

**Avhandling for graden
doctor rerum politicarum**

Likhet mot ulikhet

**En studie av verdi- og fagsynspreferanser
hos lærerutdannere**

av
Jarle Bakke

**Det samfunnsvitenskapelige fakultetet
Universitetet i Tromsø**



ISBN 82-91636-38-9

”Lærernes viktigste læremiddel er de selv. Derfor må de vedkjenne seg sin personlighet og egenart og fremtre som robuste og voksne mennesker for unge som skal utvikles følelsesmessig og sosialt. Fordi lærerne er blant de voksenpersoner som barn og ungdom får mest med å gjøre, må de våge å stå fram tydelig, levende og bevisst i forhold til den kunnskap, de ferdigheter og de verdier som skal formidles” (Læreplanverket, s. 32).

FORORD

Avhandlingen om verdi- og fagsyn som her legges fram, er sluttresultatet av mitt dr.-polit.-prosjekt ved Universitetet i Tromsø. Det foreliggende arbeid er en studie av lærerutdanneres verdi- og fagsynpreferanser ved lærerutdanningene ved høgskolene i Nesna, Bodø, Tromsø, Alta og Samisk Høgskole i Kautokeino. Halvdelen av respondentene er øvingslærere.

Sammenslåingen av Grunnskoleloven av 1969 og Lov om spesialskoler av 1951 til en felles lov, den såkalte integrasjonsloven, sammen med de senere skolereformer, forutsatte et skifte i verdi- og fagsyn dersom de nasjonale målsettingene om en skole for alle skulle nås. For lærerutdanningene betydde dette en utfordring i form av endring i grunnlagsforståelsen fra segregasjons- til integrasjonsideologi. For å forstå tilkortkomningen i gjennomføringen av tilpasset opplæring viser Peder Haug (2000) til Alfred O. Thelhaug (1997) som peker på at tilstanden må forstås ut fra at det i lærerutdanningen ligger en instrumentalitet som gjør læreren til fagdidaktisk, teknisk ekspert på strategier i læringsprosessen samtidig som ” *verdiaspekta, dei historiske og idehistoriske perspektiva og med det dei meir grunnleggjande analysane og refleksjonane som vil vere viktige grunnlag for å fungera i skulen er tona ned, og lagt mykje mindre vekt på* ” (Ibi: 9). Peder Haug antar videre med støtte i Norgesnettsrådets evaluering av allmennlærerutdanningen (Norgesnettsrådet 2002), ”*at den deduktivt ideologiske orienteringa dominerer*”.

Trygve Bergem (1994) viser i sin avhandling ” Tjener aldri herre- om lærerutdanning og yrkesetiske holdninger”, at verdispørsmålene er lavt prioritert i utdanningens fagplaner. I hans avhandling ble ikke lærerutdannernes verdi- og fagsyn studert spesielt. Deres preferanser har selvsagt betydning for hvordan reformene forstås og reformarbeidet praktiseres. For eksempel vil individualiseringsprosessen i skolen forstått innen hierarkisk ideologi påvirke praksis forskjellig fra om den knyttes til normaliseringsideologi. Det er derfor lærerutdannernes egne verdipreferanser og fagsyn som blir gransket i denne undersøkelsen.

Arbeidet med spørreskjemaer og forskningsdesign startet i februar 1999. Jeg valgte å ta utgangspunkt i den norske forskningen på verdivalg, særlig arbeidene til professorene Anders Todal Jenssen, Trygve Bergem og Willy Martinussen. Professor i pedagogikk Edmund Edvardsen ved Universitetet i Tromsø og Willy Martinussen har lest gjennom og kommentert forslag til spørreskjemaer og forskningsopplegg.

Utprøving av skjemaene startet i januar 1999 og ble avsluttet november samme år. Enkeltpersoner, dommerpanel og prøveutvalg, til sammen 40 yrkesutøvere, har deltatt. Det ble et omfattende arbeid. Spørreskjemaet måtte bygges opp med støtte i hovedsakelig tre forskningsarbeider. Metode for innhenting av informasjon om verdipreferanser bygger på Anders Todal Jenssen (1993) ”Verdivalg – ny massepolitikk i Norge”, mens skjema som speiler psykososiale behov bygger på K.W.Thomas & R.H. Kilmanns ”Instrument for vurdering av preferert atferdsmønstre ved konflikt”. Terje Halvorsens doktoravhandling ”Forståelse av avvikende atferd” (Universitetet i Tromsø 1999), har gitt bidrag til forståelsen av hvordan fagsyn påvirkes i løpet av yrkesutøvelsen. Forskningsmodellen har som mål å reflektere verdi- og fagsyn blant lærerutdannere fra ulike ideologiske posisjoner. Jeg har derfor lagt stor vekt på å framstille grunnlaget og utviklingsprosessen som de ferdige spørreskjemaene bygger på. Den store datamengden spørreskjemaene ga, er strukturert ved hjelp av faktoranalytisk metode.

Professor Edmund Edvardsen, som har vært min veileder, har lært meg betydningen av å være eksplorerende og åpen, særlig i et metodisk opplegg som denne avhandlingen bygger på. Jeg takker han for god veiledning. Jeg takker også mine kollegaer ved Universitetets lærerutdanning og etter og videreutdanning som har bidratt med verdifulle kommentarer og korrekturlesning. Jeg retter også takk til lærerutdannerne ved lærerutdanningene i Nord-Norge, som svarte på et omfattende spørreskjema og gjorde denne avhandlingen mulig. I forbindelse med den statistiske analysen har Dr.polit Marcus Buch ved UiTø, og Professor Willy Martinussen ved NTNU gitt verdifull veiledning. Takk til dem og til hovedfagstudent i statsvitenskap, Jostein Ellingsen, som har assistert meg i arbeidet med å legge inn data.

Men uten familiens støtte har dette arbeidet ikke vært mulig. Takk til min kone Mari-Ann for tålmod og forståelse for hva dette arbeidet har krevd av tid og innsats.

Tromsø den 20.november 2005

Jarle Bakke

Innhold

FORORD	I
INNHOLDSFORTEGNELSE	III
TABELLER	VIII
FIGURLISTE	XII
ABSTRACT	XIII
DEL I REFERANSERAMME OG PROBLEMSTILLING	1
KAP.1 FORSKNINGSTEMA OG PROBLEMSTILLING	2
1.1 Innledning.....	2
1.2 Praksisteori	2
1.3 Lærernes verdiprioriteringskonflikt	3
1.4 Grunnleggende antakelser	9
1.5 Lærernes teoretiske perspektiv og praktiske læreratferd.....	13
1.6 Grunnlaget for en problemstilling	18
1.6.2 Problemstilling	20
1.7 Avhandlingens oppbygning.....	22
DEL II TEORI	23
KAP. 2 VERDIER SOM TANKEVERKTØY	24
2.1 Innledning.....	24
2.2 Verdier.....	24
2.3 Verdipreferanser i lys av vitenskapelig grunnlagsforståelse.....	27
2.4 Verdier i den naturvitenskapelige tradisjon	28
2.5 Verdier i den samfunnsvitenskapelige tradisjonen.....	32
2.6 En sammenstilling av de to perspektivene	34
2.7 Fra teori til handling grunnleggende antakelser	43
2.7.1 Grunnlaget for en hypotesemodell	47
2.7.2 Problemstilling og forslag til relasjonsmodell	50
DEL III METODE	52
KAP. 3 OPPLEGG FOR DATAINNSAMLING – HYPOTESEMODELL	53
3.1 Innledning.....	53
3.2 Ramme- og hypotesemodell for studiet av verdi- og fagpreferanser	54
3.3 Bruk av faktoranalyse.....	56
3.4 Hovedkategorier i modellen	56
3.4.1 Personvariabler.....	58
3.4.1.1 Kjønn og alder.....	58
3.4.1.2 Utdanning	58
3.4.1.3 Politisk preferanse	59
3.4.2 Atferds- og verdivariabler	59
3.4.2.1 Selvvurdert atferd	59
3.4.2.2 Preferert atferd i konfliktsituasjoner	60
3.4.2.3 Kollektivism/kommunitarisme versus individualisme/liberalisme	61
3.4.2.3 Autoritærianisme v. s demokrati.	63

3.5	Fagsynsvariabler.....	65
3.5.1	Terapeutisk versus normaliseringsorientert fagsyn.....	65
3.5.2	Hypoteser om relasjoner	65
3.5.3	Hypoteser om sammenhenger mellom bakgrunnsvariabler og atferd.....	67
3.5.4	Hypoteser om sammenheng mellom bakgrunnsvariabler og verdivalg.....	69
3.6	Sammenhengen mellom bakgrunnsvariabler og fagsyn.....	73
3.7	Verdipreferanser relatert til fagsyn	75
3.8	Relasjonen bakgrunn, skolekultur, verdi- og fagsynsvariabler	76
3.9	Forholdet mellom variablene i hypotesemodellen	79
KAP. 4	PLANLEGGING OG FORBEREDELSE	80
4.1	Innledning.....	80
4.2	Måling av psykiske variabler – målingsproblemer.	80
4.3	Valg av målemodell	84
4.4	Målefeil	86
KAP. 5	UTFORMING AV SPØRRESKJEMA.....	89
5.1	Innledning.....	89
5.2	Flytkart over spørreskjemaet.....	90
5.3	Teoretisk utgangspunkt for utforming av spørreskjema	91
5.3.1	Definisjonsmessig validitet	93
5.3.2	Teoretisk variabeldefinisjon.....	94
5.4	Å lage et surveyskjema for prøving av hypotesene.....	96
5.4.1	Generelt om utarbeiding av surveyskjemaet	96
5.4.2	Utviklingen av de enkelte delskjemaene.....	100
5.4.2.1	Skjemadel A. Respondentenes bakgrunn	100
5.4.2.2	Skjemadel B.: Forholdet til medarbeidere (Appendiks A s.16)	100
5.4.4	Utvikling av Skjema C : Kollektivism versus individualisme.	109
5.4.5	Skjema C operasjonalisert.....	114
5.4.7	Skjema D operasjonalisert.....	119
5.4.8	Utvikling av skjema E: Terapeutisk perspektiv versus normalisering	120
5.4.9	Skjema E operasjonalisert og teoretisk begrunnet	122
5.4.10	Utvikling av items – autoritarianisme versus autonomi	127
5.5	Kommentarer til de foreslåtte skjemaene før testing mot prøveutvalg	128
KAP. 6	UTPRØVING AV SPØRRESKJEMA.....	131
6.1	Innledning.....	131
6.2	Reliabilitet ved omtest.....	131
6.3	Kommentarer til tabellene	135
6.4	Kommentar til tabell for handlemåter ved konflikt, skjema B.....	136
6.5	Respondentenes syn på skjemaets utforming og representativitet	137
DEL IV	DATAINNSAMLING OG FAKTORANALYSE	139
KAP. 7	DATAINNSAMLING OG UTVIKLING AV NYE VARIABLER	140
7.1	Innledning.....	140
7.2	Valg av høgskolere og respondenter, utsending og resultater	140
7.3	Datastrukturrering og datakrav – faktoranalyse	142
7.4	Prosedyre ved konstruksjon av variabelkonstellasjoner.....	143
7.5	Konstruksjon av nye variabler.....	145
7.6	Konstruksjon av variabler for unnavikelse og konkurranse.....	148

7.6.1	Konstruksjon av variabler for samarbeid og kompromiss	151
7.6.2	Konstruksjon av variabler for autoritetsutøvelse.	155
7.6.4	Konstruksjon av variabel for identitet.....	160
7.6.5	Konstruksjon av variabler for ansvar.	162
7.6.6	Konstruksjon av variabel for norm.....	165
7.6.7	Samlevariabel for identitets-, ansvars- og normaspektet	170
7.6.8	Konstruksjon av variabler for måling av fagsyn.	176
7.7	Oppsummering	182
DEL V ANALYSER.....		183
KAP 8 DE SOM VAR MED I UNDERSØKELSEN		184
8.1	Innledning.....	184
8.2	Stillingskategorier	185
8.2.1	Kjønn.....	186
8.2.2	Utdanningsnivå.....	187
8.2.3	Alderskategorier	189
8.2.4	Utvalgets undervisningspraksis – yrkeserfaring	190
8.2.5	Politisk preferanse	193
8.2.6	Politisk preferanse fordelt på kjønn	195
8.3	Oppsummering relatert til verdipreferanser	196
(1)	Kjønn	197
(2)	Alder.....	198
(3)	Utdanningsnivå, retning og lengde.....	198
(4)	Undervisningserfaring.....	198
(5)	Politisk preferanse	199
KAP 9 SKOLEKULTURELLE SELVBILDER.....		200
9.1	Innledning.....	200
9.2	Hva viser forskningen ?.....	200
9.3	Preferanser for samarbeid.....	203
9.3.1	Skolekulturelt selvbilde, samarbeidspreferanser mot kjønn	205
9.3.2	Skolekulturelt selvbilde – samarbeidspreferanser mot utdanningsnivå	205
9.3.3	Skolekulturelt selvbilde – samarbeidspreferanser mot alder.....	206
9.4	Preferanser for planlegging	207
9.4.1	Skolekulturelt selvbilde, planlegging mot stilling.....	209
9.4.2	Skolekulturelt selvbilde – planlegging mot kjønn.....	209
9.4.3	Skolekulturelt selvbilde – planlegging mot alder.....	210
9.5	Preferanser for skoleutvikling	211
9.5.1	Skolekulturelt selvbilde. Skoleutvikling mot stilling	212
9.5.2	Skolekulturelt selvbilde. Skoleutvikling mot kjønn.....	212
9.5.3	Skolekulturelt selvbilde, skoleutvikling mot alder.....	213
9.6	Sammenfatning – lærerutdannernes skolekulturelle selvbilde.....	214
KAP.10 KONFLIKTRELATERTE ATFERDS- OG VERDI PREFERANSER		216
10.1	Innledning.....	216
10.2	Sammenheng mellom konfliktatferdsmønstre og verdier	216
10.3	Sammenhengen mellom sentrale handlingsmønstre.	217
10.4	Utvalgets preferanser for konkurranse	218
10.4.1	Konkurranse mot stilling.....	220
10.4.2	Konkurranse mot undervisningspraksis	220

10.4.3	Konkurransen mot alder	221
10.4.4	Konkurransen mot kjønn	222
10.4.5	Oppsummering	222
10.5	Utvalgets preferanser for unnvikelse.....	223
10.5.1	Unnvikelse mot stillingskategorier.....	226
10.5.2	Unnvikelse mot undervisningspraksis.....	226
10.5.3	Unnvikelse mot alder	227
10.5.4	Unnvikelse mot kjønn	227
10.5.5	Oppsummering	228
10.6	Utvalgets preferanser på variabelen kompromiss	229
10.6.1	Kompromiss mot stillingskategorier	230
10.6.2	Kompromiss mot undervisningspraksis	231
10.6.3	Kompromiss mot alder	231
10.6.4	Kompromiss mot kjønn	232
10.6.5	Oppsummering	232
10.7	Utvalgets preferanser på variabelen samarbeid.....	233
10.7.1	Samarbeid mot stillingskategori.....	234
10.7.2	Samarbeid mot undervisningspraksis.....	235
10.7.3	Samarbeid mot kjønn	235
10.7.4	Samarbeid mot alder.....	237
10.7.5	Oppsummering	237
10.8	Autoritærianisme.....	238
10.9	Oppsummering – verdivalg i lys av preferert atferd under konflikt.	240
KAP.11	INDIVIDUALISME VERSUS KOLLEKTIVISME.....	242
11.1	Innledning.....	242
11.2	Individualisme versus kollektivism etter grad av ansvar	244
11.3	Individualisme versus kollektivism etter grad av identitet.....	248
11.4	Oppsummering	251
KAP.12	FAGSYN	253
12.1	Innledning.....	253
12.2	Terapeutisk versus normaliseringsorientert fagsyn.....	254
12.3	Oppsummering	259
KAP.13	HYPOTESEANALYSER	261
13.1	Innledning.....	261
13.2	Sammenheng mellom bakgrunn og atferdsmønstre under konflikt	263
13.2.1	Atferdsmønstre relatert til kjønn	263
13.2.2	Atferdsmønstre relatert til alder	264
13.2.3	Resultatet av hypotesetestingen bakgrunn – atferd	267
13.3	Sammenhengen mellom bakgrunn og verdivalg.....	267
13.3.1	Kjønn mot verdier	267
13.3.2	Alder mot verdier	269
13.3.3	Utdanningsnivå relatert til verdier.....	271
13.3.4	Stilling relatert til verdier	272
13.3.5	Resultatet av hypotesetestingen bakgrunn verdivalg	274
13.4	Sammenhengen mellom bakgrunn og fagsyn	275
13.4.1	Bakgrunn relatert til fagsyn.....	275
13.4.2	Resultatet av hypotesetesting – bakgrunn fagsyn	279
13.5	Sammenhengen mellom verdier og fagsyn	280

13.5.1	Resultatet av hypotesetestingen verdier - fagsyn	282
13.6	Skolekulturelt selvbylde mot bakgrunn, verdier og fagsyn	283
13.6.1	Resultatet av skolekulturelt selvbylde mot bakgrunn, verdier og fagsyn	287
13.6.2	Samlende oppsummering av hypotesetestingen.....	288
KAP. 14 REGRESJONSANALYSE		291
14.1	Innledning.....	291
14.2	Analysestrategi	294
14.3	Utvelgelse av variabler.....	295
14.4	Multivariat regresjonsanalyse av terapeutisk fagsyn	296
14.5	Regresjonsanalyse av samspill mellom utdanning og kjønn.....	298
14.6	Multivariat regresjonsanalyse av normaliseringsorientert fagsyn.....	300
14.7	Resultatet av regresjonsanalysen.....	304
DEL VI. AVSLUTTENDE OPPSUMMERING OG DRØFTING.....		306
KAP. 15 OPPSUMMERING		307
15.1	Innledning.....	307
15.2	Utvalgets atferdskarakteristika under konflikt	307
15.3	Normaliseringsorientert fagsyn	309
15.3.1	Alder som årsaksforklaring	309
15.3.2	Skoleutvikling som årsaksforklaring.....	310
15.3.3	Kollektivism som årsaksforklaring.....	311
15.3.4	Individualisme som årsaksforklaring	312
15.4	Terapeutisk fagsyn	313
15.4.1	Kjønn som årsaksforklaring	313
15.4.2	Samarbeid og planlegging som årsaksforklaring	314
15.3.3	Kollektivism som årsaksforklaring.....	315
15.4.4	Kan vi stole på resultatet?	315
KAP. 16 DRØFTING.		320
16.1	Innledning.....	320
16.2	Utvikling i pluralistisk retning	322
16.3	Lærerutdannernes verdi- og fagsyn.....	323
16.4	Læreplanverkets individsyn – læreren som læremiddel.....	325
16.5	Sluttord.....	333
LITTERATUR		335

TABELLER

Tabell 2.1	Terapeutisk versus normaliseringsorientert verdirasjonalitet	40
Tabell 2.2	Rokeachs to-verdimodell for politiske ideologier	42
Tabell 5.1	Eksempel fra spørreskjema B som viser utforming og måleskala.	108
Tabell 5.2	Dommerpanelets skårefordeling på verdien kollektivismen	112
Tabell 5.3	Dommerpanelets skårefordeling på verdien individualisme	112
Tabell 5.4	Påstand nr 1- 21 rangert etter verdiladning og kategori	113
Tabell 5.5	Påstand 1- 25 rangert etter verdiladning fra høyeste til lavest verdi	118
Tabell 5.6	Forskjeller mellom normaliseringsorientert og terapeutisk perspektiv	121
Tabell 6.1	Sammenstilt resultat fra to målinger 02.10. og 04.11. Respondent nr. 2	132
Tabell 6.2	Sammenstilt resultat fra to målinger 02.10. og 06.11. Respondent nr. 4	133
Tabell 6.3	Resultat fra to målinger 04.10. og 07.11, respondent nr. 10	134
Tabell 6.4	Verdipreferanser for de tre respondentene ved to målinger	136
Tabell 6.5	Representativ verdipreferanse	137
Tabell 6.6	Utforming av spørreskjema	137
Tabell 7.1:	Oversikt over populasjon,utvalg og medvirkende i undersøkelsen.....	141
Tabell 7.2	Faktorløsning for unnvikelse og konkurranse	149
Tabell 7.2:	Kritiske verdier for konkurranse og unnvikelse.	150
Tabell 7.3	Faktorløsning for samarbeid.....	152
Tabell 7.4	Faktorløsning for kompromiss	153
Tabell 7.6:	Kritiske verdier for samarbeid og kompromiss.....	154
Tabell 7.7:	Faktoranalyse av utsagn om autoritetsforhold	157
Tabell 7.7:	Kritiske verdier for indeksen holdninger til autoriteter.....	157
Tabell 7.8:	Faktorløsning for identitet på dimensjonen individualisme versus.....	160
Tabell 7.9 :	Verdier for idntitet på dimensjonen kollektivismen versus. individualisme....	161
Tabell 7.10	Faktorløsning for ansvar, individualisme versus kollektivismen.....	163
Tabell 7.11	Kritiske verdier for ansvar på dim. individ.isme versus kollektivismen.....	165
Tabell 7.12	Faktorløsninger normativt aspekt, individuali. versus. kollektivismen	168
Tabell 7.14	Kritiske verdier, normativt aspekt, individualisme vs. kollektivismen.....	169
Tabell 7.15	Rotert utgangsmatrise for preferanser i liberalistisk retning	171
Tabell 7.16	Faktorløsning for identitet, ansvar og norm i liberalistisk retning	172
Tabell 7.17	Kritiske verdier for samlefaktor for individualisme.....	172
Tabell 7.18	Samlefaktor for identitet, ansvar og norm, kollektivistisk perspektiv	174
Tabell 7.18	Samlefaktorløsning for identitet og ansvar i kollektivistisk retning	175
Tabell 7.20	Kritiske verdier for identitet og ansvar i kollektivistisk perspektiv	175
Tabell 7.21	Rotert utgangsmatrise, terapeutisk perspektiv.	177
Tabell 7.22	Faktorløsning for terapeutisk fagsyn.....	178
Tabell 7.23	Kritiske verdier for terapeutisk fagsyn.....	179
Tabell 7.24	Rotert utgangsmatrise, normaliseringsorientert perspektiv	180
Tabell 7.25	Faktorløsning for preferanser – normaliseringsorientert fagsyn	181
Tabell 7.26	Kritiske verdier for preferanser - normaliseringsorientert fagsyn.....	181
Tabell 8.1	Oversikt over populasjon, utvalg og medvirkende i undersøkelsen.....	184
Tabell 8.2	Stillingskategorier	185
Tabell 8.3	Stillingkategorier sammenslått.....	185

Tabell 8.4.	Kjønn.....	186
Tabell 8.5	Kjønn fordelt på stilling	186
Tabell 8.6	Udanningsnivå og utdanningslengde	187
Tabell 8.7	Udanningsnivå relatert til stillingskategoriene.....	188
Tabell 8.8	Utdanningsnivå relatert til kjønn.....	188
Tabell 8.9	Alder.....	189
Tabell 8.10	Alder gruppert	190
Tabell 8.11	Yrkeserfaring i antall år totalt og i nåværende stilling.....	191
Tabell 8.12	Yrkeserfaring i undervisningspraksis totalt.....	191
Tabell 8.13	Yrkeserfaring – antall år i nåværende stilling	191
Tabell 8.14	Erfaring fra undervisning/stilling totalt.....	192
Tabell 8.15	Erfaring fra nåværende undervisning/stilling.....	192
Tabell 8.16	Politisk preferanse	194
Tabell 8.17	Prosentvis politisk oppslutning fra venstre til høyre.....	195
Tabell 8.18	Politisk preferanse fordelt på stillingskategori.....	195
Tabell 8.19	Politisk preferanse fordelt på kjønn	196
Tabell 8.20	Kjønn fordelt på politisk preferanse.....	196
Tabell 9.1	Læreratferd relatert til skolekultur	202
Tabell 9.2	Skolekulturelle preferanser for samarbeid	204
Tabell 9.3	Skolekulturelt selvbilde – samarbeid mot stilling.....	204
Tabell 9.5	Skolekulturelt selvbilde – samarbeid mot utdanningsnivå.....	206
Tabell 9.6	Skolekulturelt selvbilde samarbeid, gjennomsnitt etter alder	207
Tabell 9.7	Skolekulturelt selvbilde - samarbeid mot alder.....	207
Tabell 9.8	Respondentenes preferanse på dimensjonen planlegging	208
Tabell 9.9	Skolekulturelt selvbilde, planlegging mot stilling.....	209
Tabell 9.10	Skolekulturell selvbilde – planlegging mot kjønn.....	210
Tabell 9.11	Skolekulturelt selvbilde – planlegging mot alder.....	210
Tabell 9.12	Skolekulturelt selvbilde – planlegging mot alder. Krysstabell	211
Tabell 9.13	Respondentenes preferanse for skoleutvikling.....	211
Tabell 9.14	Skolekulturelt selvbilde. Skoleutvikling mot stilling.....	212
Tabell 9.15	Skolekulturelt selvbilde – preferanse skoleutvikling mot kjønn	212
Tabell 9.16	Skolekulturelt selvbilde – skoleutvikling mot kjønn.....	213
Tabell 9.17	Skolekulturelt selvbilde – preferanser skoleutvikling mot alder.....	213
Tabell 9.18	Skolekulturelt selvbilde – skoleutvikling mot alder, krysstabell	213
Tabell 10.1	Korrelasjon mellom sentrale handlingsmønstre.	218
Tabell 10.2	Preferansefordeling for konkurranse.....	219
Tabell 10.3	Grad av konkurransepreferanser prosentvis fordelt	219
Tabell 10.4	Preferanse for konkurranse fordelt på stillingskategorier	220
Tabell 10.5	Preferanser for konkurranse i forhold til kort og lang praksis.	221
Tabell 10.6	Preferanse for konkurranse fordelt på alder	222
Tabell 10.7	Preferanser for konkurranse fordelt på kjønn.....	222
Tabell 10.8	Svarfordeling på variabelen unnvikelse	224
Tabell 10.9	Grad av unnvikelse prosentvis fordelt.....	225
Tabell 10.10	Grad av unnvikelse fordelt på stillingskategori.....	226
Tabell 10.11	Preferanser for unnvikelse i forhold til lang og kort praksis.....	226
Tabell 10.12	Gjennomsnittlig skåreverdier for unnvikelse fordelt på alder.....	227
Tabell 10.13	Gjennomsnittlige skåreverdier for unnvikelse fordelt på kjønn.....	227
Tabell 10.14	Svarfordeling på variabelen kompromiss.....	229
Tabell 10.15	Grad av kompromiss prosentvis fordelt	230
Tabell 10.16	Grad av kompromiss fordelt på stillingskategori	230

Tabell 10.17	Kompromiss etter stillingskategori	230
Tabell 10.18	Kompromiss i forhold til undervisningspraksis	231
Tabell 10.19	Kompromiss i forhold til alder	231
Tabell 10.20	Kompromiss i forhold til kjønn	232
Tabell 10.21	Korrelasjoner mellom kompromiss, unnvikelse og konkurranse	233
Tabell 10.22	Preferansefordeling for samarbeid	234
Tabell 10.23	Preferanse for samarbeid fordelt på stilling	234
Tabell 10.24	Samarbeid etter kort versus lang praksis	235
Tabell 10.25	Grad av samarbeid etter kjønn	236
Tabell 10.26	Samarbeid etter alder	237
Tabell 10.27	Korrelasjon samarbeid, kompromiss og unnvikelse	238
Tabell 10.28	Autoritærianisme	239
Tabell 10.29	Prosentvis fordeling etter grad av autoritærianisme	239
Tabell 10.30	Autoritærianisme mot kompromiss, samarbeid, unnvikelse og konkurranse 239	
Tabell 11.1	Korrelasj. mellom indikatorer i kollektivistisk og liberalistisk retning	242
Tabell 11.2	Individualisme versus kollektivism, ansvar individualisme	244
Tabell 11.3	Individualisme versus kollektivism etter grad av ansvar	245
Tabell 11.4	Individualisme versus kollektivism. Kollektivt ansvar	246
Tabell 11.5	Kollektivism versus individualisme etter grad av ansvar for andre	247
Tabell 11.6	Kollektiv. versus. individ. Svarfordeling på faktoren identitet	248
Tabell 11.7	Kollektivism versus individualisme etter grad av identitet	249
Tabell 11.8	Kollektivism versus individualisme. Svarfordeling identitet	250
Tabell 11.9	Individualisme versus. kollektivism etter grad av identitet	250
Tabell 11.10	Sammenhengen politisk preferanse mot verdier	251
Tabell 12.2	Terapeutisk versus normalisert fagsyn	254
Tabell 12.3	Terapeutisk fagsyn. Svarfordeling	255
Tabell 12.4	Fordeling terapeutisk fagsyn etter kjønn	255
Tabell 12.5	Fordeling terapeutisk fagsyn etter stilling	256
Tabell 12.6	Fordeling terapeutisk fagsyn etter alder	256
Tabell 12.7	Normaliseringsorientert fagsyn, svarfordeling	257
Tabell 12.8	Fordeling normaliseringsorientert fagsyn etter kjønn	258
Tabell 12.9	Fordeling normaliseringsorientert fagsyn etter stilling	258
Tabell 12.10	Fordeling normaliseringsorientert fagsyn etter alder	259
Tabell 12.11	Korrelasjon mellom politisk preferanse og fagsyn	260
Tabell 13.1	Korrelasjon mellom kjønn og konkurranse	263
Tabell 13.2	Korrelasjon mellom kjønn og kompromiss	263
Tabell 13.3	Korrelasjon mellom kjønn og samarbeid	263
Tabell 13.4	Korrelasjon mellom kjønn og unnvikelse	264
Tabell 13.5	Korrelasjon mellom alder og preferanse for konkurranse	264
Tabell 13.6	Korrelasjon mellom alder og preferanse for kompromiss	264
Tabell 13.7	Korrelasjon mellom alder og preferanse for samarbeid	265
Tabell 13.8	Korrelasjon mellom alder og preferanse for unnvikelse	265
Tabell 13.9	Korrelasjon mellom utdanningsnivå og preferanse for konkurranse	265
Tabell 13.10	Korrelasjon mellom utdanningsnivå og preferanse for kompromiss	266
Tabell 13.11	Korrelasjon mellom utdanningsnivå og preferanse for samarbeid	266
Tabell 13.12	Korrelasjon mellom utdanningsnivå og preferanse for unnvikelse	266
Tabell 13.13	Signifikante sammenhenger mellom bakgrunnsvariabler og atferd	267
Tabell 13.14	Korrelasjon mellom kjønn og politisk preferanse	267
Tabell 13.15	Korrelasjon mellom kjønn og preferanse for kollektivism	268

