

BEDRE SKOLE

Nr. 4 - 2012 Tidsskrift for lærere og skoleledere



Atferd og læring



Redaktør for dette nummeret: Arne Østli

Det er flere grunner til at valget falt på atferd som hovedtema for dette nummeret av Bedre Skole. Bladet Utdanning hadde tidligere i høst flere reportasjer om at det i vår inkluderende skole er over 5000 elever som er tatt ut av normalskolen. Det overraskende for mange var ikke at en del elever får sin opplæring i segregerte tiltak. Det var omfanget som overrasket.

Nå er det sånn at de som får skoletilbudet utenfor klassens ramme er en svært heterogen gruppe, men det er et faktum at en betydelig del av dem får et alternativt tilbud på grunn av problematferd. Ifølge den grundige kartleggingen journalistene Sonja Holtermann og Jørgen Jelstad foretok, har 80 skoler avdelinger hvor det bare er elever med atferds- og sosioemosjonelle vansker, og over halvparten av disse har skoletilbudet lokalisert slik at elevene der ikke kan møte elever fra den ordinære skolen i friminuttene.

Forskningsdirektør Terje Ogden ved Atferdssenteret viser til denne kartleggingen i sin artikkel om «Atferdsproblemer og myter om den inkluderende skole». Han uttrykker bl.a. bekymring for at vi har sparsom kunnskap om konsekvensene på lengre sikt. Erling Kokkersvold ved Institutt for spesialpedagogikk er inne på noe av det samme når han spør om «vi er på rett vei». Det er tydelig at det er behov for mer forskning. Vi står overfor utfordringer som er svært sammensatte, og mange spørsmål kan stilles.

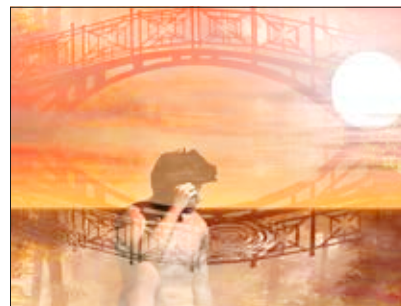
Men vi løser ikke utfordringene ved å se på problematferd alene. Lysten til å lære er grunnleggende for alle mennesker, og for å lære må vi være motiverte. En forutsetning for motivasjon er at vi kan se en hensikt med det vi gjør, og at vi får tilbakemeldinger som bekrefter at vi er på vei mot målet. Vurdering for læring som Roar Engh ved Høyskolen i Vestfold skriver om, blir et viktig virkemiddel for å legge grunnlag for motivasjon og læring. Han mener at mye av det vurderingsarbeidet som gjøres ikke holder mål. Det er lett å se at en vurderingspraksis som tar mer hensyn til myndighetens tro på og krav om kontroll, lett kan komme i konflikt med behovet elever har for konstruktive tilbakemeldinger. Tilbakemeldinger elever ikke kan se nytten av gir, lav motivasjon og et dårlig utgangspunkt for læringsarbeid. Skoletiden kan lett bli en slags lediggang.

Godt samarbeid med foreldre kan være avgjørende for elevers læring, og det er ikke alltid enkelt når elever har spesielle vansker. May Britt Drugli ved Regionsenter for barn og unges psykiske helse, NTNU, skriver om skole-hjem-samarbeid når elever har atferdsvansker. Hun ser på hvorfor det kan oppstå vansker i samarbeidet og om hvordan vi kan legge til rette for et godt samarbeid.

Flere artikler kunne vært kommentert, men noen er valgt ut for å understreke noe av det som har ligget til grunn for utvalget av stoff. Vårt ønske har vært å presentere artikler som hver for seg – og sammen – kan gi grunnlag for refleksjon om hva som kan gjøres for å få bedre atferd og mer læring i skolen.

Arne Østli

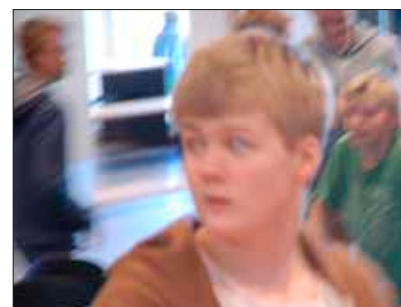
- 2 **Leder**
- 4 **Forgrunn**
- 10 **ASK OG EMBLA og satsningen på vurdering for læring**
Roar Engh
- 17 **Nye valgfag – nye arbeidsformer?**
Asle Gire Dahl
- TEMA: Atferd**
- 23 **Atferdsproblemer og myten om den inkluderende skolen**
Terje Ogden
- 28 **Barn og unge som viser alvorlig problematferd – er vi på rett vei?**
Erling Kokkersvold
- 32 **Skole-hjem-samarbeid når elever har atferdsvansker**
May Britt Drugli
- 38 **Helhetlig forebyggende arbeid med MOT**
Björg-Elin Moen
- 44 **Programmer og selvstendig tenkning. Sansen for kategorier**
Erik Norgreen
- 48 **Nytt nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning**
Arne Østli
- 50 **«Og ikke minst: elevene sier selv at de lærer mer» – Om bruk av inntrykksbasert og evidensbasert metode i pedagogisk forskning**
Kari-Jorunn Lunde og Gunvald Skeiseid
- 56 **Kunnskapsløftet og sosial ulikhet i karakterer**
Anders Bakken og Jon Ivar Elstad
- 61 **Å trene en anerkjennende læringskultur i skolen**
Gro Løvald Andresen, Gunn Eva Benjaminsen og Anne Liv Kaarstad Lie
- 66 **Privatskolemotivet**
Harald Thuen
- 71 **Kompetanseveksten uteble – og veien videre**
Tore Lindbekk
- 74 **Forskning på tvers: «Som regel er vi ikke der hvor han underviser» – arbeidsplanmetodikk og lærerstøtte**
Ole Kristian Bergem
- 79 **Prestasjon og mestring – om motivasjon og læring i grunnskolen**
Tor Stornes
- 84 **Til ettertanke: Barn med autismespekterforstyrrelser (ASF) – en barnegruppe som fortjener større oppmerksomhet**
Kamil Øzerk
- 86 **Lærerrollen i et kombinert klasserom ... eller når 1 + 1 > 2**
Morten Fahlvik
- 91 **Bokomtaler**



Det satses på vurdering for læring i norsk skole. Kan vi konkludere med at satsningen virkelig har før til bedre læring? Se side 10.



Tema i denne utgaven: Atferd. Se side 22.



Skolenes evne til å stimulere elevers faglige interesse og engasjement vil være avgjørende for elevers innsats og framgang i skolearbeidet. Se side 79.

BEDRE SKOLE

Postboks 9191 Grønland, 0134 Oslo, e-postadresse: bedreskole@udf.no, tlf.: 24 14 20 00.

Ansvarlig redaktør: Tore Brøyn, tore.broyn@udf.no, tlf.: 24 14 20 39. Abonnement/annonser: Hilde Aalborg, hilaal@udf.no, tlf.: 24 14 20 74.

Bedre Skole kommer ut fire ganger i året. Godkjent opplagstall pr. 1. halvår 2011: 99.513. Årsabonnement 2012: Kr 380,- for vanlig abonnement.

Gratis for medlemmer av Utdanningsforbundet. Løssalg kr 98,-.

Layout: Melkeveien Designkontor, trykk: Stibo Graphic A/S. ISSN 0802 183X



HiVe-anbud feilaktig avvist



Høgskolen i Vestfold.

Høgskolen i Vestfold ble feilaktig avvist av Utdanningsdirektoratet fra å delta i en anbudskonkurranse om å gi tilbud på nasjonal lederutdanning for styrere i barnehager. Dette er konklusjonen i en kjennelse fra Klagenemnda for offentlige anskaffelser.

Høgskolen i Vestfold (HiVe) ved Fakultet for humaniora og utdanningsvitenskap ønsket våren 2011 å delta i Utdanningsdirektoratets anbudskonkurranse for å gi tilbud på nasjonal lederutdanning for styrere i barnehager. Direktoratet avviste anbudet fra HiVe med den begrunnelse at anbudet ikke tilfredsstilte et av kvalitetskriteriene ved anbudskonkurransen.

HiVe klaget og påviste samtidig formelle feil og uklarheter i konkurranse-dokumentet. Direktoratet avviste også klagen.

HiVe klaget deretter Utdanningsdirektoratet inn for Klagenemnda for offentlige anskaffelser, KOFA. Mens KOFA behandlet klagen, gjennomførte direktoratet anbudskonkurransen, som HiVe

følgelig ble utestengt fra.

I september i år ga KOFA HiVe medhold i at konkurransen ble gjennomført av direktoratet inneholdt formelle feil. KOFA mente også at direktoratet burde ha avlyst anbudskonkurransen da det ble gjort oppmerksom på disse feilene gjennom brevet fra HiVe.

Selv om KOFA har gitt HiVe medhold, får dette ingen konsekvenser for de kontraktene Utdanningsdirektoratet har inngått med andre høyskoler.

Høgskolen i Vestfold skriver på sine hjemmesider at høyskolen ved å klage ønsket å påpeke at en statlig virksomhet har gjort en feil, og at virksomheten ved neste anbudskonkurranse må unngå denne typen feil.

Nordiske studenter likestilles i høyere utdanning

Kunnskapsministrene fra de nordiske landene er blitt enige om å fornye en avtale for høyere utdanning i Norden fram til 2015.

Ordningen innebærer at søkere til høyere utdanning i andre nordiske land blir behandlet likt som nasjonale søkere.

– Vi ser nå at vi har fått et riktig nivå på fordelingen som alle kan være fornøyd med. Det gir oss muligheten til å fortsette det gode samarbeidet innenfor utdanning og forskning og legger grunnlag for videre utvikling av et nordisk utdannings- og forskningsfellesskap, sier kunnskapsminister Kristin Halvorsen.

Hentet fra www.forskning.no



norden

Finanskrisen i Italia rammer lærerne

Uten kontakt med lærerorganisasjoner eller andre har den italienske regjeringen besluttet at undervisningsplikten for lærere, som til nå har 18 timers undervisningsplikt, skal økes til 24 timer. Det vil særlig ramme de som underviser i videregående skole. Lærerne er bekymret, ikke bare for økt arbeidsbyrde, men også for rekrutteringen til yrket. I Italia er det mange som har midlertidige stillinger, og mange steder i landet kan det ta flere år før man får fast jobb. Et stort antall midlertidig ansatte må nå regne med å finne seg noe annet å gjøre, forteller en italiensk kontakt.

Studier og forskning innen barnelitteratur

Kari Skjønbergers minnefond ble opprettet etter en testamentarisk gave til Norsk barneboksinstitutt. Fondets formål er å stimulere til studier, forskning og forskningsformidling på barne- og ungdomslitteratur.



Illustrasjonsfoto: © Sergey Galushko/Fotolia

Styret for minnefondet vil spesielt peke på behovet for økt forskning på områdene:

- barne- og ungdomslitteratur i et medi-
alisert tekstunivers
- barne- og ungdomslitteratur i lys av
globalisering og flerkulturell utveksling
- barne- og ungdomslitteratur i lys av
stemmerettsjubileet 2013

Mottaker av stipendet for 2013 forplikter seg til å presentere sitt arbeid i form av en vitenskapelig artikkel og en forelesning ved et arrangement i regi av Norsk barneboksinstitutt i løpet av 2013. Stipendet er på kr. 50.000.

Søknad med CV og prosjektbeskrivelse på 3-5 A4-sider sendes på e-post til: post@barneboksinstituttet.no

Søknadsfrist 15. januar 2013.



PPT landskonferanse

28. november 2012 - Radisson Blu Scandinavia

Noen av skolens utfordringer er av en slik art at det er nødvendig med samarbeid med andre instanser. PP-tjenesten er en sentral aktør i slikt samarbeid.

Hovedtema for årets konferanse er samarbeid mellom PP-tjenesten og andre tjenester. Kunnskapsminister Kristin Halvorsen vil åpne konferansen ved å gjøre rede for hvordan regjeringen følger opp Stortingsmelding nr. 18 (2010–2011) Læring og fellesskap.

Professor Harry Daniels fra University of Bath skal snakke erfaringer fra England om tverretattlig samarbeid til barnets beste. Førsteamanuensis Olav Moen

ved Diakonhjemmets høyskole skal sette samarbeid mellom ulike tjenester inn i en juridisk kontekst.

Utdanningsdirektoratet vil orientere om arbeidet med utvikling av de ulike konkrete tiltakene basert på stortingsmeldingen. Dagen avrundes med problematisering av hvordan vi skal forstå «tilfredsstillende læringsutbytte» etter Kunnskapsløftet.

Kanskje er det for sent å melde seg på når du leser dette, men om du ikke

får anledning til å delta, er det muligheter for å følge konferansen direkte fra din egen datamaskin, smarttelefon eller nettbrett. Bruk i så fall følgende lenke: www.ustream.tv/channel/statped

Konferansen er et samarbeid mellom Utdanningsdirektoratet, Norsk psykologforening, Utdanningsforbundet og Kommunenes sentralforbund. Konferansen foregår på Radisson BLU Scandinavia Hotel, Holbergs gate 30, 0166 Oslo.

Program for konferansen finner du på: www.congrex.no/pptlandskonferanse

Botne skole i Vestfold vant etikkforedrag

Som et ledd i Utdanningsforbundets «aksjon etikkutfordringer» ble Botne skole i Vestfold trukket ut som vinner.



Rektor Anne Liv Kaarstad Lie ved Botne skole.

Å slå sammen to skoler kan by på utfordringer. Botne skole har med sitt bidrag «Hva skaper et godt samarbeid» vunnet et etikkforedrag med filosofen Øyvind Kvalnes. Du kan lese mer om teorigrunnlag og hvilke metoder de brukte for å skape godt samarbeid,

gode elevsamtaler, gode kollegasamtaler og godt samarbeid med foreldrene i artikkelen «Å trene en anerkjennende læringskultur i skolen». Se side 61.

Skriveoppgaver for yrkesfag

Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning har nylig publisert et hefte som inneholder forslag til hvordan man kan gi



emnehjelp, komme i gang og rammer for skrivingen. Hftet som er på 44 sider, inneholder tretten undervisningsopplegg siom alle bygger på temaer ungdommer har erfaring med. Som eksempler kan nevnes: Røyking og privatliv, Kantenemat, Råkjørere på veiene og Mekkeverksted for ungdom.

Hftet kan hentes på hjemmesidene til senteret eller bestilles på: www.skrivesenteret.no

Ildsjelprisen 2013

Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen (KKS) og Kunst og design i skolen inviterer fagmiljø og enkeltpersoner til å sende inn forslag på nominerte til Formgivingsfagets ildsjelpris 2013. Forslag må være sendt innen 14. desember.

De nominerte skal være en person eller et miljø som aktivt har fremmet rekruttering til formgivingsfag i den videregående opplæringen, og i tillegg arbeider svært godt med faget. Juryen for ildsjelprisen vil vurdere innkomne forslag sammen med egne undersøkelser. Begrunnelse på ca. 1–2 A4 sider sendes til: arild@kunstkultursenteret.no eller per brev til Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen, Postboks 1490, 8049 Bodø.

Om ildsjelprisen

Kunst og design i skolen og KKS ønsker å trekke frem og synliggjøre ildsjeler for formgivingsfaget i den videregående opplæringen.

Formgivingsfagets ildsjelpris har tidligere blitt delt ut i forbindelse med konferansen for lærere i Formgivingsfag. Konferansen har vært arrangert i Utdanningsforbundets konferansesenter, Lærernes hus.

Prisen ble delt ut første gang i 2010 av Åse Kleveland. Ildsjelprisen 2013 vil bli utdelt på konferansen Formgivingsfag 2013, i februar i Lærernes hus, Oslo

Hentet fra hjemmesidene til Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen: www.kunstkultursenteret.no



NASJONALT SENTER
FOR KUNST OG KULTUR
I OPPLÆRINGEN

Doktorgrad om inkludering

22. november disputerte Mirjam Harkestad Olsen med en avhandling som tar utgangspunkt i problemstillingen: Hvilke betingelser må være til stede for at en elev med særskilte behov skal oppleve seg inkludert i egen klasse?

Fenomenet inkludering i et skoleperspektiv er undersøkt fra et utenfraperspektiv ved å se på sentrale føringer for begrepet og fra et innenfraperspektiv gjennom analyser av en elevs fortalte erfaringer fra skolen. Avhandlingen belyser noen av de dilemmaene som oppstår når inkludering som overordnet prinsipp og inkludering som ervervet erfaring gjensidig utfordrer hverandre.

Sentrale funn i studien er at ulike politiske dokumenter uttrykker ulike forståelser av inkludering som prinsipp. Inkludering som begrep blir i liten grad eksplisitt definert i disse dokumentene. I forståelsen av inkludering som prinsipp framstår et paradoks skolen er forankret på, med felles kompetansemål på den ene siden og på den andre siden det pedagogiske ideal om tilpasset opplæring.

Læring skjer best gjennom fingrene

Kroppen spiller en viktig rolle i læring, og sammenhengen mellom kropp og kognisjon er alarmerende ukjent innen praktisk pedagogikk, sier Anne Mangen, som mener tiltroen til digitale læremidler er sterkt overdrevet.

■ AV ARNE SOLLI

– Jeg vektlegger betydningen av det grunnleggende faktum at vi har en kropp, og hva forskning innen blant annet biologi og nevrologi har avdekket om sammenhengene mellom kroppen og hjernen for grunnleggende kognitive funksjoner, sier Anne Mangen, postdoktor ved avdeling for samfunnsfag ved Høgskolen i Oslo og Akershus, til Bedre Skole.

Mangen er særlig opptatt av sammenhengen mellom det taktile og haptiske, det vil si bruken av hånden og fingrene, og skriving.

– Jeg er generelt interessert i det taktile og kognisjon, og dermed i læring, sier Mangen, som framhever mangelen på sammenheng mellom det digitale, som datamaskiner, og det fysisk-motoriske.

Udokumentert om digitale læremidler

– Det er faktisk lite forskningsbelegg for denne troen på digitale læremidler. Veldig mange av påstandene om data-teknologiens gode pedagogiske effekter er udokumenterte og står ikke i forhold til hva vi vet fra empirisk og teoretisk forskning innen for eksempel psykologi og nevrovitenskap om hvordan vi som mennesker lærer og samhandler med ulike teknologiske grensesnitt, sier Mangen. – Dette gjelder påstander om



Illustrasjonsfoto: © Fotolia

Ny forskning tyder på at tegn og bokstaver som blir skrevet for hånd huskes bedre.

for eksempel barn og ungdom som «digitale innfødte» og dermed for eksempel eksperter på multitasking, og påstander om at pc-en og digitale teknologier er så motiverende for barn og ungdom å holde på med, og derfor er disse teknologiene også – nærmest per definisjon – gode for læring.

– Hvor er forskningsdokumentasjonen på dette? Heldigvis begynner vi nå å få mer og mer forskning på betydningen av de sansemotoriske opplevelsene, sier hun til Bedre Skole.

– Hjerne og kropp må sees i sammenheng, sier Mangen til Morgenbladet 28. september i år. Annerledes og mer komplisert sagt: Tenkning og sansemotorikk må sees i sammenheng.

Mangen viser til forskning som peker sterkt i retning av at vi ikke kan behandle hjernen som en isolert datamaskin uten forankring i kroppen, eller motsatt.

Hun har sammen med den franske nevrofysiologen Jean-Luc Velay sett på hvordan skriving for hånd og skriving på tastatur involverer det kroppslige – hender og fingre – på helt ulike måter, og at dette gjør en forskjell i forhold til hvor godt man husker det man har skrevet.

Brocas område

I Morgenbladet beskrives et eksperiment utført av Velay og kolleger i Marseille. To grupper voksne skulle lære flest mulig bokstaver på et fremmed språk. Den ene gruppen skrev for hånd, den andre på et spesialdesignet pc-tastatur. Da de to gruppene ble testet tre og seks uker senere på hvor godt de husket de tegnene/bokstavene de hadde lært seg å skrive enten på tastatur eller for hånd, kom håndskriverne best ut.

Ved å MR-skannet deltakernes hjerter fant Velay ut at håndskriverne hadde aktivert en del av hjernen som kalles Brocas område. Dette området aktiveres når man gjør noe fysisk.

Mangen tror noe av forklaringen på håndskrivernes bedre resultater er at det synlige resultatet blir mer direkte når man skriver for hånd: – Det er et én til én-samsvar mellom den visuelle formen på bokstaven og den bevegelsen man gjør med hånden, en bevegelse som ikke er der når man skriver på tastatur. Da er sammenhengen mer abstrakt.

Pedagogisk kraft og politisk vilje

■ TEKST OG FOTO: ARNE ØSTLI

Fra begynnelsen av 1930-årene og i fem år fremover ble det gjennomført et prosjekt ved Sagene skole i Oslo, et radikalt prosjekt som på mange måter er enestående i norsk skolehistorie. Professor Willy Aagre ved Høgskolen i Vestfold arbeider for tiden med en bok om Anna Sethne, som ledet forsøket samtidig som hun var rektor ved skolen, formann i Lærerinneforbundet og redaktør for Vår skole.

Anna Sethne fikk tidlig interesse for nye tanker om elevaktivitet og «learning by doing», som preget den pedagogiske debatten i den vestlige verden på tiden. Hun ønsket å virkeliggjøre idéene, og fikk en sterk alliert i Bernhof Ribsskog som på den tiden var nytilsatt skoledirektør i Oslo.

– *Hva var det som fikk deg til å gå i gang med noe som ligger så langt tilbake i tid? Du er jo ellers mest kjent som forsker på ungdomskultur.*

– Spranget er kanskje ikke så stort som en skulle tro i første omgang. Som ungdomsforsker er jeg også

interessert i ungdoms subjektive opplevelser av det å være elever. Min nysgjerrighet for Sethne dreier seg om hennes kompromissløse vilje til å bringe barn og unges egne erfaringer og interesse fram i første rekke, vel å merke innrammet av kunnskapsrike læreres bevisste didaktiske praksis. Dette skapte dessuten grunnlag for læreprosesser med høy grad av medvirkning, både når det gjelder innhold og form, sier Aagre.

– *Hvordan var det mulig for Anna Sethne å få til et slikt radikalt forsøk?*

– Gjennomføringen av forsøkene var både tilfeldig og ikke-tilfeldig. Sethne hadde helt siden 1912 vært en drivkraft bak gjennomføringen av *hjemstedslære* i Kristianiaskolen. Dette nye faget hadde i seg mange av de learning-by-doing-elementene som seinere preget Sageneforsøkene. Hun var også en nær kollega av Helga Eng, kvinnen som forsvarte sin doktorgrad i 1913 på et arbeid om barns begrepsforståelse og seinere en pioner når det gjelder forståelsen av barns estetiske utvikling. Sethne ble derfor tidlig opptatt av pedagogisk forskning. Det mer tilfeldige lå i det at Ribsskog ble hennes nærmeste sjef i 1929. Ribsskog hadde en unik blanding av pedagogisk



Professor Willy Aagre ved Høgskolen i Vestfold er full av beundring over hva Anna Sethne fikk til på Sagene skole i 1930-årene.

forskererfaring på høyt nivå og byråkratisk handlekraft og fleksibilitet som åpnet handlingsrommet for disse radikale forsøkene. Det var også viktig at hun hadde folk i lærerstaben med brennende engasjement for å skape en ny og annerledes skole for barn. Men det var neppe helt tilfeldig at akkurat disse hadde søkt seg inn i en skole som Sethne hadde bygd opp renommeet til siden hun ble overlærer på Sagene folkeskole i 1919, forteller Aagre.

– *Hva var de viktigste elementene i forsøket?*

– Viljen til å gi elevene styring og innflytelse gjennom arbeidsmåtene. Barna laget aviser og var aktive i det å lage modeller og såkalte «småarbeider» rundt temaer de fikk undervisning om. Når de arbeidet med treforedling for eksempel, bygget de små modeller av tømmerkoier. De besøkte tømmerlenser på Fetsund og papirfabrikker i nærmiljøet. Et arbeid om eskimoer inspirerte elevene til å



Skannet forside av rapport om forsøkene ved Sagene skole.

bygge en kajakk på skolen. Lister over bøker lærerne brukte under forberedelsene sine, viste aktiv bruk av både skjønn- og faglitteratur. Arbeidsmåtene ga rikelig anledning til pedagogisk differensiering på en måte som gjorde at barna opplevde at de bidro i en helhet.

– *Har forsøket og Anna Sethnes arbeid relevans for dagens debatt om skole og utdanning?*

– Dette var jo i høy grad reformpedagogikk. Det at dette begrepet nå nærmest er blitt et skjellsord i enkelte kretser, vitner om en historieløshet når det gjelder hva Anna Sethne sto for, nemlig en alternativ pedagogikk bygget på læringsfellesskap og med kunnskap som en sentral bærebjelke. Hvis noen oppfatter reformpedagogikk som synonymt med hopp-og-sprett og la-skure, så er det totalt skivebom når det gjelder Sageneforsøkene, sier Aagre med tydelig engasjement.

– *Når kommer boka?*

– Planen er å slippe den i 1914. Men det er mye tidkrevende arkivarbeid og leting etter muntlige kilder som gjenstår. Jeg håper å finne kilder som selv har opplevd Sageneforsøkene, eller informanter som er yngre søsken til eller barn av tidligere elever som har fortalt om sine opplevelser fra 1930-årene, eller om lærere som drev forsøkene. Av disse er Rebekka Selte, Helene Kløvstad, Katrine Arnesen (overtok som rektor etter Sethne) og Thyra Andrén de mest kjente. Drømmeinformanten vil være født i 1923 og ha deltatt i forsøkene fra starten av, i 1930. Så heldig er det kanskje vanskelig å være. Men intet er umulig. Det er mange skarpe historiefortellere der ute blant dagens 90-åringer, avslutter Aagre med håp om god respons på «etterlysningen».

Trond Solhaug og Kjetil Børhaug

Skolen i demokratiet – Demokratiet i skolen

En av skolens viktige oppgaver er å forberede elevene til demokratisk deltakelse og danning. Hvordan kan læreren legge til rette for at elevene erfarer skolen som en arena for dialog om temaer som er viktige for dem?



Forfatterne tar utgangspunkt i hvordan skolen ivaretar sin oppgave i dag og stiller konstruktive spørsmål som

- Hva er egentlig viktig kunnskap i et demokrati?
- Hvordan bruker skolen samfunnsfaget for å fremme demokratisk deltakelse?
- Hva tenker elevene om ulike politiske spørsmål?
- Hvordan begrunner vi forventningene som rettes mot elevene om aktivt samfunnsengasjement?

Et gjennomgangstema er hvilke valg skolen står overfor i praksis: Forfatterne diskuterer ulike løsninger og gir praktiske undervisningsråd. • Kr 349,-

Einar M. Skaalvik og Sidsel Skaalvik

Skolen som arbeidsplass

Trivsel, mestring og utfordringer



Hvordan er det å være lærer? Hvilke utfordringer møter lærerne i sitt daglige arbeid? Hvordan takler lærerne disse utfordringene?

Forskning viser at mange lærere trives godt i arbeidet og opplever det som stimulerende og meningsfylt. Samtidig viser forskningen at læreryrket kan være stressende og belastende.

Denne boka tar for seg lærerrollen, lærernes arbeidssituasjon og hvordan lærere opplever sitt arbeid. Den bygger på nyere norsk og internasjonal forskning og på intervju av lærere fra barne- og ungdomsskolen. Den belyser sentrale temaer rundt lærerrollen som motivasjon, trivsel, mestringsforventning, utfordringer og belastninger i læreryrket. • Kr 349,-

www.universitetsforlaget.no
@ bestilling@universitetsforlaget.no
☎ 24 14 76 55 – eller i bokhandelen!

ASK OG EMBLA og satsningen på vurdering for læring

■ AV ROAR ENGH

I denne artikkelen hevdes det at arbeidet med læringsfremmende vurdering befinner seg i et stadium der hensikten ikke er godt nok forstått av lærere i norsk grunnskole og videregående skole. Vurderingsarbeidet befinner seg i en konfliktsone, der det er ulike og motstridende oppfatninger om hva som er god vurderingspraksis, noe som fører til ulike og motstridende praksiser. Det kan derfor ikke konkluderes med at satsningen på vurdering for læring generelt har ført til bedre læring i norske skoler.

Ask og Embla er i norrøn mytologi de første menneskene på jorda, skapt av trestammer og blitt til den stammen som alle mennesker har sin opprinnelse i. Uten Ask og Embla og deres avhengighet av hverandre ville ikke menneskeheten ha eksistert, uten dem ingen human utvikling blant jordens skapninger – ifølge mytologien. Ask og Embla representerer begynnelsen, men de peker også framover mot dagen i dag.

Ask og Embla er det navnet jeg har satt på det didaktiske prinsippet at elevene i begynnelsen av en undervisningstime eller periode skal vite hvilke læringsmål som gjelder for de temaene de får undervisning i, de oppgavene de blir bedt om å løse og de problemstillingene de blir bedt om å utforske. På samme måte som evolusjonen forutsatte at Ask og Embla var gjensidig avhengig av hverandre, er det en forutsetning for god læring at læringsmål er nært relatert til de kriteriene som prestasjonene skal vurderes etter. Ask representerer læringsmålene, Embla de kriterier som vurdering av måloppnåelsen skjer etter. Bakgrunnen er at forskningen kan dokumentere at kjennskap

til læringsmål og en senere tilhørende drøfting av i hvilken grad læringsmål er nådd, fremmer elevenes læring (Black & William, 1998; Hattie, 2009).

Vurderingskriterier for elevenes daglige læringsoppgaver har på norsk fått betegnelsen kjennetegn på måloppnåelse (fra engelsk: indicators of success). Dette uttrykket er forklart som å formulere det som kjennetegner kvalitet, fordi det er kvaliteten ved elevenes prestasjoner som viser kompetanse, det er kvaliteten som skal gjøres til gjenstand for den vurdering som skal ligge til grunn for den videre faglige veiledning.

Kvalitet versus kvantitet

Dette siste er et så vesentlig poeng at jeg må dvele noe med det før jeg går videre. I Norge er dette gjenstand for til dels alvorlige misforståelser. Jo mer vurdering blir gjort til et aktuelt pedagogisk tema, spesielt hos skolepolitikere, jo mer ser det ut til at fokus blir lagt, ikke på kvalitet, men på kvantitet. Dette gir seg slike utslag som at kommunens og fylkeskommunens skoleledere kan be sine lærere om å presentere konkrete og målbare mål



for elevene, deretter teste sine elever ofte, noen ganger så ofte som hver uke, for å se om målene er nådd. I stedet for at læringsresultater blir forstått som kvalitative fenomen som kan bli gjenstand for faglig kompetent skjønnsmessig vurdering, reduseres ofte læring til det som kan måles ved eksterne tester og lærerlagde prøver. Den svenske professor Jørgen Tholin (2006) viser i sitt doktorgradsarbeid at lærere ikke har den kompetansen som trengs for å tydeliggjøre kvalitative mål gjennom å utarbeide kvalitative kriterier. I stedet formuleres målbare enkeltferdigheter og reproduksjon av lærestoffet slik at helhetlig, kvalitativ læring blir redusert til et visst antall målbare kjennetegn i form av enkeltferdigheter og faktagjengivelser.

I tillegg til dette kan norsk forskning dokumentere at læreres vurderinger i altfor stor grad består av å fortelle elevene om deres mangler, feil og misforståelser, og har for lite fokus på den kompetansen elevene faktisk viser (Kunnskapsdepartementet, 2011; Marsdal, 2011). Da ser vi at det er fare for at Ask og Embla-prinsippet kan bringe vurderingen inn på ville veier, hvis kriteriegrunnlaget blir brukt til å konkretisere elevenes manglende kompetanse.

Backwash

I videregående skole og på ungdomstrinnet er lærere vant til å gi karakterer både på enkeltprøver og som standpunkt ved terminavslutning. På engelsk brukes begrepet *backwash* om det fenomen at den avsluttende vurderingsordningen alltid får konsekvenser for den undervisningen som leder

fram mot avsluttende vurdering. Disse trinnene har da også alltid vært preget av en testkultur, karakterer har alltid blitt satt på bakgrunn av de karakterer som har vært gitt underveis i undervisningsåret. Prøver og karakterer har vært brukt som et kunstig motiveringsmiddel, noen ganger som trusler; *forbereder du deg ikke godt nå, får det alvorlige konsekvenser for deg!*

Min erfaring med veiledning i skoler på ulikt nivå viser at backwash-effekten får to konsekvenser. For det første forsvarer lærerne sin testkultur med at elevene trenger å øve på den prøveformen den avsluttende eksamenen har, og de fortsetter derfor med tentamener og tester med samme hensikt, form og frekvens som tidligere.

For det andre kopierer lærere selve prøveformen, de lager oppgavesett av samme type som de som gis til nasjonale prøver og eksamener. Dette gjelder både form og innhold (Stobart, 2008).

Opplæringslovens forskrift om vurdering er ment å forandre på noe av dette. Standpunkt-karakteren skal ikke lenger være et gjennomsnitt av elevenes oppnådde prøveresultater underveis. Den skal vise hvilken kompetanse eleven har ervervet seg ved skoleårets slutt. Prinsippet skal kunne sammenliknes med oppkjøring til bilsertifikatet. Du kan gjøre det dårlig i kjøretimene med sjåførlærer, men hvis du likevel presterer godt når du framstiller deg til førerprøven, får du også sertifikat. Det er ingen sensor som spør hva du presterte et halvt år i forveien. Dermed blir det viktig å arbeide mot langsiktige mål, de

kompetansemålene som gjelder når faget avsluttes og karakteren skal settes.

Ask og Embla-prinsippet kan være godt egnet til å veilede elevene mot langsiktige mål. Praksis viser at lærere svært ofte er flinke til å presentere læringsmål for elevene. I grunnskolen er dette imidlertid kortsiktige læringsmål som altfor sjelden blir koblet til de langsiktige (Dysthe, 2006). I videregående skjer det derimot oftere at lærere forteller meg at elevene deres stort sett er kjent med læreplanenes kompetansemål, og at disse gjennomgående brukes som et vurderingsgrunnlag. Dette kommer sannsynligvis av at i videregående skole har de fleste fag kompetansemål for hvert årstrinn, mens de i grunnskolen bare er beskrevet for hvert tredje trinn.

På trinn med karakterer får jeg stadig tilbakemelding fra mine lærerstudenter når de kommer tilbake fra sin undervisningspraksis om at karakterer brukes like ofte og på samme måte som før, som mål på oppnådde kortsiktige læringsmål. Dermed blir det ikke nødvendigvis slik at elevene opplever mening og sammenheng i kursinnholdet, og de får liten mulighet til å vurdere sin egen framgang i lys av kompetansemålene i læreplanene.

Målstyring og kompetansemål

Hensikten med å vektlegge læringsmål og vurderingskriterier kan sies å være å målstyre elevenes læringsaktiviteter. Målstyring kom for første gang inn i norske læreplaner som et prinsipp i 1994, da læreplanene i videregående opplæring ble revidert. Den gangen var tekstene i lærebøker i fokus, kapitler og avsnitt skulle i all hovedsak være et direkte svar på mål og delmål i læreplanene. Sentrale politikere ønsket en strammere styring av skolen, og målstyringsprinsippet ble så lagt til grunn for læreplaner og lærebøker da læreplanen for grunnskolen ble utsatt for en kraftig revisjon i 1997, en omlegging til det som gjerne kalles for restaurativ pedagogikk (Telhaug, 1997).

At elevenes daglige læringsarbeid skulle utsettes for den samme målstyringen, kom ikke på agendaen før i prosjekt Bedre vurderingspraksis som ble gjennomført i 59 grunnskoler og 18 videregående skoler i perioden 2007–2009. Dette prosjektet hadde som mål å avdekke behovet for nasjonale standarder i fag i den hensikt å forenkle læreres

arbeid med vurdering, og bidra til en mer rettferdig elevvurdering i nasjonalt perspektiv. Dette gjaldt ikke bare trinn med karakterer, men også grunnskolens barnetrinn der karakterer ikke har vært i bruk siden 1974. Dersom prosjektet skulle konkludere med at lærere ønsket nasjonale standarder, ville Kunnskapsdepartementet sette i gang et arbeid med å utvikle slike på bakgrunn av konkrete forslag fra de skolene som deltok i prosjektet.

Begrepet standarder ble hverken definert eller klargjort i prosjektet. I stedet for standard ble uttrykket *kjennetegn på måloppnåelse* lansert, noe som i praksis avvek ganske mye fra begrepet standard, slik dette oftest forstås i internasjonal litteratur (Sadler, 1998). Mens standarder normalt forstås som spesifikke, målbare og absolutte grenser mellom det som skal godtas og ikke godtas, ble kjennetegn på måloppnåelse formulert langt mindre spesifikt og konkret, i kvalitative termer som måtte bli gjenstand for personlig vurdering basert på faglig kompetanse og skjønn (R. Engh, 2009).

Vår nasjonale læreplan for grunnskolen ble igjen revidert i 2006 og fikk navnet Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK 06). En viktig hensikt med revisjonen var, som navnet indikerer, å løfte elevenes kunnskaper slik at Norge skulle komme bedre ut på internasjonale kunnskapstester som PISA og TIMSS. Læreplanen inneholder ikke spesifiserte standarder, men kompetansemål som er beskrevet med kvalitative begreper, aldri kvantitative. De er ikke ment å være direkte målbare, men formulert slik at elevene alltid har noe å strekke seg mot. Lærere står fritt til å avgjøre undervisningsmetoder og arbeidsmåter. Dette har ført til store lokale variasjoner i forventninger til faglig innhold, til ulik vurderingspraksis, store ulikheter i elevenes kompetanse, og i karaktersetting ved standpunkt- og avgangseksamener.

Nasjonale kjennetegn på måloppnåelse relatert til kompetansemålene i Læreplanverket for Kunnskapsløftet har vi enda ikke fått, selv om en av konklusjonene i prosjekt Bedre vurderingskompetanse var at lærere sterkt ønsket slike. Arbeidet med å utvikle slike kjennetegn pågår i øyeblikket, og skal etter planen ferdigstilles neste år. Her vil vi kunne se om de kvalitative formuleringene fra læreplanen blir videreført, eller om tydeliggjøring vil resultere i en viss grad av kvantifisering.

Vurdering for læring

Prosjekt Bedre vurderingskompetanse førte til større vektlegging av vurdering generelt og et sterkt fokus på formativ vurderingspraksis og *vurdering for læring*, slik dette beskrives av den britiske *Assessment Reform Group* spesielt (Black, Wiliam, Lee & Harrison, 2004; Black & William, 1998). Dette skyldtes blant annet en sterk interesse for formativ vurderingspraksis i Utdanningsdirektoratet, og en revisjon av forskrift til opplæringsloven som sterkere understreket en slik vurderingspraksis.

I arbeidet med å implementere vurdering for læring sto tydeliggjøring av læringsmål og kjennskap til kriterier eller kjennetegn på måloppnåelse helt sentralt, og dette har etter hvert blitt vanlige innslag i undervisningen på alle trinn i grunnskolen og den videregående skolen. Over hele landet har lærere arbeidet med å formidle læringsmål og fortelle elevene hva de kom til å legge vekt på når de vurderte om eller i hvilken grad elevene nådde læringsmålene. Dette har krevd både faglig kompetanse og vurderingskompetanse hos lærerne. Den faglige kompetansen har sjelden blitt utsatt for kritikk, vurderingskompetanse er det dessverre vanskelig å påstå at våre lærere har i tilstrekkelig grad. Foruten at Ask og Embla-prinsippet utvilsomt har ført til at mange elever og lærere synes de har fått et trygghetsskapende og meningsfullt didaktisk verktøy (Throndsen, Hopfenbeck, Lie & Dale, 2009), har det også ført til slike negative utslag som referert ovenfor.

Å utvikle en didaktikk der vurdering for læring integreres i undervisningen krever en forståelse av læreplanens kompetansemål så vel som kompetansebegrepet i seg selv. I Norge står læreboktradisjonen så sterkt at lærebøkene skygger for læreres generelle orientering i læreplanens kompetansemål. I stedet er lærebokforfatterens læreplanforståelse, faglige forståelse og oppgavegiving blitt foreskrevende for lærerens undervisning. En av konsekvensene er at kompetansemål for sjelden blir sett i sammenheng, og at kompetansemålene blir operasjonalisert til konkrete kunnskapsmål og ferdighetsmål (Engh, 2011). I dagligtale blir kjennetegn på måloppnåelse ofte forstått som konkretisering, altså en omgjøring av kvalitet til kvantitet. Dette har i mange tilfelle ført til at det faglige fokus er innnevret og at læreprosessen i liten grad er forstått



som en langvarig prosess mot vide kompetansemål. Det kan naturligvis diskuteres hvilke konsekvenser dette får for elevenes helhetlige fagforståelse og for deres læring på lang sikt.

Forskriften til opplæringsloven om vurdering ble revidert i 2007 og 2009. I begge tilfeller styrket forskriften det formative perspektivet. Vurderingsformen ble gitt den norske betegnelsen *undervisvurdering*, et begrep som skulle tydeliggjøre at vurderingen skulle hjelpe elevene underveis i deres ferd mot målet. Vurdering med summative hensikter skal overhodet ikke finne sted, verken i grunnskolen eller i videregående skole før fagene avsluttes, i grunnskolen skjer dette i all hovedsak etter tiende trinn.

I de siste årene har vi hatt nasjonale prøver i lesing, regning og engelsk på femte og åttende trinn. I fjor ble disse utvidet til å omfatte også niende trinn. Nasjonale prøver skal i vårt land ha til hensikt å hjelpe lærerne til tilpasset opplæring, derfor gis de i september, i begynnelsen av skoleåret. Likevel griper både skoleeiere og media tak i resultatene, sammenlikner kommuners resultater med hverandre og setter i gang tiltak på kommunalt nivå dersom resultatene ikke er tilfredsstillende sammenliknet med andre kommuner. Tiltakene er ikke alltid læringsfremmende, oftest kreves det en innsnevring av lærestoffet og en drilling på den delen av fagene som blir målt i de nasjonale prøvene (Marsdal, 2011; Ravitch, 2010). Dette er et typisk tilfelle av *backwash*.

Misforståtte praksiser

Prosjekt Bedre vurderingspraksis innførte også begrepene høy og lav grad av måloppnåelse. Dette førte igjen til at undervisningspraktikere la til begrepet *middels grad av måloppnåelse* som et mellomsteg (et begrep som kan lede oppmerksomheten mot en grupperelatert vurdering i stedet for en målrelatert). For å illustrere hva konkretiseringsforståelsen i flere tilfelle har ført til, henter jeg et eksempel fra engelskfaget: Ett av kompetansemålene i hovedområdet kommunikasjon er



formulert slik: «*forstå og bruke vanlige engelske ord og uttrykk knyttet til dagligliv, fritid og interesser, både muntlig og skriftlig*» (Kunnskapsdepartementet, 2006). Vi finner flere eksempler på at læreres manglende forståelse kan resultere i konkretiseringer som dette:

Læringsmål: Denne uken skal dere lære 15 nye gloser. Kjennetegn på måloppnåelse: 0–5 gloser: Lav grad av måloppnåelse. 6–10 gloser: Middels grad av måloppnåelse. 11–15 gloser: Høy grad av måloppnåelse.

Det er lett å se at kommunikasjonsaspektet er fraværende og at elevenes språklige læringsarbeid raskt blir fokusert på å huske hva minst elleve engelske ord kan oversettes med til norsk. Vurdering for læring har i dette tilfellet blitt redusert til vurdering for å huske. I andre tilfelle har læring blitt erstattet med å kunne gjøre. Gjennom framvisning av sine ukentlige arbeidsplaner, framlegg av selvlagde kriterier til ulike grader av måloppnåelse på nettverkssamlinger og nasjonale konferanser, viser lærere at forståelsen for vurdering for læring ikke er tilstrekkelig til stede. Arbeidet med å evaluere satsningen på vurdering for læring er nylig igangsatt, derfor kan forskning foreløpig hverken bekrefte eller avkrefte det jeg sier her. Gjennom mitt arbeid med å veilede skoler som deltar i satsningen, ser jeg at det krever lang tid å utvikle den grunnleggende faglige forståelsen av hva formativ vurderingspraksis innebærer.

Kjennetegn på måloppnåelse ble definert som en beskrivelse av kvalitet i kompetansetilegnelsen. I utgangspunktet kan kvalitative beskrivelser av måloppnåelse gi en verdifull retning til elevenes læringsarbeid. Å tydeliggjøre kompetansemål gjennom å utvikle kjennetegn på måloppnåelse (Ask og Embla) er derfor et potensielt læringsfremmende verktøy. Dette forutsetter imidlertid at arbeidet baseres på en forståelse av kompetanse og kunnskap som kvalitative fenomen og læring som langsiktige prosesser. Mens det altså kan bidra til å innsnevre læringsarbeidet og dermed elevenes

kunnskap og kompetanse dersom det misforstås, slik som i eksemplet ovenfor.

Spesielt ille blir dette når kommunale og fylkeskommunale skoleledere (skoleeiere) pålegger sine lærere å sortere elevene i kategorier som benevnes med lav, middels og høy måloppnåelse. Dette har i noen kommuner blitt tolket dit hen at lærere hyppig må teste sine elever i alle fag for å avgjøre hvilken kategori de hører til, og dermed utvikle en testkultur som er det motsatte av hensikten med vurdering for læring, det motsatte av det Kunnskapsdepartementet har definert og forskriftsfestet som underveisvurdering. I mange tilfelle resulterer dette i hva lærere kaller en snikinnføring av karakterer². Det fins tilfelle der lærere har erstattet ordene *middels* og *høy* med *god* og *meget god*, nøyaktig de samme betegnelse som våre karakteruttrykk før innføringen av tallkarakterer. Det må føyes til at verken Kunnskapsdepartementet eller Utdanningsdirektoratet noen gang har ment at disse uttrykkene for oppnådd grad av kompetanse skulle formidles til elever og foreldre som en kategorisering av elevenes generelle kompetanse. Det er skoleeierens misforståtte syn på vurdering som har gitt disse utslagene i enkelte kommuner.

Nasjonal satsning på vurdering for læring

Situasjonen er imidlertid ikke bare mørk. I 2010 satte Utdanningsdirektoratet i gang en ny satsning på vurdering for læring. Denne satsningen skal gå i fire faser, den tredje er akkurat påbegynt. I februar hvert år samles ca. 50–60 nye skoler til en startkonferanse som markerer begynnelsen på et 15 måneders arbeid med vurdering for læring. Fase 2 omfattet de videregående skolene og pågikk fram til sommeren 2012. I de øvrige fasene vil vanligvis 3–5 skoler i hver deltakende kommune arbeide spesielt med vurdering for læring i tillegg til å delta i et lokalt nettverk. Satsningen lider under mangel på fast tilknytning til eksterne veiledere med høy vurderingskompetanse, men mange lokale ildsjeler engasjerer seg sterkt i arbeidet.

