

GJENNOMFØRING I VIDEREGÅENDE SKOLE

av rektor Kjell Arne Engelsø

april 2009

Frafall i videregående skole har blitt en gjenstand for høylytt oppmerksomhet i media den siste tiden. Fylkespolitikere kappes om å finne passende tiltak for å redusere prosenttallene, og sentrale myndigheter får laget rapporter som beskriver en tilstand man uttrykker sterk bekymring over. I sum kan man si at man lar det røde lyset blinke over den videregående opplæringen.

Etter min oppfatning er det spørsmål som ikke blir stillet i denne debatten. Det er faktorer som man tar for gitt, eller ikke problematiserer i tilstrekkelig grad. I tillegg vil jeg hevde at bruken av selve begrepene frafall og gjennomstrømming er på langt nær så presise at de kan uttrykke eksakte og sammenlignbare størrelser. Man finner flere gode presiseringer i forskningsrapporter, men det ser ikke ut til at disse når ut til media og politisk nivå. Denne artikkelen har som intensjon å løfte fram en del momenter omkring frafallsproblematikken som jeg mener ikke i særlig grad har vært fremme i debatten. Videre vil jeg knytte spørsmålet om gjennomføring til skolens kunnskapssyn, og kommentere yrkesopplæringen i lys av den dannelses- ide jeg mener er framherskende i skolen.

Frafall og gjennomstrømming

Stort sett gir bruken av begrepet frafall et inntrykk av at dette er en størrelse som klart indikerer at noe ikke er som det bør være i den videregående skolen. Enten kan det dreie seg om forhold innad i skolen, eller det kan handle om ungdoms vilje / forutsetninger til å gjennomføre et gitt skoleløp. I tillegg ser en del forskning på sosiale forhold som påvirker gjennomføringen av skolegangen. (*NOU 2008:18*). Når man ser på det alvor og den innsats som skolemyndighetene legger for dagen i frafalls- problematikken, må man konkludere at man har en uønsket tilstand, og at man har tro på at denne kan endres ved å sette inn ulike tiltak. Frafall og gjennomstrømming går noe over i hverandre, som vi blant annet kan se i et strategidokument fra min egen fylkeskommune Nordland.(2007-2010). Tiltak mot frafall er her en av seks strategier for å øke gjennomstrømmingen .

Hva kan frafall dreie seg om?

Markussen og Sandberg (2005) skiller mellom *stayere, returnerte og sluttere* for å angi forskjeller i det som kommer inn under paraplybegrepet frafall. Støren og Sandberg (2001) bruker uttrykk som ” *i rute* ” , ” *forsinket* ” og ” *utenfor* ” der de to siste kategoriene kommer inn i statistikken for frafall. Wiborg og Rønning (2005) mener det kan differensieres mellom *bortvalg, omvalg, midlertidig avbrudd eller avslutning / permanent avbrudd*.

Ordet frafall er en direkte oversettelse av det engelske ”drop-out”. Å ” droppe ut ” har i språkbruken vært knyttet til personer som havner utenfor samfunnet. Det knyttes lett til kriminalitet, bostedsløse, narkomane, eller rett og slett individer som melder seg ut, eller faller ut av norm- samfunnet. Det går en ganske så klar linje fra frafall til frafallen og til fortapt. Poenget er at dette er et ord som knyttes til svært negative betegnelser på enkeltindivider eller grupper. Kan dette være riktig og så alvorlig når det handler om elever som trenger noe lenger tid?

Markussen og Sandberg formulerer seg slik rundt dette ordvalget:

”Som leseren ser benytter vi ordet bortvalg, og ikke de tradisjonelle begrepene frafall og dropout. Ordvalget er bevisst. Slik vi ser det, signaliserer ordene dropout og frafall at det å slutte i skolen er noe viljeløst, man faller bare utenfor,

nærmest ved et uhell og uten selv å kunne påvirke situasjonen. Ordet bortvalg signaliserer derimot at eleven foretar et valg. Når eleven velger å fortsette eller slutte i videregående opplæring, så kan han i prinsippet ha foretatt det motsatte valget. Et helt annen forhold er selvsagt spørsmålet om hvor fritt eller uavhengig valget er, hvilke forhold som påvirker eller til og med styrer valget.”
(NIFI skriftserie 6/2005)

Det har riktignok vært en viss utvikling i ordvalg. Tidligere ”sluttskjema” i Nordland heter nå avbruddskjema. Den samme betegnelsen har jeg funnet i Østfold, Nord-Trøndelag og Troms. Men ordbruken er ikke gjennomført. På samme skjemaer er det formuleringer som :
-*Det skal sendes sluttskjema når...*
-*Skjemaet skal brukes for alle som slutter...*

