

# Fredrikke

Organ for FoU-publikasjoner - Høgskolen i Nesna

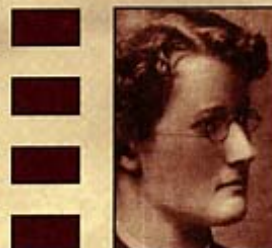
## Nye perspektiver på undervisning og læring

Nødvendige forskende aksjoner med mål om bidrag av utvidet innhold i lærerutdanningen

Jan Birger Johansen

Pris kr. 30,-  
ISBN 82-7569-068-4  
ISSN 1501-6889

2003, nr. 5



HØGSKOLEN I NESNA

## Om Fredrikke Tønder Olsen (1856-1931)

Fredrikke Tønder Olsen ble født på handelsstedet Kopardal, beliggende i nåværende Dønna kommune. Det berettes at Fredrikke tidlig viste sin begavelse gjennom stor interesse for tegning, malerkunst og litteratur. Hva angår det siste leste hun allerede som ung jente "Amtmannens døtre".

Kildene forteller at Fredrikke levde et fascinerende og spennende liv til tross for sine handikap som svaksynt og tunghørt. Hun måtte avbryte sin karriere som gravørlærling fordi synet sviktet. Fredrikke hadde som motto: "Er du halt, er du lam, har du vilje kjem du fram." Fredrikke Tønder Olsen skaffet seg agentur som forsikringsagent, og var faktisk den første nordiske, kvinnelige forsikringsagent. Fredrikke ble kjent som en dyktig agent som gjorde et utmerket arbeid, men etter 7 år måtte hun slutte siden synet sviktet helt.

Fredrikke oppdaget fort behovet for visergutter, og startet Norges første viserguttbyrå. Hun var kjent som en dyktig og framtidsrettet bedriftsleder, der hun viste stor omsorg for sine ansatte. Blant annet innførte hun som den første bedrift i Norge vinterferie for sine ansatte.

Samtidig var hun ei aktiv kvinnesakskvinne. Hun stilte gratis leseværelse for kvinner, inspirerte dem til utdanning og hjalp dem med litteratur. Blant hennes andre meritter i kvinnesaken kan nevnes at hun opprettet et legat på kr. 30 000,- for kvinner; var æresmedlem i kvinnesaksforeningen i mange år; var med på å starte kvinnesaksbladet "Norges kvinder" som hun senere regelmessig støttet økonomisk.

Etter sin død ble hun hedret av Norges fremste kvinnesakskvinner. Blant annet er det reist en bauta over henne på Vår Frelses Gravlund i Oslo. Fredrikke Tønder Olsen regnes som ei særpreget og aktiv kvinne, viljesterk, målbevisst, opptatt av rettferdighet og likhet mellom kjønnene.

Svein Laumann

## ***Forord***

Artikkelen inngår som en del av en antologi med fokus på innholdet for den fremtidige lærerprofesjonen. Dessuten er forskningsinnholdet relatert til læreren – og skolens ansvar knyttet til elevens utvikling av oppdragelse, danning og sosiale kompetanse. Dette er forskningsområder som foregår som aktive prosjekt ved HiNe under forfatterens ansvar.

Nesna 4.november 2003

Jan Birger Johansen

## *Lærerens mestring av oppdragerprofesjonen*

Mangfoldet i samfunnet preger hverdagen for de fleste av oss. Mer enn noen gang blir vi oppmerksom på ulike interesser og forskjellige kulturelle koder og verdier. Til læringsmiljøet bringer den lærende med seg livserfaringer med større ulikhet enn noen gang. Utfordringer læreren blir stilt overfor i forholdet til sine elever, reiser spørsmålet om det pedagogiske arbeidet kan gjøres på mesterlig måte – i tradisjonell forstand. Artikkelen gir perspektiv på en del utfordringer læreren blir stilt overfor i mestringen av sin pedagogiske virksomhet. Det tas sikte på å bevisstgjøre nødvendigheten av det relasjonelle og rasjonelle forholdet mellom lærer og elev som grunnlag for utvikling av personlige og kognitive vekst.

### *En felles skoletradisjon*

Å bringe forståelse av hva som menes med å ”mestre” den pedagogiske virksomheten, tar utgangspunkt i fellesskapet mellom den allmenndannende og yrkesfagdannende læringskulturen. Det dreier seg bl.a. om dannelsen av elevens personlige utvikling, slik som den lærendes evne til å omgå andre.

Tradisjonen har vært å oppdra elevene til skikkethet. Skikketheten, en etisk/yrkesetisk dimensjon, avspeiler faglig kunnskapsfortåelse / kunnskapsutnyttelse og personlig opptreden i sosial samhandling med andre. Læringstradisjonene vektla tidligere i større grad utviklingen av *flid, oppførsel og fremferd* (Tønnesen, 1995, Balke, 1995, Dalin / Skrindo, 1981). Det kan oppleves som om tidligere erfaringer og tradisjoner ikke blir vektlagt som verdifulle nok som en integrert del i dagens reformerte skole.

*Skikkethet* - er ikke et nytt begrep knyttet til utvikling og vekst. I mellomkrigstiden og de første tiårene etter siste verdenskrig, var skikkethet fremtredende i vurdering av kompetanse og kyndighet i utdanningen av allmennlærere og yrkesfaglærere. Yrkesfaglærerens evne til å ”lære fra seg” på en god og forstandig måte ble tillagt lærerens skikkethet. I dagens lærerutdanning er kravene skjerpet der institusjonene pålegges formelt å vurdere lærerstudentens skikkethet (KUF, Rundskriv F-060-99). På samme måte som det er utviklet kriterier for lærerstudentens helhetlige dyktighet, legges det implisitt føringer for at statusen for å vurdere elevens skikkethet få en høyere prioritet. Det kan for enkelte utdanninger være et spørsmål om å gjenoppta en tradisjon der vi i dagens videregående skole erfarer at vurdering av *flid, oppførsel og elevens evne til å samarbeide* er integrert i ordenskarakteren.

Pedagogisk virksomhet har hatt tradisjon for å vektlegge verdien av den faglige læringen som betydningsfullt for personlig dannelse. I tillegg til å sette eleven i stand til å tilegne seg god kognitiv kunnskapslæring, kreves det samtidig at læreren fanger og handler ut fra de kommunikative signaler med betydning for elevens sosial og personlige dannelse. Det er verd å merke seg at den vesentligste delen av personlig utvikling og vekst skjer gjennom handlinger i det sosiale læringsmiljøet. Det er i dette læringsmiljøet den lærende får respons og reaksjoner på sine handlinger. Det er kvaliteten i responsen som eventuelt stimulerer til egenrefleksjon. En viktig erkjennelse for et utvidet innhold i lærerprofesjon er at personlig utvikling og vekst får likeverdig status sammenlignet med den faglige læringen. Et større fokus knyttet til sosial kompetanse kan gi læreren større mulighet til å mestre oppdrageransvaret knyttet til elevens sosiale læringskonteks.

