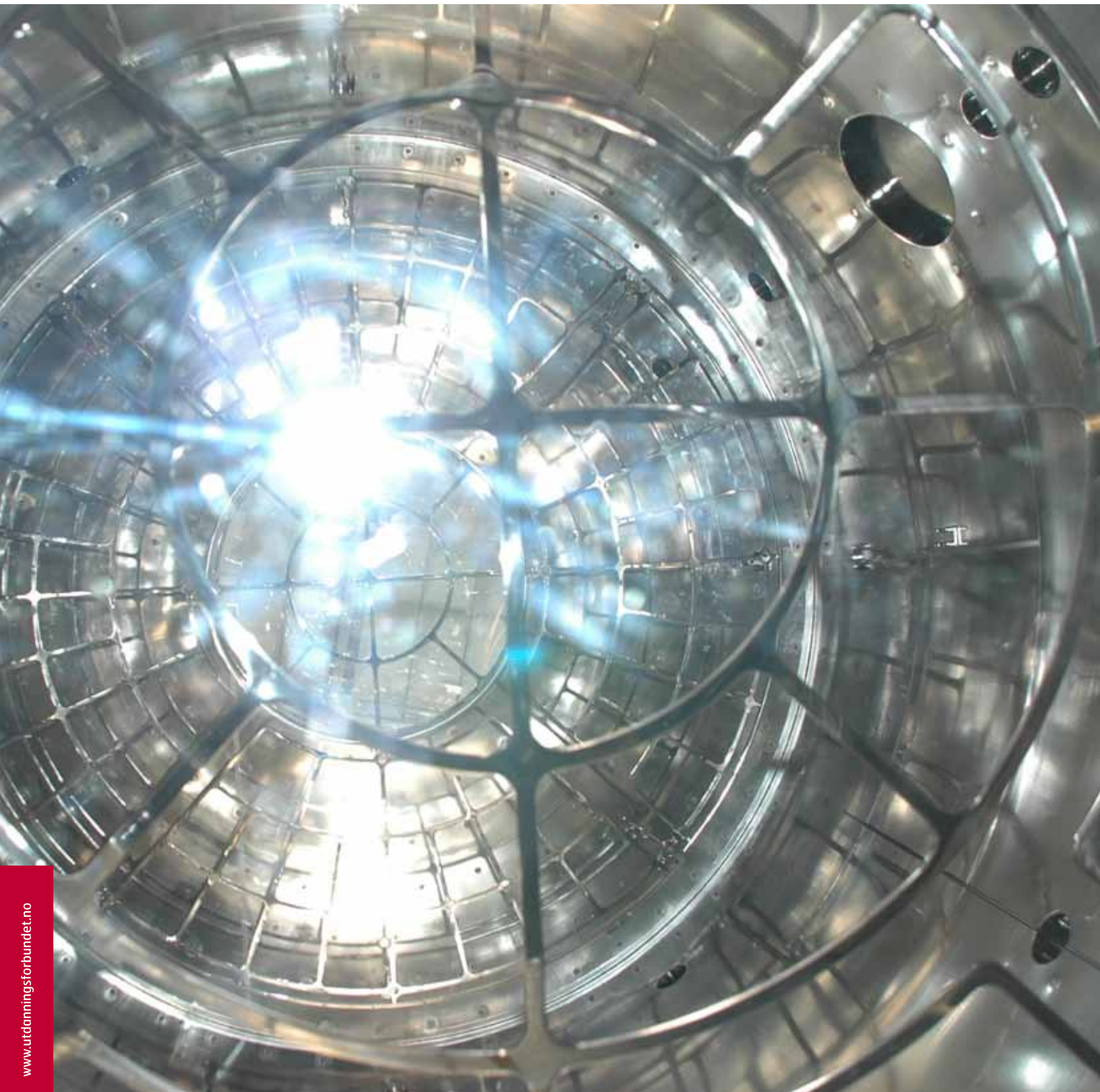


BEDRE SKOLE

NR. 2 – 2010 TIDSSKRIFT FOR LÆRERE OG SKOLELEDERE



Tilpasset opplæring og elevenes læringsutbytte

Flere forskere har pekt på at begrepet 'tilpasset opplæring' er uklart og flertydig og derfor vanskelig å forholde seg til. I de senere årene har begrepet blitt knyttet sterkt sammen med individualisert undervisning; det ser ut til at det kan ha ført til undervisningsopplegg som mange elever har lite utbytte av.

I en ny forskningsrapport (*Skolen og elevenes forutsetninger*, 2009) skriver Thomas Nordahl at i det materialet han beskriver, er det en tendens til at de svakeste resultatene finnes i skoler som har den mest individualiserte undervisningen. Det ser ut til at skoler som bruker mer kollektivt orienterte arbeidsmåter og inkluderer elevene i et faglig fellesskap, oppnår bedre resultater enn skoler der det legges vekt på individualiserte arbeidsmåter, arbeidsplaner, stasjonsundervisning og lignende. Disse funnene er i samsvar med internasjonal forskning som dokumenterer at nivådifferensiering, aldersblanding og lignende organiseringsformer ikke har noen positiv effekt på læringen (John Hattie: *Visible learning*, 2009).

Hensikten med tilpasset opplæring må være at prinsippet skal bidra til å gi elevene godt læringsutbytte. Når en trenger å tilpasse undervisningen, er det jo nettopp fordi elevene er ulike, med ulike forutsetninger og behov. Alle skal møtes på en god måte.

I nasjonale styringsdokumenter omtales tilpasset opplæring både som formål, prinsipp og virkemiddel, uten at det er tydelig sagt hva det innebærer at undervisningen er tilpasset, og hvilke krav som må stilles til undervisningen for at den skal være tilpasset. Det må bli utydelig. Derfor

er det ikke underlig at begrepet forstås på ulike måter. Problemet er at enkelte måter å forstå og praktisere tilpasset opplæring på, faktisk kan bidra til å ta oppmerksomheten bort fra elevenes læringsutbytte. Nordahl er inne på det: «Det å tilpasse opplæringen blir da lett et mål i seg selv, noe som både lærere og skoleledere har bekreftet i intervjuer. De realiserer en tilpasset opplæring ut fra sin egen forståelse av hvilke virkemidler som er hensiktsmessige.» Det er ikke urimelig at slik forståelse og slik praksis kan utvikle seg i en skole der det mangler klare standarder for hva som er god undervisning.

Vi snakker gjerne om tilpasset opplæring som et overordnet prinsipp som skal prege all undervisning. Men dersom det er slik at dette overordnede prinsippet løsrives fra en vurdering av elevenes læringsutbytte, da mister begrepet sin betydning som rettesnor for undervisningen. Prinsippet om tilpasset opplæring kan ikke ta oppmerksomheten bort fra kunnskap om hva som skal til for at elevene skal lære. Det er dette som må være skolenes hovedoppgave: Å finne fram til gode, faglig begrunnede svar på spørsmålet «Hva slags tilrettelegging og tilpasning trengs for at alle elevene skal ha godt utbytte av skolegangen?»

I de senere årene er det kommet mye forskning, særlig forskning om praksis i skolen, som kan bidra med verdifulle kunnskaper i skolenes arbeid med å legge til rette og gjennomføre god undervisning. Vårt råd til alle skoler er: Ta denne kunnskapen i bruk!

Ragnild Midtbo Tore Bråsyn

■ INNHOLD

- | | |
|---|---|
| <p>2 Leder</p> <p>4 Småstoff</p> <p>8 Hvorfor tilpasset opplæring er så vanskelig
Eirik S. Jenssen og Sølvi Lillejord</p> <p>13 Forskningsbasert lærerutdanning – noen utfordringer
Kari Smith</p> <p>19 Elevaktiviteten
Peder Haug</p> <p>24 Om å se bekymringsbarna – og hvilke ord vi bruker om dem
Inge Bø og Inger Kristine Løge</p> <p>30 Leksehjelp som virkemiddel
Halvdan Haugsbakken og Trond Buland</p> <p>35 Læreryrkets status i fritt fall
Per Aahlin</p> <p>41 Elevers utvikling av regneferdigheter
Betydningen av målorientering
Inger Thronsdén og Are Turmo</p> <p>47 Elever med prestasjonsangst
Fred Rune Bjørdal</p> <p>53 Vitenskap åpner grenser
Per Aahlin og Marit Dahl</p> | <p>58 Mobbing – på tide å handle annerledes
Jostein Alberti-Espenes</p> <p>65 Olweus-programmet kan forsinke handling i mobbesaker
Tore Brøyn</p> <p>67 Yrkesfagopplæringen – mellom skole og bedrift
Anne-Lise Høstmark Tarrou</p> <p>73 En rose er en rose er en rose – om et reduksjonistisk syn på utdanning
Jon Kaurel</p> <p>78 Til ettertanke: «En lærerutdanning til skolens beste»
Petter Aasen</p> <p>81 En samtale om profesjonalitet i læreryrket
Ulf Skauli</p> <p>84 Bruken av nasjonale prøver – en evaluering
Poul Skov</p> <p>90 Debattsider
• Knut Jordheim: Metaforbasert skolehistorie
• Trond Welstad og Simen Warp: Rettsliggjøring som hemske for tanken</p> <p>94 Bokomtaler</p> |
|---|---|



Omfanget av elevaktivt arbeid har gått kraftig opp dei seinare åra – dette er ikkje til fordel for alle elevane. Se side 19



Mangelfullt fagspråk kan føre til underrapportering av barn som har behov for tiltak. Se side 24



Nasjonale prøver blir ofte brukt til å styre og kontrollere, sjeldnere til å forbedre undervisningen. Se side 84

BEDRE SKOLE

Postboks 9191 Grønland, 0134 Oslo, Tel 24 14 20 00 – Faks 24 14 21 50. Ansvarlige redaktører: Tore Brøyn og Ragnhild Midtbø.

Bedre Skole kommer ut fire ganger i året. Årsabonnement 2010: Kr 380,- for vanlig abonnement. Gratis for medlemmer av Utdanningsforbundet.

Et hefte koster i løssalg kr 98,- Layout: Melkeveien Designkontor, trykk: Aktietrykkeriet AS. ISSN 0802 183X

e-postadresse: bedreskole@utdanningsakademiet.no

Fagpressen

UTDANNINGS
FORBUNDET

LÆRERE TRENGER RELEVANT FORSKNING

TEKST OG FOTO: TORE BRØYN

Når lærere ikke har interessert seg særlig for forskning, så kan det være fordi forskningen har vært lite relevant for lærerne. Nå er man i ferd med å utvikle utdanningsfeltets kunnskapsplattform. Men det er kanskje ikke nok. Det vi trenger er lærere ute på skolene med egen forskningskompetanse.

Utdanningsfeltet er et av de samfunnsområdene hvor vi har minst sammenhengende kunnskap. Det foregår riktignok mye forskning, men feltet er omfattende og så lenge forskningen skjer for spredt, oppnår vi ikke den kunnskapsplattformen som profesjonen har behov for, sier Milena Adam i Utdanningsforbundet. Adam er oppnevnt som styremedlem i programstyret for *Nasjonal forskerskole for lærerutdanning* (NAFOL), et nytt praksisrettet utdanningsforskningsprogram. Gjennom dette programmet skal lærerutdannere som tar doktorgrad, få anledning til å heve sin kompetanse på en slik måte at man styrker forskningsmiljøet i lærerutdanningene.

Når vi nå har fått på plass forskerskolen for lærerutdanning, og forskningsprogrammer som praksisrettet utdanningsforskning og Utdanning 2020, tror Adam at man etter hvert vil klare å utvikle en mer solid kompetanseplattform for læreryrket.

– Men vi må ikke stoppe der, læreren selv må få god kjennskap og eierforhold til denne forskningen – og da er det ikke tilstrekkelig med artikler i lærernes tidsskrifter og noen åpne konferanser, sier Adam.

FORSKNINGEN MÅ NÆRME SEG PRAKSIS

– Vi får stadig resultater som sier at lærere er lite interessert i forskning, de



Milena Adam ønsker egne forskningslærere i skolen, som kan følge med på relevant forskning og bidra til samarbeid med forskningsinstitusjoner.

leser lite og etterspør lite forskning. Slik blir lærere satt i et dårlig lys. Men det kan hende at lærere er lite interessert fordi forskningen har liten relevans, ettersom utdanningsforskere har hatt en tendens til å forske i flokk og for hverandre. Det kan også hende at utdanningsforskningen har hatt for dårlig kvalitet, sier Adam.

Hun mener at forskere som forsker på praksis må ha kunnskap om praksis og skal være lydhøre overfor praksisfeltets problemstillinger. På den andre siden må lærerne selv ha kompetanse til å nyttiggjøre seg den gode forskningen som finnes – og kunne forkaste den dårlige.

– Vi må finne strategier og veier for å bringe forskningen nærmere praksisfeltet, gi lærerne kompetanse til å kunne gjøre bruk av forskningen og forholde seg kritisk til den, sier Adam.

ÉN LÆRER MED FORSKNINGSKOMPETANSE PÅ HVER SKOLE

Men hvordan klare det siste trinnet, å få forskningsresultatene helt ut til den

enkelte lærer? Det finnes ikke ett enkelt svar på det, men som en start ser Milena Adam for seg at på samme måte som man for eksempel har spesialpedagoger ansatt i skolen, kunne en ha en egen forskningslærer tilsatt. Dette kunne være lærere med doktorgrad eller tilsvarende som kunne ha som spesiell oppgave å følge med på relevant forskning og utvikling og bidra til at kollegaene får tilgang til og mulighet til å nyttiggjøre seg kunnskapen. Disse lærerne kunne også bidra til samarbeid med forskningsinstitusjoner, slik at det skal bli lettere for eksterne forskere å samarbeide med praksisfeltet.

KAN EN LÆRER KLARE DET FORELDRENE IKKE KLARER?

I Storbritannia er man for tiden på jakt etter eksepsjonelt flinke lærere som skal få anledning til å teste ut hva som skjer når eleven får læreren med seg hjem.

I det planlagte TV-programmet «Teacher in the house» skal en lærer frivillig la seg innlosjere i hjemmet til en elev av det «krevende slaget».

Læreren vil tilbringe 24 timer sammen med eleven både i hjemmet og i skolen. Målet er å finne ut om barn vil oppføre seg bedre i forhold til skolelæreren enn overfor sine egne foreldre, eller som produsenten uttrykker det: Hva skjer om en lærer med stor grad av innsikt og forståelse får muligheten til én til én-kontakt sammen med en av sine mest rampete elever? (TES 12.03.2020)

BEVARINGSVERDIGE SMS'ER



Verdens første SMS-museum, hevder *Det Nasjonale Museum for SMS* å være. Du finner det på www.smsmuseum.no. Dette er, ifølge nettstedet, et prosjekt som skal sørge for å bevare et bredt utvalg av

tekstmeldinger for ettertiden. SMS har blitt en viktig del av kommunikasjonen mellom oss mennesker, så det ville vært trist om alt ble slettet, som det heter.

«SÅ FLAUT...»

Man trenger ikke å lete så lenge for å finne sms-er med innhold fra skolelivet, for eksempel: «Hva svarte du på spm3!? Svar fort! Jeg er på dass, og eksamensvakta står utenfor!» eller «Læreren vår jobber på Ica... ->», med følgende forklaring: «Jeg og noen venner var å kjøpte munkholm, burn, RedBull, battery og alt det der når engelsklæreren vår sto i kassa... ->». Flaut, eller hva?

MATTEOPPGAVER FOR SMS

Men det fins også eksempler på mer konstruktiv bruk, for eksempel følgende melding: «Fred, du har 20 kroner i lomma, men mister 5 kr av dem. Hva har du da?». Ser ut til at dette kan være en fantasifull lærer som sender matteoppgaver pr. SMS. Kanskje den enkleste måten å nå elevene på for tiden?

VEILEDNING OG MENTORSTØTTE I LÆRERPROFESJONEN

Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, UiO vil fra høsten 2010 tilby videreutdanning for skoleledere og lærere som ønsker kompetanse i veiledning og det å fungere som mentor. Utdanningen vil bestå av to emner à 15 studiepoeng.

Ifølge St.meld. 11 *Læreren Rollen og utdanningen* (2008/2009) skal alle nyutdannede lærere fra høsten 2010 få veiledning av en mentor i sitt første år i yrket. For å være mentor trengs kompetanse. Retningslinjene fra Utdanningsdirektoratet sier at mentorer skal få et utdanningstilbud på inntil 30 studiepoeng.

Det vil bli stilt krav om minimum 15 studiepoeng for å være praksisveileder for lærerstudenter i grunnskolelærerutdanningen. ILS ønsker derfor å tilby en utdanning på til sammen 30 studiepoeng som gir kompetanse til å være mentor for nyutdannede lærere og til å veilede lærerstudenter i praksis.

Aktuelle temaer vil være blant annet: Læreryrket som profesjon, å være nyutdannet lærer – å være mentor for nyutdannede, veiledning, samtaleferdigheter og samspillsprosesser i skolen, etikk og makt i veiledning og profesjonsutvikling i et forskningsperspektiv



© PicturonetCorp

VIL LOVFESTE LEKSEHJELP

– Eit tilbod om leksehjelp for alle elevar vil gi betre utbytte av leksene, uavhengig av kor mykje hjelp dei får heimanfrå, sa kunnskapsminister Kristin Halvorsen i samband med at regjeringa 26. mars la fram forslag om å lovfeste plikt til å tilby leksehjelp på 1.– 4. steget.

I budsjettet for 2010 er det sett av midlar til i gjennomsnitt to timar gratis leksehjelp per veke på 1.–4. årssteg. Regjeringa foreslår no å lovfeste ei plikt for kommunar og private skolar til å tilby gratis leksehjelp. Elevane skal ha rett til å delta, men tilbodet skal vere valfritt.

STORE KOMMUNER BEST PÅ OPPFØLGING AV LOV OG POLITIKK

NIFU STEP gjennomførte høsten 2009 en ny spørreundersøkelse blant skoler og skoleeiere, den andre av i alt seks planlagte undersøkelser for perioden 2009–2011. Utdanningsdirektoratet er oppdragsgiver. Et gjennomgående funn i rapporten er at kommunestørrelse og skolestørrelse har betydning for i hvilken grad opplæringsloven og nasjonal utdanningspolitikk følges opp. Særlig tydelig er dette for skoleeierne, der større kommuner følger bedre opp enn de minste, og der fylkene er mer aktive enn kommunene.

Kjennskap til det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet og til innholdet i nettportalen *Skoleporten* er tydelige eksempler på at størrelse har betydning. Det samme gjelder tiltak for å styrke lærernes kompetanse i elevvurdering. Bruk av resultatene i *Elevundersøkelsen* for å analysere og utvikle læringsmiljøet er nok et eksempel på at større skoleeiere og skoler legger for dagen et større engasjement enn de mindre.

NY NORDISK RAPPORT:

FRAFALL MÅ FOREBYGGES I DE FØRSTE SKOLEÅRENE

Altfor mange faller fra i den videregående skolen. Det koster samfunnet dyrt og truer fremtidens velferds-samfunn. En ny rapport fra Nordisk ministerråd anbefaler en bred innsats så tidlig som mulig i skoleløpet.

Ifølge rapporten er det nødvendig med tidlig innsats for å redusere frafallet i den videregående skolen. Rapporten, *Frafall i utdanning for 16–20-åringene i Norden*, konkluderer med at hovedårsaken til frafall er svake prestasjoner i starten av skoleløpet, samt ikke minst manglende sosiale ferdigheter og et svakt engasjement i skolen.

FRAFALL I ALLE DE NORDISKE LANDENE

Mellom 60 og 80 prosent av en årgang gjennomfører videregående skole, men selv om tallet er historisk høyt, kjemper alle de nordiske landene for å få ned frafallet blant resten. Hovedårsaken til frafall er svake prestasjoner i starten av

skoleløpet, samt ikke minst, manglende sosiale ferdigheter og et svakt engasjement i skolen.

I Sverige har 67 prosent av en årgang gjennomført videregående skole som 20-åring. I Norge gjennomfører omtrent 68 prosent en påbegynt videregående utdanning. På Island har 62 prosent av en årgang vanligvis bestått en videregående utdanning innen de fyller 24 år. I Danmark har 85 prosent gjennomført en videregående utdanning senest 25 år etter at de avsluttet grunnskolen. Det finnes ikke data for Finland.

PROBLEMATISK Å SAMMENLIGNE LAND

Ifølge pressemeldingen fra Nordisk ministerråd kan det være problematisk å sammenligne landene, ettersom strukturene er veldig forskjellige og måten frafall registreres på også varierer. Man mener likevel at det tegner seg et samlet bilde av et felles samfunnsproblem i landene.



© Thomas Perkins

FRAFALL I VIDEREGÅENDE OPPLÆRING

NÅR GUDMUND GLIMRER MED SITT NÆRVÆR

Gudmund Hernes sådde sine gullkorn over forsamlingen av medlemmer i Utdanningsforbundet, da han presenterte rapporten «Gull av gråstein. Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring» onsdag 21. april i Lærernes hus.

Tilsynelatende falt Hernes' ord ikke på stengrunn, for diskusjonen etterpå var ganske gemyttlig og uten de store innvendingene mot hans fortolkning av situasjonen og forslag til tiltak. Dette selv om man både før og i pausen hørte de som nok mente det var et pikant faktum at akkurat Gudmund Hernes, som hadde ansvar for utarbeidningen og implementeringen av Reform 94, skulle være den som kom med forslag til tiltak for å redusere frafallet i videregående. Hernes kom da også sine eventuelle kritikere i forkjøpet ved å slå fast at stort frafall ikke er typisk norsk, men et internasjonalt problem. Dessuten hevder han at gjennomføringsprosenten har gått fra 30 til 60 prosent etter Reform 94. Men selv om flere gjennomfører i dag enn i 1994, så får frafallet større konsekvenser fordi arbeidsmarkedet har endret seg. Bare rundt 3,5 prosent av arbeidsmarkedet vil snart være tilgjengelig for dem som stiller uten fullført skolegang, hevdet han.

VI GJØR IKKE DET VI VET AT HJELPER

Ifølge Hernes er ikke problemet at man ikke vet hva som skal gjøres, men at man ikke har gjennomført det man vet. Og det man vet er at en rekke kritiske faktorer fører til økt frafall: svake ferdigheter fra grunnskolen, fravær, vanskelige overganger, manglende læreplass og manglende norskkunnskaper.

Og mange av disse faktorene kan eleven selv gjøre lite med.

– Det er ikke elevens skyld at han ikke kommer inn på sitt førstevalg, ikke får læreplass eller blir tvunget til å velge yrke allerede som 16-åring, sa Hernes. Dette er det systemet rundt eleven som må ta ansvar for.

BORT MED KONTANTSTØTTEN

Hernes' botemiddel er «oppfølging, oppfølging og oppfølging» på alle nivåer, der lærere følger opp elever, skoleledelsen følger opp lærer, kommuner og fylker følger opp skoleledelsen osv. helt til de sentrale myndighetene.

Blant Hernes' tiltak er å sørge for at alle barn begynner i barnehagen, og ikke slik som nå, at de som trenger det mest bruker barnehagen minst. Med andre ord: bort med kontantstøtten. I stedet bør vi bruke pengene på gratis kjernetid i barnehagen.

Grunnskolen bør i større grad sørge for at alle elevene går ut med grunnleggende ferdigheter, mens videregående må bli bedre til å yrkesrette fagene, noe som skulle ha vært gjennomført for lenge siden, i tråd med Reform 94.

BEDRIFTER BØR BETALE «LÆRLINGAVGIFT»

Hernes går også inn for at alle bedrifter skal betale en avgift for lærlinger, og at de så får dette tilbake (pluss litt til) dersom de tar imot en lærling. Et slikt system høres kanskje urealistisk ut, sa han, men nevnte Danmark som et eksempel på at man allerede har tatt en tilsvarende ord-



Gudmund Hernes vil fjerne kontantstøtten for dermed å bidra til mindre frafall i videregående opplæring. Foto: Tore Brøyn

ning i bruk. Han mener for øvrig at krav om å opprette lærlingplasser bør være en fast del av offentlige anbudsbetingelser.

– Slik det er i dag lønner det seg ikke for en bedrift å ta imot lærlinger, det er mer lønnsomt å overta andres lærlinger, sa han.

LØSNINGENE FINS I LOKALSAMFUNNET

Jon Arve Eide, rektor ved Jessheim videregående skole, hadde til oppgave å kommentere Hernes sitt innlegg. Han hevdet at løsningen ikke nødvendigvis lå i oppfølging, slik Hernes foreslo, men heller i evnen til å skape begeistring. «Det blir sjelden toppresultater av middels engasjement», sa han. Selv var han opptatt av at man trekker lokalsamfunnet inn på en meningsfylt måte, og så dette som en viktig løsning for å hindre at ungdom faller ut.

– Det er et hav av muligheter som rektor kan gjøre noe med. Problemet er ikke at elevene faller fra, men at systemet faller sammen, sa Eide.

TB

Hvorfor tilpasset opplæring er så vanskelig

AV EIRIK S. JENSSEN OG SØLVI LILLEJORD

Tilpasset opplæring er et politisk vellykket begrep, i den forstand at ulike politiske regimer har tatt det i bruk og fylt det med sitt innhold. Men for praksisfeltet har begrepet vært problematisk. En gjennomgang av begrepsbruken fra det dukket opp og fram til i dag, gir noe av svaret på hvorfor tilpasset opplæring kan oppleves som så vanskelig å realisere for den vanlige lærer.

Tilpasset opplæring er et skolepolitisk begrep som skoleledere og lærere i flere tiår har forsøkt å tolke og realisere i tjenlig praksis.¹ Mange synes det er vanskelig å få til tilpasset opplæring, som er en formulering politikerne gjerne henter frem når de forventer at skolene skal nå mål om inkludering, sosial utjevning eller økt læringsutbytte. Vår gjennomgang av stortingsmeldinger fra 1975 til 2009 viser at tilpasset opplæring gis ulikt politisk innhold av forskjellige regjeringer, noe som resulterer i uklare signaler til praksisfeltet. Vår gjennomgang viser også at politisk brukes begrepet tilpasset opplæring til å beskrive forhold som gjelder både strukturer, prosesser og resultat i skolen.

FIRE EPOKER I TILPASSET OPPLÆRING

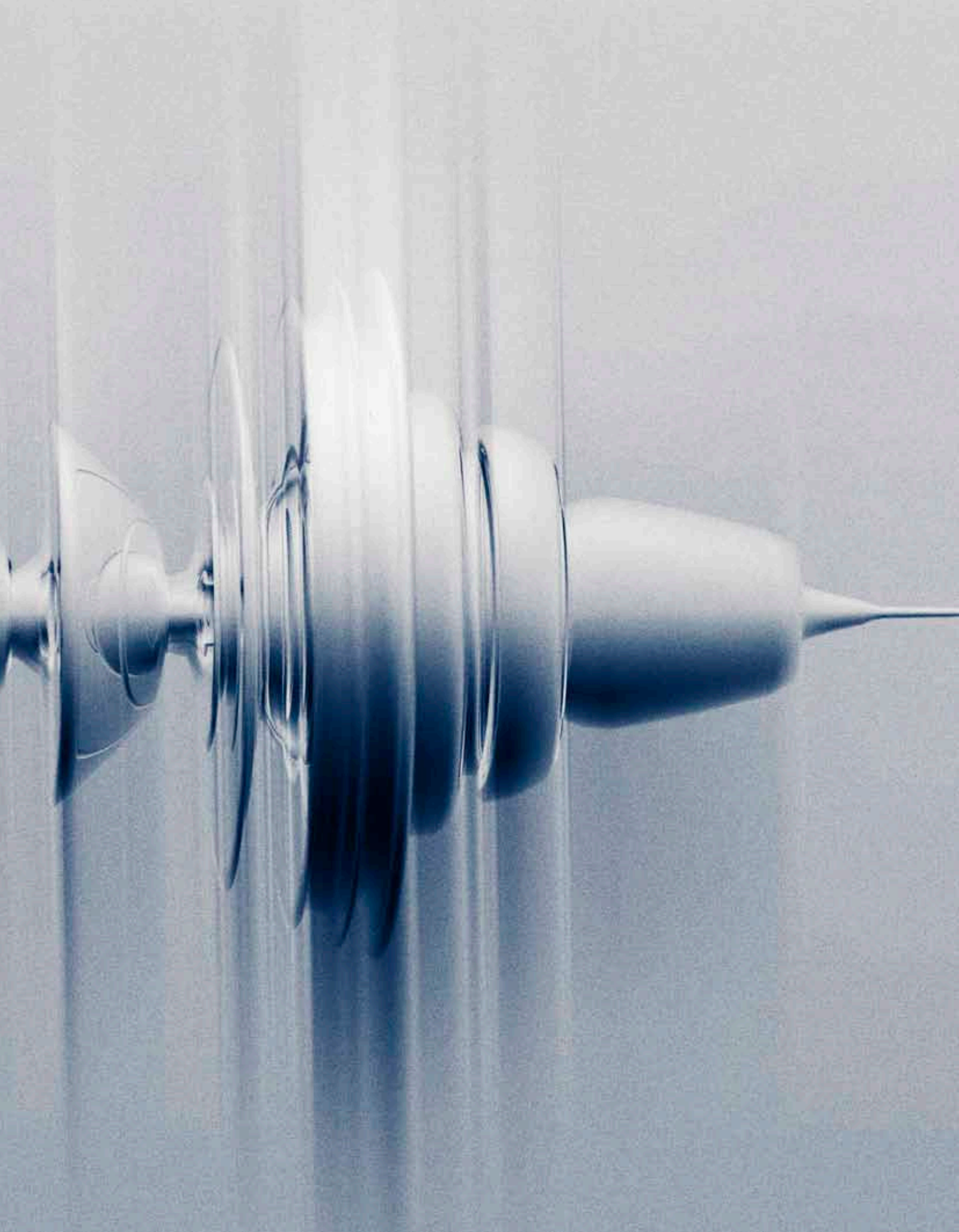
Ved å følge begrepets historiske og utdanningspolitiske akse, er det mulig å identifisere avgrensede epoker i tilpasset opplæring. Fordi de domineres av ulike politiske ideologier og verdiorienteringer, fremhever disse epokene forskjellige sider ved opplæringen og anbefaler ulike løsninger. Som vi skal se, gjør dette tilpasset opplæring til et uklart begrep. Ved å ta utgangspunkt i sentrale kjennetegn ved hver periode, kan vi identifisere en *integreringsepoke*, en *inkluderingsepoke*, en

individualiseringsepoke og en *felleskaps- og kvalitetsepoke*.

FØRSTE EPOKE (1975-1990): TILPASSET OPPLÆRING SOM INTEGRERING

I denne epoken var det integreringsideologien som dominerte samfunns- og skoledebatten og farget tilpasset opplæring. Spesialskolene skulle legges ned, og flest mulig elever skulle bo hjemme og gå i normalskolen. Integreringsbølgen fikk som konsekvens at skolens praksis måtte tilpasses nye elevgrupper og elever som tidligere hadde fått opplæring i egne institusjoner, for eksempel elever med særskilte behov og elever med minoritetskulturell bakgrunn. Når marginaliserte grupper skulle integreres i fellesskapet, ble tilpasset opplæring hentet frem som politisk virkemiddel. Lovfestet rett til opplæring tilpasset elevens evner og forutsetninger, ble en nødvendig forutsetning for den nye enhetsskolen, og differensiering ble fremhevet som pedagogisk prinsipp.

Selv om tilpasset opplæring skulle ha en sentral plass i integreringsarbeidet, framsto begrepet som svært ullent. Første gang tilpasset opplæring nevnes, blir det omtalt som en del av det spesialpedagogiske arbeidet og knyttet til økonomiske ressurser. I flere av epokens politiske dokumenter hevdes det at tilpasset opplæring må forstås som *overordnet* spesialundervisning. I de samme dokumentene blir begreper som «tilpasset opplæring», «spesialundervisning», «differensiering», «utvidet opplæring» og «tilrettelagt opplæring» brukt om hverandre og fremstår til dels som synonymer. Når det i tillegg understrekes at spesialundervisning krever spesiell ekspertise, kan en lett få inntrykk av at slik opplæring er noe på siden av det som lærere «egentlig» driver med og



er kvalifiserte for³. Vi finner også flere eksempler på utsagn og beskrivelser som bidrar til en oppfatning av tilpasset opplæring som noe ekstra, noe utenom ordinær undervisning, noe som kommer i tillegg.

I denne første epoken brukes altså tilpasset opplæring på ulike måter og koples hovedsakelig til økonomi, ressurser og spesialpedagogikk. Tilpasset opplæring handler om at spesielle grupper skal innpasses i fellesskapet. Det ble etter hvert klart at integreringen ikke fungerte i henhold til

sosiale, faglige og kulturelle fellesskapet på en likeverdig måte»⁴.

I forarbeidet til ny opplæringslov ble tilpasset opplæring presentert som et generelt pedagogisk prinsipp, som bør realiseres «innenfor rammen av klasseundervisningen» og «i den utstrekning det er mulig»⁵. I utredningen understrekes sammenhengen mellom kvaliteten på den ordinære undervisningen og retten til spesialundervisning. Av den grunn:

(...) vil en elev som har rett til spesialundervisning i én skole, ikke nødvendigvis ha rett til dette i en annen skole dersom denne skolen i større grad makter å tilpasse det ordinære opplæringstilbudet og på den måten imøtekomme de ulike elevenes behov⁶.

Mens begreper som integrering, inkludering og individualisering har kommet og forsvunnet, har tilpasset opplæring bestått.

intensjonene. Alle elever opplevde ikke like stor tilhørighet til læringsfellesskapet. Dermed ble det satt i gang ulike tiltak for å hindre uheldig og utilsiktet segregering, og gradvis erstattes begrepet integrering med *inkludering*.

ANDRE EPOKE (1990-1996): TILPASSET OPPLÆRING SOM INKLUDERING

I andre epoke er fellesskap, deltakelse, faglig og sosialt utbytte kjerneinnholdet i skolepolitikken. Vekst i kunnskapen er nasjonalt og internasjonalt et viktig politisk område. Inspirert av utviklingen i USA blir tilpasset opplæring knyttet til å få mest mulig ut av befolkningens talent. Samtidig forpliktet vi oss på internasjonale politiske mål om å utvikle demokratiske samfunn hvor alle er sikret rett til deltakelse og fellesskap. Salamanca-erklæringen er et eksempel på et slikt mål; FNs menneskerettighetserklæring et annet. I skolen skulle elevene inkluderes i fellesskapet, og de skulle i minst mulig grad tas ut av klassen for å få spesialundervisning. Dette utfordret skolens evne til å organisere læringsaktivitetene og fremstå som inkluderende.

I denne epoken fremheves det at tilpasset opplæring skal gjelde for alle og på alle områder (evner, forutsetninger, bakgrunn, bosted, likestilling mellom kjønnene, språklige og kulturelle minoriteter), og at grunnskolen som fellesskap skal være inkluderende. Det innebærer at «elever med særskilte opplæringsbehov skal delta i det

Fremstillingen av tilpasset opplæring er altså nå svært ulik den vi fant i den første perioden. I et inkluderende perspektiv skal tilpasset opplæring gjelde for alle og på alle områder. Rammene er fellesskapet og felles lærestoff. De politiske dokumentene gir imidlertid heller ikke nå en tydelig innholdsbeskrivelse av tilpasset opplæring, og det er en utfordring å finne ut hva som skiller det fra ordinær undervisning og fra spesialundervisning.

Utover 1990-tallet setter oppfatningen av individet som utgangspunkt for samfunnets kunnskapsbestrebelse og verdiskapning sitt preg på utdanningspolitikken. Gradvis skjer en klar dreining der individet trer tydeligere fram mens fellesskapet tones ned. Parallelt introduseres en ny forståelse av tilpasset opplæring.

TREDJE EPOKE (1997-2005): TILPASSET OPPLÆRING SOM INDIVIDUALISERING

Den tredje epoken kjennetegnes ved at tilpasset opplæring i økende grad omtales som individuelle behov skolen skal imøtekomme. Betegnelsen «individuell tilpasset opplæring» lanseres, og tilpasset opplæring omtales som en rettighet for hver enkelt elev. Klassen som ramme for tilpasset opplæring har ikke lenger den samme posisjonen, og det blir til og med gitt eksempler på hvor det er mer hensiktsmessig å gruppere elever etter ferdigheter⁷.

Oppmerksomheten rettes mot det individuelle, og i denne epoken domineres politikken av begreper som frihet, fleksibilitet og lokalt handlingsrom. Sentral styring erstattes av økt

valgfrihet, og ansvaret for å realisere de politiske målene ligger på den enkelte skole.

I denne perioden setter arbeidet til Kvalitetsutvalget den utdanningspolitiske dagsordenen. Tilpasset opplæring var et hovedtema i utvalgets arbeid, og tilpasning av opplæringen til den enkelte elevs forutsetninger blir omtalt som «den høyeste av alle ambisjoner»⁸ og en forutsetning for å bedre den enkeltes læringsutbytte og å heve kvaliteten i skolen.

Den sterke vekten på tilpasset opplæring som Kvalitetsutvalget la opp til, ble videreført av regjeringen i Stortingsmeldingen *Kultur for læring*:

Vi skal strekke oss etter idealet om å gi alle elever tilpasset og differensiert opplæring ut fra deres egne forutsetninger og behov. Alle elever er likeverdige, men ingen av dem er like. Både «teoritrøtte» og «teoritorste» elever skal møtes med respekt.

Tilpasset og differensiert opplæring omtales nå som et ideal å strekke seg mot. Å fremstille tilpasset opplæring som et ideal åpner for tanken om at det kanskje ikke *kan* realiseres i praksis. Understrekingen av at det finnes både «teoritrøtte» og «teoritorste» elever er neppe tilfeldig. Tilpasset opplæring kobles i sterkere grad til teori og reduseres til først og fremst til å gjelde grunnleggende ferdigheter. At tilpasningen skal omfatte hele skolens virke, er ikke vektlagt like sterkt som i tidligere perioder.

Videre heter det at opplæringen skal tilpasses og differensieres. Dette kobles senere i meldingen til individualisering: «Dertil skal opplæringen differensieres og tilpasses den enkelte elev»⁹. Slik får differensiering et klart individuelt preg, og man kan få assosiasjoner til at hver elev skal ha sin individuelle plan for opplæringen. Dermed blir forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning igjen uklart.

Ved neste regjeringsskifte endres det politiske innholdet i tilpasset opplæring igjen markant, og vi ser et klart ønske om en ny praksis i skolene.

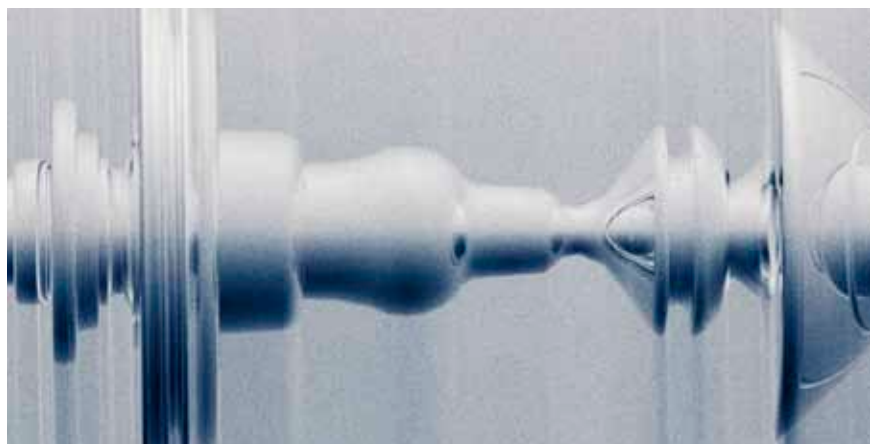
FJERDE EPOKE (2005-): TILPASSET OPPLÆRING SOM LÆRINGSFELLESKAP OG UNDERVISNINGSKVALITET

I den fjerde epoken tones det individuelle ved tilpasset opplæring kraftig ned til fordel for fellesskapet. Nå kan vi også registrere en politisk erkjen-

nelse av at tilpasset opplæring kan være vanskelig å praktisere. I stortingsmelding nr. 31 (2007-2008): *Kvalitet i skolen* blir det påpekt at tilpasset opplæring har blitt tolket på en måte som har ført til for sterk individualisering. Denne praksisen ønsker regjeringen å justere. I de politiske dokumentene i denne perioden er hensynet til den enkelte elev hele tiden balansert mot hensynet til fellesskapet. Troen på det sosiale fellesskapets positive innvirkning på læringsresultatet er åpenbar.

De politiske dokumentene sier klart fra hva tilpasset opplæring *ikke* er, nemlig individuelle opplæringsplaner for den enkelte elev. Et mål i denne epoken er å oppnå tilpasset opplæring ved å heve kvaliteten i undervisningen. Begrepene tilpasset opplæring, spesialundervisning og ordinær undervisning skal alle inngå i skolens undervisningsbegrep og tydeligere ses i sammenheng med hverandre. Spesialundervisning skal ikke oppfattes som isolert fra det vanlige arbeidet i skolen, slik det ofte ble i tidligere meldinger. Dette kommer blant annet til uttrykk i beskrivelse av tiltak for elever uten sakkyndig vurdering, men med «behov for ekstra støtte og oppfølging i en kortere eller lengre periode»¹⁰. Fra å være skildret som noe ekstra og på siden av det lærere vanligvis gjør, beskrives tilpasset opplæring i den fjerde epoken som god og variert undervisning som er slik at flest mulig får tilfredsstillende utbytte av den.

Den politiske omtalen av tilpasset opplæring i denne siste epoken bryter klart med retorikken fra forrige periode. Regjeringen søker å klargjøre begrepet for å justere praksis i skolen, og finner nye måter å beskrive tilpasset opplæring på. Regjeringen mener:





- At tilpasset opplæring kan realiseres ved forebygging gjennom tidlig innsats, eller som ekstra innsats i en avgrenset periode.
- At tilpasset opplæring ikke må oppfattes som et uoppnåelig ideal, men knyttes direkte til de rammene og ressursene en står over.
- At ingen bestemte metoder kan sikre tilpasset opplæring: «Det finnes ingen oppskrift på tilpasset opplæring»¹¹. God og variert fellesundervisning er veien å gå for å treffe en mangfoldig elevgruppe.

POLITISK VELLYKKET – VANSKELIG Å BRUKE I PRAKSIS

I de politiske dokumentene vi har gjennomgått fra 1975 og frem til i dag, har vi identifisert fire epoker hvor tilpasset opplæring blir fremstilt svært ulikt. Når et så sentralt skolepolitisk begrep både er lite konkret og samtidig svært omfattende, kan det lett bli u håndterlig og vanskelig å omdanne til god pedagogisk praksis. Mens begreper som integrering, inkludering og individualisering har kommet og forsvunnet, har tilpasset opplæring bestått. Ettersom ulike politiske regimer kan fylle det med sitt innhold, ser det altså ut til å være et politisk vellykket begrep. For praksisfeltet gir det imidlertid – av samme grunn – uklar retning. Tilpasset opplæring er et prinsipp politikerne henter frem når skolen skal reformeres og rustes til å møte endrede betingelser. Når et skolepolitisk begrep så radikalt skifter innhold som vår gjennomgang viser, er det forståelig at lærere og skoleledere er usikre på hvordan de skal praktisere tilpasset opplæring. Om skolene er usikre på hva tilpasset opplæring innebærer, vil et utfall kunne være at de lar være

å gjøre noe. En slik handlingslammelse er problematisk i en tid da det forventes at skolen skal hjelpe den enkelte elev til å yte optimalt. I stedet for å si at tilpasset opplæring bør sendes til den pedagogiske skraphaugen, vil vi derfor anbefale at lærere og skoleledere tar kontroll over begrepet og gjør det til et sentralt profesjonsbegrep. Dermed kan vi få en pedagogisk praksis som er *faglig* fundert og står stødig i ulike politiske kastevinder.

NOTER

- 1 Artikkelen er en nedkortet og omarbeidet versjon av: Jenssen, E., & Lillejord, S. (2009). Tilpasset opplæring: politisk dragkamp om pedagogisk praksis. *Acta Didactica Norge* [Online] 3:1. Tilgjengelig: <http://adno.no/index.php/adno/article/view/99/131>
- 2 De tre første kategoriene har klare likhetstrekk med inndelingene bl.a. Monica Dalen anvender når hun analyserer inkludering i et skolehistorisk perspektiv: Dalen, M. (2006). «Så langt det er mulig og faglig forsvarlig ...» Oslo: Gyldendal
- 3 St.meld. nr. 61 (1984-1985). *Om visse sider ved spesialundervisninga og den pedagogisk-psykologiske tenesta*
- 4 St.meld. nr. 29 (1994-1995). *Om prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole: ny læreplan*
- 5 NOU (1995:18). Ny lovgivning om opplæring: «- og for øvrig kan man gjøre som man vil». Oslo: Utdannings og forskningsdepartementet.
- 6 NOU (1995:18). Ny lovgivning om opplæring: «- og for øvrig kan man gjøre som man vil». Oslo: Utdannings og forskningsdepartementet.
- 7 St.meld. nr. 25 (1998-1998). *Morsmålsopplæring i grunnskolen*
- 8 NOU (2003:16). I Første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- 9 St.meld. nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*
- 10 St.meld. nr. 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen*
- 11 St.meld. nr. 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen*



EIRIK S. JENSSEN er cand. polit., stipendiat i pedagogikk og arbeider ved avdeling for lærerutdanning og idrett ved Høgskulen i Sogn og Fjordane. Han har tidligere arbeidet flere år som lærer i grunnskolen



SØLVI LILLEJORD er dr.philos. og professor i pedagogikk. Hun arbeider som instituttleder ved institutt for lærerutdanning og skoleutvikling (ILS) ved Universitetet i Oslo. Hun har skrevet flere bøker og artikler om utdanningsledelse og skoleutvikling og er for tiden aktuell som en av forfatterne i bokserien *Livet i skolen* 1 og 2.

