



Nærvær i undervisningen:
Et aksjonsforskningsprosjekt

GEIR ØYEN

Rudolf Steiner University College, Norway
International Master Degree Programme
Master Thesis 2007

ENGLISH SUMMARY

Attendance in Education: An action research project

This master thesis could be regarded as a preliminary report from an ongoing action research project. The project deals with the topic “Attendance in education” and focuses on the upper Secondary School at Steinerskolen i Trondheim. The main objective of the project is to raise the statistical level of attendance among the students. Another goal is to develop a deeper understanding of the phenomenon “Attendance” and for the contextual factors which supports the growth of it.

In the first phase of the project, the mapping phase, the students’ reasons/motifs for coming to school are being mapped. Data from fifteen attendance books, from three focus interviews and from a survey (57 respondents) is being analysed. The results show that the students have a number of reasons, covering a broad spectrum, for attending school. The reasons which have to do with responsibility and duty towards their fellow human beings attain the lowest scores. This fact suggests that the greatest potential for a heightening of the attendance level lies within the inter personal, social realm.

In the second phase of the project, the action phase, ten teachers form a team which develops a program (with five initiatives) with the aim of heightening the attendance level. Initially special emphasis is placed on initiatives which support the student’s social sphere. The program is evaluated and revised several times throughout the academic year with the participation from all the involved students and teachers. The statistical level of attendance is continually monitored and communicated to the students on a weekly basis.

The results from the project, based on 29 weeks in the action- phase, suggest that the project has had a positive measurable effect. The attendance- level is raised by three percentage- points compared to the last school year. The rise is most probably caused by two of the initiatives in the program: “First day response” and the cyclic, participative research design (participative action research).

Another effect of the project is that it has led to the emergence of a series of principal questions regarding pedagogy in general and Waldorf pedagogy in particular. The author discusses the main aim of the Waldorf pedagogy: “Education towards freedom”. He stresses that

Steiner's concept of freedom both includes individual freedom *and* sociality. The path towards freedom goes through stages where education and self education is essential. In one stage, according to Steiner, man should be educated by the laws of society. This perspective indicates that a strengthening of the social realm is particularly important at a certain stage of an individual's development towards freedom.

Links between action research theory and Waldorf pedagogy, especially the pedagogy of the third hebdomad are established. The author claims that action research methodology could be incorporated in and could lead to a fruitful development of Waldorf pedagogy in the third seven-year period.

The findings of the project are in concordance with findings from international research on attendance, especially from USA and England. The project is unique in two ways: The consequent emphasis on the action research perspective and by relentlessly focusing on attendance rather than absence. In this way attention is drawn from content and restrictions to process and possibilities.

Sammendrag

Denne mastergradsoppgaven kan leses som en foreløpig rapport fra et pågående aksjonsforskningsprosjekt. Prosjektet, som foregår i tilknytning til videregående trinn ved Steinerskolen i Trondheim, har som tema: Nærvær i undervisningen. Hovedmålet med prosjektet er å få hevet den statistiske tilstedeværelsen (nærværet) blant elevene. Samtidig er det et mål å utvikle større forståelse for fenomenet nærvær og for de betingelsene som må være oppfylt for at et høyt nærvær kan oppstå.

I første del av prosjektet, kartleggingsfasen, blir elevenes nærværsgrunner kartlagt. Data fra femten fraværsdagbøker, fra tre fokusintervjuer og responsen fra en spørreskjemaundersøkelse (57 respondenter) blir analysert. Resultatene viser at elevene har en lang rekke grunner for nærvær. Grunnene spenner over et bredt spekter. Grunner som dreier seg om ansvar for, eller forpliktelse overfor andre mennesker (ytre fortidsgrunner) får svakest oppslutning. Det største uutnyttede nærværsgrunnpotensialet kan derfor se ut til å ligge i dette mellommenneskelige, sosiale feltet.

I andre del av prosjektet, aksjonsfasen, danner ti lærere et team som utformer en fempunkts tiltakspakke (Plan A) for å få hevet nærværet blant elevene. Det blir i første omgang særlig lagt vekt på tiltak som kan styrke de ytre fortidsgrunnene. Tiltakspakken blir i løpet av skoleåret gjentatte ganger evaluert og justert i samarbeid med elevene. Nærværnivået blir kontinuerlig overvåket og ukentlig meddelt alle involverte.

De foreløpige resultatene fra prosjektet, etter 29 skoleuker i aksjonsfasen, tyder på at prosjektet har hatt en positiv målbar effekt. Nærværet har steget med ca. tre prosentpoeng etter at prosjektet ble satt ut i livet. Antageligvis er det to av tiltakene i programmet: "Første-dags-kontakt", FDK og det sykliske og involverende prosjektdesignet (deltagende aksjonsforskning) som i første rekke har bidratt positivt.

En annen effekt av prosjektet er at det har ført til at en rekke prinsipielle spørsmål vedrørende pedagogikk generelt og steinerpedagogikk spesielt har kommet til overflaten. Forfatteren drøfter i et eget kapittel Steinerskolens overordnede målsetning: "Oppdragelse til frihet". Han understreker at Steiners frihetsbegrep innbefatter både individuell frihet og sosialitet. Veien fram mot frihet går via flere stadier der oppdragelse og selvoppdragelse er viktig og nødvendig. På et stadium skal mennesket, i følge Steiner, oppdras av samfunnets lover. For at dette skal kunne skje, må det være sterke bånd mellom individet og fellesskapet. En styrking av

det sosiale feltet på et gitt alderstrinn kan derfor være særlig viktig sett i et steinerpedagogisk perspektiv.

Forbindelseslinjer blir trukket fra aksjonsforskningsteori til steinerpedagogikk, særlig til pedagogikken i den tredje syvårsperioden. Forfatteren hevder at aksjonsforskning som metodisk strategi kan befrukte steinerpedagogisk praksis for dette alderstrinnet.

De konkrete funnene fra prosjektet blir vurdert i forhold til funn fra den internasjonale nærværsforskningen, spesielt fra England og USA. Resultatene fra prosjektet støtter i hovedsak funn fra andre studier. På to måter er prosjektet originalt: Ved at aksjonsforskningsperspektivet blir beholdt gjennom hele prosjektet og ved at det fokuseres på nærvær og styrking av nærværsgrunner framfor fravær og eliminasjon av fraværsgrunner. Oppmerksomheten blir slik dreiet fra innhold til prosess og fra begrensninger til muligheter.

Takk

Når jeg nå, etter to lærerrike og opplevelsesmettede år ved Rudolf Steinerhøyskolen, er i ferd med å avslutte studiene og oppgaven min er det en rekke mennesker som må takkes.

Først og fremst vil jeg takke min veileder, professor Bo Dahlin. Han utviste en tålmodighet, nøyaktighet og en forbløffende evne til å støtte meg samtidig som han holdt sine egne meninger og sin kunnskap tilbake. På denne lavmælte måten bidro han til at jeg med en viss sikkerhet kunne gå videre på min egen vei. En stor takk også til Aksel Hugo for hans medmenneskelighet, sjenerøsitet og evne til bevegelig tenkning. David Brierley må også få en takk for sin utrolige faglige oversikt og for sine inspirerende forelesninger. Jeg takker mine medstudenter, hele gjengen, og spesielt Astrid og Rigmor i tvillinggruppa. For et lykketreff å møte to så hjelpsomme og dyktige studenter. Mine kolleger og elevene ved Steinerskolen i Trondheim må også få en stor takk. Spesielt kollegene i Nærværsgruppa, men også alle de andre. Uten dere hadde det selvfølgelig ikke blitt til noe. En takk også til skolen min som støttet meg økonomisk. Jørgen Urnes, som hjalp meg med statistikken, skal også ha en stor takk.

Til sist vil jeg takke familien min som har holdt ut med meg disse to årene. Og særlig til den som har stilt opp aller mest, min kjære Kari.

Prolog

En steinerskole i Norge en tirsdag morgen i november: Regnet pøser ned. Klokka er 08.27. En mannlig matematikklærer er på vei opp trappene til tredje etasje og andre videregående. De er midt inne i en hovedfagsperiode i projektiv geometri. Læreren har sittet oppe til over midnatt for å planlegge morgenens leksjon. Han beveger seg med lette skritt opp trappene mens han tenker gjennom de siste detaljene: Opprop, morgenverset, en geometrisang, noe repetisjon og diskusjon vedrørende Desargues teorem, så introdusere Pascal, --- hvordan vil de reagere på idéen om uendelig fjerne linjer? Han ser elevene tydelig for seg: Ansiktene, engasjementet. Læreren gleder seg til timen – selv om gårdsdagen var litt ...

08.30: Han åpner forsiktig døra til klasserommet. Rommet ligger i halvmørke: blå gardiner, grålysning. Han stopper og ser seg rundt. Pultene virker tilfeldig spredd utover. Tre stoler ligger på gulvet, på kateteret noen ungdomsblader og aviser. To av rommets tre vinduer har gardiner som er delvis trukket for, brukte plastkopper og gamle kaffeflekker på den nærmeste pulten. Han kan se tolv elever i rommet. To gutter ligger med hodet på pulten: Sover de? Seks av elevene har tykke vinterjakker på. Fire har store øreklokker. Det er dørgende stille! Han ser ingen øyne: Har de lagt merke til meg? Fem tomme pulter. Han begynner å føle seg fortapt. En slags mild depresjon sniker seg inn på ham. Læreren trekker pusten dypt og entrer kateteret med faste skritt..

Innhold

<i>Innledning</i>	9
Bakgrunnen for prosjektet	9
Kort beskrivelse av oppgaven	10
<i>Status for nærværsforskningen</i>	13
Problemets omfang.....	15
Kan nærværsproblemet løses?	16
Hvordan?.....	16
<i>Oppdragelse til frihet</i>	20
Steinerskolens målsetning.....	20
Frihetsbegrepet i Steiners tenkning.....	24
Frihet og sosialitet	25
Om jeget og om å bli mer menneske.....	26
Syvårs - periodene	28
Dømmekraftens utvikling i den tredje syvårsperioden	30
Oppsummering	34
<i>Aksjonsforskning</i>	35
Generelt om aksjonsforskning	35
Fra aksjonsforskning til deltagende aksjonsforskning	37
Å forbinde teori og praksis	38
Aksjonsforskningens epistemologiske ståsteder	39
Er all forskning egentlig aksjonsforskning?	40
Steiner og aksjonsforskning.....	41
<i>Nærværsprosjektet 06-07, fase 1 - hvorfor kommer elevene på skolen?</i>	43
Delprosjekt I: Har klasse, fag, årstid eller lærer noen betydning?	44
Mål.....	44
Metode.....	44
Resultater	44
Diskusjon av metoden.....	48
Diskusjon av resultatene	50
Konklusjon	51
Delprosjekt II: Hvilke nærværsgrunner finnes, og kan de systematiseres?	51
Mål.....	51
Metode.....	51
Resultater	52
Diskusjon av metode	55
Diskusjon av resultater	57
Konklusjon	57

Delprosjekt III: Hvilke nærværsgrunner får sterkest tilslutning?	58
Mål.....	58
Metode.....	58
Resultater.....	58
Diskusjon av metode.....	61
Diskusjon av resultater.....	62
Konklusjon.....	62
Diskusjon av sammenhenger mellom funnene i de tre delprosjektene.....	62
<i>Nærværsprosjektet 06-07, fase 2 – hvordan få opp nærværet?.....</i>	<i>65</i>
Beskrivelse av prosessen	65
Planlegging.....	65
Kick - off.....	67
Høst.....	68
Etter jul.....	73
Statistiske resultater.....	76
Tiltakene.....	82
Første - dags – kontakt, FDK.....	82
Løpende informasjon til og dialog med elevene.....	85
Fokus på relasjonsbygging.....	87
Presisering av regler for nærvær og innleveringer.....	90
Fokus på psykisk helse.....	94
Alternativ til ”silkebokpedagogikken”.....	97
Oppsummering fase 2	101
<i>Var dette aksjonsforskning?</i>	<i>101</i>
<i>Var dette steinerpedagogikk?.....</i>	<i>102</i>
<i>De lokale funnene i forhold til nærværskforskningen generelt.....</i>	<i>104</i>
<i>Epilog.....</i>	<i>106</i>
<i>Litteraturliste.....</i>	<i>107</i>
<i>Vedlegg A, fraværsundersøkelsen.....</i>	<i>114</i>
<i>Vedlegg B, tre historiske eksempler på nærværutviklingen gjennom skoleåret.....</i>	<i>115</i>
Figur 1: Oppgavens struktur	11
Figur 2: Nærværet i fem klasser over tre år.....	45
Figur 3: Nærværet i 14 ulike hovedfag.....	46
Figur 4: Nærværet i fire kvartaler (årstider).....	47
Figur 5: Nærværet hos seks forskjellige lærere.....	48
Figur 6: Oppslutning om nærværsgrunner (middelverdi).....	59
Figur 7: Oppslutning om de fem nærværskategoriene.....	60
Figur 8: Faksimile av Plan A gjeldende fra skoleårets start.....	67
Figur 9: Faksimile av Plan B.....	71
Figur 10: Faksimile av førsteutgaven av ”Nærværnytt”.....	72
Figur 11: Faksimile av Plan C.....	75
Figur 12: Faksimile av Nærværnytt til og med uke 10.....	76
Figur 13: Nærvær mot skoleår.....	77
Figur 14: Nærvær mot ukenummer alle tre klasser 06-07.....	78

Figur 15: Middelverdi nærvær 06-07.....79

Tabell 1: Nærværet i fem klasser over tre år.....	45
Tabell 2: Nærværet i 14 ulike hovedfag.....	46
Tabell 3: Nærværet i fire kvartaler (årstider).....	47
Tabell 4: Nærværet hos seks forskjellige lærere	48
Tabell 5: De kategoriserte nærværsgrunnene	55
Tabell 6: Nærværsgrunnkategorienes Cronbach Alfa verdier	60
Tabell 7: Oppslutning om de fem nærværsgrunnkategoriene	61
Tabell 8: En sammenligning av nærværet inneværende skoleår mot fjorårets	80

Innledning

Bakgrunnen for prosjektet

Jeg har arbeidet i Steinerskolen siden 1985, hovedsaklig på det videregående trinn. De fleste av disse årene har jeg vært klasselærer eller klasseforstander og hatt ansvaret for en klasse. Jeg har for det meste undervist i fagene matematikk og fysikk. I forbindelse med mastergradsstudiene som startet høsten 2005 fikk jeg anledning til å stoppe opp å reflektere over egen praksis. I løpet av en lang prosess, der jeg lenge dvelte ved fysikkundervisningen, senere snuste på matematikkfaget og etter hvert vurderte dramaundervisningens potensial, ble det klart for meg at mitt tema ikke først og fremst dreide seg om innholdet av fagene eller måten fagene ble undervist på. Jeg var i utgangspunktet mer opptatt av undervisningens kontekst.

Mer presist var jeg i opptatt av hva som skal til for at det kan oppstå et høyt nærvær i undervisningen. Begrepet nærvær har, i henhold til Escolas ordbok fra 2003, betydningen: tilstedeværelse, påhør.¹ Å være *til stede* eller å være *nærværende* kan bety å kun være fysisk til stede. Begge begrepene (*til stede* og *nærværende*) kan også ha en mer intens og fordypet betydning som har med påhør, eller oppmerksomhet å gjøre. Å være nærværende, eller tilstede, kan for eksempel bety at man er oppmerksom, åpen og interessert. I pedagogisk virksomhet der elevenes holdninger er preget av oppmerksomhet, åpenhet og interesse ligger det godt til rette for fruktbare læringsprosesser. En nødvendig forutsetning for at de gode prosessene skal kunne komme i stand, er imidlertid at eleven er fysisk tilstede. Mitt tema kom til å dreie seg om noe så trivielt og samtidig så nødvendig som fysisk tilstedeværelse i undervisningen. I denne rapporten vil ordet nærvær i det følgende bli brukt eksklusivt om fysisk tilstedeværelse. Samtidig vil den

¹ Se (Taule, 2003, s. 182).

mer intense og fordypede betydningen av ordet hele tiden måtte tenkes som det egentlige og endelige målet med det fysiske nærværet.

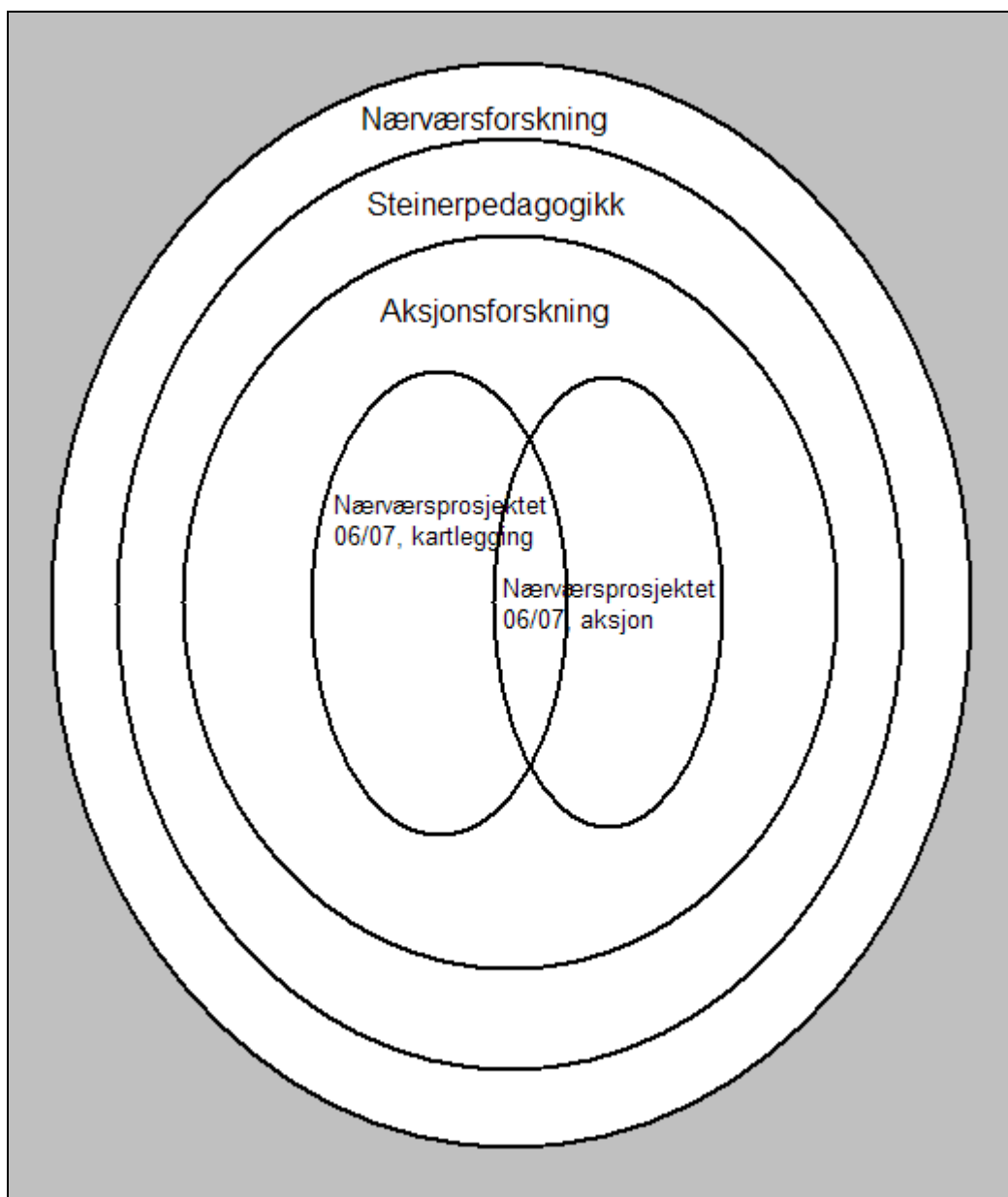
I Steinerskolen er av flere grunner et høyt nærvær særlig viktig. I tradisjonell steinerpedagogikk benyttes i svært liten grad ferdig trykte lærebøker. Det vesentligste av arbeidet med fagene foregår muntlig, i møtet mellom lærer og elev. En elev som ikke er til stede, vil derfor stå i fare for å miste sammenhengen i undervisningen. Dette kan til en viss grad kompenseres, for eksempel ved fotokopiering og ekstraundervisning, men bare når det gjelder teoretiske fag. Steinerskolen har som målsetning å utvikle ”hele mennesket”². Derfor har også praktiske og kunstneriske fag en relativt stor plass på timeplanen. I disse fagene er nærvær en nødvendig forutsetning for at man overhodet skal kunne få utbytte av undervisningen. Steinerskolen har også som målsetning å utvikle elevenes sosialitet.³ Denne kan, naturlig nok, best utvikles og øves i en sosial sammenheng. Lavt nærvær kan også føre til at den faglige progresjonen og motivasjonen i læringsfellesskapet blir svekket. Lærerens entusiasme og engasjement kan lide samme skjebne.

Kort beskrivelse av oppgaven

Den oppgaven du nå leser har en struktur som billedlig kan beskrives ved hjelp av fem sirkler: tre store omsluttende konsentriske sirkler med to mindre sirkler som delvis overlapper hverandre inne i sitt indre.

² Se side 22 for sitat av Steiner angående hva som ligger i uttrykket ”hele mennesket”.

³ Hvordan en slik sosialisering skal kunne komme i stand blir utdypet i kapitlet ”Oppdragelse til frihet” side 20-32.



Figur 1: Oppgavens struktur

Den ytterste sirkelen avgrenser temaet nærvær fra alle mulige andre tema. I skallet mellom de to ytterste sirklene vil nærværstemaet eksplisitt bli behandlet. Når vi går inn i det neste skallet er det steinerpedagogikken som vil bli tematisert og innenfor der igjen: aksjonsforskning som metodefelt. Innerst i oppgaven ligger det to sirkler som delvis overlapper hverandre. I begge rapporteres det fra et aksjonsforskningsprosjekt, **Nærværsprosjektet 06-07**, som for tiden pågår ved Steinerskolen i Trondheim. Den ene sirkelen representerer fase 1 av prosjektet,

kartleggingen av nærværsgrunnene til elevene, den andre er fase 2, aksjonsdelen. De to indre sirklene overlapper hverandre delvis slik at kartleggingen delvis dekker aksjonsdelen. Hvis vi betrakter det hele fra avstand kan vi se at det praktiske, konkrete, lokale og sosiale arbeidet ligger i midten, mens det mer reflekterende, abstrakte, utadrettede og individuelle ligger i skallene utenfor. I den foreliggende teksten vil vi bevege oss fra utsiden av sirkelkomplekset, inn mot midten og så ut igjen på motsatt side.

Først vil det dreie seg om nærværsvforskning generelt. Her vil jeg forsøke å gi leseren et visst innblikk i hvordan, hvor og hvorfor nærværsvforskning bedrives. Jeg vil også beskrive noen av de vesentligste funnene som er gjort. Dernest vil jeg forsøke å si noe om steinerpedagogikken som er særlig relevant i vår nærværsvsammenheng. En drøfting av temaet ”Oppdragelse til frihet” vil stå sentralt. Så beveger vi oss inn i det indre av oppgaven til det konkrete nærværsvprosjektet. Leseren får først en innføring i hva aksjonsforskning kan være og hvordan aksjonsforskningen forholder seg til Steiners kunnskapsteori (epistemologi). Så, når vi kommer inn i de to innerste sirklene, blir det rapportert fra et pågående utviklingsprosjekt ved Steinerskolen i Trondheim. Prosjektet, som ble satt i gang etter jul i 2006, har som tema *nærvær i undervisningen* og kan betegnes som et aksjonsforskningsprosjekt. Det vil blant annet si at det har en dobbel målsetning. Hovedmålet er av praktisk art: Å få hevet det statistiske nærværet i de tre videregående klassene ved skolen. Samtidig er det et mål å utvikle større forståelse (teori) for fenomenet nærvær.

Nærværsvprosjektet ble innledet med en kartleggingsdel der femten fraværsvdagbøker ble analysert statistisk for å finne ut om elevenes nærvær hadde sammenheng med lærer, fag, årstid og klasse. Deretter ble det utført fokusintervjuer med tre grupper av fem elever. Temaet i intervjuene var nærværsv og fraværsvgrunner samt mulige tiltak for å heve nærværet. På grunnlag av de transkriberte intervjuene ble det utarbeidet et spørreskjema om nærværsv og fraværsvgrunner. Spørreskjemaet ble besvart av samtlige elever i de tre videregående klassene. Responsen ble meningskategorisert og analysert statistisk for å få en oversikt over elevenes nærværsvgrunner.

Etter at kartleggingsarbeidet var avsluttet, ble det dannet ei gruppe av ti lærere som ønsket å arbeide for å få opp nærværet. Gruppen startet arbeidet med å reflektere over egne erfaringer. I tillegg ble resultatene fra kartleggingsfasen og annen relevant litteratur gjennomgått. På dette grunnlaget ble det utformet og satt i gang et tiltaksprogram fra skoleårets start (høst 2006). Programmet ble i løpet av skoleåret gjentatte ganger evaluert og justert i samarbeid med elevene. Hovedmålet med prosjektet var å få til en positiv endring av det statistiske nærværet i de

videregående klassene ved skolen. Det var viktig å ha muligheten til å tilpasse tiltakene underveis i prosessen samtidig som teorien hele tiden skulle stå i nær sammenheng med praksisfeltet.

Etter den konkrete rapporteringen fra og drøftingen av tiltakene i oppgavens indre, beveger vi oss ut i aksjonsforskningsskallet der vi vil trekke noen tråder mellom det konkrete arbeidet som ble gjort og aksjonsforskningsteori. To nye aspekter kommer til i de to ytterste skallene der vi forsøker å drøfte nærværprosjektet og de spesielle resultatene vi har kommet fram til i forhold til sentrale steinerpedagogiske idéer og i forhold til nærværforskningen generelt.

Når vi beveger oss ut fra det konkrete prosjektet i oppgavens indre, er vi litt forandret og vi ser aksjonsforskning, steinerpedagogikk og nærværforskning med nye øyne. Våre omgivelser, vår kontekst, har blitt litt forandret samtidig som vi forandres. Sentrum og periferi, det lokale og det globale, det individuelle og det sosiale, våre personlige erfaringer og vår livsverden preger og preges av hverandre

Nå skulle leseren ha fått en viss anelse om hva som skal komme, hvordan reiseruta ser ut. Da er det bare å ta fatt på første etappe som vil dreie seg om status for nærværforskningen.

Status for nærværforskningen

Regjeringen Blair i Storbritannia har satset enorme ressurser på å modernisere og reformere utdanningssystemet i landet. I skoleforbedringsprogrammene har tiltak for å heve nærværet inntatt en nøkkelrolle. I perioden fra 1998 til 2004 ble det i følge en rapport fra National Audit Office (2005) brukt 885 millioner pund på tiltak for å heve nærværet. I perioden fra 2004 til 2006 er det planlagt å bruke nye 506 millioner.⁴ Det nasjonale målet for skolenærværet i barneskolen (Primary School) i England er 94,7 %. Det nasjonale målet for skolenærværet i ungdoms og videregående skole (Secondary School) er 92,4 %. Målene skal nås innen 2008. I 2002/2003 var

⁴ Disse pengene (£885 + £506) har gått til tiltak som retter seg både mot å få opp nærværet og å forbedre atferden hos elevene. Det er vanskelig å skille de to gruppene av tiltak fra hverandre. Det er forøvrig en klar sammenheng (korelasjon) mellom forbedret atferd og forhøyet nærvær (Office for Standards in Education [OFSTED], 2001, s. 38) slik at midler til det ene feltet også vil gagne det andre.

de respektive registrerte nivåene 94,2 % og 91,7 %.⁵ Den formidable satsingen på å øke nærværet skyldes i dag først og fremst at nyere forskning har vist at det er en klar, systematisk sammenheng mellom skoleprestasjoner og grad av nærvær (Department for Education and Skills [DfES], 2002; Malcolm, Wilson, Davidson, & Kirk, 2003, s.13-25; Johnston, 2000; Malcolm, Thorpe, & Lowden, 1996).⁶ Nærværsprosenten er den enkeltfaktoren som korrelerer sterkest med skoleprestasjonene. Da britene begynte å ta tak i fraværsproblematikken, var det i utgangspunktet skulkingen (truancy) de ville til livs. Regjeringen satte derfor i 1998 seg som mål å få redusert skulkingen med en tredjedel innen 2002. Målet ble ikke nådd (kun 1 % reduksjon). I 2002 ble det satt ett nytt, mindre ambisiøst, mål om å få redusert skulkingen med 10 % innen 2004. Det viste seg imidlertid at omfanget av skulkingen var uforandret etter at de to årene var omme! Det totale fraværet hadde imidlertid sunket med ca 1 prosentpoeng. Ettersom det hadde vist seg vanskelig å gjøre noe med det ugyldige fraværet, og i og med at forskning viste at skoleprestasjonene ble svekket ved alle typer fravær, gyldig eller ugyldig (Malcolm et al., 1996), ble det i 2004 satt et nytt mål om å redusere totalfraværet med 8 % innen 2008. Allerede innen 2005 hadde fraværet falt med 6.83 % (National Audit Office [NAO], 2005).

Fraværsforskningen fra de siste ti årene viser at skulking (truancy) og fravær (absenteeism) er relatert til en rekke uheldige forhold: Alkoholisme (Miller & Plant, 1999; Wichstrom, 1998), rusmisbruk (Lloyd, 1998), utvisning (Bratby, 1998), tidlige atferdsavvik (Fergusson & Horwood, 1998), forstyrret pubertet (Baer, 1999), gjeng - medlemskap (Fritsch, Caeti, & Taylor, 1999), sykdom (Woodward & Fergusson, 2000), fattigdom (Zhang, 2003), rømming hjemmefra (de Man, 2000) og tidlig kriminell atferd (Ball & Conolly, 2000). Ved å redusere fraværet vil derfor, i tillegg til at skoleprestasjonene kan bli hevet, en rekke problemer også kunne avhjelpes.

⁵ Målene er egentlig formulert i forhold til fravær, ikke nærvær. Det totale *fraværet* skal innen 2008 reduseres med 8 % i forhold til fraværet skoleåret 2002/2003. Hvis fraværet i Secondary School blir redusert med 8 % vil dermed nærværet øke til 92,4 %. Se Public Service Agreement (PSA) fra 2004 vedtatt av Department for Education and Skills i januar 2004.

⁶ Sammenhengen er sannsynligvis syklisk slik at forhøyet nærvær fører til forbedrede skoleprestasjoner og bedre skoleprestasjoner til forhøyet nærvær.

Problemets omfang

I Norge finnes det ingen offisiell statistikk over elevenes nærvær eller fravær i skolen.⁷ Det nærmeste vi kommer en offisiell fraværstatistikk er statistikken over *fracfall* fra videregående skole. Frafall er av Statistisk Sentralbyrå definert som andelen elever som ikke fullfører⁸ sin treårige utdanning i løpet av fem år. Statistisk Sentralbyrås tall fra 2006 viste at 33 % av elevene i norske videregående skoler hadde falt fra (Statistisk Sentral Byrå [SSB], 2007).⁹ Dette tallet er selvsagt ikke sammenlignbart med fraværstall, men en viss sammenheng er det i og med at alt frafall starter som fravær. For norsk arbeidsliv finnes det imidlertid solid sykefraværstatistikk. SSB utarbeider hvert kvartal nye tall. I fjerde kvartal 2006 var det totale sykefraværet på 6,8 % (menn 5,6 % og kvinner 8,5 %). Med det har vi, i følge en fersk rapport fra OECD,¹⁰ det høyeste sykefraværet i Europa. Nivået er dobbelt så høyt som det europeiske gjennomsnittet. Det samme gjelder andelen uføretrygdede, det er ingen land i Europa som uføretrygder så mange som Norge (Granviken, s. 32).

I England, som har fokusert på utfordringene forbundet med lavt nærvær i skolen i en årrekke, finnes det relativt pålitelig elevstatistikk i alle fall tilbake til 1994/1995.¹¹ Denne statistikken viser for eksempel at i skoleåret 2003/2004 var 6,72 % av elevene i grunn- og videregående (Primary og Secondary) skole til enhver tid fraværende. For å få et inntrykk av omfanget vil det si at i snitt var hver elev fraværende tretten av skoleårets 190 skoledager, eller at 450.000 av de 6,7 millioner elevene var fraværende til en hver tid, eller at de fraværende elevene ville ha fylt opp 1068 skoler av gjennomsnittlig britisk størrelse. Engelskmennene har også regnet litt på hva dette ”koster” samfunnet. De har kommet fram til at elevene som er fraværende

⁷ Jeg kontaktet Statistisk sentralbyrå (SSB), Fylkeskommunen i Nord og Sør-Trøndelag og Utdanningsdirektoratet i januar 2007. Svarene var entydig negative. Seniorrådgiver Rolf Hekneby i Utdanningsdirektoratet oppga at de manglet hjemmelsgrunnlag for å lage slik statistikk.

⁸ For å *fullføre* er det ikke tilstrekkelig å gjennomføre tre års skolegang, kompetansemålene innefor hvert fag må også nås. Det vil si at begrepet fullført kun brukes om elever som ikke har strøket i noen fag.

⁹ Det pågår for tiden en debatt om frafall som begrep og om omfanget av fenomenet. Eifred Markussen er forskningsleder ved NIFU og har gjennom femten års forskning særlig rettet fokus mot ulike grupper ungdom i videregående opplæring. Han har foreslått å bruke begrepet *bortvalg* i stedet for frafall. Han ønsker på denne måten å fokusere på at ungdommene foretar et valg. Han mener at begrepene frafall eller dropout signaliserer noe passivt, noe som bare skjer. Ved å bruke begrepet bortvalg vil han i større grad ansvarliggjøre de unge. Markussen mener også at det er viktig at vi skiller mellom de elevene som velger å avslutte undervisningen (bortvalg) og de elevene som gjennomfører med stryk i ett eller flere fag. Hans egen forskning viser at ”bare” 13 – 15 % av elevene velger bort videregående før oppnådd studiekompetanse (avhengig av om målingen blir foretatt etter tre eller tre og et halvt år etter påbegynt utdanning). Det vil si at det blant de 33 % som ifølge SSB har falt fra er en stor gruppe elever som er registrert som elever ved en skole, men ikke består alle fagene (Markussen, 2007).

¹⁰ Rapporten heter ”The economic survey of Norway” og ble offentliggjort 30. januar 2007.

¹¹ Statistikken baseres på fraværstall fra alle skolene for hele skoleåret (andel ubenyttede halvdager). Fra 2005/2006 ble de engelske skolene pålagt å rapportere fraværstall etter hver termin.

går glipp av undervisning som er verdt 1,6 milliarder pund. Det som tilsvarer Riksrevisjonen i Norge, The National Audit Office, følger utviklingen nøye og kommer med jevnlig rapporter (National Audit Office [NAO], 2005). I USA er det også publisert en del fraværstall. I Chicago var for eksempel tiendeklassingene i skoleåret 1995-96 gjennomsnittlig borte fra undervisningen i 15 % av tiden (Roderick, Chiong, Arney, Da Costa, & Stone, 1997). I Tennessee var Highschool - elevene i 2002 borte 7,4 % av tiden (Palmisano & Potts, 2004, s. 5). På New Zealand publiseres det hvert år en rapport fra utdanningsministeriet med fraværstall for alle skolene i landet.¹² Rapportene viser at siden 1996 har det totale fraværet i skolene sett under ett økt fra 10 % til 11,5 % i 2006. Når det gjelder ungdoms - og videregående skole (secondary school) var tallene henholdsvis 11,6 % i 1996 og 15,2 % i 2006 (Ministry of Education [ME], 2007).

Kan nærværsproblemet løses?

Forskningen fra Storbritannia viser at det er stor variasjon i fraværstallene skolene i mellom. I barneskolen (primary school) varierte tallene for skoleåret 2002/2003 fra 0,3 til 29 % og i ungdoms- og videregående skole (secondary school) fra 2 til 20 %. Forskjellene kan til en viss grad predikeres av kontekstuelle faktorer som: andel elever som mottar gratis skolemåltid (på grunn av fattigdom), hvor ofte elever blir utvist ved den aktuelle skolen, andel elever med spesialpedagogiske diagnoser, andel fremmedspråklige elever, etnisitet, kjønnsfordeling i skolen, elevstabilitet, skolestørrelse, lærertetthet, o.s.v. Hver av disse faktorene predikerer enten en økning eller et fall i fraværet i forhold til gjennomsnittet. I den siste rapporten fra NAO var det korrigert for 22 slike faktorer før skolene ble sammenlignet. Likevel var det en betydelig forskjell i fraværet skolene i mellom. I rapporten uttales det at i ungdoms- og videregående skole kan 70 % av forskjellene forklares ved kontekstuelle faktorer og skoleprestasjoner, de resterende 30 % har antageligvis sammenheng med foreldrenes bakgrunn og holdning og *hvordan skolene drives* (NAO, 2005, s. 26). Hvis dette er riktig, burde det være mulig å gjøre noe med fraværsproblemet ved å endre måten skolene blir drevet på.

Hvordan?