*Mestring* - er de intuitive handlinger og tiltak som er nødvendig knyttet til utfordringer, enten disse er faglige eller personlige. For at læreren skal kunne mestre den oppdragende utfordringen, må han/hun forstå hva utfordringene består av, og hvilke intuitive grep som krever kommunikative handlinger og reaksjoner.

## *Skolen – en konstruktiv arena for sosial utvikling*

I tradisjonell forstand forventes det at den lærende kommer til læringsarenaen med en viss grad av etablert personlig dannelse og oppførsel. Det oppfostrende miljøet forventes å ha påvirket graden av identitet, selvforståelse, selvtillit og sosial kompetanse, alt avhengig av alder, fysisk- og psykisk modenhet og kognitivt nivå. Et sentralt utgangspunkt for mestring av oppdragelsen i den pedagogiske lærings situasjonen, blir å forholde seg til den reelle holdning og handling den enkelte presenterer, og hvilken betydning det kan ha for etablering av hensiktsmessige læringsprosesser hos den enkelte. Samfunnet der personlig identitet dannes, virker bundet av tradisjoner fra en fortid som vi ikke lenger kjenner oss igjen i. Fra midt på 1800-tallet og frem i den første halvdel av 1900-tallet besto det norske samfunnet av små og oversiktlige lokalmiljø. Sosiale prosesser var nært knyttet til arbeid og sosialt fellesskap. I dette fellesskapet utviklet familien og nærmiljøet rammer for tilværelsen. Dette gjaldt også pedagogisk virksomhet. Dette sosiale samfunnet skaffet menneskene felles erfaring og la grunnlag for en fremtid fylt med tradisjoner. Siden den 2. verdenskrig har det skjedd en gradvis og stadig raskere utvikling i samfunnet. Familiemønstre, interesseområder og folks verdiforankring er rokert slik at det berører gjenkjennelsen av de menneskelige erkjennelsesprosesser, normer og moral i folks hverdag. Dagens sosiale livssituasjonen er stadig mer sammensatt innfløkt. Dette nye komplekse samfunnssosiale bildet skaper større utfordringer med stadige endringer av sosiale betingelser. De etablerte normene og det moralske ståstedet utfordres.

Yrkesprofesjoner opplever endringer profesjonskrav som for mange medfører frustrasjon, svekkelse av selvfølelse og identitetskonflikter. I større grad preger samfunnssituasjonen også de voksnes forhold til sine barn. I konkurranse med massemedia, tv, tv-spill, og lignende, påvirkes felles sosiale arenaer. De voksnes autoritet og dominans i barn- og unges utvikling blir på denne måten berørt.

Personlig utvikling og vekst betinger et samfunn preget av nærhet og medmenneslighet. Her gis det plass for refleksjon, tolkning og muligheter for å uttrykke sine meninger og forståelse. Påvirkningen den unge blir utsatt for i samfunnet skjer i mindre grad gjennom familieaktiviteter der alle samles og er aktive om felles interesser. Oppdragelse gjennom målrettede bevisste og verdibetinget utvikling av atferd og personlighet har ikke lenger den samme foreldreautoritet som tidligere. Utvikling og skjer ikke lenger like selvfølgelig gjennom den naturlige sosialiseringen i heimen, men gjennom indirekte og direkte forventninger foreldre ikke kontrollerer (Moxnes, 1981, Johansen, 2000).

Sett i forhold til lærerens profesjonelle mestring, har den personlige oppdragelsen blitt en formell utfordring. Denne utfordringen innebærer at skolen og andre uformelle institusjoner og miljøer på en ukontrollerbar måte har et ansvar for oppdragelse som vi ikke bevisst har tradisjon for å mestre.

Den generelle forståelse for at skolen skal være en arena for gode og naturlige sosialiseringprosesser er gitt oss gjennom reformert tekst i form av lovpålagte føringer. Reformene har som mål å etablere nye oppdragende tradisjoner i den norske skole. Som et resultat av samfunnsutviklingen er det blitt legitimt å tilrettelegge for sosialisering med betydning for den enkeltes personlige utvikling. Samtidig med de sosiale utfordringer, legges det vekt på å vaske frem det faglige kunnskapstalentet i oppdragelsen av den lærende. Det kan synes som om den sosiale utviklingen nok en gang må konkurrere med fakta - / og kunnskapsformidlingen. Med den formelle erkjennelsen om at pedagogisk arbeid i skolen skal dreie seg om identitetsutvikling, bringe hverdagslivet inn på

læringsarenaen. Fra den tid da lærerne hjalp foreldre med oppdragelsen av personligheten, har den siste generasjoners lærerutdanning satt særlig fokus på fag- og kunnskapsformidling.

Ut fra et psykiatrisk behandlingsståsted har samfunnsutviklingen ført til klart mangelfulle mentalhygieniske handlinger i skolen. Den senere tids skoleforskning på barn og unges opplevelse i skolens hverdag, gir tydelige signaler om grader av mental omsorgssvikt. I den generelle delen i det reformerte planverket legges det vekt på å utvikle allmenndannelse gjennom å utvikle sosiale ferdigheter. Det er likevell vanskelig å finne didaktiske eller pedagogiske konkrete strategier der det tas sikte på å oppfylle de mål som innebærer personlig utvikling og vekst gjennom sosial kompetanse.

De sosiale og emosjonelle problemene blant elever i dagens skole er tydelig i flere sammenhenger. Vi ser økende konsentrasjonssvikt og manglende hensyn og omtanke for andre i skolemiljøet. Dette synes å være alvorlige atferdsproblem i skolen. Forstyrning og utagerende atferd er mest vanlig på barnetrinnet, mens skulk og norm- og regelbrudd er mest vanlig på ungdomstrinnet og i den videregående skole (Ogden, 1998). Det pekes på at uro og manglende konsentrasjon er blitt et generelt problem i dagens norske skole. Når det i skolen og gjennom skoleforskning blir lagt vekt på å finne årsaker til problematferd og mangelen på de unges sosiale kompetanse, avspeiler det en generelt samfunnsproblem. Den sosiale og emosjonelle læringen i og utenfor skolen er på ulikt vis vanskelig.

*Emosjonell læring* – knytter seg til erkjennelsene som utvikles i sosial samhandling med andre. Læringen blir å forholde seg til egne og andres følelser på en hensiktsmessig måte. Her er det snakk om at den lærende skal kunne erkjenne sine reaksjoner uttrykt i følelser og finne akseptable uttrykksformer i å betjene disse. Gjennom innholdsmessige gode mellommenneskelige relasjoner mellom lærer og elev, kan de sosiale og kommunikative reaksjoner og handlinger gi en hensiktsmessig utvikling av personligheten.