Tabell 13.16	Korrelasjon mellom kjønn og preferanse for individualisme.....	268
Tabell 13.17	Korrelasjon mellom kjønn og preferanse for autoritærianisme	269
Tabell 13.18	Korrelasjon mellom alder og politisk preferanse	269
Tabell 13.19	Korrelasjon mellom alder og preferanse for kollektivism.....	270
Tabell 13.20	Korrelasjon mellom alder og preferanse for individualisme.....	270
Tabell 13.21	Korrelasjon mellom alder og preferanse for autoritærianisme.....	270
Tabell 13.22	Korrelasjon – utdanningsnivå mot politisk preferanse.....	271
Tabell 13.23	Korrelasjon utdanningsnivå mot kollektivism.....	271
Tabell 13.24	Korrelasjon – utdanningsnivå mot individualisme.....	272
Tabell 13.25	Korrelasjon utdanningsnivå mot autoritærianisme	272
Tabell 13.27	Korrelasjon mellom stilling og preferanse for kollektivism.....	273
Tabell 13.28	Korrelasjon mellom stilling og preferanse for individualisme.....	274
Tabell 13.29	Korrelasjon mellom stilling og preferanse for autoritærianisme	274
Tabell 13.30	Signifikante sammenhenger mellom bakgrunnsvariabler og verdier.....	275
Tabell 13.31	Korrelasjon mellom kjønn og preferanse normalisert fagsyn	275
Tabell 13.32	Korrelasjon mellom kjønn og preferanse for terapeutisk fagsyn	276
Tabell 13.33	Korrelasjon mellom alder og preferanse for normalisert fagsyn.....	276
Tabell 13.34	Korrelasjon mellom alder og preferanse for terapeutisk fagsyn	277
Tabell 13.35	Korrelasjon mellom utdanningsnivå og normalisert fagsyn	277
Tabell 13.36	Korrelasjon mellom utdanningsnivå terapeutisk fagsyn	277
Tabell 13.37	Korrelasjon mellom stilling og preferanse for terapeutisk fagsyn	278
Tabell 13.38	Korrelasjon mellom stilling og preferanse for terapeutisk fagsyn	278
Tabell 13.39	Korrelasjon mellom undervisningspraksis og preferanse for fagsyn	278
Tabell 13.40	Signifikante sammenhenger mellom bakgrunnsverdier og fagsyn	279
Tabell 13.41	Sammenheng mellom politisk preferanse og normalisert fagsyn	280
Tabell 13.42	Sammenheng mellom politisk preferanse og terapeutisk fagsyn	280
Tabell 13.43	Sammenheng mellom kollektivism og normalisert fagsyn	280
Tabell 13.44	Sammenheng mellom kollektivism terapeutisk fagsyn.....	281
Tabell 13.45	Sammenheng mellom individualisme og normalisert fagsyn	281
Tabell 13.46	Sammenheng mellom individualisme og terapeutisk fagsyn.....	282
Tabell 13.47	Sammenheng autoritærianisme mot fagsyn	282
Tabell 13.48	Signifikante sammenhenger mellom sentrale verdier – fagsyn	282
Tabell 13.49	Korrelasjon mellom kjønn og skolekulturelt selvbylde	283
Tabell 13.50	Korrelasjon mellom alder og skolekulturelt selvbylde	284
Tabell 13.51	Korrelasjon mellom stilling og skolekulturelt selvbylde	285
Tabell 13.52	Korrelasjon mellom kollektivism og skolekulturelt selvbylde.....	285
Tabell 13.53	Korrelasjon mellom individualisme og skolekulturelt selvbylde.....	286
Tabell 13.54	Korrelasjon skolekultur planlegging, skoleutvikling og fagsyn.....	286
Tabell 13.55	Korrelasjon skolekultur versus bakgrunn, verdier og fagsyn.....	287
Tabell 13.56	Oversikt over bekreftede hypoteser.....	288
Tabell 14.1	Bivariat regresjonsanalyse. Fagsyn mot bagrunn, verdi og handling.	294
Tabell 14.2	Multivariat regresjonstesting av hypoteser om terapeutisk fagsyn	297
Tabell 14.3	Terapeutisk fagssyn, regresjon av samspill kjønn mot utdanning	298
Tabell 14.4	Terapeutisk fagsyn Regresjonsanalyse samspill med interaksjonsledd	299
Tabell 14.5	Terapeutisk fagsyn mot bakgrunns-, verdi- og handlingsvariabler.....	300
Tabell 14.6	Multivariat regresjonsanalyse av normasliseringsorientert fagsyn	301
Tabell 14.7	Normaliseringsorientert fagsyn. Regresjonsanalyse med samspill.	302
Tabell 14.8	Norm. fagsyn. Regresjonsanalyse. Samspill m/ interaksjonsledd.....	303
Tabell 13.9	Normal. orientert fagsyn mot bakgrunns-, verdi og handlingsvariabler	303

FIGURLISTE

Fig. 1.1	Elever gruppert etter læreforutsetninger	5
Fig. 1.2	Illustrasjon av problemstillingens hovedrelasjoner	19
Fig. 2.1	Terapeutisk versus normaliseringsorientert meningsperspektiv	35
Fig. 2.2	Sammenhengen mellom bakgrunn, verdivalg og faglig preferanse	51
Fig. 3.1	Hypotesemodell. Relasjoner mellom person-, verdi-, atferds- og fagsynsvariabler 55	
Fig. 5.1	Flytkart over skjemadelenes innhold, oppbygning og relasjoner.....	90
Fig. 5.2	Prioriteringer mellom ideologiske verdier langs to dimensjoner	93
Fig. 5.3	Forholdet mellom teoretisk definert variabel og variabelen operasjonalisert	94
Fig. 5.4	Utvikling av måleskala med effektindikatorer for verdidimensjonene	95
Fig. 5.5	Sammenhengen mellom psykososiale behov og verdi- preferanser	102
Fig. 5.6	Modell for handlemåter i konfliktsituasjoner	104
Fig. 7.1	Forholdet mellom atferds karakteristika – holdninger og verdier	146
Fig. 13.2	Sammenheng mellom sentrale variabler og terapeutisk fagsyn	304
Fig. 13.3	Sammenheng mellom sentrale variabler og normalisert fagsyn	305

Abstract

This dissertation is concerned with teacher educators' values and views about professional educational preferences. The point of departure is based on the emphasis in the curriculum for teacher education that teachers must show an 'explicit, vivid and conscious awareness with regard to the knowledge, skills and values that are to be communicated' (p.32).

The curriculum for teacher education focuses on the teachers' attitudes and didactic skills and values as underlying principles. The assertion given in this dissertation is built upon values and visions to be found in the Norwegian Education Act, and which are built upon Rawls' differentiation principle, namely, that differences can only be accepted if they involve a maximal benefit for those who are worst off (Rawls 1996:291).

The theory in this dissertation concerning a connection between values, attitudes and behaviour builds upon traditions presented by Lewin (1952) Kluckholm (1951). Rokeach (1973), which postulate a relationship between values and action levels, in that values direct us to give priority to actions and values in accordance with the required norms for values.

Values influence behaviour but have not character of a goal. For example, the individual does not try to "reach" the value of fairness, but fairness is "guiding" his behaviour.... In other words, values are not force fields, but they induce force fields (Lewin 1952:41).

In an attempt to identify teacher educators' values and professional educational views an identification of preferences has been made by measuring their professional educational point of view concerning centralization versus decentralization, integration versus segregation, individualism versus collectivism and normalization versus therapeutics.

A dividing-line model is the basis for values of preference. The dominating line of division goes between collectivism and individualism and between a therapeutic and a normalization oriented professional point of view. On the one side we find liberation, relativism, and subjectivism and on the other side a socially directed norm-controlled perspective which directs criticism towards liquidation and plurality - in other words solidarity versus liberalistic self-assertion.

Such dimensions deal with a need for trust, identity, control and responsibility to mention some, and "how" these needs can be understood in the contrasts between collectivism and individualism. Dividing lines appear when a different priority to similarity and freedom is given and the consequences that this priority has according to what distributional judicial principles are used. Values "guide" us in how we give priority to our actions in one direction or another.

The results show that on the whole the statistics seems to point towards strong support for collectivism's preference values rather than individualistic ones. The situation between

support for therapeutic versus an orientation towards normalization of professional points of view are about the same as for values, although here a result of collectivism and normalization support just as strongly a therapeutic professional view in the same way as for a normalization preference, somewhat in contrast to the hypothesis about agreement between collectivism and normalization. On the other hand the minority (the individualists) give priority to a normalized preferred professional point of view. That means that a large majority of teacher educators stress a reductive philosophical perspective to teaching and behavioural problems at the same time as the banner for normalization and collectivization is hoisted high. The result reflects at least two forms of individualism, one that presupposes an ethical and moral teacher who is able to identify herself with her professional vocation in which equality, learning and welfare between the unequally born is to be carried out in school, and which can best be understood more clearly in Rawls' fair treatment concept (Rawls 1971) and principles concerning freedom and differentiation. The other form of individualism can be diagnosed from a pluralistic point of view. Here individualism represented a free, independent individual who cooperates, negotiates with and competes within the framework of law imposed rules and where self-fulfilment is a central aim. In such a perspective bonding is not an inner commitment, but is steered externally and is law imposed. Women hold a frontal position in values and professional visions of this kind.

The results of this dissertation point out a considerable split between the solidarity ideal which is the basis for teacher education for teacher trainees in the Norwegian school system, and how problematic teaching issues are understood among teacher educators. That this discrepancy is "gender determined" to a certain extent with regard to views about professional teacher education, invites one to ask new questions and for an extended investigation of teacher educators' own interpretation in relationship to values and professional views and teacher education's institutional culture in this field.

*"A mind that is stretched to a new idea
never returns to its original dimension"*

-Oliver W. Holmes-

DEL I REFERANSERAMME OG PROBLEMSTILLING

Kap.1 FORSKNINGSTEMA OG PROBLEMSTILLING

1.1 Innledning

I denne avhandlingen settes fokus på lærerutdanneres verdi- og fagsyn. Hvilke perspektiver på oppdragelse og undervisning legges til grunn for deres forståelse av skolens praksis? Spørsmålet er aktuelt i vår nyliberalistiske tid med vekt på individualisme, valgfrihet, konkurranse og marked, samtidig som prinsippene tilpasset opplæring og likeverdig undervisning konfronterer lærerutdanningene og skoleverket både teoretisk og praktisk.

Mens pedagogikken ut over 1970-årene vendte seg bort fra sentralstyring og instrumentalisme og mot elevsentring, individualisert opplæring og undervisning styrt av integreringsideologi i heterogene fellesskap, ser vi i dag i lys av nyliberalisme en tilbakevending mot en mer målstyrt og nytteorientert oppfatning av hva skolens rolle skal være. Kan denne verdiendringen spores i lærerutdannernes verdipreferanser? Enten en forstår verdier ut fra sosial/psykologisk eller sosiologisk forklaringsideologi, har de det til felles at verdier forutsettes å ligge til grunn for lærernes implisitte teorier. Lærerens implisitte teorier¹ omfatter hennes/hans elevforståelse, lærings-, kunnskaps- og fagsyn og vil følgelig virke inn på lærerens atferd og valg av faglige handlinger i ulike sosiale og pedagogiske situasjoner. Evalueringen av Reform 97 viste at skolens praksis er klart tradisjonsbundet (Peder Haug 2003). Praksis domineres samtidig av at en stadig voksende mengde av reformskoler trer fram på arenaen og blir utstillingsmontre for en ny-liberalistisk skolepraksis.

1.2 Praksisteori

Praksisteori kan forstås som den ” instans i personligheten ” som styrer lærerens refleksjon over valg av undervisningsmål, didaktiske problemstillinger og praktiske handlinger². Handal

¹ Implisitte teorier omfatter forestillinger om virkeligheten og hvordan den bør forstås og møtes. Implisitte teorier er ingen faste utregnede teorier i vitenskaplig forstand, men er subjektive, ustrukturerte, bredt sammensatte og verdibegrunnede forestillinger individet har om verden. I denne avhandlingen forstås lærerens ” praksisteori”, ” teacher perspective”, teaching knowledge som ulike aspekter ved lærerens implisitte teorier om undervisning og oppdragelse.

² Alt etter hvilket vitenskapssyn, naturalistisk versus fenomenologisk som ligger til grunn for studiet av lærerens undervisningsfilosofi (LTF), vil fokus på form og innhold variere. Behaviouristisk lærertenkingsforskning

og Lauvås (1983) bruker begrepet ”praksisteori” (practical knowledge) om lærerens perspektiver på og tenkning om undervisningsspørsmål. På bakgrunn av erfaring i praksisfeltet bygger læreren opp sitt selvbylte om sin undervisning samt regler og handlingssett for gitte situasjoner. Deres bruk av begrepet er ikke ulikt begrepet ”lærerperspektiv” (teacher perspective) slik Tabachnick og Zeichner (1985) definerer det, nemlig som det koordinerende sett av verdier, holdninger og handlinger læreren bruker i særlig vanskelige undervisningssituasjoner. Perspektivene som utvikles her er individualistiske og kontekstualistiske. Et helt annet syn finner vi hos Buchmann (1986.b) som legger en funksjonalistisk forståelsesramme for hvordan lærerens praksisteori konstitueres. Nøkkeltunnskapene hos Buchmann betegner hun som ”teaching knowledge”, og mener med det undervisningsferdigheter i motsetning til ”teacher knowledge” hos Handal og Lauvås. Nøkkeltunnskapene integreres i lærerens forestillinger gjennom det hun kaller ”folkepedagogisk tradisjon (folkways of teaching) i løpet av lærerens egen elevkarriere og som praktiserende lærer. Kunnskapen om hvordan det undervises er på forhånd gitt. Læreren selv og lærerutdanningen spiller derfor en underordnet rolle i utviklingen av lærernes praktiske ferdigheter. Læreren har jo allerede fått sin kunnskap fra det etablerte samfunnet og den vedlikeholdes gjennom den undervisningskultur læreren senere virker innenfor. I sin drøfting av amerikansk og europeisk lærertenkingsforskning (LTF), viser Trygve Bergem (1993) at selv om de forskjellige benevelser vektlegger ulike sider ved lærerens tanker om praksis, vurderes *verdier* hos alle å være avgjørende for lærerens holdninger og intenderte handlinger. En nærmere klargjøring av verdienes betydning i forhold til dette forskningstemaet vil bli gjennomgått i neste kapittel.

1.3 Lærernes verdiprioriteringskonflikt

Verdiforskningen, særlig arbeidene til Igelhart (1979), Flanagan (1984) og Jenssen (1993) viser at verdier virker som handlingsforskrifter eller retningslinjer for holdningsdannelse og handlinger i så vel politiske og sosiale som i faglige forhold og spørsmål. Det betyr at verdiene bak begrepene blir avgjørende for hvordan lærere observerer og fortolker inntrykkene. I sammenheng med gjennomføringen av de store skolereformene, integreringsloven av 1976, retten til treårig videreutdanning R-94, og tiårig obligatorisk skolegang for alle, R-1997, får lærernes verdi- og fagpreferanser en særlig betydning for

studerer den ytre atferden ved lærerens virksomhet (hvordan). Fenomenologisk perspektiv på LTF fokuserer de bakenforliggende verdier og prøver å finne svar på hvorfor læreren tenker som hun gjør i ulike situasjoner.

gjennomføringen. Ifølge Buchmann (Ibid. S.7) vil en tradisjonell praksis (en gjør det som har vist seg å være mest effektivt og hensiktsmessig) stå i veien for pedagogisk utviklingsarbeid. Lovverket med sine prinsipper om integrering, normalisering og desentralisering har siden midten av 60-årene hatt som mål å forandre enhetsskolen fra en segresjonsskole til en integrasjonsskole under slagordet ” en skole for alle”. Gunnar Stangvik (1995) mener prinsippene er uttrykk for en begrepsdannelse knyttet til verdier som definerer forholdet mellom fagformidling, skole og samfunn på nye måter. Prinsippene konfronterer dermed verdiene i det tradisjonelle pedagogiske fagfeltet hvor konkurranse, spesialisering, og rangering har hatt stått sentralt. Omstruktureringen fra en utvalgsskole til en integrasjonsskole (tilpasset opplæring) forutsetter at lærerens yrkesetiske refleksjon og handlingskompetanse er maksimalt i overensstemmelse med det verdigrunnlaget reformene er tuftet på, toleranse og likeverd. Når reformverdiene skal realiseres, vil praksis bli forstått forskjellige ut fra hvilke verdiprioriteringer som vektlegges.

Elevenes opplevelse av makt og avmakt i forhold til andre, vil påvirke hvor sterk eller svak samhørighet de føler til medelever, lærere og skolen. Verdiene som styrer tenkningen i forhold til tilhørighet og utstøting kommer til syne som prioriteringskonflikter mellom individualistiske og kollektivistiske perspektiver på tiltak for hva som er målrasjonelt. Skolens tradisjon har vært spesialisering, oppsplitting og oppbevaring når læringen har mislyktes, et faktum som skolehistorien har vist har hatt svært negative konsekvenser for de minst tilpasningsdyktige.

Mine erfaringer fra undervisningspraksis i skolen, fra rådgivning og konsultasjonsarbeid i pedagogisk - psykologisk tjeneste og fra arbeid med lærerutdanning, har forsterket inntrykket av misforhold mellom lærernes verdipreferanser og deres ” faglige kompetanse” på den ene side og verdimålsettingene i skolereformene på den andre. Dette gjelder også lærerutdanningen i synet på hvordan avvik, integrasjon og normalisering i skolen skal forstås og ivretas overfor lærerstudentene i deres yrkessosialisering gjennom teori- og praksisopplæring. Denne konklusjonen samsvarer med Trygve Bergems (1993)³ som understreker behovet for ideelt sett et yrkesetisk begrepsapparat som setter læreren i stand til å gjøre bruk av ferdigheter i tråd med skolereformene. Spørsmålet om hvilke verdier dette begrepsapparatet skal utgå fra, står sentralt. For det kan vel ikke være slik at verdiprioriteringer på området er så svakt reflekterte, så individuelle og vilkårlige at det

³ Allmennlærerutdanningens verdimeslige basis og innhold bør klargjøres og styrkes, s. 489.

muliggjør økt risiko for at lærerstudentene ikke oppnår den handlingskompetanse skolereformene etterspør.

Kompleksiteten i spørsmålene omkring læreres verdi- og fagsynspreferanser kan illustreres ved en firedeling av elevene etter læreforutsetninger og motivasjon. Elever med lærings- og tilpasningsvansker blir tradisjonelt vurdert under en terapeutisk synsvinkel som innebærer utskilling ved diagnostisk begrunnede hjelpetiltak og spesialundervisning i eller utenfor klassen.

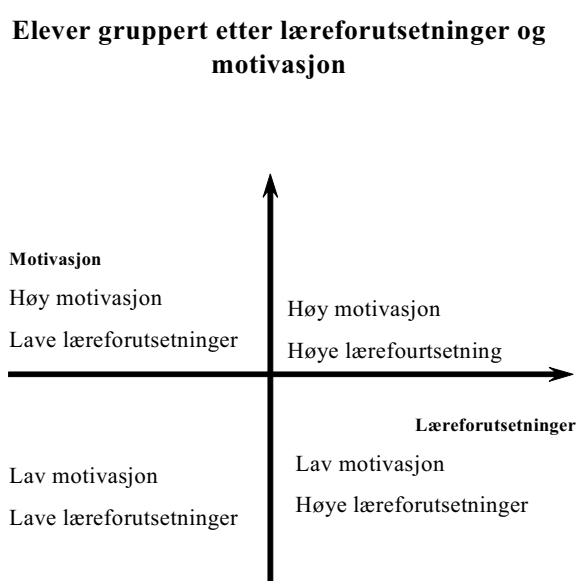


Fig. 1.1 Elever gruppert etter læreforutsetninger og motivasjon ⁴

Elevene til venstre i tabellen oppfattes som besværlige, mens elever i takt med stigende motivasjon og økende læreforutsetninger vurderes som mestrende, autonome, ansvarlige og tenkende individer i tråd med skolekulturen og herskende skoleverdier. I en inkluderende skole vil grad av sosial og faglig behovstilfredsstillelse elevene imellom, og mellom elever og system være avgjørende. Det sier seg selv at styrken i elevenes opplevelse av makt – avmakt og sterk – svak samhörighet vil være viktige dimensjoner i vurderingen av om skolen virker

⁴ Figuren er analog med Edvard Befrings (1994)

inkluderende. Mislykket læring med påfølgende svikt i motivasjon og læreforutsetninger hos elevene, øker forekomsten av spesialisering, oppsplitting og oppbevaring i skoletilbudene

Problemfeltet kan illustreres ytterligere ved en situasjonsbeskrivelse fra en lærerens hverdag.⁵

”I år er jeg lærer på 7. trinn. Sammen med to andre har vi klassestyreransvar for 40 elever, deriblant 7 som har spesielle lærevansker. (disse får T-timer med egne lærere). I tillegg er det flere med generelle lærevansker og/eller emosjonelle vansker. I tillegg til å undervise (som er den letteste biten), består jobben for en stor del av å følge opp den enkelte elev på ulike måter. Det er mange behov å møte : Alt fra å kjøre bil for å hente henne med skolevegring til å passe på de tre som av ulike årsaker må ha ulike medisiner. Disse medisinene gis delvis på skolen. Så er det spesiell tilrettelegging for henne som ikke makter å være med de andre, hun skal jo i størst mulig grad integres på sine vilkår. Ekorngutten med maur i bein og armer trenger også oppfølging og fungerer dårlig på gruppen sin. Enetimer er det beste for han, men timerressurser ”vokser ikke på trær” Underryteren og mobberer må også følges opp, sakte, men sikkert få hull på byllen ved hjelp av forsiktig tilnærming i tillegg til å mobilisere klassen mot den negative tendensen. Mye trøst og oppmuntring og mellom fire øyne-samtaler må til for at hun med alt klusset hjemme skal klare dagen. Også er det han som ikke klarer å holde system på noe, vet ikke engang hvilket år han er født...”

Tiltakene som beskrives oppfattes som ulike representasjoner for tilpasset opplæring. I utgangspunktet skal målene likeverd, likestilling, tilhørighet og positiv verdsetting for de svakeste være likeverdig med det de mest tilpasningskompetente elevene oppnår. Praxis er annerledes. Vi ser videre at begreper og metaforer fra psykologi, spesialpedagogikk og medisin overføres til området tilpasset opplæring. Dette er språk hentet fra behandlings-samfunnets verdidimensjoner. Innlegget illustrerer også en klar spesialpedagogisk klassifikasjon av elevenes tilpasningsproblematikk. Tilpasningene forstås i et terapeutisk perspektiv der tiltakene skal kompensere for avvik. Integrasjon forstås normativt. Mange oppfatter derfor tilpasset opplæring synonymt med spesialundervisning (i skolen) og sosialpedagogiske tiltak (i samfunnet).

Utdanningsstatistikk underbygger denne antakelsen. Veksten i sosial og spesialpedagogisk virksomhet har vært økende i hele perioden etter 1976 etter hvert som enhetsskolen har tatt opp i seg stadig flere heterogene grupper. Den enkeltes og skolens tilpasningsbehov har av hovedkulturen blitt forstått innenfor en spesialpedagogisk problemforståelse.

⁵ Franke Jenssen i Norsk Skoleblad nr.6 (1997)

I offisiell statistikk kategoriseres tradisjonell spesialundervisning etter § 5.1 i opplæringsloven (tidligere § 8 i skoleloven) under tilpasset opplæring og utgjorde 27,2% av det samlede undervisningstimetall (Statens utdanningskontor, Troms, 1995). Opptil 80% av spesialundervisningen ble organisert utenfor klassen.⁶ Omsøkt timetall var betydelig høyere, og utgjorde for enkelte kommuner opp til 40 % av elevtimetallet i kommunen. Opplevd behov for spesialundervisning antas derfor å være betydelig høyere enn de offisielle tall tilsier. Statistikk fra Fylkesskolesjefen i Troms viser at timetallet til spesialpedagogiske tiltak i videregående skole bare utgjorde ca. 5 % av det samlede undervisningstimetallet. Det kan derfor hevdes at det i videregående skole befinner seg et høyt antall elever med særlige behov for tilpasset opplæring. Hver fjerde særskilt-elev slutter i vgs. (Skårbrevik, Møreforskning 1997). Resultatet er utstøting, stemping og stigmatisering. Dette viser at skolen med sitt tradisjonelle, begrensede undervisnings- og opplæringsbegrep har beholdt sitt grunnleggende trekk som sorterings- og differensieringssystem og der ”spesialpedagogikken” betjener den ”vanlige pedagogikken” ved å frita den fra en høyst ubekvem byrde. Tilpasset opplæring brukes derfor dessverre tidvis også som betegnelse for tiltak rettet mot de negative virkninger av spesialpedagogikken. (Ogden 1996)

Verdigrunnlaget i tilpasset opplæring må forstås på bakgrunn av ideologiskiftet som førte til sammenslåing av spesialskoleloven av 1951 og skoleloven av 1969 til en felles lov (1975). Stortingets bruk av begrepet peker mot en radikal utvidelse av skolens praksis i retning toleranse overfor alle som har vært ekskludert fra skolen, eller har hatt minimalt utbytte av skolegangen. Slik sett representerer tilpasset opplæring et paradigmeskifte i samfunnets skoleforståelse og en utvidelse av enhetsskolen til noe mer enn å etablere tilgjengelighetsstrukturer til ” borgerskapets skole ”.

”Begrepet markerer ønsket **om å fjerne skillet** mellom spesialundervisning og vanlig undervisning til fordel for et samlende, **vidt opplæringsbegrep** med plass til varierte og likeverdige undervisningstilbud for alle elever” (St.meld. nr. 98, 1976-7 s. 6, NOU 1985:34 s. 42).

Stortingets forståelse forutsetter et vidt opplæringsbegrep. Målet er integrasjon mellom spesialundervisning og vanlig undervisning til en ”ny pedagogikk” benevnt som tilpasset

⁶ NOVA-rapport nr.20/98 Evaluering av spesialundervisning i Oslo kommune, grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring, viser at tre ganger så mange elever som ellers i landet, får undervisning i egne klasser.

opplæring. For å svare på hvilke verdier denne pedagogikken skal bygges på, må en klargjøre de verdidimensjoner som styrer forhold mellom ekskludering – inkludering, individuelle – kollektive behov, likestilling – likeverdighet. To sentrale verdidimensjoner i forståelsen av tilpasset opplæring er liberalisme /individualisme og holisme/ kollektivismen.