Et særtrekk ved vår forskrift om vurdering er den sterke posisjonen elevenes medvirkning til vurderingsarbeidet har fått. Elevene skal være med i alle faser av vurderingsarbeidet, de har rett til å bli kjent med kompetansemålene og vurderingen

LITTERATUR

- BLACK, P., WILLIAM, D., LEE, C. & HARRISON, C.** (2004). Teachers developing assessment for learning: impact on student achievement. *Assessment in Education Principles Policy and Practice*, vii (n1 Mar 2004), p49–65.
- BLACK, P. & WILLIAM, D.** (1998). *Inside the black box: raising standards through classroom assessment*. London: GL Assessment.
- DYSTHE, O.** (2006). *Undervisning- og vurderingsformer: pedagogiske konsekvenser av Kvalitetsreformen* (Vol. Delrapport 7). Oslo: NIFU STEP.
- ENGH, K. R.** (2011). *Vurdering for læring i skolen: på vei mot en bærekraftig vurderingskultur*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- ENGH, K. R. & DOBSON, S.** (2010). *Vurdering for læring i fag*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- ENGH, R.** (2009). Nasjonale standarder og kjennetegn på måloppnåelse. I S. Dobson, A. Eggen & K. Smith (Red.), *Vurdering, prinsipper og praksis* (s. 311 s.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- HATTIE, J.** (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET** (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* (Vol. Midlertidig utgave). Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET** (2011). *Motivasjon - mestring - muligheter: ungdomstrinnet* (Vol. nr. 22 (2010–2011)). Oslo: Regjeringen.
- MARSDAL, M. E.** (2011). *Kunnskapsløffen: skoler som jukser, barn som gruer seg*. Oslo: Manifest.
- RAVITCH, D.** (2010). *The death and life of the great American school system: how testing and choice are undermining education*. New York: Basic Books.
- SADLER, R.** (1998). Formative assessment and the design of instructional systems. , . *Instructional Science* (18), 119–144.
- STOBART, G.** (2008). *Testing times: the uses and abuses of assessment*. London: Routledge.
- TELHAUG, A. O.** (1997). *Politikk og profesjon: engelsk skoleutvikling 1988–1997*. [Oslo]: Cap-pelen akademisk forl.
- THOLIN, J.** (2006). *Att kunna klara sig i ökänd natur: en studie av betyg och betygskriterier - historiska betingelser och implementering av ett nytt system 1*. Högskolan, Borås.
- THRONSEN, I., HOPFENBECK, T. N., LIE, S. & DALE, E. L.** (2009). Bedre vurdering for læring - Rapport fra «Evaluerende av modeller for kjennetegn på måloppnåelse i fag». Oslo: Universitetet i Oslo. (Optrykk).

av deres arbeid relatert til disse. De skal være med på å vurdere sitt eget arbeid, og de har rett på samtaler med sine lærere om sin egen framgang relatert til forventninger og kompetansemål. Dette representerer et sterkt brudd med våre undervisnings- og vurderingstradisjoner, og det vil nok ta lang tid før dette blir integrert i daglig undervisning. I en stor videregående skole oppsummerte lærerne nylig sitt arbeid med vurdering for læring, og konkluderte med at deres viktigste utfordring framover nettopp var å få elevene til å medvirke i vurderingsarbeidet. Dette hadde de hittil ikke fått til. I litteraturen om vurdering for læring gjøres det f.eks. til et poeng at elevene selv deltar i fastsettingen av kjennetegn på måloppnåelse (Embla). Min erfaring er at lærere synes at dette er svært vanskelig og tidkrevende, spesielt i trinn med karakterer (Engh & Dobson 2010; Kunnskapsdepartementet, 2011).

I fjor la regjeringen fram en melding om ungdomstrinnet for Stortinget. I den ble det sagt at det skulle satses på en heving av ungdomstrinnslæreres kompetanse i klasseledelse og vurdering, i tillegg til å integrere de grunnleggende ferdighetene lesing og regning i alle fag (Kunnskapsdepartementet, 2011). I vårhalvåret har vi fått på plass et retningsgivende rammeverk for dette arbeidet, et rammeverk som inkluderer både teori, strategi og didaktisk innhold. Foreløpig er det indikasjoner på at vurdering kan bli sett på som en didaktisk faktor som er underordnet og integrert i klasseledelsesbegrepet, noe vi som

representerer vurderingsmiljøet i universitetene og høyskolene, er sterkt imot. Derfor anvender vi ofte begrepet læringsledelse i stedet. Det retter oppmerksomheten mot lærerens didaktiske rolle i undervisningen og elevenes læring.

Det er for tidlig å konkludere med hva som blir resultatene av Utdanningsdirektoratets fireårige satsning på vurdering for læring, og arbeidet med å heve kompetansen til lærere på ungdomstrinnet etter fjorårets stortingsmelding er enda ikke påbegynt. I denne artikkelen har jeg forsøkt å vise at Ask og Embla-prinsippet og vurderingsarbeidet i skolen generelt befinner seg i en konfliktsone der den grunnleggende forståelsen av hva vurdering er og skal være, vil føre til mange ulike og motstridende praksiser. Dessverre tyder alt på at det vil ta meget lang tid før motsetningene overvinnes og vurderingspraksisen i skolene vil resultere i at elevene tar i bruk sitt optimale læringspotensial.

NOTER:

- 1 Ifølge en irsk kollega stammer uttrykket fra det fenomen at bølger som skylles mot land, renner tilbake i havet og forandrer de bølgene de møter på sin vei tilbake.
- 2 I Norge har vi ikke karakterer i barneskolen.



Roar Engh er dosent ved Høgskolen i Vestfold. Engh har skrevet flere artikler og bøker om temaet vurdering, bl.a. *Vurdering for læring i skolen* og *Vurdering for læring i fag sammen med Stephen Dobson*. Han er også mye brukt som kurs- og foredragsholder.



Nye valgfag – nye arbeidsformer?

■ AV ASLE GIRE DAHL

Utdanningsdirektoratet har laget planer for en rekke nye valgfag på ungdomstrinnet som tilbys i høst. Fagene skiller seg noe ut fra de man hadde fram til 1996, der elever og lærere selv bestemte hvordan de skulle arbeide med lærestoffet. De nye planene for valgfag er strammere strukturert, og forventningene til resultatene uttrykkes i kompetansemål. Hvilke arbeidsformer vil de kreve?

Valgfag på ungdomstrinnet i grunnskolen ble lansert i 1970-årene. Hensikten var å bryte med den sterke sentraliseringen som hadde preget skolen og gi elever og lærere noen muligheter til å velge lærestoff. I Mønsterplan for grunnskolen 1974 fremstod 21 av dem med egne, til dels fylldige, veiledende fagplaner. Valgfriheten gjaldt både innhold og arbeidsmåte. De vakte stor interesse blant lærere og elever, og mange skoler brukte betydelige ressurser på undervisningen. Særlig populære ble studieemnene, der utformingen av undervisningen i sin helhet ble overlatt til lærer og elever. I løpet av det første tiåret ble det registrert 93 valgfag og emner i grunnskolen, med navn som varierte fra fransk og hybelmat, til haglegevær og ekteskapskurs (KUD, 1974; KUD, 1983). Arbeidsmåten varierte fra felles undervisning til øvelser og individuelt arbeid i de 2–4 timer pr. uke som var avsatt til formålet.

Øvingsmomentet var dominerende i skyting, sjakk, stup, mopedkurs mv. Andre praktiske aktiviteter på individuell basis var preget av formingsfagene. Foto var det mest utbredte studieemnet, ikke minst på grunn av det prosesspregede mørkeromsarbeidet. Metodiske anvisninger i planen var svært beskjedne. I livssynsorientering «bør undervisningen

legges opp så enkelt som råd er» (Ibid.: 356), mens undervisningen i flere andre fag skulle gi en teoretisk og praktisk orientering, innføring og oversikt over problemer. Lærerne fikk ansvar for å organisere arbeidet ut fra sin personlige kompetanse. Så vidt en kan se ble verken valgfag eller studieemner arena for metodiske eksperimenter, og få av dem utviklet noen begrunnet metodikk.

Valgfagenes motiverende kraft var tydelig – særlig for skoletrøtte elever – timetallet økte fra 2 helt opp til 10 uketimer i 9. klasse. Læringsresultatet fikk den enkelte deltaker og valgfaglærer vurdere selv. Valgfagene ble en type fordypelse som elevene satte pris på – på samme måte som det klassiske prosjektarbeid kjent fra amerikansk aktivitetspedagogikk i mellomkrigstida, der elevene fikk utfolde seg på et fritt valgt lærestoff (Kilpatrick, 1925). Etter hvert som timetallet ble utvidet, kom det også kritikk mot den oppsplitting av skolens innhold som valgfagene representerte. De gikk for langt i retning av hobbyvirksomhet, og det ble stilt spørsmål ved skolens bruk av ressurser til slike formål (Nerdrum 1990). Faggruppen ble senere benevnt som tilvalgsfag med redusert timetall, og forsvant fra ungdomsskolen med Kunnskapsløftet i 2006.

Valgfagene kommer tilbake

Utdanningsdirektoratet presenterer planer for åtte valgfag med det formål å øke elevenes motivasjon og mestringfølelse, og dermed hindre frafall på dette trinnet i skolen (Stortinget, 2011). Fagene er nokså forskjellige, og noen har tydelige foringer når det gjelder arbeidsmåten. I tre av dem er produksjon det sentrale tema (For sal og scene, produksjon av varer og tjenester – og av informasjon). Flere av disse er kjent som saksområder på yrkesfaglige programmer i medier og kommunikasjon, samt service og samferdsel i videregående skole. Timerammen er satt til 1,5 pr. uke pr. klassetrinn over tre år, med start i høst. Organisering og timetall peker i retning av periodelesning over deler av skoleåret. Prosjektbasert undervisning er nevnt som et ønsket arbeidsmønster i alle tre planer. Skolene er pålagt å tilby minst to valgfag pr. år, så valgmulighetene er sterkt begrensede sammenliknet med hva de var tidligere. Planene nevner ingen ting om organisering og ledelse av undervisningen. Kanskje er det slik at elever som får lov til å arbeide med noe de er personlig interessert i, ikke har problemer med å organisere sine gjøremål?

Dersom elevene skal få bruke sin valgfrihet, kan arbeidet knapt organiseres på felles basis. Da er det mer sannsynlig at det vil foregå i grupper. Elevene kan danne redaksjoner og lage nettbasert avis, utvise entreprenørskap gjennom å etablere «skolefirma», der det for eksempel bakes og selges kaker eller tilbys tjenester til bestemte målgrupper. Eller de kan danne ensembler som oppfører danseforestillinger og revyer. De vil arbeide mot samme mål; å komme frem til et produkt. Da vil prosjektgrupper være et konstruktivt svar på den organisatoriske utfordringen.

Et uavklart prosjektbegrep

Arbeidsmåter i skolen lanseres ofte som nye eller forbedrede, og kan bli populære i kortere eller lengre tid. Slik var det også med prosjektarbeid som første gang dukket opp i norske læreplaner for grunnskolen, M-87, uten noen nærmere forklaring. Samtidig kunne bestemmelsen tas som uttrykk for at departementet hadde tillit til at lærerne klarte å implementere metoden uten detaljerte beskrivelser. For å redusere usikkerheten presiserte man at det dreide seg om «et

pedagogisk arbeidsmønster hvor elever eller studenter i samarbeid med lærere utforsker og behandler ett eller flere problemer i sammenheng med de samfunnsforhold og den virkelighet de(t) forekommer i» (KUF, 1994:1). Sitatet stammet fra en dansk grunnbok som siden ble oversatt til norsk og mye brukt i lærerutdanninga (Berthelsen et al., 1987:25).

Prosjektene ble gjennomført i selvstyrte grupper med læreren som veileder, der elevene forsøkte å finne svar på problemstillinger som de hadde formulert selv eller overtatt fra lærerne. Brukerne la forskjellig vekt på prinsippene om deltakerstyring og problemformulering, noe som virket forvirende. Blir prosjektene formet på forskjellig måte alt etter hvilke lærere som organiserer dem? spurte en norsk forsker (Haram, 2003:64).

Tema for prosjektene skulle til å begynne med velges fritt, noe som skapte engasjement og stimulerte lærelysten. Men etter en tid ble de gradvis mer bundet til pensum i de fag som avgav timer til arbeidet. Det gikk ikke mange årene etter innføringen før en viss prosjekttretthet kunne spores blant elevene, og metoden ble ofte omtalt i negative ordelag, Mye som kaltes prosjektarbeid var altfor løst og tilfeldig (Koritzinsky, 2004). En undersøkelse konkluderte med at lærerne manglet kompetanse når det gjaldt å planlegge for tema- og prosjektarbeid, noe som truet kvaliteten på arbeidet (Rønning, 2002). Foreldrene spurte om hvilket læringsutbytte barna hadde av alle prosjektene (Postholm, 2004), og mange lærere konstaterte at det alltid var noen i gruppene som i liten grad bidro til resultatene. Lengst i sin kritikk gikk en av de danske opphavsmennene til metoden, som beklaget den ustrukturerte og overfladiske læring som den ensidige begeistring for tverrfaglighet og deltakerstyring hadde skapt (Clod Poulsen, 2010).

Hvilke prosjektversjoner er tjenlige i valgfag med vekt på produksjon?

I statsråd Hernes' yrkesretting av allmennfagene under reform 94 fulgte en profesjonell prosjektversjon med. Den hadde vært en suksess i enkelte yrkesfag, men ble ikke prøvd i teoretiske fag (Gire Dahl, 2002: 128). Der gjaldt den danske versjon, som ikke viste seg å være noen universalmetode. Dagens valgfagsplaner stiller opp kompetansemål som at «Elevene skal planlegge, produsere,

markedsføre og tilby en vare eller tjeneste til en definert målgruppe» (Utdanningsdirektoratet, 2012:2). Heller ikke der sies det noe om organisering av undervisningen eller hvilket grunnlag for evaluering den skal bygge på. Den rette til å bedømme prosessen er valgfagets lærer, sammen med elevene. Resultatene fra tradisjonelle prosjektarbeider på ungdomstrinnet, som regel i form av en rapport, har vært presentert for klassen og blitt bedømt der. Men når det gjelder produkter, vil eksterne brukere (kjøpere) og publikum også gjøre seg gjeldene i vurderingen. Fremtidens valgfagsprodukter kan bli presentert for en offentlighet, som vil bedømme dem ut fra allmenne kriterier for kvalitet. Det er vanskelig å tenke seg at det refererte kompetansemålet blir nådd, samtidig som det aksepteres at resultatene av prosessen er ufullstendige eller kvalitativt dårlige produkter.

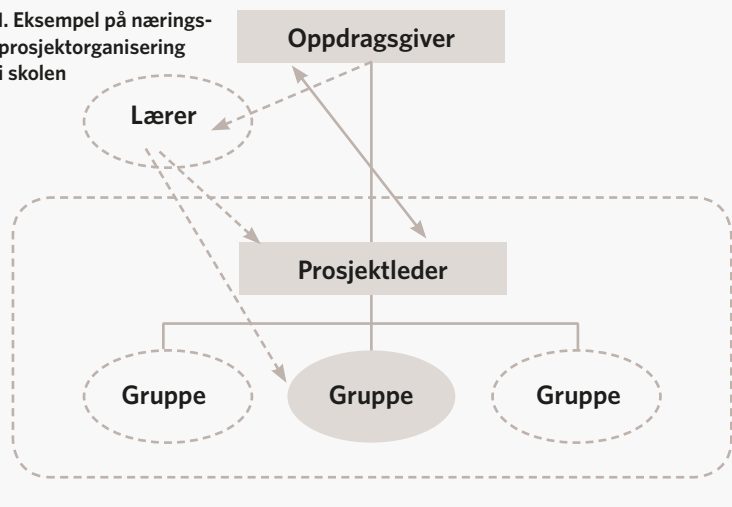
Profesjonelle prosjektversjoner vil være mer hensiktsmessige rammer om arbeidsmønsteret i de tre produksjonsfagene, kanskje også i faget «Forskning i praksis». De skiller seg fra prosjekter som en har erfaring med i grunnskolen. Riktig nok rommer begge elevaktive arbeidsmåter, forskjellen ligger i organiseringen og i sluttproduktet.

Elevaktive profesjonelle arbeidsformer

I en profesjonell prosjektversjon finnes det faser av gruppearbeid, men det er feil å tro at alle arbeidsoppgaver innen et prosjekt er gruppearbeid. Et kvalifisert næringslivsprosjekt gjennomføres alltid i termer av måloppfyllelse (Hagman, 2002). Både i skole og industri gjennomføres prosjektarbeidet med dette for øye, parallelt med kontroll av tidsrammer, resurser og kostnader. Til dette formål må det utvikles høvelige metoder avhengig av produktenes art.

En svensk undersøkelse baserte seg på intervju med 5 prosjektledere fra middels store industriforetak, og like mange lærere fra gymnaset industriprogram. (N=10). Her kom det fram at mange skoleprosjekter mislykkes fordi enkelte prosjektdeltagere ikke tar personlig ansvar for å utføre pålagte individuelle arbeidsoppgaver i tide (Asghari, 2006).

Figur 1. Eksempel på næringslivets prosjektorganisering brukt i skolen



Innføring av profesjonelle prosjektversjoner innebærer brudd med tradisjonelle oppfatninger. Elevene skal utføre arbeidsstykker for en oppdragsgiver, de skal utvikle unike løsninger etter bestilling. Det krever en organisering og ledelse av arbeidet som forutsetter rolleendringer så vel hos elever som hos lærere. La oss se på de roller som tildeles medlemmene av prosjektgrupper som arbeider innenfor næringsliv og forvaltning. Ut fra figuren overtar læreren funksjonen som *oppdragsgiver* overfor elevene. Skulle det komme oppdrag utenfra, vil læreren også kunne være ekstern rådgiver i elevenes møte med en lokal næringsdrivende. Oppdragsgiver presenterer sin bestilling skriftlig for deltakerne, der målgruppe, vinkling av tema og tidsrammen er beskrevet i grove trekk, men likevel slik at elevene beholder en viss grad av valgfrihet. Rollen som oppdragsgiver kan for en lærer være spennende, men samtidig frustrerende, i og med at han må redusere omfanget av veiledning. Kanskje er det tidvis best å forlate klassen til fordel for arbeidsrommet? Som oppdragsgiver kan han legge føringer for utformingen av produktet og forholde seg til de presenterte forslag, som han kan akseptere, ha innvendinger mot eller forkaste. Det kan gi læreren en ubehagelig følelse av å være tilbake i en sjefsrolle som ikke passer inn i dagens skolemiljø. Oppdragsgiverens rolle kan også komme i konflikt med demokratisk praksis og pedagogiske prinsipper. Han skal sørge for at hvert prosjekt har en leder, en dyktig elev som har lyst på oppgaven. Helst bør denne rekrutteres ved at noen melder seg frivillig eller velges av gruppen. Men er det sikkert

at dette blir en egnet person? Kanskje må jobben «lyses ledig» på klasserommets oppslagstravle. Denne personen skal på vegne av prosjektgruppa være den som kommuniserer med oppdragsgiver.

Prosjektledere kan oppleve en betydelig endring fra det som er en uoffisiell elevrolle. De er dyktige elever som får sin status hevet og en autoritet som er ny for dem. Anerkjennelsen kan gi økt selvtillit, men også økt ansvar og arbeidsbyrde.

Prosjektfiguren rommer ingen elever, og overgangen fra atferd i en uforpliktende elevrolle til ulike voksenroller kan bli krevende. De må leve opp til hva en forventer seg av kolleger. At gruppen skal la seg styre lik voksne arbeidstakere og vise tilsvarende disiplin, kan oppleves som en vanskelig overgang for enkelte medarbeidere. En kan forvente at noen elever vil opponere mot en klassekamerat som utøver myndighet som prosjektleder. Når lederen forsvinner ut av synsfeltet, er det lett å falle tilbake i roller de har hatt i tidligere gruppearbeid og prosjekter der formålet var å lære noe uten å anstrenge seg for mye.

Ny organisering av elevaktive arbeidsformer

Prosjektmodellen vil endre samhandlingsmønsteret mellom elevene. Det oppstår overordnet-underordnet-linjer, noe som kan bli en kilde til konflikt i enkelte grupper. Selv om alle er opptatt av oppgaveløsningen, kan det være utfordrende å koordinere samhandlingen og utnytte ulikhetene mellom deltakerne på en positiv måte.

Et forsøk med bruk av profesjonell prosjektversjon i videregående skole falt vanskelig å gjennomføre. Elevene murret fordi de ikke fikk velge hvem de skulle være i gruppe med eller hva de skulle utføre av arbeid. Lærerne opplevde rolleforskjeller sterkest når det gjaldt å dempe sin iver etter å gi tilbakemeldinger til gruppene underveis. En skriver at prosjektarbeidet «blir på en måte som en flere uker lang eksamensoppgave hvor elevene skal vise hva de kan», noe vedkommende ikke syntes var i samsvar med fagplanenes intensjoner om prosessevaluering (Gire Dahl, 2006:48). Læringskulturen som inkluderte hele klassen i en basisorganisasjon, ble erstattet av en prosjektorganisasjon der den tradisjonelle prosjektmetodens ideer bare i begrenset grad ble lagt til grunn. De som mestret bruken av den profesjonelle versjonen best, oppfattet forsøket som et rollespill – der den enkeltes

funksjonsområde og arbeidsmål var fastlagt i et «manus» som de fulgte lojalt (Ibid.:43)

Gjennom rolleskifte blir elevene fortrolige med en modell som styrker de praksisrettede undervisningsarenaer (Stortinget, 2011–2012). Det gir spennende muligheter for overføring av læring gjennom en realistisk produksjon av varer og tjenester, med samme versjon av prosjektarbeid som brukes i næringsliv og forvaltning. Nå gjenstår det å tilpasse en profesjonell versjon som kan brukes i skolen uten å bryte for mye med hevdvunne pedagogiske prinsipper. Advarselen gir departementet selv. Hvis ikke læreren har god nok kunnskap i å bruke metodene, risikerer man at elevaktive arbeidsformer blir ustrukturerte og at målene blir uklare for elevene (St. meld. nr. 22, s. 16).

LITTERATUR

ANDERSEN S. E. & SCHWENCKE, E. (2002). *Prosjektarbeid – en vägledning för studenter*. Lund: Studentlitteratur.

ASGHARI, H. (2006). *Gymnasieskolans projektarbete och dess relevans i näringslivet*. Linköpings Universitet.

BERTHESEN, J., ILLERIS, K. & CLOD POULSEN, S. (1987). *Innføring i prosjektarbeid*. Oslo: Forlaget fag og kultur.

CLOD POULSEN, S. (2010). Undskyld, vi tog fejl! Kronikk i *Politiken*, 28.august.

GIRE DAHL, A. (2002). *Prosjektarbeid som innovasjon i den videregående skolens metodikk*. Doktoravhandling. Universitetet i Oslo.

GIRE DAHL, A. (2006). Prosjekt – en profesjonalisering av arbeidsmåten i den videregående skolens mediefag? *Norsk Medietidsskrift*, 1, (28–52).

HAGMAN, U. (2002). *Prosjektarbeid i lärande organisationer*. Stockholm: Svenska Förlaget.

HARAM, I. (2003). *Prosjektarbeid i et lærerperspektiv. En kvalitativ studie av erfaringer med prosjektarbeid hos lærere i ungdomsskolen og den videregående skolen*.

Hovedfagsoppgave. Universitetet i Trondheim. Trondheim.

KORITZINSKY, TH. (2004). Lær elevene å tenke selv. *Aftenposten* 16.12 s. 3 Nyheter.

KILPATRICK, W. (1925). *Foundation of Methods*. New York: Macmillan.

KUD (1983). *Valgfag i grunnskolen*. OMI-rapport nr. 17

KUD (1974). *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo

KUF (1994). *Prosjektarbeid*. Metodisk veiledning. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.

KUF (2010–2011). St. meld. nr. 22. *Motivasjon – mestring – muligheter*.

NERDRUM, J. B. (1990). Valgfag trenger en revidering. *Norsk Skoleblad*, 21, (12–13).

POSTHOLM, M. B. (2004). Prosjektundervisning som verktøy i læringsarbeid. *Bedre Skole*, 1.

RØNNING, W. (2002). *Likeverdig skole i praksis*. Nordlandsforskning. Rapport nr. 18.

STORTINGET (2011–2012). Innstilling 145 S til St.meld. nr. 22 (2010–2011) om ungdomsskolen.

UTDANNINGSDIREKTORATET (2012). *Læreplan for valgfaget produksjon av varer og tjenester*.



Asle Gire Dahl er dr. polit. og dosent i fagdidaktikk ved Høgskolen i Buskerud, Avdeling for lærerutdanning, Hønefoss. Han har blant annet utgitt *Mediekunnskap* (1984), *Mediepedagogikk* (1988) og *Fagdidaktikk for økonomisk-administrative fag* (1997).

Bedre læring i skolen

-ny aktuell faglitteratur fra Gyldendal Akademisk



Gå inn på [www.gyldendal.no/
Faglitteratur/Pedagogikk](http://www.gyldendal.no/Faglitteratur/Pedagogikk)
og les mer!





Tema: Atferd

Atferd, og spesielt problematferd, er noe av det som er mest belastende for alle i utdannings-sektoren. Det angår den enkelte elev, klassen og skolen. Lærerne er nærmest utfordringene, men det er ikke bare lett for dem som har ansvar for mer overordnet organisering og tilrettelegging heller. Det er ikke enkelt å svare kort og greit på hvordan tilbudet til elever som ikke finner seg til rette, skal gjennomføres. Er egne tilrettelagte tilbud utenfor klassen det beste? I tilfelle, hvordan og hvor lenge? Hva blir konsekvensene på kort og lang sikt? Det er mange spørsmål som bør avveies før spesielle tiltak settes i gang. I dette nummeret av Bedre Skole ønsker vi å presentere artikler som med ulikt utgangspunkt og vinkling kan gi næring til gode refleksjoner om atferd, og om læring.

Atferdsproblemer og myten om den inkluderende skolen

■ AV TERJE OGDEN

Må det være slik at norm- og regelbrytende elever skal mislykkes i skolen? Når elever med atferdsproblemer ser tilbake på sin skolegang, kan det virke som nesten alle har negative erfaringer, liten tro på egne læringsferdigheter og manglende læringslyst. Det er et stort nederlag å avslutte grunnskolen med et vitnemål som er så dårlig at en ikke har lyst til å vise det fram, eller når en etter 10 års skolegang mangler både formell og reell kompetanse for å klare seg videre i livet.

Positive elevhistorier hører vi først når de vanskeligste blir overført til alternative eller forsterkede grupper, klasser og skoler. Da kan både elevene og deres foresatte fortelle at de både trives og lykkes. Det er med andre ord ikke umulig å få dem til å møte eller å fungere på skolen. Men altså sjelden i ordinære klasser og skoler. Vi må spørre hvorfor dette er så vanskelig, og kan med en gang slå fast at mangel på kunnskap ikke er problemet. Vi har i dag langt mer kunnskap om hvordan vi skal tilpasse opplæring og undervisning for vanskelige elever enn det som er tatt i bruk i praksis. Da er kanskje forklaringen at kravene til oppførsel, innsats og prestasjoner er satt så høyt at disse elevene ikke har noen sjanse til å lykkes. Det kan også være at skolen mangler kompetanse, at fleksibiliteten i undervisningen er for liten, at ressursinnsatsen er for lav, eller at negative holdninger og moralisering presser elevene over i andre tiltak. Elever som ikke følger regler og normer for oppførsel i skolen, blir lett oppfattet som en stein i skoene. Da

er det kanskje ikke så rart at noen ønsker å fjerne irritasjonsmomentet?

Få elever med store problemer

Elever med atferdsproblemer utgjør en relativt liten gruppe i skolen. Og flere undersøkelser tyder på at forekomsten av atferdsproblemer er lavere i Norge enn i mange andre land. En undersøkelse av 4-åringer i Trondheim (Wichstrøm mfl., 2011) viste at 1,9 % av barna hadde ADHD, 1,8 % hadde opposisjonell atferdsforstyrrelse og bare 0,7 % hadde atferdsforstyrrelse. Videre viste «Barn i Bergen»-studien (Heiervang mfl., 2007) at 3,2 % av 8–10 åringene kvalifiserte for diagnosen atferdsforstyrrelse. Og Astrid Kauffmans (1988) undersøkelse av 7. klassinger i Bergen viste at cirka 5 % sto for det meste av de antisosiale handlingene. Selv om problemene synes å øke med alderen, så gjelder det sjelden mer enn 5 prosent av elevkullet. Vi snakker med andre ord ikke om atferdsproblemer av epidemisk omfang, så dette

burde være en rimelig utfordring for fellesskolen. Atferdsproblemer i skolen har vært på dagsordenen så lenge vi har hatt skole, men fra 1960-tallet kunne vi registrere et stemningsskifte som gikk ut på at også disse elevene hadde krav på forståelse og et tilrettelagt undervisningstilbud på linje med andre marginale elevgrupper. Selv om det fremdeles var en utbredt oppfatning at atferdsproblemer i hovedsak var selvforskyldte, så ble det vanligere å hevde at de trengte behandling og opplæring heller enn straff og internering. Og i 1975 fjernet Stortinget spesialskoleloven og vedtok en felles grunnskolelov for alle barn. Tanken var at dette skulle få konsekvenser for den framtidige organiseringen av skolesystemet med integrering og inkludering som bærende ideer. På denne bakgrunnen er det forståelig at flere offentlige dokumenter beskriver en betydelig endring i tiltak og tjenester de seneste tiårene og at utviklingen har gått i retning av nedlegging av spesialskoler og institusjoner, mens en har styrket tiltakene lokalt i barn og unges hjemmemiljø (bl.a. Flatø-utvalget, NOU 2009:22). Tidsskriftet Utdanning (15/2012) forteller imidlertid en annen historie.

«Elevene ingen snakker om»

Tidsskriftet Utdanning (15/2012) slår et kraftig hull i myten om den inkluderende skolen og rapporterte at mer enn 5000 elever i grunnskolen får sin skolegang utenfor ordinære klasser. Dette var en økning på 2000 siden 1992, da de statlige spesialskolene ble avviklet. Oppsiktsvekkende nok var det journalister, og ikke forskere, som hentet fram disse opplysningene. De kunne fortelle at Utdanningsdirektoratet i 2011 endret sine rapporteringsrutiner slik at rektorene bare skulle melde om de hadde en «forsterket avdeling» eller ikke. De skulle ikke redegjøre for hvor mange elever som gikk der, hvilke elever som ble tatt ut eller hvilket tilbud de fikk. Journalister fra fagtidsskriftet Utdanning ringte opp 479 skoler som rapporterte at de tok elever ut av vanlige klasser og plasserte dem i forsterkede eller alternative skoletiltak. Blant disse var det 80 skoler som hadde avdelinger for elever med utelukkende atferdsvansker, eller sosiale og emosjonelle vansker. Og blant disse

igjen var det 44 som var lokalisert slik at elevene ikke hadde muligheter til å møte elever fra ordinære skoler i friminuttene. De vanskelige elevene var med andre ord ofte plassert på egne skoler eller avdelinger fjernt fra ordinærskolen. Tilbudene hadde stort innslag av praktisk arbeid som for eksempel gårdsarbeid, båtoppussing, verksted med mer. De pågående journalistene kunne dokumentere at like raskt som myndighetene ut fra sine integrerings- og inkluderingsambisjoner avviklet spesialskolene, så vokste det fram nye lokale spesialtiltak. De nye tiltakene representerer et framskritt i forhold til tidligere praksis fordi elevene kan bo hjemme og tilhøre sin hjemmeskole og dermed sitt lokalmiljø. Men ett sted går tydeligvis grensen; den inkluderende grunnskolen vil ikke ha dem i sine ordinære klasser. Og det viser seg at stadig flere elever blir segregert og tatt ut av elevfellesskapet i klasserommet; fra 2007 til 2010 var økningen på 30 prosent. En åpenbar fordel med dagens ordning er at den demper presset på vanlige lærere, og den kan også bidra til å heve gjennomsnittsprestasjonene siden problemelevne har en tendens til å trekke resultatene ned. Men dette er tvilsom praksis i en skole som påberoper seg å være blant de mest inkluderende i verden.

Det nye utenforskapet

Det er flere forhold som gjør funnene bemerkelsesverdige. For det første slår de hull på myten om at den norske grunnskolen er inkluderende. Dårlige rapporteringsrutiner og manglende fokus har ført til at elever med funksjonshemninger, lærevansker, atferdsvansker og sosiale og emosjonelle vansker nærmest blir gjort usynlige i det norske skolelandskapet. For elever med dårlig psykisk helse og atferdsproblemer er det for så vidt ikke noe nytt. For dem har skolegang i egne grupper, klasser, enheter og skoler vært hovedregelen, enten disse har vært knyttet til behandlingsinstitusjoner, barnevernsinstitusjoner, ideelle organisasjoner eller private initiativ. Deres problem har alltid vært oppfatningen av at de trenger å få sin skolegang utenfor den vanlige skolen. Dette har vært begrunnet med at de har så spesielle skolefaglige, personlige og sosiale behov at de

bare kan ivaretas i egne skoleenheter. Derfor har det blitt brukt til dels store ressurser på å bygge opp skoletilbud for elever i sosiale og medisinske institusjoner. Tanken om at ressursene skal følge elevene hvis de overføres til en vanlig skole, har ikke fått gjennomslag. Det ligger ingen økonomiske insitamenter i å overføre elever, verken for institusjonsskolene de kommer fra eller for de ordinære skolene som tar i mot dem. Dermed blir det åpenbart for alle at det er best for disse elevene å gå i egne skoletiltak.

Men hvorfor er det problematisk med segregerte skoletiltak? For det første skaper den en ny form for «utenforskap», en slags myk avvisning av uønskede elever og med gode begrunnelser. For det andre viser det seg at når vanskelige elever skyves ut av den ordinære skolen, så utvikler heller ikke skolen tilbud og kompetanse for denne gruppen. Prosessen blir selvforsterkende, skolen mestrer åpenbart ikke disse elevene og ønsker dem ut av klassen slik at de ikke ødelegger for de andre elevene. Det opprettes egne tiltak, og dit søker lærere seg som mestrer denne elevgruppen. Dermed synker kompetansenivået i de ordinære skolene, og oppfatningen om at noen elever er for vanskelige, forsterkes. Med andre ord, hvis skolen skal styrke sin kompetanse og sine tilbud til denne elevgruppen, så må de ha elevene der. Det ønsker de åpenbart ikke, selv om de alternative skoletiltakene viser at det er mulig.

Segregere for å integrere?

Samtidig er det galt å hevde at absolutt alle elever skal gå i ordinære klasser. Noen elever har så store hjelpebehov at de utvilsomt trenger individuell undervisning eller opplæring i en mindre gruppe for kortere eller lengre tid. Det er imidlertid viktig å avklare hvor mange elever det dreier seg om og hvor mye av skoletiden de skal holdes atskilt fra sine medelever. Økningen i antall elever som segregeres, kan neppe forklares med at det har blitt flere vanskelige elever enn før, selv om det er vanskelig å dokumentere. Problemene kan ha økt fordi elever som tidligere ble vurdert som «ikke opplæringsdyktig» har blitt skolens ansvar, og det er en økende tendens til at elever med problemer

blir diagnostisert. Mest sannsynlig har en blitt mer oppmerksomme på disse elevene, samtidig som terskelen for å ta dem ut av vanlige klasser har blitt lavere.

Men er det nå så farlig om noen av de svaktfungerende og ofte umotiverte elevene får praktiske alternativer til den ordinære og etter manges mening altfor teoretiske skolegangen? Rapportene fra de alternative opplæringsarenaene er ofte positive, og elevene selv og deres foresatte er ofte svært fornøyde både med miljø og undervisningen de får. Derfor er det også viktig å understreke at kritikken ikke retter seg mot det engasjementet og den arbeidsinnsatsen som personalet i de alternative opplæringstiltakene viser. Mange av dem gjør en formidabel innsats og gjenoppretter ofte læringslyst og et positivt selvbilde hos elever som er i ferd med å falle ut av systemet. Problemene melder seg først på lengre sikt, når elevene går ut av skolen og skal stå på egne ben i arbeids- og samfunnsliv.

Det avgjørende spørsmålet for elever som segregeres i skolen, er om de klarer seg på lengre sikt. Det kan jo tenkes at segregering i skolen fører til økt funksjonsdyktighet og bedre integrering i arbeids- og samfunnsliv. Men klarer de segregerte elevene seg bedre i videregående skole, og får de seg jobb, familie og hus? Igjen vet vi for lite om hvordan det går med dem, men mye tyder på at de ikke klarer seg så bra. Det gjelder særlig for de som i skolealder sliter med dårlig psykisk helse og utagerende atferd (Kjellsberg & Dahl, 1998). Dette viser seg også i to rapporter som formidler at svake karakterer og dårlig psykisk helse gir en dårlig prognose.

Svake skoleprestasjoner som risikofaktor

Rapporten fra Sosialstyrelsen (2012) viste at blant svenske 9. klassinger født i perioden 1972 til 1981 fikk 1/6 av elevene de laveste gjennomsnittskarakterene fra grunnskolen (22 % av guttene og 11 % av jentene). Årsakene til de svake prestasjonene kunne en finne hos individet, familien og i skolen, men samvariasjonen mellom karakterer og intelligens var bare moderate. Dårlige eller ufullstendige vitnemål fra årskurs 9 var den sterkeste risikofaktoren for framtidige psykososiale problemer hos

svenske barn, uansett sosial bakgrunn. Omvendt var det å lykkes i skolen den sterkeste beskyttende faktoren. Svake skolerresultater predikerte alkohol- og narkotikamisbruk samt alvorlig kriminalitet fra og med 20-årsdagen, registrerte lovbrudd fra og med 15-årsdagen, sannsynligheten for å bli tenåringsforeldre og avhengighet av økonomisk bistand ved 25 års alder, både for gutter og jenter. Alvorlig kriminalitet i ung voksenalder var 8–10 ganger så vanlig blant elevene med dårlige karakterer sammenlignet med de øvrige elevene i alle sosio-økonomiske grupper. En privilegert sosial oppvekstbakgrunn var med andre ord ingen beskyttende faktor for problemutvikling hos elever med svake skoleprestasjoner. Rapporten konkluderer med at om samfunnet vil forbedre framtidsutsiktene for utsatte barn, er det sannsynligvis nødvendig å gi dem en kraftig støtte under skolegangen, og sosialtjenesten eller barnevernet bør derfor gjøre plasserte barns skolegang til et høyprioritert område (Socialstyrelsen, 2012).

Det er ingen grunn til å tro at situasjonen er annerledes i Norge. Blant annet får barn og unge som er under barnevernets omsorg, mangelfull skolegang. For ett år siden hadde fagtidsskriftet Utdanning (2011) en reportasje om «Norges bortgjemte elever» som viste at hvert fjerde barnevernsbarn på institusjon ikke gikk på skolen. Tidsskriftet avdekket at flere hundre barn og unge i barnevernsinstitusjoner ikke fikk den skolegangen de hadde behov for og krav på. Det viste seg at mange tilbrakte dagene i en stall, bowlinghall eller et annet sted som i papirene ble omtalt som en «alternativ opplæringsarena». Fylkesmenene hadde avdekket manglende oversikt over hvem eller hvor disse skoleløse ungdommene var. Det er lett å forstå at dette ikke bidrar til å styrke deres muligheter i utdanningssystemet eller på arbeidsmarkedet.

Unge uføre

En Econ-rapport (2009) viste at i perioden 2000–2009 hadde antall unge uføre i alderen 18–29 år økt med 41 %, sammenlignet med 24 % i alle aldersgrupper. Det var med andre ord den raskest voksende uføregruppen i Norge. Andelen

unge som mottok uføretrygd med ulike psykiatriske diagnoser, ble nesten tidoblet fra 1993 til 2006. Rapporten peker på at endringer i arbeidslivet med økte krav til sosiale ferdigheter sammen med flere, hyppigere og tidligere diagnoser er de viktigste forklaringene på uføreveksten. 6 av 10 unge uføre har nå en psykiatrisk diagnose inkludert atferds- og personlighetsforstyrrelser (bl.a. ADHD), og blant disse er det nesten en tidobling av andelen uføretrygdede. For de med atferds- og personlighetsforstyrrelser kan dessuten kravene til fullført videregående skole spille negativt inn. Dårlig psykisk helse fører med andre ord lett til at ungdom diagnostiseres og segregeres. Ikke bare i skolesystemet, men også senere gjennom trykkesystemet. Mange opplever at de som 18–20-åringer er både unyttige og uønsket i arbeidslivet, og det må være vanskelig å bli utdefinert nesten før en har fått prøvd seg. Målsettingen og ambisjonen om å skape en integrerende og inkluderende skole er ikke så gammel, og vi skal ikke gå så mange tiår tilbake for å finne det seneste oppgjøret med isolasjonstenkningen i skolen.

Ut av isolasjonen

I 1967 startet aksjonen «rettferd for de handikappede», og den hadde brodd mot gamle holdninger til marginale barn generelt og mot spesialskolene spesielt. Journalisten Arne Skouen og hans meningsfeller hevdet at spesialskolene var et foreldet system som segregerte barn gjennom spesialskoleloven. De hevdet at spesialskolene var et ødeleggende system, blant annet fordi en skrikende mangel på fagfolk førte til at barna ble oppbevart heller enn opplært. I en rekke krasse utspill ble både de verdimesige og praktiske begrunnelsene for å ha spesialskoler kritisert. Aksjonen fikk støtte fra sivilombudsmanden, som beskrev spesialskolene som en «mentalhygienisk uforsvarlig situasjon». Temperaturen i debatten var høy, men førte blant annet til at de storstilte planene som Spesialskolerådet hadde laget for utbygging av spesialskolene, ble kraftig dempet. Men først på begynnelsen av 1990-tallet ble det satt sluttstrek for de statlige spesialskolene gjennom prosjektet «S» under ledelse av Ingeborg Helgeland. Men selv om Skouen fikk gehør for sine

meninger, var han også realist når han hevdet at: «...former for spesialundervisning alltid vil være nødvendig i skoleverket, og at den totale integrasjon er en illusjon» (s. 245). Han visste at det var noen barn som ikke kunne integreres og som «er slik skapt at de trenger omsorg i enerom». Men hovedpoenget hans var at de skulle ikke stenges inne og at dørene skulle stå pip åpne. Bakgrunnen for Skouens strid var avvikernes vilkår og den fysiske isolasjonen de hadde vært henvist til i generasjoner. Han ville at de skulle få adgang til klasserommene der alle barn går.

Selv om situasjonen i skolen i dag ikke kan sammenlignes med den som var på 1960-70-tallet, så har kritikken fremdeles gyldighet. Det gjelder særlig den fysiske isolasjonen og utestengelsen fra fellesskapet som noen elever opplever. Det gjelder også kompetansemangelen som kommer til uttrykk gjennom den utbredte bruken av ufaglærte assistenter i skolen og av det faktum at 40 prosent av spesialundervisningen gis av ufaglærte. Den engelske kriminologen David Farrington har blitt sitert på at hvis han skulle redusere alt kriminalitetsforebyggende arbeid til bare ett tiltak, så skulle det være å holde elever lengst mulig inne i ordinære klasser og skoler. Begrunnelsen for dette fant han i langtidsstudier av barn og unge som viste at jo lenger de gikk på vanlig skole sammen med sine jevnaldrende, dess bedre klarte de seg senere i livet. For hvert år man beholdt dem i skolen så økte sannsynligheten for at de skulle klare seg som voksne. Det var først når elevene falt ut av skolesystemet at problemene deres eskalerte. I kontakt med avvikende og ofte eldre venner i lokalmiljøet eller institusjoner, utviklet de raskt voldelige, antisosiale og kriminelle tendenser. Den ordinære skolen er med andre ord en kraftig *normaliseringsmaskin* og påvirker alle gjennom den uformelle sosiale kontrollen mellom jevnaldrende og sin formidling av normer, verdier og atferd som bidrar til samfunnsintegrering.

I dag skriver vi 2012, og elever med funksjonshemninger, lærevansker og atferdsproblemer blir fremdeles avvist, marginalisert og ekskludert fra skolesystemet. Hvis de da ikke melder seg ut gjennom å skulke eller droppe ut av videregående

skole. Køen av marginale elever på vei ut av den ordinære grunnskolen er med andre ord for lang, og det gir grunn til bekymring når problemet i liten grad blir erkjent, utredet og løst. Svak kommuneøkonomi, nye prioriteringer og manglende forpliktelser skaper stor avstand mellom idealer og virkelighet i dagens grunnskole. Det er gjennomføringen av ambisiøse målsettinger om integrering og inkludering som er et problem, både nasjonalt og lokalt. Det er knyttet betydelig optimisme og positive forventninger til skolens integrerende og inkluderende kraft, men når det kommer tall på bordet som viser at utviklingen går feil vei, er det på tide å ta problemene på alvor.

LITTERATUR

- ECON- RAPPORT (2009-117): «Hvorfor blir flere unge uføre».
- GUSTAFSSON, J.-E., ALLODI M. WESTLING, ALIN ÅKERMAN, B., ERIKSSON, C., ERIKSSON, L. FISCHBEIN, S., GRANLUND, M., GUSTAFSSON, P. LJUNGDAHL, S., OGDEN, T., PERSSON, R. S. (2010). *School learning and mental health. A systematic review*. Report. Stockholm, The health committee, The Royal Swedish Academy of Sciences.
- HEIERVANG, E., STORMARK, K. M., LUNDERVOLD, A. J., HEIMAN, M., GOODMAN, R., POSSERUD, M. B., ULLEBO, A. K., PLESSSEN, K. J., BJELLAND, I., LIE, S. A. & GILLEBERG, C. (2007). Psychiatric disorders in Norwegian 8-to-10-year-olds: An epidemiological survey of prevalence, risk factors, and service use. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 46, 438-447.
- KAUFMANN, A. H. (1988). *Antisocial atferd hos ungdom: En studie av psykologiske determinanter*. Oslo: Sigma Forlag A/S.
- NORGES OFFENTLIGE UTREDNINGER (NOU 2009:22). *Det du gjør, gjør det helt*. Oslo: Barne- og likestillingsdepartementet.
- KJELLSBERG, E. & DAHL, A. A. (1998). High delinquency, disability and mortality - a register study of former adolescent psychiatric in-patients. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 98, 34-40.
- SKOEN, A. (1996). *En journalists erindringer*. Oslo, Aschehoug.
- SOCIALSTYRELSEN (2012). *Skolans betydelse för barns och ungas psykiska hälsa - en studie baserad på den nationella totalundersökningen i årskurs 6 och 9, hösten 2009*. Rapport 2012-5-15. Stockholm.
- UTDANNING, nr. 15/2012 og nr. 13/2011.
- WICHSTRØM, L., BERG-NIELSEN, T. S., ANGOLD, A., LINKEGGER, H., SOLHEIM, E. & HAMRESVEEN, T. (2011). Prevalence of psychiatric disorders in preschoolers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. doi:10.1111/j.1469-7610.2011.02514.x



Terje Ogden er forskningsdirektør ved Senter for studier av problematferd og innovativ praksis (Atferdsenteret - Unirand). Han har gitt ut en rekke bøker og skrevet artikler om skole, med stor vekt på atferdsproblematikk og nettverksarbeid. Medlem av flere internasjonale råd for forskning og tidsskrifter.

