

Bidrag til forståelse av lærerens handlingsrom

Harald Riise

Mastergradsoppgave i praktisk kunnskap

Eksamenskode: MP303P

Senter for praktisk kunnskap

Profesjonshøgskolen



UNIVERSITETET I
NORDLAND

Innholdsfortegnelse

Forord	4
Oppsummering	5
Summary	6
Innledning	7
Kapittel 1	10
Forhistorien	
Kapittel 2	29
Vitenskapsteori	
Kapittel 3	46
Vikar – frihet under ansvar	
Kapittel 4	67
Lærer – grenser for handling	
Kapittel 5	97
Handlingsrom	
Litteraturliste	127

Forord

Jeg har alltid vært nysgjerrig og interessert i å lære noe nytt. Hensikten for meg med å studere faget praktisk kunnskap har vært å forsøke å forstå meg selv som lærer noe bedre enn før. Det har vært et privilegium å kunne trekke meg tilbake i perioder for kun å lese og skrive. Det har vært lett. Skriveprosessen har vært utrolig ensom, uten mange impulser fra nålevende mennesker. Jeg har undersøkt hendelser som står tydelig fram for meg i håp om at fortellingene om dem kunne si meg noe mer. I mine tidligere studier har ikke essayet blitt sett på som en høvelig skriveform, derfor er essayformen for meg et forsøk i ordets rette forstand. Det har vært en merkverdig og krevende skriveoppgave som endte opp med en form for essaytekst delt i kapitler. I tillegg til å undersøke fortellingene sier teksten mye om min vitenskapsteoretiske utvikling. Jeg har også arbeidet for at teksten ikke skal framstå som for selvbiografisk, men oppriktig personlig reflekterende ved hjelp av store tenkeres innflytelse. Jeg håper virkelig ikke å ha gjort noen av forfatterne urett gjennom mine tolkninger og anvendelse av deres tanker til inspirasjon i arbeidet.

Til dere ytterst få mennesker som kjenner meg og leser mine skriverier vil jeg si med Montaigne - leseren kjenner igjen meg i min bok og min bok i meg.

Oppsummering

Etter mange års arbeid i grunnskolen minnes jeg utallige nære møter med elever i ulike situasjoner. En del opplevelser minnes jeg bedre enn andre, de trenger seg på og fordrer dypere refleksjon. Noen få møter har jeg valgt å skrive ned som små fortellinger til nærmere refleksjon. Fortellingene er satt inn i en ramme der jeg først presenterer deler av min historie og forståelseshorisont, jeg klargjør metodiske forhold, sier noe om fortellingas muligheter, essayformen og den hermeneutiske tilnærming i tradisjonen etter Gadamer. I betenkninger og refleksjoner forsøker jeg å løfte fram erfaringen fra fortellingene slik de taler til meg i dag, alt til større forståelse av fortellingenes eksempel.

Gjennom fortellingene som eksempler fra en vikars og en lærers hverdag, trekker jeg fram ulikheter i handlingsrommet. De to posisjonene anvendes fordi mine egne erfaringer i yrkeslivet knytter seg til disse to måtene å utøve virksomhet som oppdrager og underviser på. Min erfaring er at vikaren ofte har en løsere, mer uforpliktende tilknytning til felles rammer i skolen enn læreren som står i arbeidet nært elevene over lang tid. Men vi ser også hvordan vikarens, eller den nyes blikk ser noe annet enn det den erfarne ser og dermed utfordres til å handle.

Fortellingene eksemplifiserer situasjoner der dømmekraften hos både vikaren og læreren utfordres. Teksten sammenligner ikke de to posisjonene direkte, stiller dem ikke metodisk og analytisk opp mot hverandre, men sier noe om at vikarens handlingsrom i fortellingene oppfattes som annerledes enn lærerens handlingsrom. Lærernes felles rom for åpen refleksjon, og den enkelte lærers eget handlingsrom preges i stadig høyere grad av grenser for handlingene som ikke settes av læreren selv på et ettertenksomt, autonomt, faglig og moralsk grunnlag, men etter hvert defineres av utenforstående i form av beskrevet atferd nedfelt i programmer og manualer.

Summary

After many years of work in the Norwegian elementary and lower secondary school system (age 6-16), I surely recall large numbers of situations where a student's path made crossings with mine. Some incidents have their own small places in my memories, calls for special attention and require a deeper reflection over what happened. These memories, taken down in stories, found their framework in this paper surrounded by my very own «horizon» of understanding, of cause under inspiration of Gadamer's hermeneutic tradition, clarifying the of methods in use, and the way of reaching true understanding by trying to give the personal experience better conditions through writing close to the French style essay genre. As the memories speak to me today, I do my best to distillate the pure experience of moral deed with the help of outstanding thinkers and writers.

Using the sociological terms *positions* in the field of the «substitutor» and the teacher, illustrates certain differences in the actual «space of deed». It is surely not the final goal of sociological analyzes that methodically supports my use of the term position, but merely a way of making a familiar distinction between these two ways of fulfilling the task of raising and teaching young pupils, the two places from where my teaching experience has its origin.

The substitute teacher, the spare man, the replacement, the reserve, the *vicare* comes around whenever needed and does his job not so firmly locked to the school's culture, in a more loose and flexible way of attending his task than the teacher working closely with a group of pupils of a much longer period of time. And we see examples of how the sharp eye of the freshman from time to time spots something different and notable, sometimes as a correction to the established old habits and *habitus*.

The stories give examples of genuine situations where the excellence of judgment-in-action comes in question. The text does not bring the actions of the *vicare* and the teacher into an analytic set of comparing, but in a hermeneutic way of discovering tells us something about the differences in what the two of them consider as their actual «space of deed». Today my experience is that both the teacher's and the *vicare*'s possibilities decrease. The common reflecting room for thoughtful, autonomic, and moral deed slowly disappears by inviting into schools outsiders who define excellent practice in manuals for action.

Innledning

Teksten bygger på fortellinger fra mitt liv i skolen. Materialet for refleksjonen er fortellinger som tematiserer lærerens handlingsrom. Oppgaven er å forske i mine egne erfaringer. Det innledende kapitlet er nokså omfattende og er et forsøk på å vise leseren en rekke betydningsfulle forhold som til sammen er med og danner min forhistorie i læreryrket. Jeg forteller om sentrale forhold i utdanning og samfunnsutvikling og hvordan disse har påvirket meg, innvirket på mitt yrkesliv og på denne måten utgjør store deler av min forståelseshorisont. Diskusjonen om forhistorien er viktig for å vise hva jeg drar med meg av tankegods og praksis fra utdanning og tidligere i yrkeslivet. Etter som årene går får en et annet perspektiv på hendelsene, og det var viktig for meg i første kapittel å hente fram erfaringer som kan si noe om hvem jeg er, hva jeg har drevet med og hvilke teoretikere jeg har blitt påvirket av. I avhandlingen er det et stort tidsmessig spenn og et betydningsfullt kulturelt spenn fra erfaringer gjort på 1980-tallet i Finnmark, til erfaringer fra det siste ti-året i Trøndelag. Meningen er at det historiske risset gjennom utdanning og tidlige yrkeserfaringer danner bakteppet og viser noen grunnleggende erfaringer som har bidratt til å danne det man kan kalle min yrkesidentitet i dag. Tekstens tema omhandler lærerens handlingsrom. Gjennom å gå tilbake i tid og trekke fram erfaringer og interesser fra tida under utdanning, ulike yrkeserfaringer som vikar og senere yrkeserfaringer som fast ansatt lærer, vil jeg si noe om den endringen av lærerens handlingsrom som nå foregår. Det er mange slags grenser for handling, men i denne teksten utforsker jeg handlingsrommet i hendelsene nedtegnet i fortellingene. Hvorfor tar jeg utgangspunkt i arbeidet som vikar og lærer? Det har direkte med opplevelsene å gjøre. Det er opplevelser knyttet til arbeidet som vikar og som lærer som har avsatt seg i minnet og nå kommer på prent. Fortellingene vitner om ulikheter i handlingsrommet som til sammen gir beretninger om anvendelse av pedagogisk dømmekraft. Hvilket rom har vikaren til å utføre sine yrkeshandlinger og utvikle og utøve sin dømmekraft? Hvilket handlingsrom har læreren til det samme?

Det handler også om å kunne ta feil og lære av det. Fins det stort nok handlingsrom hos læreren til å by på seg selv, risikere noe og stå i det og drive med oppdragelse, eller bør all handling defineres som atferd og henvises til evidensbaserte manualer for rett og feil atferd? I fortellinga «Gutten bak scenen» møter vi en erfaren lærer i en vikarjobb som tolker situasjonen feil, handler uklokt og må ta konsekvensen av det. I fortellinga «Gutten på gangen» møter vi en lærerstudent som etter et par år som ufaglært vikar allerede har lagt seg til en måte å irettesette barn på. Han har allerede lagt denne måten å håndtere sin autoritet og

elevenes autonomi på, til sin habitus. I de tre fortellingene «Gutten og sjekk-inn», «Gutten og katta» og «Gutten og hatten» er det den erfarne læreren enten som i posisjon som vikar eller fast lærer for føler uroen over ikke å handle moralsk rett, setter klare vedtak og kollegial enighet til side for så å følge det han mener er riktig overfor barnets integritet og menneskelige verdighet. Det er dømmekraften som settes på prøve.

Det er viktig å merke seg at mine vikarerfaringer knytter seg både til tidlig yrkeskarriere og senere i livet på grunn av flytting fra og til ulike steder. Det var nødvendig å arbeide seg inn på arbeidsmarkedet på de nye stedene som vikar. Etter noen år kom så mulighetene for en fast stilling som lærer. På denne måten er det ikke bare slik at mine vikarerfaringer hører den uerfarne læreren til, vikarerfaringene kommer også fra nyere tid med mange års erfaring i skolen, delvis som vikar, delvis som fast lærer. Slik sett er dette tidsspennet med på å befeste oppfatningen av at jeg som vikar og lærer har handlingsrom som virkelig viser seg som ulike.

Teksten har fortellinger opplevd fra det jeg omtaler som to posisjoner, som vikar og som lærer. Det er ikke slik at forskjellene i posisjoner skal lede til en analytisk sammenligning av de to, eller feltet mellom dem i sosiologisk forstand. For meg har virkeligheten vært den at jeg har hatt vikarjobber og faste lærerjobber, så kom fortellingene fram fra levd liv. Jeg beskriver noen av de typiske kjennetegnene ved posisjonene i feltet. Prosjektet mitt er å forske i egne erfaringer knyttet til fortellingene. De historiske hendelsene er viktige for meg, jeg husker hendelsene og jeg husker hva jeg gjorde, tenkte og følte i disse situasjonene. Bearbeidelsen av fortellingene består av umiddelbare betenkninger og senere i teksten videre refleksjoner.

Med meg har jeg relevant vitenskapsteori for om mulig å få tak i den form for erfaringer jeg er ute etter. Mitt stoff er knyttet til fortellinger og bærer dermed kunnskap i seg som ikke er naturvitenskaplig fundert og ikke kan nås gjennom telle-verdenens metoder. Hypoteser, spørreskjema, statistikk, avkrefting og bekrefting, kontrollgrupper og teoriformulering hører ikke hjemme i metoderepertoaret for å få tak på erfaringen i en kulturell og historisk kontekst. Enhver vitenskapsteori har sin egenart og sier noe om hva som menes med kunnskap, hvordan den kan finnes og vurderes. I hermeneutikk er refleksjoner over teksten en sentral arbeidsmåte. På denne måten kan jeg gjennom refleksjonen og essayets krumspring forsøke få løfte erfaringen fram og få tilgang til egne erfaringer. Fortellingene er eksempler på praksis som er skrevet fram gjennom et innenfraperspektiv og viser min fortrolighet.

En hermeneutisk tilnærming har ikke alltid vært en aktuell vitenskapelig vei å gå for meg som lærer. Gjennom utdanning og studier har hermeneutikken blitt framstilt som uvitenskapelig,

upresis og dermed uegnet for å undersøke, løfte fram og reflektere over kritiske yrkeserfaringer. De erfaringer jeg har gjort og erkjent ønsker jeg å gjøre kjent og dele med andre. Innenfor mitt gamle pedagogikkfag ble sosiologi, ulike former for sosialantropologisk feltforskning, aksjonsforskning, Frankfurterskolens kritiske teorier, en blanding av psykodynamisk og kognitiv psykologi, sosial læringsteori og klassisk utviklingspsykologi den gang framholdt som de aktuelle stedene å se for en pedagog. Det er også derfor essayet virkelig blir et forsøk for meg i det å anlegge en hermeneutisk tilnærming. Det er ikke med metodevalg som å forsyne seg av smågodt fra en pose, dette handler om noe mye mer fundamentalt, det handler om vitenskapsteoretisk grunnsyn. Det sosiologiske grunnsynet på metode for analyse av menneskelig virksomhet, ligger rotfestet i min sedvane som lærer, alle ord, begreper og forklaringer er så sterkt knyttet til det vi lærere (og jeg enda til med videreutdanning i sosialpedagogikk) anser som rimelig.

Når det gjelder metodikk eller tilnærming håper jeg teksten viser mitt ubehagelige og grunnleggende dilemma: Bakgrunnen min tilsier at jeg skal forske ved å forklare og avsløre atferd gjennom å anvende sosiologiske termer, metoder og analyser. Derimot forlanger fortellingene, som er undersøkelsens «datagrunnlag», tradisjonen i faget praktisk kunnskap og mine studier av hva praktisk kunnskap kan være, at jeg kommer nærmere handlingen, erfaringen og forståelsen gjennom fenomenologi og hermeneutikk. I tillegg til dette, og det er trolig det viktigste tross alt; teksten er faktisk en erkjennelse av at jeg er inne i en formidabel sving tilbake igjen til det egentlig etisk funderte forholdet mellom eleven og læreren som mennesker i et autentisk oppdragerforhold. Jeg står under den hermeneutiske sirkels kritiske moment.

Kapittel 1

Forhistorien

Innledning

Innen det pedagogiske fagfelt, som ellers, finner vi vitenskapsteori først og fremst som refleksjoner over teoretiske eller empiriske studier av virksomhet samlet og vurdert i et metaperspektiv, i de senere år mer av instrumentell og lærer-teknisk karakter, men en gang i blant heldigvis også med en hermeneutisk tilnærming. Med første kapittel vil jeg gi til kjenne noen av de forutsetningene jeg har for min vitenskapelige virksomhet, og som har røtter helt andre steder enn i fenomenologien og hermeneutikken.

Jeg benytter essayet som form for arbeidet mitt. Essayet er en form som ofte nyttes i undersøkelser av ikke-eksplisitt kunnskap som står i en kulturell og historisk kontekst, det vi regner som hermeneutikk. Essayet gir ut fra denne begrunnelsen en passende ramme for vitenskapelig refleksjon over fortellinger. I essayformen kommer fortellingene og resonnementene til meg i en rekke med minner, følelser, argumentasjoner, diskusjoner og forbindelser som danner et forståelig hele, i alle fall for meg som skriver. Essayformen og fenomenologien gir meg en åpning mot meningen i det jeg gjorde på en måte som er min egen, men som samtidig, forhåpentligvis, gir en form for gjenkjennelse i andres livsverdener i og utenfor skolen. Etter hvert som fortellingene ble erindret og teksten ble skrevet fram, viste det seg at møtet med situasjoner der de voksne i skolens dømmekraft ble utfordret. Dette var altså ikke tilfeldig. Hva var det så i fortellingene fra yrkeshandlingene som gjorde at uroen rundt bestemte forhold ved vikarens og lærerens muligheter for å utvise dømmekraft stadig dukket opp. Jeg skisserer opp sentrale forhold fra min bakgrunn, prøvde gjennom refleksjon å komme tettere på en forståelse av egne erfaringer som lå innskrevet i fortellingene.

Grunnlagsproblematikken om metode fører oss rett inn i hva vitenskapsteori er og hvordan den legges til grunn for vitenskapelige undersøkelser.

La oss kort ta et overordnet blick på hva vitenskapsteori er og hvor jeg som forsker i egen yrkespraksis står. Så følger en vandring i sentrale deler av min forståelseshorison. I kapittel 2 vil jeg utlegge aktuell vitenskapsteori som jeg har med meg i det å betrakte og forstå fortellingene.

Vitenskapsteori og ontologi

Vitenskapsteori skal si noe om hvordan kunnskapen som kommer fram kan begrunnes både epistemologisk og ontologisk innenfor den vitenskapsteoretiske ramme man arbeider.

Ontologiene er en av filosofiens grunnplanker og viser til en sammenhengende lære om eksistens, eller værensformer og væremåter. Den enkelte vitenskapsteoris ontologi beskriver virkeligheten og sier hvordan nettopp denne vitenskapsteorien mener at virkeligheten faktisk ser ut. Altså; hva det er som er.

Eksempel

La oss gjøre et forsøk på å forklare hva ontologier kan være med et ganske enkelt eksempel fra min skoleverden. Tenk deg situasjonen at to eller flere lærere sitter ned og samtaler om erfaringer fra den praktiske skolehverdagen. Lærerne bruker ord om hendelser fra hverdagen som de har kommet fram til for å språksette disse forholdene nøyaktig. Ordene er hentet fra deres egen erfaringsbakgrunn, utdanning og praksis og refererer til handling og virksomhet som lærerne er fortrolige med. Da er det nok å si dette bestemte ordet for at lærerne straks er innforstått med hvordan nettopp dette ordet viser til hvordan deres oppfatning av virkeligheten er. Nå er det imidlertid slik at foreldre, elever eller ledelsen på skolen kan ha satt et annet ord på samme fenomen, vel og merke uten at det betyr noe i praksis før de ulike gruppene begynner å samhandle. Straks en samtale kommer i gang på tvers av gruppene, for eksempel på et foreldremøte, eller man skal utføre noe sammen, for eksempel planlegge en temadag på skolen, settes ordene opp mot hverandre og man oppdager ikke med en gang at man kommuniserer om tilsvarende fenomener med ulike ord. For meg er *bråk* et slikt ord. Jenta sier til mor at noen gutter i klassen bråker slik at hun ikke får ro til å arbeide. Mor klager til skolen over at det er bråk i klassen og dattera får ikke arbeidsro. «I min klasse er det ikke bråk», sier læreren, «men vi har to gutter som opplever at de voksne i rommet setter strenge krav til dem om god atferd.» De to motsetter seg ofte lærerens påbud nokså høylydt. Rektor besøker klassen og sier at han opplever en lærer som har «stålkontroll», er dyktig i klasseledelse og ikke tillater enkeltelever å ødelegge arbeidsroen i klassen. «Der er det ikke bråk», sier rektor, «men derimot en lærer som tydelig tar tak i situasjonene med en gang og gjennom stadige formaninger og oppmuntringer får et par av guttene til å jobbe med det de skal i mesteparten av timen.»

Vitenskapsteori og epistemologi

Der ontologi peker ut «hva det er som er», sier epistemologien «hvordan man kan vite noe om det som er», og er den andre grunnplanken i filosofi. Epistemologi står i et uløselig forhold til ontologi og gjør rede for hvilke former for kunnskap som kan oppnås med utgangspunkt i den aktuelle ontologi, eller slik forståelse av verden. Hos meg dreier det seg om fortolkende forskning. Jeg har valgt å ta i bruk ord, forståelsesrammer og framgangsmåter som respekterer egenarten i den virksomheten som skole er for meg. Håpet er at språket framstiller både virksomheten og «funnene» på en slik måte at leseren ser dem som rimelige og akseptable. Det er en utfordring at ordene i skoleverdenen er preget av den historiske utviklingen i skolen som jeg har stått midt oppi over tre tiår og at jeg er fullproppet med skolens sedvane innforståthet. Problematikken ved min egen innforståthet forsøker jeg på et vis å komme til livs gjennom å detaljere min fortrolighet i et alminnelig, lesbart språk innenfor essayformen og å legge andres anerkjente, teoretiske blikk til grunn for mine refleksjoner. Gjennom den språklige detaljeringen i fortellingene, redegjøringen for de trekkene i skolehistorien som tilhører min tid, hva jeg har valgt å ta med meg videre, vil jeg vise ikke bare min forståelseshorisont, men si noe om betingelsene for mine meninger og grunnene til mine handlinger som lærer i dag.

Vikar, lærer og kanskje forsker

Posisjonene lærer og vikar gir opphav til ulike erfaringer. Fortellingene belyser begges ønske om å ta gode valg, utføre ansvarsfulle handlinger i møte med elevene sine. En vikar og en lærer har ulike forhold å arbeide under, det gir ulike muligheter, jeg skriver om det i kapittel 3 og 4. Refleksjonene i kapittel 5 fordrer at jeg gjør forsøk på å fremmedgjøre meg fra fortellingene fra praksis og forlate dem, utfordringen ligger i å se på fortellinga i ettertid med en kritisk distanse. Fortellingene viser min fortrolighet i virksomheten som vikar og lærer og kunnskapen om yrkeshandlingene mine kommer innenfra, det er ikke en utenforstående forskers blikk eller metode som betrakter og konkluderer ved hjelp av et utvendig blikk. Det fortrolige er en fysisk affære i og med at jeg var der, det er min praksis som beskrives. Det er et faktum at jeg ikke var i situasjonene som forsker, men som praktiker. Så gjelder det da å finne både en framgangsmåte og en form som tar vare på den komplekse praksisens egenart. I fortellingene møter vi vikaren og læreren i utfordrende yrkessituasjoner. Her og der omtaler jeg meg selv som forsker, og sier forskning som beskrivelse av det arbeidet jeg gjør med skriving og refleksjon i ettertid. Begrepene forsker og forskning, gir meg kun en posisjon som

er en annen enn når jeg står i klasserommet som lærer eller vikar og legger grunnlaget for tekstene jeg senere skal arbeide med, og er ikke knyttet til formell kompetanse.

Vandringer i fortiden

Fortellingene fra praksis gir eksempler der uroen i situasjoner jeg har vært i, kommer fram. Fortellingene er beskrivelser av slik det så ut for meg på det aktuelle tidspunktet det skjedde, og er unike. Samtidig er ikke fortellingene enestående, de står i en rekke av lignende fortellinger fra skolen som kunne vært skrevet, både av meg selv og andre. Det er bare de fortellingene som fins her som slapp igjennom, fordi de bærer noe fortettet og sterkt med seg som festet seg hos meg. Situasjonene berører meg, jeg har erfart noe som er viktig for meg. Men hva er det? Hvordan skal jeg få tak på det? Først lette jeg i min egen tradisjon for å se hva jeg fant som kunne hjelpe meg mot forståelse, ikke bare forklaringer. Dermed startet vandringen.

Om å forstå

Antropologen Clifford Geertz løfter blant annet gjennom bruk av «thick description» et begrep han låner fra Gilbert Ryle, menneskets praksis fram gjennom detaljerte beskrivelser i en sammenheng. Men det er nettopp ikke bare handlingene som blir detaljert beskrevet, han gir beskrivelser av kontekst, slik at en utenforstående kan sette seg inn i situasjonen og nærme seg en forståelse. Det blir i overført betydning satt lys på hva personen drev med, møtet med de andre, handlingene og betydningen i det som skjedde. (Geertz 1973). Så er det vel også slik at sosialantropologien har lært oss et par lekser. Det viktigste er at forskningen så alt for lett kan bli utvendige forklaringer av hendelser, og dermed opphav til de utroligste misforståelser. Man er interessert i å beskrive nøye og detaljert, men man kommer ikke nært nok fortroligheten som ligger i sam-været og samhandlingen. I fortellingene er det noen steder et slikt innvendig forhold av sam-væren mellom eleven og læreren, andre steder ikke. Det andre sosialantropologien minner oss om er at fantasien ikke bør løpe av med oss i våre fortellinger om «virkeligheten». Hukommelsen om en hendelse nedfelt i fortellingene, er en kilde til refleksjon, men kan også være en svikefull reisekamerat, og bør behandles som det. For å ha noen støttepunkter underveis i arbeidet mitt i skolen, brukte jeg i perioder dagbok. Jeg skrev ned hendelser ved dagens slutt og reflektere over erfaringene dagen ga. Denne formen for refleksjonsarbeid fant jeg ved veiledningsstudiene ved Universitetet i Tromsø. (Tiller 1997). Tom Tiller vektla egen refleksjon og kollegial refleksjon over utvalgte handlinger som ble kalt kritiske yrkessituasjoner. Jeg vil tro at alle yrkesutøvere innimellom har følt uro overfor

hvordan en valgte å løse en utfordring ved et spesielt tilfelle, og undret seg over dette, spekulert, uroet seg og ikke funnet ut av det. Denne uroen kan vedvare i årevis, gnage og til slutt materialiseres i en fortelling som peker langt ut over seg selv og nærmest gir allmenn gjenklang. Inntrykket mitt var at vi som veilederstudenter i Tromsø ikke grov så dypt, men fant gode, kritiske yrkessituasjoner som riktignok utfordret oss som lærere i det daglige, men som ikke satte det fortrolige, menneskelige møte på dagsorden. For meg var også bøkene av Chris Argyris og Donald Schön, betydningsfull lesning. Amerikanerne skrev om det de kalte reflection-in-action, double-loop-learning og skrev om lærerens tilstedeværelse, klokskap, dømmekraft og gode valg i handlingsøyeblikket. (Argyris & Schön 1974, Schön 1987). Horisonten ble utvidet i møtet med dem også. Problemet var at jeg ikke fant en tilstrekkelig vitenskapsteoretisk grunnvoll å sette mine nyoppdagede erkjennelser utover. Det ble for teknisk, metodisk, og utvendig preget. Det vitenskapsteoretiske grunnlaget for å forstå menneskelig handling var ikke tilstrekkelig til stede. For meg har det vært nødvendig å følge skillet mellom de ulike naturvitenskaplige forklaringene og hermeneutikkens forståelse av fenomener.

Metodeproblematikk

Men samtidig har jeg tanker om at dette hermeneutiske prosjektet ikke er mulig. Hvor har disse tankene kommet fra? Hvordan skal jeg kunne se noe i min egen praksis, skal man ikke gå ut i et felt å undersøke det andre gjør for å få sikker kunnskap? Forforståelsen om at jeg trenger en særlig metodisk kritisk distanse til forskningsmaterialet, kommer fra studier i sosialpedagogikk og veiledningspedagogikk og de feltforskningsmetodene vi brukte. Fenomenologi og hermeneutikk er eksempler på forskningstradisjoner som hos våre den gang feltforskningsgurer Hammersley og Atkinson, ble omtalt som «naturalisme» og nærmest avvist som ikke vitenskapelig brukbare i samfunnsforskningen på lik linje med positivismen (Hammersley og Atkinson 1983). Naturalismen og positivismen ble hos Hammersley og Atkinson beskrevet som ytterpunkter på hver sin ende av skalaen i samfunnsforskningen. La oss stoppe opp og ta en grenseoppgang, fordi i norsk vitenskapsteoretisk tradisjon betegner naturalisme og positivisme nøyaktig det samme. (Skjervheim 1976). Med positivisme mente Hammersley og Atkinson derimot tradisjonelle naturvitenskapelige metoder og tolkninger. Med et slikt utgangspunkt skulle man forstå samfunnet ut fra målinger, data i form av tall og danne grunnlaget for teori om samfunnet. Med naturalisme mente de samme forfatterne studier, for eksempel deltagende observasjon, og beskrivelser av menneskelig virksomhet som foregikk spontant i sitt naturlige miljø. I Norge hadde vi en omfattende positivismedebatt hvor

meningene om hvilken framgangsmåte som skaffet til veie de mest gyldige og brukbare beskrivelser av virkeligheten, sto hardt mot hverandre. Hammersley og Atkinson var viktige for å forstå feltarbeid på samfunnsfeltet og ga en tredje vei som et alternativ til positivisme og hermeneutikk. Denne tredje vei kalte de *refleksivitet*. Refleksiviteten bygde på å anerkjenne at vi er en del av den sosiale verden vi studerer. Slik sett var denne kunnskapen, sett i ettertid, et kjent steg på veien mot å betrakte hermeneutikk som grunnleggende vitenskapsteori for min virksomhet. Jeg har i teksten med meg Bourdieus teorier om habitus, felt, posisjoner og kapital. Leseren vil finne igjen begrepene i teksten, både i form av dagligtale og anvendt innenfor Bourdieus definerte begrepsverden. Det viste seg med årene imidlertid at sosiologisk metode ikke stemte med det jeg håpet å lære ut fra egne erfaringer. Sosiologien forklarte trolig mer om de utvendige, beregnende forhold ved samfunnet og samhandlingen mellom mennesker og delte for meg i tillegg verden opp i nærmest politiske kategorier, som jeg kjente meg meget godt igjen i. Denne nettopp omtalte refleksiviteten ga meg i mange år tro på deltakende observasjon som metode og tilnærming, og at den fortrolighet vi opparbeidet i et felt kunne gi oss redskaper til å kunne se og forstå handlingene til menneskene i feltet. Underveis i teksten støtter jeg meg på Bourdieus begreper knyttet til habitus. Jeg forklarer dette med å gjøre en ryddejobb i mitt eget forhold til sosiologisk metode, og for å se hvor langt hans habitusbegrep rekker med i min refleksjon. I første del av teksten gjør jeg rede for livserfaringer og vitenskapsteoretisk ståsted. I min dragning mot sosialismen, i alle fall før Murens fall i -89, var ikke deltakende observasjon nok, men aksjonsforskning enda mer besnærende.

Metode og handling

Jeg leste med interesse om prosjektene knyttet til Universitetet i Tromsø som, nokså utilslørt, hadde som mål å bistå distriktsbefolkningen i Nord-Norge. Til distriktsbølgen på 70-tallet hørte også bøker som «Hva skjer i Nord-Norge?» av selveste høvdingen innen samfunnsforskning Ottar Brox. (Brox 1966). Denne boka var en reaksjon på konsekvensene av Nord-Norgeplanen, eller Utbyggingsprogrammet for Nord-Norge (etter andre verdenskrig) som kom i 1952, med rasering av lokalsamfunn, avfolking, sentralisering og fremmedgjøring som både faktum og skremmebilder. Jeg var så inne i denne tankegangen at jeg i ettertid følte meg snytt etter jeg kom til Finnmark litt for sent, da var kampen om Altaelva over og utbygginga av kraftverket et faktum. Selvfølgelig var jeg som ”datsja” (nordmann) og lærer enda til, for mange en slags agent for Det Kongelig Norske Arbeiderpartis Okkupasjonshær, og de spesielle opplevelsene i bygdene i Altafjorden på 80-tallet, er erfaringer jeg ikke ville

vært foruten. «Den samfunnsskapt virkelighet» sto på pensum i forbindelse med studiene i sosialpedagogikk. (Berger og Luckman 1966) Tanken var å ikke ta verden for gitt, men at en hver kunne få verktøy til å forstå samfunnet på kritisk grunnlag, kunne avsløre ideologier og agere politisk ut fra den nye innsikten. For en som kom fra et relativt beskyttet og homogent arbeiderklasse miljø var det i sannhet horisontutvidende å foreta analyse av menneskelig virksomhet som ga troverdige bilder ikke bare av eget miljø, men viste andres virkeligheter. Jeg syntes selv vi fikk verktøy til å finne kunnskap om det menneskelige mennesket i noe en kunne kalle en kritisk humanistisk forskningstradisjon. Mer om dette etter hvert, men la oss ikke slippe refleksiviteten i 1980-tallets feltforskning. Refleksivitet vil altså si det å erkjenne at forskeren på en kritisk måte tar del i samfunnet og påvirker og blir påvirket. Dette vil innebære at forskeren må underlegges de samme forklaringer på handlinger en finner hos menneskene i forskningsfeltet altså må forklaringen også kunne rettes den andre veien, mot forskeren selv. Dette var ikke noe nytt og har preget vitenskapsteorien i Norge siden Hans Skjervheim kom med essayet Deltakar og tilskodar i 1957. Skjervheims vitenskapelige poeng er kravet om selvrefleksjon. For meg var det nytt. Det kritiske tiltalte meg. Vi var mange som tolket begrepet kritisk som det samme som å ta et klassisk marxistisk utgangspunkt i ett og alt. I tiden rundt studentopprøret i -68 var oppgjøret med positivismen sentralt også i her i landet. Dette var neppe Skjervheims mening å agitere for et marxistisk syn, da det er grunn til å tro at han er inspirert av eksistensfilosofien og blant andre Kierkegaard. (Krogh 2003). Skjervheim retter i forordet til 1976-utgaven av Deltakar og tilskodar (og andre essays) opp misforståelsene som har oppstått i tolkinga av hans essays som marxistiske og peker på det *kritiske* som det sentrale, som for eksempel hos Jürgen Habermas. Marxismen som vi kjente den på 70-tallet var opptatt av selvkritikk, men neppe av noen dypere selvrefleksjon. Det jeg vil kalle marxistisk inspirert samfunnsforskning preget forskningsmiljøene i Norge i til en viss grad, og alt som kunne minne om borgerskapets tanker ble forbundet med tradisjonell vitenskapelig positivisme og akkumulering av kapital, og derfor forhatt. Slik gikk det politikk i forskningsmetodene som skapte, eller videreførte, dype kløfter mellom naturvitenskap på den ene siden og samfunnsvitenskap på den andre. Striden gikk ut på om det var den tradisjonelle naturvitenskapen eller den for tiden rådende tankegangen i humaniora som var den viktigste og grunnleggende framgangsmåten for forståelse. Det hadde ikke nødvendigvis trengt å bli slik. Vi klarte i tumultene imidlertid ikke å skille mellom Marx' sterkt historisk betingede økonomiske teorier og hans antiautoritære og solidariske budskap i den kritiske samfunnsteorien. Som vi senere erfarte klarte Jürgen Habermas, med stort hell, å videreføre nettopp de samfunnskritiske delene av Marx' teorier. Etter hvert fikk vi også øynene opp for

Skjervheims kritikk av scientismen ikke var et felttog mot naturvitenskapen, men mot den ukritiske overføringen av naturvitenskapens begreper og forståelseshorisont på det menneskelige området. På 70-tallet gjorde til en viss grad naturvitenskapens tenkemåte inntog i skolen i form av amerikansk-inspirert undervisningsteknologi. Dette foregikk parallelt med at de ulike avarter av protestpedagogikken blomstret. Oppfølgingen av undervisningsteknologien kom etter hvert i form av datamaskiner for repetert innlæring som ble tatt imot med åpne armer av spesialpedagoger, nå hadde endelig elevene med spesielle læringsbehov noe å fylle dagene med. Det var utrolig hvor mye tid en kunne slå i hjel foran en fantastisk Tiki 100, husker du den helt utrolige grafikken på en Amiga? Når jeg ikke legger vekt på undervisningsteknologien med sine strukturerte permer, kassetspillere, språklab, trinn og delmål i denne framstillingen, kommer det av at jeg verken som elev, lærerskolestudent, eller lærer var særlig utsatt for den.

Ett skritt fram, og to tilbake

På 80-tallet kom thatcherismen blåsende over landet med den nye utdanningspolitiske retorikken og tanken om målstyring og resultatvurdering. Den norske staten skulle også fra 1986 formulere de overordnede målene for virksomhetene og gå over til å gi penger som rammeoverføringer til fylkeskommuner og kommuner, alt i en sekk. Samtidig sto de lokale politikerne fritt til å velge virkemidler og framgangsmåter for å nå de sentralt gitte målene. Lokaldemokratiet i kommunene skulle styrkes gjennom å overføre hele pengepotten uten øremerking til enkelte formål, det skulle bli mer realpolitikk på lokalplanet, ikke bare administrasjon av statlige pålegg. En viktig grunn var også at det etter hvert meget store statlige tilskuddssystemet krevde en formidabel sentraladministrasjon i Oslo. «Den som har skoen på, vet hvor den trykker», «Alt i en sekk», var to av slagordene. I den samme perioden økte de offentlige oppgavene dramatisk spesielt innenfor eldreomsorg og barnehager, pengene strakk ikke til alle gode formål og konfliktene om kronene ble flyttet fra Stortinget til kommunepolitikerne. Lærerorganisasjonene, og jeg som aktiv i den gangen Norsk Lærerlag, var imot den nye desentraliseringsreformen. Vi påpekte at enhetsskolen sto i fare og forskjellene i skoletilbudet kunne bli svært store mellom kommunene når ikke lenger staten lenger hadde maktmidler til sentral styring. Kommunenes sentralforbund var den store pådriveren for det nye systemet, de lyktes og fikk politikerne med. Senere mistet lærerne også staten som arbeidsgiver og kommunen (KS) ble arbeidsgiver (2004). Statens ansvar for skolen ble endret og staten hadde etter det nye inntektssystemet heller ikke noen reell styring med hva den norske skolen drev med. Jeg mener det gikk som vi fryktet, men samtidig utløste

forandringene nye muligheter. Noen relevante konsekvenser av disse grepene kommer vi mer tilbake til, andre går langt ut over rammene for denne framstillinga. La oss forutsette at påstanden om at hvordan man forstår verden, gir grunnlag for handling i hverdagen, og se tilbake på viktige trekk ved skoleutviklinga de siste tretti år.

Samfunnsutvikling og pedagogikk

Hvilke pedagogiske tradisjoner preger så en vel femti år gammel lærer og dermed en del av min profesjons virkningshistorie? Hvilke kulturelle lag ligger under den profesjonelle horisonten? Jeg skal ikke gå inn i utviklingen av pedagogikkens enkelte støttevitenskaper og følge utviklingen av dem med konsekvenser for skolen. Disse forhold har jeg ikke oversikt over, på mitt fagområde er vi kun utsatt for resultatene av denne utviklingen, og det er slik sett konsekvensene, nedfelt som strømninger i lærerutdanninga og skoleverket, som har relevans innenfor min forståelseshorisont. Hva har så preget tiden for mitt skoleliv, og dermed meg, som ufaglært vikar i disse årene. Det er oftest når nye læreplaner er i emning, at uroen brer seg i skolen. Forandring kan skape utrygghet som gjør at ulikheter og konflikter som midlertidig har lagt seg, kommer opp igjen. Jeg arbeider nå ut fra retningslinjene i min fjerde læreplan. Den generelle samfunnsutviklinga påvirker skolen i høy grad og legger premisser for det som skal skje i klasserommet. Jeg mener det er belegg for å si at de store endringene etter andre verdenskrig gikk i retning av mer individuell frihet, vekt på elevaktive læringsmåter og stadig større grad av medbestemmelse og innflytelse over skolehverdagen. Det siste ti-tolv årene har vi sett en dreining bort fra medbestemmelse og frihet for eleven, mot sterkere fokus på at eleven igjen må innrette seg etter det skolens voksne blir satt til å kreve av dem. Denne gangen våger jeg å påstå at det er et skifte fra pedagogikk som hviler på humanistiske og kritiske verdier i retning av tankeløs atferd som henter sin næring fra atferdsterapi og sosialøkonomiske kost-nytte-beregninger. En dreining mot tilpasning, lydighet og effektivitet bort fra ettertenksomhet, argumentasjon, kritikk og medbestemmelse. Metodene legger opp til en renessanse for undervisningsteknikker, en tro på høy konsentrasjon og repetisjon av små detaljer for å score høyt på utvalgte prøver.

Fra Learning by Doing til Management by Objectives

I min lærerutdanning sto Dewey sterkt i fokus hos lærerne i de praktisk-estetiske fagene. De siste hundre årene har pragmatikeren Deweys «learning by doing»-lære hatt stor påvirkning i norsk skole og er et mye brukt slagord i argumentasjonen for å sikre ressurser til praktiske,

kritiske og problemløsende læringsaktiviteter i skolen, selv om han selv kanskje ikke først og fremst hadde skolen i tankene i sitt virke. Dewey skrev om aktiv problemløsning og manipulering med konkrete lærer og praktiske ferdigheter, spesielle måter å utføre en virksomhet på. Aktiviteten ble i alle fall oppfattet som å falle innenfor Aristoteles' begrep poiesis, en form for produksjon med sikte på å nå et spesielt, definert mål. Vel verd å merke seg er det min erfaring at både produktet og prosessen ble regnet som mål. Arbeidslinja har vært det toneangivende prinsipp i norsk arbeidsliv i årevis, slik sett passer tanken om å øve seg i teknikken å arbeide, godt inn. I skolen var det tider der kan vi si at produktet faktisk var underordnet disiplineringen og den stadige øvingen på ett eller annet systematisk arbeid. På begynnelsen av 1900-tallet Anna Sethne en av dem som viste vei og introduserte nye pedagogiske ideer og psykologisk forskning i skolen. Hun bidro også med skoleforskning gjennom forsøk i klasserommet og introduserte arbeidsskoleprinsippet hos oss. Sethnes arbeid ser vi nedfelt i Normalplanen av 1939 og har til en viss grad fulgt oss gjennom de nye læreplanene, men ikke minst lærernes inngrodde, og kanskje misforståtte, praksis. Jeg har selv skrevet utallige elevvurderinger der ikke produktet, eller elevens kunnskaper og ferdigheter i praktisk-estetiske fag, som for eksempel kunst og håndverk ble vurdert, men i stedet ble elevenes evne til å arbeide jevnt og trutt, målbevisst, vise innsats og gjøre seg flid, pusse stadig bedre med sandpapiret, vurdert som det høyeste mål en skulle strebe etter. Danningsperspektivet i prosessen ble sett på som viktigst, det å utsette egne behov og utvikle en stå-på-evne. Vi skal merke oss at Alan Janik minner oss om at Deweys ideer ble misforstått som naturalisme og knyttet til det naturvitenskaplige og dermed produksjonen. Dewey evnet vel heller ikke selv å plassere metodikken i sin form for praktiske filosofi i det deskriptive og hermeneutiske, hvor den etter hvert rettmessig viser seg å høre til. (Janik 1989).

Handling eller atferd

Den ruvende jødisk-tyske filosof og tenker Hannah Arendt minner oss også om Aristoteles' skille mellom praxis som menneskelig handling, og poiesis som fabrikerende produksjon. (Arendt 1958). Dette skillet skal vi legge oss på minne gjennom resten av teksten. Vi finner også skillet igjen i refleksjoner over fortellingene i siste del av denne teksten. Staten og skoleeierne (kommunen) driver styring av skolen etter rutiner fra New Public Management (NPM). Målstyring og rapportering er betraktet som gode utviklingsverktøy både for å følge med hva bevilgningene brukes til og for å styre bruken av bevilgningene til skolene. Lærene lever i dag i et skjerpet bestille – utføre-system. Ledelsens arbeid overfor lærene for å nå gode resultater, er influert av tanker og teknikker fra Human Resource Management (HRM),

Management by objectives (MBO) eller Management by results (MBR). Ledelsen ønsker å betrakte undervisninga som et mål – middel-forehavende der målene settes, midlene som passer best brukes og at det til slutt kommer ut et ønsket resultat. Lærerne skoles og oppfordres til å sette mål for elevene og gjennom det statlige programmet Vurdering for læring¹ skal læreren gi framovervurdering til eleven som sikrer at eleven når målet sitt. Framdriften skal også dokumenteres. PISA-testene² fra og med år 2000 ga en form for målbare indikatorer på en del kvaliteter ved skoler internasjonalt egnet til sammenligning. Forventningene om høyere resultater i den norske skolen har økt merkbart. Når det gjelder punktet om Disciplinary climate, eller arbeidsro, viser undersøkelsen mer arbeidsro i den norske skolen i 2012.³ Nokså store ressurser i flere programmer settes inn for å bedre landets resultater i fagene forhold til andre land. Elevenes ferdigheter kommer trolig til å øke etter hvert som de øver stadig mer på nettopp det som blir målt. Så kan man slå seg for brystet med statistikken og vise at norske elever er flinkere enn andre lands elever. Og flinkere kommer elevene trolig til å bli, men i hva? Jeg vil våge den påstand at elevene ikke er blitt dyktigere, klokere eller visere, men nettopp flinkere og lydigere. Er det det vi trenger? Kanskje det, oljealderen er på hell, sies det, i framtida skal Norge leve av våre kloke hoder, ikke lenger være råvareleverandør av olje, gass og ubearbeidet laks i isoporkasser.