Ser vi på de avbruddsskjema som vi ved skolene i Nordland bruker, er det 14 årsaker som kan føres opp. Jeg skal her ta for meg seks av disse:

- *Omsorg for barn / svangerskap.* Hva kan dette uttrykke i forhold til skolens nivå på tilrettelegging av opplæring, eller evne til å holde elevene i gang? Det er vel ikke overraskende at jenter mellom 16 og 19 år kan bli gravide? Og da bør det være i skolen som i arbeidslivet at man i alle fall forventer en svangerskapspermisjon.
- *Bytte av skole og flytting ut av fylket.* Også notert som frafall. Det første kan logisk sett ikke betraktes som et avbrudd av utdanning. I flyttetilfellene vet vi ikke hvor ofte elevene fortsetter på en skole i det fylket de flytter til.
- *Fått arbeid / lære plass.* For å sette det på spissen: Er det ikke det som er et av de viktige målene for skolen; å kvalifisere unge for et arbeidsmarked? Skal dette være en grunn til å sette en negativ merkelapp, og innlemme disse ungdommene i en statistikk som forteller at skolen har feilet, og ungdommen har gått på et nederlag?

En annen side som gjør det grunnlaget for nasjonal statistikk usikkert, er at fylkeskommunene ikke har samme de samme definisjonene og opererer med ulike skjemaer. I sum betyr dette at det som ligger til grunn for Utdanningsdirektoratets og fylkeskommunenes tiltak for mindre frafall og bedre gjennomstrømning i beste fall er heftet med større usikkerhet enn det som kommer fram i strategidokumentene.

Ungdomsrett og livslang læring

Skal det statistiske tallmaterialet kunne si noe mer eksakt rundt denne problematikken, så bør ordbruken endres. Vi må skille mellom det som er forsinkelser i en utdanning, det som blir avvik fra normert studietid. Dette finner vi nå blant annet hos Statistisk sentralbyrå (*årbok 2008*) der det skilles i en femårsperiode mellom *fullført på normalt tid, fullført forsinket, fortsatt i vgs, ikke bestått fagprøve etter fullført VKII*. Det er litt interessant at SSB velger et femårs - perspektiv som tilsvarer perioden for ungdomsretten.

Normert studietid er i utgangpunktet 3 år i studiespesialisering og 2 + 2 år innen yrkesfagene, og det kan være en passende målestav å bruke. Men skal et tidsbruk over normert tid automatisk defineres som frafall, eller gi uttrykk for en svekket gjennomstrømning? Er de to lovgitte venteårene et frafall eller avbrudd, eller burde det ikke ligge innenfor de forventninger man har?

Ut fra den erfaring jeg sitter med, vil jeg si at i mange tilfeller veiledes ungdom til både å bytte programområde, eller ta et arbeidsår/ ventear. Dette har ofte vist seg å styrke elevenes videre utdanningsløp. Derfor blir det noe paradoksalt når karriereveiledning skal ta utgangspunkt i elevens situasjon og ståsted, og så i neste omgang merke disse ungdommene som avvikere fordi de benytter seg av en lovgitt rettighet. Innenfor den femårige ungdomsretten burde det ikke benyttes noe annet enn noe som beskriver en *forsinkelse* eller *utsettelse*, og som ligger innenfor de forventninger vi har. Dermed vil vi kunne ha to

kategorier innenfor forventet gjennomstrømming: De som fullfører på normert tid, og de som fullfører innenfor ungdomsretten.

Det finnes også en annen innfallsvinkel: Kan vi i det hele tatt benytte et ord som frafall i et utdanningsløp? Etter ungdomsretten begynner voksenretten. Denne gjelder til man har fått fullført en videregående utdanning, altså svært tøyelig i tid.

I de årlige utdelingene av fag- og svennebrev vi har på Sør-Helgeland har jeg merket meg at majoriteten av de som mottar sine brev er godt voksne mennesker. Det forteller meg at visjonen om livslang læring er en realitet i arbeidslivet. Skulle disse personene noen gang ha blitt karakterisert som frafalt? Samfunnets forventninger til deltakere i arbeidslivet er at vi skal ha kontinuerlig læring der muligheten for å oppnå en formell kompetanse alltid står åpen. Og den blir benyttet.

Mens "livslang læring" og det sosiale liv og arbeidslivet er blitt atskillig mer mangfoldig og svingende, er utdanningen for unge blitt langt mer standardisert. Wiborg og Rønning i Nordlandsforskning peker nettopp på denne motsetningen:

"Et annet tankekors er det at det nettopp er ungdomstiden som har blitt standardisert i økende grad når det gjelder utdanningstilbud, ettersom ungdomstiden ofte sees på som en periode for utprøving, for protest mot det bestående, og for å finne egne veier."

