

«Ansvar for egen læring» i norsk skole

Kitt Margaret Lyngsnes

I de senere åra har uttrykk – eller nærmeste slagord – som «ansvar for egen læring» og «lærer som veileder» vært hyppig brukt i skolen. Denne artikkelen omhandler et forskningsprosjekt med søkelys på hvordan «ansvar for egen læring» oppfattes og realiseres av lærere og elever i norsk videregående skole. Data er samlet gjennom en kvalitativ studie der tre klasser og tre lærere ble fulgt gjennom et skoleår, og resultatene viser store forskjeller i hvordan ansvar for egen læring praktiseres i skolens hverdag.

Kitt Margaret Lyngsnes
Høgskolen i Nord-
Trøndelag, Avdeling for
sykepleier-, ingeniør-
og lærerutdanning
kitt.lyngsnes@hint.no

AFEL – et tidstypisk fenomen

Uttrykket «Ansvar for egen læring» (AFEL) har i løpet av de siste 10–15 åra fått en voldsom utbredelse (Foros, 2006; Lyngsnes, 2003, 2005). I tillegg til at uttrykket brukes i muntlig språk i skolens hverdag, sies det også i læreplanene for videregående opplæring at elevene skal ha ansvar for egen læring. Videre kan en gjenfinne uttrykket i de fleste grunnskolors og videregående skolors pedagogiske plattformer, visjoner og virksomhetsplaner både i Norge og i andre land. I Danmark ble det for eksempel uttrykt at AFEL brer seg som en «steppebrann overalt i undervisningsverdenen» (Gleerup & Petersson, 1999).

AFEL kan betraktes som et tidstypisk fenomen som henger sammen med mange utviklingstrekk i vår postmoderne tid.¹ Den moderne tids – den rasjonelle tidsalders (Hargreaves, 1996) – tro på framskritt, utvikling, fellesskap og vitenskapens evne til å avdekke nye sannheter, er blitt utfordret og endret gjennom de siste tre–fire tiåra. I det postmoderne stilles det spørsmål ved verdier, kunnskaper og «sannheter» som tidligere var rådende. Giddens (1990) trekker blant annet fram usikkerhet, fragmentering og ambivalens som sentrale i det postmoderne samfunnet. Han vektlegger samtidig økte valgmuligheter, frigjøring fra «gamle» og «nye» sannheter gjennom refleksivitet og fleksibilitet. Nasjonal kultur og identitet er mer

utsatt. Det etableres nye verdier og normer, og selvrealisering og egenutvikling vektlegges sterkere. Kunnskap er blitt relativ, og kunnskapsmengde- og kunnskapsproduksjon vokser kolossalt. Utdanningssystemers kunnskapsformidling kan ikke lenger legitimeres med henvisning til kunnskapers gyldighet (Lyotard, 1982). Når vi heller ikke lenger kan holde på forestillingen om en definert og fast kunnskapsmengde, jantes det i stedet på en «læringskompetanse» som kan anvendes i alle sammenhenger, som er allmenngyldig og varig (Foros, 2006, s. 36). I opplæringsammenhenger har dermed fokus flyttet seg fra innhold og fag til metoder, arbeidsmåter og strategier – en dreining fra innhold til form – til det «å lære å lære». Informasjon er lett tilgjengelig gjennom mange kanaler, og lærerens funksjon som kunnskapsbærer- og formidler blir svekket. Elever forventes selv å finne kilder til kunnskap, velge ut sitt lærestoff gjennom egen aktivitet med læreren som en veileder i prosessen. «An image is projected of the «new» teacher (and child) as an «empowered», problemsolving individual capable of responding flexibly to problems that have no clear set of boundaries or singular answers» (Popkewitz, 2000, s. 21).

I en slik utvikling kan også forestillingen om en markedsmodell for opplæring oppstå. Individet er sentreringspunktet – kunden – som henter inn de tjenester, den kunnskap og den undervisning/veiledning som vedkommende har behov for (Feinberg, 2001; Popkewitz, 2000). Lærernes og utdanningsinstitusjonenes oppgave blir å respondere på disse behovene og ønskene. Opplæring beskrives med ord og begreper og ut fra logikker som tradisjonelt tilhører andre fagområder enn det pedagogiske. Ifølge Granström (2003) trenes elever i dagens skole opp til å være velgende forbrukere i et marked av pedagogiske tilbud.

En kan også registrere at det dominerende «pedagogiske språket» har endret seg i løpet av de siste tiåra (Biesta, 2005). Med «det pedagogiske språket» mener Biesta det språket som brukes når opplæring planlegges og diskuteres både i offentlige dokumenter og skolers virksomhet på alle plan. Det har foregått en utvikling der «the language of education» som omfattet mange aspekter og sider ved pedagogisk virksomhet, har endret seg til et snevrere språk med den som skal lære, som sentreringspunkt. Biesta (2005, s. 54) karakteriserer dette siste som «the language of learning», og dette kjennetegnes av at ordet *læring* har blitt favorittordet. Fokus er på den lærende, på individet, og ordet undervisning tones ned og redefineres til å bety veiledning, tilrettelegging; «supporting or facilitating learning».