Praxis eller poiesis

I undervisning og opplæring står lærerens praksis sentralt. Atferdssystemer for å bedre elevenes atferd på skolen, setter nye rammer for hva som blir tolerert. Ønsket om faglig forbedring fordrer ro og orden på skolen. Det er imidlertid ikke bare elevene som blir fratatt rett til det vi kjenner som alminnelig og normal utfoldelse i barneårene, trass, opposisjon, markering, medbestemmelse, samhørighet, nysgjerrig læring, krangel og latter, nevekamp med påfølgende brudd og tilgivelse, ja kort sagt det eleven driver med i sitt handlingsrom i skolen. Av lærerne blir det forlangt lojal atferd i tråd med foreskrevne modeller. Hva gjør dette med pedagogene? I praktiseringen av atferdsprogrammene kreves endring av lærerens handlinger, praxis, til atferd lik i den fabrikkerende produksjon. Elevenes sosiale og menneskelige ferdigheter konstrueres og styres av sterke stimuli foreskrevet i en manual, administrert av læreren. Skoleledelsen, og når sant skal sies, også mange lærere hilser det nye velkommen fordi de ser at det virker. Elevene blir roligere, elevene blir flinkere, det er lettere å planlegge undervisningsforløp i tråd med planer. Slik sett vil altså mange forvandle praxis (handlingen) til poiesis (produksjon) fordi denne repeterende, standardiserte øvelsen er så mye mer forutsigbar og overlegent pålitelig i forhold til om en pedagog skulle få utøve sin

virksomhet etter sitt profesjonelle skjønn. Lærerne får utvilsomt, men det kan vise seg midlertidig, bedret omdømme, fordi vi kan vise til at lærerens teknikker er årsaken til at elevene nå er flinkere. Det ligger en dynamikk i denne bevegelsen fordi det eksisterer en forestilling om at det er fint og godt å være med på forandringer og bli med på det nye som skjer. Dømmekraften utfordres heller ikke, den oppøves ikke, står ikke engang på vent, nei den forvitrer, erstattet av eksterne miljøers oppskrifter på fortreffelig atferd. For den nye sorten skoleledere i en telleverden er det ikke vanskelig å forstå at forutsigbar, standardisert og kvalitetssikret atferd vil være å foretrekke framfor uregjerlig, uforutsigbar, menneskelig handling.

Forskningsbasert pedagogikk

Selvsagt er ingen uenig i at skolens pedagogikk også skal bygge på forskning. Norge har en lang, uttalt tradisjon for det. Jeg skal ikke her gå inn på nedbyggingen av pedagogikkfaget vi har sett i lærerutdanninga, ei heller diskusjonen om vi virkelig har et pedagogikkfag lenger. Spørsmålet er bare; hvilken forskning bygger pedagogikken på? Hvilke såkalte støttefag skal inngå, hvilken vitenskapsteori, forskningstradisjoner og metoder skal gi gyldige veivisere, ikke bare for skolen som system men ikke minst for pedagogikken selv? Fra staten finner vi denne konstateringen:

«Lærerne er blant de profesjonsutdannede i Norge som i minst grad tar i bruk forskningsbasert kunnskap i sin utøvelse av yrket. Omfanget av empirisk praksisnær forskning er lite i Norge og systemet for formidling av resultater er fragmentert og lite tilgjengelig.»

(Stortingsmelding 31, Kvalitet i skolen).

Det gjelder å legge til grunn forskningsmåter som best sier noe om det en er ute etter. I skolen foregår mang slags virksomhet, det fordrer ulike forskningsmetoder. Forskingen på oppdragelsen og samværet mellom menneskene krever sin tilnærming, forskning i fagene krever sine. Opp gjennom årene har ulikt fundert forskning fått anerkjennelse og jeg trekker her fram kun ett eksempel der synet på metode og resultater har endret seg. Jean Piaget ruver i norsk skoletradisjon. Gunn Imsen refererer til Ivar Bjørgen i det som var en av lærebøkene mine i pedagogisk psykologi; «Piaget egner seg for drøfting, ikke for dyrking». (Imsen 1984). Dette er et svært godt råd, kritikken var så menn ikke det som mest ble vektlagt i min lærerskoletid. Piaget står for vår generasjon som den store formidleren av barnets egenart som oppdagende, nysgjerrig og kunnskapssøkende. Kreativitet og problemløsning er sentralt i den

læreplanen som gjelder nå også, men nå er de egenskapene vridd rundt til å dreie seg om gründermotivet i relasjon til et marked, og entreprenørskap som grunnlag for økonomisk vekst i vår kapitalistiske virkelighet. I dag har vi trolig få ortodokse tilhengere av Piaget. Han har hatt stor innvirkning på utviklingspsykologien og dermed grunnlaget for lærerens tilrettelegging, så mer og mindre ubevisst har han mange tilhengere. Det er dog nettopp sider ved utviklingspsykologien som er sterkest kritisert, spesielt trinnteorien om barnets utviklingspsykologiske stadier som i mange år har blitt satt i kritisk lys. Arbeidene til Piaget har i hvert fall fått oss til å innse at barnet tenker annerledes enn en voksen. Dette bidraget har ført til at vi forsker på mental utvikling hos barn med et annet utgangspunkt enn hos voksne og legger opp undervisning ut fra hva barnet utviklingsmessig er i stand til å ta til seg. Det er helst metodene Piaget brukte som i dag framstår som lite vitenskapelige og uetterrettelige. Hovedkilden til observasjonene var ofte de tre barna hans, og i tillegg noen få barn av foreldre med relativt høy utdanning og høy status i samfunnet, altså et nokså begrenset utvalg for å trekke konklusjonene som skulle bli så betydningsfulle i ettertiden. Et av de mest kriticerte punktene er om alle barn nærmest automatisk går videre til neste stadium når de vokser til og i hvilken grad omgivelsene virker inn. De fleste forskere i dag vil vel mene at ferdighetene kommer langt tidligere i livet enn Piaget mente og at grensene mellom aldersperiodene ikke er trinnvis og absolutte. Jeg tar meg selv i å argumentere med momenter fra stadieteorien i tilpasning av lærestoff for ulike barn, men med dagens krav til evidensbasert forskning ville vel Piaget falt totalt igjennom. Piagets tilskudd til konstruktivismen som læringsteori, har imidlertid stått seg godt. De fleste tenker i dag slik at barnet konstruerer sin egen kunnskap i sitt hode og kropp forskjellig fra andre barn og tar utgangspunkt den kunnskap og de ferdigheter barnet allerede har. Selv om kanskje de fleste av Piagets funn i dag framstår som vitenskapelig skrøpelige, hører likevel begrepene og kunnskapen om Piagets funn til lærernes felles språk, referanser og ikke minst argumenter, og spiller på denne måten med i hverdagen.

Erwin Goffman

Når vi er inne på hvilke teorier som har blitt tatt inn i pedagogikken, regnet for å være pedagogikkens støttefag, og dermed vært med på å utforme profesjonens praksis, kommer jeg ikke utenom samfunnsforskeren Erwin Goffman og den sosialkonstruktivistiske tenkinga. (Goffman 1959). På en oppsiktsvekkende måte innførte Goffman en form for gjenfortellende metaforisk metode der han plasserte menneskelig sam-væren inn i teaterets metaforer. Han tolket empirien i sine observasjoner og skrev handlingene og samværet inn i termer som rolle, aktør, spill, samspill, frontstage og backstage. Goffmans teatermetaforer er i nå så allment

brukte at få stiller spørsmål ved de omveiene de representerer, det nærmer seg en ontologisk bruk av metaforene. Han ønsker nok å avsløre og klarlegge gjennom å aktivt bruke språket på denne måten, men jeg vil hevde at begrensningene som ligger i teatermetaforer også setter grenser for oppfattelse og forståelse. I tillegg får man en følelse av at man står på en scene og spiller og selv iscenesetter samtidig. I samvær mellom mennesker er ikke alt planlagt som presentasjon og sosialt strategispill. Det sosialkonstruktivistiske språket er imidlertid et verktøy for stadig minne om den planlegging av handling som vi lærere rutinemessig gjør stadig mer av, og som det viser seg hver dag kommer til kort i praksis. Metoden gir innsikt i hva som skjer i sosiale møter og i sosiale grupper, den gir kunnskap om hvordan mennesker oppfører seg i ulike fellesskap. Ikke minst ser vi belyst handlingsrommets grenser i ulike sammenhenger, altså hva man kan gjøre før det sosiale spillet knekker sammen og alt blir galt. Mellom mennesker strekker ikke det konstruktivistiske språket til for å gjenfortelle hele sannheten om menneskelig sam-væren. En sentral oppgave ved språket er å peke på gjenstander eller virksomhet som vi ikke har foran oss, som språket refererer til. Men da må vi også være klar over at, i dette tilfelle, det konstruktivistiske språket, danner et ekstra lag, som også gir en form for tildekking i beskrivelsen av virksomhet. Som analytisk verktøy fungerer begrepene, og kan avdekke uheldige koblinger og konstellasjoner, men jeg vil hevde at begrepene brukes i dag ureflektert i dagligtalen og har mistet sin kraft slik at de kun utgjør et nivå i språket som tildekker og fjerner oss fra språkets ordinære henvisninger til virksomhet mer enn de avslører og belyser. Begrepene har ikke mistet sin analytiske kraft i avgrensede analytiske fremstillinger, men da må analysen ledsages av en innledning eller forklaring av den type jeg her forsøker å gi, ellers vil den for de fleste framstå som dagligspråk og uten analytisk effekt. Jeg bruker også sosiologiens kategorier og begrepsverden fordi dette er en del av min utdanning og også tillærte språkfellesskap som situerer meg som lærer blant lærere. Lærere er innforstått med sosialkonstruktivistiske begrepsbruken og den er i dag en del av dagligtalen blant voksne og barn på skolen.

Pedagogisk teori og konsekvenser for praksis

Da jeg tok lærerutdanninga på slutten av 1980-tallet fikk vi i pedagogikkfaget presentert tre ulike lærerrasjonaliteter, som pedagogikklæreren vår kalte det. Lærertypene var generaliserte typer som ga et bilde på de pedagogiske konsekvensene av å ha ulike menneskesyn. Det lå vitenskapelige observasjoner og harde fakta til grunn for å sette opp slike typer. I sosiologien har man nytte av å sette typer opp mot hverandre for å se skillelinjer og avdekke forhold og sammenhenger man vanligvis ikke legger så godt merke til. Her ser vi klart at den sosiologien

jeg har studert og er vant til fra lærerutdanninga, tørner an mot tenkemåten i hermeneutikken. Jeg tar med denne delen om sosiologisk tenkemåte og modeller for å synliggjøre en sentral del av den forforståelsen jeg møtte hermeneutikken med. Sosiologien regnes som en støttevitenskap til pedagogikken og bidrar sterkt til hvordan en lærer tenker. I hermeneutikken betraktes den enkeltes fortellinger som genuine tilganger til fortroligheten, og gjøres til gjenstand for refleksjon med henblikk på forståelse og ny innsikt. Fra pedagogikklæreren fikk jeg forståelse av at man i grunnen kunne velge hvilken lærertype man ville utvikle seg til. Vi var mest opptatt av hvordan de ulike lærertypene sto fram med de holdningsmessige sidene av lærerarbeidet, handlingene gjort på typenes grunn, ble sjeldent nevnt. Her var ikke tvil om hvilken type som var idealet for pedagogikklæreren, og mange av oss delte da den troen. Det hersket heller ikke noen tvil om hvilken lærertype som sto for "klisspedagogikk" som han sa, og hvilken lærertype vi i hvert fall ikke skulle velge å bli da vi kom ut fra seminaret. Hva vi hadde med oss ble ikke tematisert, enda mange av oss var godt voksne og hadde yrkeskarrierer og i hvert fall mangslungne yrkeserfaringer med oss. I lærerutdanninga startet vi alle på «null» og skulle gjennom et normert løp. La oss se nærmere på hvilke tre rendyrkede framstillinger over lærertyper vi holdt oss med den gang.

Tre karikaturer

1. Mål og middel

Så og si alle studentene tok avstand fra den såkalte gamle skoles rasjonalitet med innlæringspedagogikk. Denne modellen forbandt vi med en redselsfull læringspsykologi der tanken var at barn kun ble formet av ytre begivenheter og all utvikling kom av trening og repetering. Modellen skisserte et positivistisk, instrumentelt objektsyn på mennesket. Mennesket kunne formes etter samfunnets behov der produksjonen av verdens forbruksvarer og verdenskonstituerende gjenstander var det sentrale, og lydige funksjonærer var idealet i et rettferdig samfunn for alle i en logisk, vitenskapelig mål-middel-tankegang. Av en eller annen merkelig grunn ble aldri det totalitære som sådan debattert i denne forbindelse, om det enn det viste seg i rød eller brun skjorte. Det historiefjerne fokuset var på «det nye», og forkastelsen av «det gamle».

2. Ny sjanse

Den andre lærertypen ble på lærerskolen i morsomme vendinger omtalt som «klissped». Det var vekstpedagogikken, som på lærestedet for øvrig kom til uttrykk ved den statlige spesialskolen. Denne internatskolen for «vanartige barn» var tilhenger av Poul Nissens

involveringspedagogikk og var bygget på Glassers realitetsterapi. (Glasser 1977). Her rådde en prosesstenking der ansvarligheten skulle oppøves og barnets medfødte evner og anlegg skulle få vokse og styre i samspill med omgivelsene, i hvert fall var det de ansatte hevdet. Den voksnes autoritet var offisielt fraværende i samhandlingen, men midlertidig satt på vent. Regulering av atferden bygde på avtaler som ofte ble sabotert eller brutt av elevene, med til tider utydelig konsekvens og reforhandling av avtalen igjen. Man ville oppfordre til det gode i mennesket og alltid gi en ny sjanse. Det fantes en liste med punkter for forhold som skulle arbeides med, punkt for punkt. Siste punkt på lista var; «Vi prøver på nytt!». (Foros 1983). Slik fikk elevene erfare til at regelbrudd ikke fikk konsekvens og de lærte institusjonens spilleregler perfekt. Barna lærte vel heller lite om å være menneske blant mennesker. I praksis reagerte ikke personalet alltid med listebasert samtale og reforhandling av avtalen når det skar seg, og det gjorde det titt og ofte. Når det da gikk over alle støvleskaft og atferden til eleven ble horribel og utålelig, var ikke det glade og frie barnets evner og anlegg mye verdt, dialogen ble satt på vent, makta slo inn og satte ting på plass med konsekvens eller straff. Det hele ble et spill hvor jeg også lærte reglene etter hvert som jeg ble sugd inn i spillet, det var bare det at terrenget aldri lot seg avstemme mot kartet. Det blir som den som alltid kjører seg opp på det samme skjæret om og om igjen, bare fordi det ikke er inntegna på draftet. Min erfaring kommer fra at jeg arbeidet i en nokså ubetydelig stilling ved institusjonen i et par år, og slik framstår altså erfaringene mine fra spesialskolen i ettertidens lys. Jeg velger å hoppe over fortellinga om da tre voksne nærmest satt oppå og holdt nede i senga en trassig, liten niårig internatelev i vel en time. Det var visst forsvarlig, grepene hadde vi lært på Løvstadkurs. Slikt setter også uslettelige spor både hos den Ene og den Andre.

3. Kritisk pedagogikk og aksjonsforskning

Det var derimot den samfunnskritiske pedagogen med et humanistisk grunnsyn og passe islett av dialogpedagogikk som ble holdt opp som eksemplet til etterfølgelse i min høgskoletid på slutten av 1980-tallet. For øvrig stikk i strid med styringssignalene fra staten i langtidsbudsjettet 1986-1989, der målstyring nå ble innført som overordnet styringsprinsipp. På min lærerhøgskole, som lå geografisk plassert så langt fra både maktens tinde og de lærdes elfenbenstårn man overhode kunne tenke seg, ble den kritiske rasjonaliteten med deltakerstyring og dialog, i en periode holdt opp som eneste saliggjørende. Nå var det aldri slik at den kritiske pedagogikken ble sentral og toneangivende i skolen bortsett fra spredte forsøk på 70-tallet, men på 80- og 90-tallet fikk virkelig barn stadig større muligheter til å komme med sine meninger og ha innflytelse på dagen sin. Jeg tok med meg de

problemorienterte arbeidsmåtene med prosjektarbeid, integrert dag, verkstedpedagogikk, elevenes genuine problemstillinger, begrunnelser og kritiske analyser inn i skolestua. Lærerrollen jeg skulle ut og spille var aktivt deltakende, tilretteleggende, strukturerende, planleggende og solidarisk. Den avslørende samfunnskritikkens «hvorfor»-spørsmål, stilte jeg også, til tider i alt for høy grad. I kritisk pedagogikk skulle autoritetene settes til veggs i en frigjørende og bevisstgjørende pedagogikk. Det frigjørende slagordet som skapte optimisme og tro på forandring var «Samfunn skaper mennesket, mennesket skaper samfunn». Aksjonsforskninga viste oss hvordan vi skulle gå ut og gjøre likeså. Alt dette passet inn i den nordnorske utgaven av samfunnsvitenskapen som hadde grobunn ved Universitetet i Tromsø. Jeg var nokså alene som nyutdannet på min første skole, så det tok ikke lang tid før jeg ble bragt i takt med de andre, i hvert fall i det ytre uttrykket overfor elevene. Under lærerskoletiden falt jeg som student imidlertid tungt tilbake i min «gamle» habitus fordi jeg hadde undervist som ufaglært et par år før jeg tok lærerutdanninga. En av fortellingene om en hendelse fra lærerskolen, som vi møter senere, viser nettopp forhold omkring dette.

Tre andre karikaturer

På lærerskolen foreleste en annen lærer over en annen skjematisk oversikt. (Endrerud 1990). Han var opptatt av at skillet mellom de psykologiske tradisjonene skulle vise oss hvordan de fikk konsekvenser for pedagogikken og dermed kanskje vår praksis. Dette hadde vi ventet på fordi hos de tidligere omtalte typene hadde ikke praksisen vært framtrødende. Framstillinga skilte mellom den psykodynamiske, humanistiske og atferdsterapeutiske retningen. Banduras tilskudd til Skinners atferdsmodifikasjon og omformingen til sosial læringsteori, ble da trukket fram som den ideelle retning vi burde følge i omgang med barn med atferdsvansker. På den tiden var det en god del snakk om urolige elever og uro i klasserommene. Noen skoler hadde høflighetsprosjekter og atferd ble diskutert inngående. Det virket for meg som om det humanistiske menneskesynet var det høyeste ideal for oss normale mennesker. En lærer preget av humanistiske holdninger skulle være verdinøytral, ikke-kontrollerende, kritisk og ha en veiledende praksis. Atferdsterapi, atferdsmodifikasjon og sosial læringsteori derimot, påvirker, former og styrer elevene bevisst mot mål voksne har satt uavhengig av elevenes meninger. For å nå målene brukes teknikker som modelløring, sette oppnåelige delmål, gi mye ros, gi symbolsk eller ekte belønning når eleven når målene og negativ konsekvens ved brudd på reglene. Delinga i læringssyn brukt overfor den som kunne vise god atferd, og den som ikke kunne det, var nokså klar. De sosialt mistilpassede skulle trenes og endres til å bli tilpassede i skole og samfunn, vi andre skulle vokse på egne premisser. Ut fra

lærerhøgskolens pedagogikkundervisning kunne jeg pragmatisk «shoppe» grunnsyn som utgangspunkt for handling alt etter hvilke elever jeg møtte. Men på kort tid erfarte vi at atferdsmodifikasjon trukket fram og tilpasset i hele skolens virksomhet, og ikke bare i spesialpedagogenes arbeid. Her talte man heller ikke lenger om menneskelig handling, nå omtalte man barnets virksomhet som atferd. Spesialpedagoger og andre som før hadde arbeidet i de statlige spesialskolene som nå var nedlagt, og de som arbeidet med utviklingshemmede kjente seg igjen i operant betinging og sosial læringsteori (senere sosial-kognitiv læringsteori). (Imsen 1984). Jeg vil hevde at disse læringsteoriene passet godt sammen med statens målstyringsprinsipper i NPM. Verden ble med ett forståelig. Læreren kunne lett sette opp mål fra fagplanen, bryte dem ned i delmål og så formulere krav for elevene til hver enkelt time. På lærerskolen øvde vi på å sortere og dele opp målene i tre grupper; affektive mål, kognitive mål og operasjonelle mål. De affektive målene dreide seg om at eleven kunne vise ny atferd, eller si noe som viste ny erkjennelse, eller holdningsendringer som falt sammen med oppsatte målene i løpet av denne timen, kognitive mål gikk stort sett på å kunne bruke lest teoretisk kunnskap, gjerne i nye situasjoner og ferdighetsmålene handlet om å kunne gjengi, eller gjøre etter det læreren hadde vist etter gjort, eller elevens evne til å utføre en praktisk arbeidsoperasjon. Målene skulle appellere til ulike sider ved den enkelte eleven. Målhierarkiet var også bygd opp i tre nivåer som skulle passe med elevenes evner. Noen hadde det i hodet, andre i beina. Dette var jo tilsynelatende vel og bra, og ga oss som lærere et annet, og hardt tiltrengt syn på enkelte elever som vi syntes ikke passet inn i skolens harde teoriverden. For mange barn ble skoledagen faktisk lagt om i mer praktisk retning og de fikk lære på en måte som passet den enkelte bedre. Mye i denne tida framsto som rett og klart. Avgangseksamen var imidlertid uforandret og holdt opp idealet og det endelige målet for skolegangen. Et gnagende paradoks ble poengtert da disse elevene gikk ut av skolen. Den tradisjonelle faglige utilstrekkeligheten ble ubønhørlig slått fast ved at elevene ble avvist på målstreken. Oppholdet i skolen hadde vært trivelig, men ga ingen ordinær billett til videre utdanning eller reell kvalifikasjon til arbeidslivet. Et botemiddel ble at videregående utdanning ble en rett for alle, uavhengig av resultatet ved avgangseksamen i grunnskolen.

Mye av det jeg skriver om her utspant seg for over tjue år siden. Hva som predikes i pedagogikkfaget i lærerhøgskolen nå, har jeg ikke oversikt over. Pierre Bourdieu er en av de store tenkere som oppfordrer oss til å si fra om hvilken vitenskapsteori vi anvender i våre undersøkelser eller forskning. Bourdieu poengterer viktigheten av å si fra om hvilke

teoretikere vi er inspirert av og hvilke man er uenige med. Jeg håper at disse sidene gir leseren en forståelse av et knippe meningsfulle erfaringer som ligger under min forståelseshorisont. I tillegg var meningen med denne delen av teksten å redegjøre for det plagsomme med å stå i en tradisjon hvor forklaringene fra sosiologi, sosialantropologisk feltforskningsmetodikk, aksjonsforskning og kritisk teori ligger som en vital og høyst oppegående førdom i møtet med hermeneutikken og dens tilbud om forståelse.

Noter

¹ Vurdering for læring. Utdanningsdirektoratet. Hentet fra: <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring>

² PISA, Programme for International Student Assessment. Hentet fra: <http://www.pisa.no>

³ Mindre uro i skolen. Undersøkelse 2012. Hentet fra: <http://www.atferdssenteret.no/medieklipp/det-er-mindre-daglig-braak-og-uro-i-norsk-skole-i-dag-enn-for-ti-aar-siden-article938-171.html> Avlest 27.4.2014.

Kapittel 2

Vitenskapsteori

Utgangspunktet

I praksisforskning er vi opptatt av å forske i egen erfaring og finner teoretiker, tenkere, filosofer, forfattere som gjennom sine bidrag til vitenskapsteorien hjelper oss på veien mot forståelse av yrkeshandlingene. Forskningsmaterialet mitt er fortellingene, eksemplene fra praksis nedskrevet og gjort tilgjengelige ved hjelp av minnet. Fortellingene representerer en annen form for kunnskap enn den naturvitenskaplige, eksplisitte kunnskapen. For å undersøke denne kunnskap, undersøke erfaring i tekst, anvender jeg framgangsmåter som er egnet til å gi forståelse av hendelse i en slik kulturell og historisk kontekst som fortellinga og eksemplet utgjør. Ut fra dette har jeg først og fremst valgt mine følgesvenner fra hermeneutikken, men drar altså med meg sosiologiske metoder, språk og tenkemåter et godt stykke på vei fordi de er så tett knyttet til utdanninga, lærernes felles yrkesspråk og forestillingsverden.

Hva er det så ved handlingene knyttet til livet som lærer og vikar jeg ønsker å få fram? Det er vel for leseren lett å se at det problematiserende og kritiske står i sentrum. Hensikten er å forstå noe mer om det handlingsrommet jeg erfarer hos læreren og vikaren. Dette utgangspunktet er ment først og fremst for meg selv, og knyttet opp mot de eksempler jeg velger å trekke fram. Eksemplene i fortellingene er min empiri, fortellingene er mitt forskningsfelt. Fortellingene er det «datagrunnlaget» som hentes inn gjennom mitt eget minne og stilles fram som eksempler for refleksjon. Gjennom vandringen i teksten mener jeg meg bedre rustet til å finne intensjonene ved handlingene, kunne stille kritiske spørsmål ved sedvanlige handlinger, og bli bedre til å sette ord på praksis i situasjoner der jeg kjenner uro ved sedvane og taushet. I denne framstillingen går veien fra fortellinger knyttet til utfordrende yrkeshandlinger hos vikaren og læreren, via betenkninger og forklaringer av handlingene, til refleksjon som sier mer om meningen og kanskje gir større forståelse.

Essay

Essayet er en måte å ta seg fram i egen erfaring på. Jeg mener selv jeg skriver i en slags essayform. Det er en form som åpner for sidesprang og innfall, anekdoter og innspill, forhåpentligvis for å eksemplifisere og bidra til kritikk, framfor å forvirre og tildekke. Sikkert er det at flere spørsmål avfødtes underveis enn jeg evner å kommentere, i hvert fall utdype og langt mindre reflektere over. Essayet som sjanger ble for alvor aktuelt i arbeidene til den

franske filosofen Michel de Montaigne i 1580, men ligger plantet midt i en solid problematiserende tradisjon fra Sokrates til Gadamer. Slik sett er ikke formen fremmed knyttet til undersøkende skriving som her, i forskning på egen praksis. Essay skal visstnok i den opprinnelige franske tradisjon bety «forsøk», teksten blir mitt essay og mitt forsøk i ordets rette forstand. I den problematiserende og ettertenksomme oppgaven det er å undersøke praksis nedfelt som historisk uttrykk i tekst, mener jeg essayet er en utmerket stilistisk form. Kvalitativt anlagte undersøkelser kan selvfølgelig også presentere sine beretninger, refleksjoner, resultater og funn i former som for eksempel en artikkel eller en mer tradisjonell vitenskapelig rapportform. Ulempen er at leseren ikke i tilstrekkelig grad får ta del i selve den komplekse undersøkende skriveprosessen forut for konklusjonene i rapporten eller artikkelen. Refleksjonen over fortellingene kommer etter min mening bedre til sin rett innenfor essayformen. Formen ivaretar den løpende kritikken og sideblikkene bedre enn om en avgrensner og isolerer kritikk og forutsetninger til egne kapitler og deler av teksten. Fortellingene er empirien, feltet og grunnlaget for refleksjonsarbeidet. Det fenomenologiske fokus er knyttet til tekstene og den hermeneutiske vitenskapsteoretiske innstillingen tas i vare ved essayformen.

Noe av det mest krevende under skrivingen, er å møte mine egne erfaringer med tilstrekkelig etterrettelighet. Det er tross alt i det overveiende mine egne yrkeserfaringer det er snakk om. På den ene siden skal allerede utførte handlinger, i situasjoner der jeg akkurat der og da mente jeg handlet riktig, møtes på nytt med et åpnere og kritisk granskende blikk i følge med vitenskapsteori. På den andre siden vises handlingene fram i et rimelig skarpt lys og lar meg se dem der jeg lykkes og mislykkes. Kan jeg si det som jeg mener det var? Jeg kjenner den flaue smaken av fristelsen til å sole meg i min egen fortrefelighet og min dømmekrafts ufeilbarlighet i de tilfeller det hele gikk godt, tilsvarende kraftig pepret med ulyst ved å trenge dypt inn i de situasjonene der dømmekraften sviktet og min åpenbare utilstrekkelighet stilles til allmenn skue. Fortellingene setter noe i gang hos meg, noe settes i spill, mot slutten av teksten er jeg ikke i tvil om hva som står på spill.

Fenomenologi og hermeneutikk

Studiet i praktisk kunnskap vektlegger den fenomenologiske og hermeneutiske tradisjon i åndsvitenskapene. Tradisjonen byr på en vitenskapsteori som jeg mener ivaretar uroen og interessen som finnes i mine fortellinger. I arbeidene hos rekken av teoretikere fra Husserl, Dilthey, Heidegger, Gadamer og Ricoeur fins muligheter for forklaringer som etter mitt syn

muliggjør forståelse av yrkeshandlinger. Det er her ikke snakk om eksakt og språksatt, uttrykt viten i form av påstandskunnskap i manualer, tabeller og grafer, men en vitenskapstradisjon som også betrakter ikke-eksplisitt kunnskap som ekte kunnskap. Hans-Georg Gadamer utlegger en vitenskapsteori som lar meg bringe fram mine fortellinger, gir meg ord og begreper som gjør meg i stand til å gripe mine yrkeshandlinger, se på dem i ettertid og tenke tanker som henvender seg til framtida. Studiet i praktisk kunnskap la i de årene jeg først tok til å arbeide med problemstillingene (2005) opp til å by på et mer troverdig metodisk alternativ til studium av menneskelig handling og samhandling. Tankegangen fra den tid preger meg sterkt og det er ikke vanskelig å se at påvirkningen fra pensum og forelesninger fra den gang beredte grunnen for måten jeg nå tenker og skriver på. Valget går på å legge til grunn en hermeneutisk tilnærming for bedre å kunne få tak i erfaringen som knytter seg så sterkt til de tause sidene som i så stor grad kjennetegner lærerens erfaringskunnskap. I og med at jeg benytter fortellinger som empirisk grunnlag og hermeneutisk tilnærming til taus yrkeskunnskap gjennom tekst, vil tenkere, filosofer og forfattere som Paul Ricoeur, Hans-Georg Gadamer og Alan Janik stå sentralt. I fortellinga som eksempel støtter jeg meg i første rekke på Tore Nordenstam. Det at jeg har med meg de sosiologiske forsknings- og forklaringsmåtene gjør at jeg ikke unngår diskusjon og grenseoppgang mellom Gadamer og Bourdieu, holder Habermas kritiske tanker varme og trekker inn Hans Skjervheim spesielt på skillet mellom det instrumentelle og det menneskelige. På vei i skrivingen av fortellingene mine så jeg at noe av uroen var knyttet til forholdet mellom system og menneske, mellom det subjektive og det objektive. Aristoteles' visdom i spennet over mot Hannah Arendt har inspirert meg til å betrakte lærerens handlingsrom og undersøke sider ved dømmekraften. Nettopp disse forhold finner gjenklang i deler av den pedagogikken jeg en gang leste i studietiden, og som jeg ser forvitte i min egen praksis. Det var viktig å få hjelp til å forstå dømmekraftens vilkår knyttet til mine egne kritiske yrkeshendelser i spennet mellom systemenes stille tvang og pedagogens etiske fordringer.

Tekst

Paul Ricoeur er en av dem som for meg utvider anvendelsesrommet for hermeneutikken til også å omfatte tekst. Fortellingene får plass i essayformens rom, og legger grunnlag for å gripe erfaringen. Situasjonene i fortellingene kan betraktes, oppfattes og tolkes som en tekst vanligvis tolkes. Vi kan for så vidt også se for oss et filmopptak av menneskelig virksomhet behandlet på samme måte, etter opptaket ser men på nytt levende bilder av handling som så på nytt kan tolkes og forstås. Teksten som interesserer meg i avhandlingen, sier noe om

menneskers handlinger, virksomhet eller situasjon. Min tekst er skrevet ned og framstår som diskurs nedfelt i skrift. Handlingen er tolket og festet til papiret med tegn som til en viss grad forutsetter en felles forståelse. Nå er det ikke slik at mine handlinger direkte inngår i grunnlaget for min utforskning av egen praksis. Det er de skriftlige tekstene som holder fast den ferdige tolkede praksisen i situasjonen slik jeg ser den, som er de sentrale. Slik jeg forstår Ricoeur dreier han hermeneutikken mot å bli mer av en metode for forståelse innen åndsvitenskapene igjen enn hos Gadamer. For Gadamer (i tradisjonen direkte etter Heideggers tolkende hermeneutikk) er hermeneutikken en form for grunnleggende ontologi i det at forståelsen er en uløselig del av menneskets væren, eller væren-i-verden. Slik Ricoeur åpner for handlingen som tekst, lukker han mot Gadamer med å fjerne seg fra hermeneutikken som ontologi. Gadamer hevder at vi ikke kan sette et skille mellom meg selv som leser av en tekst og den meningen som fins i teksten. Gjennom begrepene virkningshistorie og forforståelse bygger Gadamer et solid fundament for hvorfor leseren i sin søken etter forståelse alltid vil tolke teksten ut fra sin erfaring og under begrensningen av sin egen forståelseshorisont. Det er imidlertid ikke til å komme fra at jeg hadde behov for Ricoeurs tanker om tekst for å komme videre i mine praktiske filosoferinger. Dette knytter jeg til det faktum at jeg selv som fortolker og skriver om mine egne allerede ferdig fortolkede handlinger, jeg selv er leseren som ved lesingen fortolker på nytt og så utfordres til refleksjon. Jeg trenger det rommet av kritisk distanse som Ricoeur gir meg til mine egne tekster, det passer for så vidt også med mine gamle tanker om feltforskerens distanse og krav om objektivitet, mer er altså noe ganske annet i det fortellinga blir feltet, og ikke bare feltnotater som tegn i en minnebok.

Fortellinga

Forståelse forutsetter et felles språk. (Gadamer 1990). Det at fortellingene har et hverdagsspråk hjelper oss mot å oppnå felles forståelse av det vi leser. Eksemplene fra praksisen blir bearbeidet og får den nedskrevde fortellingas form. I arbeidet med mine egne tekster har jeg en fenomenologisk tilnærming i det at jeg forteller fram hvordan situasjonen, praksisen, handlingene mine var. Bare det at jeg skriver ned handling jeg selv har foretatt, i et tolket fellesskap med andre, og prøver å fange fakta om handling i språk, innebærer en sortering, utvelgelse, siling, og tolking. Her ligger den risiko som holder meg tilbake og som også kan gjøre prosjektet umulig. Dette er ikke enkelt. Her setter jeg selv en del av mitt lærerliv i spill og dermed settes også noe på spill for meg, jeg risikerer avgjort noe. Fortellinga forteller både meg selv og andre ikke bare om det jeg gjorde, men faktisk det jeg gjorde og refleksjoner om hvorfor. Bak valget av å anvende arbeidsformer fra den

fenomenologiske og hermeneutiske tradisjon ligger tross akt ønsket om å finne et rom for å løfte erfaringene fram og lære av dem på en best mulig måte.

Gadamers hermeneutikk

Hermeneutikken gir oss en spesiell tilgang til å forstå menneskelig handling og virksomhet. I det videre støtter jeg meg på omtale av Gadamer og hans hermeneutikk slik vi finner det hos Thomas Krogh. Hans-Georg Gadamer byr gjennom sin versjon av hermeneutikk på en beskrivelse av fenomenet menneskelig forståelse, et grunntrekk ved det å være menneske. (Krogh 2011). Gjennom å undersøke forutsetningene for Gadamers menneskelige forståelse, kan vi få tak på hva forståelse kan være. Gadamer hevder at hermeneutikk ikke er en metode, slik naturvitenskapen har sin hypotetisk-deduktive metode. Hermeneutikken er en generell filosofisk teori om hva forståelse er, og hva som skjer i oss når vi forstår. I min framstilling forholder jeg meg til erfaringer som ligger tilbake i tid, noen langt tilbake før jeg tok lærerutdanninga, andre nærmere nåtida. Erindringene foreligger som tekst. Tekst har tradisjonelt vært undersøkelsesobjektet i historieforskning og gjerne undersøkelse av tekst der forfatteren ikke lenger er blant oss. Ved hjelp av hermeneutikk skal jeg nærme meg en forståelse av min praksis, der min erfaring er nedfelt i tekst forfattet av meg selv. I dette tilfelle er forfatteren høyst oppegående og praktiserende.

Å forklare eller å forstå

Dilthey uttrykte hvordan en kan forholde seg til fenomener på to ulike måter; forklare på den ene siden og forstå, eller tolke på den andre. Dette skillet er slik at en kan tenke seg at naturvitenskapsmannen forklarer fenomener, mens historikeren tolker, eller forstår fenomenene. Dette klassiske vitenskapsteoretiske skillet fra 1800-tallet er forlatt. Forklaringene på fenomener innen åndsvitenskapene er ikke lenger hentet fra naturvitenskapene, men fra lingvistikken og semiotikken, åndsvitenskapens egne disipliner. (Ricoeur 1993). Vi går altså videre enn Gadamers tradisjonelle hermeneutiske sirkel, idet Ricoeur utvider sirkelen fra å handle om vekselvirkningen mellom del og helhet, til også å gjelde møtet mellom tekst og leser og dermed løfter oss videre fra forklaringer til også å omfatte fortolkning, forståelse av en tekst, der vi ser etter forfatterens intensjoner i handlingene beskrevet i teksten. Det er nettopp løftet om å kunne forstå, som hermeneutikken bærer i seg. Jeg har også det samme ønsket om at mine refleksjoner bringer oss nærmere forståelsen og klarlegger mine intensjoner i de handlingene jeg utførte i arbeidet.

Taus kunnskap

Hvordan skal jeg så kunne se meg selv i arbeid som vikar og lærer, og hvordan skal jeg kunne finne ord for å beskrive, forklare og forstå hva jeg selv gjør? Alan Janik hevder i et eksempel at typiske praktikere som sykepleiere behøvde hjelp for å kunne klarlegge problemer de opplevde i yrket, fordi yrket er overveiende praktisk og språket fra starten innehar en underordnet rolle i yrkesutøvelsen. Den tause kunnskapen sykepleierne hadde kunne ikke fullt ut sies i ord og beskrives i tekst. (Janik 1996). Det samme kan nok også sies for læreryrket. Mange av lærerens yrkeshandlinger språksettes aldri, men tilhører lærerens tause, sedvanlige praksis. I møte med kritiske yrkessituasjoner, eller situasjoner der det hele går galt, begynner man å tenke, eller reflektere over hva vi gjør. Janik sier at refleksjon i grunnen er et annet ord for «praktisk filosoferande». Han hevder at vi i virkeligheten ikke helt vet hva vi gjør før vi begynner å reflektere over det. Vi holder oss til denne definisjonen av refleksjon. Når vi så opplever at våre daglige måter å løse saker på, ikke fungerer, eller bringer en uro, så starter refleksjonen, den praktiske filosoferingen. Janik trekker fram at mange kjente størrelser som Kuhn, Dilthey og Polanyi har filosofen Robin George Collingwood å takke for formuleringene av den praktiske filosofiens oppgaver og metode. Det er ikke universitetenes filosofistudier vi her skal gå inn på, men Janik skriver det slik:

”Efter Collingwood blir filosofi detsamma som reflexion över våra absoluta förutsetningar”.

(Janik 1996)

Collingwood anvender begrepet «Theory of Presuppositions». Han blir kritisert for ikke å skille mellom historisk forståelse av en hendelse i ettertid, og en mer filosofisk forståelse av et fenomen, men jeg mener det ikke er sentralt her, dette lar vi ligge. La oss heller se på hva de absolutte forutsetningene som Collingwood ønsker at vi skal være klar over, består av. Kan det være noe som ligner Gadammers forforståelse? Jeg forstår Janik slik, og han knytter begrepene direkte til de innforståtte handlingene i en yrkespraksis. Janik forklarer det slik at vi har betingelser for vår yrkesutøvelse som vi aldri stiller spørsmål ved. Forutsetningene tar vi for gitt, de er så selvsagte at vi til vanlig ville finne det nærmest absurd å sette spørsmålstegn ved vårt yrkes sedvaner. Her er det ikke snakk om tradisjonelle vitenskapelige postulater som kan verifiseres som sanne eller falske, men «absolutte» forutsetninger av en annen, og grunnleggende rang. Det dreier seg om handlinger, tale- og spørremåter som tilhører profesjonen og som jeg vanligvis som yrkesutøver blir stadig mer sosialisert inn i. Dette er slike handlinger som «vores slags» gjør, som Steen Wackerhausen uttrykker det.

(Wackerhausen 2008). Så står jeg der med mitt yrkes sedvane, mitt eksamensvitnemål og min stabel av bøker og møter en situasjon som uroer meg, noe gikk ikke slik det skulle, noe var annerledes. Hva er dette? Hva skjedde? Hvorfor uroer jeg meg? Refleksjonen er i gang, den praktiske filosoferingen omkring situasjonen starter.

Distanse og erfaring

Noen ganger går vi virkelig videre og gjør oss fremmede for sannhetene i vår egen yrkeskultur og absolutte forutsetninger, og møter noe nytt. Dette nye røkter ved grunnvollene i vår repeterende, sedvanlige praksis. Som når det du hele tiden har tatt for gitt, ikke stilt spørsmål om og trodd på, ikke lenger er sant, ikke er til å lite på. Thomas Kuhn bruker begrepet paradigmeskifte om denne nye tilstanden av perspektivendring, som når vi blir tvunget ut av vårt yrkes tause sedvaner og selvkonstituerende eksempelfortellinger. For å klare å skifte perspektiv, gjøre oss fremmede for vår egen fortrolighet, må vi erkjenne den tause dimensjonen og våge å tre utenfor yrkes rigide rammer og identifisere yrkes absolutte forutsetninger. Janik sier at det kreves distanse og at vi ser bedre i ettertid, i et historisk perspektiv. Det er her jeg finner både inngangsport og feste for Gadammers, og senere Ricouers og Nordenstams, betraktninger om bruk av fortellinga som fortettet eksempel og grunnlag for refleksjon over handling. Gjennom å skrive fram teksten som et minne om erfaringen, stilles den fram for kritisk gransking og jeg får rom omkring fortellinga til å få tak på de vurderingene som lå til grunn for min egen handling. I teksten ligger rekonstruksjonen av handlingene, i de første refleksjonene kommer mine profesjonelle vurderinger, hvilke muligheter og valg jeg hadde innenfor sedvanens rammer. Jeg forsøker å legge an et kritisk blikk, skape avstand i tid og rigge en historisk ramme omkring erfaringene fra skolen. Alle disse foranstaltningene utgjør en form for distanse i troen på å fremmedgjøre erfaringene og gjøre dem tilgjengelige på en ny måte.

Anders Johansen skriver i forordet den norske oversettelsen av den franske strukturalisten Claude Levi-Strauss' verk «Tropisk elegi», om distansen i tid mellom det som skjedde og den meningsfulle erfaringen man kan trekke ut av hendelsen. Johansen hevder at Levi-Strauss er på linje med sitt forbilde Jean Jaques Rousseau:

«Jeg har studert menneskene, og jeg oppfatter meg selv som en rimelig god observatør. Men jeg er ikke i stand til å se noe av det jeg ser; jeg ser godt bare i det som jeg gjenkaller; bare i minnet kan jeg være klartenkt.»

(Johansen 2003, etter: J. J. Rousseau)

Skal vi lite på Rousseau, kommer den meningsfulle erfaringen altså langsomt, som et resultat av lang tids gjennomarbeidelse. Avstanden mellom fortid og nåtid er ikke bare en ulempe på grunn av glemselen, men tidens bearbeidelse gir faktisk tilgang på erfaringen slik at den plutselig står fram, ligger åpen og forståelig for oss. Da er det altså helt greit for meg også å ta til med skriving og refleksjon nå i ettertid.