Skolens verdigrunnlag, toleranse, likeverd, tilhørighet osv., gir ingen forskrift for hvordan læreren skal forholde seg til slike spørsmål når han møter elever med ulik kulturell bakgrunn og læreforutsetninger. Lærerens yrkesetiske rasjonalitet er det grunnlaget som til syvende og sist gir preferanser for valg av rettferdighets- og fordelingsprinsipper overfor de ulike elevbehov. Eksempelvis vil valg av faglige og organisatoriske handlinger innen en liberalistisk verdiramme kunne bli forskjellig fra hva en kollektivistisk peker mot. Yrkesetikk og verdier er derfor et område i lærerutdanningen som ifølge Bergem (1993), er det område hvor det ligger ”store faglige og forskningsmessige utfordringer, som bl.a. innebærer at det utvikles et yrkesetisk begrepsapparat som kan bli integrert i den eksisterende pedagogiske terminologien” (s. 490). Bergems påpekning reiser spørsmålet om hvilke verdier som skal prioriteres. Jeg forstår Bergem dit at verdiprioriteringer på området i dag er så svakt reflektert at det gir økt risiko for at lærerstudentene ikke tilegner seg den handlingskompetanse skolereformene etterspør. Jeg har derfor som utgangspunkt for survey-undersøkelsen valgt denne foreløpige og åpne problemstilling:

Hva karakteriserer lærerutdannelsens verdi- og fagsynspreferanser i deres yrkesutøvelse?

En foreløpig hypotese kan være at kollektivistisk orienterte lærerutdannere i sterkere grad prefererer et normaliseringsorientert fagsyn enn lærerutdannere med et individualistisk perspektiv på læreproblematikk. Videre antas at forholdet fag – omsorg forstås vidt forskjellig avhengig av om den er utgått fra liberalistisk ideologi og verdiramme, eller en kollektivistisk. Med dette utgangspunkt kan verdirasjonalitet⁷ differensieres fra å være overveiende kalkulerende, reflekterende og saklig distansert erkjennelse til å være inkluderende og nær, alt etter hvilke verdier som ligger til grunn for prioriteringer og valgte handlinger. I en sluttkommentar til sin drøfting av rasjonalitetsbegrepet hos Habermas

⁷ Tradisjonelt knyttes rasjonalitet til to dimensjoner, erkjennelse og handling

(Guneriussen 1996 s. 261), viser han at forholdet mellom rasjonalitet og omsorg er høyst komplisert uten klare kriteriegrenser:

”Noe av det attraktive i omsorgsalternativet ligger nettopp i at det fremstår som en motvekt til det kjølige, upersonlige og saklige. Her verdsettes nærhet, følelsesmessig identifikasjon og fellesskap. Og her tror jeg vi finner noen av de viktigste forrasjonelle forutsetningene for personlig utvikling og et godt sosialt liv. Samfunnsvitenskapene bør også i framtiden være opptatt av grensene for rasjonalitet og rasjonalisering”

Det er nettopp lærerutdannelsens prioritering mellom verdier utgått fra kjølig, distansert og objektiv erkjennelses- og handlingsrasjonalitet og prioriterte verdier utgått fra det ”før-rasjonelle” slik Guneriussen uttrykker det, denne surveyundersøkelsen setter fokus på.

Hensikten er å samle informasjon om hvordan lærerutdannerne prioriterer mellom liberalisme/individualisme, kollektivism/ kommunitarisme og autoritærianisme i forhold til deres faglige forståelse og praktiske rasjonalitet.

Den foreløpige problemstillingen omhandler et vidt og komplekst saksforhold med et stort tilfang av variabler. Det er derfor behov for avgrensning og støtteproblemstillinger som kan belyse sammenhenger mellom aktuelle verdirelasjoner og fagsyn. Avslutningsvis i dette kapitlet blir derfor den foreløpige spørsmålsstillingen utdypet med støtteproblemstillinger og oversikt over problemstillingens hovedrelasjoner.

1.4 Grunnleggende antakelser

Arbeidshypotesen antar videre at allmennlærerutdanningen mislykkes i å utdanne lærere med en verdiforankring og en handlingskompetanse som representerer en adekvat beredskap for håndtering av elevvariasjonen i skolen. En forklaring kan være at fagpedagoger og fagdidaktikere i lærerutdanningen rekrutteres tilfeldig fra utdannings- og forskningsmiljøer med vekt på andre verdier enn hva skolereformene representerer, og derfor viser likegyldighet eller svak omsorgsetisk og fagdidaktisk affinitet overfor målsettingene om tilpasset opplæring og integrasjon i skolen.

Verdier konstituerer lærerens tenkning om hva den pedagogiske oppgave består i, faglig, metodisk og etisk. Lærerens verdiforankringer er med å styre faglige tiltak og forståelse overfor ulike elevers behov, og har derfor avgjørende betydning for elevens læring, trivsel og motivasjon. Eksempelvis vil nedlatende og autoritær opptreden med vekt på formalisert og mekanisk metodikk ha svært negative konsekvenser for mange elever. Lærerutdannelsens verdipreferanser antas derfor å ha en tilsvarende innflytelse på lærerstudentens fagdidaktiske,

omsorgsetiske og yrkesetiske tenkning og påfølgende valg av handlinger i den pedagogiske prosessen. Særlig gjelder dette i spørsmål som gjelder undervisningens faglige fokus og evalueringsformer, samt form og innhold for øvrig. Lærerens verdipreferanser i spørsmål som gjelder faglig og sosial integrasjon, åpne verbale og skjulte uttrykk i kulturelle spørsmål som gjelder verdsetting osv., er avgjørende for hvordan læreren til syvende og sist velger å handle i prioriteringsspørsmål om ressurser og metodiske valg. Disse spørsmålene inkluderer både undervisnings- og oppdragelsesspørsmålene. Grensene dem imellom er diffuse. Mange vil vel si at de definerer hverandre gjensidig og derfor er hverandres forutsetninger. I denne sammenheng blir læreren oppfattet både som oppdrager og kunnskapsformidler. Vektleggingen av læreren som oppdrager kommer også klart til uttrykk i skolereformene. Sosialiseringverdier som tilhørighet og likeverdighet har ikke sitt utgangspunkt i pedagogikken, men søkes realisert i løpet av den pedagogiske prosessen. I en slik sammenheng oppstår det prioriteringskonflikt mellom de verdier som kommer til syne i forholdet mellom lærerens omsorgsrasjonalitet og fagenes vitenskapsbaserte rasjonalitet og nyttetenkning. Lærerutdanningens ansvar for studentenes yrkesetiske kompetanse i verdispørsmålene blir derfor understreket av stadig flere forskere. I Norge har Trygve Bergem (1993) satt fokus på verdienes betydning i forholdet mellom undervisning og oppdragelse. Hans forskning støtter seg bl.a. til Fenstermacher (1986) og Goodlad (1988) som tillegger lærerens verdipreferanser stadig større betydning for læreprosessen.

” Educational systems must be driven by normative goals that is values. Thus the practice of teaching has a moral dimension and those who teach in our systems are, wittingly or unwittingly moral agents. To be a professional teacher is to be a witting moral agent with moral obligations derived from moral imperatives”.
(Goodlad i Bergem 1993, s. 28)

Ifølge Goodlad er den profesjonelle lærer forpliktet til å fortolke og uttrykke de verdinormer som ligger til grunn for skolens oppdragelsesansvar i de undervisnings situasjoner læreren har ansvar for. I dette inngår refleksjon over både kvaliteten og styrken på båndene elevene imellom og måten lærestoffet organiseres og formidles på. Ulike verdimesige og kulturelle forutsetninger vil variere med tid, sted og lokal kultur på en måte som betinger lærerens refleksjon i tråd med integrasjonsverdiene. Egne erfaringer som lærer, øvingslærer, spesialpedagog i pedagogisk - psykologisk tjeneste og senere også som fagpedagog i lærerutdanningen, støtter Bergems og Goodlads syn. Lærerne skiller oppdragelsesverdiene fra kunnskapverdiene på en måte som kan gi rom for private, ureflekterte verdipreferanser som står i motsetning til de etiske og moralske normer skolen bygger på. Eksempel på dette er

utskilling til særtiltak. Lærerens metatenkning om egne verdipreferanser og valg av handlinger i forhold til oppdragelsesspørsmål, har derfor stor betydning for lærerens tenkning om praksis og den erfarte praksis.

I et hovedfagsarbeid om psykisk utviklingshemmede elevers integrasjon i skolen, ” Likeverdig undervisning – idealer og realiteter i en skole for alle ” (Bakke 89), ble det vist at elevenes tilhørighet i klassen var avhengig av lærerens holdningsmessige bakgrunn og engasjement. Likegyldighet overfor integrasjonsdimensjoner som makt – avmakt og sterke – svake bånd elevene imellom og mellom elevene og skolen/lærerne, hadde stor betydning for form og innhold i skoletiltakene. Lærernes avviksforståelse og syn på lærevansker var i hovedsak verdiorientert innen en rasjonalitet dominert av sakkyndige vurderinger, diagnostiske prøver og psykometriske testbatterier. Spesialisering, oppsplitting og behandling ble fremtredende, samtidig som båndene mellom elevene ble svekket og kalde og forskjellige bare økte i løpet av skoletiden.

Også innen lærerutdanningen skilles det skarpt mellom spesialpedagogikk på den ene side og allmennpedagogikk og fagdidaktikk på den andre. Integrasjon forstås som resultat av vellykket selvhevdelse i konkurransen, samtidig som faglig kvalitet og kontroll er den dominerende verdi. Lære- og tilpasningsproblematikk avskrives til det særlige området spesialpedagogikk.

Skolen er en verdibasert kulturarena der ulike, ofte motstående verdier kommer til uttrykk i form av interessekonflikter. I verdiforskningen skilles det mellom endelige verdier, for eksempel stabile mål som skolerett/likeverdig undervisning og instrumentelle verdier (problemførståelse og midlene som velges) og personlige verdier (verdier nyttige for eleven) og sosiale verdier (ønskverdige for samfunnet).⁸ På denne bakgrunn kan det stilles spørsmål om de verdiprinsipper skolereformene skal ivareta, integrasjon, normalisering og desentralisering, og som har sitt utgangspunkt i sosiologi mer enn i pedagogikken, kommer i konflikt med herskende verdi- og læringssyn i skolen. Begrunnelsen for en slik antakelse finnes i den betydelige økningen i behovet for spesialpedagogisk hjelp og ekspertise skoleverket har hatt etter integreringsloven (1976)⁹, noe som tyder på at allmennpedagogikken fremdeles har liten toleranse og kompetanse overfor avvik i

⁸ Verdier spiller en sentral rolle i den sosiale integrasjon. I boka ” Verdivalg – Ny massepolitikk i Norge ” (1993) redegjør Anders Todal Jenssen for verdienes betydning innen funksjonalistisk handlingsteori. (s. 27).

⁹ Utdanningsstatistikk bl.a. fra Statens utdanningskontor, Troms 1995, viser at tilpasset undervisning kategoriseres som spesialundervisning etter Skl. §8, og utgjorde 27,2 % av det samlede undervisningstimetallet i fylket. For enkelte kommuners vedkommende ble opptil 80 % av denne undervisningen organisert utenfor klassen.

læreforutsetningene hos elevene. Denne tilstand i skolen bekreftes også av nyere forskning. Thomas Nordal og Terje Overland (1998) viser i en studie av spesialundervisningen i Oslo kommune at segresjon og utstøting i form av egne spesialklasser/skoler er 3 ganger høyere i Oslo som i landet for øvrig, og at tiltakene står i motsetning til de nasjonale målsettingene.¹⁰ I denne sammenheng oppstår det derfor et motsetningsforhold mellom det vi intenderer å gjøre, og det vi gjør.

Det er grunn til å spørre hvilke verdimeslige preferanser som leder til at spesialpedagogiske ressurser brukes slik Overland og Nordal påviser. Både sosiologiske og psykologiske utgangspunkt kan legges til grunn for å forklare preferansene. Psykologiske teorier forstår verdier knyttet til menneskets motiver og drivkrefter og behov for selvrealisering (Maslow). Det blir i denne sammenheng ulogisk å si at en verdsetter noe dersom det ikke har konsekvenser for hvordan en realiserer sitt yrke eller private liv. Peter Skagestad (1977) viser i denne sammenheng til Alasdair MacIntyre som uttrykker dette forholdet slik:

” Det er kanskje ikke altfor villedende å si at akkurat som vi kan snakke intelligent om ord og betydninger, skjønt disse to ikke er adskilte ” ting” , således er handlinger og oppfatninger ikke adskilte. Og akkurat som ord kan sies å uttrykke betydninger, således kan handlinger sies å uttrykke oppfatninger, og som jeg vil argumentere for, de får hele sin forståelse fra dette” (Alasdair MacIntyre 1962, s. 51).

Handlinger er altså uttrykk for overbevisninger, oppfatninger og motiver som ikke alltid artikuleres. Med andre ord er handling både teori og praksis. Handlingene forklares ut fra psykologiske betingelser i individet. Forstått på denne måte ligger våre verdier til grunn både for våre erfaringer i form av forestillinger og tankemessig bearbeiding, og det å utføre handlinger. På dette vis knyttes teori og handlinger sammen. Det betyr at ved å kjenne til lærerens verdier kan vi bedre forstå hans valg blant mulige handlinger, og motsatt kunne vinne innsikt i hans verdipreferanser ved å studere hans handlinger. Nå er det forskjell på å kjenne til handlinger og å utføre handlinger. Handlinger kan kun utføres på basis av lærte ferdigheter. Spørsmålet blir da: Behersker læreren de ferdigheter som skal til for å utføre handlinger i tråd med skolereformenes verdigrunnlag? Både egen erfaringsoppsamling,

¹⁰ Nova-rapport nr. 20/98, Evaluering av spesialundervisningen i Oslo.

resultater fra skoleforskning og forskning på lærerutdanning, ¹¹ tyder på at utdanningen ikke skolerer studentene til et nivå skolereformene forutsetter.

På tross av at verdier er en form for tankeverktøy som gir oss frihet til å tenke stringent i verdispørsmål, vet vi lite om lærerutdannernes verdipreferanser. En gjennomgang av forskningen på området, og ved å studere resultatene av Trygve Bergems sluttrapport fra LYH-prosjekt ” Om lærerutdanning og yrkesetiske holdninger”, bekrefter denne påstanden. I LYH-rapporten s.489 under overskriften ” Allmennlærerutdanningens verdimeslige basis og innhold bør klargjøres og styrkes”, heter det:

”En konsekvens av den praktisk-teknologiske orientering synes å være at verdispørsmålene blir lavt prioritert både i de formelle læreplanene og i den pedagogiske praksis vi finner ved høyskolene”.

Min intensjon er derfor å studere verdipreferansene hos lærerutdannere mer spesifikt enn Bergem har gjort i sin undersøkelse. Jeg har av praktiske grunner valgt allmennlærerutdanningen i Nord-Norge. De nordnorske høyskolene er dessuten av stor interesse for verdi- spørsmål fordi de i så stor utstrekning utdanner lærere til distrikter med flerkulturelle motsetningsforhold og har et betydelig mer desentralisert spesialpedagogisk kompetansenettverk rundt seg enn skoler i mer sentrale strøk i landet. Spørreskjemaundersøkelsen retter seg derfor mot fagpedagoger, fagdidaktikere og øvingslærere i lærerutdanningen og med fokus på deres verdipreferanser.

1.5 Lærernes teoretiske perspektiv og praktiske læreratferd

Forskning på læreres yrkessosialisering tyder på at sammenhengen mellom den verdi-orientering lærerstudenten påvirkes av i løpet av lærerutdanningen, og vedkommendes senere undervisningspraksis, er svak (Fenstermacher 1980). I ” Fra pult til kateter” (Jordell 1986), dokumenteres at lærere vurderer sin utdanning som lite praksisrelevant. Det som forsøkes formidlet i utdanningen tas i lite utstrekning i bruk. Det heter videre at ” mulige positive endringer på det holdningsmessige plan i løpet av lærerens teoretiske utdanning, blir reversert i studentens praksisperioder eller i løpet av de første år som lærer”. (Op.cit. s.321) Hvilke verdier lærernes holdning relateres til, uttrykkes ikke eksplisitt, men at det dreier seg om

¹¹ Magne Nyborg (1994) i Pedagogikk s.482-486. Her viser Nyborg til at lærerutdannerne ikke kjenner til framskritt i pedagogisk forskning som kan forbedre barns læring.

verdier som gir preferanser for lærerens yrkesetiske, omsorgsetiske og fagdidaktiske rasjonaliteter står klart.

Jordell refererer til studier både i Skandinavia, England og USA som bekrefter at teori i lærerutdanningen i liten utstrekning påvirker praksis. Læreres verdier, holdninger og praksiskunnskap påvirkes mer av praksisskolens kultur og tradisjon enn av den teoretisk viten studenten får i yrkesutdannelsen (Arfredson 1979, Tabachnick 1983/1997, Hargreaves 1986). Forskningen viser at praksisgenerert teori i langt større grad enn generell teori har potensial til å virke styrende på praksis (Jordell 1986:330). En forklaring på dette kan være at teori er innpakket eller utpakket fra lærerutdanningens side på en slik måte at praksiskonsekvensene går lærerstudentene hus forbi.

Forskningsresultatene om sammenhengen mellom lærernes verdiperspektiver, holdninger og overbevisninger og deres atferd i skolen spriker ifølge ISATT (The International Study Association on Teacher Thinking).¹² På et forskningssymposium i Grebbestad, Sverige 1997¹³, betegnet Professor Bob Tabachnick begrepet ”lærerperspektiv” (teacher perspective), som den forståelse – handlingsramme læreren bruker under utføring av oppgaver og målsettinger han er forpliktet av. Dette perspektivet er ifølge Tabachnick ladet med tidligere erfaringer til ”A coordinated set of beliefs and actions a person use in dealing with some problematic situation to refer to a person’s ordinary way of thinking in such a situation”. Tabachnick betegnet dette ”belief and action” – perspektivet som ”an action-idea-system” og viste til egen forskning (Tabachnick and Zeiner, 1986) hvordan denne belief – actionsberedskapen varierer med person, skolekultur og lærerens fortolkninger. I de tilfeller der *handlingsberedskapen ikke er lært eller utvikles i løpet av praksis til å matche overbevisningene, endres i stedet lærerperspektivet mens handlingene forblir uendret. Der handlingsberedskapen utvikles for å matche overbevisningene, endres praksis, mens overbevisningsperspektivene beholdes eller bekreftes.* I begge tilfeller utvikles perspektivene ved at nye erfaringer tillegges de allerede eksisterende.

Bergem (1993: 65) gjennomgår og vurderer norsk, amerikansk og europeisk forskning på lærerens tenkning, den såkalte LTF (lærertenkning) som viser at denne forskningen

¹² The International Study Association on Teacher Thinking (ISATT) stiftet i 1983 med det mål å samordne forskning på lærernes grunnlagstenkning og atferd i deres yrkesutøvelse.

¹³ The symposium of the Nordic Network of Teacher Education research, funded by the Nordic Academy for Advanced Study, in Grebbestad, Sweden, August 4-9 1997. Professor Bob Tabachnick, University of Wisconsin har over en 20-årsperiode forsket på lærernes implisitte teorier og deres valg av handlinger.

”bare i liten grad forsøker å se på sammenhengen mellom de kognitive prosesser som er virksomme i læreres tenkning og lærernes faktiske undervisningsatferd” (Ibid.s.69)
K.A. Davis fremholder i en artikkel i ” Teaching an Teacher Education” (Vol.11,1995) et mer skremmende forhold, nemlig at lærerutdannere ikke i tilstrekkelig grad er faglig oppdatert og at eksisterende viten derfor ikke nedfelles i pedagogisk teori og i fagdidaktikken.

”We felt that a tremendous gap between the understanding gained over the past two decades of the social, economic and educational experiences of minority students, and the way in which future teachers at Vally University viewed these students” (Davis 1994).

Denne uvitenhetens diskrepans mellom liv og lære understrekes også av prof. dr. Magne Nyborg. I boka ” Pedagogikk” (1994) skriver han bl.a. om begreps- og ferdighetslæringens forutsetning og betydning for læring i elevens utvikling, spesielt svakerestilte elevers læring og deres rett til likeverdig og tilpasset opplæring.

”De typer forbedringer som er foreslått i denne boka har pedagoger vanligvis ikke hatt anledning til å lære grunnlaget for – eller har ikke lært nok grunnlag for – i sin grunnutdannelse eller etterutdannelse. Det kan imidlertid være ulike grunner til at lærerutdannere ikke tar alvorlig sine forpliktelser til å informere om framskritt i pedagogisk forskning; en av dem kan være at de er dårlig kvalifisert.....”. (s. 491).

Også professor i pedagogikk ved NTNU i Trondheim Åsmund Strømnes (1994) sin vurdering understøtter den refererte forskning på området. I en gjennomgang av didaktikken og fagdidaktikkens stilling i lærer-utdanningen uttaler han:

”Men dessverre er fagdidaktikken i dei fleste planane i lærerhøgskolen lagt opp slik at han treng bli eit instrument for refleksjon over faget sin verdi og dei særlege bidrag det kan gi til individet og samfunnet. Risikoen blir då at det framleis vil strøyme nye lærarar ut i grunnskolen som ikkje har nådd eit innsyn og ei overtyding på desse punkta ... ” Strømnes (1994:217)

Strømnes skriver videre (Op.cit.) ” For faglærarane blir ansvaret å byggje inn i fagstudiet den meir tradisjonelle fagdidaktiske kunnskapen som må vere spesifikk for faget. Og endeleg blir utfordringa for pedagogikklærarane å ta på alvor den allmenne, teoretiske tilnærminga til

kunnskapsproblematikken”. En teoretisk tilnærming betyr bl.a. klargjøring av verdispørsmålene i tilknytning til pedagogisk praksis.

Forskning viser at eksisterende kunnskap og viten om de spørsmål skolereformene reiser finnes, men at den ikke nedfelles i lærerutdannernes kompetanse og blir heller ikke ” gjenoppdaget og erfart” av lærerstudenter i tilstrekkelig grad til å bli varig kunnskap. Kan årsaken være at verdiene bak lærerutdannernes meningsdannende perspektiver på det faglige området preferer problemfortolkninger og derav valg av handlingsmønstre som ikke omfatter eksisterende alternativer?

”Vi har ikke grunnlag for å vurdere om rekrutteringen av lærere til lærerutdanningen er preget av en større eller mindre grad av tilfeldighet enn den som gjelder for rekruttering til andre stillinger det kan være naturlig å bruke som sammenligningsgrunnlag. Men vi synes det er påfallende at en så stor del av lærerutdannerne ikke bevisst har bygd opp en kompetanse som direkte og eksplisitt har gjort dem kvalifisert for arbeidet som lærere og veiledere i allmennlærerutdanningen” (Trygve Bergem 1993:485).

Lærere i lærerutdanningen rekrutteres altså nok så tilfeldig til arbeidet med å utdanne og danne lærere til arbeid i skolen. De er kvalifisert gjennom sin universitetsutdannelse. De har utdannet seg innen fag/vitenskap og er derfor høyt kvalifiserte fageksperter. Pedagogene rekrutteres fra rene fagpedagogiske studier, mens faglærerne er mer fageksperter enn didaktikere. Lærerutdannere kan derfor gå direkte ut i lærerutdanningen uten selv å ha tilstrekkelig erfaringer og innsikt i praktisk-pedagogisk handlingskompetanse som kreves av den som skal utdanne lærere. Dette kan være noe av forklaringen på at det er svak sammenheng mellom den verdiorientering lærerstudenten påvirkes av i løpet av lærerutdanningen, og verdiene i skolekulturen læreren møter i praksisfeltet.

Det må i tillegg antas at lærerutdannerne gjennom sin **vitenskapsbaserte kunnskap** har tilegnet seg verdier og fagsyn som påvirker forståelsen av egen lærerrolle, kunnskaps- og læringssyn. Ut fra dette må det antas at lærerutdannernes yrkesetiske, didaktiske og fagdidaktiske rasjonalitet er knyttet til fagets vitenskapstradisjon i synet på avvik, lære- og atferdsvansker, og de midler som anvendes.

Hvilken betydning aktørens meningsforstående perspektiv og verdipreferanser har, kommer tydelig til uttrykk hos Antony Giddens i hans ”strukturasjonsteori” (A Giddens 1972, hos Lars Bo Kaspersen 1995: 52). Sterkt forenklet beskriver ”teorien” forholdet mellom agent/aktører

og omgivelsene, men i motsetning til tradisjonell aktør – struktur – dualisme der strukturen bestemmer handlingene (Durkheim), eller motsatt at strukturen betraktes som summen av individenes handlinger (Weber), forutsetter Giddens en samtidig gjensidighet mellom aktørene og omgivelsene. De er hverandres forutsetninger i det strukturen er midlet til og resultatet av agentens handlinger. I dette perspektivet blir aktøren premissleverandør for faglige og verdimeslige preferanser samtidig som han former og formes av dette miljøet. Dette skjer ved at aktøren på bakgrunn av bestemte bevissthetsnivåer som Giddens betegner som **diskursiv bevissthet**, **praktisk bevissthet** og **ubevisste motiver** blir i stand til å velge handlinger blant lærte ferdigheter og slik vise sin kyndighet. Med praktisk bevissthetsnivå forstår Giddens den ferdighet aktøren har tilegnet seg og som aktøren umiddelbart kan gjøre rede for (didaktikkens hvordan). På det diskursive bevissthetsnivå kreves at en kan grunngi hvorfor bestemte intensjoner og handlinger velges (didaktikkens hvorfor). Ut fra en slik tenkemåte finner det sted en vurderingsprosess i personligheten som leder i retning av et meningsdannende perspektiv

”Ved at fremhæve agentens kyndighet understreger Giddens at systemer og strukturer ikke handler ‘bag om ryggen’ på aktøren. Det voluntaristiske element – det vil sige det viljemessige aspekt – styrkes ved agentens diskursative kapasitet. Diskursiv refleksivitet omkring handlingen medfører – ut over at den setter os i stand til at give forklaringer – netop muligheden for at ændre vores handlingsmønstre. (Lars Bo Kaspersen, 1995 s. 54)

Dette skulle bety at lærerutdannerens diskursive kapasitet og ideologiske overbevisning gir grunnlaget for å velge blant mulige handlinger og til selv å utføre handlinger. De grunnleggende verdier, ideologiske utgangspunkter og valg av instrumentelle midler og handlinger vil ut fra et ”giddensk” synspunkt utgjøre en strukturdualitet hvori læreren og lærerstudenten inngår. Av dette kan det slutes at lærerutdannerens (teorilærere og øvingslærere) verdipreferanser har en strukturerende virkning på lærerstudentens oppfatning og problemfortolkning av de pedagogiske utfordringer læreren konfronteres med. Utvikling av lærerutdanningens diskursive bevissthetsnivå blir derfor viktig. Lærerutdannerens verdi- og fagsynspreferanser må derfor tillegges stor betydning når vi prøver å forstå verdigrunnlaget for lærerutdannerens praksiskunnskap (”teaching knowledge”) i Buchmans (1986 b) betydning av begrepet. Spørsmålene som reises dreier seg om lærerutdannerens

terminalverdier¹⁴ (grunnverdier), deres valg av instrumentelle verdier og sammenheng med grunnleggende fagsynsforståelser. Spørsmålene er mange og spenner over et stort etisk, forskningsetisk og metodisk problemfelt. Det er derfor tvingende nødvendig å avgrense og klargjøre feltet, avhandlingens problemstilling og relasjonene mellom de verdifenomener forskningsmodellen bygger på. Dette leder oss til problemstillingen som det redegjøres for nedenfor.

1.6 Grunnet for en problemstillingen

Som en foreløpig orientering begrunnes her sammenhengen i problemstillingens hovedrelasjoner, fig. 1.2 nedenfor, som utgangspunkt for hvordan problemstillingen tenkes belyst. Det teoretiske grunnlaget problemstillingen hviler på er det redegjort for i kap. 2.6

Spørsmålene som nå reises dreier seg om hvordan teori- og praksislærere i lærerutdanningen ut fra sine grunnverdier forholder seg i verdi- og skolefaglige spørsmål. Først og fremst dreier det seg om hvordan etiske grunnlagsverdier forstås og etterleves. Atferden vil påvirkes av at både samfunns-, plikt- og konsekvensetiske verdisystemer vil virke inn. Læreren/skolen må til syvende og sist på ett eller flere etiske verdigrunnlag velge mål og midler, for eksempel mellom frihet og likhet, mellom godt og ondt, mellom rett og urett osv. Opplæringsloven bygger på kristne og humanistiske grunnverdier med vekt på omsorg for de svake, rettferdighet, likestilling, likeverdig undervisning, integrasjon og tilhørighet i fellesskapet. Verdiene skal gjelde mellom både jevnbyrdige og ujevnbyrdige. Det betyr at skolens folk kommer i en prioriteringskonflikt mellom ulike eller uforenelige verdier og i valget av instrumentelle verdier (metoder og målmidler). I avsnittet "Prinsipp og retningslinjer for opplæringa for grunnskolen er eksempler" (Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen), står verdiene i spenningsfeltet mellom det individuelle og det fellesskaplige. Verdiene tolkes både i individualistisk og kollektivistisk forståelsesperspektiv. Det betyr at skolen må handle i spenningsfeltet mellom ideologiske motpoler. Verdiene kommer til syne som prioriteringskonflikter mellom kollektivism/kommunitarisme og individualisme/liberalisme (Rokeach 1973). Liberalister i motsetning til kollektivistene prefererer frihet foran likhet, en verdikonflikt som også går igjen i den offisielle skolepolitikken. Skiftende regjeringer prioriterer ulike mål og midler i arbeidet med å realisere skolelovens verdigrunnlag.

