

Kvalitetsskolen

Av Edvard Befring



SAMANDRAG:

Artikkelen gir eit systematisk oversyn over dogmatisk baserte hindrings-faktorar som skolen slit med i realiseringa av sine offisielle mål. Her er det i vesentlge grad tale om dogmer knytt til det gamla industrisamfunnet skolekonsept. Der-nest blir grunntrekka av det nye læringsperpsektivet og den forløysande pedagogikken presentert. Her klargjer artikkelen hovudtrekka ved ei skoleopplæring for livskompetanse, og utdjuper i særleg grad betydninga av anerkjenning, oppmuntring og positiv fokusering. I tilknytning til det siste presenterer artikkelen grunntrekka av enrichment-perspektivet, som på systemnivå klargjer at skolar som er gode for sårbare, ressursvake og funksjonshemma, er mønsterskolar for alle.

Edvard Befring

Professor dr philos, Universitetet i Oslo, Institutt for spesialpedagogikk, Utdanningsvitenskapeleg fakultet. Cand mag (realfag) 1962. Magister pedagogikk, psykologi støttefag (mag art) 1965. Doktorgraden (dr philos) 1972. (Alle grader frå Universitetet i Oslo.) Vitenskapeleg assistent/stipendiat, Pedagogisk forskingsinstitutt (PFI), Universitetet i Oslo, 1963-66. Universitetslektor/Førsteamanuensis i pedagogikk, PFI, Universitetet i Oslo 1966-72. Professor i pedagogisk psykologi, Aarhus Universitet 1972-76. Rektor ved Statens Spesiallærarhøg-skole, 1976-87. Professor i spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo 1987-2006. Professor II, Høgskulen i Sogn og Fjordane, 1998-2007. Har utgitt 22 fagbøker og vel 200 fagartiklar og avhandlingar om læringsprosess, ungdomspsykologi, spesialpedagogiske grunnlagsspørsmål, pedagogisk teori og historie, problematferd i skole og samfunn, forebygging, vitenskapeleg metode og etikk.

INNLEIING

Eit relativt nytt trekk i pedagogisk-psykologisk og spesialpedagogisk teori, er fokuseringa på positive og løfterike vilkår for liv og læring. Dette er perspektiv som i særleg grad legg vekt på læring av sjølvtru, optimisme og pågangsmot. Eit anna fagleg grunntrekk som i aukande grad har blir tillagt vekt er at vi menneske er viktige dirigentar for vårt eige liv og ikkje passive konsekvensar av biologi og miljø. Sjølv om både gener og oppvekstmiljø er av stor betydning, så inneber denne forståinga at barn og ungdom er sentrale aktørar og konstruktører for si eiga læring og sitt eige liv. Dette representerer eit endra fagleg tyngdepunkt frå ei deterministisk til ei konstruktivistisk teoridanning. Desse forståingsmåtane som i dag pregar store delar av samfunns- og næringslivet, har i liten grad vunne innpass på skoleområdet. Som hovedmønster bygger såleis opplæringsystemet framleis på industrisamfunnets skolekonsept. Dette er uttrykk for ei sterk tradisjonsmakt og eit svakt og lite læringsfagleg leiarskap både innan skolen og på overordna administrative nivå.

Her skal vi først klargjere sentrale kjenneteikn ved dette skolekonseptet og peike på nokre av dei problema det bidrar til å oppretthalde. Men kartlegging av problem vil ikkje vere tilstrekkeleg for å identifisere

faktorar og forhold som har verdi for framveksten av ein kvalitetsskole. Ei fruktbar fornying må bygge på kunnskapar og erkjenningar om barns læring og utvikling, og samtidig vere innsikta på offisielle mål og funksjonar skolen skal ivareta. For den norske og nordiske skolen er det her snakk om ei tredelt målsetting: a) sørge for ei tilpassa opplæring for alle ut frå omsynet til barnas beste, b) ivareta barns rett til eit etisk truverdige og oppvekstfremmende miljø, c) vidareføre sentrale verdiar i kultur og samfunn som likestilling, demokrati og vern om enkeltmenneskets integritet.

Med dette som bakgrunn skal vi presentere "det nye læringsperspektivet", og deretter vil vi ta for oss sentrale trekk ved den gode skolen for barn og ungdom. Her tek vi utgangspunkt i teorien om "den forløyssande pedagogikken", som tek sikte på å gi eit generelt svar på spørsmålet om kva for pedagogiske kvalitetar det er som gjer den gode skolen god (Befring 2004, 2006).

INDUSTRISAMFUNNETS SKOLEKONSEPT

Termen skolekonsept refererer til idéar og oppfatningar om kva skole er og skal vere. Industrisamfunnets skolekonsept viser til pedagogiske tankar og prioriteringar som i sterk grad prega skolepolitikken da store reformer blei gjennomført i 1950-60-åra, med særleg inspirasjon frå

USA og Sverige. Mest dramatisk var forlenginga av skoleplikta frå sju til ni år og nedlegginga av små og aldersblanda skolar på landsbygda. Det siste medførte at styresmaktene prioriterte transport av barna til sentralskolar framfor å gjere lærarane mobile.

Målet var å skape vilkår for opplæring for alle, sørge for å "hente fram begavelsesreservene" og utvikle ein skole for eit moderne industrisamfunn.

Frå 1997 har vi hatt ein 10-årig obligatoriske skole i Norge, og det er meir enn dei aller fleste land vi samanliknar oss med. Dessuten gjennomfører eit fleirtall av norsk ungdom tre- eller fireårig vidaregåande opplæring – som er åpen for alle.

Den massive skoleutbygginga i 1960-åra medførte at barne- og ungdomsalderen vart omforma til ein samanhengande skolealder. I lys av skolens dominerande teoriinnhald må dette karakteriserast som eit dristig sosialt eksperiment.

Grunntrekka ved industrisamfunnets skolekonsept kan samanstillast slik:

- Standardisering framfor individuell tilrettelegging, noko betyr at skolen ber med seg ein tradisjon som gjer det vanskeleg å ivareta og vise vyrndad for variasjon.
- Elevane skal vere plassert i ein sitte-, lytte – og skriveposisjon, noko som i

særleg grad medfører mangelfulle vilkår for kroppleg aktivitet.

- Stor vekt på undervisningsmengde i eit dekontekstuaert miljø: Dette medfører problem for nytteforståing, motivasjon og stor skoleslitasje.
- Innhaldet forankra til nokre skolefag framfor funksjoner som å tale, lese, skrive, rekne, forme, spele: Dette medfører til dømes at kravet om matematikk står i vegen for å lære rekning og at norskfaget kan vere ei hindring for leseopplæringa.
- Mange skolefag er gjenangarar gjennom heile skolelivet i ein encyklopedisk struktur: Konsekvensane er overflatisk læring og ei demotiverande kjensle av å aldri bli ferdig og sleppe fri – uansett kor lite nytte og glede opplæringa gir. Dette gir grunnlag for ei negativ holdningslæring med problematiske framtidskonsekvensar.
- Formalkunnskap ("teori") framfor praktisk kunnskap, og deduktiv framfor induktiv læring: Dette står i motsetnad til pedagogisk innsikt om at læringsprosessen for dei aller fleste fungerer best ved å ha eit induktiv utgangspunkt. Det betyr å starte med det praktiske og med livsnære erfaringar.
- Neglisjering av læring av kreativitet og av barns vilkår for fagleg fordjuping, noko som har alvorlege konsekvensar både for den enkelte og samfunnet.
- Opplæring i korttidsperspektiv med stort minnesvinn, noko som medfører at opplæringa i større grad bidrar til å fremme gløymsele enn autentisk læring og kunnskapsutvikling.
- Undervisningsprogresjon basert på fagleg struktur framfor læringslogikk: Dette inneber at så snart noko er "støttelært", så blir det oppfatta som signal om å gå vidare. Kunnskap om læring tilseier at det som er støttelært berre kan få kunnskapsverdi dersom det blir lagt til rette for bearbeiding og praktisering.
- Vekt på krav, kontroll, kritisk vurdering, rangering og diagnostisering av barn: Dette medfører mellom anna at skolen framstår som ein svak oppvektaktør og ein stor taparprodusent.