«Før man forstår, må man glemme. Først må den 'selvdestruktive tyven' ha vært på ferde».

(Johansen 2003)

Gadamer mener mennesket fullt ut er i stand til å forbinde nåtiden med fortiden og skaffe oss en forståelse. Vi må innse at vi ikke kan forstå alt fullt ut, men det vil trolig være tilstrekkelig. Refleksjonen over tekstene om vikaren og læreren gir oss en forståelse av handlingene. Våre tanker og oppfatninger, våre fordommer, er nettopp det som gjør at vi er i stand til å forstå en annen tid eller en annen kultur, i motsetning til Descartes, som lette etter et fast grunnlag eller et referansepunkt å forstå ut i fra. Noe slikt fast, objektivt syn fins ikke og dermed står vi igjen med de fordommer og den innsikt som vår egen tid har gitt oss. For å forstå mine handlinger fanget i tekst om meg selv i ulike posisjoner som vikar og lærer, vil jeg undersøke hva erfaringene sier meg.

Hermeneutikk og forståelse

Gadamers hermeneutikk er en vitenskapsteori som jeg støtter meg på. Hermeneutikken har en form for metodelære der man fortolker fenomener, man klargjør hva forståelse er, og man klargjør hva som skal til for å oppnå forståelse. Hermeneutikk er ingen metode, men i hermeneutikken møter vi både noe metodisk og filosofisk. Det metodiske spørsmålet kan formuleres slik; Hvordan får vi forståelse av meningsfulle fenomener? Det filosofiske spørsmålet dreier seg om; Hva er forståelse? Gadamer skiller også mellom forklaring og forståelse. For å holde meg til Gadamers intensjoner med hermeneutikken og ikke bruke begrepet 'hermeneutisk metode', et begrep som er selvmotsigende og meningsløst. Det var nettopp skillet mellom metode og hermeneutikk Gadamer ville understreke, ikke at åndsvitenskapene skulle være metodefrie, eller for å bidra til et ytterligere skille mellom naturvitenskap og åndsvitenskap. Gadamers ærend var å vise at hermeneutikk og forståelse er mer grunnleggende enn metoden forskeren velger, uansett om han kommer fra naturvitenskapens eller åndsvitenskapens leir.

Virkningshistorien

Gadamer anvender begrepet virkningshistorie for å si noe om hvordan vår tid er knyttet til fortiden. Når det gjelder hva lærere gjør, tror og vet, så ligger tradisjoner fra et utvalg av ideologier til grunn og danner virkningshistorien hos hver og en av oss. I tillegg har vi lærerutdanninga, lover, forskrifter og praktiske ordninger som setter grenser for virksomheten i skolen. Ut over tradisjoner og formelle krav finner vi også praktikerne som utøver sin sedvane i sin egen daglige virksomhet. Noen av mine egne historiske og ideologiske forutsetninger har jeg gjort greie for innledningsvis. Forutsetningene jeg bærer med meg, er med på å gi meg min forforståelse av fenomener jeg ser i hverdagen og gir meg dermed et grunnlag for valg og et grunnlag for handling.

Det ligger en fagtradisjon til grunn for hvordan den hermeneutiske forskeren møter feltet som forskeren er mer eller mindre bevisst. Jeg forstår Gadamer's begrep virkningshistorie som et forsøk på å sette ord på både den historiske tradisjonen og fagtradisjon forskeren står i, som har vært en del av utdannelsen hans, som preger fagmiljøet hans og som også trer fram fra titlene på bokryggene i bokhylla. Å kunne ha en forståelse, er i følge Gadamer å alltid ha et forhold til en virkningshistorie. Alle står i en historisk tradisjon som har virket, og fremdeles virker inn på hvordan vi forstår verden og dermed er styrende for våre valg og handlinger. Når vi gjør noe er de meningsbærende handlingene basert på en forforståelse av verden som har blitt til i vår egen historiske kontekst. Mening skapes i lys av den sammenhengen vi opererer i og er en del av. Slik sett blir all tradisjon, også et yrkes sedvaner, sentrale for Gadamer, og dette er ikke uproblematisk, bindingen til sedvanen kan bli for tett, vi evner ikke å avdekke og se klart. Vi kommer tilbake til sider ved denne kritikken. Nå er det slik at forskning gjort i erkjennelsen av virkningshistoriens lys er ikke mindre vitenskapelig enn annen forskning. Snarere tvert imot. Denne vitenskapeligheten er ikke eksperimentbasert, men et resultat av at vi leser en tekst eller tolker et kulturuttrykk eller en handling på en innsiktsfull måte. Slik forstår vi meningen i handlingen. Så kan da innsikten og muligheten for innsikt være så forskjellig. Det er denne innsiktsfulle måten som man kan se etter hvert manifesterer seg hos både vikaren og læreren, men på to ulike vis. Og dette gjelder de handlingene de to selv utfører og de handlingene de observerer, eller blir utsatt for. Forforståelsen av verden og hvilke ideer og store fortellinger som ligger til grunn for samfunnet vårt, er ulike for ulike mennesker. Når mennesker lever i samfunn ser vi at ideene danner politikk. I skolen lever ulike politiske syn side om side. Den norske skolen har vært en nasjonalt styrt enhetsskole for alle. Blant lærere gjør verdikonservative syn seg gjeldende samtidig med slitesterke liberale

og humanistiske ideer og ikke minst toneangivende sosialdemokratiske og til og med sosialistiske verdier.

Autoritet og kritikk

Jeg har i meg selv en konservativ trang for å forstå praksis i lys av Gadammers mer autoritetstro og tradisjonsbundne hermeneutikk, men er samtidig svak for det nye og kontrasterende som oppstår ved å legge vekt på konflikt og motsigelser. De lange linjene hos en fast ansatt lærer, trekker mer i retning av Gadammers autoritetstro og tradisjonsbundne harmoni, men den svinnende unge rebellen i meg henger fast i revolusjonen. Det er ikke uten grunn at Jürgen Habermas' kritiske tanker gjorde seg sterkt gjeldende i min egen lærerskoletid og i dag på en måte står i veien når jeg ønsker å nærme meg innsikt i Gadammers hermeneutikk. Hindret går nok ut på at jeg oppfattet Habermas som marxist, og jeg den gangen ikke fikk med meg kritikken av marxismen i «Erkenntnis und Interesse» fra 1968. Endringene under min forståelseshorisont som nå skjer, er fornuftige og tiltrengte. Kanskje vil leseren etter hvert forstå mer om hva jeg mener med å uttrykke meg slik, men kan si så mye at jeg har forlatt troen på den historiske forutbestemtheten for arbeiderklassen i marxismen og heller aldri har hatt en kristentro som også prediker en allerede bestemt historisk utvikling mot dommedag. I tillegg ønsker jeg å finne mer ut av en holdbar praktisk rettet moral-filosofi som tar høyde for det som Skjervheim kaller kommunikasjonsfellesskapet mellom forsker og «objekt» i de humanistiske vitenskapene. (Skjervheim 1976). Slik sett byr Gadammers hermeneutikk på tanker om forståelse som nå er mer i pakt med mitt eget liv og forståelse av meg selv mellom andre mennesker i verden. Til nå har jeg nok ikke fullt ut, ikke heller åpent, tatt et oppgjør med min ensidige tolking av Marx og hans utallige tolkere og gjendiktere. Samtidig vil jeg bestemt ikke slippe håpet om en atskillig mer solidarisk, antiautoritær og rettferdig verden.

Den hermeneutiske sirkel og forståelseshorisonten

La oss et øyeblikk se på begrepet hermeneutisk sirkel som grunnlag for å gå videre med forståelseshorisontene. Gadamer er opptatt av hvordan vi står i dialog med tiden som gikk. Den hermeneutiske sirkelen er en modell som forklarer hvordan man kan tenke seg at dette kan skje. Kritisk vurdering og forsøk på å forstå, bildeliggjøres i sirkelbevegelsen i den hermeneutiske sirkelen. Sirkelanalogen viser oss at forståelse kan betraktes som en stadig bevegelse mellom helhet og del. Den hermeneutiske sirkelen beskriver på hvilken måte forståelsen av et fenomen kan sies å være i bevegelse. Bevegelsen er en stadig pågående vekselvirkning og tilpasning mellom helhet og deler. Bevegelsen omfatter det vi skal fortolke,

vår egen forforståelse, og sammenhengen det skal fortolkes i. I en meningsfull helhet må ikke bare helheten forstås ut fra de enkelte delene som inngår, delene må også forstås ut fra helheten. Hans Skjervheim uttrykker det slik:

«Det som det gjeld om, er ikkje å koma ut av den sirkelen, for det er umogleg, men å vera i han på rette måten. I siste instans er det eit spørsmål om den rette måten å vera med andre i verda på.»

(Skjervheim 1976).

Gadamer knytter tanken om den hermeneutiske sirkelen til begrepet forståelseshorisont.

«The horizon is the range of vision that includes everything that can be seen from a particular vantage point. (...) we must place ourselves in the other situation in order to understand it.»

(Gadamer 1998).

Jeg lever under min forståelseshorisont bærer den med meg som mitt min forståelse av verden. Som forsker i egen praksis tar jeg forståelsen med meg på leting etter ny mening gjennom nye perspektiv. Flytter meg til nye steder å se fra som jeg ikke visste var der. Jeg har min begrensning til å forstå det jeg vet under min horisont, innenfor rammen av det jeg erkjenner som sant. I møte med noe nytt, har jeg ikke annet å trekke på enn det jeg erkjenner som sant, og så søke tilbake til min generelle forståelse. Om jeg er så heldig å ta innover meg dette nye gjennom praksis, forklaring, forståelse og erkjennelse, vil jeg oppleve det Gadamer kaller en horisontsammensmelting. Møtet med det nye vil føre til ekte utfordring av min gamle horisont, erkjennelsen av det nye vil nyansere, utvide eller forandre den. Prosjektet er altså ikke aldeles fordomsfritt og retningsløst i den forstand at jeg kan løsrive meg fra lærertradisjonen og mine meta-antakelser. (Wackerhausen 2003). Dette faktum gjør at jeg har en uunngåelig selektiv oppmerksomhet rettet mot de forhold som gjør seg gjeldende, enten åpenbart eller skjult, blant lærere.

Fra fenomen til forståelse

En hermeneutisk tilnærming forutsetter at det fins ulike fortolkingsperspektiv og at fenomen kan tolkes på flere nivå. Nivåene kan vi nærme oss ved en forklaring: Fortolkning på det første nivået er å fortolke hva som skjer i vikarens, eller lærerens verden. På dette nivået er tolking knyttet til perspektivet som vikar eller lærer, dette komme til uttrykk gjennom fortellingene. På det neste nivået forsøker man i en noe mer distansert posisjon å si noe mer om

handlingene, gjøre rede for rammene og si mer om situasjonene, dette gjør jeg i forlengelse av fortellingene i kapittel 3 og 4. Begrepene på de første nivåene vil være knyttet til læreryrkets egne ord og begreper for å ligge så nær praksisen som mulig og ikke tape for mye autentisitet gjennom omskriving. Overbygningen, refleksjonen eller et tredje nivå finner vi i kapittel 5. Her har jeg forsøkt å løfte fram mening og intensjon i praksisen på en slik måte at vi ser forståelsen og hvordan den hermeneutiske sirkel bringer oss fra delene til en ny helhet. Her møter vi også særtrekk i fortroligheten ved praktisk virksomhet. Jeg forstår det slik at hermeneutikkens fortolkningsperspektiver kan representeres ved de ulike ståstedene til vikaren og læreren i skolen og opprettholder også derfor dette skillet gjennom teksten.

Hermeneutikk og sosiologi

I det essayistiske skrivearbeidet beveger jeg meg i ulike perspektiver som vikar og lærer, gjør greie for betydningsfulle deler av virkningshistorien og mine til ulike tider ulike horisonter. Gadamer påpeker at det er sentralt som forsker å passe på at en «vet at jeg ikke vet» det en skal søke etter i forskningen. I hermeneutikken er forforståelse og tolking i tillegg til å være hjelpemidler mot forståelsen, basisen for menneskenes væren-i-verden. Jeg forstår det slik at jeg oppfatter fenomener gjennom fordommene mine, som et filter for tolking og at de er en forutsetning for at jeg skal kunne forstå noe som helst. Det vil da si at min livsverden med min unike forforståelse og begrensede forståelseshorisont blir grunnlaget for all forståelse, både teoretisk og praktisk. Så skal da teksten også skrives fram. Det er en bevegelse fram og tilbake i der det gjelder å holde fast på det fortellingene forteller meg. Senere kommer vi inn på Bourdieus habitusbegrep som hjelpemiddel i tankerekken. Før vi midlertidig forlater Gadamer vil jeg nevne at jeg opplever Bourdieus habitus som noe i slekt med Gadammers forståelseshorisont, idet begge kan si noe om hvordan en profesjonell framstår i en fagtradisjon. Handlingene mine, slik de sees utenfra, befinner seg innenfor det som oppfattes som profesjonelle, jeg er i pakt med det Pierre Bourdieu betegner som lærerens habitus, en aktør som i kropp og sinn bærer lærerens måte å handle på. Selv om Bourdieu kritiseres for å være typisk sosiologisk anlagt og vel objektiverende i sine analyser, forholder det seg vel også slik at han etter hvert utviklet habitusteorien og de tilhørende begreper, til noe som på et bedre vis enn tidligere tar i vare den ikke-eksplisitte formen for kunnskap jeg ser etter i min egen praksis.

Praxis eller techne

Så er det slik at yrkeshandlingene mine for tiden stort sett befinner seg innenfor grensene for det som anses som rimelig, jeg bærer lærerens habitus, og befinner meg innenfor lærernes forståelseshorisont. Lærerens måte å utføre yrket sitt på forvaltes innenfor det vi kan kalle yrkets epistemer. Platons begrep «episteme» betegner hva som er å regne som ekte kunnskap (i et felt). Aristoteles snevrer begrepet episteme inn til å gjelde de virksomheter det finns eksakt viten. Pedagogikken tilhører åpenbart da ikke til disse virksomhetene. Aristoteles deler menneskelige virksomheter inn i tre områder; *theoria*, *praxis* og *poiesis*. *Episteme* hører det teoretiske *theoria* til, *phronesis* hører det praktisk-sosiale *praxis*-området til, og til sist – *techne* hører gjenstandsproduksjonens *poiesis*-område til. Med denne oppdeling og forståelse ser vi at den praktiske klokskapens vurderinger og det profesjonelle skjønnets område er; *praxis*. Her ligger etter manges mening lærerens dømmekraft og yrkeshandlinger filosofisk plassert. Jeg ønsker å være i denne tradisjonen. En av de store utfordringene ulike profesjoner møter, er i økende grad å gjennomføre yrkeshandlinger etter normerte forløp med fastsatte, detaljerte mål, krav til måloppnåelse, kontroll, avvik og konsekvens. Om man da anser Aristoteles' filosofiske ryddejobb legitim, vil det medføre at yrkesutøvernes profesjonelle, skjønnsbaserte handlinger presses over til området for *techne*, til gjenstandsproduksjonens område og dermed reduseres til kun teknikk. Leseren vil se at jeg i begrepsbruken skiller slik at ordet *handling* indikerer at virksomheten er knyttet til området *praxis*, og *atferd* at virksomheten er knyttet til området *poiesis*.

Hans Skjervheim kaller virksomhet som faller inn under Aristoteles' område *poiesis*; «pragmatisk eller teknisk» i essayet «Det instrumentaliske mistaket». Mistaket, eller feilgrepet ligger i at vi i profesjonene ikke er opptatt av skillet mellom *poiesis* som er den instrumentelle, teknisk eller pragmatiske handling, og *praxis* som er den moralsk vurderte handlingen. (Skjervheim 1976). Et lite eksempel for å belyse dette skillet kan være slik: Hvis du gjør det du skal rent instrumentelt for å få belønning og gode karakterer raskt, kan det være at du ser bort fra læring som kunne være viktig for deg selv og andre på lenger sikt. Moralsk karakter står da igjen som mye viktigere enn en instrumentelt basert skoleflinkhet uttrykt i karakterer.

Lærer og forsker i egen yrkespraksis

Det er noen betingelser som ligger til grunn når vi sier at vi forstår noe. Forforståelse og forståelseshorisont hos Gadamer er som nevnt slike betingelser. Thomas Kuhn bruker

begrepet paradigme for å beskrive noen av de samme forholdene som Gadamer. Kuhn sier at paradigmen gir oss ulike bilder av hva vi skal være på utkikk etter og slik sett betegner den virkelighetsoppfatningen forskeren forholder seg til som forutsetninger i sin virksomhet. (Kuhn 1962). Vi finner ulike paradigmer ikke bare i naturvitenskapene, men selvsagt også innen åndsvitenskapene. På 1950 og 60-tallet var det ikke særlig populært i Norge å forske med utgangspunkt i fenomenologi og hermeneutikk, i 1970-årene var den kritiske teorien ikke legitim, men igjen aktualisert med Jürgen Habermas på 1980-tallet. Dette er kun ett aktuelt eksempel på paradigme-regimer og paradigme-skifter. Menneskers oppfatning av et forhold er bygd på forforståelse og ulik grad av fortrolighet, da ser vi ofte det vi er innstilt på å se. Videre erfaring og fortrolighet med fenomenet vil bekrefte eller avkrefte vår fordom og utvide vår horisont. Vi ser at forforståelsen inneholder mye og er formet ut fra erfaringen. Språket vi bruker om fenomenene og hvilke paradigmer vi forholder oss til, skaper orden og struktur og hjelper oss til å systematisere, forstå og forholde oss til fenomener. Min egen forforståelse av det å være lærer og vikar er min forståelseshorisont. Under horisonten lever jeg i denne teksten med to posisjoner knyttet til de ulike sosiologisk definerte rollene som vikar og lærer, men altså også to perspektiver hermeneutisk sett. Man kan like godt si at strengt tatt utfører begge arbeidene sitt i lærerrollen og at skillet i rolle-innhold kanskje ikke bringer oss nærmere et innenfraperspektiv og forståelse av yrkeshandlingene. La oss imidlertid se litt nærmere på innenfra og utenfra-perspektivene og hvor forskeren står i jakten på erfaringen og forståelsen.

Habitus

Pierre Bourdieu var opptatt av å undersøke dagliglivets praksiser gjennom sine studier i Frankrike og Algerie. Han erfarte at mennesker ikke helt kunne beskrive og forklare det de foretok seg i sine yrkeshandlinger og han mente at det kom av at kunnskapen verken var språksatt av dem selv, eller andre, og var heller ikke reflektert over. I det innledende kapitlet sier jeg en del om at sosiologi og sosialantropologiske feltforskningsmetoder er en del av min utdanningsbakgrunn, ikke bare som del av lærerutdanninga men som del av tilstøtende fagområder. Slik sett inngår denne tenkingen i min forståelseshorisont og forforståelse når jeg nå undersøker egen yrkespraksis. Pierre Bourdieu la i hele sin karriere, og ennå klarere mot slutten, vekt på å endre verden til det bedre ved å analysere og avsløre undertrykkende strukturer og systemer. Sentralt i Bourdieus arbeider står teoriene om habitus, felt, ulike former for kapital og ulike former for konsekvenser for aktørene, kalt vold. Nå ønsker ikke jeg å finne mening i handlingene fra fortellingene gjennom først å rigge til en spillmetafor, som på et vis ligger opp i dagen i Bourdieus teorier. Jeg ser ikke nødvendigvis handling som

spill, eller kamp i et felt mellom agenter med egne strategier, og jeg er ikke villig til å sidestille begrepene handling og atferd. Dette kommer vi tilbake til. Når jeg så likevel drasser med meg habitusteorien og tilhørende begreper, er det fordi den gir holdepunkter underveis. Et eksempel er begrepet posisjon. Begrepet definerer to ulike ståsteder, posisjoner i skolestua; lærer og vikar. Posisjonsbegrepet gir mulighet for å tilby to former for blikk på situasjonene, to steder å se fra – et skille for å kontrastere refleksjonen over praksis.

Forsker?

En tredje posisjon som er aktuell, er forskerposisjonen. Eller er den det? Er ikke forskeren i dette tilfelle meg selv som aktivt reflekterende? Undersøkelsene av egen praksis legger ikke opp til en form for distansering ivaretatt av en ytre forsker i en avgrenset forskerposisjon. Fortellingene er mine egne, betenkningene og refleksjonene er også mine. Bourdieu poengterer at forskeren både kan ta et insider og et outsider-perspektiv, altså som deltaker eller observatør. Når så forskeren tar dette outsiderperspektivet får han tilgang til en rekke nye insidertilstander hos aktørene eller informantene. I teksten forsøker jeg å ta dette grepet i forhold til mine egne fortellinger. Utfordringen ligger i å tolke praksis i situasjonen som kontinuerlig selvfortolkende individ. Når jeg som både lærer, vikar og forsker på egen praksis skal gjøre analyser av mine egne tolkinger, gjør jeg i utgangspunktet dette med erfaring fra min egen livsverden. Jeg er utforskende i teksten, men ingen forsker i egentlig forstand. Forskerposisjonen er et distanserende ståsted i refleksjonen, jeg gjør meg fremmed i egen kultur gjennom en objektivisering av egen praksis. Da gjør jeg et forsøk på å forlate den læreren jeg er, for å undersøke fortellinga. Langs den veien mot forståelse som jeg har valgt å gå finnes; fortellinger, fenomenologisk forståelse, hermeneutisk anskuelse, essayets utforskende natur og analytiske begreper fra sosiologi og litt til. Min fortrolighet, nærvær, dømmekraft og skjønn i situasjonen ligger et sted i fortellinga fra praksis, og man må ha vært der for å kunne finne forståelsen ved fortroligheten som også samtidig klarlegger intensjonen.

Fortrolighet tilegnes ikke fra tilskuerens plass

Gadamer skriver om kommunikasjon og samtale som de hermeneutisk sett, mest grunnleggende fenomener. (Gadamer 1998). Som forsker på mennesker kan en ikke fullt ut forstå meningen med det den andre gjør uten å være i interaksjon, særlig verbal interaksjon, med den andre. Skjervheim er klar på at man ikke kan forske på mennesker for å finne pålitelige svar uten å snakke med dem. (Skjervheim 1976/2002). Subjekt-subjekt-forholdet er helt grunnleggende i kommunikasjonen mellom menneskene, det er her vi kan trå feil slik at

den ene framstår som deltaker og den andre tilskuer. Den andre sine meninger må tas opp til ettertanke og eventuelt diskusjon, sier Skjervheim. Dersom vi objektiverer det den andre gjør, er det ikke så lett på same tid å ta han og det han seier alvorlig. I forskning på egen praksis tar jeg utgangspunkt i den erfaringen som jeg skriver fram i mitt lærerspråk innenfor det jeg kjenner som min skolehverdag. Jeg samtaler og driver praktisk filosofering med teksten der jeg selv er informant. Jeg gjør et forsøk på å skrive fram min egen erfaring i posisjonene som vikar og som lærer.

I undersøkelsen av egen kultur aktualiseres det Gadamer sier om at vi må ha en forståelse av hva vi erfarer før vi vet hva det er vi erfarer. Vi er oppmerksomme på det vi har en forventning om, slik sett består den nye erkjennelsen også litt av gjenkjennelsen av det gamle. Gadamer sier det slik:

«Vi er båret av det fortrolige og av innforståtheten, og først denne bærethet muliggjør at vi går ut i det fremmede, at vi tar opp i oss av det fremmede og dermed utvider og beriker vår egen verdenserfaring.»

(Gadamer 1966).

For meg utgjør Gadamers postulat en veiviser. At jeg aller først i noen grad må være klar over hva jeg gjør og kan, før jeg kan tre ut av mitt og møte andre og annet som vil endre og forme meg videre. Aksepten av Gadamers utgangspunkt, er det mest grunnleggende som i hele tatt gjør det mulig å skrive denne avhandlingen slik den blir. Grepet i hermeneutikken, og for så vidt også innen all feltforskning, er på sett og vis å gjøre seg fremmed i egen kultur i fortolkningen, men kravet er altså først å fortelle fram handlingen og analysere den. Gadamer minner oss samtidig om at vi selv inngår i det som vi forsøker å forstå. Vi eksisterer i en gitt verden som ikke gir noen mening å forstå utenfra. Det nye jeg kan håpe på å forstå, er uløselig knyttet til min før-forståelse.

Gadamer skriver mye om at vitenskapen er opptatt av metode, men samtidig er det slik at det bare er en liten del av livserfaringene som lar seg kontrollere på en tradisjonell metodisk måte. Min verden som vikar eller lærer er ufattelig kompleks og kan ikke på noen måte gjøres til gjenstand for total kontrollerbar etterprøvbarehet. Det jeg kan gjøre er å skrive om denne verdenen og virksomheten for å reflektere og lære. En form for sannhet ligger i det jeg erfarer og kommuniserer og deler med andre. I hermeneutikk er selve skrivearbeidet med fortellinga, og så refleksjonen i tekstens ramme det som kan sammenlignes med metode i

naturvitenskapene. Innledningsvis i etterordet til den norske utgaven av Montaignes Essays, siterer Asbjørn Aarnes Montaigne:

«Det er bare mine innfall jeg skriver ned, og med dem har jeg ikke tenkt å bringe kunnskap om tingene, men om meg selv.» (Aarnes 1996 etter Montaigne)

For øvrig uten sammenligning, forsøker jeg å skrive fram deler av min komplekse livserfaring gjennom fortellinga som eksempel og essayet som vitenskapelig form. Fortellinga kan løfte fram selve fortroligheten fra praksis i en fortettet form. Risikoen er imidlertid at det hele blir for opplagt og jeg gjennom refleksjonen ikke kommer ut av min forutinntatthet. Riktignok er det som deles med leseren noe annet enn han selv har erfart, men som jeg tror leseren kan knytte til sitt eget under sin forståelseshorisont, det dreier seg om å formidle det allmenne i det spesielle.

Det er en fare for at teksten framstår som for autobiografisk, og første del som gjør rede for trekk ved min horisont er autobiografisk, det mener jeg er nødvendig. Håpet er at bakteppet gir leseren glimt fra hva som fins under min forståelseshorisont og at innledningen fungerer som grunnlag for videre lesing.

Kapittel 3

Vikar - frihet under ansvar

Gutten og katta

For noen år siden fikk jeg i oppgave å undervise en femteklasse på seks elever i norsk for en periode. Arbeidet var mest som en vikarjobb å regne, selv om den strakk seg over noe tid. Jeg hadde ikke andre fag enn fire timer norsk i uka i den lille klassen. Det skulle vise seg at alle hadde sine klare oppfatninger om hva de hadde tenkt å gjøre, når de skulle komme til time og hvem de ville samarbeide med. Klasserommet var bygd som en tarm av et rom og resultatet ble tidlig at jeg plasserte elevene på pulter etter når de kom inn til time. Slik sett ble de raske inn satt innerst i rommet og de som var seine inn og samtidig raske ut, ble plassert i linje mot døra. Det måtte bare være slik, så slapp elevene å dunke, dytte, og dulte borti hverandre hver gang de gikk ut og inn. Så langt alt vel. Jeg arbeidet vanligvis på ungdomstrinnet og var godt tilfreds med arbeidsformene der. I grunnen følte jeg meg ganske faglig ovenpå og planlegginga av norsktimene for femteklasse var så som så i starten. Læreboka var god å ha, hadde bare alle elevene arbeidet med oppgavene de skulle. Men neida, enkelte hadde ikke bøkene med, gjorde ikke lekser, virret rundt og «skulle bare» stadig vekk. Spesielt en gutt. Han stort sett blidspent og trivelig, men innimellom også egenrådig som en nessekonge og dessuten en fantasimaker av rang. Det var ikke stort av fagstoffet som falt i god jord der i gården, nei. Jeg søkte råd hos mine kollegaer, og vi delte mange flotte tanker og erfaringer de hadde gjort seg, men løsningen lot vente på seg. Jeg grov i mine egne minner om andre guttebarn jeg hadde møtt. Jeg prøvde å la han samarbeide og kopiere andre, lagde enklere oppgaver som jeg trodde skulle være motiverende og lette for han å løse, men nei, lite ble gjort. Stadig vekk snakket og fortalte han om de mest fantastiske ting han hadde opplevd og skulle gjøre, om alle han kjente hvilke utrolige sysler de hadde fore. Stadig vekk var han på leting etter bøker, hefter, blyanten, viskelæret, sekken som ennå sto i gangen, skoene som var søkk vekke og slike ting. Heldigvis kjente jeg litt til mora og faren og jeg hadde hatt den eldre søstera på skolen, kjennskapet til familien ga meg tross alt en flott innfallsport til kontakt og skapte en form for tillitsbånd mellom oss. Problemet mitt var at han ikke arbeidet i norskfaget. Jeg skulle bare undervise denne klassen i norsk en begrenset tid og var ikke bare bekymret for hva gutten ikke lærte, men også hva neste lærer ville si om meg og mine evner som lærer.

En solvarm ettermiddag en måneds tid etter skolestart fikk jeg øye på gutten som slentret langs veien med en godtepose i handa. Bak han hoppet og spratt et nøste av en kattunge. Det

slo meg straks at de to kledde hverandre, ute på oppdagelsestur i den store verden. På skolen snakket han plutselig ikke om annet, det var bare katta sent, og katta tidlig. Kattungen ble gaven og sjansen. Den fortvilte norskvikaren slo til med prosjekt; skriv om det dyret du liker best. Og hvilken suksess. Gutten tok gledesstrålende fatt på arbeidet med en utrolig iver og innsats. Her hadde det ingen betydning at sekk og bøker var borte, han tryllet fram historier, fakta, tegninger, ja alt som var verdt å vite om den kjære katta og slektningene dens. Sammensatte tekster, rettskriving, fagtekster, prosjekt, skrive lyst, presentasjon, ja så å si alle hovedtema i faget formelig haglet inn og kunne hukes av i evalueringsskjemaet. Hvilken lykke! De andre elevene fant også glede i skrivearbeidet, dog ikke med samme iver og glød. Vi fikk stifte bekjentskap med kua, hesten, og et par hunder. Mange år etter har jeg hørt ad omveier at gutten ennå minnes skriveprosjektet fra femteklasse med glede.

Betraktninger

Fortellinga viser at jeg i vikarsituasjonen forlot det kjente og vante og det som var forventet av meg. I norskfaget var det en årsplan og et sett lærebøker det var forventet at jeg skulle følge opp. Så ble det ikke slik for jeg mente noe annet var bedre. Vikarjobben var i grunnen nokså fri og ga muligheter til å utforme egne opplegg og ta grep som var annerledes enn årsplanen i faget foreskrev. Kanskje de andre ansatte også opplevde vikaren som en ressurs, ja til og med et friskt pust som kunne se det ikke de andre så, og kanskje si det og gjøre noe med det også. Det er jo en kjent sak at den nye tydeligere ser mønstre og vaner som har satt seg på en arbeidsplass og blitt usynlige og tause for de gamle. En utenforstående som blir tatt i mot med tiltro kan uten tvil rokke ved vedtatte sannheter og skape et rom for elever som tidligere var misforstått. Vi skal om litt få et eksempel på det.

La meg aldeles kort, før gi går videre i vikarens verden avklare begrepet; vikarrolle. Man kan, for å klargjøre et forhold i en framstilling, bruke begrepet; *vikarrollen*. Man bruker tilsvarende gjerne begrepet *lærerrollen* for si noe om hva som hører lærerens virksomhet til.

Rollebegrepet har sosiologene lånt fra teaterspråket for å opprette en analysekategori innenfor forståelsen av menneskenes samvær på jorda. Her må jeg forresten passe på å fortelle at jeg i teksten skiller mellom begrepene *jobb* og *arbeid*. Vikaren jobber, læreren arbeider. Ikke slik å forstå at den som jobber ikke utfører et arbeid, men med begrepet *jobb* vil jeg her betegne det omskiftelige og tilfeldige som kjennetegner vikarjobben, mer enn det langsiktige i lærerens arbeid.

Vikarjobben

Hva består så vikarens virksomhet i? Vi skal se på en del særegenheter ved vikarens jobb slik jeg oppfatter den. Vikaren har en langt mer omskiftelig oppgave enn en fast lærer som står i en lengre, kontinuerlig rekke av oppgaver. Vikaren kan bli vikar på flere vis. Han kan være fastvikar og kommer på skolen hver dag for så å kunne gå inn i en annens arbeid den dagen. «I dag er jeg Svanhild», sier Kristian under morgenkaffen på lærerrommet klokka ti på halv ni. Kristian uttrykker på en innforstått, enkel og grei måte at i dag vikarierer han for Svanhild og overtar hennes undervisning og oppgaver. Han er kanskje fastvikar og er vant til denne omskifteligheten. Neste dag kan han «være» en annen, utføre et arbeid som erstatning for en annen. En fastvikar får oftest beskjed i god tid. Møter og kurs for lærere varsles oftest uker og dager i forveien og vikaren får tid til å forberede seg gjennom å snakke med den han skal arbeide istedenfor. Men mange ganger er det sykdom i staben og han får telefonbeskjed fra inspektøren kvelden i forveien om å overta for den eller de som er syke. Det har hendt at jeg selv har gitt ledelsen beskjed om at jeg ikke føler meg i form. «Er jeg ikke i noe bedre form i morgen tidlig, så kommer jeg ikke på jobb». Da tar inspektøren kontakt med vikaren og forbereder vedkommende på vikartimer dagen etter. Det er stor forskjell på arbeidssituasjonen for en vikar som blir kalt inn på sparket, i motsetning til å få beskjed kvelden i forveien, for ikke å si et par uker før. En samtale på forhånd med den faste læreren om elevene og timene, er vanlig og alltid verdifullt. Andre ganger arbeider to voksne sammen i en klasse og kjenner hverandre godt. Kanskje klassen er delt grunn av at ulike forhold krever det, eller at den ene underviser en eller flere elever som trenger støtte i faget. Vi opplever at eleven som har krav på spesialpedagogens tjenester, ikke får det fordi ledelsen velger å slå sammen elevene til hel klasse og den av lærerne som er igjen overtar alle. Noen ganger slås hele klassen sammen og men må lage et nytt opplegg på sparket fordi man har samme faget, men vanligvis er delt i ulike læringsaktiviteter. Slik kan det være med kunst og håndverks-faget. Ofte deles en stor klasse i to grupper etter det tradisjonelle skillet mellom undervisning i tekstilforming og treforming. Spesialrommene og utstyret er vanligvis innrettet på grupper på tolv elever og det sier seg selv at når en lærer får alle tjuefire i kunst og håndverk, må læreren finne alternativt opplegg for ei to - eller tretimers økt. I slike situasjoner har du som lærer faget i utgangspunktet, men vikarierer for den andre samtidig som du selv har din egen gruppe. I de tilfellene jeg får varsel i god tid, er det ikke noe problem å lage et opplegg, enten etter mitt eget hode, eller etter klassens årsplan. Det er mange tema for eksempel i kunsthistorie, arkitektur eller tegneforming som elevene etter læreplanen skal arbeide med og som med fordel kan undervises i hel klasse.

To andre vikarer er den nyutdannede og pensjonisten, begge kan jobbe som vikarer. Nyutdannede lærere, og også studenter, begynner ofte sin yrkeskarriere med å være vikar. Pensjonistene tar også vikarjobber fordi de føler seg friske og oppgående, trives i skolesamfunnet og blir satt pris på menneskelig i tillegg til at lønna er et godt tilskudd til pensjonen, for den som har ordnet det slik. Vikaren har ulik anknytning til skolen gjennom et karriereforløp, selv om posisjonen i analytisk forstand er den samme, og en annen enn å være fast ansatt. Du er ikke fast, du er en stedfortreder selv om du har lite eller mye erfaring, og sosiologisk sett har svært ulike sett av kapital knyttet til deg. Variasjonen i tilknytninger er stor. Vikaren kan være på flyttefot fra et bosted til et annet og må ta vikariat for ”å få en fot innenfor”, vikaren kan ha en fagkombinasjon som gjør at fast stilling er utelukket nå, eller vikaren kan være en som rett og slett ønsker å arbeide som vikar. Etter som tiden går blir man fast ansatt lærer, gjerne som kontaktlærer for en klasse, og tiden i ulike vikariater er over.

Ulempe eller berikelse?

Vikaren får oftest oppskrifta fra den faste læreren. Læreren foreskriver mer og mindre hva vikaren skal utføre i klasserommet. Forventningene til hva som skal skje i undervisninga, er i grunnen høye. Det er stor forskjell på hva lærere skriver ned, eller forteller til vikaren på forhånd. Slik er det med meg også. Ofte kjenner jeg vikaren, kjenner noen styrker og svakheter. Jeg har en viss formening om hvilke vikarer som vil ha alt ferdig beskrevet og hvilke som sjøl vil, eller kan gjøre noe ut av mulighetene som ligger i en vikartime. Vi kan godt tenke oss at vikarlæreren betraktes som en grei løsning på mannskapsmangel. Det var realiteten bak den innledende fortellinga om gutten og katta også. Lærervikaren har tilegnet seg visse erfaringer, kunnskaper og ferdigheter ved nettopp å være vikar, og kan kanskje uten problem eller nærmere omtanke settes inn som vikar nær sagt hvor som helst? Læreren er ikke i samme grad utbyttbar på kort tid, her stilles det formelle krav til utlysning av stillingen, formell kompetanse og ansiennitet. Den erfarne vikaren kan nok i høyere grad gå inn å gjøre en god jobb på en skole, eller et fåtall skoler han kjenner godt, men posisjonen vikar vil alltid ha noe flyktig og tilfeldig ved seg. Det er alltid bruk for vikarer og det er viktig å ha vikarer tilgjengelig. Mine erfaringer kommer fra arbeid som fastvikar, tilkallingsvikar og årsvikariater for lærere som har permisjon. I tillegg vikarierer man i ledige timer ved behov, både i egen klasse og ellers. Erfaringene fra en rekke møter med elever og klasser, fikk meg til å spørre om vikarens virksomhet representerer et handlingsrom og beskriver en mulighet for handling som er annerledes enn lærerens. Jeg mener det. I de siste årene er nok mye av handlingsrommet til vikaren skrumpet inn. Forventningene til vikaren er økende og kravene

om å være den faste lærerens og skolens lojale forlengende arm, ser ut til å strammes til. Vi opplever at skoleledelsen ved sine pålegg og målsettinger i økende grad overtar for den enkelte utdannede lærers profesjonelle skjønn og refleksjoner som grunnlag for handling. Til nå har ikke skoleledelsen stilt samme krav til vikarene. Den faste læreren er tettere på eleven, klassen, kollegaene, ledelsen og er en del av skolekulturen sin på innforstått og langvarig vis. Dette tette nærværet gir læreren muligheter for mer langvarige, gode relasjoner med eleven enn vikaren har, men samtidig ser jeg en reell fare for at læreren blir blind for elevens muligheter og stadige utvikling og dermed kan komme til å stivne i arbeidet. Vikaren med sitt korte oppdrag har ikke alltid tilstrekkelig kunnskap om alle elevene og kan selvfølgelig komme til å bedømme feil overfor enkeltelever, men har samtidig et annet blikk, en annen posisjon og ser dermed noe annet enn det læreren ser.

Fra en praksisperiode

I lærerutdanninga hadde gruppa mi praksis ved et ungdomstrinn og hadde øvingsundervisning i blant annet norsk og samfunnsfag. Som lærerskolestudenter og ukjente med elevene, la vi opp arbeidsoppgaver med passe vanskegrad slik at det skulle være sjans for at alle elevene kunne finne noe å arbeide med. Men for en gutt var det ikke slik, han fikk ikke til noe særlig skriftlig, det han skrev var svært enkelt og hadde også en rekke skrivefeil. Øvingslæreren orienterte oss om at eleven fikk andre oppgaver enn de andre, det burde vi også gi, han fikk opplæringa tilpasset i det skriftlige. Muntlig fulgte han godt med, og annet praktisk arbeid i fagene gikk bare greit. Etter praksisperioden foreslo vi for øvingslæreren at eleven burde testes for lese- og skrivevansker hos kommunens pedagogisk-psykologiske tjeneste. Vi studentene tenkte vel ikke noe mer på dette, men etter et halvårs til traff jeg igjen på øvingslæreren vår over en kopp kaffe i lærerskolekantina og han kunne fortelle at gutten var testet og diagnosen gikk ut på skrivevansker. Skolen hadde allerede lagt til rette med ressurser for at eleven skulle få mer målrettet opplæring og hjelp. Øvingslæreren, som forøvrig var en raus og svært trivelig kar, innrømmet villig at han ikke hadde forstått elevens vansker på denne måten, bare at han kanskje var litt sein, eller ikke hadde evner som de andre i skriving. Våre spørsmål, blikk, utprøving og forslag om diagnostisering, endte med at eleven fikk et undervisningsopplegg mer tilpasset sine behov. Jeg vil våge den påstand at når vikaren også etter hvert møter de samme kravene om atferd og lojalitet som stilles til læreren, vil trolig en kilde til nytenkning og kritiske spørsmål til lærernes praksis, gå tapt.

Vikarens handlingsrom

En stor del av min utdanning og oppmerksomhet er rettet inn mot elevers handlinger i skolehverdagen. Erfaringene sier meg at det kun er den som står i klasserommet, den som skal undervise der og da, som kan forberede undervisninga slik at nettopp han selv kan gjøre jobben på en god måte. Informasjon om fag, emne, lekser til denne timen, hva som er neste tema, generelle opplysninger om klassen og mer spesielle opplysninger om enkelte av elevene som for eksempel sliter med faget, eller er utagerende og utfordrende, er det rimelig å gi videre til vikaren. Dette er viktig informasjon som vikaren tar med seg inn i klasserommet og til en viss grad bygger undervisninga si ut fra. Når vikaren får tilkalling for å ta en time på kort varsel, er ofte ikke opplegget klart fordi læreren er blitt syk og ikke er på skolen, har et sykt barn hjemme, er på et møte, eller må forlate klassen sin for løse et akutt problem i forhold til en elev. I akutte tilfeller får vikaren beskjed om hvilken klasse det gjelder, kanskje får han ikke vite faget, får ingen lærebok eller timeplan, men denne situasjonen er heldigvis sjelden. Min erfaring er da å legge dette så ærlig og greit fram for elevene i klassen jeg møter som vikar. Det går oftest helt fint å stole på elevenes innlevelsessevne i min situasjon og situasjonen til den faste læreren deres. Nå er vi på en måte i samme båt og vår oppgave er å arbeide videre, selv om timen og dagen ikke ble slik som vi tenkte. Det er alltid det beste med en forutgående kjennskap og kontakt mellom klassen og vikaren, men det er kanskje like avgjørende hvor tydelig og ærlig vikaren er. Går jeg inn til elevene med min frustrasjon over at min dag ikke ble slik som jeg hadde planlagt, at mine planer har falt i grus, og at alt plutselig ble vanskelig, ja da kan du være temmelig sikker på at denne holdningen lett kan spre seg til elevene. Særlig ser du at den eller de elevene som sliter med utfordringer knyttet til atferd eller lave skolefaglige prestasjoner, fort blir avledet av en forvirret, uklar, ufokusert lærer og reagerer med ulike former for ikke sosialt akseptert atferd. Det åpner seg i slike vikartimer fort muligheter der vikaren skal prøves ut, som man kaller det. Vikarens grenser for hva han tolererer, testes ut. Utprøvingen er for mange elever i grunnen et alminnelig og helt normalt stykke arbeid for å få klarlagt grensene for aktiviteten sin. Ofte er barn med slike utfordringer avhengige av trygge, stabile grenser og et avklart, ferdig utkjempet forhold til den voksne i relasjonen for å lykkes bedre i læringen sin. Når det kommer et ukjent menneske er grensene for armslag også ukjente. Som vi snart skal se kan både eleven og vikaren få en tøff jobb.