Mennesker som samhandler og samarbeider med andre, forutsetter et mentalt overskudd og energi. Det betinger at den sosiale arena (i skolen eller i arbeidslivet generelt) er mentalt trygt for den enkelte. Det er i denne atmosfæren at opplevelsen av å bli vist mental omsorg må være til stede. Det gjelder både den lærende og den som er lærer. Et ustabil miljø der menneskene opplever usikkerhet i forhold til sine handlinger, holdninger og verdier, utvikler ufrihet, angst og frustrasjon. Emosjonelt handlende mennesker forutsetter at de blir mentalt tatt vare på. Her ligger et administrativt mentalhygienisk ansvar. I medarbeidersamtaler eller i kommunikasjon med den lærende må det gis rom for mentalt omsorgsfylte handlinger. En betingelse for å være gyldig i en emosjonelt lærende situasjon, er at lærer og den lærende er i stand til å betjene følelsemessige kommunikative handlinger. Relasjonenes verdi mellom lærer og elev er blitt tillagt forholdsvis liten oppmerksomhet. Utvikling av sosiale ferdigheter gjennom mellom-menneskelig og emosjonell samhandling, kan ikke sies å være pedagogisk målrettet i lærerens arbeid i dagens skole. Dette gjelder for alle elever med eller uten problematferd. Sosial kompetanseutvikling fremstår dermed som en del av en skjult læreplan uten bevisst prioritet i skolens hverdag. Den senere tids forskning viser at den mellom-menneskelige relasjonen mellom lærer og elev kan være betydningsfull for utviklingen av sosial kompetanse og psykodynamisk energi (Johansen, 2000). Med dette er det gitt argument for at skolen bør utvikle flere møteplasser der det skapes gode relasjoner gjennom sosial læring.

I en breddeundersøkelse<sup>1</sup> lagt vekt på å få et innblikk i relasjonenes betydelige innhold mellom barn, unge og voksne). Undersøkelsen ble gjennomført i og utenfor det videregående yrkesfaglige skolemiljøet. Både voksne og unge<sup>2</sup> var med i denne flerdelte undersøkelsen. Resultatene er først og fremst preget av betydningen av utviklingsarbeidet for å bedre kvaliteten i og utbyttet av samhandling mellom lærer og elev. På dette området er det lite engasjement fra skolen som organisasjon. Selv om det er en generell forståelse av den relasjonelle verdien for personlig utvikling, ansees ikke denne sosiale læringen for å ha betydningsfull status i skolen. Selv om det er bevissthet om at den sosiale samhandlingen har betydning for velvære og arbeidslyst, er minimal tid i skolehverdagen prioritert til dette. Størsteparten av ungdommen bruker tid på egenaktiviteter og sosialt samvær med sine kamerater. De unge har en klar oppfatning av at den sosiale nærheten til voksne kan være med på å utvikle gode relasjoner - at voksne og unge «gjør ting» sammen er et bidrag til dette. Å samhandle i et sosialt læringsmiljø blir oppfattet som viktig for etablering av gode lærings situasjoner. Denne forståelsen er generell på alle nivå i skolen og blant alle som var med i undersøkelsen. Jevnt over kan det se ut som om innholdet i de gode og positive oppdragende handlingene dreier seg om emosjonelle og empatiske tema. Tendensene er knyttet til relasjonenes kvalitet og inneholder faktorer som toleranse, verdsetting og respekt i samhandlingen mellom de unge og de voksne. Innholdet i relasjonene er knyttet til lærerens evne til å mestre den sosiale situasjonen til å bli av oppdragende pedagogiske gyldig verdi.

### ***Mestringsutfordringene i lærings situasjonen***

Vi kan vel ikke si at lærere har tradisjon for å mestre ansvaret for oppdragelsen i en pedagogisk sammenheng. Men den lærervirksomheten som står nærme den lærende i interaktive handlinger, har større muligheter for å mestre utfordringene. Det er i disse situasjonene læreren viser respons og spontanitet i større grad enn i situasjoner der det er distanse mellom lærer og eleven. I filosofiens verden kjenner vi igjen mesteren som vandret rundt og samtalte med sine læresvenner. Læresituasjonen og grunnlaget for refleksjon og diskusjon i forholdet til perspektiver og begreper ble satt inn i en dialog. I den praktiske yrkesfaglige læringstradisjonen er noe av den filosofiske læringstradisjonen tatt vare på. Læremesteren – mentoren eller mesteren i et fag – i det sosiale fellesskapet med sin elev, svenn eller lærling, er sammen om læringsobjektet. Gjennom samarbeid og samhandlingen problematiseres faglige løsninger. Ut fra den lærendes behov konstrueres pedagogiske og didaktiske tiltak for å bringe inn faglig forståelse til læringsobjektet. Denne type nærhet i lærings situasjonen omhandler også nærhet til personlige behov.

---

<sup>1</sup> Johansen, Jan-Birger, 2000, "Du berga livet på kar'n", Doktorgrad, filosofi, tema Lærende. Luleå tekniska Universitet

<sup>2</sup> Voksne foreldre, lærere, elever i videregående skole og andre unge (14 –19 år) uten et bestemt skolemiljø

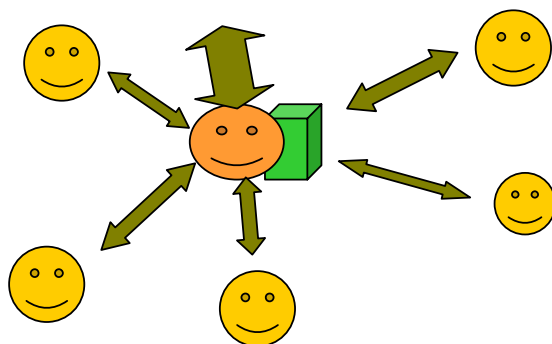


Fig.1. Begrepsdannelse ved deltaking

Modellen viser lærings situasjonen der læreren utfører mesterlige handlinger knyttet til faglig forståelse<sup>3</sup> i samhandling med de lærende. I demonstrasjoner og instruksjoner viser mesteren hvordan sider ved læringsobjektet fungerer og hvordan det faglig kan forstås. Begreper drøftes, og kognisjoner dannes gjennom dialog. Interaktive handlinger i lærings situasjonen gjør deltakerne til observatører og aktører gjennom kommunikative handlinger og reaksjoner. Denne sosiale nærheten utløser ulike former for kommunikasjon knyttet til faglig kognitiv utvikling av begrepsforståelse. Den sosiale læringsdimensjonen problematiserer også læring av personlig erkjennende karakter.