Sjølvsagt om mange skolar har befridd seg frå ein del av desse dogmatiske baserte trekka, og det gjeld i særleg grad barneskolar, så er dette framleis forståingsmåtar og idear om opplæring som bidrar til å svekke barns læring. Det medfører samtidig ei underminering av skolen som opplæringsinstans.

Vi kan merke oss at det langt frå er ei ny erkjenning at opplæring innsikta på neste prøve (korttidsperspektiv) er ein lite formålsteneleg pedagogikk. Her i landet blei det i 1930-åra empirisk klargjort at dette medfører at det meste snart er gløymt. (Jf. Komiteen for pedagogisk

forskning i Oslo og Aker, under leiding av skoleinspektør, dr. philos B. Ribsskog).

Utvidinga av den obligatoriske skolen frå sju til ni år i 1960-åra, blei lansert som ein nødvendig reform og som eit eintydig gode. Det er framleis kontroversielt. Dessutan kan vi merke oss at mange skolepolitiske konflikta både før og seinare, har hatt basis i spørsmålet om undervisningstimar i dei forskjellige skolefaga. Det er grunn til å merke seg at det som finst av fri forskning tyder på at timetall (sjølv sagt over eit minimum) ikkje har nokon verknad på dei unges kunnskapsnivå. Dette var hovedkonklusjonen på ei empirisk skoleundersøking som den legendariske norske professoren Johs. Sandvén tok initiativet til omkring 1960 i norske kommuner med eit varierende timetall ("Forskning og danning", nr. 9 1969).

PRIORITERINGA AV DET ABSTRAKTE

Som grunntrekk framstår den nasjonale fellesskolen som ein teoriskole. Den har blitt ein reiskap for det "abstrakte samfunnet" framfor det som i den nære etterkrigstida var den politiske intensjonen: å utvikle ein moderne "samfunnets skole" (Edvardsen 2004: 113). Her kan det visast til ei analyse av Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen(L97), som konkluderte med at ca 75% av innhaldet er av "aka-

demisk” og formalteoretisk karakter (Befring 1997: 128-129). Skolen er i minimal grad lagt til rette for praktisk læring og gir dårlege vilkår for fysisk aktivitet.

Med bakgrunn i prinsippet om allmenndanning, som i siste halvdel av 1800-tallet representerte eit radikalt brot med religions- og latinskoletradisjonen, er opplæringa spreidd over mange emne og skolefag. Dette er ein encyklopedisk struktur som gir begrensa vilkår for fordjuping- altså for å lære noko grundig. Det meste av læringsarbeidet set såleis så svake spor etter seg at det forsvinn som dogg for sol etter kort tid. Disse demotiverande konsekvensane representerer eit stort problem for den enkelte og for samfunnet (Bjørgen 2001, Befring 2004, Pugh and Bergin 2005).

Den pedagogikken som er nedfelt i industrisamfunnets skolekonsept er prega av ein mekanisk og formidlingsorientert læringsfilosofi der det kan sporast ein tydeleg innverknad frå behaviorismens S-R-logikk. Først i 1980-90-åra kom det eit gjennombrøt for kritiske vurderingar av desse pedagogiske tenkemåtane (jf neste avsnitt).

Her er det viktig å merke seg at i det eldre samfunnet var læring og opplæring ein naturleg og integrert del av arbeid og fellesskap. Det var noko innforstått som fann stad i den konteksten barna var født inn i. Da ein etablerte skolar reiv ein også

læringa laus frå det naturlege livsmiljøet. Dermed blei det skapt opplæringssituasjonar der ikkje sjølve aktiviteten og produksjonen, men læringa var eit direkte formål. I all ettertid har dette medført store pedagogiske utfordringar (Säljò 2001).

Gjennom framveksten av industrisamfunnets skolekonsept har dekontekstualiseringa av barns opplæring nådd et ekstremt nivå. Målretta læringsprosessar i stort omfang blir forventta å finne stad i laboratorieprega situasjonar atskilt frå dei miljø og samanhengar der folk lever, arbeider og produserer. Ein implisitt forutsetning for det heile er at elevane sjølv skal makte å føre kunnskapane ut i det livet, til den konteksten, der dei skal ha nytte- eller bruksverdi. Men denne overføringa viser seg å vere problematisk. Sjølv om dette paradoksalt nok er eit lite utforska område, ser det ut til å vere grunnlag for ein konklusjon om at skoleopplæringa har minimal betydning for dei unges kunnskaper og interesser seinare i livet. Det meste av det som foregår av læring i skolen har i første rekke relevans innanfor utdanningsystemet (Pugh and Bergin 2005). Denne nedslåande konklusjonen tilseier gjennomgripende endringar av dei vilkåra skolekonteksten gir for varig og nyttig læring.

I heile si historie har skolen hatt vanskar med å oppfylle målsettinga. På eit tidspunkt da det hadde eksistert skole-

plikt i over hundre år med lesedugleik som eit sentralt mål, blei det såleis i 1850-åra påpeikt at det var svært få av barna som tileigna seg lese- og skrivekunsten (Høigård og Ruge 1947). Ei vesentleg forklaring var utvilsamt at lesing hadde liten nytteverdi i eit samfunn utan lesestoff.

Sjølv om det også i dag blir klagd over barnas mangelfulle lese- og skrivekompetanse, er dette eit felt der skolen har lukkast relativt godt. På mange andre område synes derimot ikkje utbyttet å stå i noko rimeleg forhold verken til formulerte mål eller til investerte ressursar. Dette nokså nedslåande hovedinntrykket framgår av ei nasjonal evaluering (Haug 2003). Det er også gjennomført vurderingar som tyder på at sjølv om det eksisterer mange forebyggingsprogram, så har skolen ei passiv rolle som oppvekstaktør med ein svak forebyggande funksjon. Samtidig kan det visast til empirisk forskning, særleg på ungdomstrinnet, som gir uttrykk for mykje problematferd, mobbing, einsemd og utryggleik, aukande forskjellar og stor slitasje på både elevar og lærarar. Her framgår det at problema varierer sterkt frå skole til skole, frå aktivitet til aktivitet og frå lærar til lærar (Befring 2004, Fauske og Øia 2003). Dette siste innber at mange skolar er av høg kvalitet, noko som av uforståelege grunnar ikkje har blitt fanga opp av nasjonale evalueringar og kartleggingar.

Dei gode skolane kan likevel ikkje tilsløre at mange barn og unge slit med livet og opplæringa, og at altfor mange forlet skolen med bøygde nakkar. Denne uakseptable tilstanden må dels sjåast i lys av problemet det postmoderne samfunnet, men i første rekke avspeglar det grunntrekk ved skolens innhald, metode og grunnholdning, med fokus på krav, kontroll, kritisk vurdering og rangering av barn. Alt dette medfører risiko for pedagogisk invalidisering.