(Arbeidsnotat 1013/2005).

I et slikt perspektiv bør Norge gå foran og slette frafallet som begrep fra utdanningsstatistikker. Det er gått ut på dato, og hører ikke hjemme i et kunnskapssamfunn med livslang læring som grunnleggende prinsipp. Vi bør benytte andre betegnelser for å beskrive hvordan progresjonen på veien mot en definert kompetanse er.

Frafall i historisk perspektiv

Det har vært vanskelig å finne tallmateriale som kan sammenlignes med det vi produserer av statistikker i dag innenfor denne problematikken. Skolen har jo også endret seg radikalt fra 60-årene. Fra en organisatorisk differensiering med framhaldsskole, realskole, gymnas yrkesskoler og spesialskoler har vi nå en fellesskole for hele årskullet. Et spørsmål som ikke i særlig grad er forsøkt besvart, er om dagens situasjon er verre enn det den var tidligere i forhold til avbrudd og forsinkelser.

Noen tall jeg har kommet over i Statistisk bok fra 1965, 1975 og 1995 kan gi en viss indikasjon:

I 1962 var 64,3 % av årskullet 15-åringene i utdanning. I 1971 er dette tallet økt til 95,9%, og fra 1990 er hele årskullet inne.

For 17-åringene er tallene henholdsvis 43,9%, 60,8% og 85,2%.

Er det rimelig å forvente at jo større andel av kullet som er i skolen, desto større andel av disse vil streve med å gjennomføre skolegangen innen "normert" tid?

Er det større sannsynlighet for at flere vil ha de samme problemene i en "enhetsskole" enn i skoleslag som er mer spesifikt rettet mot målgruppen? Man kunne kanskje svare ja på begge spørsmålene.

I realskolen i årene 1960 – 64 var 24,2% til 28% av ungdomskullene i dette skoleslaget. Til realskoleeksamen i de samme årene strøk 3,2 til 5,5% av de som meldte seg opp til eksamen. Fem år seinere er andelen av årskullet 22,9% og strykprosenten 5,4%.

I gymnaset var det i samme tidsperiode 12,0 til 15,8% elever av årskullene. Av de som var meldt opp til eksamen strøk 10 til 12,7%. Fem år seinere er andelen av årskullet økt til 22,0% og strykprosenten er 10,8%.

I 1963 og 1964 var det henholdsvis 11 og 12,3% som ikke besto svenneprøven (både lærlinger og ikke-lærlinger) av de som var oppmeldt. Fem år seinere er tallene 12,6 og 10%.

(Alle strykprosentene er regnet ut av meg ut fra antall i SSBs statistikker) Disse tallene sier ingenting om de som sluttet før de kunne melde seg opp til eksamen, og de inkluderer heller ikke de som måtte gå et klassetrinn på nytt.

Vurderte man den gang disse tallene for å være større enn forventet, eller ønsket? Hvordan vil vi vurdere slike tall i dag i forhold til den situasjon som beskrives i den videregående skolen?

Av de som avsluttet grunnskolen i 1995 og begynte på skolen om høsten, var det 58,5% som gjennomførte videregående opplæring på normert tid. (SSB historisk statistikk).

To år etter innføringen av Kunnskapsløftet er 71,7 % av 2004- kullet i rute mot studie- eller yrkeskompetanse. I 2005- kullet var tallet 74,5. (NIFU/STEP rapport 40/ 2008). Hvor ille er det egentlig når det tydeligvis har vært en positiv utvikling fra 90-tallet?

Utenlandske data

Hvordan ser det ut i andre land? Jeg har hatt god hjelp fra Klaspeter Kuperus i Utdanningsdirektoratet til å få inn tall fra hans kolleger i Euroguidance. Bildet er svært broket, og det ser ut til at også andre land har samme situasjon som oss: Tallmaterialet er ikke sammenlignbart, men fra flere land uttrykkes det at gjennomstrømningen er lavere enn ønsket. Her er noen tilbakemeldinger fra rådgivere på nasjonalt nivå:

“The latest available figures are from 2007 and there 28% of people on the labour market have completed compulsory education, 43% upper secondary education and 29% tertiary education. The low figures on upper secondary education are noteworthy because 98% of all those who complete compulsory education begin upper secondary education. This means that a great percentage drops out during the process.