Barn og unge som viser alvorlig problematferd – er vi på rett vei?

■ AV ERLING KOKKERSVOLD

Etter å ha arbeidet på ulike områder innen atferdsfeltet siden 1966 ble jeg utfordret til å reflektere over dette spørsmålet i forbindelse med et seminar som ble holdt på Institutt for spesialpedagogikk våren 2012. Bakgrunnen for seminaret var at jeg nå skulle gå over i pensjonistenes rekke etter å ha vært ansatt ved ISP siden 1984 og at jeg hovedsakelig har jobbet med atferdsspørsmål. I dette innlegget er fokus rettet mot alvorlig problematferd, en gruppe barn og unge som vanligvis omfatter 1–3 %. Spørsmålet mitt er: Er vi på rett vei?

Mitt første profesjonelle møte med atferdsfeltet skjedde gjennom en sommerjobb på en statlig spesialskole for elever med tilpasningsvansker, som det het den gang på 1960-tallet. Det var ikke alle som kunne være hjemme i sommerferien, og jeg husker spesielt en elev som syntes det var en stor opplevelse da jeg tok med han og de andre til et idrettsarrangement hvor de fikk møte vanlige ungdommer. Det var de ikke vant til. Sommeren etter hadde jeg en annen sommerjobb som fengselsbetjent i Oslo kretsfengsel. Etter et par dager med opplæring fikk jeg mitt første selvstendige oppdrag. Stor var forskrekkelsen da personen bak den låste døren var den samme gutten fra spesialskolen. Han var 15 år og hadde blitt tatt for bilulykker etter utskrivelsen fra spesialskolen. Og han var ikke den eneste på den alderen jeg møtte den sommeren.

En situasjonsbeskrivelse

Hopper vi fram til i dag, er det ikke mange vi finner i norske fengsler som er rundt 15 år. I 1990 ble den kriminelle lavalder hevet fra 14 til 15 år,

og rettssystemet har i økende grad kviet seg for å dømme barn under 18 år til fengselsstraff. Gjennomsnittlig befinner det seg omkring 8–10 ungdommer under 18 år i fengsel på en vanlig dag. Og de er der relativt kort tid, for det meste handler det om personer med svært korte dommer eller varetektsinnsatte.

Det er heller ikke statlige spesialskoler for elever med tilpasningsvansker lenger. Etter en årelang diskusjon og politisk tautrekking ble de statlige atferdsskolene nedlagt i 1992. Også innenfor barnevernet ble det satset mindre på institusjoner for forsømte og atferdsvanskelige barn. I stedet skulle det satses på fosterhjem. Også innenfor barne- og ungdomspsykiatrien skjedde det en nedbygging av institusjonsplasser til fordel for poliklinisk og ambulant behandling. I det hele tatt har praksisfeltet for «de vanskeligste» vært preget av en økende skepsis til institusjoner og segregerte tiltak.

I grunnskolen ble mange permanente spesialklasser etter hvert erstattet av mer fleksible ordninger gjennom to-lærersystem og ad hoc-pregede



grupper. Søkelyset ble satt på klasseledelse med tanke på forebygging av atferdsproblemer. Fokus ble ikke bare satt på elevens atferd, men også på lærerens relasjonskompetanse.

Samlet sett har vi i de siste 30-40 årene vært vitne til en nedbygging av det vi kan kalle særreaksjoner i form av segregerte og institusjonaliserte tiltak for barn og unge. Og da har vi ikke nevnt verneskolene (for eksempel Foldin og Bjerketun), arbeidsskolen for unge lovbrøyttere og senere ungdomsfengslet eller bo- og behandlingskollektiver for rusavhengig ungdom. Den siste kategorien eksisterer fortsatt og kan vise til gode resultater. Vi har heller ikke nevnt kommunale spesialskoler som det fortsatt er mange av.

På det akademiske området har det vært interessant å observere at atferdsproblematikk har vært gjenstand for økt forskningsinnsats fra de fleste samfunnsfagene, ikke minst innenfor pedagogikk/spesialpedagogikk. Langt på vei var dette feltet tidligere preget av medisinsk/psykologisk tilnærming. Denne utviklingen ser en tydelig gjennom de mange fagbøker som er publisert de senere årene. De er for en stor del preget av et holistisk grunnsyn som viser at den problematiske atferden må forstås i en kontekst og at det derfor er viktig å forstå elevens motiv bak atferden. De er også preget av et optimistisk syn på problematferd.

Til en viss grad har det også skjedd en tilnærming mellom forskningsmiljøer og praksisfeltet. Opprettelse av sentre med universitetstilknytning er eksempler på dette, for eksempel Atferdssenteret i Oslo og Senter for atferdsforskning i Stavanger. Sentrene har stått sentralt ved å initiere og implementere ulike programmer som MST, PMT og Zero, for å nevne noen.

Rett vei?

Viser denne oversikten at vi er på rett vei? Mitt svar er både ja og nei. Gruppen som viser «alvorlig problematferd» er ikke forsvunnet. Den har heller ikke minsket. Det er heller ikke sånn at vi i dag

ikke har segregerte tiltak for denne gruppen. Vi har fortsatt kommunale spesialskoler. Mange av dem går under navnet alternative skoler. I dag finnes det over 150 slike skoler, hovedsakelig i store kommuner. Dette er en tredobling siden 1990. Vi har fortsatt mange barnevernsinstitusjoner, men mange av de offentlige er blitt erstattet av private. Det er nesten like mange private som offentlige. Det er også etablert seks statlige barnevernsinstitusjoner for de aller «vanskeligste». Disse går under navnet MultifunC. Videre skal det etableres spesielle ungdomsfengselsavdelinger for de yngste, riktig nok under betegnelsen ungdomstiltak. Og selv om det har blitt færre permanente spesialklasser i grunnskolene (på 1960-tallet under navnet obssklasser og hjelpeklasser), er det mange steder etablert såkalte forsterkede skoler. Ofte dreier det seg om egne avdelinger som fungerer mer eller mindre autonomt i forhold til skolen ellers.

Men vil ikke den sterke innsatsen gjennom MST, PMT og fokus på mobbeprogrammer bidra til færre atferdsproblemer og mindre mobbing i skolen? Dette dreier seg om forskningsbaserte og evidensbaserte programmer som har vist seg å virke positivt dersom manualen blir fulgt. Jeg er ikke motstander av slike programmer. Men man skal heller ikke overvurdere betydningen av dem. De fleste er krevende å gjennomføre. Mobbeprogrammene (Zero og Olweusprogrammet) krever full innsats av alle i skolesamfunnet. Og i en tid hvor det fokuseres mye på Kunnskapsløftet og nasjonale prøver, kan det lett bli noe halvhjertet over slike programmer. Samtidig kan skolene lene seg noe tilbake og vise til at de samme programmene. De kan bli en sovepute. Og kanskje kan de undergrave den innsats som enkeltlærere og enkeltskoler utfører på egen hånd?

Hvilken vei?

Til tross for framveksten av evidensbaserte programmer som på mange måter representerer en



Illustrasjonsfoto: © Eli Berge/Fotofil.no

motvekt til segregerte tiltak, viser denne oversikten at det fortsatt eksisterer mange segregerte tiltak beregnet på barn og unge som viser alvorlig problematferd. Mange av de tiltakene som eksisterer, har fått mindre belastede eller stigmatiserende betegnelser. Noen av dem har betegnelser som har gått ut på dato. Det er også interessant at mange av tiltakene og gruppen «alvorlig problematferd» er relativt usynlig i offentligheten. Det gjelder også dersom man leser offentlige dokumenter som St.meld. nr. 18 (2010–2011) *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer hos barn, unge og voksne med særlige behov*. Det virker som om man glemmer de behov og den innsats som skal til for å hjelpe de som har det aller vanskeligst. I meldingen er denne gruppen avspist med en fotnote i sammenheng med omorganiseringen av Statped. I fotnoten står det:

Å håndtere den mest utfordrende atferdsproblematikken krever spisskompetanse. Når det gjelder tyngre atferdsvansker, som et lavfrekvent område, er det en oppgave der PP- tjenesten og skolen blant annet kan støtte seg til Atferdssenteret ved Universitetet i Oslo. Tyngre atferdsvansker vil grense opp til det som er spesialisthelsetjenestens ansvarsområde og vil også kreve nært samarbeid med denne.

Det er nærliggende å tolke dette som at skole og PPT kan overlate denne gruppen elever til spesialisthelsetjenesten og andre enn tilsatte i skole og PPT. Beklageligvis er dette en gruppe som heller ikke spesialisthelsetjenesten har hatt suksess med å fange opp. Dette minner om et spill hvor barnevern og kriminalomsorg sitter igjen med svarteper. De må stille opp. Skole og PPT kan toe sine hender.

Selvsagt er det viktig med forebygging og tidlig innsats. Men tatt i betraktning at andelen uføretrygdede under 25 år øker i et land som nesten ikke har mangel på arbeid, at over en tredel ikke fullfører videregående skole som har som mål å inkludere alle,

må en si at vi som samfunn ikke kan godta dette. Men kanskje er det sånn at noen må betale prisen når veien til lykke og vellykkethet i stor grad baseres på individuell innsats, «sin egen lykkes smed» og «fritt skolevalg». I en skole som er åpen for alle og har inkludering som mål, blir utenforskap og marginalisering lett et individuelt anliggende hvor den enkelte påtar seg all skyld for egen misere.

Sannsynligvis må vi fortsatt basere oss på segregerte tiltak for «de vanskeligste». Men det må stilles kvalitetskrav til tiltakene. De må oppleves som attraktive og vise veien tilbake til samfunnet. Men disse ungdommene må også oppleve at samfunnet virkelig vil ha dem, at de er ønsket. I boken *Forsømte eller forbryterske. Barnevern og kriminalitetskontroll i etterkrigstida* er forfatteren Kjersti Ericsson noe skeptisk til om samfunnet virkelig ønsker dem. Selv om en langt på vei kan ha forståelse for et slikt synspunkt, er det viktig å skille mellom kritikk på samfunnsnivå og det faglig utfordrende arbeidet som mange dyktige personer utfører daglig i og utenfor institusjoner, i eller utenfor vanlig skole. Det må aldri bli likegyldig hvordan «de vanskeligste» blir møtt. Gode fagfolk er i stand til å gjøre en forskjell. Og de gjør det hver dag.

Eleven fra spesialskolen og fengslet er i dag 62 år. Men han befinner seg ikke i fengsel. Der er det ytterst få over 60 år. Men å satse på forebygging av kriminalitet og annen problematferd gjennom økende alder tar tid. Så god tid har vi ikke. Er vi så på rett vei? Med den tidligere nevnte stortingsmeldingen i tankene er det fristende å si at vi først må finne veien.



Erling Kokkersvold har mange år bak seg på Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo. Hans arbeid har hovedsakelig dreiet seg om atferdproblematikk. Hans seneste bok: *Ungdom på ville veier: skoleerfaringer og kriminalitet fra 2011*, er skrevet sammen med Hilde Larsen Damsgaard.

Skole-hjem-samarbeid når elever har atferdsvansker

■ AV MAY BRITT DRUGLI

Samarbeid med foreldre når barnet eller ungdommen viser mye negativ atferd kan være en stor utfordring for lærere. Årsaker til problematferd, hvorfor det kan oppstå vansker i samarbeidet og egnede strategier for å legge grunnlag for et godt samarbeid, drøftes i denne artikkelen.

Det er godt dokumentert gjennom forskning at et positivt samarbeid mellom skole og hjem fremmer barns sosiale og faglige fungering i skolen (Desforges & Abouchaar, 2003; Fan & Chen, 2009). Et positivt samarbeid fører blant annet til at foreldrene viser større interesse for barnas skoleaktiviteter og det som skjer i skolen. Et godt samarbeid mellom lærer og foreldre fører til at foreldrene bedre forstår hva lærerne og skolen forventer av barna deres, og det fører til at de engasjerer seg mer i barnas skolefaglige aktiviteter, noe som igjen har positiv effekt på deres læringsprosess (Hill & Craft, 2003; Riggs & Medina, 2005). Barn som har foreldre som samarbeider godt med lærer, utviser mer positiv atferd i skolen, de trives bedre og de blir mer motiverte for innsats knyttet til skolefagene (Hattie, 2009; Hornby & Witte, 2010). Både lærer og elev vil derfor ha nytte av at samarbeidet mellom hjem og skole fungerer bra.

Det er elever som lever med ulike former for risiko som har det aller største behovet for og utbytte av et positivt samarbeid mellom hjem og skole. (Sheldon, 2003). Det er imidlertid slik at

samarbeidsvanskene er størst nettopp for disse elevene. Det er for eksempel funnet at kjenne-tegn ved foreldrene som lavt utdanningsnivå, lav sosioøkonomisk status, psykiske vansker, det å være enslig forsørger (Kohl, Lengua & McMahon, 2000; Riggs & Medina, 2005) viser sammenheng med lavere kvalitet på skole-hjem-samarbeidet. Dette er også funnet i norske studier (Drugli, Fossum, Larsson & Mørch, 2009; Westergård & Galloway, 2004). Videre er elever med atferdsvansker en gruppe der samarbeidet mellom hjem og skole i mange tilfeller blir vanskelig. Når elever har atferdsvansker i skolen, er det imidlertid særlig viktig å få etablert et godt foreldresamarbeid (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005). Et godt samarbeid mellom foreldre og lærer kan i seg selv bidra til at eleven blir mer motivert for å følge skolens regler, utvise positiv atferd og avstå fra å utøve antisosial atferd, og er derfor av stor betydning for eleven, foreldre og lærer (Fan & Chen, 2001; Nokali, Bachman & Votruba-Drzal, 2010; Pomerantz, Moorman & Lichtwack, 2007).

Denne artikkelen handler om samarbeid

mellom skole og hjem når elever har atferdsvansker. Jeg vil fokusere på hvem disse elevene er, hvorfor samarbeidet ofte blir vanskelig og hvordan man kan fremme et godt samarbeid.

Atferdsvansker

Betegnelsen atferdsvansker brukes om elever som er trassige, urolige, sinte, lite samarbeidsvillige, bråker, ødelegger for andre, bryter regler, slåss og så videre (Male, 2003). Noe av dette er mindre alvorlig negativ atferd som mange elever utøver, mens noe er symptomer på mer alvorlige psykiske vansker. Når det gjelder elever med de mest alvorlige atferdsvanskene, vil de kunne oppfylle kriteriene for psykiatriske diagnoser som ADHD, trasslidelse og/eller atferdsforstyrrelse. Disse diagnosene har relativt høy forekomst blant barn og unge i skolealder og representerer vansker som i stor grad påvirker skolehverdagen negativt både for eleven selv og andre. Overland (2007) deler atferdsvansker i skolen inn i tre kategorier: læringshemmende atferd (bl.a. uro, bråk) som mange elever utfører, utagerende atferd (bl.a. trass, manglende samarbeid, sinne) som en mindre del av elevene utfører og mer alvorlig norm- og regelbrytende atferd (bl.a. slåssing, hæverk, løgn, stjeling) som en liten andel av elevene utfører. I Norge har ulike studier vist at mellom 7 og 12 % av elevene vil vise relativt mye negativ atferd (se Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005). Av disse har ca. 2–3 % alvorlige atferdsvansker (Heiervang mfl., 2007). Elever med atferdsvansker vil ofte streve både med relasjonen til jevnaldrende og lærerne, og kommer lett inn i et negativt spor der atferdsvanskene blir forsterket over tid.

Det er viktig å understreke at atferdsvansker i skolen ikke oppstår i et vakuum. Mange kjennetegn i elevens miljø, både hjemme og på skolen, vil være med på å fremme og/eller forsterke negativ atferd hos noen elever. Når elever utviser lettere atferdsvansker, vil disse ofte ha nær sammenheng med faktorer som for eksempel dårlig miljø generelt ved skolen, dårlig klasseledelse, lite inspirerende undervisning og negative relasjoner mellom elever og lærere (Thomas mfl., 2006). Alvorlige atferdsvansker som trasslidelse og atferdsforstyrrelse oppstår derimot gjerne som et gjensidig samspill over tid mellom biologiske



Illustrasjonsfoto: © Nikolai Sorokin/Fotolia

sårbarheter hos barnet og ulike negative faktorer i barnets miljø både hjemme og i skolen (Odgers mfl., 2008). En av disse negative faktorene kan være et dårlig samarbeid mellom hjem og skole.

Hvorfor oppstår vansker i samarbeidet?

En vanlig grunn til at samarbeid mellom hjem og skole blir vanskelig når elever utviser mye negativ atferd, er at det lett blir mye fokus på det negative eleven gjør når lærer og foreldre snakker sammen (Webster-Stratton & Herman, 2010). Man «glemmer» gjerne å rette oppmerksomheten mot positive forhold ved eleven. Dette vil kunne føre til at samarbeidet oppleves som tungt og energikrevende både for lærer og foreldre, og samarbeidsforholdet blir over tid stadig mer fastlåst og vanskelig.

Foreldrene vil ofte føle seg maktesløse når det gjelder det negative deres barn gjør i skolen, og de vil aktivt kunne forsøke å undra seg samarbeid med læreren. Som en mor i en studie jeg har deltatt i sa: «Hva mener de jeg skal gjøre når han har gjort noe galt? Jeg er jo ikke der. Jeg kan alltid kjeffe på han, men det er jammen nok å ta tak i her hjemme også. Jeg går ikke på møter på skolen lenger, for de har alltid noe å klage på og jeg blir bare lei meg. Ikke vet jeg hva de vil jeg skal gjøre heller». En annen mor i samme studie sa: «Jeg skvetter hver gang telefonen ringer om ettermiddagen. Jeg er redd det er læreren som skal fortelle om en ny negativ episode på skolen». I slike tilfeller vil foreldrene kunne oppleve at de ikke mestrer samarbeidet med skolen, og de svarer med å trekke seg unna.

Læreren kan på sin side oppleve at foreldrene er lite interessert i kontakt og samarbeid, og slutter etter hvert å anstrenge seg for å komme foreldrene i møte. Irritasjon og oppgitthet over elevens negative atferd i skolehverdagen kan lett føre til at læreren også blir negativ overfor foreldrene.

Imidlertid er det slik at siden det er læreren som er den profesjonelle i samarbeidsrelasjonen med foreldrene, har også læreren det største ansvaret for å få samarbeidet til å fungere. Dette

ligger i rollen som relasjonsprofesjonell (Juul og Jenssen, 2002), uansett om foreldrene oppleves som vanskelige å samarbeide med. Det er viktig at læreren er i stand til å ta et skritt tilbake og forsøke å sette seg i foreldrenes sted. Det å ha et barn med atferdsvansker er krevende, og foreldrene kan selv være utslitt av å streve med barnets atferd hjemme. Det å skulle forholde seg til at barnet deres også skaper vansker for medelever og lærere, kan bli en ekstra byrde som de ikke makter å forholde seg til. Formen på samarbeidet må derfor tilpasses til de foreldrene det gjelder, og det må ikke handle om å tilføre foreldrene ytterligere bekymringer.

Foreldre vil alltid være svært sårbare i møte med læreren når barnet deres har vansker i skolen. Dette må læreren ta hensyn til når samarbeidet planlegges og gjennomføres. For at lærere skal være i stand til å møte foreldre til elever med atferdsvansker på en konstruktiv måte, er det en forutsetning at de vurderer dette samarbeidet som verdifullt og nyttig både for seg selv og eleven, samt at de er villig til å gjøre noe ut over de vanlige samarbeidsformene. I en intervjustudie jeg har vært med på å gjennomføre, uttrykker lærerne et meget stort engasjement for elever med atferdsvansker, og de verdsetter samarbeidet med foreldrene høyt (Drugli, Clifford & Larsson, 2008). Derimot virker det som om de av og til mangler strategier når det oppstår vansker i samarbeidet. Når foreldrene er positive til samarbeid, fungerer det godt, mens når foreldrene oppleves som uengasjerte eller avvisende, blir det lite kontakt og samarbeid.

Hvordan legge til rette for et godt samarbeid?

Det er skolen og læreren som er ansvarlig for å legge forholdene til rette for et godt samarbeid med alle foreldre. Målet med dette samarbeidet er først og fremst å sikre eleven den støtten som eleven trenger. Når eleven har atferdsvansker, vil dette være særlig viktig for elevenes skolefungering. Elever med atferdsvansker opplever sosiale vansker i relasjonen til lærere og medelever, i tillegg vil vanskene ofte hemme deres faglige utvikling.

Når elever har atferdsvansker, vil vanlige strategier for foreldresamarbeid ofte ikke være tilstrekkelig. Forskning viser at når læreren er villig til å



prøve ut nye og mer målrettede strategier overfor foreldre som det i utgangspunktet oppleves som vanskelig å samarbeide med, så vil også disse foreldrene bli mer involvert i samarbeidsrelasjonen (Patrikakou & Weissberg, 2000). Et godt samarbeid mellom foreldre og lærer vil videre føre til at foreldrene også blir mer engasjert i barnets skolefaglige aktiviteter, og dermed bidra til å fremme elevens faglige utvikling.

Alle lærere bør generelt gjøre mye for å etablere et godt samarbeid med alle foreldre. Ved å legge innsats i det generelle foreldrearbeidet har man en «grunnmur» å bygge på hvis det for eksempel skulle vise seg at en elev har atferdsvansker. Pate og Andrews (2006) anbefaler lærere å lage en langtidspan for foreldreinvolvering der man benytter seg av flere ulike strategier og flere møteplasser. Ulike foreldre vil kunne nås gjennom ulike strategier. Alt foreldrearbeid må være fundert på åpenhet, respekt og vektlegging av toveis kommunikasjon. For at samarbeidet skal fungere, må læreren ha en positiv innstilling til foreldrene, hvis ikke blir dette en motkraft i samarbeidet dem i mellom. Det er et sentralt lederansvar ved skolen å sørge for en skolekultur der foreldre ses på som en ressurs i arbeidet med eleven, og der lærere får støtte og veiledning hvis de er i ferd med å utvikle et negativt forhold til enkelte foreldre.

Foreldrene bør involveres så tidlig som mulig når en elev begynner å utvise negativ atferd ut over det normale i skolen. På denne måten kan lærer og foreldre sammen utforske og drøfte elevens vansker, og sjansen øker for at de oppnår en felles forståelse av hva som er problemet og hva som kan gjøres. For læreren vil det være viktig å få informasjon om elevens atferd hjemme og eventuelt hvordan foreldrene opplever å takle denne. Hvis eleven viser mye negativ atferd både i skolen og hjemme, er problematikken ofte mer alvorlig enn om vanskene kun kommer til uttrykk i skolen (Moffitt mfl., 2002). Da trengs det gjerne en mer helhetlig og systematisk tilnærming for å forstå og møte elevens vansker.

Seitsinger mfl. (2008) fant i en studie at lærere som samarbeider godt med foreldrene, oftere tar kontakt med foreldrene på eget initiativ enn andre lærere. Disse forskerne fant videre at foreldre som er godt kjent med hva som skjer i skolen og hva

som forventes av dem, blir mer opptatt av å samarbeide med læreren. Dette betyr at for læreren er det viktig å sikre kontaktpunkter med foreldrene, gi dem informasjon om skolen og skolehverdagen, samt avklare med foreldrene gjensidige forventninger til samarbeidet dem i mellom.

Når elever har atferdsvansker, er det først og fremst viktig å sikre nok positiv kontakt mellom hjem og skole (Webster-Stratton, 2005). Dette vil føre til at samarbeidet tilføres energi, og sjansen blir større for at man også greier å samarbeide bedre om atferdsproblemene. Læreren bør derfor bevisst jevnlig gi foreldrene informasjon om positive episoder fra skolehverdagen der deres barn er involvert. Dette kan enkelt gjøres i form av sms, mail, et lite «brev» som eleven skal ta med hjem eller en telefonsamtale. Et slikt fokus vil i tillegg sikre at læreren blir mer opptatt av det positive som eleven gjør i løpet av en skoledag. Dersom læreren også gir eleven positiv oppmerksomhet i disse situasjonene, kan det i seg selv bidra til å redusere elevens negative atferd. Positiv kontakt mellom foreldre og lærer er relasjonsfremmende, og foreldrene vil da vite at læreren ikke bare er opptatt av det negative som eleven gjør. Dette vil kunne føre til at foreldrene også blir mer innstilt på å samarbeide om elevens vansker. Foreldre som jeg var i kontakt med i forbindelse med den norske «De utrolige årene-studien» var ganske klare på at de hadde langt mer tillit til lærere som viste at de så alle elevens sider, ikke bare den negative atferden.

Som tidligere beskrevet vil en del foreldre til elever med atferdsvansker oppleves som vanskelige å samarbeide med, blant annet fordi de ikke møter til avtaler eller svarer på kontaktinitiativ. Da er det en god ide å være nysgjerrig på hva som er årsaken til at foreldrene trekker seg unna samarbeidet, og aktivt forsøke å nå foreldrene på andre måter. Som oftest er det en grunn til at foreldrene reagerer som de gjør. Det kan være at de selv sliter psykisk og ikke makter å engasjere seg, det kan være at de ikke vet hvordan de skal forholde seg i en slik samarbeidsrelasjon, de kan tro at de selv ikke har noe å bidra med, de kan føle seg overkjørt, tidspunktene passer ikke og så videre. Hvis foreldrene opplever at læreren forstår dem og virkelig bryr seg, kan det være at

de vil involvere seg mer aktivt i det videre samarbeidet. Dette krever en positiv, ressursorientert, respektfull, utholdende og kreativ tilnærming fra lærerens side. Hjemmebesøk kan for eksempel være en arena for samarbeid som fungerer bedre enn å innkalle foreldrene til møter på skolen (Webster-Stratton, 2005). For en del foreldre vil hjemmet oppleves som tryggere, og de er mer bekvemme med å møte læreren der. For andre vil hjemmebesøk være enklere rent praktisk fordi foreldrene da slipper å organisere seg i forhold til tid, transport, barnepass og så videre. Når lærere går på hjemmebesøk, bør man innta en rolle som en «profesjonell» gjest. Man er på foreldrenes arena og innretter seg etter det, men man er der i et profesjonelt ærend som man må ta ansvar for å gjennomføre.

Når man skal ta opp elevens negative atferd, bør dette alltid gjøres ansikt til ansikt med foreldrene, ikke ved å sende en «melding» hjem til dem eller ved å ringe dem i en travel ettermiddagstid. I slike situasjoner må man kunne snakke sammen, og det er særlig viktig at foreldrene får komme til orde med sine spørsmål og kommentarer. I et godt samarbeid sikrer læreren at foreldrene får en aktiv og gjensidig rolle, noe som ikke skjer ved at de for eksempel henvises til kun å lese en skriftlig melding uten mulighet for å respondere. Ved at læreren sikrer dialog mellom seg selv og foreldre, kan man enes om strategier som er til beste for eleven, og samarbeidet kan bli et godt utgangspunkt for endring. Når elevens negative atferd skal drøftes med foreldrene, vil det være mest hensiktsmessig å bruke «jeg-budskap» i stedet for «du-budskap» (Drugli & Onsjøen, 2010). Når læreren sier «Jeg har i det siste sett at det lett blir konflikter mellom Ronny og noen av de andre elevene, for eksempel», i stedet for «Ronny er veldig aggressiv overfor de andre elevene», vil det være enklere for foreldre å inngå i en dialog med læreren om det vedkommende har observert, enn om de får presentert en ferdig vurdering av Ronnys atferd. Videre er det en god ide raskt å gå over til å fokusere på hvordan vanskene kan forstås og hva man kan gjøre, heller enn å dvele ved problembeskrivelser. Overland (2007) foreslår at man går gjennom ulike mulige opprettholdende faktorer som foreldre og lærer kommer frem til,

for etter hvert å enes om hvilken av disse man begynner å jobbe med. Dette er en måte å jobbe på som både vil kunne fremme samarbeid mellom foreldre og lærer, samt gi adekvat støtte til eleven i daglige situasjoner.

Foreldreveiledning og tverrfaglig samarbeid

Når barn har atferdsvansker både hjemme og i skolen, vil det ikke være tilstrekkelig med tiltak kun på én arena. For at atferden skal endres, må det gjerne jobbes systematisk både hjemme og på skolen.

Mange foreldre som har barn med atferdsvansker, vil selv behøve støtte og veiledning. Noe av dette kan de få gjennom et godt samarbeid med lærer, der læreren er villig til å påta seg en veilederrolle. Andre ganger er det viktig at læreren motiverer foreldrene til å ta imot annen hjelp, for eksempel deltagelse i et foreldreveiledningsprogram. Et systematisk foreldreveiledningsprogram er det som har vist seg å være den mest effektive behandlingsmåten for atferdsvansker hos barn (bl.a. Eyberg, Nelson & Boggs, 2008), men dette er ikke alltid tilstrekkelig for å endre vanskene på skolen (Drugli & Larsson, 2006). Det er nyttig at lærere kjenner til hvilke tilbud til foreldre som finnes i egen kommune, og eventuelt hjelper foreldrene med å etablere kontakt med disse. Både helsesøster, barnevern, PPT og BUP kan ha foreldreveiledningstilbud. Hvis slike tiltak iverksettes, vil det være helt sentralt at alle aktører samordner sin innsats rettet mot barn og familie. Dette vil innebære et behov for tverrfaglig samarbeid, der læreren er en av flere sentrale aktører.

Avslutning

Et godt samarbeid mellom hjem og skole er svært viktig når elever har atferdsvansker, både fordi det i seg selv kan bidra til at eleven utviser mer positiv atferd på skolen, men også fordi det i mange tilfeller er nødvendig med en systematisk innsats både hjemme og på skolen for å avhjelpes elevens vansker. Lærere og foreldre kan bli gode støttespillere for hverandre og for eleven, og det er skolen som må ta ansvar for at dette samarbeidet fungerer. Elever med atferdsvansker er i stor fare for å utvikle faglige vansker, mest fordi de ikke følger opp sine skoleaktiviteter. Et godt samarbeid

LITTERATUR

- ECON- RAPPORT** (2009–117): «Hvorfor blir flere unge uføre».
- DESFORGES, C. & ABOUCHAAR, A.** (2003). The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: a literature review. London: Department for education and skills.
- DRUGLI, M. B. & LARSSON, B.** (2006). Children aged 4–8 years treated with parent training and child therapy because of conduct problems: generalisation effects to day-care and school settings. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 15, 392–399.
- DRUGLI, M. B. & ONSØIEN, R.** (2010). *Vanskelige foreldresamtaler – gode dialoger*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- DRUGLI, M. B., CLIFFORD, G. & LARSSON, B.** (2008). Teachers experience and management of young children treated because of home conduct problems. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52, 278–291.
- DRUGLI, M. B., FOSSUM, S., LARSSON, B. & MØRCH, W. T.** (2009). Når barn har alvorlige atferdsvansker – foreldreinvolvering i barnehage og skole. *Spesialpedagogikk*, 6, 44–52.
- EYBERG, S. M., NELSON, M. M. & BOGGS, S. R.** (2008). Evidencebased psychosocial treatments for children and adolescents with disruptive behavior. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 37, 215–237.
- FAN, X., & CHEN, M.** (2001). Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1–22.
- HATTIE, J.** (2009). Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London: Routledge.
- HEIERVANG, E., STORMARK, K. M., LUNDEVOLL, A., HEIMANN, M., GOODMAN, R., POSSERUD, M. B., ULLEBØ, A. K., PLESSEN, K. J., BJELLAND, I., LIE, S. A. & GILLBERG, C.** (2007). Psychiatric disorders in Norwegian 8-to-10-year-olds: An epidemiological survey of prevalence, risk factors and service use. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 46, 438–447.
- HILL, N. E. & CRAFT, S. A.** (2003). Parent school involvement and school performance. *Journal of Educational Psychology*, 95, 74–83.
- HORNBY, G., & WITTE, C.** (2010). Parent Involvement in Rural Elementary Schools in New Zealand: A Survey. *Journal of Child and Family Studies*, 19, 771–777.
- JUUL, J. & JENSSEN, H.** (2002). *Pædagogisk relationkompetence*. København: Apostrof Forlag.
- KOHL, G. O., LENGUA, L. J. & MCMAHON, J.** (2000). Parent involvement in school conceptualizing multiple dimensions and their relations with family and demographic risk-factors. *Journal of School Psychology*, 38, 501–523.
- MALE, D.** (2003). Challenging behaviour: the perceptions of teachers of children and young people with severe learning disabilities. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 2003, 162–71.
- MOFITT, T. E., CASPI, A., HARRINGTON, H. & MILNE, B. J.** (2002). Males on the life-course-persistent and adolescence-limited antisocial pathways: Follow-up at age 26 years. *Development and Psychopathology*, 2002, 179–207.
- NORDAHL, T., SØRLIE, M. A., MANGER, T. & TVEIT, A.** (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- NOKALI, N. E., BACHMAN, H. J. & VOTRUBA-DRZAL, E.** (2010). Parent involvement and children's in social development in elementary school. *Child Development*, 81, 988–1005.
- ODGERS, C. L., MOFFITT, T. E., BROADBENT, J. M., DICKSON, N., HANCOX, R. J., HARRINGTON, H. ET AL.:** Female and male antisocial trajectories: From childhood origins to adult outcomes. *Development and Psychopathology*, 2008, 20:673–716.
- Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene*. Bergen: Fagbokforlaget.
- PATE, P. E. & ANDREWS, P. G.** (2006). *Research summary: Parent involvement*. www.nmsa.org/ResearchSummaries/ParentInvolvement/tabid/274/Default.aspx
- PATRIKAKOU, E. N. & WEISSBERG, R. P.** (2000). Parents' perceptions of teacher outreach and parent involvement in children's education. *The Haworth Document Delivery Service*: 1–800–342–9678.
- RIGGS, N. R. & MEDINA, C.** (2005). The «Generacion diez» after-school program and latino parent involvement with schools. *The Journal of Primary Prevention*, 26, 471–484.
- SEITSINGER, A. M., FELNER, R. D., BRAND, S. & BURNS, A.** (2008). A large-scale examination of the nature and efficacy of teacher's practices to engage parents: Assessment, parental contact and student-level impact. *Journal of School Psychology*, 46, 477–505.
- SHELDON, S. B.** (2003). Linking school – family-community partnerships in urban elementary schools to student achievement on state tests. *The Urban Review*, 35, 149–165.
- THOMAS, D., BIERMAN, K. & CONDUCT PROBLEMS PREVENTION RESEARCH GROUP** (2006). The impact of classroom aggression on the development of aggressive behaviour problems in children. *Development and Psychology*, 18, 471–487.
- WEBSTER-STRATTON, C.** (2005). *Barns emosjonelle og sosiale læring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- WEBSTER-STRATTON, C. & HERMAN, K.** (2010). Disseminating incredible years series early-intervention programs: Integrating and sustaining services between school and home. *Psychology in the Schools*, 47, 36–54.
- WESTERGÅRD, E. & GALLOWAY, D.** (2004). Parental disillusionment with school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48, 189–204.

mellom de voksne kan øke elevens trivsel, positive atferd og skolefaglige motivasjon.

Det er imidlertid viktig at man er opptatt av hvorfor elevens atferdsvansker har oppstått, fordi disse kan være et svar på negative forhold i elevens hjemme- og/eller skolemiljø. Atferdsvansker bør derfor alltid møtes med en helhetlig forståelse, og svært ofte er det nødvendig med ulike tiltak på flere arenaer. Det vil i slike tilfeller være avgjørende med et godt tverrfaglig samarbeid, der lærer og foreldre deltar sammen med andre aktuelle fagpersoner.



May Britt Drugli er dr.philos og førsteamanuensis ved Regionsenter for barn og unges psykiske helse, NTNU. Hun har bl.a. arbeidet med relasjoner mellom lærer og elev, atferdsvansker og foreldresamarbeid.

Helhetlig forebyggende arbeid med MOT

■ AV BJØRG-ELIN MOEN

Forebyggende arbeid kan først få fullt ut realisert sitt potensial gjennom en bredspektret og oppvekstpolitisk innsats hvor flere sektorer er involvert. Lokalmiljøet er de unges utviklings- og oppvekstmiljø, og ungdomsårene er et tidspunkt hvor mange unge opplever flere utfordringer og forandringer. Positive resultater i en skolekontekst hjelper lite hvis det ikke følges opp på andre viktige arenaer for den enkelte: f.eks. venner, familie, fritid, og lokalmiljø.

Viktigheten av å utvikle en hensiktsmessig og samlet strategi der forebyggende og helsefremmende innsatser blir relatert til samfunnsmessige forhold og endringer, samt sosiokulturelle forhold generelt, kan ikke understrekes nok. Det er lett å tenke seg at hensiktsmessig innsats i en skole lett kan «kveles» hvis det samtidig foregår en generell liberalisering av oppfatninger av holdninger til for eksempel bruk av alkohol og andre problemområder en ønsker å forebygge. Det er komplekse årsaker til utfordringer knyttet til mobbing, rus, kriminalitet og psykisk helse. Som et eksempel på en organisasjon som setter fokus på et bredspektret forebyggingsarbeid, vises her til MOT. MOT arbeider med å forsterke beskyttende faktorer og begrense risikofaktorer i ungdomstiden, som for eksempel å styrke selvtillit,

optimisme, selvkontroll, evne til å motstå press og økt følelse av egenverdi. I tillegg legges det vekt på å styrke ungdoms sosiale bånd i samfunnet, gode læringsmiljøer og styrke en felles forståelse for hvor viktig vi er for hverandre.

MOT arbeider med mange ulike aspekter av ungdomslivet, og de mest sentrale elementene i den totale virksomheten er programmene «MOT i ungdomsskolen» og «MOT i videregående skole». Det tilrettelagte programmet i ungdomsskolen består av verdibasert holdningslæring og omfatter 14 skolebesøk fordelt over tre år, i videregående består programmet av 8 besøk. Besøkene gjennomføres av lokale ressurspersoner som er utdannet i bruken av programmene. Aktivitetene, som varierer i lengde og innhold, tar sikte på å



Illustrasjonsfoto: © Eli Berge/Fotofil.no

skape et godt miljø gjennom å bevisstgjøre og trene de unge i empati, samhandling og kommunikasjon, i å sette grenser for seg selv og respektere andres grenser. MOT er et kulturbyggingsverktøy og siktepunktet er å støtte opp under lærernes arbeid i det daglige. MOT jobber bredt mot ungdom og har utviklet sin filosofi og verktøy på både praktiske erfaringer gjennom 15 års virke samt teorier om forebyggende og holdningsskapende arbeid. Det er lagt vekt på kunnskap om sammenhenger mellom atferd og omgivelser og hvordan man kan bidra til endringer i lærings- og oppvekstmiljøet gjennom å styrke beskyttelsesfaktorer. Det essensielle ved MOTs tilnærming har vært å støtte barn og unge til å stå på egne ben, til å tro på egne krefter og muligheter. Samtidig er det satset på å hjelpe de unges kontekstuelle relasjoner, foreldre, lærere osv. for å bli bedre støttespillere for unge mennesker. Derne st har MOTs tilnærming bestått

i å utvikle en allianse med en stor folkebevegelse, idretten, og derigjennom anvende idrettsutøvere både som frontfigurer, rollemodeller og til en viss grad pedagogiske aktører.

MOT representerer en helhetlig holdningsdannende tilnærming (Befring & Moen, 2011). MOT arbeider med å styrke generelle beskyttelsesfaktorer og hindre utvikling forbundet med ulike risikoforhold knyttet til ungdomstiden, noe som kan føre til et tryggere oppvekstmiljø. Det sentrale budskapet som ligger til grunn, er at alle kan og bør gjøre noe med sitt eget liv, og at alle kan og bør gjøre noe for andre. Her blir vi selv oppfattet og forstått som hovedaktører for det livet vi skal leve. Helt fra starten har MOTs arbeidsgrunnlag vært preget av en menneskeforståelse der barn og unge framtrer som både sårbare og robuste. Det er også karakteristisk at læringsprosessen forstås som en helhet som handler både om å kunne, vite og ville. Læring involverer

både atferd, fornuft, følelser og holdninger, og barn og unge trenger både støtte og oppmuntring i sin kompetanseutvikling. MOT framtrer også med en helhetlig samfunnsforståelse, som eksplisitt uttrykkes ved en målsetting om «en fellesforstått ansvarlighet for oppvekst» (Befring, 1999:49).

Implementering

Ut fra erfaringer fra kommuner som lykkes godt med MOT, og teori på implementering av forebyggende modeller, ble implementeringsmodellen «Lokalsamfunn med MOT» utarbeidet. Her arbeider en først og fremst på ungdommenes arenaer og noe opp mot voksne i ungdommenes liv. Hensikten med Lokalsamfunn med MOT er å sikre kontinuerlig og godt arbeid i alle ledd, og det tenkes implementering på tre nivåer:

- forankring som en helhetsmodell i lokalsamfunnet gjennom kommune- og skoleledelse
- bli en del av skolens normale virksomhet med god tilslutning fra lærerne
- nå fram med budskapet til den enkelte ungdom, på en positiv måte

Forankring som helhetsmodell

I regi av MOT foregår det arbeid og aktivitet i skoler og på ulike fritidsarenaer i over 130 norske lokalsamfunn. Arbeidet har to hovedmål, og det er å bidra til:

- robuste ungdommer som tror på egne krefter og tar bevisste valg
- trygge miljø der ungdom aksepterer forskjeller og gjør hverandre verdifulle

For å trygge at man holder fokus på arbeidet og legger forholdene til rette for at det skal kunne gjennomføres på en god måte så har hvert av lokalsamfunnene en «Lokal MOT-leder», dvs. en som er ansatt i kommunen og som har det øverste ansvaret for at arbeidet blir fulgt opp og gjennomført. Per i dag er det eksempelvis 29 ordførere, 16 rådmenn og 8 skolesjefer og over 30 rektorer som innehar denne rollen.

MOT som en del av skolens vanlige virksomhet

En sentral faktor for god implementering er en

aktiv og støttende ledelse på skolen. I tillegg bør det være tilslutning fra lærerne om å arbeide med det aktuelle tiltaket. Dermed er både lærere og rektorer nøkkelpersoner knyttet til implementering i skolen. Her har også skolen et ansvar for å kartlegge hvor villig og klar skolen er for endring, dvs. å vurdere sin egen organisatoriske forutsetning for å implementere nye planer, program eller tiltak. Det er helt nødvendig i forkant av en implementering å sikre at den skjer i en samkjørt organisasjon som har en god struktur for å iverksette tiltaket, og som har et samkjørt personale. I St.meld. nr. 30 (2003–2004) fremholdes at kompetente, engasjerte og ambisiøse lærere og skoleledere er skolens viktigste ressurs, og at alle planer om å utvikle og forbedre skolen vil mislykkes uten deres støtte. Det er viktig at alle i organisasjonen tar ansvar og føler seg forpliktet til å realisere felles mål. Lederskap viser seg gjennom prioriteringer, ressursbruk, timeplaner og sosial støtte. For å oppnå best mulig resultat bygges MOT inn i skolens faste virksomhet:

- MOTs arbeid i skolen forankres over tid og lærere får god kjennskap til MOT.
- Programmet varer i minimum tre år, og minimum halvparten av de voksne som utfører MOT-arbeidet (heretter kalt MOT-informatør) er ansatte på skolen, og er ansvarlig for implementering og gjennomføring av programmet.
- Kontaktlærerne deltar på de fleste av MOT-besøkene for elevene.
- Jevnlige evaluerings-, planleggings- og statusmøter mellom MOT-informatør og skolens ledelse.
- Skolens ansatte får opplæring om hva MOT er og hva en gjør med elevene fra ansatte i MOT, noe som gjør at lærerne kan bruke MOTs kulturbyggingsverktøy i sin hverdag, både mot elever og kollegaer.

I tillegg blir programmets helhet og kvalitet forsterket gjennom oppfølging og trening av både den lokale MOT-ledelsen og de lokale MOT-informatørene (samling minimum 1 gang i året).

Uansett hvor godt et program er forankret i

ledelse og skole, må også ungdommene føle at det er noe som treffer dem. MOT er opptatt av å nå inn med budskapet til den enkelte ungdom og at ungdommene identifiserer seg med budskapet.

Å nå fram til ungdom

For å lykkes med å påvirke ungdom positivt er det viktig å nå inn til dem. Selv svært gode budskap vil ikke ha noen effekt hvis en ikke lykkes i å nå inn til mottakeren. «Undervisning i sosiale ferdigheter», som er en oversettelse og tilrettelegging av undervisningsprogrammet «Social Skills Intervention Guide» (Gresham & Elliot, 1993), legger til grunn at man påvirker atferd gjennom modell-læring, rollespill, øvelse og bekreftelse. Gjennom MOT trenes de unge i sosiale ferdigheter, og gjennom aktuelle problemstilling ønsker man å fremme både sosiale ferdigheter og mestringsstrategier. Elevene trenes både i å ta «rette valg» samt generell trening i aktivt verdivalg. Ved hjelp av slik «tørrtrening» er tanken at dette skal føre til hensiktsmessige handlinger når reelle valgssituasjoner oppstår. Effekten av tiltak som er bygd på dette, har vist seg å være økt bevissthet og refleksjon over egen atferd med påfølgende mindre problematferd.

Perspektiv og teorigrunnlag

MOT har hatt og har en markant fornyende forebyggingsprofil. Fra starten ble det satset på en alternativ tilnærming der tradisjonelle virkemidler ikke maktet å demme opp for vold, rusmiddelbruk og utstøtingsprosesser. Alle de tilnærmingene som her er påpekt, er preget av de faglige perspektivene som ikke minst har framstått de siste tiårene ved en konstruktivistisk menneske- og læringsforståelse. Her poengteres mulighetsperspektivet, avhengigheten til andre og ikke minst at barn og unge er de viktigste aktørene i egne liv. Dette handler om å utvikle ansvarlighetsevne på egne og andres vegne. I dette ligger det også et etisk perspektiv: «Vi er avhengige av hverandre, vi har makt over hverandre, og vi må lære å bruke denne makten slik at det kommer våre medmennesker til gode» (ibid. 46).

MOT bygger sitt arbeid primært på tre teorier,

økologisk teori (Bronfenbrenner, 1977, 1986), sosial påvirkningsteori (Bandura, 1977b, 2001) og self-efficacy (Bandura, 1977a, 1997).