Det finnes en lang rekke bøker, brosjyrer, artikler og sider på internett som kommer med konkrete forslag til skolene om hvordan de kan løse fraværsproblemet. Felles for alle er at de slår

¹² Rapportene fra New Zealand baseres på oppmøtet på alle skolene på en bestemt dag i løpet av skoleåret.

fast at årsakene til problemet er komplekse og mangfoldige og at tiltakene derfor må være mange og spenne over et bredt spekter. I England utførte NAO en grundig evaluering for å finne ut hva som kjennetegnet skolene med lavest fraværstall i forhold til det som var forventet. Fraværstall fra 14340 barneskoler og 3078 ungdoms- og videregående skoler ble analysert, 400 rektorer deltok i en spørreskjemaundersøkelse, 17 skoler ble besøkt, OFSTEDs¹³ inspeksjonsrapporter ble gjennomgått, et ekspertpanel ble opprettet og relevant forskning studert. I sin rapport fra 2005 beskriver NAO fellesnevnerne hos skoler med effektiv praksis slik:

- Skolen har klare regler for nærvær. Reglene kommuniseres til alle parter og de innføres og håndheves på en konsekvent måte.
- Skolen prioriterer nærværarbeidet med nødvendige ressurser
- Skolen har rutiner for jevnlig analyse av pålitelig nærværinformasjon
- Foreldre og fraværende elever kontaktes første fraværsdag
- Det blir registrert fravær/nærvær elektronisk i alle timer
- Skolen har et belønningssystem for høyt og forbedret nærvær
- Skolen tilpasser timeplanen til de elevene som trenger det, særlig dreier dette seg om mer yrkesrettet trening.
- Skolen har sanksjoner mot elever som bryter nærværreglene
- Skolen truer med og bruker juridiske sanksjoner overfor foreldre når dette er nødvendig
- Skolen samarbeider med andre skoler for å løse nærværproblemet
- Skolen arbeider effektivt sammen med lokale skolemyndigheter (NAO, 2005, s. 48, min oversettelse)

I rapporten fra OFSTED, som i 1999, etter anmodning fra utdanningsministeren i England, gransket ti ungdoms og videregående skoler med særlig høyt fravær, kan vi lese følgende anbefalinger:

¹³ Office for Standards in Education

- Skolene bør, etter samtaler med ansatte, foreldre og elever formulere klart hvilke regler for fravær og oppførsel som gjelder.
- Reglene bør håndheves konsekvent og gjennomgås grundig med jevne mellomrom.
- Ansatte med omsorgsfunksjoner må sikres nok tid og støtte slik at de får utført oppgavene sine på en tilfredsstillende måte.
- Skolene bør være konsekvente når det er spørsmål om å godkjenne fravær og de bør utfordre foreldre som støtter barnas urettmessige fravær.
- Skolene bør alltid prioritere støtte til god undervisning. God undervisning er det beste middelet til å få elevene til å komme på skolen og å oppføre seg bra. Undervisningen burde stimulere, utfordre og støtte elevene. Det må jobbes systematisk med elevenes basisferdigheter i fagene og elevene må få hjelp til å arbeide selvstendig (Office for Standards in Education [OFSTED], 2001, s. 39, min oversettelse).

Wilder Research Centre, WRC, i USA publiserte i 2003 en litteraturstudie (53 forskningsartikler hadde blitt vurdert) i effektive tiltak for å heve nærværet. De ulike tiltakene ble sortert i tre kategorier etter hvor god effekten var og om den var dokumentert. Følgende tiltak havnet i den ”beste kategorien”, det vil si tiltak som i følge WRC hadde solid forskningsmessig dokumentert virkning:

- Styrking av de sosiale relasjonene: Elevene trenger å få individuell oppmerksomhet på skolen slik at de kan utvikle sterke sosiale bånd basert på gjensidig tillit og respekt. Elevene trenger sterke, positive relasjoner til lærerne og andre ansatte på skolen. I tillegg viser forskningen at eldre barn (ungdommer) behøver sterke og sunne relasjoner til kamerater. Slike kameratbånd kan være en motiverende faktor for å komme på skolen.
- Å kontakte foreldre vedrørende fravær (fungerer best med 10. klassinger og yngre) for slik å gi foreldrene mulighet for å ta ansvar. Involvering av foreldrene i alt skulkeforebyggende arbeid.
- Sterke og klare nærværsregler som håndheves konsekvent.
- Familierådgivning som anerkjenner og baserer seg på familienes egne styrker

og ressurser med et klart mål om å få opp nærværet (Studien som dokumenterer effekt inkluderte rådgivning i opp til seks måneder)

- Intensive skoletiltak (eksemplene inkluderer en blanding av tiltakene nevnt ovenfor i tillegg til mentorer, individuelle planer, gruppetilnærming og studiesirkler)
- Igangsetting av varige skoleovergripende fraværforebyggende program i stedet for enkeltstående tiltak eller tiltak som bare henvender seg mot høyrisiko- elevene.
- Etterutdanning av dedikerte ansatte slik at de får støtte til å tilby tjenester av høy kvalitet og slik kan holde risiko - elevene på skolen.
- Uansett tiltak er det nødvendig å inkludere pågående, nitidig evaluering for å måle effekten av dem (Gerrard, Burhans, & Fair, 2003, s. 2, min oversettelse).

Hvis vi ser på de tre listene med anbefalte tiltak, ser vi at de har mye til felles. Det skulle derfor være mulig å identifisere i alle fall noen innsatsområder som bør prioriteres hvis målet er å få redusert fraværet, eller hevet nærværet. Tiltakene over kan, ut fra et visst perspektiv, deles inn i to kategorier. På den ene siden finner vi generelle tiltak som er nødvendige for å få til en god/fruktbar prosess med nærværarbeidet (*hvordan*, eller prosess- tiltak), og på den andre siden spesifikke tiltak som er nødvendige ut fra en gitt situasjon (*hva*, eller innholdstiltak). I prosesskategorien finner vi tiltak som: nøyaktig og konsekvent fraværregistrering, utforming av klare prosedyrer ved brudd på regler, nødvendige ressurser til arbeidet (tid, penger, kompetanse), jevnlig analyse av fraværstall, gjennomgang av regler med jevne mellomrom, utstrakt samarbeid innad i skolen (skoleovergripende), samarbeid med foreldre, samarbeid med andre skoler og myndigheter og åpen og god kommunikasjon med alle involverte. I innholdskategorien er: førstedags - kontakt, konkrete konsekvenser ved regelbrudd (straff), konkrete konsekvenser ved høyt og forbedret nærvær (belønning), tiltak for styrking av de sosiale relasjonene mellom elever og mellom elever og lærere og tiltak for å styrke undervisningens kvalitet (herunder individuelt tilpasset undervisning).

Prosesstiltakene muliggjør en god prosess og er nødvendige for å få til en virkning på langs sikt, mens innholdstiltakene kan gi seg ut fra prosessen og vil typisk ha en mer kortsiktig, avgrenset virkning. Hvis målet er å få til en *varig heving* av nærværet blant elevene i en skole, er

det derfor viktigst å konsentrere seg om tiltakene i prosesskategorien. Dette vil jeg komme tilbake til senere både i kapittelet om aksjonsforskning og senere når jeg beskriver hvordan tiltaksprogrammet i nærværprosjektet ble utarbeidet og også når jeg drøfter effekten av de enkelte tiltakene.

Til nå har det dreid seg om nærværforskning generelt. Det prosjektet som skal beskrives i oppgavens sentrale deler ble gjennomført ved en steinerskole. I det neste kapittelet vil jeg derfor forsøke å trekke fram noen grunnleggende kjennetegn ved steinerpedagogikken som i denne sammenhengen kan være av særlig interesse.

Oppdragelse til frihet

Steinerskolens målsetning

Å skulle formulere steinerskolens overordnede målsetning er ingen triviell oppgave. Rudolf Steiner selv skrev ingen bøker om pedagogikk.¹⁴ Alt skriftlig som finnes om steinerpedagogikkens grunnlag er derfor basert på foredrag og kurs som Steiner holdt og referater fra lærermøter der Steiner deltok. Han uttalte seg i mange sammenhenger om skolens overordnede målsetning, og måten han formulerte seg på var alltid preget av den konteksten ordene falt i, for eksempel når, hvor og til hvem han snakket. For å få en viss idé om hvilke målsetninger Steiner hadde for den antroposofisk orienterte pedagogikken vil jeg nå først trekke fram noen typiske utsagn fra hans munn, så noen sitater vedrørende samme tema fra sekundærlitteratur og til sist en formulering fra den norske någjeldende læreplanen. Etter at de forskjellige utsagnene er satt fram, vil jeg forsøke å sammenfatte og utdype innholdet.

Aldri ble det spurt om hvordan det som guddommelig er nedlagt i mennesket, det som barnet fra en førjordisk tilværelse bærer med seg inn i jordlivet, hvordan dette dypest menneskelige skal hjelpes frem så det kan komme til full åpenbaring (Steiner, 1978, s. 8).

Steiner snakker her om alle reformbestrebelsene innenfor pedagogikken i hans egen tid. Sitatet er hentet fra "Kunsten å undervise på grunnlag av innsikt i menneskenaturen", en foredragsrekke som ble holdt i Torquay i England 12. - 20. august 1924. Disse foredragene kan, i følge forordet til Dan Lindholm, oppfattes som Steiners pedagogiske testamente. Vel en måned senere ble han

¹⁴ Han sammenfattet riktignok en del pedagogiske foredrag fra 1907 til et skrift med tittelen: Barnets oppdragelse ut fra åndsvitenskapens synspunkt (Steiner, 1994). Dette var tolv år før den første antroposofisk inspirerte skolen ble startet ved Waldorf Astoria - fabrikken i Stuttgart (Waldorfskolen) i august 1919. Først i forbindelse med oppstarten av denne skolen begynte Steiner igjen eksplisitt å behandle pedagogiske tema i sine foredragsrekker.

(Steiner) kastet på det sykeleiet han aldri skulle reise seg fra. I samme foredragsrekke utdypet Steiner skolens målsetning da han snakket om de elevene som måtte forlate Waldorfskolen etter folkeskolen for å begynne å arbeide i industrien:

Vårt mål er her at barnet etter endt folkeskole skal ha fått et visst kjennskap til mennesket og dets stilling i verden.(...) Gjennom alt det de har lært til dette tidspunkt, skal barna kunne danne seg en forestilling om hvilke lovmessigheter, krefter og stoffer som virker i mennesket, og de skal vite hvorledes mennesket henger sammen med alt fysisk, sjelelig og åndelig i verden. Slik at barnet - naturligvis på sin måte - vet hva mennesket er og betyr i verdensammenhengen, i kosmos. Det er hva vi på den ene side forsøker å oppnå med barnet.(...) På den annen side forsøker vi å bibringe det en forståelse for livets forskjellige praktiske sider. (...) vi forsøker så langt det er mulig, å arbeide med det mål for øye at barna noenlunde vet hvordan man arbeider i de forskjellige industrier, og at barnet selv også lærer å utføre enkelte av disse arbeider (Steiner, 1978, s. 93).

Vel tre år tidligere, i juni 1921, holdt Steiner et kurs for lærerne ved Waldorfskolen i Stuttgart. Skolen skulle fra høsten 1921 utvides til også å ta i mot tiendeklassinger. Foredragsrekken konsentrerte seg derfor i særlig grad om elevene i den tredje syvårsperioden. Kurset blir ofte på engelsk omtalt som *The Supplementary Course – The Upper School*¹⁵. Når det gjelder skolens målsetning kan vi finne følgende uttalelse i det femte av i alt åtte foredrag:

In short, we want to awaken the children to an understanding of all that has to take place for life to go on as it does. If we fail to do this, they will be living all the time in surroundings that remain unknown to them (Steiner, 1980, s. 66).

Høsten 1922 var Steiner i Oxford og holdt en serie på ni pedagogiske foredrag. Waldorfskolen hadde vært i gang i tre år og Steiner kunne nå vise til praktiske erfaringer og resultater. I åttende foredrag faller disse ordene:

Av de fremstillinger jeg hittil har tillatt meg å gi, vil det kanskje ha gått klart frem hvilket mål det egentlig er all oppdragelse og undervisning i Waldorfskolen tilstreber. Det er å utvikle sunne og sterke mennesker av menneskebarn, og gjøre dem til sjelelig frie og åndelig klare mennesker. Fysisk styrke og sunnhet, sjelelig frihet og åndelig klarhet utgjør akkurat det som menneskeheten også i sosial henseende trenger mest til i sin fremtidige utvikling (Steiner, 1984, s. 78).

I samme foredragsrekke bringer Steiner på ny inn det sosiale perspektivet når han i syvende foredrag forteller om bakgrunnen for at skolen ble startet.

Denne skole vokste til å begynne med fram av alle de emosjoner som opptok sinnene

¹⁵ Foredragsrekken ble første gang publisert i 1951 med den tyske tittelen: *Menschenkenntniss Und Unterrichtsgestaltung*.

i 1919 da krigen¹⁶ var slutt, og den ble grunnlagt i Stuttgart av Emil Molt. Den ble i første rekke satt ut i livet *av sosiale grunner* (Steiner, 1984, s. 68, min utheving).

Året etter, i 1923, var Steiner igjen tilbake i England og holdt fjorten pedagogiske foredrag. Stedet var Ilkley i Yorkshire. Tilhørerne var mange av de samme som i Oxford, disse hadde i mellomtiden vært på studiebesøk ved Waldorfskolen i Stuttgart. Det går fram av Steiners åpningsforedrag at mange av tilhørerne i tillegg hadde vært i Dornach ved juletider i 1921 på det første pedagogiske stevnet. Steiner snakket derfor ved denne anledning til en vel forberedt gruppe pedagoger. Mot slutten av foredragsrekken, i det 13. foredraget, kommer Steiner inn på skolens målsetning:

Denne oppdragelse er ene og alene rettet mot det som er og må være målsetningen og rettesnoren for all sann oppdragelse og undervisning: å hente den ut av selve menneskevesenet, bygge den slik opp at *hele* mennesket – efter legeme, sjel og ånd – kan komme til utvikling; den tar sikte på å stille – efter legeme, sjel og ånd – slik inn i livet at det ved hjelp av det religiøse, det etiske og det kunstneriske element og gjennom sitt erkjennelsesliv skal kunne utvikle de egenskaper og kvaliteter som det trenger for senere å kunne tjene sine medmennesker på en nyttig og fruktbar måte. Slik – og bare slik – viser jo mennesket at det har fått en virkelig oppdragelse: ved å *kunne* hjelpe og tjene sine medmennesker efter beste evne (Steiner, 1986, s. 167).

I fra den rikholdige norske sekundærlitteraturen henter jeg også noen sitater. Først fra ”En læreplan for steinerskolen” som ble ført i pennen av Svein Bøhn i 1992:

Hva er så den bærende ide i Steinerpedagogikken? Helt formelaktig måtte det være troen på det enkelte menneskes uendelige muligheter. Barnet bærer et løfte med seg om å lære, bli mer menneske, realisere noe individuelt og stort, kort sagt bli skapende (Bøhn, 1992, s. 4).

Så et lite sitat fra boka ”På menneskevei” av den tidligere nevnte, nå avdøde, steinerskolelærer Dan Lindholm:

Hva fremtiden trenger er en skole som tross ufullkommenhet og stadige mangler er *menneskelig*. Som stadig streber etter å bli *mer* menneskelig (Lindholm, 2004, s. 21).

Til slutt i denne sammenheng, et nokså omfattende sitat fra den gjeldende norske læreplanen for steinerskolene: ”Idè og innhold” fra 2004. Teksten er formulert av Arve Mathisen ved Rudolf Steinerhøyskolen i Oslo, og den sammenfatter for en stor del de ulike perspektivene som har kommet fram ovenfor.

I steinerpedagogikken fremheves barnets individualitet som den egentlige kilde til

¹⁶ Første verdenskrig ble avsluttet 11. november 1918.

nyskapning og kreativitet. Det individuelle i hvert barn forbindes med evnen til etiske handlinger og personlig utvikling. Pedagogikkens målsetning vil være å skape best mulige forutsetninger for at dette innerste og dypere sett hellige i alle mennesker skal komme til sin rett. Idealet om en oppdragelse til frihet er derfor helt sentralt for steinerskolene.(...) Nå vil både en sosialisering og en tilegnelse av de kunnskaper og ferdigheter som fordres i samfunnet være en nødvendig forutsetning for en oppdragelse til frihet. For det er nettopp i fellesskapet og i den aktuelle kulturelle og samfunnsmessige situasjon at hvert enkelt menneske kan finne sitt virkefelt og sine muligheter til et liv i pakt med egne evner, holdninger og overbevisninger (Mathisen, 2004, s. 7).

Skolens overordnede oppgave og målsetning er som vi ser todelt: På den ene side skal skolen hjelpe barna til å bli kjent med den ytre verden, på den annen side skal barna hjelpes til å bli kjent med seg selv. Begge oppgavene handler om å *forbinde* eller å føre sammen. Barnet skal forbindes med den ytre verden og forbindes med sitt eget sanne vesen. Bare slik kan barnets individualitet realiseres. Pedagogens oppgave er å hjelpe barna slik at de i størst mulig grad kan bli, eller i frihet skape, seg selv. Det endelige målet er imidlertid ikke at barna skal få realisert sine evner og anlegg – selvrealiseringen (individualiseringen) skal i sin tur føre til at barna finner sin plass i samfunnet og der kan tjene sine medmennesker på en nyttig og fruktbar måte.

Steiners frihetsbegrep er nært knyttet til en individualisering. For han er det slik at jo mer vi handler i samsvar med vår egen individualitet (vårt jeg), desto friere er vi. Steiner hevder, kanskje overraskende, at frihet også fører til en sann sosialitet. Det er altså ingen motsetning mellom individuell frihet og sosialitet, snarere tvert i mot. Han skriver da også i sitt filosofiske hovedverk, *Frihetens filosofi*:

En gjensidig moralsk misforståelse, et sammenstøt er utelukket mellom moralsk *frie* mennesker. Bare den moralsk ufrie som følger naturdriften eller et vedtatt pliktbud, vil støte tilbake et medmenneske som ikke følger det samme instinkt og det samme bud (Steiner, 1992, s. 159).

Jeg tror det er nødvendig med en utdyping og presisering av Steiners begrep om: frihet, individualitet, menneskelighet, sosialitet og tenkning for bedre å kunne forstå utsagnet over og dermed noe av steinerskolens overordnede målsetning. Jeg vil derfor i det følgende gjøre et forsøk på nettopp en slik presisering.

Frihetsbegrepet i Steiners tenkning

Det niende kapittelet i Frihetens filosofi bærer tittelen: Frihetens idé. I dette kapittelet skjelner Steiner mellom fire frihetsnivåer¹⁷ innenfor det menneskelige handlingsliv. På det laveste nivået handler vi umiddelbart og instinktivt. Handlingene dreier seg i utgangspunktet om tilfredsstillelsen av våre animalske behov. Handlingene er nært knyttet til sanseiakttagelsene. ”Vi står her”, skriver Steiner:

i det område av vårt individuelle liv hvor iakttagelser umiddelbart omsettes til handling uten at en følelse eller et begrep kommer imellom. Den drivfjær som da kommer i betraktning, blir betegnet som drift rett og slett. I denne retning tilfredsstilles våre lavere, rent animalske behov (sult, kjønnsliv og så videre). Karakteristisk for driftslivet er at enkeltiakttagelsen umiddelbart utløser en handling (Steiner, 1992, s. 146).

Steiner påpeker at også konvensjonell omgang mellom mennesker kan foregå på dette nivået. Da omtales gjerne drivfjæren til handlingen som *takt*. På det andre nivået utløses handlingen middelbart, for eksempel via følelsen. Steiner skriver:

Til iakttagelsene av den ytre verden knytter det seg bestemte følelser. Disse følelsene kan bli drivfjærer til handling. Hvis jeg ser et menneske som sulter, kan medfølelsen med dette mennesket bli min handlingsdrivfjær. Slike følelser er for eksempel skamfølelse, stolthet, æresfølelse, ydmykhet, anger, medfølelse, hevn og takknemlighetsfølelse, pietet, trofasthet, kjærlighets- og pliktfølelse (Steiner, 1992, s. 146).

Det tredje trinn i vårt handlingsliv utgjøres av tenkningen og forestillingen eller det som vi ofte kaller ”den praktiske erfaring”. ”Ut fra ren overlegning kan en forestilling eller et begrep bli til motiv for en handling”, skriver Steiner.

Forestillinger blir til motiver når vi i livets løp vedvarende knytter visse viljesmål til iakttagelser som stadig vender tilbake i mer eller mindre modifisert form. Hos mennesker som ikke er helt uten erfaring, vil derfor bestemte iakttagelser fremkalle forestillinger om handlinger som de har utført i et lignende tilfelle, eller som de har sett andre utføre. Disse forestillingene står foran dem som et bestemmende mønster ved alle senere beslutninger og blir en del av deres karakteranlegg (Steiner, 1992, s. 147).

Til dette tredje nivået regner også Steiner de moralprinsipper som mennesket underkaster seg uten å bekymre seg om reglens gyldighet eller begrunnelse enten de har blitt overtatt fra en ytre

¹⁷ Dette avsnittet er inspirert av Hans Kolstads artikkel: Filosofiske grunnbegreper hos Henri Bergson og Rudolf Steiner. Kolstad gjør i sin artikkel oppmerksom på de fire nivåer i Steiners beskrivelse av handlingslivet (Kolstad, 2006).

eller indre autoritet. Om det sistnevnte skriver Steiner: ” En egen art av disse moralprinsippene foreligger der hvor budet ikke gir seg til kjenne for oss gjennom en ytre autoritet, men gjennom vårt eget indre (moralsk autonomi). I vårt indre fornemmer vi da den stemmen vi må underkaste oss. Uttrykket for denne er *samvittigheten*”(Steiner, s. 150). Det høyeste trinn av individuelt liv, skriver Steiner:

er begrepsmessig tenkning uten hensyn til et bestemt iakttagelsesinnhold. Vi bestemmer innholdet av et begrep gjennom ren intuisjon ut fra den ideelle sfære. Et slikt begrep inneholder i første omgang ingen tilknytning til bestemte iakttagelser.(...) Når vi handler under innflytelse av intuisjoner, er drivfjæren til vår handling den *rene tenkning* (Steiner, 1992, s. 147).

Steiner betegner den moralske drivfjæren på dette høyeste trinn som *praktisk fornuft*, og han skriver videre at denne drivfjæren ikke kan regnes til karakteranleggene i streng forstand. ”For det som her virker som drivfjær, er ikke lenger noe individuelt i meg, men min intuisjons ideelle og dermed almene innhold” (Steiner, s. 148).

Det skulle med dette være klart at den intuitive tenkningen står meget sentralt i Steiner frihetsfilosofi. Utviklingen av en slik tenkning er forutsetningen for all sann menneskelig frihet og sosialitet. Det skulle også være klart at friheten ikke er naturgitt eller at den normalt vil omfatte alle delene av et menneskes liv. Den friheten som Steiner snakker om kan bare gradvis realiseres innenfor deler av et menneskes handlingsliv. Steinerpedagogikken ser det som sin oppgave å bidra til en slik realisering.

Frihet og sosialitet

Hvordan kan individuell frihet føre til sosialitet? Steiner beskriver flere steder i Frihetens filosofi hvordan vi kan overskride oss selv og tre inn i noe allment når vi tenker. Via den intuitive tenkningen kan vi derfor virkelig møte våre medmennesker, de kan bli gjennomsiktige for oss og vi for dem. Det paradoksale blir jo da at det mest individuelle og frihetlige samtidig er det mest allmenne. Steiner uttrykker dette forholdet slik:

Vår tenkning er ikke individuell slik som vår fornemmelse og følelse. Den er universell. Bare derved at tenkningen er forbundet med det enkelte menneskets følelse og fornemmelse, får den et individuelt, personlig preg.(...) I tenkningen har vi gitt det element som slutter vår særskilte individualitet sammen med kosmos til en helhet. Når vi fornemmer og føler (også når vi iakttar), er vi enkeltvesener. Når vi tenker, er vi det enhetlige vesen som gjennomtrenger alt (Steiner, 1992, s. 89-90).

Når vi tenker, så *er vi* det enhetlige vesen som gjennomtrenger alt. Slik overvinnes kløften mellom menneskene og sosialiteten etableres. For meg er dette kjernepunktet i Steiners ”etiske individualisme”¹⁸. Å drøfte hvordan forholdet mellom individene (mangfoldet), og idéverdenen (helheten) må tenkes for at utsagnet fullt ut skal gi mening, vil sprengte rammen for denne oppgaven. Her skal det kun pekes på at den etiske individualismen forutsetter at virkeligheten består av mer og annet enn materie og at tenkningen må forstås som en aktivitet/kraft som også eksisterer forut for og uavhengig av mennesket.

Om jeget og om å bli mer menneske

I målsetningene for Steinerskolen kunne vi lese formuleringer om å bli mer menneskelig, bli mer menneske, om det dypest menneskelige, etc. Hva ligger det i slike utsagn, hva vil det si å bli mer menneske?

For Steiner er det slik at det som skiller mennesket fra dyrene er det menneskelige jeg. Han mente at hvert enkelt menneske i tillegg til å være et dyr (av arten menneske), også var bærer av et unikt jeg. Når mennesket derfor realiserer sitt jeg, gjør det noe som bare mennesket kan gjøre.

Det individuelle i meg er ikke min organisme med sine drifter og følelser. Det individuelle i meg er den enhetlige idéverden som lyser opp i denne organismen. Mine drifter, instinkter, lidenskaper begrunner ikke annet i meg enn at jeg tilhører arten menneske. Den kjensgjerning at noe ideelt lever seg ut på en særskilt måte i disse drifter, lidenskaper og følelser, begrunner min individualitet. Gjennom mine instinkter og drifter er jeg et menneske som det går tolv av på dusinet. Gjennom den særskilte form av idéen som gjør at jeg innenfor dusinet kan betegne meg som *jeg*, er jeg individ (Steiner, 1992, s. 157).

Hvordan må da ”det dypest menneskelige, det som guddommelig er nedlagt i oss” tenkes for at friheten skal bli bevart og for at vi ikke skal ende opp med en skinnfrihet der det kun er snakk om å realisere noe statisk, ferdig som på forhånd er gitt av en ytre instans? Spørsmålet kan også formuleres slik: Hva er, eller *hvordan* er det menneskelige jeg? Steiner gir, så vidt jeg har kunnet fastslå, ingen steder noen klar definisjon av jeget.¹⁹ Årsaken til dette ligger nok hovedsaklig i saken selv, jegets natur – som ikke lar seg fange i en språklig definisjon, delvis tror jeg det har

¹⁸ Begrepet ”Etisk individualisme” er Steiners eget. Han benyttet det for å betegne sitt eget filosofiske ståsted, første gang i Frihetens filosofi (1893).

¹⁹ I *Karma of Materialism* kommer han tett opptil en beskrivelse i det han uttaler at ”Man believes that he knows his own self. But in what sense does he know it? If you have, say, a red surface and cut a hole in it and look through into darkness, i.e. to where there is nothing, you will then be looking at the red surface, and see the hole as a black circle. But you are looking into nothingness. Likewise in your inner life, you see your own self in the way you see the black disk in the surrounding red. What man believes to be a perception of his “I” is in fact a hole in his soullife” (Steiner, 1985, s. 143)

sammenheng med at det gjennom Steiners verk går minst to parallelle linjer. På den ene siden finner vi en objektiv idealisme: verden er begrepslig eller idémessig strukturert. Ved siden av denne tankeretning går det en annen linje i Steiners verk hvor det gjør seg gjeldende en dynamisk, spiritualistisk filosofi, hvor vekten ligger på liv, bevegelighet og prosesser. Hvis friheten fullt ut skal kunne bli bevart må det menneskelige jeg beskrives i henhold til den sistnevnte linje. I Frihetens filosofi fra 1893 kan vi finne følgende utsagn:

Som iakttagelsesobjekt er jeg underkastet stadig forandring. Som barn var jeg én, som ungdom og voksen en annen. Ja, i hvert øyeblikk er mitt iakttagelsesbilde et annet enn i de foregående. (...) Mens planten omdanner seg ut fra den objektive lovmessighet som ligger i den, vil mennesket forbli i sin ufullendte tilstand hvis det ikke selv griper opp forvandlingsstoffet i seg og omdanner seg ut fra egen kraft. (...) Bare mennesket *selv* kan gjøre seg til et *fritt* vesen (Steiner, 1992, s. 163)

Senere, i artikkelsamlingen *Filosofi og antroposofi* (1904- 1923) uttrykker han seg slik:

Bei jeder andern Erkenntnis kann der Mensch bloß empfangend sein, beim „Ich“ muß er Schöpfer sein. Und er kann sein „Ich“ nur wahrnehmen, indem er sich *als den Schöpfer dieses Ich anschaut* (Steiner, 1956ff, s. 55)

Og at det er den rene tenkningen som er skaper av jeget blir eksplisitt slått fast senere i samme verk:²⁰

Für das Ich ist es nicht gleichgültig was das reine Denken tut, denn das reine Denken ist der Schöpfer des Ich (Steiner, 1956ff, s. 101).

Når menneskets jeg oppfattes slik, forblir mennesket et åpent prosjekt som ikke kan omfattes av en bestemt definisjon. Det tenkende jeg skaper kontinuerlig sitt eget vesen. Jeget er en dynamisk, ikke statisk enhet.

Det er via den intuitive *tenkningen* at friheten realiseres. Men hva med viljen og følelsen? Kan vi risikere å ende opp med en frihet som kun stopper opp i tankelivet uten å kunne ut i individuell menneskelig handling? Steiner fremholder i *Frihetens filosofi* at den begrepsmessige bestemmelse av den menneskelige frihet bare er første skritt. Gjennom tenkningen blir mennesket oppmerksom på sin frihet. Det neste skritt er å la friheten leve seg ut i handling. Det gjør den i den grad den forener tenkningen med følelsen og viljen. Ved en fri individuell intuisjon vil erkjennelse, følelse og vilje berøre og gjennomtrenge hverandre. Denne type tenkning vil anspore til gode (kjærlighetsfylte) handlinger.

²⁰ Det vil si at det i henhold til Steiners filosofi vil være like meningsfylt med utsagnet ”tenkningen jeger” som utsagnet ”jeg tenker”.

På dette trinn av moral anerkjenner jeg ingen herre over meg, ingen ytre autoritet, ingen såkalt indre stemme. Jeg anerkjenner intet ytre prinsipp for min handling, for jeg har i meg selv funnet handlingens grunn, kjærligheten til handlingen. Jeg prøver ikke forstandsmessig om min handling er god eller ond, men utfører den fordi jeg *elsker* den. Den blir ”god” hvis min intuisjon som er fylt av kjærlighet, står på riktig måte inne i den verdenssammenheng som kan oppleves intuitivt (Steiner, 1992, s. 155)

Den rene, intuitive tenkningen fører til individuell frihet og gode (kjærlighetsfylte) handlinger. Individuell frihet og sosialitet fremstår som to sider av samme sak. Men å realisere friheten fullt ut er en lang prosess mot et fjernt mål. Prosessen går via tre stadier, i det første stadiet er mennesket tett forbundet med naturen og lærer (oppdras) av naturen, i det neste stadiet lever mennesket i samfunnet og lærer (oppdras av) samfunnets lover, på det tredje stadiet fører mennesket utviklingen videre og oppdrar seg selv.

Syvårs - periodene

Steinerpedagogikken tar, som vi har sett, sitt utgangspunkt i ”selve menneskevesenet” og spør hva som skal til av metoder og fag for at mennesket best skal kunne utvikle seg til frihet. Menneskekunnskap (antropologi) står derfor svært sentralt i all steinerpedagogisk teori og praksis. Steinerpedagogikken har et utviklingspsykologisk syn på mennesket. Et lite barn er i henhold til denne tankegangen grunnleggende forskjellig fra et større barn. Det er ikke bare mindre av vekst, dårligere utviklet motorisk og innehar færre kunnskaper. Det lille barnet tenker, føler og *er i verden* på en helt annen måte enn det store barnet.

Menneskets utvikling er på samme tid en kontinuerlig og diskontinuerlig prosess. Rudolf Steiner var svært opptatt av de ulike fasene i et menneskeliv og han kom, i en rekke pedagogiske foredrag og kurs, stadig tilbake til de ulike stadiene som et menneske gjennomgår i sin utvikling fra fødsel fram til myndighetsalderen. Han delte ofte utviklingen inn i syvårsperioder. Her skal det bare kort nevnes hva som kjennetegner barnet i første og andre syvårsperiode. Vårt hovedanliggende blir å se på den tredje syvårsperioden i og med at de aktuelle elevene i **Nærværingsprosjektet 06-07** jo hører til denne aldersgruppen. Det er viktig å understreke at Steiner ikke må forstås dit hen at alle barn alltid går gjennom de samme fasene til samme tid. Innenfor et læringsfelleskap (klasse) vil det alltid være stor variasjon blant barna. Steiners poeng er at den psykologiske utviklingen går gjennom visse faser som kommer i en gitt rekkefølge. Å

kjenne til disse fasene kan være en hjelp for læreren når hun skal legge undervisningen til rette for en konkret gruppe barn på et gitt alderstrinn. Med disse modifierende ordene i minne kan vi gå videre å se på de tre første syvårsperiodene.

Barnet fra 0 til 7 år lever i ett med sine omgivelser, det er naturbundet. Det lærer, og skal lære ved etterligning. Barnet er derfor avhengig av gode forbilder. Barnehagepedagogikken er preget av praktiske gjøremål som barna er deltaker i. ”Frihet” for et barn i denne aldersgruppen er å ha trygge rammer slik at dets medfødte potensial for å gå, tale og tenke kan få utvikle seg. En atmosfære av varme, tillit, ærbødighet og trygghet gir de beste vekstvilkår. Et godt sosialt miljø sikres av at de voksne selv omgås hverandre og barna med respekt og omtanke.

I den andre syvårsperioden starter den tradisjonelle skolegangen. Mens læringen i første syvårsperiode særlig foregår gjennom å gjøre etter, det vil si gjennom viljen, er det via følelsen at læringen nå i første rekke skjer. All undervisning blir derfor lagt an slik at den kan berøre og bevege elevene emosjonelt. Steiner anbefalte derfor å billedliggjøre undervisningsstoffet, å presentere fagstoffet i fortellende bilder. Oppdragerens og lærerens rolle går i denne tiden over fra å være et forbilde til å bli en naturlig autoritet:

Liksom vi helt frem til syvårsalderen hovedsaklig kan betrakte barnet som et *etterlignende* vesen, må vi fra vendepunktet omkring tannskiftet i barnet se et vesen som mere enn noe annet trakter etter å ha en selvfølgelig *autoritet* ved sin side. Vi kan til og med uttrykke det slik at barnet i videste forstand ønsker å forme sitt indre etter det som en aktet og elsket autoritet åpenbarer av verden for barnet (Steiner, 1986, s. 89)

I steinerpedagogikken legges det stor vekt på at et slikt sunt autoritetsforhold kan komme i stand. Barna skal ikke lenger gjøre etter, men de skal høre etter, og dette vil skje helt naturlig, i følge Steiner, hvis læreren virkelig er interessert i barna og i verden og stadig anstrenger seg for å bli et bedre menneske – en bedre lærer. Et godt sosialt læringsmiljø for denne aldersgruppen er først og fremst avhengig av at det naturlige autoritetsforholdet mellom barna og den voksne blir etablert og av at den voksne bruker sin autoritet til å oppdra, det vil si sosialisere, barna. ”Frihet” i den andre syvårsperioden vil for barnet bety å kunne knytte seg til et voksent menneske som det kan stole på og som kan vise det verden.

Mot slutten av barneskolen og i løpet av ungdomsskoletiden våkner barnet mer opp i forhold til sine omgivelser og undervisningen endres gradvis fra å være basert på

opplevelseskvalitet til å være basert på erkjennelseskvalitet. Faget som sådan blir i sterkere grad autoritet, og lærerens naturlige autoritet må gradvis vike.

Mens barnet inntil fjortenårsalderen lever mere i seg selv, får det i og med puberteten en ganske annen interesse og forståelse for andre mennesker – og for de konkrete ting som det er omgitt av (Steiner, 1986, s. 133).

Ernst Michael Kranich²¹ har gjort et grundig studium av hva som skjer kroppslig og mentalt med ungdommene ved overgangen til den tredje syvårsperioden. På grunnlag av disse observasjonene trekker Kranich følgende slutninger:

Med kreftene som frigjøres i denne alderen dukker det opp nye begavelser og interesser – av kunstnerisk, erkjennelsesmessig, sosial og praktisk art. I sitt indre opplever de unge hele spennvidden av sin sjelelige natur, med bevegelser og impulser de tidligere ikke visste om. På den ene side gjelder det kroppsbundne, det vil si sanselige begjær og drifter, på den annen side sjelelig hengivenhet til andre mennesker i vennskap og kjærlighet, og en dyp stundom svermerisk interesse for kunst og natur. De unge kan nå ta inn og nyte verden. Og med de indre kreftene som vokser frem ved at lidenskaper og drifter blir forvandlet og åndeliggjort, kan de gjennom entusiasme og idealer orientere seg mot høyere mål i livet (Kranich, 2003, s. 192).

Før jeg forsøker meg på en sammenfatning av hva som er karakteristisk for den tredje syvårsperioden, vil jeg gå litt nærmere inn på et spesielt aspekt av utviklingen, nemlig hvordan den frie dømmekraften i denne alderen trinnvis utvikler seg i møtet med kjensgjerningene og prosessene i verden. Her støtter jeg meg også på Kranich,²² som igjen viser til W. Rauthe²³. Det samme forbeholdet som ble tatt vedrørende syvårsperiodene, at de ikke må oppfattes som absolutte for alle barn alltid, gjelder selvsagt også her. Når jeg i det følgende skildrer dømmekraftens utvikling på ulike klassetrinn (alderstrinn), er det en tenkt idealelev det henvises til.

Dømmekraftens utvikling i den tredje syvårsperioden

Utviklingen av en selvstendig dømmekraft skjer i følge Kranich i tre trinn fra 9. klasse av hvor bedømmelsesprosessene fortsatt skjer i nær tilknytning til fenomenene og i så måte enda ikke kan karakteriseres som frie.

²¹ Ernst-Michael Kranich (f. 1929) har siden 1962 ledet seminaret for utdanning av steinerskolelærere i Stuttgart. Før dette studerte han biologi, paleontologi, geologi og kjemi ved universitetet i Tübingen og arbeidet i en årrekke som naturfaglærer i en steinerskole.

²² En av artiklene i Kranichs bok, *Pedagogisk Antropologi*, omhandler temaet under tittelen: *Dømmekraftens utvikling i antropologisk lys* (Kranich, 2003, s. 194 - 213)

²³ Se (Rauthe, 1981)

På det første trinnet mot frihet, i 10. klasse, lærer ungdommene å felle tankedommer etter å ha blitt kjent med ett fenomen og så et annet. Ved å stille de to fenomenene sammen (sammenligne dem) kan det bli klart hvordan vi kan endre det første for å komme til det andre og motsatt. Elevene lærer slik å finne veien fra ett kjent fenomen til et annet. En første type kausal forståelse oppstår. I læreplanen for steinerskolen finnes det mange eksempler på undervisning som skal stimulere og være et bilde på en slik tankeprosess. For eksempel kan elevene i den organiske kjemien få en forståelse av sukkerets viktigste egenskaper ved at de gjennom enkle forsøk har lært å kjenne hvordan to motsatte prinsipper samvirker: karbonet, som i ekstrem grad bevarer sin faste tilstand og fører til tilstivning og det flytende, bevegelige vannet. Sammenlignet med sukker er stivelse en substans med en helt annen fremtoning. For eksempel kjennes den ikke bare tørr ut, men løser seg heller ikke opp i vann. Ved hjelp av eksperimenter øver nå elevene sin dømmekraft ved å finne sammenhengen (det vil si veien mellom) sukker og stivelse. De ser hvordan det oppstår sukker av stivelse idet stivelsesubstansen oppløser seg ved å forbinde seg sterkere med vannet. Omvendt oppstår det stivelse ved at det avsondres vann fra sukkersubstansen. Ved behandlingen av kjeglesnittene kan man på dette trinnet for eksempel gå ut fra sirkelen og ellipsen og så forsøke å finne veien mellom dem. Hvis vi skifter perspektiv (standpunkt), kan sirkelen i det nye perspektivet fremtre som en ellipse. Alle kjeglesnittene kan på denne måten forbindes med hverandre ved hjelp av en tankebevegelse. I kunsthistorien sammenlignes den egyptiske og greske skulptur, og et vesentlig poeng er å finne hva som er forskjellig, hvordan kan vi finne veien fra det ene til det andre uttrykket.