Forskningsbasert lærerutdanning

– noen utfordringer

AV KARI SMITH

Å skape en forskningsbasert lærerutdanning byr på klare utfordringer. Man må for det første være enige om hva man legger i «forskningsbasert». Det vil dessuten være et krav om at alle aktører, det vil si lærerutdannere, veiledere og studenter, utvikler forskningskompetanse, er informerte brukere av forskning og samtidig kan bidra med å skape ny kunnskap som kan trekkes inn i utdanningen. En helhetlig forskningskompetanse bør inkludere både kvantitative og kvalitative tilnærminger.

Vi møter begrepet *forskningsbasert lærerutdanning* i styringsdokumenter og i faglige artikler om lærerutdanning både internasjonalt og nasjonalt. Man ser imidlertid raskt at begrepet blir forstått på ulike måter, og det er dermed ikke lett å vite hva de mange brukere som argumenterer til fordel for en forskningsbasert lærerutdanning egentlig mener, enten de er politikere, forskere eller praksisutøvere. Begrepet har en svært vag konstruksjon, eller begrepsforståelse, noe som gjør utfordringene store når man forsøker å skape en forskningsbasert lærerutdanning. Enda mer komplisert blir det å evaluere effekten av en slik utdanning. Med andre ord, det kan se ut som om det er enklere å kreve en forskningsbasert lærerutdanning enn det er å skape en.

Den kjente lærerutdanningsfor-

sker Marilyn Cochran-Smith (2005) argumenterer for at forskning er en del av lærerutdannelsens ansvar og at den kompletterer de praktiske sidene ved arbeidet som lærerutdanner. Å ha ansvar for forskning i lærerutdanningen kan forstås dit hen at lærerutdannerne trekker relevant forskning inn i undervisningen og at lærerutdannere selv er aktive forskere.

I denne korte artikkelen vil jeg problematisere begrepet «forskningsbasert lærerutdanning». Min egen forståelse er bygget på lang erfaring med lærerutdanning, først som student allerede i 1973, deretter som lærer, lærerutdanner og leder av lærerutdanningsprogram i diverse kontekster. I tillegg har min nysgjerrighet fått meg til å lese hva andre har å si om temaet, ansporet meg til lange og rike diskusjoner med kollegaer

fra mange forskjellige land, og ikke minst, så har jakten på svar initiert egen forskning om og i lærerutdanningen. Jeg har ikke funnet de rette svarene, men jeg har prøvd å finne fram til noen viktige spørsmål, og det er diskusjonen rundt disse spørsmålene som vil være rammen for denne artikkelen.

UNDERVISNINGEN SKAL VÆRE BASERT PÅ FORSKNING

Spørsmål som vil bli diskutert videre er: Hvilken forskning skal en forskningsbasert lærerutdanning bygge på? Skal undervisningen være basert på teoretisk forskning eller praksisnær forskning? Hvilken form for empiri skal samles inn? Skal forskningen komme utenfra eller fra lærerutdanningen selv?

I relasjon til teoretisk forskning

er det naturlig å spørre hvor mye relevans den har for studenten? Klarer vi å gjøre studentene bevisste på at kunnskap om teoretisk forskning er en nødvendig del av utdanningen som vil gi dem en dypere forståelse av arbeidet som lærer? Klarer vi å bygge en bro mellom teorien og praksisutøvingen? Mye tyder på at vi ikke gjør det. Forskningslitteraturen viser at lærerstudentene hevder at det er altfor mye teori i lærerutdanningen, og at mye av den forskningslitteraturen de er pålagt å lese, har liten relevans for den praktiske utøvelsen av yrket (Korthagen, 2001; Smith & Lev Ari, 2005; Roness & Smith, 2010). Samtidig hevder mange lærerutdannere at uten teoretisk forskning er grunnlaget for studentenes forståelse av yrkesutøvelsen svekket, noe som utgjør en stor del av kritikken mot den engelske lærerutdanningen hvor to tredeler foregår i en mer eller mindre teorifri skolekontekst (Furlong m.fl. 2008). Slik jeg ser det per i dag, så vil dette notoriske gapet mellom teoretisk forskning og praktisk utøving alltid eksistere, og det er på tide vi erkjenner at det ikke er mulig å eliminere gapet. Men det er enhver lærerutdanners plikt, enten denne er primært forskningsfokusert eller primært praksisutøverfokusert, å arbeide for å minske gapet, samtidig som der bygges en trygg og godt strukturert bro mellom de to begrepene teori og praksis.

Med hensyn til empirisk forskning er det av betydning å trekke frem diskusjonen om det er kvantitativ eller kvalitativ forskning lærerutdanningen bør basere seg på.

Når vi går gjennom forskningslitteraturen, ser det ut som om kvalita-

tive studier dominerer, særlig studier som er utført av praktiserende lærerutdannere. Kenneth Zeichner (2007) ser verdien av praksisnær kvalitativ forskning, men hevder samtidig at det er på tide å heve nivået, da særlig med hensyn til metode og analyse. Han peker på at forskningen har for mange personlige fortellinger, en-personsforskning og -analyse, noe som kan svekke kvaliteten på forskningen. Han råder lærerutdanningsforskning til å se ut over en bestemt kontekst for å skape større relevans for forskningsprosjektene. Kvantitative studier, på den annen side, er kritisert for ikke å klare å gripe fatt i det som virkelig skjer «mellom tallene». Faren er at overfladiske surveyer gir et bilde eller en kartlegging av forskningsfokuset, men ikke hjelper til å skape en dypere forståelse for det.

Som vanlig er den gylne middelvei antageligvis det beste valget, og da kan kombinasjonen av ulike metoder (*mixed methods*) være en god løsning i lærerutdanningsforskning, slik at bredden og oversikten blir ivaretatt av mer kvantitative forskningsmetoder, mens dybden blir ivaretatt ved å bruke kvalitative metoder. For at dette skal være en optimal metode å bruke i lærerutdanningsforskning, setter den store krav til lærerutdannerne som brukere av forskning og som forskere selv.

LÆRERUTDANNERNES FORSKNINGSKOMPETANSE

Før jeg går videre med diskusjonen rundt lærerutdannerens forskningskompetanse, er det nødvendig å klargjøre definisjonen av en «lærerutdanner» litt mer. Om alle som påvirker

studentene under utdanningen skal kalles «lærerutdannere», blir begrepet ganske bredt, det vil inkludere faglærere på lærerutdanningsinstitusjonen, pedagoger, fagdidaktikere og det som også er kalt skolebaserte lærerutdannere, veiledere i skolen. Disse gruppene er kanskje de primære lærerutdannere, men i tillegg vil rektor, andre kolleger og elevene på praksisskolen påvirke formingen av studentens profesjonsidentitet, og kanskje i enda større grad, medstudenter. Det er imidlertid forskningskompetansen til de institusjonsbaserte lærerutdannerne, og også veilederne i skolen, om enn i noe mindre grad, det skal handle om i denne artikkelen. Det er disse to gruppene som danner primærgruppen av lærerutdannere.

LÆRERUTDANNERNE SOM BRUKERE AV FORSKNING

I en artikkel om lærerutdannerens profesjonelle utvikling i *International Encyclopaedia of Education* i 2009 skrev jeg at mange nye lærerutdannere går gjennom en frustrerende overgang i prosessen fra å være ekspertlærere i skolen til å bli nye lærerutdannere og uerfarne forskere i en kontekst hvor forskning til dels er verdsatt høyere enn undervisningen. Mange forskere sier det samme (Murray & Male, 2005; Zeichner, 2005; Dinkelman, Margolis & Sikkenga, 2006). I denne artikkelen vil jeg gjerne problematisere påstanden, da det ikke bare er nye lærerutdannere som mangler tilstrekkelig forskererfaring og kunnskap om forskning. Dette gjelder også mange av de erfarne lærerutdannerne.

For å være i stand til å bruke andres forskning i undervisningen på en

kompetent måte, må lærerutdannerne kunne lese, forstå, og analysere studier som bruker kvantitative og kvalitative metoder. Dette betyr at de må ha kunnskap om begge disse metodene, slik at de kan gjøre en faglig evaluering av en forskningsbasert artikkel før den blir trukket inn i undervisningen. Zeichner (2007) betviler at dette er en kunnskap alle lærerutdannere har, og han etterspør kunnskap om kvantitativ forskning blant lærerutdannere. Hvis situasjonen er slik at lærerstudentene kun blir presentert for kvalitativ forskning i utdanningen sin, så vil de mangle kunnskap om mye relevant forskning. Det vil bli et tomrom i kunnskapsområdet, og det kan føre til en ensidig forståelse av hva en forskningsbasert lærerutdanning bør inneholde. På samme måte må lærerutdannerne kunne ha tilstrekkelig kunnskap om kvalitativ forskning til å kunne avgjøre hva som er valid forskning som oppfyller akademiske krav til metode og analyse. Skal lærerutdanningen være forskningsbasert, må studentene bli presentert for det brede spekteret av relevant forskning og ikke bare en del av den. Kvantitativ forskning bør få en like stor plass som kvalitativ forskning i lærerutdanningen.

LÆRERUTDANNERE SOM BRUKERE AV EGEN FORSKNING

Et annet aspekt ved en forskningsbasert lærerutdanning er at lærerutdannerne selv driver med forskning som ikke bare er trukket inn i undervisningen, men også ofte er relatert til undervisningen. Det handler om forskning i praksisfeltet, og da tenker vi først på barnehage og skole. Men

praksisfeltet er også lærerutdanningen selv, og forskning på egen praksis som lærerutdanner har fått mye internasjonal oppmerksomhet de senere årene. John Loughran (2006) kaller dette «Self-Study», og denne form for forskning har flere internasjonale fagjournaler, *Studying Teacher Education* er kanskje den mest kjente. Loughran argumenterer for at det er lærerutdanningen selv som må skape en forskningsbasert lærerutdanningspedagogikk (Loughran, 2006).

For å kunne forske må lærerutdannerne ha formell kunnskap om og erfaring med forskning. Også her vil jeg påpeke behovet for en bred forskningskunnskap som omfatter bruk av forskjellige forskningsmetoder: kvantitative, kvalitative og ulike kombinasjoner. Det er naturlig at mange lærerutdannere, særlig pedagoger og fagdidaktikere, driver med forskning som er relatert til praksisfeltet, enten det er egen undervisning eller barnehagen/skolens praksisfelt. Praksisorientert forskning har hatt en sterk utvikling, særlig etter Schön sin klassiske bok, *The Reflective Practitioner* fra 1983, og Kolb sin modell om erfaringslæring som ble publisert i boken *Experiential Learning; Experience as the Source of Learning and Development* i 1984. Aksjonsforskning, med utgangspunkt i Lewin sitt arbeid allerede i 40-årene og egenstudier (Self-study), har litt etter litt blitt en større del av praksisutøveres forskningsaktiviteter. Det ser ut til at praksisorientert tilnærming får en tydeligere anerkjennelse innenfor academia, skjønt der er flere miljøer som fremdeles er sterke kritikere av praksisorientert forskning. Akade-

misk anerkjennelse for slik forskning er særdeles viktig innenfor lærerutdanningen som driver med forskning på lærerutdannelses praksis og på barnehage og skolelæreres praksis. Der er også mye forskning som involverer praksisutøvere i barnehagen og skolen, særlig gjennom forskjellige forsknings- og utviklingsprosjekter (FoU) initiert av lærerutdanningsinstitusjonene.

Den praksisnære forskningen har blåst en frisk vind inn i lærerutdanningene, og dette kommer tydelig frem i de mange forskjellige publikasjonskanaler feltet har, både av akademisk og mer populærvitenskapelig art. Det store britiske utdanningsforskningsprosjektet, Teaching and Learning Research Program (TLRP) (<http://www.tlrp.org/>), har lagt stor vekt på å kanalisere publikasjonene fra prosjektet til flere forskjellige målgrupper; politikere, lærere, foreldre og andre akademikere. Forskningsresultatene er presentert i et format og skrevet i et språk som er relevant for den målgruppen de vil nå. Formidling til et vidt spektrum av interessegrupper er et ansvar som en forskningsbasert lærerutdanning bør ta alvorlig.

For at praksisorientert forskning skal kunne gjøre seg fortjent til respekt innenfor academia, er det nødvendig at kravene til slik forskning, inkludert publikasjonskrav i relevante journaler, er av samme kvalitet som krav til annen forskning. Fokus, tilnærming og metode kan variere, men kravene om god forskning må ivaretas, slik Kenneth Zeichner etterlyser (2007). Et annet poeng er at praksisorientert forskning kan gjøre bruk av kvantitative så vel som

kvalitative metoder, gjerne i samme studiet. Ingen metoder bør være utelukket fra forskningen.

FORSKNINGSBASERT VEILEDNING I PRAKSIS

For at alle komponentene i lærerutdanningen skal være forskningsbasert, er det ønskelig at skolebaserte lærerutdannere og veiledere driver en forskningsbasert veiledning. Krav til kunnskap om relevant forskning som brukes inn i veiledningen av studentene og aktiv deltagelse i praksisorienterte forskningsprosjekter, bør få mer oppmerksomhet i diskusjonen om forskningsbasert lærerutdanning. Forskningskompetente veiledere spiller en sentral rolle i brobyggingen over gapet mellom teori og praksis. Veiledere kan tilføye en forskningsbasert forståelse av egen undervisningspraksis og gi en faglig begrunnelse for praktiske undervisningsaktiviteter som studenten observerer. Dette krever at veilerutdanning inkluderer forskeropplæring, teoretisk og praktisk, og at dette blir sett på som en del av infrastrukturen til en forskningsbasert lærerutdanning.

STUDENTENE SOM FORSKERE UNDER LÆRERUTDANNINGEN

Nok et perspektiv som jeg vil trekke inn i diskusjonen om en forskningsbasert lærerutdanning, er studentenes rolle, og da ikke bare som brukere av forskning, men som aktive forskere. Dette er blitt aktuelt i diskusjonen rundt det å legge en bacheloroppgave inn i lærerutdanningen, og enda mer aktuelt i den allerede hete diskusjonen rundt en femårig grunnskoleutdanning. I universitetenes integrerte

lektorutdanning er en forskningsbasert masteroppgave et obligatorisk krav. Utfordringene ligger i lærerutdannernes veilederkompetanse av studentenes forskningsprosjekter, og i den opplæringen som er nødvendig for at studentene skal kunne utvikle forskerkompetanse. Skal studentenes forskningsaktivitet være et krav innenfor en forskningsbasert lærerutdanning, må utdanningsprogrammet inkludere en formell forskeropplæring. Selv var jeg med på å utvikle et slikt program i en fireårig lærerutdanning, hvorav det siste året hovedsakelig besto av praksis på samme skole, og to dager på universitetet hver uke, hvor studentene tok et stort emne som het *Læreren som forsker*. Eksamen besto av en aksjonsforskningsoppgave relatert til sin egen praksisundervisning, som studentene begynte på i starten av skoleåret og leverte inn ved slutten av året. De fikk undervisning i forskningsmetoder og individuell veiledning på sine egne selvvalgte prosjekter gjennom hele året. Dessuten ble medstudenter brukt som støttegruppe, og i løpet av året la studentene frem prosjektene sine flere ganger for gruppen for å få innspill som de tok med seg videre i arbeidet. Denne strukturen på forskerutdanning i et 4-årig lærerutdanningsløp førte til at studentene leste litteratur om praksisorientert forskning i arbeidet med å planlegge sin egen forskningsdesign og i utviklingen av relevante forskningsinstrumenter. I tillegg leste de mye om sine egne prosjekttema. Det er mulig å lese mer om hvordan studentene blir forskere i løpet av lærerutdanningen i Smith og Sela sin artikkel fra 2005,

Action Research as a bridge between pre-service teacher education and in-service professional development.

EN NASJONAL FORSKERSKOLE I LÆRERUTDANNING

St.meld. nr. 16, «Om ny lærerutdanning», understreker at lærerutdanningene skal være forskningsbasert. Om innretningen av forskningsaktiviteten heter det i stortingsmeldingen:

Departementet mener at i alle lærerutdanninger må en av de viktigste oppgavene for FoU-arbeid være å gi ny kunnskap til utdanningene og til det feltet de utdanner for. (st.meld.nr. 16 (2001-2002), kap. 7.1)

I St.meld. nr. 11 står det:

Lærerutdanningen skal være oppdatert på og bidra til forskning om skole og undervisning, elevenes læring og utvikling og om lærerutdanningen selv (2008-2009, side 10).

Definisjonen av en forskningsbasert lærerutdanning slik den kommer frem i styringsdokumentene, er at aktørene i utdanningen skal ha kunnskap om relevant forskning og at de selv skal være med å utøve forskning for å bidra til at ny kunnskap kommer inn i utdanningen.

Det er på bakgrunn av disse kravene at Nasjonal Forskerskole i Lærerutdanning (NAFOL) er blitt etablert. Etableringen av NAFOL peker på at der er en ganske stor konsensus i norsk lærerutdanning om behovet for at lærerutdanningen skal være forskningsbasert, noe som kommer frem i dette utdraget fra NAFOLS prosjektbeskrivelse som er laget av 22 lærerutdanningsinstitusjoner i Norge:

Kvalitet i barnehage og skole henger sammen med kvalitet i lærerutdanningene. Kvalitet i lærerutdanningene er avhengig av at tilsatte og studenter tar aktiv del i forsknings- og utviklingsarbeid, og at undervisningen er forskningsbasert. Utredninger, rapporter og evalueringer har etterlyst sterkere forskningsforankring og høyere forskningskvalitet i norsk lærerutdanning.

Hensikten med denne artikkelen har vært å skape en forståelse rundt begrepet forskningsbasert lærerutdanning ved å belyse noen av de utfordringene som ligger i å skape en slik utdanning. Den krever at alle hovedaktørene i utdanningen, lærerutdannere, veiledere og studenter har forskningskompetanse. Det betyr at de har kunnskap om relevant forskning som tar i bruk forskjellige metoder og bruker denne i sitt eget arbeid, samtidig som de er kompetente utøvende forskere slik at de bidrar med ny kunnskap inn i utdanningen.

Forskeropplæringen i utdanningen av lærerutdannere og studenter er derfor grunnpilaren i oppbyggingen av en forskningsbasert lærerutdanning. Norge har, som mange land, en lang vei å gå før et tilstrekkelig grunnlag er skapt. Dette vil ta tid og vil kreve store eksterne og interne ressurser som må gå inn i lærerutdanningene som FoU-midler, forskningstid til alle lærerutdannere og utbygging av studiepoenggivende veilederutdanning. Det er også nødvendig å planlegge for at studentene får en solid forskerutdanning i de revideringene av undervisningsprogrammene som lærerutdanningene nå går gjennom.

NAFOL er et stort steg fremover i arbeidet med å skape en forskningsbasert lærerutdanning i Norge, men der er flere tiltak som må sees i sammenheng og nye tiltak som må settes i gang. Vi er, per i dag, i startfasen av oppbyggingen av en forskningsbasert lærerutdanning.

REFERANSER

- COCHRAN-SMITH, M. (2005). Teacher educators as researchers; multiple perspectives. *Teaching and Teacher Education* 21: 219–225.
- DINKELMAN, T., MARGOLIS, J. & SIKKINGA, K. (2006). From teacher to teacher educator: Experiences, expectations, and expatriation. *Studying Teacher Education* 2(1): 5–23.
- FURLONG, J., MCNAMARA, O., CAMPBELL, A. HOWSON, J. & LEWIS, S. (2008). Partnership, policy and politics: initial teacher education in England under New Labour. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 14 (4): 307–318.
- Special Issue: Politics and policy in teacher education: International perspectives.
- KOLB D.A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- KORTHAGEN, F.A.J. (2001). Teacher education: a problematic enterprise. I F.A.J. Korthagen, J. Kessels, B. Koster, B. Lagerwerf & T. Wubbels (red.). *Linking practice and theory- the pedagogy of teacher education*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers: 1–19.
- LEWIN, K. (1948). *Resolving social conflicts; selected papers on group dynamics*. Gertrude W. Lewin (red.). New York: Harper & Row.
- LOUGHRAN, T. (2006). *Developing a Pedagogy of Teacher Education*. London and N.Y.: Routledge.
- MURRAY, J. & MALE, T. (2005). Becoming a teacher educator: evidence from the field. *Teaching and Teacher Education* 21: 125–142.
- RONESS, D. & SMITH, K. (2010). Stability in Motivation during Teacher Education. *Journal of Education for Teaching* Volume 36(2): 169–185.
- SCHÖN, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- SMITH, K. & LEV-ARI, L. (2005). “The Place of Practicum in pre-service teacher education”. *Asian Pacific Journal of Teacher Education*, Vol. 33. No. 3: 289–302.
- SMITH, K. & SELA, O. (2005). “Action Research as a bridge between pre-service teacher education and in-service professional development». *The European Journal of Teacher Education*, 28 (3): 293–311.
- SMITH, K. (2009). Professional Development of Teacher Educators, *International Encyclopaedia of Education*, 3rd edition, Amsterdam, Elsevier.
- STORTINGSMELDING NR. 11 (2008-2009). *Læreren Rollen og utdanning*. Oslo: Det Kongelige Kunnskapsdepartementet.
- STORTINGSMELDING NR. 16 (2001-2002). *Om ny lærerutdanning*. Oslo: Det Kongelige Kunnskapsdepartementet.
- ZEICHNER, K. (2005). Becoming a teacher educator: A personal perspective. *Teaching and Teacher Education* 21: 117–124.
- ZEICHNER, K. (2007). Accumulating knowledge across self-studies in teacher education. *Journal of Teacher Education* 58(1): 36–46.



KARI SMITH er professor i pedagogikk ved Universitet i Bergen. Hun har MA i fremmedspråkundervisning fra Tel Aviv University og Ph.D fra Bar Ilan University, begge i Israel. Avhandlingen hennes er om egenvurdering. Smith er leder for Programstyret for lektorutdanningen ved Universitetet i Bergen og styreleder i NAFOL.



Elevaktiviteten

AV PEDER HAUG

I denne artikkelen viser forfatteren at skulen ikkje er den same for alle elevar når det gjeld aktivitetsnivå. Alder, kjønn og elevkarakteristikk gir utslag. Elevmangfaldet gir eit variert aktivitetsnivå. Skilnaden mellom yttergruppene er nokså stor. Haug viser at lærarar som er tett på elevane, og som følgjer dei opp kontinuerleg oppnår meir enn lærarar som er distanserte og som overlet meir av læringsarenaen til elevane sjølve.

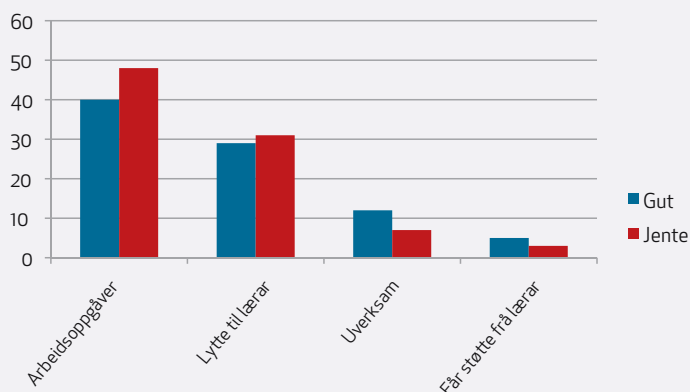
Forskinga i klasserommet har slått fast at omfanget av elevaktivt arbeid har gått kraftig opp dei seinare åra, og at den kollektive lærarstyrte undervisninga med passivt lyttande elevar er redusert (Haug, 2010). Bak dette er eit syn på læring som legg vekt på verdien av eigenaktivitet. Ingen kan lære elevar noko som helst. Skal ei oppleving eller erfaring sette spor, må individet sjølv vere aktivt mentalt engasjert.

Ei rekkje undersøkingar har vist at det er relativt store skilnader mellom elevar i kva utbytte dei får av skulegangen (t.d. Opheim, 2004). Er det mogleg å få tak i forklaringar på dette gjennom observasjon i klasseromma ved å studere korleis ulike elevar utnyttar det handlingsrommet som er skapt av den måten undervisninga er organisert på?

I artikkelen presenterer eg fire hovudformer for elevaktivitet. Dei er valde fordi dei representerer ein kjerne i måten det blir arbeidd på i klasseromma. «Arbeidsoppgåver» dominerer. «Lytte til lærar» var den mest omfattande arbeidsforma tidlegare, og impliserer at undervisninga er

lærarstyrt og kollektivt orientert. At eleven er «uversksam» gir ein indikasjon på omfanget av engasjementet i arbeidet. «Støtte frå lærar» viser kor mykje direkte hjelp den enkelte eleven får av læraren i oppgåvearbeid.

Mange studiar er gjort på klasse-/gruppenivå. Prosjektet «Kvalitet i opplæringa»¹ (KIO) ved Høgskulen i Volda, som er grunnlaget her, har også observert enkeltelevar for å få fram korleis den enkelte fungerer i høve til alle andre. Det er observert 204 enkeltelevar ein heil skuledag, ved hjelp av eit standardisert skjema som inneheld litt over 60 kategoriar som vart registrerte kvart femte minutt (Halse & Haug, 2008). Femten observatørar har følgd til saman 999 leksjonar frå 45 klassar på 3., 6. og 9. årssteget ved 26 skular. Data gjeld for periodane det er registrert fag i undervisninga (69 prosent av tida), og når dei observerte elevane har vore til stades i timane. (I snitt er elevane ute av klassen i 9 prosent av observasjonane, varierende frå 20 prosent for elevar som får spesialundervisning og til 3 prosent for dei fagleg aktive elevane.) Fag er registrert der



Figur nr. 1 Aktivitet og kjønn til eleven

observatørane har vore i stand til å identifisere faget eller faga som det har vore arbeidd med. Resten av tida går med til rutineaktivitetar (som prosentvis går ned med stigande alder) og ein diversekategori som er nokså stabil rundt 10 prosent av tida.

Det er lagt vinn på å velje ut eit tverrsnitt av elevar, kategoriane var bestemte på førehand. Omfanget var eit resultat av råd frå kontaktlærar og observatørane sine inntrykk: Tospråklege elevar: 13 prosent av observasjonane, elevar som får spesialundervisning: 18 prosent av observasjonane, fagleg aktive elevar: 47 prosent av observasjonane, fagleg passive elevar: 19 prosent av observasjonane og åtferdsmessig utfordrande elevar: 8 prosent av observasjonane. Summen er litt over 100 prosent fordi nokre få elevar er plasserte i meir enn ei gruppe. Fordelinga er ikkje representativ og kan difor ikkje nyttast for å karakterisere dei klassane eller skulane der data er samla inn. Omfanget av tospråklege elevar og elevar som får spesialundervisning, er til dømes høgare enn gjennomsnittet i skulen. Fordelinga eignar seg derimot godt for å studere korleis ulike elevkarakteristika samvarierer med dei aktivitetsvariablane som er valde ut.

Observasjonane fortel om aktivitetsform.

Kvaliteten i utføringa og kva elevane dermed lærer av det dei gjer, kan vi derimot ikkje «sjå» (Alexander, 2001). Det kan berre slåast fast ved grundigare studiar, til dømes ved å intervjuje elevane eller ved å teste læringsresultatet. Det har vi ikkje gjort, men ut frå kjennskapen til det som skjer på eit forskingsmessig grunnlag, er det mogleg å drøfte vilkåra elevane har hatt for å få utbyte av undervisninga.

KJØNN

Det første spørsmålet er om eleven sitt kjønn har samanheng med aktivitetsnivået. Fleire undersøkingar slår fast at jentene har betre vilkår i skulen enn gutane, og at jentene maktar å utnytte det tilbodet dei får på ein betre og meir konstruktiv måte (Bakken, Borg, Hegna, & Backe-Hansen, 2008). Det er omtrent like mange observasjonar av jenter (49,4 prosent) som av gutar (50,6 prosent) i materialet. Figur nr. 1 viser eit relativt klart mønster der jentene er meir aktive enn gutane. Dei er meir verksame med arbeidsoppgåver, dei lyttar litt meir og dei er mindre uverksame. Jentene får derimot mindre direkte individuell støtte frå læraren. Det siste har også kome fram i andre undersøkingar (Bakken et al., 2008). Resultatet er med andre ord som ein kunne vente det. At dei blir stadfesta, styrker på den eine sida tiltrua til denne undersøkinga. På den andre sida gir det all grunn til å gå vidare på å drøfte kva som kan forklare resultatet.

ELEVGRUPPE

Det neste spørsmålet er i kva grad andre karakteristika ved elevane gir utslag på aktivitetsmålet (figur nr. 2). I utføringa av arbeidsoppgåver er det høgast aktivitet for tospråklege elevar og fagleg aktive elevar. Fagleg passive elevar, elevar som får spesialundervisning og utfordrande elevar har eit lågare aktivitetsnivå. Omfanget av uverksemd viser ein motsett tendens. I aktiviteten lytte til lærar er skilnadane totalt sett mindre. Fagleg aktive elevar, passive og tospråklege elevar får minst direkte støtte frå lærar, medan dei utfordrande

elevane og dei som får spesialundervisning får mest, og nesten dobbelt så mykje. Lærarane gir mest støtte til dei elevane som har vanskelegast for å vere i aktivitet.

Det er interessant at tospråklege elevar arbeidar meir enn fagleg aktive elevar, når vi samstundes veit at dei tospråklege i snitt presterar dårlegare. Dei utfordrande elevane lyttar minst, er minst verksame (saman med dei fagleg passive) men brukar like mykje av læraren si tid som elevgruppa som får spesialundervisning. Dei fagleg passive elevane er minst verksame – saman med dei utfordrande, men får nesten ikkje meir støtte frå lærar enn dei fagleg aktive. Det er dei utfordrande som får merksemd. Dei som ikkje gjer så mykje ut av seg, er kanskje den gruppa som kjem dårlegast ut når det gjeld vilkåra i undervisninga.

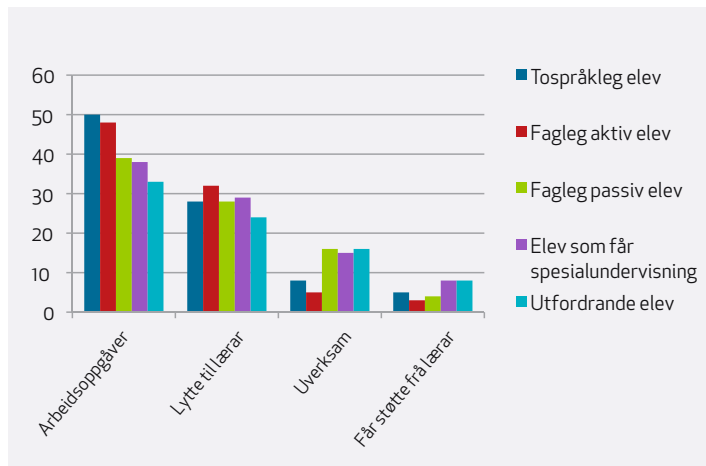
KJØNN OG ELEVGROPPER

Det er ein samanheng mellom elevgruppe og kjønn som kan forklare mykje. Jentene er i overtal for kategoriane tospråklege elevar og fagleg aktive elevar (63 prosent av observasjonane). Gutane dominerer i dei tre andre gruppene (69 prosent av observasjonane). Jentene er med andre ord i fleirtal i gruppene der elevane er mest engasjerte og gutane er i fleirtal der elevane er minst engasjerte, eit mønster som går igjen på fleire område i skulen (Bakken et al., 2008). Spørsmålet er om det er skilnader mellom kjønna innanfor dei to gruppene, dvs. engasjerte og mindre engasjerte elevar (figur nr. 3).

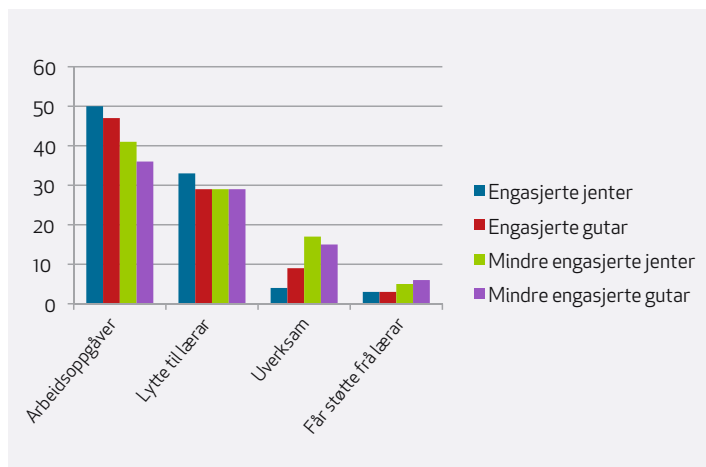
Figuren viser at engasjerte jenter er meir aktive enn engasjerte gutar, og mindre engasjerte jenter er litt meir aktive enn mindre engasjerte gutar. Det varierer litt, men i hovudsak gjeld skilnadane arbeidsoppgåver, uverksame og støtte frå lærar. Variabelen lytte til lærar gir mindre utslag, dei engasjerte jentene skil seg ut frå resten.

KLASSESTEG

Det neste spørsmålet er i kva grad klassesteget eleven går på har noko å seie for aktivitetane til



Figur nr. 2 Aktivitetsnivå og elevgrupper



Figur nr. 3 Aktivitetsnivå i høve til grupper og kjønn

kvar av dei. Fleire forskarar har peika på at særleg på ungdomssteget er utfordringane store når det gjeld å engasjere elevane til fruktbar læring (t.d. Imsen, 2003). Varierer elevaktiviteten så med alder og klassesteg? Figur nr. 4 viser eit mønster. I 3. klasse er enkeltelevane vi har observert, noko meir aktive enn i 6. og 9. klasse. Dei er meir aktive med arbeidsoppgåver, dei lyttar meir til lærar, dei får meir støtte frå lærar og dei er mindre uverksame. Skilnadane mellom 6. og 9. klasse går litt begge vegar. Eit ekstra interessant poeng er at målt på klassenivå er den faglege aktiviteten



© Monkey Business

høgare i 9. enn i 3. klasse. Målt på individnivå er det omvendt. Skilnaden tyder at innanfor dei rammene som eksisterer, utnyttar tredjeklassingane tida meir positivt enn dei i niande.

Dei resultata som er gjort greie for i dei tre første figurane og som gjeld kjønn og elevgrupper, blir stort sett repeterte når dei vert sette i høve til klassesteg. Allereie i tredje klasse er det etablert skilje mellom engasjerte og mindre engasjerte jenter og gutar i aktivitetane på skulen.

DRØFTING

Desse resultata viser ganske klart at skulen er ikkje den same for alle elevar når det gjeld aktivitetsnivå. Alder, kjønn og elevkarakteristikk gir utslag. Elevmangfaldet gir eit variert aktivitetsnivå. Skilnaden mellom yttergruppene er nokså stor. Elevane si løysing av arbeidsoppgåver dominerer også på individnivået. Noko anna ville overraske. Det handlingsrommet skulen tilbyr, utnyttar elevane på forskjellig måte og sannsynlegvis med ulikt utbytte. Ei mogleg forklaring på dei skilnadane som er registrerte mange stader i læringsutbytte mellom gutar og jenter (t.d. Utdanningsdirektoratet, 2009) kan nettopp vere aktivitetsnivået og graden av engasjement i skulearbeidet. Denne undersøkinga kan ikkje forklare kvifor dette er slik. Det vi kan slå fast er at det også er skilnader innom gruppene jenter og gutar,

og det tyder på at forklaringane er samansette (Nielsen, 2009).

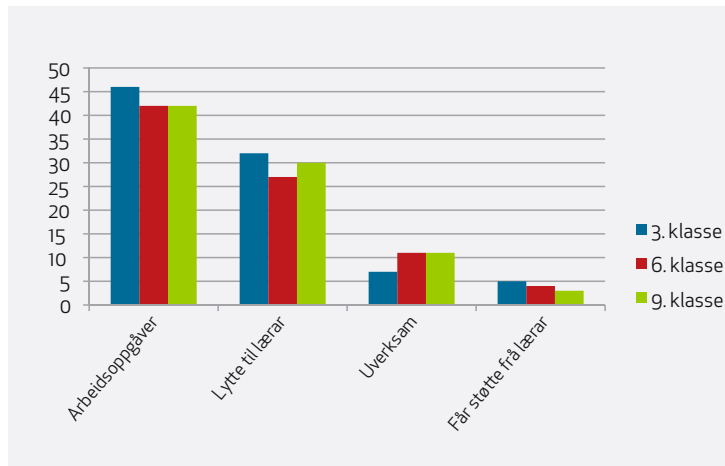
Spørsmålet ein kan reise, er om dei arbeidsformene skulen legg opp til er dei mest tenlege, eller om ein bør forvente endringar som i større grad vil gjere det mogleg også for andre grupper å nå fram. Sidan måten undervisninga skjer på har ulik verknad for forskjellige elevar, er det ei rimeleg forventning at om ein legg om arbeidet, kan det fungere betre for fleire. Det spørsmålet er også stort og innfløkt. Det rører ved fagfordelinga, innhaldet, aktivitetsformene, organiseringa, lærarutdanninga osv. og kan ikkje takast opp i stor breidde her. Eg vil peike på to forhold som spring ut av dei opplysningane som er lagde fram ovanfor, og som kan gje ei retning for vidare arbeid.

Noko av det slående i resultata er kor lite direkte støtte kvar enkelt elev får av læraren. Omfanget er i snitt 4 prosent av tida i klasserommet, men slik at nokre elevar får langt meir enn andre. Det er ikkje mogleg for ein lærar å nå over alle elevane individuelt i ein klasse med eit særleg større omfang enn det som er registrert her (Haug, 2010). Tida strekk ikkje til. Når det vert lagt stor vekt på arbeidsoppgåver, er konsekvensen at eleven vil arbeide mykje åleine, med eige ansvar for framdrift. Det favoriserer dei mest sjølvgåande, og jentene synest å vere meir i stand til det enn gutane. Dei elevane som strevar mest fagleg, er også dei som har mest vanskar med denne forma for læring.

Det andre resultatet som er interessant i denne samanhengen, er at kategorien «lytte til lærar» gir langt mindre skilnader mellom elevgruppene enn dei andre. Ei forklaring kan vere at det er vanskeleg for observatøren å vite sikkert om ein elev lyttar eller ikkje når læraren underviser kollektivt. Det kan bli slik at når læraren snakkar og formidlar og eleven ser ut til å lytte, blir registreringa positiv. Ei anna forklaring kan vere at den kollektive undervisninga engasjerer fleire av elevane meir enn løysing av oppgåver. Då har læraren samtidig betre vilkår for å kontrollere at

alle tek del, og kan ta tak om så ikkje skjer. Dermed kan den kollektive undervisninga ha kvalitetar ved seg og eit potensial som mange i den seinare tid ikkje har vore spesielt mykje opptekne av. Det gir grunn til å understreke verdien av den gode kollektive formidlinga som ein måte å nå fleire elevar på. I ein gjennomgang av forskning om effekten av klasseromsaktivitet blir det mellom anna konkludert med at heilklasseundervisning ikkje i seg sjølv er vanskeleg for lågt presterande elevar, og at den faktisk kan fremje engasjement (Kelly & Turner, 2009).

Forskinga som studerer samanhengane mellom læraråttferd og elevane sitt utbyte av undervisninga, viser at læraren er viktig (Hattie, 2009). Lærarar som er tett på elevane og som følgjer dei opp kontinuerleg klassevis, gruppevis og individuelt, oppnår meir enn lærarar som er distanserte og som overlet meir av læringsarenaen til elevane sjølve. Ut frå eit elevperspektiv er ikkje lærarane tett på slik det er kome fram i observasjonane her. Det er difor grunn til å un-



Figur nr. 4 Aktivitet i høve til klassesteg

derstreke at den kunnskapen vi no har fått, tyder på at innhaldet i lærarrolla mange stader med fordel kan endrast. Det må gjerast utan at ein gir slepp på den grunnleggjande erkjenninga om at det er elevane sin eigenaktivitet som skaper læringa. Poenget er at der må vere aktivitet, og at han må følgjast tett opp for å sikre at han har det innhaldet og den progresjonen som skal til for å fremje læringa.

LITTERATUR

ALEXANDER, R. (2001). *Culture & Pedagogy. International comparisons in primary education*. Oxford: Blackwell Publishing.

BAKKEN, A., BORG, E., HEGNA, K., & BACKE-HANSEN, E. (2008). *Er det skolens skyld?: en kunnskapsoversikt om skolens bidrag til kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

HALSE, Ø., & HAUG, P. (2008). *Prosjektet Kvalitet i opplevringa (KIO). Tilbakemelding til skulane*. Volda: Høgskulen i Volda, notat 4/2008.

HATTIE, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

HAUG, P. (2010). Gode arbeidsmåtar. *Bedre Skole* (1), 8-13.

IMSEN, G. (2003). *Skolemiljø, læringsmiljø og elevutbytte. En empirisk studie av grunnskolen 4., 7. og 10. trinn*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.

KELLY, S., & TURNER, J. (2009). Rethinking the Effects of Classroom Activity Structure on the Engagement of Low-Achieving Students. *Teachers College Record*, 111(7), 1665-1692.

NIELSEN, H.B. (2009). *Skoletid*. Oslo: Universitetsforlaget.

OPHEIM, V. (2004). *Equity in Education*. Oslo: NIFUSTEP, rapport nr. 7.

UTDANNINGSDIREKTORATET. (2009). *Utdanningsspeilet 2008*.

NOTER

1 Prosjektet er finansiert av forskningsprogrammet PraksisFoU i Norges forskningsråd.



PEDER HAUG er professor i pedagogikk ved Høgskulen i Volda. Han var også forskningsleiar for Program for evaluering av reform 97, i regi av Norges forskningsråd. Peder Haug har skrive ei rekke bøker og fagartiklar, mellom anna om tilpassa opplæring.

Om å se bekymringsbarna

– og hvilke ord vi bruker om dem

AV INGE BØ OG INGER KRISTINE LØGE

I en undersøkelse har man sett på hvilke ord lærere og studenter i pedagogikk bruker for å beskrive bekymringsatferd. Studenter ser ut til å mangle faguttrykk for å snakke om problemfeltet og mangler dermed også det som skal til for å oppdage disse barna. Disse forholdene kan være med på å forklare underrapportering av barn som har behov for tiltak.

Forskning og offisiell statistikk viser høy forekomst av barn det er grunn til å bekymre seg for. Men det er vanskelig å anslå *størrelsen*, den vil være avhengig av godtatte kriterier. Ett holdepunkt kan være det omfanget Folkehelseinstituttet oppgir i en forskningsrapport (Mykletun et al. 2009): «På ethvert tidspunkt sliter 15–20 % av barn med så store psykososiale vansker at det går ut over trivsel, læring, daglige gjøremål og samvær med andre.» I Stavanger økte andelen barn henvist til PPT med 20 prosent fra 2007 til 2008. Økningen fortsetter – særlig for fem-, sju-, ni- og elleveåringene (Kvalvåg 2009; jf. også SSB 2009b).

Forskere på området *tidlig utvikling og intervensjon* dokumenterer hvor viktig det er å gripe tidlig inn overfor bekymringsbarn. Erfaring og forskning viser også at vedvarende negative erfaringer som starter tidlig, får uheldige følger for senere utvikling (Braaten 2008: 3; Drugli 2008:9–10 og 169; Hansen & Jacobsen 2007; Mykletun et al. 2009; Rye 2002: 200).

Evalill Karevold et al. (2009) legger dessuten vekt på hvor viktig det er å gripe inn overfor *barnefamilier* som sliter. Hun påviser at små barn som vokser opp i familier hvor særlig mor har psykiske plager eller mangler støtte, viser større risiko for utvikling av skjebnesvangre symptomer i tidlig

ungdomsalder. At de nære omgivelsene har så stor og ikke minst *langsiktig* betydning for barns psykiske helse, taler for at forebyggingsressursene også bør rettes inn mot småbarnsfamilier. Dersom tidlig registrering av vanskeligstilte barn og familier kan skje i barnehagen og tidlig i skolegangen, vil det gi store gevinster, både for de enkelte barns utvikling, læring, familielivet – og for helsevesenet, mener hun. (Jf. også Janson & Mathiesen 2008; Karevold 2008; Mykletun et al. 2009.)