Resultater av arbeidet

Hvert år mottar MOT svært mange tilbakemeldinger fra ungdom på hva arbeidet har betydd for dem. Mange av disse tilbakemeldingene på hva ungdommene sier er svært vanskelig å finne igjen i tall og analyser. Her følger to eksempler:

MOT hjalp meg med å finne min indre stemme og lyst til å leve som den jeg er.

Ungdom på VG2, 2012

MOT har blitt en viktig del av hverdagen min.

Og den kommer til å forbli det.

MOT er med på å forme elever som mennesker.

Vi lærer å ta vare på de rundt oss og oss selv. Vi lærer hvilken verdi livet har.

Ungdom i 10.klasse, 2012

For å kunne tallfeste betydningen av MOTs arbeid vises her til Elevundersøkelsen. Formålet med elevundersøkelsen er at elever skal få si sin mening om læring og trivsel på skolen og gi verdifull informasjon om hvorvidt elevene opplever at skolen er et sted hvor det er «eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring» (opplæringsloven § 9a). Flere rapporter fra blant

Fakta

MOT er en politisk og religiøst uavhengig stiftelse (non-profit) som jobber holdningsskapende for og med ungdom.

MOTs mål er å bidra til robuste ungdommer og trygge ungdomsmiljø.

MOT ble startet av norske toppidrettsutøvere i 1997. Initiativtakere var skøyteløperne Atle Vårvik og Johann Olav Koss. MOT har utviklet en helhetlig modell for hvordan lokalsamfunn kan jobbe sammen med ungdom. I dag er det 131 lokalsamfunn i Norge som bruker MOT i sitt holdningsskapende og forebyggende arbeid, og over 60.000 ungdommer møter MOT sine programmer på sine skoler.

For mer informasjon se www.mot.no

annet NTNU Samfunnsforskning as («Mobbing, diskriminering og uro i klasserommet») rapporterer tall fra Elevundersøkelsen, og disse er brukt som sammenligningstall på landsbasis. I 2011 var det på landsbasis 128.055 elever fra ungdomstrinnet som deltok på Elevundersøkelsen. 35 skoler hvor implementeringsmodellen «Lokalsamfunn med MOT» fungerer godt, ble valgt ut, og MOT fikk tilgang på resultatet fra disse skolene samlet sett (3500 elever). Skolene var fordelt på 31 kommuner og 14 fylker. Det ble det gjort en sammenligning av svarfordelinger fra alle skolene i Norge kontra MOT-skolene.

I tillegg blir det sett spesielt på utviklingen ved 8 av de 35 MOT-skolene fordi disse skolene startet med MOT høsten 2009 (763 elever svarte våren 2009) og så frem til 2011 (754 elever som svarte våren 2011, etter at MOT hadde vært gjennomført på skolen i to skoleår). Målet var å sammenligne MOT-skoler med utvalget fra alle skolene i Norge på spørsmålene om trivsel og om mobbing. Sammenhengen mellom trivsel og mobbing ble også belyst fordi den negative effekten av mobbing kan reduseres ved å bygge en positivt ivaretakende kultur ved en skole. Dette kan gi ytterligere informasjon om betydningen av å bruke MOT som kulturbyggingsverktøy.

Trivsel

I Elevundersøkelsen blir elevene spurt om de trives ved skolen sin. I 2011 svarte godt over 90 % av elevene ved både ved MOT-skolene og på landsbasis at de trives svært godt, godt eller litt godt ved skolen. På landsbasis var det i 2011 til sammen 1,2 % på 8. trinn som oppgir at de ikke trives i det hele tatt, og tilsvarende tall på MOT-skolene er 0,7 %. På 10.trinn var dette tallet noe høyere, 2,4 % på landsbasis som ikke trives og 1,4 % ved MOT-skolene. Hvis en ser ungdomstrinnet under ett var det 4,3 % som ikke trivdes på landsbasis, og 3,3 % som ikke trivdes på MOT-skolene, altså 30 % flere på landsbasis.

Mobbing

Som vist over så trives de fleste norske elever på skolen. Andelen elever som ikke trives, er lav,

men på landsbasis utgjør denne gruppen likevel mange enkeltindivider. Andelen elever som oppgir at de blir mobbet på skolen, er høyere enn de som ikke trives, noe som viser at det ikke er en direkte sammenheng mellom å oppleve mobbing og ikke trives på skolen eller i klassen. Hvis en sammenligner skolene på landsbasis og MOT-skolene på spørsmålet om mobbing, så er det på alle tre klassetrinnene flere som oppgir at de blir mobbet på landsbasis enn det er ved MOT-skolene. Den største forskjellen finner vi på 10.trinn hvor det på landsbasis er 4,2 % av elevene som svarer at de blir mobbet flere ganger i uken, mens det på MOT-skolene er 2,1 % prosent. På 10.trinn er det også langt flere elever ved MOT-skolene som oppgir at de ikke mobbes i det hele tatt – 82 % mot 76 % på landsbasis.

Hvis en ser ungdomstrinnet under ett, er det på landsbasis 4,03 % av elevene på landsbasis som oppgir at de blir mobbet flere ganger i uken, mens andelen elever på MOT-skolene er 2,4. Dette betyr at over 65 % flere blir mobbet flere ganger i uken på landsbasis enn på MOT-skolene. Totalt 6,07 % av elevene på ungdomstrinnet oppgir at de mobbes 1 gang i uken eller mer, mens det tilsvarende tallet på MOT-skolene er 3,9 %. Det betyr at det er godt over 40 % flere som blir mobbet en gang i uken eller mer på landsbasis enn på MOT-skolene.

Mobbing og trivsel

I tillegg til tallene på mobbing og trivsel hver for seg er det interessant å se nærmere på sammenhengen mellom mobbing og trivsel. Et sentralt spørsmål er: Hvor mange av elevene som blir mobbet, er det som i tillegg ikke trives på skolen? For å se nærmere på dette så ble andelen elever som blir mobbet 2–3 ganger i måneden eller mer, trukket ut av utvalget og så ble det undersøkt hvor mange av disse som ikke trives på skolen. Tabell 1 viser at andelen elever som både ble mobbet og som ikke trives på skolen, ble redusert fra 38,3 % på våren 2009 til 19,4 % i 2011 på skoler som startet med MOT høsten 2009. Også på MOT-skoler som har brukt MOT i mange år, ble denne andelen redusert noe i perioden, fra 24,4 % til 18,6 %.

	Skoler som har brukt MOT i mange år	Startet MOT høsten 2009
2009	24,4 %	38,3 %
2011	18,6 %	19,4 %

Tabell 1: Andel elever som både opplever å bli mobbet 2–3 ganger i måneden eller mer og som samtidig ikke trives noe særlig, eller ikke i det hele tatt på skolen.

Oppsummering og konklusjon

Tall fra de 35 MOT-skolene viser at det både er mindre mobbing, høyere trivsel og at den negative sammenhengen mellom mobbing og trivsel er redusert. Oppsummert viser tallene fra 2011 når en sammenligner MOT-skolene med elever på landsbasis at:

1. 67 % flere av elevene på landsbasis oppgir at de blir mobbet flere ganger i uken sammenlignet med MOT-skolene (4,03 % mot 2,4 %).
2. 43 % flere av elevene på landsbasis oppgir at de mobbes 1 gang i uken eller mer sammenlignet med MOT-skolene (9,63 % mot 6,7 %).
3. 30 % flere av elevene på landsbasis oppgir at de ikke trives på skolen sammenlignet med MOT-skolene (4,3 % mot 3,3 %).

Når en ser utviklingen på de skolene som startet med MOT høsten 2009, så ser vi at andelen elever som opplever mobbing på skolen og i tillegg ikke trives, ble redusert fra 38 % til 19 %. Gjennom analyser av elevundersøkelsen har det vært lite eller ingen fokus på denne sammenhengen tidligere, noe som kan medføre at en går glipp av viktig informasjon om hvordan elevene har det.

Generelt kan en si at MOT jobber for å styrke generelle beskyttelsesfaktorer og prosesser og dermed hindre negativ utvikling forbundet med ulike risikoprosesser knyttet til ungdomstiden. Tallene fra Elevundersøkelsen støtter tidligere undersøkelser som viser at skoler som jobber godt med MOT som et kulturbyggingsverktøy, har et skolemiljø med mindre mobbing og høyere trivsel.

I tillegg må samfunnet innse at skolen ikke skal løse alle problemer alene. MOT har tro på å jobbe helhetlig med forebyggende arbeid rettet mot ungdom, og at dette ikke er forebyggende arbeid som kun skal gjøres på skolen. Det å fremme en kultur

som forebygger mobbing og usunne ungdomsmiljø, må også gjøres på ungdommenes viktige arenaer utenfor skolen, som fotballtrening og på ungdomsklubben. Når vi tar i bruk hele nærmiljøet og lokalsamfunnet, kan det forebygges best mulig. Fritidsarenaen kan ikke bli et fristed for de som utfører mobbingen, mens det på skolen er mobbefritt. Fotballtreneren og lederen i skigruppa trenger noen av de samme verktøyene som lærerne får på skolen, og ungdommene bør bli møtt med de samme verdiene på kunstgressbanen som i klasserommet.

MOT har tro på at når skolen er i front, man får med fritidsarenaen, og ikke minst har toppforankring i kommuneledelsen og involverer ungdommene selv, da jobber man helhetlig forebyggende. Det gir resultater.

NOTER

¹ Av de 35 skolene er det en skole som i tillegg til MOT brukte Respekt, en skole som brukte Olweus og en skole som brukte ART.

LITTERATUR

- BANDURA, A.** (1977a). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
- BANDURA, A.** (1977b). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- BANDURA, A.** (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- BANDURA, A.** (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1).
- BEFRING, E. & MOEN, B. E.** (2011). *Ungdom, læring og forebygging*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- BRONFENBRENNER, U.** (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513–531.
- BRONFENBRENNER, U.** (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723–742.
- GRESHAM, F. M. & ELLIOT, S. N.** (1993). *Social skill intervention guide: Systematic approaches to social skills training*. Special services in the schools, 8(1), 137–158.



Bjørg-Elin Moen har doktorgrad i psykologi og har fra 2007 vært ansatt i MOT. Hun leder arbeidet med dokumentasjon og evaluering av MOTs programmer. Hun har skrevet boka «Ungdom, læring og forebygging» (2011) sammen med Edvard Befring.

Programmer og selvstendig tenkning

Sansen for kategorier

■ AV ERIK NORGREEN

«Jeg er den jeg er».

Dette var Herrens suverene svar da mennesker ønsket å definere ham, avgrense ham til en det var mulig å forstå og kontrollere (Exodus; 3,14). Kirkens dogmehistorie og den diagnostiske historie har fellestrekk. Mennesker tåler dårlig å erkjenne at noe er hinsides fatteevnen. I jakten på entydige konklusjoner risikerer vi å kortslutte.

Diagnostisering er utøvelse av makt. Makt til å definere avvik setter mennesker utenfor. Balansen mellom makt og etikk er sjelden i vater. Diagnostiser beskriver trekk ved mennesker som en antar kompliserer deres liv. Funksjonshemming er et beklekket begrep. Det er individet som ikke fungerer godt nok i fellesskapet. Fellesskapets manglende evne til inkludering er ikke en diagnose verdt. Grunntesen er at det normale sammenfaller med det ideelle.

Christian i 5 B risikerer anmerkning om han presenterer seg ved å si «Jeg er den jeg er». Samtidig er den beskrivelsen ofte både mer presis og dekkende enn de etiketter voksne setter på ham. Atferdsvanskelig, kverulerende, egenrådig eller prosjektelev. Slike merkelapper gir fragmenterte bilder av mennesker. Som å male regnbuen i kun to farger. Det er å øve vold mot virkeligheten. Skolens forpliktelse på dannelsesperspektivet gir barn rett til å påberope seg stor grad av suverenitet. De skal få utvikle seg i et miljø der frihet og ansvar gjensidig befrukter hverandre. Lærere trenger noen ganger å tolerere det fremmedartede.

Paulo Freire sier vi er etisk forpliktet på toleranse.

Denne tanken ligger i friksjon mot et begrep som sosial tilpasning. Ønsket om å dreie mennesker i retning av oppleste og vedtatte idealer kan være sterkt. Det trenger ikke være et stort problem. Men kan samtidig være nettopp det. Derfor vil et kritisk blikk på innføring av programmer i skolen være berettiget.

Det dreier seg om mennesker

«Du liker meg ikke!» Jonathan var 16 år. Det ble stille i klasserommet. Alles blikk var rettet mot Anita. Norsk læreren hadde fått en utfordring servert som lyn fra klar himmel. Reaksjonen hennes var umiddelbar. Kanskje intuitiv, kanskje unnfanget av et pedagogisk grunnsyn. Anita reiste seg, gikk ned til Jonathan, satte seg på huk foran ham, kikket ham inn i øynene og svarte. «Jeg liker deg, jeg har alltid likt deg og jeg kommer alltid til å like deg – Og jeg blir fryktelig lei meg over å høre hva du sier». Anita kjenner jeg litt. Hun fremstår genuin og troverdig.

Profesjonalisering av lærere

Profesjonalisering er et begrep som vi kanskje trenger å besjele. Noe av kjernen må være et likeverdig møte mellom lærer og elev. Et møte der begge opplever en puls hvor de gjensidig beriker hverandre. I utgangspunktet kan relasjonen mellom lærer og elev være asymmetrisk i kraft av



Foto: © iscatel/Fotolia

alder, utdanning og posisjon. Med tanke på opplevd likeverd trenger vi lærere som våger å bidra til symmetriske relasjoner. Anita våget å sette seg på huk foran Jonathan.

I 2008 møtte alle lærere i Osloskolen førsteklasingene iført T-skjorte der det sto «Jeg er sjefen». Dette er en annen innfallsvinkel til møte mellom elever og voksne i skolen. Her dyrkes asymmetrien. Om det er frykt, selvsikkerhet eller respekt for elever som driver lærere til å iføre seg et plagg med denne påskriften er uklart. Men det er like fullt et poeng å klargjøre hvilke drivkrefter vi ønsker skal være fremtredende i et læringsmiljø. På den ene siden tegnes bildet av et godt læringsmiljø opp med noen enkle streker. Vi snakker om den gode læreren, relasjonsbygging og klasseledelse. Noe større blir utfordringen når vi skal gi disse ordene et innhold. Særlig krevende er det å omsette innholdet i levende praksis.

Pedagogisk marked

Her kan det se ut til å ha oppstått et pedagogisk marked. Evidensbaserte programmer kommer skoler til unnsetning. De har det til felles at de bygger på forskning og kunnskap om hva som bidrar til å bedre elevers læringsmiljø. Flere av dem presenterer også verktøy for å kunne håndtere utfordrende atferd. De gir et løfte om å kunne sette skoler i stand til å gjøre det som virker. Omsette forskning i praksis.

To forhold er essensielle ved implementering av empirisk validerte programmer. En vektlegger betydningen av å basere praksis på forskning. Videre presiseres at lojalitet mot implementeringsstrategien er avgjørende for suksess. God kompetanse og god gjennomføring bidrar til gode resultater innen de fleste felt. Det overrasker lite.

Presseoppslag som tidvis gir inntrykk av at norsk skole ligger med brukket rygg, kan bidra til desperasjon og hastetiltak. Både politikere og

ansatte i skoler må stå til rette og demonstrere at de gjør noe med saken. Om programmene presenterer løsninger som etterlyser behov eller om det forholder seg omvendt, kan være et åpent spørsmål.

Trosbekjennelser og utroskap

«Din tro er stor!» sa Jesus til en kvinne han møtte. Troen på skolebaserte programmer er også stor hos enkelte. Bør troen på mennesker rangeres foran tro på programmer? Vi står overfor noen utfordringer. «Forskning viser at, kunnskapen forteller oss». Slike utsagn ligger tett opp mot «Så sier Herren». Absoluttene gjør sitt inntog. Utviklingsarbeid varierer i kvalitet. Det gjør også forskning. Den utøves av mennesker og holder ulik standard. Kritisk refleksjon blir et nøkkelbegrep. Den bør adressere både teorigrunnlag, implementeringsstrategi og den enkeltes pedagogiske praksis.

Andres tanker må ikke få kvele våre egne. Det omvendte bildet kvalifiserer heller ikke for nevneverdig ære. Kvelningsforsøk forekommer der det trekkes et kategorisk skille mellom erfaringsbasert og forskningsbasert kunnskap. Lærere anklages for å stole mer på sine egne erfaringer enn hva forskning forteller dem. Når disse kunnskapstypene nærmest får anledning til å utelukke hverandre, er det grunnlag for å tenke en gang til. Forskere kan med fordel presisere at evidensbasert kunnskap bl.a. er hentet fra levende, dyktige pedagoger i praksisfeltet. Forskningsbasert kunnskap er ikke dyrket frem i et hermetisk laboratorium. Et anerkjennende signal til lærerstanden er mulig å flette inn i presentasjon av forskningsresultater. Det er god skikk å oppgi sine kilder.

Programmer som bygger på en tydelig struktur med et kunnskapsbasert innhold, kan motvirke tilfeldig synsing. Tilfeldig synsing er både en faglig og etisk kollaps, enten den utøves av lærere eller

sikkerhetsansvarlige på plattformer. Elever har krav på god standard. Velbegrunnet pedagogisk praksis sannsynliggjør økt akademisk og sosialt læringsutbytte. Men kun der begrunnelsen får slå levende røtter i et levende menneske. Et program som appellerer til lydighet kan disiplinere, men ikke stimulere. Der en forventer lojalitet må en parallelt utvikle et risikovennlig miljø. Terskelen for å få lov til å trække feil bør være lav.

Tydelige retningslinjer bidrar til en tankeverden som består at riktig og galt.

Å etterspørre det riktige gir ikke alltid det samme svar som når vi etterspør det gode. Kanskje handlet Anita mer godt enn riktig. Og kanskje er godhet noen ganger utroskap mot det riktige.

Det gode må hver enkelt lærer selv ta med inn i sin undervisning. Det ligger der ikke fra før. For å sitere T.S. Elliot: «No system can be defined so strictly that nobody needs to be good».

Geitekillingen som kunne telle til ti

Kompetanse er ikke en umiddelbar vei til suksess. Det fikk geitekillingen i Prøysen sin lille fortelling erfare. Han kunne telle, og ble jaget vilt. «*Skal jeg telle deg også? - Hvis det ikke gjør vondt, så, sa kalven*». Annerledeshet er noen ganger tilstrekkelig for at en skal føle seg truet.

Anerkjennelse av atferdsavvik er en forutsetning for utvikling av god dannelses. Det innebærer legitimitet til å utfordre normer. Ubehagelig kan det være når normer vi både liker og følger, utfordres. Våre kognisjoner trekker oss lett inn i en beredskapsposisjon der vi intuitivt forsvaret uten å reflektere. Møter elever slike voksne, lærer de at deres synspunkt mister verdi i kraft av å bringe inn noe nytt. En følge blir at vi fraviker vårt mandat til å fremme elevers autonomi. God dannelses fremmes ikke nevneverdig av smal og resultatorientert målstyring. Tvert imot kan vi anta at friksjon mellom lærer og elev gir best næring til vital vekst. Der møtet mellom mennesker går som hånd i

hanske, skjer ingen utvikling. Sosial tilpasning bør kanskje ikke ha symmetri med samfunnets verdier som overordnet mål.

Ikke alle planter gir vi god kultivering. Noen luker vi bort. Håndtering av nytteplanter og ugress er en del av agronomisk praksis. Et kategorisk elevsyn åpner for tilsvarende utsortering. Noen må finne sin plass utenfor fellesskapet. Og de får med seg noen adjektiv på veien ut. Den lille allegorien er brutal. Ugresset blir fjernet for så å visne.

I skolen snakker vi om særlig tilrettelagte tiltak. Noen elever opplever dem som ytterligere stigmatisering. Intervensjoner for å endre barns oppførsel er markerte inngrep i deres liv. Det gjelder atferdsmodifiserende tiltak via konsekvenser og belønning. Det gjelder også strategisk relasjonsbygging. Når hensikten er å endre barns tenkemåter og handlinger, kreves etisk refleksjon. Vi bruker makt og bør kunne begrunne vår rett. På samme tid løser vi intet ved å avstå fra intervensjoner. Dette er en klassisk Catch 22. Å unngå problemet er ikke mulig. «You may run, but you can never hide».

Geitekillingen fastholdt sitt atferdsavvik. Alternativet var assimilering, tilpasse seg de andre og få fred. Alf Prøysen lar det gå bra til slutt. Atferdsproblemet ble reformulert som kompetanse. Killingen ble tellemester. I dyreverden måtte den lille geiten gå hele veien alene. I en verden av mennesker kan vi i større grad forvente en interesse som lodder dypere enn den observerbare atferd. Menneskers handlinger er intensjonale. Grunntanken må være at elever har gode hensikter med sine handlinger. Avvik fra den grunntesen bør være særdeles velbegrunnet. Vi snakker om holdninger som må næres og kultiveres. Dynamikk, prinsipper og fleksibilitet danner da et bedre vekstgrunnlag enn prefabrikkerte oppskrifter.

Vi gjør det som virker

Flere skoleomfattende programmer er systemisk



Foto: © iscatel/Fotolia

vinklet. Det betyr at «rett utført blir tiltakene kraftfulle». Det er også et argument som brukes for å selge dem inn. Dette bør mane til sindighet. «Vi gjør det som virker» er et slagord i evidensbaserte kretser. Den påstanden kan følges opp med spørsmålet «Er det bra?» Entusiasmen for effekt kan med fordel noen ganger tøyles. Paulus snakker om dem som har iver, men mangler forstand. Det trenger ikke være noe mål å ende i den kategorien.

En mulig følge av manglende forstand i denne sammenhengen er å modifisere de særtrekk hos barn som en heller burde rendyrke. Opposisjonell atferd, ulydighet og motorisk uro kan like gjerne, og kanskje fortrinnsvis, betraktes som kvaliteter og ikke lyter. Vi lever i et samfunn der vi skylder dem som har utfordret autoriteter stor takk. Barn fortjener å få sin energi kanalisert – heller enn amputert, kontrollert eller medisineret. Valgene vi gjør, speiler menneskesyn. Og valgene er ikke enkle. Et av flere grunnleggende spørsmål er i hvilken grad vi gjør barn en tjeneste ved å gjøre dem mest mulig tilpasningsdyktige. Og hvor gunstig suksess på det området vil være for samfunnsutvikling i et større perspektiv, er ikke umiddelbart enkelt å forutse. Et mer harmonisk samfunn i bedre balanse eller et statisk samfunn med liten dynamikk er to ulike scenarioer.

Frykten for Frihet

Hva skjer om vi avprogrammerer skolen og strip- per den for evidensbaserte modeller? Situasjonen blir ikke mer komplisert enn at skoler fremdeles

må bestemme seg for hva de skal gjøre og hvordan de skal gjøre det. Behov for å definere strukturer og innhold bortfaller ikke. Gode skoleledere, læreres relasjonelle ferdigheter, deres faglige dyktighet, spesialpedagogiske spisskompetanse og klasseledelse fortsetter å være satsingsområder en må gi preferanse.

Å overlate elever til et tilfeldig spill der hver enkelt lærer handler etter eget forgodtbefinnende på disse feltene, er en like stor trussel mot et godt læringsmiljø som instrumentell bruk av programmer.

Paulo Freire snakker om frykten for frihet. Den må dempes tilstrekkelig der ansatte involveres i radikalt endringsarbeid. «I'll see your true colors shining true» (Steinberg, Billy / Kelly, Tom) bør være den forventning skoleledere sitter med når de ser ansatte utøve sin pedagogiske praksis. Pedagogikk og programmer må besjeles, næres og utvikles. Samfunnets evne til å møte, anerkjenne og nyttiggjøre seg det som er annerledes speiler etisk standard og kulturell identitet. Strukturer og systemer må være så elastiske og fleksible at de primært tjener mennesker.



Erik Norgreen er teolog og arbeider som seniorrådgiver ved Lillegården kompetansesenter og prosjektleder for LP-modellen. Han har mange års erfaring fra barnevern og familierapeutisk arbeid. I tre år arbeidet han med diakonalt og sosialt arbeid i Brasil.

Nytt nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning

■ TEKST OG FOTO: ARNE ØSTLI

Fra første januar blir det etablert et nytt nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning basert på en sammenslåing av Lillegården kompetansesenter og Senter for atferdsforskning ved Universitetet i Stavanger. Drift og administrative oppgaver for det nye senteret legges til Universitetet i Stavanger.

Et godt og velfungerende læringsmiljø er avgjørende for læring og trivsel i skolen, både for elever og for dem som arbeider der. Når det nå skal etableres noe nytt som skal bistå utdanningsområdet på dette feltet, var det fristende å høre hva lederne for de to eksisterende senterne tenker om det nye senteret. Bedre Skole fikk i oktober anledning til å møte dem i forbindelse med et av flere samordningsmøter.

– Dere har som spesialpedagogisk kompetansesenter vært en del av Høgskolen i Stavanger og fra 2005 Universitetet i Stavanger. Hva har vært de viktigste oppgavene for Senter for atferdsforskning (SAF), og hva tenker du om å samarbeide med et kompetansesenter som er godt etablert på læringsmiljøområdet? Vi retter spørsmålet til senterleder Unni Vere Midthassel.

– Forskning og utadrettet virksomhet har alltid gått hånd i hånd ved SAF. Vi har en solid forskningsplattform om forhold som er viktige for læringsmiljøet, noe som blir viktig i etablering og utvikling av det nye senteret. Jeg synes det blir flott å samarbeide med et senter som i mange år har jobbet mye med læringsmiljøet. Jeg ser fram til at vi sammen skal bidra til å utvikle kompetansen i barnehage- og skolesektoren, sier Unni Vere Midthassel.



Unni Vere Midthassel og Einar Christiansen mener at Senter for læringsmiljø og atferdsforskning gir gode muligheter for forsterket innsats på området.

– Dere har 20 år bak dere i Statped-systemet. Hva har vært viktige oppgaver for Lillegården i disse årene, og hvilke forventninger har du til nyetableringen? spør vi direktør ved Lillegården kompetansesenter, Einar Christiansen.

– Senteret har i de årene som er gått siden etableringen, utviklet en faglig profil som i særlig grad legger vekt på å bidra i arbeidet med å profesjonalisere lærernes håndtering av de utfordringer de møter i klasserommet. Med profesjonalisering mener jeg i denne sammenhengen at lærerne i større grad enn tidligere tar i bruk forskningsbasert kunnskap

i sitt arbeid med barn og unge. Det innebærer også å rette et kritisk blikk mot seg selv som pedagog og av og til erkjenne at en selv må endre noe av egen pedagogisk praksis.

Jeg har store forventninger til det nye, nasjonale senteret. Det at vi nå skal forene to av de fremste miljøene i landet, gjør at vi vil fremstå som et kraftsenter innenfor læringsmiljøområdet, sier Christiansen.

– Hva er de største utfordringene når det gjelder atferd og læringsmiljø?

– Da vil jeg nevne to utfordringer som henger sammen, fastslår Vere Midthassel: – For det første er det de mange atferdsmessige utfordringene

Mandat for Senter for læringsmiljø og atferdsforskning (forkortet)

- Drive målrettet forskning og formidling av forskning og utviklingsarbeid
- Ha aktiv kontakt med relevante nasjonale og internasjonale fagmiljøer
- Initiere forskning og utviklingsarbeid der kunnskapsgrunnlaget er svakt
- Ta initiativ til og bidra til å gjennomføre kvalitetsutviklings tiltak i samarbeid med universitets- og høyskolesektoren og skole og barnehageeiere
- Bidra til kompetanseutvikling og til at det lokalt arbeides med å skape et læringsmiljø som fremmer faglig, personlig og sosial utvikling hos barn, elever, læringer og voksne, også for de som har behov for ekstra tilrettelegging og hjelp
- Være en aktiv aktør overfor PP-tjenesten og bistå i systemrettet arbeid med læringsmiljøet
- Bistå universitets- og høyskolesektoren med å realisere nasjonale satsninger på kompetanseutvikling i grunnopplæringen samt satsninger for kompetanseheving av lærerutdannere
- Samarbeide med Universitetet i Stavanger og bidra til universitetets lærer- og forskerutdanning
- Samarbeide med relevante aktører, herunder andre nasjonale sentre og Statped

lærerne møter som klasseledere. Klasseleder skal forholde seg til utagerende atferd og innagerende vansker og ha kompetanse til å utvikle den enkelte og klassen slik at læringsmiljøet fremmer læring, helse og trivsel hos alle. For det andre er det utfordringer knyttet til kompetanseutvikling av kollegiet. Utfordringene lærerne møter, krever læring og utvikling blant de voksne slik at kollegiet sammen kan møte utfordringene og sette felles standarder for arbeidet ved skolen.

– Vårt bestemte inntrykk er at norske lærere gjennomgående gjør en svært god jobb, fortsetter Christiansen. – Likevel vil det for de aller fleste skoler være nødvendig å delta i skoleomfattende, pedagogisk utviklingsarbeid. Læreryrket eigner seg ikke til ensomhet, og i et utviklingsorientert lærerkollegium, der det er lov å utfordre hverandre med utgangspunkt i kunnskap, vil en oppleve god utvikling, både individuelt og kollektivt.

Christiansen peker også på at de store spørsmålene knyttet til hvordan man utvikler gode læringsmiljø, alltid må ses i sammenheng med hvordan de voksne framstår. – Reflekterte voksne som klarer å analysere utfordringer de står overfor, og som møter den enkelte elev med respekt, vil skape grunnlag

for tillit og for gode relasjoner, understreker han.

Mange samarbeidspartnere

– *Hva kan skolene vente seg av tilbud?*

– Vi har allerede tilbud i form av systematisk arbeid gjennom program og arbeidsmodeller for utvikling av gode læringsmiljø, fastslår Vere Midthassel. – Det vil vi videreutvikle. Vi har også etablert lokale nettverk for slik systematisk utvikling. Disse blir av stor betydning når vi skal utvikle et system for kompetansebygging som kan nå mange. Det vil være mange viktige samarbeidsparter, som PPT, universitet og høyskolene, det nye Statped, de regionale barne- og ungdomspsykiatriske sentrene. Vi vil raskt bli trukket inn i satsingen mot ungdomstrinnet når det gjelder klasseledelse.

– Det nye «Læringsmiljøsentret», som sannsynligvis blir hverdagsbegrepet, vil i hovedsak ikke klare å arbeide direkte med den enkelte barnehage eller skole. Unntaket kan være utprøving av modeller for skoleutvikling samt forskningsarbeid der barnehager og skoler inngår i samarbeid med senteret for en periode. I hovedsak må arbeidet sannsynligvis innrettes på en måte som legger til rette for å gjøre lokale aktører gode. Her kan nevnes

høgskolemiljøer og andre kompetansemiljøer og ikke minst den pedagogisk-psykologiske tjenesten som finnes i alle kommuner, sier Christiansen.

– *Det er et godt stykke vei mellom Porsgrunn og Stavanger. Er ikke det et problem?*

– Det er klart at den nye konstruksjonen med én avdeling i Stavanger og én avdeling i Østlandsområdet byr på noen utfordringer. Men når det er sagt, tror jeg de aller fleste kommunikasjonsmessige utfordringer lar seg løse ved å ta i bruk de elektroniske kanalene som i dag er tilgjengelige. Dessuten har vi gode flyforbindelser mellom Stavanger og Vestfold/Telemark-regionen, påpeker Christiansen.

– *Hvordan kan skoler gå fram for å få hjelp?*

– Vår nye hjemmeside blir viktig. Her vil vi både legge ut fagstoff, og vi vil informere om tilbud. Vi er i gang med å utarbeide en kommunikasjonsstrategi for det nye senteret. Dette blir en viktig del av senterets arbeid, og fra begge de to nåværende virksomhetene har vi med oss dyktige fagfolk innenfor det kommunikasjonsfaglige området. Vi skal høres og vi skal synes! lover Vere Midthassel og Christiansen.

Det skal bli spennende å følge det nye senteret.

«Og ikke minst: elevene sier selv at de lærer mer»

– Om bruk av inntrykksbasert og evidensbasert metode i pedagogisk forskning

■ AV KARI-JORUNN LUNDE OG GUNVALD SKEISEID

Takk vere den newzealandske utdanningsforskaren John Hattie er «evidensbasert forskning» og «evidensbasert metode» blitt kvardagsordlag – somme vil seia moteord – i norsk skuledebatt. Hattie har overtydd mange om funna sine, men møter òg motbør, frå lærarhald og frå våre fremste læringsforskarar, også i Bedre Skole.¹⁾ Både Hatties metodebruk og måten Hattie sine funn vert nytta i Noreg, er blitt kritiserte.

Debatten er sunn, men perspektivet bør utvidast, frå å vera avgrensa til Hattie pro et con til også å omfatta debatt kring alternativet til evidensbasert metode: inntrykksbasert metode.

Me har registrert at inntrykksbasert metode har vore relativt mykje nytta i norsk pedagogisk forskning dei siste 10–15 åra, ikkje berre for småskala klasseromsforskning, men også i samband med måling av læringsutbyte i nasjonale, gjennomslagskraftige prosjekt, frå forsøk med ny eksamensskipnad i ungdomsskulen til sentralt initierte forsøk med nye arbeidstidsordningar for lærarar. Det me ikkje har kunna registrera, er debatt kring bruken av inntrykksbasert metode for måling av læringsresultat: ikkje i forskingsmiljøa, ikkje i fagpressa, og slett ikkje i dei evalueringane og rapportane som summerer opp forsøka og prosjekta der metoden har vore nytta. Ikkje eingong

ein rapport frå Noregs forskingsråd om norsk pedagogisk forskning tek opp spørsmålet om bruk av inntrykksbasert kontra evidensbasert metode.²⁾

Det finst ei rekkje kjenneteikn på ein inntrykksbasert studie. Vesenskjenneiteiknet er at data for læringsresultat vert henta inn ved hjelp av spørjeskjema, der spørsmåla inneheld verb som «meiner», «tykkjer», «synest», «trur» – ofte implisitt, som i denne formuleringa i eit skjema brukt av Statens Utdanningskontor – Eksamenssekretariatet: «Det var nyttig å ha ein førebuingsdag».³⁾ Evidensbaserte studiar, derimot, byggjer analysane på elevar sine testresultat, lærargjevne karakterar eller eksamenskarakterar.

For denne studien henta me inn både inntrykksbaserte og evidensbaserte data frå eitt og same utvalet vedrørande eitt og same forholdet – nytte av førebuingsdagen ved eksamen i engelsk



våren 2010 – for å undersøkje om det var sprik eller samsvar mellom resultatata for inntrykksbaserte og evidensbaserte målingar.

Bakgrunn

Datakjeldene for denne artikkelen er knytte til den nye eksamensskipnaden for engelsk i ungdomsskulen, prøvd ut 1998–1999, innført ved eksamensreforma i 2000, lettare revidert i 2008. Den nye prøveforma var meint å «... *prolong the learning process right up to and even throughout the exam day*». ⁴⁾ Her fylgjer ein presentasjon av skipnaden.

Eksamen går over to dagar, førebuingdagen og skrivedagen. Førebuingdagen er todelt, fyrst med ei obligatorisk tre- til femtimarsøkt i klasserommet der engelsklæraren er til stades, deretter med elevstyrd førebuingstid utanom skulen.

Når elevane møter på skulen til felles førebuing, får dei utlevert eit teksthefte ('Booklet') på om lag 20 sider, sett saman av Utdanningsdirektoratet, likt for alle kandidatar, i elektronisk form eller på papir. Tekstheftet er fundamentet for og den raude tråden i eksamen, og engelsklæraren gjev elevane støtte i arbeidet med å setja seg best mogleg inn i dei ulike tekstane.

Førebuingstida utanom skulen nyttar elevane til vidare studium av tekstheftet, gjerne med hjelp frå andre og gjerne knytt til notatskriving, eller også til studium av andre (tilrådde) tekstar. Spørsmål som elevane skal skriva om på skrivedagen, vil alle vera knytte til tekstane i tekstheftet.

Den nye eksamensskipnaden for engelsk var meint å vera til nytte for elevane. ⁵⁾ Ifylgje SUE innebar «nytte» at

- «[elevane] opplever selve prøvedagen som mindre stressende, nervøsiteten dempes».
- «[elevane hevder] at de lærer mye i forberedelsestiden».
- «[elevane hevder] at de får nye ideer gjennom samarbeidet med andre».

– «[elevane sier] at de opplever en prøveordning med forberedelsesdel som virkelighetsnær». ⁶⁾

Som me ser, fylte SUE omgrepet «nytte» med eit innhald som ikkje ligg langt unna innhaldet i omgrep som «effekt» eller «læringsutbyte». I denne artikkelen bruker me begrepa om kvarandre.

Ved utprøvinga av ny eksamensform brukte SUE einast inntrykksbasert tilnærming for å måla effekt: «Det var nyttig å ha ein førebuingdag» var den sentrale utsegna i spørjeskjemaet til elevane. Av dei 550 som gav respons på utsegna i 1998, var 87,9 % heilt eller delvis einige, medan 12,1 % var usamde i at førebuingdagen hadde vore nyttig.

Etter så eintydige tilbakemeldingar var det vanskeleg for SUE ikkje å dra fylgjande konklusjon: «Vi har fått så positive meldingar på opplegget med forberedelsesdag og utdeling av Booklet på forhand at vi har avgjort at dette blir ordninga for skriftlig avgangsprøve i årene framover». ⁷⁾

Problemstilling

I denne studien spør me: Gjev elevrapporterte data om opplevd nytte av eit pedagogisk tiltak – her: førebuingdag for eksamen – eit realistisk bilete av faktisk nytte av tiltaket?

Eit eventuelt positivt svar på spørsmålet vil for det fyrste innebera at eit skjema med spørsmål om opplevd nytte kan vera eit valid instrument for måling av læringsutbytte. Instrumentet vil vera enkelt å laga og ukomplisert å bruka, og rapporteringa krev einast prosentsatsar i lett forståelege søylediagram. For det andre vil eit eventuelt positivt svar indikera at SUE si avgjerd i 1999 om å innføra ny prøveform i engelsk var tufta på ei gyldig grunngeving.

Eit eventuelt negativt svar vil tyda på at SUE si grunngeving for å innføra den nye prøveforma – «positive meldinger» – kan ha vore ugyldig.

Framgangsmåte

Deltakarar

Deltakarane i undersøkinga var 138 elevar i åtte klassar frå fire ungdomsskular i Hordaland som tok eksamen i engelsk skriftleg våren 2010. Totalt gjekk det 159 elevar i dei åtte klassane. Standpunkt- og eksamenskarakterane til dei 21 elevane som var fråverande ved datainnsamlinga, synte minimale avvik frå karakterane til dei som deltok i undersøkinga.

Instrument

Forfatarane arbeidde ut eit spørreskjema som vart administrert til deltakarane så snart råd var i dagane etter avviklinga av skriftleg eksamen i mai 2010, i god tid før sensur. Skjemaet inneheldt ulike typar spørsmål. I typen relevant for denne artikkelen fylgde me i fem spørsmål opp tanken om nytte introdusert av SUE, til dømes slik: «På sjølve eksamen, kor stor nytte hadde du av at du hadde fått hjelp av nokon heime i arbeidet med tekstheftet?» Til kvart av spørsmåla var det knytt ein sjustegs skala, frå «1/ Ingen nytte» til «7/Svært stor nytte», der elevane markerte for eigne vurderingar.

Data

Kjeldegrunnlaget bestod av fylgjande komponentar: A) Inntrykksbaserte resultat henta frå innleverte spørreskjema: svar på spørsmål om opplevd nytte av fem ulike arbeidsmåtar i førebuingstida. B) Evidensbaserte resultat henta frå skulane sine karakterlister: elevane sine standpunkt- og eksamenskarakterar i

skriftleg engelsk. Bruk av koding ved innsamlinga gjorde det mogleg å knyta saman inntrykksbaserte og evidensbaserte data.

Mål for læring

Me trong eit så presist mål som mogleg for den auken i kompetanse i skriftleg engelsk som kunne skriva seg frå elevane sitt arbeid med tekstheftet på førebuingdagen. Me valde å nytta «restskåren», differansen mellom eksamenskarakter og standpunkt-karakter, som mål for effekten av aktivitetar gjennomførde i førebuingstida.

Resultat

I arbeidet med å analysera materialet la me til grunn at den karakterbaserte restskåren var udiskutabelt gyldig som mål for læringsutbyttet av arbeidsmåtar som elevane hadde brukt i studiet av tekstheftet. Den alternative, inntrykksbaserte informasjonen ville då vera gyldig som mål for læringsutbyttet avhengig av grad av samsvar med dei karakterbaserte resultatane.

Me nytta korrelasjonsanalyse for å måla grad av samsvar, standard prosedyre når eit nytt instrument for måling av læringsresultat vert undersøkt for samtidig validitet.⁸⁾ Eit svakt statistisk samband mellom «kriteriet» og inntrykksbaserte data ville vera eit tydeleg signal om at det alternative instrumentet – spørreskjemaet – var lite eigna for innhenting av kunnskap om reelt læringsutbytte av arbeidet med tekstheftet.⁹⁾ Eit sterkt statistisk samband ville syna det motsette.

Avgangselevane i 2010-kullet hadde hatt si opplæring dels etter L-97, dels etter L-06. I begge fagplanane for engelsk er kunnskap om eiga språklæring eit sentralt emne. Såleis er det øvst plasserte kompetansemålet etter 10. klasse at elevane skal kunna «utnytte ulike situasjonar, arbeidsmåtar og strategiar for å lære seg engelsk».¹⁰⁾ Kvar og ein skal kjenna til korleis han eller ho best lærer språket, og skal kunna omsetja kunnskapen om eigne læringsstrategiar i handling. Elevane i 2010-utvalet skulle såleis ha eit solid grunnlag for å kunna gje realistiske svar på spørsmål om nytte av arbeidsmåtane dei hadde gjort bruk av i førebuingstida.

Tabell 1: Korrelasjonar for opplevd og målt effekt av fem arbeidsmåtar i førebuingstida

	n	Koeffisient (r)	Samsvar (%)	Signifikans*)
Arbeid med tekstheftet på skulen	137	0,12	1,5	-
Arbeid med tekstheftet heime	124	0,18	3,2	p = 0,048
Hjelp heime i arbeidet med tekstheftet	32	- 0,05	0,3 (neg.)	-
Arbeid med tekstheftet i lag med med andre elevar	15	0,01	0,0	-
Arbeid med tekstar utanom tekstheftet	42	0,04	0,2	-

*) p-verdiar som syner statistisk signifikans vert rapporterte

Me undersøkte fyrst grad av samanfall mellom data for subjektivt opplevd og objektivt målt effekt av fylgjande arbeidsmåtar:

- Arbeid med tekstheftet på skulen
- Arbeid med tekstheftet heime
- Hjelp frå nokon heime i arbeidet med tekstheftet
- Arbeid med tekstheftet i lag med andre elevar
- Arbeid med andre tekstar enn tekstane i tekstheftet

Resultata vert presenterte i Tabell 1.

Som vist i Tabell 1 fann me eit svært svakt statistisk samband mellom på eine sida elevrapportert effekt og på andre sida faktisk, målt effekt av kvar av dei fem undersøkte arbeidsmåtene.

Med grunnlag i føreliggjande data laga me samlevariabelen Opplevd nytte – totalt for dei fem nemnde arbeidsmåtene. Ein korrelasjonsanalyse synte at det låg føre eit svært svakt, ikkje-signifikant samband (1,4 %) mellom resultata for «opplevd nytte – totalt» og den målte effekten av elevane sitt arbeid på førebuingdagen.

Forskingsspørsmålet var: Gjev elevrapporterte data om opplevd nytte av eit pedagogisk tiltak – her: førebuingdag for eksamen – eit realistisk bilete av faktisk nytte av tiltaket? Svaret er negativt: elevane sine subjektive vurderingar av nytten av ulike arbeidsmåtar reflekterer på ingen måte den faktiske innverknaden av arbeidsmåtene på prestasjonane deira. Det tala fortel, er at elevane var noko nær fullstendig uvitande om læringsutbyttet av arbeidet dei hadde lagt ned i studiet av Booklet i førebuingstida – eit uventa funn, i lys

av ambisjonen i gjeldande læreplan om «innsikt i egen språklæring».¹¹⁾

Diskusjon

Det ligg føre to funn. På eine sida fann SUE i si undersøking frå 1998 at eit massivt fleirtal (87,9 %) av elevane som svara, heilt eller delvis var samde i utsegna «Det var nyttig å ha ein førebuingdag». På andre sida har forfattarane av denne artikkelen påviste at elevane i vårt 2010-utval var uvitande om faktisk nytte av førebuingdagen.

Det er rimeleg å tru at SUE sine informantar var, om mogleg, endå mindre medvitne om reell nytte av førebuingstida enn deltakarane i vårt utval. Ulikt 2010-kullet hadde 1998-utvalet fylgt ein fagplan for engelsk (M-87) som var utan krav til elevane om innsikt i eigne strategiar for språklæring eller om evne til å vurdere læringseffekten av ulike arbeidsmåtar. Av dette fylgjer at 1998-utvalet sin positive respons på spørsmålet om nytte av førebuingdagen truleg var misvisande, og at SUE si grunngjeving for å gå over til ny eksamensform – «positive meldinger» – dermed mest sannsynleg var ugyldig.

Relevans for anna forskning

At bruk av inntrykksbasert metode gjev tvilsam informasjon om nytten av førebuingdagen ved eksamen i engelsk, betyr ikkje at me utan vidare kan generalisera til andre kontekstar og til andre fag. I lys av funna i denne studien vil det likevel vera legitimt å spørja om bruk av metoden kan ha gjeve misvisande resultat også i andre tilfelle, der funna har påverka norsk skule sterkt og lett synleg.

Me tenkjer på Piloter for læring,

samlerapporten for PILOT-prosjektet om bruk av IKT i undervisninga.¹²⁾ Trass i at rapporten ikkje presenterer evidensbaserte målingar av læringsresultat, einast tabellar med inntrykksbaserte data, dreg PILOT denne konklusjonen: «Elevenes læringsutbytte øker».¹³⁾ Med ein så eintydig konklusjon i ryggen var det naturleg at departementet la inn IKT som ei grunnleggjande ferdigheit i alt skularbeid i det nye læreplanverket Kunnskapsløftet.

Me har òg rapporten Tid til en kollektiv og attraktiv skole i tankane.¹⁴⁾ Rapporten summerer opp røynslene frå det sentralt initierte Arbeidstidsprosjektet, gjennomført skuleåret 2001–2002 ved 342 grunnskular og 26 vidaregåande skular. I Delrapport C – Kvantitativt grunnlag for evalueringen – finn me ingen målte læringsresultat, berre fem tabellar som alle inneheld svært positive, inntrykksbaserte resultat rapporterte av rektorar, elevar, lærarar, foreldre og kommunar. Rett nok underkjenner forskarane egne funn – «Når det gjelder læringsresultater, er det vanskelig å si noe sikkert etter så kort tid» (Delrapport A, s.88) – men då undrar det oss at dei inntrykksbaserte resultat i det heile vart publiserte, og at overskrifta Positive læringsresultater blei brukt ved to høve i rapporten (ibid., s. viii; s. 86).