Norske utslag av disse individorienterte utviklingstrekkene og det «postmoderne nye språket» kan en finne mange eksempler på. I videregående skole, som er mitt forskningsfelt, kan en foruten AFEL, peke på andre uttrykk som brukes hyppig. Eksempler er: «fra den doserende lærer til lærer som veileder», «selvregulert læring», «fra undervisning til læring», «elevene skal finne kunnskap selv». I alle disse uttrykkene kan en gjenfinne bilder av

elever som selv velger ut og bygger opp sin kunnskap og identitet – det fleksible og problemløsende individ – og med læreren som «konsulent for elevens egen erkjennessøking» (Kvale, 1998).

Hvorfor er det viktig å forske på slike aktuelle uttrykk eller slagord i skolen? Ett svar på det er at språk ikke bare er et speil av en virkelighet:

At least since Dewey and Wittgenstein we know that language is a practice, that it is something we do. And at least since Foucault we know that linguistic or discursive practices delineate – and perhaps we can even say: constitute – what can be seen, what can be said, what can be done. Just as language makes some ways of saying and doing possible, it makes other ways of saying and doing difficult or even impossible (Biesta, 2005, s. 54).

Språk – språklige uttrykk – er av betydning for hvordan opplæring utformes, fordi det språket vi har tilgjengelig for å snakke om opplæring, i stor grad bestemmer hva som kan bli sagt og gjort, og hva som ikke kan bli sagt og gjort (Gustavsson, 2002, 2001).¹ Det er derfor interessant å forske på hvordan det tenkes og hva som skjer i praksis når uttrykk som «AFEL» og «lærer som veileder» preger den pedagogiske retorikken.

Problemstilling og metode

Mitt forskningsprosjekt tok utgangspunkt i uttrykket – eller om en vil slagordet – «ansvar for egen læring» (AFEL). Det er fastslått i læreplanene for videregående opplæring (Reform 94) at elevene skal ha ansvar for egen læring, men det er ikke sagt noe om hvordan dette skal følges opp og utformes i det daglige arbeidet i skolen. Læreplaner er gjenstand for fortolknin-ger på mange nivå. Disse foretas kontinuerlig av aktørene i skolen og oppstår i interaksjon mellom lærere, elever og læremidlene de bruker (Gudmundsdottir, 1998). En kan dermed anta at enhver klasse/gruppe vil ha sine spesielle karakteristika som er resultat av en mengde ulike prosesser, og at AFEL vil oppfattes og framtre ulikt.

Prosjektets hovedproblemstilling var: *Hvordan oppfatter og realiserer lærere og elever prinsippet om ansvar for egen læring på grunnkurs i videregående skole?* (Lyngsnes, 2003). Hensikten var å utforske både hva slags meningstildeling og begrepsinnhold aktørene i skolen hadde når det gjaldt AFEL, og hva slags didaktisk praksis som ble konstruert når AFEL skulle realiseres. Dermed var det naturlig å velge en kvalitativ kasusstudie for å komme nært aktørene og prosessene i det enkelte klasserom, og å la tilnærmingen til feltet foregå så åpent som mulig uten å ha gitte definisjoner, teorier eller modeller som utgangspunkt for datainnsamling eller som redskap for analyse (Creswell, 1998; Glaser & Strauss, 1967; Starrin, 1998).

Data ble samlet gjennom et helt skoleår der jeg fulgte tre klasser på grunnkursnivå i videregående skole og deres klassestyrere som samtidig underviste i de sentrale fagene på de aktuelle linjene. Utvalget besto dermed av klasse A, B og C med hver sin lærer.³ Virksomheten i klassene ble observert jevnlig i økter på to–fire timer fra august til mai/juni. Observasjoner gir tilgang til kunnskap om hvordan aktiviteter er strukturert, og hvordan de veves sammen til en sosial praksis. Den enkelte aktør vil i daglige situasjoner ikke være oppmerksom på, være i stand til eller ønske å rapportere alt som skjer. Men forskerens observasjoner vil kunne gi tilgang til både uttrykt og implisitt tenking og handling som kan relateres til AFEL, og se sammenhenger mellom hvordan det tenkes og hvordan det jobbes. Men observasjon kan ikke avdekke aktørenes begrunnelser, vurderinger og bedømmelser. Derfor ble også intervju brukt for å gi slik innsikt i aktørenes tenking omkring AFEL. De tre lærerne og fem elever i hver klasse ble intervjuet, og alle elevene besvarte et åpent spørreskjema. Gjennom denne datainnsamlingen ble aktørenes oppfatninger og handlinger studert fra ulike perspektiver, og tenking og praktisering av AFEL kunne beskrives, analyseres og utvikles til et helhetlig bilde (Denzin og Lincoln, 2000).