¹⁴ Terminalverdier er verdier som er selvinnsynende og ikke behøves begrunnet med andre verdier, f.eks. likestilling, demokratisk sinnelag, rettferdighet, omsorg for de svake og likeverd.

Modellen nedenfor viser sammenhengen mellom problemstillingens bakgrunns-, verdi-, atferds- og fagsynsvariabler.

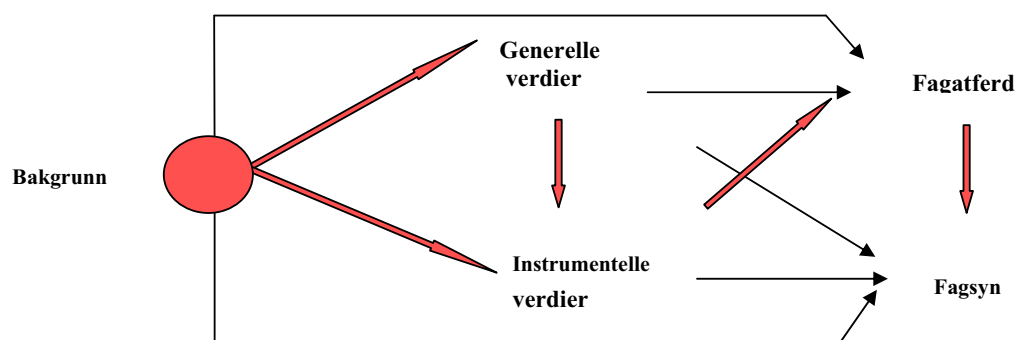


Fig. 1.2 **Illustrasjon av problemstillingens hovedrelasjoner**

Modellen inneholder både årsaks- og effektvariabler. Modellens venstre side består av bakgrunnsvariablene kjønn utdanning, praksis og stilling som alle beskriver relasjoner til sosial posisjon og derfor må oppfattes som årsaksindikatorer (Ringdal 2001). De mellomliggende verddivariablene må oppfattes som refleksive i det de speiler de underliggende, latente verdiaspektene. Hvorvidt det er et årsaksforhold mellom mellomliggende variabel og fagsynsvariablene blir en ” høne-egg diskusjon” og jeg velger derfor å betrakte modellen som en relasjonsmodell. Ved å studere lærerutdannerens vektning av atferdsbeskrivende utsagn om egen atferd (atferdsindikasjoner) i kollektivistisk og individualistisk retning, kan en oppnå et ”mål” for de underliggende verddivariabler, for eksempel forståelsen av begrepene ”frihet” og ”likhet” i de to perspektivene. Så fremt vi har valide atferdsindikasjoner på ”verdiegenskapene” som søkes, vil vi få et ”mål” for lærerutdannerens pedagogiske ” verdiunivers”, og derved også indikasjoner på hvilket lærings- og kunnskapssyn som etablerer deres pedagogiske virkelighet. Verdi-indikatorene bygger på en måleskala utgått fra Hofstedes (1984) tre aspekter i motsetningen mellom individualisme og kollektivism, nemlig identitet, ansvar og norm. Atferdsindikatorene bygger på Kenneth Thomas & Kilmanns ” Instrument for vurdering av måter å håndtere uenighet på”, og beskriver individets atferdsprofil i konfliktsituasjoner knyttet til Hofstedes

tre aspekter. De innkomne data vil bli faktoranalyser med det mål å finne valide og reliable atferds- og verdivariabler.

I denne avhandlingen benevnes utvalgets lærings- og kunnskapssyn som fagsyn. Forskjellene kommer til uttrykk i hvordan læreproblemer i fag skal forstås. To hovedretninger dominerer perspektivene, henholdsvis en naturvitenskapelig og en samfunnsvitenskapelig forskningsretning. Den naturvitenskapelige har en biologisk - medisinsk - diagnostisk årsaksforståelse av læreproblematikk, mens den samfunnsvitenskapelige forstår skolespørsmål og lærevanskeproblematikk i et interaksjonsforhold mellom individ og omgivelser. Normaliserings- og integreringsideologi i skolesammenheng er nært knyttet til denne retningen. Jeg har derfor valgt å benevne de to fagsynene for henholdsvis *terapeutisk* og *normaliseringsorientert* fagsyn.

1.6.2 Problemstilling

Problemstillingen tar sikte på å gi svar både på hva som karakteriserer lærerutdannernes verdi- og fagsynspreferanser i yrkesutøvelsen og sammenhengen mellom deres bakgrunn, verdipreferanser og deres fagsyn. Jeg har derfor formulert en to-delt problemstilling.

- 1. Hvilken årsaks- forklaringsammenheng er det mellom lærerutdannernes bakgrunn, deres verdi- og atferdspreferanser og deres fagsyn?***
- 2. Hva karakteriserer denne årsaks- forklaringsammenhengen?***

Hovedproblemstillingen belyses av 9 støtteproblemstillinger. For å kunne ta stilling til påstandene i problemstillingen, må derfor utvalgets karakteristika på de ulike variabelkonstellasjoner identifiseres og operasjonaliseres. Både utdanning, kjønn, utdanningsnivå og -lengde virker inn på verdipreferansene. Kvinner med sosial og pedagogisk utdanning prefererer for eksempel kollektivistiske verdier i sterkere grad enn yngre menn med teknisk-administrativ utdanning. (Jenssen, T. 1993) For oversiktens skyld blir det derfor nødvendig å forenkle datamengden og klargjøre hvilke egenskaper på de ulike variabler i modellen som best reflekterer de underliggende verdikarakteristika i utvalget. Identifisering av nye variabler vil bli gjort ved faktoranalyse. Det gjelder særlig verdibetingete atferdspreferanser på dimensjonen kollektivism versus individualisme, og terapeutisk versus normaliseringsorientert fagsyn. En sammenstilling av utvalgets fordeling på de nye

faktorvariablene og styrken i relasjonene dem imellom vil indikere styrken i utvalgets verdi- og fagpreferanser.

Ved å stille ulike og varierte spørsmål som viser oppslutning om og sammenhenger mellom de sentrale fenomener i hovedproblemstillingen, kan vi hente ut informasjon via de empiriske data som belyser problemstillingen. Jeg har derfor formulert et utvalg støtteproblemstillinger som forsøkes besvart både deskriptivt, ved korrelasjon- og ved variansanalyse. En viktig forutsetning er at en ved faktoranalytisk behandling kan identifisere og operasjonalisere verddivariabler som tilfredsstillende statistiske krav til pålitelighet og validitet.

Støtteproblemstillinger

1. *Hva skiller øvingslærere og teorilærere med hensyn til utdanning, alder, utdanningslengde, utdanningsnivå og undervisningspraksis?*
2. *Hva skiller teorilærerne og øvingslærerne i stemmegivning fra politisk venstre til politisk høyre ved to stortingsvalg i forhold til kjønn, alder, utdanning og yrkeserfaring?*
3. *Hva skiller teorilærerne og øvingslærerne på variablene samarbeid, planlegging og skoleutvikling ?*
4. *Er det mulig ved faktoranalytisk behandling av items å identifisere og operasjonalisere effektvariabler (effektindikatorer) for konkurranse, samarbeid, kompromiss og unnvikelse?*
Hvis ja:
 - a) *Hva karakteriserer lærerutdannernes verdibaserte atferdsmønstre i konfliktsituasjoner på områdene konkurranse, samarbeid, kompromiss og unnvikelse?*
 - b) *Hva skiller teorilærerne fra øvingslærerne på de verdibaserte atferdsmønstre i konfliktsituasjoner i relasjon til kjønn, alder, yrkespraksis og utdanningslengde*
5. *Er det mulig ved faktoranalytisk behandling av items for autoritærianisme å identifisere og operasjonalisere effektvariabler (effektindikatorer) på motsetningen mellom autoritærianisme og demokratisk sinnelag ?*
Hvis ja: Hva karakteriserer lærerutdannernes preferanse på dimensjonen autoritærianisme versus demokrati?
6. *Er det mulig ved faktoranalytisk behandling av items å identifisere og operasjonalisere effektvariabler (effektindikatorer) for ansvar, identitet og norm på dimensjonen individualisme versus kollektivism?*
Hvis ja:
 - a) *Hva karakteriserer lærerutdannernes plassering på dimensjon individualisme versus*

kollektivism ut fra prefererte atferdsmønstre på variablene for ansvar, identitet og norm?

b) Hva skiller teorilærerne og øvingslærerne på dimensjon individualisme versus kollektivism i relasjon til kjønn, alder, yrkespraksis og utdanningslengde

7. *Er det mulig ved faktoranalytisk behandling av items å identifisere og operasjonalisere effektvariabler (effektindikatorer) på motsetningen mellom terapeutisk og normaliseringsorientert fagsyn ?*

Hvis ja:

a) Hvor sterkt slutter lærerutdannerne opp om et terapeutisk fagsyn i forhold til deres oppslutning om normaliseringsorientert fagsyn ?

b) Hva skiller teorilærerne og øvingslærerne på dimensjonen terapeutisk versus normaliseringsorientert fagsyn i relasjon til kjønn, alder, yrkespraksis og utdanningslengde?

8. *I hvilken grad er det sammenheng mellom lærerutdannelsens terapeutiske og normaliseringsorienterte fagsynsforståelse og variablene kollektivism, indivisualisme, politisk preferanse og selvvurdert læreratferd?*

9. *Er det mulig ved regresjonsanalyse å påvise en årsakssammenheng mellom bakgrunnsvariabler, verdivariabler og fagsyn?*

1.7 Avhandlingens oppbygning

Avhandlingen er 6-delt. Del I består av teoretisk bakgrunn og ramme og gir en teoretisk begrunnelse for problemstilling og støtteproblemstillinger ut fra hva verdiforskning viser om sammenhengen mellom verdi og handling og verdier som tankeverktøy.

Del II omhandler teori. Her drøftes det teoretiske grunnlagt problemstillingene og surveyundersøkelsen bygger på.

I del III, metoddelen omfatter hypotesemodellen samt hypotesene om kring problemstillingen og hjelpeproblemstillinger. I denne delen av avhandlingen redegjøres og begrunnes utvikling av spørreskjemaene som utprøves, validitets- og reliabilitetstestes.

Del IV omhandler datainnsamlingen og faktoranalysen – utvikling av nye variabler

I del V presenteres analysen av de innkomne data. Først beskrives utvalget deskriptivt og ved variansanalyse, mens hypotesetestingen utføres ved korrelasjonsanalyser. Til slutt følger en regresjonsanalyse basert på bekreftede variabler fra hypoteseanalysen.

Del VI, avslutning drøfter resultatet av undersøkelsen i forhold til problemstillingen og med perspektiv på verdiers betydning i utdanningen av lærere.

DEL II TEORI

Kap. 2 verdier som tankeverktøy

2.1 Innledning

I dette kapitlet forsøkes koblet sammen den teoretiske og empiriske viten om verdiers betydning for erkjennelse og handling. Verdier knyttes an til den vitenskapelige grunnlagsforståelsen og jeg argumenterer for at verdiene i de to tradisjonene naturvitenskapelig og samfunnsvitenskapelig virkelighetsoppfatning, leder til to motstående innfallsvinkler til å observere og fortolke fenomenene i sosialisering og læringsprosesser. Verdier ligger således til grunn for vår rettferdighetsoppfatninger og for oppfatninger av fordelingsrettferdighet og de handlinger som tilordnes disse oppfatninger.

2.2 Verdier

” A value is a conception...” Kluckhohns (1963)¹⁵ definerer verdier som begrep. Begrep oppfattes som det en person er i besittelse av i det han/hun forstår et språklig uttrykk eller en bestemt handling. Begrep kan oppfattes som det som styrer eller påvirker våre observasjoner og i måten vi ordner observasjonsresultatet. Galtung (1996) betegner ” *den styrende instans*” (min uthevnig) for dypkultur. Dypkultur defineres av Johan Galtung som det idegrunnlag eller det felles begrepsgrunnlag som konstituerer våre oppfatninger av verden.

” By a cosmology (of a sivilization) we mean collectively held subconscious ideas about what constitutes normal and natural reality. Being shared and obvious, they are not necessarily conscious” (Galtung,1996:211)

I forhold til verdier må dypkultur forstås som det felles grunnlag for prioritering eller vektlegging mellom ulike verdidimensjoner for eksempel mellom liberalisme og kollektivism. Som allerede nevnt vil en liberalistisk problemforståelse prioritere frihet foran likhet. Dypkulturens betydningsinnhold skjærer derfor inn i etiske, moralske og ideologiske

¹⁵ Kluckhohns er en fremtredende ny-politikkteoretiker fra tida etter 1945

motsetningsforhold menneskene imellom. Prinsippene om normalisering og integrasjon, som både spesialundervisning og tilpasset opplæring har som mål, vil på grunnlag av deres ulike verdier i dypkulturen vektlegge verdidimensjoner forskjellig. Ulike oppfatninger leder til ulike synspunkter og handlinger i utdanningsspørsmål, i spørsmålet om hva frihet og likhet er. Verdier forstått som begreper er altså noe lært og langtidsminnelagret, ” som en form for kunnskap og viten, involvert i symbolfunksjonene” (Nyborg 1985:102). Verdier er derfor ikke selve det språklige uttrykket, ordet, men en bakenforliggende ”tilordning” som klasseorganiserer våre erfaringer på grunnlag av huskbar viten om likheter og forskjeller mellom ulike representasjoner av klasser av verdifenomener. Som eksempel vil ordet ”stol” etter prinsippet om likheter og forskjeller kunne tilordnes klassen ” møbler” som igjen innordnes det overordnede uttrykk ” interiør”. Alle har de noen felles egenskaper, eller begrepskjennetegn som forener dem til en kategori med bestemte egenskaper. Mer komplisert er observasjoner som kan tilordnes mer abstrakte kategorier alt etter hvilke verdiprinsipper de bygger på. Eksempel på dette er ordet rettferdighet. Like rettferdighetshandlinger kan tillegges ulik betydning og herfra klassifiseres til ulike verdimessige og motstående kategorier alt etter som de blir vurdert ut fra liberalistisk eller kollektivistisk ideologi. Ut fra dette skjønner en at verdier både styrer tilordningen av nøytrale, allmenne kategorier av objekter (instrumentelle verdier) så vel som subjektive motstridende opplevde verdier. Som eksempel kan nevnes at prinsipper som oppleves rettferdig mellom jevnbyrdige må være forskjellige fra prinsipper som oppleves rettferdig mellom ujevnbyrdige. Skl. § 7. inneholder forvaltningen av ulike rettferdighetsprinsipper. For eksempel vil fordelingsprinsipper som ” Objektivt like meget til hver” , ” Subjektivt likeverdige tildelinger” , ” Forholdsmessig likhet” osv. kunne oppfattes vidt forskjellige alt etter mottakernes behov, status, skikkethet og fortjeneste og verdiene som ligger til grunn for den diskursive bevissthet. Det er derfor grunn til å anta at kontekst i form av kultur, norm, skikk etc. må tillegges betydning for hvordan begrepenes intensjon konstrueres i langtidsminnet, og hvordan de blir avgjørende for rettferdighetsopplevelsen og valg av handlinger.

Om dette forholdet skriver Nyborg at ” begreper ligger således ikke til grunn for å utføre handlinger, men heller for det å velge handlinger som så kan utføres på basis av lærte ferdigheter”(Ibid s.102). Når det gjelder begrepet ”*tilpasset opplæring*” skulle dette innebære at lærere både må ha en ” dypkultur” på området tilpasset opplæring som setter læreren i stand til å velge blant mange mulige handlinger og de lærte ferdigheter som skal til for å utføre de valgte handlingene. Denne forutsetningen betinger en begrepsmessig bevissthet om

hva som styrer vår tenkning på området tilpasset opplæring, og for vår kommunikasjon og valg av handlinger på området.

Verdiene kan ut fra dette defineres som forestillinger om hva som er ønskelig. Begrepet verdi gis flere ulike betydninger. En innflytelsesrik definisjon er Kluckhohns :

”A value is a conception, explicit or implicit, distinctive of an individual or characteristic of a group of the desirable which influences the selection from available modes, means, and end of action”. (Kluckhohn 1951:359, i Jenssen T. 1993:26)

Kluckhohn prøver å gi begrepet et semantisk innhold som karakteriserer dets begrepsegenskaper :

- 1) Verdi er en dypt internalisert og varig moralsk standard
- 2) Denne verdistandard genererer holdninger og handlingsmønstre i tråd med denne standarden

Til dette er å si at forholdet mellom holdning og handling ikke er entydige. Holdninger kan være ”lip-service” og dermed i motstrid til ”generalisering”, dvs. dykkulturen kaster blått i øynene på verden. Etter Kluckhohns formening inngår imidlertid denne standarden for det **ønskelige** hos alle velintegreerte samfunnsmedlemmer. Dette leder til den oppfatning at verdikonflikter må være prioriteringskonflikter mellom ulike verdialternativer hos samfunnsmedlemmene. Spørsmålet som nå reiser seg, er hvorvidt slike standarder på området tilpasset opplæring er tilstrekkelig begrepsmessig internalisert og handlingsmessig erfart og lært til et nivå aktørene kan velge handlinger i tråd med standarden.

Jenssen (1998)¹⁶ deler verdi-definisjonene etter hvilket teoretisk utgangspunkt de har, for eksempel definisjoner utgått fra psykologisk og sosialpsykologisk teori med vekt på enkeltmenneskets behov i forhold til samfunnet, og verdier knyttet til antropologisk og sosiologisk teori hvor verdiens sosiale verdi og rolle vektlegges. Hver av retningene vil selvsagt utlede ulike rettferdighets- og likhetsrasjonaliteter. Forskjellighet i virkelighetsoppfatninger leder igjen til sentrale debattspørsmål som ifølge Jenssen T.,

¹⁶ I Tfs. 1998, Nr.4:466

(op.cit.:466), dreier seg om verdier er prioriteringskonflikter mellom ”goder” og ”onder”, om verdier er observerbare egenskaper ved hendelsene eller bare teoretiske størrelser, om de er handlingsforskrifter eller bare uttrykk for det ønskelige.

Rokeach (1973) påviser at verdier ”guider” oss i valget mellom ulike overbevisninger eller forskrifter til handlinger. Han argumenterer for at det går et skille mellom instrumentelle og endelige verdier.

“Values may be defined as enduring prescriptive or proscriptive beliefs that a specific mod of conduct (instrumental value) or end state of exsistence (terminal value) is prefered to another mode of conduct or end state”. (Rokeach, 1973:5 hos Toril Aalberg 1998, Tfs.:491)

Instrumentelle verdier er knyttet til de målrasjonelle midlene som benyttes i ulike handlingssituasjoner, mens endelige verdier (terminal values) er de intensjonelle eller ønskelige verdiene. Frihet og likhet er eksempler på endelige verdier. Oppbygging av skolestrukturen og valg av målrasjonelle handlinger i forhold til målene frihet og likhet vil variere med det ideologiske grunnlaget. I det følgende vil jeg vise hvordan verdipreferanser og handlinger blir forskjellige alt etter om det er en naturvitenskapelig eller samfunnsvitenskapelig rasjonalitet som legges til grunn. Hensikten er å vise at den virkelighetsforståelsen vi får gjennom utdanning og forskning, påvirker og etablerer det verdigrunnlaget våre faglige handlinger hviler på.

2.3 Verdipreferanser i lys av vitenskapelig grunnlagsforståelse

En redegjørelse for teori om hva virkeligheten er og hvordan en går fram for å få tilgang på denne virkeligheten, vil vise at det legges til grunn to ulike, uforenlige retninger i synet på natur, menneske og samfunn. Dette innebærer at også verdisyn, synet på avvik, lærings- og kunnskapssyn i de to retningene er ulike. Bent Flyvberg (1996:47)¹⁷ beskriver de to

¹⁷I avhandlingen ”Rasjonalitet og Makt Bind 1: Det konkrete videnskap” drøfter Flyvberg naturvitenskapelige og samfunnsvitenskapelige rasjonaliteter opp mot hverandre. Han argumenterer på bakgrunn av Giddens ”dobbelt hermeneutikk” og Foucault ”argument”, mot at naturvitenskap rasjonalitet kan legges til grunn for forståelsen av menneske og samfunn. (s. 49-59)

retningene som **normalvitenskap** og **humanvitenskap**. Når lærerutdannere rekrutteres fra fagstudier og forskningsmiljøer på universitetene, vil de være mer eller mindre påvirket og formet av de to vitenskapstradisjonene. **Samfunnsvitenskapelig** retning hører inn under humanvitenskapen mens **naturvitenskapelig** regnes som normalvitenskap. Retningene har ulike teorier/antakelser om den sosiale verdens beskaffenhet, ulikt syn på kunnskapen og på mennesket. Mens den sosiale verden innen det naturvitenskapelige perspektivet ses på som relativt stabil, kontekstuavhengig og kumulativ hvorfra det kan generaliseres, betraktes den i det samfunnsvitenskapelige perspektiv som ustabil og skiftende og derfor subjektiv og kontekstavhengig. Verdiene i det første perspektivet vil være relativt stabile og vedvarende, mens den i den andre retningen vil oppfattes å være relasjonelle, dvs. skifte ved en persons nyttevurderinger i ulike situasjoner.

2.4 Verdier i den naturvitenskapelige tradisjon

I den naturvitenskapelige teoritradisjon settes mennesket i et reduksjonistisk fokus, og forstås som et forutsigbart objekt som kan studeres utenfra. Ifølge Flyvberg, Ibid.:55, er dette synet en følge av kravene som stilles i normalvitenskapen for at teori skal være teori.. Flyvberg understreker fire karakteristika: Teori skal være:

- (1) ”*Diskret*; en teori skal formuleres alene ved hjelp av kontekstuafhængige elementer, versus. elementer som ikke referer til menneskelige interesser, tradisjoner, institusjoner og lignende”
- (2) ”*Systematisk*; en teori skal utgjøre et hele, i hvilket kontekstuafhængige elementer (egenskaber, faktorer) er relaterte til hverandre ved lover eller regler”. (3) ”*Fullstendig og forutsigende*; en teoris redegjørelse for det område, den dækker, skal være fuldstændig forstået på den måde, at teorien skal spesificere alle typer av ændringer i elementer som påvirker området, og teorien skal spesificere deres påvirkning. Denne fullstændighet muliggør præcise forudsigelser” (Flyvberg 1996 s.55)

Avvik og lærevansker forstås i et behandlingsperspektiv der en velger mål og planer og kombinerer elementer etter vitenskapelig begrunnede metoder for å nå målene. Atferden observeres og forstås ut fra vitenskapsbasert, kumulativ viten, hvoretter tiltak planlegges og iverksettes. Eleven blir på en måte gjenstand for behandling i henhold til en diagnose. Spesialpedagogikk er imidlertid et fag som har utviklet sin rasjonalitet både i

naturvitenskapelig og samfunnsvitenskapelig retning. I spesialpedagogisk arbeid som skal imøtekomme et bredt spekter av spesialiserte behov, kreves bidrag både fra spesialiserte pedagoger, medisinere, psykologer og sosionomer innen rammen av tverretattlig samarbeid. I artikkelen ”Spesialpedagogikken som fag og arbeidsfelt” (Befring 1990) defineres spesialpedagogikk som ”eit fleirdimensjonalt kunnskap- og handlingspanorama”¹⁸ bestående av fire hoved-dimensjoner: (1) Opplæringsdemografi – kartlegging av behov (2) Opplæringsideologi – rettigheter og konsekvenser (3) Opplæringspsykologi – stimulering og læring (4) Opplæringsteknologi – metoder og hjelpemidler. Opplæringsideologien har et klart normaliseringsorientert perspektiv, mens metodene oftest er positivistiske:

” Profesjonell diagnostikk går ut på å oppdage og tolke bistandsbehov. Her finn vi nøkkelen til den reelle retten til spesialpedagogisk bistand. Profesjonell diagnostikk utgjør såleis grunnkjernen i kunnskapstilfanget” (Ibid. s.16)

Forestillingen om at rasjonell viten skaper oversikt og kontroll i forholdet teori og praksis, og samtidig danner modell for arbeidet i skolen, har hatt stor innflytelse på læreplan-, reformarbeid og undervisnings- og evalueringsformene i skolen. Innblikk i spørsmål om verdipreferanser og handlinger kan oppnås ved å studere pedagogikken og skolens avviksforståelse og praksis overfor grupper som psykisk utviklingshemmede, etniske minoriteter og handikappede de siste 100 år hvor naturvitenskapen har stått modell for pedagogikken.

Sammenhengen mellom det skolepolitiske målet om en allmenndannende, enhetlig skole og midlene står klart. Målrasjonelle midler innen rammen en vitenskapsbasert, spesialisert pedagogikk tas i bruk i skolen, både på individ og på systemnivå, i løpet av dette århundret i form av spesialiserte lovverk, skoler, instanser og sentra, og i forskningen. Innflytelsen fra og avhengigheten til psykologer, psykiatere, medisinere osv. i skolen er økende.

¹⁸ Edvard Befring bygger her på den tyske professoren i spesialpedagogikk Heinrich Hanselmann og hans bok ”Einführung die Heilpädagogik” (1930)

”Tanken om en vitenskapeliggjort skolepolitikk vant gjenklang i Arbeiderpartiet på denne tiden. Særlig utviklingen av en testpsykologi åpnet nye perspektiver. Derved kunne en få et objektivt vitenskapelig grunnlag for å bestemme hvilken utdanning som var riktig for den enkelte elev, ikke økonomi, men evner skulle avgjøre. Sosialistisk Skolelag ivret for å ta i bruk ”psykometriske prøver” for å sortere elevgruppene”. (Slagstad, 1994, s. 230)

Skolepsykologisk kontor opprettes, pedagogisk- psykologisk tjeneste lovfestes, lærerutdanningen utdanner spesialpedagoger og staten etablerer statlige spesialskoler, barne- og ungdomspsykiatriske polyklinikker og kompetansesentra. Begreper fra medisin, teknologi brukes på pedagogiske områder i økende grad og gjør den vanlige pedagogikken mer og mer lik spesialpedagogikk.

Den grunnleggende, målrasjonelle virksomhetsforståelsen har sitt utgangspunkt i en behandlingsstruktur ikke ulik den vi finner i medisinenes syk-frisk- forståelse av mennesket: **sykdom – symptom – diagnose – behandlingsmodell.**

Jeg har tidligere lagt til grunn at lærerutdannere gjennom sin **vitenskapsbaserte kunnskap** har tilegnet seg fagsyn som influerer deres preferanser på det verdimeslige området og som kan ha betydning for avgjørelser i utdannings spørsmål, for eksempel synet på frihet og likhet, autoritet, samfunnets moralregler, lydighet, integrasjon avviksforståelse osv.

Avviksforståelser kan baseres på et kontinuum fra biologisk orienterte forståelser til sosialpsykologiske og kulturelle forklaringsmodeller.

Historisk kan verdipreferanser betraktes fra to ulike filosofiske posisjoner, individualistisk-liberalistisk og kollektivistisk. Liberalismen setter fokus på frihet og likhet, men foretrekker frihet framfor likhet (Nel Noddings 1997:189). Individet settes i fokus for hva som er rettferdig og det gode betraktes derfor ut fra en individualistisk synsvinkel.

”I den liberalistiske tradisjon knyttes rasjonalitet helt grunnleggende til det handlende individ. Rasjonalitet på et overindividuell, institusjonelt nivå er her avledet av denne grunnleggende formen. Utgangspunktet er ideen om at en aktør med gyldige (gjærne vitenskapelige) kunnskaper om omgivelsene og med mål, motiver og interesser, velger de mest effektive midler og handlinger for å nå disse målene”. (Guneriusen 1996:219)

Den liberalistiske rasjonaliteten står rasjonaliteten i den naturvitenskapelige vitenskapeliggjorte skolepolitikken nær. Det er derfor nærliggende å anta at lærerutdanneres verdipreferanser påvirkes av deres faglige og forskningsmessige bakgrunn.