Several LdV projects have been carried out in Iceland to combat this trend, so far to little avail.”
(Dóra Stefánsdóttir Euroguidance Iceland)

“In Sweden approx. 10 000 young pupils leave secondary school during the first or second year. 20 000 more leave the final year, without a leaving certificate and without basic eligibility for further studies. This means that almost every third young person has an unfinished secondary school education.”(Nina Ahlroos, Euroguidance Sweden)

I Finland oppgis det for gymnastudiene i den svenskspråklige delen et avbrudd på 4,2% for 2006. Halvparten av disse fortsatte i skolen, slik at det var bare drøyt to prosent som avsluttet skolegangen helt og holdent. For yrkesutdanningen er tallene 10,5 og 9,5%. (1. se referanser)

I Danmark viser statistikk at i gymasial utdannelse var det i 2001 og 2006 henholdsvis 82 og 83% som fullførte utdannelsen. Det er ikke opplyst om dette er på normert tid. Fullføringsgraden for ”erhvervsutdanning” er på 58 og 51%. (2. se referanser)

I Luxembourg er tallene på frafall (man bruker her uttrykket ”*decrocher*” som betyr å hekte av) i 2003-04 17,2 % og i 2006-07 9,44 %. Artikkelen lister opp en rekke tiltak som er satt inn, og konkluderer at det har gitt effekt. (3. se referanser)

I Tyskland viser en oversikt blant 15- 17åringer prosenter på 6,3 til 12,1 i de ulike delstatene over elever som ikke har fullført utdanningsløpet i videregående skole. (Bildungsbericht 2008 s 272 (4. se referanser)

Tallene i seg selv kan gi et inntrykk av en langt bedre situasjon i flere andre land, men vi bør være forsiktige med å krisemaksimere tilstanden i Norge. For det første er grunnlaget for statistikkene i de ulike landene forskjellige. For det andre har man ulike skoletradisjoner og

skolestrukturer, og ikke minst er samfunnskultur og arbeidsliv i Europa temmelig uensartet. Og vi er ikke alene om å være bekymret for graden av gjennomføring på videregående skoles nivå.

Bare et skoleproblem?

Gjennomstrømning ble satt i fokus under Clemets tid som kunnskapsminister. Begrepet indikerer effektivitet og målrettet arbeid, og kan ha sine assosiasjoner til produksjonsindustri. Hva skal en slik faktor indikere: Skolens evne til å differensiere opplæringen, elevenes arbeidsinnsats, skoleledelsens evne til å motivere og organisere...? Det forskningen på dette feltet har vist, er at foreldres utdanning er en viktig faktor som påvirker gjennomstrømningen. Elevenes hjemmebakgrunn har i et hele tatt betydning for hvorvidt ungdom gjennomfører videregående opplæring (*NOU 2008:18*). Minoritetsspråklige er for eksempel en stor gruppe som faller ut av utdanning. Regionale forskjeller oppstår fordi skolegang har ulik status, og arbeidsmarkedet for unge er ulikt. Mangel på lærebedrifter er også noe som produserer sluttere. (*Markussen / Sandberg 2005*).

For å heve blikket enda noe mer, kan følgende kanskje reise nye og større spørsmål:

”Den norske skolens problemer skiller seg ikke fra utfordringene skolepolitikere i alle vestlige land står overfor: I Europa dropper store elevgrupper ut av videregående skole. I USA tror myndighetene at man for første gang står overfor en generasjon som har mindre utdanning enn foreldregenerasjonen. På den andre side suger store ungdomskull i Asia og utviklingsland til seg all tilgjengelig kunnskap for å få redskap til å skape en annen verden. Ungdom i den vestlige verden ser ikke lenger utdanning som avgjørende for fremtiden. Det er ikke lenger en motiverende faktor,” sier Clemet. (Aftenposten 08.11.06)

Nå kan et slikt perspektiv virke noe deprimerende, men det er noen faktorer som kan virke noe alarmerende:

10.000 ungdommer mellom 16 og 22 år som ikke er registrert i noe system, verken i utdanning, jobb eller tiltak (*Dagbladet 18.02.09*). Andelen som uføretrygdes på grunn av psykisk sykdom har økt fra 18,2 prosent til 24,4 prosent på 10 år. Økningen er størst i aldersgruppen 20–29 år, med nesten en dobling fra 1992 til 2003. (*Aftenposten.no 03.03.09*) Begrunnelsen finner fagfolk i et stadig tøffere og mer komplekst arbeidsliv. Utviklingen innen IT har også gitt oss flere data- avhengige barn og unge til spill og nett- samfunn. Samtidig har overgrep mot barn samt mobbing mellom unge over Internett en skremmende økning, og får konsekvenser.

I sum kan vi nok ha belegg for å si at det er flere barn og unge som i dag strever med å mestre tilværelsen. Det jeg har vært i kontakt med av elevproblematikk gjennom mine 12 år som rektor, vil støtte opp under en slik betraktning. Mye spores tilbake til sosiale forhold utenfor skolen. Da handler det ikke lenger bare om avbrudd i skolegang, men om utstøting av arbeidslivet. Og der har velferdssamfunnet ordninger, som kan støtte opp under en slik utstøting. Det er forhold som ikke skal følges her.