AFEL i tre klasser

I de tre klassene kom det fram ulike oppfatninger og mønstre for virksomheten. I det følgende skisseres hovedtrekk i AFEL-tenking og praksis i hver av de tre klassene gjennom en del uttalelser fra aktørene og korte beskrivelser av aktivitetene.

Retorikk og praksis i A-klassen

Læreren i A-klassen uttrykte en klar overbevisning om at den beste måte å lære på er gjennom egenaktivitet. «Elevene skal utforske selv» var hans motto. Han poengterte at han ikke skulle fore elevene med kunnskap og at han skulle ha en veilederfunksjon overfor dem. Et knippe elevutsagn fra denne klassen illustrerer deres syn på AFEL:

- at det ikke settes inn vikar når læreren er syk
- at du ikke får noen spesiell lekse, men at du finner ut selv hva du skal gjøre
- at en tar ansvar selv og ikke forventer at det er læreren som skal gjøre alt
- at en studerer litt på egen hånd når læreren f.eks. er borte
- at en selv har valgt å gå på skole, og da må en gjøre det en blir satt til
- at hvis læreren får et illebefinnende og ikke er til stede i en time, så fullfører elevene det de er satt til i disse timene

Et gjennomgående tema i elevenes oppfatning var det å «gjøre det en blir satt til» uavhengig av om en lærer er til stede og har en funksjon. Her ble AFEL et forhold mellom enkelteleven og lærestoffet eller oppgavene som skulle gjøres. I denne klassen ble det ikke observert noen form for felles gjennomgang i klassen og lite variasjon og fleksibilitet i arbeidsmåtene. Det var alltid oppgaver som skulle utføres. Dette var så godt som uten unntak reproduserende oppgaver, gjerne fra læreboka. Det var alltid like oppgaver til alle, og alle hadde like lang tid på å utføre dem. Når oppgaven var gitt, dvs. læreren hadde «satt dem til» noe, inntrådte elevenes ansvar som besto i å disiplinere seg til å jobbe og utføre den gitte oppgaven. Valgte de da for eksempel å ikke gjøre noe i timene (eller gjøre noe utenomfaglig) og si at de heller ville gjøre ferdig oppgavene hjemme, var det greit.

Én av elevene i A-klassen hadde gjort seg mange refleksjoner over den opplæringen han var en del av: «[...] her er det sånn at hvis du har lyst, så kan du gjør det og det og det. Hvis ikke så...synd for deg. Det er opp til deg.» Dette var han noe skeptisk til. Han kunne tenkt seg litt mer fasthet. Litt frihet er greit, men: «Det kunne ha vært en blanding, for man trenger bestandig å bli pressa litt for å gjøre ting.» Han reflekterte også litt over hvorfor de jobbet så lite: «Det som er ulempen er at vi har kanskje litt for mye frihet. [...] Og... vel, hvis jeg må gjøre noe, så gjør jeg det. Hvis jeg *ikke* må gjøre noe, så gjør jeg det av og til kan du si. Det har jeg lært nå. Jeg føler jo sjøl at jeg *kunne* ha gjort litt mer, men...» På grunn av mangel på ytre krav og motivering og fordi han dermed ikke orket å presse seg, gjorde ikke denne eleven så mye arbeid. Denne *konsekvensorienteringen* (Løvlie, 1984) var utbredt hos elevene. De valgte og begrunnet handlingene sine ut fra de mer eller mindre umiddelbare fordeler eller ulemper de så for seg.

Læreren i denne klassen inntok en rolle der han skulle være elevenes hjelp og støtte i læringsarbeidet. I praksis besto denne i svært lite planlegging forut for undervisningen, hovedaktiviteten var å gå rundt blant elevene og være tilgjengelig veileder, samt å hente utstyr med mer. Jeg har karakterisert hans veilederrolle som «assistent og håndlanger» (Lyngsnes, 2003, s. 185).

Retorikk og praksis i B-klassen

I B-klassen ble AFEL-uttrykket stadig brukt, både av lærer og elever. Elevene kom blant annet med følgende utsagn om hva AFEL innebar:

- at læreren ikke gir lekser
- at du egentlig kan komme og gå som du vil
- jobbe selvstendig på skolen og hjemme
- lese stoff alene hjemme
- sitte hjemme og pugge og skrive stikkord og streke under
- gjøre ting selv – «Hvorfor ikke kalle det å gå opp som privatist?»

Disse eksemplene viser at elevene så på AFEL som en individuell sak, og at AFEL i stor grad ble et forhold mellom den enkelte elev og det lærestoffet som skulle tilegnes. Eleven som trer fram gjennom aktørenes utsagn, er «den ensomme pugger med sterk selvdisciplin» (Lyngsnes 2003, s. 140).