Disse barne- og familiegruppene er imidlertid avhengige av å *bli sett*. De er også avhengige av at noen gjør noe aktivt for å ta medansvar for deres situasjon og utvikling. Noen ganger kreves helhetlig innsats på tvers av hjelpeapparatet. Mye skade kan «repareres» hvis de det gjelder får tidlig hjelp tilpasset deres behov. Forskning viser at det for barn med risiko for skjevutvikling har vært gunstig å delta i et intervensjonsprogram. Skal man lykkes i tidlig identifisering og intervensjon, blir barnehageansatte og småskolelærere – sammen med helsestasjonene, PPT og barnevernet – nøkkelpersonell. Men er profesjonsapparatet kompetent nok? (Jf. Braaten 2005; Drugli 2008; Hansen & Jacobsen 2007; Hoven 2008; Rye 2002, Ulvund et al. 1992.)



EN ENKEL UNDERSØKELSE

Formålet med studien¹ har vært å avdekke hva 308 forsøkspersoner svarte på dette enkle spørsmålet: «Hvilke ord bruker du for å beskrive atferd hos barn som bekymrer deg?» Deltakerne fordelte seg slik: a) 64 fagpersoner i barnehage og første-klasse (også kalt faggruppe), b) 176 førskole- og allmennskolelærerstudenter i sin avslutningsfase og c) 68 barnevernsstudenter midt i studiet. For studentene var kjønn, alder og utdanning kjent. Opplegget gjorde det derfor mulig å sammenligne svar mellom gruppene. Dessverre hadde vi ikke tilsvarende personalia for faggruppen. Disse forholdene har redusert mulighetene for analyse.²

Koding

I alt ble det avgitt 1 962 uttrykk («diagnoser») for bekymringsatferd. Disse ble først registrert i den språkformen de ble gitt. Utfordringen var å subsumere dem i variabelgrupper. Først ble synonymer slått sammen. Disse ble matchet med uttrykk for samme egenskap og deretter omkodet til sumvariabler på tre nivåer – kalt nivå 1, 2 og 3 med henholdsvis 10, 26 og 112 variabler. På nivå 3 – det mest finstilte – ble for eksempel enkelt-utsagn som «rastløs», «urolig», «utålmodig», «travel», «hektisk», «går fra leke til leke» slått sammen til én variabel kalt «rastløs, urolig, utålmodig» (se andre eksempler i tabell 2). På nivå 1 ble uttrykk for bekymring på et relativt vidt område med indre sammenheng slått sammen, for eksempel til «sosial inkompetanse». Det ble foretatt frekvensanalyser. Se tabellene 1 og 2. Merk at tabell 2 er *utdrag* av en komplett tabell som fins i sluttrapporten.³

RESULTATER

Antall avgitte svar

Som nevnt ble det på tvers av deltakergruppene avgitt 1 962 bekymringsuttrykk. Fordelt på 308 ga dette 6,4 pr. informant. Det fremkom imidlertid forholdsvis store forskjeller mellom gruppene – både med hensyn til antall og formuleringer. Barnevernsstudentene skilte seg ut med høyest snitt på 9,3 svar pr. student. Færrest egenskaper ble nevnt av førskolelærerstudentene med 4,7 svar. Allmennlærerstudentene og fagpersonalet kom i mellomkategorier, med henholdsvis 6,6 og 6,0 svar i snitt pr. informant. Signifikantesting

(ANOVA) mellom gruppene på nivå 1 og 2, med til sammen 36 sumvariabler, viste at barnevernsstudentene kom ut med flest uttrykk i snitt på 26 av de 36 variablene, mens fagpersonalet og lærerstudentene hadde flest uttrykk på fem sumvariabler hver – av 36 variabler.

Ordforrådet

Deltakerne brukte stort sett vanlige faguttrykk. Imidlertid sto barnevernsstudentene for de mest faglig nyanserte termene. Overraskende mange informanter avga mer folkelige uttrykk som går på *konkret* atferd, eksempelvis «vanskelig å få til å forstå», vil «ikkje lystre». Iblant forekom uttrykk som både var vanskelige å tolke og kode, for eksempel «uvanlige», «håplause», «spesielle» og «trollunger». Noen ganger fant vi lange forklaringer som kunne tyde på at informanten manglet faguttrykk. Eksempel: «Utvikling som ligger mye etter det statistikken vil tilsi for akkurat *den* alderen». Flere må også ha hatt vanskelig for å forstå spørsmålet. Eksempler: «burde dette vært oppdaget før?», «er det noko gale?», «kva kan vi gjære?», «fokus på barnet!», «beskriver det jeg ser». En lærerstudent skriver: «det er noe godt i alle»; en annen: «sett de til å gjøre noe de interesserer seg for».

Svartendensene på nivå 1

På nivå 1 var resultatene omkodet til 10 sumvariabler. Tabell 1 gir slik sett den «groveste» oversikten over tendensen i materialet. Tabellen er komplett.

Tabellen leses slik: Variabel nr. 1 er satt sammen av 29 ulike bekymringsord som «volledig», «biter», «mobber», «slår» og lignende. Av 308 forsøkspersoner har 268 eller 86,4 % brukt en eller annen term for sterk utagering. Vi ser at mer to tredeler av informantene også uttrykker bekymring for «innagering» og «sosial inkompetanse» i ulike former, mens en tredel nevner (andre) urovekkende personlighetsegenskaper. På nivå 2 (tabellen er ikke vist) nevnte litt mer enn 50 % av informantene ulike former for innagering og utagering som bekymringsfull atferd hos små barn.

Svartendensene på nivå 3

Her ser vi på 14 av de 112 sumvariablene på nivå 3 som hadde høyest frekvens. Tabellen er et ut-

Labels/kategorier	Ant. variabler	Ant. fp.	% fp.
1 Barn med sterk utagering på ulike områder	29	268	86.4
2 Barn med sterk innagering på ulike områder	16	215	69.8
3 Barn som viser generell sosial inkompetanse	17	210	68.2
4 Barn med urovekkende personlighetsegenskaper	19	106	34.4
5 Barn som har problemer med å mestre eller tilpasse seg	5	78	25.3
6 Barn som viser sen utvikling eller generell umodenhet	8	55	17.9
7 Barn med svak oppvekst- og familiebakgrunn	8	52	19.9
8 Barn som viser sen eller svak motorikk	2	29	9.4
9 Andre svar + stressede barn og barn med spesialbehov	3	25	8.1
10 Barn som er overflittige, gode, flinke, «lette», rolige	1	12	3.9

Tabell 1 nivå 1. Antall forsøkspersoner som har nevnt kjennetegn for bekymring innen hver kategori. Fagpersonell og studenter N = 308.

drag og bygger på synonyme uttrykk for bekymringsatferd og viser de mest nyanserte tendensene. For komplett tabell med 112 sumvariabler vises til rapporten Bø & Løge 2009.

Igen er det tydelig at de egenskapene informantene er mest urolige for, dreier seg om inn- og utagering i ulike former. Som variabel nr. 1 finner vi vold, aggresjon osv. med nesten 46 %. Vi merker oss at dette er atferd som *forstyrrer* undervisning og miljø. I kategorien «forstyrrer» finner vi – nedover på listen – også andre ord som uttrykker bekymring for uro, eksempelvis nr. 3 «generelt utagerende atferd», 7 «konsentrasjonsvansker», 8 «rastløshet» og 13 «lav impuls kontroll». Vi merker oss likevel at også *innagering* i form av 2 «innadvendthet» og andre uttrykk for innesluttethet får høy frekvens, jf. variablene 4, 6, 10, 11 og 12. Former for sosial inkompetanse kommer også høyt. Det gjelder variablene 5, 9, 10 og 14.

I deler av den *komplette* nivå-3-tabellen som ikke er vist i artikkelen, finner vi at mellom 12 % og 8 % av informantene uttrykker bekymring for barn som: «avvises», «er passive», «hyperaktive», «sjenerende», «lite prososiale/lite empa-

Labels/kategorier	Ant. fp.	% fp.
1 Barn som er voldelige, aggressive, barn som ødelegger	141	45.8
2 Barn som er innadvendte, innesluttet, ensomme	118	38.3
3 Barn som generelt sett viser utagerende atferd	93	29.9
4 Barn som er utrygge, engstelige, bekymret, usikre	69	22.4
5 Barn som har språkvansker, svakt utviklet språk	64	20.8
6 Barn som er stille, tause, barn som ikke snakker eller lite	63	20.5
7 Barn med konsentrasjonsvansker	62	20.1
8 Barn som er rastløse, urolige, utålmodige eller travle	55	17.9
9 Barn som viser svake sosiale ferdigheter	49	15.9
10 Barn vanskelige å få kontakt med, avviser og støter andre ut	47	15.3
11 Barn som ikke vil leke med andre, el. som leker lite med andre	44	14.3
12 Barn som er ulykkelige, lite glade, triste, lei, som mistrives	42	13.6
13 Barn som viser lav impuls-/selvkontroll, som er sinte el. raser	41	13.3
14 Barn som viser samspillsvansker og/eller sosiale problemer	38	12.3

Tabell 2 nivå 3. Ord og uttrykk hyppigst brukt om kjennetegn på bekymring. Studenter og fagpersonell N = 308

tiske», «trassige», «udisiplinerte/ulydige» og/eller «viser generell problematferd».

KOMMENTAR TIL RESULTATENE

Overraskelser

Med bakgrunn i det relativt store omfanget av barn som vekker bekymring og med bakgrunn i den uendelighet av symptomer og diagnoser det fins for bekymringsatferd, uttrykkes det overraskelse over flere funn. Først oppleves de ulike snittallene som *lave*. Det er for eksempel bekymringsfullt når en førskolelærerklasser rett før eksamen i pedagogikk bare «kommer på» 2,7 bekymringsegenskaper. Deretter opplever vi en urovekkende mangel på faguttrykk. Hos mange er ordvalget mer i slekt med folkelige uttrykk vi sannsynligvis ville få om vi stilte spørsmålet til folk på gata. Som nevnt forekommer det også uttrykk som ikke lar seg kode og (andre) tegn på at enkelte ikke har forstått spørsmålet.

Likeledes er det overraskende at mange alarmende egenskaper nesten *ikke* nevnes. For eksempel er «barn som mobber» bare nevnt av 10 %. Andre forhold svært få nevner, er «barn preget av vanstell» (3,2 %), «som skulker» (2,6 %) og «vanskelig temperament» (1,9 %). Bare fem informanter nevner ulike former for «svak mestring», tre nevner «utydelig språk/ blir ikke forstått», to nevner «dysleksi», og bare én nevner «spiseforstyrrelser».

Feilkilder

Det spørsmålet forsøkspersonene ble stilt overfor, inneholdt få «utløsningsord» (retrieval cues). De skulle altså ikke krysse av på ei lang symptomliste. Om så var, ville det nok ha forekommet flere svar. De måtte med andre ord satse på *gjenkalling*, som er mer krevende enn gjenkjenning (Kalat 2005). Dette var nettopp poenget: å avdekke hva forsøkspersonene *kom på der og da* – uten andre hint enn selve spørsmålet. Her har vi en mistanke om at enkelte informanter ikke visste hvordan ordet «atferd» brukes i samfunnsfagene. Noen kan ha tolket «atferd» svært snevert – i retning av synlige enkelthandlinger som «biting» og «det å trekke seg fra lek», mens andre har tenkt romsligere – i retning av *egenskaper* som gir seg utslag både i handlinger, fremtoning eller oppførsel. Ved en slik utvidet definisjon kan «manglende skoleflinkhet» komme inn, eventuelt «forsømte barn» eller «spisevegning» og «selvopptatthet».

BARN SOM MÅ SEES, REGISTRERES OG HJELPES

Hvem er bekymringsbarn – egentlig? I videste forstand er de barn som avviker *negativt* i forhold til aldersadekvat utvikling – psykososialt, fysisk, kunnskapsmessig og/eller etisk. Begrepet bør også omfatte barn som vokser opp under vanskelige miljøforhold. Men hva med *begavede* og *kreative* barn? Mange begavede og kreative barn starter skolen med å kjede seg. Når *ingen* nevner dem, så betyr det at *de fortsatt ignoreres*. Det er bekymringsfullt i dobbelt dose.

Underrapportering

Flere av dem som er engasjert i temaet «bekymringsbarn» (bl.a. Auestad 1996; Braaten 2008: 3; Drugli 2008; Kvaran 2008), uttrykker mistanke

om at det foregår underrapportering, særlig fra skoler og barnehager. Eksempel: Av de 27 850 sakene barnevernstjenesten behandlet i 2008, var 13,5 % meldt av skoler, mens barnehagene bare sto for 3,6 %. (SSB 2009a.) De lave tallene er oppsiktsvekkende.⁴ Hva kan årsaken være?

Flere forskere ser spor av en «vent-og-seholdning». Ofte holdes den ved like inntil barnet forsvinner oppover i systemet. Andre mener at noen – både i barnehage og skole – «velger» å *ikke* «se» bekymringsbarnet, fordi det kan være smertefullt, men også fordi de ikke ønsker å forstyrre harmonien med foreldrene. Det kan provosere å si fra. (Jf. Hørem & Aadnesen 2008; Killén 2004.) Eller kan årsaken til underrapportering være mangel på kompetanse?

Bedre opplæring

Kanskje den viktigste grunnen til taushet og tafatthet, når man blir konfrontert med uttrykket «bekymringsatferd», er at barnehageansatte, lærere på småbarnstrinnet og studenter i pedagogikk vet for lite om hva de skal se etter? Hvis fagpersonell som i årevis har jobbet med barn eller studenter, som er på vei ut blant barn, ikke er fortrolige med begrepet, er det i seg selv bekymringsfullt. Underveis har vi minnet om det kjente dictum: *Jo tidligere hjelp – desto bedre og billigere*. Deltakerne i undersøkelsen må sees på som nøkkelpersonell når det gjelder å identifisere, registrere og intervensjon tidligst mulig i barns utvikling. Resultatene av denne enkle undersøkelsen kan tyde på at temaet «barn som bekymrer», samt ferdighet i å oppdage disse barna, er sterkt forsømt i utdanningene – kanskje med unntak av barnevernspedagogikk. Barnevernsstudentenes «overlegenhet» skyldes sannsynligvis en mer bevisst orientering i retning av barn med atferdsvansker og et annet pensum enn vi finner i de andre utdanningene. Ansatte i barnehage og skole har *plikt* til å melde fra når de er bekymret for et barn. De må også vite at hvis de er usikre på hva de bør/skal gjøre, kan de drøfte saken med barnevernstjenesten eller PPT – anonymt om de føler for det. Barn som vekker bekymring, må ikke kamufleres – heller ikke bare telles. De skal sees, registreres og hjelpes.

NOTER

¹ Ideen til opplegget stammer fra vår kollega, Ph.D. Arlene A. Thorsen. Hun tok også vare på en del av materialet. Vi er henne takk skyldig for at hun har overlatt dette til oss. Selv valgte hun å ikke delta i den videre bearbeiding av materialet på grunn av et annet engasjement.

² Undersøkelsen var fra begynnelsen av litt «spontant» planlagt. Vi var en gruppe fra SAF/UiS som holdt kurs for barnehageansatte og førsteklasselærere flere steder. Her ble deltakerne bedt om å tenke seg godt om og svare på det spørsmålet som er stilt i teksten ovenfor. Senere ble skjemaene samlet inn. De viste seg å inneholde så mange interessante svar at de ble bearbeidet. For å ha sammenligningsgrupper og et større utvalg ble undersøkelsen i ettertid supplert med svar fra de nevnte studentgruppene.

³ Det er skrevet fullstendig rapport hvor det fins avgitte svar, fyldige frekvenstabeller og ANOVA-analyser. Se Bø & Løge (2009) i litteraturlisten.

⁴ Noen vil hevde at når det formidles så få bekymringsmeldinger fra barnehage og skole til barnevernet, skyldes det at de fleste meldingene bringes til PPT. Ifølge lov om barnevern § 6–4 er imidlertid tilsatte i barnehage og skole forpliktet å melde fra til barnevernet «når det er grunn til å tro at et barn blir mishandlet i hjemmet eller det foreligger andre former for alvorlig omsorgssvikt, eller når et barn har vist vedvarende alvorlige atferdsvansker».

LITTERATUR

AUESTAD, G. (1996). *Prosjekt skolestart i Sola kommune. Rapport angående skoletilpassning og hjelpetiltak hos elevene i 1. klasse*. Stavanger: Senter for atferdsforskning, HiS.

BRAATEN, K. (2005). *Tidlig intervensjon med utgangspunkt i bekymringsbarn*. Masteroppgave i spesialpedagogikk. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.

BRAATEN, K. (2008). <http://www.duo.uio.no/sok/work.html?WORKID=27643>

BØ, I. & LØGE, I.K. (2009). *Hva er bekymringsfull atferd? En undersøkelse blant fagpersonell i barnehage/førsteklasse og pedagogikkstudenter om hvilke barn de forbinder med uttrykket «bekymringsbarn»*. Stavanger: Senter for atferdsforskning, UiS. Rapporten fins på: http://saf.uis.no/forside/nyheter_-_forside/article21297-922.html

DRUGLI, M.B. (2008). *Barn som vekker bekymring*. 2. utg. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.

HANSEN, M.B. & JACOBSEN, H. (2007). Tidlig identifisering av risikobarn – forskningsbasert kunnskapsgrunnlag. *Spesialpedagogikk*, nr. 3, 2007:60–73.

HOVEN, G. (2008). *Det é no herre leik, sjø. En studie om kompetansebygging som forebyggende arbeid i barnehagen*. Levanger: Trøndelag kompetansesenter.

HJØREM, E. OG AADNESEN, B.N. (2008). *Barnevernets undersøkelse*. Oslo: Universitetsforlaget.

JANSON, H. & MATHIESEN, K.S. (2008). Temperament profiles from infancy to middle childhood: Development and associations with behavior problems. *Developmental Psychology*. Vol 44(5), Sep. 2008:1314–1328

KALAT, J.W. (2005). *Introduction to Psychology*. 7. ed. Belmont CA: Wadsworth Thomson.

KAREVOLD, E., RØYSAMB, E., YSTROM, E. & MATHIESEN, K.S. (2009). Predictors and pathways from infancy to symptoms of anxiety and depression in early adolescence. *Developmental Psychology*, 2009, vol. 45, no 4: 1051–1060.

KAREVOLD, E. (2008). <http://www.psykologi.uio.no/studier/phd/disputaser/karevold.html>

KILLÉN, K. (2004) *Sveket. Omsorgssvikt er alles ansvar*. 3. utg. Oslo: Kommuneforlaget.

KVALVÅG, S.H. (2009). Intervju med leder av PPT i Stavanger, Bjørg Klokke. *Stavanger Aftenblad* 11.11. 2009.

KVARAN, K. (2008). Barnehagen og meldeplikten til barnevernet. Er terskelen for høy? *Barnehagefolk* 4/2008.

MYKLETUN, A., KNUDSEN, A.K. & MATHIESEN, K.S. (2009). *Psykisk lidelse i Norge: Et folkehelseperspektiv*. Oslo: Folkehelseinstituttet. Oslo: Nasjonalt folkehelseinstitutt.

RYE, H. (2002). *Tidlig hjelp til bedre samspill*. 2. utg. Oslo: Gyldendal Akademisk.

STATISTISK SENTRALBYRÅ (SSB 2009a). Tabell 14 Undersøkingssaker påbyrja av barnevernet, etter innhaldet i meldinga og kven som melde saka. 1997–2007.

STATISTISK SENTRALBYRÅ (SSB 2009b). www.ssb.no/barnevernund/main.html: Stor auke i talet på undersøkingar.

ULVUND, S.E., SMITH, L., LINDEMANN, R. ULVUND, A. (1992). *Lettvektene: om for tidlig fødte barn*. Oslo: Universitetsforlaget.



INGE BØ er dr. philos og professor em. knyttet til Senter for atferdsforskning, Universitet i Stavanger. Hans område har i alle år vært grenselandet mellom psykologi, utviklingsøkonomi, sosiologi og sosialpedagogikk. Inge Bø har skrevet flere bøker, blant andre *Barnet og de andre; Påvirkning og kontroll. Om hvordan vi former hverandre; Hadde ungdom det bedre før?*, (sammen med Per Morten Schiefloe) *Folks sosiale landskap og sosiale kapital – Innføring i nettverkstenkning* og (sammen med Lars Helle) *Pedagogisk ordbok*. Han har også bidratt med et stort antall artikler i dagspresse og faglitteratur.



INGER KRISTINE LØGE er utdannet logoped, cand. paed. spec. og dr. scient. Hun har doktortrad i spesialpedagogikk med avhandlingen «Språkleg medvit hos barn med språk- og talevanskar». Hun arbeider nå som førsteamanuensis ved Senter for atferdsvansker, Universitetet i Stavanger, hvor hun i særlig grad arbeider med temaet språkvansker og sosiale og emosjonelle vansker både i forhold til kurs og prosjektarbeid, undervisning og veiledning på Masterstudiet, UiS. Har deltatt i utviklingen av TRAS, ALLE MED og MIO.

Leksehjelp som virkemiddel

AV HALVDAN HAUGSBAKKEN OG TROND BULAND

Det har vært snakket mye om leksehjelp, men ikke alltid så mye om hva det er. Er for eksempel leksehjelp forskjellig fra lekser? Et av regjeringens virkemidler for å bedre læringen i skolen er leksehjelp i SFO-regi. Et viktig spørsmål er om leksehjelp kan bidra til økt læringsutbytte og sosial utjevning.

Leksehjelp representerer noe nytt for skolen og er fremdeles vanskelig å definere klart. Skillet mellom lekser og leksehjelp kan for eksempel være knivskarpt for enkelte, men flertydig for andre. Leksehjelp er en aktivitet som hver skole frivillig kan ta på seg. Samtidig involverer denne aktiviteten i ulik grad elever, studenter, foreldre, næringsliv, offentlige etater, frivillige organisasjoner osv. Dermed krever leksehjelp en ny grenseoppgang mellom skolens domene og verden rundt. Vi har lite systematisk kunnskap om leksehjelp. Derfor vil det også være vanskelig å si hva som vil være de fremtidige effektene av leksehjelp, når det nå legges opp til at leksehjelp skal bli et permanent tilbud til de yngste elevene i skolen, fra 1. til 4. trinn.

LEKSEHJELP FOR DE MARGINALISERTE

Et interessant spørsmål er om leksehjelp vokste fram som intern praksis i skolen, eller om skolen er på veg til å overta en oppgave som er blitt innført av aktører utenfor skoleporten. Avhengig av definisjonsbruk er det blitt gitt leksehjelp-lignende tilbud til elever helt tilbake til like etter andre verdenskrig. Men moderne leksehjelp, som mange opplegg i dag er basert på, springer ut fra tett samarbeid mellom landets frivillige organi-

sasjoner og offentlige tjenester. Røde Kors var for eksempel tidlig ute med å tilby leksehjelp. De tidligste oppleggene som har fungert som en inspirasjon for senere leksehjelppopplegg, har vært drevet fram og organisert av pedagogen Odd Erik Germundsson (2000). Han startet opp med organisert leksehjelp på slutten av 80-tallet, for enslige asylsøkere i regi av Oslo kommunes innvandreretat.

Germundssons arbeid handlet i liten grad om organisering, men om å støtte mennesker som befinner seg i en marginalisert situasjon. Leksehjelp er en arena for å jobbe med mestring og mestringspedagogikk. Det er viktigere å arbeide med motivasjon generelt enn å få gjennomført de konkrete oppgavene. Følger man Germundssons tankerekke videre, skal man gjennom leksehjelpen ha tett kobling mellom elev og leksehjelper, en relasjon som kan lede til styrking av menneskers egenverd og motstandskraft. Med andre ord, leksehjelp er en arena der man tilrettelegger for sosial inkludering og motarbeider ekskludering fra storsamfunnet.

I dag finnes det mange ulike måter å organisere leksehjelp på. Generelt sett foregår leksehjelp ofte etter skoleslutt, i eller utenfor skolen. Det foregår kanskje hver dag, eller til faste tidspunkter



i løpet av uken, og det er leksehjelpere til stede som hjelper elever med arbeidsoppgaver. Leksehjelpere kan for eksempel være lærere, foreldre, studenter, pensjonister, frivillige osv. Leksehjelp organiseres ikke kun av skolen, men også blant annet av frivillige organisasjoner, kommersielle aktører og nettbaserte tilbud.

Lekser gir læring, men også sosiale forskjeller i læring.

PROSJEKT LEKSEHJELP

Basert på den voksende interessen for leksehjelp satte Utdanningsdirektoratet i 2006 i gang et nasjonalt prosjekt for utprøving av ulike modeller for organisering av leksehjelp. Utprøvingen ble kalt *Prosjekt leksehjelp* og hadde blant annet bakgrunn i Soria-Moria-erklæringens intensjoner om å motarbeide reproduksjon av sosial ulikhet i skolen. Prosjektet pågikk i skoleårene 06/07 og 07/08, og var et forsøk med ulike former for organisering av leksehjelp rettet mot elever i grunnskolen og videregående opplæring. Prosjekt leksehjelp prøvde ut fem ulike modeller: skolebasert leksehjelp; leksehjelp i skolefritidsordningen (SFO), der SFO har ansvaret for leksehjelp; leksehjelp i frivillige organisasjoner; nettbasert leksehjelp; og leksehjelp ved å styrke foreldrenes kompetanse. Til sammen 33 delprosjekter ble gjennomført som ledd i prosjektet. Totalt sett var i overkant av 50 skoler berørt. I tillegg deltok de studentdrevne prosjektene *TENK* og *SEIRE*. Disse skilte seg ut ved at de var drevet av studenter, fokuserte på realfag og hadde elever på 10. trinn på ungdomsskolen og videregående skole som målgrupper.

Prosjekt leksehjelp ble evaluert av SINTEF og NTNU Samfunnsforskning. Forfatterne av denne artikkelen gjennomførte store deler av evalueringen. Evalueringen omfattet også en kartlegging av utbredelsen av leksehjelp i skolen. Denne viste at leksehjelp er et fenomen i vekst. Kartleggingen viste at i 2001 hadde ca. 10 prosent

av landets skoler et leksehjelptilbud til sine elever. I 2008 hadde dette tallet vokst til over halvparten av norske skoler, grunnskole som videregående opplæring (Dahl m.fl. 2007). Kartleggingen viste også at leksehjelp er organisert av den enkelte skole, den er rettet generelt mot alle elever og er ikke fagspesifikk. Der hvor den er rettet mot spesielle trinn, er det i første rekke på 3.–7. trinn. Det viste seg også at mange leksehjelptilbud er knyttet til SFO, organisert av frivillige organisasjoner.

En av de viktigste erfaringene fra Prosjekt leksehjelp var at det var et stort mangfold i måten å organisere leksehjelp på. Prosjekt leksehjelp var innrettet mot og hadde deltakere fra alle klassetrinn i grunnsopplæringen, men i varierende antall. Ikke overraskende viste forsøket at leksehjelp var klart mest utbredt i grunnskolen. På de laveste trinnene var oppmøtet blant elevene svært høyt. Jo høyere man kommer opp på trinnene, jo vanskeligere var det å få elevene til å møte. Deltakelsen var lavest i videregående skole. De ulike lokale prosjektene varierte fra relativt stramme, strukturerte opplegg med påmelding og kontrakt om forpliktende deltakelse med føring av fravær – til tilbud av typen åpen skole og leksehjelp mer på «drop-in basis».

I skolebaserte opplegg var leksehjelperne primært lærere og assistenter. I de SFO-baserte prosjektene er det vårt inntrykk at det også i hovedsak har vært skolens lærere som har stått for det meste av leksehjelpen, sammen med SFO-ansatte. I både skole- og SFO-baserte prosjekter ser vi imidlertid også innslag av leksehjelp utført av andre frivillige: foreldre, besteforeldre, pensjonister og andre. I prosjekter i regi av frivillige organisasjoner ser vi at leksehjelperne ofte har vært personer med høy faglig kompetanse.

I tillegg viste evalueringen at mange lokale prosjekter hadde et noe ambivalent forhold til leksehjelp. Noen av prosjektene brukte andre ord om oppleggene sine. De kalte dem heller for «mattetrening», «fleksitid», «foreldreskole», «læringsstøtte» osv. Noen av prosjektene påpekte også at de ikke holdt på med leksehjelp, men tilrettela for at andre aktører som står elevene nær, skulle involvere seg tettere i barnas skolegang, primært foreldre og foresatte. Bruk

av andre begreper var gjort bevisst. Å gå på leksehjelp kunne bli oppfattet som stigmatiserende for enkelte, et opplegg for «de svake», de som trenger ekstra oppfølging. Dette hadde opplagt konsekvenser for rekrutteringen. Mange lokale prosjekter jobbet systematisk med hvordan de presenterte leksehjelp overfor elever og foreldre. Det skulle verken være et opplegg for de «sterke» eller «svake», men en arena hvor man kunne få veiledning og oppfølging.

LÆRINGSUTBYTTE OG SOSIAL UTJEVNING

Vi tror at skillet mellom lekser og leksehjelp er blitt mer tydelig i løpet av de siste årene. Dette henger først og fremst sammen med at lekser og leksehjelp har blitt viktigere temaer innen den overordnende velferdspolitiske debatten. Når lekser og leksehjelp i større grad knyttes til områder som «reproduksjon av ulikheter» og det mer udefinerbare begrepet «læringsutbytte», beveger begrepene seg bort fra å være anonyme læringspraksiser eller læringsarenaer til å bli konkrete verktøy for å nå ett av skolens viktigste mål: å gi alle barn en likeverdig utdanning. Under utprøvingen var det derfor ingen overraskelse at det var knyttet forventninger til om leksehjelp kunne bidra til å jevne ut forskjeller, samt å bidra til å skape bedre faglige prestasjoner blant elevene.

Hvis man går til forskningslitteraturen, argumenterer mange mot lekser og leksehjelps betydning. Mye forskning helt tilbake til 60- og 70-tallet har pekt på at skolen fungerer som et redskap for reproduksjon av sosiale forskjeller, og at disse overføres fra generasjon til generasjon (Bourdieu & Passeron 2006, Hernes 1974, Markussen m.fl. 2006). I tillegg har det blitt påpekt at *lekser* er et bidrag som kunne være med på å forsterke forskjeller, snarere enn å være et middel som jevner ut (se Sørдал 2007).¹ Siden lekser også for mange foreldre er et vindu mot skolens indre liv, vil ulik oppfølging og støtte fra foreldre direkte påvirke barnas læringsresultater. Vi kjenner argumentet om at såkalte «ressurssterke foreldre» vil følge opp sine barn i sterkere grad enn det «ressussvake» foreldre gjør, en oppfølging som kan ha konsekvenser for læringsresultatene. Lekser vil dermed være en læringspraksis som ytterli-

gere forsterker allerede etablerte forskjeller. Fra forskerhold har det også blitt stilt spørsmål om lekser gir læring; lærer man noe av å jobbe med lekser, eller er det kun en rutinebasert praksis som gjennomføres for pliktens skyld? På dette spørsmålet er forskerne delt. Noen svarer at lekser i varierende grad gir læring, mens andre hevder at de ikke gjør det (se Hellsten 2000, Kohn 2007).

Likevel har man grepet fatt i lekser og leksehjelp. Leksehjelp er ikke direkte formulert i st.meld. nr. 16. 06/07, men leksens betydning er det. Et av hovedargumentene er leksens verdi i opplæringen, i tillegg til at lekser tilskrives en viktigere rolle som selvstendig læringspraksis. Gjennom å jobbe med lekser, jobbes det med læring, heter det, og god tilrettelegging i opplæringen er en nødvendighet for å hindre ekskludering fra storsamfunnet. Når det så også påpekes skjevheter i hvor mye lekser som gis – norske lærere gir mer lekser enn de følger opp – har dette til følge at enkelte barn kan få en tung skolegang, særlig hvis oppfølgingen fra hjemmet også svikter. Hvis barn ikke får ekstra oppfølging fra hjemmet, reiser det behovet for en læringsarena hvor barn kan få oppfølging; nemlig leksehjelp. Lekser gir altså læring, men også sosiale forskjeller i læring. Leksehjelp blir dermed et kompensatorisk redskap for å gi alle barn mulighet til å oppnå økt læring gjennom bruk av lekser

Det gir læring å gå på leksehjelp, men i hvilken grad læringen er overførbar og gir utslag i økte prestasjoner blant elever, er mer usikkert.

Det viktigste budskapet fra evalueringen av Prosjekt leksehjelp er at leksehjelp på ingen måter må forstås som en tryllestav, med tanke på å nå målet om sosial utjevning (Haugsbakken m.fl. 2009). Derimot ga mange av prosjektdeltakerne positive tilbakemeldinger. Flertallet av prosjekt-

deltakerne mente at deltakelse i prosjektet ga læringsutbytte. Det gir læring å gå på leksehjelp, men i hvilken grad læringen er overførbar og gir utslag i økte prestasjoner blant elever, er mer usikkert. Vi så også at mange lokale leksehjelp-prosjekter nærmet seg spørsmålet om sosial utjevning på andre måter enn kun ved å etablere sammenhenger mellom prestasjoner og sosial bakgrunn. For eksempel ble det jobbet med sosial mobilitet, gjennom å legge vekt på utvikling av gode rollemodeller, foreldreinvolvering, og at leksehjelp kan være en vei til høyere utdanning.

Selv om leksehjelp erfares som positivt, ligger det ingen automatikk i at dette vil føre til sosial utjevning. Hvis man skal svare ensidig «ja» eller «nei» på om leksehjelp som enkelttiltak kan motvirke reproduksjon, vil vårt svar være nei. Det å knytte ett enkelttiltak opp til sosial utjevning og håpe på det beste, er urealistisk. Målsettingen om sosial utjevning kan ikke nås gjennom leksehjelp alene. De viktigste virkemidlene mot reproduksjon av sosial ulikhet må settes inn innenfor rammene av skolens kjerneaktivitet: i undervisningen. Leksehjelp, gjennomført på en forsvarlig og gjennomtenkt måte, kan derimot være en støtte, ett av flere verktøy, i dette arbeidet.

FRA INDIVIDUELL TIL KOLLEKTIV LÆRINGSPRAKSIS?

Oppmerksomhet om lekser og leksehjelp har fått fram flertydigheten i hva som skal være lekser og hva som skal være leksehjelp. Den kanskje viktigste erfaringen fra Prosjekt leksehjelp er endringen i selve lekseinstitusjonen. Mens lekser primært har vært en individuell oppgave skolen har gitt til eleven for å gjøre hjemme på egen hånd, er skolen nå i ferd med å ta denne tilbake. Leksearbeid i regi av organisert leksehjelp i skolen eller SFO representerer en utvikling der lekser i større grad skal utføres innenfor skolens domene og med hjelp fra leksehjelpere. Leksearbeid kan dermed forstås som en kollektiv læringspraksis der flere og flere aktører inviterer seg inn i en sfære som i utgangspunktet skal være elevens. En mulig effekt av denne utviklingen er at det kulturelle bildet av lekser – som ofte knyttes til krangel rundt midtidsbordet eller at eleven sitter på rommet og

jobber alene med skoleoppgaver – sakte er i ferd med å bli en skolekulturhistorisk relikvie.

NOTER

1 Se: <http://www.forskning.no/artikler/2007/mai/1179914427.87>

LITTERATUR

DAHL, T., BULAND, T. OG HUGAAS MOLDEN, T. (2007). *Kartlegging av utbredelse av leksehjelp i norske skole*. Trondheim: SINTEF Teknologi og samfunn, Gruppe for skole- og utdanningsforskning.

HAUGSBAKKEN, H., BULAND, T., VALENTA, M. & HUGAAS MOLDEN, T. (2009) *Leksehjelp – ingen tryllestav? Sluttrapport fra evalueringen av prosjekt leksehjelp*. Trondheim: SINTEF Teknologi og samfunn, Gruppe for skole- og utdanningsforskning.

HELLSTEN, J.O. (2000). *Skolan som barnarbete och utvecklingsprojekt: en studie av hur grundskoleelevers arbetsmiljö skapas – förändras – förblir som den är*. Uppsala universitet: Dr. philos.-avhandling.

KOHN, A. (2007). *The Homework Myth: Why Our Kids Get Too Much of a Bad Thing*. Philadelphia: Da Capo Press.

MARKUSSEN, E., LØDDING, B., SANDBERG, N., VIBE., N. (2006). *Forskjell på folk – hva gjør skolen? Valg, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002. Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner tre og et halvt år etter*. Oslo: NIFU-STEP.

SØRDAL, E.L. (2007). *Skolens leksepraksis: historiske spor – framtidige utfordringer*. Stavanger: Masteroppgave, Universitetet i Stavanger.



HALVDAN HAUGSBAKKEN er forsker i SINTEF, tilknyttet Gruppe for skole- og utdanningsforskning. Haugsbakken evaluerte Prosjekt leksehjelp og forsker på skoleutvikling, organisering og ressursbruk i grunnopplæring og lærerutdanning.



TROND BULAND er seniorforsker i SINTEF, tilknyttet Gruppe for skole- og utdanningsforskning. Buland evaluerte Prosjekt leksehjelp og forsker på rådgivning, fag- og yrkesopplæring, og har evaluert en rekke utviklingsforsøk i norsk skole.

Læreryrkets status i fritt fall

AV PER AAHLIN

Forfatteren går i denne artikkelen hardt ut mot politikere og skoleeiere som ofte legger skylden for uheldige forhold i skolen på dårlige lærere. Aahlin mener at Utdanningsforbundet i langt større grad enn nå må møte disse angrepene på en offensiv måte. Hvis ikke det skjer, vil mange medlemmer miste troen på organisasjonen.

Tittelen på denne artikkelen er inspirert av tittelen: «Fysikk i fritt fall? TIMSS Advanced 2008 i videregående skole».¹ Det er ikke usannsynlig at det er en viss sammenheng. Til tross for fagre ord om satsing på lærerne og økt status for læreryrket², er det min påstand at det er det motsatte som skjer. Dette vil jeg illustrere ved å vise hva som skjer med lærernes lønnsutvikling, arbeidsmiljøet i skolen og respekten for læreren i samfunnet.

I GNIST-samarbeidet, der blant andre Kunnskapsdepartementet, KS og lærerorganisasjonene deltar, er en av de viktige målsettingene å øke lærernes status. «Partnerskapet jobber for å øke statusen til lærerne og rekruttere flere gode lærere for fremtiden.»² Utdanningsforbundet har vært initiativtaker og drivkraft i dette partnerskapet. Dessverre synes likevel utviklingen å gå i gal retning. I stor grad skyldes det skoleeiere som ikke er i stand til å ivareta skolen som den viktige samfunnsinstitusjonen den er, svak ledelse i skolen og sentrale politikere som ikke har nødvendig handlekraft og derfor ofte legger skylda for rikets tilstand – direkte eller indirekte – på dårlige lærere. Et eksempel på direkte tale i en slik retning er lederen av Stortingets kirke-, utdannings- og forskningskomité, Marianne Aasen fra Arbeider-

partiet, som legger skylda på frafallet i videregående opplæring på dårlige lærere. I Dagsavisen 6. februar i år er hun gjengitt på følgende måte: «Dårlige lærere og kunnskapsløse rådgivere må ta mye av skylda for at mange lærlinger knapt kan et fnugg av teori.» Dette er ikke den eneste uttalen av dette slaget fra Arbeiderpartiets fremste skolepolitiske talsperson. For meg er det like ille når kunnskapsministeren går ut og forsvarer den kanskje verste lærermobbing som har skjedd i media de siste årene – serien «Klasse 10B» på NRK. Jeg er overbevist om at hvis ikke Utdanningsforbundet klarer å møte disse angrepene på lærerne på en mer offensiv måte, vil mange medlemmer miste troen på organisasjonen.

RESPEKTEN FOR LÆREREN – JAKTEN PÅ SUPERLÆREREN

Det er enighet om at læreren er den viktigste ressursen for god læring og godt læringsmiljø. En konsekvens av dette skulle en tro var at det ble satset på læreren. Å sørge for at læreren har gode muligheter til faglig utvikling, et godt arbeidsmiljø og et høyt verdsatt arbeid, vil jo ikke bare være god arbeidsgiverpolitikk, men også en god samfunnsmessig investering. Dessverre ser det ut til at det motsatte skjer. For viktigheten av gode

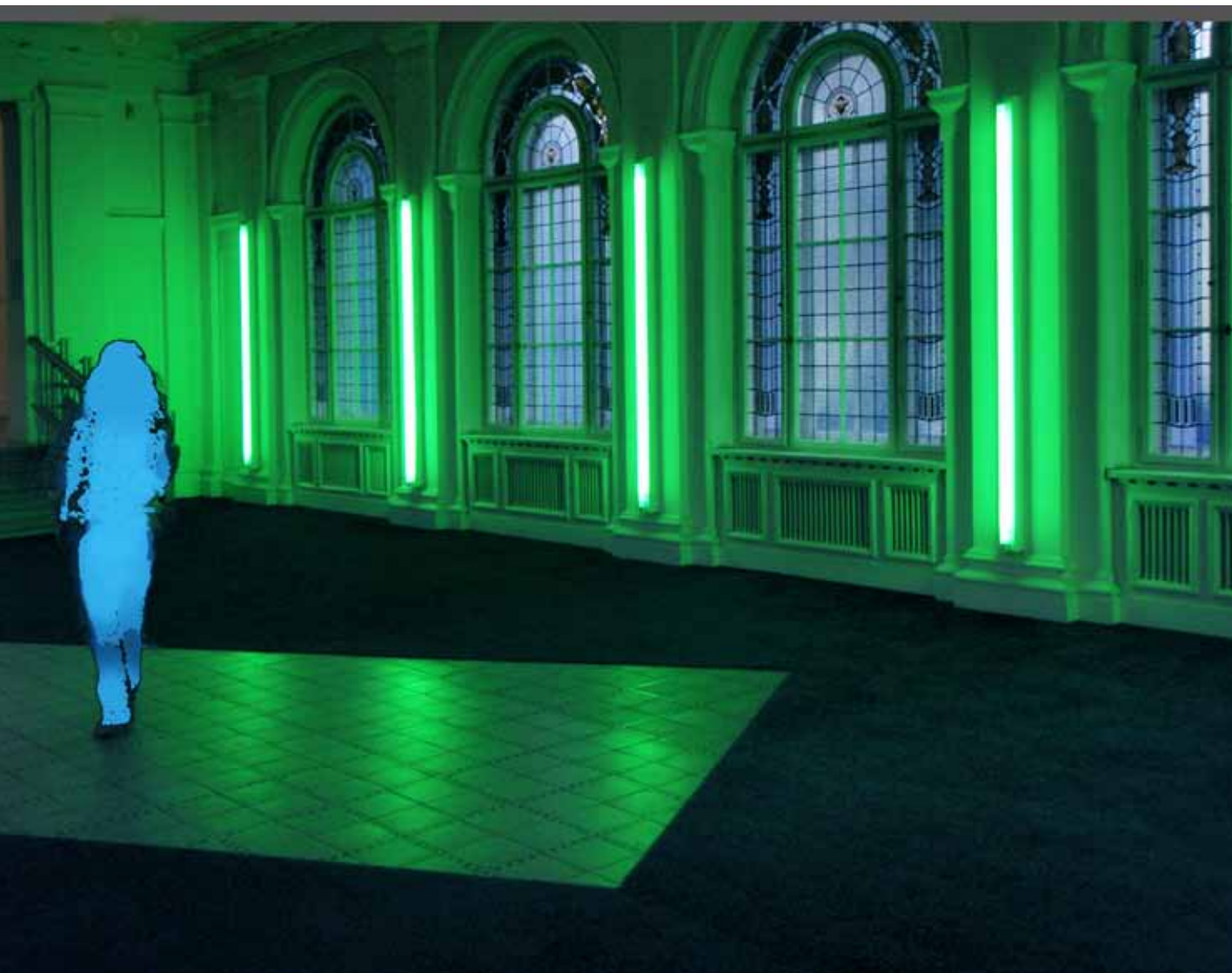


Foto: Alfred Vaagsvold

lærere kan også perverteres til en politikk der alt som mislykkes i skolen skyldes at læreren ikke er god nok. Lærerne skal ikke bare ta ansvar, de skal ansvarliggjøres for det hele slik at andre slipper ansvaret. Det mest slående eksemplet på dette i det siste er serien «Klasse 10B». Her blir lærerne i en vanskelig klasse fratatt klassen for å bli erstattet av «superlærere» som skal gjøre klassen til en av Norges beste klasser. De fleste lærere jeg kjenner, ser at dette er lærermobbing av verste sort. En vanlig kommentar er: «Dette orker jeg ikke å se på.» Ellers synes jeg lærer Eva Hermansen sier det jeg oppfatter som representativt i Aftenposten 20. mars: «Vi lærere er blitt satt i et utrolig dårlig lys i media. Selvsagt er det forskjell på folk i alle yrker. Men når bildet blir at vi som er her stort sett ikke

duger, og at andre må inn og rydde opp, blir det for mye, sukker hun, og forteller om en hverdag der stadig nye oppgaver blir dyttet inn i skolen. Mens kravene og forventningene til læreren har økt voldsomt og kommer fra alle kanter. Ikke minst ambisiøse foreldre. – De mener alt ligger på læreren og glemmer ofte sitt eget og elevens utgangspunkt.» Hvor er så Utdanningsforbundet? Serien er viet stor oppmerksomhet i Utdanning nr. 3 fra 12. februar i år. Det er en lang reportasje, men kanskje ikke like klargjørende som den er lang. Jeg har lyst til å trekke fram tre utsagn fra reportasjen:

1. Den mest presise beskrivelsen og forsvaret av lærerne kommer fra elevene. Under overskriften «Utrolig at «10B» får holde på slik» står

det blant annet følgende i et intervju med en gruppe elever: «Benedikte Hunes synes serien framstiller lærerne på Sten-Tærud i et dårlig lys. Både hun, og gruppen for øvrig, mener lærerne på skolen er gode. I et fag er det umulig å få tak i kvalifisert lærer, og slikt er vel ikke bare skolens feil!»