Vi kjenner igjen den sosiale og personlige læringsdimensjonen fra den tidligere fagutdanningstradisjonen (Drevvatne/Vassnes, 1977). Dette er nå, formelt, blitt en av de mest betydelige mestringsutfordringer for læreren. Dersom elevene skal utvikle sosial kompetanse gjennom samspill og samarbeid, er det en forutsetning at læreren forstår hva disse oppdragende og helhetlige prosessene innebærer. For mange skolemiljøer innebærer det helhetlige ansvaret en utvikling og endring i organisering og struktur.

*Strukturkontekst* – forbindes med avtaler og forpliktelser som til sammen er med på å utvikle og å holde vedlike målrettede prosesser og aktiviteter. Vi betrakter skolens tradisjonelle aktivitet som strukturert og målrettet. Læreplaner og pedagogiske føringer bidrar til det. I skolen blir læreren – mer enn noen gang – pålagt et bestemt innhold i sin hverdag. Mer enn noen gang stilles det krav til læreren om struktur. I denne sammenheng oppleves den pedagogiske friheten som svekket i dagens skole. Den etterlengtede gode sosiologiske prosessen har for mange blitt endret til et press for faglig måloppnåelse i en hverdag fylt med stadig flere formelle forventninger. Elever opplever at skoletiden er opptatt av målrettede og strukturerte oppgaver på bekostning av lærerens tid til å ”være nær sine elever”.

Mange opplever det som et tap at disse interaktive møtene i skolen ikke prioriteres som en nødvendig sosial arena for aktørene i skolen. En interaktiv dialog der læreren oppnår å forstå elevers tanker og bevissthet, innebærer en profesjonell empatisk kompetanse.

*Empati* - gir opplevelse av respons og å bli tatt hensyn til. Den empatiske evnen i mellom-menneskelig samhandling (det interaktive innholdet) dreier seg om å gi mental omsorg på en slik måte at den andre opplever trygghet og tillit. Denne empatiske relasjonen – den ”tette og nære” samhandlingen – kan friggi tankekraft knyttet til identitet og selvbilde, men også konsentrasjon til fakta- og kunnskapslæring. om læring til fakta.

<sup>3</sup> Kubusen symboliserer det faglige læringsobjektet



En hensiktsmessig pedagogisk og didaktisk virksomhet, innebærer at læreren kan utnytte forståelsen av det eleven har behov for på en målrettet og konstruktiv måte. Målrettet undervisning innebærer målrettet læring gjennomført med didaktisk rasjonalitet (Dale, 1989). Det eksisterer didaktisk rasjonalitet dersom det er et indre samspill mellom lærerens aktiviteter og elevens aktiviteter i forhold til undervisningens hensikt. Altså blir det viktig å opprette en indre funksjonell relasjon mellom lærerens og elevens aktiviteter i undervisningen. Samspillet mellom lærer og elev betegnes som didaktisk rasjonelt når aktivitetene dreier seg om en felles hensikt om læringsmål. Dersom dette indre samspillet om felles mål ikke er til stede eller at fraværet av samspillet vedvarer – som en psykisk struktur – er interaksjonen didaktisk irrasjonell. Dersom læreren ikke gir den irrasjonelle situasjonen oppmerksomhet og «behandling», opparbeides grunnlag for konflikt i samhandlingen mellom lærer og elev. Det er i dette behandlingsperspektivet eller det didaktiske tiltaksperspektivet tilknytningen til den mellom-menneskelige samhandlingen er med på å utløse forståelse for rasjonelle tiltak. For å oppnå en felles bevissthet (Bruner, 1997) eller et indre samspill (Dale, 1989) mellom lærer og elev, er det en forutsetning at den mellom-menneskelige samhandlingen har en gjensidig empatisk gyldighet. At begge kan oppleve og føle autonomi og subjektivitet i det gjensidige møtet med hverandre. Tiller (1997) mener didaktiske rasjonelle handlinger dreier seg om en trinnsvis progresjon der første del i prosessen dreier seg om dele erfaringer og å bli kjent med hverandres kontekst. Det dreier seg om å ta utgangspunkt i elevens erfaringer - gjennom samtalen - og gjennom de mellom-menneskelige handlingene.

Fra forskning i læringskontekster (Johansen, 2000) der det utvikles enighet om arbeidsmåter, læringsinnhold, undervisningsmåter, osv... mellom lærer og elev, gis det større rom og muligheter for å integrere den uformelle sosiale læringen, utdrag fra avhandlingen:

*I en klasse med få elever og sosio-emosjonelle behov, fikk konteksten et preg av sosial læring. Læreren knyttet sine handlinger til elevens behov. Ut fra lærerens ydmyke og sensitiv observasjon av elevenes atferd ga det utgangspunkt for pedagogiske og didaktiske tiltak i prosjektrettet undervisning. Det empatiske og mellom-menneskelige innholdet i samhandlingen var med å danne en struktur der lærer og elever samarbeidet om oppgavene. Samarbeidet i den sosial læringskonteksten førte til at læreren observerte elevenes reaksjoner og spontant tilpasset sine handlinger til elevenes behov. I denne konteksten opplevde eleven ofte suksess som medvirket til læremotivasjon og arbeidslyst. De strukturerte prosessene i Verkstedklassen var forbundet med trivsel, interesse og meningsfullhet i forhold til læremåloppnåelse.*

En slik strukturert læringskontekst som er beskrevet kan ikke sies å være uvanlige, men mer tradisjonelle. Det kan derimot stilles spørsmål om de strukturene vi opplever i dagens reformerte skole, gir læreren frihet til å tilpasse sin pedagogiske og didaktiske virksomhet elevenes undringer og behov. Den pedagogiske frihet består bl. a. av at læreren kan balansere problembasert og konstruktiv undervisning rettet mot elevens behov og formelle krav som ligger i fagplaner og skolepolitiske føringer. For enkelte elever er møtet med skolens -/og lærerens stringente fagholdning og fagoppfatthet, ført til vantrivsel. Opplevelsen av ikke å bli vist mental omsorg, mangel på reell medvirkning, en lærer som ikke er ærlig og tar konsekvensen av elevens behov, skaper frustrasjon. For mange forsterker dette ulike former for problematisk atferd. Mangel på å ta hensyn til elevens respons og reaksjoner, er for mange med å svekke utviklingen av sosial kompetanse og også energi til kunnskapslæring.

Men selv om det eksisterer en gjensidig gyldig struktur mellom lærer og elevene, kan brudd på denne strukturen gi årsak til problematferd og vanskelig klima for sosial

samhandling og samarbeid. Innenfor de tradisjonelle gode strukturer eksisterer det et sosialt klima basert på arbeidsmåter, arbeidsinnhold, gjensidig planlegging i forhold til læringsoppgavene. Når denne gjensidige etablerte strukturen brytes, utvikles også frustrasjon både hos lærer og elevene. Samhandlingen preges ofte av irrasjonelle kommunikative handlinger. På ulikt vis eksisterer det atferd som forstyrrer strukturen og på sitt vis er med på å danne former for ustruktur. De mestringsutfordringer læreren her blir utsatt for, er sterkt knyttet til den emosjonelle læringskonteksten. Formelt er det lærerens ansvar å mestre også denne emosjonelle læringen. Det er i disse situasjoner læreren blir utfordret til å ta et hensiktsmessig profesjonelt ansvar for problematisk atferd.