Gutten bak scenen

Under en skoleteaterforestilling hadde jeg som vikar fått i oppgave å holde øye med en gruppe elever som kulle inn og ut av scenen på visse tidspunkt. Av en eller annen grunn satt to elever på hver sin stol ved inngangen til garderobene. Elevene tilhørte ikke min klasse eller min scenegruppe, så jeg tenkte ikke mer på det. Et stykke ut i forestillinga kom det en del forstyrrende rop, lyder og kommentarer fra disse to som kunne høres helt ut til salen. Elever på scenen og et par lærere reagerte på forstyrrelsen. Jeg hadde tidligere på dagen fått oppgaven å holde oppsyn med garderobene, og derfor tok jeg turen for å be dem være rolige under forestillinga. Jeg gjorde det, men eleven fortsatte å lage forstyrrende ulyder og komme med tilrop og kommentarer. Nok en gang listet jeg meg inn til dem, men det ble ikke særlig mye roligere selv om jeg var til stede. Jeg kjente jeg ble kraftig utfordret. Forestillingen var godt i gang, publikum satt oppmerksomt i salen, medelevene spilte dialoger på scenen, og ellers burde det vært stille. Jeg følte at tida var knapp og forventningstrykket jeg selv nok mest av alle hadde bygget opp i situasjonen, økte dramatisk. Hva ville de andre voksne si, hva ville skuespillerne si i, jeg hadde feilet og ikke klart å passe på roen bak scenen. Så, i et sekunds ubetenksomhet valgte jeg feil framgangsmåte og viste gutten til rette med feil virkemidler.

Betraktninger

Erfaringsmessig ville den første vennlige, men bestemte henvendelsen være tilstrekkelig for å få elevene til å skjønne situasjonen og være stille, kameraten tok hintet og ble straks stille, men ikke denne gutten. Min reaksjon bygget ikke på en inngående kjennskap til enkelteleven og hvordan han kunne reagere, men var sjablongmessig og ikke preget av videre ettertenksomhet i situasjonen. Etter denne opplevelsen fikk jeg vite at omgivelsene over en tid hadde bekymret seg for hvordan denne eleven oppførte seg på skolen, men denne informasjonen hadde ikke nådd meg som vikar og var dermed ikke med i grunnlaget mitt for å vurdere handlingene mine i denne situasjonen. Her ser vi kun et lite eksempel på den type vurderinger en vikar kan gjøre. Lojaliteten min lå hos publikum, medelever, de andre voksne, men skulle mye heller ha vært hos eleven som i utgangspunktet var satt til en type oppgave det viste seg han ikke mestret. Kanskje det hadde vært bedre for alle parter at han i klovnedrakt laget ablegøyer for publikum da de ankom foajeen, for så bli satt til å telle inngangspenger sammen med en voksen etterpå? På denne måten ville han kanskje fått utløp for noen av sine kreative evner bak en maske og samtidig bli skjermet for en oppgave som han åpenbart ikke var i stand til å forvalte. Selvfølgelig er det ikke bare elever med sosialt

avvikende oppførsel som man kan betrakte som utfordrende for vikaren. Mennesker med ulike faglige vansker, sykdommer, lidelser og elever med sorg og savn krever sitt. I og med at vikarens jobb ofte er en time eller en dag, unngår vikaren i stor grad å konfronteres med disse menneskenes hverdagsutfordringer som har så mye å si for læreprosessen. For vikaren kan det være fristende, praktisk eller betraktes som nødvendig å velge å forbigå den etiske og profesjonelle fordring man bærer i møte med andre, det kan ikke læreren i samme grad gjøre over lenger tid. I et feltintervju jeg gjorde med en meget erfaren vikar, uttalte han noe om dette som jeg kjenner meg godt igjen i:

«Men, det er klart det at kommer du borti en ekstrem situasjon, som vi forså vidt har hatt, så... så går du ikke inn og så risikerer hodet altså (...) Så går du ikke inn og legger ned en masse energi akkurat for å hjelpe til akkurat i den situasjonen der. (...) du går ikke inn og bruker kreftene dine på det noe utover det å holde det, ha det greit i de timene du er der.» (Intervju med vikarlærer 2005¹).

Utsagnet om ikke å «risikere hodet» gjaldt i første rekke å unngå å bli fysisk angrepet, eller gå imellom med fare for egen helse, men skulle, slik jeg oppfattet det da, også forstås slik at han ville beskytte seg selv psykisk på grunn av at han også hadde andre viktige arbeidsoppgaver som krevde han fullt ut og slik sett ikke ville ta på seg mer ansvar enn strengt tatt nødvendig i en undervisningstime.

Vikaren kan altså velge å trå varsomt, kanskje til og med unnvikende og ikke involvere seg for mye. Han unngår da bevisst en rekke situasjoner som krever en eller annen form for tidkrevende oppfølging, samtale med eleven, skriftlig eller muntlig rapport til kontaktlærer, rektor eller foreldrene. Vikaren har det privilegiet å lett kunne forlate uløste konflikter. Noen vikarer ønsker helst å drive med sine ting og ikke involveres for mye i oppfølging av elevene slik som læreren gjør. På skoler der en ikke har fastvikarer som kjenner elevene over ei viss tid, legger jo også opp til en ordning der vikar og elev kun treffes kort tid og gjerne med lange tidsspenn mellom. Det er ikke den type samvær som umiddelbart innbyr til langvarig innlevelse og forpliktelse hverken for elev eller vikar. Det har også vært eksempler på forhold som skulle vare noen dager, men som førte til år med sporadisk, men godt samvær.

Gutten på gangen

I studietiden vikarierte jeg i en femteklasse jeg likte godt. Læreren var ei kunnskapsrik, dyktig dame med myndig og vennlig framferd. Jeg minnes tryggheten hun utstrålte. Hun hadde en særlig evne til nærvær i øyeblikket, og i klasserommet hadde beina hennes en tyngde mot

underlaget som jeg sjelden har følt i nærvær av andre senere. Hun hadde også en befriende latter. Det var på mange måter lett å «hoppe etter Wirkola» så lenge jeg ikke måtte hoppe så høyt og langt. Det er godt det finnes slike trygge lærere som gir en uerfaren muligheter til kontrollerte svev. I klassen gikk det en gutt, som det i ettertid skulle vise seg vel hadde vært borti det meste en kan tenke seg at en elleveåring kunne vært borti. Denne karen var ikke videre arbeidsom og laget i tillegg en del alo som forstyrret både medelever og kanskje mest en stakkars vikar, men gutten var stort sett blid og humørfyllt og krydret timene med sine spillopper. Så gikk det da som det kan gjøre en gang i blant, min tålmodighet var ikke lenger å strekke, de oppmuntrende og formanende ordene var midlertidig oppbrukt og både gutten og vikaren havnet som i et lynglimt på gangen for en oppklarende samtale. Situasjonen var opphetet. Jeg kjempet for å holde pusten, pulsen og armene i ro ... Jeg minnes jeg stakk venstre hånd i bukselomma og tok et godt tak i en knagg på knaggrekka med høyre. Utrykket i ansiktet hans skiftet i løpet av sekunder fra det lattermilde, kjekke «se-på-meg-hva-jeg tør» - uttrykket han hadde inne i klasserommet, til et ansikt som viste tilstedeværelse og en form for ro. Jeg vet at uttrykket hans var med på å bringe meg ned på jorda igjen. Det var oss to, eleven og læreren. Han var helt stille, og så på meg med det jeg oppfattet som en blanding av overraskelse og rolig forventning. Og du verden, vi ble utrolig raskt enige om hvordan vi skulle ha det i timene mine framover. Det tok vel trolig noe tid før han falt på plass i rekkene i de dagene som kom etter denne timen også. Men siden dette opptrinnet hilste vi alltid lunt på vårt spesielle vis og snakket kjenning når vi traff hverandre. Mange år senere gikk jeg sporadisk innom musikkbutikken der han arbeidet for å handle og hilse på. Jeg ble oppdatert på det siste i samisk musikk og Black Metal, og vi fikk begge en god latter ved minnet om felles opplevelser. Nå har jeg ikke truffet deg på mange år, men jeg vet hvilket sted som blir det første å kikke innom ved neste besøk i byen din.

Planer, frihet og skjønn

Det tar tid å forberede et undervisningsopplegg og det kreves selvsagt ikke at vikaren skal ha et opplegg klart i enhver situasjon. Det gjelder som oftest å videreføre klassens arbeid uten for mange uromomenter i vikartimen. Spesielt gjelder det i klasser hvor man vet, eller får beskjed om at det fins elever med store utfordringer faglig og sosialt. I de siste årene har lærerne begynt å lage ukeplaner, eller arbeidsplaner for elevene, for en vikar er dette en revolusjonerende nyvinning. Elevene har også ukeplanen, den ligger ofte også på lærerens arbeidsplass, henger på klasseromsveggen, eller ligger på skolens digitale nettverk. Ukeplanen

er et lett tilgjengelig verktøy for en vikar. Ukeplanen kan være utformet på ulike vis og har oftest ulikt design fra klasse til klasse, men består gjerne av en A4-side eller to med et rimelig ryddig og detaljert oppsett for arbeidet. Mange skoler har planer som omfatter fagene enkeltvis og planene kan ha et omfang på en uke eller mer. Planen gir god informasjon om hva klassen arbeider med, hva som er faglig tema i timene og hva lekse består i. For vikaren er ukeplanen et grunnlag for å få en faglig oversikt. Planen kan også inneholde opplysninger om praktiske forhold som hvem som er ordenselev, hvilke rom som skal brukes, eller sosiale utfordringer som for eksempel hvilken ønsket atferd vi skal øve på sammen i klassen i dag. Slik sett gir også de skoleomfattende atferdsstøttesystemene, klasseregler og ordensreglement vikaren god og systematisk støtte i møte med elevene idet han ved å gå inn i systemet, gjør at elevene kjenner igjen samme handlemåter som de ellers er vant til. Enkelte elever har en egen ukeplan, og en klasse kan være delt i grupper som har egne planer, da blir det hele mer innviklet for en tilfeldig vikar. Ukeplanen er oftest en faglig redningsbøye for vikaren, men samtidig en klamp om foten for den som gjerne vil utfordre klassen med sine spesielle ideer, eller gi klassen en pust i bakken eller en spesiell opplevelse gjennom undervisninga. Tanken er at ukeplanen skal være en grei måte å få kontinuitet i klassens arbeid på og den skal kommunisere forventet arbeid for perioden. Vikaren setter oftest pris på planen fordi opplegget for timen og dagen er lagt og det trengs minimalt arbeid for å finne innhold og stoff. Da er det mer elevenes arbeidsmåter og måten man selv arbeider på, som vikaren må arbeide med. Et annet interessant forhold det ikke er særlig rom for lenger, er at vikaren har spesielle kunnskaper som gjør at han har et spesielt opplegg han er ivrig etter å gjennomføre, eller som elevene forventer å få fra nettopp denne vikaren. Oftest er ukeplanen så stram, at om vikaren la opp til et spesielt opplegg, ville undervisninga blitt betraktet som uheldig og en illojal handling som forstyrret lærerens egen framdrift i faget. I praksis er ukeplanen et nokså sterkt framskrevet uttrykk for lærerens vilje og autoritet, en beskrivelse av foretrukket atferd og en oversikt over det som læreren ønsker skal skje nærmeste framtid. Vikarens handlingsrom blir faglig sett foreskrevet og definert, dermed blir gjøremålene knyttet til undervisninga også preget av atferd på grunnlag av andres beskrivelser. Slik jeg ser det, omhandler innskrenkningen både handling med grunner i vikarens profesjonelle didaktiske valg i faget og utøvelse av dømmekraft i møte med eleven her og nå.

Fristelser

Vikarlærere har som nevnt undervisningsopplegg på lur som de trives godt med, vikaren vil gjerne formidle noe og undervise i noe som han erfaringsmessig vet slår an hos elevene og der

han kan gi noe av seg selv. For en musikk lærer er det alltid kjærkomment med en time gitarspill og sang, midt i en ellers nokså stille og teoritung hverdag. Så må vikaren velge da. Enten lojalt følge planen og få gjort det som forventes av en vikar, eller gi elevene og seg selv en annen god opplevelse eller avveksling. Det ofte at lærere sukker oppgitt over en vikar som for eksempel lar elevene spille fotball i stedet for å arbeide med ukas grammatikk i engelsk. I slike situasjoner fører vikarens valg til at arbeidet blir utsatt og forsinket. En rekke ting følger i kjølvannet. Jeg forventer for eksempel ikke at elevene arbeider med hjemmeleksker i ukjent stoff de ikke har arbeidet med på skolen først. Når introduksjonen til nytt stoff mangler i form av gjennomgåelse, innlæring eller eksempler, er det bare de få ekstra dyktige som fikser leksene på egenhånd, og de fleste er forhindret fra å arbeide med stoffet hjemme. Men kanskje denne utetimen, eller hva det var vikaren fant på var viktig for klassen nettopp da? Vikaren er ofte en voksen som har arbeidet i skolen, eller med barn før og som på sitt vis ser hva barn trenger. Om vikaren mente elevene burde røre litt på seg, var det kanskje riktig? Etter at skolene la bort praksisen med å gi utetimer etter lærernes for godtbeholdende, er også vikarenes tilsvarende handlingsrom begrenset på dette feltet. Vikaren har ikke lenger den samme muligheten til å løse opp en uheldig situasjon i klassen, gi en tiltrengt pustepause i all teorien, eller til å velge arbeidsmetode fritt. Vikaren er i utgangspunktet i større grad enn før bundet opp til nedskrevne fellesregler og ukeplanen for klassen.

Forpliktelsen

Det er vel ikke til å komme bort fra at jeg har gjort vikararbeidet lett for meg selv en gang i blant. Særlig var det slik da jeg fikk tilfeldige vikartimer på sparket og var uerfaren som lærer. I stedet for å ta kampen om arbeidet i timen, kikket jeg hemmelighetsfullt ut av vinduet mens jeg rullet en fotball mellom hendene. Hylet og gledesutbruddene gjorde meg selvfølgelig til «verdens beste lærer». Ros og gode ord er jo smigrende, spontant og rimelig ektefølt var det jo også, det skal man ikke kimse av, men gjorde jeg jobben jeg var satt til å gjøre? Tja. Slike timer viste jeg kanskje ikke min dugelighet som lærer. Forpliktelsen min skulle kanskje ligget i forhold til elevenes læringsarbeid, og lojaliteten hos læreren jeg vikarierte for. I stedet styrket unnfallenheten min egen lommebok og ga næring til et øyeblikks forfengelighet. Eller var det egentlig dømmekraften som tilsa at elevene trengte en pustepause? Jeg gjorde vel det som andre gjorde, slikt ble tolerert og forstått i kollegiet. Tidens skoleomfattende programmer for atferd derimot, krever en atskillig mer felles forpliktelse og man utfører en form for gjensidig kontroll av hverandre. Skoleledelsen hilser ofte et slikt skoleomfattende system

velkommen. Felles, kollektiv handling reguleres av både uformell og formell kontroll. Gjennom øvelser, rollespill, diskusjoner og felles vedtak binder den enkelte seg stadig tettere til de felles normene. Noen ganger i løpet av året er skoleledelsen til stede og observerer lærerens undervisning. Læreren fyller også ut nettbaserte evalueringsskjema. Etterpå blir resultatene til en viss grad styrende for hva skolen skal bruke fellestida på, hva som er viktig og som regnes som god latin hos oss. Den felles «plattformen» blir stadig mer omfattende. Det at en fritime for elevene ute, utetime, nå bare skal gis til klassen som avtalt belønning for god atferd, er kun et eksempel blant mange. Det er riktig at maset fra noen elever om utetimer er borte, men vi skal merke oss at den disiplinierende argumentasjonen mellom klassen og den voksne er også borte. Ingen lærer ugleses lenger når klassen er ute, de har opparbeidet seg en belønning må vite. Heller ikke vikaren føler seg presset av elevene til å slippe dem ut av klasserommet en time. Og skulle jeg som tilfeldig vikar ha lyst på en pust i bakken i en stressende skoledag, se smilende guttefjes som reaksjon på en lærkule, eller få styrket selvbildet som «verdens beste lærer», må jeg altså heretter, mest for min egen del, velge andre tidspunkt enn den tilfeldige vikartimen.

Ro og fred

En vikartime er ofte en enkel og takknemlig oppgave når man kan be elevene ta fram ukeplanen. «Denne timen er det ukeplanarbeid!» «Ta fram ukeplanen din!» Så vet jeg også hva som er responsen; «Kan vi gjøre lekser også?» Ja, hva svarer jeg da? Jeg har to muligheter. Være lojal mot systemet, kollegaen, holde maska og klart gi beskjed om at elevene skal gå videre med det individuelle arbeidet de skal gjøre ut fra ukeplanen, eller åpne for at også leksene kan gjøres unna. Ved å velge det siste alternativet kjøper jeg meg vanligvis goodwill og arbeidsro i bøtter og spann, du kan formelig føle motivasjonen umiddelbart. Ermer brettes opp, blyanter spisses, - her er det utsikter til leksefri i ettermiddag! Å ja, det er ikke fritt for at jeg også bytter mitt tap av min egen «fritime» mot en klasse i motivert stille jobbing. Som lærer med fritime blir man vanligvis spurt, eller rettere sagt bedt, om å ta vikartimen og da tar man som regel den om man vil eller ikke. Selvsagt respekterer ledelsen om jeg sier fra på forhånd at for eksempel denne måneden tar jeg ikke tilfeldige vikartimer av en eller annen grunn. Forpliktelsen til å ta vikartimer i egen klasse er større enn i andres klasser, men jeg merker at med årene er skillet i ferd med å viskes ut. Det er avgjort lettere å komme inn til en klasse nå etter innføringen av felles rutiner i klassene, og lærerens pustepauser «fritimene» forsvinner i perioder. Selv om jeg ikke har truffet dem før, gjelder de samme reglene og jeg kan forvente noenlunde samme reaksjoner på mine beskjeder og pålegg

gjennom timen. Slik sett styrkes fellesskapet mellom lærerne på skolen. Det er ikke lenger så skummelt, eller slitsomt å dekke opp tilfeldige vikartimer for hverandre. Behovet for fiffige opplegg fra vikaren for å holde fokus, er ikke tilstede i like stort omfang som før. Elevenes jevne læringsarbeid uten brudd i rutinen, blir bedre ivaretatt. Men hvor ble det av handlingen, spontaniteten og galskapen som vikaren kunne tilføre? Vikarens egne opplegg er med viten og vilje byttet ut til fordel for en atferd preget av kontinuitet og sammenheng. Et etterlengtet og utvilsomt godt bytte, sier mange.

Spennende muligheter

Det er tilfredsstillende å skryte på lærerrommet av en klasse som en ellers hører både dette og hint om. Vikaren kan bevisst, eller ubevisst åpne, og korrigere samtalene som foregår, samt fornye fortellingene rundt en klasse på denne måten. Vikaren gir nye opplevelser og gir elevene rom for å framstå på en annen måte, vikarens blikk ser, tolker og kommuniserer sitt, annerledes enn læreren. Indirekte kan vikaren gi tips til aktiviteter og peke på sider ved klassen og enkeltelever som læreren ikke tenker på i det daglige.

«Sjetteklassen synes det er så artig når du er vikar, finner på så mye artig, du!» En av mine politisk aktive kolleger som ofte var innkalt til møter, kommenterte muntert og høylydt på lærerrommet. Dette var så flott å høre at jeg ser henne for meg og husker det som i går, selv om det er tretti år siden. Tja, finne på noe artig. Oppgaven sto i boka. Hun hadde selv ikke funnet mulighet til å gjennomføre elevforsøk i naturfag med klassen og unge og dumme meg kastet meg bare ut i det. Vi kartla tunga sine smaksområder med surt og søtt, fant ut hvor tatt nervene satt på huden ved å stikke hverandre med nåle-par i hvert fall på fingertupper og rygg. Andre steder ble vel prøvd også, men kom ikke med i tabellen da vi oppsummerte forsøket. Elevene lo og hadde det topp. Dette kunne vikaren gjøre, men av en eller annen grunn ikke den faste læreren. Mi undervisning var jo i grunnen ikke noe hokus-pokus, men en del av pensum og elevøvelsene i faget som elevene fikk erfare på kroppen i stedet for å lese og løse skriftligoppgaver om. Kollegaen min var glad, og kunne uttrykke glede ved at elevene fikk oppleve nye ting med meg som vikar. Det kan godt hende at hun hadde andre grunner også, fordi jeg trengte sikkert oppmuntring og støtte som ufaglært ung og uerfaren, men jeg tror ikke det, jeg kjente ikke henne slik, og jeg tok det ikke sånn heller. Gleden hennes over at klassen hadde fått gode fellesopplevelser, som var annerledes enn de hun selv kunne gi, var umiddelbar og ekte. Slike godord er det ikke vanlig å få. Jeg har hørt noe lignende etter en vikartime i ettertid også, men kun en eneste gang.

Improvisasjon og dømmekraft

I alle sammenhengene hvor det er behov for vikar, er det noen kjennetegn som er felles. Vikaren må kunne leve med en form for konstant usikkerhet, han må alltid være parat til å løse den mer eller mindre kjente oppgaven. Vikaren må være fleksibel, kunne ta avgjørelser, men også ha handlingskraft til å ta ansvar for å møte elever i ulike situasjoner. Den erfarne vikaren bærer med seg erfaringer for å møte det ukjente, gjøre det beste ut av en situasjon han er kastet inn i. Vikaren har en tilpasningsevne som inkluderer en sikkerhet i situasjonen, en selvbevissthet som ikke lett lar seg avlede, en slik arbeidssituasjon er krevende. Det er nok ikke alle som trives med, passer til, eller får tilstrekkelig anerkjennelse og motivasjon til å stå i vikarjobben.

De aller fleste elever er rolige, tillitsfulle og tar imot vikaren på en god måte slik at det blir arbeidsro og klassen kan arbeide. Elevene forstår og ser vikarens delvis umulige situasjon og handler slik de mener er riktig, er rolige, vennlige og støttende. Noen få elever har store utfordringer med hvordan de møter endringer i faste opplegg. Om innholdet timen avviker fra det denne eleven er vant til, eller har forestilt seg, møter han med en annen tone, eller andre arbeidsoppgaver enn den faste læreren gjør, kan han fort bli utrygge og urolige i møte med det ukjente. Vikaren ofte ukjent for elevene og skal som vikar først og fremst erstatt den faste læreren, ikke utfordre elevene og gjøre dem engstelige. Idet jeg går inn av døra og byr på meg selv, er åpen, rolig, interessert og fokusert på de viktige tingene, møter jeg uansett klassens førforståelse om vikarer høyt på banen og markerer meg som en selvstendig lærer i klassen. Jeg har som erfaren lærer i vikarposisjonen med meg min lærerhabitus, som Bourdieu kanskje ville uttrykt det. I mange sammenhenger er lettere å treffe en klasse hjemme og få gjort noe fornuftig i timen hvis jeg framstår som mindre sær, det at jeg ikke reagerer overdrevent eller setter autoriteten inn på småting straks jeg kommer inn i rommet. Da kan løpet fort være kjørt. Om jeg plukker ned de som henger i gardina, ligger i skapet, eller sloss om melkekassa med for mye, eller for lite humor, for kontant eller for utydelig, bidrar alle mine handlingsvalg til å etablere en bekreftelse på en kamp og konfliktsituasjon som dessverre er velkjent og forutsigbar for enkelte elever. Oppfatter, tolker, forstår jeg situasjonen som en kamp og handler deretter, kan jeg nok være sikker på at også eleven gjør det også, handler deretter. Det handler om å være rolig, tydelig og å stille klare forventninger til elevene så snart jeg møter klassen. Meningen med å være rolig og klar skal etter mitt syn skape trygghet, forutsigbarhet og kompensere for det vakuum som har oppstått ved at elevenes kjære frøken eller lærer ikke

er hos dem. Jeg må se, og ta situasjonen som jeg ser den, dette er det jeg mener med handling og gjerning til forskjell fra atferd. Om jeg møter klassen med den ferdig beskrevne atferden som nå står på den fargede lappen pent plastret på katetret på alle rom, så har jeg selv opptrådt fortreffelig som foreskrevet, men var det riktig der og da? I tilfelle noe går galt i timen, er det uansett jeg som har ansvaret. Med en smule ironi kan vi konstatere det fins klare atferdsrutiner å følge i manualen hvis noe går galt også.

Etter hvert har jeg innsett nødvendigheten av å bygge og vedlikeholde lærerrollen selv om jeg «bare» er vikar eller skal arbeide et kort tidsrom ved en skole. Ja, man sier gjerne «bare» vikar. Vikaren oppfattes som en til-og-fra-person fordi han kommer og går til sine ulike timer uten å delta i andre viktige aktiviteter i skolefelleskapet. Arbeidet med å vedlikeholde og bygge trygghet rundt meg har mye å si for min identitet i det å være sjølstendig lærer og fagperson. Det er nødvendig å inngå i profesjonens aktiviteter for å være ekte lærer og ikke «bare» vikar. Jeg må oppfylle profesjonens krav og kriterier, utad mot foreldre og lokalsamfunn og innad ved å vedlikeholde lærernes stammekultur, vår habitus, måten vi gjør ting på når vi er lærere.

Forberedelser

Forberedelser, eller mangel på forberedelser, er sentralt i vikarjobben. Kan jeg, eller skal jeg være forberedt på alt? Jeg har det nok ganske greit når alt er forutsigbart og klart. Det ligger en trygghet i å vite hva som skjer, eller kjenne igjen situasjonen fra før. Er det mulig å sette fingeren på noe som er av grunnleggende og stor betydning for meg i vikarjobben, slik at skrekken for her-og-nå-situasjonen blir redusert? Når følelsen av å miste kontroll kommer snikende, hva skjer da? Hva griper jeg til? Den erfarne lærer har handlingene som hører sin habitus til, å trekke på. Uansett går jeg bakover i tid, griper tilbake til noe som jeg har gjort før, atferd, ord, kroppsspråk som jeg mer eller mindre bevisst vet gjorde en forskjell en gang. Handlingen medførte at jeg kom meg videre i situasjonen, jeg løste oppgaven, eller noe løste seg. Inngikk så den Andre i det som skjedde, i ordene. Ikke alltid. I min tidlige karriere, og også i vikarjobber, dreide mye seg om oppgaven, eller rettere sagt meg selv og hvordan jeg skulle komme ut av situasjonen. Som jeg betrakter det som skjedde i ettertid, kom ikke eleven og elevens behov ikke alltid i fremste rekke, men altså oppgaven. Eller kanskje nettopp gjennom oppgaven kom elevens behov i fremste rekke? Altså slik at troen på at om bare jeg utførte undervisninga, så ville eleven få det han hadde krav på, ville få dekket behovene sine, og i tillegg var arbeidet gjort på en uangripelig måte overfor rektor og foreldrene. Det er noe

ved egenarten i å være vikar som tiltaler meg. Hva er det med vikarjobben som jeg tiltrekkes av? Det kan være uvissheten, dog innenfor rammene av noe sikkert. Kanskje kunsten å gripe det uforutsette på en god og akseptert måte for meg blir selve beviset på at jeg kan noe jeg også, ikke bare det å følge et fast oppsatt løp.

Tilpasning og danning

Begrepsparet tilpasning og danning følger meg som motstykker i det daglige jeg som lærer står i. Hva ligger så i begrepene slik jeg velger å bruke dem? Tilpasninga ligger i at jeg som lærer i større og mindre grad må tilpasse meg virkeligheten som gjelder ved den enkelte skole, en tilpasning som ikke alltid er av det gode og svært fort kan føre til en repeterende og ureflektert praksis. Tilpasning går også hånd i hånd med å gå inn i læreren habitus som hos Bourdieu, eller tilhøre en forståelseshorisont og plassere seg under en autoritet i en fagtradisjon som hos Gadamer. Kravet om at jeg som lærer tilpasser meg, står i kontrast til begrepet; danning, og da tenker jeg her danning ikke bare til de klassiske dyder, men mer slik Jon Hellesnes anvender begrepet. Her vil jeg trekke fram måten Hellesnes skiller mellom fagverdenen og dagligverdenen slik at vi praktikere utleveres til de spesialiserte og smalt utdannede ekspertenes systemer av teknisk karakter, i stedet for å ivareta det intersubjektive i samværet. Det er nettopp dette samværet mellom elev og lærer som er til stede i praksis. (Hellesnes 1969 i: Dale 1992). Tilpasning tar utgangspunkt ikke bare i hva som er akseptert eller ønskelig for alle. Den lokale tolkinga, det lokale preget på hva som regnes som godt og gangbart, vil variere fra lokalmiljø til lokalmiljø, og dermed også fra skole til skole. For lærere i grunnskolen er det kjent at skolekulturer er ulike. Gjennom litteraturen i lærerutdanninga, øvingsundervisninga en har på lærerskolen og gjennom andre egne erfaringer, går det klart fram at du som lærer må være våken for to forhold samtidig: skolekulturene er forskjellige, altså hva som regnes som rett og gangbart er forskjellig, og du som profesjonell lærer skal være klar over dette og samtidig bidra til å danne elevene til å fungere både i lokalmiljøet og storsamfunnet. Med disse erfaringene som grunnlag oppfatter jeg meg selv å stå i en stadig konflikt mellom noe jeg her velger å kalle systemperspektivet og elevperspektivet. Med systemperspektivet tenker jeg her forhold som omhandler; ledelseshierarkiet i skolen, de økonomiske og praktiske rammene for skolen sin virksomhet, læreplaner, nasjonale prøver, pålagte ekspertrutiner i atferdsprogrammer og rapporteringsplikten. Alt dette representerer tilpasningen. Elevperspektivet kommer etter min mening ofte i konflikt til systemperspektivet. Elevperspektivet representerer hensynet til

eleven, elevens personlige og sosiale utvikling, og sier noe om hvilke kvaliteter som preger mitt møte med eleven i klasserommet. Min profesjonelle forpliktelse og ansvar ligger i kunnskapen om faget mitt og dømmekraften i mitt profesjonelle skjønn. Den går hånd i hånd med dydene som gjelder i møte med et medmenneske, den Andre, og er vesentlig annerledes enn standardisert atferd som avkreves meg fra systemet. Det er forskjell på å legge pedagogiske vurderinger om hva som er det beste for elevene til grunn, og det å få vite hvilke handlinger du skal utføre for å nå et spesifisert mål. Det er dette jeg mener å kan lese hos Hellesnes.

Usikkerheten

Når systemet er lagt opp slik at jeg som vikar blir gitt en ny vikarjobb på kort varsel, tenker jeg at det er slik skoleeier ønsker at situasjonen for vikarer og elever skal være, mest mulig utrygg. Ellers hadde trolig kommunene gjort noe med det og ansatt fastvikarer som var ved skolene i lenger tid og fikk bygget opp en fortrolighet til elevene. Ut fra min egen erfaring kan jeg tenke meg at skolene oppfatter denne delen av vikararbeidet som nokså teknisk og ukomplisert. Ledelsen ser at vikaren klarer seg på et vis, og da er det greit. Jeg har hørt trøstende ord fra erfarne lærere som har sagt noe sånt som; «Slik er det bare, vi vet hvordan du har det.» Jeg oppfatter det slik at mestring av usikkerhet, om det nå gjelder en nyutdanna, eller en erfaren lærer som går som vikar, tilhører profesjonens indre «konfirmasjonskrav», enten er det slik at du fikser det, eller så fikser du det ikke. En vikar som gjør en god jobb, blir satt pris på. Ikke fordi at jobben er så synlig, nei tvert imot. Det er vel mer sann at om det er stille når du kommer og stille når du går, har du gjort jobben din.

Erstatteren

Utgangspunktet er at jeg overtar for noen andre, overtar der den andre slapp, prøver å følge opp det den andre gjorde og så på slutten av timen lage en god avslutning, ei fortøyningsblåse, et utlegg som den andre kan ta fast i når fastlæreren kommer tilbake for å fortsette det egentlige lærerarbeidet. Over en årrekke ser jeg at det stort sett er det samme som skjer idet bestillingen kommer inn. Jeg blir bedt om å gjøre noe ganske konkret, utføre det som forventes lik en funksjonær som holder seg til en stillingsinstruks. I bestillingen fra skolen ligger det et rimelig klart krav og ofte også en uttalt forventning om at jeg ikke bare skal utføre og så rapportere hva jeg har gjort i klassen, men også tilpasse meg den eksisterende kulturen, altså gjøre det meste på den måten den fraværende læreren ville gjort det. Her erfarer jeg en dreining de siste årene. Kravene til vikaren i det å videreføre atferdsprogrammer

og skolens rutiner, har strammet seg litt til. Det ser ut til at det ikke er like lett å bare ta en vikartime for tida, de ytre kravene til vikarens framgangsmåte er i endring.

Brua

Et gammelt munnhell sier at det fra barn og fulle folk en får høre sannheten. Om sannheten blir ennå sannere når disse to forhold kombineres, kan man jo bare lure på. «Husker dere gammellæreren vår?» Syttenåringen med ny sveis og pen dress stavrer seg møysommelig ned trappa til toalettene i kjelleren på samfunnshuset. Det er andre juledag og fest i bygda.

Gammellæreren er som vanlig festvakt. «Du var en god lærer, du ja, det er lenge siden nå, ja.» Han slår den ene armen om skuldrene mine og vinker ivrig til de andre. Guttegjengen stimler sammen på reposit og forsøker å fokusere på den lille mannen med gul vest som for noen år siden gjorde så godt han kunne da den faste, kjære læreren deres plutselig ble sykemeldt.

Som vikar i et halvt år skulle jeg videreføre arbeidet til den dyktige læreren som både elevene og foreldrene holdt så mye av. Elevene savnet henne tydelig og jeg fikk for eksempel høre at jeg gjorde sakene på min måte, ikke slik klassen var vant til. Klassen hadde gode rutiner, var veldrevet og hadde godt indre samhold. Elevene forklarte, viste og fortalte for meg, og det ble til at vi for det meste gjorde det slik de var vant til. Men det ble på langt nær det samme.

Vikaren var der, men elevene hadde helst sett at alt ble ved det gamle. En helt spesiell opplevelse som jeg husker godt, er da klassen besøkte læreren sin hjemme hos henne en tid etter jeg overtok klassen.

Elevene hadde skrevet hilsningskort og laget flotte tegninger som vi hadde med til henne og avtalt møtet i god tid. Hun hadde forberedt besøket med rikelig, velduftende bakst i det lune hjemmet sitt. Idet elevene fikk øye på den vevre skikkelsen, løp de henne i møte med omfavnelser og varm gjensynsglede. I løpet av noe som føltes som to sekunder, sto jeg fullstendig forlatt i yttergangen i en haug med tjuetvå par sko. Fra å være den populære tilretteleggeren som tok telefoner, skaffet tegneark og forberedte møtet med henne, fra å være føreren som ledet dem gjennom gatene fram til målet og åpnet døra, ble jeg med ett totalt uinteressant og oversett. Selvfølgelig måtte det være slik! Men jeg hadde bare ikke tenkt på det. Etter at den umiddelbare gjensynsrusen hadde ebbet ut, ble også jeg traktert med gode saker ved hennes kjøkkenbord. Hun kikket på tegningene fra hver især, spurte og lyttet, smilte, lurte på hvordan de hadde det nå, ville vite hva klassen hadde for planer videre utover våren. Jeg fortalte og hun lyttet interessert og bifallende. På en genial måte evnet hun i løpet av en times tid å bygge ei bru fra hennes langvarige, fortrolige fellesskap med elevene over til

min framtid med dem. Dette var sterkt. Jeg hadde inntil da fått vite mye om savnet etter henne, men kunne ikke fatte at møtet og brua ble grunnlaget for et nytt og dypere fellesskap mellom meg og elevene. Gjensynet med henne var godt for meg også, vi hadde kjent hverandre siden ungdommen fordi hun bodde få meter fra besteforeldrene mine og var venninne med min tante. Kontakten hadde naturlig nok vært sporadisk de siste årene, men den åpenbare fortroligheten og åpenheten mellom oss to som elevene fikk oppleve, var betydningsfull, kanskje avgjørende for de månedene som gjensto av skoleåret. Hun overlot på sett og vis klassen videre til meg, og gikk ved dette bolle-og-saft-sakramentet god for meg som klassens nye fører. Forvandlingen var umiddelbar. Resten av arbeidsåret sammen med klassen ble godt. Jeg kunne noen år etterpå forstå hva syttenåringen i trappa talte om, vi hadde begge vært der og hadde gått et stykke vei sammen.

Nye krav

Jeg tar som fast lærer også tilfeldige vikartimer, men det er ikke mange. Noe har endret seg hos meg også. Som vikar har ikke jeg lenger lyst til å være med på det stramme, forutsigbare, systemtro opplegget med rigide rutiner. Som vikar ønsker jeg i økende grad å være til stede med min voksenhet, min profesjonalitet og bidra til å danne eleven, gjøre selvstendige og gode vurderinger i møtet. Jeg ønsker å være vikar for andre slik jeg er lærer for min faste klasse, men opplever at jeg ikke helt får det til. Fortroligheten med vikarklassen er ikke tilstrekkelig til stede. Jeg oppnår på langt nær ikke den samme gode kontakten med vikarklassen som med mine egne elever. Da har jeg et valg. Enten kan jeg legge meg i selen for å arbeide fram den fortroligheten jeg ønsker meg, og som i grunnen er nødvendig for læring, eller bli en mer autoritær, rutinetro og systemtro vikar som får gjort det som skal gjøres, uten tanke på elevenes læring og mine etiske vederkvegelsler. Spennet mellom lojaliteten til eleven i motsetning til lojaliteten mot systemet, er blitt klarere. Lojaliteten og ansvarligheten hos den profesjonelle lærer og vikar, ligger først og fremst hos eleven, mens jeg i mitt daglige virke opplever en stadig økende ytre regnskapsplikt. Dette krever en annen form for lojalitet eller ansvarlighet mot oppsatte mål og ytre krav. Jeg opplever å bli stadig mer vurdert etter måloppnåelse i forhold til ytre krav. Det blir rektorene også. Rektorene har en fast pengepott for året som de skal fordele til alt fra kladdebøker til spesialundervisning. Budsjettet skal holdes. Tidligere oppfattet vi rektorene som de fremste blant likemenn, at de var på vår side og skaffet ulike ressurser etter behov i skolen, og på elevenes og foreldrenes side for eksempel når en elev fikk konstatert behov for hjelp etter utredning hos fagfolk, nå er

rektorene arbeidsgivere og kommunens kvinner og menn. Realiteten er slik at om en elev får sin diagnose, eller får fastslått sitt behov for spesialundervisning etter at årets budsjett er lagt, så er det opp til rektor om det blir noe ekstra for dette barnet det året, i verste fall er pengene allerede avsatt til noe annet; vattkuler til juleverkstedet eller den nye makuleringsmaskina. Dette er bilder på at det profesjonelle, moralske ansvaret har med den enkeltes faglige skjønn å gjøre og dette skjønnet står under økende press.

Mellom krav og mulighet

Klassens lærer og ledelsen er etter timen ofte kun ute etter hva vikaren har gjort i klassen, hvilke sidetall du har beveget deg på, antall oppgaver klassen har arbeidet med og om det har vært en rolig time. Er jobben gjort greit og systematisk slik at den faste læreren kan overta uten problemer når han kommer tilbake? Har elevene gjort det som sto på ukeplan eller arbeidsprogram? Ja visst kan jeg forstå og til og med godta behovet for å etterstrebe en viss orden og organisering av vikarens arbeid, du store verden. Vikaren er jo selvfølgelig en del av et forløp, en kjede av hendelser i klassen og er der for å bistå det enkelte barn i å bygge kunnskap og helheter. Men min erfaring sier meg at *om* en teknisk rasjonalitet, en rettlinjet tankegang om å arbeide etter en bestille – utføre-modell, er den viktigste ideen når skolen setter inn vikar, så fratas han både autoritet og mulighet til å møte eleven som seg selv. Med det mener jeg at handlingene i utgangspunktet begrenses av oppgaven styrt utenfra, noe en selv som profesjonell ikke har tilstrekkelig innflytelse på og arbeidet blir styrt av krav om en spesiell atferd. Min erfaring er at for strengt gjennomførte planer er uforenlig med danning og det å ta barnets situasjon og situasjonens krav på alvor. Det å skulle gjennomføre handlig foreskrevet av en annen, føles for meg til tider ubehagelig, ja direkte umulig. Oftest ser vikaren at situasjonen krever at han endrer opplegget. Han legger sine kunnskaper og moral til grunn for det skjønn han utøver i situasjonen. Grunnene til at jeg forandrer opplegget kan være så mange. Det kan være at elevene som er tilstede i rommet tar imot meg på en spesiell måte, med avvisning, med gjenkjennelse, forventninger, eller ønsker. Det kan være langt på dag, eller like før matpause og noen toneangivende elever virker trøtte eller sultne. Noen ganger er det mine egne kunnskaper, enten mangelfulle eller utfyllende, om det faglige emnet som gjør at jeg velger en annen tilnærming enn den på oppskriftspapiret. Andre ganger er det noe jeg har snappet opp i en annen sammenheng sammen med denne klassen som er naturlig for meg å spinne videre på, noe som knytter oss sammen og gir gjensidig nysgjerrighet og overskudd til å ta fatt på timen. At klassen og jeg har en historie sammen gir etter min erfaring trygghet for begge parter i klasserommet. Denne nærheten eller tryggheten vil jeg her kalle

fortrolighet, og denne formen for fortrolighet vedlikeholdes eller bygges kun i godt samvær mellom klassen og læreren. Uten fortrolighet sliter vikaren, og kan komme til å erstatte fortrolighet, handling og autoritet med tillært og autoritær atferd. I tilfellet med den sykemeldte læreren som jeg vikarierte et halvår for, så hun at elevene og jeg hadde behov for å bygge fortrolighet, og bidro med det hun kunne til elevenes beste. Fra henne fikk jeg en varm takk for å ta hennes elever med videre i det hun måtte slippe for en tid.

Vikarens kår

Det er mer regelen enn unntaket at det skjer uforutsette ting i klasserommet. Spesielt som vikar ble jeg skjerpet og kunne møte unntakene på en god måte. Jeg visste ikke hva som kom, men når det kom hadde jeg en forberedthet, en innstilling for å møte det uforutsette. Denne forberedtheten kom ikke av seg selv, den kom fra erfaring i å lykkes og mislykkes. Som lærer har du flere sjanser og har kollegaene i ryggen, en støtte i fellesskapet om en arbeidsdag ikke blir vellykket. Vikaren dømmes raskt på det han gjør og ikke gjør, måten han løser saken på. I og med at vikaren ofte har en kort, eller slett ingen forhistorie med elevene, vet de ikke at vikaren som regel kommer på sporet igjen, tar seg inn, retter opp, og forsoner. Vikaren har ofte ingen sjanse til å rette opp uheldige ting timen etter, eller dagen etter. Det kan ta lang tid for en vikar å rette opp et dårlig inntrykk. Den faste læreren lever med klassen sin gjennom gode og onde dager, det bygger tillit og fortrolighet begge veier. Vikaren er den man gjerne vil ha der, men som helst ikke skulle vært der. Vikaren er den som blir tilkalt som en erstatning, en erstatter for den egentlige. Han er en nødvendig og kjærkommen person når hverdagen ikke går som planlagt, og totalt overflødig når dagene er normale. Vikaren som ikke har deltatt i de utallige samtalene mellom lærerne, diskusjonene, prosessene, kjenner ikke de spesielle forholdene og handler selvfølgelig allmennmenneskelig, ut fra det vikaren oppfatter å være diskursen her og nå. Den tilfeldige vikaren har ikke den samme og faste arbeidstida som andre. Vikaren er ikke kommet ennå, eller han har dratt hjem når kollegiet har sine ulike møter og kan henvise til at han ikke visste og ikke hadde hørt om dette. I tillegg til de felles handlemåter lærerne blir enige om på møter, har vi altså de uskrevne reglene i kulturen som alle kjenner og tar for gitt, men i tillegg er det som vi vet et tredje lag; den tause og verken språksatte eller reflekterte praksis. En ulempe, eller fordel, det kommer an på, er at både den ferske og vikaren til en viss grad kan unnskyldes seg om han handler uklokt. Man har en viss tabbekvote. Det var ikke uvanlig at mine feiltrinn på grunn av lærernes mange uskrevne regler ble glatt unnskyldt med en kommentar. «Ja, det er ikke rart du gjorde slik, du er jo vikar og ingen har fortalt deg det!»