I den daglige virksomheten i klassen kunne det bare ved to observasjonsøkter i skoleåret registreres at læreren hadde valgt andre arbeidsmåter enn prosjekt-/gruppearbeid der elevene var forventet å innhente kunnskap. Oppgavene var gjerne svært vide, og som regel ble det gjort lite fram til de siste timene – eller minuttene – før arbeidet skulle være ferdig. Elevene lette da ofte fram enkelte utsnitt fra læreboka eller noen internettutskrifter som de klipte sammen og leste opp eller klistret opp på en plakat ved framføring. Ut fra begrunnelser om at elevene skulle finne kunnskap, at de hadde ansvar for egen læring og at lærer skulle være veileder, grep læreren ikke inn med krav, sanksjoner eller la rammer for elevaktiviteten. Egentlig bestemte elevene selv om de ville gjøre noe. I praksis ble svært lite gjort, det var få tegn på engasjement og motivasjon, men derimot mye av det én av elevene selv karakteriserte som «sløving».

Læreren reflekterte mye over egen lærerrolle. Han opplevde at han i dagens skole der elevene skulle ha ansvar for egen læring, og han skulle være veileder, måtte fylle en lærerrolle han var frustrert over. Hans oppfatning var at elevene ikke hadde forutsetninger for å ta ansvar for å tilegne seg det som skulle læres ut fra læreplaner og lærebøker, selv holde seg faglig à jour, delta i planlegging av undervisning og utmåle sitt hjemmearbeid. Men han ga uttrykk for at han måtte følge opp dette siden det skulle være slik, og dermed brukte han mange av slagordene for å forklare hvordan det skulle være og hva han gjorde: «Jeg skal ikke mate elevene med kunnskap. Elevene skal finne kunnskap sjøl. Læreren skal være veileder.» Den veilederrollen denne læreren fylte i klassen har jeg kalt «teknisk arrangør» (Lyngsnes, 2003, s. 157). Det gikk ut på at han for eksempel organiserte gruppearbeidene eller gjorde kopieringsarbeid for elevene. Veiledningen til gruppene gikk for eksempel ut på å gi tips om hvor det kunne letes etter stoff og utsagn som «på torsdag må dere ha noe å legge fram».

Retorikk og praksis i C-klassen

Læreren i C-klassen hadde gjort seg mange tanker om hva AFEL innebar:

Ansvar for egen læring betyr ikke at elevene skal settes på egen hånd. Nei, det betyr at de skal lykkes i å oppfylle de krav som stilles til dem av dem sjøl og av andre innafor de normer, regler og retningslinjer som gjelder. [...] Det må skje i et fellesskap som vi har ansvar for alle sammen. [...] Og i mitt hode så er det sånn at vi lærere og elever må finne fram til hva vi skal

oppnå og hvordan vi skal komme dit. Vi må bli enige om hvordan vi skal jobbe. Og vi må lage oss noen kontrakter på hvordan det skal være.

Ifølge denne læreren må en på den ene siden unngå gammeldags lærerkontroll, men på den andre siden må ikke elevene overlates til seg selv. Et sentralt moment er å komme fram til klargjøring av de rammene som elevene skal ta ansvar innenfor. Han poengterte sammenhengen mellom ansvar og frihet som kjernepunktet i AFEL:

Ansvar for egen læring medfører større frihet for elevene. Men for at de skal kunne jobbe med større frihet, så må de ha klarere og strammere rammer omkring seg. For hvis de opplever at friheten går ut på at de kan gå utenfor de rammene og normene som gjelder, da ødelegger du hele læringsmiljøet.

Elevene i C-klassen kom blant annet med følgende utsagn om AFEL:

- å ha ansvar for medelever og lærere
- å ha ansvar for å komme til rett tid
- å ha ansvar for å lære det jeg trenger for framtidig yrke
- å ha frihet til å velge selv mye av det en skal gjøre for best mulig læring
- at du ikke bare kan komme innom og gå fra skolen når du vil
- vi får velge hva vi gjør hvis vi har en plan som er god nok

Elevene i denne klassen trakk fram flere ulike aspekter ved sin elevrolle. Det bildet som trådte fram gjennom intervjuer og observasjoner, var en aktiv elev med muligheter for innflytelse på utforming av eget arbeid innen klare forpliktende rammer i et fellesskap (Lyngsnes, 2003, s. 199). Ansvaret sto i forhold til noe utenom dem selv – til andre elever, lærere, framtidig yrke og deres eget arbeid.

I arbeidet i klassen ble det tatt i bruk ulike arbeidsmåter, og det var oppfølginger av den enkelte elev gjennom blant annet faste elevsamtaler og innleveringer av arbeid. Ofte ble det gitt ulike oppgaver til ulike elever og ulik mengde krav til arbeidet som skulle gjøres. Det var stor grad av valgfrihet i arbeidet, men samtidig klare rammer, mål, krav og vurderingskriterier for elevenes arbeid. Kriterier for hva som var et godt arbeid, både produkt og prosess, var tydelige. Elevene hadde frihet til å utvikle egne oppgaver, og det var ofte lagt opp til at de kunne være med på å planlegge og diskutere oppgaver og vurderingskriterier. I denne klassen var det også mye felles undervisning, der klassesamtaler dominerte, og både gjennom observasjoner og intervjuer framkom det at klassen var preget av stor arbeidsinnsats, samarbeid og trivsel. Både elever og lærer påpekte fellesskapet og vi-følelsen som vesentlig.