Tid til en kollektiv og attraktiv skole vart teken imot med entusiasme. «Endret arbeidstid gir bedre undervisning» sette Departementet som

overskrift på pressemeldinga si, og melde at resultat ville vera del av grunnlaget for forhandlingar om nye arbeidstidsordningar for lærarar.¹⁵⁾ Då Dagbladet spurde Høgres utdanningsminister Kristin Clemet: «Hvilke fordeler kan det gi å innføre åtte til fire-jobbing for lærerne?», gav ho fem grunnar, der kronargumentet var «Og ikke minst: elevene sier selv at de lærer mer».¹⁶⁾ Ikkje berre godkjende Clemet med dette resultat som forskarane sjølve hadde sagt dei ikkje kunne gå god for, ho legitimerte samstundes inntrykksbasert metode som gyldig metode i samband med måling av læringsutbytte. Arne Sortevik, Framstegspartiets medlem i Stortingets utdanningskomité, var ikkje mindre oppglødd over dei inntrykksbaserte funna: «Her er vi åpenbart på riktig veg. Det er derfor viktig at alle går samme vegen og at farten blir satt opp!»¹⁷⁾

Så sant datamaterialet for dei to ovannemnde prosjekta framleis er intakt, skulle det rimeleg greitt kunna la seg gjera å re-analysera materialet, denne gongen med grunnlag i evidensbasert metode, ved at dei deltakande elevane sine standpunkt- og eksamenskarakterar frå 2000/2001 og framover vert henta inn og knytte opp mot tidlegare innsamla informasjon. På det viset ville norsk pedagogisk forskning få eit unikt høve til på brei front å jamføra resultat henta inn ved hjelp av inntrykksbasert og evidensbasert metode – slik me gjorde i liten skala og på eit avgrensa felt i undersøkinga rapportert i denne artikkelen. Då vil forskarar og politikarar kunna få ein indikasjon på om også andre reformer enn den nye eksamensskipnaden for engelsk kan ha blitt innførte utan basis i gyldig empiri.

Konklusjon

Det er bra at norske forskarar og lærarar går Hattie etter i saumane. Men i arbeidet med å peika på metodologiske og andre problem hjå Hattie må me ikkje koma dit at evidensbasert forskning får dårleg ord på seg, medan inntrykksbasert metode brukt ved måling av læringsresultat slepp unna kritisk lys. Me ser fram til ein empiribasert debatt kring gyldig metodebruk, som grunnlag for god forskning for ein betre skule.



LITTERATUR

ASKLING, B. OG BORGEN J. S. (2004). Norsk pedagogisk forskning: en evaluering av forskningen ved utvalgte universiteter og høyskoler. Oslo: Norges forskningsråd.

BACHMAN, L. F. AND PALMER, A. S. (1996). *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.

BLICHFELDT, J. F. (2011). Om gyldig forskning og bruk av forsknings- og testresultater. *Bedre skole*, 4, 12–17.

BRIDGEMAN, B., POWERS, D., STONE, E. AND MOLLAUN, P. (2012). TOEFL iBT speaking test scores as indicators of oral communicative language proficiency. *Language Testing* 29(1), 91–108.

BUNGUM, B., DAHL, T., GULLIKSTAD, B., MOLDEN T. H. OG RASMUSSEN B. (2002–2003). Tid til en kollektiv og attraktiv skole. Delrapport A (2002); Delrapport B: Kvalitativt grunnlag for evalueringen (2002); Delrapport C: Kvantitativt grunnlag for evalueringen (2003). Trondheim: SINTEF Teknologiledelse IFIM.

DAGBLADET (2003). Åtte til fire-lærere? *Magasinet*, 8. februar 2003.

ERSTAD, O. (2004). Piloter for skoleutvikling: rapport for forskningen i PILOT 2000–2003. Oslo: Forsknings- og kompetansenettverk for IT i utdanning. Unipub.

HATTIE, J. A. C. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-analyses relating to Achievement*. London: Routledge.

IMSEN, G. (2011). Hattie-feberen i norsk skolepolitikk. *Bedre skole*, 4, 18–25.

DE JONG, JOHN H.A.L. AND ZHENG, YING (2011). Research note: Establishing construct and concurrent validity of Pearson Test of English Academic. London: Pearson Education Ltd. www.pearsonpte.com/research/Documents/RN_EstablishingConstructAndConcurrentValidityOfPTEAcademic_2011.pdf

KUF (2002). Endret arbeidstid gir bedre undervisning. *Pressemelding* 18. desember 2002, Nr. 145–02. Utdannings- og forskningsdepartementet.

LÆREPLANVERKET FOR KUNNSKAPSLØFTET, midlertidig utgave juni 2006. Oslo: Kunnskapsdepartementet – Utdanningsdirektoratet.

LANGELAND, A. SCOTT (2003). Memo Sheets in Written Exams: A Lost Opportunity? *Språk og Språkundervisning*, 1, 2–7.

SKEISEID, G. (1994). *Språklæring i mediesamfunnet. Om bruk av engelskspråkleg fjernsyn og læring av engelsk*. Noregs Forskningsråd – Høgskolen Stord/Haugesund. Upublisert rapport.

SORTEVIK, A. (2004). Læreren – mer enn en utgift til kunnskaps ervervelse. *Utdanning*, 4, 2004.

SUE (1998a). Eksempeloppgave I – engelsk skriftlig – mars 1998: Tilbakemelding fra lærere og elever. Brev av 22.10.98 til kommunane / skular med ungdomstrinn. Statens Utdanningskontor i Oslo og Akershus – Eksamenstestsekretariatet.

SUE (1998b). Vedlegg I til brev frå SUE av 22.10.98: Diagram til spørreskjemaet til elevene.

SUE (1999). Arbeid med skriftlig avgangsprøve. Brev av 23.06.99 til referansegruppa for arbeidet med ny eksamensform. Statens Utdanningskontor i Oslo og Akershus – Eksamenstestsekretariatet.

NOTER

- 1 Blichfeldt (2011); Imsen (2011)
- 2 Askling og Borgen (2004)
- 3 SUE (1998b, s. 1)
- 4 Langeland (2003, s. 2)
- 5 SUE (1998a, s. 2–3)
- 6 Bachman and Palmer (1996, s. 24) deler SUE si vurdering av effekten av 'authenticity': 'another reason for considering [test] authenticity to be important is because of its potential effect on test takers' ... performance'
- 7 SUE (1999)
- 8 Sjå til dømes Skeiseid (1994, s. 48–50); de Jong og Zheng (2011, s. 38); Bridgeman et al. (2012, s. 102)
- 9 Det finst inga absolutt, nedre grense for kva som er akseptabelt samsvar mellom resultata for «kriteriet» og det alternative instrumentet som er meint å måla det same forholdet (t.d. «engelsk skriving»), men ved svakt samsvar – lat oss seia 20 % eller lågare – vil det nyttevikla instrumentet bli møtt med skepsis i fagmiljøa
- 10 L-06, s. 99
- 11 L-06, s. 94
- 12 Erstad (2004)
- 13 Erstad (2004, s. 5)
- 14 Bungum et al. (2002 – 2003)
- 15 KUF (2002, s. 1)
- 16 Dagbladet (2003, s. 10)
- 17 Sortevik (2004, s. 59)



Kari-Jorunn Lunde er høgskulelektor i engelsk ved Høgskolen Stord/Haugesund, og internasjonal koordinator for lærarutdanninga ved høgskulen. Ho har tidlegare undervisningserfaring frå ungdomsskulen og vidaregåande skule og har forska på spørsmål knytte til eksamen i engelsk i ungdomsskulen.



Gunvald Skeiseid har vore fyrsteamanuensis i engelsk ved Høgskolen Stord/Haugesund, med fagdidaktikk og fagmetodikk som spesialfelt. I tida 1987– 1992 gjennomførte han den longitudinelle undersøkinga *Språklæring i mediesamfunnet: om bruk av ikkje-teksta engelskspråkleg fjernsyn og læring av engelsk*.

Kunnskapsløftet og sosial ulikhet i karakterer

■ AV ANDERS BAKKEN OG JON IVAR ELSTAD

NOVA har vært med på å evaluere om Kunnskapsløftet har bidratt til å utjevne sosiale forskjeller i elevers læringsutbytte, mellom gutter og jenter, mellom elever med ulik sosioøkonomisk familiebakgrunn og mellom majoritetselever og elever med ulike typer innvandringsbakgrunn.

I denne artikkelen vil vi gjengi noen av hovedresultatene fra evalueringsprosjektet (Bakken & Elstad, 2012) og kort diskutere mulige tolkninger av utviklingen som har funnet sted.

Etter at reformen har fått virke i fem-seks år har vi fått de første signalene på om reformen har vært et skritt i retning av mindre ulikhet i norsk skole. Fra et utjevningsspektiv er ikke resultatene spesielt oppløftende. Vi har grundig analysert utviklingen på ungdomstrinnet og undersøkt både standpunkt karakterer og eksamens karakterer i perioden før og etter Kunnskapsløftet. Hovedbildet er en utvikling med små forandringer. Karakterforskjellene etter elevenes kjønn, sosioøkonomiske familiebakgrunn og innvandringsbakgrunn er stort sett den samme fem år etter at reformen ble satt i gang som i perioden før reformen ble innført. Ut fra de dataene vi sitter med, kan vi ikke konkludere med at Kunnskapsløftet – slik reformen har blitt praktisert i de fem første årene – har bidratt til å redusere de sosiale ulikhetene på ungdomstrinnet.

Det er heller slik at utviklingen går i retning av økte forskjeller, og selv om endringene ikke er dramatiske, er de likevel betydningsfulle nok. Vi har dokumentert at forskjellene øker på tvers av

hele grunnskolestrukturen, på små og store skoler, i ulike geografiske områder, på private og offentlige skoler osv.

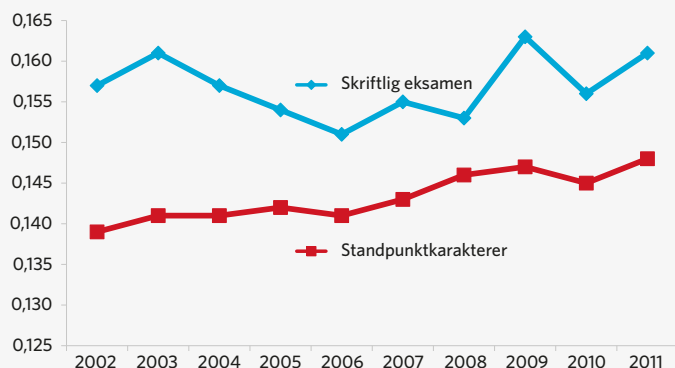
Hvorvidt dette er reformens «skyld», om praktiseringen av reformen og reformens mål og virkemidler i seg selv har bidratt til økte forskjeller, er svært vanskelig å avgjøre. Dels fordi data ikke alltid er tilstrekkelig og dels fordi det er mange forhold som påvirker ulikhetene i skolen. Vi har likevel med de dataene som foreligger, gjort empiriske forsøk på å vurdere reformens betydning og andre forhold som eventuelt kan tenkes å spille inn.

Hvorvidt kvaliteten på opplæringen er blitt bedre med den nye reformen har ikke vært vårt oppdrag å vurdere. Vårt oppdrag har vært å finne ut av hvordan ulikhetene i skolerisultater har utviklet seg fra siste del av reform 97 og inn i Kunnskapsløftets første femårsperiode. Dette er kanskje ikke lang nok tid til å felle en endelig dom over reformens utjevningspotensiale, men samtidig er fem år lang nok tid til å kunne se noen utviklingstrekk.

Datagrunnlaget

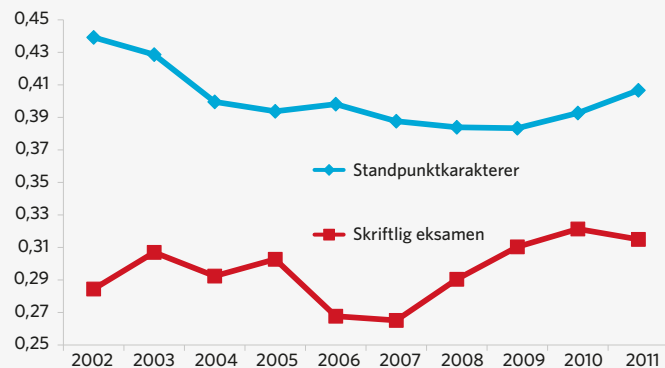
Vi har lagt elevenes karakterer ved avslutningen av grunnskolen til grunn. Selv om karakterene ikke gir den fulle og hele sannhet om hva elever har tilegnet

Figur 1. Karakterforskjeller mellom elever med ulik sosioøkonomisk bakgrunn (sosioøkonomisk gradient)



Note: Den sosioøkonomiske gradienten viser hvor mye karakterene øker i gjennomsnitt når elevens sosioøkonomiske familiebakgrunn (SØS) øker med en enhet. Skalaen for SØS varierer fra 0 – 10.

Figur 2. Karakterforskjeller mellom gutter og jenter



seg av kunnskap gjennom tiårig skolegang, gir de likevel et bredt bilde av hvordan norske lærere vurderer elevenes kunnskaper på ungdomsskolen. Siden karakterer er tilgjengelig for kullene før Kunnskapsløftet ble introdusert og for de fire første avgangskullene under den nye reformen, gir det en unik mulighet til å studere hvordan situasjonen var før og etter at reformen har fått virke en stund. Og ikke minst – at det i Norge lar seg gjøre å kople elevenes karakterer til registre over ulike kjennetegn ved foreldrene og til de skolene elevene går på, gjør at vi har usedvanlig gode og representative data i dette prosjektet, bedre enn hva som ofte brukes i analyser av reformer i skolen. Til sammen analyserer vi vitnemålene til nærmere 600.000 elever, hvorav rundt 250.000 har fått opplæring de siste årene av grunnskolen under Kunnskapsløftet.

Sosioøkonomiske forskjeller

Etter at reformen har fått virke i fem år, er det altså lite som tyder på mindre sosiale forskjeller i elevenes læringsresultater. Dette kan først illustreres gjennom å vise hvordan betydningen av elevenes sosioøkonomiske bakgrunn har utviklet seg. I vår undersøkelse har vi målt elevenes sosioøkonomiske familiebakgrunn gjennom en kombinasjon av foreldrenes inntekt og utdanningsnivå gjennom en skala som varierer fra 0 til 10. Kurvene i figur 1 viser hvilken betydning sosioøkonomisk familiebakgrunn har hatt for elevenes karakterer i perioden 2002–2011, øverst for skriftlig eksamen og nederst for standpunkt. Ulikhetene er målt gjennom det

som gjerne kalles for en sosioøkonomisk gradient. Gradienten viser i hvor stor grad elevenes karakterer øker i takt med foreldrenes sosioøkonomiske status. Desto høyere gradient, desto større betydning har elevenes familiebakgrunn.

Figuren viser at ulikhetene for eksamen sank fram til 2006, for deretter å øke. For standpunktkarakterene var den sosioøkonomiske gradienten nokså stabil fram til Kunnskapsløftet ble innført. Deretter økte gradienten, og i 2011 kan vi registrere den høyeste gradienten i alle de årene vi har data fra. Går vi bak disse tallene, vil vi se at økningen er mest markert for matematikk. Utviklingen er ikke dramatisk, men vi illustrerer i rapporten at forskjellene er betydningsfulle nok – og de bidrar blant annet til at elever med høy sosioøkonomisk bakgrunn stiller enda sterkere i kampen om attraktive studieplasser i videregående opplæring.

Kjønnsforskjeller

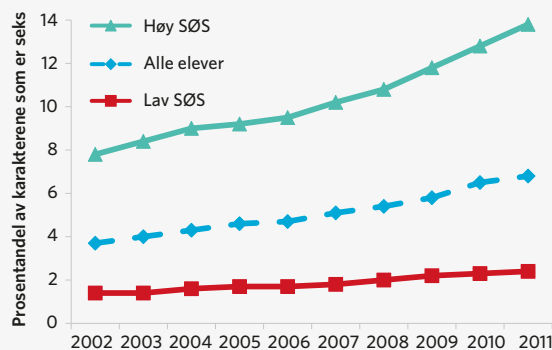
Kjønnsgapet er enklere å måle, rett og slett som gjennomsnittsforskjellene mellom jenter og gutter. Også her ser vi en utvikling i retning av økte forskjeller etter at Kunnskapsløftet ble innført, men utviklingen er tydeligst for eksamen. Økte forskjeller mellom gutter og jenter følger etter en periode med mindre forskjeller. For standpunkt er det en tendens til reduserte kjønnsforskjeller fram til 2009. Deretter øker kjønnsforskjellene også svakt her. Utviklingen vi her ser, er først og fremst frambrakt av økte kjønnsforskjeller i fagene norsk, matematikk og engelsk.

Elever med innvandringsbakgrunn, der begge foreldrene har innvandret til Norge, er en annen elevgruppe som er viet spesiell oppmerksomhet i dette prosjektet. Elevgruppen representerer en sammensatt gruppe, som har økt betydelig i omfang gjennom hele 2000-tallet. Generelt finner vi at også gapet mellom elever med og uten innvandringsbakgrunn har økt etter Kunnskapsløftet. Men denne utviklingen lar seg forklare av økte forskjeller i sosioøkonomisk familiebakgrunn mellom majoritet og minoritet. Norske foreldre har generelt fått høyere inntekt og tatt lengre utdanning, men dette gjelder i mindre grad for innvandrerforeldrene. Når vi korrejerer for denne utviklingen og sammenlikner elever med tilsvarende sosioøkonomiske familieressurser, finner vi en utvikling der gapet er noe mindre fra omtrent det tidspunktet da Kunnskapsløftet ble innført. Vår tolkning er likevel at Kunnskapsløftet i seg selv har hatt relativt lite å si for minoritetselvenes læringsutbytte og at det heller er effekter av seksåringsreformen som gir utslag.

Hvorfor øker forskjellene?

I sluttrapporten peker vi først og fremst på to drivkrefter: flere elever får toppkarakterer og flere mangler karakterer. Funnene tilsier at det har vært en utvikling over tid i retning av en tydeligere polarisering i karakterfordelingen. På den ene siden finner vi altså at lærerne deler ut flere seksere enn tidligere, nær sagt i alle fag og både til standpunkt og til eksamen. Denne utviklingen har funnet sted i hele perioden vi har data for og kan derfor vanskelig knyttes direkte til reformen. Figur 3 viser hvor stor andel av karakterene som lærerne totalt sett deler ut som ender opp som en sekser på vitnemålet, for alle (stiplet linje) og for elever med henholdsvis lav og sosioøkonomisk status. Andelen toppkarakterer øker for hvert år gjennom hele tiårsperioden, jevnt og trutt, men øker noe mer mot slutten av 2000-tallet enn på begynnelsen. En mulig forklaring på denne økningen kan selvfølgelig være at det over tid er blitt flere spesielt flinke elever. PISA-undersøkelsen gir imidlertid ikke noen holdepunkter for en slik utvikling (Kjærnsli & Turmo, 2010), men det finnes andre studier som tyder på at ungdoms skolemotivasjon har økt gjennom 2000-tallet (Øia, 2011).

Figur 3. Andel av elevene som får seks – alle og elever med lav og høy sosioøkonomisk familiebakgrunn (SØS)



I rapporten diskuterer vi mulighetene for at utviklingen kan skyldes at lærerne i økende grad har hatt en tendens til å belønne de flinkeste elevene. Vi undrer på om den kunnskapsorienteringen som har funnet sted i skolesektoren, kan ha bidratt til at lærerne har endret noe på sin vurderingspraksis. Uansett hva som forklarer dette, er karakterinflasjonen en viktig bidragsyter til økningene i ulikhet – både når det gjelder kjønnsgapet og den sosioøkonomiske gradienten.

Figur 3 viser også at de elevene som har foreldre som er plassert blant de 20 prosentene i toppen av det sosioøkonomiske hierarkiet, har økt andelen med toppkarakterer fra 8 prosent i 2002 til 14 prosent i 2011. Blant de 20 prosentene av elevene med lavest sosioøkonomisk bakgrunn har det også vært en økning, men svært marginal. Sagt på en annen måte: Elever fra det øverste 20-prosent-sjiktet har «stukket av» med halvparten av økningen i toppkarakterene, mens fire prosent av økningen har tilfalt har de 20 prosentene med lavest sosioøkonomisk bakgrunn. Jentene har «stukket» av med 2/3 av denne økningen, og 1/3 av økningen har tilfalt guttene.

Flere elever uten karakterer

Samtidig ser vi en ny form for ulikhet inntreffe i norsk skole, og dette sammenfaller i større grad i tid med at Kunnskapsløftet ble innført. En stadig større del av elevene går i dag ut av grunnskolen uten karakterer i alle fag. Før Kunnskapsløftet endte rundt 2,5 prosent av samtlige karakterer som

lærerne skulle gi med at det ikke ble gitt karakter. I 2011 har dette økt til 4,5 prosent. Med tanke på Kunnskapsløftets overordnede målsettinger er vel dette noe som trekker i motsatt retning.

Det kan være flere forklaringer på denne utviklingen. Men det vi har påvist, er en tydelig sammenheng mellom økte huller i vitnemålet og økt bruk av spesialundervisning. På 10. trinn har andelen med vedtak om spesialundervisning økt fra 8 til 11 prosent i løpet av de fem årene med Kunnskapsløftet, til tross for politiske signaler om det motsatte. I rapporten viser vi at omfanget av spesialundervisning har økt mer på noen skoler enn på andre, og det er på de skolene der spesialundervisningen har økt mest at vi også finner at praksisen med manglende karakterer øker. I rapporten spekulerer vi på om en del skoleledere og lærere mener at Kunnskapsløftets nye læreplaner er for ambisiøse for en del av elevene, og at spesialundervisning og fritak fra karakterer kan ha vært en reaksjon på dette dilemmaet. Men det kan også være andre grunner til denne utviklingen.

Det som ut fra et utjevningssynspunkt er alvorlig, er at utviklingen med manglende karakterer på vitnemålet er sosioøkonomisk svært skjevfordelt. Dette er en praksisendring som i størst grad har «rammet» elever fra de laveste sosioøkonomiske sjiktene, men det er først og fremst majoritetselevene dette gjelder og ikke elevene med innvandringsbakgrunn.

I hvilken grad er det «reformens skyld» at ulikhetene øker?

Å avgjøre Kunnskapsløftets rolle for den utviklingen vi har dokumentert, er svært vanskelig, og kanskje er det urealistisk å tro at det er mulig å få noen endelige svar på dette spørsmålet. Utviklingen i retning av økt ulikhet kan for eksempel skyldes forhold ved samfunnsutviklingen, som kan oppstå helt uavhengig av at det innføres en ny reform i skolen. Vi har forsøkt å undersøke noen slike strukturelle forklaringer, og vi påviser i rapporten at inntektsulikheten øker blant foreldrene, innvandringen øker, at karakterforskjellene mellom skoler øker svakt, at andelen elever på privatskoler øker og at ungdomskullene er større under reformen enn i perioden før. Men ingen av disse forholdene bidrar til å forklare den

utviklingen vi ser. Ulikhetene øker stort sett i alle deler av skolesystemet og i de fleste geografiske områder av landet.

Implementeringshypotesen

Likevel kan det være overilt å konkludere med at økte sosiale forskjeller i karakterer er «Kunnskapsløftets skyld». I rapporten har vi undersøkt hvorvidt det er slik at de skolene som i størst grad har implementert reformens virkemidler også er de skolene som har bidratt mest til at ulikhetene øker. Alle ungdomsskolene i Norge er sortert på ulikt vis etter hvor mye og hvor konsistent Kunnskapsløftets anbefalte «verktøy» har vært tatt i bruk, for eksempel når det gjelder læringsmiljøet i klasserommet, elevenes kjennskap til læringsmålene, forvaltningen av lærerrollen, fokuset på digitale ferdigheter, rektorenes og skoleeierens tiltro til reformen og ordninger for å bedre tilbudet for særlig skoleflinke elever.

Disse kildene gir i noen grad en tilnærming til hva Kunnskapsløftet har betydd for skolehverdagen, og vi finner ingen tegn til at de skolene som mest iherdig har implementert ulike sider ved Kunnskapsløftet, har hatt en særegen økning i de sosiale ulikhetene i skolekarakterer. Men det er heller ikke noe som tyder på at reformens virkemidler har bidratt til å dempe veksten i forskjellene. Så langt våre analyser kan kaste lys over dette spørsmålet, tyder de på at den sosiale ulikheten i karakterer har økt omtrent på samme vis på skoler som har kommet langt, og på skoler som har kommet kort, i å implementere Kunnskapsløftet.

Men disse analysene er ikke uten mulige feilkilder. En vanskelighet er å spesifisere godt nok hva reformens virkemidler er og hvordan dette kan måles på valide måter. Vi blir derfor henvist til å konkludere ut fra de sider av reformen vi har hatt mulighet til å utforme indikatorer for, og reformen har åpenbart flere sider enn det vi har hatt data på.

Kunnskapshypotesen

Kunnskapsløftet kan imidlertid ikke reduseres til et sett av virkemidler, ettersom det sentrale formålet er å løfte elevenes kunnskaper. Våre analyser viser at denne målsettingen ikke står i motstrid til redusert sosial ulikhet i skolerresultater. Til en viss grad kan vi si tvert om! Vi har analysert endringene i

karakternivået til skriftlig eksamen fra 2003–2006 til 2009–2011 (justert for elevsammensetningen) og påvist en tydelig variasjon mellom skolene i hvor godt de har oppnådd målet om å «løfte elevenes kunnskaper» fra nivået før Kunnskapsløftet. Noen skoler har hatt klar framgang, andre går tilbake. Det viste seg at mens skolene som går tilbake i allment karakternivå ofte har hatt økende sosial ulikhet, har skolene med framgang ikke sjelden bidratt til å dempe framveksten av større forskjeller.

Frikjennes reformen som bidragsyter til økte forskjeller?

Spørsmålet er så om reformen frikjennes som bidragsyter til økte forskjeller. Vårt svar på det er tja, og grunnen er at analysene viser et nokså påfallende trekk: Innføringen av Kunnskapsløftet faller i tid sammen med et knekkpunkt, et brudd i utviklingsbanene. Tendensene til økende forskjeller under Kunnskapsløftet har inntruffet etter en periode da forskjellene enten var på noenlunde stabilt nivå eller var i ferd med å bli redusert. Dette kan være et hint om at noe ved Kunnskapsløftet, direkte eller via ringvirkninger, trekker i retning av større sosial ulikhet i skolekarakterer.

I rapporten spekulerer vi på hvorvidt selve reformen på forskjellig vis kan ha utløst prosesser som trekker i retning av større forskjeller. Vi ser for det første ikke bort i fra at de ambisiøse læreplanene som ble innført med reformen, er best tilpasset forutsetningene til elever fra hjem med de største utdanningsressurser. Reformens krav til elevene kan til en viss grad sies å ha spilt på lag med de høyt utdannede, og mot den kompetansen som disse foreldrene besitter og som de hver dag tar i bruk på sine jobber. Også bruken av kartleggingsverktøy kan ha bidratt i samme retning. Hyppige faglige tilbakemeldinger betyr en strøm av signaler til den enkelte elev om hvor «vellykket», i lys av læreplanene, han eller hun er, og effekten kan bli et forsterket sprik mellom de skoleflinke og de mindre skoleflinke elevene.

Kunnskapsløftets anstrengelser for en forsterket kunnskapsorientering kan også tenkes å ha vridd lærernes karaktersetning i retning av å differensiere mer på grunn av elevenes faglige prestasjoner. Samtidig kan vi ikke se bort i fra at også skoledebattene rundt Kunnskapsløftet og

om norske elevers kunnskaper i internasjonal sammenheng kan ha ført til at foreldre, og da i særlig grad «middelklasse-foreldre», har blitt mer iherdige i å anspore, eller kreve, forsterket skoleinnsats fra sine barn.

Vårt poeng er ikke at slike prosesser er «negative»; det er en annen diskusjon. Poenget er at dette er mulige mekanismer som kan ha bidratt til at det vi oppfatter som en implisitt målsetting med Kunnskapsløftet, å reduserte sosiale forskjeller i karakterer, ikke er blitt innfridd i løpet av Kunnskapsløftets første femårsperiode. Dette til tross for at prinsippet om likeverdig opplæring står ved lag og er nedfelt i de overordnede prinsippene for all opplæring under Kunnskapsløftet. Reformens mål og virkemidler har imidlertid vært generelle, og reformen har ikke lagt opp til kompensatoriske grep. Den underliggende forventningen har vært, slik vi tolker det, at bare vi lager en god skole, så vil vi lykkes med å redusere ulikheter. Denne forventningen har nok vært for stor.

LITTERATUR

BAKKEN, A. OG J.I. ELSTAD (2012). For store forventninger? Kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakterer. Rapport 7/12. Oslo, Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

KJÆRNSLI, M. OG A. TURMO (2010). På rett spor. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009. Oslo: Universitetsforlaget.

ØIA, T. (2011). Ungdomsskoleelever. Motivasjon, mestring og resultater. NOVA-Rapport 9/11. Oslo, Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.



Anders Bakken er forskningsleder ved seksjon for ungdomsforskning NOVA – Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. Hans særlige kompetanseområder er innvandring, skoleprestasjoner og ungdom.



Jon Ivar Elstad er forsker ved NOVA – Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. Han arbeider bl.a. på områdene helse, sosial lagdeling og helseulikhet.

Å trene en anerkjennende læringskultur i skolen

■ AV GRO LØVALD ANDRESEN, GUNN EVA BENJAMINSEN OG ANNE LIV KAASTAD LIE

Vi var to skoler som skulle slås sammen til en stor. Bystyret hadde bestemt at en grendeskole ble nedlagt, og elever og ansatte ble flyttet til en bestående skole som ble utbygd. Vi skulle starte veien fra nåtid til ny framtid – vi hadde to valg: Å tenke defensivt og problemorientert eller offensivt og mulighetsorientert. Vi valgte det siste. Vi ønsket derfor å bli kjent med de verdiene vi ønsket skulle leve i vår felles organisasjon.

I denne artikkelen vil vi gi et innblikk i teori og metodevalg vi brukte for å bli kjent med hva som skaper godt samarbeid og hva som kjennetegner gode elevsamtaler, kollegasamtaler og foreldresamtaler. Vi ville lage et fundament for å jobbe likeverdig, dele historier fra beste praksis, lære av hverandre og jobbe mot felles mål. Utfordringene var mange, men engasjementet var høyt. Vi var 48 ansatte fra to skoler som skulle bli fremtidige kolleger, og valgte å finne forsøksvis svar på følgende spørsmål: Hva skaper det beste samarbeidet på vår skole? Hva kjennetegner våre gode samtaler – både med elever, foreldre, kolleger og læringer/studenter? Hvordan kan vi lære av hverandre for å bli bedre?

Teoretisk forankring – Appreciative Inquiry

Appreciative Inquiry (Borch, Molly, Hauger, Kongsbak & Højland, 2008) er en læringsmodell for læring i og på tvers i organisasjoner. Appreciative – anerkjennende og Inquiry – undersøke og forklare. Ordene å anerkjenne, undersøkning og

forklaring er grunnleggende i tankegangen.

Innenfor læringens verden handler det om å undersøke, dele og utvikle det gode i bestående praksis. Det blir dermed en form for systemisk coaching som kan forklares som metoder der deltagerne sammen undersøker og deler læring fra eget læringsarbeid. Hver lærer, assistent, sekretær, barne- og ungdomsarbeider ved vår skole sitter med sin måte å møte hverandre som mennesker på, sine regler, sitt handlingsmønster og sine styringssett som skal forvaltes – og alle har rett. Appreciative Inquiry (AI) er et sett med metoder som konstruerer organisasjonens anerkjennende dialoger. Ved å studere offensive spørsmål i fellesskapet kan organisasjonen metodisk arbeide seg fram til ønsket god praksis. Spørsmålet som undersøkes, retter fokuset mot det vitale organisasjonen ønsker å se mer av.

En tenker seg at endringer først og fremst må skapes i den uformelle delen av organisasjonen. I AI som læringsmodell legges det stor vekt på den betydningen kulturen har for hvordan daglige

oppgaver løses i en organisasjon. Kultur sier noe om «hvordan vi gjør det hos oss». Det er et tillært mønster av grunnleggende antagelser om hva som er en god nok måte å utføre arbeidet på. Kulturen forteller de ansatte hva som skal betraktes som rett og sant, fornuftig eller ufornuftig, mulig eller umulig.

Å lære av hverandre handler om å tilrettelegge for læringsprosesser. I en skole som organisasjon vil dette si at ansatte, ledere, elever, foreldre, ppt, frivillige organisasjoner og andre finner fram til de mest konstruktive måtene å løse oppgavene på, tenke om framtiden på, snakke om og møte hverandre på. Kulturendringer handler ikke først og fremst om hva vi sier vi skal gjøre. Det handler mer om hvordan vi gjør tingene til daglig, hvordan vi prater om hverandre – og med hverandre – i det daglige. Slike endringer kan ikke dikteres ovenfra, men de kan skapes gjennom systematiske læringsprosesser mellom oss som er en del av en organisasjon.

Barbara Fredrickson sier:

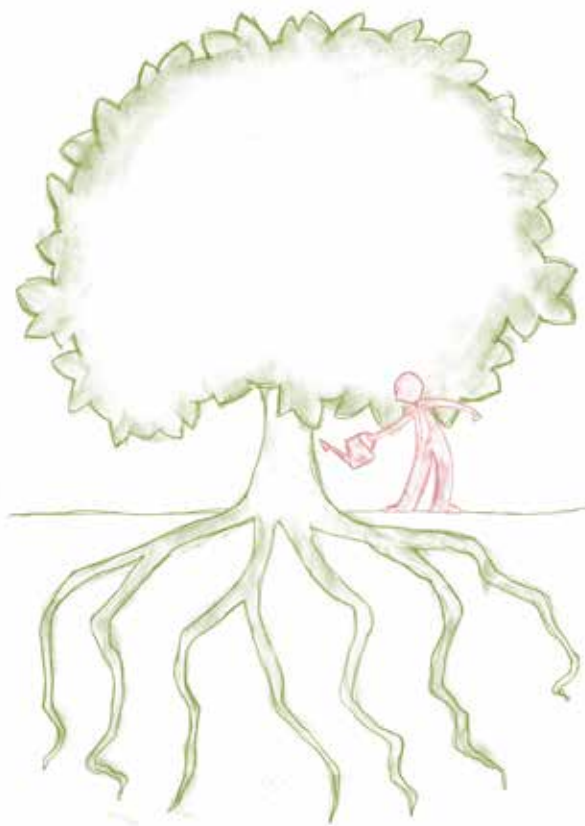
«Negative følelser begrenser handlingsrepertoaret, mens positive følelser åpner det samme repertoaret.» *Anerkjennende arbeid i skoler.*

Forlaget Mindspice, 2010.

Når AI tas i bruk, skaper vi en medvirkningskultur som endrer maktbalansen i organisasjonen. Gjennom anerkjennende arbeid undersøker vi via historier om noe som har fungert på sitt beste. Når en forteller, er den andre nysgjerrig på hva den andre har fått til og hjelper den andre til å få fram detaljer om hva som egentlig gjorde at det beste skjedde. AI tar utgangspunkt i evnen til å tenke annerledes og se bilder og utvikle potensialet i organisasjonen ved å ta i bruk hver enkelt sine styrker. Metodene som brukes, utløser glede og engasjement på samme tid som vi arbeider med å utvikle egen praksis.

Læringsmodellen AI

En anerkjennende læringsprosess (AI) består som regel av fem prosessforløp. På engelsk snakker man om 5D-modellen: Definition; Discovery,



Treet er en fin ramme om fasene i AI-modellen:

Stammen: Finn offensivt fokus (fase 1)

Røttene: Oppdag og del styrkene (fase 2)

Trekrona: Bruk framtid som ressurs i nåtid (fase 3)

Gartner: Bli enig om kloke grep/tiltak (fase 4)

Dream, Design og Delivery. I norsk språkdrakt har vi valgt å bruke disse ordene om de fem fasene:

1. **Definisjonsfasen:** Ledelse og ansatte blir enige om formålet med læringsarbeidet – og hvilket offensive fokus som skal velges. Ut fra dette former vi et mulighetsspørsmål – et slikt spørsmål som gjør at «bare vi får svar på dette spørsmålet, vil vi jammen få vite masse om.....», spørsmål som inviterer deltagerne til å undersøke fra egen praksis for å lete etter svar.
2. **Oppdagelsesfasen:** Hele systemet, ansatte, ledere, brukere og samarbeidspartnere, er

med på å undersøke organisasjonens positive kjerne. Den positive kjernen er de situasjonene som oppleves som livgivende. Man kan ta i bruk ulike undersøkelsesmetoder: intervju, historiefortelling, fokusgruppesamtaler o.a. Undersøkelsene skal gi svar på hva det er som «gir energi» i det daglige arbeidet – og lære av hverandre på tvers som system.

3. **Drømmefasen:** Å bruke framtid som ressurs i nåtid. Hvordan vil det se ut her hos oss når suksesskriteriene vi oppdaget i fase 2 er til stede hele tiden? Metodevalg i denne fasen kan være rollespill eller å lage en avisreportasje som beskriver organisasjonen om 5 år.
4. **Designfasen:** Deltakerne involveres til å finne kloke grep som bør gjøres for å nå drømmen i fase 3.
5. **Realiseringsfasen:** Når våre kloke grep er blitt en del av våre rutiner og organisatoriske handlinger. De lever i våre daglige gjøremål.

Videre i artikkelen vil vi presentere to metoder vi brukte for å undersøke:

- hva skaper et godt samarbeid?
- kjennetegn på gode elev-, foreldre- og kollegasamtaler.

Begge metodene hører hjemme i læringsmodellens fase 2 der det handler om å undersøke og dele det som fremmer og vitaliserer.

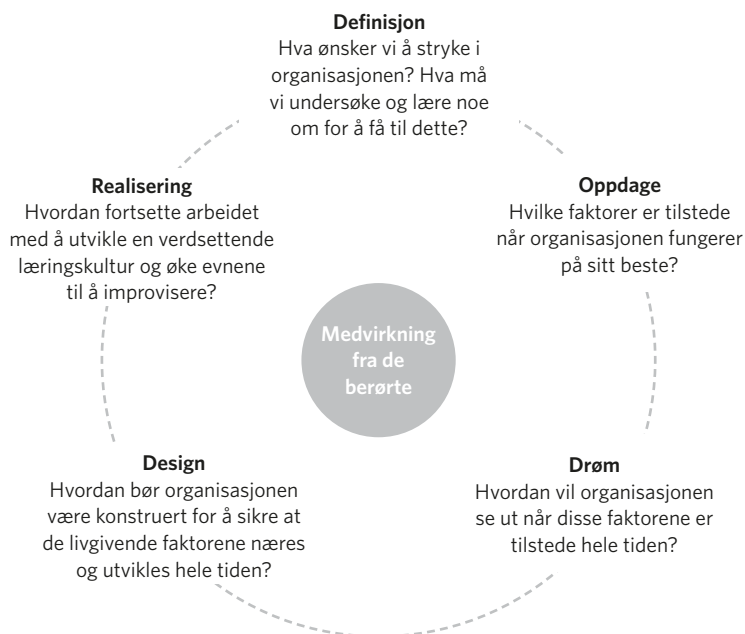
Metode 1: Anerkjennende intervju (mini-utgaven)

Anerkjennende intervju er en metode som brukes for å forske på «det beste» i en organisasjon og oppdage styrker vi vil bygge videre på – i et utviklingsarbeid, hos dine kolleger, foreldregrupper eller elevgrupper. Metoden kan brukes mellom to, i en gruppe, eller i en større forsamling.

Spørsmålet vi ønsket å forske på denne dagen, ble: Hva skaper et godt samarbeid? Vi valgte metoden «anerkjennende intervju», som består av tre hovedtyper spørsmål:

1. Spørsmål der man utforsker hva det er den andre setter pris på ved seg selv, ved virksomheten, arbeidsstedet, kollegaer osv.

AI-prosessen



Figur hentet fra *Organisasjoner som begeistrer*, Hauger, B. mfl., 2008.

2. Spørsmål som utforsker de beste erfaringene innenfor det valgte fokusområdet: Hva skaper et godt samarbeid? Det er her viktig at spørsmålene stilles på en slik måte at den som får spørsmålet får lyst til å fortelle en historie. Det er viktig å unngå generelt prat. I en slik situasjon er den ene informant, og den andre intervjuer. Det er ren informasjonsinnhenting via historier som beskriver selvlevd optimalt samarbeid. Målene er å gå på oppdagelsesferd i den andres erfaringer som beskriver optimal atferd, og hva som skaper det som vi ønsker å se mer av i vårt samarbeid mellom skolene framover. Til samme tid styrkes relasjonene mellom de to som blir kjent med hverandres meninger som ligger bak beskrevet optimalatferd.
3. Framtidsdrøm: Spørsmål som hjelper den som blir intervjuet til å se for seg hvordan det i beste fall «kan bli» når de forholdene som skaper liv og gjør at han eller hun lykkes på et område, «brer om seg»...

Kjennetegn på gode samtaler

På samme metodiske vis arbeidet vi fram kjennetegn for de gode samtalene i skoleorganisasjonen vår. Vi sorterte dem i foreldresamtaler, elevsamtaler og kollegasamtaler. Det overraskende ved opplesning av de ulike flippover-arkene var at det samme gikk igjen. Det var de samme kjennetegnene som skapte de gode samtalene. Gode samtaler ved Botne skole har disse kjennetegnene:

- Vi holder samtalene der de «hører hjemme»
- Øyekontakt
- By på seg selv
- Vi viser raushet og humor
- Empati
- Lytte
- Hyggelig tonefall
- Tydelig og konkret
- Anerkjennende, interessert og åpent kroppspråk
- Engasjert
- Ha ro i samtalen
- God lytter
- Stiller spørsmål i stedet for å gi svaret
- Åpent kroppspråk
- Bruke ord som mottakeren forstår/bevarer den andres verdighet
- Gi konstruktiv/støttende tilbakemelding
- Positiv og oppmuntrende
- Vi er vennlige, tydelige og ærlige
- Hyggelig ordbruk
- Vi gir hverandre ordet
- Vi avbryter ikke hverandre
- Vi viser interesse og stiller spørsmål
- Positivt og åpent kroppspråk
- Tilstede i samtalen
- Henviser til noe som er sagt tidligere i en samtale
- Kroppspråk og ord samsvarer

Eksempel fra oppstart for godt samarbeid mellom ansatte ved Botne og Hillestad skole:

(Vi valgte en light-versjon av Anerkjennende intervju der vi la vekt på å stille spørsmål fra fase 2 av intervjufasene som det er vist til over). Bruk ca. 10 minutter på å intervju din intervjupartner. Du vil også selv bli intervjuet i ca. 10 minutter. Prøv å få intervjupartneren til å fortelle om sine beste erfaringer og historier ved at du selv er engasjert. Lytt nøye til det kollegaen forteller – hør med det ene øret og lytt med det andre etter det din kollega egentlig forteller deg av verdier som betyr mye for den andre.

- Husk at dette er et intervju – ikke en dialog. Ikke kommenter det som blir sagt – heller ikke om du er uenig.
- Still utdypende hv-spørsmål (hva, hvorfor, hvem, hvordan ...) som får personen til å utdype svarene sine.
- Følg opp det du selv synes er interessant (dvs. spør gjerne mer om dette).
- La intervjupersonen få tid til å svare (pauser er tegn på ettertenksomhet).

Metode 2: Nominal gruppeprosess

Utstyr: flippover-ark, tusjer, post-it-lapper, penner

Nominal gruppeprosess er en metode som brukes for å sikre brukermedvirkning i analyse av et problem eller en oppgave (Green og Kreuter, 1991). Metoden består av en rekke små gruppeprosedyrer for å hente inn ideer på en måte som sikrer likeverdighet blant deltagerne. Arbeidet foregår i små grupper (6–8 personer). Metoden kan beskrives på følgende måte (Videreutviklet fra Green og Kreuter, 1991):

Trinn 1. Gruppesammensetning: Gruppene sitter rundt et bord hvor alle kan se hverandre (lite bord, tett med stoler for å få dialoger raskt igang). En kafévert var på forhånd valgt (kjernegruppene ved skolene tok dette ansvaret). Vertene hadde ansvar for at alle følte seg inkludert og at ordet ble fordelt mellom deltagerne.

Trinn 2A. Datainnsamling: Hver deltager lager en liste med positive påstander om hva den syns har størst betydning for å få til godt samarbeid. Skriv hele setninger i presens. Prøv å lage påstandene så presise som mulig. Deltagerne jobber 3–4 minutter alene. Deretter presenteres påstandene i gruppen etter rundetrinnsprinsippet. Ordet går fra venstre til høyre, eller omvendt. Bruker så mange runder som trengs for å få fram alle påstandene. En og en legger fram sin setning/påstand – og den blir skrevet ned i sin helhet. Hold på i 15–17 minutter.

Trinn 2 B (om tid). Innhentning av informasjon: Hver gruppe sender ut to utsendinger til en nabo-gruppe for å hente informasjon ved å lytte til og bli kjent med hva de har snakket om. Dette gjøres i 10 minutter – deretter deler de denne informasjonen med egen gruppe ca. 5–7 minutter. Deltagerne gis litt tid alene til å skrive ned nye positive påstander de nå har kommet på før gruppen arbeider videre med Trinn 2A.

Trinn 3. Analyse (rangering): Deltagerne skal nå ta stilling til hvilke av påstandene de syns er viktigst. Dette skal skje gjennom stemmegivning. Hver deltager gis 7 stjerner som skal fordeles på de ulike påstandene. Påstanden som et gruppe-medlem synes er viktigst, får flest poeng/stjerner. De resterende poengene kan fordeles mellom de andre påstandene.

Etter at alle har gitt sine stemmer, telles stemmene opp. Nå kan påstandene kategoriseres som viktigst(flest poeng), nest viktigst osv.

Trinn 4. Framføring i plenum: Hver gruppe får lik tid til å framføre sine viktigste funn/resultater (3–5 minutter). Framføringen skjer etter tur (rekkefølgen trekkes). Det er ikke lov til å kommentere eller motsi de innleggene som kommer fra gruppene. Man lytter, undrer seg og lærer!

(Trinn 5. Etter at alle har lagt fram sine analyser kan det åpnes for felles refleksjon. Hva var likt, og hva var forskjellig i det som kom fram? Kom det fram noe nytt? Tenker vi likt? Er det noe som overrasker oss?)