Note

¹ Intervju med vikarlærer. Gjengitt i mitt essay om feltarbeid. Eksamenskode PF 300P003 HiBo 2005.

Kapittel 4

Lærer - grenser for handling

Gutten og hatten

«Legg bort den hatten, er du snill!» Tonen i stemmen er vennlig, men fast bydende. Det er ikke tvil om hva jeg ønsker. Han skal legge bort hatten han sitter og vipper mellom hendene, nå skal vi arbeide. Jeg har gjennom et helt år deltatt i rollespill med kollegaene mine og har lest en tykk, oversatt amerikansk manual der effektive beskjeder og tydelig klasseledelse er to av de viktige strategiene. Vi kommer ikke lenger med beskjeder av spørsmålstypen; «Kan du legge bort den hatten?» Vi har lært at beskjeder med mulighet for eleven til å svare nei, ikke er gode og de skal ikke brukes på skolen vår lenger. At en elev kan velge å svare nei, blir sett på som heft av tid og lite effektivt fordi læreren da må gi beskjeden en gang til, kanskje øke presset på eleven ved å skru opp volumet på stemmen, kanskje reise seg, kanskje til og med gå bort til eleven i all sin høye velde, og i ytterste konsekvens ta hatten fra ham. Instruksen går ut på å gi beskjeden så klart, tydelig og lettforståelig som mulig i en vennlig, men bestemt tone, en gang for alle. Om da eleven velger å ikke etterkomme beskjeden, trappes trykket opp i beskjed nummer to ved å komme nært fra siden av kroppen til eleven, gjerne bøye seg ned helst ikke i front, men nøytralt og fysisk mindre provoserende fra siden, og se eleven i øynene for så å gjenta påbudet og trekke så seg tilbake. Tilbaketrekningen er viktig. Den skal lette presset fra den voksne, gi eleven mulighet til å tenke over beskjeden og slutte med den uønskede atferden, eller begynne med en annen og mer ønsket atferd. Om da eleven fremdeles ikke etterkommer beskjeden, konfronteres eleven med konsekvensen av valget sitt. Eleven kjenner konsekvensene, de vet han om fra før. Som oftest er konsekvensen å bli fjernet fra fellesskapet og fortsette med det skolearbeidet han ellers ville ha gjort under tilsyn av en assistent eller lærer han kjenner godt. Det er sterkt å bli fjernet fra klasserommet og de andre i klassen. Klassen er det fellesskapet og de nærmeste medmenneskene elevene har rundt seg. Selv om bråk, uenigheter, konflikter, rivalisering og til og med mobbing foregår i klassen, er det medelevene og klassen som gruppe som representerer fellesskapet og rammene for skoledagen. For en elev er en tidsbegrenset time-out, eller dagevis med atskillelse på eget rom, begge svært sterke sanksjoner.

Betenkning

Gutten legger selvfølgelig bort hatten. Han er min elev. Mine elever gjør stort sett det jeg ber dem om. Om de ikke gjør det, har de nok en god grunn, kanskje til og med en bedre grunn enn min. Hatten er flott, svart, bredbremmet, med høy, markert pull og et sølvfarget bånd. Han kler seg ofte i svart, har alltid en fyldig, men velstelt frisyre med lyse striper. Gutten tegner flotte, moderne sjablongaktige tegninger i japansk tegneseriestil, mennesker med store øyne, sorte øyevipper, små spisse neser, og hår som ligner hans eget. Når han talentfullt vipper hatten sin mellom hendene kan vi ane en gryende virtuositet i ferdighetene som røper trening, en følsomhet for rytme og timing, en myk selvfølgelig fingerferdighet i de glidende bevegelsene. Hatten følger gutten, og han får ha den i fred. Han vet den skal ligge i skoleveska, under pulten, eller på hylla i gangen i timene, men noen ganger kommer den bare fram, til imponerte blikk fra jenta som sitter ganske nært. Jeg aksepterer oftest at han har hatten inne på klasserommet, til tider legger han den igjen hjemme, eller tar til og med sjansen på å uoppfordret legge den på hylla i gangen. Jeg håper ingen tar den. Hvorfor skal hatten ikke alltid ligge på hylla i gangen slik som de andres luer og kapper? Hvorfor går ingen telefoner med beskjed om at dette uromomentet bør hvile på hattehylla hjemme? Hvorfor tar jeg den ikke og legger den i kateterskuffa? Hvorfor ikke en gang en streng beskjed om å gjemme den i veska? Hva er det som gjør det jeg gjør? Jeg skal forsøke å si noe om det.

Oppdragelse

Det handler om langsiktighet, tillit, trygghet, personlig rom i balanse mot fellesskapet, det å være seg selv samtidig med å være et stort «vi». Jeg vil hevde at læreren har en annen forforståelse, en annen horisont, og en annen klokke enn den tilfeldige vikaren. Læreren skal drive oppdragelse. Elevens motstand, spørsmål, opposisjon og innvendinger er helt alminnelig og påregnelig, til og med ønskelig fordi nettopp dette er viktige i elevens utvikling. Dette skal læreren tåle, det hører lærerens oppgave til. Man kan se for seg at vikaren ville kunne møte gutten med hatten på ulike vis. Vikaren kunne velge å være streng, gå rimelig hardt ut, forlange at eleven holdt seg til klasseromsreglene og stoppe tilløp til uro som lett kunne bre om seg og ville bli vanskelig å stoppe. Om vikaren var myndig, kjent, eller skremmende nok, kan en jo tenke seg at elevene ville akseptert regimet. Men en kan like godt se for seg at de ville føle seg på hjemmebane og overlegne, forstå at han kom med urealistiske konsekvenser eller trusler og bare skru opp konfliktnivået for å se hvor det bar. I min vikartid viste denne løsningsmåten at jeg som oftest raskt ble veiet av de toneangivende representanter, og funnet

for lett. Men vikarer skal også leve av inntektene som vikartimene gir, og som vi vet er det noen ganger er åpenbare grunner til at man er vikar i kortere eller lengre perioder. Slik sett kan man overleve i perioder ved å lukke øynene for hatter og slikt, og være kompis. Det er en kjent strategi å ta en vennskapelig tone for å være på bølgelengde med elevene, men dessverre sitter elevene oftest med delte forventninger til en vikar, og de fleste vil etter en tid foretrekke vikaren som både krever og støtter, ikke bare snur kapp etter vinden. Hvis vikaren lot gutten fortsette med å vippe på hatten til nabojentas beundring og lydløse fnis, og ikke etter noen få triks krevde at arbeidet skulle starte, men lot han holde på, ville det nok være moro ei stund, men kanskje noe av den magien som var tilstede i de uskyldige stjalne øyeblikkene av ulydighet ville bli borte. Repertoaret hans av triks ville snart blitt uttømt og sjenansen ville overta, og jenta miste interessen.

Boklig lærdom faller tungt for gutten med hatten. «Å-ja!» er et fast uttrykk fulgt av et rødmende sjenert smil, når han ser lyset etter flere runder med alternative forklaringer og konkretiseringer av virkelighetsfjern trykksverteteori. Fortroligheten hans fins i de edle kunster som dans, design og tegning. Vikaren kunne med et napp tatt hatten ut av hendene på han, eller kommandert hatten på hylla. Det merkelige er at jeg ikke har registrert om noen elev har tatt, gjemt eller lånt hatten, jeg tror ikke det. Han nyter gjennom triksene sine og sin væremåte en form for immunitet mot invasjon. Jeg lar han også oftest i fred, men han vet hva jeg mener. Et hint, et blick, en bevegelse eller en vennlig, bestemt og effektiv evidensbasert og kvalitetssikret beskjed, er alltid nok til at hatten forsvinner og dagens tekst kommer på pulten. Men en kunne også meget vel snappet til seg hatten og skrevet en hendelsesrapport til rektor om saken. Gutten ville nok ikke motsatt seg konfiskering, men hattens reduksjon til et materialisert, uønsket objekt og triks-handlingen betraktet som atferdsavvik, ville bestemt slukket øyeblikkets magi og ville krenket, i verste fall opphevet hattens immunitet i fellesskapet med alt det ville innebære.

Vikaren har som oftest ikke de samme tette bånd og dermed forpliktelser overfor skolen. Vennskap med de andre ansatte og en form for profesjonell kollegialitet kan meget vel være tilstede, men det daglige kjennskapet og lojaliteten til skolen er ikke like sterk som hos den fast ansatte. De aller fleste har uansett et ønske om å gjøre en god jobb. Vikaren skal ha en jobb å komme tilbake til i morgen også og det ryktes og vises ganske lett, i alle fall på en liten skole, om vikaren er for urimelig eller dumsnill. Det handler nemlig ikke mest om å være faglig flink eller streng. Nei, jeg vil tro begrepene urimelig og dumsnill passer meget godt

som motsatte endepunkter på vikarens karakterskala. Er man urimelig og rigid faller vikaren igjennom, likeså om pur naivitet preger omgangen med elevene. Det er nok som i mange andre sammenhenger middelveien som fører fram.

Fortrolighet

Fortellinga om gutten og hatten setter meg på sporet av en annen hendelse, og det er den samme eleven. Min kollega hadde hatt inspeksjon på skoleplassen passet meg opp i gangen. «Han har hodetelefoner på og lytter til musikk fra mobilen sin, jeg skrev hendelsesrapport på ham.» Hos oss er det ikke tillatt med mobiltelefoner, elevene vet det. Skal telefon være med, må han ha melding med hjemmefra, den skal ligge avslått, eller på lydløs i skoleveska. Lojal og effektiv, som jeg også kan være, tok jeg opp saken med eleven. Jeg ga han beskjed om å legge hodetelefonene nedi sekken, slå av telefonen og ikke ta sakene med på skolen neste dag. Han stappet lydig hodetelefonene i sekken, i det han sa fra om han ikke hadde noen telefon med seg, det var jo ikke tillatt, det visste han godt. Jeg huket meg ned ved siden av han, gutten fortalte han hadde jo bare stappet den løse ledningen i lomma. Hodetelefonene var jo riktig stilige og de passet så fint til klærne han hadde på seg. Ei tøff strikkelue og hettegenser med glidelås, t-skjorte med motiv. En lærer hadde altså konfrontert gutten med hodetelefonene, forstått det slik at han hadde mobiltelefon i enden av ledningen også og gitt ham en muntlig og skriftlig konsekvens. Så var det min oppgave som klassestyrer å følge opp dette etter rutinen i atferdsprogrammet, agere effektivt, være handlekraftig, men det ut fra en annens observasjoner og altså på et mer ureflektert og regelbasert grunnlag. I og med at jeg var fast lærer i klassen, kunne vi rette opp feilen og jeg fikk kommentert at hodetelefonene han hadde på passet skikkelig godt til antrekket, og at vi trodde han hadde mobiltelefon som ikke er tillatt på skolen. Det varme, sky guttesmilet bredte seg i ansiktet hans. Sjansen var der til å gjøre det godt igjen, jeg kunne rette opp misforståelsen og også støtte hans design-talent og sikre smak. Kjennskapet til eleven og det lange tidsperspektivet gir læreren rike muligheter for gode møter som ivaretar den enkelte og fremmer forståelse framfor å avsi summariske dommer etter regelbrudd fra en atferdsmatrise.

Kontakt

Tidligere het det forresten klasseforstander og klassestyrer, nå heter det kontaktlærer. Skolene vil helst at en lærer skal være kontaktlærer for samme klasse i flere år i strekk for å sikre kontinuitet i arbeidet, og gi størst mulig grad av trygghet og forutsigbarhet til elever og foreldre. En blir nesten fristet til å smake litt på de ulike betegnelse. Forstander gir øyeblikkelig assosiasjoner til en leder av en religiøs menighet, man fornemmer ånd til stede,

og at begrunnelsen og forpliktelsen knyttes til kristen oppdragelse og innforståthet. Klassestyrer signaliserer makt. Klassen er en uregjerlig gjeng som må ha en sterk leder, men også en styrmann som styrer klasseskuta støtt over stormfulle hav og trygt i havn. Vi finner begrepet styrer i ordstyrer, en dirigent som er møteleder og styrer ordet på en trygg måte og etter vedtektene i en forsamling. Ordstyreren er valgt etter et visst demokratisk reglement, ikke hvem som helst får oppgaven med å være ordstyrer, du skal ha tillit og gjerne tidligere ha vist at du duger. Kontaktlærer derimot blir for meg noe annet. Hva forstår man med kontakt? Man kan opprette kontakt, eller la være, holde kontakten en stund, bryte kontakten, kontakten kan bli brutt, hvem skal ta kontakt neste gang, kontaktvansker oppstår. Jovisst finnes en slags instruks for hva kontaktlærer skal foreta seg, og dermed fyller begrepet med innhold og lister opp hva som kan forventes, men likevel har ordet for meg noe teknisk og utvendig ved seg.

Forpliktelse

Når du tar på deg en kontaktlærerjobb vet du vanligvis at forpliktelsen er treårig, for meg er det man kan beskrive som en sann prøvelse. I starten på lærerkarrieren hadde jeg i tillegg til kontaktlærerjobben andre funksjoner eller verv ved skolen, som klubbleder i fagforeningen eller rådgiver, eller studerte ved siden av. Jeg gjorde andre ting også for å skaffe meg pustehull i hverdagen, fristunder og uker der jeg kunne gjøre noe annet, komme fri fra det daglige trykket. Selvfølgelig også for å øke min egen kompetanse og lønn fordi det i skolen ikke er mange andre karrieremuligheter. De senere årene, og de tre siste kullene jeg har fulgt som kontaktlærer, har jeg pussig nok følt ansvaret og forpliktelsen i treårsbolkene stadig lettere, og hatt mindre behov for fristunder. Det føles også som om årene går fortere og jeg ser tydeligere for meg hvordan barna i klassen min kommer til å vokse seg til og forandre seg fra femte til sjuende klasse. Det er på en måte godt. Erfaringen som fast lærer over tid gir løfter om framtida som gir meg en annen ro i hverdagen. Det er økonomisk trygget i å ha en fast stilling. Da kan jeg også å søke studiepermisjon med lønn, og en sjelden gang lykkes det. Lærerne som har de faste, hele stillingene er ofte kontaktlærere. På småtrinnet og på mellomtrinnet har kontaktlæreren nesten hele arbeidsdagen sin i en klasse. I enkelte fag bytter lærerne klasser og grupper slik at fagkompetansen de ulike lærerne har, blir godt utnyttet. Lærere har gjerne tilleggsutdanning i et eller flere fag og kan da for eksempel undervise, slik som jeg, i musikk for mange klasser. Dette medfører at andre lærere må inn i *min klasse* og undervise i andre fag. Disse timelærerne er ikke vikarer, men en del av den faste staben og er ofte også kontaktlærere for andre klasser.

Frihet

Det er jo en del fordeler med å undervise andre klasser enn sin egen. Jeg syns det er flott å bruke musikkutdanninga til å arbeide med elever på hele mellomtrinnet. På denne måten har jeg kontakt med de tre klassene som mine nærmeste kollegaer arbeider i også. Det er tilfredsstillende å kunne starte med musikkfaget i en femteklasse og følge dem opp med progresjon over tre år. Etter hvert har jeg fått til en fagplan som også elevene kjenner og ser fram til. De vet at det er mye blokkfløytespill, notelære, noteskriving og sang i femteklasse. De gleder seg til å begynne med gitarspill i sjetteklasse. Sjuendeklassingene vet at i år blir det mer gitarundervisning, el-bassopplæring, særøppgave i musikk og masse moro med lydprogram på pc, men også notekurs og musikkhistorie. På denne måten får skolen en stil og et system på musikkundervisninga der vi på vår måte når målene i læreplanen. Man skal ikke stikke under en stol at det er godt med avbrekk fra egen klasse også, og erfaringen min er at det til og med er lurt. Møtet med andre elever, annet faginnhold og kollegaer, er berikende. Det er godt og kunne ta en pause fra klassen sin, og la klassen få en pause fra meg mens jeg stikker over til sjuende og underviser i musikk hos dem. Jeg føler meg mindre isolert og innestengt når jeg tross alt besøker to andre musikklasser et par ganger i uka.

Forberedelse

En gang hadde jeg klasserom like ved lærerrommet. Alle de voksne møtte og så mine elever, også rektor, inspektør, ufaglærte assistenter, foreldre på besøk, postbudet. Alle så og hørte måten elevene kom inn i garderoben sin på, hvordan de tok av seg klær og sko, hva de sa og gjorde før jeg lukket klasseromsdøra. Blant oss voksne har vi en regel om at læreren møter klassen sin i døra, i garderoben eller på klasserommet når timen starter. Jeg reiste meg også som regel fra sofaen på lærerrommet et par minutter før klokka ringte inn. I og med at klasserommet lå nært lærernes arbeidsrom og lærerrommet, gikk jeg mye oftere enn før innom på klasserommet om morgenen før arbeidsdagen startet. Ofte la jeg inn bøker og planer som skulle deles ut, noen ganger en datamaskin eller annet utstyr som skulle på plass. Dette bar jeg på klasserommet før timen startet. Det var også en annen grunn til at jeg kom tomhendt til førstetime. Jeg måtte være forberedt på å hjelpe en av våre elever fysisk til rette om morgenen.

Sjekk-inn og sjekk-ut

I atferdssystemet er det en ordning der en voksen samtaler spesielt med en elev om målene for dagen. Dette kalles *sjekk-inn*, ved dagens slutt blir eleven også sjekka ut, og måloppnåelsen

for dagen blir vurdert sammen av elev og voksen og hjemmet blir eventuelt varslet om hvordan det gikk i dag. «Sjekk-inn» og «sjekk-ut» (si-su), tar kanskje fra tre til femten minutter alt etter behovet. Sjekk-inn tar oftere lenger tid enn sjekk-ut fordi eleven ofte er urolig, eller skal fortelles noe når han kommer til skolen. Den voksne som tar sjekk-inn kan være en lærer, assistent eller rektor og han møter oftest eleven i garderoben ved klasserommet til første time. Det er i slike situasjoner jeg som lærer passer på å stå tomhendt. Dagsformen til eleven kan være ujevn, og det er et visst ubehag for han å gå til sjekk inn når de andre elevene går til time. Det hender da at jeg sammen med den andre voksne med makt må lage en sluse og pense, eller geleide eleven til sjekk-inn. Da er det ikke så lurt å ha hendene fulle av norskbøker og datamaskiner. Det må sies at sjekk inn-situasjonen som regel går helt greit og ser ofte ut til å være til fordel for eleven som etterpå kommer innstilt på arbeid til klasserommet noen minutter etter. Man kan si mye om sekundene fylt med brudd og atskillelse fra klassen når han skal på et annet rom for sjekk-inn. Det er uten tvil en stigmatiserende operasjon, men det er også en klar forventning fra den voksne. En elev som ikke lærer seg forventet atferd nokså kjapt, møtes med klare forventninger om å lære det. Selvfølgelig ligger det et langvarig arbeid med skolens regler og nøye innlæring av forventet atferd hos elevene i bunnen. Det går gjerne flere uker med øving og repetisjon av god atferd før nøye vurderte tiltak settes i verk overfor enkeltelever. Det kan være et par elever i en klasse som må ha mer trening enn andre i perioder. I starten av timen legger man opp til en aktivitet som er greit å komme inn i når eleven kommer fra sjekk-inn. Oftest er det lesestund på starten av dagen. På grunn av frykten for lav score på de nasjonale leseprøvene, er det forskrevet spesiell lesetrening for alle elever hver dag. Når eleven kommer inn i klasserommet igjen vet han hva som foregår i klassen og kommer vanligvis greit i gang med arbeidet sitt.

Uro

Jeg følte ubehag ved det vi gjorde i forhold til en spesiell gutt. Han ble kontant skilt ut fra resten av klassen om morgenen. Situasjonen ved skoleslutt var mye greiere, han kunne bli igjen i klasserommet noen minutter etter at de andre hadde gått. Akkurat han skulle ikke nå bussen hjem. Sjekk-inn og sjekk-ut er en måte å finne tid på en strukturert måte for å samtale med eleven. Jeg skulle ønske jeg kunne møte ham på en skikkelig måte tilpasset ham hver morgen. Midlet var at han gjennom rutinen skulle få en forutsigbar og god velkomst og start på dagen. Målet at han ikke etter en viss tid behøvde den planmessige innsjekken. Denne eleven, og mange andre, hadde mer eller mindre behov for å bli «tunet inn» til skoledagen.

Det å skille mellom fritid og skole, er vanskelig for mange. Når skoledagen starter krever skolen at det er våre regler som gjelder. Hilserutiner, en sang, å samtale om et tema, øve på ønsket atferd, eller ei lesestund kan være slike aktiviteter som setter elevene på rett spor. Om eleven kunne klare å starte dagen på en god måte i klasserommet, hadde vært det aller beste. Første time var før sjekk-inn-systemet preget av nekting av arbeid, tilrop, bannskap og kalling av voksne. Atferden var svært forstyrrende for han selv, de andre elevene og utfordrende for de voksne i klasserommet. Så skjedde det at jeg ble alene voksen i første time og vanlig rutine var ikke mulig. Da tok jeg den lille morgensamtalen med eleven inne på klasserommet, dette var et brudd med avtalen mellom alle involverte, et brudd med rutinen. Gutten kom etter hvert roligere inn og fant plassen sin, han begynte etter hvert å hilse sammen med de andre. Jeg tok en tur bort til pulten hans med det lille si-su-skjemaet for dagen. Hver dag førte vi skjemaet for å bevisstgjøre han og dokumentere atferden denne dagen. På huk med ryggen mot klassen forsikret jeg meg om at vi fortsatt var enige om målene hans for dagen, han tok vare på skjemaet sitt og arbeidet startet. Det at jeg gjorde noe som ikke var etter oppskrifta, møtte ikke motstand fra kollegene mine, men et par hevede øyebryn så jeg.

Forskjeller og muligheter

En kontaktlærer sa nylig at hun heller ville vært timelærer, slik som ressurs situasjonen for kontaktlærere er nå, hun har 21 elever i sin klasse. Kontaktlæreren har etter avtaleverket en time mindre undervisning i klasserommet i uka enn andre, lokale avtaler kan gi mer tid. På denne tiden skal man utføre mange oppgaver. Forberede og gjennomføre elevsamtaler, gjennomføre løpende muntlige vurderinger, skriftlige vurderinger, foreldresamtaler, foreta tester ved mistanke om lærevansker, gi ekstra oppfølging av de elevene som har individuelle opplæringsplaner, skrive søknader om spesialundervisning, skrive årsrapporter, delta på ulike møter med andre fagfolk. Timelæreren derimot, kan komme, og ikke minst gå, uten noe særlig mer enn å skrive faglige vurderinger av elevene to ganger i året. Kontaktlæreren har en klart høyere status blant elevene enn timelærerne. Dette viser seg i en viss grad i lønn og tid, men det er ikke det vesentlige. Det som kontaktlæreren sier eller gjør setter oftest standard for hva elevene retter seg etter. Kontaktlærer har også en viss instruksjonsmyndighet eller veilederoppgave overfor timelærerne i klassen og det er vel begrunnet i at klassen skal erfare god sammenheng og forutsigbarhet i skoledagene. Dette er på godt og vondt, om en ikke har kritiske venner eller en vurderingskultur på jobb der en ser hverandre i kortene og spør hverandre om hva som skjer.

Ansvar

Elevene har også assistenter som støtter dem i skolearbeidet i en del timer. Likevel blir det ikke likt. Timene og dagene får ikke samme struktur, en voksen legger ikke regi for hele uka, og det gis rom for å presse grenser hos de andre voksne. Antall atferdsanmerkninger var vesentlig lavere de dagene jeg hadde all undervisning i klassen, enn de to dagene jeg var borte fra klassen med studiepermisjon for en tid tilbake. En kan tenke seg at forskjellen i atferd hos elevene har med de ulike fagene å gjøre, det er ikke like lett å holde for elevene å holde reglene i mer frie undervisningssituasjoner som kroppsøving og uteskole, som å sitte på rekke i klasserommet for å løse mer strukturerte oppgaver. De kan også være mer slitne mot slutten av uka, og jeg vet at noen også ser med spenning fram til helga. Ikke fordi de skal gjøre noe spennende, men fordi enkelte barn faktisk ikke vet om de skal til mor eller far og hva dagene vil bringe. Faglig stiger presset også utover uka, elevene skal bli ferdig med de ulike leksene. Det er også de samme tre-fire elevene som fikk atferdsanmerkninger de dagene jeg var borte. Jeg så etter forklaringer på at oppførselen hos tre-fire gutter tilsynelatende ble merkbart forverret de to siste dagene i uka. Det trenger ikke ha noe med at jeg ikke var der, men en slik tankegang passer med det jeg syntes å se. Det er nesten slik at det var plagsomt for meg å ikke være hos klassen disse to ukedagene med fast studiepermisjon.

De skriftlige atferdsanmerkningene sa noe om hva elevene har foretatt seg i en viss situasjon. Hvilken verdi hadde denne informasjonen for meg? Hver mandag fikk jeg vite at torsdag og fredag har tre-fire elever gjort og sagt slik og sånn. Det var de samme lærerne som skrev atferdsanmerkningene. Jeg er at den faste lærerens tilstedeværelse gir mer ro, forutsigbarhet, struktur, sammenheng og at elevene jevnt over oppfører seg bedre. Og det er viktig å si her at dette ikke bare gjelder meg som klassestyrer. Den samme tendensen ser jeg når andre lærere ikke er på arbeid. Vikarer og midlertidige løsninger gjør at elevene oppfører seg annerledes, for noen få elever oppstår det som av de voksne og andre elever blir registrert som uakseptabel atferd, problematferd, brudd på atferdsreglene våre.

Veien mot PALS

Det er lett å se for seg en rekke gode åpne og mer skjulte begrunnelser til at vår skole innførte temmelig klare forventninger til elevenes oppførsel for noen år siden. Her vil jeg nevne flere, men vi skal etterhvert ta tak i den mest framtrædende begrunnelsen fra ledelsen. Flere voksne hadde uttalt vansker med å forholde seg til, og undervise enkeltelever og også klasser. Det så ut til at dette vedvarte over år og kunne slik sett ha med den enkelte lærers faglige kunnskaper

og ferdigheter å gjøre, eller også kanskje den enkeltes personlige egenskaper. Det kunne også være slik at samfunnets normer ikke var de samme lenger, slik at elevene stilte med svært ulik oppfatning av rett og galt. I tillegg ga nedleggingen av de statlige spesialskolene oss i oppdrag å ta vare på alle elever i skolekretsen, også de som vi hadde vanskeligheter med å forholde oss til. Skolen valgte så et atferdssystem for å kunne gi oss vokse en bedre handlingsberedskap i krevende situasjoner og en mer forutsigbar arbeidsdag. Noen elever hadde lagt seg til måter for å unngå arbeid på, og for å stadig sno seg unna kinkige situasjoner. Eksempler kan være at den samme eleven gang på gang ble sett inne i gangen i friminuttet av ulike voksne. Eller at en elev stadig spurte om å få gå på toalettet i stedet for å gjøre greie for arbeidet sitt, løp i gangen, smelte med døra, gjorde små sprett, kanskje til og med langvarig, lavintens mobbing av andre. Som enkeltstående hendelser kunne det oppfattes som irriterende smårusk av de mange voksne som vekslet på å oppleve det, og hendelsene gikk av en eller annen grunn stadig under de voksnes «bevissthetsradar» og elevens oppførsel var vanskelig å endre. Elevens oppførsel ble gjerne et lite hyggelig samtaleemne og et gnagsår for han selv og for oss voksne, noe måtte gjøres. Henvisning av eleven til kommunens pedagogisk-psykologiske tjeneste ble etter hvert ikke noe alternativ. PPT skulle virke på systemnivå og i større grad gi gode råd til lærerne og skolen. Tiltak og segregering av elever grunnet uønsket atferd skulle reduseres og lærerne skulle settes i stand til å møte elevenes behov på en bedre måte på hjemmeskolen i det daglige. Skolelederen på det tidspunktet atferdssystemet ble valgt, hadde anlagt noe en kan oppfatte som en noe autoritær lederstil, noe han selv var rimelig klar over. Det var en åpenbar fordel for alle på skolen at konflikter ble løst på et lavere nivå enn på rektors kontor, det skulle skje nærmest mulig konflikten, hos læreren i situasjonen. Det læreren gjorde måtte altså erstattes av noe annet og bedre. Dette «noe» måtte være anerkjent, forskningsbasert og tidsriktig. De evidensbaserte atferdsprogrammene var «i vinden» og hadde støtte i fagmiljøene og departementet. Atferdssystemet skulle på sikt trenes til å sitte i ryggmargen på elevene og kunne så oppskriftsmessig administreres like godt av dyktige lærere, ferske lærere, utilstrekkelige lærere, ufaglærte skoleassistenter, tilfeldige vikarer og slitne ledere nær pensjonsalder.

PALS

Skolen innførte et system for atferdsendring som i kortversjon kalles PALS. Forkortelsen står for: Positiv Atferd støttende Læringsmiljø og Samhandling. Videre i teksten støtter leseren på en rekke sider ved systemet. Jeg ser at realiteter i atferdssystemet etter hvert dukker opp i

mange sammenhenger i fortellingene og beskrivelsene av min lærerpraksis. Etter hvert går jeg inn i noen vesentlige sider ved bakgrunnen, men ikke minst hva vi lærerne gjør innfor PALS-systemet, slik jeg kjenner det. Kravene i systemet får meg til å kjenne på grensene for hvordan jeg som lærer kan handle i møtet med eleven.

En av de oftest uttalte begrunnelsene for innføring av atferdssystemet, var at det skulle bli en større likhet mellom lærernes rutiner i hverdagen og reaksjoner overfor elevene. Det var åpenbart forskjell på hvordan lærerne møtte elevene. Enkelte av oss hadde oftere større vansker med å bidra til arbeidsro i klassene, dette var godt synlig og kjent som en utfordring for oss alle. Det skulle heller ikke bli så lett for elevene å spille ut enkeltlærere eller vikarer, elever og voksne skulle trenes til å opptre etter reglene i matrisene som gjaldt for hvert område på skolen vår. Etter mange år med PALS har vi uten tvil fått en roligere elevgruppe og som også er tryggere på hvordan det forventes at de skal opptre i ulike sammenhenger. Vi voksne merker det, utenforstående som kommer på besøk til oss, sier det også. Elevgruppen vi har nå, klarer i høyere grad å holde seg til reglene i hvert fall når lærerne er til stede. Atferden er vel ikke innlært slik at den repeteres korrekt uansett hvilke voksne som er i rommet. Elevenes oppførsel har en tendens til å variere etter hvem som underviser dem. Som fast lærer har jeg innimellom bruk for en vikar til å ta over undervisninga for meg. Det kan hende jeg skal ha studiepermisjon, på et kurs, i et møte, delta i nettverksarbeid, eller på sykehuset. I slike tilfeller kan jeg likevel i stadig høyere grad regne med at elevene arbeider godt og oppfører seg godt. Da jeg startet med klassen var det ikke like lett å være vikar for meg. Det er kontaktlæreren som planlegger arbeidet for klassen og vikaren. Den forpliktelsen jeg kjenner på, er å legge opp til en arbeidsdag som både elever og vikar trives med. Jeg håper at vikaren og elevene forstår at jeg har lagt til rette for gode timer. Nå er det ikke jeg som har ansvar for å finne vikar for meg, og jeg har ikke særlig innflytelse over hvem som vikarierer heller. Det er ikke lett å få elevene til å forstå at det ikke er jeg som bestemmer hvem som skal vikariere. Noen ganger har jeg opplevd at de anklager meg for at nettopp denne personen skal komme. Ansiktene ser bedende ut; «Nei, ikke henne...». Nettopp da får jeg en følelse av at jeg forråder elevene mine og at det er min feil at de ikke ser fram til neste arbeidsdag. Min erfaring er helt klart at etter hvert som jeg kjenner elevene bedre, vet de at jeg kommer tilbake og kanskje min autoritet strekker seg inn i framtiden? Elevene arbeider i hvert fall bedre, jevnere, det er færre konflikter og mer trivsel med vikarene etter hvert. Det kan jo hende at elevene har blitt eldre, mer robuste og fleksible slik at de tåler endringer og nye vikarer bedre. Et poeng er planleggingen min. Etter som fortroligheten med klassen øker, vet jeg hva de liker

og klarer, og kan legge opp til undervisning som treffer dem bedre, hvis vikaren er i stand til å gjennomføre opplegget da. Her er ukeplanen et redskap for styring, et verktøy der alt av lekser og faglige opplegg er gjennomtenkt av meg, men altså skal utføres av vikaren. I de tilfellene jeg som fast lærer har en kontrakt med elevene i form av ukeplanen, kan jeg stadig mer stole på at elevene er lojale mot meg og læringsarbeidet via arbeidsplanen. På denne måten får vikaren altså et teknisk, innarbeidet verktøy hun kan henvise til i tilfelle hennes autoritet eller faglighet ikke strekker til. Slik sett kan man kanskje si at min autoritet strekker seg inn i framtiden, inn mot den vikartimen som skal komme. Nå er det også slik at jeg som lærer også gjennom ord appellerer til elevene om å være greie til vikaren, og gjerne begrunner det med at vikarjobb ikke er så lett når man ikke kjenner oss og våre vaner så godt. Elevene viser oftest stor forståelse for situasjonen og lojalitet mot læreren, ved å holde seg i arbeid og være ekstra påpasselige med at skal gå bra. Elevene vet godt at jeg får høre fra vikaren hvordan timene har vært, og tar med meg denne informasjonen tilbake til klassen når vi møtes igjen. Jeg er ikke i tvil om at elevene, særlig når de blir litt eldre, helst vil at skolen og klassen skal ha et godt omdømme, og vil i de fleste tilfellene være greie mot vikaren. De vet at jeg kommer tilbake og det er ikke hyggelig å få høre at jeg har en klasse som ikke kan oppføre seg. Fortroligheten som læreren har med eleven og foreldrene ligger som en forutsetning for at en tilfeldig vikar kan hoppe inn noen timer. Det røyner imidlertid fort på, og enkelte elevers måte å være på og gjerne hele klassemiljøet, endres oftest negativt om vikaren blir i dager og uker. Det varmer, og understreker min legitimitet i arbeidet når klassen faktisk sukker mer og mindre høflig i det de får vite hvem som skal vikariere, og i enkelte tilfeller også spør om det nødvendig for meg å dra bort. Det er kanskje fristende å gjøre et nummer ut av det, være ukollegial og sole seg i glansen en stakket stund, men det beste er i en form for dempet, humoristisk innforståthet påpeke at de får gjøre sitt beste, oppføre seg fint, noe jeg vet de kan, og så kommer jeg igjen om ikke lenge. Slik er det bare.

Møtet

For læreren er det fint å undervise første time. Da kan han samle elevene om det som skal skje denne dagen. Det er viktig å ha et felles utgangspunkt for arbeidet. Alle reiser seg og hilser. Læreren tar imot meldingsbøker kommer inn, sjekker avtaler som skal følges opp fra dagen før, registrerer fravær og ser an dagsformen hos elevene. Lesestunda eller lesekvartret i første time er verdifull. Her kan de voksne kan gå rundt og se hva den enkelte leser, gi råd om valg av neste bok, se over hjemmearbeid, spørre om ting jeg lurer på og ha små samtaler med

elevene. Disse minuttene gir også fin anledning til å gi positiv tilbakemelding og gi et plastkort som håndfast bevis på at eleven har innfridd kravet om ønsket atferd på et eller annet område.

Vanligvis er altså slik at elevene kommer inn til læreren i klasserommet. Om noe har skjedd før første time, slik at han er forsinket, eller ikke møter klassen før lenger ut på dagen, kan det hende at noen av elevene sitter når han kommer inn i rommet. Noen lærere står da og avventer reaksjon fra elevene, andre bruker en enkel og grei beskjed; «Opp og stå!» - og så hilser vi, samler oss og starter med arbeidet. Jeg har for så vidt ikke noe problem med å komme inn i et klasserom og starte undervisning om det nå er som lærer eller vikar. Men erfaringen viser at det er mye greiere for alle parter når rutinen er slik at elevene kommer inn til meg. Vi kommer tilbake til det. Vi ser kontrasten hver dag. Ved vår skole består dagen av tre dobbeltimer, atskilt av to spisefriminutter, et rundt klokka ti og et rundt klokka tolv. Ofte består en dobbelttime av to fag, altså blir det et skifte midt i timen. En lærer eller flere, en assistent eller flere går ut, og noen nye kommer inn. En undervisningstime skal avsluttes, en ny startes. Et sett relasjoner brytes, nye skal etableres. Det er forskjell på både slutten og starten av timer som henger sammen, skiftet, overgangssituasjonen er annerledes enn begynnelsen av ei økt. Kontaktlæreren har ikke dette skillet i samme grad. Han har flere timer i klassen og dermed flere dobbelttimer der han selv kan skape overgangene mellom fagene. Måten man avslutter ei arbeidsøkt på, foregriper starten for den neste. Timelæreren har ofte mye av undervisninga si knyttet til få fag spredt i flere klasser, han blir den som skal bryte og etablere relasjoner flere ganger hver dag. Vikaren kan få en arbeidssituasjon der han må komme og gå når som helst og har konstant utfordringen med å etablere og avslutte relasjoner med elevene.

Elever har krav på rimelig kontinuerlig tilsyn på skolen, en voksen skal ikke være langt unna. I bruddet mellom to timer går det oftest bra. Men når noen går videre fra en klasse til den neste, og noen kommer fra nok en annen klasse, oppstår små hull. Hullene dekkes kanskje av at man er to lærere i klassen, en kommer før, en annen blir igjen litt, eller en assistent blir eller kommer. Når en elev kanskje har sittet stille i 45 minutter, er det ofte slik at han vil røre litt på seg, og det er jo slett ikke så pussig. Et brudd mellom to timer er en ypperlig anledning.

For å møte elevene de ulike elevene på en best mulig måte, har læreren og skolen gjort valg for tilretteleggingen av skoledagen. For innholdet og arbeidsformene i fagene har vi en frihet som vi liker å påberope oss og gjerne hegner om. I dette ligger frihet på profesjonelt grunnlag, etter beste skjønn, å tilrettelegge læringsarbeidet for elevene. Den didaktiske friheten lar oss

velge ut lærestoffet vi mener er det beste for å oppfylle læreplanens mål, metodefriheten lar oss velge arbeidsformer som fremmer elevenes læring på best mulig måte. Dette gjør at arbeidet fra klasse til klasse på samme skole kan variere mye, og skoler kan være svært ulike.

Det er lærernes metodefrihet som er en del av grunnlaget for at skolene mer og mindre fritt kan gå inn i ulike programmer for atferdshåndtering. Situasjonene fra møtet med PALS er eksempler på hvordan det kan arte seg for læreren å arbeide innenfor et system. Eksempelene belyser hvordan den faste læreren og vikaren forholder seg til systemet på den ene siden og elevene på den andre. Jeg mener at beskrivelsene og refleksjonen over et atferdssystem som her, gir grunnlag for gyldige innsikter og forståelse for sentrale deler av vikarens og lærerens arbeid. Dette er grunnen til at jeg tar fram arbeidet med PALS som eksempel til illustrasjon for de ulike arbeidsvilkårene som kan eksistere for en vikar og en lærer. Det man forplikter seg på, legger føringer for arbeidet og altså handlingsrommet i møte med eleven.

Et skoleeksempel

De ti siste årene er mange av skoleutviklingskronene brukt på læringsprogrammer eller atferdsprogrammer med såkalt evidens, eller dokumentert virkning, for eksempel på programmet PALS. Opprinnelsen er et program for bedre atferd i skolen utviklet ved Universitetet i Oregon (SW-PBIS) og omsatt til norsk av Atferdssenteret. PALS omtales slik:

«Et trygt læringsmiljø kjennetegnes av tydelige forventninger til sosiale og skolefaglige kompetansemål og positiv atferd. PALS utvikler og bygger et godt læringsmiljø for alle skolens elever, ansatte, ledelse og foreldre gjennom positiv handling og deltakelse.»

(www.atferdssenteret.no)¹

Som jeg tidligere har nevnt, er bakgrunnen for å satse på et program for atferdsregulering sammensatt og ulik fr skole til skole. Grunnen som ofte blir dratt fram er lærernes ønske om å ha en konkret framgangsmåte å gripe til som er lik, standardisert og lethåndterlig i hverdagen, særlig for å omgås elever som har en krevende væremåte. Det at de voksne reagerer likt, med samme former for ros og ris, virker mer trygt og forutsigbart for alle. For lærere som tidligere har følt seg opprådde og utrygge er det mye greiere å gripe til, og henviser til en rutine som er innøvd og kjent, det gir trygghet i situasjonene å stå sammen med samme reaksjonsmønster. Ut fra denne begrunnelsen kan bare læreren følge den foreskrevne atferden i den innøvde handlingsmatrisen. En annen forklaring på innføringen av systemet, er ledelsens ønske om å kvalitetssikre lærernes handlinger, ha begrunnelser og system for det vi gjør på

skolen og framstå slik at elevatferd, være seg god eller dårlig, er noe som ikke blir behandlet tilfeldig fra lærer til lærer. Det å følge den kollektive målstyringen, følge rutinene innebygd i systemet, er nå selve kvalitetsstemplet på godt arbeid, og ikke lenger den enkelte lærers dømmekraft i situasjonen. En tredje forklaring dreier seg om å få elevene til å sitte i ro og konsentrere seg. Skolene ønsker at elevene blir roligere slik at de i stedet arbeider hardere og får bedre resultater på de nasjonale prøvene, og dermed høyere ranking på PISA-undersøkelsene. I 2005-2006 lå norske skoleelever i nederste halvdel av europastatistikken når det gjaldt arbeidsro i klasserommet, noe som har bedret seg.

Utad har de nedskrevne systemrutinene klare funksjoner. Overfor foreldrene virker rutinene slik at de kan forebygge diskusjon om hva den og den læreren har gjort, og at lærerne har ulike måter å løse problemer på. I kommunikasjonen med hjelpeinstanser som pedagogisk-psykologisk tjeneste og barne- og ungdomspsykiatrisk tjeneste, bidrar systemet til å skape et felles kodespråk, en felles horisont og innforståthet. Ved flere skoler er det et ønske å finne fram til måter å hjelpe elever som har det man omtaler som atferdsvansker, og å forhindre andre elever i å utvikle atferdsvansker. Med atferdsvansker menes her at barna ikke oppfører seg slik vi voksne på skolen forventer at en elev skal gjøre, det ligger altså ikke alltid en utredning fra ekstern spesialist til grunn for skolens tiltak. Det er den enkelte kontaktlærer som først og fremst melder fra om at hun ønsker tiltak i forhold til en elev. I neste omgang settes et apparat i sving der et såkalt atferdsstøtteam bidrar til observasjon, intervjuer, utredning og tiltak settes til slutt opp i en atferdsstøtteplan. Tiltakene er gjennomdrøftet av de voksne som arbeider tettest med eleven slik at og alle får bidra og komme fram til forhåpentlig ens forståelse av mål, tiltak og handlinger. Atferdsstøtteplanen er konkret og nøyaktig formulert for å oppnå størst mulig enighet blant de voksne.

Medlemsskolene melder at de kan vise til endring av elevenes atferd til det bedre og det tror jeg gjerne på, jeg er en del av denne familien og har erfart endring selv. Atferdssystemet har en del fagord som henviser til de egenartede aktivitetene som foregår innenfor. Det er ikke lenger tilstrekkelig med skolens og lærernes fag- og dagligspråk. Farene jeg tydelig ser, er at programmet innføres og praktiseres uten tilstrekkelig innsikt og refleksjon over hvilke tanker som ligger til grunn og hvilke redskaper som brukes for å få til atferdsendring. Innenfor programmets rammer har man på skolene riktignok diskusjoner og fatter avgjørelser ved kritiske veiskiller, men dette foregår er innenfor programmets system, og etter min mening ikke med tilstrekkelig kritisk sideblikk.