Kunnskapen blir i liberalismen sett på som styringsvirkemidler. Ved å implantere formålsrasjonelle strukturer i den samfunnsmessige virksomhet, kan bestemte intensjoner realiseres. Utbyggingen av spesialpedagogiske kompetansesentra som erstatning for det tidligere spesialskolesystemet kan vurderes i en slik sammenheng. En forutsetning for målstyring er at mål og midler kan skilles. Midlene er avledet av målene. En slik todeling mellom mål og midler er karakteristisk for en naturvitenskapelig grunnlagsforståelse. Midlene er rasjonelle handlinger som presiserer mål, planer og kombinerer midler etter regler for å nå målene så lenge ikke annen viten avsanner mål-midlene. Innen denne behavioristiske retningen forstås hendelser, aktører og handlinger som objektive observerbare data som kan beskrive ved et nøytralt, fysikalsk språk. Det er et deterministisk menneskesyn som trer frem og hvor handlingene overfor avvik, sykdom, lidelse, lærevansker osv. får et terapeutisk preg. Liberalismens individfokusering og den naturvitenskapelige reduksjonisme gir grunnlag for en metodologisk individualisme. I dette perspektivet må problemer av ulikt slag i skolen forstås som resultatet eller konsekvensene av samvirket mellom alle elevers, foreldres og læreres handlinger. På samme måte som hos MacIntyre må handlinger forstås som resultatet av enkeltindividenes intensjoner, preferanser, interesser og fornuft. Det fokuseres på ulikhet mer enn på likhet. Individene er ulike både i arv, miljø og kultur, og må derfor forstås og behandles ut fra denne forutsetning.

Denne forståelsen av menneskets læreprosess vil jeg derfor kalle terapeutisk. Kunnskapen er formålsrasjonell og oppfattes som god kobling mellom intensjoner og realitet. Denne formålsrasjonalitet som er innvunnet gjennom eksperiment, tillegges gyldighet og forutsettes være virksom i praksisfeltet. Jo klarere årsak-virkning det er mellom mål og midler, dess sterkere oppfattes koblingen mellom intensjon og resultat. Aktøren handler på bakgrunn av kausalitet og lovmessig, kontekstuavhengig kunnskap.

Eleven i det naturvitenskapelige/positivistiske perspektivet blir en form for generalisert individ som forstås utenfra i en årsaks-virkningssammenheng. I skolesammenheng fremstår elevene som ” normerte klassifiseringer” som observeres og kodes i bevisstheten som konkretiseringer av denne generalisering. Verdien tilhørighet, deltakelse og medansvar, som er sentrale verdimål i integrasjonsbestrebelsene, søkes innen dette perspektivet realisert ved differensiering og spesialisering. Integrasjon forstås som et slags produkt av en ” ekspertise-rasjonalitet” der eksperten velger mål, bestemmer midlene og realiserer dem innen en målrasjonell metode. Eleven skal dyktiggjøres, habiliteres eller kvalifiseres til et nivå der vedkommende kan hevde seg i den individuelle konkurransen. Samfunnsintegrasjon oppnås

ved metodeforbedringer og spesialiseringer. Som en følge av denne rasjonaliteten blir menneskesynet deterministisk, læringssynet empiristisk. Skolens oppgave blir å overføre kunnskap, kulturen og verdiene til elevene. Professor Ivar Bjørgen (1991) mener læringssynet innen denne delen av pedagogikken har et **amputert læringsbegrep**. Innen dette systemet lærer læreren fra seg. Kunnskapens form og innhold bestemmes utenfra, og kommer til eleven som mottar den fra autoriteten som også kontrollerer læreresultatet og rangerer elevene i forhold til en på forhånd gitt norm. Tilpasning vurderes i forhold til hvordan eleven mestrer skolekulturen. Eleven forblir en passiv mottaker av informasjon, terapi og kontroll.

2.5 Verdier i den samfunnsvitenskapelige tradisjonen

Mens den instrumentelle tenkemåte baserer seg på en objektiv rasjonalitet; ”Dette synet at rasjonell handling alltid må baserast på mål/middel-modellen, og der kunnskapen fungerer som instrument, samtidig som kunnskapen må baserast på nøyaktig gjennomførte eksperiment, har av Dewey vorte kalla instrumentalisme (Skjervheim 1976), baserer samfunnsvitenskapelig tenkning seg på en intersubjektiv rasjonalitet. Impulsene hentes fra fenomenologi, sosiologi og tenkning innen den åndsvitenskapelige tradisjon, for eksempel Theodor Litt. Hans syn på forholdet mellom allmenndannelse og yrkesdannelse¹⁹ er at retningene må knyttes nærmere hverandre om de ikke skal splittes opp i spesialisering og individualisering. I dette perspektivet ses mellommenneskelig aktivitet som relasjonelle fenomener avhengig av tid og sted. Mål og midler definerer hverandre gjensidig. Pedagogikken i dette perspektivet oppfattes ikke kontekstuavhengig, verdinøytral og objektiv som i det terapeutiske perspektivet, men som subjektiv og verdiladet. Den har et innhold Bent Flyvberg (1991) i boka ” Rasjonalitet og makt – det konkrete videnskap” betegner som *phronesis*²⁰ :

”Phronesis drejer sig om analyse af værdier – ” godt eller dårligt” – som udgangspunkt for handling.

Phronesis er den intellektuelle aktivitet, som er relevant i forhold til praksis. Den fokuserer på det, der er variabelt. Det, som ikke kan fanges i universielle regler. Den forudsætter vekselvirkning mellom det generelle og det konkrete og kræver overvejelser, skøn og valg. Mer end noget andet kræver phronesis erfaring”. (Flyvberg 1991:73)

¹⁹ Reidar Myhre (1991:174) redegjør i boka ” Grunnlinjer i pedagogikkens historie” for Theodor Litts syn på undervisningens betydning i forholdet mellom teknologi og funksjonalisme på den ene side og kultur og oppdragelse på den andre.

²⁰ Aristoteles: ”The Nicomachean Ethics” hos Bent Flyvberg (1991) ” Rasjonalitet og Magt” s. 73.

I dette perspektivet er helheten noe mer enn summen av delene. ” Det konkrete” må suppleres av subjektive fortolkninger av relasjoner om makt og verdier ut fra hvilken nærhet en har til hendelser, handlinger og motiver. Som vi skal se nedenfor, trekker Flyvberg et skille mellom naturvitenskapelig tenkning og sosial- samfunnsvitenskapelig meningsforståelser ved deres ulike preferanser på det teoretiske (episteme), praktiske (techne) og etiske (phronesis). Pedagogikken som del av samfunns-sosialvitenskapen oppfatter seg ikke kontekstuaavhengig, ” verdinøytral” og objektiv som i det terapeutiske perspektivet. Følgelig må relasjoner som nærhet, makt og kvalitet på båndene mellom menneskene bli forskjellig i de to retningene. Mål (målverdier) og midler (instrumentelle verdier) definerer hverandre gjensidig og ikke slik at midlene følger av målene. Mens ekspertene står i sentrum i den terapeutiske orientering (utenfrastyrt) er det eleven og den lokale kontekst som fokuseres innen den samfunnsvitenskapelige. I et struktur – aktør – perspektiv må lærere, elevene, skolen og samfunnet avveie valgene ut fra lokale forutsetninger. I en slik avveining vil selvsagt de bakenforliggende verdipreferanser virke motiverende på hvilke handlinger som velges og mål som stilles opp når en skal avgjøre hvilke relasjoner som skal vektlegges innenfor det sosiale systemet. Eksempel på dette vil være prioriteringer mellom individualistiske og kollektivistisk verdier, og mellom autoritære og inkluderende når det gjelder skolespørsmål, for eksempel hvordan tilpasset opplæring og integrasjon skal forstås i skolen.

I det holistiske, samfunnsvitenskapelige perspektivet flyttes fokus fra det spesielle og individuelle til det fellesskapelige. Hassela-pedagogikken er eksempel på et kollektivistisk utgangspunkt for pedagogikken.

”Mens den borgerlige psykologien gjerne taler om de store ulikhetene mellom individene, betoner vår kollektive pedagogikk likhetene menneskene imellom” (Bergstrøm 1984 om Hassela – pedagogikken)

I spørsmål som gjelder tilpasning og avvik søkes forklaringer på handlinger ut fra et helhetssyn. I skolesammenheng betyr dette at negative virkninger av oppsplitting og konkurranse må bearbeides innenfor skolefellesskapet og ikke som spesialisert særtiltak utenfor skolen. Av dette følger at oppfatningene av det normale ikke er en på forhånd gitt standard, men en relativ størrelse knyttet til fellesskapets oppfatning. Verdipreferanser må ifølge dette synet bestemmes innenfra og i det miljøet oppdragelse og læring foregår i.

Vi ser to grunnleggende forskjeller mellom naturvitenskapelige og samfunnsvitenskapelige måter å tenke på når det gjelder verdiforstående perspektiver. Det ene tar utgangspunkt i det teoretiske, vektlegger kausalitet, lovmessighet, oppdeling og spesialisering. Dette perspektivet har jeg tidligere benevnt som terapeutisk. Det andre meningsforstående perspektivet har et kontekstuellet og fenomenologisk utgangspunkt der det subjektivt opplevde blir bestemmende for hva som har verdi. Dette perspektivet velger jeg å kalle et normaliseringsorientert perspektiv. Normalisering²¹ og dets teoretiske grunnlag anses som et radikalt brudd med den omsorgsrasjonaliteten som finnes i det terapeutiske perspektivet. Her går helhet foran klassifisering og spesialisering. Gunnar Stangvik, Einar Solum og Kristjana Kristiansen er norske forskere som har vært med å videreutvikle verdigrunnlaget for forståelsen av avvik i et normaliseringsperspektiv. Solums tilnærming er ” virksomhetsteoretisk” i det han forstår normalisering som utvikling av livskvalitet ved en kontinuerlig og gjensidig vekselvirkning mellom individuelle, subjektive betingelser og ytre materielle og sosiale forhold. Gunnar Stangvik forstår begrepet som et ledemotiv for forståelse av avvik, og som handlingsbegrep for tiltak som bygger på disse ledemotiver. Om disse ledemotiver i normaliseringsideologien sier Kristiansen: ” sentralt i normaliseringsparadigmet er eit skifte vekk frå eit reduksjonistisk fokus til eit fokus på ” heilskap” , saman med ei utvida forståing av funksjonshemming som problem”. Begrepet har sin teoretiske forankring i sosiologiske forklaringsmodeller (stempling) og kulturelle konfliktteorier (Riksaasen og Vigeland 94; B. Bernsteins kodeteori) med hovedvekt på fellsskap og identitet. Når fokus settes på helhet menes at en vektlegger likhet mer en ulikhet. Fenomener som stempling, selvpoppfatning, segresjon og stigmatisering vil i dette perspektivet være svært forskjellig fra forståelsene innen det terapeutiske.

2.6 En sammenstilling av de to perspektivene

I det terapeutiske perspektivet blir pedagogiske handlinger forstått langs et psykometrisk – pragmatisk vitenskapsbasert rasjonale. Mennesket tilpasser seg omgivelsene gjennom spesialisering og konkurranse. Det som i terapi-perspektivet oppfattes som avvik, blir i normaliseringsperspektivet sett på som en naturlig variasjon. Spørsmålet er hvordan skolen handler. Med utgangspunkt i Teodor Litts syn på pedagogikkens oppgave i oppdragelsen

²¹ Normalisering knyttes først og fremst til W. Wolfensberger som har utviklet Nirje og Mikkelsens normaliseringsbegrep til et helhetlig grunnlag for å forstå avvik og gjennomføre tiltak

(Myhre 1991), hvor teori og praksis er hverandres forutsetning, inviteres pedagogikken til en bredere og dypere gjensidighet. Derved får teori og praksis en kontekstuell og normalisert forankring langt ut over hva reduksjonistisk pedagogikk åpner for. I den skjær arbeidslivsrettet pedagogikk som en siste ”nødsforanstaltning” når alt annet er prøvd. Eleven kvalifiserer seg til tilpasset opplæring ved normbrudd.

De meningsforstående perspektivene oppstår i vurderingene langs dimensjonene partikulatorisk – holistisk, og praktisk (kontekstuell) – teoretisk (universell). En sammenstilling er vist nedenfor.

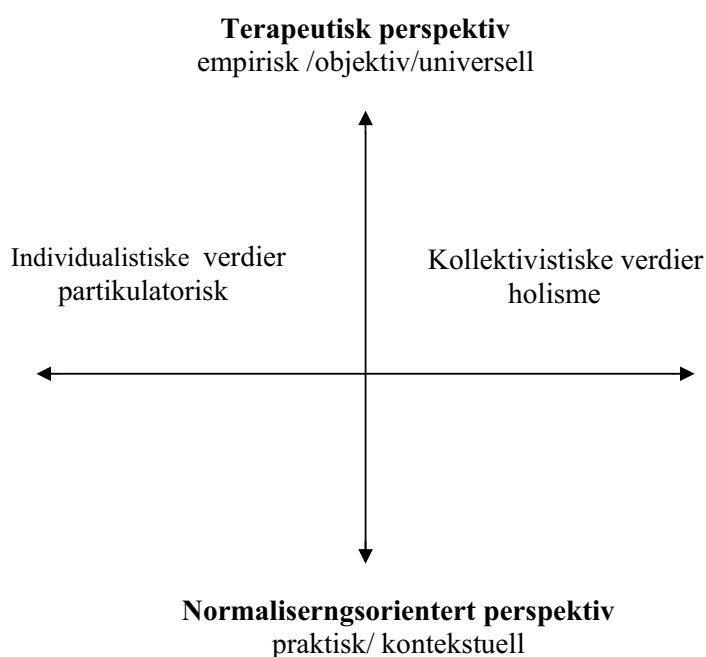


Fig. 2.1 **Terapeutisk versus normaliseringsorientert meningsperspektiv**

Verdiene realiseres i valget mellom ulike prioriteringer og mål. Hvilke didaktiske kategorier som blir gjenstand for vurdering, vil variere med hvilken verdiposisjon en inntar på dimensjonene. Eksempelvis vil menneskesynet variere fra å være overveiende deterministisk innenfor en terapeutisk – liberalistisk meningsforståelse til å være subjektiv og selvfølgelig innen en normaliseringsorientert – liberalistisk meningsforståelse. På samme måte vil preferanser mellom frihet og likhet variere.

Perspektivene har sine ulike utgangspunkt i henholdsvis naturvitenskapelige/positivistisk meningsforståelse og teoribygging, og til det motsatte, det verdimesig opplevde og praktiske. Perspektivene kan tredeles, et positivistisk (O'Connor), et tradisjonelt (Hirst) og et kontekstuel (Foucault). Perspektivene er grundig beskrevet i litteraturen. Positivistisk pedagogikk bygger på en naturvitenskapelig meningsforståelse. O'Connor fremhever dette perspektivet som grunnlag for refleksjon. Han vender seg mot det subjektive og affektive som utgangspunkt for pedagogisk refleksjon.

”For han er det innenfor vitenskapen og dens hypotetisk – deduktive metode som bygger på en kombinasjon av observasjon og logikk, at vi kan finne objektive, beskrivende og pålitelige svar på spørsmål om hvordan verden ser ut. Spørsmål av den typen metafysikken stiller og de konklusjoner som trekkes er derfor subjektive, irrasjonelle, dogmatiske forsøk på å bygge opp teorier. Fra et slikt perspektiv vil spørsmålene i seg selv være meningsløse fordi de ikke henviser til eller har sitt fundament i problemer som kan løses gjennom eksperimenter og observasjon. (Steinsholt 1997:18)

I spesialpedagogisk litteratur er forekomsten av avviks- og lærevanskeforståelse sterkt knyttet til denne tradisjonen som mange betegner som terapeutisk. Dysleksidebatten kan stå som eksempel. Den er dominert av hjernepatologisk, genetiske og tradisjonelle språkvitenskapelige retninger,²² alle sterkt forankret i en naturvitenskapelig og positivistisk tradisjon. Tidligere har jeg vist til Hanselmann (1932) hos Befring (1992) om forståelse av spesialpedagogikk der det medisinske kunnskapstilfanget vektlegges sterkt. Også i programnotatet ”Spesialpedagogisk kunnskaps- og tiltaksutvikling” framgår det at det medisinske perspektivet har vært tillagt og fremdeles tillegges stor betydning:

”En historisk periode på mer enn 200 år er på mange måter kjennetegnet av en medisinsk influert utvikling. Særlig markant var dette på 1950- og 60-tallet, som også var en kraftig ekspansjonsperiode. Ulike funksjonshemninger og vanskeligheter i og utenfor skolen ble diagnostisert, som regel gjennom beskrivelser av individkarakteristika. De spesialpedagogiske tiltak som ble gjennomført, var hovedsakelig innrettet mot å behandle eller lindre diagnostiserte funksjonshemninger. Spesialpedagogikkens arbeidsformer ble dermed begrenset til spesiell undervisning (behandling) av elever med vanskeligheter og/eller funksjonshemninger” (Norges Forskningsråd. 1996: 13)

²² Per Solvang (1999) har gjennomført en sosiologisk studie av det spesialpedagogiske forståelsesfeltet i Norge, Sverige og Danmark. Studien viser at feltet kan todeles i en hjernefysiologisk og en forståelsesorientert tilnærming (normaliseringsorientert)

Det må derfor konkluderes med at den spesialpedagogiske litteratur i stor utstrekning reflekterer et terapeutisk syn på avvik og læreproblematikk, noe som også påvirker fagdidaktikere og faglærere i lærerutdanningen. Skrtic (1991) peker på fire grunnantakelser i dette meningsperspektivet, og som gir preferanser for verdivalg.

a) "Disabilities are pathological conditions that have, b) differential diagnosis is objective and useful, c) special education is rationally conceived and coordinated system of services that benefits diagnosed students, and d) progress result from rational technological improvements in diagnostic and instructional practices" (Skrtic,1991:152)

Det samfunnsvitenskapelige perspektivet står under innflytelse av sosiologisk og interaksjonistisk tenkning. I figur 2.1 ovenfor betyr dette at perspektivene blir sett fra en mer helhetlig posisjon med forestillinger om at individet utvikles i et læringssamspill med miljøet. Dette skiftet fra et normativt til et relasjonelt meningsperspektiv framgår tydelig i endringen av funksjonshemmingsbegrepet slik det blir brukt i offentlige reformdokumenter i Norge. I St. meld.nr.98 1976-77 heter det at : "funksjonshemmet er den som pga. varig sykdom, skade eller lyte, eller pga. avvik av sosial art er vesentlig hindret i sin livsførsel...", mens NOU 1992:1 Trygghet –verdighet – omsorg betegner funksjonshemming som "et misforhold mellom individets forutsetninger og miljøets krav til funksjon..."

Hos Hirst kommer dette skiftet i meningsperspektivet til uttrykk ved en eklektisk grunnholdning der en fra de ulike virkelighetsforståelser og fagområder stiller sammen den mest hensiktsmessige "teori", eller det Giddens ville ha betegnet som "diskursiv bevissthet" om hvilke handlinger som teller.

"For han (Hirst, min uth.) framstår ansvarlig pedagogiske prinsipper ut fra et forsøk på å sette sammen kunnskapene, verdiene og forestillingene som er relevante for konkrete, praktiske oppgaver. Derfor bør det være et område mellom de filosofiske forestillinger og den pedagogiske praksis hvor det kan være mulig å forske og diskutere teoretisk i hvilken grad det er mulig å forme slike prinsipper". (Steinsholt 1997: 23)

Hirst deler kunnskapsområdet i sju helt ulike disipliner eller forståelsestradisjoner med ulik "modes of knowledge and experience" som påvirker forståelsesperspektivet i forhold til den foreliggende situasjon: (1) empirisk naturvitenskap (2) deduktiv teori (3) samfunnsfaglig og hermeneutisk teori (4) etikk (5) estetikk (6) religion) og (7) filosofi.

Bent Flyvberg (1991) argumenterer mot en slik forståelse. Hans argumenttrekke bygger på Foucaults dobbelte hermeneutikk²³ og på Pierre Bourdieus kontekstargument og konklusjonen er at perspektivene gjensidig utelukker hverandre.

”Michel Foucaults argument i ”The Order of Things” er, at det ikke kan lade seg gjøre at etablere stabile og kumulative videnskaper over et fænomen (mennesket) der både konstituerer disse videnskaper og samtidig er objekt for dem. Ingen videnskap kan objektivere de ferdigheter som gjør den mulig. ... Problemenes generelle karakter bliver klart i Hubert Dreyfus og Pierre Bourdieus argument. Argumentet er at stabile og kumulative socialvidenskaper forutsætter en nødvendig, men tilsyneladende umulig teori om menneskets baggrundsferdigheter. Teorien er nødvendig for at sikre forutsigelighed. Den er tilsyneladelig umulig fordi baggrundsferdigheder er kontekstavhengige og ikke regelbaserede, hvor en teori modsat kræver kontekstavhengighed og regler. Konteksten kan ikke udelades fordi den, som Bourdieu har vist, afgør hvad der teller som den type fænomen teorien omfatter. Men teori må nødvendigvis være kontekstavhengig, ellers er den ikke en generel teori” (Flyvberg 1991 s. 65).

Bakgrunnsferdigheter tolker jeg her som de verdier, den tro, overbevisninger, moralsk atferd osv. i forhold til nytte, det gode, det sanne osv. og som er knyttet til den foreliggende situasjon. Verdiene involveres og legges til grunn for aktørens preferanser og påfølgende handlinger. En slik kontinuerlig subjektiv og selvførtolkende prosess vil ifølge Foucault (hos Flyvberg) gjelde aktører (her lærerutdanneren) med samfunnsvitenskapelig og mindre i naturvitenskapelig orientert virkelighetsforståelse og syn på skole og oppdragelse. Aktørens verdiorienteringer vil derved disponere for svært ulike handlinger i det de har vidt forskjellige utgangspunkt. En vesensforskjell mellom et normaliseringsorientert og et terapeutisk perspektiv er altså konsekvensene av analysen med henblikk på praksis som tillegges i de to perspektivene.

Undervisningsteknologisk rasjonalitet preger skolen og pedagogikken i et akselererende tempo. Økende bruk av datateknologi ut fra effektivitetsverdier, lønnsomhetskrav og konkurranse i skolen, påvirker også forståelsen av pedagogikkens mål, form og innhold både på samfunns- og individnivå.

²³ Foucault i. ” The order of things” s. 344 hos Flyvberg s.53

”Læremidler/teknologi/medier skal både formidle lærestoff til studentene og stimulere/lette læreprosessen, blant annet gjennom indre og ytre didaktisk dialog. I fjernstudier bruker vi derfor ofte en kombinasjon av flere medier. Viktige kriterier for valg av medier / teknologi er målgruppe, fagområde, læringseffekt, tilgjengelighet, lærerressurser og økonomi” (Soff 1998:29)

Pedagogikkens oppgave blir etter dette utsagnet det å velge og administrere riktig teknologi tilpasset den enkelte slik at størst mulig læringseffekt oppnås i forhold til økonomisk innsats. Heri ligger en ”utvendig” verdipreferanse som undertrykker eller tilsidesetter pedagogen som kultur- og verdiformidler i forhold til det samfunnet han skal virke i. På sett og vis reduseres pedagogen fra å være en kulturelt verdsatt person til å bli en tilbaketrukket administrerende funksjonær som får teknologien til å fungere. Med en kombinasjon av et empirisk læringssyn på det teknologiske området, og et læringssyn der læreren er veileder for elevens læring (Bjørgen 1994), vil risikoen for kontekstbundet og subjektiv verdirasjonalitet reduseres til fordel for den instrumentelle.

Dette synet at undervisningsteknologien i for stor grad legger premisser for didaktisk tenkning, har vært drøftet av positivismekritikere som Skjervheim og Hellesnes. Begge påviser at integrasjon og tilhørighet står i fare når den teknologiske rasjonaliteten og maktforskjellene mellom individene øker, samtidig som båndene mellom menneskene blir svake og kalde.

”Liksom fag og fakta vert verdier og verdistandpunkt lausrivne frå den diskusjons- og drøftingssamanhengen som gjer etterprøving, grunngjeving og legitimering mogeleg ” (Hellesnes 1975:149)

Når Trygve Bergem (1993) i avhandlingen ”Tjener, aldri herre – om lærerutdanning og yrkesetiske holdninger”, anbefaler at ” allmennlærerutdanningens verdimeslige basis og innhold bør klargjøres og styrkes (ibid.s. 489), er det nettopp en slik utvikling han sikter til.

”Begrunnelsen for denne tilrådingen ligger i første rekke i dokumentasjonen av den **praktisk-teknologiske** orientering som lærerutdanningen ved de medvirkende høyskolene er preget av. En konsekvens synes å være at verdispørsmålene blir lavt prioritert både i de formelle læreplanene og i den pedagogiske praksis ved høyskolene”

Vi ser at satsing på forskningsbasert viten basert på datateknologi, målstyring og kvalitetssikring får dominans over praktisk og kontekstuell kunnskap og innsikt. Som Hellesnes har påvist, utelates analysen av verdier som utgangspunkt for handling på individnivå i det terapeutiske/instrumentelle meningsperspektivet. Det er det samme synet som Flyvberg hevder med støtte hos Foucault og Giddens. Verdiene her er gitt i form av universelle regler og forutsigbar kunnskap, mens verdiene i det normaliserte perspektivet i overveiende grad må gjennomtenkes på grunnlag av praktiske erfaringer innen en ”meningsgiver /objekt-dobbelhet”.

Ut fra dette må det antas at den praktisk-teknologiske orienteringen både innen pedagogikken selv og i lærerutdannernes utdannings- og vitenskapsfag er med å gi sterke føringer på valg av avgjørende didaktiske og metodiske spørsmål som lærerutdannerne arbeider med. I nedenforstående tabell har jeg forsøkt å stille opp forskjellen mellom naturvitenskapelig/ terapeutisk og normaliseringsorientert meningsperspektiv.

Tabell 2.1 Terapeutisk versus normaliseringsorientert verdirasjonalitet

Naturvitenskapelig /terapeutisk	Normaliseringsorientert
<p>Teori: Utvikling av universelle lovmessigheter</p> <p>↓</p> <p>Handling: Teoribestemte og metodisk instruerte handlinger anvendt på praktiske oppgaver. Ekspertise</p> <p>↓</p> <p>Verdier: Ingen kontekstuelle verdivurderinger. Instrumentell nyttetenkning</p>	<p>Ingen universell teoriutvikling-lovmessighet</p> <p>↑</p> <p>Praktisk, erfaringsbasert handling.Lokal teori</p> <p>↑</p> <p>Individet og kontekst er utgangspunkt for analyse av verdiepreferanser og interesser som grunnlag for handling</p>

Vi ser at naturvitenskapelig/terapeutisk orientert pedagogikk legger til grunn ”nøytral og objektiv” kunnskap. På dette grunnlaget planlegges og gjennomføres tiltak samtidig som dialogen mellom kontekst og individ mer eller mindre uteblir.

I sin omtale av den positivistiske pedagogen Wolfgang Brezinska (1928-) skriver Reidar Myhre (1988:202)

”Oppdragelsesvitenskap i streng forstand hadde til oppgave å beskrive oppdragelsesvirkeligheten gjennom utsagn som var innvunnet gjennom en metode som bygde på empiriske virkelighetskriterier og som derfor var intersubjektiv kontrollerbar. Derfor var ifølge Brezinska oppdragelsesvitenskap ikke bare beskrivende, men også en ”teknokratisk-kausalanalytisk vitenskap”

Kausal-analytisk vitenskap bygger erkjennelsen av virkeligheten på intersubjektivt kontrollerbare sanseinntrykk. På dette grunnlaget bestemmes sammenhengen mellom årsak og virkning og mellom mål og midler. Betingelsene for målrealisering står sentralt og innvinnes gjennom prøving og feiling. Ved å identifisere de handlinger som leder fram til målet har en også en klar sammenheng mellom mål og middel. Forutsetningen er at mål og middel kan skilles og gi grunnlag for konstruksjon og dekonstruksjon av målrasjonaliteten. Kunnskapen er kumulativ og forutsigbar og derfor allmenngyldig. Bestemte handlinger leder til forutsigbare reaksjoner. Dette må nødvendigvis forutsette et deterministisk menneskesyn der mennesket ikke er et selvfortolkende, men et forutsigbart objekt. Dette betyr igjen at handlinger og kontroll kan planlegges. For eksempel er atferdsmodifikasjon en epistemologi bygget over slik erkjennelsesteori.