Som illustrasjon skal vi her vise til ei kvalitativ kartlegging som avdekkar at over 20% av elevane på ungdomstrinnet gav uttrykk for å vere i ein kritisk situasjon. Mange følte seg pressa av teori, dårlege karakterar, erting og mobbing. Det forekom fleire formuleringar av typen: ”skolen er trist”, ”jeg føler meg forfulgt av lærere” ”jeg er redd

andre elever”, ”alt er håpløst”, ”skulle ønske alt var annerledes”, ”jeg vet ikke hva jeg skal gjøre”, ”jeg ville bli født om igjen”, ”det verste er å stå alene i alle friminutt”. Alt dette kan vi sjå som naudrop frå 14-15-åringar som er i ein så utsett personleg situasjon at dei vil stå i fare for marginalisering og kritisk problemutvikling. Samtidig er deira opplevingar og erfaringar uttrykk for både uforvarlege og uverdige trekk ved skolen (Befring 1997, 2004).

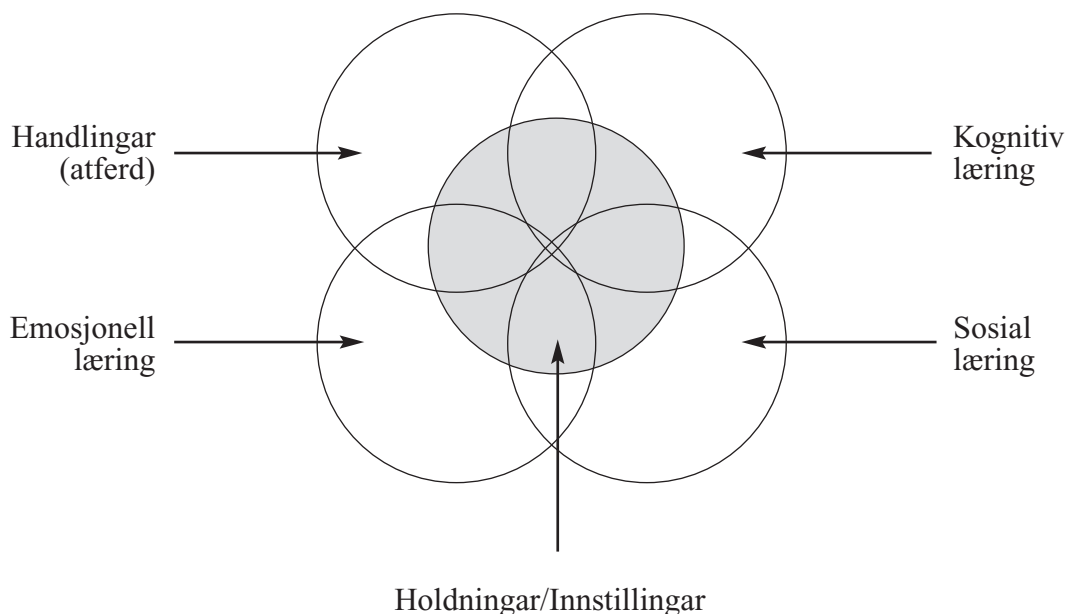
NYE PERSPEKTIV PÅ LÆRING OG LÆRING-PROSESS

Læringsprosessen formar mennesket på godt og vondt gjennom inntrykk, opplevingar og eigenaktivitet. Denne prosessen kan vere sjølvinitiert eller ytrestyrt, spontan eller arbeidskre-

vande, målretta eller tilfeldig. Læringa foregår ved aktivisering av kroppslege funksjonar, tankar og kjensler og vil medføre eit endra handlings-, innsikts-, opplevings- og holdningsrepertoar.

Når vi refererer til det nye læringsperspektivet, vil det på den eine sida handle om elektroniske nettverk som har medført radikalt endra vilkår for kommunikasjon og tilgang til informasjon. På den andre sida det som er det viktigaste i vår samanheng: nyorienteringa i forståinga av menneskeleg liv og læring. Det kan sammanfattast slik:

- Alle kan lære og læring foregår gjennom heile livsløpet. Denne erkjenninga har ført til forkasting av uverdige og myteprega oppfatningar som langt opp mot vår tid medførte at enkelte funksjonshemma



blei karakterisert som "ikke dannelsedyktige".

- Læring som skal prege minnet må praktiserast og repeterast. Dette er nødvendig for automatisering av til dømes skriveprosesser, læring av sosial kompetanse og kjensleuttrykk, og det er avgjerande for autentisk læring som inneber varig og ikkje berre flyktig kunnskap. Det store minnesvinnet som pregar mykje av læringsarbeidet i skolen, representerer ei sentral oppgave for pedagogisk fornying.
- Læring er ein totalprosess av samverkande funksjoner, som omhandlar handlingar, kognitive, sosiale og emosjonelle eienskapar og holdningar både til seg sjølv, til andre, til arbeid, læring, idear og livsytringar (Befring 2004). Dette betyr at læringsprosessen må forståast i eit heilskapleg perspektiv. (Se fig. forrige side.)
- Læring av sjølvtilitt, optimisme og konstruktive holdningar til seg sjølv og til arbeidoppgaver og til andre, er av grunnleggjande verdi. Dette er eit særleg viktig vilkår for motivasjon og energimobilisering.
- Mennesket er intensjonalt. Vi er i stor grad målretta aktørar og konstruktørar av læring og utvikling. Dette betyr at barn ikkje er passive mottakarar, men at dei har intensjonar, ønsker og drau-

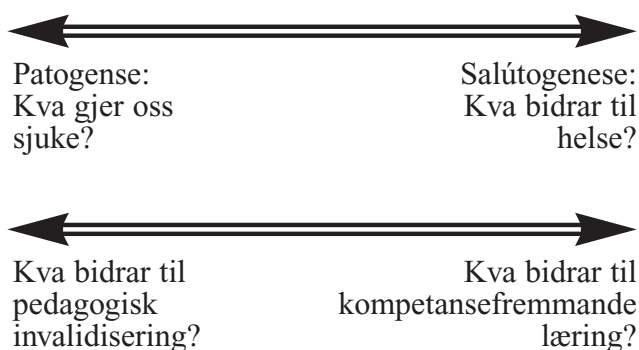
mar, og at dei er initiativtakarar for og aktive i sin eigen læringsprosess.

Det siste poengterer at alle har ein dagsorden med intensjonar og draumar om læring og liv. Desse indre kreftene kjem til uttrykk ved personlege ønske, planar, prioriteringar og interesser, og dei vil ha store konsekvensar for læringsprosessen. Her ligg mykje av grunnlaget for det elevane i røynda kjem til å lære uansett kva skolen har på sin dagsorden.

Den faglege nyorienteringa som set fokus på at vi er aktørar i våre liv, er ei konstruktivistisk grunnlagsforståing i motsetning til ei deterministisk. Det betyr at vi har teke eit langt steg bort frå teoriar og premiss som innebær at vi er styrt av blinde indre eigenskapar som er påført oss gjennom livet. Det nye teorigrunnlaget har i særleg grad sett fokus på relevansen av å ha tru på at vi verkeleg kan og at det nyttar å bruke krefter og ta nødvendige initiativ. Dette peikar på betydninga av optimisme, pågangsmot og tiltru til seg sjølv.