Det som skjer, er at det pøses på med tiltak og ressurser inn i skolen uten at de funn som forskning til nå har vist, blir trukket inn i tiltaksvurderingene. Hvordan kan tiltak i skolen løse en problematikk der større årsaksfaktorer ligger utenfor skolen?

Men for all del: Vi har fortsatt potensialer i den videregående skolen. Blant annet kan vi spørre oss om hvorfor vi har ordet ” skolsk”, en betegnelse som jeg har oppfattet å ha en negativ valør. Hvorfor opplever vi at så mange ungdommer blomstrer opp bare de kommer utenfor skoleveggene? På den annen side kan forventningene fra skolepolitikernes frafalls-tiltak bli tunge å bære fordi det ligger så mye i denne problematikken som er utenfor vår rekkevidde.

I den neste delen vil jeg se på et forhold vi kan gjøre noe med i skolen, og som jeg tror vil ha betydning for mange når det gjelder å kunne oppleve mestring under skolegangen.

FAGENES INNHOLD OG SKOLENS KUNNSKAPSSYN

Det andre hovedaspektet i spørsmålet om gjennomføring, er innholdssiden. Siden problematikken er sterkest knyttet til den yrkesfaglige utdanningen, vil jeg begrense meg til denne, og åpner med spørsmålet: Er det gitt at fagbrevet skal være normalen i videregående skole?

I samfunnet vårt kreves det stadig mer kompetanse for å utføre jobbene. Innslaget av IKT stiller større krav til begrepsforståelse og analyse. Likevel anslås det for å være 20-25% av jobbene i arbeidsmarkedet der det ikke stilles krav til fagbrev. I det livslange læringsperspektivet kunne vi også spørre om kvalifiseringen til fagbrevet kunne ta lenger tid, uten at dette gikk ut over adgangen til arbeidsmarkedet. Ved min skole har vi hatt flere eksempler på elever som ikke taklet skolekravene, men som fikk praksisplass utenfor skolen. I svært mange av tilfellene har dette utviklet seg lykkelige historier der disse ungdommene etter ei tid ble tilbudt fast jobb. Slike historier finnes det svært mange av i landet, og de reiser to hovedspørsmål hos meg:

Hvorfor skal disse unge måtte gå på en rekke nederlag i skolen først, og nærmest bli fratatt selvfølelsen? Holder vi oppe et kunnskapssyn i skolen som kolliderer med kompetansebehovet i samfunnet ellers?

Vi har en rekke framstående eksempler på at man kan lykkes i arbeidslivet uten å ha lyktes i skolen (og selvfølgelig også det motsatte.) Overfor både foreldre og elever pleier jeg å minne om at Ibsen hadde Ng i norsk og Einstein fikk ikke gode karakterer i matematikk. Og det er ikke bare Kjell Inge Røkke av dagens samfunnstopper som sleit med å oppnå gode resultater i skolen. Å være flink i skolen er et godt utgangspunkt, men det er slett ikke avgjørende for å lykkes i et arbeidsliv.

Grunnkompetanse

De siste endringene i læreplanene har etter min oppfatning hatt to særlig viktige elementer: Kompetanse er blitt et nøkkelord sammen med grunnleggende ferdigheter. Kompetanse åpner for å diskutere ulike kunnskapssyn (noe som omtrent ikke har skjedd til nå), og innretningen på skolens mandat har mulighet til å bli rettet mot behovene i samfunnet i enda større grad. Grunnleggende ferdigheter knyttes til vurdering, og der har vi fått en viktig endring med at vurderingen skal støtte opp under videre læring. Disse endringene burde også åpne for å se på hva som kan være en ”standard” kompetanse innen yrkesfagene.

Kunne vi for eksempel tenke oss at en grunnleggende kompetanse som i dag vil tilsvare lære Kandidaten, var standarden? Så kunne man bygge seg opp til et fagbrev ut fra dette. En slik ordning vil fjerne nesten alle skoletaperne, og det vil være i tråd med den gjennomgående intensjonen i læringsarbeidet: Å bygge opp gjennom å oppleve mestring.

I stedet har vi laget et system der man må klatre ned fra ”normalen”, og komme ut med en mindreverdig kompetanse fra videregående skole.

