

LEDER

Reformer og utdanning i en omskiftelig tid

I første nummer av NPT 2008 hevdet vi at utdanningsfeltet er og har vært utsatt for en reformiver på alle utdanningsnivå – og som fortsetter å utfordre oss. Men hva innebærer reformer og endring i praksis? På et overordnet nivå kan vi spørre om hva vi kan lære av reformer – og endring. Hva har skjedd i kjølvannet av de skolepolitiske reformer? Hvilke utfordringer bringer de med seg, og hvilke konsekvenser får de for vår praksis. Enkelte av artiklene i dette nummeret drøfter nettopp aspekter som er resultat av ulike reformer.

Tore Lindbecks artikkel gir oss en oversikt over skolepolitiske reformer 1960–1980, og drøfter hensikter og virkninger. Han ser spesielt på virkningene av skolereformene på 1970- og 1980-tallet, særlig på oppgraderingen av landsfolkeskolen, utvidelsen av obligatorisk skole til ni år og reorganiseringen av videregående og høgre utdanning fra 1970. Han mener å kunne vise til at antallet som fullførte tre års videregående utdanning økte, men at det ble liten vekst i høgskoleutdanning. Kvinnene avanserte, og utslaget av utdanningsbakgrunn ble mindre. Flere fikk langvarig skolegang. Lindbekk peker på at fra 1990-tallet ble ungdomskullenes sviktende kunnskaper et sentralt tema i skolepolitikken. Men utjevningsambisjonen lyktes bedre. Men endringene var generelle, dvs. like tydelige i områder med regimestabilitet som der hvor regimeskifte fant sted. Og Lindbekk mener at selve «klassefaktoren», dvs. utdanningseffektene av nettverk og nærmiljø ikke ble svekket.

Med utgangspunkt i i sin artikkel «Lærerutdanning i endring», spør Peder Haug hvordan vi kan evaluere kvalitet i lærerutdanning. Han spør hva vi kan lære av, men viser også til det problematiske med komparative evalueringer – selv i en nordisk kontekst der de kulturelle og språklige forskjeller ikke oppleves som så store. Haug konkluderer med at vi må forstå kvalitet av lærerutdanning i en nasjonal skolekulturell kontekst. Av det følger også at en lærerutdanning kan fungere godt i en bestemt nasjonal sammenheng, men ikke i andre. Om målet er å utvikle en høyt fungerende utdanning, bør en i større grad følge virkningen av ulike opplegg og innhold systematisk og forskningsmessig over tid.

Sylvi Penne gir oss i sin artikkel hvordan det «veldig mange» mener, og «veldig mange» tror om elevers læring og utvikling, får betydning for de handlingene som foregår i skolen. Hun presenterer noen eksempler der elever i en norsk 10. klasse resonnerer når de diskuterte årsaker til at noen ungdommer begår kriminelle handlinger, og viser hvordan deres fremstillinger henger sammen med vanlige forestillinger, folketeorier eller hverdagsteorier, metaforer, diskurser i og utenfor skolen. Et spørsmål er hvordan disse meta-

forer og samtaler virker i og for den norske samtalen om skolen. Penne argumenterer for alternativt å utvikle nye metaforer om læring og skole – tilpasset ny forskning og de stadig større utfordringene skolen befinner seg i. Og det har vi kanskje behov for i en tid der diskusjonen om hva kvalitet i dagens skole er intens?

Med utgangspunkt i en empirisk studie presenterer og drøfter Fosse hvordan en ny åpen ungdomsskole – med svært positive «håndplukkete» lærere med positive forventninger til egen innsats og elevenes læring makter å gi tilpasset opplæring til sine elever. Det fokuseres spesielt på hvordan gutter og jenter og elever med ulike karakterer opplever skolens tilpasning av undervisningen. Et viktig hovedfunn er at mens der kun er små forskjeller mellom jenter og gutter, opplever elever med lave karakterer skolens tilpasning av undervisningen mest negativt. Forfatterne peker på at lærere fant det vanskelig å gi et tilpasset tilbud til alle. Dette er tankevekkende i lys av skolens organisering og tydelige forankring i ideer fra reformpedagogikken, hevder forfatterne. Generelt synes oppfølging å være en utfordring i forbindelse med frie arbeidsformer i tråd med reformpedagogiske ideer, konkludere de.

Nils Kaland bringer oss videre inn i spørsmål vedrørende tilpasset opplæring ved å minne oss om at vi har mye å hente ved å lytte til elever med spesifikke behov. Det personer med en *autismespektertilstand* (AST) kan fortelle om det å ha et kognitiv problem, kan bidra til å at pedagoger og andre fagfolk får større innsikt i problemene deres, men også kunnskap om det de mestrer, argumenterer Kaland. Om skolen er oppmerksom på de spesifikke interesser og ferdigheter elever med AST har – der de kan vel så mye som de øvrige elevene i klassen – vil dette bidra til at de får mer selvtillit og et bedre selvbylde. For noen vil det bety å leve i henhold til ideer som er forankret i mer subjektive kriterier, hevder Kaland. Det vil også innebære å akseptere seg selv som den verdifulle personen man er, en tenkning som bør gjelde for alle elever.

Dag Aasland drøfter hvordan en utdanning kan forberede elever og studenter best mulig til de etiske utfordringene de vil møte i sin framtidige yrkesutøvelse. Han forsøker å svare på dette ved å foreslå at etikkundervisningen deles i en del som er av fagspesifikk art og en del som knyttes til allmennmenneskelige erfaringer. Og mens den etiske kunnskapen som har en solid forankring i den respektive fagkunnskap er nødvendig å tilegne seg, er det det han kaller «den forutgående etikken», og som er det som gir etikk som tilleggs kunnskap mening. Det er denne som erkjennes som en gjenkjennelse av en allmennmenneskelig, subjektiv erfaring, hevder Aasland. Denne forutgående etikken er derfor en helt nødvendig forutsetning for at enhver skal kunne svare for seg overfor en annen. Dette betyr at etikk må integreres i den aktuelle profesjonsundervisning og ta utgangspunkt i konkrete eksempler fra virkeligheten.

Den økende tilstrømningen av søkere til høyere utdanning har vist at store grupper mangler elementær studiekompetanse, hevder Asle Gire Dahl. Ut fra dette, problematiserer og diskuterer hva som er, skal og bør være krav til studiekompetanse. Men hva er studiekompetanse? Forskning viser at det er en blanding av personlige egenskaper og studievaner som utvikles gjennom erfaring og modning, og som bevirker en gradvis overgang fra elevrolle til student, men annen forskning ser at studiekompetanse i stor grad er et

spørsmål om motivasjon, ambisjoner og sosial bakgrunn, evne, lyst og innsikt i forhold til å gjennomføre en videregående utdanning, hevder han. En overordnet problematisering gjennom hele artikkelen, er hvorvidt ansvar for egen læring, med derav følgende individuelle arbeidsmønstre, bidrar til økt studiekompetanse. Drøftelser og løsning av oppgaver i fellesskap i klassene vil ha et større studieforberedende potensial enn de tradisjonelle individuelle arbeidsformer, indikeres forfatteren.

Olgunn Ransedokken

Tone Solbrekke