*Ustrukturkontekst* – er forbundet med ikke-struktur. Når den emosjonelle atferden i en gruppe forstyrrer strukturerte handlinger der tiden blir brukt til å gjenspeile følelser, beveger gruppen seg bort fra den strukturerte og sosiale trygge prosessen. Den sosiale prosessen går over til en psykodynamisk prosess – uten strukturerte mål – mer eller mindre styrte følelsesreaksjoner.

*Psykoatferd* i klassen eller i elevgrupper kan være former for fortregning gjennom avledende handlinger fra å måtte beskrive en følelsesmessig stemning. I samhandling med andre preges atferden av aggressivitet, irritasjon, mobbing, kynisme, ironi, vold og fravær. Å avlede oppmerksomheten gjennom psykoatferd er – for den følelsesmessige berørte – en hensiktsmessig psykodynamisk prosess for å slippe å berøre vanskelige følelser. På ulikt vis er dette en atferd som uttrykker angst og usikkerhet i forhold til selvkontroll. Mange flykter på denne måten fra emosjonelle sider ved seg selv som er forbundet med lav selvfølelse eller negativ identitet. Elever med problematisk sosial atferd knyttes først og fremst til ubearbeidet identitetsutvikling og lav selvfølelse.

I dagens skole har elever liten erfaring med å bli oppdradd til hensiktsmessig atferd i slike emosjonelt pregede kontekster. Å utvikle hensiktsmessige pedagogiske handlinger i slike ustrukturerte psykoproesser, forbindes ikke med tradisjonelle lærerhandling. Med dette forstår vi at mennesker i psykoproesser er avhengig av bevisste og kompetente ledere som forstår hva som skal til for å endre psykoatferd til en akseptert sosial atferd.

Et av kompetansekravene til læreren i den psykodynamiske konteksten er forståelse og betydningen av en hensiktsmessig involvering og engasjement. På sammen måte som læreren er engasjert i intellektuell faglig læring, må læreren oppleves som en autoritet i prosessen som har som mål å endre en problematisk atferd. Hensikten må være at den profesjonelle lærer kan utvikle endringsprosesser med et godt sosialt og personlig læringsutbytte for de som er berørt.

*Situert læring* knytter seg til et læringsfelleskap der læringsoppgaven enten er faktalæring eller personlig utviklende læring. Læringssituasjonen, fig. 1, innebærer en lærer som forstår verdien av de semiotiske signaler i samhandling med andre (Pierce, 1877). Her fanger læreren alle kommunikative reaksjoner og sanselige tegn med betydning for empatisk forståelse. I den samhandlende konteksten, blir det vesentlig at læreren er sensitiv observant på signaler som kan utnyttes til elevens utvikling og vekst. Den nære stemningen gir mulighet for spontane, didaktiske konstruerte løsninger i forhold til elevenes helhetlige behov. Konsentrasjonen om fag i den situerte læringssituasjonen kan også utvikle muligheter for en medlærende effekt for den sosiale utviklingen. Denne bestemte situerte læringssituasjonen inkluderer eleven på en naturlig måte fra å være en legitim perifer deltaker, til å bli en aktiv og gyldig deltaker i en sosial virkelighet. Det er i dette perspektivet at mesterlæring som begrep – med læreren som

både faglig og sosialt forbilde – kan gi grunnlag for personlig og sosial utvikling. Den sosiale kompetansetilegnelsen sikres ved at deltakerne har legitim subjektiv forhandlingsrett og innflytelse i et skiftende læringsløp de er en del av (Lave & Wenger, 1991). Rasmussen (1999) knytter situerte «øyeblikkshandlinger» til mesterens undervisning overfor svennen. Han mener at praktikerne (mesteren) har flere faktorer og muligheter å forholde seg til. I lærings situasjonen der elevens sosiale kontekst i form av verdier, normer, moral, læreplaner, lovgivning er viktige faktorer for lærings situasjonen, blir faglig teori bare en del av lærings verdien. Rasmussen mener at den praktiske læreren er i høyere grad opptatt av elevreaksjoner i situasjoner som er vanskelig å forutse, men som utfordrer lærerens spontane intuisjon sosialt og faglig.

Fellesskapet i den situerte lærings konteksten synes å gi en utvidet form for kognitiv læring. At læreren også spontant har større mulighet til å hensyn til elevreaksjoner knyttet til den enkelte gjennom dialog, berører de sosiale og personlige erkjennelser. De faglige «suksessopplevelsene» gir ikke alene grunnlag for en fordypende kognisjon. Å fange de reaksjoner som suksessopplevelser eller mangel på suksess gir, synes å være viktige bidrag til å utvikle helhetlig læring. Den ydmyke og sensitive iaktakelsen kan gi signal om nødvendige lærerhandlinger. Ofte utvikles dette til å dreie seg emosjonell læring. Mangel på motivasjon, følelser og mentalt hemmende emosjonelle stemninger fører ofte til underskudd på psykodynamisk energi. For noen betyr det problematisk atferd. Dersom læreren kan handle rasjonelt i psykoproessen vil det for mange frigjøre positiv energi. At eleven kan oppleve at læreren er til stede i den problematiske atferdskonteksten, har avgjørende betydning for å endre negative følelser og tanker. Det kan gi eleven erfaringer som utvikler positive følelser, mentalt overskudd og psykodynamisk energi. Det er en forutsetning at læreren kan mestre å tåle det ”mentale trykket” der ustruktur, uorden, bråk og problematisk atferd er dominerende. Å tåle utfordringene som uttrykker glede er lettere å mestre. Dersom et opphold i dette vanskelige ”psykotrykket” frigjør energi til positive kommunikative handlinger og reaksjoner, gis det positive kognisjoner, motivasjon og vilje. På en dypere intellektuell måte ser elever ut til å være i stand til å konsentrere seg om de kognitive utfordringene som er forbundet med samarbeidet. Det kan forstås som om den frigitte energien kan vende oppmerksomheten mot det som gir betydning for egen helhetlig utvikling og vekst (Johansen, 2000). For elever blir ofte den emosjonelle lærings situasjonen bevisst positiv når læreren, gjennom de nære og varme mellom-menneskelige handlingene, kommuniserer og tar ansvar for oppholdet i den psykodynamiske konteksten.