På det andre trinnet er det primære ikke å *sammenligne* for å komme til en bedømmelse (forståelse). På dette trinnet, i l.v.g., er det de aktive prinsippene (fenomenene) som direkte blir gjenstand for betraktning. I tenkningen forsøker vi å skape noe nytt ved å føre sammen to kjente aktive prinsipper. Dermed oppstår en ny type kausalitetstenkning, som i større grad enn den første må finne støtte i seg selv. Nå er det ikke en ukjent vei mellom to kjente fenomen som skal finnes, nå skal et hittil ukjent produkt tenkes av to kjente ingredienser. Vi skaper noe nytt i tankene og kan få bekreftet at vi har tenkt riktig ved å gjøre eksperimenter eller ved følge en historisk utvikling. I kjemien studerer man på dette trinnet for eksempel syrer og baser. I første omgang gjelder det å bli kjent med det syreaktige (oppløsende, belivende, oppadstigende, gjennomlysende) og det baseaktige (fortettende, avlivende, nedadgående, formørkende). Så får elevene stifte bekjentskap med spesielle syrer og baser og kan i tankene bevisst eller ubevisst

forestille seg hva som skjer når de to møtes. Når eksperimentet blir utført i praksis, kan elevene, ved å studere saltene inn i de enkelte detaljer som deres farge, oppløselighet og virkning, få en bekreftelse på sin egen dømmekraft. Det som elevene kan iaktta med sansene ute i verden er et bilde på den prosessen som de selv utfører i tenkningen. I mekanikken forsøker vi dette året, ut fra gitte lover og fysiske forutsetninger å predikere hva som kan komme til å skje. Noe fysisk iakttagbart (forutsetningene) og noe ideelt (f.eks. Newtons gravitasjonslov) møtes i tankene våre. Til sist utføres eksperimentet og vi får (forhåpentligvis) bekreftet at vi tenkte rett. I kunsthistorien dette året dreier det seg om poetikk. Elevene blir kjent med hvordan det dikteriske uttrykket forandres avhengig av hvilke kilder i menneskevesenet som blir aktivert. Episk, lyrisk og dramatisk diktning oppstår i møtet mellom individet og dets respektive tanke, følelse og viljespol.

I andre videregående skjer det så en fordypning av de unges forhold til verden. Sjelen blir nå i høyere grad enn før et organ for å kunne medoppleve hva som foregår i naturen og i andre mennesker. Ungdommene kan derfor på dette tredje og siste trinnet på en helt ny måte bli selvstendige og produktive i tenkningen. I andre videregående vinkles derfor fagene slik at elevene på en ny måte får anledning til å øve fantasikreftene: I kjemien blir noen utvalgte grunnstoffers "biografi" skrevet i det vi lar stoffene få møte skiftende ytre miljø og andre substanser. Hva slags vesen er det som viser seg i disse skiftende omstendighetene og møtene? Hva oppstår når en plante vokser i et spesielt miljø? (indre formkrefter møter ytre naturkrefter), hvordan formes et menneskeliv i møtet mellom de egne individualitetskreftene og den ytre verden? I biologien studeres plantenes utvikling fra alger i vannet, via bregnene i luftelementet til blomsterplantene som også har tatt varmeelementet opp i seg. I Wolfram von Eschenbachs *Parsifal* får elevene et møte med et menneske som ut fra indre kraft og ved å forholde seg til de ytre omstendighetene etter hvert finner sin egen vei. I begge eksemplene dreier det seg om å slutte seg til og forstå hvordan noe vesensaktig (planten eller det konkrete mennesket) forandres og blir til i møtet med omgivelsene. Hele tankeprosessen foregår nå uten direkte støtte av sanseerfaring. Det er usynlige, levende krefter eller prinsipper som møtes (f.eks. det planteaktige med det vannaktige) og resultatet av møtet er et nytt usynlig prinsipp (det algeaktige). Dømmekraften kan på dette trinnet bli produktiv og kan betrakte det som den selv fullt bevisst

frembringer. Steiner betegnet denne typen tenkning som ”anskuende dømmekraft²⁴”. I sitt første verk (fra 1884 om Goethes naturvitenskap, revidert i 1897), betegner han begrepet slik:

Die Idee, durch welche wir das Organische erfassen, ist somit wesentlich verschieden von dem Begriffe, durch den wir das Unorganische erklären, sie faßt ein gegebenes Mannigfaltige nicht bloß – wie eine summe – zusammen, sondern setzt ihren eigenen Inhalt aus sich heraus (Steiner, 1897, s. 86)

I sitt andre verk (også om Goethe) skriver Steiner om den anskuende dømmekraften at det handler om „...an den Produktionen der Natur geistig teilzunehmen” (Steiner, 1886, s. 14) Det er altså ikke snakk om å sammenfatte mangfoldet til en enhet (å finne enheten i mangfoldet), men snarere om å leve seg inn i og medoppleve de skapende prinsippene. Henri Bortoft, engelsk goetheanist og forfatter av den grundige boka: *Wholeness of Nature - Goethes Way of Science*, betegner dette med termen: Å finne mangfoldet i enheten (*multiplicity in unity*). Enheten må da forstås som et skapende, levende prinsipp ikke et minste felles multiplum, se (Bortoft, 1996, s. 82 – 89).

Ernst - Michael Kranich uttrykker seg slik:

Undervisningen i tredje videregående trinn er på forskjellige områder orientert mot en slik anskuende dømmekraft. Eleven skulle ved slutten av sin skoletid kunne oppleve hvordan menneskets ånd har evnen til indre liv og bevegelse, det vil si til å bli skapende. En passiv ånd forblir bundet til det som viser seg på overflaten av fenomenene. Den trenger aldri ordentlig inn i tingene. Og dette blir til en trykkende opplevelse for de unge. For de finner ingenting ved tingene som tenner interessen hos dem, ingenting som kan fortelle dem noe om tingenes indre betydning og mening. Resultatet er lammelse og uthuling av sjelen, en patologisk tilstand som gjennom flere tiår har utbredt seg i stadig sterkere grad,²⁵ (...) Tidens oppgaver krever av skoleundervisningen at den utvikler ungdommenes dømmeevne så langt at en anskuende dømmekraft begynner å innfinne seg. Først når et ungt menneske begynner å erfare åndens skapende evne hos seg selv, opplever det seg som et fritt åndelig – sjelelig vesen (Kranich, 2003, s. 212)

Utviklingen av dømmekraften i de tre årene fra 10. klasse til og med 2. videregående skjer i tre trinn som også er tre trinn i retning av en sansefri tenkning. Veien fra den sansebundne tenkningen i 9. klasse til den sansefrie anskuende dømmekraften i 2.v.g. er også en vei mot individuell selvstendighet og frihet.

²⁴ Steiner låner dette begrepet fra Goethe som kaller det ”Anschauende Urteilskraft”. I Steiners samlede verker (Gesamtausgabe) blir begrepet benyttet 48 ganger. Særlig hyppig i de to første verkene som dreide seg om Goethes naturvitenskaplige skrifter.

²⁵ Denne patologiske tilstanden kommer sterkt til uttrykk når vi ser på forekomsten av psykiske lidelser blant de unge i dag. Temaet blir behandlet senere i oppgaven, se side 94.

Oppsummering

I dette kapitlet har jeg forsøkt å vise at Steinerpedagogikkens hovedmålsetning kan sammenfattes i begrepet: Oppdragelse til frihet. Slik Steiner forstår friheten er den ikke en trussel mot sosialiteten, men innbefatter den. Menneskelig frihet er nært knyttet til (forutsetter) intuitiv tenkning. I den grad vi utvikler den intuitive tenkningen, realiserer og skaper vi oss selv som individer og lar oss ikke styre av et ytre iakttagelsesinnhold. Den intuitive tenkningen er ikke en kald forstandstenkning, men utløser kjærlighet og handlekraft.

Begrepet ”anskuende dømmekraft” rommer også den ”intuitive tenkningen”. Målet for pedagogen, å utvikle tenkningen hos elevene til en anskuende dømmekraft, er sammenfallende med det høyeste nivå av menneskets handlingsliv slik det er skildret i Frihetens filosofi som intuitiv tenkning. Det er en lang vei fram mot dette målet, og lærerens og skolens bidrag er av avgjørende betydning. I steinerpedagogikken er det slik at det oppvoksende mennesket er helt avhengig av voksne oppdragere (les lærere). Først som etterligningsverdige forbilder, senere som naturlige autoriteter og i den tredje syvårsperioden som kunnskapsrike fagpersoner og dyktige arbeidsledere. I steinerpedagogikken hviler det et stort ansvar på oppdragerne. Ansvaret innbefatter også å sikre et godt sosialt miljø for alle elevene. I henhold til Steiners antropologi kan vi ikke forvente at elevene utvikler en ekte sosialitet (ut fra seg selv) før ved 17-18 års alder når den anskuende dømmekraften, eller tilgangen til den almene begrepsverdenen gjennom intuitiv tenkning kan begynne å bli etablert. I den tredje syvårsperioden oppdras fortsatt elevene hovedsaklig av samfunnets (for eksempel læringsfelleskapets) lover. Bare gradvis kan de, etter hvert som den intuitive tenkningen utvikles, begynne å oppdra seg selv.

I Frihetens filosofi betoner Steiner gang på gang at ekte individuell frihet samtidig fører til en sann sosialitet. For han er det til og med slik at det egentlige målet med den individuelle friheten ikke ligger i at individet skal finne seg selv, men at individet skal finne sin plass i verden og der igjennom kunne tjene sine medmennesker på beste måte. Det *sosiale* aspektet ved steinerpedagogikkens målsetning kan derfor ikke overbetones.

Nå skulle leseren ha fått et visst innblikk i hvilke mål steinerpedagogikken setter seg og noen aspekter ved hvordan målene forsøkes nådd i de tre første syvårsperiodene. Innholdet av dette kapitlet vil være relevant når det konkrete utviklingsprosjektet skal utformes og vurderes. I forrige kapittel ble nærværsproblematikken i skolen generelt presentert. Vi har nå skapt en

ramme slik at nærværproblematikken kan bli vurdert i et steinerpedagogisk lys. Vi går nå videre inn mot de lokale, konkrete forholdene, men aller først litt om metodologien i prosjektet. Det vil si hvordan forskningsstrategien som ble benyttet i forbindelse med **Nærværprosjektet 06-07** kan betegnes.

Aksjonsforskning

Nærværprosjektet 06-07 kan i hovedsak forstås som et aksjonsforskningsprosjekt. De senere stadiene kan betegnes med termen: Deltagende aksjonsforskning.

I dette kapitlet vil jeg først forsøke å beskrive generelt hva aksjonsforskning kan være. Jeg vil trekke fram noen av fellestrekkene for alle retningene innenfor metodefeltet, før jeg beskriver en fremherskende trend innenfor dagens aksjonsforskning. Jeg vil så si noe om hva som kan oppnås med aksjonsforskning. For å få fram det særegne ved aksjonsforskningen vil jeg sammenligne den epistemologisk med andre forskningsmetodologier. I de to påfølgende kapitlene vil jeg så beskrive den arbeidsmåten som vi helt konkret bruker i **Nærværprosjektet 2006-2007** og relatere dem til den forutgående teksten. Et annet siktemål med dette kapitlet er å vise hvilke tråder som kan trekkes mellom Rudolf Steiner og aksjonsforskningen.

Generelt om aksjonsforskning

Aksjonsforskning er, i henhold til forlaget Aschehoug og Gyldendals **STORE NORSKE** leksikon fra 1989:

forskning der resultatene brukes til å starte praktiske tiltak under medvirkning av forskeren selv; særlig om samfunnsforskning som forutsetter gitt visse verdipremisser med hensyn til ønskeligheten av nærmere bestemte sosiale forhold. Forskeren kommer med forslag til endringstiltak, deltar i gjennomføringen av tiltakene og kontrollerer virkningen av dem. Siktepunktet er å bringe den faglige ekspertisen med i en ønsket samfunnsendrende prosess.

Den markante aksjonsforskeren Bob Dick ved University of Queensland i Australia beskriver aksjonsforskning slik:

Action research can be described as a family of research methodologies which pursue action (or change) and research (or understanding) at the same time. In most of its forms it does this by using a cyclic or spiral process which alternates between action and critical reflection and in the later cycles, continuously refining methods, data and interpretation in the light of the understanding

developed in the earlier cycles. It is thus an emergent process which takes shape as understanding increases; it is an iterative process which converges towards a better understanding of what happens. In most of its forms it is also participative (among other reasons, change is usually easier to achieve when those affected by the change are involved) and qualitative (Dick, 1999).

Aschehoug og Gyldendals beskrivelse legger særlig vekt på at aksjonsforskningens (teoretiske) resultater brukes til å sette i verk praktiske tiltak. Forskingen har altså både et teoretisk og praktisk siktemål. Et annet vesentlig poeng for de (anonyme?) norske leksikonforfatterne er at forskeren selv deltar i utformingen og gjennomføringen av praktiske tiltak. (Legg merke til at det her er snakk om at det er *forskeren* som kommer med forslag til og kontrollerer effekten av tiltak. Dette vil jeg komme tilbake til senere.)

Bob Dick utdyper poenget med at forskningen både har en teoretisk og en praktisk side. Han fremholder at målet er å få til praktisk endring samtidig som forståelsen, den teoretiske kunnskapen, øker. Dette kan skje når prosessen er syklisk og alternerer mellom aksjon, det vil si målrettet handling, og kritisk refleksjon. Prosessen kan da føre til en gradvis øket forståelse samtidig som de praktiske endringstiltakene blir stadig mer effektive. Et vesentlig poeng for Dick, som for Aschehoug og Gyldendal, er at aksjonsforskningen som regel involverer de som er berørt av forandlingsprosessen. Forskingen er som regel kvalitativ.

Richard Winter, professor ved Anglia Polytechnic i England, sammenfatter aksjonsforskningens særpreg i seks nøkkelprensipp. I min norske språkdrakt, kraftig forkortet, lyder de:

1. Reflekterende drøfting

Sannhet i en sosial sammenheng er alltid avhengig av fortelleren. Prinsippet om reflekterende drøfting innebærer at de involverte menneskene reflekterer over sak og prosesser samtidig som de tydelig gir til kjenne de personlige tolkninger, preferanser, forutsetninger og målsetninger som ligger til grunn for egne vurderinger. Slik kan kritisk refleksjon over egen praksis gi opphav til ny teori.

2. Dialektisk drøfting

Gjennom samtalen blir den enkeltes sosiale virkelighet formidlet og får sin gyldighet ved konsensus. Fenomenene blir satt ord på i en dialog. En dialektisk drøfting er derfor nødvendig for å fatte (eller skape?) forbindelsene mellom fenomenet og dets kontekst og mellom de elementene som danner fenomenet. I aksjonsforskningen er det viktig å rette oppmerksomheten mot de konstituerende utsagnene som er ustabile

eller i opposisjon til hverandre. I disse elementene ligger det største endringspotensialet.

3. Medarbeiderressurs

Deltagerne i et aksjonsforskningsprosjekt er alle med- forskere. Medarbeiderressurs- prinsippet forutsetter at ideene til hver deltager er like viktige og meningsfulle når kategorier skal opprettes eller data analyseres. Alle har lik rett til å bidra. På denne måten forsøker man å motvirke at de som opprinnelig startet prosjektet skal få for stor innvirkning og drive prosjektet i en ufruktbar retning. Prinsippet sikrer at motstridende, dialektiske, synspunkt kan komme fram.

4. Risiko

Endringsprosessen truer potensielt alle tidligere etablerte måter å gjøre ting på og kan derfor føre til engstelse blant praktikerne. Når egne tolkninger, ideer og vurderinger åpent må legges fram for drøfting i plenum, kan det i særlig grad virke angstskapende. En hver kan bli redd for å miste ansikt. I aksjonsforskningen forsøker initiativtakerne å skape en trygg atmosfære ved å understreke i ord og handling at også de må risikere det samme som de andre deltagerne. Uansett utfall vil det skje læring.

5. Plural struktur

Aksjonsforskningen får fram et mangfold av synspunkter, kommentarer og drøftinger. Dette mangfoldet kan i sin tur lede til en rekke mulige tiltak og fortolkninger. Den rike undersøkelsesstrukturen krever en flerstemmig rapport - tekst. Det betyr at mange fortellinger med kommentarer og eventuelle motsigelser blir fortalt. Hver fortelling kan lede fram til en rekke mulige tiltak. En rapport vil derfor fungere mer som en støtte for medarbeidernes pågående diskusjoner enn som en vanlig sluttrapport. Det vil sjelden være snakk om endelige konklusjoner.

6. Teori, praksis og endring

For aksjonsforskeren er det slik at praksis blir preget av teori og teorien blir foredlet gjennom praksis. Slik foregår en kontinuerlig endring både av teori og praksis (Winter, 1989, s. 43 - 67).

Fra aksjonsforskning til deltagende aksjonsforskning

Veien fra de anonyme forfatterne i Aschehoug og Gyldendals leksikon, via Dick til Winter er blant annet en vei til større deltagelse fra alle som er involverte og berørte av forskningsprosjektet. Mens Aschehoug og Gyldendal beskriver en forsker som suverent foreslår tiltak og kontrollerer effekten av tiltakene, skildrer Winter en prosess der alle er medforskere på lik linje. Yoland Wadsworth, en forsker ved Victoria University of Technology i Melbourne,

forteller i en artikkel fra 1998 hvorfor hun etter mange år i feltet valgte å kalle sin aksjonsforskning (Action Research, AR) for deltagende aksjonsforskning (Participatory Action Research, PAR)(Wadsworth, 1998). Hun forsøker å få til en prosess der skillet mellom forskerne, de som er gjenstand for forskningen, de som strever med det problemet som forskningen skal løse og de som står bak forskningen gradvis viskes ut. For å understreke viktigheten av deltagerperspektivet, kaller hun derfor sin forskning nå for PAR i stedet for AR. Hvis vi får til stor deltagelse, sier hun i samme artikkel, vil vi unngå en rekke problemer:

- Vi unngår, eller reduserer muligheten for, at det i utgangspunktet oppstår forvirring eller uenighet blant de berørte angående hensikten med og retningen av forskningen (for hvem og hvorfor?)
- Vi unngår, eller reduserer muligheten for, at det etter en tid blir konflikter vedrørende hvordan forskningen skal utføres (hvordan, hvor, når, hvem skal involveres?)
- Vi unngår, eller reduserer muligheten for, at forskningen mister kontakten med den sosiale virkeligheten som den skal arbeide i. Vi unngår at ufruktbare spørsmål blir stilt, at innsamlet data blir irrelevant og at konklusjonene av studiet blir unyttige.
- Vi unngår, eller reduserer muligheten for, at deltagerens oppfatning av den aktuelle situasjonen blir misforstått.
- Vi unngår, eller reduserer muligheten for, at det oppstår konflikter angående tolkninger og analyser.
- Vi unngår, eller reduserer muligheten for, at det oppstår uenighet når det på grunnlag av tolkninger og analyser skal utformes nye tiltak.
- Vi unngår, eller reduserer muligheten for, at budbringeren blir skutt, eller sjefen, eller opprørske tropper. I alle disse tilfellene vil jo situasjonen til gruppen med problemet forbli uforandret.

Det er mye som taler for å benytte metoder fra den deltagende aksjonsforskningen, særlig hvis det er snakk om å få til endring av praksis i en kultur.

Å forbinde teori og praksis

I aksjonsforskningen forsøker man å bygge bro over kløften mellom teori og praksis.

Forskningen foregår i den konkrete, virkelige verden. Den starter som regel med et praktisk

problem eller med at en tilstand i en kultur oppleves som utilfredsstillende. I utgangspunktet kan det være litt uklart hva som er problemet, slik at problemstillingen til å begynne med også er noe diffus. Ved deltagelse fra de som i praksis er berørt av problemet forsøker vi sammen å finne mulige løsninger. Derfor *starter* ofte prosessen, paradoksalt nok, med å *stoppe* opp og reflektere over praksis. Refleksjonen fører i sin tur til at vi kommer til en første forståelse av situasjonen, en teori dannes. Teorien hjelper oss til å planlegge praktiske tiltak for å løse problemet. Så settes tiltakene ut i livet. Etter en stund er det på nytt tid for å stoppe opp å observere og reflektere: Hvordan fungerer det nå? Er problemet løst? Hvis ikke, var det teorien vi dannet oss som ikke holdt mål eller har vi en praksis som ikke er i samsvar med teorien? En ny runde med planlegging, handling, observasjon og refleksjon kan begynne.²⁶

På denne måten kan vi få til gradvis positiv endring av praksis samtidig som vi vinner større teoretisk innsikt. Kløften mellom teori og praksis blir lukket. En eventuell kløft mellom teoretiker og praktiker vil også i samme prosess kunne lukke seg.

Aksjonsforskningens epistemologiske ståsteder

Rory O'Brien, en aksjonsforsker tilknyttet University of Toronto, forsøker i en artikkel fra 2001 å plassere aksjonsforskningen som forsknings- paradigme (O'Brien, 2001). Han skiller mellom det positivistiske, fortolknings- og praksis- paradigmet. Argumentasjonen nedenfor er inspirert av hans tenkemåte.

Det positivistiske paradigmet (Med røtter tilbake til Francis Bacon og 1600- tallet): Den positivistiske vitenskapen ser verden som noe gitt. Den forutsetter at det er mulig å undersøke den objektivt gitte verden ved hjelp av nøyaktig sanseobservasjon. Observatøren (forskeren) gjør sitt beste for ikke å påvirke det han observerer slik at sansedata prinsipielt kan betraktes uavhengig av observatøren. Han forsøker å skape en situasjon som er oversiktlig og kontrollerbar. Idealet er laboratoriet. Forskeren danner seg en hypotese av hva som skjer hvis han gjør X. Så testes hypotesen ut i det laboratorietenkte miljøet og en konklusjon trekkes (X fører til Y). Det er en nødvendig kausal forbindelse mellom inngripen og effekt (X fører alltid til Y). Sluttproduktet av forskningsprosessen er en rapport. Isolert sett går forskningsprosessen fra

²⁶ Stephen Kemmis har utviklet en enkel modell for å beskrive aksjonsforskningens sykliske natur. Hver syklus består av fire faser: planlegging, handling, observasjon og refleksjon. Det er likegyldig hvor i syklusen prosjektet starter. Det som er vesentlig er at de fire fasene kommer i denne rekkefølgen (O'Brien, 2001).

hypotese, via feltarbeid (laboratoriearbeid) og analyse til konklusjonen. Det som går forut for hypotesedannelsen og det som skjer etter konklusjonen er ikke del av denne forskningsveien. Kunnskap som er produsert ved hjelp av denne typen vitenskap egner seg særlig til å utvikle teknologi og sosial ingeniørkunst. Positivism blir av enkelte (Susman & Evered, 1978; Winter, 1989) ansett som selve antitesen til grunnprinsippene i aksjonsforskningen.

Fortolkningsparadigmet (Med røtter tilbake til forrige århundreskifte):

I den hermeneutiske, etnografiske og fenomenologiske vitenskapstradisjonen er ikke målet først og fremst å utvikle teknologi eller ingeniørferdigheter. Målet er snarere å komme til en dypere forståelse av fenomenene. Virkeligheten blir oppfattet som subjektivt og sosialt konstruert. Den er også preget av den historiske og kulturelle konteksten. Både i fortolknings og positivistparadigmet beskrives den gode forsker som objektiv, som en passiv datasamler og som en eksperttolker av data.

Praksisparadigmet (Med røtter tilbake til Kurt Lewin²⁷ og slutten av 1940-åra)²⁸:

I aksjonsforskningen er det en bevissthet om at forskeren kommer fra et sted. Han har med seg sine erfaringer, verdier og preferanser. Forskeren er del av en kultur og et samfunn med spesielle verdier og målsetninger. Alt er med på å prege forskerens valg av spørsmål og metoder. Aksjonsforskeren er klar over at forskningen har etiske og praktiske konsekvenser. Han har bevissthet om at forskningen er influert av: at noen spørsmål blir reist og ikke andre, at noen mennesker blir involvert i prosessen mens andre blir utelatt, at noen fenomen blir studert mens andre blir utelatt, at fenomenet blir forstått i lys av en teori og ikke i lys av en annen og at det blir besluttet å sette i verk dette tiltaket (praksis) og ikke et annet. Den verden som aksjonsforskeren griper inn i er ikke gitt. Den skapes stadig på nytt gjennom målrettet tenkning og handling. Aksjonsforskeren avviser ideen om den nøytrale forsker. Den mest aktive og endringsskapende forsker er den som står midt oppi det. Produktet av denne forskningen er endring, både av teori og praksis.

Er all forskning egentlig aksjonsforskning?

Den tidligere nevnte Yoland Wadsworth mener at all samfunnsforskning i prinsippet er deltakende aksjonsforskning. Forskeren kommer alltid fra et sted, og forskningen har alltid noen

²⁷ Kurt Zadek Lewin (1890- 1947). Psykolog født i Tyskland. Professor ved universitetet i Berlin, arbeidet etter 1933 mest i USA. Regnes som ”sosialpsykologiens far”. En av de første som studerte gruppedynamikk og organisasjonsutvikling. (Se f. eks. Aschehoug og Gyldendals leksikon, 1988, bind 3, side 74).

²⁸ Og som vi senere skal se, med klare røtter til Rudolf Steiner og hans forskningsmetode og epistemologi.

praktiske konsekvenser. Det vil alltid være mennesker som blir involvert eller berørt av forskningen. Wadsworth trekker derfor den slutningen at forskjellen mellom aksjonsforskeren og andre forskere kun er av bevissthetsmessig art. Det handler om selvforståelse og om å ta de etiske konsekvensene av denne (Wadsworth, 1998, s. 2 og 5).

Wadsworths argumentasjon er overbevisende. Det kan se ut til at forskjellene mellom aksjonsforskning og annen forskning kun handler om i hvilken grad forskeren er klar over hva hun holder på med. Det er imidlertid ett aspekt ved forskningen som Wadsworth ikke eksplisitt behandler i den refererte artikkelen, og det er forskerens intensjoner eller hensikter med sin forskning. Så vidt jeg kan vurdere vil disse vanligvis være forskjellige i de tre paradigmen. Den positivistiske samfunnsforskeren vil typisk ha et langsiktig mål om å kunne skape teknologi eller sosial ingeniørkunst, forskeren som opererer innenfor fortolkningsparadigmet vil ha til hensikt å komme til en dypere forståelse av det fenomen som studeres, mens praksisforskeren primært driver sin aktivitet for å få til endring av teori og praksis. Praksisforskerens mål er å få i stand en fruktbar prosess. Når forskningens formål blir gjenstand for vurdering, vil det derfor være meningsfylt å skille aksjonsforskning fra annen samfunnsforskning.

Steiner og aksjonsforskning

Et interessant aspekt ved aksjonsforskningen er de forbindelseslinjene som kan trekkes mellom denne og Rudolf Steiners egen forskning og livsverk forøvrig. Steiner gjorde i en tidlig fase av sitt liv et omfattende kunnskapsteoretisk arbeid. Sentrale deler av dette arbeidet kan gjenfinnes i verket Frihetens filosofi (Steiner, 1992) som første gang utkom i 1893. Dette var det verket som Steiner senere selv hyppigst refererte til i sine foredrag. Gang på gang understreket han blant annet at boka var et resultat av personlig reflektert erfaring, den var erfaringsbasert. Undertittelen til boka var forøvrig: sjelelige iakttagelsesresultater etter naturvitenskaplig metode. Det vil si at hans metode tok utgangspunkt i praksis (utvidet til også å omfatte sjelelige erfaringer) som siden ble gjort til gjenstand for refleksjon. I et brev til Rosa Mayreder fra november 1894 skriver Steiner blant annet om dette:

....Nietzsche would have seen the book for just what it is: personal experience in every single sentence. (...) I was not setting forth a doctrine, but simply recording inner experiences through which I had actually passed (Palmer, 1975, s. 5).

Formålet med aksjonsforskning er å komme inn i en fruktbar endringsprosess, en prosess som skal omfatte både teori og praksis. Frihetens filosofi ble også gitt ut med et slikt siktemål. Boka

ble av Steiner ikke oppfattet som en tankebygning basert på aksiomatiske teser. Boka var, som tidligere nevnt, et resultat av iakttagelser og selviakttagelser, og hensikten med boka var å bevirke en endring av tenkningen hos leseren i intuitiv retning. Dels skulle dette skje ved at Steiner viste en mulig vei, dels er boka skrevet slik at den fungerer som en manual for utviklingen av tenkningen.²⁹

Utøvelse av steinerpedagogikk kan i sin essens også beskrives som en aksjonsforskningsprosess. I det gode møtet mellom den vel forberedte lærer og hennes elever får læreren en intuisjon om hvordan hun skal gripe undervisningen an. Hun setter så i gang med praksis, observerer hva som skjer og reflekterer umiddelbart. Praksis blir justert (planlagt) slik at den passer bedre til den konkrete situasjonen og så videre. En slik undervisningsprosess dekkes godt av Kemmis tidligere nevnte aksjonsforskningsprosess.³⁰

Kollegiearbeidet ved en steinerskole kan også ses på som en type deltagende aksjonsforskning. Lærerne planlegger sammen hva de skal gjøre i undervisningen (også i samarbeid med elever og av og til foreldre), så settes planen ut i livet, lærerne observerer hvordan ting fungerer, i lærermøtet (hver uke) er det tid til å reflektere over undervisningen og på dette grunnlaget utforme nye, justerte planer som deretter settes ut i livet. Hensikten med prosessen er tosidig: å få til positiv endring av teori (om læring og oppdragelse) og at undervisningsmetodene, det vil si praksis, blir stadig bedre tilpasset den konkrete situasjonen.

På en måte atskiller likevel steinerpedagogisk praksis, enten den er individuell eller skjer i et kollegium, seg fra aksjonsforskningen slik den er beskrevet her. I all steinerpedagogisk virksomhet legges det stor vekt på å bruke natten aktivt. Læreren tar for eksempel regelmessig i tankene med seg elevene inn i søvnen for å komme til en dypere forståelse av dem, og beslutninger i et lærerkollegium fattes svært sjelden uten at medarbeiderne har fått ”sove på saken”. Bevisstheten om at pauser, åpne rom er fruktbare i en arbeidsprosess er typiske for steinerpedagogisk praksis. I slike ”bruddsoner” som natten representerer kan det komme inn noe helt nytt.

²⁹ Otto Palmer behandler dette temaet grundig i kapittelet: *The book's Aims and Artistic Composition*, se (Palmer, 1975, s. 11 - 17).

³⁰ Det er mulig at Donald Schöns begrep om ”reflection in action” er mer dekkende for den beskrevne prosessen. Slik jeg forstår Kemmis dreier det seg mer om ”reflection on action”, se (Schön, 1995). I denne sammenhengen spiller dette imidlertid ingen rolle. Hovedpoenget her er at prosessen har som mål å endre den teoretiske forståelsen (all læring dreier seg om endring), tar utgangspunkt i praksis og er syklisk - altså typisk aksjonsforskning.

Da er vi kommet så langt at vi har fått ringet inn et område som heter nærværsforskning. Vi har beskrevet noen aspekter ved steinerpedagogikken som er relevante for oss, og vi har sett at det finnes en familie forskningsmetodologier (aksjonsforskning) som burde egne seg ypperlig hvis vi ønsker å få til positiv endring av praksis. I det konkrete utviklingsprosjektet som nå skal skildres handler det nettopp om å få til en slik positiv endring av praksis, mer bestemt er det et mål å få styrket nærværet i undervisninga. Med de tre idéskallene: nærværsforskning, steinerpedagogikk og aksjonsforskning rundt oss, kan vi gå videre inn i oppgaven å se på hva som konkret ble gjort ved Steinerskolen i Trondheim fra og med våren 2006.

Nærværsprosjektet 06-07, fase 1 - hvorfor kommer elevene på skolen?

Fraværsforskningen fra de siste ti årene kan grovt deles inn i tre kategorier alt etter hvilket spørsmål den forsøker å besvare. Forskning som forsøker å finne ut hva som kjennetegner den skulkende/fraværende og hans miljø forsøker å besvare spørsmålet: Hvem er skulkeren/den fraværende, og hvorfor er han fraværende? Forskning som fokuserer på de negative konsekvensene av fravær besvarer spørsmålet: Hva fører fraværet til? Forskning på effekt av ulike tiltak for å få ned fraværet søker å besvare spørsmålet: Hvordan får vi redusert fraværet? I kartleggingsfasen av **Nærværsprosjektet 06-07** stilles hovedspørsmålet: Hvilke faktorer er det som bestemmer elevenes nærværsgrad? Det forutsettes da at en elev alltid kan ha grunner for å være fraværende, men også for å være nærværende. *Når nærværsgrunnene er sterkere enn fraværsgrunnene, vil eleven i følge denne tankegangen være til stede i undervisningen.* I fraværsforskningen har det, til nå, i liten grad blitt fokusert på elevenes grunner for nærvær, men i stor grad på grunner for fravær. Det kan se ut til at den rådende oppfatningen har vært at hvis fraværsgrunnene blir eliminerte, da vil elevene innfinne seg på skolen. I vårt prosjekt blir nærværsgrunner oppfattet som noe annet enn mangel på fraværsgrunner. Nærværsgrunnene oppfattes som en positiv kraft som kan føre til større nærvær. Et kart over elevenes nærværsgrunner kan derfor, i henhold til denne tankegangen, bli et viktig redskap i arbeidet for å heve nærværet.

Tre delprosjekter med hvert sitt delmål ble gjennomført for å kunne få laget et slikt kart: En statistisk analyse av femten fraværsdagbøker for å fastslå det gjennomsnittlige nærværet og for å finne eventuelle sammenhenger mellom nærvær og fag, nærvær og lærer, nærvær og klasse og nærvær og årstid, tre fokusintervjuer med grupper av fem elever for å kartlegge og

kategorisere forekomsten av nærværsgrunner og en spørreskjemaundersøkelse som hadde til hensikt å finne ut hvilke nærværsgrunner som fikk størst tilslutning fra elevene.

Delprosjekt I: Har klasse, fag, årstid eller lærer noen betydning?

Mål

Et av målene med dette delprosjektet var å finne ut om det gjennomsnittlige nærværet ved SIT var tilfredsstillende. Andre mål var å finne svar på om nærværet var klasseavhengig, om det var avhengig av hvilket fag som ble undervist i hovedfag, om det var sesongavhengig og om det var avhengig av hvilken lærer det var som underviste.

Metode

For å finne svar på disse spørsmålene ble femten fraværsgbøker fra Steinerskolen i Trondheims videregående trinn fra perioden 1997 til og med 2005 gjennomgått. Det gjennomsnittlige ukentlige klassevise nærværet i alle hovedfagsperiodene for fem ulike klasser over tre år ble beregnet. I en klasse med 23 elever ville som eksempel utregningen av den ukentlige nærværsprosenten se slik ut: Maksimum antall elevdager: $23 \text{ elever} \times 5 \text{ dager} = 115$, faktiske elevdager benyttet: $115 - 18$ (det vil si at det i løpet av uka samlet var 18 elevfravær i hovedfag) = 97, klassens middelnærvær (nærværsprosenten) for den aktuelle uka blir da: $97 / 115 = 84,35$.

Alle nærværsprosentene (til sammen 558), ble lagt inn i et regneark i henhold til ukenummer, klassetrinn, klasse, fag og lærer. Deretter ble disse fire hypotesene statistisk testet ved hjelp av ANOVA, signifikansnivået ble satt til 0,01:

Nærværet er klasseavhengig

Nærværet er avhengig av fag

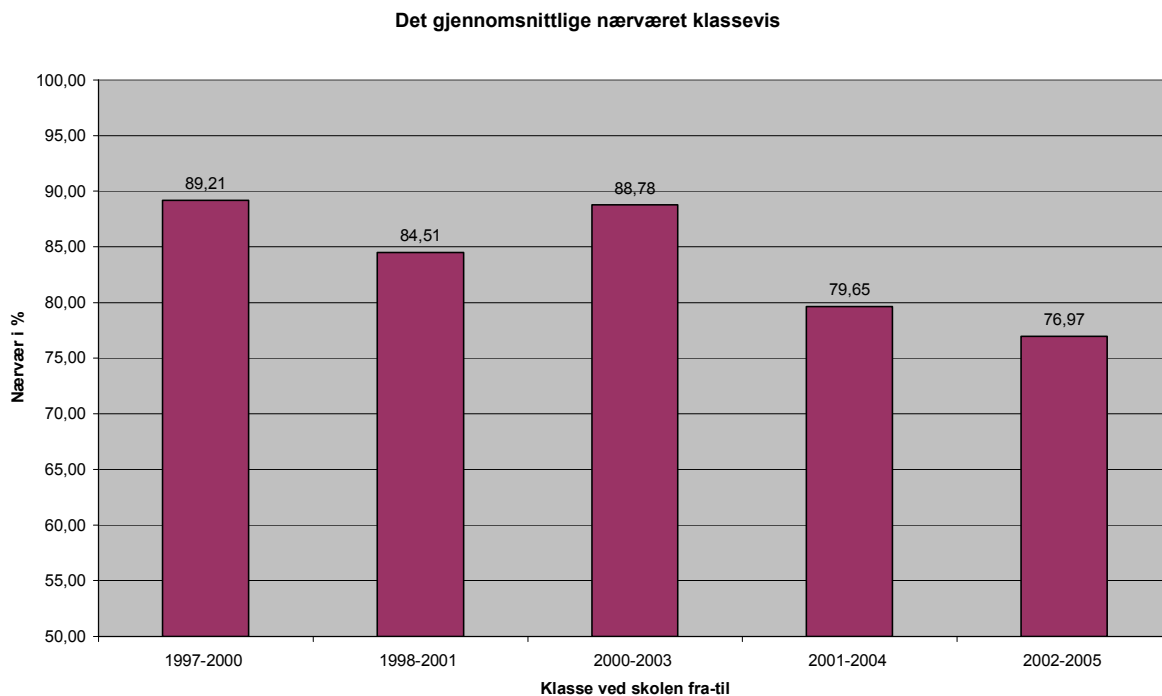
Nærværet er sesongavhengig

Nærværet er avhengig av lærer

Resultater

Det samlede middelnærværet for fem klasser gjennom tre år ved Steinerskolen i Trondheims videregående trinn i perioden 1997-2005 var 83,84 %.