2. Elisabet Dahle fra sentralstyret i Utdanningsforbundet har et heller lunkent forsvar for lærerne som er erstattet av «superlærerne»: «Jeg mener lærerne ikke alene kan ta ansvar for problemene disse elevene har kommet i» (min utheving).
3. Rektor viser en bemerkelsesverdig mangel på respekt for sine ansatte. Under overskriften *Ros for å stille*, har rektor Eva Marie Klaussen ikke én setning til forsvar for sine lærere som er hengt ut. Hun uttaler på spørsmål om hvordan elevene kunne ha så store faglige hull og sluppet unna undervisningen at «også jeg ble forskrekket da dette kom fram. Skolelederen har et ansvar» (min utheving). Jeg trodde en skoleleder hadde ansvar.

Heldigvis er det noen som ser at denne serien er en gapestokk. Forskeren Marit Ulvik³ har som overskrift for en kronikk i Aftenposten 12. mars i år:

Gapestokk. TV-serien «Klasse 10B» trækker på lærerne – den yrkesgruppen man er avhengig av for å få en bedre skole. Superheltenes inntog.

Hun forklarer hvorfor serien synes å vekke så lite kritikk:

Det gode budskapet i TV-serien er at alle elever har et potensial og kan lære under de rette omstendighetene. Det er mulig at det er dette positive signalet som knebler kritikken mot serien. Hvem kan være negativ til at det går bra med elever? Til og med Utdanningsforbundet, lærernes fagforening virker begeistret over programmet.»

I likhet med undertegnende undrer Marit Ulvik seg over rektors handlemåte.

Kanskje lærerne som ble erstattet var spesielt uegnet? ... Men hvis alle lærerne i 10B virkelig var ubrukelige, kan en undres over at rektor, som pedagogisk leder, lar en klasse som 10B bare ha slike lærere. ... Elever må føle seg verdsatt» uttaler professoren i pedagogikk som er leid inn som ekspertkommentator i program-

met. Slik får han det til å høres ut som det var det som manglet tidligere. Hva om det stemmer? Hvordan kan rektor etisk forsvare å vise læreres tilkortkomming og forsømmelse på TV i beste sendetid?

Selvsagt er virkeligheten annerledes enn at det er dårlige lærere som blir erstattet med «superlærere».

Som Marit Ulvik skriver:

Løsningen på det som ellers oppfattes som komplekse problem, løses her av enkeltpersoner. Faren er at en tilslører hvilke utfordringer vanlige lærere møter i norsk skole og hvilke muligheter de har for å rette opp det som kalles systemfeil.

Dessverre tror jeg «Klasse 10B» bare er et utslag av en meget sterk trend i skolepolitikken. Det er klart at når politikere kommer til kort i sin skolepolitikk, er det enklere å sette fokus på læreren enn på sin egen tilkortkomming.

I avslutningen av kronikken skriver hun:

I USA ønsket en nettopp å få frem de gode lærerne og satte i gang ekstern kontroll og strenge krav til dokumentasjon for å få bukt med lærerne som ikke fungerte. Resultatet ble stikk motsatt av det en ønsket. Skoleforsker Ivor Goodson, som evaluerte opplegget, fant at det resulterte i at det var de dyktige lærerne som forsvant.

Professor Peder Haug, Høgskolen i Volda, er inne på det samme i et intervju i Aftenposten 20. mars:

– Han minner om hvordan trendbølgene har skyllet inn over lærerne: Prosjektarbeid, utstrakt krav om samarbeid, ut med kateterundervisning (nå på vei inn igjen), individuelt arbeid, ansvar for egen læring. – Nå skal klassen igjen bli den samlede enheten. Og ikke minst i tråd med go'fot-filosofien til Nils Arne Eggen, at kollegene skal gjøre hverandre gode, sier han, og påpeker at budskapet i serien om 10B er stikk motsatt: Kompetansen blir hentet inn utenfra i stedet for å utvikle kollegiet sammen.

POLITIKERE VIL HA SYNDEBUKKER

Dessverre tror jeg «Klasse 10B» bare er et utslag av en meget sterk trend i skolepolitikken. Det er klart at når politikere kommer til kort i sin skolepolitikk, er det enklere å sette fokus på læreren enn på sin egen tilkortkomning. Etter min mening gjelder dette så vel sentrale som lokale politikere og beslutningstakere. Til tross for gode målformuleringer i både Soria Moria I og Soria Moria II, er jeg nok enig i rektorenes

Regjeringen har ingen analyse av hva som trengs for å skape god læring i skolen. Derfor blir lærerne gjort ansvarlige – regnskapspliktige – i den skolepolitiske retorikken, og da er det ikke langt til realityserien: Dårlig fungerende klasse, lærerne har skylda, sett inn nye, gode lærere.

dom over den «rødgrønne skolen» slik den er referert i Dagbladet 23. mars i år. Der er overskriften «*Stryk*», og rektorene melder om manglende ressurser, flere timer og færre lærere, økt byråkratisering, rapportering som spiser opp tid som skulle vært brukt til undervisning, med mer. Dette er jo alle saker de «rødgrønne» har sagt de vil gjøre noe med, men der de til nå fullstendig har manglet handlekraft.

Jeg har vært og er tilhenger av partnerskap slik GNIST skal være. Men et slikt partnerskap krever sterke og likeverdige partnere. Dessverre synes det mer og mer tydelig at de sentrale myndighetene ikke klarer å ta grep som sikrer at lokale skoleeiere, kommuner og fylkeskommuner, tar det ansvar som «eierbegrepet» innebærer.

Vi ser det i forhold til lærernes tidsbruk⁴, støtte til og respekt for lærerne, arbeidsmiljøet i skolen og ivaretagelse av lærernes lønnsutvikling. Det er nærmest stryk på alle områder, slik Dagbladet skriver.

Skolepolitikken har på den ene siden en retning som ansvarliggjør lærerne på en måte som lærerne vanskelig kan leve opp til, men den svikter når det gjelder å gi lærerne støtte og rammer

for god yrkesutøvelse. Dokumentasjon for dette finner en for eksempel i «ProLearn-prosjektet» til Karen Jensen m.fl.⁵

St.meld. nr. 16 (2006-2007) «... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring», kan på mange måter leses som regjeringens skolepolitiske manifest. Her er tidlig innsats vektlagt, men også viktigheten av at skolen skal virke sosialt utjevnenende. Få vil være uenige i dette utgangspunktet, men meldingen underslår på mange måter at elever har ulike evner. Hvis elevene ikke lykkes, synes det å være skolens og lærerens ansvar:

Dersom man skal klare å gi alle barn og unge grunnleggende ferdigheter og bred kompetanse, må man ta utgangspunkt i at alle har et læringspotensial. Når et barn ikke lærer må man først og fremst spørre seg om det er forhold i eller ved utdanningssystemet som bidrar til at barnet ikke lærer. I noen tilfeller vil problemene til enkelte barn og unge være sammensatte, og kunne kreve at forhold også utenfor utdanningssystemet vektlegges. Søkelyset må imidlertid i hovedsak rettes mot systemet og ikke mot barnets familie eller andre forhold barnehager og skoler ikke kan gjøre noe med (kap. 5.1 i meldingen).

Etter min mening underkommuniseres både at elever har ulike evner og at elever og foresatte også har ansvar for opplæringen. Regjeringen har heller ingen analyse av hva som trengs for å skape god læring i skolen. Derfor blir lærerne gjort ansvarlige – regnskapspliktige – i den skolepolitiske retorikken, og da er det ikke langt til realityserien: Dårlig fungerende klasse, lærerne har skylda, sett inn nye, gode lærere.

LÆRERNES ARBEIDSMILJØ

Det er godt kjent at det er store arbeidsmiljøutfordringer i skolen. Det gjelder både det fysiske og det psykososiale miljøet. Dette er godt dokumentert av blant andre Utdanningsforbundet. I 2009–2010 gjennomfører Arbeidstilsynet et stort tilsynsprosjekt i skolesektoren: «Med skolen som arbeidsplass». I januar i år presenterte tilsynet statusrapporten fra tilsynet⁶. Rapporten ble presentert i Aftenposten den 28. januar av direktør Ingrid Finboe Svendsen under overskriften:

Skolene får stryk i arbeidsmiljø. Norske skoler klarer ikke å hindre at lærere blir syke av jobben sin. Arbeidstilsynet mener det er enkelt å gjøre noe med.



Foto: Alfred Vaagsvold

I artikkelen sier hun videre:

Skolene jobber ikke godt nok for at de ansatte skal ha et sunt og trygt arbeidsmiljø. Rutinene for å forebygge sykefravær og utstøting er ikke gode nok.

I alt har tilsynet i prosjektets første fase gjennomført 538 tilsyn og gitt 2437 pålegg. Noe av det interessante er at det i rapporten gis et ganske annet bilde av Skole-Norge og lærerne enn den elendighetsbeskrivelsen vi har sett mye av:

Arbeidstilsynets inntrykk er at de ansatte som vi har møtt i sektoren gjennomgående har vist et stort engasjement, faglig stolthet og stor omsorg for elevenes velferd og fagutvikling.

De arbeidsmiljøbelastningene som ofte blir rapport til tilsynet, er blant annet:

- Opplevelsen av høy/økende arbeidsbelastning
- Opplevelsen av hyppige omstillinger/endringer

- Opplevelsen av økende grad av krevende elevatferd
- Tidvis opplevde samarbeidsutfordringer – for eksempel knyttet til elever, foreldre, kollegaer og ledelseslinjen
- Opplevde stramme rammebetingelser
- Opplevelsen av uegnede bygningsmasser

I tillegg viser rapporten at⁷:

- En av tre besøkte skoler mangler rutiner som kartlegger og risikovurderer utfordringer knyttet til mellommenneskelige forhold og hvordan arbeidet er organisert og tilrettelagt.
- En av tre besøkte skoler mangler skriftlige rutiner for å melde fra om og håndtere uønskede hendelser. Det viser seg også at ansatte i skolene i flere tilfeller har manglende kjennskap til bruken av disse systemene.
- Halvparten av de besøkte skolene mangler rutiner for å håndtere eventuelle konflikter,

klager fra elever og foreldre, vold, trusler og omstillinger.

- Mer enn halvparten av skolene mangler systematisk sikring av vedlikehold, og de mangler rutiner for å kartlegge, vurdere og sikre innklimaet i skolebyggene. Tilsyn med innklima i skolene har i 2009 vært rettet mot skoleeierne.

For oss som har jobbet med arbeidsmiljø i skolen, er dette velkjent. Det gir likevel et ganske urovekkende bilde av situasjonen for mange lærere i norske skoler. Høye krav, lite verdsetting, liten faglig støtte, få utviklingsmuligheter og dårlig arbeidsmiljø er jo ikke akkurat noe rekrutteringsfortrinn.

HVA MED LØNNA

Statusen til et yrke henger uløselig sammen med lønnsnivå og lønnsutvikling. Etter overføringen av forhandlingsansvaret til kommunene har lærerne vært systematiske lønnstapere. Fra overføringen (2004) til 2008 var lønnsutviklingen for undervisningspersonalet om lag 13 prosent, mens det for alle kommuneansatte var 16,9 prosent. Med andre ord hadde undervisningspersonalet i løpet av fire år «tapt et lønnsoppgjør.» Da arbeidsgiverne heller ikke i 2008 ville imøtekomme kravet om å snu denne mindrelønnsutviklingen, gikk Unio til streik. KS var offensive i media og beskyldte Unio for fusk med tall. I VG 27. mai kunne en lese under overskriften KS-forhandler slår tilbake: *Per Kristian Sundnes i KS sier det er en fullstendig misforståelse at lærerne er lønnstapere i kommuneoppgjøret: – Lærerne er faktisk vinnerne, sier arbeidsgivernes forhandlingsjef.*

Nå har vi fasiten. Også i denne tariffperioden har undervisningspersonalet hatt en markert lavere lønnsvekst enn resten av arbeidstakerne i KS. Ifølge protokollen som ble inngått etter streiken, skal dette være grunnlag for lønnsmessige tiltak i hovedtariffoppgjøret i 2010. Når dette leses, kan det vi ha fått vite om vi i det minste har en arbeidsgiver som holder ord. Uansett er resultatet av at kommunene har fått forhandlingsansvaret, at lærerne er blitt lønnstapere. Heller ikke dette er et bidrag til verken status eller rekruttering.

ANSVARLIGGJØR POLITIKERNE

Jeg har i denne artikkelen pekt på en situasjon jeg mener er urovekkende. Noen vil sikkert hevde at jeg svartmaler. Det er riktig at jeg ikke har trukket fram det flotte med læreryrket, men jeg har trukket fram utfordringer som krever en offensiv politikk fra Utdanningsforbundet. «Klasse 10B» er for meg en sterk tankevekker. Hvorfor møtes ikke denne serien med en storm av protester? Selv om verken lokale eller sentrale politikere tar ansvar, må Utdanningsforbundet ta det. Ansvarliggjør politikere for deres politikk, slik at våre medlemmer ikke blir sittende med skylda for en feilslått skolepolitikk.

NOTER

- 1 Svein Lie, Carl Angell og Anbha Rohatgi «Fysikk i fritt fall?» TIMSS Advanced 2008 i videregående skole» Unipub 2010
- 2 Se for eksempel Gnistweb.no: GNIST – partnerskap for en helhetlig lærersatsing GNIST er en bred satsing for å styrke kvaliteten på lærerutdanningen og videreutvikle lærerprofesjonen. Partnerskapet jobber for å øke statusen til lærerne og rekruttere flere gode lærere for fremtiden.
- 3 Marit Ulvik, Førsteamanuensis i pedagogikk, Lærerutdanningen. Det psykologiske fakultet, Universitetet i Bergen, kronikk Aftenposten 12. mars 2010
- 4 Rapport fra Tidsbrukutvalget levert Kunnskapsministeren 15. desember 2009, http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Tidsbrukutvalget/Rapport_Tidsbrukutvalget.pdf
- 5 «Profesjonslæring i endring. Populærvitenskapelig rapport til Forskningsrådets KUL-program 200» http://www.pfi.uio.no/prolearn/docs/ProLearn_KUL_report_2008.pdf
- 6 Arbeidstilsynet, Statusrapport 2009, Arbeidstilsynet prosjekt i skolesektoren. «Med skolen som arbeidsplass», 25.01.10
- 7 Pressemelding fra Arbeidstilsynet udatert, jan 2010: «Med skolen som arbeidsplass»: Skolesektoren for dårlig til å forebygge sykefravær.



PER AAHLIN var nestleder i Utdanningsforbundet fra 2002 og fram til nyttår i år. Han er utdannet cand.real. med hovedfag i fysikk og lektor fra Universitetet i Oslo. Aahlin har vært medlem av Tidsbrukutvalget og

andre offentlige utvalg, blant annet Karlsenutvalget. Han har gjennom ulike verv arbeidet med og forhandlet fram arbeidstidsordninger for lærere siden midten av 80-åra.

Elevers utvikling av regneferdigheter

Betydningen av målorientering

AV INGER THRONDSSEN OG ARE TURMO

Det ser ut til at elever som står i fare for å sakke akterut faglig, oppnår et bedre læringsutbytte i et mestringsorientert læringsmiljø hvor det legges vekt på forståelse og kunnskap, utvikling av nye ferdigheter og betydningen av innsats. Dette er forskjellig fra en prestasjonsorientert læringskultur, hvor det å demonstrere egen dyktighet og å framstå som bedre enn andre er det viktigste. Et flertall av lærerne på 2. og 3. trinn ser ut til å ha en mestringsorientert holdning til matematikkundervisningen.

Denne undersøkelsen tar utgangspunkt i data fra de nasjonale kartleggingsprøvene i tallforståelse og regneferdighet på 2. og 3. årstrinn, som ble gjennomført våren 2009. I tillegg til elevenes prøveresultater ble det også innhentet lærerdata gjennom et spørreskjema som ble besvart av elevenes matematikklærer. Lærerspørreskjemaet tar utgangspunkt i *teori om målorientering*. Innen motivasjonsteori er en opptatt av hvilke mål elevene setter seg for skolearbeidet. Men også lærerne har mål for undervisningen sin.

FORSKNING OM MÅLORIENTERING

Målorientering er et viktig aspekt ved motivasjon og dreier seg om hva en person ser som hensikten med sine handlinger i læringssituasjoner. Forskning om målorientering har i første rekke vært rettet mot elever, og det skiller tradisjonelt mellom to ulike forklaringer på hvorfor elever gir

seg i kast med læringsoppgaver. På den ene siden kan elever være opptatt av å bedre sin forståelse, tilegne seg nye ferdigheter og øke sin kompetanse. Elever som ser på læring som et mål i seg selv, er orientert mot *mestringsmål* («mastery goals»). På den andre siden kan elever orientere seg mot *prestasjonsmål* («performance goals»), noe som innebærer at de er mer opptatt av å demonstrere egen dyktighet. For en prestasjonsorientert elev er det viktigere å bli oppfattet som flink av andre enn hva en faktisk lærer, og målet er å fremstå mest mulig positivt i andres øyne. Det å orientere seg mot mestrings- og prestasjonsmål er også blitt betegnet som henholdsvis oppgaveorientering og ego-orientering (Lillemyr 2007, Skaalvik & Skaalvik 2005).

Forskning viser at målorienteringer vanligvis ikke forekommer som rene typer; det vil si at elever kan orientere seg mot både mestrings- og

prestasjonsmål. Det er imidlertid viktig å være oppmerksom på hvilken målorientering som dominerer. Det å være mestringsorientert har vist seg å ha positiv effekt på en rekke kognitive prosesser og motivasjonsprosesser som anses som viktige i læringssituasjoner (Pintrich 2000). Det er godt dokumentert at elever som hovedsakelig orienterer seg mot mestringsmål, engasjerer seg i læringsaktiviteter på en annen måte enn elever som primært er orientert mot prestasjonsmål, blant annet ved at de bruker effektive læringsstrategier. De kjennetegnes også ved at de har høye forventninger til egen mestring. Denne forventningen har i neste omgang betydning for den innsatsen og utholdenheten som investeres i læringssituasjoner, særlig når en står overfor faglige utfordringer. Mestringsorientering er dessuten nært beslektet med indre motivasjon, det vil si med ønsket om å engasjere seg i en aktivitet for aktivitetens egen skyld (Schunk et al. 2008). Elever som er indremotivert for matematikk, arbeider med faget fordi det oppleves som lystbetont og fordi de har lyst til å lære matematikk. Det hevdes også at elever som primært orienterer seg mot mestringsmål, er karakterisert ved dybdelæring, mens elever som først og fremst orienterer seg mot prestasjonsmål, ofte kjennetegnes ved overflatelæring. På denne måten kan målorientering ha betydning for både læringsprosessen og læringsutbyttet.

Den type målorientering som elevene utvikler, har vist seg å være sterkt påvirket av den målstrukturen («goal structure») som preger klasserommet (Anderman & Midgley 2002, Meece et al. 2006). Også lærere kan være mestrings- eller prestasjonsorienterte i opplæringen av elevene, og forskning viser at lærernes oppfatninger på dette området kommer til uttrykk gjennom undervisningspraksisen og kommentarene de gir til

elevene. I klasserom som er dominert av en mestringsorientert målstruktur, vil lærer legge vekt på hvor viktig det er at elevene forstår fagstoffet, at det er lov å gjøre feil fordi det er noe en kan lære av, og at læring krever innsats. I klasserom som er preget av en prestasjonsorientert målstruktur, vil lærer være tilbøyelig til å belønne elever som gjør det godt, framheve de som er flinke og sammenligne elevenes resultater.

Flere studier har vist sterk sammenheng mellom målstrukturen i klasserommet og den målorienteringen som elevene «adopterer». Det vil si at jo mer mestringsorientert målstrukturen i klassen er, desto mer mestringsorienterte er elevene. Anderman et al. (2001) fant at i klasser hvor undervisningen var preget av en prestasjonsorientert målstruktur (for eksempel framheve de flinkeste elevene), ble det registrert at elevene i mindre grad var mestringsorienterte. Et annet viktig funn var at elevenes interesse for matematikk sank mer i klasserom med en prestasjonsorientert målstruktur enn i klasser som var preget av mestringsorientert undervisning. Undersøkelsen, som ble gjennomført på 2., 3. og 6. trinn, viste dessuten at lærere på høyere trinn i større grad rapporterte om en prestasjonsorientert undervisningspraksis enn lærere på lavere trinn. Dette viste seg å stemme godt overens med hvordan lærerne ble oppfattet av elevene. Et annet interessant funn ble gjort av Ames (1990) i en intervensjonsstudie på barnetrinnet. Hun fant at i klasserom som var preget av en mestringsorientert målstruktur, var elever som sto i fare for å sakke akterut faglig («at-risk students»), mer mestringsorienterte enn elever i en kontrollgruppe som befant seg på samme faglige nivå. Da orientering mot mestring og kompetanseøkning antas å ha positiv effekt på elevers læringsutbytte, kan dette funnet være

en indikasjon på at en mestringsorientert målstruktur i klasserommet er særlig viktig for faglig svake elever.

MÅLEINSTRUMENTER OG GJENNOMFØRING

Alle barneskoler med mer enn 50 elever i gjennomsnitt per klassetrinn ble invitert til å sende inn elevresultater fra kartleggingsprøvene i tallforståelse og regneferdighet for 2. og 3. trinn våren 2009. Totalt ble 262 skoler invitert til å sende inn resultater. I tillegg ble lærerne som underviser i matematikk på 2. og 3. trinn, bedt om å besvare et spørreskjema. Til sammen 127 av de inviterte skolene returnerte både lærerdata og elevdata. Skoler som ikke ønsket å delta, oppga typisk at de ikke hadde kapasitet på grunn av andre undersøkelser eller andre administrative oppgaver. Dataene ble samlet inn umiddelbart etter at kartleggingsprøvene ble avholdt, det vil si i mai og juni 2009. Totalt fikk vi inn data fra 521 lærere og 9980 elever, noe som tilsvarer omtrent 4 lærere og 79 elever per skole. 58 prosent av lærerne underviser på 2. trinn.

De diagnostiske prøvene på 2. og 3. trinn er laget for å måle elevenes tallforståelse og regneferdighet slik disse kompetansene er beskrevet i Kunnskapsløftet. Disse prøvene skal hjelpe læreren med å identifisere elever som trenger ekstra oppfølging på et tidlig tidspunkt i opplæringen. I prosessen med prøveutvikling ble det også nødvendig å lage et teoretisk rammeverk som beskrev disse kompetansene mer presist (Alseth, Throndsen & Turmo 2007, 2009). Dette rammeverket bygger på omfattende internasjonal forskning, da mange studier er gjennomført med det formål å beskrive elevers kompetanse innenfor disse områdene. Definisjonene av kompetansene er relativt konsistente i denne forskningslitteraturen.

De diagnostiske prøvene ble pilotert, og de

Samlevariabel	Antall enkeltspørsmål	Eksempel på spørsmål
1. Mestringsorientert målstruktur	6	På skolen vår blir elevene fortalt at det er OK å gjøre feil i matematikktimene så lenge de lærer og utvikler seg.
2. Prestasjonsorientert målstruktur	5	På skolen vår gir vi oppmerksomhet til elever som utmerker seg i matematikk.
3. Mestringsorientert undervisning	6	I min undervisning gir jeg elevene et bredt spekter av oppgaver, som er tilpasset deres behov og ferdighetsnivå.
4. Prestasjonsorientert undervisning	6	I min undervisning holder jeg frem de elevene som gjør det bra som modell for de andre elevene.

Tabell 1. Samlevariabler med eksempler på enkeltspørsmål.

endelige prøvene som ble distribuert våren 2009, viste seg å ha svært høy reliabilitet (pålitelighet). Prøvene ble rettet av lærerne basert på detaljerte kodeguider, og resultatene ble sendt oss i form av antall skårepoeng per side og totalskåre. Resultatene ble så tastet manuelt inn i den programvaren som ble brukt i selve analysene.

«Patterns of Adaptive Learning Scales» (PALS, Midgley et al. 2000) ble valgt som utgangspunkt for utviklingen av lærerspørreskjemaet. Måleinstrumentet ble tilpasset og oversatt til norsk. En svarskala med sju svaralternativer fra 1 = helt uenig til 7 = helt enig ble anvendt (med 4 som nøytralt midtpunkt). Lærerne besvarte spørreskjemaet i papirformat, og også disse dataene ble deretter tastet inn manuelt. Tabell 1 viser de fire samlevariablene med eksempler på enkeltspørsmål som ble stilt.

Andelen elever som skårer høyere enn den såkalte «kritiske grensen» (definert som de 20 prosent av elevene på landsbasis som skårer lavest på prøvene), ble brukt som faglig prestasjonsmål for hver klasse. Resultatene viser at andelen elever i klassene som skårer over grensen, varierer fra null til 100 prosent. Den enkelte lærer ble så

Samlevariabler	Gj.	SD	Lav-høy	Korrelasjoner		
				1	2	3
1. Mestringsorientert målstruktur	5,61	0,74	3,33-7,00			
2. Prestasjonsorientert målstruktur	3,43	1,04	1,00-6,40	,15*		
3. Mestringsorientert undervisning	5,66	0,69	3,50-7,00	,60*	,12*	
4. Prestasjonsorientert undervisning	3,11	1,08	1,00-6,17	,01	,70*	,04

Tabell 2. Resultater for fire samlevariabler (for eksempler på enkeltspørsmål som ble stilt, se tabell 1). Gjennomsnitt (Gj.), standardavvik (SD, mål for spredning), laveste og høyeste verdier, samt korrelasjoner (samvariasjon) mellom de fire samlevariablene. Måleskala fra 1,00-7,00. N = 521. *p < .05.

koblet til prosentverdien for den klassen hvor vedkommende har hovedansvar for å undervise matematikk. Lærerne ble spurt om dette i spørreskjemaet. Hvis læreren oppga at hun hadde hovedansvaret i flere klasser, ble gjennomsnittet for disse klassene beregnet. Noen veldig få lærere uten hovedansvar ble utelatt fra analysene.

RESULTATER

Resultatene i tabell 2 viser at gjennomsnittsverdiene for *Mestringsorientert målstruktur* og *Mestringsorientert undervisning* er de høyeste. Disse gjennomsnittsverdiene er på «enighetssiden» av den syvdelte skalaen (med 4 som nøytralt midtpunkt). Derimot viser resultatene at gjennomsnittene for *Prestasjonsorientert målstruktur* og *Prestasjonsorientert undervisning* ligger klart på «uenighetssiden» av skalaen. Disse to samlevariablene har dessuten den største spredningen, og forskjellen mellom høyeste og laveste verdier er mer enn fem enheter på skalaen.

Tabell 2 viser også korrelasjonene mellom de fire samlevariablene (verdi 0,00 betyr ingen samvariasjon, 1,00 betyr fullstendig samvariasjon). Vi finner den sterkeste sammenheng mellom *Pre-*

stasjonsorientert målstruktur og *Prestasjonsorientert undervisning*. *Mestringsorientert målstruktur* og *Mestringsorientert undervisning* er også sterkt relatert. Vi finner ingen signifikante sammenhenger mellom *Prestasjonsorientert undervisning* og verken *Mestringsorientert målstruktur* eller *Mestringsorientert undervisning*.

Resultatene viser videre (ikke vist i tabell 2) at det er en positiv og signifikant sammenheng mellom *Mestringsorientert målstruktur* og elevprestasjoner (korrelasjonen er 0,13*). Dette betyr at i klasser hvor læreren rapporterer om en mestringsorientert målstruktur, er tendensen at en noe høyere andel av elevene skårer over den kritiske grensen for tallforståelse og regneferdighet. For de tre andre samlevariablene finner vi ikke signifikante sammenhenger med elevprestasjoner. Det er imidlertid svært svake negative sammenhenger mellom elevprestasjoner og henholdsvis *Prestasjonsorientert målstruktur* og *Prestasjonsorientert undervisning*. Tilsvarende er det en svært svak positiv sammenheng mellom *Mestringsorientert undervisning* og elevprestasjoner.

DISKUSJON

Resultatene tyder på at 2.- og 3.-trinns lærerne som deltok i undersøkelsen, er mer preget av en mestringsorientert enn prestasjonsorientert holdning til matematikkundervisningen. Lærernes oppfatninger av målstruktur viste seg dessuten å stemme godt overens med deres rapportering om egen undervisningspraksis. Selv om korrelasjoner ikke kan si noe om årsakssammenhenger, kan dette indikere at lærernes oppfatninger på dette området påvirker undervisningen deres, og at undervisningen reflekterer deres oppfatning av målstruktur. Et viktig funn fra undersøkelsen er at prosentandelen av elever som skårer over «kritisk grense», er noe høyere i klasser hvor

læreren rapporterer om en mestringsorientert målstruktur. Det kan med andre ord se ut til at den målstrukturen som dominerer i klasserommet, gjør en forskjell når det kommer til elevenes læringsutbytte. Resultatet kan være en indikasjon på at en mestringsorientert målstruktur, hvor det

legges vekt på forståelse og kunnskap, utvikling av nye ferdigheter og betydningen av innsats i læringsarbeidet, kan være særlig viktig for elever som har mangelfull kunnskap innen et fagområde (jf. Ames' studie av «at-risk students»).

Forskning viser at de signalene læreren sender om hva som er viktig, har betydning for om elevene vil orientere seg mot mestringsmål eller prestasjonsmål. Retter lærer fokuset mot at elevene har bedret sin forståelse og økt sin kunnskap? Eller sammenligner lærer elevenes prestasjoner med uttalelser som at «fem har alt rett, ti har to feil» og lignende? Dette betyr at nyanser i lærers tilbakemeldinger til elevene kan være avgjørende for hvilken læringskultur som utvikler seg i klassen.

REFERANSER

ALSETH, B., THRONDSSEN, I. & TURMO, A. (2007): *Rapport fra utvikling og pilotering av «Regneprøven»*. Acta Didactica, 2/2007. Oslo: ILS, Universitetet i Oslo.

ALSETH, B., THRONDSSEN, I. & TURMO, A. (2009): *Rapport fra kartleggingsprøver i tallforståelse og regneferdighet for 2. årstrinn og Vg1*. Acta Didactica 2/2009. Oslo: ILS, Universitetet i Oslo.

AMES, C. (1990, April). *Achievement goals and classroom structure: Developing a learning orientation*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Boston.

ANDERMAN, E.M., ECCLES, J.S., YOON, K.S., ROESER, R., WIGFIELD, A. & BLUMENFELD, P. (2001). Learning to value mathematics and reading: Relations to mastery and performance-oriented instructional practices. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 76-95.

ANDERMAN, E.M. & MIDGLEY, C. (2002). Methods for studying goals, goal structures, and patterns of adaptive learning. In C. Midgley (Ed.), *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning* (pp. 1-20). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

LILLEMYR, O.F. (2007). *Motivasjon og selvforståelse*. Oslo: Universitetsforlaget.

MEECE, J.L., ANDERMAN, E.M. & ANDERMAN, L.H. (2006). Classroom goal structure, student motivation, academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 57, 487-503.

MIDGLEY, C., MAEHR, M.L., HRUDA, L.Z., ANDERMAN, E., ANDERMAN, L., FREEMAN, K.E., GHEEN, M., KAPLAN, A., KUMAR, R., MIDDLETON, M.J., NELSON, J., ROESE, R. & URDAN, T. (2000). *Manual for the patterns of adaptive learning scales*. University of Michigan.

PINTRICH, P.R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). San Diego, CA: Academic Press.

SCHUNK, D.H., PINTRICH, P.R. & MEECE, J.L. (2008). *Motivation in education. Theory, research, and applications*. Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill Prentice Hall.

SKAALVIK, E.M. & SKAALVIK, S. (2005). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.



INGER THRONDSSEN er forsker (PhD) ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS), Universitetet i Oslo. Hun har mange års erfaring fra barnetrinnet, både som lærer, pedagogisk veileder og skoleleder. Hun har vært med på å utvikle nasjonale kartleggingsprøver i tallforståelse og regneferdighet for 2. og 3. trinn.



ARE TURMO er dr.scient. og seniorforsker ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling (ILS), Universitetet i Oslo. Turmo forsker bl.a. på skoleelevers læringsutbytte, spesielt i fagene matematikk og naturfag.



Elever med prestasjonsangst

AV FRED RUNE BJORDAL

Prestasjonsangst er noe som oppleves ulikt fra person til person. Når lærere skal gi råd til elever om dette fenomenet, kan det få uventede konsekvenser dersom lærer og elev har ulike oppfatninger om hva prestasjonsangst er. Her beskrives fem ulike forståelser av dette fenomenet og hva læreren kan gjøre.

Skolen er en arena for prestasjoner, og elevene skal i løpet av sin tid i grunnskolen lære å prestere både praktisk, skriftlig og muntlig. Å lære å prestere handler også om å lære å håndtere motivasjonen for å ikke prestere, altså lære å håndtere det som gjerne kalles prestasjonsangst. Det er i dag opp til hver enkelt lærer og skole å utarbeide strategier for prestasjonslæring samt å tilpasse disse strategiene for hver enkelt elev. Elevers opplevelse av prestasjonslæringen spiller en viktig rolle i deres identitetsskapende prosess, og kan være avgjørende for hvordan de senere opplever situasjoner der de må prestere. Utslagsgivende for elevenes opplevelse vil være hvordan vi som lærere i forberedelsessituasjoner, prestasjonssituasjoner og evalueringssituasjoner bruker og forstår begrepet prestasjonsangst.

I samtaler med og ved observasjoner av kolleger ved ulike skoler har jeg blitt oppmerksom på at det fins mye individuell kunnskap, men også en del uvitenhet i forbindelse med elever med prestasjonsangst. Enten det er du som lærer som kategoriserer enkelte elever som elever med prestasjonsangst, eller det er eleven selv som gjør det, vil du i alle tilfeller handle ut fra din egen *innsikt* i fenomenet, altså din egen forståelse av

hva som er fenomenets rette innhold og betydning. Jeg vil i det følgende argumentere for at en slik velmenende håndtering *kan* få uheldige konsekvenser for eleven. Med dette ønsker jeg å øke refleksjonsgrunnlaget rundt et fenomen som etter min mening har for liten plass i lærerutdanningens pensum, til tross for at man legger vekt på prestasjoner i skolen. Prestasjonsangst er et fenomen som er svært personlig både i opplevelse og forståelse, både for lærer og elev, og som følgelig krever av oss lærere at vi har mye kunnskap i vår omgang med det.

Utgangspunktet for denne artikkelen er min mastegradsoppgave (Pettersen: 2007) hvor jeg gjennom refleksiv forskning fra et sosialkonstruksjonistisk perspektiv har konstruert begrepet prestasjonsangst i en vekselprosess mellom min forståelse, studier av utvalgt litteratur på området, samt intervju med tre utøvende studenter ved Norges musikkhøgskole (informant A, B og C).

PRESTASJONSANGST FINNES IKKE

Rollo May (1996) hevder at det tradisjonelle skillet mellom begrepet angst og begrepet frykt er at angst er en type frykt som går dypere i vår personlighet og truer vårt selv bilde i en eller an-

nen forstand. Det som trigger angst blir betraktet som noe ikke-bestemt, en usynlig fryktkilde som truer individets personlighet, ikke kropp. Skal du holde et foredrag om Ibsen for fem isbjørner, er fryktkilden synlig og bestemt, men skal du derimot holde det samme foredraget for fem mennesker, er fryktkilden usynlig og ikke-bestemt fordi mennesker ikke anses for å være truende for din eksistens. Det hevdes videre at de kroppslige reaksjonene (svette, skjelving osv.) er like både for angst og frykt, og vi kan dermed se et tydelig skille mellom kropp og psyke, som videre tillater oss å si at bestemt frykt er noe som truer kroppen og ubestemt frykt truer psyken.

Om vi så i stedet betrakter mennesket som en helhet, og forkaster tanken om individenes dualistiske natur (kropp-psyke)¹, vil vi samtidig fjerne skillet mellom begrepene frykt og angst fordi psyke *er* kropp. Alle trusler er dermed trusler mot kroppen. Dermed kan vi ikke lenger skille mellom bestemt og ubestemt frykt, og tvinges inn i en posisjon hvor alt må betegnes som fryktmomenter. Det som tidligere ble betraktet som ubestemte fryktmomenter, psykologiske trusler som baksnakking, sosial nedrangering og dårlige tilbakemeldinger, har i dette perspektivet ikke noe mer ubestemt over seg enn en truende mann med pistol eller en sulten isbjørn.

I denne innsikten blir begrepet prestasjonsangst et ikke-begrep, et begrep som ikke lenger finnes fordi begrepet angst ikke lenger kan defineres. Likevel vil jeg tro at opplevelsen som hittil har blitt betegnet som prestasjonsangst, verken er endret eller fjernet, og vi kan se en potensiell situasjon hvor både du og dine elever vil lete etter begreper som dekker opplevelsen.

PRESTASJONSANGST SOM SPENNING

Det som gjerne kan betraktes som den motsatte innsikten i forhold til den som er beskrevet over, behandler begrepet angst som et vidt begrep. Aksnes og Wormnes (1996) bruker begrepet angst som betegnelse på «[...] hele intensitets-skalaen, fra lett uro og nervøsitet [...] til panikk-

angst [...]» (Ibid.: 107), og sier videre at «Stress, spenning, press, uro og nervøsitet er begreper som beskriver den samme typen fenomener [...] angst» (Ibid.: 101, kildens kursivering). Ut fra en slik forståelse kan vi definere prestasjonsangst som alt, dersom vi bruker ordet «alt» om all spenning knyttet til prestering og prestasjons-situasjoner. Fra dette perspektivet kan vi se at begrepet prestasjonsangst blir meget omfattende, og vi kan havne i en situasjon der «diagnosen» prestasjonsangst blir brukt om alle elever som i en eller annen grad uttrykker opplevelsen av stress, spenning, uro eller nervøsitet i forbindelse med prestasjoner. En slik normalisering av begrepet prestasjonsangst ufarliggjør og avmystifiserer begrepet.

Utfordringen kommer når denne innsikten møter andre innsikter hvor «diagnosen» prestasjonsangst blir påtvunget flere elever enn de som selv ville valgt å bruke den om egne prestasjonsopplevelser. På denne måten kan det oppstå et misforhold mellom individets egen oppfatning av begrepets innhold og det innhold man som institusjon eller pedagog benytter.

PRESTASJONSANGST SOM UBESKRIVELIG

Fra et perspektiv hvor følelser betraktes som subjektive og unike opplevelser, blir selve *opplevelsen* av følelser verken sammenlignbar eller målbar av andre enn subjektet selv, i motsetning til kroppens målbare reaksjoner på følelser. Vil man likevel forsøke å sammenligne opplevelser av følelser, så er det beskrivelsene man sammenligner, og ikke selve opplevelsene. Dette innebærer at forståelse av at andres følelsesopplevelser baseres på vår måte å sette ord på egne følelsesopplevelser: Jeg forstår hva du eller elevene mener med begrepet «nervøs» ut fra min konstruksjon av dette begrepet. En opplevelse som kan vises til ved bruk av begrepet nervøs, viser ikke til noe konkret og objektivt, men til en subjektiv opplevelse av følelser. Det er med andre ord mine referanser til følelsesbeskrivende begrep som avgjør min forståelse av andres bruk av disse begrepene.

Hvordan oppleves prestasjonsangst? For å forklare dette brukte informantene i min studie ulike følelsesbeskrivende ord som blant andre *nervøs, redd, spenning, usikker og uro*; ord som viser til de subjektive opplevelsene. Min forståelse av hvordan informantene opplever prestasjonsangst bygger på hvordan jeg har knyttet de ulike følelsesbeskrivende ordene til mine opplevelser, og jeg kan derfor på ingen måte vite hvordan deres opplevelser er.

Dersom vi tar utgangspunkt i disse refleksjonene, kan vi se at begrepet prestasjonsangst blir et tomt skall som subjektet kan benytte seg av for å sette ord på egne opplevelser og følelser. Begrepet blir som en ballong som må være tom for luft når du putter den inn i en flaske, og som må være like tom når du skal ta den ut igjen. Prestasjonsangst blir dermed noe som kun kan oppleves av subjektet, og er følgelig en subjektiv tolkning av bestemte følelser som oppstår når subjektet møter en prestasjonssituasjon. Man kan med andre ord bruke begrepet som «Jeg opplever prestasjonsangst», men man kan ikke hevde at «Du har prestasjonsangst».

PRESTASJONSANGST ER NOE UNORMALT

Prestasjonsangst kan defineres som en psykisk lidelse, eller en form for mental ubalanse som kan kategoriseres som unormal i forhold til en oppfattet sosial norm. Utsagn som «[...] derfor jeg føler at jeg ikke *lider* av prestasjonsangst [...]» (informant A, L747), og «[...] vil man være musiker så vil du jo gjerne sikkert spille for et publikum og da må du jo like å, eller du må i hvert fall tåle det å stå foran et publikum uten å bli så redd at du knekker sammen [...]» (informant B, L1053-L1056) kan fungere som indikatorer for denne innsikten.

I denne innsikten blir prestasjonsangst noe uønsket, noe som ikke skal være til stede hos den som skal prestere. Prestasjonsangst blir forklart som en ubegrunnet frykt for noe, virkelig eller uvirkelig. I en innsikt som dette havner vi raskt inn i ulike teorier om makt og maktforhold

dersom vi stiller spørsmål ved hvordan det blir bestemt når du skal oppleve frykt, når du ikke kan oppleve frykt, hva som er bestemt frykt, og hva som er ubestemt frykt².

PRESTASJONSANGST SOM SOSIAL KONSTRUKSJON

En annen innsikt i begrepet prestasjonsangst er tanken om at ulike definisjoner av prestasjonsangst er konstruert av og i diskurser som utgjør vår sosiale verden. En diskurs kan kortfattet forklares som et avgrenset, men flytende, ikke-fysisk område som regulerer hvilke tenke-, tale- og handlemønstre som er legitime eller ikke (Burr: 2003). I en slik innsikt er det de diskurskonstruerte definisjonene av begrepet prestasjonsangst som konstruerer individets innhold og forståelse av begrepet, og som dermed også skaper individets opplevelse av prestasjonsangst. Av mitt empiriske materiale kan vi lese tegn på denne innsikten blant annet i form av diskurskonstruerte krav til prestasjoner, til den som presterer og til de som skal stille krav, samt et diskurskonstruert syn på miljøet og dets definisjoner av prestasjonsangst. På denne måten lærer vi gjennom vår sosiale samhandling hva begrepet prestasjonsangst inneholder og hvordan vi skal forholde oss til dets innhold, hva vi skal kreve av ulike prestasjoner, hva vi skal kreve av dem som presterer, og hva vi skal kreve av dem som skal stille krav til prestasjonene. Prestasjonsangst er i denne innsikten ikke lenger kun et individuelt fenomen, men en kollektivt konstruert opplevelse som griper inn i individets tanker om seg selv og sine egne prestasjoner i et bestemt miljø.