Det er grunn til å mene at for mange elever er svekkelsen av den tradisjonelle gyldige strukturen i klassen en stressende faktor. Enkelte utvikler problematisk atferd og bryter ofte avtaler som er inngått. Stresset og uroen er uttrykk for en følelsesladete stemning som ble for krevende å mestre på en motiverende måte. Det kan virke som om forflytningen inn i en emosjonell situasjon er forbundet med angst, utrygghet og mangel på motivasjon. Som en følge av svekket struktur kan den utagerende atferden sees i sammenheng med elevenes frykt for å miste en kilde til suksess, glede, læringsutbytte og motivasjon

Relasjonene mellom lærer og elev i et emosjonelt læringsperspektiv ser ikke ut til å være forbundet med lærerens profesjon. Det er mer betinget av lærerens individuelle intuitive handlinger i den hensikt å utnytte prosessen til emosjonell læring og utvikling. Det kan se ut som om at lærere i større grad har tradisjon for å unngå psykotilstandene, eller unngå ustrukturen, for i stedet å ”kjempe” for å holde fast på den tradisjonelle strukturen. Dette blir gjort selv om årsakene til «strukturbrudd» er knyttet til elevens følelsesmessige reaksjoner. Dette skjer antakelig fordi denne formelle tilleggs kompetansen, der læreren involverer seg i den emosjonelle læringen på en mesterlig måte med fare for

følelsesmessige mentale belastninger, ikke oppleves som formelt tillagt lærerens profesjon.

### ***Mestring av den lærendes helhetlig utvikling – en veksling mellom tradisjonelle og utradisjonelle pedagogiske utfordringer***

Det er alminnelig anerkjent at grunnleggende behov må være tilfredsstilt for at individet skal kunne utvikle et sunt og godt forhold til seg selv og andre. Knyttet til sosiale- og emosjonelle problemer er det tydelig at flere elever har mangelfull respekt og sosial forståelse i samhandling med andre. Lærere som handler ut fra et helhetlige pedagogisk grunnsyn, opplever ofte å fungere som primære – og ofte – uformelle sosialisatorer overfor sine elever. De uformelle handlingene blir i denne konteksten nødvendige bidrag for å tilfredsstille elevenes grunnleggende behov og utvikling av sosial kompetanse. I dette sosiale klimaet gis det rom for tanker og reaksjoner knyttet til følelser. For mange gir det seg utslag av ulike former for psykoatferd. ”Følelsesutbrudd” er i slike sammenhenger med på å forandre strukturen til ustruktur i klassen. Dermed får ustrukturen og den krevende atferden en dominerende plass i det pedagogiske arbeidet. Det psykodominante ”trøkket” som lærer og elev blir hensatt i, gir grunnlag for den emosjonelle læringen. Den emosjonelle læringsprosessen får dominerende plass i elevenes personlige utvikling og vekst.

Empirien fra forskning på ustruktur og psykoatferd i klasserommet viser at psykoproessene er grunnleggende viktig å prioritere i oppdragelsen for etablering av selverkjennelser:

*”I grupper der relasjoner er sterkt knyttet til emosjonelle reaksjoner, vil det oppstå psykosituasjoner. Det er sammenhenger mellom elevenes psykoatferd og lærerens empatiske samhandling når følelser gir seg utslag i utfordrende atferd. Ut fra lærerens intuitiv forståelse av elevens behov, får samhandlingens kontekst et ustrukturert innhold, men prosessen er samtidig strukturert i seg selv. De semiotiske signalene i det sosiale og samhandlende kontekstens, gir læreren en utfordring i konstruere hensiktsmessige tiltak ut fra empatiske forståelse av behov”.*

Etter slike opphold i ustrukturerte og erkjennende utviklingsprosesser, viser empirien at elevene fikk etablert en større helhetlig forståelse av sin egen identitet og selvfølelse. Det førte til at elevene fikk energi og motivasjon til å konsentrere seg om større og kognitivt krevende utfordringer.

*”På veg mot en ny, utvidet og fordypende kognitiv struktur, opplevde jeg signalene som uttrykte behov fra elevene for utvikling av personlig anerkjennelse og utvikling av verdighet, ærlighet, toleranse, tillit, respekt osv. Handlingene jeg som lærer tok ansvaret for i den ustrukturerte konteksten, innebar «øyeblikkshendelser» der vi forlot klasseroms-situasjonen for å forflytte oss og inn på en «arena» eller «stasjon» der lærer og elev følte seg vel i samhandling med. I slike opphold utenfor klasserommet var emosjonelle læringsarenaer i forbindelse med hytteturer, bilturer, spaserturer eller i forbindelse med uformelle handlinger mellom lærer og elev. Disse læringsarenaene må også betraktes som metaforisk knyttet til skolemiljøet. Slike læringsarenaer kunne være fysiske plasser som på lærerens kontor, i trappeoppgangen, ved en maskin i forbindelse med en bestemt praktisk arbeidsoppgave o. l.. I slike spontane lærings-situasjoner utenfor klassestrukturen fanget jeg som lærer elevens signal, enten som psykoatferdsmessige tegn eller at den uformelle situasjonen legitimerte en emosjonell lærings-situasjon, der begge var likeverdige deltakere. På denne læringsarenaen ble tiden «hensynsløst» nytt*

*til å fokusere på psykosituasjonen for eleven. Innholdet var sterkt knyttet til elevenes grunnleggende behov for personlig utvikling, og ikke alltid forbundet med - i første omgang - positive opplevelser. Ofte var mine spontane handlinger betinget av negativ atferd eller sterke emosjonelle reaksjoner hos eleven. Elevenes mangel på tilfredsstillelse av grunnleggende behov ble i mange slike tilfeller tydeliggjort gjennom deres psykoatferd. Den mentale omsorgen, en lærer som turte å forholde seg til den problematiske atferden og ta hensyn til elevenes ulike følelsesmessige reaksjoner i mellom-menneskelig handling, var individuelt betinget ut fra elevens behov (Johansen, 2000).*

Vandringen ut fra den klassiske klasseromstrukturen inn i den ustrukturerte psykoprosessen, utløste eleven mellom-menneskelige handlinger hos læreren. Eleven ble en aktiv deltaker i sin egen selvutvikling. Aktiv fordi eleven signaliserer til læreren med trygg forståelse for at læreren «tør» å ta signalene, og videre er med i prosessen til elevens personlig utvikling.

*”Elevens signaler kunne være våge, og kanskje ubevisste. Mine erfaringer og intuitive innsikt reflekterte aktive handlinger i forhold til elevens. For enkelte elever blir psykoprosessene betegnet som eksistensiell avgjørende betydning i deres livsutvikling. Elevene gir uttrykk for at disse situasjonene skapte forståelse for egne handlinger og reaksjoner. Denne innsikten var også medvirkende for personlig erkjennende utvikling, og medvirkende til å nærme seg motivasjon for dypere kognitiv utvikling - det økte selvbildet forsterket troen på dem selv (Johansen, 2000)”.*

I en kontekst fylt med nærhet og varme ble den etablerte strukturen som var knyttet til samarbeid om læringsobjektet, avbrutt av den ustrukturerte emosjonelle lærings situasjonen. Ustrukturen medførte at lærer og elev gikk ut av den tradisjonelle klassesituasjonen og inn i en psykoprosess. Etter et opphold i ustrukturen ble det på nytt etablert struktur rettet mot samarbeid om læringsobjektet. Etter slike opphold gir elevene uttrykk for å ha utviklet erkjennelser i forhold til personlig utvikling av selvforståelse. Det er etter slike opphold at psykodynamisk energi frigjøres til en dypere kognisjon rettet mot fag- og faktautvikling.