Ein av pionerane på dette området, Aaron Antonovsky, stilte seg spørsmålet om kva det er som gjer det mogleg for eit menneske å komme igjennom store påkjenningar med psykisk helse og pågangsmot intakt. På bakgrunn av samtalar med tidlegare konsentrasjonsleirfangar fann han at det er viktig å sjå ein samheng i livet, ha oversikt over den situasjonen vi er i, ha tiltru til at vi kan påvirke den og at det er meingsfullt å ta eit personleg initiativ. Dette livsperspektivet kalla han salutogenese ("sense of coherence"). Spørsmålet er korleis vi kan bruke denne innsikten for å styrke folks vilkår for ei slik sjølvoppleving.

Figuren gir ein illustrasjon av den utfordringa vi her står overfor. Den øvste delen viser Antonovskys hoveddimensjon som går frå patogenese, som gir uttrykk for en sjukdomsskapende håpløysse, til salutogenese, som betyr ei helsebringande kjensle av indre samheng (Antonovski 1998).



Det er ei viktig erfaring at vegen frå sjukdom til ei betre helse kan stimulerast ved meiningsfulle og berikande opplevingar. For å kunne bevege seg i retning av god helse vil impulsar som kan bidra til konstruktive holdningar prega av sjøvtitru og optimisme vere av essensiell verdi.

I figuren blir det og synleggjort at skolens store utfordring kan vurderast etter ein dimensjon som går frå "pedagogisk invalidisering" til "kompetansefremmande læring". Det siste vil i praksis bety å gi barn slike opplevingar av læring og opplæring at dei kan komme inn i ein positiv utviklingsspiral. I det følgjande vil vi utdjupe denne utfordringa og konkretisere grunntrekk ved ein pedagogikk som gir fagleg begrunna forhåpningar om å realisere ein skole for kompetansefremmande læring. Dette bygger i stor grad på teorien om den forløysande pedagogikken (Befring 2004, 2006).

OPPLÆRING FOR LIVSKOMPETANSE

For å klargjøre kva former for læring og opplæring som bør ha prioritet, vil det vere viktig med ei verdibasert og utviklingsorientert kompetansenking. Svikt på dette område medfører at pedagogisk praksis kan framstå som ei snever utgave av det som i røynda er skolens offisielle og allsidige formål. Ein refleksjon om den kompe-

tansen arbeidet i skolene skal føre fram til, er også viktig for å frigjøre skolen frå uheldige følger av eit skolefagleg herredøme. Her kan det i særleg grad visast til perspektivinnsvende og hegemoniske skolefag som latin i den gamle skolen og matematikk i dagens skole. Eit sentralt trekk her er tendensen til at det nyttige blir fortrent av det abstrakte - det som Herbert Spencer kalla den ornamentale kunnskapen (Spencer 1861).

Kompetanseorienteringa gir grunnlag for ei operasjonisering av det essensielle mandatet for grunnskolen: Å hjelpe barn og unge til å bli funksjonsdyktige og livsduglege i sin kvardag og bidra til at dei blir parate til å møte framtidslivets utfordringar og påkjenningar.

Generelt uttrykt vil kompetansemåla omfatte eit stort repertoar av kunnskap, praktisk dugleik og holdningar. Her er det snakk om både synlege og usynlege personlege eigenskapar, om så vel ytre som indre kvalitetar (Jensen 2002). Det handlar om både å kunne, vite og ville. Her skal vi presentere ei operasjonisering av dei mest sentrale kompetansemåla:

- *Dagleivskompetanse:* Dette handlar om å lære å ta vare på seg sjølv og vere ein god aktør i eige liv, og det omfattar evne til til arbeid og samarbeid, noko som vil kreve personleg stabilitet, fleksibilitet, sjølv-tillit og pågangsmot. Kon-

struktive holdningar både til seg sjølv, til arbeid og til fellesskap med andre vil vere grunnleggande viktige.

- *Etisk og moralsk kompetanse:* Dette målet set fokus på det truverdige mennesket som maktar å leve i samsvar med grunnleggande verdiar og normer. Dette kreve både innsikt, empati og vilje til å gjøre det gode. Dette framstår som eit kompetanseområde der det i stor grad er spørsmål om inernalisering av verdiar.
- *Handlingskompetanse:* Det sentrale her er å hjelpe barn til å bli operasjonelle og handlingsparate på ein relevant måte. I første rekke dreier dette seg om funksjonar som å kunne rekne, lese, skrive og tale, men det omfattar og praktisk dugleik og meistring av eit stigande repertoar av digitale hjelpemiddel.
- *Allmenn- og individuell kompetanse:* Dette dreier seg om å bli delaktig i eit vidt spekter av kunnskaper om mennesket, samfunnet, kultur og natur. Samtidig handlar det om at kvar enkelt skal utvikle sitt personlege talent, sine særlege interesseområde og stimulere til ein kreativ, problemløysande kompetanse og ei fordjupande læring.
- *Sosioemosjonell kompetanse:* Det sentrale målet her vil vere å meistre sosiale spelereglar og evne

til å kontrollere eigne kjensler. Dette er ein grunnleggande personleg kompetanse for både for eit godt sosialt fellesskap og eit konstruktivt forhold til seg sjølv.

Ei reflektert kompetanseorientering vil bidra til at barns lærings- og utviklingsbehov kan kome i framgrunnen og at skolefaglege særinteresser kjem i bakgrunnen. I dag blir den operasjonelle læringa sett i skuggen av dei autoriserte og teoretisk orienterte skolefaga. Det inneber for eksempel at meir eller mindre abstrakte matematiske prinsipp har fått prioritet framfor rekning, og litteratur og språk teori framfor lesing og skrivning. Kanskje kan det vise seg å vere aktuelt å lausrive desse praktiske læringsoppgåvene frå dei etablerte skolefaga (som langt på veg var ordninga før 1960).

Dei omfattande kompetansemåla som vi her har skissert, vil kreve eit allsidig barnesentrert læringsmiljø, som innbefattar samhandling med nærsamfunnet – med arbeids- og kulturlivet. Det vil innebere eit brot med ein passifiserende og isolert skoletradisjon.

Den føregåande presentasjonen av industrisamfunnets skole og av nye læringsperspektiv, gir saman med kompetansemåla, retning til det arbeidet skolen bør prioritere. Nokre viktige pedagogiske nøklar for ein kompetansefremmande skole er også presentert ved grunntrekka ved eit verdig, inklu-

derande og oppvekstorientert skolemiljø. Her vil det vere tale ei medlæring som foregår gjennom deltaking i eit verdibasert fellesskap.

Direkte innsikta pedagogiske nøklar består i å legge til rette for positive læringsopplevingar og unngå negative læringskonsekvensar for den enkelte. Den energien som blir utløyst av gode opplevingar medfører at barn kan komme inn i ein positiv lærings- og utviklingsspiral. Negativ læring i skolen kan i særleg grad foregå ved mangelfull meistring og nedverdige tilbakemeldingar. Dette vil kunne gi grunnlag for ei pessimistisk grunnholdning med mangel på tiltru til at ein kan få noko til, noko som i verste fall kan ha pedagogisk invalidiserande konsekvensar.