Individ-AFEL og yrkes-AFEL

Et avgjørende skille mellom klassene gjaldt elevenes og lærernes forståelse av hva ansvar besto i og sto i relasjon til. Selve ordet *ansvar* kommer fra det oldnorske «andsvar» som betyr svar, gjensvar, mens verbet «andsvara» betyr å stå til rette for, være ansvarlig for. Fenomenet ansvar er belyst av en rekke filosofer med ulikt utgangspunkt, uten at denne filosofiske diskusjonen opp gjennom åra har ført til ett bestemt ansvarsbegrep (Ofstad, 1980). Men i alle filosofiske antakelser og forsøk på å definere ansvar dreier det seg om hvordan individet «svarer an», altså forholder seg i relasjon til andre mennesker og sine omgivelser. Dette innebærer blant annet rettigheter og plikter og hvordan individet forholder seg i en sosial kontekst. Sentrale elementer i et ansvarsbegrep er forhold som frihet, valg og beslutninger, samt at ansvar har en sosial og samfunnsmessig dimensjon (Fromm, 1970; Sartre, 1993).

Det kan argumenteres for at det foreligger to ulike AFEL-rasjonaliteter i disse tre klassene. I A- og B-klassen ble AFEL-prinsippet oppfattet og praktisert med så mange fellestrekk at en kan si at disse representerte en individorientert AFEL-rasjonalitet, mens C-klassen var basert på en rasjonalitet knyttet til fellesskap og klassen som en arbeidsplass. Disse rasjonalitetene har jeg kalt henholdsvis «individ-AFEL» og «yrkes-AFEL» (Lyngsnes, 2003, s. 238).

I individ-AFEL (A- og B-klassene) var elevene ansvarlige overfor seg selv for hva de gjorde eller ikke. Lærerne hadde ikke som oppgave å pålegge, kontrollere eller sanksjonere elevenes arbeid. I yrkes-AFEL (C-klassen) ble hensynet til fellesskapet trukket fram, samtidig var de tette prosessene mellom elever og lærere med på å skape gjensidige forpliktelser og involvering. De to rasjonalitetene representerer altså helt ulike verdi- og normsystemer når det gjaldt *hva* ansvar sto i forhold til, og *hvem* en var ansvarlig overfor. Den ene var fundert på enkeltindividets autonomi og individuelle verdier. Elevene skulle stå til rette overfor sin indre personlige moral og samvittighet, og i liten grad overfor ytre autoriteter eller oppfølgingsystemer for hva de gjorde og lærte. Den andre forutsatte at fellesskapsverdiene sto sentralt (blant annet pålitelighet og samarbeidsvilje), og at individet sto til rette overfor gjeldende normer og verdier i et fellesskap og et samfunn i tillegg til sin egen indre moral.

Dimensjoner i ansvarsfenomenet som å ta beslutninger, følge opp at arbeid blir utført og ta initiativ var i individ-AFEL i stor grad flyttet over fra læreren til elevene, f.eks. å pålegge hjemmearbeid og bestemme arbeidsomfang- og innsats. Dette ble i sterk grad understreket av den eleven som uttrykte at en like gjerne kunne kalle opplæringen «å gå opp som privatist». Elevene ble holdt individuelt ansvarlige. Det er også interessant å registrere at i individ-AFEL var det i stor grad innholdet i lærebøkene som skulle tilgnes når «elevene skulle finne kunnskap selv». Dermed hadde en altså gått

fra en formidlingsmodell som lærerne tok sterk avstand fra til en «omvendt formidlingsmodell» der ikke læreren doserte lærestoffet som et ferdig produkt, men der elevene selv skulle *tilegne* seg det ferdige produktet fra bøkene (Lyngsnes, 2003, s. 242).

I individ-AFEL ble retorikken om ansvar for egen læring knyttet opp mot den enkelte elev; vedkommendes valg og frihet. Elevene hadde stor frihet til selv å bestemme *om* de ville jobbe med skolefaglige ting når de ville jobbe. Frihet ble tolket som individets frihet *fra* slikt som lærerinnflytelse og -kontroll, pålagt hjemmearbeid og krav om å arbeide i timene. I praksis gikk denne friheten og ansvaret på fravær av formell kontroll og styring. Å være ansvarlig så her ut til å innebære at engasjementet og læringslysten skulle komme innenfra eleven, og skulle resultere i en selvregulert og indremotivert elev som ville ta initiativ og gjøre arbeid ut fra egen interesse, og ikke fordi en lærer ga beskjed om å gjøre det. Individ-AFEL forutsatte elever som hadde selvkontroll og indre motivasjon, altså selvinitierte elever som gikk inn i læringsprosesser for å skaffe seg kunnskap – et elevbilde i tråd med Ivar Bjørgens beskrivelse av den «profesjonelle elev» (Bjørgen, 1991, 2000). Men i praksis var det hos elevene innenfor individ-AFEL-rasjonaliteten svært lite selvdisiplin, motivasjon og substansielt engasjement å spore, og arbeidsinnsats og læringsutbytte var ofte magert. Det var vanskelig å identifisere autonome elever. Derimot var de «strategiske pragmatikerne» framtreddende (Lyngsnes, 2003, s. 155).