Lojalitet

For at en skole kunne ta i bruk PALS, var kravet at minst 80 prosent av lærerne måtte si seg enig, uten dette kunne skolen ikke bli med. Lærere har metodefrihet, men her skulle enigheten om det ukjente vedtas, og vedtaket skulle gjelde for ubestemt tid. Dette er til ettertanke. På denne måten ville ledelsen og programmets veiledersystem også sikre seg en grei start på programmet. Men kan man bestemme seg for å være enige? Som lærer fikk jeg et kurs og en rimelig god orientering om opplegget på forhånd. Med bakgrunn i lærerens alminnelig viten om pedagogiske og psykologiske retninger, erfaring med de ulike styringssystemene i skolen og elementært kjennskap til norsk skole- og samfunnshistorie, kan jeg ikke si vi lærere ble lurt på noen som helst måte. Det sterkeste argumentet for å delta, var å finne en felles måte å møte utfordrende barn på, dette gjorde nok utslaget. Systemet ga oss en tilsynelatende gjennomtenkt og utprøvd metode, veiledning og ikke minst tid til å sitte ned og samtale om praksisen vår. Det viser seg nemlig at lærere er svært glade i å få overlevert fiks ferdige metoder som virker. Mange av oss vet at endringer tar tid, derfor satte vi stor pris på tidsressursen som skolen satte av til innføring av systemet. Det er ikke vanlig at så mye tid er satt av til å arbeide med innføring av nye skoleutviklingsprogrammer. Kollegiet skulle sette av fellestid for å jobbe seg sammen over et helt år før systemet skulle tas i bruk overfor elevene. Det ble opprettet ei styringsgruppe med en koordinator som skulle legge til rette arbeidet for resten av kollegiet og gruppa hadde jevnlig møte med en eksterne veileder. Jeg deltok i denne første PALS-gruppa og tok fra første dag oppgaven som den kritisk spørrende. Mine kritiske spørsmål og innvendinger falt ikke i god jord hos den eksterne veilederen som tydelig ga uttrykk for behovet for «å komme gjennom permen», altså formidle innholdet slik at vi ble i stand til å gå i gang med arbeidet slik det var tenkt. Og det var jo utvilsomt også en viktig del av hennes arbeid. Slik ble etter hvert PALS en del av horisonten og ikke minst verktøykassa, for lærerne ved skolen vår. Etter et år tok vi i bruk systemet overfor elevene og etter hvert som arbeidet skred fram, ble omgivelsene våre på skolen forandret og fylt av ord og tegn som støttet opp om atferdssystemet. Språket mellom lærerne ble nå mer lukket og innforstått og refererte til selvsagtheter dypt forankret i den nye felles identiteten, setningene kortere, det tok kortere tid å klarlegge brudd på ønsket atferd. Infofoldere ble trykt, logoer designet, refererende piktogrammer og slagord ble utformet og klistret opp overalt. Egne plastkort (Bra-kort, eller PALS-kort) ble raust delt ut til elever som var ivrige i å oppfylle ønsket atferd, de som allerede oppførte seg som folk fikk dessverre ikke like mange kort. Små skjema for avviksmeldinger og brudd på forventet atferd, såkalte hendelsesrapporter, ble hendig utformet og lå snart i alles lommer sammen med en passende blyant. Alle avvik ble

rapportert inn til rektor som førte alt i et eget regneark for enkel kalkulasjon. Vi sendte representanter ut for å fortelle om hvordan vi hadde det før og nå, andre kom til oss for å fortelle om sine erfaringer, vi lånte og delte i et nytt fellesskap. Vi var enige om at vi var blitt veldig flinke.

Belønning eller konsekvens

Et annet eksempel på at naturvitenskapens tenkemåter får sterkere forfeste i skolens praksis, er bruken av belønninger i form av kort. Kortet er et symbol for belønning der man kan samle opp større antall kort som så kan tas ut i tilfredsstillelse senere. Kortene er en del av et komplett oppdragelsessystem som er individrettet, men som heldigvis har med seg mekanismer for noe som på vennligste måte kan tolkes som en slags solidaritet, fordi belønning for alle utløses gjennom den enkeltes innsats. Oppførsel i tråd med den voksne autoritetens vilje, nedfelt som korrekt handling i en matrise, utløser et abstrakt symbol som siden kan løses inn i nytelse og velbefinnende for hele gruppa. Kortene framstår for meg også som en opplæring til abstraksjon og til det å forholde seg til symboler som refererer til goder løsrevet fra symbolene. Jeg sier ikke at det er galt, men jeg ser at vi ved PALS-skolene benytter oss av, og forventer og forlanger at elevene skal avfinne seg med det bytteverdisystemet som kortene innebærer. PALS-kortene eller Bra-kortene skal fungere som nøytrale tilbakemeldinger, alle skal bli sett, alle skal gis samme oppmerksomhet alle gode handlinger skal ha verdi, uansett hvem man er. I stedet for at den voksne gir av seg selv og varierer tilbakemeldingen i ord og kroppsspråk mellom elevene, erstattes anerkjennelsen fra den voksne med et plastkort og ledsages av presis, men etter hvert nokså standardisert ordflom, eller prat. Kortene samles opp og veksles inn i en felles belønning. Det er ikke sikkert at belønningen oppleves som en belønning av alle heller.

«Det må da være måte på!» En lærer buser ut med sin reaksjon på noe en elev har gjort mot en annen. «Først gjør hun dette sjofle mot klassekameraten, og så skal hun til og med få vafler etterpå! Nei, vet du hva!». Man kan se for seg situasjonen. Først har eleven fått en god del kort i belønning, ofte mange flere enn de stille, veltilpassede elevene, fordi hun innimellom har gjort gode valg og gode handlinger og blitt rikelig belønnet for det. Så tramper hun skikkelig over streken atter en gang, endatil like før klassen skal ta ut den felles belønningen. Da er alle de før så verdifulle kortene hun har samlet for klassen plutselig ikke noe verdt for henne, og hun blir nektet belønningen hun i høy grad har vært med på å skaffe. Dette er et eksempel på en situasjon som får opp temperaturen på lærerrommet og setter samlivet mellom

lærerne på prøve. Læreren har gjennom diskusjoner og vedtak selv vært med på å legge bunnplanken for hva som skal regnes som god praksis og slik sett malt seg inn i et hjørne og eleven må selvsagt få være med på belønningen sammen med klassen.

Nettet strammes

I systemet er hensynet til et stabilt og forutsigbart miljø for elevene, sterkt. Så sterkt er ønsket om stabilitet, at skoler har utarbeidet en rutinemannual og klistret en kortversjon på kateteret. Slik skal en time starte, slik skal den slutte. Slik gjør vi det her, sånn er det. Til og med jeg laget engang en egen, fast og detaljert rutine for hvordan spisestunda i klasserommet skulle forløpe, den hang en periode på veggen, ingenting var tilsynelatende overlatt til tilfeldighetene. Spisestunda hadde i grunnen gått helt greit før også. Alle sider ved PALS, fra presentasjon, innføring, veiledning, implementering, gjennomføring og kontroll, har sterke mekanismer som styrer framdrifta, i tillegg til at lærerne selv gjerne vil være effektive, lojale og flinke. Selv har jeg også deltatt i arbeidet, vært med å designe logo, utarbeidet informasjonsmateriell, utarbeidet hendelsesrapport, delt erfaringer med kolleger ved andre skoler, ja, kort sagt vært med på innføringen av systemet. Etter tre år var jeg etter eget ønske ikke lenger med i PALS-gruppa, ikke har jeg vært på noen av de landsomfattende konferansene heller, og vedtaket om å lage en identitetsskapende PALS-sang med klassene fulgte musikk læreren (meg) ikke opp, men andre gjorde det, og sangen ble jo slettet ikke så verst.

Røtter

La oss kort se på hva denne målstyringen som kommer til syne i PALS-arbeidet, delvis bygger på. Staten innførte på åttitallet et nytt styringsprinsipp som var totalt ulikt den gamle regelstyringen som var brukt i skolen, og fremdeles brukes i jussen. (St.meld. 83, 84-85 Fra regelstyring til målstyring). Systemet omtales som New Public Management (NPM) og er en økonomisk modell hentet først og fremst fra det private næringsliv og bedrifter som produserer gjenstander. Arbeidsfolk i skolen, og også andre offentlige tjenesteinstitusjoner, betrakter som regel ikke NPM som en passende styringsmodell fordi det er forskjell på virksomheten og målene i en pølsefabrikk og en skole som forener danning og utdanning av barn. Ellers i det offentlige ser vi nå konflikten tydeligst i helsevesenet, det hevdes å ha gått så langt at sykehusene helst behandler de pasientene som gir best stykkprisrefusjon fra staten, og ikke de som legene mener skal behandles ut fra et faglig skjønn. I NPM-systemene ligger det så ulike rapport- og kontrollsystemer for å følge med på graden av måloppnåelse hos de

ansatte og hvor målrettet pengene blir brukt. Kritikken mot NPM i offentlig sektor, går på at modellen ikke egner seg for tjenester som skal være likeverdige for innbyggerne, at det offentlige ikke skal skape overskudd som i det private, og ikke minst at det er de faglige vurderingene hos de profesjonelle som skal være styrende, ikke hva markedet til en hver tid ser på som godt.

La oss så komme til den teoretiske bakgrunnen for PALS og hvordan sentrale forskere og forfattere presenterer og forklarer metoden. Systemet har et «multiteoretisk» fundament.

«Teoretisk bygger PALS på sosial interaksjons læringsteori, forskningsbaserte strategier for å forebygge eskalerende konflikter i læringsmiljøet og forståelse av læringsmiljøets kontekstuelle forhold.» (Atferdssenteret 2007)²

For å forklare forholdet mellom normalutvikling og problemutvikling hos elevene, anvendes teorien om utviklingspsykopatologi som tilhører feltet utviklingspsykologi. Her brukes det forskningsdata om hvilke prosesser og mekanismer som både forklarer normalutvikling og problemutvikling hos barn. Innenfor læringsteorier er det tre retninger som inngår i det multiteoretiske. Det er operant teori i forholdet mellom barnet og foreldrene, sosial- kognitiv læringsteori om læring og vedlikehold av aggressiv atferd, og teorier om sosial kontroll som har forklaringer på hvorfor vi mennesker ikke bryter normer og regler. (Arnesen, Ogden & Sørli 2006).

Patterson og Sprague er spesielt interessante når det gjelder sosial interaksjons-teori. Ved nærmere ettersyn finner vi at disse to har tilhørighet til en avlegger av den behavioristiske tradisjon etter B.F. Skinners teorier fra 1930-tallet. Jeffrey Sprague tilhører en tradisjon som benevnes «Applied Behavior Analysis» (ABA) tidligere på norsk kjent som atferdsmodifikasjon. Gerald R. Patterson har bakgrunn som psykoanalytiker, er mannen bak PMTO-modellen³ og grunnlegger og leder av Oregon Social Learning Center samt æresdoktor ved Universitetet i Bergen. Et nettsøk hos Applied Behavior Analysis International (ABAI)⁴ viser at SW-PBIS, altså grunnlaget for norske PALS, ligger i referanselista over systemer som bruker teori fra dem. Et søk i ABAs bok- og artikkelsamling gir oss videre omtrent 480 treff på søkeordet «Skinner». ABA skiller seg riktig nok både fra den radikale og den eksperimentelle behaviorismen, men vi får en indikasjon på hvor slekta har sitt opphav. Våpendragerne Arnesen, Ogden & Sørli sier det slik:

«Slik PALS er utformet som analyse- og tiltaksmodell, er det naturlig at Pattersons læringsteori for sosial interaksjon, får en sentral plass.» (Arnesen, Ogden & Sørлие 2006).

Urie Bronfenbrenners økologiske teori utgjør en sentral del av det teoretiske grunnlaget for PALS, idet teorien forklarer barns utvikling av atferd som noe som skjer i samspill mellom barnet og miljøet. (Bronfenbrenner 1979). Når det gjelder den utviklingspsykologiske teoriforankringen, ser man at kognitiv teori etter hvert ble en integrert del av Banduras sosial-kognitive teori der han kombinerte klassisk behaviorisme med kognitiv teori. Her trekker Bandura med seg alt fra operant betinging (Skinner), kognitive og emosjonelle forhold og plasserer mennesket i en kontekst av samhandling og kommunikasjon. Slik framstiller Bandura betingelsene for den læringsprosessen som skjer hos eleven, bestående av både ytre og indre forhold. (Imsen 1984). Den tredje og siste delen i det multiteoretiske grunnlaget, oppfatter jeg å være strategiene for å hindre opptrapping av konflikter utarbeidet av Walker, Colvin og Ramsey publisert i 1995. Konfliktene det er snakk om er tilsvarende de fastlåste handlingsmønstrene i familier som Gerald Patterson identifiserte og beskrev fra åttitallet og framover. (Patterson & Forgatch 1987). Det er ikke tvil om at Patterson med sin «Coercion Theory»⁵ (tvingende samspillsmønstre) har høstet stor anerkjennelse i oppdragelsen av barn og ungdom med sterkt avvikende oppførsel. Patterson kan vise til bakgrunn i arbeid med barn og unge i kriminelle miljøer og med autismespekter-diagnose.⁶ Jeg kjenner også igjen oppførsel hos mine elever der noen av dem svært gjerne vil bestemme alt alltid, og presser oss voksne fra konseptene om vi ikke er bortimot umenneskelig standhaftige og tydelige. Overfor elever med slik framferd har vi eksempler på at atferdsteknikkene har bidratt til en god utvikling. Den største utfordringen slik jeg ser det, er den kraftige vektleggingen av den behavioristiske delen i det «multiteoretiske». Jeg får bekreftet min uro:

« ... Læringsteorien for sosial interaksjon, kognitiv læringsteori og operant betinging [min utheving] synes å dominere blant forklaringsmodellene. De utgjør den teoretiske plattformen for de fleste resultateffektive program for psykologisk behandling og pedagogisk påvirkning av antisosial atferd. ... » (Arnesen, Ogden & Sørлие 2006)

Autonomi eller systemtvang

Her settes også den praktiske kunnskapen, det oppøvde skjønnet og dømmekraften til side idet man ikke så lett skiller mellom systemets regel og unntakene. Jeg frykter at vi smått om senn blir kjøliger og mer ufølsomme voksne som behandler alle likt, vi møter alle barna med

samme skepsis og atferdsrutine på bakklomma, uten å ta hensyn til de «kontekstuelle forhold». Jeg ser også fare for at vi tidlig stempler foreldre som udugelige oppdragere gjennom å gå på jakt etter barn med statistisk dårligere grunnlag for hva noen har satt som standard for det gode liv. Læreren kommer i klem mellom systemet og det opplæringsoppdraget foreldrene gjennom staten i tillit har overlatt til oss lærere å hjelpe dem med. Skal læreren i ennå sterkere grad enn nå påpeke foreldrenes utilstrekkelighet som oppdragere? Hvor ble det av det jeg vil karakterisere som alternativet; den følsomme disiplineringa preget av skjønn, varme, nærvær, god og forståelig forklaring og rimelig grensesetting fra alltid tilstedeværende og trygge voksne i mors og fars sted? Med standardiserte regelmatiser for god atferd, pålagt ros forskrevet i dosen 5:1, drill og varslede konsekvenser har vi i stedet fått helt andre kraftfulle verktøy, og vi bruker dem for det det er verdt på alle, hele tida. Tenking og teknikk som kanskje var ment for en liten gruppe en kort stund, er i løpet av få år blitt til taus dagligdags praksis for alle. Når tunge institusjoner og sprengleste folk gir oss gode råd, kjennes det på et vis ganske greit for en lærer å slutte seg til konklusjonene, men vi må samtidig vite at vi bytter fra oss pedagogiske skjønn og dømmekraft. Som arbeidere med begrenset tid og kapasitet til å sette oss inn i de enkelte studiene, blir vi overlatt til ekspertveldets sannheter. Den vitenskapsteoretiske diskusjonen om atferdsprogrammene pågår, og jeg skal ikke ta stilling til hva som er akademisk riktig, det er slettes ikke poenget i denne framstillingen. Alt jeg kan si at når jeg kommer i situasjoner der jeg må ta stilling til om jeg skal handle slik eller slik, utfordrer kravet til atferd som ligger i systemet meg kraftig profesjonelt og menneskelig, og at noe av denne uroen kommer til uttrykk gjennom fortellingene og refleksjonene over dem.

Underveis

Vi ser en samfunnsteknikk og instrumentell virksomhet som gjør at vi voksne for lett kan komme til å hankses med elevene på en objektivende måte med mål, repetert innlæring, kontroll og påfølgende konsekvens eller belønning. Det kan absolutt være den lokale praktiseringen som ikke lever opp til intensjonene i systemet, vi skal slettes ikke se bort fra det, men jeg mener at mitt profesjonelle skjønn ivaretar elevperspektivet bedre enn det rigide og ureflekterte systemet som praktiseres. Hvem skulle forresten være nærmest til å uttale seg om dette enn vi som har stått i yrket i årevis? Og ikke nødvendigvis i årevis heller, enhver som arbeider med elevene og som er tilstedeværende, reflekterende og ettertenksom vet hva det handler om. Elevperspektivet består for meg i det Løgstrup beskriver som å ta imot «den etiske fordring». (Løgstrup 1956). Det handler om å møte eleven ut fra mitt beste faglige og menneskelige skjønn, og ta ansvar som voksen for å forvalte de spontane mulighetene i møtet

med eleven, og også foreldrene. Det er rimelig å anta at systemene vil bestå. For min del har utviklinga gått fra å være skeptisk, så avventende systemtro, via en periode i opposisjon, og til at jeg nå har roet meg ned innenfor systemet, men med et nytt kritisk blikk og tilhørende skarpe kommentarer. Ingen er nok i tvil om hva jeg mener. Jeg spiller altså med, og omdefinerer systemtvangen mer som et bakteppe og historisk-økonomisk faktum. Hvorfor er det slik? Det er mange åpenbare og gode grunner. Jeg vil gjerne beholde arbeidet mitt, jeg vil ikke støte de gode kollegaene jeg arbeider sammen med mer enn nødvendig, jeg vil ikke stikke altfor store kjepper i hjulene til ledelsen og jeg vil ikke utfordre systemet mer enn jeg selv klarer med. Faren er at også jeg først og fremst vil arbeide for å tjene til livets opphold, tjene penger til å betale huslån og til mat på bordet. Så har jeg kanskje blitt tannlaus og har sveket mine gamle idealer. Men i møtet med den enkelte elev mener jeg fortsatt å se at mine kolleger formidler noe sant med engasjement og viser noe godt med varme. Midt i denne erkjennelsen av det som er målstyrt, kontrollerende, ensidig og fullt av mistillit, finner tross alt læreren et annet handlingsrom i forholdet til eleven. Flere kolleger har heldigvis en økende bevissthet om at vi handler i et levende elevperspektiv midt i en stadig trangere systemverden. Det er nesten slik at jeg kunne tenke meg en vikarjobb snart for å få systemverdenen på armlengdes avstand. Tenk, så befriende. Nå står jeg nemlig ikke nært null erfaringsmessig slik jeg gjorde i yngre år. Se for deg en uforpliktende vikarjobb; komme og gå som jeg vil, legge opp undervisninga slik jeg selv frydes over, uten tanke på prøver, tester, og PISA-grafer. Kanskje blåse i bøker og vedtak som ikke passer inn i det spontane møte med elevene, spille ball, høste i skolehagen, kjøre dampmaskin, bygge fuglekasser, smi jernkroker eller dra på isfiske når det passer oss, uten tanke på intense forberedelser til nasjonale prøver, slikt må jo den systemtro kontaktlæreren sørge for! Du kan vel se meg for deg; Uangrikelig autonom og samtidig uerstattelig vikar, ja for det fins nesten ikke utdannede vikarer, sprader jeg rundt og høster ros og anerkjennelse med spreke opplegg til forskjell fra lærernes faste systemtvang.

Avhumanisering?

Programmet PALS har en nokså stram struktur, individfokus, atferdsanalyse av eleven, modellæring og trening på å gjøre foreskrevet atferd om og om igjen til det blir en vane. Man er opptatt av hva eleven gjør, men møtet mellom voksen og barn er redusert til en mer evaluerende og lite autentisk situasjon med fokus på å måle, forsterke og styre atferd. Jeg føler sterkt at jeg som lærer nå avhumaniseres til fordel for et system som forlanger lik reaksjon på regelbrudd fra alle voksne på skolen, til forskjell fra en skole som fordrer meningsfull handling basert på ettertenksomhet hos en og hver. Elevene var for eksempel

tidligere med og laget klasseregler for sin egen klasse. Slik er det ikke lenger. Det er de voksne på skolen som utarbeider reglene, setter dem opp på plakater og står for øvingen på reglene. De voksne vurderer også reglene en gang imellom, kanskje en gang per år. Da er det gjerne flertallets erfaringer, ledernes beslutninger eller de fire-fem i PALS-gruppa som i høy grad er utslagsgivende for de endringene som foretas. Jeg ser at barna også grupperes og betegnes på en ny og annen måte enn å tenke klassen som en enhet som består av enkeltmennesker. Det nye går ut på å sortere og merke de elevene som ikke er tilpasset skolen. Vi skal merke oss at en av hensiktene med Pattersons læringsteori er å forutsi hvilke barn som er mest utsatt for å få såkalt alvorlig atferdsavvik og hindre rekruttering fra gruppen som er i risikozonen.

Sortering

I samtaler bruker lærerne fargekoder for å betegne gruppene av barn alt etter hvor godt de tilpasser seg skolens systemer. De Grønne elevene er de som er veltilpasset, de Gule er i faresonen og kan utvikle seg til Røde elever som har atferdsvansker av et eller annet slag. Personalet setter inn krefter på at de Gule skal bringes inn blant den store hop av Grønne. Det snakkes om fare for rekruttering til Gul gruppe fra Grønn, da er jammen veien ikke lang til de Røde. Man kjenner igjen terminologien fra oslopolitets program mot forebygging av gjengkriminaliteten på åttitallet, rekrutteringen skal kverkes ved fødselen. Særskilte kraftige tiltak settes inn i forhold til de Røde. Denne kategoriseringen stammer fra en enkel plansje som finnes i manualen til atferdssystemet. På plansjen ser vi en stor trekant i de tre fargene der de Grønne opptar den nederste største delen, de Gule en stripe godt ovenfor midten, mens de Røde troner på toppen og utgjør i følge programmet tre til fem prosent av elevene ved en skole. Kanskje er det på tide å ta opp gammel praksis, feste små stjerner i de tre fargene på barnas jakkekrage for at alle tydelig skal se hvilken kategori de tilhører, det ville absolutt forebygge mange problemer i og med at læreren kunne være proaktiv og fotfølge den enkelte vanskelige elev. Da ville arbeidsdagen bli lettere for alle og gjøre det lett å finne ut hvilke grupper elevene tilhører. Alle rapporter om brudd på ønsket atferd ligger nå lagret i et regneark som ikke uten videre er tilgjengelig for foreldrene. Tendensene til avhumanisering er sterkt betenkelig fordi det lett kan føre til legitimering av harde tiltak og sanksjoner som de veltilpassede og såkalt normale ikke utsettes for.

Ekspertsystem

Min erfaring er at atferdssystemet atskiller den enkelte lærers kunnskaper og ferdigheter og det som etter oppskrifta skal skje mellom eleven og læreren. Det forlanges at læreren skal være tro mot systemet og det som er felles løsninger innenfor rammen av systemet. Jeg merker på handlingene mine at jeg fjerner meg fra et genuint møte mellom et barn og en voksen, og systemet fordrer at møtet blir regulert til en rutine uten refleksjon mellom eleven i sin rolle og læreren i sin rolle. Åndsarbeidet, refleksjonen og ettertanken fjernes fra situasjonen og foreligger som en oppskrift, kontrollert og fulgt opp av en prosessledergruppe som i dette tilfellet er ei utvalgt gruppe ansatte (PALS-gruppa). Arbeidsprosessen, det som læreren gjør i sin virksomhet, og muligheten for et genuint møte er skilt fra læreren som ansvarlig, reflekterende voksen og i stedet lagt inn i en oppskrift som det kreves at alle følger for å få et resultat som er mest mulig likt, forutsigbart til beste for alle, som det hevdes. Læreren som stiller seg under diskursen i kollegiet, klarer nok i rimelig grad å følge opp påbud og forpliktelser rent pragmatisk eller instrumentelt. Styringsgruppa og atferdsstøtteamene fungerer som ei ledergruppe i en produksjonsbedrift. Først utarbeides beskrivelsene om ønsket praksis på papir og gjennom språkhandlinger av de som har fulgt programmet tett over lang tid, så skal lærerne i det daglige uten for mye tankeaktivitet utføre den fysiske virksomheten i klasserommet sammen med elevene.

Veivalg

Hvordan læreren møter standardene i PALS er målbare på ulike vis, og slik kan arbeidsgiver gjøre handlingene standardiserte, forutsigbare og åpne. På denne måten kan den profesjonelle kontrolleres og holdes ansvarlig. En tilfeldig vikar har til nå hatt en løsere tilknytning til skolen og handlingene hans er ikke like gjennomsiktede fordi vikaren ikke er like sterkt knyttet opp mot rutiner, rapportering og innsyn som hos den faste læreren. Gjennom databaserte målesystemer rapporterer lærerne gjerne et par ganger i året hvordan situasjonen er på skolen. Lærerne besvarer sjekklister over hvor «langt» den enkelte mener at vi er kommet i PALS. Resultatene skal være anonyme og lagres for rapportering og forskning. Resultatene legges fram for kollegiet, og danner grunnlag for videre arbeid for å nå de på forhånd definerte målene i programmet. Om resultatene for et spørsmål ikke når den oppsatte statistiske grenseverdien, settes det av tid til å arbeide for å komme over terskelen og opp på et mer akseptabelt nivå. Man har så stor tro på at undersøkelsen reflekterer praksis så nøye at man velger å tillegge den stor verdi, og at svarene styrer bruken av en god del fellestid i kollegiet for minst et halvår av gangen. På dette nivået får man heldigvis noe reell diskusjon

og rimelige veivalg i kollegiet, men på hvilket grunnlag, og i hvilken kontekst? Feilkildene er mange. Spørsmål og utsagn er oversatt fra amerikansk og reflekterer til en viss grad amerikanske forhold, oversettelsen gir kunstig språk med innskutte setninger og unorske vendinger, spørsmål refererer til en praksis vi ikke har, har valgt bort, eller omformet, noen sitter og funderer lenge over svarene sine, andre samsnakker, tolker likt og svarer det samme, andre går kjapt igjennom og plasserer svarene sine midt på treet for ikke å bruke for mye tid og krefter, eller bidra til oppsiktsvekkende sluttresultater. Slik bygges faktisk en del av datagrunnlaget som PALS evalueres på.

Avvik

Et annet tiltak som kontrollerer i hvor stor grad vi profesjonelle støtter systemet, er hendelsesrapporten. Det er et lite stykke papir med forhåndstrykt tekst på begge sider og skal fylles ut av læreren hvis en elev har brutt en av reglene i de mange matrisene. Matrisene er definerte sett av atferdsregler som fins for de fleste fysiske områder på skolen; klasserommet, gangene, toalettene, garderobene, skoleområdet m.v. - til sammen er det flere titalls regler. Jeg skal ikke her gå dypt inn i innhold og praktisering, lignende rapporter har vi brukt i skolen i årevis, men nå leveres de til rektor som registrerer avvikene på den enkelte elev i et regneark. Før gikk «grønnlapper» eller «rødlapper» til kontaktlæreren som tok seg av saken og fungerte som filter og fender mellom elever og voksne. Kontaktlæreren anvendte sitt skjønn i forhold til hvilke saker som skulle bringes videre både til eleven, andre lærere, rektor og til foreldrene. Rektor registrerer nå hvilke lærere som skriver hendelsesrapporter og får et bilde av den enkelte lærers lojalitet mot systemet. Det gjelder å fylle ut en og annen rapport, så får du ingen ubehagelige spørsmål og porteføljen din lyser med en ufarlig farge på regnearket. Det kunne vært verre. I PALS-systemet fins nemlig en standardisert hendelsesrapport oversatt fra amerikansk og en tilhørende databasert løsning som heter SWISTM 7. I SWISTM registreres hendelsesrapportene på en server et sted for å være med på å gi PALS-forskerne evidensbaserte data slik at de fortsatt kan motta penger fra staten, skrive flere bøker, disputere til flere dokortitler og fortsatt ha trygge jobber inne i departementets varme. Dataene om elevenes atferdsavvik er samtidig ikke alltid tilgjengelige for elevene det gjelder og foreldrene deres. Det fins PALS-skoler som verken bruker den standardiserte hendelsesrapporten eller SWISTM.

Bra hvis det virker?

Opplæringsprogrammene mot mobbing og for bedre atferd skal bygge på innsnevrede vitenskapelige undersøkelser av effekten, de skal ha en form for vitenskapelig evidens. Programmene avkreves tilsvarende evidens som den naturvitenskapelige forskningen er underlagt. I evaluering av programmene eksisterer det referansegrupper der man sammenligner elevenes atferd på et utvalg skoler for å finne ut hvor effektive systemene er. En av de ledende forskerne som har undersøkt programmene som brukes i skoler og barnehager i dag, uttalte i 2006:

« ... Dessuten håper vi at skolen vil bli mer kunnskapsbasert. Man bør bruke det som virker – og unngå det som ikke virker. – Det er som med medisin; man bør benytte det beste på markedet.»

(Thomas Nordahl i Aftenposten 2006).

Sammenligningen med medisin er til ettertanke. I de fleste tilfeller kan kjemikerne forklare oss mekanismene for medisinenes virkestoffer (virkningsmekanismene) rimelig detaljert ned på atomnivå, men de kan ikke gi noen videre forståelse av hvorfor mekanismene virker.

Resultatene fra atferdsprogrammene skal være etterprøvbare og også kunne gi skoleeier data som grunnlag for styring. Staten, og kommunene som skoleeier, er opptatt av å bruke skattepengene på en måte som kan forsvares i folket og i opinionen, og det kan man jo forstå. Regelstyringen i skolen via rundskriv og øremerking av økonomiske midler, ble på åttitallet erstattet av målstyringsprinsippene fra New Public Management-tenkingen. I tillegg er rektorene i dag ledere av skoler som nå i økende grad omtales som resultatenheter, rektorene forvalter skoledriften innenfor sin skoles budsjett i et rammestyringssystem, og er ansvarlige overfor kommunenes ledelse. Slik sett er det viktig for rektorene å vise til at det de gjør virker. Det er satt strenge krav til at atferdsprogrammene skal ha dokumentert virkning, men jeg vil hevde at man ikke nevneverdig opptatt av på hvilken måte denne atferdsendringen hos barna skjer og hvordan lærerne egentlig utøver sin praksis. Man kan spørre seg om det er slik at alt som virker er til det beste for oss?

Intensjonene med atferdsprogrammene er utvilsomt gode, skolene melder også at de kan vise til meget gode resultater i form av mer ro og konsentrasjon om skolearbeidet, spesielt for enkelte elever, og det tror jeg gjerne på, jeg har selv erfart at det virker. Spørsmålet blir om slike programmer innføres uten kunnskaper om teoretisk opphav, praktiseres uten stadig å gjøres til gjenstand for bred forskning og refleksjon i forhold til hvorfor programmet skaper

endring. Innen systemets rammer har man diskusjoner på skolene og fatter avgjørelser ved viktige veiskiller, men det er alltid innenfor programmets rammer, og jeg vil dermed hevde at diskusjonene ikke føres med tilstrekkelig kritisk sideblikk.

Det instrumentaliske mistaket

I artikkelen «Det instrumentaliske mistaket» skriver Hans Skjervheim om forhold som skiller naturvitenskapen og åndsvitenskapene. (Skjervheim 1976). Skjervheim hevder at man innen pedagogikken misforstår pedagogisk praksis som teknikk. Hos Skjervheim finner jeg gjenklang for mine erfaringer i forventningen fra skolens ledelse overfor den som underviser, enten det er læreren eller vikaren. Her snakker vi kanskje ikke først og fremst ikke så mye om det aktuelle møtet mellom den voksne og eleven som menneske, men systemets forventning om at det skal fins en forutbestemt plan som skal oppfylles. Læreren vil trolig etter hvert oppføre seg som beskrevet og står i fare for å miste fortroligheten med elevene i sin iver etter å gjennomføre de ytre kravene. Det er nettopp dette kravet om forventet og kontrollerbar atferd som nå stadig innsnevrer også vikarens handlingsrom. Sammenlignet med tidligere, fører dette mest sannsynlig til kjedeligere, mindre impulsive, mer forutsigbare vikartimer for både elever og vikar. Jeg vil anta at handlingsrommet for en uerfaren vikar eller lærer blir ennå trangere, det blir lett å ta feil og gjøre noe som faller utenfor manualens rubrikker og dermed betegnes som en gal handling, altså en handling som faller utenfor den nedskrevne forventningen, og så kunne oppleve straff for det. Det blir ikke lett for verken læreren eller vikaren å prøve og feile, kravet om at fortrefelighet kan bestilles, er en farlig blindgate som fører til refleksjonsløs ensretting. Jeg kan faktisk meget lett se for meg at vold og tvang lettere blir akseptert som virkemidler når målene ikke nås. Det er mitt inntrykk at konsekvensene av å ikke nå målene stadig skjerpes, etikken og demokratiske omgangsformer blir da tidsødende omveier for det helliggjorte målet. Når jeg skriver vold, trenger det en presisering. Jeg mener at man kan komme dithen at direkte tvangshandlinger og vold iverksettes mot elever kun begrunnet i ønsket om måloppnåelse, at de skal gjøre et eller annet forutbestemt. I tillegg ser jeg utviklinga av en form for strukturvold mot ansatte idet at lokale lønnstillegg til en viss grad foreslås basert på om læreren oppnår visse individuelt satte mål. Hans Skjervheim slår også fast at skolepolitikk skal og bør bygge på forskning, det er det altså lang tradisjon for også i Norge. (Skjervheim 1976). Men hvilken forskning er det snakk om? Med hvilken teoretisk bakgrunn og hvilke verktøy forskes det? Utgangspunktet for forskningen har opplagt noe å si for utfallet. Skjervheim mener at det fører galt av sted å bruke eksperimentell vitenskaplige empirisk-analytiske (deduktive) metoder i åndsvitenskapene slik vi også er vant

med å oppfatte Dewey og pragmatismen (og også hos Charles Saunders Pierce). Man trår feil og tror at begrunnet, fornuftig, rasjonell handling må bygges på mål-middel-modellen der kunnskapen fungerer som instrument. Denne instrumentalismen er grunnleggende i pragmatismen. Problemet er at man ikke kan forstå rasjonelle handlinger utelukkende basert på pragmatisme. Handlinger kan være pragmatiske og mer og mindre etisk fundert, men det gjelder å finne grensene mellom den pragmatiske handling og den praktiske moralske handling. Åndsvitenskapene har sin egen vitenskapsteori og forskningstradisjon som så utmerket godt kan ligge til grunn for forskningsbasert oppdragelse og undervisning av barn.

Lærerne og skolelederne ser på skolen som en del av fellesskapets anstrengelser for å gi innbyggerne et stadig bedre liv. Etter overføring av lærernes arbeidsforhold fra staten til kommunene som arbeidsgiver, er nok tendensen til konkurranse mellom kommuner og lojaliteten til egen kommune betonet mer fra arbeidsgivers side enn før. I pressen ser vi at gjelder å komme høyest mulig på rankingen mellom kommunene, få høyere poengsum enn nabokommunen på de nasjonale prøvene og utvikle visjoner og målhierarkier som legger føringer for det daglige strevet. Danning må vike for utdanning, som er mye mer i slekt med kvalifisering og vekt på den avgangseksamenen som skal komme om noen år. Det gjelder å utføre evidensbasert atferd, gjøre det som beviselig virker framfor å spørre seg om hva som er pedagogisk ønskelig handling.

Til ettertanke

Vi ser forskjell i fordringen overfor fastlærere og vikarer når det gjelder å skulle gå i takt. Samme krav gjelder både lærer og vikar, men vikaren har ikke de samme mulighetene til å utføre påleggene som skolefellesskapet pålegger dem. Vikarens praksis har inntil nå heller ikke blitt så godt overvåket. Vi ser at atferdsprogrammene tydeligvis imøtekommer myndighetenes krav om evidens. Man skal ikke være overrasket over at forskningen som systemene driver på egen praksis, viser at systemet er vellykket. Måten evidensbegrepet benyttes på, er også en innsnevring av evidensbegrepet til det å måle effekt, være beviselig etterprøvbart og at det gjennom naturvitenskaplig forskning har vist seg å virke etter intensjonen. Gjennom en slik begrensning av praksisforskningen mister man de andre dimensjonene av det å få visshet om et fenomen. Hittil har vi kun sett spredte tilløp til kritikk av atferdssystemene. Det er ikke godt nok å postulere at et system er godt bare på grunn av at mange bruker det og at det virker.

Muligheter

Det er viktig at det åpnes rom for deling av erfaringer og refleksjon over det vi foretar oss. Jeg mener de felles, kritiske, kollegiale refleksjonene over hva som er rett og god handling, etter hvert blir redningen ut av systemtvangen. Men det er bare mulig å ta pedagogikken tilbake hvis dialog og refleksjon fortsatt blir anerkjent som grunnleggende viktig og får betingelser og tid i skolehverdagen. Dette kan vi lærerne selv i høyeste grad påvirke.

Vi ser eksempler fra praksis som skaper uro ved å holde seg med atferd etter forhåndsoppstilt fasit. Det er ikke særlig rom for kritisk ettertanke når du står midt i situasjonen og handlingstvungen. Da er det for sent å bytte verdisett og komme trekkende med sunt bondevett, alminnelig fornuft, sin tidligere, men dessverre avlærte habitus, eller hva man nå har for navn på en reflektert, moralsk holdning. Særlig krevende blir det om du har spilt utallige rollespill for å øve inn den nye evidensbaserte atferden. Et system er avhengig av at noen til stadighet opprettholder systemet og deltakerne blir veid i forhold til i hvor stor grad han bidrar til å opprettholde systemet. Det er alltid fare for at den systemkritiske blir sett på som en vanskelig kollega. Mange ganger har man kanskje mest lyst til å begynne som vikar eller timelærer for om mulig å slippe unna de faste stiers dype tråkk av ny sedvane og fellesskapets sterke interne justis.

Noter

¹ Om PALS. Hentet fra: <http://www.atferdssenteret.no/informasjon-om-pals-modellen/category161.html> Avlest 24.4.2014.

² Håndbok PALS. Norsk senter for studier av problematferd og innovativ praksis ved Universitetet i Oslo (Atferdssenteret) 2007. Kapittel 1, side 10.

³ PMTO. Parent Management Training – Oregon Modellen. Behandlingsmetode for barn med atferdsvansker som springer direkte ut av forskningen til Gerald Patterson ved Oregon Social Learning Center (OSLC) i Oregon, USA. PMTO er forløper for SW-PBIS og PALS.

⁴ ABAI. Hentet fra: <http://www.abainternational.org> Avlest 24.4.2014.

⁵ Coercion theory / «Tvingende samspillsmønstre» og ⁶ Gerald Patterson. Hentet fra: <http://www.oslc.org/scientists/popups-scientist/patterson-gerald.html> Avlest 24.4.2014.

⁷ SWIS™ «School Wide Information System er et databasert informasjonssystem som er utviklet for å gi skolens ansatte støtte til å utforme skoleomfattende og individuelle tiltak. Informasjonen i SWIS™ er basert på rapporter om negative hendelser i skolemiljøet.» Hentet fra: <http://www.swis.no> Avlest 24.4.2014.

Kapittel 5

Handlingsrom

Innledning

Vi har fulgt fortellinger fra vikarens og lærerens virksomhet i ulike situasjoner, og gjennom påfølgende betraktninger omkring situasjonene beveget oss i retning av refleksjoner som åpner for mening, forståelse og intensjon i handlingene.

Fortellingene og betraktningene er skrevet fram i et innenfraperspektiv både som vikar og lærer. I skrivearbeidet har fortellingene kommet til meg, ikke etter hverandre i en kronologisk rekkefølge, men mer tilfeldig etter som assosiasjonene fikk slippe til i skriveprosessen.

Utviklingen av min egen evne til å tenke over det jeg gjør, at jeg diskuterer med meg selv og er i dialog med andre, er også illustrert i tekstens rekkefølge. Betraktningene umiddelbart knyttet til fortellingene tar vare på stemninger og inntrykk som kommer til meg i det nye møtet med fortellingene, de spinner videre på forhold avdekket i fortellingene, og utgjør begynnende refleksjoner. Handlingene var preget av innforståthet og ga uttrykk for det skjønn og den dømmekraft som jeg rådde over i situasjonene. Handlingene betraktet jeg og der og da som riktige og gode. Fortellingene bærer erfaringer som står sterkt i min bevissthet.

I fortellingene ser vi at det handler om dømmekraft. I fortellingene som handler om lærerens møte med situasjoner som utfordrer dømmekraften, handler det om forhold knyttet opp mot et skoleomfattende atferdsprogram. Det er ikke meningen å bringe programmet i vanry.

Fortellingene er eksempler på hvordan skjønn tørner an mot system. Det viser seg mine erfaringer knyttet til normene for atferd og det teoretiske grunnlaget for atferdsprogrammet PALS trer tydelig fram i fortellingene og bærer store utfordringer i seg. Vi møter eksempler på hvordan virkemidler i et system legger nye rammer for lærerens handlingsrom. Mitt møte med kravene slik de manifesterte seg ved mitt arbeidssted over noen år, frambrakte en sterk uro hos meg.

Refleksjonens veivisere

Hva vil jeg så med fortellingene? Tekstene peker på utfordringer knyttet til handlingsrommet de to arbeidsformene som læreren og vikaren gir. I den videre refleksjonen knyttet til fortellingene, gjør jeg forsøk på å løfte fortroligheten omkring vikarens og lærerens virksomhet mer fram. Forklaringene er gitt ut fra mitt eget ståsted som enten vikar eller lærer, fordi jeg i handlingsøyeblikket står under min gadamerske forståelsehorisont, så

knyttet til hva som er riktig og galt i min bourdieuske habitus og tillærte handlingsmønstre. Jeg analyserer ikke struktur, dramaturgi, fortellemåte, setningsoppbygging, ordvalg, grammatikk og slike ting, heller ikke ut fra forklaringsbegreper hentet fra semiotikk og lingvistikk. Jeg gjør et forsøk på å anlegge en hermeneutisk fortolkning av helhet og del der teksten er å forstå som nedskrevne kroppslige handlinger og talehandlinger. Forhåpentligvis kan jeg finne ut ennå mer om hva jeg mente og gjorde i nærværet av andre mennesker. Samtidig sier jeg noe om hva som står på spill.

Sosiologiens plass

Leseren syns kanskje det er underlig, unødvendig, ja til og med upassende å trekke med seg sosiologiens termer og metoder inn i et uttalt hermeneutisk prosjekt. Innledningsvis sier jeg en del om min innstilling til dette å skulle undersøke praksis. Tidligere var jeg stort sett opptatt av å innhente antropologiske data, gjerne i en ramme av aksjonsforskning, og ved hjelp av sosiologiske metoder skaffe meg en form for objektiv og frittstående kunnskap om situasjonen. I analysen sto Jürgen Habermas og hans kritiske refleksjoner sentralt. Habermas følger meg fortsatt, men som jeg sier innledningsvis, er han i historiens lys så tett knyttet til sosialistisk ideologi at det objektivistiske trekkene kjennes for problematiske å trekke med seg i refleksjoner som tar av mål av seg til å være personlig grensesprengende. Riktignok stiller Habermas spørsmål ved om Gadamer's teorier om autoritetens posisjon i det heletatt er kritisk nok til at refleksjon av noen betydning kan forekomme. Slik jeg oppfatter en del av striden mellom Gadamer og Habermas er det nettopp det at Gadamer lar seg føre inn i en tradisjon, under en autoritet, for eksempel i et fag, alt for lett, og dermed i dannelsingsprosessen mister muligheten til fagkritikk og refleksjon. Habermas insisterer på å opprettholde kritikken hele veien og advarer mot å ukritisk vandre inn i en tradisjon med den autoritetstro og tradisjon som Gadamer forfekter. Det er her Habermas spør seg om det med en slik innstilling som Gadamer har, i hele tatt er mulig å kunne innta en kritisk reflekterende holdning som har noen betydning for endring av handling i et yrke.