For å lukkast som læringsmiljø må skolen legge til rette for læringsglede, struktur, konsentrasjon, variasjon og fordjuping. Forskinga om "learning style" har understreka betydninga av å møte det enkelte barns pedagogiske behov. Dette krev fleksibilitet, aktivitets- og metodevariasjon, og set eit kritisk lys på den kollektive undervisninga i klasserommet (Bostrom og Lassen 2005). Her er det snakk om ei synleggjøring av diskriminerande forhold som oppstår når alle skal lære det samme på samme måte, når skoleteori blir prioritert framfor praktisk læring, og når formalteoretiske metodar blir vektlagt framfor erfaringslæring.

Den skolen som til dømes etablerer ein sykkelverkstad der elevane under rettleiing kan vedlikehalde sine sykklar har tatt eit viktig initiativ. Det same gjeld dei skolane som legg til rette for at elevane kan førebu fellesmåltid, noko som eksemplifiserer praktisk nyttige læringsaktivitetar som har eit livnært, konkret og induktivt utgangspunkt. Dette står i motsetning til den abstrakte, formalteoretiske og deduktive opplæringa. Det siste har som vi har påpeikt ei dominerande stilling, særleg på ungdomsteget, noko som representerer eit utfordring for pedagogisk fornying. I barneskolen framstår "uteskolen" som ei løfterik fornying som kan bidra til læring over eit breidt spekter. På ungdomstrinnet vil eit utvida samarbeid med yrkeslivet representere eit aktuelt og truleg nødvendig tiltak.

Den encyklopediske skolemodellen med stort antall fag spreidde over timetabellen, framstår som ei hindring både for konsentrasjon og fordjuping. For læring av operasjonar som å lese og skrive som skal automatiserast, vil det vere behov for mange repetisjonar og gode vilkår for praktisering. For å få dette til kan det visast til ei av pedagogikkens grunn-teser: dersom lese- skriveopplæringa skal lukkast, må barna få oppleve av denne læringa er nyttig for noko (Vygotsky 1974).

For å styrke barnas vilkår for utvikling av ein personleg

kompetanse, vil ein fordjupingsmodell vere ønskeleg relativt tidleg i skoleløpet. Her gjeld det å stumulere og hjelpe barn til å finne eit område som dei kan definere som sitt, for dermed å peile seg inn på eit talentområde eller interessefelt, anten det handlar om språk, helselære, biologi, digital teknologi eller naturkunnskap. Dette inneber å gi basis for ei framtdsorientering ved å gi både dei som er særleg gåverike og alle andre dei opplæringsvilkåra som er nødvendig for at dei skal realisere sitt potensial. Samtidig vil ei interessefokusering bidra til å støtte, stimulere og oppmuntre barn og unge som har særlege læringsvanskar. Vilkåra for fordjuping vi medføre behov å endre den tradisjonelle encyklopediske skoleplanen.

Læring av kreativitet har lenge hatt ein sentral plass i pedagogisk teori, men har alltid hatt trange kår i pedagogisk praksis. Dei tilløp som fins i form av opplegg for "entreprenørkompetanse" er ein god start. Å gi grobott for kreativ læring er av stor betydning for den enkelte som skal finne sin veg inn i framtida og livsviktig for eit samfunn som alltid vil trenge initiativrike fornyarar og innovatørar.

Ei kompetanseorientert innhaldsprioritering vil synleggjøre det talte ordets forsømte stilling og skriftspråkets dominerande plass. Det betyr at den viktigaste for-

men for mellommenneskeleg kommunikasjon, har hatt tendens til å komme i bakgrunnen. Det å lære å uttrykke seg muntleg på ein god måte framstår som ei viktig oppgave både av omsyn til den enkelte og demokratiet.

Å legge til rette for ei heilskapleg læring vil alltid vere eit krevande prosjekt. Skoletradisjonen har hatt eit nokså einseitig fokus på intellektuelt orienterande delar av kunnskapsområdet, og forsømt både holdnigslæringa og den praktiske kompetansen. Her er det behov for eit tett og forpliktande samarbeid med yrkeslivet. Vi vil og vise til William H. Kilpatrick (1871–1965) og hans innsats for å fremme vilkåra for prosjektarbeid i skolen. Det vesentlege ved den prosjektmetodikken som han utvikla, er at den gir grunnlag ikkje berre for primære læringsresultat, men òg for ei medlæring som utviklar seg i samband med arbeidet. Prosjektmetodikken kan medføre læring av samarbeid og fordjupande kunnskapar og interesser, av sjølvinnsikt og sjølvtilit – og av andre viktige holdningar (Befring 2004, 2006).

For å tydeleggjøre kva ein kompetanseorientert skolekontekst kan bety, skal vi og ta fram den etisk-moralske opplæringa. Her er det vesentleg å skape vilkår for å praktisere gode og verdifulle handlingar. Barna vil ha behov for å erfare situasjonar der dei kan stå til teneste, ikkje minst for ideelle for-

mål, for omsorgstrengande og vanskeligstilte. For å stimulere læring av ansvarskjenle og empatiske evner vil det vere viktig å få oppleve at det har konsekvenser for andre kva ein gjør eller ikkje gjør (Befring 2004). Dersom læring av etisk kompetanse skal foregå i ein isolert skolekontekst står ein i fare for at dette blir eit abstrakt område som i beste fall kan medføre teoretisk innsikt. Med tanke på etisk kompetanse vil det kunne medføre at grunnverdiar og normer framstår som ein utvendig, gold og uforpliktande kunnskap. Opplæringa vil dermed i liten grad vere mobiliserande for å utvikle personleg forpliktande moralske holdningar.

Læring av framandspråk representerer eit anna område med tydeleg behov for å bryte den isolerte skolekonteksten. Det er ei utstrakt erfaring at læring av framandspråk i saman med menneske som beherskar språket er langt meir effektivt enn opplæring i ein skolekontekst. I norsk samanheng er engelsk det primære framandspråket, og sjølv om det foregår læring av dette språket både i og utanom skolen, så er utfallet i form av språkkompetanse langt frå tilfredsstillande. For å styrke dette området kan det vere aktuelt med eit opplegg der engelsk blir brukt i all undervisning i visse veker av året, og det kan bety innføring av ei ordning der alle får sjanse til å gjennomføre opphald i eit engelsktalande miljø.

ANERKJENNING OG OPPMUNTRING

Dette kan sjåast som grunnleggjende kvalitetsindikatorer for pedagogisk praksis. Evne til anerkjenning og oppmuntring er dermed også sentrale kjenneteikn ved profesjonaliteten til læraren. Vi skal merke oss motivasjonsteorien som i lang tid var prega av prestasjonstenking, i aukande grad har blitt forankra til personlege mål, forventningar og sjølvopfatningar (Skaalvik og Skaalvik 2005). Dette inneber at motivasjon, verdsetting, anerkjenning og oppmuntring er nært relaterte begrep.

Betydninga av å kjenne seg verdsatt har lenge stått sentralt i barne- og ungdomspsykologien. Det same gjeld oppmuntring, som handlar om å gi oppløftande støtte og positive tilbakemeldingar. Dette betyr både å stimulere til ønskelege læringsaktivitetar og å legge til rette for at barn skal få oppleve gleden av å få noko til. Samtidig betyr det å hjelpe barn til å oppleve seg sjølv på ein positiv måte og oppmuntre til optimisme og pågangsmot.