I C-klassen ble det lagt opp til prosesser der elevene lærte seg å ta beslutninger, sette mål, gjøre arbeid til gitte frister og være pålitelig. I C-klassen var den ansvarlige elev sammenliknet med den ansvarlige arbeidstaker, og utvikling av et godt arbeidsmiljø sto sentralt. Den innrammingen en kunne registrere i yrkes-AFEL, ga elevene muligheter, eller frihet til, deltakelse og valg av oppgaver i et forpliktende fellesskap. I yrkes-AFEL var det lagt til rette for utvikling av det Illeris (1999) kaller en sosial ansvarlighet. Illeris (1999) setter begrepet sosial ansvarlighet opp mot Bjørgens AFEL-begrep som har et gjennomgående individperspektiv. Der frikoples ansvarsbegrepet fra andre personer og reduseres til at den enkelte er ansvarlig for seg selv og ikke for et fellesskap og for normer og verdier utenfor en selv: «I forbindelse med læring betyr ansvar nettopp egen reaksjon, eget arbeid» (Bjørgen 2000, s. 231). Videre setter Illeris sosial ansvarlighet opp mot begrepet refleksivitet; det å sette alle ting i relasjon til en selv. «Hvis ikke refleksiviteten skal havne i en individualistisk og perspektivløs selvcentrering og selvoptagethed må den være forbundet med en social forpligtethed» (Illeris, 1999, s. 106). I et slikt perspektiv blir AFEL-forståelsen der det er «opp til eleven selv» å lære, jobbe eller ikke jobbe, til en frihet med en risiko for en utstrakt individualisme og selvcentrering.

«Lærer som veileder»

I individ-AFEL var lærerne veldig klare på sin funksjon som veiledere, og de snakket svært sjelden til en samlet klasse, langt mindre fortalte eller gjennomgikk noe. Ut fra antakelsen om at læring fundamentalt beror på elevenes egenaktivitet, og at lærerens og utdanningssystemets oppgave er å fremme denne selvinitierte læringen, inntok lærerne en marginalisert og anonym rolle uten noe å meddele, men for å oppfylle elevenes ønsker. Denne utformingen av lærerrollen gjenspeiler en mistro til undervisning i dagens utdanningssystem (Naeslund, 2001; Alexander, 2000; Kraft, 1998), som bekreftes i mange andre undersøkelser med litt ulike betegnelser: «[...] taboo on didacticism, a sense that children at all costs must not be told» (Alexander, 1997, s. 87), «[...] att läraren abdikerar» (Forsberg, 2000, s. 144) og «[...] ettergivenhet som undervisningsstrategi» (Dale & Wærness, 2003). De pedagogiske handlingene til A- og B-klasenes lærere gikk i liten grad ut på å motivere, inspirere, utfordre eller hjelpe elevene med utvikling av egne læringsstrategier og metakognitiv innsikt. Elevene ble ikke opplært til å reflektere kritisk over måtene de gikk fram på når de skulle lære, eller til å utvikle egen mestring og motivasjon. Instrumentalisme var mer utbredt, det vil si at det var en tendens til at elevenes læringsstrategier gikk ut på å tilegne seg det mest nødvendige lærestoffet eller utføre gitte oppgaver uten å være spesielt engasjert eller interessert i det de lærte (Mellin-Olsen, 1989). Elevene investerte jevnt over lite energi i skolegangen i individ-AFEL.

C-klasse-læreren utformet en helt annen lærerrolle der han tydelig utøvde det som Denscombe (1985) kaller «classroom work management». Det innebar en tydelig ledelse og organisering av elevenes aktiviteter, motivering og støtte til elevene slik at de ble satt i stand til å ta et aktivt og selvstendig grep om egne læringsprosesser, utvikle faglig kunnskap og nysgjerrighet og samtidig jobbe sammen. Her ble ikke elevene *fortalt* at de hadde ansvar for egen læring og overlatt til seg selv for å ta dette ansvaret mens lærerens rolle ble marginalisert. I denne klassen ble det utviklet strukturer som fastholdt elevene i deltakende og ansvarlige roller med lærere som samarbeidet med dem om målfastsettelse, faglig innhold og vurderingskriterier, og som støttet og utfordret elevenes læring gjennom dialoger, samhandling og kontekstualisering av lærestoff og oppgaver (Tharp & Gallimore, 1988; Tharp, Estrada, Dalton & Yamauchi, 2000).