Kompetanse på lavere nivå høres ikke særlig attraktivt ut. Mens arbeidslivet har et system som vedsetter disse ferdighetene gjennom tariffavtaler, har dette nivået falt ut av skolen (Rektor Grahn, Bjørkelangen vgs Aftenposten 28.03.08)

Erling Lars Dahle (2008) viser til forskning som konkluderer med at det alltid vil være en betydelig del av ungdomskullet som ikke vil være i stand til å oppnå studie- eller yrkeskompetanse – uansett. Dette står i motstrid til den hittil rådende tankegangen om at alle vil kunne oppnå dette bare differensieringen i opplæringen er god nok. Dahle bruker en spissformulering som ” høy kompetanse langs hele karakterskalaen” for å vise at man ikke er

uten kompetanse selv om karakteren er dårlig, fordi man vil kunne ha avgrensede felt i et fag der man er dyktig. Her er et eksempel fra A-Magasinet (24.04.09): Lars Sanne tegnet som syvåring Europakartet slik han husket det fra kartboken. Han er autist. Far til Lars har etablert et suksessfirma ” Spesialtisterne” som har 45 konsulenter. Alle disse er autister. Firmaet betjener store firmaer som Microsoft, Nordea , Lego.... Forretningsideen tar nettopp utgangspunkt i autistens begrensede ”bredde-kompetanse”, samt deres vanlige utholdenhet i å jobbe med det samme detaljerte over lenger tid.

Vi vet at mange av skoleslitterne kan utmerke seg i praktisk arbeid med høy forståelse basert på intuisjon og innsikt eleven ikke kan skriftliggjøre godt nok for skolen. Hvorfor blir ikke denne kompetansen verdsatt i skolen når arbeidslivet kan verdsette den? Jeg har selv hatt ansatt en person innen IKT uten noen formell skole- kompetanse, men som i utøvelse var blant de ypperste i regionen på avanserte trådløse nett. Når vi for voksne vurderer realkompetanse, hvorfor kan vi ikke tenke slik om ungdommer?

Dagens krav til fagbrev innebærer en del fellesfag der mange ungdommer ikke når opp. I debatten om yrkesretting av fellesfag høres mange stemmer som advarer mot ”nivåsenkning”. Det leder meg over i spørsmålet om kunnskapssyn, et omfattende felt som her nødvendigvis må bli bare et bruddstykke av.

Ulike kunnskapssyn

Vi har ulike historiske linjer til hvordan kunnskap er blitt oppfattet og forklart: Realismens og empirismens anstrengelser med et sannhetsbegrep der det finnes en eller annen absolutt virkelighet, og kunnskap er noe som mennesker besitter. I den tredje tradisjonen blir kunnskap en prosess som skapes gjennom konstruksjoner i våre sosiale liv, enten med individet (konstruktivismen) eller med det sosiale (konstruksjonismen) som utgangspunkt. Komplekse responderende prosesser (*Stacey 2001*) er et fjerde alternativ med et rent prosessuelt perspektiv der kunnskap er noe kontinuerlig framvoksende i menneskelige interaksjoner. Denne siste varianten er såpass ukjent i Norge at jeg vil vie den nærmere oppmerksomhet i en egen artikkel.

Tradisjonelt har skolen hatt sin basis i et kunnskapssyn basert på det kognitive. Kunnskap har vært noe som kunne overføres fra et hode til et annet. Når man for eksempel skal på kurs så er det for å ”få påfyll.” I hverdagstalen hører jeg også lærere si at de skal ” komme gjennom” – underforstått et pensum. Igjen blir skolens kunnskap en størrelse, en mengde ”stoff” eller antall sider som man skal ha tilbakelagt (= lest og bearbeidet) før året er omme.

Alle disse ordene og bildene vi bruker, henger igjen fra Lockes ”*Tabula Rasa*”, den uferdige hjerne som skal fylles med kunnskap, og Decartes kjente utsagn: ”*Jeg tenker, altså er jeg.*”

Det andre perspektivet har rotfestet kunnskapsbildet i praksis, handlinger og sosiale relasjoner – et konstruksjonistisk syn. Den engelsk filosofen Gilbert Ryle utviklet i 1949 begrepene ”*knowing what*” og ”*knowing how*” i en diskusjon omkring menneskets erkjennelsesformer. På norsk har vi ikke dette skillet så distinkt annet enn at vi bruker teoretisk og praktisk kunnskap. Polany bygger nettopp på denne siste praksiskunnskapen når han introduserer denne som taus kunnskap (*tacit knowledge.*) Min egen forståelse av taus kunnskap er at denne ikke er helt uten språk, men at den kommer til uttrykk på måter som ikke er i tråd med ”skolenormen”.