Ein av pionerane på feltet, Carl Rogers, framheva individets søking etter opplevingar av sjølvverdi og sjølvrespekt som ei sentral drivkraft for ei harmonisk personlegdomsutvikling. Han framheva barnets verdsetting av seg sjølv som grunnlaget for eit positivt sjølvbilde, og her påpeikte han den store betydninga av

andres kjærleik og anerkjenning (Rogers 1961).

Andres anerkjennande kommentarar er i røynda ei sentral kjelde til glede og fornya energi. Utmerkingar, prisbelønningar og at lederseminar handlar om strategiar for å synleggjøre medarbeidas innsats, kan sjåast i eit slikt perspektiv. Alt dette bygger på ei pedagogisk erkjenning som har blitt uttrykt slik av ein forfattar: "Eg går på det sterkaste stoffet som finst – anerkjenning og applaus". I konsentrert format seier dette noko om korleis mennesket i realiteten fungerer, og dermed seier det og noko vesentleg om korleis vi bør innrette oss når vi står i ein eller annan ansvarsposisjon til andre menneske og ikkje minst til barn og ungdom.

Jerome Bruner har påpeikt at ein god skole treng lærarar som er villige til og forberedt på å gi elevene støtte, oppmuntring og trøyst (Bruner 1997: 103). Hovedregelen er at både barn og vaksne utviklar seg gjennom anerkjennande vurderingar og stagnerar gjennom negativ kritikk. Ein god pedagogisk praksis bygger på den tilliten som kan bli skapt gjennom lojalitet. Det krev ei raus og akseptierende grunnholdning og evne til å sette seg inn i kvart enkelt barns perspektiv. Lærarar som maktar å oppnå ein slik posisjon har ein personleg integritet som gjør dei i stand til å vinne gehør som rettleiarar for sine elevar. Her ligg dermed nokre av dei viktigaste peda-

gogiske nøklane for alle som skal ha ansvar for barns og unges opplæring.

I lys av denne pedagogiske erfaringa er det ein oppsikt-svekkande observasjon at kritikk og deprimerande tilbakemeldingar blir vektlagt i større grad enn rosande og motiverande vurderingar. Dette gjeld både i skolen og i samfunnet, og hovedmønsteret synes å vere at det blir gitt minst seks negative tilbakemeldingar for kvar positive (Befring 2004). I skolen vil mangelen på oppmuntring kunne ha svært uheldige følger. Her forventar vi at det skal foregå læring på så mange felt og i eit slikt omfang at det er urimeleg å rekne med at elevane vil vere motiverte for alt dette. Derfor vil det alltid vere behov for en oppmuntringsinnsats for å kunne opprettholde de aktivitetane som kan medføre ønskeleg læring (Bjørgeren 2001).

Ein viktig konsekvens av anerkjenning og oppmuntring er interesse og engasjement for den aktiviteten som har gitt disse positive opplevingane. Samtidig vil desse erfaringane gi grobott for holdningar som pågangsmot, sjølvrespekt og sjølvtilit. Dette er personlege eigenskapar som er viktige for å fungere adekvat i sosiale samanhengar og for å beskytte seg mot mange former for risiko. Barn og unge som er trygge på seg sjølv lar seg ikkje så lett forføre av gruppepress og av risikable invitasjonar som for eksempel

kan innebære lovbrøt eller narkotikabruk.

Her skal vi og vise til Banduras "self-efficacy"- teori, som set fokus på menneskets evne og ønske om å ha kontroll over hendingar som påverkar det livet vi har (Bandura 1997). Det å ha tiltru til at vi kan influere på "skjebneskapande forhold og faktorar" styrker vilkåra for å nå dei måla vi har sett oss. Det gir kraft å tru på at vi kan. Dette betyr samtidig å kunne komme uheldige konsekvensar i forkjøpet. Bandura påpeiker at tanken på å få kontroll over dei faktorane som gir livet retning og innhald, gjennomsyrrer det aller meste vi foretar oss.

Dei som har tillit til at dei kan ha viss kontroll over livet, kan også planlegge for framtida. Dette er menneske som kjenner seg relativt vellykka og som opplever tryggleik ved å ha oversikt. Dei som derimot ikkje evnar å ha oversikt og kontroll over det som skjer med ein i livet, eller som ikkje har tiltru til at dei maktar det, vil kunne oppleve bekymring, maktesløyse, apati eller desperasjon. Dette er menneske som lett kan bli kasteball mellom forskjellige instansar og institusjonar i samfunnet. Den form for læring som self-efficacy- begrepet set søkelyset på, handlar om å bli rusta til ei aktørrolle eller i verste fall å få ei kasteball- rolle. Det siste seier mellom anna noko viktig om vilkåra for dei barna som vi seier har atferdsproblem (Befring 2004, 2008).

For å oppnå den form for sjølvtiltru som her er omtalt er det vesentleg å sørge for at barn får opplevingar av å mestre eller klare noko. Anerkjennning og oppmuntring spelar ei viktig rolle for å hjelpe barn til å tenke positivt om seg sjølv og sine egne utsikter. Mange treng ei aktiv oppmuntring: dei må kanskje overtalast til å tru at dei er noko og kan noko. Dernest kan vikarierande erfaringar ha verdi i form av positive modellar, til dømes frå arbeids- eller idrettslivet.

POSITIV FOKUSERING

Dette handlar om å sette barn i eit positiv lys. I ein pedagogisk kontekst vil det seie å interessere seg for det barn kan, veit og vil og sjå etter løfterike eigenskapar som vil finnast hjå alle. På bakgrunn av prinsippet om positiv fokusering vil pedagogisk vurdering i første rekke innebære å identifisere og kartlegge det som er positivt hos den enkelte elev. Da skolen som organisasjon i liten grad har vektlagt eit slikt perspektiv, vil dette representere ei krevande utviklingsoppgave.

Positiv fokusering vil bety ei nedkommunisering av ein "rødblyant- praksis" der feil, manglar og det utilstrekkelege har stått i fokus. Dette vil såleis innebære ei frigjøring både frå pedagogisk feilsøking og frå ein test- og evalueringsspraksis som baserer seg på medisinsk- diagnostiske tradisjonar.

Som pedagogisk idé har positiv fokusering nær samanheng med det tidlegare refererte enrichment- eller berikingsperspektivet. Som vi tidlegare har peikt på gir berikelsesperspektivet uttrykk for den erfaring at skolar som er gode for sårbare, ressurssvake og funksjonshemma, er mønsterskolar for alle (Befring 1997, Befring et.al. 2000) På individnivå framstår dette perspektivet som eit systematisk alternativ til den tradisjonelle prestasjons- og avvikstenkinga. Enrichmentperspektivet set i første rekke fokus på betydningen av å:

- interessere seg for det barn kan, veit og vil
- fremme optimisme, livsvilje og pågangsmot
- møte alle barn med tillit og positive forventningar
- oppmuntre barn til å tenke positivt om seg sjølv
- sjå på variasjoner mellom barna som berikande og ikkje som ei belastning
- bygge på at alle har lært noko og interesserer seg for noko som kan danne grunnlag for skolens opplæring
- at hovudspørsmålet ikkje er "kor god er du", men "kva er du god til".

Etter dette eksisterer det eit løfterikt grunnlag for læring og personleg utvikling hjå alle, og dette må synlegjerast for den enkelte. Dette inneber ei positiv fokusering. Hovedmønsteret er at barn

treng å bli møtt med positive forventningar for å kunne utvikle livsoptimisme og pågangsmot. Barn treng å bli møtt med tillit og tiltru for å utvikle sjølvtilitt. Barn treng å få vite at dei er verdifulle for å kunne utvikle sjølvrespekt.