INNSIKT – MED ELEVEN I SENTRUM

Dersom du som lærer har den innsikt at prestasjonsangst ikke finnes, vil du betrakte alle fryktrelaterte reaksjoner som fryktreaksjoner uavhengig av trusselens art. Slike fryktreaksjoner blir biologisk forklart ved å vise til menneskets angrip-/flyktmekanisme (Cannon: 1970), som forklares som en medfødt egenskap til å møte

truende situasjoner. Ifølge Cannon setter menneskekroppen i gang en rekke reaksjoner i møte med en slik situasjon, og gjør seg dermed klar til å angripe eller flykte fra det som truer. Kort oppsummert går disse reaksjonene blant annet ut på økt hjerterytme for å øke tilførselen av blod til musklene, de ytre blodkarene trekkes sammen for å konsentrere blodet om de livsnødvendige arteriene, kroppen skjelver for å kompensere for varmetapet som oppstår av de sammentrukne blodkarene, pusten blir raskere for å sikre nok oksygen, magens fordøyingsoppgave stopper midlertidig opp og fører blant annet til mindre spyttproduksjon i munnen. (May: 1996). En elev som vegrer seg for å prestere foran lærer, medelever og/eller foreldre på grunn av for eksempel frykt for dårlige tilbakemeldinger, eller på grunn av frykt for å «miste masken», har i denne innsikten derfor prestasjonsfrykt, ikke prestasjonsangst. Prestasjonsfrykt oppstår i fryktsituasjoner hvor du blir nødt til å definere og på en eller annen måte ufarliggjøre fryktkildene.

Innsikten om prestasjonsangst som spenning vil arte seg som den ovennevnte innsiktens diametrale motsetning, siden du her vil betrakte *alt* som prestasjonsangst, ikke frykt. Prestasjonsangst blir i denne innsikten et «vanlig» fenomen som nærmest er forventet ved prestasjonssituasjoner, og blir på den måten ikke en diagnose kun forbeholdt de av elevene som på ulike måter har negative prestasjonsopplevelser. Ut fra mine empiriske studier som tilsier at prestasjonssituasjoner kan oppfattes både positivt og negativt, blir utfordringen for deg som lærer å definere graden av prestasjonsangst, da det nødvendigvis må skilles mellom positiv og negativ prestasjonsangst. Videre utfordringer vil bli å definere både for deg selv og for eleven hva som skiller positiv fra negativ prestasjonsangst, lokalisere årsaker til at noe oppleves som positivt for noen elever og samtidig negativt for andre, samt finne teknikker tilpasset den enkelte elev for å balansere mellom den positive og den negative prestasjonsangsten.

Den innsikten som kan betraktes som den mest relative av de fem som her blir presentert, er innsikten om prestasjonsangst som ubeskrivelig. Den kan kort oppsummeres med ett utsagn: «Alle opplever prestasjonsangst på sin egen måte». Innsikten vil skape utfordringer for deg som lærer ved at den ikke tillater deg å diagnostisere elever med prestasjonsangst, siden det kun er subjektet som kan gjøre dette med seg selv. Skulle du likevel trosse denne «loven», og faktisk stemple en elev med prestasjonsangst, gjør du dette ut fra dine premisser for begrepet, ikke elevens. Dette vil da kunne medføre fare for at eleven tar til seg stempelet, men fyller det med sitt eget innhold. Et innhold som for deg vil være ukjent. Videre vil dette skape en falsk fortrolighet i samtale om begrepet, da oppriktig medfølelse ikke er mulig ut fra innsiktens subjektløste defineringspremiss. Dette premisset låser også deg i den forstand at du ikke kan motsi elever som selv bruker prestasjonsangst om sine egne prestasjonsopplevelser. En annen utfordring blir som lærer å hjelpe elever som selv sier at de har ødeleggende prestasjonsangst, eller elever som du ut fra din egen definisjon oppfatter som elever med ødeleggende prestasjonsangst. Hvordan kan du som lærer hjelpe elever når du ikke har mulighet til å forstå fullt ut hva de opplever som ødeleggende prestasjonsangst?

Ut fra innsikten om prestasjonsangst som noe unormalt, vil stempelet «prestasjonsangst» bare kunne brukes om negative prestasjonsopplevelser utover den spenning som oppfattes som normal i forbindelse med prestasjonssituasjoner. Din utfordring som lærer blir å forsøke å normalisere elevens prestasjonsopplevelser, og på den måten fjerne prestasjonsangsten. Denne innsikten krever konkrete teorier om hva prestasjonsangst er, hvilke årsaker som ligger bak, og hva som må til for å bli «frisk». Dette kan se ut til å være den mest kjente innsikten, da ulik litteratur som tar for seg forklaringer og behandlinger for prestasjonsangst, kan betraktes som representanter for denne³. En annen utfordring blir å finne frem i



«jungelen» av slik behandlende litteratur, samt finne en teori og behandling som passer den enkelte elevs prestasjonsangst.

Ved å betrakte prestasjonsangst som en sosial konstruksjon er det ikke lenger eleven som blir gjenstand for analyse, men elevens miljø. Dette begrunnes ved at elevens opplevelse av prestasjonsangst er konstruert av hans miljø, og ergo ligger også årsaken til elevens prestasjonsangst i miljøet. Din utfordring, dersom eleven opplever prestasjonsangst som noe negativt, blir å

lokalisere årsaken til elevens opplevelse av prestasjonsangst. Søking etter og handling i forhold til disse årsakene blir i denne innsikten den eneste løsningen på negativ prestasjonsangst. Miljøet konstruerer elevens forståelse av prestasjonsangst, som så uttrykkes gjennom hans handlinger. Prestasjonsangst er, med utgangspunkt i denne innsikten, konstruert av og i samfunnet for å sortere individers plassering i forhold til ulike disipliners prestasjonskrav. Dersom årsaken til en elevs negative prestasjonsangst ligger i miljøets

konstruerte krav til prestasjoner, ville du da som lærer være villig til, eller ha mulighet til å endre disse? Eventuelt, hva oppnår du ved å tilpasse kravene til eleven?

MEDVIRKNING I IDENTITETSUTVIKLING

– ET ANSVAR

Som lærere møter vi mange innsikter i flere ulike fenomen. I denne artikkelen har jeg konsentrert meg om fenomenet prestasjonsangst, og jeg har med utgangspunkt i min mastergrad og lærererfaring forsøkt å vise hvor ulikt et fenomen som prestasjonsangst kan betraktes, oppfattes og oppleves. Ulik innsikt kan medføre misforståelser og feil handlinger i den forstand at man kan prate

om et felles begrep uten å prate om et felles fenomen, og på den bakgrunn handle ut fra sin egen innsikt i fenomenet. Dermed kan vi som lærere risikere å pålegge elever tanker og handlinger som er i strid med deres faktiske innsikt og opplevelse. Følgelig kan læreren både ha positiv og negativ innvirkning på elevens identitetsskaping, avhengig av graden av påvirkningskraft og refleksjon rundt selve fenomenet. Læreren er en medvirkende faktor i elevens identitetsskapende prosess. Dette er en stor oppgave som krever høy grad av refleksjon. Følgelig må læreren evne å reflektere rundt ulike fenomener, og også kunne handle i tråd med disse refleksjonene.

NOTER

- 1 Se for eksempel Merleau-Ponty: 2008.
- 2 Se for eksempel Foucault: 2003.
- 3 Se for eksempel Greene: 2002; Goode: 2003; Casbarro: 2005; Maisel: 2005; Buswell: 2006.

LITTERATUR

AKSNES, F. & WORMNES, B. (1996). Når muskler ikke er nok: En bok om idrettspsykologi. Oslo: Universitetsforlaget AS/ Norges Idrettsforbund.

ASCHEHOUG OG GYLDENDALS STORE NORSKE LEKSIKON (4.utg., 2005-07): [online] <http://www.sn.no> [10/04/07].

BURR, V. (2003). Social Constructionism. New York: Routledge.

BUSWELL, D. (2006). Performance strategies for musicians. Hertfordshire: MX Publishing.

CANNON, W.B. (1970). Bodily changes in pain, hunger, fear and rage: An account of recent researches into the function of emotional excitement. College Park, Maryland: McGrath Publishing Company.

CASBARRO, J. (2005). Test Anxiety & What you can do about it: A practical guide for teachers, parents, and kids. Port Chester, New York: Dude Publishing.

FOUCAULT, M. (2003). Galskapens historie: i opplysningens tidsalder. Oslo: Gyldendal.

GOODE, M.I. (2003). Stage fright in music performance and its relationship to the unconscious. Oak Park, Illinois: Trumpetworks Press.

GREENE, D. (2002). Performance Success: Performing your best under pressure. London: Routledge.

MAISEL, E. (2005). Performance anxiety: A workbook for actors, singers, dancers, and anyone else who performs in public. New York: Back Stage Books.

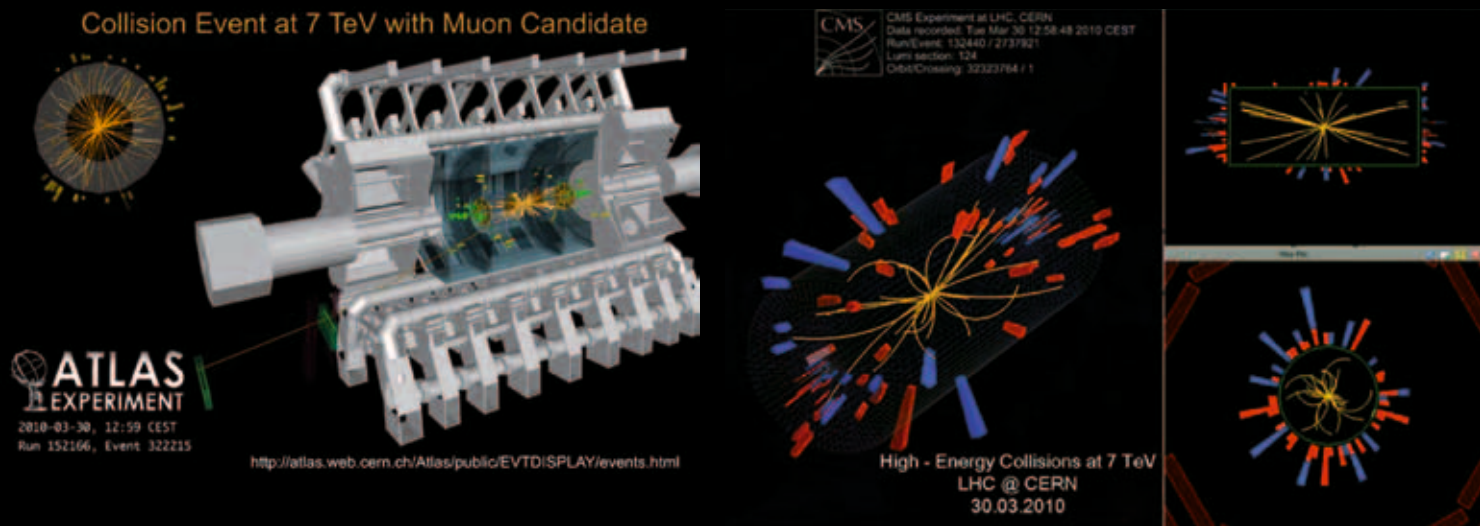
MAY, R. (1996). The meaning of anxiety. New York: W.W. Norton & Company, Inc.

MERLEAU-PONTY, M. (2008). Kroppens fenomenologi. Oslo: Pax.

PETTERSEN, F.R. (2007). «Hvem sier at jeg har prestasjonsangst?» En refleksiv analyse av begrepet prestasjonsangst. Masteroppgave i musikkpedagogikk. Bergen: Høgskolen i Bergen.



FRED RUNE BJORDAL (endret etternavn fra Pettersen i 2008) er utdannet allmennlærer og jobber som lektor og kontaktlærer ved Kråkerøy ungdomsskole i Fredrikstad. Han har i tillegg flere års erfaring som pedagog ved ulike musikk- og kulturskoler. I sin mastergrad fra Høgskolen i Bergen (2007) gjorde han en refleksiv analyse av begrepet prestasjonsangst, og belyste fem ulike innsikter i dette fenomenet.



Vitenskap åpner grenser

AV PER AAHLIN OG MARIT DAHL

Aktiviteten ved forskningssenteret CERN er interessant for flere enn de fysikerne og ingeniørene som arbeider der. Virksomheten dreier seg om å finne ut av universets opprinnelse og naturens oppbygging. Denne kunnskapen angår oss alle.

I en melding på CERNs nettsider fra 30. mars i år står denne korte, lakoniske setningen: «Beams collided at 7 TeV in the LHC at 13:06 CEST, marking the start of the LHC research programme.» En melding totalt uten sensasjonsformat, tilsynelatende ment for helt spesielt interesserte og innvidde.

De som så nyhetssendinger på europeiske tv-stasjoner samme dag, kunne imidlertid se og høre fysikere som smilte fra øre til øre mens de fortalte at den kollisjonen som hadde skjedd, ville innebære en ny æra i partikkelfysikken og helt nye muligheter for forskningen.

Vi besøkte CERN en uke etter at pressemeldingen var sendt ut, med

professor Egil Lillestøl som guide. Pressemeldingen forteller at verdens største vitenskapelige eksperiment er i gang, etter langvarig planlegging, bygging, testing og feiling. Målet med eksperimentet er blant annet å finne ut hvordan universet var rett etter The Big Bang. Rett etter vil si: et tusen-milliarddels sekund!

LHC-AKSELERATOREN

For å undersøke det ble det bygd en ny stor akselerator, LHC (Large Hadron Collider). Anlegget omfatter også fire enorme detektorer, ATLAS, CMS, ALICE og LHCb, der ATLAS og CMS er de største og bygd for å studere proton-proton-kollisjoner. ALICE skal studere kollisjoner

mellom tunge atomkjerner (bly), og LHCb skal studere den lille forskjellen mellom materie og antimaterie. Norge deltar i ATLAS og ALICE.

LHC-akseleratoren kom ordentlig i gang 30. mars, og nå akselereres to protonstråler i hver sin retning med en enorm energi. Farten på protonene er 99,9999991 prosent av lyshastigheten, det vil si like under lysets hastighet. Når protonene kolliderer i ATLAS, har de i dag en kollisjonsenergi på 7,1 TeV (10^{12} eV). Om ett til to år kan energien økes til det dobbelte. Et energibegrep som kanskje ikke sier de fleste stort, men det interessante er at her får vi en energi i kollisjonene som svarer til hva som var situasjonen et tusen milliarddels sekund (10^{-12} s.) etter The Big Bang.

HVA KAN EN FINNE?

I uminnelige tider har mennesker undret seg over hva universet er, hva universets yttergrenser er, hvor stort universet er og hvordan det ble til.



Tilsvarende har en lett etter de minste byggesteinene i naturen. Dette er temaer som opptar ikke minst barn og unge. Derfor er det som skjer ved CERN viktige læringskilder i naturfagundervisningen og fysikkundervisningen. På CERNs hjemmesider finnes mye materiale, også på norsk.¹

I denne reportasjen er det ikke mulig å gå inn på og forklare elementærpartikkelfysikken. Vi kan bare gi noen smakebiter. Vi kan imidlertid anbefale artikkelen «Naturens minste byggesteiner» av professor Egil Lillestøl.²

I det femte århundret f. Kr. hevdet den greske filosofen Demokrit at det måtte finnes en minste bestanddel i universet: Atomet, som betyr udelelig på gresk. I dag vet vi at det finnes ulike atomer fra hydrogen og oppover, og at de har en størrelse på ca. 10^{-10} m (en hundremilliondels cm). I første halvdel av det 19. århundret

fant vitenskapsfolk atomets struktur og bestanddeler: En tung kjerne bestående av protoner og nøytroner, der antallet protoner bestemmer hvilket grunnstoff en har. I tillegg er det i et nøytralt atom like mange elektroner (negativ ladning) som det er protoner (positiv ladning). Selv om protonet og elektronet har like stor, men motsatt ladning, har protonet ca. 2000 ganger så stor masse som elektronet. En har ikke klart å finne noen utstrekning på elektronet (det er et punkt), mens nøytronet og protonet har en utstrekning på om lag en hundretusendel av et atom. Mesteparten av atomet er altså vakuum.

For å studere atomet og atomets kjerne startet en å bygge akseleratorer der partikler ble akselerert for å kolliderer. Den første protonakseleratoren ble bygd i 1930 av Ernest O. Lawrence. Denne akseleratoren var inspirert av en oppfinnelse av den

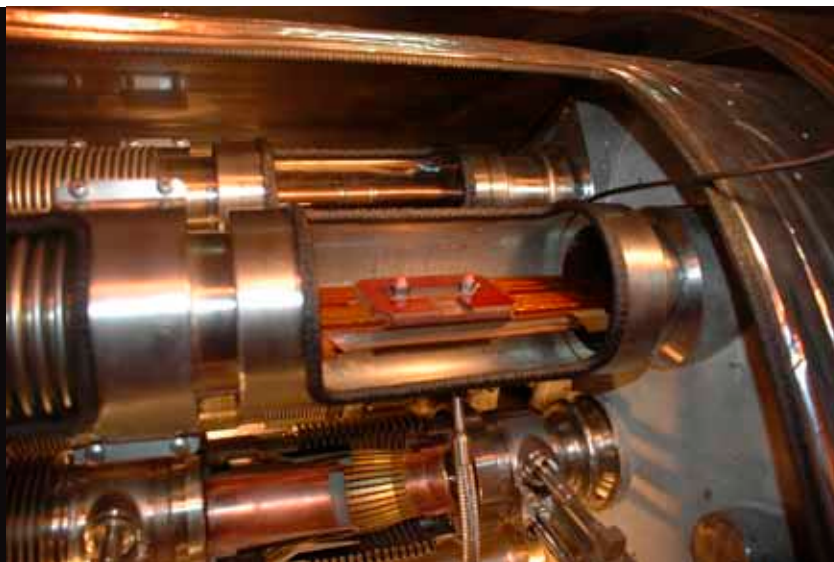
norske ingeniøren Rolf Widerøe.

Etter krigen ble det bygd stadig flere akseleratorer, ikke minst ved CERN. CERN har siden starten vært ledende innenfor elementærpartikkelfysikk, og mange forskere tilknyttet CERN har fått Nobelprisen i fysikk.

NYE FUNN

Utover på 1960- og 70-tallet fant en stadig nye partikler, og en skjønte at en heller ikke nå hadde funnet de minste byggesteinene. I 1964 foreslo fysikeren Murray Gell-Mann at den underliggende strukturen i kjernepartikler (hadroner) er bygd opp av kvarker. Navnet kvarker fant han i boka «Finnegans Wake» av James Joyce. Etter hvert har en påvist kvarkene, og en har god oversikt over det vi til nå anser som de fundamentale byggesteinene i naturen: Seks kvarker som er bundet sammen av gluoner (sterke kjernekrefter) og

CERN (European Organization for Nuclear Research) ble opprettet i 1954 av 12 europeiske land, deriblant Norge. Senteret holder til like utenfor Genève, på begge sider av grensen mellom Sveits og Frankrike. Organisasjonen har i dag 20 medlemsland og ca. 2500 heltidsansatte. Mer enn 10000 vitenskapsfolk, fra 85 nasjoner og 580 universiteter, kommer til CERN for å forske. CERN finansieres i hovedsak av medlemslandene, men med bidrag også fra andre land. CERN er verdens største forskningssenter i partikkelfysikk. Den enorme partikkelakseleratoren Large Hadron Collider (LHC) som ble tatt i bruk til vitenskapelige eksperimenter i 2008, ligger i en sirkelformet 27 kilometer lang tunnel i grunnen 100 meter under senteret, delvis i Frankrike og delvis i Sveits.



Problemer oppsto 19. september i fjor under testing, da en elektrisk feil i koblingen mellom magneter forårsaket et brudd, og seks tonn flytende helium lekket ut. Uhellet førte til flere måneders forsinkelse.

seks leptoner (deriblant elektronet) der W- og Z-partiklene er kraftformidlingspartikler for de svake kjernekraftene. I tillegg har vi fotonet som er kraftutvekslingspartikkelen i elektromagnetiske vekselvirkninger. W- og Z-partiklene ble for øvrig påvist i CERN i proton-antiproton-kollisjoner i 1983-84 (belønnet med Nobelpris til Carlo Rubbia i 1984) og senere studert i detalj i den såkalte LEP- akseleratoren (Large Electron Positron). Det er i tunnelen til LEP at LHC-akseleratoren nå er bygd.

Nå er proton-proton-kollisjonene i gang i LHC. Akseleratoren er verdens største. Tunnelen er like lang som Circle Line på undergrunnsbanen i London. Her kunne vi se på dataskjermene hvordan kaskader av partikler ble detektert i ATLAS når to protoner kolliderte. Energien i kollisjonene er som sagt så enorm at det svarer til situasjonen like etter The

Big Bang. Den gangen fantes det verken atomer eller kjernepartikler, men en type plasma bestående av kvarker og gluoner.

HVA ØNSKER EN Å FINNE?

Selv om vi nå vet mye om naturens byggesteiner, er det fortsatt mange uløste problemer. For at partikkelmodellen skal stemme bør en kunne påvise den såkalte Higgspartikkelen. Til det trengs enormt mye energi, kanskje kan den finnes gjennom LHC-eksperimentene.

Om lag 95 prosent av universet består av det vi i dag kaller mørk materie og mørk energi. Vi har ennå svært lite kunnskap om hva mørk materie og mørk energi egentlig er. Finner vi «den mørke partikkelen»? Lillestøl er villig til å inngå veddemål om at denne partikkelen blir funnet før Higgspartikkelen. De videre eksperimenter vil kanskje gi svar.

Vi vet at i The Big Bang ble det produsert materie og antimaterie. Heldigvis ikke like mye av begge deler, for da hadde verden ikke eksistert, men hvorfor forsvant antimaterien?

Etter hvert som kollisjonene i LHC-akseleratoren i CERN blir analysert, kommer vi til å få vite mer om naturens oppbygging og universets opprinnelse. Hva kan interessere mer? Kanskje hva som skjer med klimaet?

KOSMISK STRÅLING, SKYER OG KLIMA

Kan det være at kosmisk stråling påvirker skyene rundt jorda ved at strålingen danner aerosolpartikler som forårsaker skydannelse? Kan det med andre ord være en sammenheng mellom kosmisk stråling og klima? Observasjoner av sammenhenger mellom variasjoner i kosmisk stråling og skylaget gjør disse spørsmålene

til interessante forskningstemaer. Ved CERN foregår det for tiden et forskningsprosjekt, kalt CLOUD-eksperimentet, som kan gi svar på slike spørsmål. Ved å gjenskape kosmisk stråling under kontrollerte laboratorieforhold, kan forskerne studere fenomenet i detalj, og slik komme fram til ny kunnskap, nye forklaringer og helt sikkert nye forskningstemaer.

Spørsmål som gjelder klimaet, er ikke ukontroversielle. En del forskere vil hevde at forbindelsen mellom kosmisk stråling og klima er for svak til å berettigje videre forskningsaktivitet. Andre vil mene at skyfysikk er viktig, fordi skyer spiller en betydelig rolle når det gjelder å påvirke klimaet. Da blir det nødvendig å vite mer om hvordan de dannes. I løpet av et par år kan forskerne ved CERN kanskje bidra med nye og sikrere kunnskaper om disse spørsmålene.

CERN SOM FRED SARBEID

Professor Egil Lillestøl står bak slagordet «Science Bringing Nations Together». Ordene møter oss på en rekke plakater og oppslag rundt på CERN-området.

Lillestøl legger hele tiden stor vekt på CERNs betydning som multikulturell arbeidsplass. Her møtes folk fra alle verdensdelar med ulike språk- og kulturbakgrunn. De ikke bare møtes, men de arbeider sammen, deler og utveksler data og kunnskaper og gjør en felles innsats for å nå gode resultater. Han forteller om en besøkende som etter å ha vært en dag ved senteret hadde denne kommentaren: – Cern burde få Nobels fredspris, ikke bare Nobelpriser i fysikk.

Det er lite hemmelighetskremmeri ved CERN. Alt arbeidet forskerne gjør, og de resultatene de kommer fram til, er åpne for alle som er in-

teressert. Denne åpenheten har vært en viktig forutsetning for arbeidet helt fra starten av. På den måten er det også mulig for forskere over alt i verden å dele og utveksle kunnskap. Slikt samarbeid gir de beste forutsetningene for å skape ny kunnskap og utvikle vitenskapen videre, mener Egil Lillestøl. Hemmelighold hindrer videreutvikling.

Forskere ved CERN kan ikke holde på bare med sin egen forskning. De som er der for å arbeide med en doktorgrad eller et annet forskningsprosjekt, må alle delta i de felles oppgavene som må gjøres, for eksempel å presentere senterets virksomhet for besøkende eller bemanne kontrollsentra der de store vitenskapelige maskinene overvåkes.

Det er i denne sammenhengen også verd å merke seg at den teknologien som er utviklet ved CERN, kommer til nytte på flere områder; blant annet benyttes partikkeldetektorer oppfunnet ved CERN i arbeid med medisinske diagnoser.

KVINNER OG MENN VED CERN

Fysikk oppfattes gjerne som et mannsdominert område, også ved CERN er det flere menn enn kvinner. Men kvinnene finnes på alle områder og i ulike posisjoner, som forskere og ingeniører så vel som i tekniske og administrative funksjoner. Kvinneandelen er økende i alle avdelinger. Halvparten av de ingeniørene som har ansvar for drift og overvåking av LHC-akseleratoren, er kvinner.

Den internasjonale kvinnetiden ble i år brukt som en særskilt anledning til å rette oppmerksomheten mot kvinners rolle i fysikken, blant annet gjennom intervjuer med kvinnelige forskere ved senteret. Kvinnelige ansatte ble oppfordret til å be-

manne de synlige kontrollrommene og laboratoriene denne dagen og være aktive som guider for besøkende. Hensikten var ikke minst å sende en klar melding til unge kvinner om at fysikk er et interessant fag og at CERN er en spennende arbeidsplass.

WORLD WIDE WEB OG GRID

World Wide Web, som de fleste av oss benytter daglig, ble funnet opp ved CERN. Forskerne trengte praktiske muligheter til å kommunisere og utveksle data. Men bruken av nettet ble komplisert og lite effektiv.

I de eksperimentene som foregår ved Cern nå, produseres det nærmest ufattelige mengder data. I sin egen informasjon bruker CERN dette bildet: Dersom dataene ble lagret på cd-er, vil de utgjøre en 20 km høy søyle hvert år. CERN har derfor ledet et arbeid med å utvikle et verdensomspennende computer-nettverk, kalt GRID, som gir forskerne helt nye muligheter både til å utnytte den store datamengden og til å dele regnekapasitet og datakraft. Ved hjelp av GRID overføres data fra CERN til 11 store forskningssentra rundt i verden. Disse 11 sentrene sender og mottar data fra mer enn 200 mindre sentra i ulike regioner. Dataoverføringen foregår over Internett, men med egne fiberoptiske forbindelser mellom CERN og de store sentrene. Forbindelsen mellom de mindre sentrene foregår gjennom forskernettverk eller i noen tilfeller ved hjelp av det vanlige Internett.

NOTER

1 <http://public.web.cern.ch/public/www.cern.ch>

2 «Naturens minste byggesteiner» av Egil Lillestøl i boka *Naturens kode*, Gaute T. Einevoll og Eirik Newth (red.) Gyldendal 2005



Egil Lillestøl er professor i fysikk med mangeårig tilknytning til CERN. Han er særlig kjent for sin formidlingsvirksomhet, og han har drevet populariseringsarbeid i radio- og fjernsynsprogrammer, avisartikler og foredrag. I 2007 fikk han Norges forskningsråds formidlingspris «for formidling av grunnleggende fysikk til skoleelever og publikum». Han har en årrekke hatt ansvar for CERNs europeiske og latinamerikanske forskerskoler (for doktorgradsstudenter) i partikkelfysikk. Lillestøl var vår eminente guide under besøket ved forskningscenteret.

Skoleprosjekt

I mars og april i år foregikk det et interessant samarbeid mellom CERN og skoler i Genève. Mer enn 400 10- og 11-åringer deltok. Prosjektet er kalt «Forestill deg en fysiker», og dreide seg om å gjøre elevene kjent med hva det vil si å være forsker og fysiker. Elevene fikk i oppgave å tegne en fysiker, og sammen skrev klassen en leksikalsk definisjon av hva en fysiker er. Deretter besøkte elevene CERN, de fikk komme i laboratorier, og de fikk snakke med fysikerne som arbeider der. Etter besøket ble tegne- og definisjonsoppgavene gjentatt.

Det var laget spesielle opplegg for å forberede elevene til besøket, og de lærerne som deltok i opplegget, fikk også særskilt skolering på forhånd.

Hensikten med opplegget var å vise elevene at de har en verdensberømt vitenskapelig institusjon i sitt umiddelbare nabolag. Det var viktig å vise elevene at vitenskapen ikke trenger å være utilgjengelig eller lukket, men tvert imot at den kan være nær og begripelig.

Da vi besøkte CERN, var prosjektet nettopp kommet i gang, vi kjenner derfor ikke resultatene.

Men det går fram av nettsidene at prosjektet skal avsluttes i juni, med en utstilling av de 160 beste tegningparene (før og etter CERN-besøket). Vi tror at det kan bli en både underholdende og interessant presentasjon av læringsresultatene.

Mobbing

– på tide å handle annerledes

AV JOSTEIN ALBERTI-ESPENES

Skolene er på et feilspor i sin forståelse og håndtering av mobbing. De som vinner på dagens situasjon, er leverandørene av skoleprogrammer som skal redusere mobbing. En bedre løsning kan være å bli bevisst på de voksnes legitimering av atferd. Skolene bør i større grad enn i dag benytte opplæringsloven, kombinert med erfaring og kompetanse utviklet og erfart av lærere gjennom tiår.

Mobbing er relativt nytt som begrep, men ikke nytt som fenomen. De siste årene har man blitt stadig mer oppmerksom på problemet, og forskningsmiljøer jobber for å avhjelpe situasjonen. I denne teksten stiller jeg spørsmål ved mobbediskursen vår, om den er hensiktsmessig og om det er realistisk å ha som målsetting å utradere mobbing. Jeg anvender historier fra egen oppvekst og fra praksisfeltet for å problematisere definisjonene av mobbing. Jeg tar også for meg skoleprogram hvor arbeidet til Erling Roland og Dan Olweus står sentralt. Disse to var tidlig ute i sitt arbeid med mobbing. For å vise at problematikken ikke kun tilhører mennesker under myndig alder, trekker jeg inn noen av mediebildene vi omgir oss med. Jeg ønsker å vise at diskursen som råder rundt mobbing, er lite hensiktsmessig og til og med til skade for barn og unge.

HVA MOBBING ER OG HVORDAN FORSTÅ DEN

Ordet *mobbing* vekker umiddelbart negative assosiasjoner. Baksnakking, vold, utfrysing, direkte språklige og fysiske handlinger, hatbudskap på veggen i gangtunnelen ved skolen, gjemme private eiendeler, sende lapper, skrive på tavla, MSN- og sms-hets, osv. Myndighetene og fagfolket gir følgende definisjoner:

I Elevundersøkelsen er mobbing definert som «gjentatt negativ eller 'ondsinnert' atferd fra en eller flere rettet mot en elev som har vansker for å forsvare seg. Gjentatt erting på en ubehagelig og sårende måte er også mobbing. Atferden må finne sted 2 eller 3 ganger i måneden eller ofte for å defineres som mobbing. Dette er i tråd med internasjonal forskning» (Utdanningsdirektoratet)¹

[...] negativ eller ondsinnert atferd, som gjentas og foregår over en viss tid, i et forhold som er preget av ubalanse i styrkeforholdet mellom partene. (Barne- og likestillings- og inkluderingsdepartementet)²

Mobbing er fysiske eller sosiale negative handlinger som utføres gjentatte ganger over tid av en person eller flere sammen, og som rettes mot en som ikke kan forsvare seg i den aktuelle situasjonen. (Erling Roland)³

På spørsmålet *Hva er mobbing?* kobler vi raskt på de nevnte negative assosiasjonene. Som voksne tenker vi kanskje tilbake på noen vi visste ble mobbet, dem vi var med på å mobbe eller egne opplevelser av å bli utsatt for mobbing.



SKOLEHISTORIER

På slutten av 80-tallet, første året på videregående, fikk jeg vite hva dysleksi var. Dette satte grunnskoletiden min i et nytt lys. I klassen vår på barne- og ungdomsskolen gikk det en elev som var til stor forlystelse for resten av klassen. Når hun skulle skrive på tavla eller lese høyt⁴, var det alltid noen som lo. Norsklæreren vi hadde i 9. klasse lo også. Jenta fikk hjelp på videregående. Da hadde vi ledd i mange år.

Vi var en liten klasse, men hadde rikelig plass til en mobbekultur. Hvorfor mobbet vi? Visste vi hva mobbingen innebar? Visste vi at vi var mobbere? Visste norsklæreren vår hva mobbing var? Var hun også en mobber? Var vi slemme barn, som mobbet? Ble jeg snill da jeg forsto hva jeg hadde vært med på? Hadde hun selv ansvaret, fordi hun også lo når vi lo? Kan man gi et barn ansvar for at det blir mobbet? Hvem hadde ansvaret? Burde vi ha forstått at dette var galt?

Jeg forsto i alle fall at jeg hadde vært med på å bevare og videreføre en kultur hvor en medelev systematisk ble latterliggjort.

Et hopp fram til 2000-tallet. Ei jente i en ungdomsskoleklasse forteller læreren sin at hun jevnlig blir slått på rumpa av to gutter i samme klasse.

«Hva gjør du når de slår deg?»

«Jeg ler, fordi jeg ikke tør å si at jeg synes det er ekkelt. Og da ler de også».

Læreren kaller inn guttene og deres foresatte og snakker med dem. Han forteller dem hva jenta opplever.

«Hun ler jo når vi gjør det»

«Det er fordi hun ikke tør annet».

Plagingen stopper. Ikke fordi guttene har blitt straffet fordi de plaget, mobbet eller trakasserte en medelev seksuelt. Plagingen stopper fordi guttene har forstått mer om hvordan deres egen oppførsel oppleves av andre. Den direkte konse-

kvensen, for guttene, var altså full åpenhet med foresatte og guttene om hva de hadde gjort.

Hopp fram til i dag. En gutt på barneskolen omtales som et atferdsproblem. Han blir så fort sint. Skolen tror han har ADHD. Skolehistorikken viser at gutten har vært sint i flere år. Og han har fått skylden hver gang. Det har ikke gjort ham mindre sint. Foreldrene kalles inn og må svare for hvorfor gutten er så aggressiv. Det hjelper ikke, og tiden går. Så skjer noe uventet: Gutten ber selv om et møte med skolen. Han sier at han har blitt plaget i mange år, og at han ikke orker mer. Skolen ser på guttens skolehistorikk med nye øyne og finner at gutten i flere år har blitt plaget. Derfor går han rundt og bare venter på nestemann som skal si noe stygt til ham. Derfor tolker han nå alt som blir sagt og gjort, i verste mening. Derfor er han hele tiden så sint. Han navngir medelever. Skolen snakker med medelevene, som først ikke forstår hva det dreier seg om, før de sakte må erkjenne at de *har* plaget gutten i lang tid. Små stikk her og der. Litt knuffing. Fnising, gjemning av klærne hans. Små handlinger som hver for seg aldri kunne forklare hvorfor gutten ble så sint. Når forstår de hvorfor han er så sint. Med foreldrene til stede gjør de en avtale om å la ham være i fred. Plagingen stopper. Gutten viser fremgang i fagene. Hvem hadde ansvaret for det som skjedde? Gutten selv? Medelevene? Foreldrene? Skolen?

HVOR ANSVARET LIGGER

Det er de tilstedeværende voksne som har ansvaret for å bry seg, ansvaret for å være til stede, ansvaret for å gi barn og ungdom veiledning i hvordan de skal oppføre seg, ansvaret for rammene som legges rundt oppførsel i skolen, barnehagen, hjemmet, på SFO og fritidssentret.

Mobbing foregår på relativt lukkede arenaer hvor mennesker er nødt til å oppholde seg til bestemte tider. Skolen er ett eksempel. Arbeidsplassen er et annet. Voksne mennesker er fullt klar over at det å oppleve mobbing er vondt og har konsekvenser langt inn i voksenlivet for den

enkelte. Samtidig er det de voksne – lærerne, rektorene, inspektørene, mellomlederne, de daglige lederne, sjefene – som tillater og innimellom legitimerer mobbing. Og ikke bare det; vi har en medievirkelighet hvor det oppmuntres til mobbing og trakassering, hvor mediepersonligheters vilje og evne til å baksnakke og ekskludere er viktig for å oppnå goder eller penger, som på *Paradise Hotel*, *Robinson*, *Big Brother* osv.

MEDIERTE MODELLER

For snart tre år siden brukte TV3 en *Robinson*-deltakers hetsing av en meddeltaker som promotering av *Robinson*-programmet. At Peter Arambasics stygge utfall⁵ ble rettmessig sterkt kritisert i ettertid, endrer ikke det faktum at TV3 *først* valgte å filme dette uten at noen grep inn, *dernest* å vise dette som del av *Robinson*-episoden, for avslutningsvis å markedsføre serien med disse utfallene. Dette var altså voksne folk – rollemodeller – i alle ledd, fra filmcrew til redaksjon, som bevisst valgte å gjøre påkjenningen for Alice Balto enda verre. Hva gjør dette med oss? Hva gjør dette med barn og unge? Hva lærer vi av dette om hva som er akseptert og ikke akseptert oppførsel?

På *Paradise Hotel* 2009 tok programvertinnen for seg noen av deltakerne etter en episode med mobbing. Men skaden var jo allerede skjedd. TV2 har laget en hendig liten liste over *Paradise Hotels* «beste øyeblikk», hvor «*Iris blir dolket i ryggen*⁶» er en av scenene man kunne gjenoppleve.

TV2s *X-factor*, en videreføring av *Idol*, har en mykere aldersgrense enn sin forgjenger, der deltakerne måtte ha fylt 16 år før de kom til audition. På *X-factor* holder det at de fyller 16 år i løpet av året. I tillegg ser det ut til at røff behandling av deltakerne løftes til nye høyder. Tre voksne mennesker sier sin klare mening til unge tenåringer. Og de legger ikke fingrene imellom. Det går tydeligvis sport i å være drøy, ufin og sarkastisk mot ungdom, presumptivt fordi det har underholdningsverdi. Og muligens fordi dommerne

har Simon Cowells dommeroppførsel som ideal?

Et lite, men talende eksempel, fra politikken: En tidligere partileder uttalte, da Venstres partileder ved forrige valg lå an til å ryke ut, følgende: «Jeg vil kose meg om Lars Sponheim ikke kommer inn på Stortinget»⁸

På arbeidsplassen vår har vi verneombud, vi har arbeidsmiljøloven og vi er voksne mennesker, vi må forventes å kunne oppføre oss deretter. Likevel opplever vi jevnlig mobbesaker som kommer ut i mediene. Mennesker trakasseres, hetses, fryses ut, baksnakkes. Voksne står bak. De samme voksne er vanlige mennesker som deg og meg, de har barn, søsken, barnebarn, de er rollemodeller for andre voksne og for barn og unge.

Vi har altså voksne mennesker som tillater og dessverre også iblant legger til rette for mobbing. Er det da rart vi opplever at jenter *og* gutter anvender skjulte mobbestrategier, som baksnaking og ekskludering? Det de gjør er å trene på de sosiale ferdighetene som de ser at voksne rundt dem anvender. Mobbing er praktisering av sosiale ferdigheter. Det er ikke en patologisk tilstand, det utøves ikke av onde barn, det er en metode for å lære seg å bli som oss, å bli voksne.

SKOLEPROGRAM – ET LØSNINGSFORSØK

Vi har etter hvert fått flere skoleprogram mot mobbing. *Olweus* og *Zero* er blant de mer kjente. Felles for disse programmene er blant annet at det søkes å avdekke mobbing, hvem som mobber, mobbing skal reduseres som problem og de voksne har et ansvar for å avdekke og redusere. Barn og ungdom kan, som vist ovenfor, havne i posisjon som mobbere uten at det er villet eller i det hele tatt bevisst. Det er de voksne som legitimerer mobbing. Det barn og ungdom gjør, er hele tiden å teste ut ulike ferdigheter. Iblant er det skivebom, som når gutter tror at jenter liker å bli slått på rumpa. Andre ganger er det blink, som når elever støtter hverandre og hjelper hverandre i fagene og i friminuttene. Det er fremdeles de voksne som sitter med ansvaret for rammene.

Problemet med denne typen programmer er

for det første å avgjøre hvor lenge de er ment å skulle fungere innenfor hver enkelt skole. Skal de anvendes og trekke ressurser i et evighetsperspektiv, og således tjene som økonomiske gullgruver for Olweus og SAF, eller er det meningen at skolene etter hvert skal mestre situasjonen alene? Skal skoleprogrammene endre skolen, og hvordan kan man sikre at endringen varer etter at skolene er overlatt til seg selv?

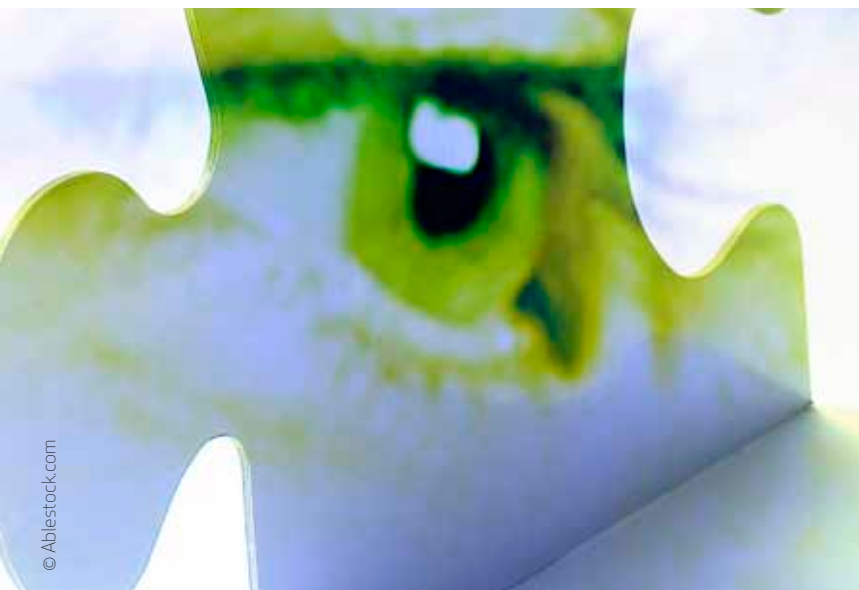
Dernest: hos Olweus er det klare definisjoner på hva mobbing er, og lærere som mistenker at mobbing foregår skal kartlegge for deretter å *vurdere om det er mobbing eller ikke*. Det bør vel strengt tatt være opp til den enkelte elev å vurdere om hun utsettes for mobbing. Ved at det er *læreren* som skal vurdere dette, ser man bort fra at læreren er en del av systemet som opprettholder/legitimerer mobbing. Dette er problematisk. Og hva med atferd som ikke defineres som mobbing? Må skolene skaffe seg tilleggsskoleprogram som kan håndtere bruk av *homo* og *bitch* som skjellsord?

SAF, Senter for atferdsforskning, anvender på sin side et skille mellom gutters og jenters mobbeatferd. Dette skillet er mildt sagt underlig, og det er overraskende at ikke sosiologer og kjønnsforskere har kommet mer på banen i forhold til dette ennå.

«JENTEMOBING» OG «BITCHING»

Etter at Vågsland og Skotheim ga ut boka *Bitching*⁹ har begrepet, som etymologisk sett stammer fra ordet *bikkja*, tilsynelatende blitt legitimt å bruke når *jentemobbing* omtales. Dette er problematisk på flere måter. For det første er problemet med å omtale en spesifikk type atferd som *jentemobbing* at gutter med den samme atferden ikke fanges inn. Dernest er det problematisk å knytte en bestemt atferd til kjønn. Et enda større problem er at *bitching* anvendes og forstås som dekkende for *jentemobbing*. *Bitch* er et svært nedsettende uttrykk. Det bør *ikke* legitimeres som beskrivende for menneskers atferd.

Og når forskere uttaler at «denne skjulte mob-



bingen, med utestenging, blikk, baksnakking, intriger og rykter som våpen, kan være fryktelig vanskelig å oppdage for utenforstående»¹⁰, mystifiseres jenters atferd unødvendig. Ikke bare blir jenter mystiske vesener, men de bærer i seg sluhet og ondskap. Parallellen til visse religiøse og historiske kvinnesyn er skremmende tydelig. Er det hensiktsmessig å knytte spesifikke fysiske og sosiale negative handlinger til kjønn?