Mitt spørsmål er om det ikke kan være på tide å se om det virkelig er noe skille mellom teori og praktisk kunnskap når vi setter dette opp mot kompetansebegrepet. For kompetanse betyr det å være i stand til å utføre en oppgave. Det gamle skillet mellom tanke, ord og handling er en arv som vi har fortsatt holder fast ved. Hvor vanskelig er det å se for seg dette skillet

oppevet? Hvorfor er det slik at det å skrive en novelle skal være "teoretisk" mens det å sette opp en garasje skal være praktisk? For meg er dette kompetanser som uttrykkes på ulikt vis. Erling Lars Dahle kommenterer kunnskapsforståelsen i Blooms taksonomi (som ennå etterlevs i beste velgående i skolen) :

"Om en definerer praksis slik at den nødvendigvis er knyttet til psykomotoriske og manuelle ferdigheter, blir skolens tradisjonelle undervisning knyttet til "det teoretiske". Dermed oppstår det en tankegang om at kunnskap er teori, at undervisning er teoriformidling og at skolen er teoretisk." (2008).

Eksplisitt kunnskap

Jeg vil hevde at vi i skolen har hatt alt for lite diskurs rundt kunnskapsbegrepet. Min opplevelse er at vi derfor mangler betegnelser og begreper, og dermed blir noe ordløse når vi utfordres til å være presise om kunnskap.

Den kunnskap som etterspørres og belønnes i skolen er den eksplisitte kunnskap, den som kan verbaliseres. Den gutten som er flink til å lage mat og opptrer hygienisk på kjøkkenet, men som ikke får det til å skrive om råstofflære og hygieneforskrifter, får aldri 5 i karakter. Den tause kunnskapen han besitter, og som innebærer en høy kompetanse (som arbeidslivet etterspør), blir i stedet et nederlag..

På samme måte er det i fellesfagene, til og med i kroppsøving. Det meste skal skriftliggjøres, og innholdet i fagene er langt fra hverdagen til elevene.

Og her dukker det opp et annet aspekt: Den kognitive kunnskapstradisjon utelukker følelsene som faktor i læringen. Motivasjon blir knyttet til vilje som styres av det rasjonelle intellekt. Hvorfor er det slik når vi har en overveldende kunnskap om følelsenes viktighet i våre liv? Et relasjonelt syn på kunnskap ville inkludere denne faktoren, og bidra til at det jeg kaller "den affektive dimensjon" fikk en større plass i opplæringen. Kombinert med langt mer "hverdagsnærhet" er jeg overbevist om at fellesfagene ikke lenger vil være den store bøygen som det er i dag. Konklusjonen på denne korte argumentasjonen: Man må være villig til å se på hva slags innhold disse fagene har uten å havne i den akademiske grøft "nivåsenkning".

Hva er den allmenne danning?

Dagens fellesfag het før Kunnskapsløftet allmenne fag. Disse har sine røtter helt tilbake til latinskolen, og reflekterer det enkelte vil kalle den borgerlige danning. I 1965 ble det nedsatt en nasjonal skolekomite; Steen-komiteen. Denne skulle se på all utdanning for ungdom mellom 16 og 19 år. I Steen-komiteen var det bred oppslutning om at allmennfagene hadde et "sterkere potensial" enn yrkesfagene. Strategien man valgte ble å løfte arbeiderklassen via middelklassens utdanningsprivilegier. De yrkesfaglige utdanningene ble foreslått integrert i en felles videregående skole sammen med gymnaset, med et obligatorisk innslag av allmennfag (*Bjørndal, 2005*).

Innholdet i disse fagene har så langt vært gjenspeilinger av grunnfagene på universitetsnivå. For de lærerne som underviser i slike fag får vi en sluttet sirkel: Elev i videregående skole – lærerstudier - jobb i skoleverket. I stedet for at disse fagene kunne fungere som redskapsfag, så har de fått en egenverdi i seg selv. Denne egenverdien er knyttet til rene akademiske studier i det samme faget, og de blir derfor ofte ikke de gode verktøy man har behov for i det øvrige samfunns - og arbeidsliv. Det er derfor oppløftende at tidligere statsråd Gudmund Hernes uttaler følgende:

" Vi henger fremdeles fast i en gammeldags skolekonstruksjon. Dagens skole tilhører det forrige århundret, men elvene er på plass i det nye". (Aftenposten 02.03.2009). Samme avisartikkel hadde for øvrig den besnærende overskriften: "Bilen trenger ikke diktanalyse".

Hva er utfordringene i dagens samfunn? Jeg vil peke på to trekk: Vi får stadig flere unge uføre. Disse er ikke født med funksjonshemninger, men de har store problemer med på mestre livene sine. Samtidig er samfunnet blitt mer komplisert der vi bombarderes med inntrykk og

påvirkninger. Vi kan i dette se en tendens til det jeg vil kalle hyppigere relasjonsbrudd / - konflikter.