Innen pedagogisk-psykologisk tjeneste blir for eksempel avvik i stor utstrekning gjenstand for behandling, enten ved atferdsterapi eller medikamentelt som ved MBD/ADDH/DAMP.²⁴

Integrasjon må nødvendigvis i denne sammenhengen bli sett på som en ensidig prosess, der individuell tilpasning skjer ut fra hierarkiske verdi- og maktrelasjoner mellom den behandlede og behandler. Av dette følger at fokus settes på ulikhet mer enn på likhet. Som resultat av den klare hierarkiske relasjon mellom behandler og ”pasient”, disponerer modellen preferanse for autoritarianisme. Skolehistoria vitner om det. Det mest outrerte tiltaket i ”behandlingens navn” varte fra 1936 til 1976, da psykisk utviklingshemmede etter først av sakkyndige ble

²⁴ Minimal brain dysfunction (MBD), attention deficit disorder (ADDH), disorder of attention, motor control and perception (DAMP)

definert som ikke opplæringsdyktige for etterpå av den samme ekspertise i det godes tjeneste ble overført fra skoleloven til sykehusloven.(HVPU).²⁵ Psykisk utviklingshemmede ble sett på som syke.

Rokeach (1973) ser på verdier som en prioriteringskonflikt mellom ulike ideologiske retninger, for eksempel mellom liberalisme, kommunitarisme, marxisme osv. Han påviser at verdier oppstår i valget mellom ulike overbevisninger og lærte handlinger på nevnte ideologiske retninger. Han argumenterer for at det går et skille mellom instrumentelle og endelige verdier. **Frihet** og **likhet** er eksempler på endelige verdier hvor utfallet av verdiprioriteringene blir ulike innenfor de forskjellige ideologiske retningene. Det samme gjelder prioriteringer mellom hierarkisk og demokratisk tenkning. Terapeutisk orienterte pedagogikk orienterer seg i retning individualisme og hierarki, mens normaliseringsorienterte i større grad preferere egalitet og kollektivistiske verdier. Disse ulike grader av prioriteringskonflikt mellom likhet–frihet i forhold til ideologisk preferanse, kan illustreres ved Rokeachs to-verdimodell for politiske ideologier. Ideologiene har ulike begrep om likhet og frihet.

Tabell 2.2 Rokeachs to-verdimodell for politiske ideologier

	Frihet prioriteres høyt	Frihet prioriteres lavt
Likhet prioriteres høyt	humanistisk ideologi og samfunnsvitenskapelig meningsperspektiv	kollektivistisk ideologi og samfunnsvitenskapelig meningsperspektiv
Likhet prioriteres lavt	liberalistisk ideologi og naturvitenskapelig tenkemåte	hierarkisk ideologi og naturvitenskapelig tenkemåte

²⁵ Helsevernet for psykisk utviklingshemmede

For skolens vedkommende gjelder prioriteringskonflikten også et motsetningsforhold mellom likhet og differensiering. Eksempelvis vil liberalistisk orienterte miljøer innen en instrumentalistisk pedagogikk forstå frihet som frihet for enkeltindividet, mens kollektivistisk dominerte skolemiljøer forstår frihet ut fra syn at frihet oppstår i samarbeid med andre og at frihet for enkeltindividet (individualisme) i kombinasjon med teknologi gjør at klassekollektivet brytes ned til fordel for differensiering og segregerende tiltak. I et slike opplegg blir båndene mellom elevene i kollektivet svekket, samtidig som maktforskjellene mellom de som planlegger, gjennomfører og kontrollerer resultatet øker.

Tilsvarende illustrasjon kan gjøres i forhold til likeverdig og tilpasset undervisning/opplæring. Den styres av ulikt ideologisk innhold, men noen ideologiske tyngdepunkter kan identifiseres, for eksempel **liberalisme**, **hierarkisk ideologi**, **kollektivism** og **kristendom**. Liberalistisk orienterte lærere prioriterer frihet framfor likhet, mens hierarkisk orienterte verken prioriterer frihet eller likhet. Kollektivism som gjenfinnes i LP²⁶ i form av prosjekt-, gruppe- og sosialpedagogisk arbeid, vektlegger derimot likhet framfor frihet. Dette viser at verdienes vektlegging og innhold vil variere med kontekst og ideologi og ikke være enhetlige, rendyrkede standarder i så stor grad Kluckhohn påstår. For konservativt orienterte skolefolk vil frihet bety mulighet til å velge, for eksempel privatskole foran enhetsskole, hjemmeskole foran privatskole, osv. I deres natur ligger utskilling og synliggjøring i et individualistisk nytteperspektiv som konstruerer helt andre forestillinger om tilpasset opplæring enn fra et kollektivistisk utgangspunkt. For kollektivistene betyr frihet tilhørighet til de andre og slik at alle uansett bakgrunn blir en naturlig del av fellesskapet.

2.7 Fra teori til handling grunnleggende antakelser

Jeg har tidligere referert til Jordell (1976) som i sin forskning på lærerutdanning viser at praksisgenerert teori i langt større grad enn generell teori virker styrende på praksis, og at lærerstudentene ut fra dette tillegger den generelle teorien i lærerutdanningen liten betydning. En slik konklusjonen krever at en kan trekke skillet mellom generell teori og praksisteori og deres relasjoner til praksis. Å skille mellom teori og praksisteori slik Jordell og forskningen han refererer til, forutsetter at det er et skille, noe som både Flyvberg og Giddens

²⁶ Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen

argumenterer mot. Dette viser at begrepet har ulike betydninger noe som også Hellevik peker på i ” Forskningsmetode i Sosiologi og Statsvitenskap”

”Når en støter på ordet ”teori” skal en imidlertid være klar over at denne prestisjemettede betegnelsen ofte gis ulikt og uklart innhold. Også i faglige sammenhenger kan vi finne at ”teori” brukes på samme måte som i dagligtale i betydningen ” formening” , ide” ”eller lignende. Det er heller ikke uvanlig å se teori brukt om det vi har kalt begreppskjema, dvs. en liste med definisjoner av begreper som er relevante for en problemstilling” (Hellevik 1994:53)

En teori kan også være formeninger om sammenhenger mellom ulike fenomener. Slike antakelser om sammenhenger mellom variabler på bakgrunn av iakttagelser eller med utgangspunkt i generell teori, benevnes i litteraturen som hypoteser. Hypoteser er altså en påstand om samvariasjon mellom variabler. Når hypotesene utgjør et deduktivt system oppfattes dette som en teori-struktur.

Litt forenklet kan vi si at generell teori knyttes an til universell og generaliserbar kunnskap innen naturvitenskapelig virkelighetsforståelse, mens den kontekstavhengige og subjektive ” praksisteori” knyttes an til den selvfortolkende, praktiske og erfaringsbaserte virkelighetsforståelsen som i sosial- og samfunnsvitenskapene.

I denne rapporten brukes ordet teori i betydningen ”ide”, ”formening” i samfunnsvitenskapelig betydning av ordet. En slik tolkning av begrepet teori står nært Antony Giddens strukturasjonsteori. I den integreres aktørens handlinger og ide til en ”struktur-dualitet” hvori handling og tanke er hverandres forutsetninger. Sentralt står antakelsen om at strukturen er midlet til og resultatet av agentens handlinger. Hos Giddens er struktur ikke et ytre rammeverk aktøren handler imot og som begrenser og kontrollerer aktørens handlinger, men mer å oppfatte som en ”virtuell orden” av verdier, begreper erfaringer og regler som gir mulighet for aktørens handlinger, en form for ”aksjon- idea-system” (Tabnachnick 1983) eller praksisteori (Handal og Lauvås 1983)

”At siĝe at struktur er ”en virtuell orden” af transformative relasjoner betyder, at sosiale systemer som reproducert social praksis, ikke har ”strukturer”, men snarere udviser strukturelle egenskaber, og at struktur kun eksisterer som tid-rum nærvær i dets øyeblikkelige tilstedeværelse i sådanne praksisformer og som hukommelsesspor, der leder den kyndige agents adfærd” (mine uthevninger) (Giddens (1984a), hos Kaspersen 1998:63)

Struktur eksisterer ifølge dette resonnementet kun som en strukturerende egenskap i våre forestillinger som brukes når vi utøver praksis. Denne forståelse av handling som en nærliggende følge av teori i form av vilje, motiv ide osv. er lik Alisdair MacIntyres handlingsbegrep som jeg skal redegjøre for nedenfor.

Teori forstått som formening, ideer, verdier som inngår i våre handlinger, er en betydelig avgrensning av slik teori tradisjonelt forstås, nemlig som universell, generaliserbar og etterprøvbar viten om virkeligheten.

Giddens beskriver teori som en særegen ”metodologi” knyttet til de begrepskjemaer som forklarer ” processes of inquiry”.

”For some while and in a number of previous publications, I have been seeking to establish an approach to social science. The vague term ” approach” to social science actually conveys very vell what I take to be the methodological implications of structuration theory. In social science, for reasons ekspanded upon in considerable detail in what follows, conceptual sheemes that order and inform processes of inquiry into social life are in large part what ”theory” is and what it is for” (Antony Giddens (1984) hos Flyvberg 1993:79)

En slik forståelse av teori må nærmest forstås i betydningen påstander om tendensielle sammenhenger mellom aktuelle variabler. ”Tendensielle sammenhenger” knyttes an til samfunnsvitenskapelige påstander/hypoteser som i motsetning til naturvitenskapelige ikke er et ”enten eller”-fenomen, men et ”både og” Et eksempel fra vår undersøkelse om verdier kan være antakelsen om at summen av verdipreferanser i deler av populasjonen trekker i en bestemt retning, mens andre verdier og situasjoner modererer og trekker i andre retninger. Det er her ikke snakk om deterministiske premisser der en respondent har egenskapen eller ikke,

men mer en strukturerende egenskap som balanserer verdipreferansene i forhold til bestemte situasjoner.

Jeg vil i det følgende vise at skillet mellom teori og praksis i vår betydning av begrepet ikke er så skarpt som Jordell og forskningen han referer til viser. Jeg bygger denne innvendingen på Alisdair MacIntyres handlingsbegrep og som nevnt Giddens strukturasjonsteori. Begge knytter teori både til handling og hendelse. Handling og oppfatning er derfor ikke atskilte ting.

”Det er kanskje ikke altfor villedende å si at akkurat som vi kan snakke intelligent om ord og betydninger, skjønt disse to ikke er atskilte ting, således er handlinger og oppfatninger ikke atskilte. Og akkurat som ord kan sies å uttrykke betydninger, således kan handlinger sies å uttrykke oppfatninger” (MacIntyre (1962), hos Skagestad 1977:112)

I den teoretiske drøftingen ble det vist at **verdier** er viktige bakgrunnsvariabler i utviklingen av lærernes faglige meningsperspektiver og samtidig gir preferanser for handling. Videre viste drøftingen at teoriene i naturvitenskapelig og samfunnsvitenskapelig virkelighetsforståelse genererer forskjellige faglige meningsperspektiver på hvilke målrasjonelle handlinger som teller. Det er altså en sammenheng mellom teoriens meningsperspektiver og deres praksis i form av intensjonelle handlinger. Handlingene er motivert ut fra ideer og oppfatninger. En kan derfor si at teori i form av ideer, motiver, overbevisninger og oppfatninger bindes til praksis gjennom handlingene. Når handlingene får fysiske virkninger i form av hendelser, speiler hendelsene noe av teorien og motivasjon hensikten med handlingene. Her finnes selvsagt ingen en-til-en korrespondanse mellom spørsmål og svar, mellom ide og hendelse, men aktørens handlinger og svar vil måtte ligge innen ideologiens ramme, i alle fall ut fra respondentens egen rasjonalitet.

Ideologier som for eksempel liberalisme, individualisme og kollektivism har således hver for seg sin særegne logikk som påvirker og begrenser utvalgsmulighetene av spørsmål og svar. Likevel vil ett og samme spørsmål innen ideologien kunne, ut fra ulike forutsetninger, situasjon og person gi ulike svar som hver for seg speiler noe av verdirasjonaliteten som ligger bak. Eksempelvis vil skillet mellom individualisme og kollektivism til syvende og sist gås opp i synet på likhet og frihet selv om overgangene kan være diffuse for den enkelte læreraktør i situasjonen. Svarene som gis vil ligge innenfor aktørens egne begrepsrammer. Er

det aktørenes selvforståelse som skal være avgjørende for vurderingen av oppslutningen om en ideologisk retning, eller kan den overprøves av en utenforstående rasjonalitet. Dette spørsmålets kompleksitet kan illustreres slik:

Dersom en av respondentene tror hun er individualist, vil hun ikke nødvendigvis være individualist om hun svarer ja hvis hun blir spurt, men hennes oppfatning vil påvirke valg av svarhandlinger og intendert handlinger. Hvis vi skal forstå hennes svar og handlinger, må vi vite at vedkommende tror hun er individualist og at hun faktisk ikke er det. Vi er her framme ved et sentralt metodologisk spørsmål som ikke skal drøftes her, men tas opp i methodedelen. Viktigste i vår sammenheng er påvisningen om en sammenheng mellom ideologi og handling og hvilke begrensninger som ligger i denne relasjonen. En forutsetning er selvsagt at handlingene kan utøves på bakgrunn av lærte ferdigheter og ikke står under påvirkning av ”øyetjeneri”

2.7.1 Grunnlaget for en hypotesemodell

Som det flere ganger allerede er redegjort for, viser verdiforskningen at verdier etableres tidlig i personlighetens utvikling, og underbygges og forsterkes gjennom senere læring.²⁷ Verdier genererer derfor holdninger og handlingsmønstre i tråd med teorien. Motiver og overbevisninger henger derfor nøye sammen med personens verdigrunnlag og virkelighetsoppfatninger og dermed med personens valg av handlinger. Ut fra MacIntyres handlingssosiologiske utgangspunkt at **handling** både er **teori** og **hendelser**, og Giddens strukturasjonsteori, kan det konkluderes at teori reflekteres ved å studere preferanser for intenderte handlinger og betingelsene handlingene og hendelsene inngår i.

Drøftingen av verdier viste at verdier som frihet og likhet, det riktige og det gode kan forstås i to filosofiske tradisjoner – liberalistisk og kollektivistisk. Liberalismen fokuserer på individualisme og det spesielle, mens kollektivismen vektlegger likhet og fellesskap som retningsgivende verdinormer. Ideologiene har klare paralleller til vitenskapstradisjonene og den omsorgsrasjonalitet som knyttes til hver av retningene. Liberalismens individfokuserte rasjonalitet korresponderer med rasjonaliteten i positivistisk pedagogikk og meningsperspektiv, mens kollektivistisk ideologi korresponderer med samfunnsvitenskapelig kontekstbundet rasjonalitet som utgangspunkt for pedagogikken. Også omsorgsrasjonalitetene og menneskesynet som knyttes til de to retningene er ulike. Når jeg innledningsvis som

²⁷ Kluckhohn 1951: s.395

utgangspunkt for survey-undersøkelsen formulerte en arbeidshypotese om at lærerutdannernes omsorgsrasjonalitet var styrt av et menneskesyn innen faglig, teknisk, økonomisk og byråkratisk rasjonalitet mer enn av hensynet til det normstyrte og fellesskaplige, var det nettopp for å kunne gi et teoretisk grunnlag for å operasjonalisere verdiene ut fra de to hovedretningene. Sammenhengen mellom de ulike handlingsbegreper er som allerede påvist svært komplisert og kan være mer eller mindre gjensidig ekskluderende i noen situasjoner og integreres i andre. Guneriussen (1996:245) redegjør for de ulike handlingstyper hos Habermas knyttet til verdipreferansene som speiler de underliggende verdiene. Habermas handlingsbegreper er **(1) målstyrt handling**, **(2) normstyrt handling** og **(3) ekspressiv handling**. Handlingenes forhold til verdipreferanser er det redegjort for tidligere i forbindelse med forholdet mellom naturvitenskapelig/terapeutisk og normaliseringsorientert verdirasjonalitet (Ibid. s. 33), men jeg gjentar dem her:

Den **målstyrte handling** orienteres mot den objektive verden der verdiene er kjølige og kontroll, distansert fornuft, effektivitet og lønnsomhet hersker. Det er i lys av disse verdier den sosiale verden og mennesket betraktes. Integrasjon og tilhørighet oppnås ved spesialisering og individualisering. Konkurransen står sentralt. Fokus rettes mot hva som skiller individene mer enn hva som binder de sammen. Individualisme og liberalisme er her dominerende ideologier, for eksempel den moralsk og ontologisk baserte (Paines, Mills) og den mer epistemologiske (Hayeks liberalisme). Det **terapeutiske fagsynet** er dominerende idet mål og midler er atskilt.

I **normstyrt handling** er verdier som felles opplevelser og nytte sterkere prioritert. Her prefereres verdier som knytter menneskene sammen og handlingene preges mer av ansvar for andre enn av hensyn til seg selv. Valg av handlingspreferanser baseres på gjensidighet og forpliktelser overfor fellesskapets normer. Verdipreferansene peker sterkere mot sosiale fellesskapelige likhets- og rettferdighetsbehov enn verdiene i målstyrt handling. Solidaritet og kollektivism er viktige ideologiske retninger, for eksempel den kommunitaristiske som vektlegger pluralisme og fellestilhørighet på frivillig basis (Guneriussen 1999:38), og den tradisjonelle kollektivism som prioriterer det emosjonelle, slekt, venner og tradisjoner innen det lokale fellesskap (Burke). **Normalisering** er det dominerende fagsyn idet mål og midler ses som hverandres forutsetninger.

Denne form for kollektivism er et vesentlig element også innenfor ekspressive handlinger.

Ekspressive handlinger er målstyrte handlingers rake motsetning. Her er det aktørens subjektive følelser og fortolkninger og nærhet til konteksten som styrer handlingene. Kravet er sannferdighet, ekthet ved kravet om at handlinger skal være i overensstemmelse med ens

overbevisning. Dette kravet gjør at den ekspressive handling kan ha elementer fra begge de to øvrige handlingsalternativer, både målstyrte og normstyrte preferanser.

I resonnetet ovenfor har jeg klargjort premisser for påstander om at forholdet mellom teori og handling skal være empirisk korrekt. Den grunnleggende forutsetningen er at en persons handlinger reflekterer vedkommendes verdipreferanser i form av holdninger, overbevisninger og motiver under forutsetning av at bias-effekter ikke påvirker resultatet.

Ut fra de kjensgjerninger som her er klargjort, er det nå mulig å formulere hypoteser om hva som skiller verdidimensjonene, og deres relasjoner til faglige preferanser.

Overført til vår situasjon skulle følgende premisser og tankenødvendige slutninger kunne formuleres:

Teori i form av ideer, motiver, vilje og overbevisning inngår i personens atferd og reflekteres ved prioriteringer mellom ulike verdialternativer.

Fra denne posisjonen har jeg formulert påstander om tendensielle sammenhenger om forholdet mellom individualisme, kollektivism og deres preferanser i spørsmål som gjelder frihet, likhet og faglige perspektiv. Sammenhengen mellom teori og handling må betraktes som tankenødvendige slutninger.

Med tankenødvendige slutninger menes "... at det foreligger tankenødvendighet dersom vi føler at hvis vi godtar H1 og H2 (premissene i slutningene) som holdbare, så må vi også godta H3 (konklusjonen)" (Hellevik 1994:57).

Ut fra dette har jeg formulert følgende teori om forholdet mellom teori og handling når det gjelder individualisme/liberalisme og kollektivism.

A.

- (1) *Individualisme/liberalisme prefererer frihetlige verdier foran likhetsverdier for individet*
- (2) *Frihetlige verdivalg disponerer for et individfokusert fagperspektiv*
- (3) *Terapeutisk fagsyn er individ-, spesialist- og behandlingsorientert*
- (4) *Det er sammenheng mellom individualisme/liberalisme og terapeutisk perspektiv på læring og oppdragelse i skolen.*

B.

- (1) *Kollektivism prefererer likhetsverdier foran frihetsverdier for individet*
- (2) *Likhetsverdier disponerer for et helhetlig fagperspektiv*
- (3) *Normaliseringsorientert fagperspektiv er helhets-, kontekstbundet og samarbeidsorientert*
- (4) *Det er sammenheng mellom kollektivism og normaliseringsorientert perspektiv på læring og oppdragelse i skolen.*

Det faktum at teori/ideer inngår både i menneskelige handlinger og hendelser, danner grunnlag for den hypotesemodellen som tenkes lagt til grunn for surveyundersøkelsen. Den

grunnleggende premiss er at handling uttrykker/reflekterer verdioppfatninger. Oppfatninger kan forstås som ideer eller motiver knyttet til situasjonen.

I denne sammenheng drøftes ikke hvorvidt de tankenødvendige slutninger mellom hypotesene er logiske og pålitelige. Det er et forhold jeg vil ta opp under metodekapitlet. Her har jeg kun redegjort for mulige sammenhenger mellom verdiorienteringer og faglige meningsperspektiver som grunnlag for å studere styrken i sammenhengene mellom verdiprioriteringer og faglig perspektiv.

2.7.2 Problemstilling og forslag til relasjonsmodell

Med utgangspunkt i arbeidshypotesen nevnt innledningsvis om en motsetning mellom yrkesrasjonalitet og omsorgsrasjonalitet, har jeg så langt teoretisk redegjort for at motsetning i realiteten er en motsetning mellom verdivalg og lærte ferdigheter og handlinger i individualistisk retning versus verdivalg og lærte ferdigheter og handlinger i kollektivistisk retning, og at dette motsetningsforholdet kan la seg undersøke empirisk.

Jeg har derfor valgt å formulere dette motsetningsforholdet som påstand om ingen sammenheng, alternativt at en sammenheng eksisterer mellom verdivalg og faglige preferanser.

(H 0) Det er ingen sammenheng mellom lærerutdannernes verdisyn og deres faglige perspektiv på lærings- og oppdragelsesproblematikk i skolen

(H a 1) Det er en sammenheng mellom lærerutdannernes verdipreferanser og deres fagperspektiv ved at individualistisk orienterte lærerutdannere prefererer et terapeutisk fagsyn framfor et normaliseringsorientert i motsetning til kollektivistisk orienterte som prefererer et normaliseringsorientert fagsyn.

(H a 2) Lærerutdannere prefererer kollektivistisk verdiorienterte handlingsalternativer framfor individualistiske, men terapeutiske foran normaliseringsorienterte.

Det dreier seg altså om målinger av grunnleggende betraktnings- og forståelsesmåter i forhold til praksis. Spesielt gjelder det de verdipreferanser og handlinger som ligger til grunn for hvordan lærerutdanningen arbeider med å utvikle kompetanse og kyndighet hos lærerstudenten slik at lærerstudenten blir i stand til å arbeide i samsvar med verdiprinsippene tilpasset opplæring bygger på.

Sammenhengen mellom variablene kan framstilles ved følgende modell:

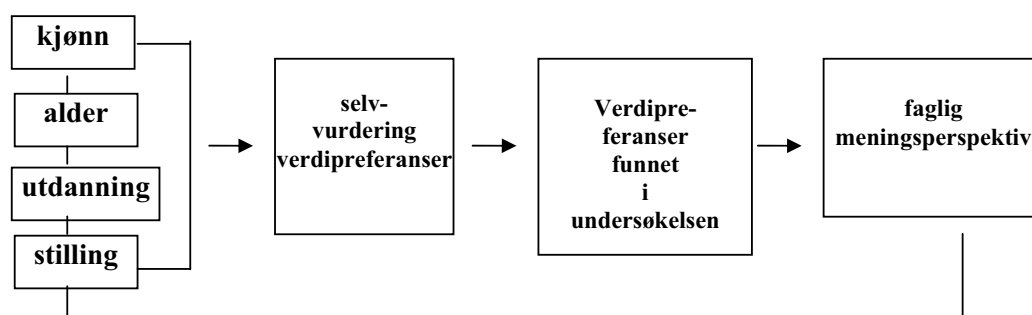


Fig. 2.2 Sammenhengen mellom bakgrunn, verdivalg og faglig preferanse

Fokus vil bli rettet mot fagpedagoger, fagdidaktikere og øvingslærere. Undersøkelsens hensikt er å samle viten om deres verdipreferanser og faglige meningsperspektiv på lærevansker, atferdsavvik og hvilke tiltak som foretrekkes for å realisere skolen som en skole for alle. Faglig orientering er derfor en av de undersøkte variabler. Med en persons faglige orientering menes det fagsyn personen inntar langs en skala fra overveiende terapeutisk orientert til overveiende samfunnsvitenskapelig orientert fagsyn. En persons fagsyn vil kunne relateres til en posisjon langs denne variabelen. Viktig indikator for en persons faglige orientering er personens verdipreferanser i forhold til liberalistiske, kollektivistiske og hierarkiske verdier.

I kapittel 3 gjøres nærmere rede for en hypotesemodell som mer detaljert beskriver sammenhenger mellom verdiorienteringer og faglig orientering som følger av teorien jeg ovenfor har gjort rede for. De antatte sammenhenger bygger også på praktiske erfaringer fra eget arbeid med fag og verdispørsmål i skole, pedagogisk-psykologisk veiledningstjeneste og fra arbeid i lærerutdanningen.

Del III Metode

Kap. 3 Opplegg for datainnsamling – hypotesemodell

3.1 Innledning

I dette kapitlet presenteres og begrunnes avhandlingens hypotese- og rammemodell som viser hovedstrukturen i den foreliggende undersøkelsen og sammenhengen i problemstillingens relasjoner. Videre defineres og begrunnes de dimensjoner som legges til grunn for utvikling av effektindikatorer og skalatype og som antas å reflektere de latente variablene. Også hypoteser om sammenhengen mellom variablene har jeg valgt å legge til dette kapitlet. Når det gjelder utprøving av måleskala og item-analyse er disse oppgavedelene lagt til kap. 4: ”Planlegging og forberedelse”, kap. 5: ”Utforming av spørreskjema” og kap. 6: ”Datainnsamling og utvikling av nye variabler” hvor itemanalysen utføres ved hjelp av faktoranalyse.

Innledningsvis vil jeg imidlertid minne om modellens tilknytning til eksisterende lærertekningsforskning (LTF).

Som allerede omtalt i teorikapitlet domineres LTF av to metodiske tilnærminger, som gjentas kort her. En behavioristisk, deskriptiv produkt-prosessmodell (Clark og Yinger 1977) og en naturalistisk (Tabachnick 1997). Den førstnevnte har et utenfraperspektiv med fokus på generelle fagdidaktiske og teoretiske aspekter i lærerens planleggingsarbeid og gjennomførte undervisning (preaktive-, interaktive og postaktive planleggingsprosesser).

I den behavioristiske modellen er mål og midler atskilte. Forskningen er rettet mot lærernes måter (hvordan) å velge målrasjonelle midler og praktiske handlinger på, og mindre mot lærerens verdipreferanser og tankemessige overveielser (hvorfor) som ligger bak handlingene. Når Trygve Bergem (1993: 69) i sin oversikt over amerikansk og europeisk LT-forskning fram til 1990 viser at deskriptive metoder bare i begrenset grad har kastet lys over sammenhengen mellom læreres verdipreferanser og valg av handling, skyldes dette nettopp at lærerens atferd i for liten grad har blitt forstått i lys av den enkelte lærers verdi- og fagsynsforankring. Dette gjelder spesielt lærerutdannerens implisitte verdigrunnlag (relasjonelle verdier²⁸) om læring og oppdragelse. At utelatelsen av fokus på lærerutdannerens implisitte teorier fører til at

²⁸ I avhandlingene ”Relasjonelle verdier” (Todal Jenssen 1993) og ”implisitte teorier” (Evenshaug og Hallen 1989) forstås pr. definisjon likt, nemlig som forestillinger utgått fra personens livsverdier om hva som er ønskelig i en bestemt kontekst (her lærings- eller oppdragelsessituasjon)

generell teori mister sin forklaringskraft, kan forstås ut fra ”... *at de fenomener, en teori udpeger som relevante via teoriens logik, ikke nødvendigvis er identisk med de fenomener, som de mennesker teorien dækker udpeger som relevante*” (Flyvberg 1991 s.57)

I den naturalistiske modellen velges derimot et innenfra-perspektiv. Forskningen retter fokus på verdiene i lærerutdannerens implisitte teorier. Implisitte teoriers subjektive virkelighetsoppfatning kommer til uttrykk som prioriteringskonflikter mellom motstående, likestilte verdi- og fagrasjonaliteter. Både lærerutdannerens grunnleggende *verdiperspektiv* og hans/hennes *utvalgte personlige og faglige verdier* involveres i denne prioriteringskonflikt.. Med grunnleggende verdiperspektiv menes lærerutdannerens verdistandarder/implisitte teori som genererer holdninger²⁹ til og oppfatninger av hva skolens og lærerens ansvar består av. I min undersøkelse forsøkes reflektert implisitte verdiers forekomst og styrke ved å la lærerutdannere prioritere mellom operasjonaliserte verdimål i skolehverdagen. Min modell har det naturalistiske innenfra-perspektiv som utgangspunkt.

3.2 Ramme- og hypotesemodell for studiet av verdi- og fagpreferanser

En modell er en illustrativ oversikt over de fenomener som inngår og relasjonene dem imellom.