Det å sette fokus på det positive vil i seg sjølv virke impulsgevande for at nettopp desse eigenskapane vil bli videreutvikla. Det som er lært av uheldige eller uønskelege trekk vil dermed samtidig komme i bakgrunnen. På basis av ein interferensforståelse betyr det at uheldige atferdstrekk som for eksempel konfliktskapende framferd og mangelfull sosial kompetanse, vil bli utkonkurert av ein formålstenleg atferd (Befring 2008). Det er også ei vesentlig erfaring at ei positiv fokusering styrker vilkåra for å sjå eit lys når påkjenningane kanskje nærmar seg eit bristepunkt.

Med positiv fokusering som grunnholdning vil vi vere i stand til å møte den store variasjonen i ein barneflokk med respektfull interesse. Denne variasjonen vil vere problematisk dersom kravet er at alle skal gå i takt når det gjeld aktivitetar og læringsmåtar. Men vi kan like gjerne sjå denne variasjonen som ein styrke for skolefelleskapet, ved dei komplementære kvalitetar det gir. Det siste betyr at vi ikkje vil stille spørsmål om ”kor god er du”, men heller ”kva er du god til” og sjå etter kva som

interesserer den enkelte, kva talent og løfterike eigenskapar den enkelte har, og kva læringsmåtar som synes å passe den enkelte best. Ofte blir det sagt ei lita tue kan velte eit stort lass. Men utvilsamt er det mykje viktigare å merke seg at eit lite lys kan endre eit heilt liv.

Relevansen av dette prinsippet vil vere særlig tydeleg i ein spesialpedagogisk samanheng. Sakkyndig diagnose med kartlagte veikskapar og manglar er ofte nødvendig for å få spesialpedagogisk bistand. Diagnostiseringa kan medføre eit omfattande negativt søkelys med deprimerande testprotokollar både for dei barna som treng hjelp, for deira pårørende og for dei fagfolka som skal hjelpe. Med berikelsesperspektivet og ei positiv fokusering som fagleg grunnholdning, vil vi i første rekke kartlegge løfterike eigenskapar hos barnet.

Behovet å vektlegge prinsippet om positiv fokusering kan også illustrerast ved den omseggripende medisinske diagnostiseringa og medikamenteringa i relasjon til atferdsproblem. Ei karakteristisk trekk er her den store variasjonen som kjem fram i ulike undersøkingar når det gjeld prevalens av diagnosen AD/HD. I ei omfattande metaanalyse blir det operert med eit spenn frå 3 til 20% (Purdie et al 2002: 61-99). Denne variasjonen gir i seg sjølv grunnlag for ei kritisk holdning til bruken av denne

diagnostiske kategorien. Men det som i vår sammanheng er mest vesentlig er det negative fokuset på barn og ungdom. Når skolen grip til karakteristikkar som atferdsproblem og hyperaktivitet, og når profesjonelle hjelparar tek i bruk aktivitetsdempende medikamentering, så representerer det eit einseitig negativt søkelys på barna. På denne måten foregår det ei underkommunisering av dei trange vilkåra for fysisk utfolding som skolekonteksten innbyr til.

På den eine sida kan vi sjå dette som ei klientisering av av barn, som ikkje kan vere ønskeleg frå nokon som helst synsvinkel. På den andre sida er det grunn til å peike på samfunnets behov for energiske, kreative og initiativrike menneske, noko som gjør det ønskeleg med eit positivt fokus på dei aktive barna. Praktiske erfaringer peikar elles på at hyperaktivitet som dei fleste former for atferd, kan modifierast ved enkle justeringar av skolemiljøet og kosthaldet og ved endringar av opplæringsprogrammet. Desse barnas situasjon synleggjør i særleg grad behovet for ein verdibasert, barnetilpassa og kompetanseorientert skolekontekst.

KONKLUSJONAR OG VURDERINGAR

Som vi har peikt på bygger det nåverande opplæringsystemet for barn og ungdom

på industrisamfunnets skolekonsept. Eit karakteristisk trekk ved dette skolekonseptet er at det i liten grad er lagt til rette for samhandling med nærsamfunnet, med arbeids- og kulturlivet- og dermed med dei miljø der folk lever, arbeider og produserer. Denne kunstige og laboratorieprega konteksten kan gi opphav til omfattande lærings- motivasjons- og atferdsproblem. Som vi har pekt på må denne tilstanden også sjåast i lys av ein overveldande dominans av formalteoretisk læringsinnhald, noko som gir barna vanskar med å finne mening og erfaringsbaserte haldepunkt. Ei side ved dette er at mykje av opplæringa primært har relevans og verdi i denne isolerte skolekonteksten.

Når vi skal vurdere konsekvensane av industrisamfunnets skolekonsept må vi ta med at denne pedagogikken lenge har vore eksportartikkel til utviklingsland. Det er urovekkande at denne U-hjelpa har foregått på eit ukritisk grunnlag.

Eit spørsmål som ikkje direkte er tatt opp i denne presentasjonen handlar om at dagens skole, ut frå dei beste intensjonar, legg beslag på det aller meste av barne- og ungdomsalderen. Både erfaringar og forskning tilseier at det er grunn til å stille spørsmål ved fornuften av dette langvarige pliktlopet, blant anna i lys av at opplæring også kan gjennomførast seinere i livet. Per-

spektivet om livslang læring impliserer ein sjølv sagt mulighet for å begrense opplæringspresset i oppvekståra, kanskje særleg for dei som innsiktar seg på praktiske yrker. Tida er inne for å sjå nærmare på rasjonaliteten av dei påkjenningar mange unge menneske blir utsett for i strevet for å komme gjennom skolen og inn i arbeids- og samfunnslivet. Det synes nokså innlysande at ei forsiktig avkorting av skoleplikta frå ti til ni år og ein forsterka innsats for at unge menneske får tilgang til arbeidslivet, ville utløyse mange positive konsekvensar, både pedagogiske og økonomiske. Men uansett så vil ein skole som satsar på verdibasert, kompetanseorientert læring, på personlegdomsdanning og aktiv brukbygging til samfunnslivet, vere ein viktig ressurs å ta med seg inn i framtida.

Trass i manglar både når det gjeld innhald og form, framstår dagens skole som den mest stabile og gjennomorganiserte institusjonen som vender seg til barn og ungdom. I takt med at familieliv og arbeid har kome i bakgrunnen, har skolen fått auka innverknad. Det har ofte blitt sagt at skolen har like mykje å seie for ungdom som kjernefamilien for småbarna. Når den unge har det bra på skolen, trivst, finn mening, inspirasjon og tryggleik, så skal det mykje til av nedverdige og vonde opplevingar utanfor skolen, før det går gale. Når det derimot går

dårleg på skolen og nederlag står i kø, skal det ofte meir til av hjelpetiltak enn det samfunnet rår over, for å føre utviklinga inn i eit gunstig spor. Dette seier noko om den plassen skolen har i dei unges liv og om den sentrale stillinga denne institusjonen har som oppvekstmiljø. Samtidig gir det uttrykk for at læraren i første rekke må vere tilitsverdig og makte å stå til teneste for barns oppvekst og læring (Befring 2004, 2006, 2008).