Senter for atferdsforskning skiller ut *jentemobbing* som noe eget, noe vanskelig, og i følgende tekstutdrag framkommer det som formodentlig er argumentasjonen for å skille ut jentemobbing. Argumentasjonen består av relativt mange usikkerhetsmomenter (mine uthevninger):

Forskningen viser at mobbingen blant jenter *ofte* er vanskelig å oppdage. Den foregår *gjerne* i det skjulte og *mange* lærere i skolen synes det er vanskelig å komme til bunns i problemet. Det dreier seg *ofte* om utstøting, intriger, ryktemakeri og manipulering når jenter mobber hverandre. Gutters mobbing er *gjerne* mer synlig og åpenbar, og *ofte* mer voldelig. Overgriperne er *ofte* ressurssterke og populære jenter. *Ofte* er de flinke på skolen og populære blant lærerne. De voksne *aner lite* om at disse ressurssterke jentene er mob-

bere. Mobbeofferet ved jentemobbing blir *sjelden* trodd. For mobbeofrene fører dette *ofte* til at de opplever at det er dem det er noe galt med fordi de blir utestengt eller baksnakket.¹¹

Halvparten av jordens befolkning gis altså merkelappen *potensiell skjult mobber*. Er det nyttig å gjøre dette skillet? Vi lever i en medievirkelighet hvor menn like mye som kvinner får vist sine evner til å snakke bak ryggen på andre, jf. Arambasic i *Robinson*. Min erfaring fra skolen forteller meg at gutter i større og større grad mestrer det SAF betegner som *jentemobbing*. I tillegg er ikke jenter fremmede for å gå inn i en slåsskamp. Behøver vi virkelig forskere for ytterligere å mystifisere jenter og deres handlinger?

Når lærere har brukt noen dager, kanskje uker, på å avdekke mobbenettverk, skjult mobbing, osv., kan situasjonen være fullstendig endret; Vanja er ikke lenger uvenner med Mathilde, Runa er nå plutselig bestevenninne med Trude (og Frode), mens de tidligere turtelduene Audhild og Marte har satt i gang en veritabel krig på et dertil egnet chattested. Lærerne må deretter sette i gang ny kartlegging av *hva som egentlig foregår*. Dersom de har tid til det. Dersom de orker. Som vi vet, opplever lærerne ofte at tiden ikke strekker til.

Løsningen er ikke å stemple elever som mobbere. Løsningen er ikke å vente på at skolen får implementert et nytt skoleprogram eller vente på at nyansatte får kommet seg på Olweus-kurset. Løsningen er ikke å mystifisere og demonisere jenters atferd. Vi må begynne å forstå mobbing som noe annet enn kjønnsbestemt ondskap.

SÅ HVA KAN MAN GJØRE?

Opplæringslovens paragraf 9a3, om *det psykososiale miljøet*, sier følgende:

Skolen skal aktivt og systematisk arbeide for å fremme et godt psykososialt miljø, der den enkelte eleven kan oppleve tryggleik og sosialt tilhør. Dersom nokon som er tilsett ved skolen, får kunnskap eller mistanke om at ein elev blir utsett for krenkjande ord eller handlingar som mobbing, diskriminering, vald

eller rasisme, skal vedkommande snarast undersøkje saka og varsle skoleleiinga, og dersom det er nødvendig og mogleg, sjølv gripe direkte inn. Dersom ein elev eller forelder ber om tiltak som vedkjem det psykososiale miljøet, deriblant tiltak mot krenkjande atferd som mobbing, diskriminering, vald eller rasisme, skal skolen snarast mogleg behandle saka etter reglane om enkeltvedtak i forvaltningslova. Om skolen ikkje innan rimeleg tid har teke stilling til saka, vil det likevel kunne klagast etter føresegnene i forvaltningslova som om det var gjort enkeltvedtak.

Loven er altså tydelig på at ikke bare mobbing, men all krenkende atferd, skal tas tak i. Hvordan skolene skal ta fatt i problematikken, er også tydelig, og det er gitt ut veiledere i forhold til dette. Loven er gratis, veiledningsheftene kan lastes ned fra nettet, men klok profesjonell anvendelse av loven krever en bevisst og tydelig skoleledelse og lærere. Akkurat det samme som kreves av skolen for at programmene til SAF og Olweus skal kunne gjennomføres på best mulig måte.

I tillegg sier loven at skolen skal lytte til eleven og foreldrene, altså *opplevelsen* av å bli krenket, ikke blott enkeltlærerens vurdering av krenkelssforekomst.

FORSLAG TIL LØSNING

Løsningen kan være å forstå mobbing som utprøving av sosiale ferdigheter, som rollelek, som en måte å trene på å bli voksen på, på godt og vondt. Slik retter man oppmerksomheten mot *når* og *hvordan* ferdighetene anvendes. Klasse- og skolemiljøarbeid må kvalitetssikres og prioriteres ukentlig. Skolene må erkjenne at det sosiale ligger til grunn for det faglige arbeidet, og at det gjennom mangfoldige aktiviteter må trenes på god sosial samhandling. Opplæringslovens paragraf 9a må aktivt og klokt benyttes, og erfaringsdeling og profesjonell ledelse må prege skolen. Lydhørhet overfor foresatte – *også* «de vanskelige» foreldrene – må prioriteres, det må settes søkelys på den enkeltes opplevelse av et godt psykososialt skolemiljø. Samtidig må skolene hele tiden

vurdere sin egen praksis, helst gjennom vurderingsverktøy skolene selv utvikler, for eksempel i skolemiljøutvalget.

Dette krever at skolene også anerkjenner og anvender de ressurser som foreligger i personalet, i foreldregruppa, hos elevene og i samarbeidspartnere som pedagogisk-psykologisk tjeneste, utadrettede team (som TOFU) SFO, fritidsentre, og lignende.

Den beste måten å vise barn og unge hva som er gode måter å oppføre seg på, er å gi dem gode voksne rollemodeller. Men da må vi også være vårt ansvar bevisst, da må filmcrew'et på neste Robinson eller Paradise Hotel tenke gjennom hva de egentlig er med på, regissører og redaksjonen må vurdere om det de nå planlegger å tjene markedsandeler og penger på, virkelig er til det beste for deres egne barn, nieser og nevøer.

Jeg har med dette ønsket å bidra til en debatt rundt mobbediskursen i Norge. Slik den fungerer i dag, baserer den seg på en inndeling i *snille* og *slemme*, den tar ikke opp i seg kunnskapen vi har om sosiale ferdigheter og samspill og utviklingen av disse, og den risikerer å forsterke konflikter ved å sette merkelappene *mobber* og *offer* på barn og ungdom. Anvendelsen av begrepet *mobbing* er et feilspor, for ved å anvende begrepet *mobbing* har vi allerede låst diskursen til å gjelde en *mobber/bitcher* og et mobbeoffer. Hva gjør det med et menneske å få merkelappen *mobber* eller *offer*? Hva slags utvikling og læring ønsker vi at denne språkbruken skal føre til? Og når skoleprogram lar det være opp til skolen å definere hva som er mobbing eller ikke, står elevene og foreldrene i fare for ikke få fram sin opplevelse av situasjonen.

Jeg har forsøkt å vise at det handler om voksnes rammer for og legitimering av andre voksnes, barns og ungdoms atferd. Jeg har forsøkt å vise at verktøyene og rammene for arbeidet med et godt, konstruktivt, læringsfremmende skolemiljø, allerede eksisterer innenfor den tids- og ressursrammen skolen har. Dette trenger ikke bety at skolene må forkaste skoleprogrammene. Men det betyr at skolene i større grad må benytte den

allerede foreliggende og tilgjengelige opplæringsloven, kombinert med erfaring og kompetanse utviklet og erfart av lærere gjennom tiår. Og det betyr at skoleprogrammenes fagkvinner og -menn i stedet bør jobbe for at programmene tilpasses de ulike skolene og utvikles i samarbeid med den enkelte skole, slik at kvaliteten på læringsmiljøene kan heves og skolene etter en tid klarer seg på egen hånd.

NOTER

¹ fra udir.no

² fra Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementets nettsider

³ Roland, E. (2007:25) *Mobbings psykologi: Hva kan skolen gjøre?* Oslo: Universitetsforlaget

⁴ høytlesning ble hyppig praktisert i teorifagene og var et nyttig verktøy for ukentlig å få de lesesvake fram i lyset

⁵ han kalte henne blant annet *samerotta* og *samekjerring*, direkte til henne og bak ryggen hennes

⁶ <http://pub.tv2.no/nettavisen/side2/tv/article2622589.ece>

⁷ <http://www.youtube.com/watch?v=Ao-yXgntmUw>

⁸ <http://www.vg.no/iphone/article.php?artid=594542>

⁹ Skotheim, L. og Vågsland, A.H. (2008) *Bitching, en bok om jenter og mobbing*. Oslo: Omnipax

¹⁰ doktorgradsstipendiat ved SAF, Tove Flack, til Aftenposten 22. oktober 2008

¹¹ <http://saf.uis.no/forskning/mobbing/jentemobbing/>



JOSTEIN ALBERTI-ESPENES arbeider i Skedsmo kommunes TOFU-teamet, som bistår skoler i forebygging og problemhåndtering. Han er utdannet allmennlærer med mellomfagstillegg i mediepedagogikk og hovedfag i pedagogikk. Han har siden tidlig 90-tall arbeidet med barn og ungdom i Osloskolen, i døgningstusjon, på fritidsklubber og i oppsøkende ungdomsteam. Han har flere år i skolen, som kontaktlærer og sosiallærer.

Undervisning i økonomisk forståelse

I online-universet Cashkontroll lærer elevene om økonomi på en morsom og engasjerende måte.

Til matematikklærere
Gratis online undervisningsmaterie

www.cashkontroll.no
Finn lærematerie på www.uof.no



GRUPPE
5.-7. KLASSE

GRUPPE
8-10. KLASSE

LAMIS
Læringsaktivitet i matematikk

Fokus Bank

filial av Danske Bank

Olweus-programmet kan forsinke handling i mobbesaker

AV TORE BRØYN

Ifølge opplæringsloven skal skolen, når de får vite at elever krenkes – raskt reagere og stoppe den opplevde krenkelsen. I et av landets største programmer mot mobbing, Olweus-programmet, ligger det et krav til at skolen skal dokumentere mobbingen. Dette kan føre til forvirring, og i verste fall at tiltak blir iverksatt senere enn det loven foreskriver.

Gjennom arbeidet i prosjektgruppa *Godt Læringsmiljø* i Skedsmo kommune, har Jostein Alberti-Espenes kommet over noe som han beskriver som en utfordring for skoler som tar del i Olweus-programmet.

HVEM SKAL HA DEFINISJONSMAKTEN?

Opplæringslovens paragraf 9a fremhever selve *opplevelsen* av krenkelse, og at skolene – når de får vite at elever krenkes – raskt skal reagere og stoppe den opplevde krenkelsen. I Olweus-programmet vises til den samme paragraf 9a, men samtidig i forbindelse med ”prosedyrer i arbeid med mobbesaker” så legges det opp til et forløp med fokusert observasjon og skriftlig dokumentasjon som skal avgjøre om mobbing finner sted eller ikke. Dette kan ifølge Alberti-Espenes gi et signal om at definisjonsmakten ikke bare

ligger hos den krenkede, slik loven og dens veileder sier, men at den samtidig blir liggende hos de voksne som er satt til å dokumentere krenkelsen.

– Problemet slik det oppleves for skolene, er at man ikke kan oppfylle loven og Olweus-prosedyrene på samme tid. Egentlig er det jo slik at loven gjør prosedyrene for dokumentasjon i Olweus-programmet overflødige, ettersom elevens opplevelse av å bli krenket i seg selv må kunne betraktes som tilstrekkelig dokumentasjon for å iverksette tiltak for å stoppe de krenkende handlingene, sier Alberti-Espenes.

ARBEIDER MED Å FINNE EN LØSNING

I prosjektet *Godt Læringsmiljø* arbeider man nå med å utvikle et verktøy for enda bedre læringsmiljøer i Skedsmo-skolene, og her må man

også se nærmere på hvordan skolene best mulig kan håndtere motsetningen mellom opplæringslovens fokus på elevopplevd krenkelse og samtidig kunne bruke Olweus-programmets fokus på voksendokumentert krenkelse.

– Jeg tror selvfølgelig ikke hensikten med Olweus-programmet har vært å trenere handling, og jeg vet at Olweus-gruppen legger vekt på at loven skal følges, ikke desto mindre ligger det her en motsetning mellom loven og programmets prosedyrer som må løses, sier Alberti-Espenes.

Vi har forsøkt å få Dan Olweus til å uttale seg om påstandene i dette intervjuet, men har ikke lyktes med å få en kommentar innen tidsskriftet gikk i trykken.

(red.)



Yrkesfagopplæringen – mellom skole og bedrift

AV ANNE-LISE HØSTMARK TARROU

Det store frafallet av elever i den videregående skolen bekymrer mange i dag. Ny forskning viser at utfordringene er størst for de yrkesfaglige utdanningsprogrammene. En vellykket integrering av allmenne fag i yrkesfagene må finne en form som kan støtte en oppdatert yrkesfagprofil som fremmer faglig trygghet og dermed opplevelsen av å mestre dagens arbeidsoppgaver og styrker yrkesstoltheten.

Mange hevder at skolens yrkesfag er så bredt sammensatt det første året at elevene mister motivasjonen, da de ikke kjenner igjen yrkene de vil bli fagarbeidere i. Andre mener at yrkesfagopplæringen er for akademisk i skolen, uten god sammenheng mellom allmenne fag og yrkesfag. Kritikken er ikke ny, men styrken i den har økt for hver ny reform, etter at all utdanning og opplæring for unge mellom 16 og 19 år ble samlet under en felles lov i 1974. Kritikken på disse to områdene fremføres ofte som forklaringen på det store frafallet av yrkesfaglige elever i den videregående skolen.

Implisitt opprettholder denne kritikken en diskusjon bygget på motsetninger mellom teori og praksis, mellom skolebasert og arbeidsbasert læring, mellom allmenne fag og yrkesfag. Kanskje er det i dag nødvendig å tenke nytt. På den ene siden vil det være viktig å tydeliggjøre hva slags verdier man ønsker å overføre til kommende fagarbeidere gjennom strukturerte skoleløp. På den andre siden er det behov for å finne ut hva slags forberedelse til yrkesidentitet som er uløselig knyttet til mer detaljert øvelse på konkrete arbeidsplasser med de rammer som tidspress og

lønnsomhetskrav setter der (Lorentzen et al 1998, Tarrou 1997, 2005, 2009).

Et kort tilbakeblikk på skolereformene på det yrkesfaglige området de siste førti årene og erfaring fra forskning i feltet, har fått meg til å undres på om vi ikke heller bør søke løsninger på de utfordringene vi møter i dag, andre steder, enn fortsatt å konsentrere kritikken om akademisering av yrkesfagene og bredden i skolens yrkesfag.

ET TILBAKEBLIKK

Innføringen av ungdomsskolen i 1969 ga to års utvidelse av skolegang for all ungdom. Realskolen og framhaldsskolen ble borte, og behovet var stort for å bygge opp utdanning og opplæring ut over den nye grunnskolen. Tre gjennomgripende skolereformer har de siste 40 årene hatt som mål å etablere en tettere samhandling mellom skolegang og læring i bedrift, for ungdom under fag- og yrkesopplæring.

Samlingen av all videregående opplæring var et dristig grep med mange fordeler da den ble vedtatt i 1974, men har i ettertid likevel bydd på

store utfordringer. Det nye skoleslaget gjorde yrkesfaglige opplæringstilbud formelt sidestilt med allmenne fag fra 1976, samtidig som yrkesfagene skulle bevare egne yrkesspesifikke særpreg innenfor skolestrukturen. Det *tilbudet* reformen lovet, om treårige utdanning til alle unge mellom 16 og 19 år, ble langt fra utbygget for alle yrkesfag (Tarrou 1997). Mange unge tok parallelle grunnkurs som ikke ledet verken til fag- eller svennebrev eller til arbeid. Andre fikk to års skolegang, men det sto ikke alltid en lærlingplass klar for dem i fortsettelsen. Egen parallell landsdekkende «Lov om fagopplæring i arbeidslivet» fra 1980 viser også at ikke alle parter i samfunnet hadde tillit til skolens muligheter til å gi god fag- og yrkesopplæring på fagarbeidernivå.

Reform94 skulle rette på svakhetene som var avdekket ved den videregående opplæringen i løpet av årene fra 1974 til 1994. Avtale om sammenhengende fag- og yrkesopplæring som *rettighet* for alle unge mellom 16 og 19 år, etter en hovedmodell med to års skolegang og to års læretid i bedrift, ble inngått mellom skolemyndigheter og partene i arbeidslivet. Ny læreplan med en første generell del for all skolegang, fra barnetrinnet til voksenopplæring, ble innført fra 1994, og egne læreplaner ble utarbeidet for opplæringen i både skolefag og yrkesfag. Evalueringen av Reform94 viser at ikke alt gikk etter planen. Spesielt gjaldt dette yrkesfagene, der frafallet var størst og uenighet om faginnhold og arbeidsformer fortsatt eksisterte (Monsen 1998).

Kunnskapsløftet (2006-2010)¹ viderefører læreplanens generelle del fra 1994. De overordnede målene legger fortsatt verdigrunnlaget for all skolegang. De presenteres som et omfattende dannelsesprosjekt for forming av det integrerte mennesket, som utvikles gjennom seks dimensjoner, beskrevet som det meningssøkende, skapende, arbeidende, allmenndannende, samarbeidende og miljøbevisste mennesket (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1994). Når yrkesfagopplæringen skal styrkes og forbedres, har skolens yrkesfag dermed både en dannelsesoppgave og en fagopplæringsoppgave. Dagens debatt om hva slags fagopplæring yrkesfaglige utdanningsprogram skal legge grunnlaget for, må ses i lys av

skolens generelle målsetting når den videreføres i ny reformperiode fra 2006.

DE ALLMENNE FAGENES Plass I YRKESFAGOPPLÆRINGEN

Den pågående offentlige kritikken av økt teoretisering av yrkesfagene i skolen tyder på at samfunnet ennå ikke har lyktes med å skape en tilfredsstillende integrering mellom allmenne fag og yrkesfagene. Dagens utfordringer er også større enn før på dette området, ettersom ny informasjonsteknologi, økt mobilitet og globalisering av samfunnet ytterligere forsterker behovet for allmenne kunnskaper og ferdigheter på alle samfunnsområder. Store endringer av arbeidsinnhold og arbeidsorganisering i bedrifter påvirker utdanningssystemet så vel som arbeidslivet på en måte som aldri tidligere, både som arbeidsplass og som læringsarena. Hva slags allmenne fag som bør finnes for yrkesfaglige elever og hvordan de skal læres, er grunnleggende spørsmål å søke svar på for å forstå hvordan kunnskap i allmenne fag kan bidra til økt innsikt i yrker.

I St.meld. nr. 30, *Kultur for læring*, hevdes det at det ikke er noen motsetning mellom de grunnleggende ferdighetenes dannelsesprosjekt og yrkesfagenes nytteperspektiv. I tråd med dette synet inkorporeres grunnleggende ferdigheter fra 2006 i programfag og prosjekt til fordypning. Hvordan integreringen av allmenne fag skal skje og av hva slags type lærere, er bare delvis klarlagt innenfor vide læreplaner. Møtet mellom skolens og arbeidslivets aktører i praksisopplæringen skaper en krevende felles læringsarena for yrkesfaget i vg2, som både skal forberede for to års lære i en bedrift og ta opp i seg læring av grunnleggende ferdigheter som lesing, skriving, regning og ferdigheter i bruk av digitale verktøy. Problematikken er ikke ny, og den er sammensatt (Lorentzen et al. 1998, s. 60-61). Utfordringene er store for den nye fagkonstruksjonen, som skal utforme en særegen moderne yrkesfaglig profil.

En vellykket integrering av allmenne fag i yrkesfagene må etter min mening finne en form som kan støtte en oppdatert yrkesfagprofil som fremmer faglig trygghet og dermed opplevelsen av å mestre dagens arbeidsoppgaver og styrker



De yrkesfaglige utdanningsprogrammene skal forankres i det arbeidslivet de utdanner for, og gjøre utdanningen så lik arbeidslivets oppgaver som mulig.

Foto: Petter Opprud, Yrke



yrkesstoltheten. En videre vei mot den ønskede integreringen kan være å gi mulighet til å praktisere en aktiv bevisstgjøring av nytten og gleden ved å kommunisere om utviklingen, fremdriften og gjennomføringen av de yrkesfaglige arbeidsoppgavene. Både skoledelen av yrkesfagoppgavene og den arbeidsplassbaserte læringen vil gjennom klare og språkliggjorte uttrykk, matematiske beregninger og IKT-baserte uttrykk, være verdifulle yrkesdidaktiske verktøy for yrkesfagopplæring.

SKOLEVERKSTED OG BEDRIFTSARBEIDSPASS – EN TODELT LÆRINGSARENA

Norsk næringsstruktur har overvekt av små og mellomstore bedrifter og bare få store. Samtidig

finnes det videregående skoler spredt ut over hele landet. Hva slags betydning denne profilen har på gjennomføringen av den norske 2+2 modellen ved fag- og yrkesopplæring, vies beskjeden oppmerksomhet både i norsk utdanningspolitikk og i utdanningsforskningen. Strukturen påvirker sannsynligvis både fagvalg og utformingen av utdannings- og opplæringstilbudene, og utfordringene forsterkes ved at læreplanene for skolen er korte og retningsgivende. Stor faglig frihet ved utforming av konkrete undervisningsopplegg i fellesfag, yrkesfag og lærefag, ut fra elevenes uttrykte behov og i samsvar med egen fagkompetanse, kan være positivt, for både de unge og for lærerne. Samtidig er friheten til selv å skape den nye pedagogiske tilpassningen av egne kvalifika-

sjoner og å bringe dem i samsvar med skolens mål og fagkrav, meget krevende. Dette gjelder spesielt hvis den ikke følges opp med gode rådgivere rundt elevene i deres nærmiljø og med adekvate videre- og etterutdanningsmuligheter for lærerne. Her er behovet stort for etterutdanning for begge lærergruppene.

De yrkesfaglige utdanningsprogrammene skal ifølge Læreplanverket² forankres i det arbeidslivet de utdanner for, og gjøre utdanningen så lik arbeidslivets oppgaver som mulig. Mange steder kan imidlertid behovet for bedriftsarbeidsplasser være vanskelig å dekke, hvis bedriftsgrunnlaget på stedet er beskjedent og ensidig. 2+2-strukturen skaper betydelige utfordringer for skolens yrkesfagopplæring, selv om det motsatte er ønskelig. Behovet for analyser av situasjonen er stort (Kunnskapsdepartementet 2008).

Læringssituasjonene i skoleverkstedet de to første årene av yrkesfagopplæringen skaper et handlingsrom for læring av arbeidsprosesser og arbeidsorganisering, som produksjonsarbeid vanskelig får plass til innenfor stramme effektiviseringskrav. Situasjonen gir tid til læring og dermed mulighet for oppøving av ferdigheter til å utføre konkrete oppgaver, hentet fra reelle arbeidssituasjoner som gjenskapes i skoleverkstedet. Den skolebaserte delen av opplæringen kan slik sett langt på vei frikoples fra den samfunnskonteksten den utdanner fagarbeidere til. Friheten kan imidlertid samtidig vanskeliggjøre muligheten for å gjenskape reelle arbeidssituasjoner innenfor skolerammen, med de ulemper det medfører for læring av yrkesidentitet og yrkeskultur.

Som læringsinstitusjoner har små bedrifter med få ansatte færre og mer avgrensede muligheter til å ha lærlinger på kontrakt, enn større bedrifter med flere ansatte og de helt store med egne enheter for opplæring. Større bedrifter kan tenkes å ha bedre og bredere opplæringstilbud og større tilgang på abstrakt kunnskap enn mindre eller små bedrifter. Omvendt kan det være slik at små og mindre bedrifter kan tilby større variasjon og bedre sammenheng i arbeidsoppgavene for de lærlinger de har, enn større bedrifter. Utfordringene er ennå store når det gjelder å finne den optimale sam-

handlingen mellom bedrifter og skoler rundt om i landet. Både på skoledelen og arbeidsplassdelen av fag- og yrkesopplæringen er de yrkesdidaktiske utfordringene store, og feltet er til nå, med få unntak, lite utforsket av utdanningsforskere. Situasjonen er identifisert av Norges forskningsråd (NFR 2004, s. 54-69). Forskningsprogrammet PraksisFoU (2006-2010) støtter et yrkesdidaktisk forskningsprosjekt (NFR 2008).

ET FORSKNINGSRÅDSSTØTTET PROSJEKT MED FIRE PHD-STUDIER

De utfordringene som er pekt på her, beskrives og analyseres gjennom det pågående forskningsprosjektet: Yrkesdidaktisk kunnskapsutvikling og implementering av nye læreplaner (KIP-NFR), 2006–2010 ved Høgskolen i Akershus³. Innenfor prosjektet gjennomføres fire doktorgradsstudier med teoretiske og empiriske studier av yrkesfaglæreres valg av opplæringsstrategier ved gjennomføring av nye læreplaner innenfor Kunnskapsløftet. Målet er å bidra med utvikling av ny yrkesdidaktisk kunnskap og økt innsikt i hva slags problemer lærere i yrkesfag møter i skolen og hva slags problemer instruktører og arbeidsledere utfordres av som ledere av læring ute i bedrifter.

*Hedvig Skonhoft Johannesen*⁴ studerer kulturelle koders betydning for hvordan yrkesfaglærere i VG1 og VG2 implementerer Kunnskapsløftet. Ved å følge opplæringen i skolekonteksten setter hun fokus på rammebetingelser, læreres bakgrunn, erfaringer og utdanning samt yrkesfagopplæringens plass i utdanningssystemet.

*Birger Brevik*⁵ studerer hvordan lærere i utvalgte yrkesfag implementerer nye læreplaner ved hjelp av et LEGO-basert læringsverktøy, som gjenskaper reelle arbeidsoppgaver fra bedrifter som grunnlag for læring av arbeidsoppgaver i elektrofag og Teknikk og industriell produksjon (TIP) i skoleverkstedet.

*Ellen Beate Halvorsen*⁶ studerer hvordan lærere og instruktører arbeider med å implementere skriftlige ferdigheter forstått som hva skrivekompetanse eller skriveferdigheter er, relatert til fag og yrke. Hun vektlegger hermed en språkdidaktisk profil innenfor yrkesfagopplæringen.

Arne Roar Lie⁷ studerer Prosjekt til fordypning (PTF) som arena for møte mellom skolebasert og arbeidsbasert læring i VG1 og VG2, Teknikk og industriell produksjon (TIP). Dette gjør han ved å studere opplæringspraksiser hos lærere og instruktører, med fokus på tilrettelegging for helhet og sammenheng mellom fellesfag, programfag og PTF, herunder skoleleders og instruktørers rolle ved implementeringen av ny læreplan i PTF.

Teoretiske innfallsvinkler for beskrivelse av feltet representerer stor bredde, mens kvalitative metoder dominerer både datainnsamlingen og -analysene i alle de fire PhD-prosjektene. Resultater fra prosjektene ventes å foreligge i 2011 og 2012. Parallelt med avhandlingsarbeidet foregår imidlertid tilbakemelding til feltet underveis i prosjektperioden, i samhandling med utvalgte skoler i nærområdet.

KORT SAMMENFATNING

Slik jeg ser det, er den største utfordringen for norsk yrkesfagopplæring i dag å finne den riktige kombinasjonen av tiltak for å kunne møte de store faglige og pedagogiske utfordringene som norsk yrkesfagopplæring møter, innenfor den særnorske 2+2-modellen som ikke er et dualsystem som enkelte hevder, men en særegen blandingsmodell med læring på to arenaer, som likevel fungerer på utdanningssystemets premisser, vedtatt av Stortinget etter samarbeid med partene i arbeidslivet. Her gjenstår ennå mange uløste spørsmål blant annet knyttet til læreres fortolkning av planer og oppfatning av disse i praksis, samt til utvikling av metodiske opplegg og læremidler/verktøy som kan styrke yrkesrelevans i fagene og støtte ulike differensieringsstrategier som i dette prosjektet. Det NFR-støttede KIP-NFR-prosjektet ved HIAK vil med sine fire PhD-studier kunne gi verdifulle forskningsbaserte bidrag til å svare på disse spørsmålene.

NOTER

- 1 http://udir.no/templates/udir/TM_Tema.aspx?id=983
- 2 Kunnskapsdepartementet 2008: 29, 2. spalte.
- 3 Yrkesdidaktisk kunnskapsutvikling og implementering av nye læreplaner (KIP-NFR-prosjektet). Nettsted: <http://www.hiak.no/index.php?ID=763&lang=nor>
- 4 PhD stipendiat ved Høgskolen i Akershus, PhD-student ved Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt

- 5 PhD stipendiat ved Høgskolen i Akershus, PhD-student ved Universitetet i Oslo, Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling.
- 6 Høgskolelektor ved Høgskolen i Akershus, PhD-student ved Universitetet i Oslo, Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling.
- 7 Høgskolelektor ved Høgskolen i Akershus, PhD-student ved Roskilde Universitetscenter, Forskerskolen Livslang Læring.

REFERANSER

- KIRKE-, UTDANNINGS- OG FORSKNINGSDEPARTEMENTET (1994). Læreplan for grunnskolen, videregående opplæring og voksenopplæring. Generell del. Oslo. KUF.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2008). Fagopplæring for framtida. NOU Norges offentlige utredninger 2008:18.
- LORENTZEN, S. STREITLIEN, Å., TARROU, A.-L.H., AASE L. (1998). *Fagdidaktikk. Innføring i fagdidaktikkens forutsetninger og utvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- MONSEN, L. (1998). Evaluering av Reform 94. Sluttrapport: Innholdsreformen fra måldokument til klasseromspraksis. Forskningsrapport nr. 42, 1998. Lillehammer. Høgskolen i Lillehammer.
- NORGES FORSKNINGSRÅD 2008. Prosjektkatalog. Forskningsprogrammet PraksisFoU 2005-2010, s. 28-29.
- TARROU, A.-L.H. (2009). Hur anställningsbar är man efter genomgången norsk yrkesutbildning. I G. Berglund & A. Fejes (red.), *Anställningsbarhet: Perspektiv från utbildning och arbetsliv*, s. 103-120. Lund: Studentlitteratur.
- TARROU, A.-L.H. (2008). Yrkesfagernes dannelsesprosjekt. I *YRKE* – mars 2008:25.
- TARROU, A.-L. H. (2005). Danning i yrkesfagene i skolen og i lærerutdanningen. I Børhaug, K. Fenner, A.-B. Aase, L. *Fagernes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i dannelsesperspektiv*, 213-223. Bergen. Fagbokforlaget.
- TARROU, A.-L. H. (2005). Yrkesdidaktikk – kunnskapsstatus og forskningsbehov. I Norges forskningsråd 2004, s. 54-69.
- TARROU, A.-L. H. (1997): *Yrkespedagogikk og yrkesfaglærerutdanning*. Oslo. Universitetsforlaget.
- UTDANNINGS- OG FORSKNINGSDEPARTEMENTET (2004). Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004): Kultur for læring. Oslo: GAN Grafisk AS – 03/2004.



ANNE-LISE HØSTMARK TARROU er fra 2007 professor emerita og leder for prosjektet Yrkesdidaktisk kunnskapsutvikling og implementering av nye læreplaner, støttet av Praksis-Fou-programmet i Norges forskningsråd og knyttet til Program for utdannings- og arbeidslivsforskning ved Avdeling for yrkesfaglærerutdanning. Hun var rektor ved Statens yrkespedagogiske høgskole (SYH), 1983-1994 og ledet i 10 år utviklingen av den yrkespedagogiske forskningen ved Høgskolen i Akershus.



© Ablestock.com

En rose er en rose er en rose

– om et reduksjonistisk syn på utdanning

AV JON KAUREL

Tidlig innsats for sosial utjevning er dagens parole. Men det er ikke sikkert at tidlig innsats er synonymt med god innsats. Når kartlegging og testing av alle brukes for å rette inn effektive tiltak mot en liten gruppe, utvikles en normalitetstenkning som står i veien for å skape en god og meningsfull utdanning for alle. Når kunnskap og læring snevres inn og bare forstås som forberedelse for senere samfunnsdeltakelse, risikerer vi at utdanningen oppleves som meningsløs.

Vårt samfunn holdes sammen av – det holdes oppe av – kunnskap. Samfunnsmaskineriet holdes i gang av kunnskapsrike borgere. Kunnskaps-samfunnet fordrer dermed utdanning og blir således også et utdanningssamfunn; fortrinnsvis et høyere utdanningssamfunn. Uten høyere utdanning står individet i fare for å falle utenfor, bli marginalisert og miste muligheten for aktiv deltakelse i samfunnslivet. Mer enn noensinne er kunnskap makt, og mangel på kunnskap skaper maktesløshet. Utdanningens oppgave er, som den alltid har vært, å sikre den enkeltes kunnskapstil-egnelse. *Alle* skal med. *Ingen* må stå igjen.

Utfordringen er at det til alle tider har vist seg at noen har dårligere forutsetninger enn andre for å lykkes i utdanningsløpet, og disse forutsetningene ser ut til å gå i arv. Skolen har lenge hatt sosial utjevning som en målsetting, men problemet med sosial reproduksjon eksisterer stadig. Nå som barnehagen er i ferd med å bli «allebarns-eie», legges ansvaret for sosial utjevning også

dit. En har funnet at svaret på utfordringene er tidlig innsats, eller som det senest er blitt sagt av Gudmund Hernes, i rapporten *Gull av gråstein*, om frafall i videregående opplæring: «Barna som ikke fanges opp i barnehagen, vil få større problemer i grunnskolen. Det forplanter seg: de som kommer til videregående uten fullgod grunnskole, har høyere frafall der og får dårligere feste i arbeidslivet» (2010: 39).

Vi må altså starte tidligere. Vi får utdanning under parolen *Tidlig innsats for sosial utjevning*. Men hva innebærer så tidlig innsats? Og hva menes med sosial utjevning? Og hva kan egentlig barnehage og skole stilles til ansvar for?

Disse spørsmålene blir lite diskutert i dagens utdanningspolitiske debatter. Kan det være fordi sosial utjevning, tidlig innsats og kartlegging har blitt smeltet sammen til en slags uangripelig trenighet; den eneste farbare vei for utdanning i et kunnskapssamfunn? I forsøket på å sikre alle en utdanning som skal virke sosialt utjevnende, må

fundamentet legges tidligst mulig for å sikre den enkelte livslang læring.

Tidlig innsats er altså løsningen, og vi plikter dermed å oppdage de som trenger innsatsen tidligst mulig. Vi må finne de som kommer til å

det virkelig slik at vi skal snakke med barn og vise dem ting *fordi* de skal lære seg å lese slik at de kan tilegne seg kunnskap? Er ikke dette et merkelig snevert syn på læring, og om mulig et enda snevrere syn på kunnskap? Fører ikke denne måten å tenke på til at kunnskapen om verden reduseres?

For å være sikre på at ikke ett barn faller utenfor, må vi kartlegge *alles* evner og kunnskaper innenfor de avgjørende områdene.

slite, helst allerede før de sliter, slik at vi kan rette inn effektive tiltak. For å være sikre på at ikke *ett* barn faller utenfor, må vi kartlegge *alles* evner og kunnskaper innenfor de avgjørende områdene.

Disse områdene knyttes hovedsakelig til de grunnleggende språklige ferdighetene; det å kunne uttrykke seg muntlig, det å kunne lese og det å kunne skrive. Vi får TRAS og LUS, og et nærmest endeløst apparat av verktøy for å kartlegge barns språk, fordi språket visstnok er helt avgjørende for læring og det å tilegne seg kunnskap.

HVOR TIDLIG TIDLIG INNSATS?

Og så viser det seg at grensen for hvor tidlig innsats kan settes inn, ikke lenger eksisterer. For barn mellom 0 og 3 år kan lære lesekunsten! Dette hevder i alle fall spesialpedagog Heidi Aabrekk, som holder kurs i språkleken *Bravo*. Hun sier til NRK Møre og Romsdal: «Små barn lærer veldig fort. De er på en måte forhåndsinnstilt på å skulle lære. Vi snakker med barn og viser dem ting, nettopp fordi de skal lære». Med språkleken *Bravo* vises store ordbilder i tillegg til de faktiske tingene. Kortene vises i kort tid hver gang, og gjennom repetisjon skal barnet altså til slutt lære å lese. «De som lærer å lese tidlig, tilegner seg fort kunnskap. Møtet med skolen blir veldig enkelt for de som kan lese på forhånd», sier Aabrekk.

Men hva er det egentlig som blir sagt her? Er

KUNNSKAP SOM MENING

La oss holde frem en rose for den tre måneder gamle babyen samtidig som vi løfter opp en plakat det står rose på, og så si rose. For: «Vi snakker jo med barn og viser dem ting, nettopp fordi de skal lære», og «de som lærer å lese tidlig, tilegner seg fort kunnskap». Så kan vi finne leksikonet og lese videre om hva en rose er. Antall arter, hageroser og viltvoksende, stiklinger og okulasjon. All kunnskap om roser er å finne i et leksikon, eller en flora om man *virkelig* er kunnskapshungrig.

Men hva skjedde med kunnskap som menings-skapning? Hva skjedde med kunnskap som resultat av meningsfulle opplevelser og erfaring? Er ikke rose også en lukt, et synsinntrykk og en smertefull opplevelse om du klemmer hardt rundt en tornefull stilk? Hva med rosen som symbol på det du føler for hun du er forelsket i når du står der på trappen stotrende og rødmenende på let etter de rette ordene? Og hva med rosen som del av bærebuketten når bestefar har gått bort?

Hva er den rette kunnskapen om en rose? Er det biologens, blomsterhandlerens, hobbygartnerens, eller den nyforelskedes? Eller kanskje barnet som akkurat har veltet vasen og funnet ut at kronbladene kan plukkes av, ett etter ett?

Poenget her er ikke å sette opp et kunnskaps-hierarki for mer og mindre viktig rosekunnskap, slik at vi senere kan utvikle kartleggingsverktøy for å avdekke eventuelt manglende rosekompetanse. Spørsmålet er snarere om ikke ideen om god utdanning i dagens samfunn i altfor stor grad har blitt redusert til innlæring av kunnskap, der opplevelse av mening i møte med fenomenene blir underordnet. Og utdanningsdebattens virkelige problem blir dermed at læringsbegrepet reduseres til barnets *overtakelse* av denne typen

kunnskap. Som om man ikke lærer noe om roser gjennom ulike erfaringer med dem.

LÆRING SOM BIVIRKNING

Burde ikke læring heller sees på som en *bivirkning* av god utdanning enn et *overordnet mål* for utdanningen? For læring er bare det som skjer mellom tidspunktet du ikke kan eller vet noe, til du kan eller vet det. Noen ganger går dette så kjapt og smertefritt at vi knapt får det med oss. Andre ganger tar det uendelig lang tid. Men det er ingen prinsipiell forskjell. Vi lærer noe gjennom erfaringene våre, men i bunn og grunn har vi lite kontroll over hva dette noe vil være før vi faktisk har lært det. Hadde vi visst det på forhånd, hadde vi jo allerede kunnet det!

Og så får en spørre seg om hva slags kunnskap som skal verdsettes, og hva dette betyr for hvilke erfaringer vi vil forsøke å skape med barn og unge i utdanningen. Det virkelig avgjørende spørsmålet er: Hva vil vi med utdanningen?

FORBEREDELSESPRESS FOR FORBEDRET BNP?

De som arbeider i barnehagen, opplever presset om å forberede barna for skolen som stadig større. Og med forberedelse menes da at barna skal ha den rette kunnskapen med seg. De skal ha lært. Men det er ikke først og fremst skolen som presser på. Det er ikke lærerne som mener det er viktig at barna har knekt lesekode før skolestart. Nei, dette forberedelsespresset er først og fremst et politisk press. Og det er det samme presset som også skolen utsettes for.

For barn og unge må forberedes. Først for å begynne på skolen, så for ikke å falle ut av den, dernest for høyere utdanning, som igjen er en forberedelse for yrkeslivet. På denne måten reduseres en stor del av menneskenes første 20–25 år til en anordning som skal gjøre dem klar for det kommende «virkelige» livet.

Når så utdanning reduseres til forberedelse for senere arbeids- og samfunnsliv, har *noen* allerede definert hva det er som trengs i morgendagens

samfunn. Disse *noen* viser seg som regel å være skolert innenfor helt andre fagdisipliner enn pedagogikk. «Tidlig innsats for sosial utjevning»-retorikken som har gjennomsyret nær sagt alle utdanningspolitiske dokumenter i Norge de

Og i faget bruttonasjonalpedagogikk finnes det bare en metodikk; kartlegging og test av grunnleggende ferdigheter.

siste årene, har blitt drevet frem i USA og blitt innført til Europa via OECD. OECD, som er en *økonomisk* fundert organisasjon, men som likevel kan virke som den viktigste premissleverandøren for utviklingen av norsk utdanning.

Og i norske styringsdokumenter for utdanningssektoren presenteres økonomiske kalkyler. Senter for økonomisk forskning regnet ut at det for hver krone som investeres i ferdighetsstimulerende tiltak i førskolealder, vil være en bruttogevingst på mellom kr 1,40 og 4,50. Altså en avkastning på 40 til 350 prosent!

Regnestykket gjengis både i st.meld. nr. 16 om *Tidlig innsats for livslang læring* og i stortingsmelding 31 om *Kvalitet i skolen*, og nye økonomiske kalkyler ble presentert i fjorårets offentlige utredning fra Fordelingsutvalget. Her foreslås tiltak som å innføre klare læringsmål og fremgangsmåter for å nå disse i barnehagen. Fundamentet for forslagene finnes i James Heckmanns' teori om multiplikatoreffekt. Han er nobelprisvinner i økonomi og hevder i grove trekk at mest mulig læring tidligst mulig bedrer den enkeltes privatøkonomi, noe som selvsagt også er gunstig for nasjonens økonomi. Det kan se ut som om vi utvikler et nytt fag for å bedre norsk utdanning. Og i faget bruttonasjonalpedagogikk finnes det bare en metodikk; kartlegging og test av grunnleggende ferdigheter.

Men er det ikke merkelig at spørsmål om



hvordan vi vil utvikle utdanningen først og fremst spinner rundt konstruerte problemer som ikke oppleves som meningsfulle for dem det gjelder? Mens hendelser som har innvirkning på hvordan vi lever livene våre, hendelser som for eksempel gjør at hele jordas befolkning må endre reisevaner, omtrent ikke betyr noen ting for den utdanningspolitiske debatten. For det er en realitet at utdanningspolitikken som føres, i større grad dreier seg om det skjeve tårnet PISA enn om de fallende Twin Towers og spørsmål om hva det er som gjør at folk med viten og vilje styrer fly inn i skyskraperne.

Utdanning reduseres altså til å handle om kartlegging og test, og tiltak for å rette opp feil og mangler, slik at vi er bedre forberedt på neste kartlegging og neste test. Og kunnskap blir redusert til fastsatt kunnskap som kan kartlegges eller testes; kunnskap som i stor grad er løst fra det hverdagslivet barn og unge lever.

Men barnehage og skole er ikke primært steder som barn og unge oppsøker for å få utdanning. Det er steder der de oppholder seg og lever livene sine, hver dag i mangfoldige år. Og innholdet her kan derfor ikke løsrives fra det livet de lever, fordi de da ikke vil ha noe å relatere kunnskapen til. Det kunne jo faktisk hende at frafallproblematikken kunne tilskrives det at det blir stadig vanskeligere for den oppvoksende generasjon å finne mening i skolehverdagene sine? Det er kanskje ikke først og fremst mangel på kunnskap som oppleves prekær for barn og unge, men mangelen

på muligheter til å bruke kunnskapen de har på en meningsfull måte. For om en opplever at det en gjør bare er en forberedelse til noe annet, blir det meste raskt meningsløst.

DET DEMOKRATISKE UNDERSKUDET

Dette leder til den største faren ved troen på kartlegging og test av grunnleggende ferdigheter som god utdanning. Det er et demokratisk problem. Fordi ethvert kartleggingsverktøy og enhver test bygger opp om en normalitetstenkning som det er lite trolig at kan fremme demokrati i dagens samfunn. For utgangspunktet for slike verktøy er at noen har bestemt hva som er viktig for barnet, og dermed også for *alle* barn. Og hvordan vi skal få barnet til å prestere godt nok på dette «viktige», er også forhåndsbestemt. Eller med ord fra st.meld. nr. 16: «Styring, ledelse og pedagogisk praksis bør i størst mulig grad være basert på oppdatert kunnskap om forhold som har betydning for læring, utvikling og undervisning, inkludert *kunnskap om hvilke tiltak som har effekt*, og hvilke som ikke har det. Dette er spesielt viktig for å realisere målsettingen om sosial utjevning gjennom utdanningssystemet» (s. 63, min utheving).

For om en opplever at det en gjør bare er en forberedelse til noe annet, blir det meste raskt meningsløst.

Muligheten for det enkelte barnet til å tre frem med *sine* meninger, og *sitt* syn på verden, kan ikke annet enn å forsvinne når utdanning reduseres til kartlegging med påfølgende *effektive* tiltak. Vi må først finne ut hva barnet kan, slik at vi kan sørge for at det får lært resten av det det måtte kunne, for *så* å få lov til å si noe om hva det mener og tenker om tingene. Eller for å vende tilbake til rosene ... Ønsker vi dem presset én og én og lagt under kontaktpapir, slik at de i beste fall kan brukes som

bokmerker? Eller ønsker vi oss en gedigen bukett, i alle slags farger, med og uten torner, i stand til å takle sorger, gleder, kjærlighet og død, og som ikke minst ser at det nettopp er dette mangfoldet som må til for å skape meningsfulle liv der den enkelte kan tre frem i fellesskapet med sine perspektiver og meninger om ting?