### **Avslutning**

Opplevelser av utviklende samhandling og samarbeid er først og fremst knyttet til kommunikasjon og dialog i relasjonen lærer og elev. En utviklende kontekst er preget av medmenneskelighet og mental omsorg. Dette læringsmiljøet gir et godt utgangspunkt for trygghet, trivsel og motivasjon for et sosialt og faglig hensiktsmessig samspill. En slik opplevelse av mentalhygienisk ansvar i skolen er med på å gi energi til faglig læring og personlig dannelse og utvikling. I det nære og empatiske forholdet mellom lærer og elev handler læreren ut fra responsen hos eleven. Dette empatiske nære samarbeidet mellom læreren og elevene, som sosial gruppe, tillater også følelsesmessige reaksjoner å være til stede. Selv om ikke følelser og atferd har avgjørende betydning for faglige mål, inngår dette som grunnleggende for det sosiale samarbeidet i læringsprosessen. I situasjoner der følelser og atferd får overvekt, forandres strukturkonteksten seg til ustrukturkontekst. I slike emosjonelle stemninger gis det rom for å utvikle ærlighet, verdighet, gjensidig tillit, toleranse og respekt. Det er i denne konteksten at læreren som medmenneske får

betydning for elevens personlige utvikling<sup>4</sup>. En lærer som oppfatter ustruktur som betydningsfull for læring, oppfattes som uvanlig og utradisjonell. At læreren er til stede mentalt og fysisk når elevene utagerer, gråter eller på annen måte viser emosjonell atferd, blir i den ustrukturerte konteksten, opplevd som avgjørende viktig for elevens utvikling av identitet og selvforståelse.

Overganger og veksling mellom strukturkontekst og ustrukturkontekst i klassen er ikke betinget ut fra pedagogiske eller didaktiske opplegg, men basert på lærerens sensitive og ydmyke observasjoner. Ut fra innholdet i observasjonen kan læreren avgjøre hva som er viktig å prioritere og som spontant blir utløst i handlinger. Dersom eleven skal ha de beste muligheter for en helhetlig utvikling, vil det være avgjørende at læreren mestrer å være bevisst støttende enten det gjelder personlig eller kognitiv utvikling.

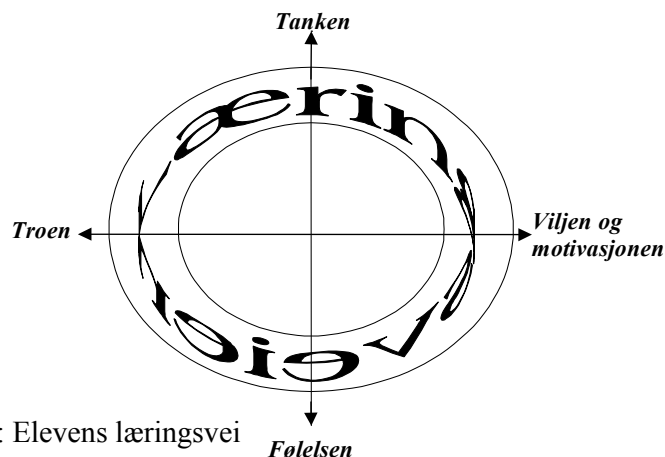


Fig. 2: Elevens læringsvei

Det blir viktig at læreren etterspør, i sin fortløpende vurdering, om elevens behov er sikret på deres læringsvei, fig. 2. En slik egenkontroll må inneholde lærerens refleksjoner om ivaretagelsen av elevens tanker, tro, følelser og motivasjon. Denne egenvurderingen kan ikke være betinget av om læringsveien ligger innenfor det kognitive eller det personlig erkjennende landskapet. Dette er en vei som veksler mellom begge landskaper alt etter hva eleven har behov for.

<sup>4</sup> Personlig utvikling innebærer her erkjennende prosesser der eleven utvikler grunnleggende forhold til sin egen identitet og selvforståelse. Dette er også grunnvilkår i utvikling av sosial kompetanse.

## Litteratureferanser

- Auestad, A. M. (1992): *Om emosjonell læring*, Oslo, Tidsskrift for Norsk Psykologiforening, nr. 10 (1992).
- Balke, E., 1995: *Småbarnspedagogikkens historie*, Oslo, Universitetsforlaget
- Bandura, A. (1997): *Self-efficacy: The exercise of control*, New York, Freeman.
- Dale, E. L. (1989): *Pedagogisk Profesjonalitet*, Oslo, Gyldendal Norsk Forlag.
- Dalin, P. og Skrindo, M. (1981): *Læring ved deltaking*, Oslo, Universitetsforlaget.
- Drevvatne, P. og Vassnes, E. (1977): *Læring og miljø*, Oslo, Universitetsforlaget.
- Håndverkets og industriens landskontor for fagutdanning, (1933): *Tredje norske fagskoleutstilling og fagmøte*, Oslo, Kirstes Boktrykkeri<sup>5</sup>.
- Johansen, J.-B., 2000: "Du berga livet på kar'n", Mellom-menneskelige relasjoner mellom lærer og elev i dagens skole, Luleå, Institutionen för Lärarutbildning Centrum för forskning i lärande, Luleå tekniska Universitet
- Kvalsund, R. (1995): *Elevrelasjoner og uformell læring*, Trondheim, Universitetet i Trondheim, Det samfunnsvitenskapelige fakultet.
- Kirke-, utdanning og forskningsdepartementet (1999): Rundskriv F – 060-99
- Lave, J., og Wenger, E. (1991): *Situated learning - legitimate peripheral participation*, New York, Cambridge University Press.
- Moxnes, P. (1981): *Læring og ressursutvikling i arbeidsmiljøet*, Oslo, Forlaget Paul Moxnes
- Moxnes, P. (1989): *Hverdagens angst i individ gruppe og organisasjon*, Oslo, Forlaget Paul Moxnes.
- Nielsen, K. Kvale, S. (1999): *Mesterlære, læring som sosial praksis*, Oslo, Ad Notam, Gyldendal.
- Nissen, P. (1983): *Involveringspedagogikk*, Oslo, Aventura forlag.
- Ogden, T. (1998): *Læreres erfaringer med og syn på elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen*, KUF, Oslo.
- Pierce, C. S. (1877): *The Fixation of Belief*, Popular Science Monthly nr.12 (1877) <http://www.pierce.org/writings/p107.html>
- Skjervheim, H. (1972): *Det instrumentalistiske mistaket*, art. i Mediaas, N. m.fl. (1972): *Etablert pedagogikk - makt eller avmakt*, Oslo, Gyldendals Fakkeltbøker.
- Skjervheim, H. (1968): *Eit grunnproblem i pedagogisk filosofi*, art. i *Det liberale dilemma og andre essays*, Oslo, Tanum.
- Sørli, M. / Nordahl, T. (1998), *Problematferd i skolen, hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner*, Oslo, NOVA.
- Tiller, T. (1997): *Læring i hverdagen - om læreres læring*, Tromsø, Unikom, Universitetet i Tromsø
- Tønnessen, L. K. B. 1995: *Norsk utdanningshistorie*, Oslo, Universitetsforlaget
- Yrkesopplæringsrådet for håndverk og industri (1945): *Instruksjonskurs -for bestyrere av de tekniske aftenskoler*, Oslo, Oversikt 1942- 1944, Kirstes Boktrykkeri<sup>6</sup>.
- Yrkesopplæringsrådet for Håndverk og Industri (1937): *Instruksjonskursus for bestyrere og lærere i yrkeslære*, Oslo, Kirstes Boktrykkeri<sup>7</sup>.