Det er kanskje ikke så givende at man med bakgrunn i mer og mindre låste oppfatninger, i det subjektivistiske eller objektivistiske ytterpunkter, som kan ligne ideologier, kan finne tilstrekkelig dynamikk for å se mening og forståelse i menneskelig virksomhet. Det subjektivistiske framstår gjerne som noe optimistisk, naivt og utopisk, det objektivistiske som pessimistisk og uavvendelig historisk determinert. For meg fører ingen steds hen i en

refleksjon, å forstå menneskets handlinger med utgangspunkt i nærmest ideologiske, stereotypiske ytterpunkter i oppfatningen av handling. Slike rammer for refleksjonen gir meg for lite spenn og for små muligheter til etterpå å virkelig endre handling ut fra det jeg erfarer, og tjener ikke til annet enn føde for å opprettholde troen på det ene eller andre ytterpunkt. Erfaringene fra en tilnærming til undervisning hånd i hånd med aksjonsforskning, er sentral når jeg sier dette. Vi var som unge studerende faktisk svært opptatt av å avsløre, erkjenne og så virkelig gå ut og gjøre noe med saken straks, men altså innenfor en mer og mindre ureflektert kritisk ramme forankret i sosialismens ideer.

Sosiologien trenger seg på

Det er svært nærliggende for meg, som står i en sosiologisk analyserende tradisjon både fra lærerutdanninga og i tiden utover 80- og 90-tallet, før atferdspsykologene fikk all makt, å se hen til Pierre Bourdieu. Hans virksomhet lå i spennet mellom filosofi, antropologi og sosiologi. Han mente at arbeidsmåtene måtte tilpasses oppgaven, samtidig som han var opptatt av streng empiri med nøye fundert datagrunnlag. Rett nok hevdes hans verker å ligge nært det sosialkonstruktivistiske, og dermed det objektivistiske. Bourdieu mener at de sosiale rommene mellom oss, og institusjonene våre er menneskelige konstruksjoner «i verden» som vi mer eller mindre godtar som naturlige fenomener og tilpasser oss, og også viderefører, så godt som mulig. Han har teorier om en habitus som former og vedlikeholder oss, også som yrkesutøvere. Denne habitus er noe vi står i, bærer med oss, og «har», som er av varig karakter, men ikke uforanderlig. (Bourdieu & Wacquant 1995). Hva dette foranderlige består i, skal vi straks komme tilbake til. Bourdieus habitusbegrep og hjelpebegrepene som hører til for å kunne fastholde refleksjonen, er knyttet til praksis og kroppens oppførsel i en formingsprosess. Bourdieu tilbyr gjennom habitusbegrepet på et tredje alternativ et sted mellom subjektivismen og objektivismen for refleksjon over handlingene våre. Rommet hos Bourdieu består av de sosiale strukturer, praksisformer og strategier vi menneskene inngår i. I dette rommet får vi tilbud om å se de mer og mindre automatiserte, tause og ureflekterte handlingene vi stadig vekker utfører i virksomheten vår. Bourdieu forklarer omfattende om hva habitus er og ikke er, og et sitat belyser noe av det vi er ute etter:

« ... habitus som eit sosialt konstruert system som blir tileigna gjennom praksisen og som er konstant orientert mot praktiske funksjonar. » (Bourdieu & Wacquant 1995).

Jeg har innledningsvis brukt begrepene ureflektert i beskrivelsene av praksis fordi begrepene brukt i tradisjonell forstand i dagligtalen, holder fast den virkeligheten som mange av oss

lærerne er rammet inn i. For meg faller det naturlig i dagligtalen å ta i bruk Bourdieus begreper selv om jeg åpenbart ikke bruker dem i bevisst analytisk virksomhet, signaliserer ordene tilhørighet til et språklig fellesskap knyttet til sosiologiens betydning i pedagogikken. Habitusbegrepet er vanskelig å forstå seg på. På et vis stiller det seg fram som noe mer enn et begrep for å ha med seg i refleksjon over handling i yrkessammenheng. På andre vis stenger begrepet for et innenfraperspektiv og blir bare egnet til ordinær sosiologisk analyse av observerte, ytre trekk ved samhandling mellom mennesker. Bourdieu selv forklarer at habitus dreier seg om en mer og mindre ubevisst læringsprosess knyttet til kroppen, og altså ikke bare bevisstheten. Kanskje var det i utsagnene om arbeidet og om kroppens læreprosesser jeg så muligheter for å utforske yrkeshandlinger også ved hjelp av Bourdieus begrepsverden.

Muligheter?

Bourdieu gir oss et tilbud mellom objektivitetens og subjektivitetens grensemerker idet han, på lik linje med Gadamer, mener at vi alle er gjenstand for påvirkning utenfra. Hovedforskjellen synes å være at Gadamer ennå mer holder på subjektiviteten og vil vise oss at fri handling stadig er mulig gjennom at enkeltmennesket skaper utvikling i «verden» alene gjennom sine unike handlinger, selvfølgelig under sin egen forståelseshorisont og på linje med sitt fags virkningshistorie. Bourdieu ser nok yrkesutøveren mer innelukket i sin habitus. Habitus oppfatter jeg å tilsvare noe i retning av forståelseshorisonten innen hermeneutikken hos Gadamer, men kanskje trangere. Ved å møte, tilegne seg og videreføre habitus konstituerer vi felt mellom oss strukturer de yrkesutøvende agerer innenfor. Heldigvis åpner teorien for at vi også selv er med og bygger og viderefører denne habitus og agerer på bakgrunn av vår kritiske refleksivitet, på denne måten avdekker vi sannheter og kan dermed endre menneskets vilkår. Jeg oppfatter det slik at Bourdieu er mer opptatt av feltet som finnes mellom posisjonene, beskrivelser og analyser av hva feltet består av og grensene for feltet, i stedet for erfaringene hos enkeltpersonene, og dette er et viktig ankepunkt for å la den enkeltes fortellinger tale i et hermeneutisk prosjekt. Slik sett beskriver habitus den sosialiserte, eller tilpassede subjektiviteten innenfor en yrkestradisjon, habitus skapes av praksis over tid. Gadamer kaller den kompetanse yrkesutøveren besitter, forståelseshorisont. Bourdieu etablerer begrepet habitus, for å kunne si noe tilsvarende om den forståelseshorisont yrkesutøveren befinner seg innenfor. Selv om han er opptatt av feltet mellom posisjonene sier Bourdieu at vi anvender våre subjektive oppfatninger for å forstå samfunnet og jeg oppfatter han slik at han leter i de ulike diskurser for å finne sannheter, eller vitenskapelig viten. Kanskje Bourdieus habitusbegrep ikke er så trangt likevel? Overført til skolen vil vi kanskje

kunne si at læreren står i en fagtradisjon og en handlingstradisjon som slett ikke er resultat av ens eget for godt befinnende, men etablerer seg og vedlikeholdes i en praksis bestående av kopiering, trening og endring mot å gjøre som andre lærere gjør. Bourdieu mener altså at virkeligheten ikke er konstruert i den enkeltes hode, men et resultat av at det finnes *en virkelighet* der ute. Om dette er riktig forstått, er vi tydeligere strukturalisten Bourdieu, og dermed er trolig forståelsesrammene for trange likevel.

En virkelighet. Det var også Aristoteles opptatt av, i motsetning til Platon som så for seg en ideverden som besto av evige, sanne og uforanderlige former og den sanselige verden som vi kaller verden. Hva har så dette skillet å si for lærerens handlingsrom? Vi har tidligere brukt uttrykket dømmekraft, og med det mener jeg en praktisk yrkeskunnskap anvendt i øyeblikket, det å kunne skille mellom snørr og barter, godt og ondt og handle rett og forståelig med klar intensjon. Men; handlingen er ikke nødvendigvis rasjonell, med sideblikk til Bourdieu, så lenge handlingen tilhører habitusens ureflekterte sedvaner, som også kanskje bygger på skjulte dypmetaforer. Dette viktige punktet må vi merke oss. Platon setter i sin ideverden opp en del uforanderlige idealer, eller målestokker som dømmekraften skal virkeliggjøre i den sanselige verden. (Øverenget 2003). Det finnes kanskje slike uforanderlige idealer som handlingene våre skal legge seg opp mot for å duge.

Noe av kritikken mot habitusbegrepet er at Bourdieu viderefører en del av marxismens kjente begrepsverden og habitus som historisk determinerende. Bourdieu avviser selv at begrepet viser menneskets plass i samfunnet lik det klassiske marxistiske historiesynet der utviklingen mer og mindre ligger fast. (Bourdieu & Wacquant 1995). Habitusbegrepet bærer i seg en forklaring på at yrkesutøveren kan handle fornuftig ut fra feltets krav og indre logikk, selv om dette ikke strengt tatt er det beste og altså rasjonelt. De tilvante yrkeshandlingene danner ritualer som bekrefter og konstituerer habitus og gir feltet mening for den enkelte. Dette ser vi eksemplifisert i fortellingene der læreren (og vikaren) en tid handler «etter boka», men selv erfarer at noe er galt, og dømmekraften viser ny vei. Etter min mening er det nettopp her at studiene av den enkelte yrkesutøvers erfaringer fra et felt man har fortrolighet med, kommer til sin rett. La oss før vi går videre se litt på mulighetene for endring av habitus.

Habitus som system, eller skjema for bestemt tenking og handling er livsvarige, men kan endres på visse vilkår, til å begynne med gjennom impulser i oppvekst og utdanning. Habitus har dynamiske trekk som viser at individ og det sosiale står i en relasjon til hverandre. Det er

en form for kulturbegrep. Som yrkesutøvere dannes vi inn i en kultur, etter hvert overtar vi denne kulturens sannheter og væremåter i en dynamisk prosess med det som er vårt eget, vi viderefører tradisjon samtidig som vi fornyer. Og dette går sakte, han omtaler habitus som «tregt, men foranderlig». Hva består så endringene og dynamikken i? Bourdieu forklarer disse forholdene ved habitus slik:

«(det er) ... en slags transformerende maskin, som får oss til å 'reprodusere' de sosiale forholdene vi selv har skapt, men på en relativt uforutsigbar måte, slik at man ikke bare kan bevege seg enkelt og mekanisk fra en kunnskap om produksjonsforholdene til en kunnskap om produktet.»

(Bourdieu 1984/93 i: Wilken 2006).

Lisanne Wilken nevner eksempler på hvordan habitus endrer seg, og det gjorde jo Bourdieu selv også fra postmestersønn i periferien til kjendis-professor og samfunnsrefser. Nettopp slike eksempler forteller oss at utdanning og flytting fra et sted til et annet, er noe av det mest betydningsfulle i endring av habitus. Endringene i habitus skjer ikke av seg selv. Flyktninger kan få nye vaner, og adoptivbarn kan tilpasse seg nye sosiale omgivelser. (Wilken 2006). Akkurat disse eksemplene dreier seg om kraftige endringer i menneskers liv. Mitt lærerliv bærer ikke denne grad av dramatik i seg, jeg valgte selv å bli lærer og jeg velger å fortsette å være det, dog med alt det fører meg seg.

Posisjoner

Stedene inni institusjonene hvor vi aktørene utfører vår virksomhet fra, betegner Bourdieu som posisjoner. Posisjonene tilhørende habitusbegrepet skal ikke direkte forveksles med posisjonene til skuespillere (actors) på en scene, eller brikkenes plass på et sjakkbrett og aktørene må ikke forveksles med skuespillere, men jeg mener Bourdieu er farlig nær. Habitus-teorien åpner for å betrakte det sosiale livet som et spill og det er store likheter med Erwin Goffmans teorier, dette kommer vi tilbake til. For meg er posisjonene i skolen; lærer og vikar. Virksomheten foregår i feltet, som i Bourdieus forståelse er et sosialt konstruert, og ikke fysisk eksisterende rom, der aktørenes yrkeshandlinger spiller seg ut med sine risikoer og gevinster. I en norsk feltforskningstradisjon, er jeg mer vant til å kalle den fysiske og sosiale arenaen for felt, altså i dette tilfellet; «skolen» er feltet. Jeg har tidligere gjort forsøk på å beskrive sider ved lærerens og vikarens ståsteder som posisjoner, posisjoner å handle ut fra, posisjoner å se fra, bli sett av andre fra, og steder for å forstå skolens virksomhet ut fra. Feltet skole har posisjonene lærer og vikar uavhengig av hvilke ulike aktører som til enhver tid innehar posisjonene. Vesentlige momenter hos Bourdieu er at posisjonene har ulik kapital i feltet. I

kapitlene om læreren og vikaren har jeg gjort greie for en rekke ulikheter mellom dem som direkte faller inn under begrepet kapital, som hos Bourdieu dreier seg om muligheter, innflytelse og makt i et felt. Kapitalen framtrer så i fire former; kulturell, økonomisk, sosial og en overgripende kategori av symbolsk kapital, i tillegg kommer ulike avarter av den symbolske volden. Jeg er ikke så opptatt at de ulike kapitalformene og heller ikke den makt som kunne finnes i feltet mellom vikar og lærer, det er ikke slike skiller jeg ser etter, men erfaringene som kan løftes ut av fortellingene. Det er fortellingene fra de to ståstedene som er interessante, erfaringene innskrevet i tekst og refleksjonene over dem som bør være fokus. I en hermeneutisk tilnærming vil de to posisjonene omtales som perspektiver og gir slik sett gi steder å se fra som er ulike, og som dermed gir opphav til ulike fortellinger og erfaringer.

Tilbake til fortellingene

La oss gripe tilbake til fortellingene. Her får vi beretninger om handlingsrom og dømmekraft. Fortellingene fra vikarjobbene forteller om en form for frihet til å handle og også til å feile og lære av feilene som jeg derimot ikke ser i fortellingene fra lærerarbeidet. Handlingsrommet er nødvendigvis ikke mindre som lærer, men gir dømmekraften andre vilkår. Jeg ser denne annerledesheten stå klart fram i fortellingene, jeg har andre rammer for handlingene og risikerer mer når jeg bryter med fastlagte rutiner. Fortellingene kan, på den ene siden si noe om at våre handlingsvalg bygger på den frie viljen, tanken om at mennesket er et fritt, bevisst og rasjonelt vesen. Dette synet tilhører den subjektivistiske ide, med grunner og forklaringer på handling og de valg vi står overfor. På den andre siden finner vi den objektivistiske ide, der en ser våre handlingsvalg som mer og mindre determinert, forutbestemt i en form for systemtvang, eller strukturtvang. Menneskets atferd blir veid i forhold til oppsatte mål og kontrollsystemene ser etter avvik og årsaker. Så er det selvfølgelig slik at alle skolens systemer og rutiner er laget av mennesker og tatt i bruk av mennesker. Vi har selv valgt metodene vi arbeider etter, vi kan også selv legge dem bort og velge annerledes.

Gutten og sjekk-inn - en refleksjon

I fortellinga om gutten og sjekk inn-sjekk ut, valgte jeg etterhvert å avslutte de pålagte, skjermede møtene med ham om morgenen. Jeg kjente en uro på grunn av det jeg utsatte ham for, volden jeg fysisk presset ham med for å få ham med meg til en samtale. Det var ikke ordene i samtalen mellom oss som var det vanskelige. Vi hadde et greit personlig forhold, men systemtvangen kom mellom som en knallhard premiss for samværet. Den spontane og gode samtale ble erstattet av det som jeg oppfattet som et lite vennlig og rutinepreget regime.

I de tilfeller gutten kom på skolen i godt humør, kanskje hadde hatt trivelige opplevelser hjemme ved frokostbordet, på skoleveien eller utenfor skolen med venner, ble straks sjekk-inn et brudd mot dette. Uansett hvordan eleven hadde det, skulle sjekk-inn gjennomføres, skolens ansatte hadde ikke vurdert det annerledes, opplegget var klarert med foreldrene og det var slik det var. Det var oftest god planlegging av rutinene for klassen før dagens første time, og jeg stålsatte meg mentalt før møtet med eleven. Jeg visste hva som oftest møtte meg. Han oppfattet nok min innstilling i det samme han så meg og rettet seg inn etter kroppsspråket mitt. Kanskje var det jeg som i utgangspunktet tok grundig feil, og utfordret ham i utgangspunktet? Burde jeg møtt han ennå mer avslappet, imøtekommende og med et varmere smil? Kanskje var det mine følelser og min holdning som opprettholdt den utrivelige situasjonen? Kanskje var det jeg som ikke hadde satt meg godt nok inn i bakgrunnen for sjekk-inn-rutinen og brukte den feil? Lisanne Wilken forteller oss at Bourdieu forklarer at vår habitus lar seg endre, at det ofte er en «treg materie» og at det kan gå seint. (Wilken 2006). Kanskje var min gamle, tilvendte måte å handle på fortsatt tilstede i kroppen og sinnet slik at jeg ikke var så lett mottakelig for de endringene som atferdssystemet foreskrev, det virker rimelig. Om dette er riktig, kan man tenke seg at yngre kollegaer med kortere tid i yrket tilegner seg den nye atferdsmetodikken lettere, og fortere trives i den også. Så spørres det da hvem som er toneangivende på arbeidssstedet og om også erfarne lærere like lett lar seg overtale til å endre praksis. Det som kan holde oss tilbake i ettertanke og ikke så lett kaste vrak på våre vaner, er å sette vår lit til autoriteten og tradisjonen hos Gadamer. Kanskje er det en grunn til å holde på handlingsmønstre og eksempler på god dømmekraft hos oss selv og tidligere kollegaer? Med et kritisk blikk kan fortellinger fortalt fram som eksempler være grunnlag for kritiske diskusjoner. Et utmerket eksempel på dette er de utfordrende casene som vår fagforening kastet fram i forbindelse med at organisasjonen drøftet seg fram til ny etisk plattform for lærerne nylig. Casene var nok mer eller mindre rigget for formålet, men viser allikevel helt klart eksemplets makt som ypperlig utgangspunkt for vurdering.

Vi var avhengig av å være to voksne, en av oss foretok sjekk-inn, som vi på forhånd ikke visste lengden av, den andre møtte klassen og startet dagens arbeid med dem. Det skulle vise seg at jeg benyttet sjansen til å følge ubehaget mitt, og ta konsekvensen av den uroen som hadde bygget seg opp hos meg. Da jeg en onsdag ikke hadde en annen voksen sammen med meg klassen i første time, gjennomførte vi rutinen inne i klasserommet. Nå skal det sies at jeg i farten heller ikke ba om en ekstra person til å gjennomføre sjekk-inn, jeg kan ikke lenger huske om det var med hensikt, kanskje var det det? For meg var det viktig å starte veien mot

normalisering av morgenrutinene for denne gutten, selv om kravet om separat sjekk-inn sto fast. Sjansen bød seg og jeg tok den.

Erfaringen viser at eleven i økende grad blir objektivert til noe noen kan gjøre noe med, og trenes i en bestemt retning hvor produktet av virksomheten er helt sentralt. Det instrumentelle synet som Skjervheim advarer mot som her gjør seg gjeldende, ikke først og fremst det moralske og etiske i møtet mellom to mennesker, et barn og en voksen. (Skjervheim 1976). Vi må også ta med oss sideblikket på at rektorene og kommunene er svært opptatt av resultatene fra de nasjonale prøvene i norsk, engelsk og matematikk. Å få gode resultater er nå så viktig, at dette målet styrer arbeidet i de aktuelle klassene flere uker, ja måneder og år i forkant. Hvordan den enkelte elev oppfører seg i klasserommet, blir dermed stadig viktigere. Fra foreldrehold møter læreren krav om å holde ro i klassen, de andre får ikke ro til å konsentrere seg godt nok, ikke ro nok til å lære og bli flink. Slik frykter foreldre at deres barn skal komme dårligere ut enn elever fra andre skoler, og dermed stille dårligere ved videre skolegang, studier og karriere. Foreldrene og lokalsamfunnets syn på hva som foregår i skolen, er viktig, foreldrene har, og skal ha innflytelse på virksomheten i skolen. Det er oftest de godt utdannede foreldrene med både bourdieusk og ikke-bourdieusk økonomisk kapital, kulturell kapital, og symbolsk kapital som er de mest aktive og toneangivende i skolens organer og i bygda. Det er nemlig ikke slik at foreldredemokratiet alltid fungerer slik at en forelder er en forelder som man skulle tro, og systemet legger opp til, her ser vi ofte at det er den «sterkeste rett» som rå. Vi ser eksempler på at de utsatte barnas perspektiv ikke kommer tilstrekkelig fram, og deres behov ikke blir godt nok ivaretatt. Foreldregruppa peker fort ut hvilken elev i klassen det er som hindrer nettopp deres barn i å komme seg fram i verden. Eleven som sliter med læring, oppførsel og tilpasning møtes på vegne av fellesskapet med harde krav i atferdsprogrammene. Når skolen utformer ekstra tiltak for eleven som sliter, er min erfaring at instrumentelt farget pedagogikk og teknisk-pragmatiske løsninger raskt legges til grunn for møtet med denne eleven. Et tiltak som kan virke segregerende og sosialt stemplende er sjekk-inn og sjekk-ut.

Et annet eksempel på tiltak som kan virke utelukkende, er mengden av Bra-kort. Oftest er det den eleven som har flest kort å levere som også sliter mest med å oppfylle skolens atferdskrav. De voksne på skolen er nemlig opptatt av å gi kort som umiddelbar respons på forventet atferd, kortet skal belønne og styrke den positive atferden. De voksne leter dermed etter situasjoner der de kan «ta eleven på fersken» i å vise forventet atferd og belønne det. I og

med at responsfrekvensen er forskrevet til å være 5:1, altså fem rosende kommentarer for hver negative kommentar, så vil stabelen av kort hos enkelte barn bli nokså høy. De mange kortene for gode gjerninger viser dermed tydelig hvem i klassen som ikke kan oppføre seg. Slik ser vi at instrumentelle ordninger basert på noe som kan ligne operant betingning overtar både for den spontane støttende bemerkning og den veiledende, eller irettesettende formaning fra et medmenneske i en oppdragersituasjon. Det er vel ikke å gå for langt om jeg sier at vi ser en utvikling mot å ty til tekniske, instrumentelle og også i økende grad kjemiske løsninger på utfordringer som i mange tilfeller kunne vært løst gjennom støttende, forpliktende, langvarig og trygt mellommenneskelig samvær. Jeg brøt med rutinen og gjorde noe annet enn sedvanen sa meg. Gjennom lesing, diskusjon og øving med rollespill hadde jeg lært meg til en måte å utføre sjekk-inn på. Måten var grei og avgrenset, men ikke åpent og klart nok teoretisk fundert, og praktisk var den som sagt ubehagelig. Jeg hadde ikke lagt den til som en del av min habitus, rutinen var et hjelpemiddel, en teknisk og praktisk metode for å få en god start på dagen. De andre lærerne gjennomførte også slike rutiner, så det begynte etter hvert å bli en del av det «vores slags» gjør, som Steen Wackerhausen ville sagt det. Om en situasjon i klasserommet fordret at jeg gjorde noe i forhold til gutten, så ville det være helt forståelig. Sjekk-inn er et møte som forutsetter at skoledagen vil gå galt, som vanlig. Det å ikke bare være forutseende, men også foregripe handlingen gang på denne måten kalles å være proaktiv, og er et tegn på at du er veldig moderne. En kan også velge kalle det å møte den Andre med grunnleggende mistillit. Guttens familiehistorie var en kilde til god forståelse av guttens livsbetingelser, etter hvert fikk han også en medisinsk diagnose som kunne peke på sammenhenger og gi oss forklaringer på at han handlet som han gjorde.

Noe kommer i spill

Hva kunne så skjedd ved å forlate rutinen med sjekk-inn for denne gutten? Vi hadde spesielt tre andre elever som kunne reagere svært negativt på uro i klasserommet, dette hadde bedret seg i perioden med atskilt sjekk inn-rutine og jeg visste ikke hvordan de ville møte den nye situasjonen. Om det hele ikke gikk rolig for seg, kunne de samme elevene bli urolige igjen og gjøre starten av timen utfordrende for alle, kanskje deres reaksjoner ville gjøre at gutten ikke kom inn i det hele tatt. Erfaringen sa meg at vi kunne fått en situasjon der flere kunne reagert kraftig, kommet med høye rop, kastet gjenstander, veltet pult og stol, skjelt ut hverandre, og at to elever nokså sikkert hadde løpt ut av rommet. Trolig kunne jeg ikke håndtert en slik situasjon alene, i hvert fall ikke tatt vare på alle slik jeg burde. Etter den første onsdagen med sjekk-inn i klasserommet, som gikk aldeles fint, forberedte jeg eleven på det nye opplegget og

fortalte et jeg hadde bestemt at han skulle komme rett inn på klasserommet sammen med de andre på onsdager. Etter å ha hilst på klassen, der han som regel satt på stolen sin i stedet for å stå bak stolen og hilse, eller hentet bøker fra hylla, eller noe annet han hadde bestemt seg for, ville jeg komme bort til pulten hans og ta en samtale om hvordan jeg ville at dagen skulle forløpe. Eleven hadde da et lite skjema for å skrive på «smilefjes» eller «surfjes» etter hvert som dagen gikk. Et visst antall smilefjes som symboliserte ønsket atferd ville utløse et gode, noe trivelig å gjøre for ham. Vi skal ikke her komme inn på hvordan alt dette utviklet seg. I ettertid ser jeg at det var elevens kroppslige, fysiske reaksjon med ansiktsuttrykk og kommentarer som aller først frambragte uroen og utfordret meg til å tenke nytt. Det var viktig at gutten igjen skulle bli en del av klassens alminnelige start på dagen, og jeg vurderte det slik at den faste rutinen på et eller annet tidspunkt måtte settes til side. Men det var tilfeldighetene rundt at jeg ikke hadde en annen voksen sammen med meg, som la til rette for endringen. Jeg holdt avgjørelsen tilbake, men torde å lite på dømmekraften da sjansen kom. Vi lyktes. Litt om senn ble den nye sjekk-inn-rutinen også overført til de andre dagene og akkurat denne stunda ble i hvert fall noe mer alminnelig for eleven, klassen og meg. En annen tilfeldig lærer, eller en vikar ville ikke uten videre hatt samme oversikt og dermed mulighet til å gripe øyeblikket, gjøre denne type endringer og ville mest trolig fortsatt sjekk inn-rutinen fordi den var vedtatt og skulle følges. Det følte så riktig å foreta endringen nettopp da, selv om rutinen ikke hadde noe eget strekpunkt om hva læreren skal gjøre i slike situasjoner. Den praktiske kunnskapen utøvd i situasjonen gjorde at jeg skilte mellom regel og unntak. Det var jeg som handlet og samtidig tok ansvar for det som jeg i denne situasjonen dømte som en riktig og rimelig handling. Jeg lærte av det.

Noe står på spill

Vikaren som jeg intervjuet i et feltarbeid, uttrykte at i slike timer ville han ikke «risikere hodet», som han uttrykte det. Med det uttrykket mente han situasjoner der det lå an til konflikt. Jeg kjenner meg igjen. Slike timer har jeg også hatt som vikar, det er kanskje best ikke å risikere noe. Vikaren er ikke til stede i lange tidsspenn, så en mer omfattende utvikling i forholdet mellom elever og vikar får ikke stor sjanse. Kanskje skal vikarens unnvikenhet betraktes som ansvarlig i det han vet han ikke kan være der og støtte eleven videre, da er det best å ligge unna store og små konflikter. Det ligger erkjennelse og dømmekraft bak et slikt valg også. Vikaren har ikke den samme status og kulturelle kapital som den faste læreren, han lever slik sett et mer ustadig yrkesliv. Kanskje er ikke motet til stede for å stå i situasjonen, men heller vende blikket mot neste vikartime og håpe alt blir bedre. Elever som sliter med

lærevansker eller det sosiale forholdet til andre, vil etter kort tid også bli synlige for vikaren, og et poeng er at den observante vikar, kan bidra til å se noe annet enn læreren og skape utvikling som har lett for å gå tapt i rigide strukturer. Vi får øye på et glimt av dette i fortellinga om studentgruppa som ser noe annet enn det øvingslæreren ser i kapittel 3. Det er en risiko for læreren forbundet med det å bryte med avtalte og vedtatte måter å handle på. I tilfelle sjekk-inn i klasserommet hadde gått galt, måtte vi tatt et skritt tilbake og nokså sikkert satt inn hardere virkemidler for igjen få eleven på tomannshånd. Gutten trivdes på skolen og ville gjerne komme, han kunne kanskje ombestemt seg og funnet på andre steder å gå enn på skolen. Da ville raskt spørsmålet om rutinene mine kommet opp. Hvordan møte vi eleven på skolen? Dette er ikke slik vi avtalte, her er det brudd på det som er bestemt. Læreren tok sjansen, skylda ligger hos læreren. Hadde dette gått skikkelig galt, ville ryddejobben berørt flere enn meg selv. Den profesjonelle prestisjen ville fått seg en trøkk og tilliten til omdømmet mitt ville blitt svekket. Jeg hadde blitt røsket ut av min fortreffelighet, rimelig nok devaluert når det gjelder kulturell kapital og fått merke den symbolske volden i det å bli fratatt å ta slike avgjørelser alene en annen gang. Det er slike valg vi lærere står overfor flere ganger hver dag. Denne gangen gikk det godt. Erfaringen viste at fortroligheten i situasjonen, hensynet til møtet med den Andre var større enn lojaliteten til systemet. Dømmekraften var til stede, den viste seg å angi riktig retning. På forhånd hadde jeg bare båret på en uro og en bevissthet om at forandring måtte til. Handlingen kom uten å ha tenkt meg særlig godt om der og da. Ledelsen var klar over at jeg var alene denne førstetimen, men lot meg ordne opp i problemet rundt sjekk-inn selv. Nettopp dette momentet skal vi ikke presse for langt, men reelt sett lå det kanskje en form for tillit til at lærere kan ordne opp i slike saker, selv om det ikke står skrevet noe sted. Hadde en vikar tatt sjansen på å bryte rutinen selv om dømmekraften tilsa det? Samtidig hadde ikke vikaren fått anledning til å sette dømmekraften sin på prøve og erfare noe. For læreren står en del på spill, for vikaren står kanskje alt for mye på spill. Kanskje er det likevel slik at man som lærer fint kan operere under «system-radaren» og fortsette å stole på sin dømmekraft? Erfaringen tilsier at hovedsaken for skoleledelsen er at det er noenlunde ro i klasserommet og på gangen, og at man ikke får noen klager fra foreldre.

Gutten og katta - en refleksjon

Sosialantropologien har lært oss å ta vare på enkeltmenneskers erfaringer og studere relasjonene der erfaringene oppstår. For virkelig å forstå noe fullt ut, må vi selv ha vært der, samtalt med menneskene, følt, opplevd, sett og prøvd det selv. Det nødvendige valget om å gå

bort fra årsplaner og lærebøkens rammer, ser vi i vikarens møte med gutten og katta. Situasjonen måtte finne sin løsning. Vikaren kunne ikke lenger drive skole fra time til time etter med dårlige resultater og uro etter et opplegg skissert av andre og lite tilpasset det situasjonen krevde. Norsk boka var god, årsplanen var gjennomtenkt, men elevene var jammen nye! Jeg er sikker på at med større strenghet og irttesettelser, hyppige samtaler med hjemmet og lavere faglige forventninger til gutten, ville skoleåret gått sånn nogen lunde greit både for ham og meg. Så ble det heldigvis ikke slik. I samtale med en nær kollega ble bekymringen min tatt i mot med gjenkjennelse, ettertenksomhet, humor og undring. Samtalen med henne var med på å gi meg troen på at en løsning ville dukke opp. Det er avgjørende å trekke andre med i den kritiske refleksjonen over situasjoner som framstår som uforståelige og fastlåste. De andres perspektiv og forståelse er rike kilder til løsninger, men også den eneste framgangsmåte der jeg kan avveie mine løsninger mot det gangbare og allmenne. Jeg tenker slik at interessen for gutten og situasjonen bidro til en åpenhet for å søke nye løsninger. I ettertid er det mitt inntrykk at gutten gjennom måten å være på hadde fått en slags klovnestatus, slik at han etter hvert ble møtt med andre, og kanskje lavere krav til alminnelig god oppførsel og innsats enn de andre elevene ble møtt med, han var nok slik sett plassert. Hans sjarmerende og til tider uforståelige handlinger ble tolket inn som rimelige i kategoriene i skjemaet for «vanskelig klovn». Slik sett hadde lærerne også sine måter å møte vanskelige klovner på. Til min habitus ligger det å være som andre, og jeg tok inn i repertoaret det som var den stedlige diskursen for omgang med kasus «vanskelig klovn». Jeg hadde sett at de andre inne innlot seg for mye i samtale og diskusjon med han. Noen hilste kort og gikk videre, andre lo og vitset overbærende sammen med han, nesten uansett hvor hårreisende saker som foregikk, jeg så det ikke var enkelt å omgås gutten på en liketil og grei måte. Men så ble jeg med ett vikar for denne klassen og det var i møtet med gutten at jeg ble kallet, eller tvunget til å tenke meg om, være oppvakt og se etter gode løsninger. Resultatet ble altså et skriveprosjekt om lokale dyr. Dette holdt klassen på med i ukesvis, fordi det viste seg at nettopp dette temaet var nærmest uuttømmelig for gutten. Det var synet av gutten og katten i lekent samvær, foranlediget av min søken og fortvilelse for undervisninga, som satte det hele i gang. Opplegget jeg valgte stemte ikke med årsplanen, det sto ikke noe om slikt i boka, og det ble opp til meg å innrette mi undervisning slik at elevene fikk det faglige de skulle ha i norskopplæringa. Jeg vet nå ikke hvor mye de andre elevene fikk ut av skriveprosjektet, ikke alle hadde samme lidenskapelige forhold til sine to- og firbeinte som gutten hadde. Jeg minnes med glede følelsen av å lykkes med å trå ut av det vante opplegget, ikke ved mi undervisning bidra til å gjøre eleven til et utskudd i denne sammenhengen også. Jeg ønsket

ikke videre stempling og segregering. Det var viktig for meg å foreta et brudd mot måten han hadde møtt voksne på, og hvordan vi møtte han. Fra nå av skulle han tas på alvor, arbeide og merke grenser når han forlot avtaler han selv hadde inngått og fagmål han selv hadde satt. Gutten var en inspirerende ressurs for de andre gjennom det glødende engasjementet sitt. Han hadde fått noe annet faglig å være opptatt av og ikke minst stolt av, noe han mestret og var ekspert på. Dette så de andre elevene, de undret seg tydelig over det. Nå var det lett å sette mål for timen, han hadde noe kjent, trivelig og motiverende å vende tilbake til i tilfelle han smatt unna fra tid til annen. Den vanskelige klovnens lettet litt på masken, noe helt nytt var i emning. Som vikar i denne tida minnes jeg klart at jeg oppfattet meg som ønsket, det var bruk for meg. Jeg kunne finne fram til arbeidsformer som ga resultater og legge bort streng disiplinering for å komme gjennom stoffet i oppsatte planer. I hvert fall i dette tilfellet tolererte skolen avvik fra planer og skjema. Kontrollen fra ledelsen var ikke kvelende, tilliten vi nøt var høy, det vi som lærere foretok oss i oppdragelsen og opplæringa sto under debatt, det gjaldt også meg som vikar, som rimelig var, men aldri trukket i tvil, jeg erfarte en balanse mellom åpenhet og krav, mellom tillit og ryggdekning fra ledelsen. Det var slik sett gode år.

Gutten på gangen - en refleksjon

Alan Janik sier at praktisk tenkning er noe annet enn formell tenkning, og at praktisk logikk er noe annet enn formell logikk. Til det første hører:

« ... att praktisk kunnskap i grunden är en fråga om att skilja mellan regler och unntag ... »

(Janik 1996).

Der er her det oppøvede skjønnets forteller deg om noe er slik eller sånn og den praktiske kunnskapen i dømmekraften kaller deg til å handle slik situasjonen krever, men altså ikke nødvendigvis rasjonelt.

Det er ikke tvil om at jeg gikk noe ut over det som var forventet av meg den gangen jeg tok med en elev ut på gangen for virkelig å opplyse han om hvor «David kjøpte ølet». Jeg var godt voksen på dette tidspunktet, men kanskje trodde vi som studenter også at øvingslærerens autoritet strakk seg inn i våre undervisnings- eller vikartimer. Hun hadde en bestemt og vennlig, men også tilmålt humoristisk omgangstone med elevene. Vi studenter prøvde å imitere hennes ledelse i klasserommet, men det virket ikke like godt for oss. Imitasjon og kopiering av den erfarne øvingslærerens væremåte, var den måten vi ferske studentene tok i

bruk for å tilegne oss læreres måte å handle på. De begrensede praksisperiodene med deling av undervisningstida på opp til seks studenter ga oss ikke mange timene egen praksis. Ofte delte vi opp timene mellom oss slik at alle skulle få ei lita undervisningsøkt per dag, de andre satt og observerte planmessig, noterte, eller bare var til stede og så på. I tillegg tok vi altså vikartimer på skolen når vi fikk tilbud om det. For oss var det berikende å kunne dele erfaringer i etterveiledning sammen med øvingslæreren, etter å ha hatt ulike opplevelser i klasserommet i løpet av dagen. Jeg minnes disse felles diskusjonene fra ulike perspektiver som de mest lærerrike stundene i praksisperiodene. Hvordan gjør læreren vanligvis dette? Hva bruker jeg som øvingslærer å gjøre om dette skulle hende meg? Hva gjorde du? Hva ville dere andre valgt å gjøre i denne situasjonen? Slike spørsmål var med på å løfte den gode praksisen fram på etterveiledningene våre.

Det inngikk kanskje ikke i øvingslærerens repertoar å kontant tilrettevise en elev på den måten jeg gjorde. Til alt hell tok jeg eleven med på gangen utenfor klasseromsdøra for denne praten, jeg tok han ikke for meg i rommet under de andre elevenes påhør og påsyn. Jeg skjermet han for å få tilsnakk overfor de andre. De andre ble også skjermet for min opptreden, de så og hørte ikke hva jeg gjorde. I og med at det bare var oss to, skjermet jeg også meg selv for at andre kunne få innsyn i handlingene mine. Jeg brukte min autoritet og autoriteten skolesituasjonen ga meg, overfor gutten. Det påligger meg som voksen et stort ansvar i slike situasjoner, det er helt sentralt å ikke handle i affekt, eller skremme, men kunne ha forståelige, gjennomtenkte og velfunderte handlingsmåter i bakhånd ved behov. Lærere tar fortsatt elever til side, eller tar dem med på gangen, slik som jeg gjorde, men vi snakker sjelden eller aldri om hva dette er, hverken på forhånd eller etterpå. Det er fullt mulig at den enkelte lærer rapporterer eller drøfter dette med skoleledelsen i ettertid, men jeg har ikke vært borti at handlemåten tematiseres på alvor i fellesskap, kanskje heller i form av anekdoter over kaffekoppen som trolig skal forstås som morsomme skrekkeksempler. Handlemåten innbefatter å utøve makt over en annen. Eleven blir underlagt lærerens maktbaserte autoritet. Slik maktbruk hører ikke bare til de mange tause sidene ved lærerens praksis, den er i tillegg tabubelagt. Denne episoden hadde heldigvis en god ende, vi kom til en form for enighet. Gutten endret væremåten sin, han tok ansvar og indre kontroll forhåpentligvis uten mitt ytre trykk og vi hadde det trivelig oss imellom etterpå. En ny respekt var oppstått mellom oss. Jeg hadde jobbet som ufaglært lærer en tid før jeg tok lærerutdanning og allerede lagt denne måten å vise elever til rette på inn i min væremåte, min habitus. Det å ta en elev til side på denne måten, hadde jeg gjort før, elevene var der og da kjent med at det kunne skje, lærere

gjorde slikt om en ikke oppførte seg, diskursen tillot det, handlingen var påregnelig og en kjent konsekvens. Jeg tror neppe akkurat denne klassen var vant til slik handlemåte fra en lærer.

Gutten bak scenen - en refleksjon

I den korte fortellinga om møtet med en gutt bak scenen under en forestilling, ser vi hvordan vikaren feilbedømte, handlet, og at utfallet der og da ikke ble godt. Vikaren hadde en frihet under ansvar og var ikke styrt av rutiner fra et atferdssystem og han var ikke fortrolig med kulturen på stedet. Han hadde et mer åpent valg, dømmekraften ble satt på prøve. Her skal vi ikke plassere skyld hos de som burde informert om elevens særegenheter, og hvordan det kunne gå om denne gutten ble utsatt for skarp tilrettevisning, men vise at vikarens mangel på fortrolighet førte til en gal handling, en uheldig utgang, men som samtidig ga en unik erfaring som jeg ikke kommer unna. Dette er heller ikke rette sted for å bli privat og fortelle mer om situasjonens realiteter og konsekvenser, det er også galt av hensyn til de andre involverte. I fortellinga var ikke vikarens nye blikk det blikket som så alt så nytt, klart og fordomsfritt og straks klarte å bedømme situasjonen riktig og handle klokt. Intensjonen var å få det stille. Jeg var preget av hensynet til publikum i salen, skuespillerne på scenen, de andre lærerne og meg selv, mindre av hensynet til gutten. Forventningene var høye, jeg tolket ikke situasjonen riktig, dømmekraften sviktet og jeg handlet som jeg gjorde. Hva hendte og hva kan vi lære av det? Det er interessant å vise at med rutinen fra et atferdssystem kunne vi berget situasjonen. Rutinen sier at man skal si fra tydelig om hva man som voksen vil eleven skal gjøre, opp til tre ganger, med tilbaketrekking imellom slik at eleven får en anledning til å etterkomme kravet. Ved siste beskjed skal den voksne si fra om at eleven får ta en konsekvens av valget sitt, denne konsekvensen skal være godt kjent for eleven på forhånd, og konsekvensen velges og gjentas av den voksne. I mange tilfeller erfarer jeg at eleven på et tidspunkt i denne prosessen merker trykket, tenker seg om og velger å gjøre slik påbudet lyder, noen ganger ikke. Det er faktisk slik at her byr den oppskriftsbaserte handlemåten på en pause som kan ligne den pedagogiske ettertenksomhet, uten at den er det samme. Rutinen i PALS har tid til ettertanke innebygget, det er interessant. Vi bør imidlertid merke oss at programmet aldri pedagogisk-filosofisk argumenterer med ettertanken og dømmekraften som grunnleggende i handling, men rutinen forskriver en instrumentell, ordløs teknikk som ikke byr læreren en umiddelbar forståelse i det som hender. Det er spesielt de elevene som velger ikke å følge påbudet fra den voksne som betegnes som «de Røde» og oftest møter de negative konsekvensene av valget sitt. Jeg hadde ikke noen atferdsrutine jeg kunne gripe til,

fortroligheten mellom meg som vikar og gutten var absolutt heller ikke tilstede. Det viste seg at han ikke hadde respekt for det jeg som voksen ønsket av ham, og jeg ga heller ikke etter. Eleven løste til slutt situasjonen med å forlate stedet. Han hadde fått en oppgave å skjøtte, det var derfor de to elevene satt der sammen. Kanskje mente han selv at han passet oppgaven sin godt nok og hadde legitim grunn til å sitte der og gjøre slik han gjorde. Jeg vet ikke, fordi jeg spurte ikke om det, og ikke om noe annet heller. Spurt burde jeg helt klart gjort for å kunne forstå mer av situasjonen og sette meg inn i hans oppfatning av det hele. I konteksten ga jeg ga mine beskjeder og forutsatte at de ble etterkommet. Jeg har innimellom tenkt på denne situasjonen preget av ytre forventninger overfor meg for å få ro bak scenen, intensjonen min om å skape stillhet, min mangel på fortrolighet med gutten, min åpenbare utilstrekkelighet i situasjonen, og samtidig hans fullstendige avvisning av kravet fra en voksen om en viss oppførsel.