Hvis vi ser på tallene for hver enkelt klasse får vi følgende bilde:



Figur 2: Nærværet i fem klasser over tre år

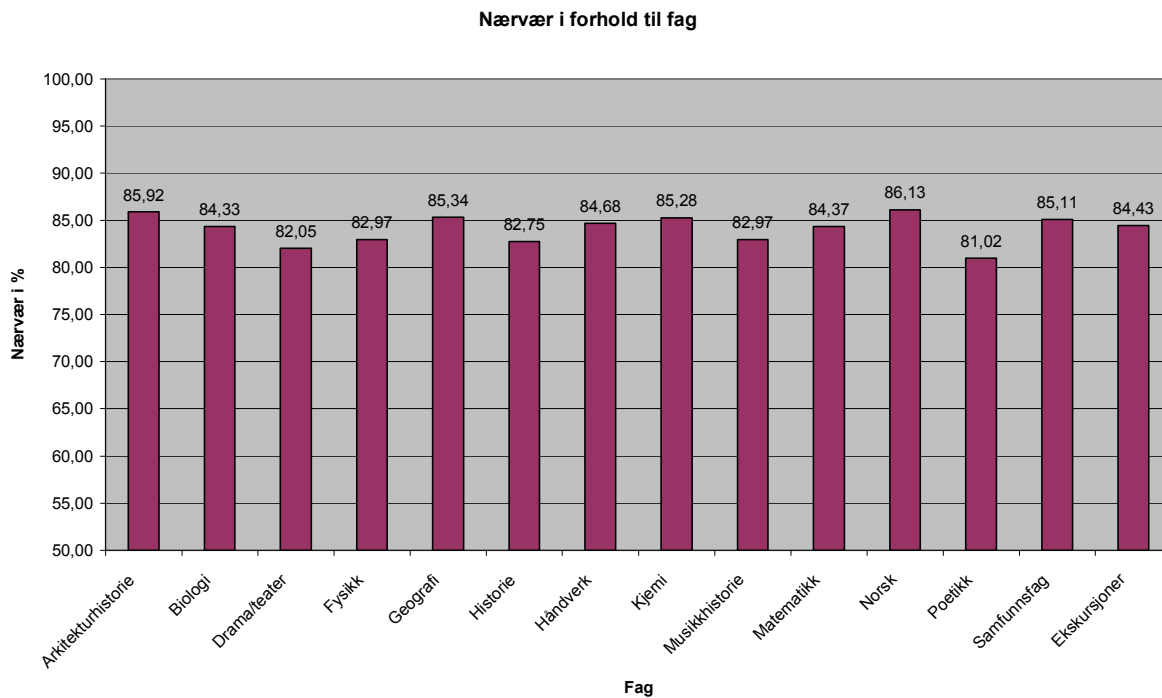
Nærvær by klasse	N	Mean	SD
1997-2000	115	89,21	5,468
2000-2003	105	88,78	3,002
2001-2004	104	79,65	6,139
2002-2005	115	76,97	7,556
2003-2006	112	82,47	7,305
1998-2001	112	84,51	5,561

Tabell 1: Nærværet i fem klasser over tre år

En One-way ANOVA viste at det var signifikante forskjeller i nærværnivå mellom klassene ($p < 0,0001$). En Tukey - test viste at den innbyrdes forskjellen mellom klassene var signifikant bortsett fra forskjellen mellom 1997-2000 og 2000-2003.

Det gjennomsnittlige nærværet for fjorten ulike hovedfag ble beregnet. Kun fag med minimum tretten periodeuker og fag som var undervist i samtlige fem klasser ble inkludert.

Stolpediagrammet under viser resultatene av disse beregningene.



Figur 3: Nærværet i 14 ulike hovedfag

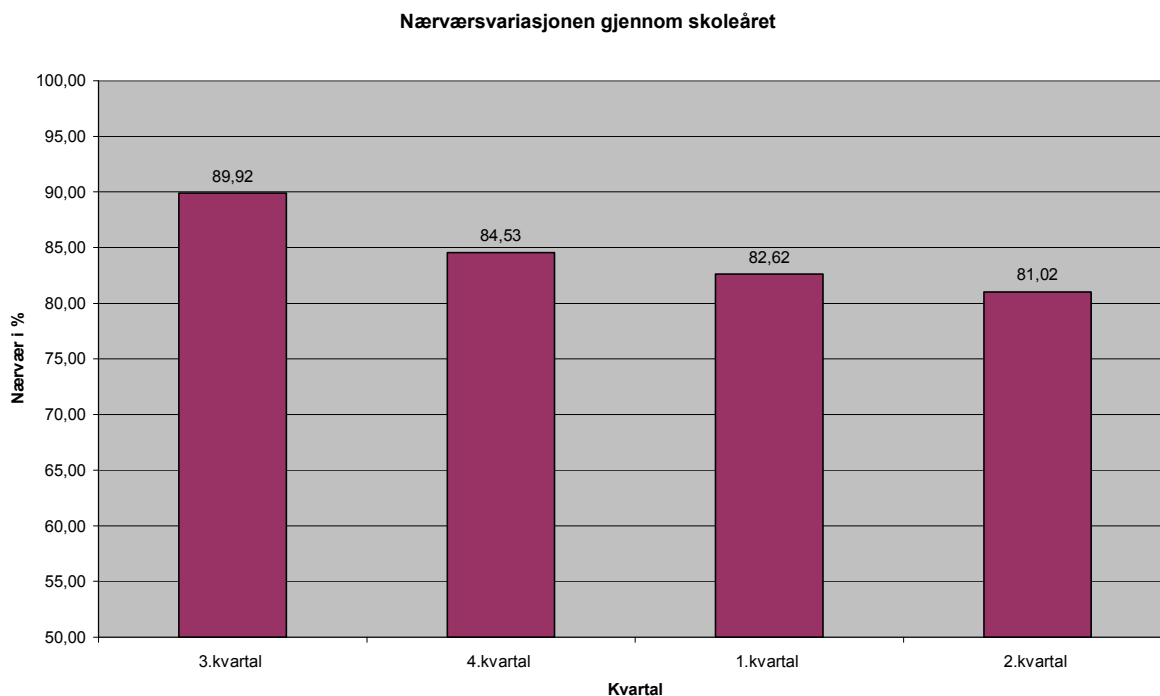
Nærvær by fag	N	Mean	SD
Arkitekturhistorie	17	85,92	4,66
Biologi	48	84,33	5,88
Drama/teater	46	82,05	6,99
Fysikk	48	82,97	6,79
Geografi	14	85,34	5,82
Historie	55	82,75	6,93
Håndverk	13	84,68	6,67
Kjemi	44	85,28	6,70
Musikkhistorie	18	82,97	5,20
Matematikk	75	84,37	5,59
Norsk	71	86,13	7,14
Poetikk	13	81,02	9,30
Samfunnsfag	29	85,11	9,66
Ekskursjoner	15	84,43	12,47

Tabell 2: Nærværet i 14 ulike hovedfag

Forskjellene i nærvær fagene i mellom var relativt små. En ANOVA viste at forskjellene ikke var signifikante ($p=0,1010$).

Det gjennomsnittlige nærværet for hvert av de fire kvartalene ble beregnet. Kvartal 3 går fra og med uke nr. 27 til og med uke nr. 39 (juli, august september), kvartal 4 fra og med uke nr. 40 til

og med uke nr. 52 (oktober, november, desember), kvartal 1 fra og med uke nr. 1 til og med uke nr. 13 (januar, februar, mars) og kvartal 2 fra og med uke nr. 14 til og med uke nr. 26 (april, mai, juni). Stolpediagrammet under viser resultatene av disse beregningene.



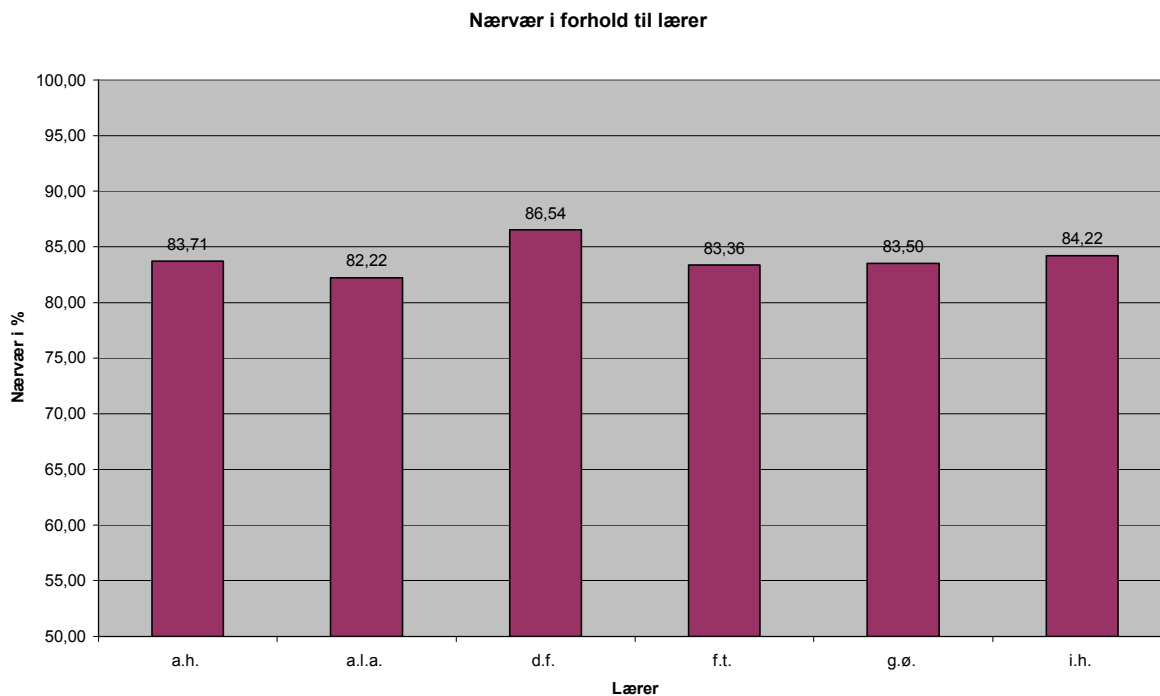
Figur 4: Nærværet i fire kvartaler (årstider)

Nærvær-by-kvartal	n	Mean	SD
3.kvartal	86	89,92	4,948
4.kvartal	159	84,53	6,001
1.kvartal	164	82,62	7,308
2.kvartal	147	81,02	8,668

Tabell 3: Nærværet i fire kvartaler (årstider)

En ANOVA viste at forskjellene mellom kvartalsnærværene var signifikante ($p < 0,0001$). En Tukey - test viste at de innbyrdes forskjellene mellom alle kvartalsnærværene var signifikante bortsett fra forskjellen mellom nærværet i 4. og 1. kvartal og mellom 1. og 2. kvartal.

Det gjennomsnittlige nærværet hos seks forskjellige hovedfaglærere ble beregnet. Kun lærere med perioder i alle de fem klassene ble inkludert i studien.



Figur 5: Nærværet hos seks forskjellige lærere

Nærvær by lærer	n	Mean	SD
a.h.	41	83,71	10,070
a.l.a.	43	82,22	7,207
d.f.	64	86,54	6,907
f.t.	56	83,36	6,487
g.h.	13	78,58	10,657
g.ø.	82	83,50	5,605
i.h.	66	84,22	7,378

Tabell 4: Nærværet hos seks forskjellige lærere

En ANOVA viste at forskjellene i elevenes nærvær hos de ulike lærerne ikke var signifikante ($p=0,0411$).

Diskusjon av metoden

Å beregne det prosentvise ukentlige nærværet i en hovedfagsperiode er et tidkrevende nøyaktighetsarbeid. En forutsetning for å få til dette arbeidet helt nøyaktig er at dagbøkene er komplett ført. Alle elevene i en klasse må hver dag være registrert i en rute med en skråstrek (fravær) eller en prikk (nærvær). Ved forsentkomming må antall minutter for sent være registrert

på en forståelig måte. Det mest vanlige er å notere antall minutter for sent over skråstreken. Hvis en elev har sluttet ved skolen, må dette føres inn i protokollen. I arbeidet med fraværsgbøkene hendte det at det manglet registrering på enkelte elever (verken prikk eller strek). Andre ganger var det vanskelig å tyde noteringen (strek eller prikk?). For å forenkle arbeidet ble forsentkomminger ikke registrert som fravær. Elever som for eksempel kom ti minutter for sent til hovedfagstimen ble registrert som nærværende hele timen. For å komplettere manglende eller utydelige oppføringer, ble skjønnsmessig inter- og ekstrapolering benyttet. En elev som for eksempel var fraværende mandag, onsdag og torsdag, men manglet oppføring tirsdag, ble ført som fraværende også tirsdag ved interpolering. Ved tvil om sluttidspunktet for en elev, ble skolens kontor kontaktet. Som regel førte dette til oppklaring, men ikke alltid. Det ble lagt stor vekt på konsekvente prosedyrer i dette kompletteringsarbeidet. Slik ble forskjellene mellom nærværet i de ulike periodene sikret, selv om det absolutte registrerte nærværnivået muligens ble noe forskjellig fra det reelle. Å ikke inkludere forsentkomminger i fraværet førte til at det registrerte nærværet ble for høyt. Å føre elever som i realiteten hadde sluttet på skolen som fraværende ga et for lavt registrert nærvær.

Det ble benyttet analyse av varians (ANOVA) for å teste om det var forskjeller i datamaterialet. Bruk av ANOVA forutsetter at dataene i en gruppe måles på en kontinuerlig skala, at dataene i en gruppe er normalfordelt, at datagruppene som sammenlignes har samme form (variens) og at datagruppene er uavhengige av hverandre. Det foreliggende materialet tilfredsstillende i høy grad disse kravene: Nærværet ble målt på en kontinuerlig skala, dataene innenfor hver datagruppe var normalfordelt³¹, datagruppenes form var tilstrekkelig lik³², og gruppene var uavhengige av hverandre. Det kan selvfølgelig innvendes at kravet til uavhengighet ikke er tilfredstilt her. For eksempel er det slik at kvartal 1 kommer umiddelbart etter kvartal 4 og kvartal 2 rett etter kvartal 1, det kan derfor hevdes at nærværstallene i første kvartal vil være preget av fjerde kvartal. Videre kan det innvendes at lærerne ikke arbeider helt uavhengig av hverandre, de påvirker hverandre på utallige bevisste og ubevisste måter. Fagene er heller ikke uavhengige, de preger hverandre (for eksempel vil det ha betydning hvilken rekkefølge de

³¹ Normalfordelingen ble testet med Shapiro Wilk. W faktor og signifikansverdi, p ble beregnet. Signifikansverdiene havnet i området rundt 0,2 – 0,3. Det vil si at datagruppene etter all sannsynlighet ikke hadde en non-normal fordeling.

³² Standardavviket for de ulike datagruppene ble beregnet og sammenlignet. Sammenligningen viste at standardavviket til hver datagruppe var tilstrekkelig lik de gruppene den skulle sammenlignes med. ”Hvis det største standardavviket er mindre enn det dobbelte av det minste standardavviket, da kan vi si at s.d. er lik ” (Moore & McCabe, 2005, s. 755).

undervises i), og at det alltid vil være tre klasser samtidig på skolen som gjensidig påvirker hverandre. Selv om det kan være et visst belegg for disse innvendingene, velger jeg å se bort fra dem fordi de leder inn på en ufruktbar vei. Ved enden av denne veien kommer vi til den innsikten at alt henger sammen med og påvirker alt. Helt uavhengige datagrupper finnes i prinsippet ikke. Av praktiske grunner må vi derfor trekke uavhengighetsgrensen et sted, og jeg velger å trekke den mellom lærerne, mellom fagene, mellom årstidene og mellom klassene.

Diskusjon av resultatene

Delprosjektet avdekket klare funn. Det gjennomsnittlige nærværet ved vår skole var 83,84 %. I Storbritannia var det sammenlignbare nærværet i 2002/2003 på 91,7 %.³³ En negativ differanse på 7,9 prosentpoeng indikerte at skolen vår hadde et nærværsproblem. Et stort potensial for Steinerpedagogisk virksomhet ble ikke utnyttet. Nærværet viste seg å være klasseavhengig og sesongavhengig. Nærværet var ikke signifikant avhengig av fag eller lærer.

Årsakene til at nærværet var klasseavhengig kan være mange: Kanskje var det enkeltelever med kronisk sykdom som sørget for å trekke ned nærværet, kanskje var det sosiale/kulturelle forhold i klassen som spilte inn. Ved overgangen fra 10. klasse til det første året på videregående blir klassene i stor grad etablert på nytt. Elever slutter og elever kommer til. Mange av de nye elevene er hybelboere. Kanskje var andelen hybelboere større i klasser med lavt nærvær, kanskje var andelen nye elever større i klasser med lavt nærvær.

Nærværet var også sesongavhengig. Mer presist, det var stadig fallende utover i skoleåret. Ved inngangen til skoleåret, i tredje kvartal, lå det i gjennomsnitt på 89,92 %, mens det ved avslutningen av skoleåret, i andre kvartal, lå på 81,02 %. Det er nærliggende å tolke dette fallet i fysisk nærvær som et slitasjefenomen. En mer detaljert undersøkelse av nærværet gjennom skoleåret viste også at nærværet vanligvis falt mot hver ferie, så gjorde det et lite byks opp etter ferien, før det viste en fallende tendens fram mot neste ferie.³⁴ Den lengste ferien er om sommeren, og da steg også nærværet mest. Det kunne se ut til at nærværsgrunnene ikke var mange eller sterke nok til å holde stand gjennom hele skoleåret.

³³ I Storbritannia beregnes nærværet på individnivå, mens alle mine tall dreier seg om nærværet på klassenivå. I mitt materiale vil det for eksempel være slik at elever i en klasse med få elever får en større innvirkning på den samlede nærværsprosenten enn elever i en stor klasse. I og med at klassene var relativt jevne i størrelse og at det var relativt mange (15) fraværsdagbøker som ble gjennomgått, vil likevel de klassevise nærværstallene være sammenlignbare med de individvise tallene fra Storbritannia.

³⁴ Se vedlegg B for tre eksempler på en slik nærværsutvikling.

Nærværet var ikke avhengig av fag. Det er viktig å merke seg at målingen ble foretatt på klassenivå. Det kan være slik at den enkelte elevs nærvær ble påvirket av fag. Hvis elevenes fagpreferanser fordelte seg jevnt mellom alle fagene, ville imidlertid slike preferanser på individnivå ikke komme til syne på klassenivå. Et annet viktig aspekt her er sammenhengen mellom sesong og fag. Hvis en hovedfagsperiode er lagt til 2. kvartal, vil den uvergelig få et lavt nærvær (ca. 9 prosentpoeng lavere enn i 3. kvartal), mens fag som undervises tidlig i skoleåret vil skåre høyt på nærværstatistikken. Nærværsvariasjonen som følger av sesong vil overstyre de eventuelle variasjonene som følger av fag.

Nærværet var heller ikke signifikant avhengig av hvilken lærer det var som underviste. Den samme argumentasjonen som over om at målingen ble foretatt på klassenivå og ikke på individnivå gjelder imidlertid også her.

Konklusjon

Det gjennomsnittlige nærværet var urimelig lavt og legitimerte at fokus ble rettet mot nærvær og nærværsgrunner.

Nærværet i en hovedfagsperiode var avhengig av hvilken klasse det var som deltok i undervisningen. Nærværet var også avhengig av når på året undervisningen foregikk, nærværet var systematisk fallende gjennom hele skoleåret. Nærværet på klassenivå var ikke signifikant avhengig av fag eller lærer.

Delprosjekt II: Hvilke nærværsgrunner finnes, og kan de systematiseres?

Mål

Hovedmålet med dette delprosjektet var å innhente så mange nærværsgrunner som mulig fra elevene selv. Nærværsgrunnene skulle så meningskategoriseres og danne grunnlag for det tredje delprosjektet, spørreundersøkelsen.

Metode

Atten elever fra Steinerskolen i Trondheims videregående trinn ble delt inn i tre fokusgrupper a seks elever. Gruppene ble satt sammen ut fra følgende kriterier: Det skulle være to elever fra hvert klassetrinn i hver gruppe. Det skulle være tre gutter og tre jenter i hver gruppe. Det skulle

være en gruppe med elever som hadde høyt nærvær, en gruppe med elever som hadde lavt nærvær og en gruppe med tre fra hver av de to før nevnte kategoriene. Alle elevene fikk skriftlig og muntlig informasjon om hva som var hensikten med undersøkelsen. De ble gjort oppmerksom på at deltagelsen var frivillig og at alle forhold rundt personvern ville bli ivaretatt. Skriftlig samtykke ble innhentet fra samtlige elever som deltok i intervjuene. Intervjuene ble foretatt tirsdag 21. februar, 2006 (to grupper) og torsdag 23. februar, 2006 (en gruppe). Hvert intervju varte i omlag førti minutter. Tema for intervjuene var: Nærvær i undervisningen, faktorer som avgjør graden av nærvær i en klasse. Jeg initierte og ledet samtalene som ble tatt opp ved hjelp av en kassettpiller. Intervjuene ble gjennomført som åpne samtaler der jeg selv deltok aktivt. I umiddelbar ettertid ble to av intervjuene transkriberte ord for ord (til sammen 19 sider). Den transkriberte teksten ble så gjennomgått for å finne alle utsagn som inneholdt nærværsgrunner. Det tredje intervjuet ble ikke transkribert. Ved gjennomlytting av det siste intervjuet ble alle nye grunner plukket ut.³⁵ Jeg førte alle grunnene opp på en liste i tilfeldig rekkefølge og forsøkte deretter å finne meningsfulle kategorier blant dem (meningskategorisering)(Kvale, 2001, s. 125). Etter et kategorisering var unnagjort, ble det plukket ut 30 utsagn og utført en enkel reliabilitetstest (Kappa).

Resultater

Nærværsgrunnene lot seg sortere i fem ulike kategorier. Kategoriene ble opprettet langs en temporær akse i fortid, nåtid og fremtid og i forhold til om de viste til indre (sjelelige) eller ytre omstendigheter. Ut fra denne tankegangen, som forøvrig var sterkt inspirert av Aristoteles' fire årsakskategorier og Rudolf Steiners morgenvers for de høyere klassene ved Steinerskolen gitt 26 september 1919 (Steiner, 2001, s. 100), ble de fem kategoriene: Ytre fortidsgrunner, indre fortidsgrunner, indre nåtidsgrunner, indre framtidgrunner og ytre fremtidgrunner opprettet.

Ytre fortidsgrunner:	Grunner som viser til og forutsetter fortidige relasjoner mellom den lærende og hans ytre kontekst.
Indre fortidsgrunner:	Grunner som viser til fortidige relasjoner mellom den lærende og hans Selv.(Indre)

³⁵ Det siste intervjuet ble transkribert i januar 2007 i forbindelse med noen oppfølgingsintervjuer som jeg vil komme tilbake til senere.

- Indre nåtidsgrunner: Grunner som viser til hvordan den lærende forholder seg til og opplever å være i undervisningssituasjon. Hvordan er han nærværende?
- Ytre fremtidsgrunner: Grunner som viser til den lærendes ytre/kontekstuelle/materielle målsetninger.
- Indre fremtidsgrunner: Grunner som viser til den lærendes indre/individuelle/ideelle målsetninger.

Til sammen ble det funnet 88 nærværsgrunner. En kategorisering av nærværsgrunnene i de fem ovenfor nevnte kategoriene ga følgende resultat:

”Jeg er nærværende i undervisningen fordi:.....”			
	Fortid (P)	Nåtid (N)	Fremtid (F)
Ut i verden (Ytre)	<p>Jeg har en forpliktelse overfor foreldrene mine</p> <p>Jeg vil ikke skuffe foreldrene mine</p> <p>Kjæresten min blir irritert hvis jeg ikke går</p> <p>Vennene mine blir irriterte hvis jeg ikke går</p> <p>Jeg vil ikke skuffe de som bryr seg om meg</p> <p>Jeg vil ikke svikte de andre i klassen</p> <p>Jeg savner skolen</p> <p>Det er morsommere å lære enn å være hjemme</p> <p>De andre i klassen forventer at jeg skal være der</p> <p>Jeg har et ansvar overfor de andre i klassen</p> <p>Jeg er à jour med leksene</p> <p>Jeg er oppdratt til å gå</p> <p>Jeg er uthvilt og motivert etter en ferie</p> <p>Det er morsommere å gå på</p>		<p>Det er en lettvinnt måte å treffe venner på</p> <p>Jeg vil ha generell studiekompetanse</p> <p>Jeg vil lære</p> <p>Jeg vil studere videre</p> <p>Jeg vil nå målene mine</p> <p>Jeg ønsker å bygge opp et sosialt nettverk</p> <p>Jeg ønsker å få et sosialt grunnlag</p> <p>Jeg vil få meg en utdanning</p> <p>Jeg ønsker å få meg en utdanning</p> <p>Jeg vil få meg en jobb</p> <p>Jeg vil tjene penger</p> <p>Jeg vil klare meg i samfunnet</p> <p>Jeg ønsker å treffe folk</p> <p>Det blir anmerkning etter oppropet hvis jeg ikke er tilstede</p> <p>Jeg ønsker å få et godt vitnesbyrd</p> <p>Jeg ønsker anerkjennelse fra de andre i klassen</p> <p>Jeg vil ha et godt vitnesbyrd slik at jeg kan få holde på med det jeg vil</p>

	<p>skole enn å jobbe</p> <p>Jeg har et affektforhold til de andre elevene i klassen</p> <p>Skolen forventer at jeg skal møte opp</p> <p>Samfunnet forventer at jeg skal møte opp</p> <p>Lærerne forventer at jeg skal møte opp</p> <p>Jeg konkurrerer med søsknene mine om å få de beste karakterene</p> <p>Jeg konkurrerer med vennene mine om å få de beste karakterene</p> <p>Jeg føler et ansvar overfor de andre elevene i klassen</p> <p>Jeg vet at klassesamfunnet vil savne meg om jeg ikke går</p> <p>Det er et krav fra samfunnet om at alle skal ha undervisning</p> <p>Jeg må</p>		<p>her i livet</p> <p>Jeg ikke vil at arbeidsoppgavene skal hope seg opp</p> <p>Jeg ikke vil bli hengende etter faglig</p> <p>Jeg er drevet av lysten på en god jobb</p> <p>Jeg ønsker å bli akseptert i et miljø der utdanning er viktig</p> <p>Jeg vil ha gode karakterer</p> <p>Jeg ønsker kunnskap slik at jeg kan være med i samtalene</p> <p>Det er en praktisk nødvendighet</p> <p>Jeg betaler for å lære</p> <p>Ting blir ikke bedre om jeg er hjemme</p> <p>Jeg må</p>
Inn i sjelen (Indre)	<p>Jeg har en forpliktelse overfor meg selv</p> <p>Jeg har en slags pliktfølelse overfor meg selv</p> <p>Jeg ikke vil svikte meg selv</p> <p>Jeg har lovt meg selv å være tilstede</p> <p>Jeg føler et ansvar overfor meg selv</p> <p>Jeg har en indre psykologisk motivasjon</p> <p>Jeg tenker at det er jobben min nå</p> <p>Jeg må</p> <p>Jeg har viljestyrke</p> <p>Jeg har selvdisiplin</p>	<p>Jeg liker å være i et sosialt fellesskap</p> <p>Jeg liker å lære</p> <p>Jeg er interessert i stoffet</p> <p>Jeg er drevet av nysgjerrighet</p> <p>Jeg synes det er artig å gå på skole for å lære</p> <p>Jeg er glad i å lære</p> <p>Jeg ønsker å yte sammen med mennesker jeg kjenner</p> <p>Det er en vane</p> <p>Det er en fornuftig måte å bruke dagen på</p> <p>Det gir en slags mening i livet</p> <p>Det gir livet et slags innhold</p> <p>Det er morsomt å lære</p> <p>Jeg elsker det faget som</p>	<p>Jeg ønsker å lære</p> <p>Jeg vil lære</p> <p>Jeg vil studere videre</p> <p>Jeg vil nå målene mine</p> <p>Jeg vil gjøre noe i livet</p> <p>Jeg vil bli noe i livet</p> <p>Jeg vil utvikle meg mentalt</p> <p>Jeg vil vokse som person</p> <p>Jeg ønsker å vokse som person</p> <p>Jeg ønsker å få stimulert nysgjerrigheten min</p> <p>Jeg ønsker å bli i stand til å se en sak i et nytt lys</p> <p>Jeg må</p>

	undervises akkurat nå Jeg synes jeg lærer spesielt mye av den læreren vi har nå Det er sol, lyst og varmt Det er godt vær Det er koselig å møte nye mennesker Jeg liker meg godt i klassen Det er god stemning i klassen	
--	---	--

Tabell 5: De kategoriserte nærværsgrunnene

Reliabilitetstesten viste at de to bedømmerne kategoriserte 26 av 30 utsagn likt. Dette ga en Kappa-faktor på 0,9, et godt til meget godt resultat.

Diskusjon av metode

Fokusintervjuene fungerte godt for å kartlegge mulige nærværsgrunner. Elevene viste jevnt over stor tillit i intervjusituasjonen og samtalen gikk lett. Særlig gjaldt dette når samtalen ble personlig. Det vil si når elevene uttalte seg om sine egne nærvær- eller fraværsgrunner. Det viste seg at det var viktig at jeg foretok jevnlig oppsummeringer. Da fikk intervjuobjektene anledning til å confirmere eller avkrefte utsagnene sine, og samtalen kunne gå videre på en ryddig og konstruktiv måte.

Transkriberingen av intervjuene bød på visse vanskeligheter. Det var svært tidkrevende å få med seg alt som ble sagt fordi elevene snakket utydelig og fordi de til tider snakket i munnen på hverandre. Under transkriberingen ble det også klart at mye viktig informasjon var blitt formidlet gjennom *måten* det ble snakket på. Intervjuene ble derfor transkriberte på en slags selvlaget dialektisk lydskrift (jeg er verken kompetent til å benytte IPA eller den egne norske lydskrifta: Norvegia³⁶) Jeg forsøkte å legge inn noen anvisninger om pauser, latter og avbrytelser. Likevel var det åpenbart at mye viktig innhold i intervjuene gikk tapt i transkriberingen.

³⁶ Se for eksempel: (Sandøy, 1985)

Å plukke ut nærværsgrunner fra tekstene, når de først var transkriberte, var relativt uproblematisk. Den dialektiske lydskrifta ble forlatt i denne prosessen for å gjøre utsagnene lettere tilgjengelige for en ikke-trønder.

De fem ulike meningskategoriene oppstod etter en prosess som startet med å plassere alle utsagnene langs en kontinuerlig individ–kontekst–akse. Så ble i stedet fortid og framtidsgrunner forsøkt som kategorier. Ved å kombinere de to tidskategoriene med en forenklet utgave av individ - kontekst aksene, oppstod disse fire kategoriene: Indre fortid, ytre fortid, indre fremtid og ytre fremtid. Så kom Aristoteles' årsakskategorier inn, og dermed ble også nåtidskategorien inkludert. Aristoteles opererte med fire årsakskategorier: Causa efficiens (den forårsakende eller utvirkende årsak), Causa formalis (form, eller hvordan–årsaken), Causa finalis (den finale, mål– eller hensikts–årsaken) og Causa materialis (stoff–årsaken) (Lexicon der Philosophie).

Fortidsgrunnene i den herværende studien er i slekt med Causa efficiens, nåtidsgrunnene med Causa formalis og fremtidsgrunnene med Causa finalis. Det er ikke mulig å forestille seg stoffårsaker (Causa materialis) når det gjelder noe så immaterielt som nærværsgrunner. Stoffårsakene forekommer derfor ikke. Skillet mellom indre og ytre grunner er forsøkt trukket mellom sjelelige og kontekstuelle/omgivelses/miljø–grunner. Grunner som ikke kan relateres direkte til det egne sjelsinnhold plasseres i kategorien ”Ut i verden”. Når det gjelder nåtidskategorien (causa formalis), hvordan den lærende opplever nærværet (undervisningssituasjonen), finnes det ingen ytre dimensjon. En opplevelse er alltid av sjelelig/indre natur i øyeblikket. Opplevelsen kan bare gjøres til en ytre grunn ved at man reflekterer over den som en fortidsgrunn, eller at man forestiller seg den som en opplevelse i fremtiden.

Flere av utsagnene lot seg ikke plassere i utelukkende en kategori. Et utsagn som: *Jeg er nærværende i undervisningen fordi jeg må* kaller på oppfølgingsspørsmål før det kan la seg kategorisere. Hvis man imidlertid forholder seg til den foreliggende teksten, uten oppfølgingsspørsmål, kan utsagnet vise til en fortid der en relasjon mellom den lærende og hans kontekst har blitt opprettet (jeg må fordi mamma forventer det av meg), men den kan også vise til en indre fortidsgrunn (jeg må fordi jeg har lovt meg selv å gå på skolen). Utsagnet kan også vise til fremtiden, jeg må fordi jeg har som mål å få gode karakterer eller jeg må fordi jeg vil lære å bli bedre kjent med meg selv. Dette utsagnet kan altså uten oppfølgingsspørsmål plasseres i fire ulike kategorier. I det konkrete tilfellet ble utsagnet kategorisert som indre og ytre

fortidsgrunn, men ikke som fremtidgrunn fordi dette samsvarte best med den tekstlige konteksten. Utsagnet: *Jeg er nærværende på skolen fordi jeg vil lære*, kan også plasseres i flere kategorier. Hvis det vesentlige i utsagnet er å sette pris på å være lærende, så skal utsagnet plasseres i nåtidskategorien. Hvis poenget er at vedkommende vil lære for å bli til noe ute i verden, skal utsagnet plasseres under ytre fremtidsgrunner. Hvis poenget er at vedkommende vil lære for å utvikle seg selv, har vi å gjøre med en indre fremtidsgrunn. I det konkrete tilfellet ble utsagnet kategorisert som både indre og ytre fremtidsgrunn, men ikke som nåtidsgrunn. Også her ble sammenhengen utsagnet sto i vurdert.

Eksemplene over viser at kategoriseringen av utsagnene ikke var triviell. Dette kan blant annet skyldes at kategoriene var uklare og/eller at de ikke dekket alle typer utsagn. I de fleste tilfellene skyldtes det nok imidlertid at utsagnene var tatt ut av sin kontekst og dermed hadde mistet noe av sin mening. For å finne meningen i disse utsagnene var det derfor nødvendig å gå tilbake, først til den tekstlige sammenhengen, og hvis det ikke ga resultater, tilbake til lydopptaket. En annen mulighet kunne vært å utelate alle utsagn som ble flertydige når de ble tatt ut av sin språklige kontekst.

Diskusjon av resultater

Nærværingsgrunnene var mange og de favnet et vidt felt. Elevene hadde mange grunner for å være nærværende på skolen. Langs tidsaksen var det en viss balanse mellom antallet fortids- og fremtidsgrunner, mens det var noen færre nåtidsgrunner. Omtrent like mange indre som ytre grunner ble nevnt.

Kappa-testen av kategoriseringen viste at det var meget godt samsvar mellom de to bedømmernes vurderinger. Den uavhengige personen som kategoriserte 30 utsagn i de fem kategoriene fikk ved en glipp vite at det skulle være seks utsagn i hver kategori. Denne informasjonen kan ha hjulpet henne til å plassere noen av utsagnene ”riktig” ut fra en eliminasjonstenkning. Dette svekker i noen grad styrken til reliabilitetstesten.

Konklusjon

Elevene hadde i følge egne utsagn et rikt spekter av grunner for å være nærværende i undervisningen. Grunnene pekte mot fortiden, nåtiden og framtiden. De var av både indre, sjelelig og ytre natur.

En inndeling av nærværsgrunnene i de fem kategoriene: Indre fortidsgrunner, ytre fortidsgrunner, nåtidsgrunner, ytre framtidsgrunner og indre framtidsgrunner så ut til å fungere. Kategoriene var kommuniserbare og i så måte meningsfulle.

Delprosjekt III: Hvilke nærværsgrunner får sterkest tilslutning?

Mål

Målet med det tredje delprosjektet var å finne ut hvilke nærværsgrunner som fikk sterkest tilslutning fra elevene.

Metode

Tretti representative utsagn³⁷ fra intervjuundersøkelsen, seks fra hver nærværsgrunnkategori, ble ved loddtrekning satt opp i tilfeldig rekkefølge. Utsagnene dannet grunnlag for et spørreskjema. Skjemaet ble, etter en tolv minutter lang muntlig forklaring, delt ut til de elevene som var til stede ved Steinerskolens videregående trinn 18. april 2006. Respondentene (57 elever) anga i hvilken grad de var enige i de tretti utsagnene. Det var fem svaralternativer: Helt uenig, litt uenig, verken enig eller uenig, litt enig, helt enig.

Responser fra spørreskjemaundersøkelsen ble lagt inn i et regneark. Så ble de fem svaralternativene tilordnet tallene fra og med 1 (helt uenig) til og med 5 (helt enig). Gjennomsnittlig skår og varians for hvert utsagn ble beregnet. Jeg undersøkte så i hvilken grad spørsmålene i hver kategori handlet om det samme (intern konsistens) ved hjelp av en Cronbach-Alfa reliabilitetstest. I henhold til Aron og Aron ble kravet satt til $C\alpha \geq 0,6$.³⁸

For å finne ut om forskjellen i oppslutningen mellom kategoriene var signifikant, utførte jeg en serie T-tester (hypotesetester for å se om responsen i de forskjellige kategoriene var lik en gitt verdi).