---

Rapporten finnes på Høgskolen i Akershus, avdeling for praktisk pedagogisk utdanning.

<sup>6</sup> Rapporten finnes på Høgskolen i Akershus, avdeling for praktisk pedagogisk utdanning



**Jan Birger Johansen** har doktorgrad i filosofi og arbeider som førsteamanuensis ved Høgskolen i Nesna. Han faglige bakgrunn ellers er fagutdanning som maskinmekaniker, 3-årig maskiningeniør og hovedfag i praktisk pedagogikk. Han har tidligere arbeidet som fagarbeider og driftsingeniør i verkstedindustrien, vært lærer i grunnskole og videregående skole og rådgiver i PP-tjenesten og fagskole.



## **Fredrikke – Organ for FoU-publikasjoner – Høgskolen i Nesna**

Fredrikke er en skriftserie for mindre omfangsrike rapporter, artikler o.a som produseres blant personalet ved Høgskolen i Nesna. Skriftserien er også åpen for arbeider fra høgskolens øvingslærere og studenter.

Hovedmålet for skriftserien er ekstern publisering av Høgskolen i Nesnas FoU-virksomhet. Høgskolen har ikke redaksjonelt ansvar for det faglige innholdet.

### **Redaksjon**

FoU-veilederne ved Høgskolen i Nesna  
Hovedbibliotekar

### **Trykk**

Høgskolen i Nesna

### **Omslag**

Grafisk design: Agnieszka B. Jarvoll  
Trykk: Offset Nord, Bodø

### **Opplag**

Etter behov

### **Adresse**

Høgskolen i Nesna  
8701 NESNA

Tlf.: 75 05 78 00 (sentralbord)

Fax: 75 05 79 00

E-postmottak: [ninfo@hinesna.no](mailto:ninfo@hinesna.no)

## Oversikt utgivelser Fredrikke

Hefter kan bestilles hos Høgskolen i Nesna, 8700 Nesna, telefon 75 05 78 00

Bestilling via Internett: [http://www.hinesna.no/bibliotek/skjema/bestilling\\_skriftserier/best\\_skjema2.htm](http://www.hinesna.no/bibliotek/skjema/bestilling_skriftserier/best_skjema2.htm)

<b>Nr.</b>	<b>Tittel/forfatter/utgitt</b>	<b>Pris</b>
<u>2003/4</u>	"Se tennene!" : barnetegning – en skatt og et slags spor / Nina Scott Frisch	35,-
<u>2003/3</u>	Responsgrupper : en studie av elevrespons og gruppekultur - norsk i 10.klasse våren 2003 Korgen sentralskole / Harald Nilsen	80,-
<u>2003/2</u>	Informasjonskompetanse i dokumentasjonsvitenskapelig perspektiv / Ingvill Dahl	40,-
<u>2003/1</u>	"Det handler om å lykkes i å omgås andre" : evalueringsrapport fra et utviklingsprosjekt om atferdsvansker, pedagogisk ledelse og sosial kompetanse i barnehager og skoler i Rana, Hemnes og Nesna kommuner i perioden 1999-2002 / Per Amundsen	80,-
<u>2002/1</u>	Augustins rolle i Albert Camus' Pesten / Ole Henrik Hansen	35,-
<u>2001/1</u>	Mjøs-utvalget og Høgskolen i Nesna : perspektiver og strategiske veivalg / Erik Bratland	30,-
<u>2001/2</u>	Hvordan organisere læreprosessen i høyere utdanning? / Erik Bratland	45,-
<u>2001/3</u>	Fra Akropolis til Epidaurus / Tor-Helge Allern	40,-
<u>2001/4</u>	Evaluering av prosjekt "Skolen som grendesentrum" / Anita Berg-Olsen og Oddbjørn Knutsen	70,-
<u>2001/6</u>	Etniske minoritetsrettigheter og det liberale nøytralitetsidealet / Ole Henrik Hansen	35,-
<u>2000/1</u>	TIMSS-undersøkelsen i et likestillingsperspektiv : refleksjoner rundt dagens utdanningssektor og visjoner om fremtiden / Eli Haug.	30,-
<u>2000/2</u>	Maleren Hans Johan Fredrik Berg / Ann Falahat og Svein Laumann	150,-
<u>2000/3</u>	FoU-virksomheten ved Høgskolen i Nesna : årsmelding 1998 / Hanne Davidsen, Tor Dybo og Tom Klepaker	35,-
<u>2000/4</u>	Bidrar media til en ironisk pseudo-offentlighet eller til en revitalisering av offentligheten? / Erik Bratland	40,-
<u>2000/6</u>	Fådeltskolen - "Mål og Mé" / Erling Gården og Gude Mathisen	60,-
<u>2000/7</u>	Sosiale bevegelser og modernisering : den kommunikative utfordring / Erik Bratland	50,-
<u>2000/8</u>	Er dagens utdanningsforskning basert på behavioristisk tenkning? : drøfting av TIMSS' læreplanmodell fra et matematikdidaktisk synspunkt / Eli Haug	90,-
<u>2000/9</u>	Moralsk ansvar, usikkerhet og fremtidige generasjoner / Kristian Skagen Ekeli	40,-
<u>2000/11</u>	Implementering av LU98 / Knut Knutsen	120,-
<u>1999/1</u>	Fortellingens mange muligheter : fortellingsdidaktikk med analyseeksempel / Inga Marie Haddal Holten og Helge Ridderstrøm.	70,-
<u>1999/2</u>	Kjønn og interesse for IT i videregående skole / Geir Borkvik og Bjørn Holstad	20,-