Resultater fra læringsarbeidet ved Botne skole

Deltagerne hadde delt historier, undersøkt det vitaliserende og sortert ut det de ville skulle være med som god praksis i ny organisasjon. Vi vet nå at vi får til godt samarbeid med hverandre når:

- Vi respekterer hverandre og hverandres avgjørelser
- Vi har felles definerte mål
- Vi utnytter hverandres sterke sider og føler likeverd
- Vi føler oss anerkjent og likeverdige
- Vi er positive og gir hverandre ros
- Vi er tydelige overfor hverandre
- Vi har nok tid til å samarbeide
- Vi for ros og anerkjennelse
- Vi er trygge på hverandre
- Vi blir tatt på alvor
- Vi har gode holdninger til hverandre og til elever
- Vi har tillit og toleranse til hverandre



Gro Løvald Andresen er skolerådgiver i Holmestrand kommune. Hun har tidligere vært lærer og inspektør på ungdomstrinnet i over 20 år.



Gunn Eva Benjaminsen er veileder i utdanningsdirektoratets veiledningskorps, tidligere rektor ved Hillestad skole og nå inspektør ved Botne skole. Skolen er praksisskole for lærerstudenter ved Høgskolen i Vestfold. Hun er foreleser ved Østlandsk Lærerstevne.



Anne Liv Kaarstad Lie er rektor ved Botne skole som er en 1–7 skole med 260 elever. Hun er redaktør av metodeboka *Anerkjennende elevsamtaler* og forfatter av *Mindfulness – å trene din tanke*. Medforfatter av tidligere artikler om anerkjennende elevsamtaler i *Utdanning og Bedre Skole*.

Privatskolemotivet

■ AV HARALD THUEN

Privatskolespørsmålet står nok en gang på den politiske dagsorden. Høyre har varslet at de vil gjeninnføre friskoleloven dersom de får regjeringsmakt i 2013. På borgerlig side har en uopphørlig ønsket større individuell frihet og rom for det private initiativ, mens en fra sosialistisk/rødgrønt hold har slått ring om fellesskapet og den offentlige skolen.

Uten sidestykke har privatskolene, eller de frittstående skolene, som høyresiden vil det skal hete, tjent rollen som ideologisk markør i utdanningspolitikken. Ikke minst har vi sett det gjennom det siste tiåret. De rødgrønne har i hovedtrekk fulgt opp det sporet Kristin Clemet og den borgerlige regjeringen la opp til med Kunnskapsløftet, med ett unntak: friskoleloven. Den ble umiddelbart satt ut av spill med «frysvedtaket» i 2005.

Fra Sverige rapporter i disse dager Skolverket, som kan sammenlignes med vårt Utdanningsdirektorat, om en gjennomgripende markedstilpassning av skolen etter at den såkalte «valgfrihets- og friskolereformen» ble vedtatt på 1990-tallet.

Det konkluderes med at reformens intensjoner til en viss grad er innfridd. Elevene har fått bedre valgmuligheter, fornyelsen og mangfoldet har blitt større, men markedet fremmer likevel ikke alltid likeverdighet og bedre kvalitet. De lokale og regionale

forskjellene har blitt større, de reelle valgmulighetene er ikke like for alle elever.

Hva med Norge? Vi har ikke sluppet markedet til i samme grad som nabolandet, men vi har like fullt en lang privatskolehistorie å se til. Det første privatskoleforbudet ble innført allerede tidlig på 1600-tallet, senere kan vi følge spørsmålet i perspektiv av ulike politiske regimer og styringssett. Historien gir et nyansert bilde av privatskolenes bidrag, debatten og den politiske reguleringen av privatskolemarkedet. Hva bygger den norske privatskoleideen på? Har den hatt noe å si for utviklingen av den offentlige skolen?

Tre motiv har vært overordnet: foreldreretten, reformhensynet og kvalitetshensynet. Det første retter seg mot individets rettigheter, det andre mot utdanningssystemets behov og det tredje mot den enkelte skole.

Foreldreretten

Foreldreretten utgjør privatskoleideens grunnprinsipp, forankret i liberalismens idé om borgerlige friheter: individets (foreldrenes/elevenes) valgfrihet og foretaket (skolens) etableringsrett. Da Norges første privatskolelov ble innført av den borgerlige koalisjonen, regjeringen Borten i 1970, ble det pregnant uttrykt slik av sakens fanebærer, statsråd Kjell Magne Bondevik, Kristelig Folkeparti: «Foreldra står over staten, ikke omvendt».

Arbeiderpartiet på sin side så foreldreretten kun som et «sideordnet» prinsipp, det var viktigere «å sikre barnet den menneskerett som ligger i utdanningsmulighetene». For Arbeiderpartiet var derfor alle unntak fra hovedprinsippet om en felles, offentlig skole som «et skritt i gal retning». Partiet ville kort sagt i praksis ikke tillegge foreldreretten noe særlig vekt; ingen privatskoler skulle støttes med offentlige driftstilskudd. På borgerlig side sto det også



Illustrasjonsfoto: © Fotolia

strid om foreldrerettsprinsippet, men her dreide det seg om hvilket omfang det skulle ha. Skulle det åpnes for alle typer skoler, eller skulle man begrense det til noen bestemte kategorier? Kristelig Folkeparti gikk inn for det første: Foreldre retten måtte gjelde ubegrenset, hvis ikke ble ganske enkelt ikke kravet om foreldrenes reelle valgfrihet innfridd. Venstre inntok imidlertid et mellomstandpunkt ved å foreslå at det kun skulle åpnes for noen bestemte kategorier av privatskoler, og det var dette forslaget som vant gjennomslag i Stortinget.

Privatskoleloven av 1970 falt ned på tre skolekategorier: forsøksskoler, livssynsskoler (religiøse/ etiske) og skoler som fylte et kvantitativt undervisningsbehov. Disse kunne gis tilskudd på opp til 85 prosent av driftsutgiftene. Det var naturligvis ingen lov etter Arbeiderpartiets hjerte, men de slo seg til ro med den utover på 1980-tallet, eller som Hans Olav Tungevik (KrF) treffende beskrev det:

«Inntrykket fra dei seinare år [...] er at Arbeidarpartiet aksepterer at privatskulelova eksisterer, men dei likar henne ikkje.» De borgerlige partiene så det annerledes. Kristelig Folkeparti, Høyre og Fremskrittspartiet ville alle ut fra forskjellige perspektiver at begrensningen knyttet til de tre kategoriene ble fjernet, og det er nettopp dette de senere debatter har handlet om.

Når spørsmålet nå kommer opp igjen, er det vesentlig å få avklart nyansene i standpunktene mellom de borgerlige partiene. Foreldre rettsprinsippet slik Kristelig Folkeparti historisk har benyttet det, er lite forenelig med det nyliberalistiske markedsprinsippet som Fremskrittspartiet og deler av Høyre senere har begrunnet sin friskoletenkning i. Et uomtvistelig premiss i Kristelig Folkepartis argumentasjon har vært at foreldre rettsens gyldighet ligger i en reell valgfrihet for alle foreldre. Men den valgfrihet markedet fremmer, er nødvendigvis ikke det, den er heller en valgfrihet for

de utvalgte med ressurser til å velge. Foreldre rettsens instrument er slik sett ikke det frie, uregulerte marked.

Reformhensynet

Reformhensynet har historiske røtter i embetsmannsstaten etter 1814. Fri konkurranse skulle nå gjelde i skolesektoren som i andre sektorer. Statsstyring ga lite effektivitet og innovasjon. Det ble en storhetstid særlig for de private videregående skolene. De rekrutterte langt de fleste av elevene, og de ledet også til utdanningshistoriens mest radikale reformering av de offentlige skolene.

I spissen for denne utviklingen sto filologen og skolemannen Hartvig Nissen med sine to private reformskoler, en for gutter og en for jenter. For Nissen var engasjementet for offentlige og private skoler to sider av samme sak. Skulle den offentlige skolen utvikle seg, måtte den hente inspirasjon og ideer fra forsøk blant de private skolene. Nissens skoler førte med seg

en omfattende endring av struktur og innhold i den offentlige videregående skolen, og integrering av jentene i dette skoleslaget. Den klassiske embetsmannsskolen, latinskolen, ble etter hvert omgjort til en moderne, høyre allmenndannende skole, bygget over en felles grunnskole. Morsmål, moderne språk og realfag ble de dominerende fagene. Som et historiens paradoks la de private reformskolene på sikt grunnlaget for den offentlige enhetsskolens utbygging.

En skulle tro at reformhensynet etter dette sto sterkt i debatten. Men merkelig nok har glansetiden i liten grad blitt løftet fram i senere argumentasjon for privatskolene. Ser vi til Arbeiderpartiet og venstresiden, har reformhensynet i det hele hatt liten gyldighet. På det mest bastante ble det avvist slik av Trygve Bratteli i 1969: «På meg virker det som en uhyggelig selvoppsigelse når ledende borgerlige skolepolitikere i fullt alvor hevder at private skoler kan være nyttige og nødvendige av hensyn til forsøk, eksperimenter, pedagogiske nyvinninger osv.»

I 1984 åpnet Arbeiderpartiet døren på gløtt for reformhensynet, da Kirsti Kolle Grøndahl erkjente «at den offentlige skolen burde være langt mer progressiv og nytenkende i sine pedagogiske prinsipper enn den

er i dag». Åpningen har imidlertid aldri strukket seg særlig lenger enn til Steinerskolene og Montessoriskolene.

Kvalitetshensynet

Kvalitetshensynet har dreiet seg om å løfte kvaliteten i den enkelte skole ved hjelp av markedsinstrumentet: fri konkurranse mellom alle skoler, offentlig som privat. Dette hører nyere historie til og sto særlig sentralt under arbeidet med Lov om frittstående skoler av 2003. Hovedpoenget her handlet igjen om å fjerne den innskrenkningen som lå i den tidligere lovens tre kategorier av skoler. På et vis søkte friskoleloven «tilbake til start» – til privatskoleloven av 1970, som statsråd Kjell Magne Bondevik (KrF) sto bak. Det sto en Bondevik, onkel og nevø, bak både Privatskoleloven av 1970 og Friskoleloven av 2003.

Under debatten rundt 2003-loven ble det fra arbeiderpartihold hevdet at Kristelig Folkeparti hadde inntatt et annet standpunkt enn tidligere og latt seg styre av Høyre. Men det var knapt tilfelle. 2003-loven var merket både av Kristelig Folkepartis og Høyres hånd. Det lå igjen i vekting mellom hensynet til foreldreretten og markedet. Loven åpnet nemlig ikke for et fullstendig frislipp, slik de argeste motstanderne hevdet. Krav om kvalitet skulle erstatte det tidligere kravet om formål,

knyttet til de tre skolekategoriene. Den nye friskoleloven åpnet dermed for godkjenning av alle grunnskoler som oppfylte fastsatte krav til innhold og kvalitet. Det kunne være «en skole med idrettsprofil, en skole med ballettklasser, en skole med språkprofil, kanskje en med realfagsprofil,» som en hørererepresentant uttrykte det i debatten.

Så langt tydet det på å være en liberal lov som ga vide rammer for det private initiativ. Men noe frislipp var det likevel ikke, for i en finslepen avveining av foreldreretten, valgfriheten og rettsstatlige styringsprinsipper ble det gitt noen vesentlige begrensninger. I sin essens dreide det seg, ifølge statsråd Kristin Clemets ord, om å gjøre valgfriheten «mest mulig lik for alle» og ikke la det bli «en frihet på andres bekostning». Av dette fulgte tre styringsprinsipper: elevenes egenandeler måtte begrenses, likeså skoleeierens utbytte av skoledriften, og skolene skulle ikke fritt kunne velge hvilke elever de tok inn. Slik kunne også friskolene bedre «virke befordrende på kvalitetsarbeidet i alle skoler».

Denne form for grensesetting var viktig for å hindre en utvikling i retning av statsstøttede kommersielle eliteskoler, og det var en linje den borgerlige koalisjonsregjeringen kunne samle seg bak. I debatter på



1990-tallet hadde Kristelig Folkeparti og Høyre hatt divergerende syn på hvor grenser som dette skulle settes. Kristelig Folkeparti fryktet at kommersiell skoledrift ville gå på bekostning av foreldrerettsprinsippet, mens Høyre, med tilslutning av Fremskrittspartiet, ikke ønsket å innskrenke den frihet privatskolestyrene hadde til å ta avgjørelser i skolenes drift og økonomi. I 2003-loven synes denne motsetningen å bli løst gjennom en avveining mellom frihet og likhet. Loven ble slik legitimert i foreldreretten, men også i kvalitetshensynet, og markerte avstand til en ytterliggående, markedsliberalistisk linje.

Nå som før

Nå som før er den offentlige skolen i behov både av nytenkning og kvalitetsheving. Som «kunnskapskole» – med skjerpede krav til effektivitet, prestasjoner og måloppfyllelse – fordrer skolen inspirasjon utenfra, påfyll av nye ideer – noe å løfte seg etter. Privatskolene har historisk vist at de kan tjene rollen som reformskoler med positiv innvirkning på den offentlige skolen. Deres viktigste betydning ligger nettopp her – som et tillegg til fellesskolen. De har virket vitaliserende for reformutvikling både på et politisk og et pedagogisk plan. Kort sagt: Vi trenger privatskolenes innslag i det norske utdanningssystemet, men det må skje på fellesskolens premisser, og det er flere grunner til det.

De senere erfaringene fra Sverige viser at når en åpner for private aktører i utdanningsmarkedet, da blir utdanningssystemet på godt og ondt et mindre statisk system. Det endrer seg og svarer raskere på forventninger i markedet, men samtidig blir det også et mer uoversiktlig, differensiert og

broket system. Dette handler både om elevers, foreldres og skoleeieres atferd i markedet og om markedets egen dynamikk. Privatskolemarkedet krever analyser, oppfølging og kontroll som retter søkelyset mot ulikheter og hvordan de forskjellige aktørene håndterer markedet. En linje der en lar «de tusen blomster blomstre» uten inngripen, er neppe en god linje for utdanningsmarkedet.

Skal fremtidige norske privatskoler ivareta reformhensynet og kvalitetshensynet uten samtidig å bli eliteskoler for de få utvalgte, fordrer det ideologisk at man holder fast ved foreldreretten og tøyler markedskreftenes press. Bare slik kan «kunnskaps-skolen» fortsette i «enhetsskolens» spor og utgjøre samfunnets viktigste fellesarena. En ny privatskoleordning må da legge til rette for at valgfriheten blir reell for alle. Utdanningsmarkedet vil fortsatt måtte være et politisk regulert marked, knyttet til skolens elevtilbud, økonomi og konkurransevilkår. Samtidig må det åpnes for nye faglig-pedagogiske alternativer, underlagt en streng, faglig kvalifisert vurdering. Mer enn annet er det her privatskolene kan bidra. Den begrensningen som ligger i dagens lovtekst, der kun forsøksskoler som står for en «anerkjent pedagogisk retning» kan gis tilskudd, åpner ikke for annet enn gammelt nytt, i praksis bare Steiner-skoler og Montessoriskoler.

Det kompromisset som man på borgerlig side fant fram til med privatskoleloven av 1970, og som venstresiden lenge slo seg til ro med, kan fortsatt ha mye for seg. Det åpnet i prinsippet bredt for ulike kategorier privatskoler, men under forutsetning at de var et alternativ, pedagogisk eller livssynsmessig, til den offentlige skolen. Fra hver sin ende har høyre- og venstresiden søkt henholdsvis å liberalisere og stramme inn de vilkårene 1970-loven satte. Den farbare vei ligger ikke i noen av disse retningene, men heller i den midtlinje man klokkelig fant fram til ved den første privatskoleloven, men med et viktig premiss: Vurderingene av alternativene det søkes om, enten det dreier seg om et faglig-pedagogisk alternativ eller et livssyns-/ trosalternativ, bør foretas på et faglig grunnlag. En politisk forvaltning vil med stor sannsynlighet, som historien viser, svinge med regjeringsmaktens farge, mellom det restriktive og det liberale. Når loven er vedtatt, bør styringen overlates til et nasjonalt, faglig akkrediteringsorgan, uavhengig av politikkens føringer.

NOTER:

- 1 Skolverket: En bild av skolmarknaden. Syntes av Skolverkets skolmarknadsprosjekt. Skolverkets aktuelle analyser 2012 (web: skolverket.se/publikationer). Stockholm 2012.
- 2 St.forh. (1969-70), 8, Tid. O. og L., s. 81.
- 3 Samme sted, s. 108.
- 3 St.forh. (1984-85), 8, nr. 52. O., s. 736.
- 5 St.forh. (1969-70), 8, Tid. O. og L., s. 109.
- 6 St.forh. (1984-85), 8, nr. 52. O., s. 744.
- 6 Odelstinget, 27. mai 2003, kl. 18, s. 1.
- 8 Samme sted, s. 16.



Harald Thuen er dr. philos og professor ved Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo. Han er også professor II ved Universitetet i Bergen. Thuen arbeider særlig med pedagogisk historiske tema.



Kompetanseveksten uteble – og veien videre

■ AV TORE LINDBEKK

De foretaksomme kunnskapsministrene Gudmund Hernes, Trond Giske og Kristin Clemet ville gjøre Norge til en ledende kunnskapsnasjon. Og kraftige tiltak ble iverksatt: Grunnskolen ble utvidet til ti år og fikk ny læreplan. 98 høgskoler ble slått sammen til 26. Men de mest inngripende reformene kom i den videregående skole, knyttet til Reform 94 og Kunnskapsløftet.

Disse ryddet opp i villniset av grunnkurs og påbygginger fra politikken på 1970-tallet. De nye treårige studieretninger bedret muligheter for faglig progresjon frem til yrkeskompetanse. Man fikk mer likelige emnetilbud på tvers av fylkesgrenser, og elevene som kom rett fra grunnskolen, fikk nå inntaksfortrinn i videregående skole (ble «ret-tighetselever») fremfor eldre ungdom.

Men ikke alle endringene i denne perioden pekte i samme retning. Parallelt med at «fersk» ungdom fikk inntaksfortrinn i videregående skole, ble skolemulighetene for eldre ungdom innskrenket (fra 1994 til 2001 gikk elevtallet i alder 20–24 år ned fra 17.000 til 9.000). Og mens Reform 94 skapte orden og progresjon i yrkesfagene, innsnevret Kunnskapsløftet yrkesspektret; samtidig som yrkeselvenes perspektiver ble innrettet mer mot studiekompetanse (som de nå kunne oppnå uten tap av tid).

Førte reformverket til at flere ungdommer enn før oppnådde yrkes- og studiekompetanse, slik politikerne hadde tatt sikte på? Et beslektet spørsmål er om skolen nå lyktes bedre i å mobilisere de ulike grupperinger og sjikt i befolkningen, også

ungdom med svakere skoleforutsetninger enn gjennomsnittet.

Det siste årskullet fra perioden forut for reformene gikk ut av grunnskolen våren 1989. Tor Jørgensen (SSB, 2001) undersøkte dette ungdomskullets utdanning i de åtte påfølgende årene. Til tross for uryddigheten i det videregående tilbudet (som blant annet førte til at mange fikk skolegang «på tvers» fremfor faglig avansement) oppnådde 66,5 prosent av årskullet studie- eller yrkeskompetanse («VKII») i løpet av de første seks årene etter grunnskolen. I 1997, da ytterligere to år var gått, var VKII-prosenten omkring 70.

Statistisk sentralbyrå undersøkte Reform94-kullene som ble tatt inn i videregående skole i 1994 og 1997, dessuten det første inntakskullet (2006) etter at Kunnskapsløftets ordninger var blitt iverksatt. Skolegangen ble fulgt inntil fem år etter inntaket. Fullføringsprosentene for disse inntakskullene ble omkring 69–70. For å være sammenliknbare med resultatene for grunnskolekullet fra 1989 må disse tallene justeres i forhold til størrelsen på de årskullene som disse elevkullene var hentet fra. Med slik justering ble

Tabell : Andel av årskullet som fullførte studie- eller yrkeskompetanse i videregående skole («VKII»); etter foreldrenes utdanningsnivå

Familiebakgrunn	Forut for videregående skole-reform (grunnskole.kull 1989) 6 år etter grsk. 1989	Etter Reform94 (Inntakskullene 1994 og 1997) 5 år etter v.skole- inntak	Etter Kunnskaps-løftet (Inntakskullet 2006) 5 år etter v.skole-inntak
Inntakskullets VKII-prosent	----	69	69
Årskullets VKII-prosent	66.5	67.2	67.5
Antall elever	61117	107032	62452

Forsørgers utdanningsnivå			
Lang høyre utdanning	88.0	87.2	87.3
Kort høyre utdanning	80.5	80.4	78.6
Videregående utdanning	65.0	64.2	64.7
Grunnskole	42.5	46.6	43.8

Kilder: SSB: 2001: The flow of pupils and students through the educational system 1989–1997 Aktuell utdanningsstatistikk 2001. SSB 2012: Gjennomstrømming i videregående skole. Enkeltopplysninger om inntakskullet 1997 fra SSB: statistikkdatabasen.

VKII-prosentene for de tre årgangene reformungdom henholdsvis 67,0, 67,3 og 67,5. Ikke alle disse elevene startet i videregående skole samme år som de forlot grunnskolen. I Jørgensens materiale om ungdommene fra grunnskolen i 1989, er derfor VKII-prosenten seks år etter grunnskolen (66,5) det mest relevante for sammenlikning. I forhold til dette var det klar økning for reformårgangene. Men gjennomføringstallene var fortsatt 2–3 prosentpoeng lavere enn 1989-kulletts tall i 1997 (dvs. åtte år etter grunnskolen).

På stedet hvil

Ble avstanden frem til 1989-ungdommenes kompetansetall pr. 1997 redusert i årene som fulgte? Grunnet halvingen av skolekapasitet for 20–24-åringer ble det nå bare rom for at 1,6 prosent av det enkelte reformkull kunne «etterfylle» med så meget som toårs skolegang. Alternativt ville 3,2–2,9 prosent (tallet varierer mellom årskullene) kunne ha ett enkeltår i videregående skole. Antar vi at reformkullenes «sen»-karrierer fordelte seg likelig mellom ett- og toårs «påfylling», økte reformkullene sine VKII-prosenter med ca. 2,5 prosentpoeng, dvs. til omkring 70 (Forutsatt at alle besto sine eksamener). Men å overgå VKII-prosenten til grunnskolekullet fra

1989 var ikke innen rekkevidde. Vi må derfor konkludere med at kompetanseøkningen sto på stedet hvil, tross de helhjertede reformene.

Hvorfor ble det stagnasjon? Ett hovedmoment i bildet er at gjennomføringene i videregående skole hang nøye sammen med elevenes grunnskoleprestasjoner. Blant de nye elevene i videregående skole i 2003 fullførte omtrent alle med mer enn 55 grunnskolepoeng (nærmere bestemt: 98 prosent av elevene på allmennfag og 95 prosent av elevene på yrkesfag). Men blant elevene med under 30 grunnskolepoeng var fullføringsprosenten bare 17 (temmelig likt for allmenn- og yrkesfag).

I Kunnskapsløftets første årskull (inntak i videregående skole 2006) var gjennomføringsprosenten etter gode og middels gode grunnskoleprestasjoner uendret (sammenliknet med 2003-kullet), men den gikk ned fra 17 til 13 blant elevene med under 30 grunnskolepoeng. Nedgangen var klarest blant elevene på den allmennfaglige/«studiespesialiserende» retningen. Årsaken var derfor ikke Kunnskapsløftets nye giv for yrkesfagene.

Innenfor reformkullene var det fremdeles store ulikheter i gjennomføring, ut fra foreldrenes utdanning. Etter Reform 94 økte gjennomføringsprosenten litt blant ungdom fra familier med bare grunnskole (se tabellen ovenfor), men det meste

av denne forbedringen falt bort blant elevene som startet i 2006. Det er grunn til å anta det er en sammenheng mellom disse to tilbakeslagene i den seneste perioden: for elever med meget svake grunnskoleprestasjoner og for elever fra familier med bare grunnskole.

Disse endringene i årene omkring Kunnskapsløftet bør ses i sammenheng med økningen i grunnskolens behov for spesialpedagogiske støttetiltak i disse årene. Fra 2001 til 2009 økte prosenten grunnskoleelever med spesialundervisning fra 5,5 til 7,2 (NOU 2009:18 tabell 6.3). I 2009 hadde hele 10 prosent av tiendeklassingene spesialundervisning. I enkelte kommuner gikk nå 20 prosent av lærerressursen til slike tiltak (Utdanningsspeilet, 2011). Midtlyngutvalget anslo at så meget som 20–25 prosent av grunnskoleelevene (nå) har behov for spesialundervisning (NOU 2009:18, p.2–3).

Veien videre

Skyldes disse utviklingene utdanningspolitikken i denne perioden? – For eksempel forholdet mellom læreplanens spesifikke kunnskapskrav og de overordnede «nasjonale mål for grunnleggende ferdigheter og kompetanse». Disse motsetninger skal ut fra gjeldende retningslinjer løses lokalt med stor lokal «handlefrihet for hvordan målene skal nås» (Telhaug, 2005: 156–158). Midtlyngutvalget utdypet følgene av denne situasjonen med stor lokal handlefrihet: «Opplæringstilbudet (er nå) av så varierende kvalitet (mellom kommuner og skoler, og innad i den enkelte skole) at det blir stillet spørsmål ved om Norge har en fellesskole» (p. 2.2.2). Utvalget anmeldte på dette grunnlag behov for utvikling av mer konsistente fagplaner, som kan skape et mer helhetlig arbeidsgrunnlag for opplæringen (kap.15). Dessuten ønsket utvalget kompetansemessig oppgradering innenfor lærerpersonalet, og økte spesialistfunksjoner, inklusive nye kompetansesentre.

En revisjon som bringer fagplaner og ferdighetsnormer i samklang – og «treffer» alle elevkategorier – vil kreve et meget omfattende og tidkrevende utviklingsarbeid. Enklere vil det trolig være å imøtekomme Midtlyngutvalgets særlige ansvar for tilbudet til de aller svakeste elevene – med normeringer som retter seg mot elevene på det mest elementære ferdighetstrinnet. Dette vil

kunne bedre læringsutbyttet for de elevene som er mest «marginalisert» (utvalgets uttrykk) innenfor dagens grunnskole.

Men det vil neppe påvirke kompetansesituasjonen i videregående skole. Her er det et tankekors at også mange middels flinke elever i dag kommer til kort. Av 8–10.000 elever med 35–39 poeng fra grunnskolen var det bare halvparten som fullførte videregående skole. Disse hadde 3,5 som gjennomsnittlig fagkarakter, altså en likelig fordeling mellom karakterene «godt» og «nokså godt».

På kort sikt bør det derfor være en prioritert oppgave å arbeide for at flertallet av disse gjennomsnittseleven fullfører, ved at kunnskapskravene for dette ferdighetstrinnet i grunnskolen normeres fastere. Og da teller ikke alle grunnskolefagene likt. Fra undersøkelsene til Falch et al. (2011) vet vi at gjennomføringene i videregående skole særlig avhenger av grunnskoleprestasjonene i naturfag, matematikk og samfunnsfag, meget mindre av prestasjonene i språk- og praksisfagene. Hver karaktergrad i ett av disse fagene øker gjennomføringsprosenten med 4, og disse forbedringene vil samlet bringe denne gruppens gjennomføringstall nær gjennomsnittet for hele inn-takskullet. Styrkingstiltakene bør derfor settes inn her, med et mer spesifisert sett av kunnskapskrav som middel. Å bringe læreplanverket i samklang med alle elevgruppens behov og muligheter, er en for vidtrekkende ambisjon.

LITTERATUR

- FALCH, T., NYHUS, O., STRØM, B. (2011). Grunnskolekarakterer og fullføring i videregående opplæring. Trondheim, SØF-prosjekt 8200.
NOU 2009:18: Rett til læring. Oslo.
SSB (2001). The flow of pupils and students through the educational system. 1989–1997. Aktuell utdanningsstatistikk 2001/2. Oslo, Statistisk sentralbyrå.
SSB (2009). Gjennomføring etter grunnskolepoeng. Oslo, Statistisk sentralbyrå.
SSB 2012: Gjennomstrømming i videregående opplæring. Oslo: Statistisk sentralbyrå.
TELHAUG, A. O. (2005). Kunnskapsløftet - ny eller gammel skole. Oslo: Cappelen.
UTDANNINGSSPEILET (2011). Statped: Oslo.



Tore Lindbekk, professor emeritus, NTNU, Trondheim, har særlig arbeidet innen utdannings- og forskningssosiologi. Han har skrevet flere fagbøker og en rekke artikler og mottok i 2003 Norsk sosiologiforenings hederspris.



FORSKNING PÅ TVERS AV OLE KRISTIAN BERGEM

I denne spalten gir Bedre Skole smakebiter av prosjekter som foregår innenfor rammene av KiS (Kunnskap i skolen) ved Universitetet i Oslo. I KiS samarbeider forskere fra fem fakulteter om å bringe fram skolerelevant forskning. KiS har tre prioriterte områder: Realfag i utdanning, Språk i utdanning og Styling, ledelse og organisering av skolen. Ole Kristian Bergem er postdoc ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS) ved Universitetet i Oslo og sitter i den faglige ledergruppen i KiS.

«Som regel er vi ikke der hvor han underviser» – arbeidsplanmetodikk og lærerstøtte

Et robust funn innenfor utdanningsforskning er at elevers læringsresultater påvirkes positivt av tett støtte og oppfølging fra den enkelte lærer (Hattie, 2009). Hattie hevder også at lærerens støtte har avgjørende betydning for elevenes engasjement i eget læringsarbeid, et engasjement som er viktig for å oppnå gode læringsresultater. I denne artikkelen drøftes noen trekk ved nye organisasjonsmønstre i klasserommet som synes å redusere lærerens muligheter til å støtte elevene i deres læringsarbeid.

Bruk av arbeidsplaner og studietimer vil stå sentralt i denne analysen. Argumentasjonen vil understøttes med analyser av data hentet fra den videobaserte klasseromsstudien PISA+. Disse dataene består av observasjoner, videoopptak og utsagn fra lærer- og elevintervjuer.

Alle klassene som deltok i PISA+-studien brukte arbeidsplaner av ulike typer, og flere av klassene hadde studietimer som en integrert del av timeplanen. Disse timene ble særlig benyttet til å løse oppgaver fra arbeidsplanen. Det spørsmål jeg vil drøfte i denne artikkelen, er hvordan disse organisasjonsmønstrene synes å påvirke noen anbefalte støttestrukturer for elevenes læringsarbeid. Konkretisert ytterligere: Hvilke konsekvenser synes bruk av arbeidsplanmetodikk å ha for følgende faktorer, som på ulike måter er relatert til lærerens støttende funksjon overfor elevenes læring:

1. Varierte arbeidsformer
2. Innramming av nytt fagstoff
3. Faglige oppsummeringer

Eksempelene som drøftes, vil i hovedsak være hentet fra matematikktimene som ble observert i PISA+-studien.

Varierte arbeidsformer

Det å variere arbeidsformene i klasserommet framheves ofte som et viktig didaktisk prinsipp, ikke minst når det gjelder stimulering og styrking av elevenes motivasjon og engasjement (Boaler & Humphreys, 2005; Walshaw & Anthony, 2008). Elevenes læringsengasjement er en kritisk faktor for læringsutbyttet og målbare faglige prestasjoner. Å bidra til å skape et slikt elevengasjement vil derfor være en av lærerens viktigste oppgaver.

Ett trekk ved bruk av arbeidsplanmetodikk som har blitt framhevet av flere klasseromsforskere, er at det generelt synes å føre til en ensidig

vektlegging av individuelt arbeid på bekostning av andre arbeidsmåter (Klette, 2007; Olaussen, 2009). Flere faktorer synes å medvirke til at dette skjer, en av dem er arbeidsplanenes utforming og struktur. På alle arbeidsplanene som ble brukt i PISA+-klasserommene, ble det listet opp hvilke oppgaver elevene skulle gjøre i løpet av den aktuelle perioden. Slike lister kunne framstå som temmelig omfattende og truende, i den forstand at det var vanskelig for elevene å vurdere hvor mye arbeid som måtte investeres i hvert enkelt

Pisa + er en videobasert klasseromsstudie som omfatter fagene matematikk, naturfag og lesing. I studien fulgte man seks 9. klasser i østlandsområdet gjennom perioder på ca. tre uker. Alle timer i de tre fagene ble filmet og lærere og elever ble intervjuet i etterkant av timene.

Matematikk 	Mål	Å kunne løse enkle oppstilte likninger Å kunne løse likninger med parenteser Lære en metode for å sjekke om løsningen er riktig		
	Oppgaver og kilder	3.1 til 3.11 3.16 til 3.20 3.21 til 3.27 3.31, 3.32, 3.36, 3.37 3.40 til 3.42 3.44, 3.45, 3.46, 3.49, 3.50, 3.57, 3.58 3.61, 3.66 3.67, 3.69, 3.70, 3.71	3.2, 3.4, 3.9 3.12 til 3.19, 3.21 2.23 til 3.25 3.28 til 3.31 3.33, 3.34, 3.35, 3.38 3.40 til 3.48 3.43, 3.50, 3.51, 3.55, 3.57, 3.58, 3.59 3.61 til 3.63 og 3.66, 3.67 3.70 til 3.71	3.3, 3.5, 3.10, 3.13 3.15, 3.16, 3.18, 3.22 3.23, 3.25, 3.29, 3.30 3.33, 3.34, 3.35, 3.39, 3.42 til 3.45 3.51 til 3.56 3.58 ti 3.61 3.63, 3.64, 3.65, 3.67 3.68, 3.71, 3.73 3.74, 3.75

Figur 1: Matematikkdelen av en arbeidsplan i en av PISA+-klassene for en periode:

fag. Figur 1 viser matematikkdelen av en arbeidsplan i en av PISA+-klassene for en spesifikk periode.

En slik opplisting av et stort antall oppgaver gjør at det blir et betydelig press på det å skulle løse oppgaver for å bli «ferdig» i tide. «Er du ferdig med arbeidsplanen?» var et spørsmål elevene ofte ble stilt. Noen elever syntes det var greit å sitte alene og løse mange oppgaver, men et gjennomgående utsagn i elevintervjuene var at dette ble opplevd som kjedelig og demotiverende. To av elevene formulerte seg slik:

Intervjuer: Var dette her en typisk matematikktime?

Geir: Ja.

Lene: Ja.

Intervjuer: Hvorfor var den typisk?

Geir: Den var liksom bare kjedelig, kjedelig, kjedelig, kjedelig. Som alltid.

Lene: Ja, det typiske er liksom bare å sitte og regne.

Her kommer det klart til uttrykk at overdreven bruk av denne arbeidsmåten kan gi elever negative faglige erfaringer. En høy prioritering

av individuell oppgaveløsning fører dessuten til at tiden som avsettes til kollektive aktiviteter, begrenses. Dette poenget understrekes også av Klette (2007, s. 355), som påpeker at:

... arbeidsplanorganiserte klasserom styrker elevenes individuelle læringsprosjekt. Klassen og elevkollektivet som enhet for læring nedtones. Klasserommet som et rom for systematisk meningsutprøving innenfor et stabilt fellesskap har blitt dramatisk endret med omfattende bruk av arbeidsplaner.

Også Olaussen (2009, s. 198) gir uttrykk for denne type synspunkter. Hun hevder at:

... vektlegging av selvstendighet og valg av oppgaver som karakteriserer a-planarbeid, vanskeliggjør samspill og utvikling av gode relasjoner.

Olaussen poengterer at elevenes utvikling av kompetanse kan bli skadelidende ved mye individuelt arbeid,

fordi de ikke får innspill fra andre personer i store deler av arbeidsøkten.

Prioriteringen av individuelt arbeid og nedtoning av andre typer arbeidsformer kan forsterkes ytterligere gjennom bruk av studietimer (også kalt veiledningstimer eller arbeidstimer). Som tidligere påpekt, benyttes ofte arbeidsplaner i kombinasjon med studietimer. Sentrale fag gir da timer til en samlet pott, som så anvendes til denne type timer. Noen av lærerne som deltok i PISA+ ga uttrykk for at de følte at dette ga et større press på undervisningstiden som ble igjen, dvs. at de fikk mindre tid til disposisjon til å presentere faglig pensumstoff og diskutere dette med elevene. En lærer uttrykte seg slik:

Men allikevel tror jeg vi ville fått mye mer utbytte av tre 45 minutters timer enn to ganger 45 pluss en arbeidstime. (...) Altså, arbeidstimen i seg selv kan være bra, men jeg liker ikke å måtte gi bort den ene mattetimen til det.

Senere ble dette utdypet videre på denne måten:

Vi har kun to undervisningstimer i matte på grunn av den studietimen, og jeg synes det er vanskelig å få gått gjennom alt da, og ennå ha mye tid til jobbing. Så jeg har hatt timer hvor jeg har undervist hele tiden, og det er ikke elevene glad i, og det skjønner jeg godt. Så det er uheldig å ha så lite undervisningstid.

Denne læreren opplever altså at færre timer til matematikkfaget gir større press på den gjenstående tiden. Dette medfører mindre tid til å gjennomgå nødvendig teori og diskutere denne sammen med elevene. Færre rene fagtimer kan altså redusere tiden som settes av til plenumsdiskusjoner og andre kollektive arbeidsmåter. I de omtalte studietimene jobbet elevene stort sett alltid ut fra oppgaver i arbeidsplanen. Slike timer ble altså i liten grad benyttet til for eksempel faglige helklassediskusjoner eller organisert gruppearbeid.

Olaussen (2009) gjennomførte en studie i grunnskolen hvor en klasse som brukte arbeidsplan, ble sammenliknet med en klasse som ikke brukte arbeidsplan. En av hennes mest interessante funn er at det i den klassen som benyttet arbeidsplan, ble brukt mye veiledningstid til å gi enkeltelever struktur for timen, med fokus på «hva man skulle gjøre». I klassen som ikke benyttet arbeidsplan, var det derimot i større grad en myldring rundt ulike ideer, og veiledningen var mer faglig orientert. Olaussen (2009, s. 199) hevder at det i den sistnevnte klassen ble «...enklere for lærer å få i gang det dialektiske spillet hvor utvikling av

autonomi, gode relasjoner og kompetanse skjer.» Lærerens faglige støtte til elevene synes altså å reduseres som en følge av bruk av arbeidsplanmetodikk, ifølge Olaussen.

Innramming av nytt fagstoff

En viktig måte å støtte elevenes læringsarbeid på er å ramme inn nytt fagstoff ved å knytte det til elevenes forkunnskaper. Dette gjøres gjerne gjennom å relatere det nye stoffet til kjente deler av faget, dersom dette er mulig, eller for eksempel til elevenes erfaringer fra dagliglivet. Et godt dokumentert funn i PISA+-studien var at slike faglige introduksjoner ikke besto av lange lærermonologer, men skjedde i tett dialog med elevene. De sentrale trekkene ved alt nytt fagstoff ble altså diskutert i plenum, med elevene som aktive deltakere (Bergem, 2009). Bruk av arbeidsplaner syntes imidlertid å påvirke elevenes læringsarbeid på en måte som kan svekke sammenhengen mellom teori og øvelser, og dermed også det potensielle læringsutbyttet. Før denne tematikken drøftes nærmere, vil det gis en kort teoretisk begrunnelse for nødvendigheten av visse didaktiske vurderinger ved arbeid med nytt faglig materiale.

Klette (2007) argumenterer, ut fra en modifikasjon av begreper hentet fra Meichenbaum og Biemiller (1998), for at læring bør inkludere tre typer situasjoner, nemlig *tilegnelsessituasjoner*, *utprøvingssituasjoner* og *konsolideringssituasjoner*. Tilegnelsessituasjoner er relatert til lærerens introduksjon av nytt fagstoff, utprøvingssituasjoner til elevenes arbeid

med fagstoffet gjennom ulike typer oppgaver, mens konsolideringssituasjoner knyttes til læringssituasjoner som innebærer selvrefleksjon, selvevaluering og videreformidling av det faglige stoffet. God læring vil innebære en fin balanse mellom disse ulike læringssituasjonene, en balanse som det er lærerens oppgave å etablere. Ser man på faget matematikk, er det lang tradisjon for at gjennomgang av nytt teoretisk stoff, det vil si tilegnelsessituasjoner, følges opp med muligheter for elevene til å jobbe med oppgaver relatert til det nye fagstoffet, altså utprøvingssituasjoner. Selv om ensidig bruk av denne type arbeidsform (med rette) har blitt kritisert for å innebære lite variasjon, har det i det minste vært en klar sammenheng mellom de to situasjonstypene. I PISA+-klasserommene ble det imidlertid gjentatte ganger observert at denne sammenhengen manglet. Uttalelser fra elevene viser at dette i stor grad skyldes bruken av arbeidsplaner. Selv om felles gjennomgang av nytt fagstoff også i disse klasserommene ble etterfulgt av individuelt arbeid med oppgaver, var ikke disse oppgavene nødvendigvis relatert til det stoffet som nylig hadde blitt drøftet. Elevuttalelsene i følgende intervju-ekvens illustrerer derfor en ny type utfordringer som læreren står overfor, og som er direkte relatert til bruk av arbeidsplaner:

Intervjuer: Men er det sånn, for eksempel hvis læreren gjennomgår noe på tavla, er det sånn at dere da regner stykker som er knytta til det dere har gjennomgått, eller er det sånn at dere fortsetter på arbeidsplanen?

Anders: Det kommer helt an på...

Bendik: Vi begynner vel egentlig med stykker...

Anders: Ja, jeg begynner bare der jeg er..

Intervjuer: Der du er på arbeidsplanen?

Anders: Ja

Intervjuer: Ja

Anders: Som regel er vi ikke der hvor han underviser.

Av elevintervjuet går det fram at det er der hvor elevene tilfeldigvis er på arbeidsplanen, som avgjør hvilke oppgaver de til enhver tid vil jobbe med. Ifølge de elevene som her uttaler seg, er det heller sjelden at dette sammenfaller med den lærerstyrte progresjonen av fagstoffet. Sammenhengen mellom tilegnelsessituasjonen og utprøvingssituasjonen blir derfor åpenbart svak, noe som synes å være svært uheldig. Ikke minst kan det føre til at elevenes læringsarbeid mister faglig fokus og sammenheng og at læringsutbyttet generelt svekkes.

Faglige oppsummeringer

Også faglige oppsummeringer mot slutten av en time eller en arbeidsøkt blir ansett for å være et viktig pedagogisk virkemiddel for å støtte elevenes læring. I slike oppsummeringer vil det være naturlig å evaluere hva man har lært, hva som har vært hensikten med de aktuelle aktivitetene, diskutere viktige faglige sammenhenger osv. Dette er sentrale aspekter ved det som ovenfor er kalt konsolideringssituasjoner. Analyser som har blitt utført på PISA+-materialet, viser at slike oppsummeringer, særlig knyttet til enkelttimer, forekom i svært liten



Illustrasjonsfoto: © olly/Fotoa

grad. Hvorvidt dette skyldes bruk av arbeidsplaner eller ikke, er imidlertid vanskelig å vurdere. Det kan allikevel synes å framstå som spesielt problematisk å skulle gjennomføre faglige oppsummeringer dersom elevene arbeider i utakt, slik mange elever uttrykte at de gjorde. Dette eksemplifiseres i følgende utdrag fra et intervju med to jenter:

Intervjuer: Men hvordan er det når dere jobber i mattetimene, er dere da på samme sted, når dere sitter sånn to og to?

Lise/Anne: Nei!

Intervjuer: Da jobber dere med forskjellige oppgaver?

Anne: Noen ligger foran og noen ligger bak (*i forhold til lærers gjennomgang*).

Intervjuer: Ja!

Lise: ... noen ligger likt.

Igen bekreftes det at en utilsiktet konsekvens av bruk av arbeidsplaner er at elevene ofte jobber i utakt, både med hverandre og i forhold til lærerens progresjon. På denne måten genereres nye situasjoner i klasserommet som utfordrer tradisjonelle støttestrukturer for elevenes læring, knyttet til samhandling og faglig fellesskap. Hvordan og når man skal legge inn faglige oppsummeringer, vil være en faktor det er viktig for læreren å vurdere og finne gode løsninger på.

Diskusjon – konsekvenser for praksisfeltet

Et av de kanskje mest overraskende funnene i hele PISA+-studien, var i hvor stor grad arbeidsplanmetodikken formet læringsarbeidet i klasserommet (Bergem &

Dalland, 2010). Arbeidsplanens sentrale betydning for aktivitetene i klasserommet bekreftes også i andre kvalitative studier av nyere dato (Helgevold, 2011; Olaussen, 2009).

En viktig intensjon med bruk av arbeidsplaner er å gi elever større muligheter til å ta avgjørelser relatert til egen arbeidssituasjon, noe som er ment å øke deres motivasjon, engasjement og interesse for skolefaglig arbeid (Skaalvik & Skaalvik, 2009). Tanken er at dette skal bidra til økt læringsutbytte for den enkelte elev. Analysene utført på PISA+-materialet viser imidlertid at bruk av arbeidsplan får relativt store utilsiktede konsekvenser for elevenes læringsarbeid. I denne artikkelen har det blitt påpekt at det kan lede til:

- mindre variasjon i undervisningsformer
- svakere sammenheng mellom teoridrøfting og arbeid med oppgaver

- vanskeliggjøring av faglige oppsummeringer

Bruken av arbeidsplanmetodikk kan på denne måten føre til at viktige støttestrukturer for elevenes læringsarbeid bygges ned. En naturlig konklusjon synes å være at man på alle nivåer i norsk skole i større grad bør drøfte hvordan man skal motvirke at dette skjer. En god start vil være å vie tematikken «bruk av arbeidsplaner» langt større oppmerksomhet. Dersom nye lærere skal stå bedre rustet til å bruke dette pedagogiske verktøyet, er det ikke minst viktig at man innenfor lærerutdanningen grundig drøfter hvordan de ulike utfordringene kan håndteres. Likeledes synes det presserende at disse temaene debatteres i lærerkollegiet på den enkelte lokale skole hvor arbeidsplanmetodikk anvendes. Slik kan man unngå at bruken av denne metodikken undergraver viktige støttestrukturer for elevers læringsarbeid.

LITTERATUR

- BERGEM, O. K. (2009). Individuelle versus kollektive arbeidsformer. En drøfting av aktuelle utfordringer i matematikkundervisningen i grunnskolen. Upublisert PhD-avhandling, Utdanningsvitenskapelig fakultet, Universitetet i Oslo.
- BERGEM, O. K. & DALLAND, C. (2010): *Arbeidsplaner, læringsmål og vurdering. Hva gjør vi?* Oslo: Universitetsforlaget.
- BOALER, J. & HUMPREYS, C. (2005). Connecting mathematical ideas. Middle school video cases to support teaching and learning. Portsmouth, NH: Heinemann.
- HATTIE, J. (2009). *Visible learning*. London: Routledge.
- HELGEVOLD, N. (2011). Å lære å kommunisere i det moderne klasserommet: En kvalitativ studie av interaksjonsformer på ungdomstrinnet. Upublisert PhD-avhandling, Universitetet i Stavanger.
- KLETTE, K. (2007). Bruk av arbeidsplaner

i skolen - et hovedverktøy for å realisere tilpasset opplæring? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 91(4), 344–358.