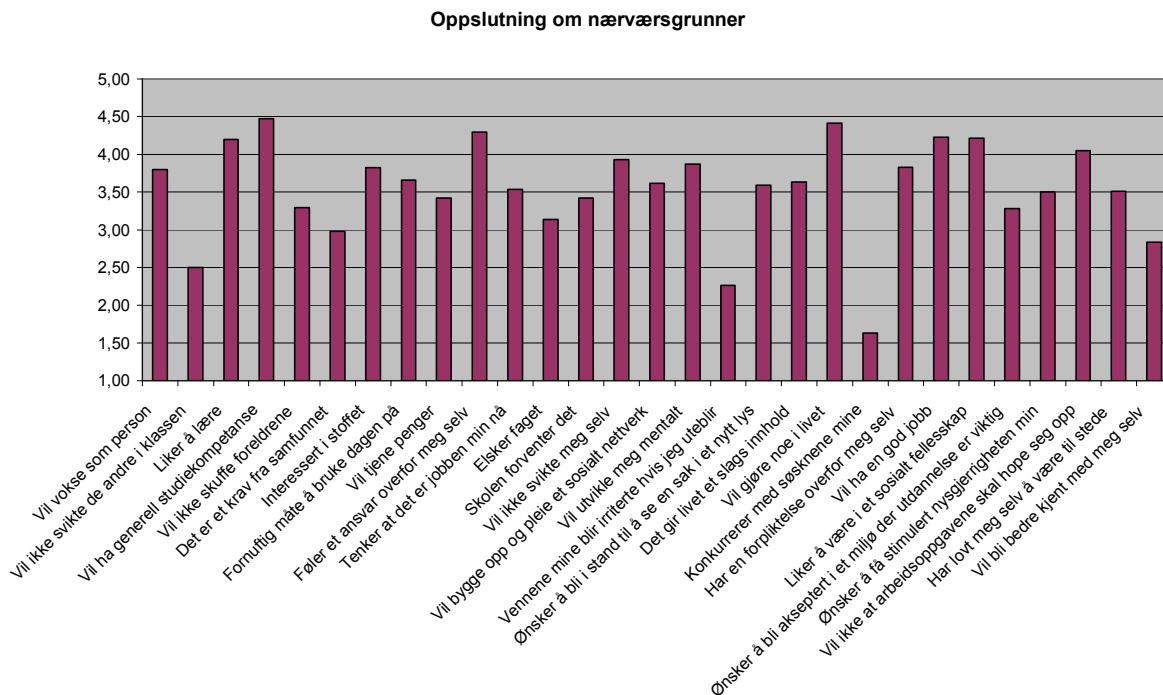
Resultater

Oppslutningen om nærværsgrunnene.

Nedenfor følger et stolpediagram som viser grad av oppslutning om de ulike nærværsgrunnene. Utsagnene langs x-aksen er noe forkortet av plasshensyn.

³⁷ Det ble lagt vekt på å plukke utsagn som ikke var flertydige.

³⁸ Se (Aron & Aron, 1997)



Figur 6: Oppslutning om nærværsgrunner (middelverdi)
(1=helt uenig, 2=litt uenig, 3=verken enig eller uenig, 4=litt enig, 5=helt enig)

Tjuefem utsagn vant en positiv oppslutning (skår > 3). Fire utsagn fikk negativ oppslutning (skår < 3). Ett utsagn fikk verken positiv eller negativ tilslutning (skår = 3).

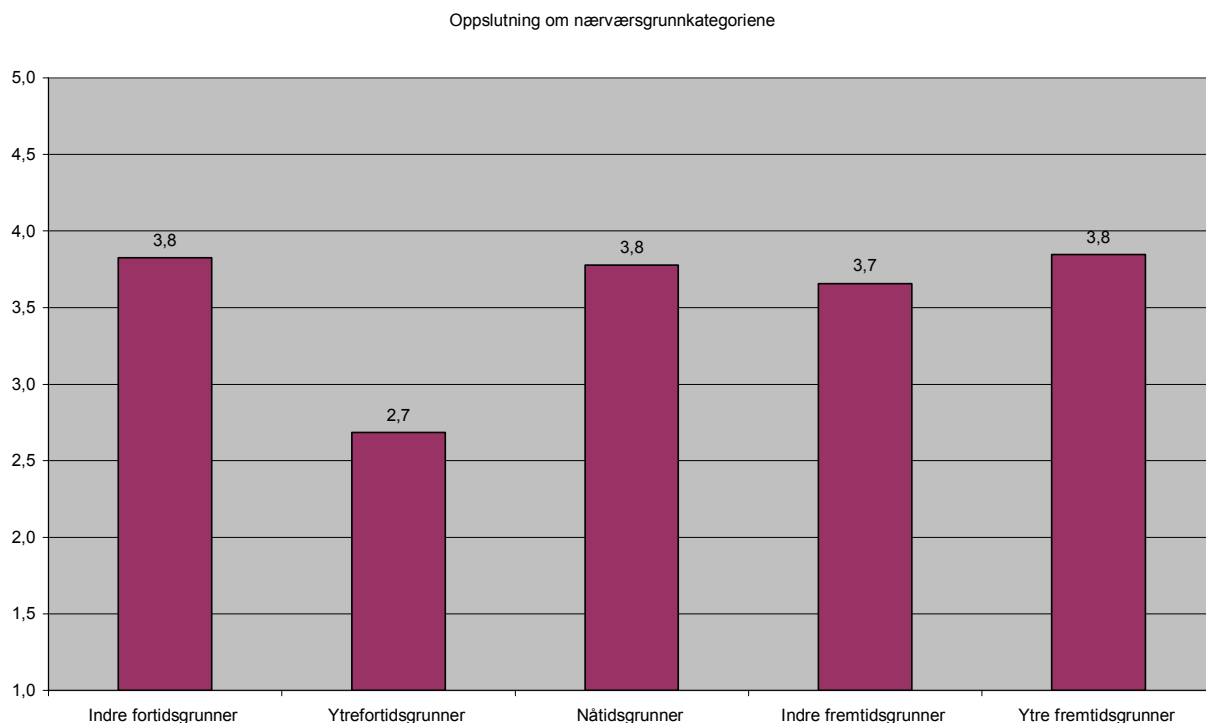
Nærværsgrunnkategoriene.

Etter at enighetsgradene ble tilordnet tallene fra 1 til 5, ble først den interne konsistensen beregnet. Cronbach Alfa-testen ga følgende resultat:

Indre fortid	Ytre fortid	Nåtid	Indre fremtid	Ytre fremtid
0,847	0,598	0,726	0,820	0,605

Tabell 6: Nærværsgrunnkategoriens Cronbach Alfa verdier

Så ble det neste stolpediagrammet laget. Diagrammet viser middelverdien for graden av oppslutning om nærværsgrunnkategoriene.



Figur 7: Oppslutning om de fem nærværskategoriene
(1=helt uenig, 2=litt uenig, 3=verken uenig eller enig, 4=litt enig, 5=helt enig)

Skår by årsakskategori	N	Mean	SD
Indre fortidsgrunner	340	3,824	1,0663
Ytrefortidsgrunner	341	2,685	1,3702
Nåtidgrunner	340	3,778	1,1004
Indre fremtidsgrunner	340	3,657	1,0819
Ytre fremtidsgrunner	342	3,845	1,1344

Tabell 7: Oppslutning om de fem nærværskategoriene

Resultatene fra T-testene viste at det var forskjeller i oppslutningen om de fem kategoriene. Mer bestemt var det slik at oppslutningen om de ytre fortidgrunnene var signifikant lavere enn oppslutningen om de andre kategoriene ($p < 0,0001$). De andre fire kategoriene vant statistisk sett samme oppslutning.

Diskusjon av metode

Å velge ut 30 representative utsagn blant 88 forutsetter allerede at et bestemt perspektiv har blitt valgt. I dette tilfellet ble representativiteten forsøkt sikret ved å plukke ut like mange utsagn fra hver kategori, videre ble det forsøkt å favne bredden innenfor hver kategori slik at utsagn som betydningsmessig lå nær hverandre ble unngått. Ved en glipp ble likevel to identiske utsagn ført opp på listen. Både utsagn 22 og utsagn 30 lød: Jeg er nærværende i undervisningen fordi jeg føler en forpliktelse overfor meg selv. Disse to identiske utsagnene oppnådde interessant nok ikke samme gjennomsnittsskår (3,81 mot 3,86). Tallene ligger likevel så nær hverandre at forskjellen er betydningsløs. De så vidt like tallene indikerte at respondentene var rimelig konsistente ved utfyllingen av skjemaet. Resultatet peker likevel i retning av at spørsmålenes rekkefølge kan ha betydning for responsen. Dette er forøvrig et tema som for tiden diskuteres flittig i fagmiljø som utvikler spørreskjema.³⁹

De kvalitative enighetsgradene: Helt enig, litt uenig og så videre, ble kvantifisert ved hjelp av de hele tallene fra 1 til 5. Kvantifiseringen ble gjort for at det skulle være mulig å regne ut en gjennomsnittsoppslutning om hvert utsagn og deretter foreta en statistisk analyse av eventuelle forskjeller. For at en slik kvantifisering skal være gyldig forutsettes det at det er like langt mellom enighetsgradene. For eksempel må det være like stor forskjell mellom helt uenig og litt uenig som mellom verken/eller og litt enig. Om denne forutsetningen er oppfylt her kan diskuteres. Fayers og Machin skriver i sin bok fra 2000 om akkurat dette spørsmålet:

Ordered categorical scales, when scored in steps of one, are commonly called *Likert scales*. Despite the ongoing arguments about the lack of equal-interval properties, these scales have consistently shown themselves to provide useful summaries that appear to be meaningful even when averaged across groups of patients (Fayers & Machin, 2000, s. 139).

Antageligvis er de to skalaene ikke direkte sammenlignbare, det vil si inkommensurable. I det aktuelle tilfellet var det imidlertid den innbyrdes forskjellen mellom oppslutningen til de ulike kategoriene som var av hovedinteresse. Så lenge samme prosedyre ble brukt på alle kategoriene, vil forskjellene mellom kategoriene bestå selv om den relative høyden i forhold til enighetsgradene ikke kan fastslås med sikkerhet.

³⁹ Jeg fikk god hjelp av Jørgen Urnes ved St. Olavs hospital og NTNU med statistikken. Han avslutter for tiden en doktorgrad i medisin der han blant annet validerer spørreskjema vedrørende livskvalitet. Det var han som fortalte meg om den pågående debatten vedrørende spørsmålenes rekkefølge. Se forøvrig (Urnes, Johannesen, Farup, Lydersen, & Petersen, 2006).

Diskusjon av resultater

Det var tildels store forskjeller i oppslutningen om de tretti nærværsgrunnene. Skåren varierte fra 1,6 til 4,5. De tre grunnene som fikk minst tilslutning var: Jeg vil ikke svikte de andre i klassen, vennene mine blir irriterte hvis jeg uteblir og jeg konkurrerer med søsknene mine. De tre grunnene som fikk høyest tilslutning var: Jeg vil ha generell studiekompetanse, jeg føler et ansvar overfor meg selv, jeg vil gjøre noe i livet. De tre grunnene som oppnådde lavest skår dreide seg alle om elevens relasjoner til andre mennesker: Klassekamerater, venner og søsken. De tre grunnene som fikk høyest skår dreide seg alle om elevens forhold til seg selv.

Det var også signifikante forskjeller i oppslutningen om de ulike nærværsgrunnkategoriene. De ytre fortidsgrunnene vant mindre tilslutning enn alle de andre fire kategoriene. De andre fire kategoriene fikk ingen signifikant ulik oppslutning. Oppslutningen om de ytre fortidsgrunnene var negativ (2,7), det vil si at elevene gjennomsnittlig var til dels litt uenig i disse utsagnene. Når det gjaldt de andre fire kategoriene, sluttet elevene positivt opp om disse grunnene. En skår på 3,8 indikerer litt enighet.

Konklusjon

Resultatene fra delprosjekt III, spørreundersøkelsen, viste at elevene hadde mange sterke grunner for å være nærværende i undervisningen. Elevene så ut til å føle en stor grad av forpliktelse overfor seg selv. De så også ut til å verdsette selve undervisningssituasjonen som en viktig nærværsgrunn, med andre ord, de trivdes på skolen. Videre la de vekt på å være nærværende i undervisningen for å kunne gjøre en verdslig karriere i fremtiden og for å kunne utvikle seg selv. Resultatene viste også at elevene ikke følte noen særlig forpliktelse overfor andre mennesker for å være nærværende i undervisningen.

Diskusjon av sammenhenger mellom funnene i de tre delprosjektene

I delprosjekt I ble det konkludert med at nærværsgarden samlet sett var urimelig lav, og at det derfor var all mulig grunn til å undersøke fenomenet mer inngående. Nærværet på klassenivå var avhengig av klasse og årstid, men ikke av fag og lærer.

I delprosjekt II kom det fram at elevene hadde mange grunner for å være nærværende i undervisningen. Grunnene spente over et vidt spekter. De lot seg på en meningsfull måte kategorisere lang tidsaksen (fortid, nåtid, framtid) og i kategoriene indre og ytre.

I delprosjekt III ble det klart at elevene ved steinerskolen i Trondheims videregående trinn sluttet positivt opp om mange av nærværsgrunnene (25 av 30). En nærmere analyse viste at elevene sluttet opp om fire av fem nærværsgrunnkategorier: Indre fortidsgrunner, nåtidsgrunner, ytre framtidsgrunner og indre framtidsgrunner. De ytre fortidsgrunnene fikk derimot negativ tilslutning. De ytre fortidsgrunnene ble i delprosjekt II kortfattet definert som: Grunner som viser til, og forutsetter, fortidige relasjoner mellom den lærende og hans kontekst. De fortidige relasjonene definisjonen henviser til kan være mellom den lærende og hans klassekamerater, mellom den lærende og hjemmet, venner, familie, skole eller samfunn. Gjennomsnitteleven var altså ikke enig i at hensynet til, eller forpliktelsen overfor, den andre var en nærværsgrunn. Et utdrag fra intervjuet med fokusgruppe tre illustrerer poenget. Legg merke til hva intervjupersonen, P1, sier. I er intervjueren, det vil si meg, og P4 en annen elev.

I: At du svikte dæm litt da når du ikke går, oppleve du det sånn? (om foreldrene)

P4: Ja

I:Ja

P1: Kainn æ bare,

I: Ja

P1: litt te ...æ e på en måte enig, men æ e litt uenig og æ mene. For mæ så e de på en måte en slags pliktfølelse overfor mæ sjøl.

I:Ja

P1: Sånn at de e, æ føle at de e sånn at æ går på deinn her skolen og æ gjør de på grunn av mine egne grunna, og når æ ikke e dær da bli de på en måte at æ ..ja svikte mæ sjøl litt da i gåseøya.

I:Ja, du har lovt dæ sjøl det på en måte?

P1: Ja, æ har sagt at hær kommer æ te å vær hver dag liksom i uka og da bør æ vær det veit æ.

Årsaken til at nærværsgraden var avhengig av klasse (delprosjekt I) kan med henvisning til resultatene fra delprosjekt III forsøksvis gis en forklaring: Det kan være slik at gjennomsnittseleven i klasser med lav nærværsgrad i særlig grad manglet de ytre fortidsgrunnene. Dermed utgjorde de samlede nærværsgrunnene en for svak kraft til å holde

eleven på skolen. Hvis dette var tilfellet, skulle en forvente at i klasser der det er svake sosiale bindinger mellom elevene, ville det være en lavere nærværsgrad enn i klasser der de sosiale bindingene var sterke. Det foreliggende materialet kan verken bekrefte eller avkrefte en slik hypotese. Andre studier (Olweus, 2004; Epstein & Sheldon, 2002; Kortoring, Konold, & Glutting, 1998) styrker gyldigheten av en slik hypotese.

At nærværet faller utover i skoleåret, kan leses som et slitasjefenomen. Den samlede mengden nærværsgrunner forvitrer gradvis og blir først fornyet etter en ferie.

Gjennomsnittseleven henter i stor grad sin nærværsmotivasjon fra seg selv. Motivasjonen kan ligge i den egne forpliktelsen overfor sitt Selv (indre fortidsgrunner), det egne ønske og vilje om å gjøre karriere (ytre framtidsgrunner) eller i det egne ønske om å utvikle sitt Selv (indre framtidsgrunner). Avhengighet av, forpliktelse overfor og eventuell hjelp og støtte fra andre mennesker er bare aktuelt når det gjelder nåtidsgrunnene og de ytre fortidsgrunnene. I delprosjekt III ble det klart at gjennomsnittseleven bare delvis sluttet opp om de to sistnevnte grunnene. Kanskje er det slik at de samlede nærværsgrunnene forvitrer fordi eleven selv, uten hjelp fra sitt sosiale miljø, er nødt til å kontinuerlig holde grunnene ved like. Å stadig fornye den egne forpliktelsen over for sitt Selv betinger ro og ettertanke. Tid og ro er også nødvendig når den lærende igjen skal minne seg selv på hva som egentlig var det framtidige målet med skolegangen. I den hektiske skolehverdagen er det ikke tilstrekkelig anledning til selvrefleksjon og framtidstanker. Derfor forvitrer de fleste nærværsgrunnene. Først i feriene kan eleven få fornyet nærværsgrunnene. Da er det tid og rom for det. Et utdrag fra intervjuundersøkelsen illustrerer poenget. P4 forklarer her hvorfor nærværet øker etter en ferie:

P4: Men, det e for at på høsten så har du hatt en lang pause og da har du lyst te å gå på skolen igjæn, så æ e litt.. æ veit itj æ

P1: Klar for å gjør en innsats og så miste du litt motet kanskje?

P4: Ja du miste mo., du miste motivasjonen.

Det fallende nærværet utover i skoleåret, med de positive hoppene etter hver ferie, kan slik forklares med at for mye av nærværsmotivasjonen må hentes fra den enkelte. I for liten grad hentes og fornyes nærværsgrunnene i det sosiale (inter - personlige) området.

Nå har vi fått tegnet et bilde av situasjonen ved Steinerskolen i Trondheim våren 2006. Vi ser at nærværet burde vært høyere og at det var all mulig grunn til å foreta seg noe. Det var mye som tydet på at det var viktig å arbeide med de sosiale relasjonene innad i klassene hvis vi ønsket å få hevet nærværet. I neste kapittel kan du lese om hva vi konkret gjorde.

Nærværsprosjektet 06-07, fase 2 – hvordan få opp nærværet?

Beskrivelse av prosessen

Her vil jeg forsøke å fortelle min historie om *hvordan* vi arbeidet, litt om hva slags tiltak vi valgte å sette ut i livet og litt om mine egne refleksjoner underveis. Jeg vil i første omgang ikke drøfte detaljene av planen i noen særlig grad, det vil altså i første omgang bli lite detaljert om *hva og hvorfor*, men mer en personlig beretning om *hvordan*.

Planlegging

Etter at fase 1, kartleggingen, var avsluttet ble det dannet en Nærværsgruppe. Gruppen ble konstituert 23. juni 2006 og bestod av ti lærere som ønsket å arbeide for å styrke nærværet ved skolen. I første omgang var ideen å konsentrere arbeidet om *en* klasse på videregående (1.v.g.), men allerede på det første møtet etter sommerferien, torsdag 17. august, ble det besluttet å inkludere alle de tre videregående klassene i prosjektet. Vi var enige om at det var ”mer helhetlig, forutsigbart og ryddig for elevene og oss.”⁴⁰ I løpet av til sammen fem møter, ett av dem før sommerferien, ble så det første tiltaksprogrammet, **Plan A**, utformet. En rekke prinsipielle tema ble drøftet i disse innledende møtene. Vi startet med å avklare våre roller. Jeg fikk, med henvisning til aksjonsforskningsteori, gjort det klart hvorfor det var viktig med en gruppe, at det ikke kunne være et soloprosjekt. Vi var enige om at alle medlemmene i gruppa skulle ha samme medbestemmelsesrett. Jeg skulle i tillegg ha en sekretærrolle. Vi ble også enige om å, i første omgang ikke ha med elever i gruppa. Det ville bli problematisk med elever i gruppa fordi ”det kan bli snakket om enkeltelever og da får vi et problem i forhold til taushetsplikten.” Et annet argument for ikke å inkludere elevene var at ”vi må finne oss selv først.” Vi besluttet etter dette å invitere elever inn i gruppa ved behov.

Vi gikk gjennom kartleggingsrapporten (se forrige kapittel) og litteraturstudien vedrørende nærvær fra Wilder Research Center (Gerrard, Burhans, & Fair, 2003) (se kapittelet

⁴⁰ Alle utsagnene i anførselstegn er direkte sitert fra møteprotokollen til Nærværsprosjektet. Protokollen ble ført ved møtene i Styringsgruppa, Nærværsgruppa og ved de tre stormøtene med elevene.

om nærværsforskning s. 18). Med disse dokumentene og våre egne erfaringer som basis, ble Plan A utformet.

Nærværsprosjektet 2006-2007

Plan A, gjelder fra skoleårets start.

Høyt nærvær (lavt fravær) i et læringsfellesskap henger sammen med (korrelerer) med godt sosialt miljø og gode faglige prestasjoner. Sammenhengen er svært godt dokumentert. I praksis vil det si at den som er så heldig å få gå i en klasse med høyt nærvær, vil trives bedre og vil få mer utbytte av undervisningen enn en elev som er så uheldig å havne i en klasse med lavt nærvær. Når en elev er nærværende på skolen, vil det altså ikke bare gagne eleven selv, men også alle de andre elevene i klassen.

I inneværende skoleår har vi satt i gang et prosjekt for å forsøke å sikre at nærværet ved vårt videregående trinn holder seg høyt gjennom hele skoleåret. Vi er 10 lærere som utformer og leder prosjektet. Vi vil etter behov også invitere elevrepresentanter inn i gruppa.

For å sikre et høyt nærvær har vi blitt enige om følgende tiltak fra skoleårets start:

1. Første-dags-kontakt, FDK

Elever som vet at de ikke kommer til å være til stede i klasserommet når hovedfagstimen starter varsler om dette pr. SMS til hovedfagslærer. Elever som ikke er til stede og ikke har varslet ringes opp av hovedfagslærer i løpet av hovedfagstimen. Eleven gir en kort beskjed om hvorfor han/hun ikke er til stede. Samtalen loggføres i fraværsgreboka. En elev som ikke varsler om fravær/forsentkomming, får en anmerkning i fraværsprotokollen i tillegg til eventuell anmerkning for forsent eller fravær.

2. Løpende informasjon til og dialog med elevene

Ved starten av høstsemesteret får alle elevene i videregående trinn en muntlig og skriftlig presentasjon av prosjektet (dette skrevet). Det blir sagt litt om sammenhengen mellom nærvær og måloppnåelse og om de ulike tiltakene. Etter høstferien, juleferien og rundt 1.april vil effekten av tiltakene bli evaluert. Elevene vil bli orientert om resultatene. Det vil også bli anledning til å komme med innspill underveis i prosjektet.

3. Fokus på relasjonsbygging

Internasjonal forskning viser at i læringsfellesskap der det er sterke sosiale relasjoner mellom elevene, vil det også være et høyt nærvær. Lærerne oppfordres derfor til å finne aktiviteter som kan styrke det inter - personlige feltet. Aktivitetene kan for eksempel være:

- At man minst en gang i løpet av en hovedfagsperiode bevisst bryter opp de ”faste” gruppene og setter sammen nye. Gruppene bør få meningsfulle/ikke konstruerte oppgaver.
- Elevene og læreren setter seg i ring ved periodens slutt. Alle elevene og læreren sier noe om sine opplevelser i perioden.(deler opplevelser)
- En gruppe av elever lager mat til og serverer resten av klassen. Gruppene bør også her være ”nye”, det vil si satt sammen av elever som vanligvis ikke samarbeider så mye.
- Dra på tur. Her kan det være et poeng at det legges inn praktiske oppgaver eller lignende for å øve nye sosiale konstallasjoner.
- Lek, dramaøvelser
- Syng
- Dans

4. Presisering av regler for nærvær og innleveringer

Ordensreglene deles ut til og gjennomgås med elevene. Særlig presiseres 15 % regelen vedrørende fravær: *Elever som er borte 15 % eller mer i et fag har **ikke krav** på vitnesbyrd i faget.*

Videre presiseres følgende:

Hovedfagsbøker leveres inn siste dagen i perioden, hvis ikke annet er avtalt. Har eleven vært borte i perioden, kan eleven søke skriftlig om utsettelse.

Elever som søker om slik utsettelse vil kunne få utsatt innleveringen i like mange dager som fraværet har vart. Hvis boka blir levert etter den utsatte fristen, vil arbeidet ikke bli vurdert på tradisjonelt vis. Kun betegnelsene godkjent og ikke godkjent vil bli benyttet. Godkjent vil være ekvivalent med karakter 2.

Etter at en periode er avsluttet, kan det bli avholdt en utsatt prøve for de elevene som var fraværende prøvedagen. Den utsatte prøven skal avholdes maksimum en uke etter periodens avslutning. Det vil ikke bli avholdt flere utsatte prøver i faget.

5. STEP-ungdom møter ungdom

Et program i satsningen Psykisk helse i skolen (2004-2008). Programmet er i regi av organisasjonen *Voksne for barn* og er et forebyggende miljøtiltak hvor elevene arbeider aktivt med det psykososiale miljøet. Programmet er mestringsorientert og hovedmålet er å utnytte og utvikle ungdoms egne ressurser. Liv har hovedansvaret for dette programmet.

Nærværgruppa består av:

Marit, Hanne, Liv, Hadwig, Jan, Håkon, Elise, Heidi H., Trude Gry og Geir
Trondheim 20.08.06

Figur 8: Faksimile av Plan A gjeldende fra skoleårets start

Torsdag 24. august, på Lærermøtet, ble alle lærerne og ledelsen ved skolen informert om prosjektet, og så, fredag 25. august ble det avholdt kick-off med alle de involverte elevene og lærerne.

Kick - off

Møtet ble innledet med at jeg informerte litt om bakgrunnen for prosjektet. Jeg la særlig vekt på den positive samvariasjonen som eksisterer mellom nærvær og skoleprestasjoner. Etter dette ble **Plan A** gjennomgått, og alle elevene fikk en kopi av planen og av skolens ordensregler. I siste del av møtet ble det åpnet for innspill fra elevene. Responsen fra elevene var overveiende positiv (applaus etter at **Plan A** var presentert). De hadde en del konkrete spørsmål og nyttige praktiske forslag til gjennomføringen av planen. I tillegg kom det fram noe misnøye med: at lærere roter bort elevenes periodebøker ”det skjer nesten etter hver periode”, at elevene ikke får beskjed når en lærer er borte eller kommer for sent, og at utsatte prøver ofte er identiske med ordinære. Det sistnevnte gjør at ”elever kan spekulere i å være borte prøvedagen, skaffe seg en kopi av prøven, og så gjennomføre den utsatte prøven med glans.”

Høst

Etter at **Plan A** var utarbeidet og satt ut i livet gikk det ganske kort tid før hverdagen innhentet oss. Nærværet de første ukene av skoleåret var imidlertid lang høyere enn det hadde brukt å være. ”Nå har vi endelig funnet løsningen, ei oppskrift som virker,” tenkte vi og gikk rundt å smilte til hverandre. Men akk, allerede før høstferien, som var andre uka i oktober, hadde vi begynt å merke tyngden fra hverdagen og høsten. Det ukentlige nærværet falt stadig og endte i 3. kvartal med en middelværdi på 91,3 %, det vil si ”bare” halvannet prosentpoeng opp fra det begredelige historiske gjennomsnittet.

Nærværingsgruppa, som i utgangspunktet bestod av ti engasjerte lærere, hadde store problemer med å få til å møtes. I slutten av september opprettet vi derfor en mindre gruppe av tre lærere som skulle møtes jevnlig. Den nye gruppa ble døpt Styringsgruppa. Jeg følte at den opprinnelige idéen om å løfte i flokk, om å drive deltagende aksjonsforskning, allerede var i ferd med å bli utvannet. Men vi tre i Styringsgruppa fikk i alle fall til å møtes. Hver uke (nesten) utover høsten gikk vi gjennom **Plan A** og forsøkte å danne oss et bilde av hvordan hvert enkelt punkt ble fulgt opp i de forskjellige klassene. Vi snakket også en god del om effekten av tiltakene. Jeg utarbeidet fortløpende statistikk til møtene, slik at vi kunne ta utgangspunkt i noe håndfast. Etter møtene tok vi skriftlig eller muntlig kontakt med hovedfagslærere for å minne dem på innholdet i planen.

Etter høstferien fortsatte arbeidet, vi anstrengte oss for å fortelle om prosjektet til så mange som mulig. Foreldremøter, lærermøter og skolens meddelelsesblad ble benyttet. Vi ønsket å få mest mulig oppmerksomhet om prosjektet slik at det ikke forsvant i den hektiske hverdagen. Det dukket stadig opp praktiske utfordringer: Planlagte møter som ikke kunne avholdes fordi de kolliderte med andre møter som også var planlagt, lærere som ikke kunne møte fordi de var opptatt med andre like viktige gjøremål eller fordi de var syke eller bortreist, beskjeder som ikke ble gitt eller som ikke var konkrete nok. De fleste utfordringene dreide seg om å planlegging og om å få til effektiv og tydelig kommunikasjon.

I begynnelsen av november fikk vi samlet alle elevene og lærerne på trinnet til et første felles oppsummerings og planleggingsmøte, **Plan A** skulle evalueres. Møtet ble innledet med et tilbakeblikk på Kick - off. Deretter så vi på den statistiske nærværsutviklingen siden skolestart. Vi konkluderte med at: ”Jo da, nærværet i 3. kvartal var noe bedre enn tidligere (ca.1,5 prosentpoeng over historisk snitt), men fortsatt kan og bør det bli bedre!” I neste fase av møtet

gikk vi over til å evaluere **Plan A** og ikke minst vår egen evne til å følge opp det vi hadde bestemt. Elevene var temmelig engasjerte. Dette var noe helt nytt, vi sitter sammen i en stor sirkel, alle på samme nivå og har en åpen dialog om vår felles hverdag. Ingen avstemming eller fronter, bare enkeltmennesker som beskriver hvordan de har opplevd at vi har lykket i vår felles bestrebelse. Uten avstemming, eller spørreskjema, er det likevel slik at noe i løpet av samtalen (fire timer over to dager) utkrystalliserer seg. Stemningen på møtet var seriøs, inderlig og positiv. Da jeg dagen etterpå leste den svært detaljerte protokollen fra møtet,⁴¹ var det ganske innlysende for meg hva som måtte endres og legges til i **Plan A** for å få til en forbedret **Plan B**. Disse to dagene i november står i ettertid for meg som et slags vendepunkt, et punkt da prosjektet ble noe mer enn en idé og vakre ord. Fra dette tidspunktet kunne det virke som om prosjektet hadde begynt å bli en integrert del av elevenes og lærernes tenkesett. I ukene etter møtet fortsatte imidlertid nærværet å falle..

En måned senere, litt ut i desember, fikk vi samlet elevene igjen og delt ut den nye reviderte planen, **Plan B**. Lærerne hadde i mellomtida arbeidet effektivt og vedtatt den nye planen på grunnlag av det skriftlige referatet og sine egne erfaringer fra novembermøtet. De viktigste endringene fra **Plan A** var at vi i **Plan B** hadde lagt til et punkt 6 som handlet om hvordan vi underviste, samt en liten tilføyelse i punkt 4 om at god orden i ti påfølgende dager ville føre til at en tidligere ordensanmerkning ble strøket. Elevene tok i mot den nye planen med en positiv holdning, ”belønningspunktet” vakte allmenn begeistring.

I novembermøtene kom det klart fram at elevene opplevde undervisningsmetodikken ved skolen vår som statisk og for lærerstyrt. I kartleggingsfasen av prosjektet et halvt år tidligere hadde jeg slått fast at fag og lærer ikke hadde noen betydning for nærværet, dette til tross for at common sense og rapportene fra for eksempel OFSTED og WRC (se kapitlet om nærværsforskning s. 18) sa det motsatte. I OFSTEDs rapport slås det til og med fast at ”God undervisning er det *beste* middelet til å få elevene til å komme på skolen og å oppføre seg bra” (min utheving). Jeg funderte mye på det tilsynelatende paradoksale i situasjonen. Hvorfor viste statistikken at nærværet var det samme for alle lærerne og fagene? Man måtte jo gå ut i fra at lærerne underviste på forskjellig måte! Jeg merket meg at alle lærerne som var inkludert i undersøkelsen hadde undervist i alle de fem klassene og dermed hadde lang fartstid på skolen. Bare disse lærerne kunne, av statistiske hensyn, inkluderes i studien. Kanskje var det slik at alle

⁴¹ Protokollen inneholdt ordrette sitater av alle innleggene. Det var også anført hvem som snakket.

disse ”gamle” lærerne, meg selv inkludert, over tid var blitt preget og hadde vært med på å prege den samme kulturen og tradisjonene og dermed hadde blitt like (dårlige)? En slik tanke løste i alle fall paradokset. Den samme argumentasjonen kunne også brukes til å forklare hvorfor nærværet mellom fagene ikke var forskjellig.

Ved å innføre ”belønning” for god oppførsel (sletting av tidligere anmerkninger) gjorde vi et allerede etablert system med ”straff” for dårlig oppførsel (anmerkninger) mer helhetlig og konsekvent. Vi mente at dette tillegget ville dreie oppmerksomheten mer i positiv retning: Lærerne skulle nå ikke bare konstatere regelbrudd (forsentkomninger, manglende innleveringer, manglende meldinger, etc.), men også være opptatt av og fokusere på jevnlig god atferd.

Nedenfor følger **Plan B**. Alle endringer og tillegg i forhold til **Plan A** er uthevet med gult. Legg særlig merke til tillegget i punkt 4 (om belønning) og det helt nye punkt 6.

Nærværsprosjektet 2006-2007

Plan B (revidert 4.des. 2006), gjelder fra og med 7.desember.

Høyt nærvær i et læringsfelleskap henger sammen med godt sosialt miljø og gode faglige prestasjoner. Sammenhengen er svært godt dokumentert. I praksis vil det si at den som er så heldig å få gå i en klasse med høyt nærvær, vil trives bedre og få mer utbytte av undervisningen enn en elev som er så uheldig å havne i en klasse med lavt nærvær. Når en elev er nærværende på skolen, vil det altså ikke bare gagne eleven selv, men også alle de andre elevene i klassen.

I inneværende skoleår har vi satt i gang et prosjekt for å forsøke å sikre at nærværet ved vårt videregående trinn holder seg høyt gjennom hele skoleåret. Vi er 10 lærere som utformer og leder prosjektet. Den reviderte tiltakspakken, etter en runde med handling, observasjon, refleksjon og ny planlegging, ser nå slik ut:

1. Første-dags-kontakt, FDK

Elever som vet at de ikke kommer til å være til stede i klasserommet når hovedfagstimen starter varsler om dette pr. SMS til hovedfaglærer. **Læreren sender en kort bekreftelse på at melding er mottatt.** Elever som ikke er til stede og ikke har varslet ringes opp av hovedfaglærer i løpet av hovedfagstimen, **fortrinnsvis i elevenes arbeidsstund.** Eleven gir en kort beskjed om hvorfor han/hun ikke er til stede. Samtalen loggføres i fraværsgboka. De tilstedeværende elevene får vite hvorfor NN ikke er tilstede og eventuelt når NN kommer. Ved starten av ny periode skriver den nye hovedfaglæreren mobiltelefonnummeret sitt på tavla.

2. Løpende informasjon og justering av tiltakene i dialog med elevene

Ved starten av høstsemesteret får alle elevene i videregående trinn en muntlig og skriftlig presentasjon av prosjektet. Det blir sagt litt om sammenhengen mellom nærvær og måloppnåelse og om de ulike tiltakene. Etter høstferien (6. og 7. november), juleferien (torsdag 18. januar) og rundt 1.april blir effekten av tiltakene evaluert. Alle elevene blir orientert om resultatene og vil bli involvert i evalueringen. Alle elevene vil også få anledning til å foreslå endringer og tillegg til den eksisterende tiltakspakken.

3. Fokus på relasjonsbygging

Internasjonal forskning viser at i læringsfelleskap der det er sterke sosiale relasjoner mellom elevene, vil det også være et høyt nærvær. Lærerne oppfordres derfor til å finne aktiviteter som kan styrke det interpersonlige feltet. Aktivitetene kan for eksempel være:

- At man minst en gang i løpet av en hovedfagsperiode bevisst bryter opp de ”faste” gruppene og setter sammen nye. Gruppene bør få meningsfulle/ikke konstruerte oppgaver.