”En modell er en idealisert framstilling av de fenomener eller objekter, der enkelte vesentlige trekk ved virkeligheten blir isolert og fremhevet mens de øvrige egenskaper utelates ”³⁰

Modellen blir slik et verktøy, et analyseredskap til hjelp for å strukturere og synliggjøre objekter og trekk ved fenomenene. De fenomener som beskrives i modellen antas å ha større eller mindre årsaks-virkningssammenheng på forholdet mellom uavhengige (personforhold), mellomliggende (selvbilde – verdiforankring) og avhengig variabel (faglige preferanser). Modellen viser både kausale relasjoner og relasjoner med gjensidig påvirkning mellom variablene. Det siste gjelder spesielt forholdet mellom fenomenene i mellomliggende variabel (verdivariablene) hvor det naturligvis vil være rimelig å anta at påvirkningene er gjensidige, mens et mer kausalt forhold antas å gjelde mellom personvariablene og mellomliggende variabel på den ene side, og mellomliggende variabel og fagsynsvariablene på den andre, selv

²⁹ Holdninger er komplekse og sammensatte og splittes i tre komponenter: En kognitiv, en affektiv og en handlingskomponent (Kristen Ringdal 2000)

³⁰ Tord Høivik hos Ottar Hellevik 1994:72

om det også her ikke kan utelukkes gjensidig påvirkning. Dette har jeg antydnet ved grå tilbake meldingspiler i figuren. Fordi modellen hviler på en konstruktivistisk virkelighetsoppfatning der implisitte og eksplisitte verdier erfares og influerer vårt bilde av verden, må det antas at et stort antall uoversiktlige variabelforhold deltar i prosessen.

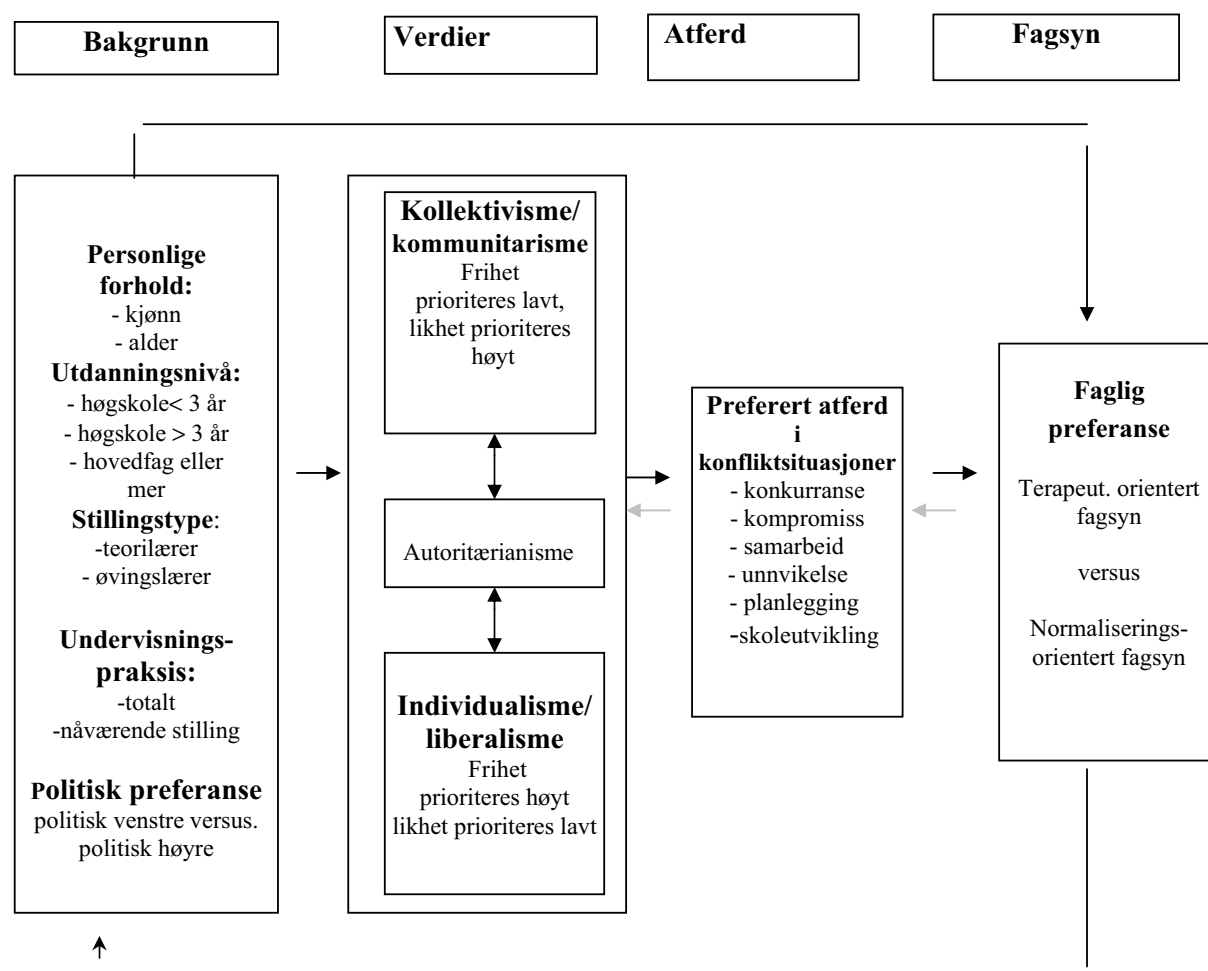


Fig. 3.1 Hypotesemodell. Relasjoner mellom person-, verdi-, atferds- og fagsynsvariabler

Modellen kan ut fra dette betraktes som en "ikke-rekursiv" modell (korrelasjonsmodell) som ikke uttaler seg eksakt om retning på sammenhengen, bare om styrken på eventuelle sammenhenger. Jeg viser ellers til kap 4.3 *Valg av målemodell* s.85 hvor dette forholdet blir drøftet grundigere.

3.3 Bruk av faktoranalyse

Et spørreskjema som samler opplysninger om utvalgets preferanser på verdiområdene, vil nødvendigvis inneholde et forholdsvis stort antall items.

For å kunne velge ut items på dimensjonene som skal vurderes, brukes faktoranalyse. Ved hjelp av faktoranalytisk behandling av de innsamlede data kan variabelklynger på verdidimensjonene med høyest forklart varians identifiseres og operasjonaliseres. Dersom klyngevariabler lar seg identifisere og operasjonalisere innenfor de statistiske krav til pålitelighet som kreves, vil oppslutningen på verdidimensjonene ved disse kunne utmåles og styrken i de antatte relasjoner påvises. Fordi jeg på forhånd ikke kan vite hvilke items som best reflekterer respondentenes verdipreferanser, har jeg valgt å gå bredt ut med mange spørsmål på hver dimensjon, for senere ved hjelp av faktoranalyse å ekstrahere variabler med størst forklart varians.

3.4 Hovedkategorier i modellen

Modellen gir oversikt over de personale forutsetninger som inngår i utvalgets verdi- og fagsyn. Personale forutsetninger omhandler lærerutdannernes bevisste (eksplisitte) og intuitive (implisitte) verdier som ligger til grunn for verdipreferansene. Preferansene reflekterer personens implisitte teorier om de saksforhold det tas stilling til. Preferansene vil derfor preges av personens verdier, holdninger, erfaringer og bakgrunn. Personale forutsetninger er bare en av flere rammefaktorer som virker inn på preferansene. Institusjonelle, kulturelle, og personalpolitiske vilkår, byråkratiske struktur og undervisningsteknologisk kontroll, for å nevne noen flere rammefaktorer, påvirker hver for seg og i interaksjon med hverandre, utvalgets verdipreferanser. Tabnacknick og Zeichner (1986) viser hvordan rammefaktorenes samvirke med de personale verdi- og fagsynpreferanser påvirker praksis. Likevel må en kunne anta at preferansene som studeres har sin opprinnelse i samfunnet /skolekulturen (funksjonalistisk forståelse) og i individet (metodologisk individualisme). Et mer fullstendig bilde av lærerutdanningens karakteristika på området, krever derfor et forskningsomfang langt utover hva denne surveyundersøkelsen representerer. For denne undersøkelsens formål har jeg konsentrert meg om et utvalg verdifenomener i de personale forutsetninger. Modellen gir oversikt over hvilke relasjoner mellom person-, verdi- og fagsynsvariablene dette gjelder. Sentrale verdidimensjoner er *liberalisme* –

individualisme, kollektivismekomunitarisme og autoritærianisme som har sitt utgangspunkt i implisitte verditeorier og som influerer og påvirker holdninger og fagsynspreferanser.

Variablenes teoretisk definerte trekk danner grunnlaget for utarbeiding av spørreskjemaet som respondenterne bes om å ta stilling til. Modellen er derfor avgjørende for utformingen av spørreskjemaet og for hypoteser om relasjonene mellom person, verdi- og fagvariabler.

Dataresultatet fra respondentenes verdi- og fagsynspreferanser forutsettes faktoranalyser med det mål å identifisere og operasjonalisere de variablene i modellen som oppnår høyest grad av gyldighet og forklart varians blant respondentene.

Modellen er som begrunnet en korrelasjonsmodell og forklarer derfor ikke hvilke årsaks-virkningsforhold som gjelder mellom de ulike variabler i modellen. Likevel finnes det relasjoner i et årsaksvirkningsforhold, for eksempel mellom bakgrunnsvariabler som kjønn, utdanning og praksis på den ene siden og stillingstaken til pedagogiske og sosiale forhold på den andre siden. Jenssen (1994: 251) viser til egen og andres forskning der lavt utdannede prefererer individualisme og autoritærianisme i langt større grad enn de høyt utdannede. Surveyundersøkelsens hovedmål er å innhente person-, verdi-, atferds- og fagpreferansedata. Persondata omfatter foruten kjønn og alder opplysninger om utdanning, stilling og undervisningserfaring og praksis. Data om de bakenforliggende verdier reflekteres av effektindikatorer utarbeidd for hver av verdi-/ fagdimensjonene som i modellen er nummerert

(1) – (4):

(1) Bakgrunns - persondata

(2) Verdidata:

- individualisme versus kollektivismekomunitarisme versus liberalisme
- autoritærianisme versus demokrati

(3) Preferert atferd i konfliktsituasjoner

(4) Fagsynspreferanser

Det fjerde området i modellen omhandler ”*fagpreferansedata*” Disse data reflekterer respondentens fagsyn som enten peker i terapeutisk eller normaliseringsorientert retning.

Lærerutdannernes verdipreferanser antas å korrelere med deres faglige orientering slik at liberalistisk idologiske verdipreferanser korrelerer sterkest med terapeutisk fagsyn i motsetning til kollektivistiske, som korrelerer med et normaliseringsorientert fagsyn. Jeg viser

i denne forbindelse til kap. 2.7.1 ”Grunnlaget for en hypotesemodell” og de formulerte påstander der om en positiv *samgang mellom respondentenes verdipreferanser og deres fagperspektiv*.

Først begrunnes fag- og verdidimensjonene på basis av forskningslitteraturen om verdiers betydning for atferd og fagsyn. Dernest formuleres hypoteser om sammenhenger mellom modellens person- verdi-, atferds- og fagsynsdata og som i kap.13 blir hypotesene testet ved korrelasjonsanalyse.

Nedenfor gis noen kommentarer til modellens delområder og deres verdiaspekter i forhold til de formulerte hovedhypoteser.

3.4.1 Personvariabler

3.4.1.1 Kjønn og alder

Personlige forhold som kjønn, alder, utdanning og praksiserfaring har relasjoner til de ulike atferds- og verdivariabler i modellen. Resultatet på personvariablene må oppfattes som årsaksindikatorer i forhold til verdi- og atferdsvariablene³¹ idet de går forut for og ligger til grunn for disse. Kvinner og menn sosialiseres ulikt, og en kan derfor forvente ulike preferanser på dimensjonene. Jenssen (1993) finner at kvinner fremstår som mer kollektivistiske enn menn og at alder har betydning i forhold til autoritærianisme og individualisme. Eldre er mer individualistiske og autoritære enn yngre. Kjønn og alder har betydning for hvordan en prefererer på dimensjonen individualisme versus kollektivism. Det er derfor grunn til å anta at skåreverdiene i forhold til individualisme/kollektivism vil variere med kjønn og alder.

3.4.1.2 Utdanning

Utdanningsnivå og –retning har betydning for valg av oppslutning om politiske ideologier, oppdragelsesverdier som autoritærianisme, omsorg, grad av tilhørighet, individualisme og kollektivism. Skolen og undervisningsplanens formidlingsmål er toleranse, inkludering og demokratisk sinnelag. Det vil derfor ikke være urealistisk å forvente at høyt utdannede

³¹ Galtungs sosiale posisjonsindeks

impregneres på intensjonelt nivå for disse verdiene (Mo 1988). Dette gjelder spesielt for mennesker som velger utdanning i sosiale og pedagogiske fag. En skulle derfor forvente at vårt utvalgs politiske preferanser går i kollektivistisk og antiautoritær retning.

3.4.1.3 Politisk preferanse

Valen, Aardal og Vogt (1990) viser i sin undersøkelse at Sosialistisk venstrepartiet, Venstres og Høyres velgere har betydelig høyere utdanning enn Arbeiderpartiets, Senterpartiets og Fremskrittspartiets velgere. Høy utdanning i sosiale og pedagogiske fag og preferanser for politisk venstre indikerer at utvalget prioriterer ut fra ideologiske verdier tilhørende venstresiden i norsk politikk. Denne variabelen sammen med resultatet på sammenlignbare verdivariabler har derfor betydning for refleksjon omkring lærerutdannernes verdiplassering. Det kan være interessant å vite hvorvidt høyt utdannede og politisk venstreorienterte preferer på atferdsdimensjonene konkurranse, kompromiss, samarbeid og unnvikelse i forhold til de i utvalget som prefererer politisk høyre. Også styrken i relasjonen politisk preferanse i forhold til kollektivism-individualisme- dimensjonen vil reflektere aspekter ved utvalgets verdistatus.

3.4.2 Atferds- og verdivariabler

3.4.2.1 Selvvurdert atferd

Hvordan utvalget selv vurderer sin atferd på de skolekulturelle områdene *samarbeidsformer*, *planleggingsarbeid* og *skoleutvikling* vil reflektere noe av det verdimesige innholdet i utvalgets "action-idea-system" som er det filter skoleproblematikk forstås gjennom og handlinger relateres til.

Resultatet på skalaen for "samarbeid" speiles langs dimensjonen "kollektivism versus individualisme", mens resultatene på skalaene for skoleutvikling og planlegging speiles langs dimensjonene "endring versus stabilitet" og "nyorientering versus gjentakelse"

En umiddelbar forventning om en viss sammenheng mellom plassering på disse dimensjonene i kollektivistisk versus individualistisk retning, bygger på at det er tematisk likhet mellom verdiene på dimensjonene og at en derfor kan gjøre analogislutninger om forventet atferd på dimensjonene. Lærerutdannere med kollektivistiske verdipreferanser vil plassere seg til

venstre, og være endrings- og nyorientert i skole spørsmål. Plasseringen vil gi uttrykk for hva utvalget mener er viktig verdibasert atferd i skole spørsmål.

3.4.2.2 Preferert atferd i konfliktsituasjoner

Ifølge teori (Rokeach 1973)) kommer verdier til uttrykk som prioriteringskonflikter. Verdiene speiles via preferanser for handlinger, væremåter og egenskaper som vurderes å være viktige for personen. Hvor konkurranse-, samarbeidsorientert, føyelig eller unnvikende en er i konfliktsituasjoner, reflekterer i hvilken grad atferden styres av tillit/mistillit, selvaktelse og kontroll (*vedkommendes grunnleggende sosiale karakteristika*).

Mennesker som føler seg trygge, har tillit til andre og føler kontroll og liten avmektighet prefererer konkurranse, forpliktende samarbeid, kompromiss og involvering i sterkere grad enn mennesker med manglende kontroll, lavt mestringsnivå og følelse av mistillit. Verdiene som ligger til grunn for preferansene har tematisk likhet med individualisme og kollektivismen i en utstrekning som gir grunnlag for analogislutninger, både til politiske holdninger og preferanser på skolekulturelt område, verdivariables og fagsynsvariables. I kap.5.3 er det redegjort for utformingen av spørreskjemaet og dets relasjoner til variable med tematisk like verdier..

Spørreskjemaet opererer med et stort antall variable. Ved faktoranalyse forsøkes identifisert og operasjonalisert variable for samarbeid, konkurranse og unnvikelse. Oppslutning på variablene og deres korrelasjoner til tematisk like variabelgrupper kan gi grunnlag for hypotesetesting. Det formuleres derfor følgende støttespørsmålsstilling som forutsetning for hypotesetestingen:

Støttespørsmålsstilling:

Er det mulig ved faktoranalytisk behandling av spørreundersøkelsen å identifisere og operasjonalisere variable for samarbeid, konkurranse og unnvikelse?

Hvis ja, vil utvalgets oppslutning på variablene bli hypotesetestet mot utvalgets plassering i motsetningen individualisme – kollektivismen.

3.4.2.3 Kollektivism/kommunitarisme versus individualisme/liberalisme

Når jeg i modellen skiller mellom liberalisme/individualisme og kollektivism/kommunitarisme er det for å reflektere både institusjonelle og individuelle aspekter ved retningenes meningsperspektiver. Respondenter som vektlegger for eksempel liberalisme/individualisme høyt, må antas å ha et stabilt meningsperspektiv på samfunnet, egen rolle og elevens stilling i skole og samfunn i tråd med disse verdier.

Skal en av søke om en lærer er individualistisk/liberalistisk orientert i sitt meningsperspektiv må en søke å forstå hvilke motiver, interesser og oppfatninger som ligger til grunn for personens handlinger når det gjelder forholdet til andre og til samfunnet. I modellen legges derfor til grunn både et sosialt og institusjonelt individbegrep. Det betyr at de meningsskillende spørsmål må dreie seg om aktørenes synspunkter på makt- og ansvarsforhold menneskene imellom, regler og normer som skal gjelde og oppfatninger av en selv som aktør. Lærere kan ikke betraktes kun som private individualister men har også en rolle gitt av samfunnet. Synspunkter på hvilke handlinger som best tjener samfunnet fra lærerens side vil kunne reflektere vedkommendes meningsperspektiver.

Willy Guneriussen (1996) skiller mellom ulike tradisjoner i forståelsen av liberalisme – individualisme som meningsperspektiv på den ene side og kollektivism – kommunitarisme som et motstående meningsperspektiv på den andre. Dette er imidlertid så innflokke relasjoner at det i denne sammenheng vil være umulig å gå nærmer inn på. Jeg viser her til kap.2 Verdier som tankeverktøy

Kollektivism kan betraktes under ulike synsvinkler. Guneriussen (ibid.) peker på tre ” typer” kollektivism. Den sosialistisk/kommunistiske vektlegger det ”rasjonelle fellesskap” som den høyeste verdi. Mennesket innen det rasjonelle fellesskap fremstår som et generalisert ideal, for eksempel (sovjet-mennesket) og ikke som ”et individ du kan se i øynene ” I denne retningen går samfunnshensyn foran hensynet til individet.

En alternativ variant (Burke 1970 hos Guneriussen 1996) knytter verdiene i kollektivismen til det lokale, tradisjonene og slekta. Verdiene i dette kjerneinnholdet fokuserer fellesskapet, nærhet og kvaliteten på båndene mellom individene. En tredje utgave av kollektivismen betegnes som kommunitarisme. Mens de to forutgående perspektiver pålegger individene en kollektiv tvang, er det frivillige, genuine sosialmorske driv som kjennetegner

kommunitarismen. I modellen er det de to sistnevnte perspektiver ved kollektivismen som forsøkes vektlagt, det individuelle og det frivillige. Respondenter som skårer høyt på de to perspektivene antas å ha en stabil kollektivistisk meningsperspektiv på skole og samfunn.

Begge er opptatt av frihet og likhet, men deres preferanser er som tidligere beskrevet motsatte. Herav følger at også de instrumentelle verdiene for å realisere målene må bli forskjellige. Autoritetsrettede og frihetlige verdier finnes innen begge retningene. Tradisjonelt blir sosiale systemer typologisert etter dimensjonene store vs. små maktforskjeller og sterke vs. svake bånd mellom individene (Young 1966). Siden begge retningene omhandler individenes stilling og forhold til hverandre og den måten systemene organiserer dette forholdte på, må innholdet dreie seg om sosiale behov. Dimensjonene må dreie seg om fenomener som tillit, respekt, identitet, kontroll, og ansvar for å nevne noen, og måten disse behovene dekkes på. Hofstede (1984) identifiserer tre aspekter i motsetningene mellom kollektivismen og individualisme når det gjelder sosiale behov:

1) Identitetsaspektet

2) Ansvarsaspektet

3) Normaspektet

Spørsmålene i spørreskjemaet som avkoder forskjeller i verdipreferanser på dette området, må bygges opp med utgangspunkt i disse tre aspektene. Identitetsaspektet forteller om forholdet til fellesskapet, ansvarsaspektet går på grad av gjensidighet mellom individene og normaspektet beskriver forholdet mellom egeninteresse og fellesinteresse.

Mens liberalismen vektlegger frihet framfor likhet for individet, samtidig som resultatet av individenes virke tillegges den avgjørende betydningen for hvordan samfunnet formes og virker, er det motsatt i kommunitarismen. Her er det fellesskapet som er bestemmende for individets utvikling og dets forhold til frihet og likhet. De skillelinjeindikatorer som vektlegges i et eventuelt spørreskjema, tar utgangspunkt i forskjellen i synet på det gode og det riktige. Liberalismen forutsetter at "det gode" eksisterer forut for individets bevissthet om hva det gode er, og at normer/regler for riktige handlinger derfor kan iverksettes slik at resultatet av de riktige handlinger blir til gode for individet. I dette ligger en form for generalisert rettferdighet. I kommunitarismen ses det gode som et resultat betinget av karakteren i fellesskapets moralske samliv (sterke vs. svake bånd mellom individene), og at det riktige i form av rettigheter, regler og normer blir en følge av hva som oppfattes av

fellesskapet å være godt. Kristendommens bud og levere regler er eksempler på det første, sedvanerett på det siste. Skillelinjene går derfor gjennom oppfatning av verdier som likhet, frihet og rettferdighetsprinsipper, for eksempel fordelingsrettferdighet osv., og handlingene som velges for å oppnå målsettingene. Liberalismen oppfatter det gode og det riktige som generaliserte tilstander og fenomener, mens kommunitarismen mener at avgjørelsen om det gode og det riktige først kan avgjøres innenfor forhandlinger i det sosiale fellesskap på et frivillig grunnlag.

Styrken i preferanser for intensjonelle og instrumentelle verdivalg i kollektivistisk eller individualistisk retning lar seg teste mot styrken i preferanser på analoge verdier på liberalistisk og kommunitaristisk område. Sterke korrelasjoner mellom kollektivistiske og kommunitaristiske preferanser styrker antakelsen om en verdioverbevisning i retning tro på overindividuelle sosiale strukturer, mens sterke korrelasjoner mellom individualisme og liberalisme peker i retning av verdiene innen reduksjonistisk verdioverbevisning.

Ved faktoranalyse forsøkes identifisert og operasjonalisert variablene identitet, ansvar og norm. Oppslutning og preferanser på disse variablene vil reflektere respondentenes plassering på individualisme versus kollektivismen.

Oppslutning på variablene og deres korrelasjoner til tematisk like variabelgrupper kan gi grunnlag for hypotesetesting. Det formuleres derfor følgende støttespørsmålsstilling som forutsetning for hypotesetestingen:

Støttespørsmålsstilling:

Er det mulig ved faktoranalytisk behandling av spørreundersøkelsen å identifisere og operasjonalisere faktorer for kollektivismen og individualisme på grunnlag av variabler for identitet, ansvar og norm ?

Hvis ja, vil utvalgets oppslutning på dimensjonen individualisme versus kollektivismen bli hypotesetestet mot utvalgets plassering på fasynsvariablene.

3.4.2.3 Autoritærianisme v. s demokrati.

Begrepet **autoritærianisme** er betegnelse for det repertoire av autoritær atferd personen utviser i de ulike sosiale samhandlingssituasjoner. Autoritær er den som utviser autoritet uten saklig eller moralsk begrunnelse og derved undertrykker andre. En autoritær personlighet kan også utvise eller medføre overdreven respekt for andre som står over i sosial eller intellektuell rang. Autoritær oppdragelse forutsetter at barn skal lytte autoriteten uten å stille krav om at den forlangte atferden skal være etisk og moralsk forsvarlig. Forskning viser generelt at

autoritære personligheter har liten tillit til seg selv og andre, føler ofte misstillit og avmektighet noe som gir seg utslag i fordomsfulle overbevisninger og intolerante handlinger. For å avklare utvalgets oppslutning på variabelen autoritærianisme benyttes et sett påstander som autoritærianisme benyttet i to tidligere undersøkelser³², *Valgundersøkelsen 1957* og *Befolkningens syn på samfunnsutviklingen 1988*. I min undersøkelse er det formulert påstander som fanger opp verdipreferanser innen den sosial-moralske autoritetstro. Jenssen (1993) viser til Lee (1988) som skiller mellom autoritærianisme og frihetlige verdier langs tre dimensjoner: (1) autonomi vs. autoritet, (2) konformitet vs. åpenhet og (3) overlevelse vs. selvforbedring. Autonomi, åpenhet og overlevelse fremmer frihetlige preferanser - egalitet, mens preferanser for konformitet og autoritet fremmer autoritærianisme.

Autoritærianisme er betegnelse for utøvelse av makt innen hierarkiske ordnet strukturer for å opprettholde orden. Tradisjonelle autoriteter er religion, respekten for det nasjonale, skolen rettsapparatet etc. Jenssen (ibid) viser til Falangen og Lee (1979:259). Jenssen påpeker at når det gjelder norsk kontekst er det en religiøs- moralsk og en sosial – moralsk basert autoritet. I denne undersøkelsen har jeg formulert påstander som fanger opp verdipreferanser innen en sosial – moralsk autoritetstro.

I spørreskjemaet har jeg derfor benyttet skillelinjeindikatorer nevnt i (1)- (3) ovenfor.

Ved faktoranalyse forsøkes identifisert og operasjonalisert variabel for autoritærianisme. Oppslutningen på variabelen reflektere respondentenes plassering på en skala fra sterkt demokratiak til sterkt autoritær.

Det formuleres derfor følgende støttespørsmålsstilling som forutsetning for hypotesetestingen.

Støttespørsmålsstilling:

Er det mulig ved faktoranalytisk behandling av spørreundersøkelsen å identifiserer og operasjonalisere en variabel for autoritærianisme?

Hvis ja, da vil utvalgets oppslutning på variabelen bli hypotesetestet mot utvalgets plassering på variablene kjønn, alder, utdanning og utdanningsnivå.

³² Se Anders Todal Jenssen (1993:204-209)

3.5 Fagsynsvariabler

3.5.1 Terapeutisk versus normaliseringsorientert fagsyn

Hovedhypotesen postulerer en sammenheng mellom verdisyn og faglig meningsperspektiv. Naturvitenskapelig virkelighetsforståelse koblet til verdiperspektiv forankret i individualisme og liberalisme, forstår tilpasset opplæring i et terapeutisk menings- og behandlingsperspektiv, mens samfunnsvitenskapelig virkelighetsforståelse koblet til et kollektivistisk verdisyn danner et normaliseringsorientert menings- og handlingsperspektiv.

Norske skolereformer har siden midt på 1960-tallet beveget seg fra verdisyn som leder til segregasjon, spesialisering og oppstyking og henimot forståelsesformer for integrasjon med fokus på helhet og fellesskap. Normalisering representerer et slikt alternativ til det medisinske og reduksjonistiske fagperspektivet på undervisningsproblematikk og omsorg som finnes i deler av spesialpedagogikken. Normalisering står derfor i opposisjon til spesialisering og differensiering og den ekstreme individualisering som kjennetegner den terapeutisk pregede pedagogikken i skolen. Se validering av spørreskjema for fagsyn kap.5.4.8 s.121 og kap.7.6.8 s.176. Ved faktoranalyse forsøkes identifisert og operasjonalisert variabler for terapeutisk og normaliseringsorientert fagsyn. Oppslutningen på variabelen reflekterer respondentenes plassering på en skala fra sterkt normaliseringsorientert til sterkt terapeutisk.

Det formuleres derfor følgende støttespørsmålsstilling som forutsetning for hypotesetestingen.

Støttespørsmålsstilling:

Er det mulig ved faktoranalytisk behandling av spørreundersøkelsen å identifisere og operasjonalisere variabler for terapeutisk og normaliseringsorientert fagsyn?

Hvis ja, vil utvalgets oppslutning på variablene bli hypotesetestet mot utvalgets plassering i motsetningen individualisme versus kollektivism.