Situasjonen var en slik kritisk yrkessituasjon som Tiller henviser til. (Tiller 1997). Den ble en krise for meg, fordi min måte å handle på ikke strakk til. Jeg var utdannet lærer, men mine vanlige måter å møte elever på støtte på en begrensning i dette møtet med gutten. Jeg måtte tenke nytt og det var smertefullt. Fortellinga, som med vilje er ufullstendig i slutten av handlingsforløpet, betraktningene om det som skjedde og refleksjonene her bringer meg i hvert fall videre. I møte med elever i situasjoner som har likhetstrekk, tar jeg med meg lærdommen. Jeg har en intensjon om heller å la fellesskapet lide lenger, prøver å plassere ansvaret hos eleven der det hører hjemme, raskt involvere andre i håndteringen av saken så jeg ikke handler alene, og venter mye lenger på at eleven selv skal få tid og sjanse til å handle klokere. Selv mener jeg at hendelsen var med å endre min praksis. Grunnen til det er at en handling alltid må ligge innenfor det som blir oppfattet som gyldig og moralsk riktig av nettopp det aktuelle fellesskapet man er en del av, ikke bare hva du selv i øyeblikket anser som det beste.

Gutten og hatten – en refleksjon

Som lærer på en skole med faste rutiner for å takle atferdsavvik fra oppstilte normer, slites jeg mellom hva systemet krever og hva jeg selv mener er riktig der og da. Fortellinga gir et blikk inn i lærerens ettertenksomhet og dømmekraft i denne situasjonen. Læreren er den med langsiktighet, overblikk og kunnskap om eleven og klassen samlet over tid, dette er annerledes enn hos vikaren. Vikaren lever under sin horisont med andre former for farer, forpliktelser, krav og forventninger, både sine egne og andres, men også andre, utvidede

muligheter enn klassens faste lærer. I møtet med den enkelte elev vil kjennskapen til tidligere situasjoner og løsningsmåter danne grunnlaget for handling. Læreren kan ta tak i forhold som er kjent mellom de to fra før og videreføre en opplæringsprosess, knytte nye forhold til og etter hvert være med på å utvikle eleven på flere områder. Eleven har også godt av å bli utfordret, stilt krav til og bli konfrontert, alt dette er aspekter av opplæringa. Han skal vite at det ikke er tillatt med mobiltelefon på skolen og rette seg etter det, men samtidig lære seg til å si fra på en skikkelig måte når han blir urettferdig behandlet av en annen. Hodetelefonene var virkelig stilige til resten av klærne han hadde på, han burde oppøves i mot til å si fra og forklare, men det er ikke lett når man er en litt beskjeden sjuendeklassing og den voksne har klare oppfatninger om realiteten i situasjonen. Elevene ved vår skole har gjennom mange år lært å etterkomme beskjed fra en voksen, de aller fleste gjør det nå uten å mukke. Men mye virkelighet kan da gå tapt, de lærer at deres perspektiv ikke er relevant, ikke interessant, og blir ikke hørt på av den voksne. Jeg kjenner meg ofte avstumpet som menneske idet jeg tar meg i å møte en elev på denne måten. Samtidig kjenner jeg på at lydigheten gir meg en ny form for makt. Kanskje er det denne roen og respekten mange har spurt etter i skolen? Timene og friminuttene forløper med atskillig mer ro og konsentrasjon om læringen og jeg kjenner virkelig at jeg må være på vakt for ikke å overdrive disiplineringen inn i det urimelige. Både læreren på inspeksjon i friminuttet og jeg møtte gutten med mistro, men situasjonen var heldigvis slik at han sa fra og ga sin versjon av saken. Elever skal alltid bli hørt, men der er mitt inntrykk at dette ikke er like selvfølgelig og spontant der og da som før. Det er et personlig og generelt inntrykk at elevene holder inne med det de mener litt lenger enn tidligere, samtaler mellom lærer og elev er blitt noe mer skjermet. Det hender oftere nå at jeg ber om en samtale med en elev, og elevene ber om samtale med meg også. Vi trekker oss ut av fellesskapet, der skal det være ro, ingen skal høre eller se når vi klarer opp i et forhold. Skal tro om ikke fellesskapet tjener på å være vitne til at mindre uoverensstemmelser klares opp i mer åpent? Jeg tror de andre lærer noe av det. Handlingene som utføres på skolen er ikke private og bør ikke betraktes som det heller. Når noen forbryter seg mot en skolekamerat eller materiell angår det fellesskapet og eksemplet er viktig. Så smått har jeg forsøkt å ta opp saker av denne karakter ved pulten igjen, ikke direkte høyt og åpent, men ikke skjult heller. Naboene får også innsikt i handlingsforløp og løsning, det er mye læring i det. Når oppklaringen foregår med varme, passe utfordring, positiv forventning om at dette klarer du å ordne opp i, blir kollektivet på en støttende måte deltakende i gjenopprettingsarbeidet. De andre opplever en elev som kommer på bedre tanker litt om senn, ikke bare fordi han på enerom blir stilt overfor ultimatum av en voksen. I slike, mindre saker har vi sett at andre

elever også gir sitt perspektiv på saken og støtter opp om forsoningen. Man bør være seg bevisst hvor man vil, og som lærer har man virkelig sjansen til å stå i et flott lærende fellesskap med elevene sine over lang tid, denne muligheten får sjelden vikaren. På denne måten synes jeg selv at jeg ivaretar både den Andre og meg selv i et uløselig fellesskap. (Løgstrup 1956)

Grenser

Dette bringer oss inn i det analytiske forholdet mellom posisjonene lærer og vikar, og de forhold som innvirker på yrkeshandlingene. Sosiologien, her representert ved Bourdieu og de mange ord og uttrykk som omgir habitusbegrepet, er på et vis egnet til å si noe om hva en vikar og en lærer driver med i en skole. Jeg trekker begrepene med meg i refleksjonene, men kommer imidlertid ikke så langt med disse begrepene når jeg ønsker å reflektere over praksis. Jeg får rimelige og innsiktsfulle forklaringer på atferd i et felt, men ikke forståelse av handling. Det er absolutt ikke akademisk rett og rettferdig av meg å ta ryggtak med Bourdieu i denne saken, og jeg prøver ikke på det heller. Alt jeg sier, er at med mine sosiologiske fordommer som sentral del av min profesjonelle horisont, erfarer jeg i møte med kravet om refleksjon at begrepene ikke kan være de rette, at tankesettet ikke høver. Bourdieus analytiske begreper gir meg ikke spontant tilstrekkelig tilgang til å betrakte en genuin, original, erfaringsbasert, ettertenksom, skjønnsbasert handling, men blir henvist til innelukkede atferdsmønstre som tilhører generaliserte yrkeshandlinger. Kanskje er det Bourdieus kobling til eksistensen av objektive strukturer som skaper denne distansen, til tross for at han gir bud på en forståelse som ligger mellom de objektive og de subjektive forståelsesformer. Det forholdet som for et øyeblikk mildner min skepsis til Bourdieus habitusbegrep som analytisk kilde til forståelse av egne yrkeshandlinger, er at han trekker inn den *praktiske sans*. Våre handlinger er grunnet i en praktisk sans for hvordan man handler i bestemte situasjoner. Dette er umiddelbart tiltalende fordi man her tenker på praktikerens genuine skjønnsmessige handling basert på dømmekraft. Saken er bare den at Bourdieu argumenterer for at disse handlingene uløselig er knyttet til mitt yrkes tause og ureflekterte yrkeshandlinger og dermed lukket inne i en praksis knyttet til min habitus. Slik sett er først handlingene determinert av habitus, så blir min refleksjon over egne yrkeshandlinger i fortellingene filtrert gjennom min egen habitus og forklaringene mine kun eterrasjonaliseringer som legitimerer mine handlinger i ettertid. Refleksjonene dreier seg altså om å finne forståelse av handling først etter å ha avslørt og dokumentert alle bindinger og forutsetninger for min habitus. (Wilken 2008).

Forklaringene mine sett ut fra et sosiologisk perspektiv bare gjør rede for hvordan jeg forstår mine handlinger i forhold til oppstilt teori, og det er jo vel og bra så langt, men gir neppe dypere erkjennelse som grunnlag for faktisk bevissthet og endring av praksis. Sosiologien, representert ved Bourdieu som selv har levert betydelige analyser som viser betydningen av praktisk kunnskap, også psykologien gir tilgang på teori og kan på et vis rydde i de genererte kunnskapene om handling, men gir meg ikke innsikt til å forstå den aktuelle situasjonen godt nok. Jeg får kunnskap om tilsvarende situasjoner, og verktøy til å foreta en analyse, men den kunnskapen blir utvendig og generaliserende, ikke nødvendigvis opplysende og rådgivende i den aktuelle situasjonen. Det hele handler om å kunne strekke seg til å utføre yrkeshandlingene på en stadig bedre måte og da må jeg gjennom et innenfraperspektiv forsøke å forstå handlingen, ikke få den forklart utenfra. Eksempelene fortalt fram gjennom fortellingene, og refleksjonene over dem, er noe helt annet enn rene sosiologiske analyser. Det er ikke enkelt å skulle oppfylle ønsket eller min søken etter å undersøke praksis hermeneutisk. Når vi nå har kommet så langt som hit, får vi støtte oss på Alan Janik:

« ... den konventionella sociologins objektivistiska metoder, som används för att studera den mänskliga verksamheten utifrån, inte kan vara till särskilt mycket hjälp när det gäller att förstå yrkesskicklighet. »
(Janik 1996).

Videre uttrykker Janik noe i nærheten av at vi ikke kan få tak på den enkelte yrkesutøvers praktiske kunnskap som sitter i kroppen til den enkelte gjennom sosiologiens måter å undersøke atferd på, av den grunn at metodene ikke skiller mellom praksisen og institusjonen der praksisen foregår. (Janik 1996). Jeg har til nå trukket med meg en del av sosiologiens analytiske kategorier, for å holde vikarens og lærerens erfaringer fra hverandre, illustrere feltet mellom dem og peke på hva hverdagen inneholder av utfordringer. Når vi her kommer til refleksjonene over fortellingene som er skrevet i de foregående kapitlene, inneholder de begrensede spor etter habitus, felt, posisjoner, makt, vold og andre sosiologiske analysebegreper. Jeg ble overrasket da jeg satt og skrev, jeg kom ikke nærmere praksisens tause dimensjoner ved hjelp av det jeg nå har begrep om fra sosiologiens verktøy. Vi tar med oss disse innsikter videre.

Før jeg nå velger å forlate sosiologiens tilbud om forståelse, skal vi et kort øyeblikk vende tilbake til sammenligningen mellom det sosiale livet og spill, som vi rett nok finner i

sosiologien og i dagligtalen. Dette gjør jeg fordi diskusjonen omkring bruken av ordet vil føre oss i retning av den filosofen Hannah Arendt.

Handling eller atferd

Goffmans teatermetaforer evner ikke å levere tilstrekkelige analyseverktøy og et språk som bidrar til å si noe om lærerens frie handlingsrom, selv om vi stadig griper hans begrepsapparat for å forklare hva vi gjør. Det hele blir utvendige forklaringsmodeller, kanskje de også var ment slik. I beste fall er uttrykket rolledistanse, et begrep som til en viss grad fanger virkeligheten, om enn da bare midlertidig. Rolledistanse er når vi utfører noe på egen hånd. I denne tilstanden er vi ikke lenger helt regulert av de ytre normene og kravene til rollen vår, men klarer å handle ut fra personlige hensyn. Mitt ankepunkt mot en slik forståelse av rolledistanse, er at handlingene utført på egen hånd ikke i særlig grad peker ut over oss selv, eller har møtet med den andre i sentrum. Handlingene innenfor rolledistanseringen tjener til å gi oss selv fordeler av handlingen, enten direkte, eller indirekte slik at handlingen fører til å opprettholde selvbildet. Slik sett er vi farlig nært at lærerens frie handlinger tolket innenfor rolledistanseringen, lukkes inne i et økonomisk rollespill for aktøren og ikke rommer rollesprengende, menneskelige verdier som kjærlighet, omsorg, respekt, selvoppgivelse og tilgivelse. Slik sett våger jeg den påstand at rollemetaforen ikke i tilstrekkelig grad belyser den form for profesjonelt skjønn og dømmekraft vi er ute etter.

Språk

Teatermetaforen for menneskelig samvær er knyttet til en utbredt teatertradisjon som kalles Stanislavskij-metoden, eller Method Acting. La oss gi plass til en liten, men interessant sammenligning. På samme måte som lærerne i atferdspedagogikken får et metodeverktøy for atferd gjennom PALS, får skuespillerne sitt metodeverktøy for skuespill fra Method Acting. Den trening og drilling av atferd i rollespill som vi bruker i PALS, forklares ofte som modellering, læring gjennom eksempler og at dette er en alminnelig undervisningsform, kanskje lik opplæringa mellom mor og barn, eller mester-svenn-tradisjonen. Jeg mener at atferdsprogrammene praktiseres slik at sentrale trekk ved atferdsmodifikasjon blir dominerende. I en mester-svenn-tradisjon står mesteren i et autentisk forhold, preget av en helt annen fortrolighet til materialet og ikke minst den som skal ivareta yrkets tause ferdigheter i framtida, enn den læreren som gjennom metode forstiller seg og tar i bruk såkalte evidensbaserte atferdsteknikker i møtet med et annet menneske. Og dette vil jeg hevde gjør seg gjeldende som et skille uavhengig av om mesteren står i en habitus med tause, ureflekterte

«sannheter». Alan Janik advarer oss imidlertid mot å blande sammen alminnelig innlæring gjennom repetisjon og retningen behaviorisme. Dette er et svært viktig poeng i grenseoppgangen mellom ulike grunnsyn. Han sier at utenpå ligner de to hverandre til forveksling, men at forskjellen er dyptgående. (Janik 1996). Jeg risikerer også å havne i en «svåartad begreppsforvirring» som Janik kaller det, og det får jeg ta sjansen på selv om det ikke er intensjonen.

Språket læreren bruker i PALS passer godt sammen med Goffmans metaforiske rollespråk. Method Acting er en framgangsmåte for den tekniske, fysiske og emosjonelle delen av skuespillerarbeidet, med vekt på å utvikle alle deler av skuespilleren; kroppsbeherskelse, stemmebruk, livserfaringer og impulser. Skuespilleren kan med hjelp av verktøyet skape karakterer, roller og situasjoner som er så ekte at publikum tror på det, kjenner seg igjen og påvirkes. Teateret har sin verdifulle oppgave i å trekke ut essensen av menneskelig virksomhet og vise dette fram i en redigert og fortettet form. Selvfølgelig skal man øve seg på å bli lærer og forbedre seg i arbeidet sitt, slik sett ivaretar teatermetaforen i høyeste grad en analytisk funksjon i det å sammenligne lærerens virksomhet med skuespillerens. Men jeg mener å ha gitt eksempler på at lærerens virksomhet ikke uten videre kan sammenlignes med skuespillerens rolletolkning, det dreier seg om noe helt annet. For å få tak i lærerens erfaring, og eventuelt legge grunnlag for forståelse av handlinger, må det et annet språk og en annen tilnærming til. For meg er det fenomenologien og hermeneutikken som gir slike tilganger. Det ser imidlertid ut til at ledende stemmer i tiden er mer opptatt av undervisningsteknikk, enn å komme til lærerens fortrolighet som utgangspunkt for å bli dyktigere i yrket vårt. Pedagogene kan lett la seg bli tettere knyttet til en mer teknisk utførelse av yrket som etter min mening ikke fører til noe mer dugelighet, kun en teknisk flinkhet med sine klare begrensninger og farer. Språket om læring bidrar til å konstituere en virkelighet som passer godt til de ytre kravene som lærerne i økende grad konfronteres med. Teatermetaforene kan selvfølgelig oppfattes og brukes kun som hverdagsretorikk uten noen tanke bak, så lenge alle berørte parter er fortrolige med metaforenes funksjon i samtalen. Antropologien og sosiologien tatt søkelyset på at språket og begrepene er sentrale i det å tolke handlinger. Slik sett er mine omveier hos Bourdieu, Geertz og Goffman en måte å minne om lærerens språk, mitt eget språk som aktiv del av forståelseshorisonten forut for handling, i handling og ved refleksjon over handling. Dypmetaforene som hører lærerens virksomhet til, er imidlertid med overlegg ikke tematisert i teksten, da jeg mener de faller utenfor den umiddelbare retningen i denne teksten. Teppet går ned og vi forlater Erwin Goffman på scenen.

Tale

Lærere har språket, slik det først og fremst er plassert i samtalen som et av sine viktigste kilder til forståelse mellom seg og eleven. Språket er i stand til å gi fortrolighet, men også fremmedgjøre og skape distanse. Lærerens språk inneholder mange ord. Ordene er myndig påbydende, men også varmt forsvarende, konstruktivt støttende og forventningsfulle ord. Ordene er i pakt med det læreren oppfatter som sitt samfunnsmandat nedfelt i opplæringslovens første paragraf. Ordene er preget av verdiene. I eksemplet om belønningskort i plast, skal man gi en klar og kort begrunnelse for hvorfor eleven får kort. Ved flere arbeidsplasser er det et krav at nye lærere og assistenter straks skal begynne med systemet. Skolen har utarbeidet en hendig manual der man kan lese om den voksnes forventede framgangsmåte. Eleven skal få kortet så fort som mulig etter at hun har vist atferd som stemmer med det foreskrevne i matrisen. Tanken er at eleven skal knytte belønningen mot sin atferd direkte. Kommentarene mine som ledsager kortet er gjerne korte, meget presise og noe standardisert. «Det var bra arbeid!», «Fint at du er i gang med lesinga!», «Flott at du tar opp pennalet ditt!», «Fint at du er så rask inn fra friminutt!», «Takk for at du rydda etter deg!». Vi belønner nødvendigvis ikke på alle områder samtidig, det fins titalls atferdskrav i matrisene. I fellesskap er lærerne, eller PALS-gruppa blitt enige om hvilke områder vi skal følge med på og gi belønning i forhold til denne uka. Det at kortet ledsages av en begrunnelse, er uhyre viktig. Det er den voksne som er suveren i å gi kort og kortet må få en klar begrunnelse for ikke å virke umiddelbart meningsløst, da tenker jeg meningsløst både for mottakeren og de som ser det. Ordene den voksne sier forklarer kort for alle at eleven har gjort noe som stemmer med mål-matrisen. Ordene sies passe høyt og virker som en indirekte påminnelse, de andre elevene som befinner seg i nærheten gjør ofte den riktige atferden like etterpå, men det er ikke noen regel om å belønne etternølerne med kort. Jeg vil understreke at nærheten i tid mellom gjerning og kort har betydning, og et eksempel vil vise det. Rengjøringspersonalet ser gjerne at skoene til elevene står ryddig i garderoben utenfor klasseromsdøra, da blir det atskillig lettere å holde rent i gangen. En gang i mellom ser vi at elevenes ansikter lyser opp i brede smil, det ligger PALS-kort i skoene! Helt av seg selv har de før timen satt fra seg skoene på en god måte, atferden er vist og sett og den belønnes direkte i det eleven ser ned i skoene som står pent under benken. Her følger ikke ordet gjerningen, men kortet er så direkte knyttet til skoens plassering, at det er aldeles overflødig. Noen ganger uttrykker elevene forståelsen direkte. «Å, skoene står fint, jeg fikk kort!» Kortene er et symbol- eller kodespråk, og kommentarene er ofte så korte og ritualpregede at de ligner kodespråk de også, det naturlige språket blir trolig for omstendelig i en

begivenhetsrik hverdag. I PALS bør ikke små samtaler med elevene bli av ulik lengde, det er urettferdig og kan føre til at noen får mye tid med voksne, andre blir glemte. Det er nødvendig for elevene å tilegne seg og godta dette symbol- og kodespråket for å kunne ta i mot ros og samle kort til klassens felles belønning. Hannah Arendt sier det slik:

”Det fins ingen menneskelig beskjeftigelse som har behov for ordet i like stor grad som handlingen.”
(Arendt 1959)

Handling og tale

Arendt er opptatt av at gjerninger skal ledsages av tale for å kunne bli fullt åpenbart for den det gjelder og så forstås. Jeg vil da gå videre og forutsette at forståelsen vil være grunnlaget for erkjennelse og endring. Hva skjer da med erkjennelsen og forståelsen når handlingen ikke lenger er handling, men i redusert til atferd? Atferden gir seg ut for å være handling fordi den utføres av en person, læreren, som forbindes med den frie og rettferdige, den som har rett til å veilede og sanksjonere på et omforent etisk grunnlag. Atferden foregår på et sted der eleven etter loven er forpliktet til å være og som forbindes med åndsfrihet, muligheter for alle og høy etisk standard. Den ledsagende talen er på sin side erstattet med et effektivt, innøvd kode- og symbolspråk som ofte forbindes med internspråk i produksjon og internasjonale spesialistvirksomheter der kravet om presisjon og lønnsomhet ikke kan forstyrres av samtalsens tidsødende omveier. Det er gjenkjennbare trekk fra tradisjonell produksjon jeg opplever som lærerens tvang og lojale forpliktelse gjennom de nye atferdsprogrammene. Vi liker å smykke oss med at vi er en fri og uavhengig institusjon befolket av oppegående og kritiske voksne som forvalter fagene våre på fagenes premisser og samtidig sunn fornuft på vegne av samfunnet. Lærerne har opp gjennom tidene har vært opptatt av etiske valg og handling i tråd med folkeviljen, for eksempel da lærerne forbilledlig hardnakket og med store menneskelige offer nektet å gjennomføre nazifiseringen av skolen under andre verdenskrig. Lærere vil gjerne sammenligne seg med utøverne av de såkalte frie yrker eller profesjoner (i engelsk betydning av ordet); leger, forfattere og advokater med sterk profesjonsidentitet. På 60- og 70-tallet kom radikaleringen, og til og med selv-proletariseringen, sterkere inn blant lærere og andre statsansatte. Tilnærmingen til arbeiderbevegelsen ble aksentuert og lærerprofesjonen ble i løpet av disse årene forandret mer i retning funksjonærens stilling i det moderne, byråkratiske samfunnet. Byråkratens fremste oppgave var å forvalte et regelverk slik at alle innbyggerne skulle få rettferdig behandling etter loven som var skrevet av folkets valgte stortingsrepresentanter. Byråkraten forvaltet velferdsstaten, han hadde fast stilling,

arbeidstid, ferie, tarifflønn og en sikker pensjon i prosent av sluttlønna. Byråkraten var viktig på linje med industriarbeideren som sto for den nødvendige produksjonen av alle tingene den nye verden besto av. Du ble respektert for å være i de frie yrker, eller byråkrat eller industriarbeider. På 70-tallet byttet læreren bort mye av friheten og likheten yrket hadde med de frie profesjoner og en del av dem ble radikaliseret som industriarbeiderne ble det. I bytte fikk lærerne krav til kontortid, og en rekke tariff-festede rettigheter, mens aktelsen og lønna i tiårene etter beviselig ble redusert. Læreren sammenlignet seg mer med industriarbeideren og jeg frykter for at dette ryddet grunnen for at produksjons-tankegangen og de amerikanske innlæringsteknikkene utviklet i kjølvannet av sputniksjokket, fikk godt fotfeste i den norske skolen på 70-tallet. I tillegg må vi vel gi Habermas rett i at grensene mellom hva en lærer i dag kan i sine fag og hva hvilken som helst annen kan, er blitt mer utvisket i takt med at utdanningsnivået i samfunnet har økt. Er vi da der, tretti år etter, at lærerne uten kritisk blikk hilser velkommen alle påstått evidensbaserte teknikker for å få en stille og behagelig kunnskapsproduksjon på skolene og samtidig få økt anseelse for sin profesjon? Dagens kapitalistiske samfunn etterspør stadig mer ro, konsentrasjon, mål og måloppnåelse. Alle vil se resultater av milliardene som går til lærerlønninger og skolebygg. Vi står i tillegg i en internasjonal konkurransesituasjon som kanskje aldri før, elevene våre sammenlignes løpende i en evig ranking med andre lands små håpefulle. Det som gjelder er å øke brutto nasjonalprodukt. Mantraet i et kapitalistisk system er stadig økt forbruk og økonomisk vekst år etter år. Hva er ikke da mer naturlig enn at vi lærere også vil bidra og gjøre vår del til nasjonens fremme? Jeg ser det som nokså logisk at skolen som system griper til internasjonalt anerkjente atferdsprogrammer og læringsteknikker som beviselig fremmer målene som politikerne har satt opp. Vi vil jo være flinke vi også, og det er vi beviselig. Programmene virker. Handling og gjerning er byttet ut med atferd og avviksmeldinger, ord og tale er byttet ut med standardiserte ramser symbolspråk og tomt prat. Men er det virkelig dette som er pedagogikk, er det dette som er lærerens oppgave?

Handlingsrom

Gir skolen nå læreren det tilstrekkelige handlingsrommet til gode for barnas utvikling og er vi tilstrekkelig etisk oppegående til å gripe rekkevidden av atferden slik at refleksjonen avslører vår praksis? Først når vi erkjenner valgmulighetene, har vi et reelt valg, valget til bevisst gå i den retning som synes etisk riktig. Den retningen der vi møter eleven som den Andre, der handlingen og talen om handlingens grunn settes i fokus, der det beste argument vinner fram og måteholdet danner grensene for frihet og overdådig nytelse. Jeg håper læreren kan arbeide

i et fellesskap der han kan risikere å vise hvem han er i all sin sårbarhet og utilstrekkelighet i handling og tale, og bli tatt i mot på det uten å få en avviksmelding. Skillet mellom «hva jeg er» og «hvem jeg er» trekker gjennom bruken av atferdsprogrammene i retning av stadig mer å gå i takt med de andre, repetere den innøvde rutinen, si de samme setningene, bli mer like i ett og alt på bekostning av pluraliteten, «hva jeg er» har blitt mye viktigere enn å tre fram i samværet som «hvem jeg er».

Vikarens og lærerens muligheter

Jeg vil hevde at den faste læreren lever med det økte presset mot konformitet i mye høyere grad enn den tilfeldige vikaren. Vikaren er ikke under den samme innflytelse og kontroll. Vikaren deltar ikke på personalmøtene, i elevsamtalene, er ikke til stede på foreldremøtene, på konferansetimene, kommer oftest ikke tidlig til morgenkaffen og sitter aldri igjen til den gode samtalen på personalrommet på fredag ettermiddag. Vikaren blir ikke en del av kollegiet. Men erfaringen er at vikarens mer frie stilling i skolen nå er på vikende front, og vikarens handlinger trekkes stadig tettere inn mot systemets krav. Konsekvensen er ytterligere konformitet. Skolen taper vikarens fristilling, hans kritiske skråblikk, hans analytiske fortellinger, de ettertenksomme kommentarene på lærerrommet, og ikke minst alternative undervisningsopplegg i skolestua. I tillegg gjør de ferdigtygde atferdssystemene det legitimt for skoleeier å overse lærerens kompetanse og i større omfang sette inn ufaglærte vikarer som lydlig holder seg til manualenes atferdsmatriser. Undersøkelsene av vilkårene for vikarens og lærerens handlingsrom sier oss noe om hva som først og fremst står på spill for eleven. Det er den faste læreren som elevene til daglig møter og omgås med.

Fortellingene viser at læreren er tilbøyelig til å ta til seg teknikker og lure triks for å gjøre arbeidet på en annen og kanskje bedre måte. Kanskje er vi ikke tilstrekkelig klar over at det er et trekk ved lærerens habitus. Jeg kan ikke fastslå at det er et uheldig trekk ved lærerne å ville ta i bruk metoder som letter arbeidet, læreren har metodefrihet i opplæringa, på denne måten hører faktisk også jakten på teknikker lærerens habitus til. Men hvem er det læreren låner øre til? Han vil gjerne være med i tiden, arbeide forskningsbasert og få respekt for at handlingene, ikke bare skolefagene, er fundert i akseptert og pålitelig forskning. I refleksjonen over fortellingene ser jeg at lærergjerningen først og fremst er en profesjon innen åndsvitenskapene fundert på handlinger og skjønn som i tiden utfordres av subtile teknikker med løfte om høy kvalitet og bedre resultater av opplæringa.

Utilstrekkelighet

I letingen etter måter å løfte erfaringen fram på, støttet jeg meg på sosiologiske begrep og analysekategorier. Jeg mener mitt forsøk strandet fordi jeg ikke kunne se hvordan begrepene kunne løfte fram et innenfra-perspektiv og vise erfaringen godt nok. Det er innlysende at enten er det jeg som ikke evnet å se mulighetene ved å bruke sosiologiens kategorier for å løfte erfaringen tilstrekkelig fram, eller så er det metodene som ikke strekker til. Det er en lærdom og et stort metodisk poeng at uansett om jeg ikke evnet, eller kanskje heller ikke så meg tjent med å frambringe en sosiologisk analyse, så medførte dette at jeg på min essayistiske vandring igjen endte opp med å finne tilbake til arven etter Aristoteles og tradisjonen fram til Arendt og Gadamer fra studiene i praktisk kunnskap. Den grunnleggende hermeneutiske tilnærmingen jeg satte ut med ga omsider trygghet til å forsøke å reflektere over fortellingene og søke forståelse, mening og finne intensjonen i det jeg gjorde.

Tilbake til Aristoteles

Aristoteles, og tradisjonen etter ham, oppfordrer oss til å finne en balanse mellom den intellektuelle dyd og den moralske dyd. Overført til læreren i vår tid, vil kanskje den intellektuelle dyd representere utdanninga i fagene og kravet til å oppdatere seg faglig samt undervise etter fagets egenart og i tidens faglige standarder. Lærerens moralske dyd skal også læres i pedagogikkfaget og øves i praksisperiodene, selv om pedagogikkfaget framstår som noe ribbet både i omfang og innhold. På et vis virker det som om lærerens moral nå skal læres og hører utdanninga til, den er i mindre grad en del av den universelle og allmennmenneskelige danningen. Det er tendenser til at moral er noe en kan bli instrumentelt flink til. Det er et paradoks at læreren har et selvstendig ansvar for opplæringa, men opplever at både midlene og rammene for undervisninga i stadig høyere grad blir levert fra annet hold. Med midler mener jeg at de økonomiske, materielle og personellmessige rammene er avhengig av skolens budsjettmidler og disponering av dem. Med rammer mener jeg her de modellene for evidensbasert atferd som skolene nå kjøper inn fra eksterne ekspertmiljøer og som det i økende grad kreves at læreren skal ape etter for å nå mål som andre har satt for oppdragelsen.

Aristoteles tok fatt i det vi i dag kaller praktisk kunnskap ved å dele opp menneskets anvendelse av intellektet på tre felter; *spekulativt* – naturvitenskapelig forskning, *praktisk* – den måten vi tenker på når vi handler, og til slutt *produktivt* – intellektet brukt i produksjon av gjenstander. Aristoteles vektlegger at det ikke bare er hva som anses som rett og gal handling

i denne type situasjoner, nei det er hva jeg selv bedømmer som rett og galt i den aktuelle situasjonen, som er hele poenget. Denne praktiske kunnskapen er personlig, og et typisk trekk ved kunnskapen er at den er taus. Alan Janik formulerer det slik:

« ... vi vet vad vi skall göra utan att kunna förklara hur vi vet det ... » (Janik 1996)

Den praktiske kunnskapen viser seg i handlingene den enkelte utfører i sine yrkeshandlinger og ikke i ordene som blir sagt. Så blir det opp til den enkelte å ta til seg de gode råd som stilles fram i eksemplene fra litteraturen. Problemet er at i dag så skal så mange gjøremål som mulig nedfelles i skriftlige rutiner og manualer for en hver situasjon, at muligheten for å handle fortreffelig (arete) med praktisk visdom og klok dømmekraft innskrenkes. Profesjonelt skjønn anses ofte som hvor god en er til å holde seg til de skriftlige rutinene, og forveksles med praktisk dømmekraft der en ser hvor dugende en er til å håndtere den praktisk-etiske utfordringen som møter deg.

Erkjennelse

Det er bred enighet om at læreren er den viktigste i barnas læringsarbeid, om en ser bort fra barnet selv og foreldrene som er de viktigste faktorene. Forandringene i skolen må som før bygge på balansen mellom stadig bedre forskningsbaserte forklaringer både i skolefagene selv og i teorier om menneskelig samvær, men man må ikke glemme den type forskning i skolens hverdag som fremmer *forståelse* for hvordan skolens indre liv og virksomhet foregår. Da kan man ikke bare være opptatt av tekniske forhold om effektiv innlæring av et pensum. Vi trenger beskrivelser av læreres hverdag, fortellinger om hva lærernes virksomhet består i, erfaringer analysert i pakt med en vitenskapsteori som tilhører åndsvitenskapene og formidlet i et dagligspråk som ikke lar oss gå omveier, men i høyere grad enn nå korresponderer med folks egne erfaringer og forforståelse. Slik stemmer behovene mange lærere erfarer med intensjoner om at mer «empirisk praksisnær forskning» gjennomføres, sammenstilles og gjøres tilgjengelig¹.

Risiko

Hannah Arends anvendelse av hybrisbegrepet belyser på en treffende måte situasjonen der skolesystemet i sin iver etter å handle rett, havner i overmot og mister respekten for hvilke grenser som omslutter menneskelig handling. Arendt hevder at overmotet tar over og resultatet er at mennesket som handlende verdensvesen ødelegges. Den spontane, kanskje frie,

handlingen tvinges inn i atferd som er foreskrivbar, kontrollerbar og gjenstand for manipulasjon. Den store tanken er at den enkeltes atferd sikrer fellesskapets selvrealisering i lys av historiens mål. I disse totalitære og objektivistiske omgivelsene trues åpenbart frihetens spillerom for den enkelte. Man ser for seg en bevegelse fra en åpen, etisk ansvarlig pluralitet over til å bli aktører i målstyrte strukturer som tilsynelatende framstår som naturlige og logiske.

Til slutt

Arendt beskriver tilstanden der mennesket blir hjelpeløst utlevert til et eller annet apparat, forlatt av ånd. (Arendt 1958). Jeg mener Arents ytringer på en utmerket måte kan overføres til beskrivelser av ytterpunktene ved at en mer og mindre ukritisk gir seg hen til tilsynelatende fungerende systemer i skolen. I iveren etter å lykkes risikerer vi at hver enkelt gir avkall på å tale og handle, men i stedet holder seg med innskrenkede, evidensbaserte vitenskapelige funn der handlingen til beste for fellesskapets mål reduseres til innstudert atferd, og talen erstattet av nytale og prat. I et slikt system behøver ikke lenger den voksnes atferd noen forklaringer, beskjedene om ønsket atferd gjentas og gjentas til eleven resignerer. Slik det frie menneskets handlinger gjerne ledsages av tale, er derimot atferden lett å finne igjen i manualen som hører situasjonen til og blir skremmende raskt taust meningsfull for store og små på skolen. Slik sett svinger nå pendelen fra medbestemmelse i en demokratisk ånd, til lydighet mot et system. Jeg vil våge den påstand at å være pliktoppfyllende og systemtro for tiden er viktigere enn å være moralsk individuelt handlende i et pluralistisk fellesskap.

Tilsynelatende er vel mine fortellinger også nærmest som Geertz' hanekamphistorier fra Bali. Hva jeg mener med det? Fortellingene fra skolehverdagen er fortellinger der jeg som en del av skolesamfunnet forteller fortellinger til meg selv og for meg selv. Fortellingene er for meg selv momenter som stadig vender tilbake til meg og dermed vedlikeholder kritikken min mot systemtenkningen og forsvarer elevperspektivet nærmest rituelt. Fortellingene konstituerer meg selv som del av et praksisfellesskap. Likevel er forskjellen stor og avgjørende. Saken ligger i at fortellingene mine har forlatt sitt stadium som vedlikeholdende fortellinger fra yrkeslivet, de har gitt meg en uro, og det er i den reflekterende forskerposisjonen jeg forsøker å forstå mer av uroen.

Det er en fare for at premissene for den gode handling ikke lenger diskuteres mellom kollegaer i en stadig pågående refleksjonsprosess. For tiden har refleksjonen stoppet opp, nå

defineres de rette handlingene utenfra. Praksisen som er beskrevet utøves av de ærekjære og lydige lærene, disse blir holdt fram som modeller for den fremragende lærer. Slik blir det kritiske terminert, den argumenterende kommunikasjonen betraktet som unødvendig. Tilliten til den enkelte er erstattet av mistillit, og igjen står oppskriftsmessige føringer for hvordan den gode læreren skal handle. Gjennom å skrive fram eksempler på praksis etablert i handling og så reflektere over dem sammen med toneangivende tenkere, håper jeg på å være med på arbeidet med å åpne praksisen og stille den til skue og offentlig diskusjon. Alle beskrivelser av praksis vil være stemmer inn i offentligheten som vil bidra til å gi innsikt og skape debatt om lærerens virksomhet.

Min uro i handling har rettet blikket mitt mot møtet med eleven der den etiske fordring og lærerens ettertenksomme skjønn er grunnlaget for handling. Jeg ser tendenser til at deler av møtet mellom lærer og elev dreies mot teknikk som kan skrives ned og etterapes av andre som legitim atferd, i den tro at standardisering og naturvitenskapelig inspirert evidens skal danne grunnlaget for dømmekraft i handlingen. Så får vi her ved veis ende håpe at det ønsket som jeg satte ut med blir oppfylt gjennom teksten. Ønsket var at mine refleksjoner både bringer klarlegger betydningsfulle sider ved mine intensjoner i handlingene og oss noe nærmere forståelsen.

Jeg tør avslutningsvis si med Skjervheim: I grunnen handler arbeidet mitt om å finne rett måte å være i verden med andre på.

Note:

¹ Læreren, rollen og utdanningen. Hentet fra: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2008-2009/stmeld-nr-11-2008-2009-.html?id=544920> Avlest 27.4.2014.

Litteraturliste

- Argyris, C. & Schön, D. (1974) *Theory in Practice. Increasing professional effectiveness.* Jossey-Bass Publishers. San Francisco.
- Arendt, H. (1958) *Vita activa. Det virksomme liv.* Pax Forlag Oslo.
- Arnesen, A., Ogden, T., Sørli, M-A. (2006) *Positiv atferd og støttende læringsmiljø i skolen.* Universitetsforlaget A/S. Oslo.
- Berger, P. L. og Luckman, Th. (1966) *Den samfunnskapte virkelighet.* 2. utg 1992. Lindhardt og Ringhof. København.
- Bourdieu, P og Wacquant, L. J. D. (1995) *Den kritiske ettertanke.* Det Norske Samlaget. Oslo.
- Brox, O. (1966) *Hva skjer i Nord-Norge?* Pax forlag A/S. Oslo.
- Buber, M. (1923) *Jeg og du.* J.W. Cappelens Forlag A/S. Oslo.
- Endrerud, T. (1990) *Ansvarslæring.* Universitetsforlaget A/S. Oslo
- Foros, P. B. (1983) *Ansvar og fellesskap i skolen. Involveringspedagogikk: organisering og rammer.* Universitetsforlaget A/S.
- Gadamer, H.G. (1960) *Sannhet og metode* Pax Forlag A/S. Oslo.
- Geertz, C. (1973) *Thick Description - Toward an Interpretive Theory of Culture. I: The Interpretation of Cultures.* Basic Books. New York.
- Glasser, W. (1977) *Realitetsterapi - teori og praksis.* 5. utg 1991. Nordisk Forlag A/S. København.
- Goffman, E. (1959) *The presentation of Self in Everyday Life.* Doubleday. New York.
- Gordon, T. (1974/1987) *Snakk med oss lærer!* Aventura Forlag. Oslo.
- Hammersley, M. og Atkinson, P. (1987) *Feltmetodikk.* Gyldendal Norsk Forlag. Oslo.
- Hellesnes, J. (1992) *Ein utdana mann og eit dana menneske, i: Dale, Erling L. (red.) Pedagogisk filosofi.* Ad Notam Gyldendal. Oslo
- Imsen, G. (1984) *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi.* Gunn Imsen og TANO A/S. Aschehoug Norsk Forlag.
- Janik, A. (1996) *Kunnskapsbegrepet i praktisk filosofi.* Brutus Östlings Bokförlag Symposion. Stockholm/Stehag.
- Johansen, A. (2003) *Innledende essay i: Claude Levi-Strauss, Tropisk elegi.* De norske Bokklubbene. Oslo.

- Karlsen, G. E. (1993) Desentralisering - løsning eller oppløsning. Ad Notam Gyldendal. Oslo.
- Krogh, T. m.fl. (2003) Historie, forståelse og fortolkning. 4. utg. 2011. Gyldendal Norsk Forlag A/S.
- Krogh, T. (2009) Hermeneutikk. Om å forstå og fortolke. Gyldendal Akademisk. Oslo.
- Kuhn, T. (1962) The Structure of Scientific Revolutions. Chicago. University of Chicago Press.
- Kunnskapsdepartementet (2008) St.meld. nr. 31 (2007-2008) Kvalitet i skolen.
- Lægreid, S. og Skorgen, T. (2006) Hermeneutikk – en innføring. Spartacus Forlag. Oslo.
- Løgstrup, K. E. (1956) Den etiske fordring. L.W.Cappelens Forlag AS. Oslo.
- Løvlie, L: (2003) Det nye pedagogikkfaget. Norsk Pedagogisk Tidsskrift 1/2 2003- 3
- Montaigne, M. de (1996) Essays. Thorleif Dahls Kulturbibliotek. Aschehoug & Co. Oslo.
- Nordenstam, T. (2005) Exemplets makt. Dialoger 69-70 2005. Tore Nordenstam og Dialoger.
- Neill A. S. (1960) Summerhill. Radikal barneoppdragelse. Pax A/S Forlag. Oslo.
- Repstad, P. (1993) Mellom nærhet og distanse. Universitetsforlaget. Oslo.
- Ricoeur, P. (1993) Från tekst til handling. Brutus Østlings Bokforlag Symposion AB. Stockholm/Stehag.
- Røed, L.-L. /Aftenposten (2006) Mot sin hensikt. Artikkel. Intervju med Thomas Nordahl.
- Schön, D. A. (1987) Educating the Reflective Practitioner. Jossey-Bass Publishers. San Francisco & London.
- Skjervheim, H. (1960) Deltakar og tilskodar, i: Brytninger i tidens tankeliv. Ide og tanke. Tanum. Oslo.
- Skjervheim, H. (2001) Det instrumentalistiske mistaket, i: Deltakar og tilskodar, og andre essays. Aschehoug. Oslo.
- Telhaug, A.O. (1990) Den nye utdanningspolitiske retorikken. Universitetsforlaget. Oslo.
- Tiller, T. (1997) Læring i hverdagen. Unicom. Tromsø.
- Wackerhausen, S. (2003) Kausale felter, meta-antagelser og metodisk pluralisme. Kopi Høgskolen i Bodø.
- Wackerhausen, S. (2008) Erfaringsrum, handlingsbåren kundskab og refleksion. 1/2008. Aarhus Universitet. Aarhus.

Wilken, L. (2006) Pierre Bourdieu. Roskilde Universitetsforlag. Tapir Akademisk Forlag.

Waage, T. (1995) Småskolens mediebarne, i: Det beste fra barnehage og skole i Skram, D. (Red.) TANO.

Østerberg, D. (1972) Forståelsesformer. Et filosofisk bidrag. Kompendium Høgskolen i Bodø 2001.

Øverenget, E. (2001) Hannah Arendt. Universitetsforlaget. Oslo.