- Elevene og læreren setter seg i ring ved periodens slutt. Alle elevene og læreren sier noe om sine opplevelser i perioden. (deler opplevelser) **Nærværsgruppa oppfordrer alle hovedfaglærere sterkt om å gjennomføre dette tiltaket.**
 - En gruppe av elever lager mat til og serverer resten av klassen. Gruppene bør også her være "nye", det vil si satt sammen av elever som vanligvis ikke samarbeider så mye.
 - Dra på tur. Her kan det være et poeng at det legges inn praktiske oppgaver eller lignende for å øve nye sosiale konstallasjoner.
 - Lek, syng, dans, gjør dramaøvelser
 - **Gå en 15 minutters tur hver morgen. Kanskje kan turen og opplevelsene rundt denne på et eller annet vis flettes inn i temaet for perioden?**
- 4. Presisering av regler for nærvær og innleveringer**
- Ordensreglene deles ut til og gjennomgås med elevene ved starten av høstsemesteret. Særlig presiseres 15% regelen vedrørende fravær: *«Elever som er borte 15% eller mer i et fag har ikke krav på vitnesbyrd i faget.»*
- Videre presiseres følgende:
- «Hovedfagsbøker leveres inn siste dagen i perioden, hvis ikke annet er avtalt. Har eleven vært borte i perioden, kan eleven søke skriftlig om utsettelse.»*
- Elever som søker om slik utsettelse, vil kunne få utsatt innleveringen i like mange dager som fraværet har vart. Hvis boka blir levert etter den utsatte fristen, vil arbeidet ikke bli vurdert på tradisjonelt vis. Kun betegnelsene godkjent og ikke godkjent vil bli benyttet. Godkjent vil være ekvivalent med karakter 2.
- Vi presiserer at eleven ikke har rett til utsatt frist selv om hun eller han har vært borte. Læreren må utøve skjønn. Det samme gjelder spørsmålet om skriftlig eller muntlig søknad. Det viktige er at læreren i god tid klargjør hvordan han/hun fortolker reglene.**
- Etter at en periode er avsluttet, kan det bli avholdt en utsatt prøve for de elevene som var fraværende prøvedagen. Den utsatte prøven skal avholdes maksimum en uke etter periodens avslutning. Det vil ikke bli avholdt flere utsatte prøver i faget.
- Elever som har vært på skolen sammenhengende i ti dager uten å ha fått noen ordensanmerkninger får strøket en tidligere anmerkning.**
- 5. Fokus på psykisk helse**
- Hvis du som elev er bekymret for en medelevs psykiske helse, og du synes det er vanskelig å ta opp dette direkte med vedkommende, er det helt OK å gå rett til sosiallærer Liv med bekymringen. Liv vil følge opp slike henvendelser, selvsagt uten at ditt navn vil bli brakt på bane.
- Åttende januar 2007 i hovedfag vil det bli et møte med Venn1.no + en representant fra ungdomsgruppa i mental helse.
- 6. Alternativer til den tradisjonelle silkebokpedagogikken**
- I møtene 6. og 7. november ble det klart at mange elever opplever at hovedfagsundervisningen er for statisk. Elevene er i for stor grad passive mottakere av ferdig bearbeidet informasjon fra en aktiv lærer. Elevene ønsker i større grad å påvirke måten de skal lære på. Nærværsgruppa tror at variasjon i HF er viktig for å få opp engasjementet og dermed nærværet hos elevene. Mulige alternativ til silkeboken kan være: barnebok, film, veggavis, bildeserie, skuespill, prosjektoppgaver, essays. Alternativene må ikke komme i tillegg til silkeboken.

Nærværsgruppa består av:

Marit, Liv, Hadwig, Jan, Håkon, Elise, Heidi H., Trude Gry og Geir

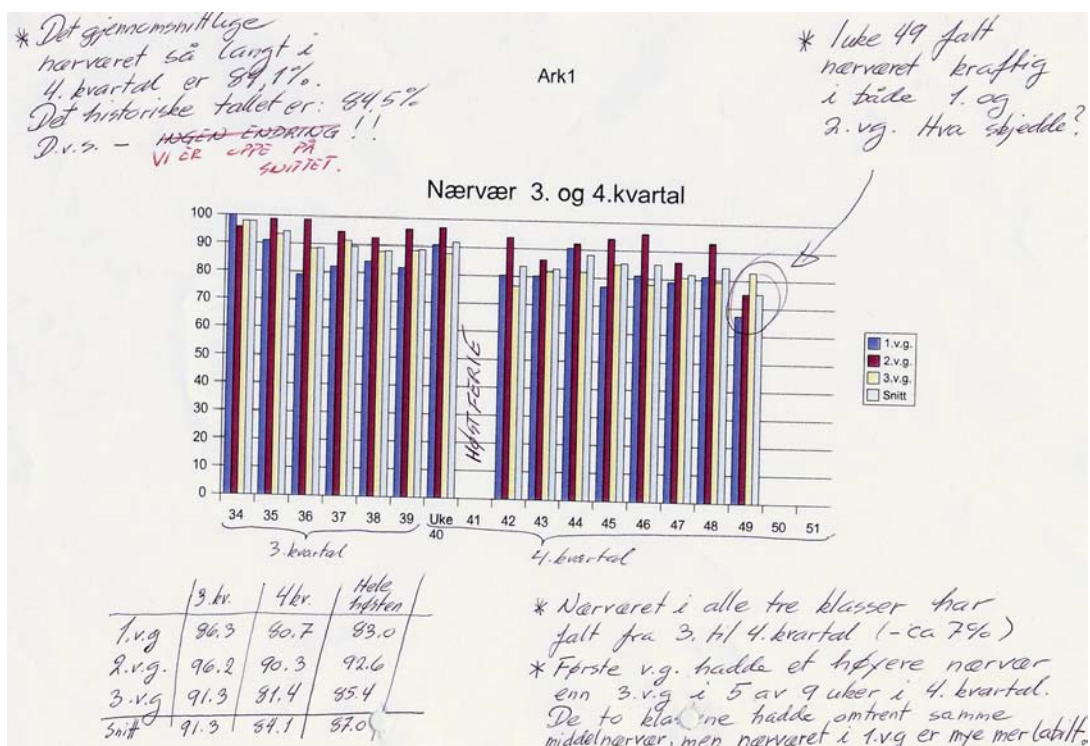
Styringsgruppa opprettet 28. september:

Trude Gry, Marit og Geir

Trondheim 5. desember 2006

Figur 9: Faksimile av Plan B

I desember fortalte jeg om prosjektet på et av de ukentlige Lærermøtene og på et foreldremøte, og vel ei uke før juleferien laget jeg, etter å ha snakket med noen elever, et stolpediagram over nærværsutviklingen, forsynte det med noen kommentarer og hengte det opp på veggen rett utenfor videregående klasserommene. Hensikten var å holde elevene løpende orientert om utviklinga, og slik holde prosjektet varmt. Da jeg laget "avisa" ble jeg oppmerksom på at vi ikke hadde satt oss et klart statistisk mål for nærværsarbeidet. På førsteutgaven sammenlignet jeg derfor årets nærvær med det historiske snittet, og senere ble det alltid et mål å ligge høyere enn dette tallet. Nedenfor kan du se en faksimile av førsteutgaven av Nærværsnytt (før avisa fikk navn):



Figur 10: Faksimile av førsteutgaven av "Nærværsnytt"

Det nærmet seg jul, og mot slutten av adventstida begynte nærværet å stige. Bunnpunktet ble passert i uke 49, det vil si andre uka i desember, nøyaktig en måned etter novembermøtet.

Etter jul

Etter jul tok det litt tid før alle elevene kom tilbake fra sine respektive juleferier (Vi har mange hybelboere fra Nord - Norge). Den første skoleuka ble derfor preget av lavt nærvær.

Åttende januar fikk vi, som planlagt i plan B, besøk av to representanter fra Mental Helses ungdomsgruppe i Skien (Venn1.no). Alle elevene var samlet i salen i to timer og fikk informasjon om ungdom og psykiske lidelser og om det eksisterende hjelpetilbudet.

I ukene som fulgte begynte nærværet gradvis å stige, og mot slutten av februar hadde nærværet etter jul (1. kvartal) passert nærværet i 4. kvartal. Den fallende trenden så ut til å være snudd.

I januar hadde vi et nytt stormøte med alle elevene og lærerne for å evaluere **Plan B**. Dette møtet, som jeg heretter vil benevne som januarmøtet, hadde en helt annen karakter og stemning enn novembermøtet. Rent fysisk hadde vi forflyttet oss opp til den lyse tegnesalen på loftet fra den mørke teatersalen på bakkenivå. Vi satt i ring akkurat som i november, men tonen var mer tilbakelent, mindre fokusert enn da. Det var ikke lenger noe helt nytt som skulle skje, ”Vi kan dette, vi har gjort det før.”

Plan B fikk bare ørsmå justeringer etter januarmøtet. Under punkt to ble Nærværsnytt inkludert, og under det første punktet kom det en liten tilføyelse om varsling via andre elever. Det kunne virke som om vi nå hadde begynt å nærme oss en plan som vi trodde på. Utfordringen, dette ble et hovedtema på januarmøtet, var å følge opp planen i praksis. Mer konkret hva utfordringene gikk ut på, vil jeg komme tilbake til senere når jeg drøfter hvert enkelt tiltak for seg. I denne perioden utførte jeg noen oppfølgingsintervjuer med de samme elevene som jeg hadde intervjuet året før. Hovedhensikten var å finne ut om elevene hadde endret måten å tenke på som en følge av prosjektet. Elevene fikk lese en transkripsjon av de gamle intervjuene før vi gjennomførte de nye.

Det ble vinterferie og etter ferien, i uke 10, hadde avgangsklassen årsoppgaveuke. Denne uka skulle de øve på å legge fram årsoppgavene sine og de to siste dagene skulle de presentere oppgavene offentlig. Nærværet denne uka i 3.v.g. var 100 %. I de to påfølgende ukene falt nærværet i klassen drastisk, og jeg begynte å frykte for at den positive trenden ikke ville holde seg. Da 1.v.g. dro på snøhuleturn i uke 13 falt også nærværet dramatisk. Til tross for disse to spesielle hendelsene havnet middelnærværet i første kvartal noe over nærværet før jul i 4. kvartal (før jul). Den fallende trenden var snudd.

Når vi i dag skriver fredag 30. mars, er 1. kvartal unnagjort. Det er tid for å gjøre opp en foreløpig status. Prosjektet vil imidlertid gå videre med møter og ukentlige **Nærværssnytt**. Kanskje kan vi også få gjennomført en ny nærværsgrunnundersøkelse? Det ville vært uhyre interessant å finne ut om de ytre nærværsgrunnene får større tilslutning nå enn ved forrige måling. Denne rapporten vil imidlertid ikke omfatte mer enn de tre første kvartalene av skoleåret 2006-2007. For at du som leser skal få et visst bilde av utviklingen tar jeg til slutt i denne sammenhengen med **Plan C** og **Nærværssnytt** nr 10, (til og med uke 10 – den utrolige årsoppgaveuka).

Nærværssprosjektet 2006-2007

Plan C (revidert 4.des. 2006 og 18.januar 2007), gjelder fra og med 19.januar.

Høyt nærvær i et læringsfelleskap henger sammen med godt sosialt miljø og gode faglige prestasjoner. Sammenhengen er svært godt dokumentert. I praksis vil det si at den som er så heldig å få gå i en klasse med høyt nærvær, vil trives bedre og få mer utbytte av undervisningen enn en elev som er så uheldig å havne i en klasse med lavt nærvær. Når en elev er nærværende på skolen, vil det altså ikke bare gagne eleven selv, men også alle de andre elevene i klassen.

I inneværende skoleår har vi satt i gang et prosjekt for å forsøke å sikre at nærværet ved vårt videregående trinn holder seg høyt gjennom hele skoleåret. Vi er 10 lærere som utformer og leder prosjektet. Den reviderte tiltakspakken, etter en runde med handling, observasjon, refleksjon og ny planlegging, ser nå slik ut:

1 Første-dags-kontakt, FDK

Elever som vet at de ikke kommer til å være til stede i klasserommet når hovedfagstimen starter varsler om dette pr. SMS til hovedfaglærer. Hvis dette ikke lar seg gjøre, kan det varsles via medelever. Læreren sender en kort bekreftelse på at melding er mottatt. Elever som ikke er til stede og ikke har varslet ringes opp av hovedfaglærer i løpet av hovedfagstimen, fortrinnsvis i elevenes arbeidsstund. Eleven gir en kort beskjed om hvorfor han/hun ikke er til stede. Samtalen loggføres i fraværsgboka. De tilstedeværende elevene får vite hvorfor NN ikke er tilstede og eventuelt når NN kommer. Ved starten av ny periode skriver den nye hovedfaglæreren mobiltelefonnummeret sitt på tavla.

2 Løpende informasjon og justering av tiltakene i dialog med elevene

Etter hver skoleuke blir det prosentvise nærværet for de tre klassene og gjennomsnittet mellom dem beregnet. Videre beregnes det samlede nærværet for hele skoleåret. Resultatene sammen med noen kortfattede kommentarer om nærværutviklingen blir formidlet til elevene i form av en veggavis (Nærværssnytt). Avisa henges opp rett utenfor klasserommene til de videregående klassene. Ved starten av høstsemesteret får alle elevene i videregående trinn en muntlig og skriftlig presentasjon av prosjektet. Det blir sagt litt om sammenhengen mellom nærvær og måloppnåelse og om de ulike tiltakene. Etter høstferien (6. og 7. november), juleferien (torsdag 18. januar) og rundt 1. april vil effekten av tiltakene bli evaluert. Alle elevene vil bli orientert om resultatene og blir involvert i evalueringen. Alle elevene vil også få anledning til å foreslå endringer og tillegg til den eksisterende tiltakspakken.

3 Fokus på relasjonsbygging

Internasjonal forskning viser at i læringsfelleskap der det er sterke sosiale relasjoner mellom elevene, vil det også være et høyt nærvær. Lærerne oppfordres derfor til å finne aktiviteter som kan styrke det interpersonlige feltet. Aktivitetene kan for eksempel være:

- At man minst en gang i løpet av en hovedfagsperiode bevisst bryter opp de "faste" gruppene og setter sammen nye. Gruppene bør få meningsfulle/ikke konstruerte oppgaver.

- Elevene og læreren setter seg i ring ved periodens slutt. Alle elevene og læreren sier noe om sine opplevelser i perioden. (deler opplevelser) *Nærværsgruppa oppfordrer alle hovedfaglærere sterkt om å gjennomføre dette tiltaket.*
- En gruppe av elever lager mat til og serverer resten av klassen. Gruppene bør også her være "nye", det vil si satt sammen av elever som vanligvis ikke samarbeider så mye.
- Dra på tur. Her kan det være et poeng at det legges inn praktiske oppgaver eller lignende for å øve nye sosiale konstallasjoner.
- Lek, syng, dans, gjør dramaøvelser
- Gå en 15 minutters tur hver morgen. Kanskje kan turen og opplevelsene rundt denne på et eller annet vis flettes inn i temaet for perioden?

4 **Presisering av regler for nærvær og innleveringer**

Ordensreglene deles ut til og gjennomgås med elevene ved starten av høstsemesteret. Særlig presiseres 15% regelen vedrørende fravær: «*Elever som er borte 15% eller mer i et fag har **ikke krav** på vitnesbyrd i faget.*»

Videre presiseres følgende:

«Hovedfagsbøker leveres inn siste dagen i perioden, hvis ikke annet er avtalt. Har eleven vært borte i perioden, kan eleven søke skriftlig om utsettelse.»

Elever som søker om slik utsettelse, vil kunne få utsatt innleveringen i like mange dager som fraværet har vart. Hvis boka blir levert etter den utsatte fristen, vil arbeidet ikke bli vurdert på tradisjonelt vis. Kun betegnelsene godkjent og ikke godkjent vil bli benyttet. Godkjent vil være ekvivalent med karakter 2. Vi presiserer at eleven ikke har *rett* til utsatt frist selv om hun eller han har vært borte. Læreren må utøve skjønn. Det samme gjelder spørsmålet om skriftlig eller muntlig søknad. Det viktige er at læreren i god tid klargjør hvordan han/hun fortolker reglene.

Etter at en periode er avsluttet, kan det bli avholdt en utsatt prøve for de elevene som var fraværende prøvedagen. Den utsatte prøven skal avholdes maksimum en uke etter periodens avslutning. Det vil ikke bli avholdt flere utsatte prøver i faget.

Elever som har vært på skolen sammenhengende i ti dager uten å ha fått noen ordensanmerkninger får strøket en tidligere anmerkning.

5 **Fokus på psykisk helse**

Hvis du som elev er bekymret for en medelevs psykiske helse, og du synes det er vanskelig å ta opp dette direkte med vedkommende, er det helt OK å gå rett til sosiallærer Liv med bekymringen. Liv vil følge opp slike henvendelser, selvsagt uten at ditt navn vil bli bragt på bane.

Åttende januar 2007 i hovedfag vil det bli et møte med Venn1.no + en representant fra ungdomsgruppa i mental helse.

6 **Alternativer til den tradisjonelle silkebokpedagogikken**

I møtene 6. og 7. november ble det klart at mange elever opplever at hovedfagsundervisningen er for statisk. Elevene er i for stor grad passive mottakere av ferdig bearbeidet informasjon fra en aktiv lærer. Elevene ønsker i større grad å påvirke måten de skal lære på. Nærværsgruppa tror at variasjon i HF er viktig for å få opp engasjementet og dermed nærværet hos elevene. Mulige alternativ til silkeboken kan være: barnebok, film, veggavis, bildeserie, skuespill, prosjektoppgaver, essays. Alternativene må ikke komme i tillegg til silkeboken.

Nærværsgruppa består av:

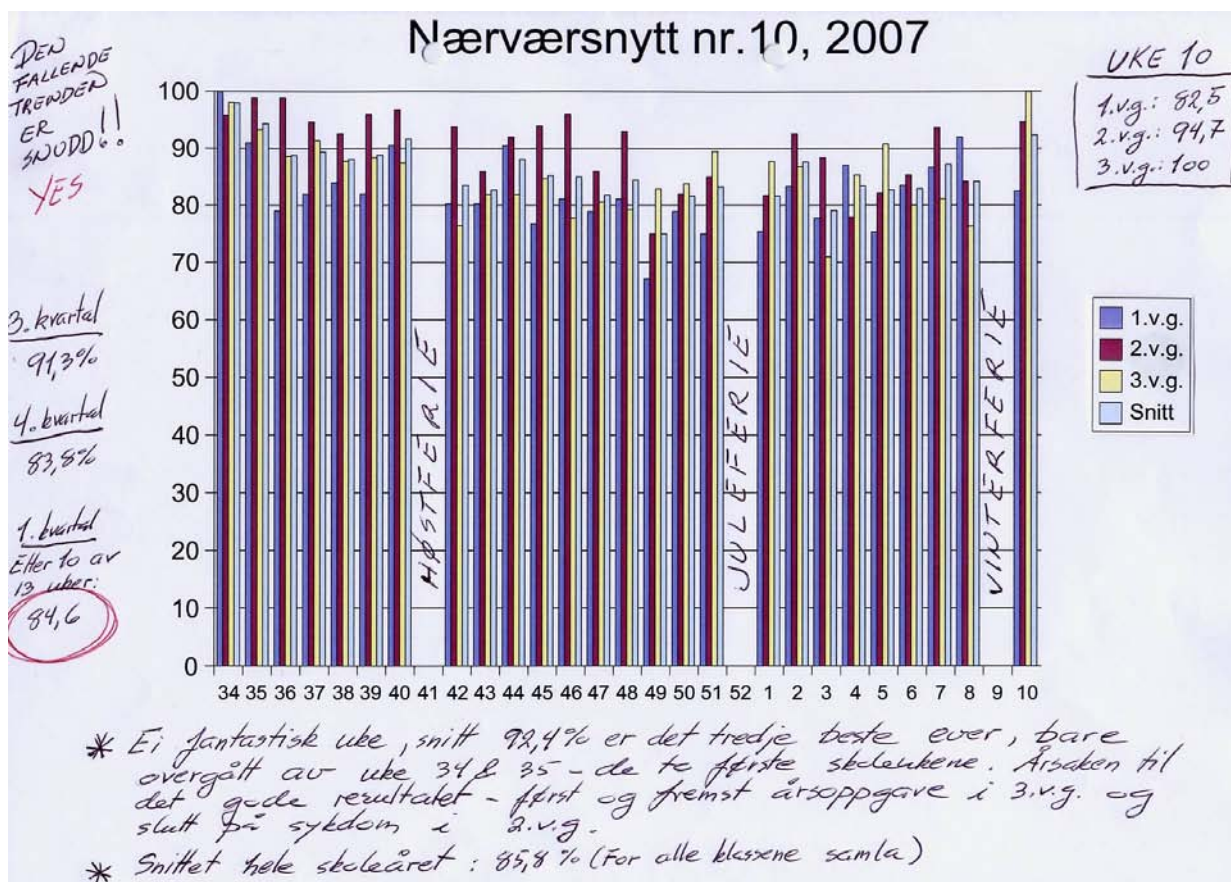
Marit, Liv, Hadwig, Jan, Håkon, Elise, Heidi H., Trude Gry og Geir

Styringsgruppa opprettet 28.september:

Trude Gry, Marit og Geir

Trondheim 19. januar 2007

Figur 11: Faksimile av Plan C
(Endringer og tillegg fra plan B er uthevet)



Figur 12: Faksimile av Nærværstnytt til og med uke 10

For å finne ut hva slags endringer prosjektet eventuelt har ført til, vil jeg nå i første omgang se litt på nærværststatistikken dette skoleåret og sammenligne den med tall fra tidligere år. En slik sammenligning kan si noe om den totale effekten av prosjektet. Senere vil jeg drøfte bakgrunnen for, og effekten av de ulike tiltakene i prosjektet.

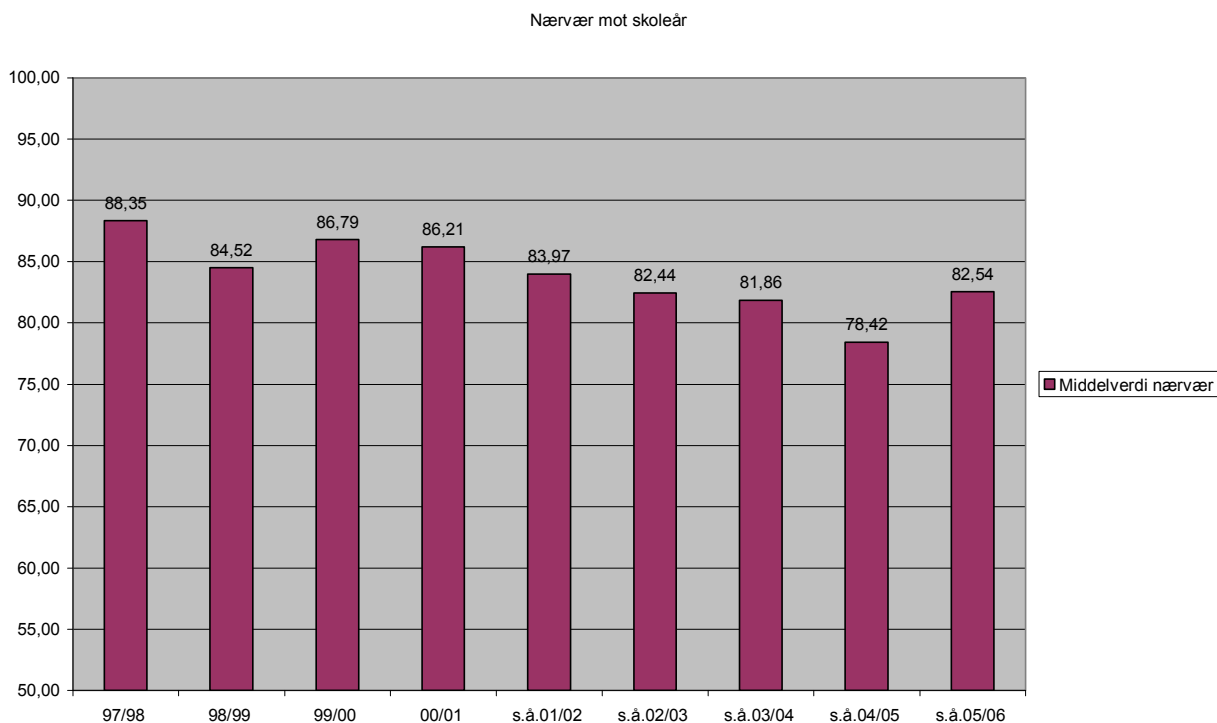
Statistiske resultater

Et sammenligningsgrunnlag

For å ha noe å sammenligne med, beregnet jeg middelnærværet for de tre klassene i det videregående trinn for hvert skoleår fra og med 1997/1998 til og med 2005/2006.⁴² Jeg beregnet også middelnærværet for de tre siste skoleårene og nærværet forrige skoleår. Med dette grunnlaget kunne jeg fastslå om, og eventuelt i hvilken grad, prosjektet hadde hatt noen statistisk målbar effekt.

⁴² Tallene er basert på data fra 27 fraværstidbøker, tre fra hvert av de ni skoleårene.

Stolpediagrammet under viser hvordan nærværnivået har vært de enkelte skoleår.⁴³



Figur 13: Nærvær mot skoleår

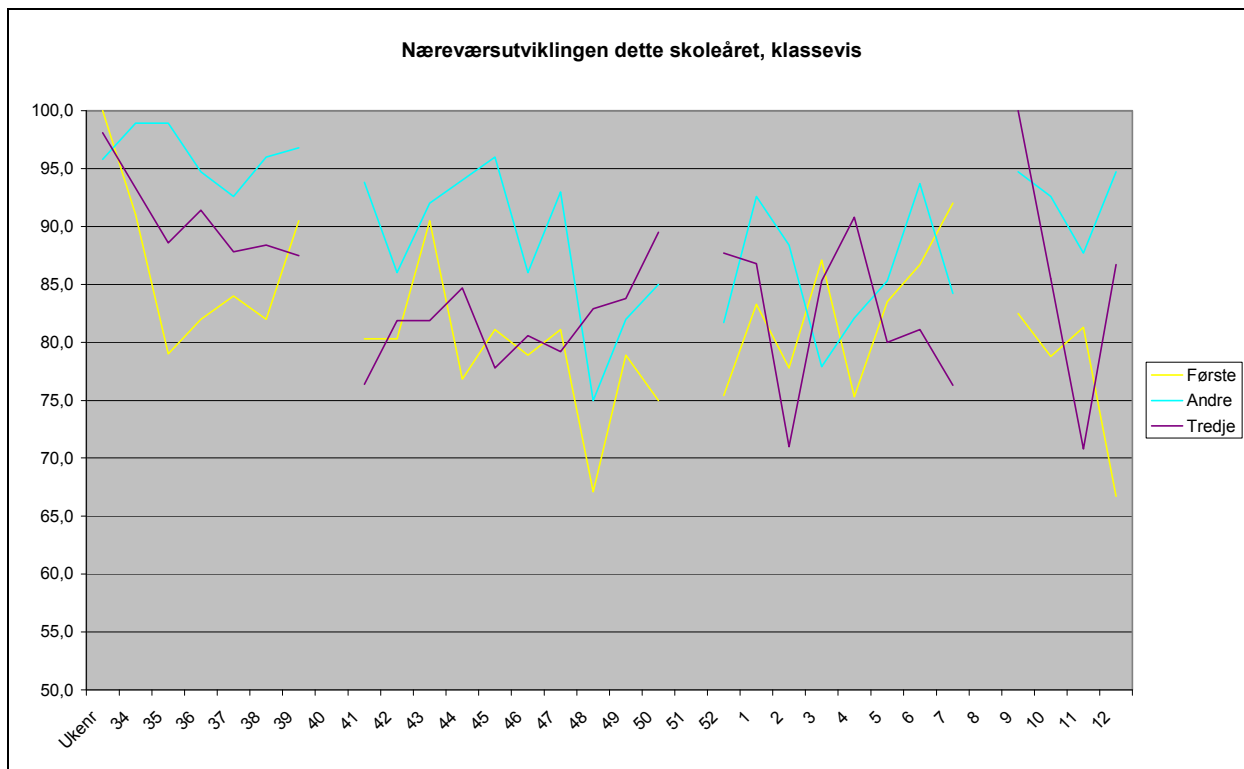
Stolpediagrammet over viser at det var en fallende trend i nærværet på videregående trinn ved SIT i perioden fra skoleåret 1997/1998 til 2004/2005. Fra 2004/2005 til 2005/2006 økte nærværet noe. Mer bestemt var det slik at nærværet varierte fra et maksimum på 88,35 % i skoleåret 97/98 til et minimum på 78,42 % i skoleåret 04/05. Middelverdien for alle ni skoleårene var 83,9 %. De tre siste skoleårene var middelverdien 80,94 % og i skoleåret 2005/2006 var nærværet på 82,54 %.

Det historiske nærværet viste en synkende tendens innenfor hvert skoleår (se kartleggingsfasen side 48) slik at middel-nærværet i tredje kvartal var 89,92 %, i fjerde kvartal 84,53 %, i første kvartal 82,62 % og i andre kvartal 81,02 %.

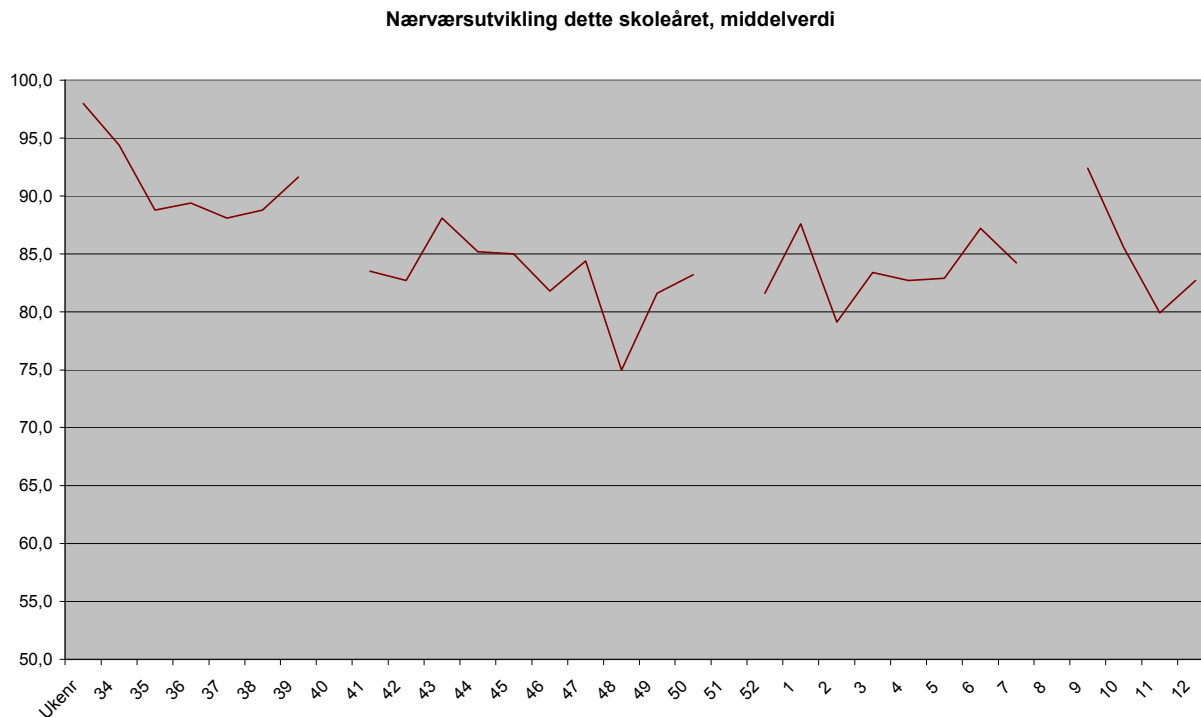
⁴³ Disse tallene må ikke forveksles med de *klassevise* nærværstallene i fra fase 1. Da var det middel-nærværet for hver klasse over tre påfølgende år som ble beregnet, nå er det middel-nærværet mellom tre ulike klasser det samme skoleåret.

Resultater dette skoleåret:

Ved utgangen av mars, etter at 29 av skoleårets 39 uker var unnagjort, var det samlede middelnærværet 85,5 %. I tredje kvartal var nærværet på hele 91,3 %, i fjerde kvartal falt det til 83,8 % og i 1. kvartal endte det på 84,1 %. Hvis vi ser nærmere på utviklingen gjennom skoleåret for hver klasse og på middelverdien mellom dem får vi følgende to bilder:



Figur 14: Nærvær mot ukenummer alle tre klasser 06-07
(Bruddene i linjene skyldes høstferien, juleferien og vinterferien)



Figur 15: Middelverdi nærvær 06-07
(Bruddene i linjen skyldes høstferien, juleferien og vinterferien)

En sammenligning av fjorårets og årets nærvær (se under) viste at økningen i år (på ca. 3 prosentpoeng) ikke kan skyldes tilfeldigheter. Nærværsøkningen er signifikant ($p < 0,0001$).⁴⁴

Samlet nærvær skoleår	N	Mean	SD
s.å.05/06	113	82,54	7,370
s.å.06/07	87	85,48	7,551

Tabell 8: En sammenligning av nærværet inneværende skoleår mot fjorårets.

Diskusjon av resultatene, har nærværprosjektet virket?

Det har til nå vært en økning på 1,6 prosentpoeng i nærværet i år i forhold til middelnærværet de siste ni årene (85,5 % mot 83,9 %). Hvis vi sammenligner med middelnærværet de tre seneste årene har økningen dette skoleåret vært på mer enn 4,5 prosentpoeng. I forhold til forrige skoleår er økningen på 3 prosentpoeng. Nærværet har altså blitt styrket, både i forhold til middelverdien de siste ni årene, i forhold til middelverdien de siste tre årene og i forhold til nærværnivået

⁴⁴ For å fastslå dette utførte jeg to T-tester. Først testet jeg om middelnærværet forrige skoleår var ulikt 82 % med negativt resultat ($p = 0,4386$). Så sjekket jeg om årets nærvær var forskjellig fra 82 %, resultat: $p < 0,0001$.

forrige skoleår. Det er imidlertid i alle fall to forhold som krever en grundigere drøfting før en eventuell konklusjon kan trekkes. Nærværet i forrige skoleår (2005/2006) var klart bedre enn nærværet i 2004/2005. Økningen var på hele 4,1 prosentpoeng, slik at 2005/2006 endte med et nærvær på 82,5 % etter bunnnoteringen i 2004/2005 på 78,4 %. Den positive endringen i nærvær innebar det største spranget i løpet av de ni årene. Og dette skjedde *før* aksjonsdelen av **Nærværprosjektet 06-07** ble iverksatt. Hvordan kan det forklares? Som det ble påvist i kartleggingsfasen er det slik at den enkelte klasse vanligvis har sitt karakteristiske nærværingsnivå. I skoleåret 2004/2005 var det slik at en klasse med særlig lavt nærvær (77 %) gikk ut av skolen. Klassen hadde påvirket det samlede nærværet negativt gjennom tre skoleår. I skoleåret 2005/2006 ble denne klassen erstattet av en førsteklasse med vesentlig høyere nærvær. Det var derfor å forvente at det samlede nærværet skulle stige noe fra 2004/2005 til 2005/2006. En annen faktor som kan ha påvirket nærværet i positiv retning forrige skoleår var at kartleggingsfasen av **Nærværprosjektet 06-07** ble igangsatt. Temaet nærvær ble satt på dagsordenen. Elever ble intervjuet, lærere snakket sammen om viktigheten av høyt nærvær, jeg skrev i skolens interne meldingsblad om kartleggingen etc. Den positive trenden som satte inn allerede forrige skoleår kan derfor delvis ha sammenheng med **Nærværprosjektet 06-07**.

At det er den positive trenden fra forrige skoleår som, uavhengig av **Nærværprosjektet 06-07**, skulle virke videre inn i inneværende skoleår er svært usannsynlig. Den tredjeklassen som gikk ut i 2005/2006 hadde et høyere middelnærvær over tre år enn det nærværet som førsteklassen i år har nå etter 29 skoleuker (84,2 % mot 81,7 %). Når det samlede nærværet i år likevel er ca. 3 prosentpoeng høyere enn i fjor, så må det bety at det i andre og tredje klasse i år har skjedd en betydelig styrking av nærværet (i størrelsesorden 4 - 5 prosentpoeng). Økningen skyldes trolig de tiltakene som er satt i verk i forbindelse med **Nærværprosjektet 06-07**.

Nærværutviklingen, *formen* på nærværskurven, inneværende skoleår viser betydelige avvik fra tidligere års mønster. I tredje kvartal, rett etter skolestart på høsten, var nærværet inneværende skoleår høyere enn den historiske middelverdien (91,3 % mot 89,9 %). I tredje kvartal falt nærværet med hele 7,5 prosentpoeng til 83,8 %. Det historiske fallet har ligget på 5,4 prosentpoeng (fra 89,9 % til 84,5 %). I årets første kvartal gikk nærværet noe opp fra før jul, mens det historisk vanligvis har vært en fortsatt nedgang fra fjerde til første kvartal (-1,9 prosentpoeng). Når vi sammenligner årets nærværutvikling med tidligere års, kan vi slå fast at

den er forskjellig på følgende måte: Nærværet startet i år høyere enn vanlig, så kom det et nærværsfall tidligere og større enn vanlig før kurven flatet ut og begynte en forsiktig stigning. Bunnen ble nådd i uke 49. Etter det har nærværet vist en stigende tendens. En mulig forklaring på denne ”nye” nærværsutviklingen kan være at **Nærværsprosjektet 06-07** førte til at nærværet ved starten av skoleåret ble enda høyere enn det ellers ville ha blitt (mye fokus på temaet). Så kom vi over i en fase der det, på grunn av tiltak i programmet (jeg kommer tilbake til detaljene i programmet senere), ble hurtigere avklart hvem som skulle og ikke skulle være elev ved skolen. Det var en fase der en del elever enten bestemte seg for å satse på skolen eller de fant ut at det var like greit å slutte (bortvalg). Etter jul hadde de usikre elevene enten sluttet eller begynt å komme, og dermed unngikk vi et videre fall, i stedet fikk vi en svak stigning. Den fallende kurven var erstattet med en forsiktig ”smilemunn – kurve”.

Nå har det historisk vært slik at nærværet i 2. kvartal har vært noe lavere enn i 1. kvartal (-1,5 prosentpoeng). Hvis det samme skulle skje i inneværende skoleår, vil selvfølgelig middelnærværet for året bli noe redusert (ca. -0,5 prosentpoeng). Likefullt vil det samlede middelnærværet for 2006/2007 ende godt over fjorårets nærvær.

Foreløpig konklusjon

Statistikken viser at **Nærværsprosjektet 06-07** med overveiende sannsynlighet har hatt en positiv effekt på nærværstallene. Det er vanskelig å vurdere om den statistisk målbare effekten er stor eller liten. Det kommer an på hva vi sammenligner med. Hvis vi sammenligner årets nærværstall med forrige skoleårs har økningen vært på vel 3 prosentpoeng. Dette er et lite tall isolert sett, men hvis vi sammenligner med nærværsmålet til Tony Blair, er det stort. Vi husker fra side 14 at engelskmennene hadde satt seg som mål å redusere *fraværet* med 8 % i løpet av fem år (fra 8,3 % til 7,6 %). Ved SIT har vi redusert fraværet med 17,1 % i løpet av et knapt skoleår (fra 17,5 % til 13,5 %). Utgangspunktet vårt er imidlertid vesentlig dårligere enn Tony Blairs. Det innebærer nok at det er enklere og raskere å få til en forbedring.

Det er nå sannsynliggjort at **Nærværsprosjektet 06-07** har hatt en positiv effekt på det prosentvise nærværet i klassene ved skolen. Den neste oppgaven blir å beskrive konkret hva tiltaksprogrammet gikk ut på og så drøfte om og i tilfelle på hvilken måte de enkelte tiltakene i programmet hadde effekt.