BEHOVET FOR FORANDRING

Men om en målsetting om å utdanne slike buketter skal realiseres, må det forandring til. For selv om det gjøres mye godt arbeid i skoler og barnehager, er dette dessverre mer på tross av enn på grunn av dagens utdanningspolitikk. Den tenkingen som i altfor stor grad setter rammene for arbeidshverdagene, må endres, og profesjonen må selv være en pådriver. Hvordan vi skal klare å løse disse utfordringene, er i all hovedsak en diskusjon om hvordan vi forholder oss til våre yrkesetiske forpliktelser som profesjonsutøvere i utdannings-systemet. Disse forpliktelsene fordrer mer av oss enn bare å levere på bestilling fra andre.

For barnehage og skole er gitt et bredt samfunnsmandat. Og selvfølgelig er grunnleggende språkferdigheter viktige. Men hva hjelper det om barnehagebarn lærer seg ordene rettferdighet og toleranse, om de ikke samtidig erfarer det å handle rettferdig og tolerant? Og hva hjelper det å kunne skrive ordet kompleksitet, om en ikke også lærer seg å leve i den komplekse verden vi alle er en del av?

Vi kan ikke la folk bli lurt til å tro at utdanning er så enkelt at det bare dreier seg om kartlegging, test og tiltak. Vi må vise hva dette virkelig dreier seg om; hva det er som står på spill. Og jeg vil påstå at det i bunn og grunn er ideen om hva god utdanning bør være.

Skal utdanning forstås som barnets utforskning av samfunnet, der *vi* kontinuerlig vurderer i hvilken grad vi klarer å tilrettelegge for slik utforskning på en god måte? Eller skal vi la utdanningen preges av samfunnets ønske om å utforske barna, der kartlegging, test og dokumentasjon av den enkeltes kunnskaper og ferdigheter blir

hovedoppgaven? For vi driver utdanning i en tid der vurderingene er det som verdsettes. Men vurderingene må ikke verdsettes *i seg selv*. Utdanning må kjennetegnes ved at vi kontinuerlig vurderer hva vi verdsetter. Det er først da vi kan få fruktbare diskusjoner om hva slags utdanning vi ønsker å skape og hva slags samfunn vi vil ta del i utviklingen av.

For om vi ikke kontinuerlig vurderer hva vi verdsetter, og samtidig klarer å kommunisere dette, vil vi svikte vår yrkesetiske forpliktelse overfor de barn og unge vi har ansvaret for. Om vi lar utdanning handle om barns læring og kunnskapstilnærning som resultat av kartlegging og effektive tiltak, *uten* å vurdere hva dette sier om hva vi verdsetter som god utdanning, mener jeg vi gjør de barna vi faktisk jobber for stor urett. Da tar vi noe dypst sett menneskelig ut av livene som leves i barnehage og skole, og reduserer det hele til forberedelser. Vi taper utdanningen for noe av dette menneskelige, meningsfulle som gjerne dufter eller stikker som en rose, men som overhodet ikke lar seg fange, selv i det mest detaljrike kartleggingsskjema, eller den mest gjennomtenkte test.

Jeg sier med Nordahl Grieg: «Botanikk er det verste blomstene vet».

REFERANSER

HERNES, GUDEMUND (2010) *Gull av gråstein Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring*. Fafo-rapport 2010:03.
KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2006). St.meld. nr. 16 ... og ingen sto igjen Tidlig innsats for livslang læring.
KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2008) St.meld. nr. 31 Kvalitet i skolen.
NRK MØRE OG ROMSDAL: http://www.nrk.no/nyheter/distrikt/more_og_romsdal/1.6838659 (12.01.2010)



JON KAUREL er førskolelærer med mastergrad i allmenn pedagogikk. Arbeider som spesialkonsulent i Utdanningsforbundet.



TIL ETTERTANKE AV PETTER AASEN

Petter Aasen er rektor ved Høgskolen i Vestfold. Fra 1998 var han i en tiårsperiode faglig og administrativ leder ved forskningsinstituttet NIFU STEP. Aasen har tidligere vært lærer i ungdomsskolen og arbeidet 20 år innenfor universitets- og høgskolesystemet, med lederverv på instituttnivå, fakultetsnivå og nasjonalt nivå. Hans forskningsfelt er utdanningspolitikk og studier av utdanningsreformer. Aasen har bistilling som seniorforsker ved NIFU STEP.

«En lærerutdanning til skolens beste»

Etter en tid med stor oppmerksomhet og bekymring rundt kvaliteten i lærerutdanningen vedtok Stortinget i begynnelsen av april i fjor en ny reform som varslet om en ny tid for norsk lærerutdanning. Nasjonale myndigheter ville ha en differensiert lærerutdanning rettet inn mot henholdsvis barnetrinnet/begynneropplæringen (klasselærer/kontaktlærer for trinn 1 – 7) og ungdomstrinnet/spesialisering i skolens undervisningsfag (faglærer for trinn 5 – 10).

En ny nasjonal rammeplan for grunnskolelærerutdanningen skulle utvikles i tråd med dette og gjøres gjeldende fra høsten 2010. Allmennlærerutdanningens tid med røtter tilbake til prestegårdseminarene og stiftsseminarene som ble opprettet mot slutten av 1700 tallet, var med andre ord forbi.

KONKLAVEN

Undertegnede ledet Rammeplanutvalget som Kunnskapsdepartementet oppnevnte for å utarbeide forslag til ny rammeplan for de nye grunnskolelærerutdanningene og nasjonale retningslinjer for fag og praksis i utdanningene. På oppstartskonferansen for Rammeplanutvalgets arbeid 28. august 2009 sa Tora Aasland, statsråd for forskning og høyere utdanning:

Når paven dør og katolikken skal velge en ny, blir alle kardinalene sperret inne i det sixtinske kapell i Vatikanet til de har blitt enige om en ny pave. I gamle dager ble de bokstavelig talt låst inne – derav navnet konklave (som

betyr «med nøkkel»). Jeg har ikke tenkt å sperre noen inne. Men jeg har lyst til å understreke at dere er samlet her fordi vi trenger dere til å gjøre en viktig jobb. (Og kanskje skal vi slippe ut lys røyk hvis vi er fornøyd med rammeplanen dere skal lage).

Selv om Rammeplanutvalget ikke ble sperret inne i et fysisk rom, var tidsrommet for utvalgets arbeid klart definert og svært begrenset. Da forslaget til selve rammeplanen skulle være klart 2. november, fikk utvalget i praksis bare to måneder til å utarbeide planen. Og allerede i september offentliggjorde utvalget den nye strukturen for grunnskolelærerutdanningene, som det ville fremme gjennom forslaget til ny rammeplan.

Evalueringen av norsk lærerutdanning i 2006 og senere oppslag om tilstanden i allmennlærerutdanningen, hadde ført til voksende bekymring og kritikk. Det var derfor bred politisk enighet om at reformen var påkrevd og at det hastet. Lærerutdannernes

forsøk på å bringe nyanser inn i det bildet som hadde festet seg, og bønn om å sette ned tempoet i reformimplementeringen, ble bare tolket som gjenstridighet og mangelfull realitetsorientering.

Men når Rammeplanutvalgets arbeid var krevende, skyldtes det ikke bare tidspress. Ny plan skulle for første gang gis forskrifts form og gi føringer til utdanningsinstitusjonene på mer overordnet nivå. Forskriften skulle videre ta utgangspunkt i det nye nasjonale kvalifikasjonsrammeverket og formulere forventet læringsutbytte. Til dette kom at underveis i arbeidet ble lærerutdanningen for alvor fanget inn av den omfattende, men stillferdige reformen som nå er i ferd med å restrukturere høyere utdanning gjennom krav om faglig konsentrasjon ved det enkelte lærested, og arbeidsdeling og samarbeid mellom institusjonene.

REFORMENS AMBISJONER

På åpningskonferansen formulerte

statsråden mål, ambisjoner og forventninger til de nye lærerutdanningene:

Jeg forventer skjerpet bevissthet om

- at utdanningen skal være til skolens og barnas beste
- at den skal stille høye krav til studentenes innsats og læringsutbytte
- at lærerutdannernes kompetanse og deres undervisning og veiledning av studentene skal være på et høyt nivå
- at intern organisering og ledelse fremmer målene for utdanningen.

Jeg ønsker en lærerutdanning med høy kvalitet med hensyn til faglighet:

- at den gir god og differensiert kompetanse i undervisningsfagenes profesjonsforståelse
- at den gir et solid grunnlag for lærerrollen og for den enkeltes profesjonelle utvikling i yrkeslivets praksisopplæring
- at kravene tydeliggjøres og skjerpes
- at samarbeidet mellom lærerutdannere ved lærestedet og lærerutdannere i praksisfeltet bedres.

Jeg ønsker et kvalitetsløft for norsk lærerutdanning og jeg ønsker lærerutdanningsmiljøer som er attraktive studiesteder og faglige kraftsentre for forskning og skoleutvikling.

Mandatet for Rammeplanutvalget skisserte noen hovedpunkter i ny rammeplan. Rammeplanen skulle inneholde bestemmelser om:

- overordnet mål
- utdanningens varighet, obligatoriske fag og fagenes og praksisopplæringens omfang
- strukturell ramme for de to hovedretningene som sikrer progresjon,

profesjonsretting og integrering (mellom undervisningsfag, pedagogikk og elevkunnskap og praksisopplæringen)

- prinsipper for differensiering/overlapping mellom hovedretningene
- forventet læringsutbytte på utdanningsnivå (fireårig yrkesutdanning) og relatert til og tilpasset kompetanseområdene i det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket og til den lærerkompetansen som grunnutdanningen skal gi.

I tillegg til mandatet måtte utvalget selvsagt også forholde seg til Stortingets vedtak. I ettertid er for eksempel Rammeplanutvalget kritisert for at faget norsk ikke lenger er obligatorisk for studenter som velger å kvalifisere seg for 5.- 10. trinn. Dette er imidlertid noe Stortinget har vedtatt og som forskriften bare tar til etterretning.

En hovedforskjell fra gjeldende

rammeplan var som nevnt, at den nye nasjonale planen skulle ha forskriftsform og inneholde kortfattede bestemmelser om formål, struktur, innhold og forventet læringsutbytte på et overordnet nivå. I tillegg til forskriften skulle derfor utvalget i dialog med fagmiljøene utarbeide nasjonale retningslinjer for fagene som ga mer konkrete rammer for programplanene for grunnskolelærerutdanningene, som reformen pålegger den enkelte utdanningsinstitusjon å utarbeide.

UTDANNINGENES INNHOLD

Grunnskolen skal ivareta en rekke samfunnsoppgaver og interesser. Når det gjelder innholdet i lærerutdanningen, er det derfor ulike og ofte sterke oppfatninger blant grupper av interessenter, også blant lærerutdannere selv, noe utvalget registrerte gjennom utallige henvendelser under arbeidet. Utvalget måtte derfor gjøre en rekke



© Ablestock.com

avveininger slik at ikke utdanningenes faglige og pedagogiske tyngde ble utvannet gjennom obligatoriske innføringskurs innenfor en rekke mer avgrensede områder; områder og oppgaver som det i og for seg ikke er urimelig å forvente at grunnskolen ivaretar. Det er imidlertid i denne sammenheng viktig å skille mellom hva som bør inn i den enkelte lærers hode og repertoar gjennom grunnutdanningen, og hva som er skoleeiers ansvar å ivareta gjennom utforming og oppfølging av lokale læreplaner for grunnskolen. Gjennom høringsrunden kom det også inn mange ulike forslag om supplerende læringsutbytteformuleringer som pekte i mange retninger. Uttalelsene førte til betimelige justeringer og suppleringer i Rammeplanutvalgets forslag til forskrift. Det er som kjent hele poenget med høringer. Men jeg registrerer at også Kunnskapsdepartementet, som fastsatte endelig forskrift, har vært restriktive med hensyn til å innføre et bredere læringsutbytteperspektiv i lærernes grunnutdanning. Det ville fort fragmentere utdanningen og svekke reformens mål om faglig konsentrasjon. Det bør være skoleeiers ansvar å sørge for at lærerne gjennom yrkeslivet får tilbud om etter- og videreutdanning som setter skolen i stand til å ivareta grunnopplæringens mange, ulike og til dels skiftende samfunnsoppgaver.

I utarbeidelsen av forslag til forskrift bestrebet utvalget seg først og fremst på å imøtekomme Stortingets vedtak. Sammenlignet med tidligere nasjonale føringer er derfor faglig dybde, forskningsforankring, kobling mellom fag og fagdidaktikk, praksisopplæringen, grunnleggende ferdigheter både generelt og i fag, og en helhetlig og integrert profe-

sjonsutdanning sterkere vektlagt både i ny forskrift og i de nasjonale retningslinjene. Men forskriften er tilbakeholden med å foreskrive hva slags kompetanse lærestedene skal sette inn for å fremme studentenes læringsutbytte, og hvordan samarbeidet mellom fag skal organiseres ved lærestedene. Nasjonal styring er her avstemt i forhold til universitets- og høyskolelovens understreking av institusjonell autonomi og faglig frihet. Det er rom for faglig profilering i lærestedenes programplaner.

FAG OG PRAKSIS

De nasjonale retningslinjene for fag og praksis er basert på innspill fra 14 fagspesifikke grupper sammensatt etter forslag fra lærerutdanningsinstitusjonene selv. Nærmere hundre personer var involvert i arbeidet med nasjonale retningslinjer for fag. Faggruppene fikk som mandat å ha bred dialog med sitt fagmiljø gjennom de fem månedene vi arbeidet med denne delen av reformdokumentene, og underveis ble det etablert arenaer for dialog på tvers av fag. Gjennom arbeidet med rammeplanen erfarte vi imidlertid at fagene i lærerutdanningen i varierende grad har identitet som lærerutdanningsfag. Alle fag har heller ikke fungerende nasjonale arenaer for faglig dialog. Forankringen av retningslinjene i lærerutdanningene og i fagmiljøene varierer derfor mellom fagene. Mangel på et *felles språk* vanskeliggjorde til tider også dialogen mellom fagene og mellom fag og praksis. Selv om Rammeplanutvalget ga føringer for arbeidet og tilbakemeldinger både på retningslinjenes form og innhold, varierer de med hensyn til omfang og konkretisering av faglige krav, praksisforankring, progresjon og differensiering

mellom de to løpene. Retningslinjene er ikke en del av forskriften og kan og bør derfor vurderes og justeres når institusjonene har vunnet erfaring med dem, men uten at det iverksettes en ny omfattende nasjonal og sentralt styrt reform. Med utgangspunkt i den overordnede forskriften bør institusjonene og fagmiljøene selv ta ansvar for dette. I første omgang vil det være en sentral oppgave for følgegruppen for reformen, som Kunnskapsdepartementet har oppnevnt, å etablere en dialog med fagmiljøene rundt dette.

LYS RØYK?

Det er som nevnt bred politisk enighet om at reformen er påkrevd og at det haster. Samtidig er det fra lærerutdanningshold påpekt at det går for fort i svingene. Når studieåret 2010 starter, har imidlertid lærestedene kjent innholdet i evalueringen av allmennlærerutdanningen i fire år og hovedlinjene i reformen i halvannet. Strukturen for utdanningene har vært kjent siden september i fjor. Utfordringene er mange og tidspresset merkes nok, men offensive lærerutdanninger med ambisjoner og politisk gangsyn bør klare å utvikle relevante og krevende utdanninger innen nye studenter ønskes velkommen i august. Kunnskapsdepartementet på sin side bør følge opp de økonomiske konsekvensene av reformen, slik Rammeplanutvalget har anbefalt. Hvis institusjonene og fagmiljøene tar ansvar og leverer, bør *det* være den lyse røyken statsråden slipper ut når revidert budsjett legges fram.



En samtale om profesjonalitet i læreryrket

AV ULF SKAULI

Tre lærere diskuterer sin egen rolle og funksjon som yrkesutøvere. Her presenteres tanker rundt lærerprofesjonen på en annen måte enn den man vanligvis finner i pedagogisk debatt og teori. Det hele kan sees som en kommentar til Kjetil Steinsholts artikkel: «Evidensbaserte standarder eller profesjonalitet?» (Bedre Skole 1/09).

«At jeg får det til», sa Tor. «At jeg får til jobben min. For det er jo det den profesjonelle gjør, er det ikke? Hvis han ikke får den til, så mister han den jo! Enten fordi han som lege eller psykolog ikke får kunder, eller fordi han som fotballspiller blir byttet ut ... Jo, også for oss lærere må det være slik. Vi må få til jobben vår, om vi skal kunne kalle oss profesjonelle.»

Vi hadde satt oss ned, to lærere og jeg, for å snakke om hva de som lærere forstår med profesjonalitet i læreryrket.

Tor har vært lærer lenge. Ikke Siri. Hun er nokså nyutdannet. Flink, med gode papirer, men virker mye mer resignert enn Tor, allerede.

«Føler meg ikke så veldig profesjonell», sier Siri. «For å være ærlig så angrer jeg. I dag ville jeg mye heller valgt et yrke, en profesjon å være stolt av – et yrke å være litt sexy i», sier hun og smiler. «Her bare labber vi rundt som forvokste

tenåringer. Fy søren, så misunnelig jeg er på de venninnene jeg har som kan style seg skikkelig til arbeidsdagen! Som kan presentere seg selv som attraktiv også, ikke bare 'flink' og 'sjefete' mot unger, liksom!»

«Profesjonalitet som prestasjon, og profesjonalitet som 'image'. Blir ikke dette, sammenfattet, nettopp vår kultur: prestasjon og image?» sier Tor og sammenfatter kjapt og greit.

«Jo, og den er så annerledes enn den gang lærere var viktige», skyter Siri raskt inn. «Lærere var viktige når landet skulle bygges! Når det å få utdanning var nøkkelen til framtid og forandring. Og det eneste stedet du kunne få denne utdanningen, var på skolen din og av lærerne der. Klart lærere var viktige da! Men nå? Med den utvikling og endring som har skjedd – teknologien for eksempel, og det at vi i større grad er en del av *en* stor verden nå, så er vel egentlig



ikke det å gå på skolen for å lære, nødvendig lenger? Elevenes foreldre kunne antagelig like gjerne oppsøke en privatpraktiserende pedagog og få hjelp til et optimalisert opplæringsforløp, tilpasset akkurat *den* eleven og i det tempoet og på de steder som passer familien, ikke sant!» Siri ser opprømt ut. «*Da* hadde læreren blitt en skikkelig profesjonell» fortsetter hun. «Når han drev som selvstendig næringsdrivende. Slik som tannleger og psykologer og ... det er jo det som er å være profesjonell, er det ikke?»

«Men som kommuneansatte grå mus blir det ikke mye profesjon ut av det. Vi bare går her og gjør det vi skal, vi. Gjør det som rektor og skolekontoret sier», avslutter Siri og henter nye kaffekopper.

«Der er det også en sak», sier Tor, som virker litt forferdet over det Siri har sagt, men som nå later til å koble seg litt på det kritiske perspektivet. «Dette med å gjøre som rektor sier.» Tor nøler litt, men så sier han: «Skal vi være profesjonelle, altså være i en profesjonell organisasjon, så *må* faktisk lederne våre være *de beste* blant oss. De får ikke gyldighet og profesjonsdannende rolle om ikke vi vet at de er de beste! At vi er trygge på at de vet hva de snakker om, at de er verdige som forbilder! Ingen ting er så demoraliserende som når du skjønner at en leder har blitt leder fordi han faktisk ikke er dyktig nok til å være det de han leder er! Jeg mener, du tror ikke på en fotballeder som ikke en eller annen gang har bevist at han faktisk var flink til å spille ball selv! For eksempel: Den serien på TV, om han legen, «House» – en skikkelig ubehagelig fyr, et monster av en leder, men likevel fullt ut respektert og akseptert som leder, rett og slett fordi han hele

tiden beviser at han har rett, at han kan løse det de ansatte ikke får til. Sânt har med profesjonalitet å gjøre, tenker jeg.»

Han tar imot ny kaffe fra Siri, og legger til: «Hva jeg er 'proff i', liksom? Tja, jeg tror vi lærere kanskje er mest proffe i det å hele tiden møte uventede situasjoner – å hele tiden bli utfordret på det å være en slags prototyp på den voksne. Enten den voksne som drittsekk eller den voksne som alliansepartner og hjelper. Jeg tror egentlig ikke vår profesjon er å *gjøre* så mye, det handler heller om å *være noe*. Være autentisk, være en ekte voksen – en voksen som kan fylle den rollen en voksen skal ha i en ungdoms hverdag, nå som så mange voksne er borte fra sine barns liv i større eller mindre grad.»

«Jeg tenker det er for sent, jeg.» sier Siri. «Dette med data ble liksom spikeren i kista. Det at skolen aldri fikk til å ta data i bruk, aldri fikk skolen til å bli relevant i den enorme endringsakselerasjonen som IKT betyr, gjør at vi på en måte har tapt troverdighet. Selv unger på andre trinn kan jo mer om bruk av ny teknologi enn lærerne sine! Men du har rett i det med rektorer, Tor! Faktisk tror jeg det med IKT skjedde nettopp fordi det liksom var lov å være rektor uten å ha det døyt av peiling på data og ny teknologi. Så kanskje skoler nettopp er organisasjoner som blir akkurat så flinke som, eller så dårlige som, de lederne de har? Kanskje det å være profesjonell er å kunne sette kravene til egen prestasjon *selv*? Er det å *selv* kunne formulere aspirasjon og det å *selv* ta ansvar for resultatet? I så fall er vi langt fra profesjonelle i skolen!» Siri er oppglødd nå.

Samtidig er pausen over, og vi må gå hver til vårt – de to andre i fortsatt diskusjon mens



de forsvinner bortover gangen. Jeg blir stående og tenke: Hva har jeg møtt? To lærere som har avvikende syn på egen rolle og funksjon som yrkesutøvere? Har deres tanker noen klangbunn i samtidig pedagogisk debatt og teori?

Forsøket på å se læreryrket som en profesjonsutøvelse kan komme til å gjøre vondt verre fordi det «etter min mening kommer til å bli ledd i en ørkesløs streben etter å rehabilitere et yrke som på god vei er i ferd med å miste sin legitimitet i det offentlige rom», skriver professor Kjetil Steinsholt i en artikkel i *Bedre Skole* (1/09).

Han viser samtidig til Jürgen Habermas utsagn om at læreryrket som en profesjonell aktivitet i løpet av kort tid kan være en saga blott.

«Jeg tenker det er for sent», sa Siri og viste til at kunnskapstilfanget, kompetansen var blitt større hos kunden, brukeren, enn hos den profesjonelle, i hvert fall når det gjaldt ny teknologi i skolen.

Steinsholt påpeker rolig at i det moderne kunnskapssamfunnet er den kunnskap en lærer har i kraft av sin profesjon, sitt yrke – ikke lenger særlig imponerende. Det oppstår lett det Steinsholt kaller «mistro til (-) eller liten respekt for virksomhetens faglige grunnlag» (s. 55).

Siri brukte uttrykket «kommuneansatte gråmus». Steinsholt bekrefter et slikt perspektiv og peker på at læreren inntar nærmest funksjonærens rolle, og at språket ikke lenger hentes fra pedagogikken, men fra sosialøkonomi, management og social engineering (s. 56).

«Det blir ikke mye profesjon ut av det. Vi bare går her og gjør det vi skal, vi. Gjør det som rektor og skolekontoret sier», hadde Siri sagt og treffer dermed Steinsholt godt når han skriver:

«Lærernes yrkesutøvelse står i fare for å framtre som rutinebasert, standardisert og masseprodusert» (s. 56).

Har da ikke Steinsholt noen tro på profesjonalitet i læreryrket? Jo, han nærmer seg Tors synspunkt og påviser det potente i et perspektiv på pedagogikk som et uhyre komplekst, sammensatt og ikke minst usikkert prosjekt (s. 61). Han resonnerer seg fram til en forståelse av læreren som en profesjonsutøver, som gjennom det å ha en kompetanse både intuitivt og praktisk, kan konstruere løsninger og ordninger på komplekse spørsmål i konkrete, forvirrende og uoversiktlige situasjoner. En profesjonsutøver som er i stand til å se nye handlingsmuligheter, føde nye tanker og raskt skille mellom hva som virker og ikke virker i den gitte situasjonen.

Som Tor sa: «... mest proffe i det å hele tiden møte uventede situasjoner.»

Jeg la en kopi av Steinsholts artikkel i Siri og Tors posthyller før jeg gikk ...

KILDE

STEINSHOLT, K. (2009). Evidensbaserte standarder eller profesjonalitet? I *Bedre Skole*, nr. 1, Utdanningsforbundet. Oslo



ULF SKAULI er lektor og spesialpedagog ved Lerberg skole og kompetansesenter, Buskerud fylkeskommune.

Bruken av nasjonale prøver

– en evaluering

AV POUL SKOV, OVERSATT AV TORE BRØYN

En omfattende evaluering av bruken av de nasjonale prøvene i grunnskolen¹ viser blant annet at de er blitt mottatt positivt av mange kommuner og rektorer, men i mindre grad av lærerne. Resultatene viser også at mange opplever at prøvene blir styrende for undervisningen, at vurderingen av bruken av dem avhenger av hvor sentralt man er plassert i systemet, og at den pedagogisk-diagnostiske bruken av resultatene er liten sett i forhold til den styringsmessige og kontrollerende bruken.

Evalueringen av de nasjonale prøvene er en del av en større evaluering av det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet (NKVS) for grunnskoleopplæringen, som er gjennomført av Agderforskning og Danmarks Pædagogiske Universitetsskole (DPU) ved Aarhus Universitet. DPU har hatt hovedansvaret for evalueringen i grunnskolen. Prosjektet er iverksatt og finansiert av Utdanningsdirektoratet. Evalueringen bygger på data fra kommuner, rektorer, lærere, elever og foreldre innsamlet ved intervju i 2006 og 2009. Ut over dette bygges det på data fra landsdekkende spørreskjemaundersøkelser som omfatter kommuner, rektorer og lærere fra den samme perioden. I det følgende refererer jeg kun til resultatene fra de kommunale grunnskolene, primært fra 2009 (det vil si resultater fra prøver som ble gjennomført i 2008).

I spørreskjemaundersøkelsene i 2006 og 2009 deltok henholdsvis 254 og 299 kommuner; 431 og 638 rektorer (skoler); samt 2459 og 2034 lærere. Intervjuene foregikk i tre kommuner som

representerte forskjellige kommunestørrelser i to utvalgte fylker. Rundt 60 personer ble intervjuet i 25 intervju, idet mange av intervjuene foregikk som gruppeintervju.

Ettersom det har vært vanskelig å få de svarprosentene vi ønsket, har det vært gjennomført omfattende statistiske analyser, hvor det er foretatt sammenligninger mellom de dokumenterte fordelingene ut fra tilgjengelig statistikk og fordelingene i de innsamlede data, for en rekke bakgrunnsforhold. Det er foretatt sammenligninger som går på geografi, kjønn, alder, skolestørrelse og skoletype (barneskole, ungdomsskole eller kombinert skole). Disse analysene viser at det ikke er større forskjeller mellom de innsamlede svarene og allerede dokumenterte data. Det er videre foretatt analyser av dataenes validitet og reliabilitet. En samlet vurdering av de foretatte analysene viser at datamaterialet til tross for beskjedne svarprosent må anses som anvendelig, særlig når det gjelder 2009, mens det er en liten underrepresentasjon av små skoler i materialet fra



2006. Som nevnt bygger de følgende resultatene primært på data fra 2009.

Både muntlige og skriftlige kommentarer fra skolene tyder på at man på mange skoler har nådd et «metningspunkt» når det gjelder det å delta i

Vurderingen av de nasjonale prøvene avhenger av hvor sentalt man er plassert i systemet.

undersøkelser. Stort sett alle tilbakemeldingene fra skolene som ikke ønsket å delta i undersøkelsene, dreier seg om at skolen er belastet med andre undersøkelser eller annet arbeid, slik at man ikke har kapasitet til å delta.

BRED STØTTE TIL NASJONALE PRØVER

De nasjonale prøvene er obligatoriske og gjennomføres på 5. og 8. trinn i lesing på norsk, regning og lesing på engelsk. Formålet med de nasjonale prøvene kan sammenfattes med at de skal:

- kartlegge i hvilken grad elevene har nådd læreplanens mål
- gi informasjon som grunnlag for forbedrings- og utviklingsarbeid
- gi informasjon som kan brukes i arbeidet med å forbedre kvaliteten i opplæringen

Overordnet er det lagt opp til at de nasjonale prøvene skal kunne brukes både til styring på nasjonalt nivå, til styring av kommuner og skoler – og som et pedagogisk-diagnostisk verktøy til å forbedre undervisningen i den enkelte klasse.

Både kommuner, rektorer og lærere støtter målene som her er nevnt. Dette viser seg for eksempel ved at 80–90 prosent av kommunene og omtrent like mange rektorer er enige i at de nasjonale prøvene bør kunne brukes til å forbedre undervisningen, fremme tilpasset opplæring, øke lærernes oppmerksomhet på faglige problemstillinger og som grunnlag for tilbakemeldinger til foreldrene om elevenes faglige utvikling. Om-

kring 70 prosent av lærerne deler denne oppfatningen.

UENIGHET OM HVORDAN PRØVEFØRSEL FAKTISK BRUKES

Den brede støtten til formålet med de nasjonale prøvene finner man bare til en viss grad igjen i vurderingen av hvordan prøvene faktisk brukes. Vurderingene avhenger derimot av hvor sentralt man er plassert i systemet.

70 prosent av kommunene, 49 prosent av rektorene og 29 prosent av lærerne vurderer således de nasjonale prøvene til å ha stor betydning for en positiv utvikling på skolen (kommunens skoler). Ytterst få kommuner og rektorer, og 17 prosent av lærerne, tillegger prøvene liten eller ingen betydning for en positiv utvikling.

Disse og mange andre resultater viser at vurderingen av de nasjonale prøvene (og av bruken av NKVS overhodet) avhenger av hvor sentralt man er plassert i systemet. Den generelle tendens er at kommunene er mer positive enn rektorene, som igjen er mer positive enn lærerne. I mange tilfeller er det tale om ganske markante forskjeller, ikke minst mellom lærerne på den ene siden og kommuner og rektorer på den andre.

DEN PEDAGOGISK-DIAGNOSTISKE BRUKEN ER LITEN

Resultatene fra de nasjonale prøvene brukes i høy grad som en «pekepinn», det vil si til å finne ut om man er på rett vei, samt finne frem til de faglig svakeste elevene. Man ser med andre ord om det går i riktig retning, om man avviker påfallende fra andre skoler, og om det er områder som krever en særlig innsats. Resultatene brukes primært som grunnlag for screening og som styringsdata for skoleetaten og rektorer og kun i begrenset omfang overfor den enkelte elev. Man ser hvilke elever som plasserer seg på det laveste, eller på de to laveste mestringsnivåene hvis det dreier seg om 8. trinn, der det er fem nivåer. Disse elevene blir så utredet nærmere, for eksempel gjennom andre prøver i regi av for eksempel PP-tjenesten.

Evalueringen viser at tilbakemeldingene til skolene der den enkelte elevens prestasjoner er angitt med ett av tre eller fem mestringsnivåer, ikke oppleves som tilstrekkelig av lærerne, og har medvirket til at resultatene fra de nasjonale prøvene kun i begrenset omfang brukes overfor den enkelte elev. Det viser seg for eksempel at kun mellom ca. en fjerdedel og ca. en tredjedel av de lærerne som hadde elever som har gjennomført nasjonale prøver, var enige i at tilbakemeldingene:

- ga ny informasjon om elevenes kompetanse
- viste på områder i undervisningen der det var behov for forbedringer
- var til god hjelp når det gjaldt å støtte den enkelte elev

Noen lærere etterlyser i den forbindelse fra sentralt hold et minimum av tilbakemeldinger om den enkelte elevens profil definert ut fra faglige delområder, og at de fra sentralt hold kan motta feiltypeanalyser over de hyppigst forekommende feiltyper i de enkelte prøvene.

Den begrensede pedagogisk-diagnostiske bruken av resultatene fra de nasjonale prøvene overfor de enkelte elevene står i motsetning til den ovenfor omtalte store og brede støtten til at disse prøvene blant annet bør kunne brukes som grunnlag for å fremme tilpasset opplæring.

PRØVENE ER STYRENDE FOR UNDERVISNINGEN

Evalueringen viser tydelig at bare tilstedeværelsen av de nasjonale prøvene i seg selv fører til at det blir lagt større vekt på det som prøvene måler. Denne såkalte wash-back-effekten kan blant annet sees i at 50 prosent av kommunene, 45 prosent av rektorene og 25–30 prosent av lærerne som hadde elever som hadde gjennomført prøvene, svarer at bevisstheten om de nasjonale prøvene har ført til at man i undervisningen legger større vekt på det som blir målt. Et tilsvarende antall har svart at offentliggjøringen av resultatene fra de nasjonale prøvene har bidratt



til at undervisningen fokuserer på det som måles. Når det gjelder elevene selv, er denne effekten ikke så fremtredende. Det kommer tydeligst til uttrykk ved at mange elever ikke har noen klar erindring om de nasjonale prøvene, og noen har også vanskelig for å skille dem fra andre prøver som de har deltatt i.

Internasjonale undersøkelser viser at bare det at pedagogiske tester eksisterer, i seg selv kan føre til wash-back-effekter.²

Bare tilstedeværelsen av de nasjonale prøvene i seg selv fører til at det blir lagt større vekt på det som prøvene måler.

SKOLEKULTUREN HAR BETYDNING

I undersøkelsene i både 2006 og 2009 inngår det en rekke spørsmål om skolekulturen på den enkelte skole. Ut fra svarene på disse spørsmålene har det vært mulig å dele skolene etter hvor



«samarbeidsorientert» og hvor «individuell orientert» kulturen på den enkelte skole er. De samarbeidsorienterte skolene er definert ut fra at det på disse skolene er et mer omfattende samarbeid mellom lærerne innbyrdes og mellom lærerne og skolens ledelse enn tilfellet er på de individuelt orienterte skolene. Tilsvarende er det på de samarbeidsorienterte skolene større enighet blant lærerne og mellom lærerne og skolens ledelse om i hvilken retning skolen skal utvikles. I sammenligningene er skolene oppdelt i tre grupper: 1) de skolene der kulturen var mest samarbeidsorientert, 2) de skolene der kulturen var mest individuelt orientert og 3) de som plasserte seg midt imellom. De følgende sammenligninger dreier seg om de to yttergruppene.

Det er påvist tydelige og systematiske forskjeller mellom disse to gruppene på en lang rekke områder, både når det gjelder bruken av de nasjonale prøvene og resultater fra evaluering i det hele tatt. Forskjellene går i retning av at man på de samarbeidsorienterte skolene har en mer positiv vurdering av bruken av resultatene enn man har på de individuelt orienterte skolene. Det viser seg for eksempel at 74 prosent av rektorene

ved de samarbeidsorienterte skolene, og kun 55 prosent av rektorene ved de individuelt orienterte skolene, har svart at man på skolen i høy grad har fulgt systematisk opp resultatene fra de nasjonale prøvene i lesing på 5. trinn. Tilsvarende er 83 prosent av rektorene ved de samarbeidsorienterte skolene og 68 prosent av rektorene ved de individuelt orienterte skolene enige i at de nasjonale prøvene bør kunne brukes til å fremme tilpasset opplæring. Ved et mer generelt spørsmål om det er fastlagt rutiner for evaluering av den enkelte skoles kvalitet, er de tilsvarende andelen henholdsvis 74 og 62 prosent.

Disse resultatene dreier seg om rektorenes vurderinger. Det er imidlertid funnet tilsvarende forskjeller hos lærerne, selv om antallet utvalgte lærere fra hver skole er så få at man ikke kan regne dem som representative for skolen. Resultatene viser for øvrig en generell tendens til at skolekulturen i norske skoler har endret seg fra 2006 til 2009 i retning av en mer samarbeidsorientert skolekultur.

STØTTE FRA KOMMUNEN HAR BETYDNING

Man har også analysert i hvilken grad kommunene har støttet de enkelte skolene når det gjelder å få mest mulig ut av resultatene fra de nasjonale prøvene og fra evaluering generelt. Disse analysene viser svært store forskjeller i rektorenes vurderinger om kommunen har vært en god støtte. 39 prosent av rektorene var enige, 19 prosent var uenige, mens de øvrige plasserte seg mellom disse ytterpunktene. Tilsvarende viste det seg at bare rundt en tredel av både kommuner og rektorer var enige i at kommunen hadde den nødvendige kapasiteten til å kunne yte relevant støtte, mens ca. en fjerdedel var uenige i dette. Det ser med andre ord ut til at det mange steder er behov for økt kapasitet til å yte støtte til enkeltskoler fra kommunens side, slik både kommunene selv og rektorene vurderer det.

Dette kan sees i relasjon til at det på en rekke områder er tydelige og systematiske sammenhenger mellom omfanget av støtten fra kommunen

og skolenes bruk av resultatene fra de nasjonale prøvene og fra evaluering i det hele tatt. Det viser seg for eksempel at 80 prosent av rektorene fra skoler hvor man er enig i at kommunen har vært en god støtte, har svart at man i høy grad følger systematisk opp resultatene fra de nasjonale prøvene i lesing på norsk på 5. trinn, mens kun 58 prosent av rektorene på de skolene hvor man var uenige i at kommunen har vært en god støtte, har svart det samme. De tilsvarende resultatene for om skolen har kunnet bruke de nasjonale prøvene til å forbedre undervisningen, var på henholdsvis 61 og 37 prosent.

Det er foretatt tilsvarende sammenligninger av lærernes svar på de samme spørsmålene. Også her er sammenligningene foretatt ut fra hvor enig eller uenig rektor ved skolen er i at skolen har fått god støtte fra kommunen. En slik analyse av lærernes svar viser ikke tilsvarende forskjeller i synet på bruken av de nasjonale prøvene som vi ser hos rektorene. En årsak til dette kan være at rektorene via støtten fra kommunen har fått et godt overblikk over hvordan de styringsmessig kan bruke resultatene, men at lærerne ikke har merket denne støtten når de skulle bruke resultatene i undervisningen. Denne tolkningen underbygges av resultatene fra intervjuundersøkelsene, der det tydelig kommer frem at mange lærere gjerne ville hatt mer støtte til bruk av resultatene fra de nasjonale prøvene i undervisningen, for eksempel i form av mer differensierte tilbakemeldinger.

PERSPEKTIVER

Evalueringen viser i hvilken grad de nasjonale prøvene samtidig har fungert som:

- formative prøver med mulighet for at resultatene kan brukes som støtte overfor de enkelte elevene og som hjelp i bestrebelsene for tilpasset opplæring, og
- prøver hvor resultatene kan brukes med henblikk på styring og kontroll.

I denne sammenhengen er det verd å merke seg de store og systematiske forskjellene, som at

kommunene gjennomgående vurderer bruken av de nasjonale prøvene mer positivt enn rektorene, som igjen vurderer bruken mer positivt enn lærerne. Resultatene tyder på en viss større tilfredshet med den *styringsmessige og kontrollerende* bruken av de nasjonale prøvene enn med den *formative* bruken.

Avslutningsvis kan det bemerkes at resultatene tydelig viser at positive virkninger av evaluering ikke alene forutsetter gode evalueringsredskaper og -metoder, men i høy grad at både skoler og kommuner må ha en beredskap som gjør at man profesjonelt kan forholde seg til resultatene og er i stand til å bruke dem formålsrettet. Dette understrekes blant annet av de omtalte resultatene om skolekulturens betydning og betydningen av støtte fra kommunen. I den forbindelse bør også nevnes de meget positive erfaringene med individuelle utviklingssamtaler med elevene og andre former for dialog mellom lærer og elev, som peker på dialogenes muligheter i forbindelse med evaluering og utvikling.

NOTER

1 En mer utførlig beskrivelse av resultatene finnes i: Skov, P (2009): Evaluering af brugen af det Nationale kvalitetsvurderingssystem (NKVS) i grundskolen. I: Allerup, P. et al. (2009): Evaluering av det Nasjonale kvalitetsvurderingssystemet for grunnsopplæringen. Agderforskning og Danmarks Pædagogiske Universitetsskole ved Aarhus Universitet (s. 103 – 221). Denne finnes også på: www.utdanningsdirektoratet.no (20.01.10) under forskning og forskningsrapporter.

2 Dette fremgår av en svært omfattende systematisk oversikt over internasjonal forskning på området: Nordenbo, S. E. et al. (2009): *Pedagogisk brug af test – Et systematisk review*. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag & Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.



POUL SKOV er forskningsleder ved Danmarks Pædagogiske Universitetsskole (DPU) ved Aarhus Universitet. Han er fil. dr. fra Lunds Universitet i Sverige og opprinnelig utdannet lærer. Poul Skov var i en årrekke forskningssjef ved Danmarks Pædagogiske Institut, til instituttet i 2000 ble nedlagt og integrert i Danmarks Pædagogiske Universitet, nå Aarhus Universitet.

METAFORBASERT SKOLEHISTORIE

AV KNUT JORDHEIM

Det følgende er en kommentar til Alfred Oftedal Telhaugs bokessay, *Bedre Skole* 1/2010.

Alfred Oftedal Telhaug gir meg kredit for min skolehistoriske avhandling «Seierherren vender hjem», slik jeg leser hans bokessay. Til tross for anerkjennelsen har han et par innvendinger, som jeg har lyst til å imøtegå. Det gjelder for det første framstillingen av den norske varianten av enhetsskolen og for det andre presentasjonen av en overgripende metafor.

EN VELKJENT HISTORIE?

Telhaug hevder at det stort sett er en velkjent historie jeg «repeterer». Riktignok formidler han et par av mine oppfatninger, nemlig at jeg «gjærne vil avdramatisere den norske, politiske striden om enhetsskolen» og at jeg mener at mange «skolehistorikere har vært tilbøyelige til å gjøre den politiske høyresidens motstand mot enhetsskolen større enn den var». Men han tar ikke imot invitten til å bekrefte slike nødvendige endringer av det historiske bildet. La meg derfor kort nevne mine «funn» når det gjelder forholdet mellom folkeskolen og den høyere skolen (middelskole og gymnas), det vil si det som «enhetsskolen» skolepolitisk de facto handlet om fram til utgangen av 1930-årene:

- Forholdet utgjør en langvarig kompromiss- og konsensusbelagt utvikling, hvor det riktignok i faser/perioder/saker opptrådte/oppsto stridigheter (om delmål/-

motiver), men den gradvise oppbyggingen av et skoleverk er hovedsaken.

- Partipolitiske standpunkter, gjerne knyttet til personer/aktører, har



Utsnitt av murmaleriet «Seierherren vender hjem» av Bjarne Ness 1927 i gymnastikksalen på Østensjø skole. Foto: Vilde Kamfjord.

ikke alltid vært balansert i historie-skrivingen, noen er overkommunisert, andre underkommunisert og noen er omtalt i strid med de historiske fakta.

- Enkeltbegivenheter har fått en overgripende status som ikke samsvarer med den historiske betydningen.

«SEIERHERREN SOM METAFOR»

For det andre: Telhaug kommenterer min metaforbruk og skriver at han er «slett ikke sikker» på om han helt har «grepet betydningen». Han sikter helst til hovedmetaforen «seierherren», som han mener er «som en ubegripelig og mystisk skikkelse».

La meg si det slik: «Seierherren» er konkret til stede på den ene endeveggen i gymnastikksalen på Østensjø

skole i nåværende Oslo, tidligere Aker herred/kommune. Han rider på en steilende hest i midtfeltet av et murmaleri omgitt av persongrupper, vel 30 kvadratmeter stort, malt av den unge Bjarne Ness (1902-1927) ved midten av 1920-årene (se illustrasjon). Det finnes ingen «offisiell tolkning» av dette kunstverket. Ness selv var ordknapp, men benyttet seg av uttrykksformer som er rimelig kjent i kunsthistorien. Kort tid etter ferdigstillingen av murmaleriet dro han til Paris på stipendferd med skrantende helse og døde tragisk nok etter bare noen få uker. Da jeg ble kjent med kunstverket og dets tilblivelse, fanget det min interesse som en mulig metafor knyttet til framstillingen av en lengre tids skoleutvikling og dessuten til en overgripende avhandlingstittel.