Språk, ideer og bilder av opplæring

Det er viktig å være bevisst på og forske på hvilke ideer eller bilder om kunnskap og læring som dominerer i en bestemt tid, som de fleste tar mer eller mindre for gitt, og som derfor påvirker og styrer vår stillingtaking i

spørsmål om undervisning og læring. Hvis ideene og bildene da avkrettes som gyldige, vil behovet for alternativer oppstå (Säljö, 2001). Skolen preges stadig av slagord, «didaktikkens hurraord» som Henriksen (1998) kaller dem. Slike ord har et udiskutabelt positivt innhold og klang, og det understreker nødvendigheten av å forske på denne formen for «seductive rhetoric» (Popkewitz, 2000, s. 25) som skolens mange slagord representerer.

Ett av de siste års slagord har vært at vi må bort fra «den privatpraktiserende lærer». En ny reform er iverksatt i norsk skole, og framover blir det derfor viktig at vi ikke i individualiseringens navn ender opp med «den privatpraktiserende elev» som vi i en del forskningsresultater i det siste har sett konturene av (Lyngsnes, 2005; Skagen, 2004). I det postmoderne med det autonome subjektet i sentrum blir samfunnsverdier, fellesskapskrav og skolens dannelsingsoppgaver, og dermed den normative, didaktiske refleksjonen over opplæringens mål og innhold, nedtonet. Didaktikken fokuseres mot arbeidsmåter som er tenkt å støtte og fremme den enkelte elevens utvikling og læring (Gustavsson, 2001; Kraft, 1998; Usher & Edwards, 1994). Men ifølge norske læreplaner er skolens oppgave å ivareta både kunnskapsutvikling, refleksjon, danning og sosial utvikling (Engelsen, 2005; Løvlie, 2004). Dette forutsetter noe ut over undervisningsmåten der den enkelte elev utforsker verden alene, hvor læreren er redusert til deres hjelper og ressursperson, og der oppmerksomheten vendes bort fra opplæringens mening og mål i en oppdragelsesmessig og kulturell kontekst og fokuserer på funksjonelle ferdigheter (Gustavsson, 2001; Jacobsen, 2004). Foros (2006) påpeker i denne situasjonen betydningen av en dialektisk skoleforståelse, med andre ord *både-og-prinsippet*. Det innebærer at skolen må ivareta *både* fellesskap og individ, det må finnes *både* frihet og styring, *både* enhet og mangfold – kort sagt en løpende pedagogisk debatt uten enerådende hegemonier.

De som skal lære, må selv ha en aktiv rolle, men ikke overlates til å lære i ensomhet. I lærings situasjonene bør det finnes muligheter for faglige dialoger, sosial interaksjon og for å få og ta innflytelse og kontroll over egen læring. Meichenbaum og Biemiller (1998, s. 101) påpeker betydningen av å finne en balanse mellom lærings situasjoner som inneholder formidling, konsolidering og konsultasjoner, der elevene anvender kunnskaper i dialog med andre for å fremme god læring. Det bør arbeides med å fremme mål og valg tilpasset den enkelte elev, og å etablere et læringsmiljø der elevene kan møte utfordringer, få læringsutbytte og oppleve tilhørighet i et stabilt og inkluderende fellesskap (Haug, 2004; Jacobsen, 2004). I en slik skole passer verken den gamle allvitende lærer som fra sitt kateter doserer sin fagkunnskap som elevene skal reprodusere på prøver, eller den nye «tilgjengelige veilederen» for elevene i deres arbeid med «å finne kunnskap». Lærerne må være tydelige ledere og fagpersoner. Opplæringen i grunn- og videregå-

ende skole må aldri legges opp slik at elevene mener en kan kalle det «å gå opp som privatist» (Lyngsnes, 2003, s. 168).