Tiltakene

Hvert av de seks tiltakene i **Plan C** vil nå bli drøftet. For hvert av dem vil jeg først si noe om bakgrunnen for tiltaket – hvorfor vi valgte nettopp dette tiltaket og om hva slags erfaringer som finnes fra andre steder vedrørende tiltaket. Så skriver jeg hva vi konkret bestemte oss for å gjøre (siterer **Plan C**). Derneft forsøker jeg å si noe om hvordan vi klarte å gjennomføre det vi bestemte oss for, det vil si om og på hvilken måte vi endret praksis. Så forsøker jeg å sette ord på hva en eventuell praksisendring førte til, før jeg til slutt sier noe om hvilke utfordringer tiltaket førte med seg. Rekkefølgen er: refleksjon (over egen og andres praksis), planlegging, observasjon, refleksjon og ny planlegging. Vi ser at det på ny er Kemmis' aksjonsforskningssyklus som ligger til grunn for disposisjonen.

Refleksjonene mine er basert på: egne observasjoner, protokollutskriftene fra nærværmøtene og på gjennomlytting av oppfølgingsintervjuene. Utsagn i anførselstegn er hentet direkte fra nærværprotokoll om ikke annet er anført. Hvert av de seks følgende avsnittene vil bli avrundet med en kort oppsummering.

Første - dags – kontakt, FDK

Første-dags-kontakt er antageligvis det mest virkningsfulle enkelttiltaket som kan settes i verk om en på kort sikt ønsker å få opp nærværet i en elevgruppe. Tiltaket er arbeidskrevende og betinger utstrakt forpliktende samarbeid mellom alle involverte.

Bakgrunn

FDK er nå normal offisiell praksis ved det store flertall av britiske skoler. Tiltaket ble opprinnelig tatt i bruk i England omkring 1998 – 1999. Flere konkrete hendelser fra denne tiden bidro til det: En svært mye medieomtalt forsvinning av to ti år gamle jenter i Sussex, rapporter om seksuelt misbruk av barn, økningen av dagkriminaliteten på kjøpesentrene og økningen av sniffing, narkotika og barneprostitusjon. Et kraftig press fra opinionen førte til at undervisningsdepartementet i England (DfES) fra 1998 gikk ut med en rekke pressemeldinger der de anbefalte FDK (Reid, 2002, s. 33).

Vanligvis fungerer FDK slik at det ikke er den samme læreren som har ansvar for undervisningen og nærværsregistreringen som tar kontakt med hjemmet. Kontakten blir tatt av en kontoransatt etter at manglende nærvær er registrert. Ofte foregår registreringen elektronisk, og et dataprogram genererer lister over hvilke hjem som skal kontaktes. De som ikke svarer på

telefonhenvendelsen, får tilsendt et brev i posten. Regjeringen i New Zealand var i en pressemelding i juli 2004 de første til å beskrive bruk av tekstmeldinger, SMS for å kontakte foreldrene første fraværsdagen (Scoop INDEPENDENT NEWS, 2004). I dag er dette mediet tatt i bruk av flere norske skoler, blant annet Verdal videregående skole i Nord-Trøndelag (Floan, 2004, s. 5).

Hensikten og målet med FDK for oss i **Nærværprosjektet 06-07** er først og fremst å få hevet nærværet i undervisningen. Andre skoler, for eksempel den omtalte skolen i Nord-Trøndelag, bruker FDK for å redusere *frafallet* fra videregående opplæring. I begge tilfellene er det slik at før en atferdsendring, enten i form av større statistisk tilstedeværelse eller redusert frafall, kan inntre, må holdningene til nærvær endres.

Hva vi bestemte oss for å gjøre

I **Nærværprosjektet 06-07** er FDK, etter to runder med evalueringer og justeringer beskrevet slik:

Første-dags-kontakt, FDK

Elever som vet at de ikke kommer til å være til stede i klasserommet når hovedfagstimen starter, varsler om dette pr. SMS til hovedfaglærer. Hvis dette ikke lar seg gjøre, kan det varsles via medelever. Læreren sender en kort bekreftelse på at melding er mottatt. Elever som ikke er til stede og ikke har varslet, ringes opp av hovedfaglærer i løpet av hovedfagstimen, fortrinnsvis i elevenes arbeidsstund. Eleven gir en kort beskjed om hvorfor han/hun ikke er til stede. Samtalen loggføres i fraværsgboka. De tilstedeværende elevene får vite hvorfor NN ikke er til stede og eventuelt når NN kommer. Ved starten av en ny periode skriver den nye hovedfaglæreren mobiltelefonnummeret sitt på tavla.

Hva vi klarte å gjennomføre (endring av praksis)

Dette tiltaket ble i stor grad fulgt opp. Elevene varslet nesten alltid, enten direkte til lærer eller via medelever. De få elevene som ikke hadde varslet, ble som regel forsøkt ringt opp av hovedfaglærer. I de sistnevnte tilfellene hendte det ganske ofte at elevene ikke svarte. Forsøk på oppringing ble vanligvis loggført i fraværsgboka.

Hva praksisendringen førte til

I november og januarmøtene uttalte elevene blant annet:

”Det er godt å se at folk engasjerer seg, da føler jeg at jeg er en seriøs person.”

”Jeg har blitt mer bevisst mitt eget fravær.”

”Ordnningen skaper et mer seriøst miljø.”

”Det er fint når lærerne forteller om meldingen, det skaper større nærhet og forståelse.”

”Det føles betryggende å sende melding”.

”Det er godt å vite hvorfor NN er borte, da er han liksom *med*.”

”Det blir for stort fokus på de som ikke er der, det blir en negativ stemning for de som er der.”

”Det går bort mye verdifull undervisningstid til ringing.”

Fra lærerne kom blant annet disse kommentarene:

”Ordnningen fører til at elever velger å slutte eller å komme regelmessig, ting blir avklart raskere.”

”Det blir tydelig hvilke elever det er som *virkelig* sliter, som trenger mer av oss.”

Utfordringer

For elevene:

”Det er vanskelig å få sendt melding når en ligger og sover.”

”Det er et problem hvis en ikke har penger på kortet.”

”Det er vanskelig å få tak i nummeret til læreren hvis man er syk første dag i perioden.”

For lærerne:

”Det tar mye tid å ringe opp elevene.”

”Det er vanskelig å følge opp elever som ikke tar telefonen.”

”Det kan være problematisk å få formidlet telefonnummeret til alle elevene.”

”Det kan bli store telefonutgifter.”

”Det kan være vanskelig å vite hvor mye man skal fortelle de andre elevene om grunnene til en elevs fravær.”

Oppsummering

De statistiske resultatene fra *Nærværprosjektet 06-07* tyder på at prosjektet har hatt en positiv effekt. I samtaler med elevene og lærerne kom det fram at FDK var det enkelttiltaket som hadde ført til mest oppmerksomhet omkring nærværproblematikken. Elevene opplevde ordningen som overveiende positiv. Den hadde ført til en mer seriøs holdning til skolen, og de følte at selv om de var borte, var de fortsatt en del av klassen. De som var nærværende i undervisningen opplevde det også stort sett som positivt at de fikk vite hvorfor en medelev ikke

var til stede selv om noen syntes at det ble for mye fokus på de fraværende. Noen syntes at det av og til gikk det bort for mye verdifull undervisningstid når læreren skulle ringe. I både november og januarmøtet ble det trukket fram som et problem at elevene ikke hadde penger på telefonkortet sitt og derfor ikke fikk til å gi beskjed. Andre utfordringer som elevene pekte på var: manglende telefonnummer til læreren (spesielt ved fravær mandag etter at en ny periodelærer hadde startet), problem å få varslet ved forsovelse, og at de ikke alltid fikk svar fra læreren.

Lærerne fant tiltaket ganske arbeidskrevende, men hadde stor tro på at det hjalp. Lærers utfordringer: huske å ha med mobil, skrive nummer på tavla, ta seg tid til å ringe (prioritere). Nærværsgruppas utfordringer: få informert alle periodelærerne, insistere på at det er viktig, samt jevnlig minne om at endring tar tid.

I rapporten fra National Audit Office i England, etter at de hadde gjennomgått og evaluert utviklingen av nærværet ved de britiske skolene, ble FDK trukket fram som det enkelttiltaket som har størst effekt. Fire hundre tilfeldig utvalgte rektorer fra secondary school anbefaler FDK sterkt og sier at det er den mest effektive måten å takle fravær på (DfES, 2006, s.48).

Nærværsforskeren Ken Reid i Storbritannia skriver om FDK: “Nearly everyone agrees, however that introducing first day responses is helpful to all parties”, og “In fact, most schools, LEAs and education welfare officers now agree that first day contact with parent(s) and/or pupil is one of, if not *the* best, initial short-term solution” (Reid, 2002, s. 33). I Wilder Research Centers litteraturstudie fra 2003 (omtalt på s. 18) blir FDK plassert i kategorien av tiltak som “...have solid research evidence for their effectiveness” (Gerrard, Burhans, & Fair, 2003).

Det finnes mange sterke grunner for å velge dette tiltaket hvis målet er å få opp nærværet. Tiltaket fører til at enkelteleven får større bevissthet om de andre i klassen og større bevissthet om sitt eget nærvær. Det bidrar til at elevene får styrket følelsen av å høre til, og til større bevissthet i klassen om de som mangler. Slik blir det interpersonlige feltet og dermed de ytre fortidsgrunnene forsterket. Det handler om å bli sett og om å se de andre.

Løpende informasjon til og dialog med elevene

For å kunne ha noe håp om å oppnå positive resultater må elevene, i alle fall i en videregående skole, involveres i arbeidet.

Bakgrunn

I deltagende aksjonsforskning er det et ideal å gjøre alle de involverte til med - forskere (se kapittel om aksjonsforskning f.eks. s. 37) For at dette skal bli mulig må alle som har berøring med prosjektet holdes jevnlig orientert om prosjektets utvikling. Det må skapes en arena der alle kan møtes og dele erfaringer, reflektere over erfaringene og planlegge endringer i tiltaksprogrammet. Den internasjonale nærværsforskningen har kommet fram til at skoler som har rutiner for jevnlig analyse av pålitelig nærværsinformasjon, som kommuniserer godt med alle parter, som gjennomgår regler med jevne mellomrom og som involverer foreldre og elever i arbeidet, har størst sjanse for å lykkes (se kapittel om nærværsforskning). I steinerpedagogikken er det et viktig prinsipp at elevene i den tredje syvårsperioden sammen med lærerne blir deltakere i undervisningen (se kapittelet om steinerpedagogikk s. 30 - 35).

Hva vi bestemte oss for å gjøre

I Plan C er punktet: Løpende informasjon og justering av tiltakene i dialog med elevene, etter to runder med evalueringer og justeringer beskrevet slik:

Etter hver skoleuke blir det prosentvise nærværet for de tre klassene og gjennomsnittet mellom dem beregnet. Videre beregnes det samlede nærværet for hele skoleåret. Resultatene sammen med noen kortfattede kommentarer om nærværsutviklingen blir formidlet til elevene i form av en veggavis (Nærværsnytt). Avisa henges opp rett utenfor klasserommene til de videregående klassene. Ved starten av høstsemesteret får alle elevene i videregående trinn en muntlig og skriftlig presentasjon av prosjektet. Det blir sagt litt om sammenhengen mellom nærvær og måloppnåelse og om de ulike tiltakene. Etter høstferien (6. og 7. november), juleferien (torsdag 18. januar) og rundt 1. april vil effekten av tiltakene bli evaluert. Alle elevene vil bli orientert om resultatene og blir involvert i evalueringen. Alle elevene vil også få anledning til å foreslå endringer og tillegg til den eksisterende tiltakspakken.

Hva vi klarte å gjennomføre (endring av praksis)

Nærværsnytt ble utarbeidet og publisert hver uke fra og med uke 49. Det ble avholdt Kick-off ved starten av semesteret og evalueringsmøter i november og januar. Elevene ble orientert om nærværsutviklingen og ble involvert i evalueringen. Elevene fikk bidra i planleggingen av nye eller endrede tiltak. Det ble gjennomført oppfølgingsintervjuer med elever som hadde deltatt i fokusintervjuene (kartleggingsfasen) slik at deres oppfatning av om det hadde skjedd noen endring kunne få komme fram.

Hva praksisendringen førte til

For elevene førte Nærværstiltak til større bevissthet om klassens og eget nærvær. I mellom klassene utviklet det seg tendenser til konkurranse om å oppnå det høyeste ukentlige nærværet. Noen elever og lærere opplevde dette som et positivt gruppepress mens andre var bekymret over at syke elever skulle presse seg på skolen for å ikke ødelegge klassens snitt. Nærværstiltak førte også til at temaet nærvær ble holdt varmt, ikke forsvant helt ut av elevenes (og lærernes?) bevissthet.

Elevene opplevde evalueringssamtalene som positive. De syntes de ble bedre kjent med lærerne og med medelevene. De satte pris på å bli involvert, tatt på alvor. Lærerne syntes tilsvarende at de ble bedre kjent med elevene og klassene.

Utfordringer

For å få til å dette punktet er det en forutsetning at fraværsgangbøkene blir nøyaktig og regelmessig ført. En annen forutsetning er at det blir laget gode møteplaner som kommuniseres klart i god tid til alle involverte. Det kan være vanskelig å finne tid til møtene. Alle involverte elever og lærere (også ledelsen?) bør ideelt sett være tilstede på disse møtene. Da sier det seg selv at møtene må planlegges i god tid før de avholdes. Vi planla møtene et halvt år fram i tid. Likevel var det vanskelig å få til at alle møttes.

Oppsummering

Punktet ble i stor grad fulgt opp. Elevene ble mer bevisst sitt eget og klassens nærvær. Møtene førte til et tettere samarbeid mellom lærere og elever og elevene i mellom. Skillet mellom lærere og elever ble dramatisk redusert. De ytre fortidsgrunnene ble styrket. Lagfølelsen, opplevelsen av at vi skaper en skole sammen, ble styrket.

Fokus på relasjonsbygging

Internasjonal forskning viser at i læringsfelleskap der det er sterke sosiale relasjoner mellom elevene og mellom elevene og lærerne, vil det også være et høyt nærvær.

Bakgrunn

I rapporten fra Wilder Research Center blir relasjonsbygging (Relationship building) plassert i kategorien av tiltak som virker. De baserer sin kategorisering på flere veldokumenterte studier. Et av studiene fokuserer på forholdet mellom elever og lærere (Epstein & Sheldon, 2002) mens

et annet tar for seg kameratskapet mellom ungdomsskoleelever (Kortoring et al., 1998). Wilderrapporten slår fast at hvis ungdommene utvikler sterke sosiale bindinger basert på gjensidig tillit og respekt både til lærere, andre skoleansatte og til skolekamerater, da vil elevenes nærvær bli styrket.

Den tidligere nevnet engelske nærværsforskeren Ken Reid ramser opp 119 strategier som for tiden (i 2002) brukes i britiske skoler for å opprettholde og styrke elevenes nærvær. Kun et fåtall av tiltakene er rettet mot det interpersonlige feltet. Blant de som *er* det finner vi tiltak som: fadderordning (buddy - system), rollespill og skoleturer. Skoleturene er, i Reids bok, ført opp som en premie (positiv forsterkning) til de elevene som klarer et på forhånd oppsatt nærværsmål (Reid, 2002, s. 96). Turene er altså ikke for alle. Det kan se ut til at britene ikke har valgt å satse på relasjonsbygging i sine tiltaksprogram.

I vår egen kartlegging, fase 1, var hovedfunnet at det største uutnyttede nærværsgrunnpotensialet lå i det interpersonlige feltet. De ytre fortidsgrunnene var svakest utviklet. Derfor, og fordi vi mente at det var god steinerpedagogikk, valgte vi å satse på relasjonsbygging.

Hva vi bestemte oss for å gjøre

I **Nærværprosjektet 06-07** oppfordret vi i lærerne til å finne aktiviteter som kunne styrke det inter - personlige feltet. I samarbeid med elevene ble under headingen, fokus på relasjonsbygging, disse aktivitetene foreslått:

At man minst en gang i løpet av en hovedfagsperiode bevisst bryter opp de ”faste” gruppene og setter sammen nye. Gruppene bør få meningsfulle/ikke konstruerte oppgaver.

Elevene og læreren setter seg i ring ved periodens slutt. Alle elevene og læreren sier noe om sine opplevelser i perioden (deler opplevelser). Nærværgruppa oppfordrer alle hovedfaglærere sterkt om å gjennomføre dette tiltaket.

En gruppe av elever lager mat til og serverer resten av klassen. Gruppene bør også her være ”nye”, det vil si satt sammen av elever som vanligvis ikke samarbeider så mye.

Dra på tur. Her kan det være et poeng at det legges inn praktiske oppgaver eller lignende for å øve nye sosiale relasjoner.

Lek, syng, dans, gjør dramaøvelser.

Gå en femten minutters tur hver morgen. Kanskje kan turen og opplevelsene rundt denne på et eller annet vis flettes inn i temaet for perioden?

Hva vi klarte å gjennomføre (endring av praksis)

Det viste seg at det var vanskelig å få til alt dette i praksis. Noen lærere som var sentrale i nærværsgruppa la bevisst inn flere relasjonsbyggende tiltak. Av disse tiltakene kan nevnes: Flere gruppearbeid der gruppesammensetningen var bestemt av læreren og senere gruppearbeid der gruppene var bestemt av utvalgte elever (tillitselever), selskapsleker i klassens time, kosegruppe med ansvar for å organisere og sette i gang trivselstiltak i klassen, strammere gjennomføring av klassens time slik at alle elevene fikk komme til orde, fruktpause i hovedfag og grupper av elever som laget mat til resten av klassen.

Hva praksisendringen førte til

I den grad tiltakene ble fulgt opp førte de til at enkeltelevne fikk en sterkere bevissthet om de andre elevene i klassen. Relasjonen mellom individ og fellesskap ble styrket. Det utviklet seg et sterkere samhold og gruppetilhørighet i hver klasse. Noen elever syntes tiltakene bare var tull og at de tok oppmerksomheten bort fra den ”egentlige” undervisningen. Noen elever syntes det var vanskelig å skulle samarbeide med elever som de ikke gikk godt overens med, de mente også at undervisningen ble lite effektiv (lærte lite) når de måtte samarbeide med folk de ikke hadde et forhold til.

Utfordringer

Det var vanskeligere å få de mer perifere⁴⁵ lærerne til å komme i gang. I november og januarmøtet var det flere elever som uttalte at de ikke hadde merket noen endring av praksis på dette området mens andre trakk frem tiltakene som er nevnt ovenfor. Flere elever uttalte spesielt at de godt kunne tenke seg å sitte i ring og dele opplevelser etter endt periode. Likevel var det ingen som fortalte at dette faktisk hadde funnet sted.

Oppsummering

Punktet ble bare delvis fulgt opp. Kanskje skyldes dette at lærerne ikke så nødvendigheten av å endre praksis, kanskje følte lærerne seg usikre/inkompetente i forhold til forslagene, kanskje

⁴⁵ Med perifere menes for eksempel lærere som ikke var med i Nærværsgruppa og deltidsansatte lærere som bare underviste i kortere perioder av skoleåret.

syntes de tiltakene tok for mye tid og oppmerksomhet bort fra den tradisjonelle undervisningen? I den grad punktet ble fulgt opp førte det til at elevene ble bedre kjent med hverandre (ble mer bevisst hverandre) og at de ytre fortidsgrunnene dermed ble styrket.

Presisering av regler for nærvær og innleveringer

Attendance expectations, as well as consequences of good and poor attendance should be specified in writing (The National Association of Secondary School Principals, USA)

Bakgrunn

I alle anbefalte tiltaksprogram mot fravær finnes det minst et punkt som dreier seg om klare regler som kommuniseres til alle involverte og håndheves regelmessig og konsekvent (se kapittelet om nærværsforskning). I **Nærværsprosjektet 06-07** ble det tidlig klart for oss at det var nødvendig å presisere reglene for nærvær og innleveringer og hvilke konsekvenser som gjelder ved regelbrudd. Det rådet ulike oppfatninger om hva som faktisk var reglene og ikke minst om hvordan de skulle følges. Ordensreglene for skolen ble derfor først studert grundig av Nærværgruppa før de på Kick-off ble gjennomgått sammen med elevene. I **Plan C** hadde punktet følgende ordlyd:

Hva vi bestemte oss for å gjøre

Ordensreglene deles ut til og gjennomgås med elevene ved starten av høstsemesteret. Særlig presiseres 15 % regelen vedrørende fravær: ”Elever som er borte 15 % eller mer i et fag har ikke krav på vitnesbyrd i faget.”

Videre presiseres følgende: ”Hovedfagsbøker leveres inn siste dagen i perioden, hvis ikke annet er avtalt. Har eleven vært borte i perioden, kan eleven søke skriftlig om utsettelse.” Elever som søker om slik utsettelse vil kunne få utsatt innleveringen i like mange dager som fraværet har vart. Hvis boka blir levert etter den utsatte fristen, vil arbeidet ikke bli vurdert på tradisjonelt vis, Kun betegnelsene godkjent og ikke godkjent vil bli benyttet. Godkjent vil være ekvivalent med karakter 2. Vi presiserer at eleven ikke har rett til utsatt frist selv om hun eller han har vært borte. Læreren må utøve skjønn. Det samme gjelder spørsmålet om skriftlig eller muntlig søknad. Det viktige er at læreren i god tid klargjør hvordan han/hun fortolker reglene. Etter at en periode er avsluttet, kan det bli avholdt en utsatt prøve for de elevene som var fraværende prøvedagen. Den utsatte prøven skal avholdes maksimum en uke etter periodens avslutning, Det vil ikke bli avholdt flere utsatte prøver i faget.

Elever som har vært på skolen sammenhengende i ti dager uten å ha fått noen ordensanmerkning, får strøket en tidligere anmerkning.

Hva vi klarte å gjennomføre (praksisendring)

Elevene hadde litt ulike oppfatninger av om vi hadde klart å følge opp punktet. Elevutsagnene pekte likevel i samme retning om enn ikke mot nøyaktig samme sted.

Om 15 % regelen

”Nei, det er mange som har mer enn 15 % fravær i en periode som allikevel får vurdering.”

”Nei, har ikke merket at det har blitt noe strengere.”

”Ja, det har blitt strengere i de lange periodene, men ikke i de korte, f.eks. i landmålingsperioden (1 uke).”

”Noen lærere har blitt strengere, men ikke alle.”

”Det har blitt mer vanlig at lærerne sier fra når vi nærmer oss 15 % grensa.”

Om å søke om utsettelse

”Det har blitt strengere når det gjelder å søke om utsettelse.”

”Reglene om utsettelse har blitt tydeligere.”

”Det har blitt mer bevissthet om at man må søke.”

Om innlevering etter fristen og dermed maksimalt karakter 2

”Systemet har blitt litt mer rettferdig, nå er det ikke så lett for noen å sleipe seg til gode vurderinger etter at fristen har gått ut.”

Om kun én utsatt prøve

”Ja, i matteperioden for eksempel hadde vi bare en utsatt prøve.”

”Det virker som om det har blitt fulgt opp.”

”Det hender at elevene forbereder seg til en utsatt prøve, og så kommer læreren og sier at det ikke blir noe av likevel. Jeg synes elevene er flinkere til å følge opp reglene enn lærerne.”

Om å stryke anmerkninger

”Vi har ikke merket noe enda, men det går vel an å stryke anmerkningene på slutten av skoleåret?”

”Hvis dette systemet skal fungere, må vi få klar beskjed om hvordan vi ligger an!”

”Lærerne må bli flinkere til å varsle.”

Blant lærerne rådet det omtrent den samme oppfatningen som blant elevene: Utsagnene under er i så måte symptomatiske.

”Det er svært sjelden at elever ikke får godkjent vitnesbyrd i et fag på grunn av at fraværet overstiger 15 %. Det hender at elever ikke får godkjent et fag, men da er det som regel fordi skriftlige innleveringer mangler.”

”Vi tar i mot innleveringer etter fristen og har forsøkt å følge opp regelen om ”godkjent” som maksvurdering. Det er likevel ikke sikkert at alle lærerne alltid har fulgt opp dette punktet. Vi har også forsøkt å følge opp punktet vedrørende kun en utsatt prøve. Det har i praksis vist seg vanskelig å gjennomføre konsekvent. Elever er langtidssykemeldte, det kan være vanskelig å få gitt beskjed til alle elevene som dette gjelder.”

”Foreløpig har det ikke blitt strøket anmerkninger, men det er jo fullt mulig å få til dette i forbindelse med skriving av årsvitnesbyrdene.”

Hva praksisendringen førte til

Både blant elever og lærere ble det større bevissthet om hvilke regler som allerede fantes og blant lærerne noe større enighet om hvordan reglene skulle forstås og håndheves. Temaet positiv forsterkning (belønning) kontra straff ble satt på dagsordenen. Blant annet ble det blant lærerne ført en debatt om hvorvidt det er noen prinsipiell forskjell mellom ros og materielle ting (f.eks. pizza). Et annet tema som kom opp var angående viktigheten av å skjelle mellom en umiddelbar, situasjonsbestemt positiv forsterkning, og en som blir utløst på grunnlag av et på forhånd avtalt reglement.

I de eksisterende ordensreglene fantes det allerede bestemmelser om ordensanmerkninger for brudd på regler (straff), i løpet av skoleåret ble det også lagt til et punkt om stryking av anmerkninger ved særlig god atferd (belønning). I så måte ble systemet mer helhetlig. Elevene opplevde dette som rettferdig og positivt. Vi lærere ”oppdaget” at vi allerede hadde et behavioristisk, ufullstendig system.

Utfordringer

Utfordringene her er først og fremst og greie å følge opp i praksis nøyaktig det som har blitt bestemt. En konsekvent oppfølging krever at alle hovedfaglærerne: alltid nøye vurderer om det er grunnlag for vurdering når fraværet overstiger 15 %, alltid gjør det klart for elevene hvordan eventuell søknad om utsettelse skal foregå (etter å ha sjekket i den alltid ajourførte fraværsgboka hvor lenge sykefraværet har vart), aldri gir bedre enn ”godkjent” vurdering for arbeid som blir levert etter fristen, aldri avholder mer enn én utsatt prøve i et fag og aldri mer enn

en uke etter periodeslutt, alltid husker å føre inn ordensanmerkninger i fraværsdagboka slik at klasselærer alltid kan finne ut om eleven har vært på skolen i ti dager sammenhengende uten anmerkning. Klasselæreren må også huske på å jevnlig gjennomgå fraværsdagboka nøye for å kunne stryke det riktige antall anmerkninger og opplyse elevene om dette.

Vi ser at setningene over inneholder en mengde ”alle”, ”aldri” og ”alltid”. I dette området er det ikke rom for ”noen”, ”av og til”, ”nesten” og ”når det passer”. I så måte er det ikke noe slingringsmonn eller ”frihet”. I vårt prosjekt viste det seg at dette var det absolutt vanskeligste punktet å følge opp. Vi klarte å bli enige om reglene, men vi klarte ikke å følge dem konsekvent opp i praksis. Blant annet klarte vi ikke å gjennomgå fraværsdagboka jevnlig for så å eventuelt kunne stryke det riktige antall anmerkninger. Elevene poengterte at hvis hensikten med belønningen (stryking av anmerkninger) var å få til en positiv endring, da må elevene holdes løpende orientert. De må til enhver tid vite hvordan det ligger an. I så måte var det en stor utfordring å få til et *forpliktende* samarbeid blant lærerne. Dette skyldtes nok delvis sviktende rutiner (uklart hvem som hadde ansvaret for hva, når), og delvis at det rådet en mer ideologisk begrunnet uvilje mot å stimulere de ytre framtidsgrunnene (ved bruk av belønning). Det siste kunne bero på en oppfatning om at dette ikke var i tråd med god steinerpedagogikk. Her ligger det til rette for flere viktige debatter. Spørsmål som: Er belønning og straff alltid uberettiget i en steinerpedagogisk sammenheng? Hører eventuelt belønning og straff til på et spesielt alderstrinn (modenhetstrinn) eller er det situasjonsbestemt? Hva fører en oppdragelse basert på belønning og straff til?

Oppsummering

Punktet ble bare delvis fulgt opp. I praksis var det bestemmelsen om å søke på forhånd om utsettelse som ble best fulgt opp. Elevene opplevde dette som et skritt i retning mot større rettferdighet.

Arbeid med dette punktet førte til at en rekke prinsipielle diskusjoner kom til overflaten. Spørsmål som: finnes det en grunnleggende motsetning mellom lærerens individuelle frihet og forpliktende kollegialt samarbeid? Hvor går grensen mellom lærerens frihetsområde og fellesskapets? Interessant nok kan vi se at dette er spørsmålet om individuell frihet og sosialitet som igjen dukker opp, men nå innenfor lærernes livsverden. Sammenhengen mellom frihet og sosialitet ble drøftet i kapittelet om steinerpedagogikk (se side 25).

Finnes det en plass for belønning og straff i steinerpedagogikken? På hvilken måte er det forskjell på materielle og ikke materielle positive forsterkere?

Fokus på psykisk helse

”...the United States is experiencing an unparalleled epidemic of depression”
(Seligman, 2006, s. 63)

“The age of melancholy” Dr. Gerald Klerman

Bakgrunn

Det er ikke bare i USA at psykiske lidelser generelt og depressive tilstander spesielt øker i omfang. Tolv tusen norske ungdommer mellom 13 og 19 år deltok i en spørreundersøkelse i regi av NOVA⁴⁶ i 1992 og 2002 (Ung i Norge – undersøkelsen). I en av rapportene fra undersøkelsen kan vi blant annet lese at ”depressive tilstander er økende hos både jenter og gutter. Mens 7,7 % av jentene rapporterte at de var deprimerte i 1992, hadde tallet økt til 10,4 % i 2002. Hos guttene var de tilsvarende tallene 2,7 % og 5,7 % ”(Wichstrøm, 2007). I Minilex, et oppslagsverk om psykiske lidelser som utgis av Stiftelsen Psykiatrisk Opplysning i Stavanger, kan vi lese at 25 % av alle voksne nordmenn til enhver tid har psykiske problemer, vanligvis depresjon (Thorsen, 2003, s. 7). Dette tallet er forøvrig identisk med tallene fra USA (Seligman, 2006, s. 55). Seligman rapporterer om en epidemi, det blir stadig flere mennesker som sliter med sin psykiske helse og stadig yngre aldersgrupper rammes. Mot slutten av forrige århundre var det i USA mellom 10 og 20 ganger så mange som oppfattet seg selv som deprimerte enn i tiden rundt første verdenskrig (Seligman, s. 65).

De depressive tilstandene setter for alvor inn etter puberteten og det er jentene som oftest rapporterer om problemer. Den vanligste psykiske lidelsen hos gutter og menn er angst. I en normal norsk 10. klasse vil det i følge professor Bente Wold ved universitetet i Bergen være 1 av 5 gutter og 1 av 3 jenter som har psykiske eller kroppslige helseplager ukentlig (Vinsrygg, 2003).

Hvordan arter en depresjon seg?

I følge Seligman er det fire kriterier som brukes for å fastslå om det foreligger en depresjon:

⁴⁶ Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

Det inntreer en negativ forandring i tankelivet. Den deprimerte ser mørkt på fremtiden, på seg selv og på verden omkring. Hun eller han har en pessimistisk forklaringsstil (explanatory style). De mener at årsakene til negative hendelser er permanente, årsakene er gjennomgripende og de er nært knyttet til den deprimertes egen personlighet.

Det inntreer også en negativ endring i følelseslivet (mood). Den deprimerte føler seg innledningsvis nedstemt og tynget av engstelse og irritasjon. Når depresjonen blir mer intens, avtar irritasjonen og etterlater en nummenhet og tomhet i sjelen. De negative følelsene varierer gjennom døgnet og er mest intense om morgenen, minst om kvelden.

En depressiv tilstand er også kjennetegnet av en negativ atferdsendring (vilje). Den deprimerte blir passiv, ubesluttsom og kan bli suicidal.

Det fysiske legemet kan også bli preget av depresjonen. Typiske symptomer er redusert matlyst, redusert seksuallyst og problemer med søvnmønsteret (Seligman, 2006, s. 54-59).

Vi ser at hele menneskets handlingsliv innbefattet tanke, følelse og vilje i tillegg til det rent fysiske kan bli påvirket av en depresjon.

I nærværsgruppa kom vi på et tidlig stadium fram til at en viktig årsak til fravær i vårt videregående trinn var problemer med psykisk helse. I kartleggingsfasen av prosjektet hadde vi også fått slått fast den hyppigste årsaken til fravær var at eleven følte seg lettere syk, den tredje hyppigste grunnen var at eleven følte seg sliten.⁴⁷ Medlemmene i Nærværsgruppa hadde over en periode på mange år sett en gradvis forverring av elevenes psykiske helse. Særlig så problemene ut til å ramme de elevene som kommer som nye elever til vårt videregående trinn. Typisk dreier det seg om jenter som kommer langveisfra og bor på hybel i Trondheim. Vi ønsket derfor å gjøre noe i forhold til dette feltet.

Hva vi bestemte oss for å gjøre

I Plan C er tiltak under headingen, fokus på psykisk helse beskrevet slik:

Hvis du som elev er bekymret for en medelevs psykiske helse, og du synes det er vanskelig å ta opp dette direkte med vedkommende, er det helt OK å gå rett til sosiallærer Liv med bekymringen. Liv vil følge opp slike henvendelser, selvsagt uten at ditt navn vil bli brakt på bane. Åttende januar i hovedfag vil det bli et møte med Venn1.no+ en representant fra ungdomsgruppa i Mental helse.

⁴⁷ Se Vedlegg A, fraværundersøkelsen.

Hva vi klarte å gjennomføre (endring av praksis)

Vi fikk til et besøk fra Mental helse og vi fikk satt temaet psykisk helse på dagsordenen. Vi fikk informert elevene om hvor de kunne gå med bekymringene sine, enten de var på egne eller medelevers vegne. Elevene var svært engasjerte da temaet ble tatt opp i evalueringsmøtet 7. november. Samtalen dreide seg mye om hvordan vi kan få en kultur /system der de som sliter blir sett og forstått. En elev uttalte for eksempel at: ”Hvis en er veldig sliten, tror lærerne at man har festet og vært oppe hele natta.....Dere (lærerne) må følge med og ikke signalisere at det er elevens egen feil”. Senere i samtalen kom det fram hva vi som lærere skulle se etter: ” Det synes jo veldig godt – fravær – manglende innleveringer”.

Noen elever mente at det kun var lærerne som burde bry seg, mens andre mente at vi alle kunne ta vare på hverandre. En elev fortalte at hun hadde opplevd at andre elever hadde brukt problemer med psykisk helse som unnskyldning for å få ei uke ekstra på hovedfagsboka. Hun mente at lærerne ikke måtte la seg lure.

Åttende januar hadde vi, som tidligere nevnt, besøk av to representanter fra Mental Helses ungdomsgruppe. De møtte elevene og en god del lærere i to timer. De fortalte sine egne sykdomshistorier, orienterte om hjelpetilbudet for psykisk syke og engasjerte elevene i et gruppearbeid rundt temaet vennskap. Hva er kjernen i et godt vennskap? Elevene kom fram til disse kjennetegnene: tillit, trygghet, stabilitet, ærlighet, forståelse, åpenhet og nærhet.

Elevenes reaksjoner etter møtet var overveiende positive. Flere uttrykte imidlertid at de kunne tenke seg mer konkret informasjon om ulike sinnslidelser, for eksempel om depresjon, angst og om spiseforstyrrelser. ”Møtet var en bra start, men det må komme mer!”

Hva praksisendringen førte til

Det har blitt en større bevissthet blant elevene om at mange kan slite med sin psykiske helse, kanskje har det også blitt litt mindre tabubelagt å snakke om denne typen problemer. Temaet psykisk helse har blitt satt på dagsordenen.

Utfordringer

Det er en stor utfordring å finne måter å arbeide med problematikken på som både kan alminneliggjøre psykiske problemer (lidelser) og samtidig gi direkte hjelp til de som sliter. Her er det et stort uutviklet felt. Jeg tror fagfeltet ”Positive Psychology” som har vært i rivende

utvikling i USA de siste årene kan være et fruktbart sted å begynne. Se for eksempel (Seligman, 2002; Seligman, 2006). Kanskje kan vi utvikle metoder, inspirert av positiv psykologi, som styrker elevenes psykiske helse og gjør dem bedre i stand til å tåle de motbakkene som kommer? Kanskje dreier det seg også om å betone sterkere elementer som allerede ligger i vår steinerpedagogiske teori og praksis? (Se kapittel om steinerpedagogikk vedrørende utvikling av en anskuende dømmekraft s. 30).

Oppsummering

Vi fikk stort sett til det vi hadde bestemt oss for, men vi mangler metoder, måter å jobbe med problematikken. Vi fikk satt temaet på dagsordenen og arbeidet går videre.

Alternativ til ”silkebokpedagogikken”

”Du kan skrive ei hel bok uten å forstå noe.” (uttalt av gutt i 3.v.g. 18. januar 2007)

Bakgrunn

Ved Ringve videregående skole i Trondheim er det ei medialinje. Elevene på denne linja er i en særklasse i Norge når det gjelder å lage kvalitetsfilm. I år (2007) var for eksempel hele tre filmer laget av Ringve - elever plukket ut blant de nominerte til Amandusprisen⁴⁸. Siden filmfestivalen startet for 20 år siden har nesten hvert år noen Ringvefilmer blitt nominert. Rektor Geir Vikan ved Ringve videregående skole beskriver en arbeidsform ved skolen som skiller seg dramatisk fra den tradisjonelle lærer - og elevrollen med tavleundervisning og fastsatt timeplan. Elevene jobber med prosjekter (lager film) og lærerne fungerer som veiledere. Elevene er veldig deltakende selv og får både frihet og ansvar. Mange elever jobber med prosjekter både kvelder, helger og i feriene (Nipen, 2007).