Begrunnelsen er for så vidt denne enkle: Når jeg hadde beflittet meg på å omtale de mange «enhetsskolevedtak» – og ikke bare det ene såkalte i 1920 (men med atskillig politisk tyngde) – syntes jeg at historiens gang kunne gi meg dekning for å ta et (nytt) metaforisk grep i forhold til den langtidsutviklete allmennskolen nå ved slutten av 1930-årene. Tidligere metaforer var (er) lite relevante. Derfor: Er ikke hesten «enhetsskolen» og rytteren «styresmaktene» og gruppene omkring «det norske folk» som applauderer og loser rytteren «hjem», det vil si mot et etterlengtet lovverk? At kunstverket kan ha særlig lokalhistorisk symbolkraft er et poeng på bakgrunn av at det ble til ved en skole i «arbeidersognet» Østre Aker.

Til medlemmer i Utdanningsforbundet Får du et Bedre Skole for mye?



Enkelte husstander mottar to nummer av Bedre Skole. Dette kan være fordi ektefeller begge er organisert i Utdanningsforbundet, og dermed har rett til et gratis tidsskrift. Dersom du ikke ønsker å motta to eksemplarer, eller av andre grunner ønsker en pause i abonnementet, er det enkelt å gjøre dette på Internett.

- Logg deg inn på Min side på www.utdanningsforbundet.no
- Velg Medlemsfordeler og Mine abonnement
- Her kan du avslutte eller åpne ditt gratis-abonnement.
- Du kan også henvende deg til oss på e-post: bedreskole@utdanningsakademiet.no eller telefon 24 14 22 45

RETTSLIGGJØRING SOM HEMSKO FOR TANKEN

AV TROND WELSTAD OG SIMEN WARP, forskere i utdanningsrett ved Institutt for offentlig rett Det juridiske fakultet Universitetet i Oslo. Medlemmer av det tverrfakultære forskningssamarbeidet KiS (Kunnskap i skolen).

Begrepet rettsliggjøring ødelegger for rettens potensial i skolen. Vi må i fellesskap jobbe for at lovgivningen oppfattes som positiv og fungerer rettssikrende for elevene. Dette er en kommentar til Ragnhild Collin-Hansens artikkel «Rettsliggjøring av og i skolen» i Bedre Skole nr. 1/2010.

*Rettsikrende*¹ er et treffende uttrykk for at rettsreglene ikke kun må være til stede på papiret, men faktisk må nå frem til elevene i deres praktiske skolehverdag. Det er altså ikke tilstrekkelig med mer regler – kanskje snarere tvert imot – men at de reglene som eksisterer kommer seg helskinnet gjennom reisen fra lovgivers beste intensjoner og inn i det enkelte klasserom. Dette er imidlertid ingen ren transportetappe. For at jussen skal fungere tilstrekkelig i skolen, har både skolens folk og juristene et stort ansvar. En helt sentral side ved dette ansvaret, er også å gi en realistisk formidling av rettighetsperspektivet. En kan ikke som elev kreve hva som helst med loven i hånden. For det første vil det aldri være tilstrekkelig med ressurser, verken faglige eller økonomiske, til at alle kan få alt de peker på. For det andre er det viktig at også *elevpliktene* formidles i denne



© Vladislav Gajic

sammenheng. For å motta undervisning, plikter elevene å møte tidsnok til timene og være til stede på en måte som gjør undervisningen mulig. Til gjengjeld har de også rett til et tilstrekkelig godt læringsmiljø.² Skolen utgjør på mange måter en spesiell rettslig kontekst, og etter vårt syn er det særlig to sider ved denne som kan virke inn på hvordan retten blir motatt og fungerer i skolesammenheng. I denne teksten vil vi knytte noen bemerkninger til hver av dem.

RETT PÅ PAPIRET MEN IKKE I LIVET?

For det første, skolelovgivningen, forvaltningsloven og barnekonvensjonen gir norske elever utstrakte rettigheter, og læreplanverket knesetter i forskrifts form en rekke viktige verdier for hvordan vi ønsker at norsk skole skal være. Videre retter skolelovgivningen seg primært mot barn og

ungdom. Allerede i 1976 var Anders Bratholm³ opptatt av at elevrettigheter ikke uten videre når frem til elevene, mye som følge av at nettopp barn er adressatene for de rettigheter lovgivningen søker å sikre. Barn flest har ikke tilstrekkelig kunnskap om sine rettigheter, eller det rette språk og perspektiv som forutsettes for å kunne kreve dem oppfylt.⁴ Som en direkte følge av dette blir elever, i større grad enn mange andre rettssubjekter, avhengige av hjelp utenfra for å kunne etterspørre det de etter loven har krav på.

I undersøkelser av rettighetslovgivningen innenfor sosialretten,⁵ har en kunnet konstatere at rettighetene må utformes svært tydelig og detaljerte, samt gjøres meget tilgjengelige for adressatene, for at de skal komme rettssubjektene tilstrekkelig til gode. Opplæringsloven består i stor grad

av mindre presise skjønsmessige bestemmelser. Argumentasjonen er derfor trolig overførbar til særlig skolelovgivningen som retter seg mot barn.

Til tross for økt antall rettsregler og økt fokus på disse, er det ikke gitt at rett på papiret for elevers vedkommende innebærer en faktisk rett i praksis. Med rettens inntog i skolen, må det samtidig følge en tilsvarende informasjon om hva rettighetene består i, og hvordan en som elev skal gå frem når rettighetene viser seg ikke å være til stede – og vi slutter oss her til Collin-Hansens oppfordring om mer kunnskap om jussen i skolen. Vi mener imidlertid at rettsliggjøringsbegrepet bidrar til å pensle jussen inn på feil spor – den utdefineres som egnet virkemiddel for å sikre elevers stilling i grunnleggende år av deres liv. Fokuset må i stedet rettes mot retts-sikring, og at dette er positivt og ikke negativt! Dette er et budskap som i større grad fortjener oppmerksomhet.

IKKE-JURISTER SOM RETTSANVENDERE

For det andre er det svært få jurister i norsk skole. Ikke-jurister som rettsanvendere reiser en rekke spørsmål i forhold til hvordan rettskildebruken er i skolen. Fra tidligere empiriske undersøkelser av ikke-jurister som rettsanvendere,⁶ kan en se klare tendenser til at selve lovteksten i liten grad blir tatt i betraktning når en står overfor og skal ta stilling til rettslige spørsmål. Rundskriv og veiledere blir i langt større utstrekning brukt som retningsgivende materiale. En umiddelbar konsekvens av dette, er at lovens formål og hensikt kan havne i skyggen av de løsninger som er mest tilgjengelige og rent praktisk lar seg lettest gjennomføre. Dette er

forståelig, men kan gå på bekostning av elevenes lovfestede rettigheter.

En annen konsekvens er faren for en byråkratisering og formalisme i skolen, gjerne med utgangspunkt i forvaltningslovens regler. Forvaltningsloven er bygget opp rundt vedtaket og saksbehandlingsregler knyttet til dette. I utgangspunktet var dette langt på vei en statisk prosess. Skolen skal drives med sikte på å gi kunnskaper, og er av en langt mer bevegelig og dynamisk karakter. Derfor er enkeltvedtaket fra forvaltningsloven ikke utgangspunkt for en lang rekke avgjørelser som treffes i skolen som daglig bedrift. Men innebærer dette en umiddelbar tilstand av rettsløshet for elevene? Neppe. Det er viktig også å fremheve de alminnelige forvaltningsrettslige regler som alltid gjeldende og retningsgivende, når det fattes avgjørelser av et forvaltningsorgan som har med mennesker å gjøre – uavhengig om avgjørelsen kan karakteriseres som enkeltvedtak eller ei.

RETTSLIGGJØRING MÅ IKKE OPPFATTES SOM EN INVASJON AV SKOLEN

Rettsliggjøring innebærer at stadig flere av samfunnets områder reguleres av rettsregler. Skolen er ikke unntatt, og det har ikke blitt snakket mye godt om denne utviklingen. Mot denne bakgrunn er det heldig at Collin-Hansen bidrar til å fylle rettsliggjøringsbegrepet med et mer forventningsfullt innhold enn hva som ble utfallet av den siste maktutredningen.⁷ Etter vår mening er dette dessverre ikke nok. Rettsliggjøringsbegrepet forsurer fortsatt tanken og forbinder jussen med en invasjon av skolen.

Tillit til at retten kan spille en

sentral og ivaretagende rolle i skolen må gjenreises. Vi mener *rettssikrende* er et bedre begrep for å beskrive at jussen er til for å sikre at så vel lærere som elever får det de etter loven har krav på. Rettens positive rolle og potensial må presiseres. Dette krever et krafttak i fellesskap, herunder en nærmere iakttagelse av skolen som rettslig landskap. For kan jussen i skolen føre med seg en trend som utelukker lovgivningens viktigste adressater – elevene?

NOTER

- 1 Henning Jakhelln, foredrag KiS «Invaderer jussen skolen?», Medio november 2009.
- 2 Vi retter en stor takk til professor emeritus Henning Jakhelln for gode innspill til dette innlegget.
- 3 Bratholm, Anders: Barns rettigheter og retts-sikkerhet, *Kritisk Juss* 1976 s. 128- 146
- 4 Dette innebærer oversikt over lovgivningen, ulike klageinstanser og saksgangen i klager, mv.
- 5 Kristian Andenæs m.fl.: *Sosialrett 6. utg.* Universitetsforlaget 2003 s. 63 flg.
- 6 Kristian Andenæs: *Sosialomsorg i gode og onde dager.* TANO 1992 s. 248
- 7 Østerud, Engelstad og Selle: *Makten og demokratiet. En sluttbok fra Makt- og demokratiutredningen* 7. opplag 2009 s. 116 flg.

Feil bilde

På side 40 i *Bedre Skole* nr. 1/2010 publiserte vi feil forfatterbilde ved Inger Throndsen og Svein Lies artikkel *Kjennetegn på hva? Om «kjennetegn på måloppnåelse» i*



matematikk. Dette er det riktige bildet av Svein Lie.

Foto: Marianne Ruud, Utdanning

UVENTET PAGE-TURNER

HARRIET BJERRUM NIELSEN

SKOLETID

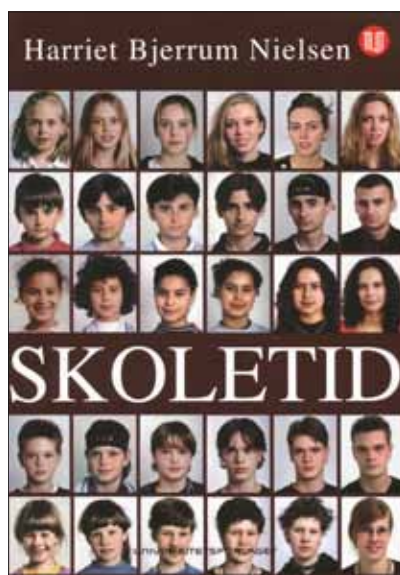
Universitetsforlaget
327 sider

Hvordan forandrer en skoleklasse seg fra første til tiende? Hvordan endrer elevene seg, og hva styrer de ulike endringene? Hva forblir likt, og hvordan etableres kjønnsidentitet? Harriet Bjerrum Nielsen følger en skoleklasse gjennom grunnskolen, der hun hvert år gjennom hele skoletiden besøker dem en sammenhengende uke, for på den måten å følge deres sosiale plassering i klassen, deres innbyrdes maktrelasjoner og deres faglige og personlige utvikling. Hun intervjuer dem systematisk og refererer de umiddelbare observasjonene, samtidig som elevenes stemme ofte kommer til uttrykk.

Kjønn og etnisitet

Diskusjonen om kjønn og etnisitet er blant de mest interessante. Bjerrum Nielsen sammenligner sine erfaringer med et bredt utvalg teorier, og funnene hennes støtter stort sett tidligere erfaringer. Innimellom påpeker hun likevel forskjeller, særlig knyttet til jenterollen, som i klassen fremstår som mer selvstendig enn tidligere antatt. Studien gir imidlertid for lite grunnlag til å trekke en entydig konklusjon om hvorvidt det skyldes miljøet i denne spesielle klassen, eller om jenterollen generelt er sterkere og tydeligere enn før.

Forfatteren problematiserer minoritetselevenenes usynlighet i skolesituasjonen og drøfter årsakene på en overbevisende måte. Selv om verken de etnisk norske eller minoritetselevenene selv opplever at de blir utestengt, viser Bjerrum Nielsen hvordan klassen likevel ikke inkluderer disse elevene i tilstrekkelig grad. Etter hvert som elevene blir eldre, vises forskjellene tydeligere, ikke minst med hensyn til påkledning og sosialt samvær etter skoletid. Men det viktigste skillet er likevel ikke etnisitet, men foreldrenes utdanningsnivå og økonomiske bakgrunn.



Forfatteren trekker inn Bourdieus begrep om kulturell kapital, og demonstrerer gjennom sin studie hvordan utdannelsesnivå kan være en sterkere segregeringsmekanisme enn religiøs eller etnisk tilhørighet.

Tverrfaglig forskning

Bjerrum Nielsen opererer på mange ulike nivåer i sin analyse, der blant annet individ, klasse, makt, kjønn, etnisitet, fag, identitetsutvikling og jevnalders sosialisering gir ulike innfallsvinkler til studien. Dermed blir boken et argument for tverrfaglig forskning ved at den synliggjør hvorfor det er viktig å anlegge ulike fortolkningsredskaper for å forstå utviklingen av et fellesskap – i et fellesskap. Det betyr ikke at alle perspektivene er vektlagt like mye, for eksempel er individutviklingen ikke spesielt fokusert, bortsett fra når det er nødvendig for forståelsen. Selv om forfatterens hovedperspektiv strekker seg utover individet og følger gruppens utvikling, blir leseren kjent med de enkelte elevene i klassen. Her ligger også en av bokens svakheter ved at man ofte får behov for å få vite mer om den enkelte elev, samtidig som noen elever kommer til og andre flytter underveis i løpet. Slik kan boken til tider virke noe forvirrende, men jeg er usikker på om det hadde vært mulig å endre fremstillingen uten å miste det overordnede perspektivet, nemlig klassens utvikling. Boken er best når elev-

enes utsagn og forfatterens observasjonsmateriale etterfølges av grundige analyser. Innimellom kan imidlertid teorimangfoldet gå på bekostning av dybden, for eksempel kunne jeg tenke meg grundigere analyser av karakterpress og sexfokus på ungdomsskolen.

Begrenset utsnitt

Forfatteren er nøye med å understreke at hun kun ser et utsnitt av elevenes hverdag, at det er mye hun ikke får med seg, og at mesteparten av skoletiden naturlig nok foregår uten hennes observasjon. Ikke desto mindre tilbyr «Skoletid» en unik oversikt over forandringen som skjer med de forskjellige elevene og samspillet dem imellom. Dermed blir også endringer i maktforhold et gjennomgående perspektiv.

Bjerrum Nielsens refleksjoner omkring sin egen rolle underveis i løpet viser hvilke begrensninger deltagende observasjon fører med seg, men samtidig argumenterer hun for at en slik studie har sine soleklare fordeler, spesielt fordi hun blir kjent med elevene. De åpner seg for henne, og hun observerer hvordan elever forandrer seg i løpet av skoletiden, men også hvordan de allerede fra småskolen viser personlighetstrekk som går igjen når de er i tenårene.

Foranderlige kategorier

Siste kapittel kunne med fordel vært begrenset. Her preges teksten av selvfølgeligheter, og det blir for mye repetisjon. Samtidig er det nettopp her de ulike innfallsvinklene blir drøftet og synliggjort, for eksempel slik klasse, kjønn og etnisitet problematiseres ved at hun viser hvordan kategoriene er fleksible og foranderlige og dermed stadig må defineres på nytt.

Bokens hensikt er ikke primært didaktisk, men innimellom kommenterer forfatteren lærerens undervisningsmetoder for å vise hvordan ulike strategier kan slå uheldig ut for læringsmiljøet. Ikke minst synliggjør hun hvor problematisk det kan være med utstrakt bruk av vikarer som ikke kjenner klassen, ikke fordi de konkrete vikarene gjør en dårlig jobb, men fordi grundig kjennskap til klassens dynamikk og de enkelte elevene er

en forutsetning for god læring. I den forstand kan boken også leses som et innspill i debatten om organisering av skolehverdagen.

Nyttig for foreldre

Boken vil være nyttig i lærerutdanningen fordi praksis og teori er vevet sammen på en måte som burde være direkte matnyttig for lærerstudenter. Boken er dessuten en nyttig påminnelse for lærere, men den rekker langt utover pedagoger som målgruppe, faktisk tror jeg den vil være svært interessant for foreldre – ja, til dels også for de eldste aldersgruppene som blir omtalt i boken.

Forfatteren skriver i innledningen at man bør lese boken kronologisk for å fullt oversikt over de teoretiske innfallsvinklene hun benytter underveis, men det skal sies at det er interessant å lese enkeltkapitler alene, selv om man da går glipp av den fulle konteksten.

AV GURO HAVREVOLD

LÆRER VED KRÅKERØY UNGDOMSSKOLE

OM HJERNER OG TENÅRINGER

LISBETH IGLUM RØNHØVDE

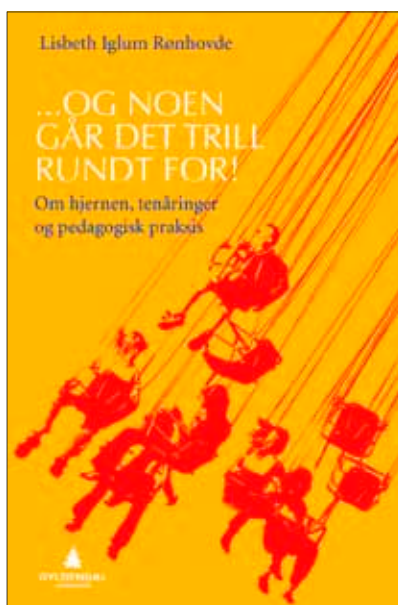
... OG NOEN GÅR DET TRILL RUNDT FOR

Om hjernen, tenåringer og pedagogisk praksis

Gyldendal Akademisk
243 sider

Dette er en artig bok i så måte at den prøver å kombinere kunnskap om hjernens utvikling og tenåringer. Det er slett ikke et lite prosjekt, særlig siden begge deler for de fleste av oss er litt uforståelig. Boken er både lettlest og underholdende, og den er like interessant for både foreldre og pedagoger.

Allerede i innholdsfortegnelsen ser leseren at det er et jordnært perspektiv hos forfatteren, noe som følger som en rød tråd gjennom hele boken. Kunnskap om hjerne, omtalt som den mest komplekse struktur i universet (s 41) blir kombinert med hjertesukk og små historier fra ungdom og forfat-



terens forklaringer i et lettfattelig språk. Det å la ungdom komme til uttrykk gjennom samtaler eller i sitat fra avisinnlegg, gjør at man lettere forstår det forfatterne prøver å formidle. Det er heller ikke forfatterens hensikt å gi en begredelighetsberetning. Hun viser til Folkehelseinstituttets rapport der det påpekes at flertallet av norske ungdommer har gode sosiale vilkår på skolen og opplever lærer som støttende (s 179).

Samfunnsmessig bakteppe

Boken starter med å beskrive det samfunnet man vokser opp i nå som bakteppe, og viser til at det som er endret de siste 50 år, er tempoet alt skjer i og den informasjonstilgangen den oppvoksende generasjon har tilgang til og må håndtere. Foreldrenes angst går gjerne på det at barnet kan bli kontaktet av «slemme menn» på nettet, selv om de fleste barn og unge forholder seg til deling av informasjon på nett på en ganske fornuftig måte. Det som er mer problematisk, er at i den perioden i livet der man skal finne ut av store og intime spørsmål, blir lettliggjengelig porno den første, og kanskje største, påvirkningskilden. Forfatterens «jo høyere fart, desto vanskeligere er det å holde seg fast» (s 37) er en god oppsummering av hvordan samfunnet har utviklet seg og hvordan det kan påvirke. Hjernene har ikke endret seg til-

svarende og trenger nok fremdeles tid til å bearbeide både inntrykk og egne responser.

Fysiske ulikheter i hjernen

Hjerneforskning har påvist ulike reaksjoner i hjernene til ungdom sammenlignet med voksne i forhold til sosiale stimuli. En voksen hjerne bruker både områder knyttet til følelser og områder knyttet til overordnede kontrollfunksjoner, der en ungdomshjerne kun bruker områder knyttet til følelser (s 94). Klart det blir ulike reaksjoner og atferd ut av det. Det kan også forklare det brennende engasjementet som noen ungdommer har overfor naturvern eller den siste forelskelsen. Og husk at ungdom reagerer emosjonelt, ikke analytisk forstående, også på ironi, så vær forsiktig med hvilke kommentarer du kommer med til ungdommen.

Vi har en skole som stiller krav til hjernens evne til kunnskapsorientering, analyse og logiske resonnement, og en ungdomsgruppe som samtidig skal gjennom den trolig vanskeligste utviklingsfasen i livet. Forfatteren påpeker at perioden fra ca. 11-årsalder til ut ungdomsskolen, sannsynligvis er den mest krevende utviklingsfase vi mennesker skal gjennom, her er man både på sitt mest sårbare og mest påvirkelige. At et barn har vært skoleflink og fornuftig, er ingen garanti for å unngå emosjonell turbulens i ungdomstiden.

Pedagogiske konsekvenser

Hovedtema i boken er eleven som individ, men her er også mange gode innspill i forhold til lærerrollen og skolen som system. Når forfatterne bruker sine hjernekunnskaper og oversetter disse til bruk i klasserommet, blir boken matnyttig for alle som har med ungdom å gjøre. Skole og lærerrollen er viet flere kapitler i boken, og her er forfatteren konkret på hva man kan gjøre. En skoledag som er «et eneste langt møte med egen inkompetanse» er ikke godt for verken elev, lærer eller foreldre. Rønhoivde oppfordrer til å reflektere over hva man gjør i klasserommet, gjerne kombinert med kollegaveiledning, og dette må gjøres før man opplever at det er behov for det.

Tanker om relasjonsbygging i godværstider, måten man gir beskjeder på og sunne matvaner blir tatt opp. Noe av dette kan sikkert bli lest av

ungdommer selv, de trenger også små påminnelser om hva som kan være godt for dem. Ikke minst det å sammenligne kroppen med en bensinmotor, er godt egnet til å skape en forståelig visualisering for ungdommen selv.

Rønhovde minner om at ungdom er minst like behovstrengende for ros som barn er. Vi vet det jo, men det er nyttig å bli minnet på det.

Trygt er det også å lese at hjerneforskning viser at foreldre og lærere kan være trygge på at deres innflytelse, tålmodighet og rettleiding er viktig langt inn i ungdomsalderen. Atferdsforskning har påvist det samme (Heligeland, 2009), familiens rolle strekker seg langt inn i voksenlivet. Det kan være greit å ha i bakhodet når ukvemsordene hagler og man kjenner angsten for hvordan dette skal gå.

La meg slutte med et sitat fra boken: «Ungdom er nesten barn, ikke nesten voksne.» Så kanskje vi, på en diskret måte, må forholde hos til dem som det, selv om de i egne øyne har vokst fra både barnerollen og oss.

AV KIRSTEN FLATEN

FØRDE BUP / HØGSKULEN I SOGN OG FJORDANE

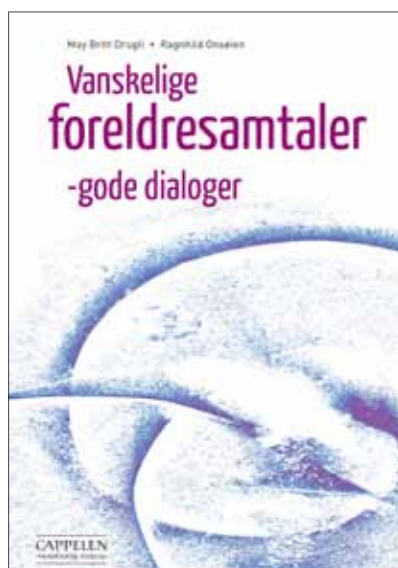
FORELDRE-SAMTALER

MAY BRITT DRUGLI OG
RAGNHILD ONSØIEN

**VANSKELIGE FORELDRESAMTALER
– GODE DIALOGER**

Cappelen akademisk
150 sider

Da jeg fikk forespørsel om å anmelde boken *Vanskelige foreldresamtaler – gode dialoger* aksepterte jeg under tvil. Jeg er mor, og ikke fagperson på dette området. Jeg har mange års erfaringer fra en rekke foreldresamtaler med ulike fagfolk, noen gode og mange vanskelige. Men ville jeg klare å ha et nyansert blikk på det forfatterne av denne boka ønsket å formidle? Allerede i forordet ble min tvil erstattet med optimisme og nysgjerrighet. Forfatterne May Britt Drugli og Ragnhild Onsøien skriver: «... det er vårt håp at denne boken kan bidra til å gi et grunnlag for å utvi-



kle egen kompetanse i det å ha samtaler med foreldre når et tema blir vanskelig. Ingen blir noen gang fullt utlært i det å håndtere vanskelige samtaler med foreldrene. Men alle kan bli tryggere og bedre rustet til å møte nye utfordringer på dette feltet.»

Spørsmålene de stiller, stimulerer til refleksjon og er like viktige og relevante som svarene de tilbyr. Hva er det som skal til for at foreldresamtalene skal lykkes for begge parter? Hva kan være barrierer i samarbeidet? Hvilke fallgruver finnes? Hvorfor er relasjonskompetanse viktig? Og sist, men ikke minst, hvordan kan man snu en samtale fra å være håpløs til å bli meningsfull?

Boka er skrevet i et direkte språk som både utfordrer og ansvarliggjør. Leserne tar aktivt del i de problemstillingene forfatterne reiser. Eksempelene som brukes, er troverdige og nyanserte. Den profesjonelle oppmuntres gjennom hele boka til økt bevisstgjøring rundt sin egen rolle og sine egne reaksjoner i møte med foreldre og barn.

«Det er lettere å løse opp kommunikasjonsvansker hvis vanskene ligger på innholds-nivå og ikke på relasjonsnivå. Ofte prøver en å løse konfliktene på innholds-nivå når de ligger på relasjonsnivå», skriver forfatterne.

Vansker vil alltid dukke opp

Fra egen erfaring har jeg lyst til å fremheve at vansker på relasjonsplan nesten alltid

dukker opp i et langt samarbeid med offentlige instanser eller fagfolk. Det er svært vanskelig for foreldrene å ta fatt i denne delen av samarbeidet fordi foreldrenes posisjon aldri vil bli helt jevnbyrdig med den profesjonelle. Når den profesjonelle derimot tør å tre ut av rollen som fagperson og møte foreldrene med å sette ord på det han eller hun opplever som utfordrende i samarbeidet, minskes noe av statusforskjellen mellom partene. På denne måten kan foreldrene få en mulighet til å snakke om det som er vanskelig uten frykt for at dette skal komme i veien for at barnet skal få best mulig hjelp og støtte. Jeg har uten unntak opplevd at slike direkte og ærlige «betroelser» fra den profesjonelle har ført til en umiddelbar bedring av samarbeidsklima.

I siste del av boka beskrives ulike strategier og teknikker som kan bidra til å bedre observasjonsevnen av barn og deres utfordringer. Forfatterne legger vekt på hvordan bruk av deskriptive observasjoner som grunnlag for samtaler kollegialt og med foreldrene, og ikke tolkninger, gjør det enklere for alle å bidra i drøftinger av hva barnet trenger.

Foreldre er ulike

Denne boka skulle jeg ønske mange av de profesjonelle jeg har sittet i samtaler med, hadde lest. Som mor vil jeg også si at denne boka oppleves relevant fra et foreldreperspektiv. Ikke for å forstå den profesjonelle, men fordi de strategier og metoder som drøftes også er gjeldende for foreldre som utgjør den andre part i et svært viktig samarbeid. Men dette forutsetter at forfatterne har et litt mer nyansert bilde av foreldrene som gruppe. I min erfaring er det ikke slik at samarbeidet hovedsakelig er vanskelig fordi foreldrene fornektet barnas utfordringer eller er språkløse i møte med den profesjonelle. Den gruppen foreldre jeg kjenner til, er svært engasjerte og til tider krevende fordi de har et høyt kunnskapsnivå og stiller krav, noe som ofte er en utfordring for de profesjonelle og systemet som ikke alltid kan tilby ressurser etter behov.

På tross av disse innvendingene er jeg overbevist om at denne boka er et viktig og godt bidrag til å lette det som for mange

foreldre og profesjonelle oppleves som svært sårbart og vanskelig: «Ingen blir noen gang fullt utlært i det å håndtere vanskelige samtaler (med foreldrene), men alle kan bli tryggere og bedre rustet.»

AV MARIANNE ULRICHSEN

ETIKK OG FORSKING

JAN KÅRE HUMMELVOLL, ELLEN ANDVIG, ANNE LYBERG (RED)

ETISKE UTFORDRINGER I PRAKSISNÆR FORSKNING

Gyldendal Norsk Forlag
175 sider

Dette er ei bok som bør vere pensum for alle som skal drive forskning i kvardagen til andre menneske. Kunnskapen som ligg i praksisfeltet er viktig å få fram, og det gir informantane ein kanal der dei kan kommunisere si erfaring og meining om korleis livet er og kva behov som kan vere til stades. Samstundes stiller det store krav til forskaren om å vere både objektiv observatør og medmenneske, og i så måte kan boka vere med å belyse problemstillingar som kan oppstå, både etisk og reint praktisk.

Forskarrolla

Mykje forskning er for lengst flytta frå laboratoriet og ut i kvardagen og livet til dei det vert forska på. Kvantitativ forskning er ikkje lenger einerådande som «vitskapleg rett», og kvalitativ forskning viser seg å vere liv laga ved å gje mykje og god kunnskap. Særskilt i felt der ein forskar på menneske, gir kvalitative innfallsvinklar naudsynt innsikt. Med praksisnær forskning oppstår òg problemstillingar, som når ein forskar skal ha fleire roller i det miljøet forskinga vert utført i. Forskarrolla får nye utfordringar: «situasjonsforståelse og forskerens følsomhet for det etiske settes på prøve» (s 100). Brukaren vert involvert på ein annan måte enn når forskaren er meir distansert, og anonymisering er så langt frå det einaste momentet som krev vurdering.



Samtalene som skal gi kunnskap i den kliniske forskinga, gir grobott for at det oppstår ein relasjon, og situasjonen overlappar inn mot terapeutisk samtale. Det at det vert etablert ein relasjon, kan vere svært positivt for tilgang til informasjon, men kan samstundes vere med og fargelegge korleis informasjon vert tolka av forskaren. Sagt på ein annan måte, relasjonen er det som gjer at forskar får tilgang til informasjon, og kva gjer det med forskars haldning til intervjuobjekt, og igjen tolking av informasjon? Og kva synest intervjuobjektet når livet deira vert bearbeidd som bakgrunn for forskingsprosjekt?

Etikk

Her vert tema som omsorgsetikk og fenomenologisk grunnetikk trekte inn. Andre deler av boka tar for seg refleksjonsmodell og open dialog som rettesnor i det å sikre at forskinga held dei rammer som ligg i det å forske. Og at ein som forskar ikkje gjer seg skuldig i overtramp mot den gruppa som det vert forska på. Eit nyttig reiskap i så måte vert Arnsteins stige (s. 71), ein trinnvis oversikt over kvar maktforholda ligg. Stigen vert eit utgangspunkt for analyse og samtale. I forskning der menneske med psykiske vanskar deltek, kan det vere særskilt nyttig å ha eit reiskap å vurdere maktforholda ut frå.

Ordet etikk går som ein raud tråd gjen-

nom boka, og det er lett å sjå at det er her den praksisnære forskinga fort kan komme inn i dilemma. Habermas sine diskursetiske resonnement vert brukt for å gje forståing både på overordna plan og for meir praktisk relaterte problemstillingar (s. 161). Forskaren ynskjer kanskje å belyse levekåra til ei gruppe menneske som er sårbare i sine livssituasjonar. Ynskje om å gi denne gruppa eit talerør ut i samfunnet, kan ende med overtramp, der gruppa kjenner seg både utleverte og invaderte av forskaren. For forskaren kan dilemmaet oppstå når det må takast omsyn til forskingsprosjektet og resultat, eller dei personane som er informantar. Ein god forskar har ofte lojalitet på begge sider. Den kvalitative forskar bør få rolla som «vennlig utenforstående» (s. 142), ei rolle som stiller krav om å kunne vere både kritisk og støttende.

Sårbare grupper

Boka kjem innom forskning i forhold til sårbare grupper som menneske med psykiske problem.

Ei bok som tar på seg å belyse dei problemstillingane som kan oppstå, er difor ei nyttig bok, og redaktørane tar for seg eit felt som er i stadig utvikling. Det er ikkje ei lettlesen bok, men heller ei bok der ein plukkar ut det kapittel som har mest relevans for eige prosjekt eller problemstilling. Boka har forslag til korleis sikre at kvalitativ forskning vert etisk og metodisk forsvarleg, og foreslår etablering av forum for praksisnær forskning. Forskinga det er referert til i boka, har utgangspunkt i helse- og sosialfagleg forskning, men problemstillingane vil ikkje vere ukjende ved kvalitative forskingsprosjekt i skulesamanheng. Praksisnær forskning er krevjande og forskarrolla her er kompleks, men det kan òg vere einaste måten å få ut denne type informasjon på.

AV KIRSTEN FLATEN

FØRDE BUP / HØGSKULEN I SOGN
OG FJORDANE

ANERLEDESTENKERNE

PER ARNE BJØRKUM

ANERLEDESTENKERNE (3. UTG.)

Universitetsforlaget

424 sider

Annerledestenkerne undersøker og tematiserer kreativitet som element og forutsetning for nyskapning og for å kunne frembringe nye forståelser av verden, fortrinnsvis naturvitenskapelige forståelser. Boken forteller også på en levende måte om viktige «annerledestenkere» i historien.

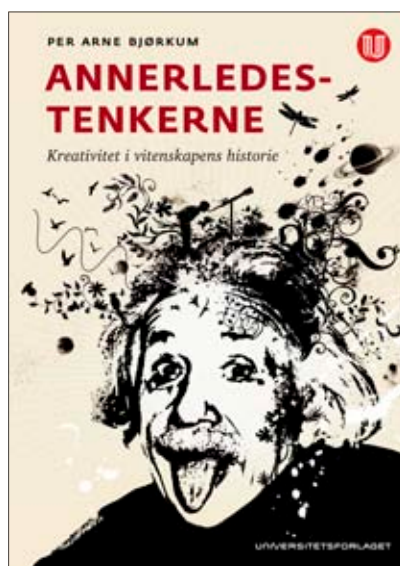
Per Arne Bjørkum er dekan ved Universitetet i Stavanger hvor han er professor i geologi.

Et utvalg som for noen år siden skulle foreslå tiltak for å bedre situasjonen for realfag, foreslo faget «Historie og teknologi og vitenskap» som nasjonalt valgfag på den videregående skolen. *Annerledestenkerne* er blant annet tenkt som bok i dette faget. Den beste måten å forstå og lære naturvitenskap på, er etter Bjørkums erfaring å være med på utviklingen av den. På den måten får man en mer intuitiv oppfatning av naturen og teoriene om den. Hovedfokus ligger på den vestlige kulturkrets.

Foreliggende utgave er 3. utgave av *Annerledestenkerne*. Hva er nytt i denne utgaven? Bjørkum har utvidet med beskrivelser av oppdagelser og hendelser. Derne har Bjørkum tatt med mer om vitenskapelig utvikling innen arabisk/islamsk og kinesisk kulturkrets, samt fokusert mer på hvorfor den vitenskapelige metoden ble oppfunnet i den vestlige kulturkrets.

Glitrende på innhold

Boken henvender seg til lærere og studenter i realfag og ifølge omslaget til alle som er interessert i en grundigere forståelse av forskningens vesen og dens betydning for utviklingen av det moderne samfunn. I *Annerledestenkerne* blir vi med på en reise i historien om kreativitetens aspekter i naturvitenskapelig utvikling. Bjørkum skriver drivende godt om mennesker som hadde mot og intellektu-



ell kraft nok til å utfordre etablerte sannheter, hvordan de tenkte både før og etter sine fremskritt, hvilke kamper de måtte kjempe mot den etablerte kunnskapen. Boken er tettepakket med detaljer og gjennomganger av hendelser og enkeltpersoners bragder fra tidlig antikk tid til i dag, skjønt boken er ikke kronologisk lagt opp. Boken er mer tematisk organisert. Det som slår meg når jeg leser boken, er hvor raskt jeg blir revet med både av det spennende temaet, Bjørkums interessante vinklinger og den gode flyten i språket. Her er tett i tett med detaljer jeg ikke kjenner til og som gir meg stadige aha-opplevelser.

Bjørkum har begrenset kildehenvisningene av hensyn til flyten i språket og fremstillingen. Kun henvisninger til originalverker er med i fremstillingen. Til gjengjeld har Bjørkum laget en oversikt over de viktigste kildene bakerst i boken. Boken har en imponerende indeks, personregister og stikkordregister teller 16 sider med doble spalter. Dette er gull verdt da det gir boken en ekstra styrke som oppslagsverk.

Tung layout

Boken er omfattende og tettekrevet. Bjørkum har delt boken opp i en hovedfremstilling, som han innimellom supplerer med utfyllende stoff med mindre skriftstørrelse. Her har Bjørkum krydret fremstillingen med anekdoter og interessante småhistorier om hendelser og personligheter fra annerledes-

tenkningens historie. Disse beriker fremstillingen, men er ikke strengt nødvendige for å få det store overblikket. Boken teller drøye 400 tettekrevne sider uten særlig med luft i fremstillingen, ikke en eneste – i hvert fall nesten – overskrift eller underoverskrift, bilde eller annet som letter fremstillingen. Slik kan dette bli en bok for lærere og studenter på universitetene, samt enkelte interesserte i kreativitet i vitenskapens historie. Kanskje man kunne lage en popularisering av *Annerledestenkerne* med et enklere språk (sett fra elevenes ståsted) og mer luftig fremstilling. Muligens forankret omkring noen temaer og personligheter.

For elever ved en videregående skole skulle denne boken innholdsmessig ha et potensial. Hvem av oss har ikke en gang vært fascinert av Bjørneboes skuespill *Zemmelweis* eller de ulydige helteskikkelsene i hans romaner og essays, eller av Ibsens Dr. Stockman? Tittelen og temaet er spennende og vil fenge svært mange, boken er velskrevet og særdeles god. Men hvem som gir seg i kast med en slik tettekrevet murstein når man ikke er skolert i den type lesning, er jeg litt usikker på. Som oppslagsbok vil den uansett være suveren for alle som kan bruke stikkordsregister i en kvalitetssikret bok, som et alternativ til Wikipedia.

AV PER JACOB SKAANES

SKRIBENT OG IDÉHISTORIKER

Feil bokomslag



På side 94 i *Bedre Skole* nr. 1/2010 kom vi i skade for å avbilde feil bokomslag i forbindelse med Gunnar Næss sin omtale av Halvor Bjørnsruds bok

Skoleutvikling. Tre reformer for en lærende skole. Bokomtalen med riktig bilde finner du på *Bedre Skole* sine nettsider under www.utdanningsforbundet.no



Foto: Ole Witter Jacobsen

Skolelederkonferansen 2010

Elevers læring – lederens ansvar

18.–19. oktober, Oslo kongressenter – Folkets Hus, Oslo

Pris: 2800 (medlem), 3500 (ikke-medlem)

Bindende påmeldingsfrist: 20. september

Påmelding: www.utdanningsforbundet.no/kurs eller konferanse@udf.no

Praksisformene vi finner i skolen påvirker elevenes læringsutbytte på ulike måter. Noen praksisformer bidrar til å styrke elevenes læring, andre former for praksis har ingen slik effekt. Det er i alle tilfeller skoleledernes ansvar å sørge for at alle elevene lærer det de kan og skal. På denne konferansen vil det både bli reist tankevekkende spørsmål om læring og utvikling, og det blir gitt betydningsfulle svar. Derfor er det vel verdt å delta.

Velkommen til skolelederkonferansen 2010!

18. oktober

Åpning

Mimi Bjerkestrand, leder, Utdanningsforbundet
Tove Marie Børresen, lederrepresentant, sentralstyret,
Utdanningsforbundet

Utdanningspolitiske utfordringer – styring og ledelse

Kristin Halvorsen, statsråd, Kunnskapsdepartementet

School development and school leadership

Alma Harris, professor, Institute of Education, University of London

Kommentar

Marit Aas, førstelektor, ILS, Universitetet i Oslo

Skoleleiing og kvalitetsvurdering

Knut Roald, førstelektor, Høgskulen i Sogn og Fjordane

Rektors ansvar for utvikling av god lærerpraksis

Eva Blomfeldt, rektor, Hartvig Nissens skole

Revy: Inger Lise elsker 70-tallet

19. oktober

Rett til læring – skolelederens ansvar

Johans Tveit Sandvin, professor, Nordlandsforskning

Kommentarer

John Arve Eide, rektor, Jessheim videregående skole
Bjørn Ekren, rektor, Linderud skole

Parallelle sesjoner :

A. Vurdering i grunnskolen

Henning Fjørtoft, stipendiat, NTNU

B. Vurdering i videregående opplæring

Therese N. Hopfenbeck, ILS, Universitetet i Oslo

Kunnskapsløftet – lærer elevene mer?

Thomas Nordahl, professor, Høgskolen i Hedmark

Leder for kjærlighetens gjerninger

Inge Eidsvåg, lektor, Nansenskolen

Konferansen arrangeres med støtte fra: **TrygVesta**

Ettersendes ikke ved varig adresseendring, men sendes tilbake til senderen med opplysning om den nye adressen.



Kurs og konferanser i regi av Utdanningsforbundet, høsten 2010

13.–14. sept	Skoleskulk Sted: Trondheim Pris: 2800 (medlem), 3500 (ikke-medlem) Foredragsholder: Terje Overland	4. nov	Konferanse: Folkehøgskole og dannelse Sted: Lærernes hus, Oslo Arrangør: Utdanningsforbundet, NTNU og Folkehøgskolene
22. sept 23. sept	Utdanningsvalg – kurs for lærere Utdanningsvalg – kurs for rådgivere Sted: Lærernes hus, Oslo Pris: 1200 (medlem), 1700 (ikke-medlem) Foredragsholdere: Papirbredden Karrieresenter	10. nov	Hvor er hjelpen når den trengs? – Om foreldresamarbeid Sted: Rica Maritim, Haugesund Pris: 1200 (medlem), 1700 (ikke-medlem) Foredragsholder: Emilie Kinge Arrangør: Utdanningsforbundet og FUG
29. sept 30. sept	Utdanningsvalg – kurs for lærere Utdanningsvalg – kurs for rådgivere Sted: Victoria Hotel, Stavanger Pris: 1200 (medlem), 1700 (ikke-medlem) Foredragsholdere: Papirbredden Karrieresenter	11.–12. nov	Den grensesprengende fysikken – Rakettfysikk i skolen Sted: Lærernes hus, Oslo Pris: 500 Arrangør: Utdanningsforbundet, Narom og Norsk Industri
28. sept	Lese, lære, lykkes Sted: Lærernes hus, Oslo Pris: 900 (medlem), 1700 (ikke-medlem) Foredragsholder: Berit Molander	15. nov	Vurdering for læring Sted: Lærernes hus, Oslo Pris: 900 (medlem), 1700 (ikke-medlem) Foredragsholdere: Trude Slemmen og Line Tyrdal
18.–19. okt	Skolelederkonferansen 2010 Sted: Oslo Kongressenter, Folkets Hus, Oslo Pris: 2800 (medlem), 3500 (ikke-medlem) Foredragsholdere: Kristin Halvorsen, Alma Harris, Knut Roald, Eva Blomfeldt, Johans Tveit Sandvin, Henning Fjørtoft, Therese N. Hopfenbeck, Thomas Nordahl, Inge Eidsvåg	18. nov	Lærelyst – veien til motivasjon Sted: Bergen Pris: 1200 (medlem), 1700 (ikke-medlem) Foredragsholdere: Rune Andersen og Matthijs Holter
21. okt	Det flerkulturelle perspektivet i grunnskolen Sted: Victoria Hotel, Stavanger Pris: 1200 (medlem), 1700 (ikke-medlem) Foredragsholder: Jan Magnar Antonsen Arrangør: Utdanningsforbundet, KLM Lahnstein	8. des	Konferanse: Spesialpedagogikk 75 år Sted: Lærernes hus, Oslo
25.–26. okt	Pedagogisk relasjonskompetanse Sted: Lærernes hus, Oslo Pris: 2800 (medlem), 3500 (ikke-medlem) Foredragsholder: Ingrid Lund		
4. nov	Skolen som arena for samtalegrupper for skilsmissebarn Sted: Røde kors, Oslo Pris: 1200 (medlem), 1700 (ikke-medlem) Foredragsholder: Hilde Egge Arrangør: Utdanningsforbundet, KLM Lahnstein		

Påmelding og mer informasjon
www.uto.no/kurs

Spørsmål? Ring 957 84 241
post@uto.no

MELD DEG PÅ I DAG!