MEICHENBAUM, D. & BIEMILLER, A. (1998). *Nurturing independent learners. Helping student take charge of their learning*. Newton, Mass.: Brookline Books.

OLAUSSEN, B. S. (2009). Arbeidsplaner i skolen: En kontekst for utvikling av selvregulert læring? – Refleksjoner etter en studie på småskoletrinnet. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 93(3), 189–201.

SKAALVIK, S. & SKAALVIK, E. M. (2009). Arbeidsplaner fremmer flere mål. *Bedre Skole*, 03/2009, 17–21.

WALSHAW, M. & ANTHONY, G. (2008). The teacher's role in classroom discourse: A review of recent research into mathematics classrooms. *Review of Educational Research*, 78(3), 516–551.



Illustrasjonsfoto: © Eli Berge/Fotofil.no

Prestasjon og mestring

– om motivasjon og læring i grunnskolen

■ AV TOR STORNES

Denne artikkelen drøfter ulike sammenhenger mellom motivasjon og læring. Den tar utgangspunkt i motivasjonell målorienteringsteori (goal theory), som i dag er en framtrедende tilnærming til en forståelse av elevers motivasjon og viser betydningen av tilrettelegging av ulike motivasjonelle læringsklima i klasserommet. Avslutningsvis pekes det på enkelte praktisk-metodiske tiltak i undervisningen som kan avledes av denne teorien.

Det er i dag vel kjent fra internasjonale komparative undersøkelser at norske elever gjennomgående har oppnådd svakere karakterer i sentrale skolefag sammenlignet med elever i andre europeiske land. Siden gjennomføringen av de første undersøkelsene, bl.a. PISA og TIMSS, har det vært en nasjonal strategi å øke norske skoleelevers faglige kvaliteter

og styrke skolen som en kunnskapsskole. Innføringen av nasjonale prøver er ett av flere tiltak i så måte. Motivasjon og elevers lyst til å lære er en viktig faktor i enhver læringsammenheng. Skolens evne til å stimulere elevers faglige interesse og engasjement vil nødvendigvis være avgjørende for elevers innsats og framgang i skolearbeidet.



Motivasjonell målorientering

Målorienteringsteori (goal theory), heretter kalt GT, stiller et grunnleggende spørsmål om i hvilket klasserom elever føler seg mest motivert for å lære, og hvordan man på best mulig måte kan fremme læring av akademiske og sosiale ferdigheter (Nicholls, 1989; Ames, 1992; Dwck & Legget, 1988; Elliot, 1997; Pintrich & Maehr, 2004). Et slikt spørsmål er nødvendigvis grunnleggende i en diskusjon omkring skolens innhold og kvalitet.

GT representerer en sosial kognitiv tilnærming til motivasjon. Det var Weiner som på begynnelsen av 1970-tallet var en av de første teoretikerne som argumenterte for at elever som var mye eller lite motivert, hadde en tendens til å reflektere forskjellig med hensyn til oppfatningen av å lykkes eller mislykkes. Siden den gang har denne oppfatningen vært utgangspunktet for forskning på motivasjon. Konklusjonen har vært at det er *den mening og hensikt* (mål) elever legger prestasjoner som er en avgjørende faktor for deres motivasjon. Dette har ikke bare vært relatert til graden av motivasjon, men også til måten elevene engasjerer seg i skolearbeidet. Man hadde tidlig oppdaget at elever i samme klasserom kunne ha forskjellige måter å tilegne seg kunnskap på. Enkelte elever kunne være dypt konsentrert og engasjert i læreprosessen, se læring som en utfordring til å forstå sammenhenger, andre mer opptatt av å pugge kunnskap, memorere og reprodusere dette (Nicholls og Miller, 1984, Dwck & Legget, 1988). Forskerne attribuerte slike forskjeller i motivtilstand til ulike motivasjonelle innstillinger.

I dag opererer man med begrep som motivasjonell mestringsorientering (task-orientation) og motivasjonell prestasjonsorientering (ego-orientation). Mestringsorienterte elever viser seg å oppleve at målet med å gå på skole er å tilegne seg ny kunnskap, utvikle evnene sine og føle framgang. Prestasjonsorienterte elever derimot motiveres av et mål som å prestere like godt eller bedre enn sine medelever. Grunnlaget for utvikling av disse ulike motivasjonelle orienteringer beror på elevenes ulike oppfatninger av hva evne/ferdighet innebærer.

Rundt 11-årsalderen begynner elever

modenhetsmessing å kunne skille mellom innsats og prestasjon. På tidligere alderstrinn oppfatter elever at prestasjon og innsats er to sider ved samme sak. Dvs. de kan ikke forestille seg en god prestasjon uten innsats. Etter 11-årsalderen derimot, vil elever kunne forstå at dette ikke nødvendigvis er slik. Et godt resultat kan gjerne skyldes andre forhold enn innsats, eksempelvis spesielt gode læreforutsetninger eller talent. Dette betyr at enkelte elever ikke skiller mellom prestasjon og innsats, men konstruerer en oppfatning om at ferdighet eller prestasjon oppnås gjennom innsats og regelmessig skolearbeid som kan gi følelse av mestring og utvikling. Disse elevene motiveres av framgang og læring og vurderer sine skoleprestasjoner i lys av egne læreforutsetninger (mestringsmotivasjon). Andre elever derimot, som skiller mellom innsats og prestasjon, har en oppfatning om at evne og ferdighet er noe som er gitt og i liten grad påvirkes av økt innsats. Slike elever vurderer å lykkes på skolen først og fremst ved å sammenligne sine resultater med andre.

Det er viktig å merke seg at disse to gruppene av prestasjonsmål inkluderer både en mer varig personlig komponent og en situasjonskomponent. GT fremholder da også at elevers motivasjon ikke bare skyldes individuelle personlige disposisjoner, men også forhold i omgivelsene. Sistnevnte benevnes som klassens motivasjonsklima (Maehr, 1984; Nicholls, 1989). Dette innebærer at det er en vekselvirkning mellom elevenes motivasjonsmål og læringsklimaet i det enkelte klasserom. De ulike klimaene har sin parallell til individuelle motivasjonsmål. Man snakker derfor om et klasseromsklima preget av mestring og utvikling (motivasjonelt mestringsklima), og et klima som vektlegger elevens prestasjoner i sammenligning med andre (motivasjonelt prestasjonsklima). Et motivasjonelt mestringsklima forventes å gjøre elevene mestringsorientert og dermed motivere de til eksempelvis å forstå sammenhenger, verdsette framgang og vurdere utvikling først og fremst i relasjon til egne forutsetninger. Et motivasjonelt prestasjonsklima derimot, forventes å gjøre elevene motivert gjennom sammenligning (konkurranse) med andre elever og via ytre

belønning. Den grunnleggende antakelse i GT er at mestringsorientering har en positiv relasjon til elevers læring og sosio-emosjonelle utvikling og korrelerer med flere viktige motivasjonelle og kognitive faktorer (se Kaplan mfl., 2002).

Forskning

Studier som har benyttet ulike forskningsmetoder, konkluderer med at elever som rapporterer at de gjør skolearbeidet med den hensikt å skaffe seg ny kunnskap og å forstå læringsoppgaver (mestringsorientering), også gir uttrykk for et positivt læringsmiljø i klassen. Eksempelvis har mestringsklima vist seg å være assosiert med en følelse av å være læringmessig fornøyd, foretrekke utfordrende oppgaver og vise utholdenhet når læringsproblemer oppstår (Kaplan, Middleton, Urdan, og Midgley, 2002).

Med hensyn til prestasjonsorientering viser forskningsfunn at et motivasjonelt prestasjonsklima ofte fører til negative innstillinger til læring, eksempelvis når det gjelder å hankses med utfordrende og vanskelige oppgaver (Ames, 1992). Et prestasjonsorientert motivasjonsklima har også negativ effekt i den forstand at sosial sammenligning og ytre motivasjon ofte skaper motsetninger og negative sosiale relasjoner. Imidlertid finnes det undersøkelser som ikke har funnet slike sammenhenger. Til tross for manglende entydige resultater, er prestasjonsmål generelt blitt betraktet som en mindre ønskelig motivtilstand (Ames, 1992; Dweck og Legget, 1988; Nicholls, 1989).

Den forskning som er referert til ovenfor, har i første rekke tatt for seg problemstillinger knyttet til læringsmessige forhold. Imidlertid har forskere (eks. Goodenow, 1992; Juvonen og Weiner, 1993) understreket at klasserom ikke bare er en akademisk arena, men også en sosial møteplass for samhandling og etablering av sosiale relasjoner. Ulike studier har undersøkt sammenhengen mellom motivasjonsklima og ulike sosiale og emosjonelle faktorer i klasserommet. De fleste av disse studiene viser en positiv relasjon mellom elevenes opplevelse av et mestringsklima og positive sosiale emosjonelle karakteristika, mens et prestasjonsklima viser en negativ relasjon. Nedenfor presenteres

enkelte studier som viser en slik sammenheng.

Stornes og Bru (2011) påviser at det er en signifikant sammenheng mellom sosiale variabler i motivasjonsklima og atferdsproblem. Resultatene peker på at elevenes oppfattelse av mestringsklima i motsetning til opplevd prestasjonsklima, er assosiert med mindre grad av emosjonelle og atferdsmessige problem. I en annen studie har Stornes og Bru mfl. (2008) presentert resultater som viser at ulike sosiale forhold i klasserommet som grad av lærerstøtte, opplevelse av autonomi og disiplin relaterer til opplevd motivasjonsklima. Eksempelvis har lærerinvolvering en signifikant sammenheng med et mestringsorientert klasseklima, mens mangel på dette har en positiv relasjon til et prestasjonsorientert motivasjonsklima (Stornes, Bru, Idsøe; 2008). Tidligere har Midgley, Feldlauer og Eccles (1989) gjort undersøkelser som dokumenterer at en oppfatning av læreren som omsorgsfull og engasjert i den enkelte elev, er assosiert med positive holdninger til skolearbeidet, engasjement og prososial oppførsel. Nolen og Fournier (1994) og Wentzel (2002) dokumenterer at når elever oppfatter læreren som rettferdig og konsekvent, henger dette nøye sammen med økt motivasjon, positiv oppførsel og gode skolerresultater.

Den forskning som er referert til ovenfor, gir følgende i overveiende grad støtte for at mestringsorientering har en sterk positiv effekt på læring. Imidlertid mangler man forskning som sier noe om den rene effekten av prestasjonsorientering. Selv om man har studier som viser effekter, er disse undersøkelsene mindre konsistente. Forskere har i denne sammenheng påpekt at dette kan skyldes at prestasjonsorientering er et for vidt

definert begrep. Enkelte forskere har derfor foreslått å skille mellom en «offensiv» og «defensiv» prestasjonsorientering (Kaplan og Maehr, 2007; Skålvik, 1997). En slik kategorisering bygger på drivorienterte motivasjonsteorier. Disse opererer med begrep som å søke suksess og å unngå nederlag. I denne forbindelse er det den defensive orienteringen, frykten for å vise manglende ferdigheter, som trolig har en negativ effekt på læring. Selv om dette bygger på en annen teoritradisjon enn GT, gir den allikevel viktig supplerende kunnskap.

Praktiske implikasjoner

Det finnes få forskningsstudier som har undersøkt praksisrelaterte problemstillinger med utgangspunkt i GT. Enkelte forskere har imidlertid pekt på ulike praktisk pedagogiske konsekvenser av GT. Ames utviklet (1990, 1992) i sin tid et undervisningsprogram som fremdeles synes å være relevant i skolen. Ames argumenterer for at et mestringsorientert motivasjonsklima er avhengig av hvordan læreren tilrettelegger arbeidsoppgavene i undervisningen, hvordan læreren forholder seg til autoritet, belønning, gruppering/organisering og evaluering, og hvor mye tid eleven får til å løse oppgavene. Ames sier at læreren må tilpasse lærestoffet til den enkelte elev sitt ferdighetsnivå (arbeidsoppgaver). Læreren bør ta elevene med på råd i beslutningsprosesser (autoritet). Læreren må først og fremst belønne framgang og utvikling i motsetning til målbare resultater (belønning). Elever bør først og fremst arbeide med individuelle oppgaver i en samarbeids- og heterogen kontekst (gruppering). Det er viktig med selvreflerende evaluering mer enn evalueringer basert



LITTERATUR

- AMES, C. (1992). Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. In G. C. Roberts (Ed.) *Motivation in sport and exercise*, 161–176. Champaign, IL: Human Kinetics.
- DUDA, J. L. OG WHITEHEAD, J. (1998). Measurements of goal perspectives in the physical domain. In J. Duda (Ed.) *Advances in sport and exercise psychology measurement*, 21–48 Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- DWECK, C. S. AND LEGGET, E. L. (1988). 'A social cognitive approach to motivation and personality'. *Psychological Review* 95, 265–273
- ELLIOT, A. J. (1997). Integrating the "Classic" and "Contemporary" approaches to achievement motivation: A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. In M.L. Maehr og P.R. Pintrich (Eds.) *Advances in motivation and achievement*, 143–179. Greenwich, Connecticut
- GOODENOW, C. (1992) Strengthening link between educational psychology and the study of Goh S. C., Young, D. J. og Fraser B. J. (1995). Psychosocial climate and student outcomes in social contexts. *Educational Psychologist*, 27, 177–196
- JUVONEN, J. OG WEINER, B. (1993). An attributional analysis of students' interactions: The social consequences of perceived responsibility. *Educational Psychology Review*, 5, 325–345
- KAPLAN, A., MIDDLETON, M. J., URDAN, T. AND MIDGLEY, C. (2002). Achievement goals and goal structures, in C. Midgley (ed.). *Goals, Goal Structures and Patterns of adaptive learning*, 21–23. Mahwah NJ: Erlbaum.
- KAPLAN, A., GHEEN, M. OG MIDGLEY, C. (2002). The classroom goal structure and student disruptive behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 191–211
- KAPLAN, A. & MAEHR, M. L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review*, 19, 141–184
- MAEHR, M. L. (1984). Meaning and motivation: Toward a theory of personal investment. In: R. Ames & C. Ames (Eds.) *Research on Motivation in Education: Student Motivation*, 1, 115–143. New York: Academic Press.
- MIDGLEY, C., FELDLAUER, H., OG ECCLES, J. S. (1989). Student/teacher relations and attitudes toward mathematics before and after the transitions to junior high school. *Child Development*, 60, 981–992
- NICHOLLS, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge: Harvard University Press.
- NICHOLLS, J. G. OG MILLER, A. T. (1984). Reasoning about the ability of self and other: A developmental study, *Child Development*, 55, 196–199
- PINTRICH, P. R. & MAEHR, M. L. (Eds.) (2004). *Advances in motivation and achievement*. Motivating students, improving schools: The legacy of Carol Midgley. Elsevier.
- ROBERTS, G. C., TREASURE, D. C. & BALAGUE, G. (1998). Achievement goals in sport: The development and validation of the Perception of Success Questionnaire. *Journal of Sports Sciences*, 16, 337–347
- WEBB, N. M. & PALINSCAR, A. S. (1996). Group processes in the classroom. In: D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.). *Handbook of Educational Psychology*, 84–87. New York: Simon og Schuster.
- SKÅLVIK, E. M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89, 71–81
- STORNES, T. OG BRU, E. (2011). Perceived motivational climates and self-reported emotional and behavioural problems among Norwegian Secondary School Students. *School Psychology International*, 32, 425–438
- STORNES, T., BRU, E. OG IDSOE, T. (2008). Classroom Social Structure and Motivational Climates: On the influence of teachers' involvement, teachers' autonomy support and regulation in relation to motivational climates in schools classrooms. *Journal of Educational Research*, 52, 293–315
- WENTZEL, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescent. *Child Development*, 73, 287–301.
- Stornes, T., Ommundsen, Y. (2004). Achievement Goals, Motivational climate and Sportspersonship: A study of young handball players. *Journal of Educational research*, 48, 189–205

på sammenligning og normative standarder (be-lønning). Læreren bør dessuten nøye avveie hvor lang tid den enkelte elev trenger til arbeidet slik at man unngår tidspress (tidsbruk).

Avsluttende kommentar

Som det fremgår, skiller GT mellom begrepene mestring og prestasjon. Det er mulig å oppfatte disse som avhengige av hverandre slik at lav mes-tingsorientering følges av en høy prestasjonsorien-tering. Forskning viser at dette ikke nødvendigvis er slik. Duda & Whitehead (1998) peker på at man i en gitt sammenheng kan være både mestringsori-entert og prestasjonsorientert, men at en av disse er mer framtrædende enn den andre. Eksempelvis kan en elev som primært er opptatt av egenutvik-ling, også ha et ønske om at prestasjonene er like gode eller bedre enn de andre i klassen. Stornes og Ommundsen (2004) viser for øvrig at det rådende

motivasjonsklimaet kan endre personers målori-entering. I en idrettssetting viser de til at et sterkt mestringsklima modererte prestasjonsorienterte utøvers holdninger til respekt for andre. Studien viser at sterkt prestasjonsorienterte utøvere viser større respekt for motstandere under mestrings-orienterte forhold enn i prestasjonsmiljøer. Dette er viktig fordi det understreker skolens evne til å endre elevers motivasjon og innstilling til læring.



Tor Stornes er dr. philos og arbeider som førsteamanuensis ved Senter for atferdsforskning, Universitetet i Stavanger. Han driver forskning innen motivasjonspsykologi, spesielt i forbindelse med læringsmiljø i grunnskolen.



Kamil Øzerk er professor i pedagogikk ved Universitetet i Oslo og professor II ved Sami allskuvla. Øzerk arbeider med tospråklighet, lesing, innholdsforståelse og skolebasert læring. Han er faglig studieleder ved Pedagogisk forskningsinstitutt og medlem av Språkrådet.

Barn med autismespekterforstyrrelser (ASF) – en barnegruppe som fortjener større oppmerksomhet

Autismespekterforstyrrelser omfatter forstyrrelsene autisme, *gjennomgripende utviklingsforstyrrelse* noe annet ikke spesifisert (atypisk autisme) og Aspergers syndrom. I hverdagslivet hører man stort sett om autisme, som er en gjennomgripende utviklingsforstyrrelse. Mangelfulle sosiale ferdigheter eller interesser, mangelfull eller meget svak kommunikasjon samt repeterende, stereotyp og ritualpreget atferd er typiske kjennetegn ved denne barnegruppen.

At autisme er en kompleks form for gjennomgripende utviklingsforstyrrelse, innebærer at flere funksjonsområder i hjernen som utvikles fra spedbarnsalderen til voksen alder, blir berørt. Vanskene viser seg som regel i løpet av de første leveårene. Når et aspekt ved barnets utvikling rammes i de tidlige leveårene, virker dette inn på andre aspekter ved deres utvikling. Den er arvelig. Som en arvelig betinget utviklingsforstyrrelse anses autisme også som en kompleks nevrobiologisk betinget forstyrrelse. Forskningen har avdekket betydelige variasjoner i symptombildet. Bakgrunnen for at forskerne begynte å bruke betegnelsen *autismespekterforstyrrelser (ASF)* er nettopp behovet for å kunne fange opp denne variasjonen. Denne betegnelsen innebærer at de autismerelaterte vanskene manifesterer seg forskjellig hos hvert enkelt barn med diagnosen. Autismerelaterte vanskers alvorlighetsgrad og karakteristikk påvirker barnas fungering i hverdagen både hjemme og i barnehagen eller på skolen. Sann sett virker vanskene

hos barna også inn på det sosiale livet til de som omgås barna i hverdagen.

Autisme er ikke en sykdom, men en kompleks utviklingsforstyrrelse. Autisme kan ikke bli diagnostisert ved hjelp av blodprøver, medisinske tester, CT eller MRI. Diagnostisering av autisme gjøres hovedsakelig gjennom observasjoner av barnets atferd. Autismediagnosen er en klinisk diagnose der spesialistleger, psykiatere og psykologer baserer sin diagnose på kliniske observasjoner. Kliniske diagnoser bygger også på samtaler og strukturerte intervjuer med foreldre og førskolelærere og lærere. Derfor trengs det autismefokuserte sjekklister, intervjueskjemaer, observasjonsinstrumenter og diagnostiseringsmanualer. En av de mest kjente manualene er DSM-IV (DSM står for *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*). Den er amerikansk og brukes hovedsakelig i forskningssammenheng. Den er nå under revisjon. I 2013 vil DSM-5.0 bli lansert. Det andre kjente dokumentet er ICD-10 som er det internasjonale

diagnostiske klassifikasjonssystemet for sykdommer (ICD står for *International Classification of Diseases*). ICD-10 ble utviklet av den internasjonale helseorganisasjonen (WHO). Medlemslandene, herunder Norge, er forpliktet til å bruke dette internasjonale klassifikasjonssystemet for ulike diagnoser og kliniske arbeider. Inntil 2015 er det ICD-10, dvs. den tiende versjonen av manualen, som gjelder. På samme måte som DSM IV er også ICD-10 under revisjon. Man regner med at ICD-11 vil bli innført i 2015.

Forekomsten av autisme internasjonalt

Statistikk viser at i løpet av de siste to årtiene har antall barn som har fått diagnosen, økt både internasjonalt og nasjonalt. I 1940-årene anslo man i USA at 1 av 2000 barn hadde autismeforstyrrelser. På 1980-tallet viste studier at 2–5 av 10.000 personer hadde autisme. Rapportene fra USA på 2000-tallet viste at én per 250 innbyggere hadde diagnosen autisme. Da man begynte å snakke om *autismespekterforstyrrelser*

(ASF) og inkluderte *Aspergers syndrom* og *gjennomgripende utviklingsforstyrrelse* noe annet ikke spesifisert i tillegg til *autismeforstyrrelse*, fikk man en forekomst som viste at én av 166 var rammet av denne forstyrrelsen. Studier fra andre land, inkludert Sverige, Danmark, Island, Canada, Australia og Japan, rapporterte om en lignende økning i samme periode.

En oversiktsstudie som ble gjennomført av offentlige myndigheter i USA i 2009, viser at det er store variasjoner mellom delstater når det gjelder forekomsten av ASF blant 8 år gamle skolebarn. På den ene siden var det én av 67 i delstaten Minnesota og én av 77 i delstaten Oregon. På den andre siden var det én av 128 i delstaten California, én av 317 i delstaten Mississippi og én av 781 åtteåringer i delstaten Iowa som fikk diagnosen autisme. Det var på samme tid jeg fikk høre av lederen i den amerikanske autismeforeningen at man måtte være forberedt på å ha et medlem med forstyrrelsen blant nære slektninger i hver familie i USA. I Sverige kommer det fram i en byomfattende undersøkelse i 2010 at forekomsten av ASF blant toåringer er ett av 125 barn. Internasjonale studier dokumenterer også at det er kjønnsforskjeller når det gjelder forekomsten av autismespekterforstyrrelser (ASF) blant gutter og jenter: Forekomsten av ASF blant gutter er 3–5 ganger høyere enn blant jenter.

Forekomsten av ASF i Norge

Vi har ikke mange studier eller statistikk som belyser den historiske utviklingen når det gjelder forekomsten av autismespekterforstyrrelser (ASF) i Norge. Basert på noen offentlige dokumenter kan man si at rundt én av 2000 innbyggere i 1970- og 1980-årene fikk diagnosen ASF i Norge. På slutten av 1990-tallet viste statistikker at rundt én av 1000 fikk diagnosen ASF. Nyere tall



fra noen forskermiljøer viser at én av mellom 167 og 210 barn fikk diagnosen ASF i Norge i perioden 1999–2009.

Barn med ASF og deres familier fortjener større oppmerksomhet

Mens noen forskere omtaler denne utviklingen som en epidemilignende økning og synes den er alarmerende, er noen av den oppfatning at økningen skyldes *diagnostisk erstatning*, dvs. at barn som nå får ASF-diagnosen, tidligere fikk andre diagnoser. Videre hevdes det også at endring og utvidelse av diagnosekriteriene, tidlige diagnostiseringsmuligheter, samt økt kompetanse og bevissthet blant fagfolk og foresatte forårsaket økning av antall barn med diagnosen autisme eller autismespekterforstyrrelser (ASF). Uansett diagnosens navn har denne barngruppen problemer med språk og sosial kommunikasjon, sosialt samspill og atferd. Til tross for at flere internasjonale undersøkelser og enkelte forskere og forskermiljøer i Norge har dokumentert at tidlige, intensive og langvarige kvalifiserte tiltak gir positive resultater, har vi ikke kvalitetssikrende bestemmelser for trening og opplæring av barn med ASF. Trening og opplæring av denne barngruppen er stort sett overlatt til tilfeldigheter.

Situasjonen i vårt barnehage- og skolesystem per i dag er den at nesten

hvem som helst kan tildeles oppgaven å jobbe med denne barngruppen på hvilken som helst måte. Vi har ikke kompetansekrav og heller ikke noe særlig videreutdanningstilbud (unntak NTNU) eller sertifiseringskurs for de lærerne, spesialpedagogene, vernepleiere eller andre aktuelle yrkesgrupper som jobber med disse barna. Barn med ASF kan lære og utvikle seg i tråd med sine potensialer, selv om disse er begrenset på mange utviklingsområder. De har sine egne læringsstiler og læringstakt. Barn med ASF kan tilegne seg ferdigheter, kunnskaper og utdanne seg til et yrke samtidig med at de bærer på en del symptomer på ASF. Selv om ASF er en gjennomgripende nevrologisk utviklingsforstyrrelse og en livslang funksjonshemning og barnet ikke kan vokse av seg ASF, kan det kliniske bildet endre seg over tid. Barn med ASF kan behandles, trenes og opplæres. De kan utvikle seg forutsatt at vi skaffer dem gode vilkår for læring på deres premisser. Man kan oppnå mye når kvalifiserte tiltak med kvalifiserte mennesker jobber med denne barngruppen i samarbeid med foresatte. Denne barngruppen og deres familier fortjener faglig oppmerksomhet slik at det kunnskapsrepertoaret ulike fagmiljøer forvalter skal kunne komme dem til gode.



Lærerollen i et kombinert klasserom ... eller når $1 + 1 > 2$

■ AV MORTEN FAHLVIK

Klasserommene som fysisk fenomen har kanskje ikke endret seg mye de siste årene, men ny teknologi har gitt nye muligheter. Det at det er blitt mulig «å sette strøm» på tavla har åpnet for nye måter å lære på og for mer differensiert undervisning. Artikkelen handler bruk av virtuelle klasserom og nettbaserte læringsplattformer.

Til tross for at det har skjedd store endringer i skolen, er det fremdeles mange som mener at klasserommet ikke har endret seg siden begynnelsen av forrige århundre. Både i tiden som prosjektleder ved Mediesenteret ved Høgskolen i Bergen og nå som markedsresearcher i itslearning, har jeg ofte vært tilhører til foredragsholdere som presenterer sort/hvitt-bilder av klasserom og kommer med påstander om at lærerne i disse klasserommene med enkelhet kunne gått rett inn som lærer i dagens klasserom. Dette er en myte som det er på tide å avlive, og samtidig vise til noe av det dagens lærere kan oppnå om de utnytter potensialet som ligger i vår tids klasserom.

Utgangspunktet for denne artikkelen er observasjoner som ble gjort da jeg fulgte en lærer

på en barneskole i Bergen en uke og så hvordan hun planla og gjennomførte historieundervisning på 6. klassetrinn. Gjennom klasseromsobservasjoner og intervju med læreren fikk jeg innblikk i en praksis som avdekket at klasserommet ikke er som før til tross for at det fysisk sett ser uforandret ut. Rommet inneholder pulter og stoler som ofte er organisert i rader, og som regel henger det en tavle på en av veggene. I de fleste tilfellene har klasserommet en tradisjonell krittavle, men stadig flere har digitale tavler. For mange kan dette gi et inntrykk av at alt er ved det gamle, men med den forskjellen at læreren nå «har satt strøm på gamle undervisningsmetoder» for å sitere professor ved Universitetet i Bergen, Rune Krumsvik (Krumsvik, 2007).

Min påstand er at denne tilsynelatende fysiske likheten er kilden til myten om at klasserommet er uendret og at lærernes praksis er som den alltid har vært.

Det kombinerte klasserommet

I motsetning til elevene på de gamle falmede fotografiene, har mange av dagens elever og studenter også tilgang til virtuelle eller dataskapte klasserom. Det mest vanlige i dag er virtuelle klasserom basert på nettbaserte læringsplattformer eller andre nettbaserte tjenester.

Skjermbildet til høyre viser et virtuelt klasserom som inneholder informasjon fra læreren til elevene i tillegg til aktiviteter knyttet til de aktuelle læringsmålene.

Dersom det virtuelle klasserommet tas i bruk sammen med et fysisk klasserom, kan vi omtale summen som et kombinert klasserom, og undervisningen som da finner sted som kombinert undervisning. De to klasserommene har ulike egenskaper som lærerne kan utnytte for ulike formål, men for at kombinasjonen skal bli vellykket, må lærerne kjenne til egenskapene i de to rommene. Det handler her ikke bare om kompetanse til å kunne koble digitale verktøy og læringsstrategier (Krumsvik, 2007), man må også være i besittelse av et begrepsapparat som gjør det mulig å beskrive og dermed utnytte samspillet mellom de to klasserommene.

Klasserommenes egenskaper

Det fysiske klasserommet fremstår og oppleves ofte som et flyktig rom der det meste eksisterer i nuet. Dette kan komme i kontrast til det virtuelle rommet som kan være mer stabilt, enklere å etterprøve og i tillegg gi oversikt og struktur for aktørene. Det er en studie i seg selv å peke på forskjeller, styrker og svakheter i de to klasseromstypene, men i de følgende avsnittene har jeg pekt på noen sentrale egenskaper.

Det virtuelle klasserommet er først og fremst asynkront og gir både lærere og elever anledning til å strekke ut tid. Flere utdanningsforskere peker på at tidsbruken i klasserommet har store forbedringsmuligheter, og den walisiske forskeren



Dylan Wiliam fastslår at lærere ofte forventer svar kun sekunder etter at de har stilt et spørsmål (Wiliam & Black, 2001). Når vi vet at mange elever trenger tid til å oppfatte spørsmålet, reflektere over dette og formulere et svar før de tør å uttrykke seg, er det lett å forstå at en del elever ikke bidrar i klasseromsamtaler. Et eksempel som illustrerer dette problemet, kommer frem i en episode av BBC-serien «The Classroom Experiment» (BBC, 2011). I en av scenene ser man at kun elevene med høy faglig selvtilitt rekker opp hånden for å delta i samtalen. Elever som ikke deltar, forklarer dette med at de ikke vil si noe i klassen med mindre de er helt sikre på at det de skal si er riktig.

Det er mange teknikker som kan brukes for å gi elevene litt mer tid til å reflektere over spørsmål og formulere svar, og en av disse er bruk av online-diskusjoner. Lærere som praktiserer dette, uttrykker at det er enklere å inkludere flere elever i det faglige arbeidet og at elevene blir bedre forberedt til klasseromsundervisningen (Tucker, 2012).

En annen sterk egenskap ved det virtuelle klasserommet er muligheten ved å ta vare på informasjon. Aktiviteter kan foregå med ulike modaliteter som tekst, lyd, bilder og video, og uttrykkene kan bli tatt vare på slik at elevene kan gjenoppleve deler av undervisningen om det er ting som har vært uklart.

En av de viktigste egenskapene til det fysiske klasserommet er at det er oversiktlig og lett

Virtuelt klasserom som inneholder informasjon til elevene og aktiviteter knyttet til læringsmål.

tilgjengelig. De fleste elevene vet hvor det er lokalisert og hvordan de kommer inn. Det er som regel enkelt for både lærere og elever å se hvem som er til stede og hvem som er aktive.

Et annet viktig kjennetegn ved det fysiske klasserommet er at de fleste aktivitetene er flyktige. Det som skjer der, kan fort havne i glemmeboken med mindre læreren bruker sterke virkemidler slik at elevene husker hva som foregikk. Artefakter som plakater og andre fysiske gjenstander kan gjenspeile hva som har foregått i klasserommet, men alle dialoger, spørsmål, svar og meninger er flyktige og kan være vanskelig å ta vare på.

Min påstand er at de fleste lærere er klar over disse egenskapene, men at de færreste ser de to klasserommene i sammenheng. Til tross for at mange lærere lenge har benyttet informasjon- og kommunikasjonsteknologi (IKT) i undervisningen, er bevisstheten om det kombinerte klasserommet fremdeles ganske lav, noe som blant annet påpekes i publikasjonen *Classifying K-12 blended learning* fra Innosight Institute (Stalker & Horn, 2012). Forfatterne har definert begreper og modeller for kombinert undervisning for å gjøre det enklere å utveksle erfaringer og skape god kombinert undervisningspraksis. Modellene er gode redskaper for å forstå hvordan lærere og skoler utnytter kombinasjonen av virtuelle og fysiske klasserom, men for å forenkle ytterligere har jeg satt opp tre kategorier av kombinerte klasserom som også beskriver hvordan aktiviteter fordeles mellom fysiske og virtuelle klasserom.

Tangerende klasserom

Klasserommene tangerer hverandre, men eksisterer først og fremst ved siden av hverandre uten at undervisningen bærer preg av at klasserommene fungerer sammen. Dette kan f. eks. praktiseres ved at hovedtyngden av undervisningen foregår i et fysisk klasserom, men at læreren i tillegg legger ut informasjon om lekser og andre oppgaver i f. eks. en online læringsplattform. Elevene/studentene leverer arbeid og mottar tilbakemeldinger digitalt i tillegg til at læreren gir generelle tilbakemeldinger i det fysiske klasserommet.



Tangerende klasserom

Overlappende klasserom

Klasserommene overlapper hverandre, og undervisningen bærer preg av at læreren utnytter egenskapene til de to rommene. Undervisningsmateriale som blir gjennomgått i det fysiske klasserommet, gjøres også tilgjengelig i det virtuelle klasserommet slik at elevene kan gjenoppleve dette etter eget ønske. Dette kan f. eks. være pekere til videoklipp, nyhetsartikler eller opplastede presentasjoner som lærere/elever har laget selv.

Konseptet «Det omvendte klasserommet» er et eksempel på en mer helhetlig metodikk der lærerne utnytter egenskapene i det kombinerte klasserommet. Lærerne Catlin Tucker og Elisabeth Engum (2012) er eksempler på lærere som praktiserer overlappende klasserom. Begge legger ut materiale i det virtuelle klasserommet som elevene bearbeider både hjemme og i det fysiske klasserommet. Målet med dette er å bedre utnytte tiden i det fysiske klasserommet og samtidig oppnå høyere kvalitet i hjemmearbeidet.



Overlappende klasserom

Adskilte klasserom

Man kan også argumentere for at det finnes en tredje kategori der det fysiske og det virtuelle klasserommet er skilt fra hverandre og ikke brukes i en planlagt, kombinert kontekst. Spørsmålet er om det kan kalles et kombinert klasserom, men erfaringer fra praksis viser at en rekke elever har tilgang til virtuelle rom der det foregår skolerelaterte aktiviteter, men at disse aldri omtales i det fysiske klasserommet. Det virtuelle rommet kan være opprettet av en lærer for å gi selvstendige elever en arena for å jobbe på egenhånd eller at automatisk opprettede klasserom ikke benyttes av lærerne til tross for at elevene har tilgang til dem. Vi vet også at mange elever bruker virtuelle rom som Facebook når de samarbeider om lekser, prosjektoppgaver og lignende.



Adskilte klasserom

Det kombinerte klasserommet i praksis

Læreren jeg observerte ved barneskolen i Bergen, hadde en kombinert undervisningspraksis som faller inn under kategorien tangerende klasserom, men hun var svært bevisst på hvordan hun brukte de to klasserommene i kombinasjon. Læreren beskrev selv det fysiske klasserommet som et flyktig rom der det meste eksiterer i nuet, og det virtuelle rommet ble omtalt som mer strukturert og med muligheter for å ta vare på undervisningshistorikk. Både planlegging og gjennomføringen av undervisningen bar preg av dette.

I hovedsak ble tiden i det fysiske klasserommet benyttet til motivasjon, diskusjon og samtale, mens det virtuelle rommet ble brukt til å gi oversikt og tilbakemeldinger på individuelt arbeid. Ved planleggingen av undervisningen tok læreren utgangspunkt i den lokale læreplanen og fordelte læremidler, aktiviteter og oppgaver på de to klasserommene. Hun var svært bevisst på

hva som skulle foregå i det virtuelle kontra det fysiske klasserommet. Ved oppstarten av et nytt emne la hun ut informasjon i læringsplattformen om hvilke mål elevene skulle jobbe mot og hvilke kriterier som ville bli lagt til grunn for vurdering. En viktig del av praksisen var at elevene leverte besvarelsene og fikk tilbakemeldingene digitalt slik at all vurderingsinformasjon ble samlet på et sted. Læreren ga i tillegg en kort generell tilbakemelding til alle elevene i det fysiske klasserommet, men opplyste samtidig at skriftlige tilbakemeldinger med referanser til vurderingskriterier og beskrivelse av måloppnåelse lå i læringsplattformen. Denne praksisen sammenfaller med hva den newzealandske skoleforskeren John Hattie beskriver som god undervisningspraksis. Han påpeker at klare intensjoner og mål i kombinasjon med forståelige suksesskriterier og formative tilbakemeldinger er avgjørende for at elevene skal lykkes (Hattie, 2012). Hattie beskriver i liten grad hvordan lærerne skal få til dette i praksis, men ved skolen i Bergen fikk jeg demonstrert hvordan dette kan gjøres.

Læreren sa hun brukte læringsplattformen lite i det fysiske klasserommet, men fortalte at hun bruker læringsplattformen som utgangspunkt når hun skal vise til videoklipp eller andre relevante ressurser publisert på Internett. Når utgangspunktet er læringsplattformen, ser elevene hvordan de kan finne igjen det samme klippet hjemme. På denne måten hjelper hun elevene i gang, og de slipper å bruke mye tid på å lete etter relevant og ikke minst kvalitetssikret stoff.

I det fysiske klasserommet ble teater og drama hyppig brukt som virkemiddel for å motivere og engasjere elevene, noe jeg fikk demonstrert da klassen ble introdusert til emnet levekår i middelalderen. Elevenes oppgave var å skrive om levekår før og nå, og for å sette elevene i modus, fortalte læreren en historie fra sin egen barndom. Historien handlet om besteforeldrenes hus som ikke hadde innendørs toalett. For å få frem at utedoen lå et stykke unna hovedhuset, vandret læreren rundt i klasserommet mens hun beskrev hvordan hun gikk ut av huset, ned en steintrapp, rundt en mur, langs noen busker, opp en annen trapp osv. helt til hun kom fram. Elevene fulgte henne med blikket mens hun gikk rundt og fortalte. Detaljer

som at utedoen ikke hadde innlagt lys og at døren manglet lås, ble lagt til for å øke inntrykket om at utedoen var et litt skummelt sted og at det å gå på do før i tiden bød på en del praktiske utfordringer. Dramatiseringen skapte engasjement og diskusjon. Resten av timen jobbet elevene parvis med utarbeiding av utkast til tekster elevene ferdigstilte hjemme.

Oppsummert vil jeg si at praksisen jeg fikk demonstrert i løpet av en uke på barneskolen i Bergen, var et godt eksempel på hva som kan skje når læreren har et bevisst forhold til hvilke egenskaper undervisningsarenaene har. Jeg fikk se et godt balansert opplegg der de beste egenskapene ved det fysiske klasserommet ble kombinert med det virtuelle klasserommets gode egenskaper. Jeg var først og fremst i klasserommet for å observere lærerens praksis, og elevene fikk selvsagt vite hvorfor jeg var til stede i klasserommet og at jeg jobber i itslearning. Etter en av timene kom en av elevene bort til meg og den korte samtalen som fulgte utløp seg slik:

- Jobber du i itslearning?
- Ja!
- Cool!
- Cool? Hvorfor sier du det? Hva er bra med itslearning?
- Det er så strukturert.

Deretter løp han ut i friminuttet. Tilbake satt jeg og tenkte at dette var en god oppsummering på det jeg hadde hørt, sett og opplevd. Læreren jeg observerte, uttrykte selv at hun kan være en ustrukturert lærer i det fysiske klasserommet, men at hun utnytter det fysiske rommet til å skape interesse, engasjement, nysgjerrighet og kreativitet. Hun henter seg inn igjen i det virtuelle klasserommet og får gitt elevene nødvendig struktur slik at de kan få vite hvor de er, hvor de skal og hvordan de skal komme seg dit. På denne måten har hun skapt en praksis der styrken ligger i kombinasjonen og vi får et regnestykke der $1 + 1 > 2$. Når det er sagt, vil jeg påpeke at også denne læreren fremdeles har et potensial i form av å få en større overlapping mellom det fysiske og virtuelle klasserommet f.eks. ved bruk av onlinediskusjoner som Catlin Tucker beskriver i sin praksis (Tucker, 2011) eller på andre måter benytte det virtuelle

klasserommet til førlesingsaktiviteter og undersøkelse av elevenes kunnskaper.

Oppsummering og konklusjon

Dylan Wiliam sier at det ikke spiller noen rolle hvilken skole du går på, det som er avgjørende er hvilket klasserom du er i og dermed hvilken lærer du møter (Dylan, 2012).

Observasjonene i praksisfeltet viste meg at Wiliams utsagn i høyeste grad er gyldig, men at man samtidig må ta inn over seg at klasserommet er endret. Elevene i dag kan ha helt andre skoleopplevelser enn det elevene på de falmede fotografiene fikk dersom lærerne tar inn over seg at det kombinerte klasserommet eksisterer.

Myten om at klasserommet er uforandret, er feil, og jeg håper at flere lærere oppdager potensialet i kombinasjonen slik at de flere elever får oppleve at $1 + 1 > 2$.

LITTERATUR

- ENGUM, E. (2012). Omvendt undervisning. *Bedre skole 2*. Oslo: Utdanningsforbundet.
- GROV ALMÅS, A. & KRUMSVIK, R. (2007). Digitally literate teachers in leading edge schools in Norway. *Journal of In-service Education* Vol. 33, No4, December 2007, 479–497.
- IMSEN, G. (2009). Lærernes profesjon og nye styringsregimer. *Bedre skole, 1*. Oslo: Utdanningsforbundet
- BBC (2011). «The Classroom Experiment - A damaging classroom habit Hands Up». www.youtube.com/watch?v=Cp5E6e14oEM&feature=related
- HATTIE, J. (2012). *Visible learning for teachers*. Ruthledge, NY, USA.
- KRUMSVIK, R. (2007). *Skulen og den digitale læringsrevolusjonen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- STAKER, H. & HORN, M. B. (2012). *Classifying K–12 Blended learning*. Inno-sight Institute, CA, USA.
- TUCKER, C. (2011). *Online Discussions (Part 4): Your Role, Weaving Strategies and Assessing It All*.
- WILIAM, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Solution Tree Press, IN, USA.
- WILIAM, D. & BLACK, P. (2001). *Inside the Black Box - Raising Standards Through Classroom Assessment*. King's College London School of Education, London, UK.



Morten Fahlvik arbeider som markedsreasearcher og skoleforsker i itslearning AS. Morten har bakgrunn fra undervisning i barneskole og lærerutdanning og har jobbet med pedagogisk bruk av IKT i tidligere stillinger ved Mediesenteret Høgskolen i Bergen. Han arbeider i dag med et internasjonalt fokus og undersøker bruk av kombinerte klasserom og andre pedagogiske trender i inn- og utland.

Kritisk tenkning i samfunnskunnskap

Kjetil Børhaug og Jonas Christophersen

Autoriserte samfunnsbilder
Kritisk tenkning i samfunnskunnskap

Fagbokforlaget
208 sider

AV ROLF MIKKELSEN

DOSENT VED INSTITUTT FOR LÆRERUTDANNING OG SKOLEFORSKNING, UNIVERSITETET I OSLO

Bak tittelen *Autoriserte samfunnsbilder* skjuler det seg en lenge etterlengtet vurdering av lærebøker i samfunnsfag, nærmere bestemt den tredelen lærebøker som dekker hovedområdet samfunnskunnskap. Analysen og vurderingene i boka er avgrenset til ungdomstrinnet. Jeg vektlegger dette fordi valget av analyseinngang – elevers muligheter for utvikling av kritisk tenkning og perspektivrikdom – er nedfelt som ambisjoner i fagets generelle innledning (4. avsnitt) og er dermed også ambisjoner i fagets historiedel og geografidel – og også ambisjoner på barnetrinn, mellomtrinn og i 1. klasse i videregående opplæring.

Forfatterne har formulert sitt hovedspørsmål slik: Stimulerer tekstene i lærebøkene i samfunnskunnskap til ulike perspektiv og kritisk tenkning? Forfatterne har tematisert sitt svar i 11 kapitler som delvis henter legitimitet fra samfunnsfagets generelle innledning og delvis fra noen av de 14 målområdene som listes som kompetansemål i samfunnskunnskap for arbeid og læring



gjennom ungdomstrinnet. De temaene i læreplanen som har fått egne kapitler, er *å starte opp og drive en bedrift* (kap. 9), *forbruk* (kap. 8), *kultur og flerkulturelle utfordringer* (kap. 6), *samfunn* (kap. 10), *demokrati og politiske institusjoner* (kap. 2, 3 og 4), *rettsvesen og kriminalitet* (kap. 5) og *norsk og global økonomi* (kap. 7). Læreplanmål som ikke er spesifikt analysert, dreier seg om røyking og rusmiddelbruk, kjærlighet og seksualitet og grunnleggende menneskerettigheter. De læreplanmålene som sier at elevene skal utvikle kompetanse i problematisering, argumentasjon og drøfting, er heller ikke spesifikt vurdert, selv om de kan sies å være *hovedveien* inn mot kritisk tenkning og perspektivering i skolen. På den andre siden har ikke lærebøkene i samfunnskunnskap vinklet disse målområdene som læreboktekster, og derfor faller de utenfor avgrensingen og analysen som er gjort i *Autoriserte samfunnsbilder*.

Fagets dilemma

Forfatterne møter i sin gjennomgang det samme dilemma som skolen og lærerne møter i samfunnsfaget så vel som i skolen som helhet. Elevene skal både tilføres de grunnleggende elementene som bygger vårt samfunn – og de skal lære å stille seg spørrende og kritiske til det de leser og hører. I denne boka tekstes dette som dilemmaet mellom *legitimering* og *problematisering*. Andre kaller dilemmaet en balansegang mellom *konvensjon* og *kritikk*, mellom stimulering av elevenes tilslutning til de kulturelt definerte verdier og kunnskaper og deres evne til kritisk perspektivering. Det dreier seg om at samfunnet ønsker at den oppvoksende slekt skal bli engasjerte og aktive på samfunnets premisser – samtidig med at de skal utvikle en kritisk holdning til det samme samfunnet. Skolen og lærerne må selvfølgelig her svare – ja takk – begge deler. Forfatterne omtaler dette som en krevende balansegang.