Ved steinerskolen i Silkeborg i Danmark har de lignende erfaringer. I skoleåret 2005/2006 ble alle hovedfagsperiodene i deres 10. klasse (vår 1.v.g.) bearbeidet ved hjelp av film. De tretten elevene i klassen ble delt inn i tre filmteam. Hvert team produserte så en film fra hver hovedfagsperiode. Alle periodene gikk over tre uker. Jannicke Lem, den gang bachelorstudent Rudolf Steinerhøyskolen, i dag ungdomsskolelærer ved steinerskolen i Bærum, besøkte skolen i forbindelse med sitt bachelorgradsarbeid. Hun skildrer i tidsskriftet Steinerskolen ”..en helt usedvanlig harmonisk, energifull og engasjert stemning elevene i

⁴⁸ Amandus er en filmfestival for unge filmskapere under 20 år som arrangeres på Lillehammer. I år arrangeres festivalen for 20. gang.

mellom, og mellom klasselærer og elever.” Hun opplevde ”..stor arbeidsglede, engasjement og faglig innsats i de mer tradisjonelle hovedfagstimene på formiddagene, og en glød, interesse og arbeidsinnsats i filmprosjektene som var helt overveldende.” Lem beskriver filmproduksjonen som en prosess der elever som hadde kjent hverandre gjennom mange skoleår fikk anledning til å bli kjent med hverandre på nye måter. De gikk inn i et forpliktende samarbeid der alle i filmteamet var helt avhengige av hverandre. Hun sier, som rektoren fra Ringve, at elevene sjelden gikk hjem etter ordinær skoletid hvis prosjektet ikke var i rute (og det var det sjelden). Lem forklarer det usedvanlige engasjementet ved å peke på at billedspråket er de unges språk, modernitetens språk. Hun skriver at elevene i og med filmproduksjonene fikk anledning til å beherske og skape i sitt eget, moderne språk, ikke bare passivt konsumere (Lem, 2006).

Ved vår egen skole var nærværet 100 % i årsoppgaveuka. Elevene skulle denne uka fullføre sine selvvalgte oppgaver og de skulle øve på den muntlige presentasjonen.

Eksemplene over viser at når elevene virkelig blir engasjerte, da vil også nærværet, i alle ordets betydninger, bli høyt. I kartleggingsfasen av **Nærværingsprosjektet 06-07** kom jeg fram til at nærværet ikke hadde noen sammenheng med lærer eller fag og tolket dette dit hen at undervisningen ikke hadde noen betydning for nærværet. Etter samtaler med elever og kolleger innså jeg imidlertid at utformingen av undervisningen absolutt har betydning. Årsaken til at jeg ikke fant noen forskjeller i mitt materiale var at lærerne organiserte undervisningen i de ulike fagene for likt. De var alle del av den samme kulturen. I samarbeid med elevene kom vi, etter en syklus med planlegging, aksjon, observasjon og refleksjon, fram til at det var på høy tid å forsøke å gjøre noe med undervisningsformene. Etter novembermøtet ble vi derfor enige om å føye til et punkt i programmet.

Hva vi bestemte oss for å gjøre

I **Plan A** var det ikke noe eget punkt under denne headingen. Det viste seg imidlertid under samtalene 6. og 7. november at vi burde inkludere et slikt punkt. I **Plan B** kan vi lese følgende:

I møtene 6. og 7. november ble det klart at mange elever opplever at hovedfagsundervisningen er for statisk. Elevene er i for stor grad passive mottakere av ferdig bearbeidet informasjon fra en aktiv lærer. Elevene ønsker i større grad å påvirke måten de skal lære på. Nærværingsgruppa tror at variasjon i HF er viktig for å få opp engasjementet og dermed nærværet hos elevene. Mulige alternativ til silkeboken kan være: barnebok, film, veggavis, bildeserie, skuespill, prosjektoppgaver og essays. Alternativene må ikke komme i tillegg til silkeboken.

Hva vi fikk gjort (praksisendring)

I biologiperioden i 2.v.g. (cellelære) drøftet elevene hver morgen temaet fra dagen før i grupper (refleksjonsgrupper). De hjalp hverandre til å repetere og forstå emnet. I tre dager av perioden ble elevene, av læreren, delt inn i grupper. Hver gruppe fikk et emne fra cellelæra som de skulle fordype skriftlig og senere presentere muntlig for klassen. Elevene opplevde refleksjonsgruppene som særlig positive.⁴⁹

I informatikkperioden i 2.v.g. ble elevene delt inn i grupper. Hver gruppe skulle presentere et emne fra informatikken i form av en film. Det skulle legges lyd (musikk) på filmen.

I mekanikkperioden i 1.v.g. ble elevene delt inn i grupper. Hver gruppe fikk selv velge uttrykksform: To grupper bearbeidet og presenterte mekanikkperioden som en film, en gruppe laget barnebok, en gruppe veggavis og en gruppe en powerpoint - presentasjon.

Elevene i 3.v.g. skrev et essay fra fysikk – filosofiperioden i stedet for ”silkebok” og prøve.

Hva endringen av praksis førte til

”Du må faktisk huske noe og være aktiv for å delta i ei refleksjonsgruppe. I klassen, når *læreren* repeterer er det bare to, tre elever som er aktive.” En gutt i 2.v.g. kom med denne uttalelsen da vi evaluerte silkebokpunktet. Flere elever uttalte ved samme anledning at de gjennom å prøve alternative undervisningsformer hadde blitt mer bevisst hvordan de selv likte å lære og hvordan de lærte best.

I den grad vi fikk endret praksis førte det til at elevene ble mer aktive og indrestyrte. Det ble større mangfold i elevenes uttrykksformer og større variasjon i det faglige innholdet. Punktet førte til at grunnleggende spørsmål vedrørende ulike former for læring og at spørsmål om hensikten med læring og skolegang overhodet kom til overflaten.

Utfordringer

Nye arbeidsformer stiller skolen og lærerne overfor flere utfordringer. En ting er at nye arbeidsformer ofte krever en annen kompetanse og et annet utstyr enn det som allerede eksisterer ved skolen. En annen, mye mer subtil utfordring for læreren, er å finne den rette balansen mellom tradisjonell kunnskapsformidling (kunnskap forstått som en pakke med informasjon som overføres fra lærer til elev) og en positiv ferdighets og holdningsutvikling. Med ferdigheter tenker jeg her på ytre praktiske ferdigheter, men også på de indre praktiske ferdighetene som for

⁴⁹ Elevene evaluerte perioden i forbindelse med en avsluttende prøve. Et av spørsmålene på prøven dreide seg om å evaluere undervisningsopplegg og innhold.

eksempel evnen til intuitiv tenkning. En meget sentral målsetning for steinerpedagogikken er nettopp utviklingen av en slik tenkning. Se kapittelet om steinerpedagogikk s. 30. I den tradisjonelle silkebokpedagogikken blir kunnskapsformidlingen gjennomsløst. Læreren underviser, elevene lærer, og ved slutten av perioden kontrolleres det i hvilken grad eleven har tilegnet seg kunnskapen – typisk ved å avholde en skriftlig prøve. Prosessen er i så måte oversiktlig og kontrollerbar. Det blir tydelig (målbart) i hvilken grad læring har funnet sted. Denne læringsprosessen kan også føre til en ønsket ferdighets og holdningsutvikling. I tradisjonell steinerpedagogikk er det særlig innholdet av fagene og måten fagene blir presentert på som skal bevirke denne ferdighets og holdningsutviklingen. Elevene skal gjennom undervisningsinnholdet (om verden) møte noe som speiler det som foregår i deres eget indre. Dette skal i sin tur lede til en øket forbindelse med verden og en forsterket selvbevissthet (for konkrete eksempler på dette se kapittelet om steinerpedagogikk, særlig i avsnittet om dømmekraftens utvikling s. 30). Hvis dette skal fungere, må valget av fagstoff og ikke minst vinklingen av stoffet tilpasses det aktuelle alders og modenhetstrinn. I denne tilpasningsprosessen støtter læreren seg på forslagene i læreplanen og på veletablert steinerskolepraksis. Når læreren som skissert overfor trer ned fra kateteret og involverer elevene i valg av arbeidsmåter kan det skje at noe av det ”riktige stoffet” og det ”riktige perspektivet” må ofres eller forsvinner i prosessen. Kanskje velger elevene å legge vekt på noe annet enn det som læreren eller læreplanen hadde foreskrevet? Kanskje ”roter de bort” mye av tida på tekniske utfordringer ved filmproduksjon eller på samarbeidsutfordringer i gruppearbeidet? Den ansvarlige læreren kan derfor bli stående med et vanskelig dilemma: er det viktigst å få formidlet det velfunderte alderstilpassede ”stoffet” fra læreplanen eller er det viktigst å la elevene bli deltakere i prosessen? Det finnes neppe noe fasitsvar her. Den enkelte lærer må, etter å ha observert og reflektert over de aktuelle elevene, og etter å ha vurdert fordeler og ulemper ved ulike arbeidsmåter treffe sitt valg. Uansett hva man velger, tror jeg det er viktig og lærerikt å sammen med elevene evaluere prosessen etterpå. På den måten kan læringsprosessene (og læreren?) bli stadig bedre.

Oppsummering

Punktet ble bare delvis fulgt opp. I den grad vi fikk gjort noe førte det til større mangfold i uttrykksformene og større variasjon i periodenes faginnhold. Prosessene ble mindre forutsigbare, mer ustabile og fagstofftilegnelsen lot seg vanskeligere kontrollere. Det var en tendens til at

ferdighets og holdningsutviklingen ble mer sentral enn kunnskapstilegnelsen. Elevene opplevde prosessene som positive og utviste stort engasjement omkring temaet. Arbeid med dette punktet førte til at grunnleggende pedagogiske spørsmål kom til overflaten.

Oppsummering fase 2

1. FDK ble brukbart fulgt opp, og dette førte til en større bevissthet om de andre i klassen og om eget nærvær.
2. Prosjektet ble jevnlig evaluert og justert i samarbeid med elevene, og dette førte til at lagfølelsen ble styrket.
3. Tiltakene for å styrke det inter-personlige feltet i klassene ble bare delvis fulgt opp. Det som ble gjennomført ledet til en sterkere relasjon mellom individet og fellesskapet.
4. Vi klarte bare i noen grad å følge opp reglene. Arbeid med punktet gjorde at en rekke grunnleggende spørsmål omkring steinerpedagogisk teori og praksis kom til overflaten. Sentralt i denne sammenhengen er individets frihet i forhold til fellesskapet og spørsmålet om straff og belønning (behaviorisme) har noe i en steinerpedagogisk sammenheng å gjøre.
5. Psykisk helse ble satt på dagsordenen. Dette førte til en større bevissthet om at mange kan slite. Her er det et stort arbeid som må gjøres. Kanskje kan fagfeltet ”positiv psykologi” være en viktig inspirasjonskilde i dette arbeidet? Kanskje ligger det et stort uutnyttet potensiale i steinerpedagogikken?
6. Vi klarte å få til noe mer variert undervisning, men fortsatt er det mye å gå på. Punktet førte til at en grunnleggende debatt om steinerpedagogikk så vidt har kommet i gang ved skolen vår, blant elevene førte det til større engasjement og til en større bevissthet om hvordan den enkelte lærer best.

Aksjonsdelen av prosjektet førte til større selvbevissthet hos elevene og til en sterkere bevissthet om de andre. De sosiale relasjonene ble styrket og dermed også de ytre fortidsgrunnene. En rekke prinsipielle steinerpedagogiske spørsmål kom til overflaten.

Var dette aksjonsforskning?

Nærværprosjektet ble satt i gang primært for å få til et høyere nærvær blant elevene. Et annet siktemål var å vinne større forståelse for fenomenet nærvær. Prosjektet hadde således både en *praktisk og teoretisk* målsetning.

Prosjektet startet med en kartleggingsfase (observasjon og refleksjon), så gikk det videre med utforming av **Plan A** (planlegging), før planen fra høsten 2006 ble satt ut i livet (aksjon). I løpet av skoleåret 2006/2007 ble planen revidert to ganger i samarbeid med elevene. Forskningsprosessen var syklisk og gjentakende.

Den sykliske forskningsprosessen avdekket gradvis nye innsatsområder (f.eks. alternativ til silkebokpedagogikken) og førte til stadig bedre tilpassede tiltak. Prosessen var *avdekkende* (emergent) og *iterativ*.

Prosjektet ble utformet og satt i verk av en gruppe mennesker som selv stod inne i den praksisen som prosjektet rettet seg mot. Prosjektet kan derfor betegnes med termen *deltagende* (participative).

Hvis vi ser tilbake til kapittelet om aksjonsforskning, for eksempel til sitatet av Bob Dick side 35, vil vi se at **Nærværprosjektet 06-07** bærer alle de kjennetegnene som er typiske for den deltagende aksjonsforskningen. Så, på spørsmålet om dette var aksjonsforskning, må det utvilsomt svares ja.

I enkelte faser av prosjektet arbeidet jeg mye på egenhånd, mens vi i andre faser var en stor gruppe mennesker som drev prosjektet framover. I så måte alternerte prosjektet mellom aksjonsforskning (AR) og deltagende aksjonsforskning (PAR).

For å kunne få til positiv endring i en kultur tror jeg det er helt nødvendig å involvere menneskene som står midt oppi det. I dette prosjektet lykkes jeg bare delvis med en slik involvering, så her ligger det et stort forbedringspotensial. Det gjelder å skape arenaer der hvert individs opplevelser og meninger kan få komme fram. Slik kan den enkelte prege prosjektets utforming, forbinde seg med det og bære det fram ved egen kraft.

Var dette steinerpedagogikk?

Tiltakene i prosjektet førte til større selvbevissthet og sterkere bevissthet om de andre elevene i læringsfellesskapet. Tiltaksplanene ble evaluert og justert i samarbeid med elevene. Lærerne (nærværgruppa) hadde ansvaret for prosessene og ansvaret for at tiltakene ble iverksatt. Presiseringen av reglene førte til noe større rettferdighet og kanskje til større individuell nyttetenkning (stimulering av ytre fremtidsgrunner ved stryking av anmerkninger).

I kapittelet om steinerpedagogikk kom det fram at det overordnede målet for all steinerpedagogikk var oppdragelse til frihet. En individuell frihet som samtidig innbefatter

utviklingen av en sosialitet. Friheten / sosialiteten skulle i den tredje syvårsperioden utvikles ved å øve den intuitive tenkningen eller anskuende dømmekraften. Denne tenkeevnen / kraften gir mennesket en mulighet til å kunne leve seg inn i og medoppleve et annet vesen (empati). Først i 2.v.g. kan vi for en tenkt idealelev forvente at denne evnen begynner å bli etablert. I den tredje syvårsperioden skulle fagenes autoritet komme i stedet for lærerens naturlige autoritet. Det vil si at læreren som tidligere hadde stått oppe ved kateteret og vist elevene verden, nå skulle tre ned og betrakte og arbeide i verden sammen med elevene. Læreren som tidligere var en naturlig autoritet skulle bli til en faglig autoritet og en dyktig arbeidsleder. Læreren skulle fortsatt stå med ansvaret for det sosiale miljøet og læringsprosessene.

Vi ser at både når det gjelder virkning og arbeidsmåter er **Nærværprosjektet 06-07** i all hovedsak i tråd med grunnleggende steinerpedagogiske prinsipper. Bevissthet om den andre er en forutsetning for empati, og selvbevissthet er en forutsetning for å kunne finne sin rette plass i det sosiale. Arbeidsmåten, med å inkludere elevene som medarbeidere samtidig som lærerne har og tar ansvaret for prosessen, er også i godt samsvar med steinerpedagogiske prinsipper for den tredje syvårsperioden. Helt opp til elevenes 17- års alder er det nødvendig at lærerne aktivt sørger for et godt sosialt og læringsmiljø. Om belønning og straff (anmerkninger) har noe i en steinerpedagogisk sammenheng å gjøre er et vanskelig spørsmål. I en fase av elevenes selvstendighets- og frihetsutvikling tror jeg det er viktig å ha klare regler med klare konsekvenser. I den tredje syvårsperioden kan elevene selv være med på å utforme slike regler. De kan også gjerne være med på å finne rimelige konsekvenser ved regelbrudd. Prosessen bør begynne med begrunnelsen for å ha regler overhodet. Hvordan må vi ha det for at det skal fungere best for de fleste? Demokrati, rettferdighet, likhet for loven, respekt for fellesskapet blir i en slik sammenheng viktige begreper. Den viktigste grunnen (drivkraften) for å følge reglene blir da hensynet til og respekten for de andre i fellesskapet og ikke forventningen om en eventuell belønning eller frykten for en straff. I et slikt perspektiv tror jeg at klare regler og klare konsekvenser også har et sted i steinerpedagogikken. Oppdragelsen til frihet går, som vi husker, via tre stadier. Først blir mennesket oppdratt av naturlovene, så blir vi oppdratt av samfunnets lover. Det siste skrittet mot frihet, som vi må ta selv, innebærer at drivkraften og motivet for våre handlinger ikke hentes fra naturens eller samfunnets lover, men fra vårt eget selv. På dette stadiet må vi oppdra oss selv. Veien til det tredje stadiet går imidlertid via de to første.

De lokale funnene i forhold til nærværsforskningen generelt

I kartleggingsdelen av prosjektet ble det slått fast at det var de ytre fortidsgrunnene som var svakest utviklet hos elevene. Det største uutnyttede potensialet for å styrke nærværsgrunnene lå i det interpersonlige feltet. I aksjonsfasen ble det på denne bakgrunnen særlig lagt vekt på tiltak som skulle styrke det sosiale feltet og dermed de ytre fortidsgrunnene. De statistiske resultatene viste at nærværet økte noe etter at tiltakene ble satt i verk, noe som antageligvis skyldes at de ytre fortidsgrunnene hadde blitt styrket. I den internasjonale nærværsforskningen har arbeid med de sosiale relasjonene blitt viet en viss oppmerksomhet. I WRCs litteraturstudie ble for eksempel styrking av de sosiale relasjonene trukket fram som et av de mest virkningsfulle og best dokumenterte tiltakene. I Storbritannia, som på mange måter er lengst framme i nærværsforskningen, har det imidlertid blitt gjort lite på dette feltet. Resultatene fra **Nærværsprosjektet 06-07** bekrefter effekten av tiltak som styrker relasjonen individ – felleskap og støtter i så måte funnene fra USA.

Resultatene fra vårt eget prosjekt tyder på at FDK hadde en positiv effekt på nærværstallene. Dette er i samsvar med resultatene fra en rekke andre studier (se drøfting av tiltaket s. 83 - 86).

I **Nærværsprosjektet 06-07** ble det lagt stor vekt på å betrakte nærværarbeidet i henhold til aksjonsforskningsteori, å se på nærværarbeidet som et aksjonsforskningsprosjekt. Flere tiltakspakker (studier) har, som vi har fremhevet tidligere, elementer i seg som er i tråd med aksjonsforskningsteori. I vårt prosjekt ble imidlertid selve *prosessen*, det vil si arbeidet med å utvikle, iverksette, evaluere og tilpasse tiltakene i programmet, et hovedfokus. Fokuset kom slik til å bevege seg mer i retning av *hvordan* enn mot *hva*. Og denne fokusdreiningen viste seg å være fruktbar. Så vidt jeg har kunnet finne ut er den også original. Tom Tiller og hans kolleger ved universitetet i Tromsø har riktignok ledet en rekke aksjonsforskningsprosjekter i skolen. Så vidt jeg har kunnet finne ut har ingen av disse hatt nærvær som tema eller målsetning, se (Tiller et. al, 2004).

Vår sykliske forskningsstrategi medførte at tiltakene ble stadig bedre tilpasset den lokale, konkrete, aktuelle situasjon ved vår skole. Jeg tror en slik lokal tilpasning er helt nødvendig. De generelle årsakene til fravær og grunnene for nærvær kan fordele seg over et meget bredt spekter. Det er derfor nytteløst å finne tiltak som virker over alt, alltid. Metodene må være åpne for og kunne justeres i forhold til de lokale forholdene.

Nærværsprosjektet 06-07 medførte en ”liten” økning i det statistiske nærværet ved skolen. Prosjektet førte også til at lærere og elever begynte å tenke på en ny måte omkring fenomenet nærvær. Aksjonsdelen av prosjektet pågikk i 29 skoleuker før denne rapporten ble skrevet. Andre studier viser at endring av vaner hos enkeltindividet og endring av kulturen i et sosialt fellesskap krever mye ressurser og vanligvis tar svært lang tid. Vårt eget prosjekt bekrefter til en viss grad dette, selv om det er vanskelig å fastslå hva som er mye og lite og hva som er kort og lang tid. Å benytte en målestokk som ligger utenfor den aktuelle skolen/kulturen vil alltid være forbundet med mange usikkerhetsmomenter.

I vår vestlige kultur (USA og Europa) setter vi individets mulighet for selvrealisering svært høyt. Norge er del av denne kulturen. Det er også Steinerskolene og blant dem Steinerskolen i Trondheim. Når vi forsøker å endre nærværskulturen ved å styrke felleskapsfølelsen, ved å peke på at det endelige målet med en individuell frigjøring er at hver enkelt skal kunne finne sin plass i det sosiale feltet, at det endelige målet *ikke* er en selvrealisering, men det å kunne være til nytte for de andre, da arbeider vi ikke bare i mot en lokal skolekultur eller en nasjonal trend. Vi utfordrer selve tidsånden. Vi arbeider også i retning av å realisere steinerpedagogikken og dermed henimot en menneskeliggjøring (humanisering) av samfunnet.

Epilog

På vei opp trappa igjen, mars måned og tidlig vår, sol, første videregående og fysikk, tredje uka.

En papproll under venstre arm, tre limstifter i hånda, ei glatt, tung, kald jernkule i lomma, fire meter hulkil (som skal brukes til kulerenne) på skuldra, protokollen under høyre arm.

Han forsøker å samle tankene sine - blir avbrutt av mobilen, fomler den fram fra lomma med høyre hånd. SMS: ”Hei, noe feil med trikken. Kan hende at jeg kommer litt sent. Tom” Og den i går kveld? Jo her: ”Har feber så kommer ikke på skolen i morra. Ida”

Tilbake i trappa, nye tanker: Hvordan går det egentlig med de to filmteamene? Jobber de?

Kanskje de bør skyte den frittfall - scenen på nytt? Har de startet redigeringen, kan de redigere?

Lærer de noe av dette? Men det går bra med barnebokgjengen...ja, kanskje ikke med Sara, hun har gjort lite - overlater arbeidet til de andre (hvorfor ser hun så trist ut?)

Tredje etasje, 08.30: Døra står vidåpen, et jækla spetakkel der inne, lyst. Stolene er forsøksvis plassert i en sirkel. To elever i sirkelen, resten over alt. Noen sier (roper): ”Jan er hos tannlegen, sendte meg melding, kommer i 10-tida”

En rask indre opptelling – jo da, elevene er her, de er nærværende - nå kan arbeidet starte...

Litteraturliste

- Aron, A., & Aron, E. N. (1997). *Statistics for the behavioural and social sciences: A brief Course*. London: Prentice - Hall International.
- Aschehoug og Gyldendal (1989). *Aschehoug og Gyldendals STORE NORSKE leksikon (2. utg.)*. Oslo, Norge: Kunnskapsforlaget.
- Baer, J. (1999). Adolescent development and the junior high school environment. *Social Work in Education, 21*(4), 238 - 248.
- Ball, C., & Conolly, J. (1999, mars). Requiring school attendance: a little used sentencing power. *Criminal Law Review*, 183-194.
- Ball, C., & Conolly, J. (2000). Educationally disaffected young offenders: youth court and agency responses to truancy and school exclusion. *British Journal of Criminology, 40*(4), 594-616.
- Bortoft, Henri. (1996). *Wholeness of Nature: Goethes Way of Science*. Edinburgh: Floris Books
- Bratby, L. (1998). Exclusion zone. *Police Review*, 1998, August, 16-17.
- Bøhn, S. (1992). *En læreplan for Steinerskolen*. Grav, Norge: Steinerskolene i Norge.
- De Man, A. F. (2000). Predictors of adolescent running away behaviour. *Social Behaviour and Personality, 28*(3), 261-267.
- Department for Education and Skills (2002). *The Correlation between Attendance and Attainment*. Retrieved september, 2006, from www.dfes.gov.uk/schoolattendance/uploads/Publications-2002-5%20charts%20correlation%20between%20attendance%20and%20attainment.ppt
- Dick, B. (1999). *What is action research*. Retrieved november 7, 2006, from <http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/whatisar/html>

- Epstein, J. L., & Sheldon, S. B. (2002). Present and accounted for: Improving student attendance through family and community involvement. *The Journal of Educational Research*, 95(5),
- Fayers & Machin, (2000). *Quality of life: assessment, analysis, and interpretation*. Chichester, England: John Wiley & Sons.
- Fergusson, D. M., & Horwood, L. J. (1998). Early conduct problems and later life opportunities. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 39(8), 1097-1108.
- Floan, H. (2004, 22. desember). "Satsing mot frafall" i Nord Trøndelag (rapport fra *frafallsprosjekt i regi av Nord Trøndelag fylkeskommune*). Retrieved 23. januar, 2007, from <http://drt.ls.no/assets/824/Statusrapport%2020-%20Nord.Tr%C3%B8ndelag.doc>
- Fritsch, E. J., Caeti, T. H., & Taylor, R. W. (1999). Gang suppression through saturation patrol, aggressive curfew, and truancy enforcement: a quasi-experimental test of the Dallas anti-gang initiative. *Crime and Delinquency*, 45(1), 122-139.
- Gerrard, M. D., Burhans, A., & Fair, J. (2003, August). *Effective truancy prevention and intervention*. Retrieved 10. juni, 2006, from <http://www.wilder.org/download.0.html?report=759>
- Granviken, S. (2006, 8.november). OECD: - Bytt ut legene. *Adresseavisen*, , s. 32.
- Johnston, R. C. (2000, 18. oktober). As Studies Stress Link to Scores, Districts Get Tough on Attendance. *Education Week*, (Oktober 2000), .
- Kolstad, H. (2006, 8.november). *Filosofiske grunnbegreper hos Henri Bergson og Rudolf Steiner*. Retrieved 10.mars, 2007, from http://www.forumberle.no/artikler/a_bergson.html

- Kortoring, L. J., Konold, T. R., & Glutting, J. (1998). Comparing the reasons for coming to school among high school dropouts and nondropouts. *Journal of At-Risk Issues, 1998, Summer/Fall*, .
- Kranich, E. (2003). *Pedagogisk antropologi*. Oslo: Antropos Forlag.
- Kvale, S. (2001). *Det kvalitative forskningsintervju (7. utg.)*. Oslo, Norge: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lem, J. (2006). Filmens plass i steinerskolen. *Steinerskolen, (4)*, s. 65 - 69.
- Lexicon der Philosophie (n.d.). . Retrieved 30. desember, 2006, from <http://www.phillex.de/ursache.htm>
- Lindholm, D. (2004). *På menneskevei. Fra livet i en Steinerskole (4. utg.)*. Oslo, Norge: Antropos Forlag.
- Lloyd, C. (1998). Risk factors for problem drug use: identifying vulnerable groups. *Drugs: Education, Prevention and Policy, 5(3)*, 217-232.
- Malcolm, H., Thorpe, G., & Lowden, K. (1996, Februar). *Understanding Truancy: Links between Attendance, Truancy and Performance*. Retrieved 1. februar, 2007, from www.scre.ac.uk/resresp/072.pdf
- Malcolm, H., Wilson, V., Davidson, J., & Kirk, S. (2003). *Absence from School: A study of its causes and effects in seven LEAs*. Retrieved 31. januar, 2007, from <http://www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR424.pdf>
- Markussen, E. (2007). Bortvalg av videregående opplæring. *Magasinet voksne for barn, (1)*, 13 - 15.

- Mathisen, A. (2004). Steinerskolens pedagogiske ide'. Et overblikk over læreplanens didaktiske grunnlag. In J. Kvalvaag, *Ide' og innhold. Fag og arbeidsmåter gjennom 13 skoleår. En læreplan for Steinerskolen 2004* (pp. 7-28). Oslo, Norge: Antropos.
- Miller, P., & Plant, M. (1999). Truancy and perceived school performance: an alcohol and drugs study of UK teenagers. *Alcohol and Alcoholism*, 34(6), 886-893.
- Ministry of Education (2007). *Attendance, Absence, and Truancy in New Zealand Schools in 2006*. Retrieved 1. februar, 2007, from www.minedu.govt.nz
- Moore, & McCabe, (2005). *Introduction to the Practice of Statistics* (5.utg.). New York: W.H.Freeman.
- National Audit Office (2005, 4. februar). *Improving School Attendance in England*. Retrieved 1.januar, 2007, from www.nao.org
- Nipen, K. (2007, 28. februar). Ringve elever blant landets beste. *Adresseavisen*, , s. 6.
- O'Brien, R. (2001). *An Overview of the Methodological Approach of Action Research*. Retrieved November 26, 2006, from <http://www.web.ca/~robrien/papers/arfinal.html>
- Office for Standards in Education (2001). *Improving Attendance and Behaviour in Secondary Schools*. Retrieved 5.januar, 2007, from www.ofsted.gov.uk
- Olweus, D. (2004). *Mobbing i skolen. Hva vi vet og hva vi kan gjøre* (10. utg.). Oslo, Norge: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Palmer, O. (1975). *Rudolf Steiner on his book The Philosophy of Freedom*. Spring Valley, New York: Anthroposophic Press.
- Palmisano, A., & Potts, K. (2004). *Teaching to empty desks: the effects of truancy in Tennessee schools*. Retrieved 20. januar, 2007, from www.comptroller.state.tn.us/orea/reports

- Rauthe, W. (1981). Stufen der Urteilkraft. In W. Schad (Ed.), *Zur Menschenkunde der Oberstufe* (pp.). Stuttgart: Manuskripttrykk.
- Reid, K. (2002). *Truancy, Short and Long-term Solutions*. London: Routledge Falmer.
- Roderick, M., Chiong, J., Arney, M., Da Costa, K., & Stone, M. (1997). Habits hard to break: A new Look at Truancy in Chicago's Public High Schools. *Research in Brief*, , .
- Sandøy, H. (1985). *Norsk dialektkunnskap*. Oslo: Novus forlag.
- Schön, D. (1995). *The Reflective Practitioner - How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Scoop INDEPENDENT NEWS (2004, July 2). *Text messaging to combat truancy*. Retrieved 16. juni 2006, from <http://www.scoop.co.nz/stories/print.html?path=PA0407/S00063.htm>
- Seligman, M. E. (2002). *Authentic Happiness*. New York: Free Press.
- Seligman, M. E. (2006). *Learned Optimism. How to Change Your Mind and Your Life* (3. utg.). New York: Vintage Books.
- Statistisk Sentral Byrå (2007). . Retrieved 15.januar 2007, from www.ssb.no
- Steiner, R. (1886). *Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung*. Dornach, Sveits: Rudolf Steiner- Nachlassverwaltung.
- Steiner, R. (1897). *Einleitung zu Goethes Naturwissenschaftliche Schriften* (2 utg ed.). Dornach, Sveits: Rudolf Steiner-Nachlassverwaltung.
- Steiner, R. (1956ff). *Philosophie und Anthroposophie*. Dornach, Sveits: Rudolf Steiner - Nachlassverwaltung.
- Steiner, R. (1978). *Kunsten å undervise på grunnlag av innsikt i menneskenaturen* (2. utg.). Oslo, Norge: Antropos Forlag.

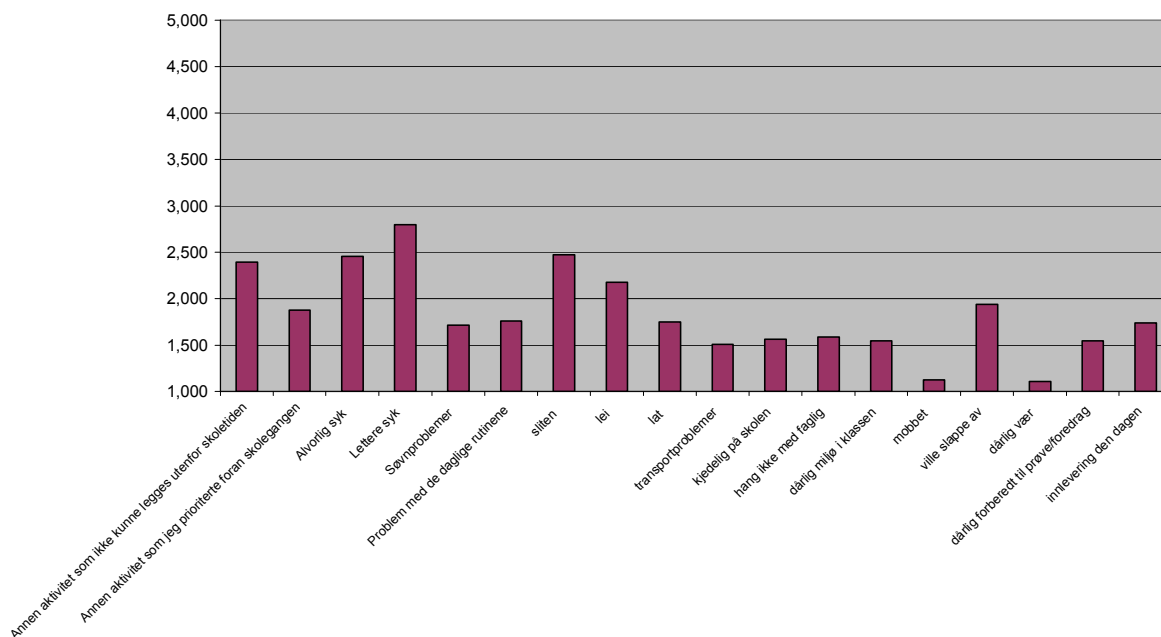
- Steiner, R. (1980). *Waldorf Education for Adolescence*. E. Sussex, UK: Kolisko Archive Publications.
- Steiner, R. (1984). *Oppdragelseskunstens åndelig - sjelelige grunnkrefter*. Oslo, Norge: Antropos Forlag.
- Steiner, R. (1986). *Oppdragelsen og tidens åndsliv* (2. utg.). Oslo, Norge: Antropos Forlag.
- Steiner, R. (1988). *Pedagogiska frågor i tonårsålderen, från kunskap til insikt*. Järna, Sverige: Telleby Bokförlag.
- Steiner, R. (1992). *Frihetens Filosofi. grunntrekk av en moderne verdensanskuelse* (2. utg.). Oslo, Norge: Antropos Forlag AS.
- Steiner, R. (1994). *Barnets oppdragelse*. Oslo: Antropos Forlag.
- Steiner, R. (2001). *Kilder til pedagogisk fordypning*. Otta, Norge: Pedagogisk seksjonskrets i Norge.
- Susman, G., & Evered, R. (1978). An assessment of the merits of scientific action research. *Administrative Science Quarterly*, 23(December), 583-603.
- Taule, R. (2003). *Escolas ordbok*. Garnes: Escola forlag.
- Thorsen, G. B. (2003). *Minilex: psykiatrisk minileksikon* (2. utg.). Stavanger: Stiftelsen Psykiatrisk opplysning.
- Tiller, T., Eilertsen, T. V., Jakhelln, R., Furu, E. M., Salo, P., & Fyhn, A. B. et al. (2004). *Aksjonsforskning i skole og utdanning*. Kristiansand, Norge: Høyskoleforlaget AS.
- Urnes, J., Johannesen, T., Farup, P. G., Lydersen, S., & Petersen, H. (2006). Digestive symptoms and their psychosocial impact: Validation of a questionnaire. *Scandinavian Journal of Gastroenterology*, 41, 1019 - 1027.

- Vinsrygg, G. (2003, 21.februar). Ungdom - helse og livsstil. *Helsenytt for alle*, , . Retrieved 27.02.2007, from helsenytt.no/artikler/ungdom_helse.htm
- Wadsworth, Y. (1998). *What is Participatory Action Research?*. Retrieved November 20, 2006, from <http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/ari/p-ywadsworth98.html>
- Wichstrom, L. (1998). Alcohol intoxication and school dropout. *Drug and Alcohol Review*, 17(4), 413-421.
- Wichstrøm, L. (2007). Depresjon og suicidalitet. In I. L. Kvalem, & L. Wichstrøm (Eds.), *Ung i Norge: Psykososiale utfordringer* (pp.). Oslo, Norge: Cappelen.
- Winter, R. (1989). *Learning from Experience: Principles and Practice in Action - Research*. Philadelphia, USA: The Falmer Press.
- Woodward, L. J., & Fergusson, D. M. (2000). Childhood peer relationship problems and later risks of educational under-achievement and unemployment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41(2), 191-201.
- Zhang, M. (2003). Links between school absenteeism and child poverty. *Pastoral Care in Education*, 21(1), 10-17.

Vedlegg A, fraværsundersøkelsen

Alle elevene på videregående trinn (57) besvarte et spørreskjema vedrørende *fraværsgrunner* på baksiden av nærværsundersøkelsen. De skulle ta stilling til 18 utsagn (hentet fra fokusintervjuene) som anga fraværsgrunner og krysse av i hvilken grad utsagnet var dekkende for egen fraværshyppighet. Alternativene var: aldri, sjelden, av og til, ofte og alltid. Responsen ble tilordnet tallene fra 1 til 5 og middelerdi beregnet. Høyden på stolpene under indikerer hvor hyppig den aktuelle grunnen (utsagnet) hadde ført til fravær.

Hyppheten av fraværsgrunner



	n	Mean	SD
Annen aktivitet som ikke kunne legges utenfor skoletiden	57	2,395	0,9197
Annen aktivitet som jeg prioriterte foran skolegangen	57	1,877	0,9649
Alvorlig syk	57	2,456	1,1963
Lettere syk	57	2,798	1,0171
Søvnproblemer	56	1,714	1,0907
Problem med de daglige rutinene	57	1,760	1,1711
sliten	57	2,474	1,3107
lei	57	2,175	1,2834
lat	56	1,750	1,0135
transportproblemer	57	1,509	0,7820
kjedelig på skolen	57	1,561	0,7796
hang ikke med faglig	56	1,589	0,9101
dårlig miljø i klassen	57	1,544	0,9462
mobbet	57	1,123	0,4255
ville slappe av	57	1,939	0,9546
dårlig vær	57	1,105	0,3627
dårlig forberedt til prøve/foredrag	57	1,544	0,7576
Innlevering den dagen	57	1,737	0,8768

Vedlegg B, tre historiske eksempler på nærværsutviklingen gjennom skoleåret

Nedenfor følger tre historiske eksempler på nærværsutviklingen i en klasse gjennom et skoleår. Middelnærværet for hver hovedfagsperiode er beregnet. Derfor er kurvene såvidt ”jevne”. Legg forøvrig merke til den fallende trenden gjennom skoleåret sett under ett, og de typiske sprangen