Dette seier og noko om relevansen av å styrke vilkåra for forebygging. Her gjeld det forhold både i og utanfor skolen. I denne samanhengen viser vi til at grunnskolen har ein strategisk posisjon som potensiell lytte- og utkikkspost over oppvekstvilkåra til barn. Sjølv om barnehagen har fått eit utvida nedslagsfelt, så er ofte skolen den første representanten for det offentlege samfunnet som barnet møter. Det er heller ingen annan institusjon som har eit apparat som tilnærma har dei same vilkåra for å registrere dei problemstillingane som verkeleg gjeld for barn og unge. I skolen samlast barn frå alle samfunnslag, og her må dei på ein forpliktande og personleg utleverande måte opphalde seg den viktigaste delen av sine unge liv. På denne måten blir skolen ein instans som veit mykje om korleis barna og familiane deira har det.

Men skolen framstår sjeldan som noko paradisk på jord.

Den er eit spegelbilette av samfunnet. Fordommar, tilsettingsingar, konflikter og rivaliseringar – alt dette som er til plage i det vanlege samfunnslivet – blir såleis ført inn gjennom skoleporten både av lærarar, elevar, av læremiddel og arbeidsopplegg. Dei svakaste, mest usikre, dei som lever med ein tapar-atmosfære omkring seg ute i samfunnet, har såleis til dømes ein tendens til å få ein tilsvarande status i skolen.

Skolen er også eit vregjebilde av samfunnet, ved at det eksisterer ein tydeleg forskjell både i aktivitetar og individ. Skoletilveret er eit førebuingstadium til vaksenlivet. I snever forstand kan skolelivet sjåast som eit kuvøsetilvære med tilførsel av godkjende røymsler og kunnskapar. Skolen har dessutan ei overopphoping av barn og ungdom, som dessutan til vanleg er inndelte i grupper etter årstrinn. Vaksengenerasjonen er i eit lite mindretal – eldre menneske finst ikkje i skolen. I dette kunstige samfunnet vil det lett oppstå forsterkingar av negative trekk som har særleg tendens til å gjere seg gjeldande i dei aktuelle aldersgruppene. Den sterkaste rett kan i slike samanhengar bli vesentleg meir markant i skolen enn ute i samfunnet, vel å merke dersom ikkje lærarar maktar å fremme empati og generøsitet, både ideologisk og praktisk-pedagogisk.

Når svake og hjelpetrengande og familiane deira føler

seg utrygge i sitt møte med skolen, kan det såleis ofte byggje på realistiske vurderingar, og ikkje sjeldan på avskrekkande erfaringar. I ein periode da målet er ein inkluderande skole, representerer dette ei stor fagleg utfordring.

Overgangen til skolen er for mange barn eit alvorleg steg. For enkelte betyr dette inngangen til eit problematisk liv. Etter nokre månader har det såleis ofte utkrystallisert seg ei gruppe som har "lesevanskar", "lærevanskar", "atferdsvanskar". Nye taparkarrierar har begynt, karrierar som i mange tilfelle kunne ha vore unngått. Det å gjere fleire skoleparate "før toget går", ville vere eit omfattande førebyggjande bidrag. Her handlar det om støtte, stimulering og positiv fokusering, og det handlar om å gi rom for individuelle særtrekk og variajonar. Det er liten tvil om at vi her rører ved ein mogeleg førebyggjande gevinst av store dimensjonar.

Ofta dreier det seg om problemtilstandar som har fått lov til å utvikle seg utan at nokon har tatt ansvaret for å gi hjelp. Vi veit at problemtilstandar ofte aukar etter eit kumulativt utviklingsmønster. Problema hopar seg opp. Omsorgssvikt, anten dette uttrykkjer seg ved at barna blir passa for mykje på, neglisjerte eller avviste, er eit samansett og omfattande samfunnsproblem. Foreldre som ikkje maktar sin eigen livssituasjon, kan

heller ikkje forventast å ha overskot til å ta vare på andre. Her renn spesialpedagogikk, sosial- og skolepolitikk i saman.

REFERANSAR

- Antonovsky, A. (1998): *The Sense of Coherence: An Historical and Future Perspective*, I: H. McCubbin et al (1998) *Stress, Coping and Health in Families, Sense of Coherence and Resiliency*. Thousands Oaks, CA: Sage, 3-20.
- Bandura, A. (1997): *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Befring, E. (1994/97): *Læring og skole. Vilkår for eit verdig liv*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Befring, E. (1997): *The Enrichment Perspective - A Special Educational Approach to an Inclusive School. I Remedial and Special Education*, Volume 18, Number 3, May/June 1997, p.182-187.
- Befring, E. (1997): *Oppvekst og Læring. Eit sosialpedagogisk perspektiv på barns og unges vilkår i velferdssamfunnet*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Befring, E., Thousand, J.S. and Nevin, A. I (2000): *From Normalization to Enrichment*. In: R.A. Villa and J. S. Thousand (ed): *Restructuring for Caring and Effective Education*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Befring, E. (2001): *Landskullens vekst og fall*. I: E. Befring og S. Heggheim (red): *Liv og læring på landsbygda*, Oslo: Det Norske Samlaget
- Befring, E. (2004): *Skolen for barnas beste. Oppvekst og læring i eit pedagogisk perspektiv*. Oslo: Det Norske Samlaget.

- Befring, E. (2006): *Spesialpedagogisk utsyn-læring og oppvekst*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Befring, E. (2008): Problem- atferd. Sosiale og emosjonelle vansker. I: Edvard Befring og Reidun Tangen (red): *Spesialpedagogikk i teori og praksis*, Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Bjørngen, I. (2001): Læring: *Søken etter mening*. Tondheim: Tapir akademisk forlag.
- Bostrøm, L. og Lassen, L. (2005): Læringsstil og læringsstrategier. *Kognition- & Pædagogik* nr. 56, juli 2005.
- Brudal, L. (2006): *Positive psykologi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bruner, J. S. (1997): *Utdanningskultur og læring*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Edwardsen, E. (2004): *Samfunns- aktiv skole. En skole rik på handling*. Valset: Opplandske bokforlag.
- Frønes, I. (2003): *Moderne barndom*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Jenssen, B. (2002): *Kompetence og pædagogisk design*. København: Nordisk Forlag.
- Løgstrup, K.E. (1989): *Den etiske fordring*. København: Gyldendalske Boghandel.
- NOU (2000:12): Barnevernet i Norge. Tilstandsvurderinger, nye perspektiver og forslag til reformer.
- Pugh, K. J. and Bergin, D. A. (2005): The Effect of Schooling on Students Out-of-School Experience. *Educational Researcher*, Vol 34, No 9, pp 15-23.
- Purdie, N. et.al. (2002): A Review of the Research on Interventions for Attention Deficit Disorder: What works Best? In: *Review of Educational Research*. Vol. 72 nr. 1,61-99. Washington DC: The American Educational Research Association.
- Skaalvik, E. og S. Skaalvik (2005): *Faglig selvoppfatning predikerer læring*. I: *Spesialpedagogikk* Nr. 09 2005. Oslo. Utdanningsforbundet.
- Spencer, H. (1861): On education: intellectual, moral and psysical. London.
- Säljö, R. (2001): *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Vygotsky, L.(1978): *Mind and Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Edvard Befring

Løkkaskogen 12 C
0773 Oslo
Telefon 22 14 25 47
Mobil: 916 34 890

E-post: edvard.befring@isp.uio.no