Ut fra dette mener jeg det er to områder som burde stå helt sentralt i den allmenne dannelsen vi skal bygge i skolen:

- Kunnskap om hele mennesket
- Kommunikasjons - og relasjonskompetanse.

I dag er det bare elever på Helse- og sosialfag som får denne høyst påkrevde grunnutdanningen. Den burde alle elever fått.

Til slutt:

Det ligger også en grunnleggende inkonsekvens i at elever fra ungdomsskolen skal kunne være kompetente til å gjennomføre en videregående opplæring når de ikke har bestått fag i grunnskolen. Har slike elever fullført grunnskolen?

”Det store frafallet i videregående opplæring har sammenheng med forhold tidligere i utdanningsløpet. Forskning viser at majoriteten hos dem som ikke gjennomfører videregående opplæring, går ut av grunnskolen uten å ha tilegnet seg tilstrekkelige kunnskaper og ferdigheter ”. (STM 16, 6.3.8.)

Her har rettigheten til opplæring veket plass for nødvendige grunnleggende ferdigheter. Når elever i 10. klasse har stryk eller ikke vurdert i ett eller flere av fellesfagene, skal vi da forvente at de skal makte å oppfylle kravene i videregående skole? Konsekvensene av Opplæringslovens § 3.1 må da bli en lavere forventning til både faglig nivå og fullført videregående opplæring. Men det er slett ikke det man har kommunisert i media, eller det som kjennetenger alle de tiltak som regner ned over den videregående skole. Mandatet til den videregående skolen er umerkelig utvidet: Vi skal ikke bare føre elevene fram til yrkes- eller studiekompetanse. Vi blir også påkrevd å sørge for at elevene får en kompetanse grunnskolen har ansvaret for.

Jeg har registrert at kunnskapsminister Bård Vegard Solhjell varsler at læreplanene skal gjennomgås på nytt. Fra mitt ståsted hjelper det ikke med korrigeringer. Det må utvises et politisk og kunnskapsmessig mot til å rykke opp noen skolerøtter, og plante inn noen nye fagbusker basert på bærekraftige forventninger tilpasset vårt ”postmoderne” samfunn.

Referanser:

M Bjørndal, Ivar: (2005)Videregående opplæring i 800 år, men hovedvekt på tiden etter 1950

Dahle, Erling Lars: (2008)Fellesskolen- skolefaglig læring for alle

Frøseth Mari Wigum, Hovdhaugen Elisabeth, Høst Håkon, Vibe Nils: Tilbudsstruktur og gjennomføring i videregående opplæring „Evaluerings av Kunnskapsløftet ,delrapport 1 (NIFU STEP)

Kunnskapsdepartementet: Stortingsmelding nr 32 (1998-99) Videregående opplæring

Kunnskapsdepartementet: Stortingsmelding nr 16 (2006-07) Og ingen sto igjen

Markussen, Eifred, og Nina Sandberg : Stayere, sluttet og returnerte. NIFU STEP skriftserie 6/2005.

Markussen, Eifred og Per Olaf Aamodt (2003), Gjennomstrømming i utdanningssystemet.

Nordland fylkeskommune: Tiltaksplan for økt gjennomføring i videregående opplæring i Nordland 2007-2010

NOU: (2008:18)Fagopplæring for framtiden

Polyani M(1967).: The Tacit dimension

Stacey, R.(2001) : Complexe responsive processes in organisations

Statistisk sentralbyrå: Utdanning 2003 – ressurser, rekruttering og resultater. Statistiske analyser

Statistisk sentralbyrå: Statistisk årbok, 1970,1980,1990, 2008

Støren, Liv Anne og Nina Sandberg (2001), Gjennomstrømning i videregående opplæring 1994-1999. Videreføring av evalueringen av Reform 94. NIFU skriftserie nr. 8/2001. Oslo: Norsk institutt for studier av forskning og utdanning.

Von Krogh, Ichijo, Nonaka (2001): Slik skapes kunnskap

Wiborg, Agnete og Wenche Rønning (2005), Frafall, bortvalg, avbrudd eller skoleslutt? : Frafall innen videregående skole i Nordland skoleåret 2004-2005. Arbeidsnotat nr 10113/05. Bodø: Nordlandsforskning

1 <http://www.oph.fi/info/tilastot/INDI2008.pdf>

2<http://statweb.uni-c.dk/uvmDataWeb/Default.aspx?report=EAK-ffpct-uddannelse>

3http://www.men.public.lu/priorites/early_school_leavers/index.html

4 <http://www.kmk.org/bildung-schule/bildungsberichterstattung/bildungsbericht-2008.html>