Litteratur

- Alexander, R. (1997). *Policy and practice in primary education*. London: Routledge.
- Alexander, R. (2000). *Culture and pedagogy. International comparison in primary education*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Biesta, G. (2005). Against learning. *Nordisk Pedagogik*, 25, 54–66.
- Bjørgen, I. A. (1991). *Ansvar for egen læring*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Bjørgen, I. A. (2000). Ansvar for egen læring. Historien om et begrep. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 84, 227–241.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Dale, E. L., & Wærness, J. I. (2003). *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Denzin, N. D., & Lincoln, Y. S. (2000). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Engelsen, B. U. (2005). En fagdidaktikk for dagens og morgendagens skole. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 89, 89–100.
- Feinberg, W. (2001). Choice, autonomy, need-definition and educational reform. *Studies in philosophy of education*, 20, 402–409.
- Foros, P. B. (2006). *Skolen i klemme. Dilemmaer og spenningsforhold*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Forsberg, E. (2000). *Elevinnflytandes många ansikten*. Doktorsavhandling, Uppsala: Uppsala Universitet.
- Fromm, E. (1970). *Flukten fra friheten*. Oslo: Pax.
- Giddens, A. (1990). *The consequences of modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Gleerup, J., & Petersson, E. (1999). Ansvar for egen læring – et modefænomen? I C. Nejt Jensen (red.), *Om voksenundervisning: grundlag for pædagogiske og didaktiske refleksjoner*. Værløse: Billesø & Baltzer.
- Granström, K. (2003). Arbetsformer och dynamikk i klassrummet. I S. Selander (red.), *Kobran, nallen och majen. Traditioner och förnyelse i svensk skola*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling, Liber Distribution.
- Gudmundsdottir, S. (1998). «Skarpt er gjestens blick» – Den fortolkende forsker i klasserommet. I K. Klette (red.), *Klasseromsforskning på norsk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Gustavsson, B. (2001). Dannelse som reise og eventyr. I T. Kvernbekk (red.), *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet*. Oslo: Gyldendal.
- Gustavsson, B. (2002). *Vad er kunskap? En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling, Liber distribution.
- Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i en post-moderne tidsalder*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Henriksen, H. (1998). Didaktikkens hurraord. *Kvan*, 18, 109–123.

- Illeris, K. (1999). *Læring*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Jacobsen, B. et al. (2004). *Den vordende demokrat. En undersøkelse av skoleklassen som demokratisk lærested*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Kvale, S. (1998). At blive vejledt i en spejllabyrint i tåge. *Uniped*, 20, 40–55.
- Kraft, G. (1998). Didaktik mellem etik og psykologi. *Psyke & Logos*, 19, 471–483.
- Lyngsnes, K. M. (2003). *Ansvar for egen læring – prinsipper og praksis. En kvalitativ studie av tre klasser i videregående skole*. Dr.polit.avhandling, Trondheim: NTNU.
- Lyngsnes, K. M. (2005). Ansvar for egen læring eller ansvar uten læring? Paper på konferansen FoU i praksis, Trondheim 28.–29. april 2005, i G. Karlsen, C. Dons, T. Guldal, S. Lorentzen, & A. Krogstad (red.), *Konferanserapport FoU i Praksis 2005*. Trondheim: NTNU.
- Lyotard, J.-F. (1982). *Viden og det postmoderne samfund*. Århus: Sjakalen.
- Løvlie, L. (1984). *Det pedagogiske argument: moral, autoritet og selvprøving i oppdragelsen*. Oslo: Cappelen.
- Løvlie, L. (2004). Læreplan 2006 – fra enhetsskole til ensrettingskole? *Bedre skole*, 4, 18–23.
- Meichenbaum, D., & Biemiller, A. (1998). *Nurturing independent learners. Helping students take charge of their learning*. Ontario: Brookline Books.
- Mellin-Olsen, S. (1989). *Kunnskapsformidling*. Rådal: Caspar.
- Naeslund, L. (2001). *Att organisera pedagogisk frihet*. Linköping: Linköpings Universitet.
- Ofstad, H. (1980). *Ansvar og handling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Popkewitz, T. S. (2000). The denial of change in educational change: Systems of ideas in the construction of national policy and evaluation. *Educational Researcher*, 29, 17–19.
- Sartre, J. P. (1993). *Eksistensialisme er humanisme*. Oslo: Cappelen.
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27, 4–13.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis*. Oslo: Cappelen.
- Skagen, K. (2004). Gode motiver til tross: «Spydspisskoler» i trøbbel. I *Aftenposten*, 09.12.04.
- Starrin, B. (1996). Grounded theory – En modell for kvalitativ analys. I P. G. Svensson & B. Starrin (red.), *Kvalitative studier i teori och praktikk*. Lund: Studentlitteratur.
- Tharp, R. G., & Gallimore, R. (1988). *Rousing minds to life*. New York: Cambridge University Press.
- Tharp, R. G., Estrada, P., Dalton, S.S., & Yamauchi, L. (2000). *Teaching transformed: Achieving excellence, fairness, inclusion and harmony*. Boulder, CO: Westview Press.
- Usher, R., & Edwards, R. (1994) *Postmodernism and education*. London: Routledge.

Noter

- 1 Her velger jeg å bruke betegnelsen det postmoderne som en karakteristikk av forhold i vår tid uten å problematisere dette i forhold til betegnelser som det flytende moderne, det refleksivt moderne eller det senmoderne, da det ikke er det sentrale i denne artikkelen (se for eksempel Foros 2006:20).
- 2 Slike teoriperspektiver er interessante blant annet i forhold til flere videregående skoler jeg kjenner til, der det for eksempel er «vedtatt» at en ikke skal bruke betegnelsene undervisning og lærer. I stedet for undervisning skal en snakke om opplæring, veiledning eller læring. Og en lærer skal være en veileder og omtales som det.
- 3 Det var lærere av begge kjønn i utvalget, men siden to av tre var menn, bruker jeg for enkelthets skyld pronomenet han ved omtale av alle lærerne.