Et planleggingsredskap for undervisning er den didaktiske relasjonsmodellen som også berøres i boka. Den inneholder 6 elementer, hvorav forfatterne i sin undersøkelse isolerer analysen til deler av elementet *innhold*, lærebøkens tekster. Det går fram av bokas innledning at forfatterne er klar over avstanden det er mellom teksten i ei lærebok, gjennomføringen av undervisningen i klasserommet og kompetanseutbyttet hos elevene. I noen grad kan forfatterne med sitt valg sies å overdrive tekstens betydning for elevene. Forfatterne utvider for øvrig analysen med å eksemplifisere hvordan forskjellige samfunnsforhold kan problematiseres – og de bruker det i analysen av de foreliggende tekstene. De eksemplifiserer temaer og tekst som gjør mer enn å redegjøre for det bestående, de leter etter et faglig innhold som bidrar til perspektivering og kritisk tenkning.

Forfatterne har tatt for seg alle de fem verk som er i bruk som lærebøker i samfunnskunnskapsdelen i samfunnsfaget. De skjeler ikke til hvilke bøker som er dominerende og hvilke som nesten ikke er i bruk. Alle fem verk vurderes på lik linje. Denne bokomtalen gir bare rom for et vurdering av et par av temaene, og i det følgende ses det nærmere på demokratiopplæringen i vid forstand og tema forbruk.

Hvilke tema egner seg best for problematisering?

Demokratiopplæring er et sentralt mål i de norske læreplanene, og dette reflekteres også i lærebøkene og i bokas analyser av lærebøkene. Et eget kapittel handler om *demokratiske verdier* og to andre om politiske institusjoner og internasjonal politikk. Forfatterne har gjort et stort arbeid med å systematisere og utvikle kriterier for vurdering. Ikke uventet skulle forfatterne gjerne sett et mer problematiserende og kritisk preg i dette stoffet. Samtidig er det tydelig at de forskjellige

lærebokforfatterne her heller ser muligheten for å legitimere gjennom autoriserte tekster. Overveiende framstår bøkene som forsvar av ordningene som samfunnet over tid møysommelig har utviklet.

Lesingen av de tre kapitlene om demokrati og politikk reiser også spørsmålet om kravene som forfatterne trekker fram er for spissfindige. Og om de med sine krav til alternativer inviterer til en form for relativisme der lite oppfattes som tilfredsstillende. Det kan bli utdelt hva som allerede er bra og viktig å ikke nedbygge, men bygge videre på. Et annet spørsmål er om det finnes temaer i samfunnsfagets andre hovedområder som er mer egnet for problematisering og utvikling av et kritisk perspektiv i ungdomsskolen? Noen eksempler fra geografi/historie kan eksemplifisere dette: Er vi i ferd med å bli for mange på jorda? Bruker vi for mye av jordas ressurser? Er velstand og rikdom fordelt på en rettferdig måte?

Et tema som skulle egne seg godt til problematisering og kritisk tenkning, er forbruk. Her er det gode muligheter for å trekke inn og vurdere egne og andres erfaringer i undervisningen og perspektivere gjennom historisk utvikling og nåtidige likhet og ulikhet. Sammenligningen av forbrukstekster i lærebøkene behandles over 25 sider og er grundig. Samtidig trer igjen noe av svakheten ved bare å se på de autoriserte tekstene fram. Forbruk er et tema hvor undervisning blir svært viktig for å nå det dobbelte målet. En spørrende, problematiserende og kritisk bruk av tekstene i undervisningen vil dempe autoritetspreget. At forfatterne har valgt ikke å se på oppgavestoffet i lærebøkene og heller ikke har trukket inn lærerveiledninger med råd om didaktiske vinklinger, undervisningsstrukturering og ekstrastoff, ser man tydelig her.

Et grundig undersøkelsesarbeid

I boka tas det i bruk et rikt utvalg av

forhistorie og kilder. Forfatterne må berømmes for det grundige undersøkelsesarbeidet de har gjort for å sette denne analysen i perspektiv. Samfunnskunnskapens historie i skolen og den kritiske tenkningens sakte (nesten saktmodige) inntreden, får god og oversiktlig plass. Og det er ingen tvil om at boka *Autoriserte samfunnsbilder* bidrar grunnleggende til utvikling av fagdidaktikken i samfunnsfag. Med sine mange didaktisk-analytiske grep er boka i sum et viktig bidrag til både lærerutdanning og skole. Mer spesifikt vil lærerutdanningen ha nytte av de forskjellige strukturelle og tematiske veiene inn presentasjon og vurdering av lærestoff, mens aktive lærere i samfunnsfag på ungdomstrinnet vil ha stor nytte av mange råd og mulige vinklinger av sentrale temaer som ifølge planene skal undervises i samfunnskunnskap.

Praktisk om å skape læring

James Nottingham

Læringsreisen

Hvordan skape aktiv læring og refleksjon i klasserommet

Cappelen Damm Akademisk
203 sider

AV BENGT-OVE ANDREASSEN

FØRSTEAMANUENSIS VED INSTITUTT FOR
LÆRERUTDANNING OG PEDAGOGIKK,
UNIVERSITETET I TROMSØ,

Bøker om hvordan man best kan skape og legge til rette for læring finnes det etter hvert mange av. Slik pedagogisk faglitteratur vil det nok alltid være etterspørsel etter. Å skille seg ut i det mangfoldet av pedagogisk faglitteratur om læring og «god undervisning» er ikke lett, og mange av oss har nok kjent litt på

skuffelsen etter å ha lest gjennom side på side i bok etter bok, og kun blitt møtt av generelle floskler og gode intensjoner. *Læringsreisen* av



James Nottingham antyder derfor et ambisiøst prosjekt når undertittelen er: Hvordan skape aktiv læring og refleksjon i klasserommet.

Jeg våger likevel påstanden at *Læringsreisen* er en type bok som det ikke finnes mange av på norsk – hvis det finnes andre. Det er fordi forfatteren er tro mot sitt prosjekt, formulert slik i forordet: «Min hovedhensikt med denne boka er å gi lærerne praktiske undervisningsforslag som er basert på teoretiske begrunnelser, slik at elevenes læringsarbeid kan bli morsommere og føre til økt læringsutbytte.» (s. 5). I boka er det den praktiske undervisninga, det praktiske arbeidet med elever i ulike fag og sammenhenger, som hele tida er i hovedfokus. Teorien kommer derfor noe i bakgrunnen, det er korte, praktisk retta definisjoner og forståelser som presenteres.

Her er vi inne på hvorfor jeg antyder at den skiller seg noe ut fra andre bøker. Det er ei bok skrevet av en praktiker, for andre praktikere. For en som meg, som er lærer i bunnen, men nå har forlatt klasserommet og er førsteamanuensis på et institutt for lærerutdanning ved et universitet, vil det riktignok være anledning til å rette et kritisk blikk mot en litt tynn gjennomgang av de ulike teoretiske perspektivene som presenteres. Men det er også her Nottingham tør å være tro mot sitt prosjekt: Å presentere og gi eksempler på god praksis, ikke endeløse teoretiske drøftinger. Han henviser til de teoretiske perspektivene han bygger på, men det er anvendt teori som er Nottinghams anliggende.

En håndbok med eksempler og ideer

Boka er det vi kan kalle for en håndbok. Gjennom hele boka gis det eksempler fra praksis og som gir ideer til å utvikle egen undervisning. Omfanget på teksten er i underkant av 200 sider, der de siste 60 (kapittel 8) presenterer ulike undervisningsopplegg. Det er ei bok som en leser godt kan bla litt fram og tilbake i, uten å lese fra begynnelse til slutt. Det underbygger håndbokpreget, og det er ei bok som godt kan kjøpes inn til lærerbiblioteket som ei bok til inspirasjon når man trenger nye innspill og ideer.

For norske lærere introduserer Nottingham interessante perspektiver for arbeid i praksis. Han skriver engasjert med et utgangspunkt i et elevperspektiv – det er elevene skolen er til for. Det er elevene som skal lære og lære å lære. Og det er det som er den røde tråden i de sju første kapitlene. Nottingham argumenterer for at elevene skal forstå hva som skjer når elever og lærere jobber mot de samme målsetninger (læringsmål).

I arbeidet med elever legger Nottingham vekt på at feedback skal være relevant. Feedback vies et eget kapittel (kapittel 2) der det gis eksempler på ulike former. Nottingham argumenterer for og illustrerer at generell og upresis ros kan være negativt for en elevs læring. Feedbacken må være spesifikk retta mot læringsarbeidet, og ikke upresis og generell. Engasjement – hvordan bygge på, skape og opprettholde elevens engasjement – gis også et eget kapittel (kapittel 3). Dette henger sammen med kapittel 2.

Læringssonen og læringsgropa

Boka lanserer begrepet «læringssonen» i det første kapittelet som også heter «Hva er læringssonen?», men det er først i kapittel 4 vi får en mer utfyllende forklaring på hva læringssonen er – og at den bygger på Vygotskys proksimale utviklingssone. Når det er sagt, så er kapittel 4 et interessant kapittel der det

hele tiden suppleres med gode praktiske eksempler. I kapittel 5 og 6 underbygger Nottingham sitt elevperspektiv gjennom kapitler om tenkning og selvaktelse, før han i kapittel 7 presenterer «læringsgropa» (*the pit*). Det er kanskje et av de kapitlene som mange lærere vil finne interessant når det beskriver den læringsprosessen elever går gjennom, og noe av det handler om å våge å ta steget ut i *the pit*. Det handler om å ta stegene fra å stå trygt på kanten og ut i gropa. Her kan man både bli våt på beina og forvirra over hvor man kommer til å havne til slutt. Poenget med modellen (som Nottingham har utvikla på bakgrunn av to engelske pedagogers arbeider uten at det gis en spesifikk referanse), er at den på en god måte illustrerer den usikkerhet og forvirring (og vakling) elever kan oppleve i læringsarbeidet. Når prosessen er over og elevene kommer opp på den andre siden av *the pit*, har man fått en ny innsikt og klarhet i det man ønska å utforske, og elevene kan se tilbake på den prosessen de har vært gjennom. Nottingham gir også ideer til hvordan du som lærer kan jobbe med elevenes metakognisjon (læringsbevissthet) i fire trinn, etter å ha vært ute i *the pit*.

Gir forslag til undervisningsopplegg

I bokas siste kapittel – det åttende – presenterer så Nottingham ti forslag til undervisningsopplegg. Her vil alle som leser boka kunne få gode tips og ideer til sin undervisning. I dette kapittelet antydes det hvilke fag og aldersgrupper de ulike oppleggene kan brukes for. Tematisk handler de ti undervisningsoppleggene om kultur, drømmer, rettferdighet, vekst og endring, helter, identitet, kunnskap, bevis og bevisførsel, virkelighet, og form. Disse temaene gjør at kapittelet nok i størst grad vil appellere til lærere i skolens såkalte muntlige fag, som samfunnsfag, norsk og RLE. Samtidig finnes gode ideer til bruk i fag som matematikk,

naturfag og kunst og håndverk. For flere av oppleggene antydes det at de kan brukes for aldersgrupper fra fire år og oppover, noe som signaliserer at førskolelærere også har noe å hente her. Noe underlig er det kanskje at «Personlig og sosial utvikling» i enkelte undervisningsopplegg er satt opp som aktuelt fagområde (f.eks. s. 173). Det kunne med fordel vært satt opp som en overordnet målsetning med opplegget. Ellers er boka godt tilpassa en norsk skolekontekst, selv om de fleste eksemplene er fra England.

Den skjulte kunnskapen forblir skjult

I presentasjonen av undervisningsoppleggene framstår det som en målsetning å få elevene på banen så tidlig som mulig med deres kunnskaper, tanker og meninger om de ulike tema. Dernest møtes elevene med spørsmål fra læreren, som tvinger elevene til å ta stilling eller å argumentere for deres meninger. De ledes ut i *the pit* og vil bli møtt med motforestillinger mot deres oppfatninger. Målsetninga er å utvikle elevenes tenkeferdigheter ved å skape en kognitiv konflikt som vil lede til en utforskning av temaet som leder til nye tanker og nye svar og begrunnelser.

I undervisningsoppleggene kommer Nottinghams mangeårige arbeid med filosofering med barn – også kalt P4C (Philosophy for Children) tydelig til uttrykk. Vi kjenner igjen den filosofiske utforskninga av ulike tema, og inspirasjonen fra den amerikanske filosofiprofessoren og nestoren for filosofering med barn, Matthew Lipman (1922-2010). Nottingham gjør tidlig i boka klart at Lipman har vært en viktig inspirasjonskilde. I Nottinghams arbeid med filosofering med barn er ikke det viktige å avgjøre om aktiviteten kan kalles for filosofi eller ikke i akademisk forstand. Derfor er hovedfokuset i boka læring. Det viktige for Nottingham er elevens læring, og da er det sekundært om det er filosofi eller ikke. Dette gjør at Nottinghams tilnærming framstår som

konstruktiv og vil appellere til lærere for arbeid i alle fag i skolen, og understreker hans sterke vektlegging av elevperspektivet.

En mangel ved boka, og kanskje typisk for praktisk rettede bøker skrevet av dyktige praktikere, er at den vier lærerrollen og lærerens kompetanse lite oppmerksomhet. Nottingham skriver riktignok i flere avsnitt om lærerens tilrettelegging og gir ideer til hvordan lærere kan følge opp de ulike undervisningsoppleggene. Samtidig vet alle som har planlagt undervisning – kanskje særlig i de såkalte muntlige fagene – at undervisninga ofte tar sine egne veier. I de situasjoner som oppstår og som skal håndteres i de utallige klasserom, kreves det at læreren kontinuerlig må ta avgjørelser om den videre progresjonen. Det krever en kompetanse til å lytte til hva det er elevene tar tak i i læringsarbeidet, og å bruke dette for å bringe elevene videre. Gjennom de mange praktiske eksemplene Nottingham gir, sitter man igjen med et inntrykk av at her er det en lærer som har utviklet en *fingerspitzegefühl* gjennom mange års praksis, mens den i liten grad settes ord på. Her står vi overfor noe av det vanskelige med slike svært praktisk rettede bøker, nemlig at de sjelden lar seg anvende direkte i en enkelt klasse, men må tilpasses og justeres. De gode eksemplene fra praksis som gis i boka, vil alltid være gitt samspillet mellom en elevgruppe og en lærer som ikke uten videre kan gjenskapes i en annen kontekst.

Jeg er likevel av den oppfatning at James Nottinghams bok vil gi enhver lærer i grunnskole og videregående skole ideer som kan bidra til å utvikle undervisningen i de fleste fag i skolen.

Religionsdidaktikk

Bengt-Ove Andreassen

Religionsdidaktikk. En innføring

Universitetsforlaget

232 sider

AV OLAV HOVDELIEN

FØRSTEAMAUENSIS VED HØGSKOLEN I OSLO OG AKERSHUS, FAKULTET FOR LÆRERUTDANNING OG INTERNASJONALE STUDIER

Det er fortjenestefullt av Universitetsforlaget å satse på en nyskrevet lærebok i religionsdidaktikk beregnet på grunnskolelærerstudenter og andre som holder på med religionsfaglige studier. Bengt-Ove Andreassen, som arbeider ved Universitetene i Tromsø og Bergen, har tidligere tatt doktorgrad på lærebøker i religionsdidaktikk, og har mye på hjertet når det gjelder hvordan en slik lærebok bør se ut. Andreassen er opptatt av prinsipielle diskusjoner i sin fremstilling av hva religionsdidaktikk bør være. Kapitlene som handler om religionskritikk og konfliktperspektiver, religioner og livssyn i samarbeidet mellom skole og hjem og religionsfag som dannelsesfag, inneholder alle viktige refleksjoner og drøftelser som hører hjemme i en seriøs faglig debatt om hva religionsundervisning bør være i dagens norske skole. Forfatteren skriver engasjert og reflekterer godt her. Spørsmålet er bare om dette hører hjemme i en innføringsbok i religionsdidaktikk hovedsakelig beregnet på dagens grunnskolelærerstudenter.

«Mitt alternativ er å skrive en innføringsbok i religionsdidaktikk som bygger

på religionsvitenskapelige prinsipper. Det er forsøk på å utvikle en religionsvitenskapelig religionsdidaktikk», skriver Andreassen i forordet til boken. Boken gir til dels interessante faglige perspektiver i så måte. Enkelt sagt finnes det tre religionsdidaktiske eller religionspedagogiske skoleretninger her til lands. Asheim/Mogstad-tradisjonen og dens teologisk funderte religionspedagogikk, samfunnsfaglig empirisk religionspedagogikk i tradisjonen etter Ole Gunnar Winsnes, og religionsvitenskapelig fundert religionspedagogikk i tradisjonen etter Sissel Østberg. Denne siste retningen har tradisjonelt stått svakest i norsk faglig sammenheng, og Andreassens bok utgjør i så måte en verdifull tilvekst.

Andreassens forståelse av RLE-faget i skolen representerer et brudd med etablert fagforståelse. Dette fremkommer for eksempel i det han skriver om fagets eksistensielle dimensjon: «En for stor vektlegging av bearbeiding av elevenes personlige, eksistensielle spørsmål vil kunne føre undervisningen i retning av en mer terapeutisk orientert aktivitet.» Å ta opp eksistensielle spørsmål som elever er opptatt av, er da vel ikke terapeutisk aktivitet? Her virker det som om avstanden fra universitetslæreren Andreassen og norsk skolevirkelighet er i største laget. Grunnskolelæreren har da heldigvis også læreplanverket på sin side når hun eller han gjør sitt beste for å ta elevenes opplevde virkelighet på alvor i sin undervisning. Dette er særlig presisert i læreplanens generelle del, blant annet under overskriften «Det meningssøkende menneske».

Dessverre er boken ikke særlig godt egnet som lærebok i religionsdidaktikk for grunnskolelærerstudenter. Til det er boken for teoretisk krevende og for lite praktisk anlagt. Den nærmeste konkurrenten til Andreassens bok på lærebokmarkedet er Helje Kringelbotn Sødals *Religions- og livssynsdidaktikk*



(4. utg. Høyskoleforlaget 2009). Denne er skrevet av et team på seks erfarne lærerutdannere, og er etter min mening langt å foretrekke som lærebok i RLE for grunnskolelærerstudenter, fremfor Universitetsforlagets ferske utgivelse. Hvis man derimot er interessert i prinsipielle fagdiskusjoner og drøftelser av hvordan en religionsvitenskapelig fundert fagdidaktikk kan se ut, ja da kan det være en del å hente i Andreassens religionsdidaktikk.

Overordnede perspektiver på tidlig innsats

Halvor Bjørnsrud og Sven Nilsen (red.)

Tidlig innsats – bedre læring for alle?

Cappelen Damm Akademisk
165 sider

AV ELI KARI HØIHILDER

FØRSTELEKTOR VED HØGSKOLEN I VESTFOLD

Professor Halvor Bjørnsrud ved institutt for pedagogikk ved Høgskolen i Vestfold og professor Sven Nilsen ved institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo, er redaktører for en meget aktuell bok hvis hovedtema er hvordan tidlig innsats kan fremme læring og utvikling hos barn og unge.

Boka er delt i to hoveddeler fordelt på fem kapitler i hver del. I boka fem første kapitler klargjøres overordnede perspektiver på tidlig innsats, og i andre del drøftes relevante aktuelle sammenhenger



mellom viktige kompetanse- og arbeidsområder som lese- og skriveopplæring, matematikkopplæring og problematferd. En rekke faglige bidragsyttere belyser sentrale sider ved tidlig innsats fra varierte fagfelt og innfallsvinkler. Bjørnsrud og Nilsen løfter tematikken opp innledningsvis og binder den sammen avslutningsvis, i tillegg til at de står bak egne kapitler i boka. Øvrige forfattere er Edvard Befring, Jorun Buli-Holmberg, Dagrun Skjelbred, Guri Nortvedt, Grethe Vogt, Torill Moen og Erling Roland.

Forebygging, tidlig innsats og sosial kompetanse

Denne boka viktige budskap er at bevissthet om tidlig innsats vil legge grunnlag for bedre læring for alle, og interessante teoretiske og praktiske perspektiver understøtter dette.

Nasjonale og internasjonale diskusjoner om hvordan tidlig innsats kan bidra til elevenes læring og utvikling, gir oss svært god innsikt og diskusjonsgrunnlag på varierte nivå.

Som eksempel på hvordan boka tematikk er synliggjort, står Edvard Befrings kapittel om forebygging i særstilling. Han fokuserer på betydningen av å styrke barns motstandsdyktighet gjennom læring og stimulering i forhold til både familiepolitikk og skolens innhold og metoder. Befring peker på at det nye utdanningssystemet har medført et utvidet risikomønster, og vi må være våkne for den sosialiserings- og samfunnsrisiko som har medført nye former for sårbarhet blant barn og unge. Befring er opptatt av at forebyggingsarbeidet må være rettet mot alle, noe han kaller allmennforebygging. Sammen med en såkalt probleminnrettet forebygging blant barn i risikozonen, vil støttetiltak som kan styrke familiers og barns nettverksbygging i et sosialt nettverk, kunne føre til at barns trygghet og livskvalitet øker.

Dette overordnede perspektivet blir fulgt opp i boka neste del, blant annet i Torill Moens kapittel om forebygging av problematferd i lys av inkludering. Her rettes oppmerksomheten mot forebyggende tiltak på klasseromsnivå, der teorier og forskningsbasert kunnskap om klasseledelse diskuteres i lys av sosial kompetanse. Det gir leseren grunnlag for ny kunnskap og refleksjon ved å gå inn i Moens drøftinger om utviklende lærer-elev-relasjoner og den gevinsten god kommunikasjon kan ha når læreren støtter barnet og møter både elev og hjem med en anerkjennende væremåte. På denne måten kan man som lærer bidra til å utvikle sosiale ferdighetsdimensjoner som gjør barnet i stand til å mestre skoledagen. Når lærerstudenter og lærere skal utvikle egen praksis for hvordan tidlig innsats skal brukes som virkemiddel for forebygging av problematferd, vil det være en hjelp å kunne ta utgangspunkt i noen av teoriene og perspektivene som diskuteres her.

Oppsummering

Her har vi fått en verdifull bok som blant annet følger opp både meld. st. 16 (2006-2007) og meld. st. 18 (2010-11) der det framgår at tidlig innsats er vesentlig for å styrke elevenes læring og utvikling både sosialt og faglig. Boka drøfter og klargjør viktige sider ved sentrale utdanningspolitiske intensjoner og har et rikt tilfang av relevant forskning og teori som settes i sammenheng med praktiske eksempler på viktige kompetanseområder.

Siden boka består av selvstendige bidrag fra den enkelte forfatter, vil den nødvendigvis være preget av en del gjentakelser. De enkelte kapitler bør derfor leses på selvstendig grunnlag for at ikke boka skal oppleves fragmentert.

Med dette som forutsetning vil jeg vurdere denne boka som svært nyttig lesning for alle som ønsker å forstå mer

av hvordan tidlig innsats kan være av betydning for barn og unges læring og utvikling. Boka vurderes som like aktuell for studenter i lærerutdanningene og annen pedagogisk og spesialpedagogisk utdanning, som for skoleledere og lærere.

Nyttig bok om relasjoner

May Britt Drugli
Relasjonen lærer og elev
 – avgjørende for elevenes læring og trivsel

136 sider

AV ROAR ENG,

DOSENT VED HØGSKOLEN I VESTFOLD

Alle lærere bør ha oppdatert kunnskap om betydningen av relasjonskvalitet, hvordan positive relasjoner kan utvikles og hvordan negative relasjoner kan endres. Vi som arbeider eller har arbeidet i skolen, vet at dette står helt sentralt i lærerens undervisningspraksis. Relasjonskvaliteten virker inn på nær sagt ethvert område som har med elevenes trivsel, holdninger til skolen, faglige arbeid, samarbeid og læring å gjøre.

Førsteamanuensis May Britt Drugli, som arbeider ved Regionsenter for barn og unges psykiske helse ved NTNU i Trondheim, har nylig gitt ut en bok på forlaget Cappelen Damm Akademisk om dette temaet. I denne boka tar hun opp et stort antall tema som berører lærerens nødvendige arbeid med å utvikle gode relasjoner mellom seg og sine elever. I mesteparten av boka står klassen i fokus, og hvordan læreren kan bruke sin relasjonskompetanse til å styrke forholdet



til og mellom elever, og dermed forbedre læringsmiljøet i klassen. Ja, hun går lenge enn dette, fordi hun også mener at gode tiltak i barnets sosiale miljø kan gi positive konsekvenser, også når det gjelder generelle biologiske og psykologiske faktorer hos barna (s. 19).

Først og fremst viser Drugli hvilke positive effekter relasjonsarbeid kan ha. Svært mange av disse effektene er kjent for lærere, men Drugli er godt orientert i internasjonal forskningslitteratur, slik at hun kan både bekrefte, utdype og nyansere de oppfatninger som råder blant lærere. Hun refererer også til forskning hvor hun selv har spilt en aktiv rolle, og det er prisverdig at hun ikke lar sin egen forskning ta mer plass i forhold til andres enn det som er rimelig ut fra tematikken. Gjennom sitater fra elever som hun har samlet inn, hører vi også elevenes stemmer, noe som bidrar til både å bekrefte hennes påstander og levendegjøre framstillingen hennes.

Drugli beskriver først og fremst de relativt kausale konsekvenser av gode relasjoner på ulike områder, men innimellom avslører hun også at hun har et systemisk perspektiv med seg i drøftingen. Hun er for eksempel opptatt av hva lærere kan gjøre sammen som kollegium, hvor viktig det er med en skoleledelse som stimulerer til relasjonsarbeid, skolekulturen og hvordan god klasseledelse med positive relasjoner kan virke inn på forholdet hjem og skole og andre arenaer der elevene ferdes.

Druglis bok henter sin forskning først og fremst fra arbeidet med de minste barna i skolen. Forskning viser imidlertid at relasjoner i barnehage og skole kan være nokså varige, og at kvalitativt relasjonsarbeid i tidlig alder kan få positive konsekvenser langt oppover i skolen. Drugli viser også til forskning som bekrefter at negative relasjoner i tidlige skoleår ofte forsterker seg med alderen og bidrar til læringshemmende

atferd (s. 42). Dermed støtter hun opp under viktigheten av tidlig innsats for å redusere læringshemmende atferd seinere i skolen.

Bokas påpeking av positive konsekvenser av godt relasjonsarbeid er for omfattende til å bli referert her. De viktigste dreier seg om tilkynningsforhold, tillit, anerkjennelse, læringsutbytte og holdninger til lærere og skole.

De aller fleste lærere anerkjenner viktigheten av relasjonsarbeid og anstrenger seg for å utvikle et godt forhold til elevene sine, så vel som mellom de elevene de har ansvar for. Drugli spesifiserer noen måter å arbeide med elevene på som de fleste erfarne lærere nok vil kjenne seg igjen i, men som vil være svært nyttige for lærerstudenter og nye lærere når de skal ta til med sin virksomhet i skolen.

Drugli har et spesielt og interessant fokus på elever som trenger særskilte tiltak for å optimalisere sitt læringspotensial. Hun sier at elever som ellers kunne miste motivasjonen, vil få en bedre faglig utvikling hvis de opplever lærerens respekt, interesse og støtte (s. 68), en sammenheng som også bekreftes av John Hatties metastudier. Overraskende nok viser en undersøkelse på New Zealand at lærere selv er lite bevisste på sammenhengen mellom gode relasjoner og læringsresultat. Hvis dette skulle være tilfellet i Norge, blir behovet for Druglis bok aktualisert ytterligere. Hun hevder også at forskning viser at gode relasjoner i særlig grad vil fremme risikoutsatte elevers motivasjon til å jobbe og lære i skolen (s. 69).

Drugli har en svært systematisk gjennomgang av relevante tema, av relasjonsarbeid med ulike typer elever og av de tiltak som læreren kan gjennomføre både alene og sammen med kolleger. Kollegabasert veiledning er en av metodene hun anbefaler, og hun gir en meget kortfattet innføring i bruk av

videoveiledning, først og fremst av Marte Meo-metoden. Denne ble utviklet som en metode for foreldreveiledning med små barn, men Drugli mener den kan tilpasses lærerens klasseromspraksis (s. 110–111).

Enda mer interessant i mine øyne er hennes kortfattede beskrivelse av ICD-programmet (The International Child Development Programme), der bevissthet om god kommunikasjon kan bidra til at læreren ser sine elever i større grad som personer og medmennesker. Dette vil skje gjennom å utvikle et positivt samspill med elevene ved å fokusere på deres sterke sider (s. 112–113). Her kommer hun nærmere livet i klasserommet, og nærmere den læringsledelsen som er lærerens kanskje viktigste aktivum til å bygge gode relasjoner.

Drugli har et gjennomgående perspektiv på at god klasseledelse er ett av de viktigste bidragene til å utvikle gode relasjoner. Her er hun på linje med Thomas Nordahls syn på klasseledelse, og det er vel ikke helt tilfeldig at den samme Nordahl er valgt ut til å skrive et forord i boka. Hun kunne imidlertid vært bedre til å fange opp livet i klasserommet, det livet som i stor grad blir skapt gjennom lærerens didaktiske aktivitet, den delen av undervisningspraksisen som dreier seg om faglig undervisning, faglige veiledning og ledelse av elevenes læreprosesser. Druglis perspektiv blir forskerens eller observatørens, et utenfraperspektiv der det analytiske nok får en tendens til å fragmentere den pulserende, dynamiske, aktive, kreative og kommunikative praksisen i et klasserom.

Det er mulig at dette ikke kan gjøres på annen måte, at livet i klasserommet er for komplisert til å la seg fange inn av en utenfra, og at en strukturert og analytisk framstilling dermed blir den beste løsningen for å formidle kunnskap om relasjonsarbeid. Jeg savner likevel en forståelse av at læreren gjennom sin

læringsledelse, gjennom å hjelpe elevene i det daglige læringsarbeidet, gjennom å stimulere elevsamarbeid og vise at hun er der for elevenes skyld, gjennom personlig deltakelse i elevenes læring, har det beste grunnlaget for relasjonsskaping. Jeg savner en oppmerksomhet rundt det faktum at den didaktiske kompetansen, den veiledende praksisen basert på forståelse av hvordan barn lærer, dermed utgjør det aller beste utgangspunktet for å skape gode relasjoner. Elevsitatene i boka viser nettopp dette siste, at elevene mener at den læreren som er god til å hjelpe dem i deres læring, er en lærer de får gode relasjoner til.

Mye nytt om organisasjonskultur

Henning Bang
Organisasjonskultur 4. utgave
– *Organisasjon, strategi og ledelse*
Universitetsforlaget
208 sider

AV DAG ROALDSET

HØGSKOLELEKTOR VED FAKULTET FOR
LÆRERUTDANNING, HØGSKOLEN I BUSKERUD

Bang skriver i forordet i denne nye utgaven at det er stor interesse for temaet organisasjonskultur i Norge, men at det fortsatt er skrevet forbausende lite om det. Han håper derfor at denne boka kan dekke et behov for aktuell litteratur på området. Denne boka er 4. utgave av boka med samme tittel som sist utkom i 1995. Bang skriver at den teoretiske grunnmodellen for beskrivelse



av organisasjonskultur som ble etablert 1985–1995, også står fjellstøtt i dag. Et hovedverk i denne sammenheng er Edgar H. Scheins bok *Organizational culture and leadership*, siste utgave i 2010. Bang mener at forståelsen av organisasjonskultur som kommer til uttrykk i dette hovedverket, er blitt til «måten vi forstår organisasjonskultur på». Sentrale spørsmål i Bangs bok er: Hva organisasjonskultur er, hvordan den kan kartlegges og hvilke virkemidler som trengs for at den skal endres. Denne utgaven er oppdatert med nyere forskningsresultater. En del av eksemplene som Bang bruker, er også av nyere dato. Eksemplene er fra flere ulike typer organisasjoner, også fra skole og utdanning. Bang har jobbet med organisasjoner i 25 år. For en som er opptatt av organisasjonskultur i skolesammenheng og anvender begrepet skolekultur, har det vært veldig verdifullt å fordype seg i en bok om organisasjonskultur, hvor forfatteren ikke har «skolebrillene» på. Et visst distanseblikk til skolen oppleves positivt. Forfatteren evner å skrive lett forståelig, og en opplever at det som sies om organisasjonskultur, har stor overføringsverdi til skolen som organisasjon. Hva er det ved denne boka som griper meg? For det første deler jeg Bangs tanke om at bokens hovedtema er et meget aktuelt og på mange måter underkommunisert tema. Det som også gjør dette temaet spennende, er at det er så komplekst og grenseoverskridende. Egen erfaring som lærer, skoleleder og pedagogikk lærer i lærerutdanninga har vist meg at skolekulturen har stor betydning for det arbeidet som gjøres i organisasjonen.

Innledningsvis refererer forfatteren til flere forskjellige definisjoner av begrepet organisasjonskultur. På denne bakgrunn drister han seg til en oppsummert definisjon: *Organisasjonskultur er de sett av felles verdier, normer og virkelighetsoppfatninger som utvikler seg i en organisasjon når medlemmene samhandler med hverandre*

og omgivelsene (Bang, 2011: 23). Siden det utvilsomt tar tid før en kultur «setter seg», så savner jeg tidsfaktoren i denne ellers dekkende definisjonen. Jeg ville føyd til *over tid* til slutt.

En stor organisasjonskultur eller mange ulike subkulturer? Her omtales subkulturer som delkulturer eller undergrupper som i stor grad lever sitt eget liv innenfor organisasjonen. Bang eksemplifiserer dette med ulike yrkesgrupper innenfor offentlig virksomhet, men også fra det private næringslivet. Overført til grunnskolen kan dette gjelde lærere, spesialpedagoger og assistenter som kan utgjøre tre ulike og sterke subkulturgrupper. I høyskolesektoren har jeg opplevd sterke subkulturer bestående av ulike faggrupper i lærerutdanninga.

Hva består organisasjonskulturen av? Her omtaler forfatteren kulturens to grunnleggende komponenter: Kulturinnhold og kulturuttrykk. Kulturinnholdet befinner seg i medlemmenes hoder og er usynlige. De består av normer, verdier, grunnleggende antakelser og virkelighetsoppfatninger. Kulturuttrykkene er handlingsmønstre, ritualer, seremonier, språk, sjargong m.m. Kulturuttrykkene fungerer som bærere av kulturinnholdet. Det er et gjensidig påvirkningsforhold mellom kulturinnhold og kulturuttrykk. Men kulturuttrykk må tolkes. Folk innenfor og utenfor en bestemt kultur kan tolke ulike uttrykk forskjellig. Hvordan skal man f. eks. tolke et åpent kontorlandskap i en bestemt organisasjon? Er det et uttrykk for åpenhet, stort kontrollbehov, eller plassmangel? Det viktige spørsmålet å besvare blir hva slags kulturinnhold åpent kontorlandskap uttrykker i en bestemt organisasjon. Bang er opptatt av å få fram betydningen av mest mulig samsvar mellom kulturinnhold og kulturuttrykk, noe som skaper trygghet og forutsigbarhet for organisasjonens medlemmer. Noe av det positive med denne boka er alle de gode og

oppdaterte eksemplene som illustrerer de forskjellige teoretiske perspektivene forfatteren har på organisasjonskulturen. Det er gjennomgående i hele boka.

Lederens betydning for kulturens innhold vies betydelig oppmerksomhet. Bang henviser til forskning som viser at lederen har stor betydning for utvikling av organisasjonskulturen. Han refererer igjen til Edgar Schein (2010), som uttrykker at ledere er de viktigste kulturskapere i organisasjoner, for det er de som har mest makt til å prege organisasjonen med sine virkelighetsdefinisjoner. Schein (2010) sier videre at ledere påvirker organisasjonskulturen gjennom følgende kanaler: Hva ledere retter oppmerksomhet mot, måler og kontrollerer i organisasjonen, lederes reaksjoner på kritiske hendelser i organisasjonen, kriterier for fordeling av belønning og status og kriterier for rekruttering, seleksjon, forfremmelse og avskjedigelse. Bang utdyper og eksemplifiserer de ulike kanalene. I forhold til ledere i skolen opplever jeg absolutt at disse kanalene har relevans.

Et eget kapittel er viet spørsmålet om hvilke funksjoner organisasjonskulturen tjener. Her presenterer Bang tre hovedfunksjoner som han utdyper nærmere: *Kultur styrer atferd ved å gi modeller for handling, kultur virker integrerende på medlemmene og kultur virker angstreduserende* (Bang, 2011: 94). Den rådende kulturen, «sånn gjør vi det her hos oss», styrer lærernes handlingsvalg. Dette kommer ofte tydelig fram hos nyutdannede lærere som prøver å tilpasse seg denne kulturen. Hva er det akseptert og ikke akseptert å gjøre ved denne skolen? Kulturens integrerende virkning utvikler identitet og skaper fellesskap i personalet. Den tredje hovedfunksjonen relateres til behovet for å føle trygghet. Det er ikke kostnadsfritt å opponere mot kulturen. Man kan bli utestengt fra det sosiale fellesskapet. Få lærere opptrer

som kulturelle endringsagenter.

Bang stiller også spørsmålet om det finnes gode og dårlige kulturer. Om en organisasjonskultur er god eller dårlig, knytter han til begrepene funksjonell og dysfunksjonell. Et viktig spørsmål er her om kulturens innhold er funksjonelt i forhold til organisasjonens mål. Et viktig mål i mange organisasjoner er gode økonomiske resultater og effektiv drift. Det bedriftsøkonomiske språket preger i dag også offentlige organisasjoner, og man snakker i skolen om effektiv læring og økt læringsutbytte. Det er viktig at effektivitetsbegrepet tilpasses den aktuelle organisasjonen. Effektiv lønnsom drift i en produksjonsbedrift er enklere å definere enn begrepet effektiv læring i skolen.

Kapittel 9 i denne nye bokutgaven er i stor grad skrevet om, og det tar for seg arbeidet med kulturendringer i egen virksomhet. Bakgrunnen er at kulturelle utfordringer i organisasjoner ofte består i å utvikle en utbredt individualistisk kultur til å bli mer samarbeidsorientert. Ikke minst er dette viktig med tanke på å kunne lykkes med endrings- og utviklingsarbeid. Bang fokuserer spesielt på den kulturelle endringsprosessen i dette kapitlet. Jeg savner at han noe tydeligere poengterer den kulturelle endringsprosessens betydning for et mulig vellykket endrings- og utviklingsarbeid. Han skisserer tre ulike faser i dette arbeidet: Opptiningsfasen, endringsfasen og konsolideringsfasen. Den første fasen handler om å bidra til at organisasjonens medlemmer blir motivert for kulturendring. Systemet må tines opp for at denne endringen kan muliggjøres. Endringsfasen dreier seg om hvordan man kan få personer til å tenke og handle på nye måter, eller å gå fra å være bevisst på hva som bør endres til å handle slik man ønsker. Konsolideringsfasen tar for seg å «fryse fast» de endringene som har oppstått i løpet av endringsprosessen.

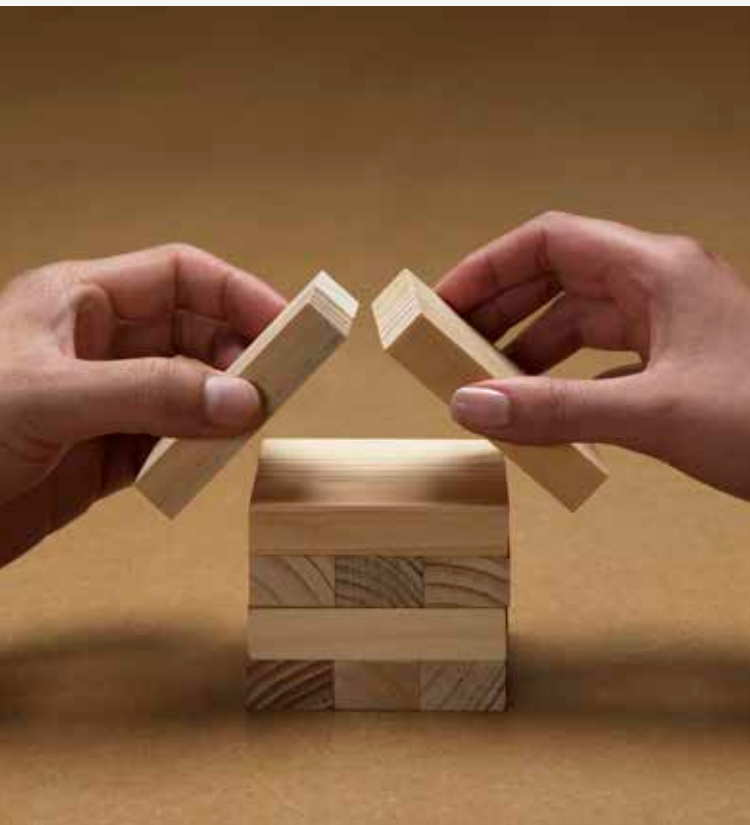
Medlemmene av kulturen internaliserer etter hvert de nye tenke- og handlingsmåtene, og noen av disse handlingsmåtene blir automatisert. Før man går i gang med en kulturendringsprosess, er det nødvendig å kjenne godt til den rådende kulturen, ikke bare «synse» noe om den. Da er det aktuelt å kartlegge den.

Et eget kapittel handler om å kartlegge organisasjonskulturen. Bang fokuserer på to grunnleggende spørsmål i en slik kartlegging: Hva er innholdet i kulturen, og i hvilken grad er kulturens innhold delt av organisasjonens medlemmer? Videre tar han for seg fire mye brukte metoder i arbeidet med kulturkartlegging: Intervjuer, observasjoner, innholdsanalyse og spørreskjema. Her redegjøres det nærmere for de ulike metodene og deres styrker og svakheter. Å benytte et kvalitativt intervju for å finne innholdet i kulturen

og et kvantitativt spørreskjema for å søke etter svar på i hvilken grad denne kulturen er delt av organisasjonsmedlemmene, anbefales.

Denne boka bærer tydelig preg av god ballast innenfor temaet organisasjonskultur, knyttet til både teori- og praksisfeltet. Bang har som sagt mange referanser til Schein, men har også en rekke andre aktuelle teorireferanser, f.eks. til Alvesson (1993 og 2002) knyttet til kultur og ledelse og Argyris og Schön (1996) relatert til temaet kulturinnhold og kulturuttrykk. Forfatteren makter også i betydelig grad å koble teori og praksis til hverandre. Det kan være en vanskelig kunst. Samtidig er bokas språk klart og leservennlig. Bang greier å overbevise leseren om hvor betydningsfull organisasjonskulturen er. Derfor har det vært svært kjærkomment å fordype seg i

Henning Bangs spennende og velskrevne bok om organisasjonskulturen, hvor jeg opplever at det aller meste av det han skriver om, utgjør allmenne kjennetegn på organisasjoner. Jeg deler denne gode leseopplevelsen med mange av mine studenter i grunn- og videreutdanningsstudier i lærerutdanninga. Denne boka må sies å utgjøre et verdifullt og etterlengtet bidrag til økt bevisstgjøring om et svært sentralt tema.



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@udf.no eller telefon 24 14 20 74

Utdanningsforbundets kurs og konferanser, våren 2013

Kurs- og konferanseoversikt – www.utdanningsforbundet.no/kurs



27. februar Når kvalitetsvurdering gir skoleutvikling

Sted: Lærernes hus, Oslo
Pris: 1000 (medlem), 1800 (ikke-medlem)
Foredragsholder: Knut Roald, dosent,
høgskulen i Sogn og Fjordane

Hvordan unngår vi at kvalitetsarbeidet blir ritual som i liten grad fører til bedre undervisning og læring? Hvordan kan kommuner og fylker bli dynamiske skoleeiere gjennom aktiv bruk av nasjonale prøver, elevundersøkelser, tilstandsrapportering og statlige tilsyn?



12. mars Vurdering for læring i fag

Sted: Lærernes hus, Oslo
Pris: 1000 (medlem), 1800 (ikke-medlem)
Foredragsholder: Roar Engh, dosent,
Høgskolen i Vestfold

Med dette kurset ønsker vi å styrke et helhetlig arbeid med vurdering der vi både tar opp generelle vurderingsprinsipper og sentrale føringer gjennom den gjeldende vurderingsforskriften og vurdering for læring tilpasset de enkelte fag.



18. mars Ledelse og dilemmaer i flerkulturelle skoler

Sted: Lærernes hus, Oslo
Pris: 1000 (medlem), 1800 (ikke-medlem)
Foredragsholdere: Gunn Vedøy, forsker,
(IRIS), Universitetet i Stavanger

Hva gjør økt mangfold blant elevene med måten skoler ledes på?

Gjennom konkrete eksempler fra skolehverdagen blir det på dette kurset satt søkelys på ulike dilemmaer skoleledelsen står overfor og hvilke verdier de bruker for å møte dem.



20. mars / 17. april Motivasjon og mestring på ungdomstrinnet

Sted: Lærernes hus, Oslo (mars)
Britannia Hotel, Trondheim (april)
Pris: 1000 (medlem), 1800 (ikke-medlem)
Foredragsholder: Halvor Bjørnsrud,
professor, Høgskolen i Vestfold

Bedre klasseledelse, tilpasset opplæring og skoleledere som reelle pedagogiske ledere. På kurset vil vi med dette som utgangspunkt drøfte sentrale sider ved skoleledere og læreres kompetanseutvikling i praksisfellesskap.



8.-9. april Seminar: Normalitet, annerledes, diagnoser

Sted: Lærernes hus, Oslo
Pris: 2800 (medlem), 3500 (ikke-medlem)
Foredragsholdere: Tore Frost, Kathrine Fangen, Sigurd Uggen, Egil Clausen, Gyrid Gunnes, Charlotte Lunde, Emilie Kinge, Terje Overland og Terje Ogden

Hva er normalt? Filosofiske refleksjoner om normalitetens sårbare landskap.

Diagnoser – ansvar og skyld. Er alt testbart? Testing, kartlegging, diagnostisering, og hva så? Inkludering på hvilke premisser?



11. april Between the lines

Sted: Grand Hotel Terminus, Bergen
Pris: 1000 (medlem), 1800 (ikke-medlem)
Målgruppe: Engelsklærere på ungdomstrinnet
Foredragsholdere: Hildegunn Elvestad
og Trude Nordmo

På kurset får du praktiske tips til hvordan en gjennom lese- og læringsstrategier kan fremme leseforståelse i engelsk.

Hvordan kan vi gi elevene redskaper som hjelper dem i møtet med en ikke-tilrettelagt virkelighet utenfor klasserommet?