3.5.2 Hypoteser om relasjoner .

I kap. 2.6.1 ble det med utgangspunkt i innledende problemstilling redegjort for sammenhengen mellom verdipreferanser og fagsynspreferanser og at en motsetning i

realiteten reflekterer en motsetning mellom mellom verdivalg og lærte ferdigheter og handlinger i individualistisk retning, versus verdivalg og lærte ferdigheter og handlinger i kollektivistisk retning, og at dette motsetningsforholdet kan la seg undersøke empirisk. Jeg har derfor valgt å formulere dette motsetningsforholdet som påstander om ingen sammenheng, alternativt at en positiv eller negativ sammenheng eksisterer mellom verdivalg og faglige preferanser. Hypotesemodellen s.56 viser hvilke verdielementer som inngår i modellen. Det antas en gjennomgående verdisammenheng mellom de ulike variabelklynger fra venstre mot høyre i modellen i form av ”verdilenker ” i kollektivistisk og individualistisk retning som antas å korrelere med fagsynspreferansene. Alternativt vil resultatene sprike i ulike retninger uten en gjennomgående tendens.

Resultatene fra deskriptiv analyse sammenholdt med korrelasjonsanalyse vil kunne beskrive styrken i relasjonene mellom de ulike variabelgruppene i forhold til problemstillingene.

Det er ingen sammenheng mellom lærerutdannelsens verdisyn og deres faglige perspektiv på lærings- og oppdragelsesproblematikk i skolen

Alt.

Det er en sammenheng mellom lærerutdannelsens verdipreferanser og deres fagperspektiv ved at individualistisk orienterte lærerutdannere prefererer et terapeutisk fagsyn framfor et normaliseringsorientert i motsetning til kollektivistisk orienterte som prefererer et normaliseringsorientert fagsyn.

Problemstillingen bygger på antakelsen om at verdier er avgjørende for ønskerverdige og akseptable relasjoner og handlinger i mellommenneskelige og faglige handlinger. Det er særlig to aspekter ved relasjonene som her har betydning, nemlig graden av maktforskjeller mellom menneskene og kvaliteten (varme-nære vs. distanserte - kjølige) på båndene menneskene imellom. Kollektivistene preferer samhold, små maktforskjeller og gjensidig ansvar mellom individene og aksepterer derfor fellesskapets reguleringer og tiltak som målrasjonelle midler. Frihet og selvstendighet uten ytre styring og regulering av de mellommenneskelige relasjoner og av samfunnsinstitusjonene, karakteriserer individualisten, mens de som har autoritære verdier finner store maktforskjeller og hierarkiske strukturer naturlig i mellommenneskelige forhold.

Også personlige erfaringer fra et langt liv i skolens tjeneste ligger til grunn for flere av hypoteseformuleringene. For eksempel gjelder det erfaringer fra kollegialt miljø hvor politisk venstreorienterte kolleger har vist endringsrettede og samarbeidsorienterte holdninger til

sentrale skole spørsmål i større grad enn sentrum-høyreorienterte. Denne iakttakelsen tilsier at grunnlagsverdiene har betydning for politiske preferanser.

3.5.3 Hypoteser om sammenhenger mellom bakgrunnsvariabler og atferd

”*Prefererte atferdsmønstre ved konfliktløsningsvariablene*” omhandler fem handlemåter i konfliktsituasjoner. Den er bygget over Thomas-Kilmanns ”instrument” for vurdering av måter å handtere uenighet på, og tilpasset norske forhold ved Birger Bertheussen, Trondheim lærerhøgskole/Pedagogisk senter i Trondheim.³³ Hensikten med dette skjemaet er å reflektere verdivalg på bakgrunn av måter å handle på under prioriteringskonflikter. Svaralternativene plasserer respondenten langs to dimensjoner (1) samarbeid som indikerer i hvilken utstrekning respondenten forsøker å tilfredsstille den andre personens interesser, og (2) selvhevdelse som forteller i hvilken utstrekning respondenten prefererer tilfredsstillelse av egne interesser på bekostning av den andre. Verdiforskning har vist at samarbeidsorienterte og kompromissorienterte mennesker er mer kollektivistisk og mindre autoritært innstilt enn unnvikende og konkurranseorienterte som i større grad setter opp grenser mellom seg og de andre.

Atferdsmønstre relatert til kjønn.

Signifikante atferds/personlighetstrekk formes gjennom kulturell påvirkning og betingelser i oppveksten og gjennom erfaringer fra sosial og yrkesmessige virksomhet. Grad av tillit til andre, selvaktelse, avmaktfølelse og kontroll over egen livssituasjon er ”instanser” i personligheten som formes i denne prosessen og er med å regulere valg av handlings-mønstre i de ulike situasjonene en står overfor. Kvinner føler gjennomgående mindre kontroll og større avmaktfølelse enn menn, og en skulle derfor kunne forvente at de vil være mer ettergivende og mindre konkurranseorienterte enn menn. Våre kvinner i utvalget antas å være spesiell i det de har hevdet seg i et mannsdominert kultur og en alternativ antakelse kan være at de er svært like menn på området

³³ Modellen er tilpasset fra ” Conflict and Conflict management av Kenneth Thomas i volum II, ” The Handbook of Industrial and Organizational Psychology redigert av Marvin Dunnette, Chicago: Rand McNally, 1975.

Konkurranse

H 1: Det er negativ korrelasjon mellom kvinner³⁴ og preferanser for konkurranse.

Kompromiss

H 2: Det er positiv korrelasjon mellom kvinner og preferanser for kompromiss.

Samarbeid

H 3: Det er positiv korrelasjon mellom kvinner og samarbeid.

Unnvikelse

H 4: Det er positiv korrelasjon mellom kvinner og preferanser for unnvikelse

Atferdsmønstre relatert til alder.

Tilfredsstillelsen av grunnleggende sosiale behov avtar i styrke i løpet av aldringsprosessen. I litteraturen om alder og verdipreferanser fremgår det at eldre har mindre selvtillit og signifikant mindre selvaktelse enn yngre, samtidig som de føler mindre kontroll over tilværelsen. Dette er en betydelig årsak til at eldre er mer autoritære og individualistiske enn yngre, velutdannede som i denne fasen av livet opplever seg selv sterkere sosialt integrerte. Samarbeid, kompromiss og konkurranse betinges av tillitsforhold og selvaktelse og kontroll. På bakgrunn av dette resonnerer man at korrelasjonene mellom alder og nevnte atferdsmønstre vil være negative i utvalget.

Konkurranse

H 5: Det er negativ korrelasjon mellom stigende alder og preferanser for konkurranse.

Kompromiss

H 6: Det er negativ korrelasjon mellom stigende alder og preferanser for kompromiss.

Samarbeid

H 7: Det er negativ korrelasjon mellom stigende alder og samarbeid.

Unnvikelse

H 8: Det er negativ korrelasjon mellom stigende alder og unnvikelse

³⁴ menn 1, kvinner 2

Atferdsmønstre relatert til utdanningsnivå

Utdanning bidrar til større innsikt og forståelse og kontroll i yrkesliv og sosiale sammenhenger. Utdanningsnivå og utdanningsretning har direkte innflytelse på grad av tillit, kontroll og selvaktelse. Med andre ord føler individet seg mindre truet og er ikke redd for konkurranse, å inngå kompromisser eller samarbeid ved å være høyt utdannet og føle derved kontroll i sosiale og faglige sammenhenger. På dette grunnlaget formuleres følgende hypoteser:

H 9: Det er positiv korrelasjon mellom økende utdanningsnivå og atferdspreferansen konkurranse.

H 10: Det er positiv korrelasjon mellom utdanningsnivå og preferanse for kompromiss.

H 11: Det er positiv korrelasjon mellom utdanningsnivå og preferanse for samarbeid.

H 12: Det er negativ korrelasjon mellom utdanningsnivå og preferanse for unnvikelse.

3.5.4 Hypoteser om sammenheng mellom bakgrunnsvariabler og verdivalg

Kollektivistene preferer samhold, små maktforskjeller og gjensidig ansvar mellom individene og aksepterer derfor fellesskapets reguleringer og tiltak som målrasjonelle midler. Frihet og selvstendighet uten for sterk styring og regulering av de mellommenneskelige relasjoner og av samfunnsinstitusjonene, karakteriserer individualisten, mens de som har autoritære verdier finner store maktforskjeller og hierarkiske strukturer mer naturlig i mellommenneskelige forhold. Motsetningene mellom kollektivism og individualisme kommer til uttrykk ikke bare i valg av metode for å forstå og fortolke skoleverdenen, men også i hva som er godt for mennesket, individuell frihet og liten grad av intersubjektive forestillinger i motsetning til overindividuell fellesskap, sterke sosiale bånd og fellesskapelig identitet som grunnelementer i forståelsen av samfunn og individ. Spørreskjemaet operasjonaliserer derfor påstander med utgangspunkt i skilleindikatorer "identitet", "ansvar" og "norm" for på denne bakgrunn å kunne plassere utvalgets plassering på kollektivism/individualisme-dimensjonen.

Kjønn relatert til politisk verdipreferanse

I litteraturen om verdier og politiske preferanser fremgår det at kvinner prefererer sterkere kollektivismen i motsetning til menn som preferer partier som vektlegger mer individualistiske og hierarkiske verdier. Særlig langtidsutdannede kvinner med pedagogisk utdanning og utdanning i sosiale fag er kollektivistisk og egalitært innstilt. Siden vårt utvalg er høyt utdannet innen de aktuelle fagene og har et stort innslag av kvinner, framsettes følgende hypotese:

H 13: Preferanse for å stemme politisk venstre er sterkere blant kvinner enn blant menn. (menn 1, kvinner 2)

Kjønn relatert til kollektivismen versus individualisme

Hypotesen her tar utgangspunkt i at kvinner er sosialisert innenfor en bestemt omsorgsrasjonalitet der rollefordelingen ut fra biologiske forutsetninger og sosiale og kulturelle normer er forskjellig fra det tradisjonelle rasjonalitetsbegrepet. Antakelsen er derfor at kvinner er sterkere kontekst-, nærhets- og inkluderingsorientert i sine refleksjoner omkring læring og tilhørighet i skolen enn menn. (Knudsen 1985 og Todal Jenssen 1993) fant i sine undersøkelser at kvinner etter grad av tillit versus avmakt plasserte seg sterkere i kollektivistisk retning enn menn.

H 14: Det er positiv korrelasjon mellom kjønn (menn 1, kvinner 2) og preferanser for kollektivismen

H 15: Det er positiv korrelasjon mellom kjønn (menn 1, kvinner 2) og preferanser for individualisme

Kjønn relatert til autoritærianisme

Jenssen finner i sin undersøkelse (Jenssen 1993) at kjønn i et befolkningsmessig representativt utvalg har en ”indirekte effekt gjennom selvaktelse og avmaktsfølelse både på autoritærianisme og individualisme” Kvinner har gjennomgående lavere selvaktelse og

høyere avmaktfølelse enn menn, noe som bidrar til individualisme og autoritærianisme. Dette gjelder først og fremst kvinner på gjennomsnittlig og lav utdanningsnivå. I negativ retning finner han at kvinners sterkere tillit til andre bidrar til preferanser i kollektivistisk og demokratisk retning. Han finner at effektene i en viss grad utligner hverandre.

Våre kvinner er velutdannede og ”kulturelt skolert” gjennom utdanning og yrke og forventes å ha en sterk antiautoritær verdipreferanse.

H 16: Det er positiv korrelasjon mellom kjønn (menn 1, kvinner 2) og preferanser på motsetningen mellom autoritærianisme og demokrati.

Alder relatert til verdivalg

Eldre ut fra sin livssituasjon er utsatt for større usikkerhet og mindre kontroll over sin livssituasjon enn yngre og disponeres for preferanser i autoritær og individuell verdiretning. Jenssen (1993) fant i sin ”Medborgerundersøkelse” at kjønn og alders hadde direkte og indirekte effekter på grad av preferanse på variablene autoritærianisme og kollektivism versus individualisme (s. 241). Eldre og mennesker med lav utdanning er mer autoritære og individualistiske enn yngre og mennesker med høy utdanning. Mennesker med utdanning i sosiale fag er mer kollektivistiske og antiautoritære enn mennesker med utdanning i økonomiske og administrative fag. (Ibid s. 242)

Vårt utvalget er kulturelt homogent og høyt utdannet samtidig som respondentene kan antas å oppfatte seg som frie, selvstendige representanter for ”samfunnets verdiprioriteringer” på området. En må derfor kunne anta at de i løpet av yrkespraksis inntar en form for ”pedagogisk kandestøperi” og derfor utvikler en form for kollektivism-refleksjon også omkring skole spørsmål. Dette gir grunnlag for hypotesene 17 og 18 :

H 17: Det er positiv korrelasjon mellom økende alder og endring av politiske verd-i preferanser fra politisk venstre mot politisk høyre

H 18: Det er positiv korrelasjon mellom økende alder og preferanser for kollektivism

Under forutsetning av sterk oppslutning om antiautoritærianisme og kollektivism formuleres:

H 19: Det er negativ korrelasjon mellom økende alder og preferanse for autoritærianisme

Udanningsnivå og stilling relatert til politisk verdipreferanse

I litteraturen om verdier fremgår det at lavt utdannede oftere stemmer politisk høyre enn folk med høy utdanning. Høyt utdannede er langt mer antiautoritære og kollektivistiske i sine preferanser enn de med lav utdanning. Jenssen (1993) viser i sine undersøkelser at universitets- og høyskoleutdannede inntil cand.mag. nivå er noe mer antiautoritære og kollektivistisk orienterte enn de på høyeste utdanningsnivå. Dette resultatet betegnes som overraskende og forklares med den usikkerheten som knyttes til lavt antall respondenter.

Dette betyr likevel at det må forventes en positiv sammenheng mellom utvalgets utdanningsnivå og politisk preferanse fra venstre mot høyre. Fordelingen på stillingskategoriene øvingslærere og teorilærere er i hovedsak bestemt ut fra utdanningsnivå og lengde. Teorilærerne som gjennomgående har tre år lengre utdanning i pedagogiske fag enn øvingslærerne skulle ut fra dette preferere politisk venstre sterkere enn øvingslærerne.

Udanningsnivå

H 20: Det er negativ korrelasjon mellom økende utdanningsnivå og endring av preferanse³⁵ for politisk venstre mot politisk høyre

H 21: Det er positiv korrelasjon mellom økende utdanningsnivå og endring av preferanse for kollektivism

H 22: Det er negativ korrelasjon mellom økende utdanningsnivå og preferanse for individualisme

H 23: Det er negativ korrelasjon mellom økende utdanningsnivå og preferanse for autoritarianisme

³⁵ Skala fra politisk venstre 1,2,3, til politisk høyre 4,5, 6

Stilling

H 24 : Det er negativ korrelasjon mellom stilling (øvingsl. 1, teoril. 2) og verdipolitisk preferanse fra politisk venstre til politisk høyre.

H 25: Det er positiv korrelasjon mellom stilling (øvingsl. 1, teoril. 2) og preferanse for kollektivism

H 26: Det er negativ korrelasjon mellom stilling (øvingsl. 1, teoril. 2) og preferanse for individualisme

H 27: Det er negativ korrelasjon mellom stilling (øvingsl. 1, teoril. 2) og preferanse for autoritarianisme.

3.6 Sammenhengen mellom bakgrunnsvariabler og fagsyn

Naturvitenskapelig virkelighetsforståelse er koblet til et verdiperspektiv forankret i individualisme og liberalisme som forstår undervisning og lærevansker i et terapeutisk menings- og behandlingsperspektiv, mens samfunnsvitenskapelig virkelighetsforståelse koblet via et kollektivistisk verdisyn danner et normaliseringsorientert menings- og handlingsperspektiv.

Observasjon og persepsjon er selektiv og avhengig av hvilke begreper som er tilgjengelige i bevisstheten til å ”behandle” innhold, plan og valg av mål og tiltak.

I det terapeutiske perspektivet oppnås tilpasning gjennom individualisering, spesialisering og habilitering, mens et normaliseringsperspektiv tar utgangspunkt i helheten. I det terapeutiske perspektivet blir pedagogiske handlinger forstått langs en psykometriske-pragmatisk vitenskapsbasert rasjonale. Mennesket tilpasser seg omgivelsene gjennom spesialisering og konkurranse. I normaliseringsperspektivet forstås tilpasning innen et helhetsløsning. Det som i terapiperspektivet oppfattes som avvik blir her sett som en naturlig variasjon. Mål og midler er ikke atskilte som i terapi-perspektivet, men kontekstuell og innvevd i det sosiale mønsteret. I undervisning og oppdragelse ses praksis og teori som hverandres forutsetninger og pedagogikken har en kontekstuell forankring.

Kjønn relatert til fagsyn

Tidligere antakelser om en relasjon mellom kjønn og verdisyn bygger på antakelser og dels funn i vitenskapssamfunnet om at kvinner observerer og persiperer skole og

oppdragelsesspørsmål innen et rasjonale forskjellig fra menn. Fordi grunnleggende verdier influerer holdninger og handlinger, antas at kvinners fagsyn i større grad enn menns går i normaliseringsorientert retning.

H 29: Det er positiv korrelasjon mellom kjønn (menn 1, kvinner 2) og preferanser på dimensjon terapeutisk versus normaliseringsorientert fagsyn.

H 30: Det er negativ korrelasjon mellom kjønn (menn 1, kvinner 2) og preferanse for terapeutisk fagsyn

Alder relatert til fagsyn

Alder er tidligere koblet opp mot autoritærianisme og individualisme. Det må derfor antas at også fagsyn vil være influert av utvalgets alder. Det forutsettes at eldre i større utstrekning enn yngre foretrekker behandlingsorienterte og spesialiserte løsninger på problemer i skoleverket.

H 31: Det er positiv korrelasjon mellom økende alder og preferanser for normaliseringsorientert fagsyn

H 32: Det er negativ korrelasjon mellom økende alder og preferanse for terapeutisk fagsyn

Utdanningsnivå relatert til fagsyn

Effekten av utdanningsnivå og –lengde reflekteres også av stilling i det øvingslærernes utdanning er kortere og nivået lavere enn for lærere i lærerutdanningen for øvrig.

Utdanningsretningen er den samme for de to gruppene i utvalget.

Verdier antas å ligge til grunn både for valg av utdanningsretning og for valg av yrkesutøvelse innenfor et sosialt system. Det må også antas at erfaringer som gjøres i løpet av utdanningsforløpet kan virke både forsterkende og reduserende på de bakenforliggende verdiene. Yrkespraksis vil også kunne forsterke eller redusere styrken i personens verdipreferanser. Verdiforskning (Knudsen 1985) viser at bestemte verdier som materialisme og postmaterialisme har direkte innflytelse på valg av utdanningsretning. Jenssen (1993) viser at det "...snarere er slik at de verdier som påvirker utdanningsvalget, blir vedlikeholdt, utdypet og forsterket gjennom utdanningen" (s. 252). Ut fra at utvalget i løpet av

yrkeskarrieren har arbeidet på ulike nivåer og funksjoner i forhold til å realisere nasjonale verdimålsettinger som tilhørighet, likestilling og likeverdige undervisning, antas at noe av dette verdigrunnlaget er internalisert i deres tenkning om hva "den gode skole" og "den gode lærer" er.

H 33: Det er positiv korrelasjon mellom økende utdanningsnivå og preferanser for normaliseringsorientert fagsyn

H34: Det er negativ korrelasjon mellom økende utdanningsnivå og terapeutisk fagsyn

H.35: Det er negativ korrelasjon mellom stilling (øvingslærer 1, teorilærer 2) og terapeutisk fagsyn

H36: Det er positiv korrelasjon mellom stilling (øvingslærer 1, teorilærer 2) og normaliseringsorientert fagsyn

3.7 Verdipreferanser relatert til fagsyn

Hovedhypotesen postulerer en sammenheng mellom verdisyn og faglig meningsperspektiv. Naturvitenskapelig virkelighetsforståelse forstår tilpasset opplæring i et terapeutisk menings- og behandlingsperspektiv, mens samfunnsvitenskapelig virkelighetsforståelse koblet til et kollektivistisk verdisyn danner et normaliseringsorientert menings- og handlingsperspektiv. Det terapeutiske fagsynet er koblet opp mot spesialisering og ser individene som naturlig ulike fra naturens side og derfor må behandles ulikt. Fokus ligger mer på ulikhet enn på likhet i fordeling av ressurser og i læringsprosess.

Normaliseringsorientert menings- og handlingsperspektiv er sterkere koblet opp mot en utjevningssideologi som har helhet og tilhørighet som mål.

Normalisering står derfor i opposisjon til spesialiseringen og differensieringen og den ekstreme individualiseringen som kjennetegner den terapeutisk- pregede pedagogikken i skolen. Ved faktoranalyse forsøkes identifisert og operasjonalisert variabler for terapeutisk og normaliseringsorientert fagsyn. En må derfor kunne argumentere for at kollektivistiske og antiautoritære ideologier slutter sterkere opp om normaliseringsorientert fagsyn enn individualistiske og liberalistiske ideologier gjør. Jenssens (Ibid. s. 283) viser til 1988-undersøkelsen som viser at valg av utdanningsretninger har klar sammenheng med verdivalg. Terapeutiske, teknisk/administrative og økonomiske fag peker mot individualisme og

atoritærianisme, mens utdanning i pedagogiske og sosiale fag i sterkere grad går i motsatt retning. Dett argumenterer for følgende hypoteser:

Verdi-politisk preferanse mot fagsyn

H 37: Det er positiv korrelasjon mellom verdipolitisk preferanse og normaliserings-orientert fagsyn.

H 38: Det er negativ korrelasjon mellom verdipolitisk preferanse og terapeutisk fagsyn.

Kollektivism versus individualisme mot fagsyn

H 39: Det er positiv korrelasjon mellom preferanse for kollektivism og normaliseringsorientert fagsyn

H 40: Det er negativ korrelasjon mellom preferanser for kollektivism og terapeutisk fagsyn

H 41: Det er negativ korrelasjon mellom preferanse for individualisme og normaliseringsorientert fagsyn

H 42: Det er positiv korrelasjon mellom preferanse for individualisme og terapeutisk fagsyn.

Autoritærianisme mot fagsyn

H 43: Preferanse for autoritærianisme korrelerer positivt med terapeutisk fagsyn og negativt med normaliseringsorientert fagsyn

3.8 Relasjonen bakgrunn, skolekultur, verdi- og fagsynsvariabler

Med selvbilde menes her det bildet en har av seg selv og det en tenker om dette bildet på områdene **samarbeid, undervisningsplanlegging** og **skoleutvikling**.

Dimensjonen "samarbeid" (speiles på skalaen kollektivt vs individuelt).

Dimensjonen "skoleutvikling" (speiles på skalaen endring vs. stabil).

Dimensjonen "planlegging" (speiles på skalaen nyorientering vs. gjentakelse.)

Ved å la respondentene angi sine preferanser på de nevntedimensjonene vil det bakenforliggende verdigrunnlaget for det Professor Bob Tabachnick betegner som "lærerperspektiv" (teacher perspective) bli reflektert. Lærerperspektiv forstås som den forståelse/handlingsramme læreren bruker ved tolkning og tenkning omkring utføring av oppgaver og målsettinger han er forpliktet av. Dette perspektivet er ifølge Tabachnick / Zeichner (1985:5) ladet med tidligere erfaringer:

"A coordinated set of beliefs and actions a person use in dealing with some problematic situation to refer to a persons ordinary way of thinking in such a situation"

Tabachnick betegner dette "belief and action - perspektivet" som "a action-idea-system" og viser til egen forskning hvordan denne "belief-actions-beredskapen" varierer med person, skolekultur og personens implisitte verdier og fortolkninger. Min antakelse er at utvalgets prioriteringer på dimensjonene reflekterer noe av "verdigrunnlaget" som ligger til grunn for "belief and action – perspektivet" i yrkesutøvelsen eller det som ønskes lagt til grunn. Fordi handlingene ikke studeres spesielt i denne undersøkelsen, er det lærerperspektivets intensjonelle del som kommer til uttrykk. Det danner på et vis det filter skoleproblematikken forstås gjennom og handlingene relateres til.

3.8.1 Sammenhengen mellom kjønn og selvoppfatning.

Som nevnt innledningsvis disponeres kvinner for en kollektivistisk grunnholdning ut fra sin "påtvungne" omsorgsrolle i samfunnet. At omsorgsrasjonalitet som alternativ "fornuft" i forhold til den teknisk- instrumentelle skulle stå sterkere blant kvinner enn blant menn, finner støtte hos Martinsen (1991). Martinsen argumenterer for en "omsorgsrasjonalitet" som opphever skillet mellom "fornuft og følelse" innen en hermeneutisk ramme. Denne "virkelighetsoppfatning" støttes også av undertegnede livserfaring fra skoleverket. Med god grunn kan det antas forskjell mellom kvinner og menn på området, og at dette kommer til uttrykk i hvordan kvinner oppfatter sin posisjon på områdene samarbeid, skoleutvikling og planlegging.

Kjønn mot selvbilde

H 44: Det er positiv korrelasjon mellom kjønn (menn 1, kvinner 2) og preferanser for kollektivism, endringsorientering og nyorientering på dimensjonene samarbeid, planlegging og skoleutvikling.

Alder mot selvbilde

Denne hypotesen er komplisert. Eldre er sterkere både kollektivt, individualistisk og autoritær i sitt grunnsyn. Utviklingen er ulik hos menn og kvinner og er knyttet opp mot grad av avmakt, selvaktelse og tillit i løpet av livssyklusen.

Eldre føler seg truet av endringer i arbeidslivet, konkurranse og omstilling i arbeidslivet i sterkere grad enn yngre. Ut fra dette kan antas at eldre føler behov for et kollektivistisk sikkerhetsnett. Det er også grunnlag for å anta at eldre, høyt utdannede befinner seg i stillingsposisjoner i det administrative/økonomiske apparat og derfor konserveres gjennom kulturen i autoritær og individuell verdiretning. Utvalget er kulturelt homogent og høyt utdannet samtidig som de oppfatter seg som relativt frie representanter for samfunnets verdiprioriteringer på området. Gjennomsnittsalderen er høy. Det må derfor kunne antas at deres selvverdieringer går i kollektivistisk planleggings- og endringsrettet retning.

H 45: Det er positiv korrelasjon mellom økende alder og preferanser for kollektivism, endringsorientering og nyorientering på dimensjonene samarbeid, planlegging og skoleutvikling.

Stilling mot selvbilde

Erfaring tilsier at individene impregneres av de verdier som dominerer den kulturen individet lever i (Wildavsky 1982). Mennesker som lever i en kultur hvor dannelsesidealene er omsorg, demokrati, velferd og likeverd, påvirkes av kulturverdiene på intensjonelt nivå og i praksis. Også vitenskapssamfunnets øvrige resultater på området peker i denne retning, nemlig at høyt utdannede gjennom utdanning og yrkespraksis i skolen disponeres for demokrati og kollektivism. Jordell (1986) viser imidlertid at praksisgenerert teori i sterkere grad enn teori i utdanningen genererer et handlingssett i tråd med erfaringene. Det er derfor grunn til å anta at våre lærerutdannere forstår seg selv gjennom "kulturens øyner" Valg av utdanningsretning reflekterer det verdigrunnlag som ligger til grunn for valget. (Mo 1988). Vi får derfor en dobbel påvirkning i verdispørsmål og holdningsdannelse.

H46: Det er positiv korrelasjon mellom stilling og preferanser på skolekulturelt selvbilde på områdene kollektivism, endringsorientering og nyorientering på dimensjonene samarbeid, planlegging og skoleutvikling.

Kollektivism mot selvbilde

H 47: Det er positiv korrelasjon mellom preferanse for kollektivism og preferanser på skolekulturelt selvbilde på områdene kollektivism, endringsorientering og nyorientering på dimensjonene samarbeid, planlegging og skoleutvikling.

H48: Det er negativ korrelasjon mellom preferanse for individualisme og preferanser på skolekulturelt selvbilde på områdene kollektivism, endringsorientering og nyorientering på dimensjonene samarbeid, planlegging og skoleutvikling.

3.9 Forholdet mellom variablene i hypotesemodellen

I hypotesemodellen er årsaks-virkningsforholdet og retningen uklar. Noen variabelgrupper er årsaksvariabler (personvariabler) andre effektvariabler (verdivariabler). Variabelgruppene antas å samvirke med hverandre i et årsaks-virkningsforhold som gjør det vanskelig å avgjøre hva som er uavhengige og avhengige variabler.

Jeg velger derfor ut de items på variablene som er av betydning for problemstillingen. Først og fremst gjelder det forholdet mellom kollektivistiske og liberalistiske verdipreferanser i forhold til faglig bakgrunn, utdanningsnivå og kjønn. Derneft gjelder det sammenhengen mellom verdivalg, faglig bakgrunn og fagsynpreferanser.

Eksempelvis tenker jeg sammenhengen mellom avhengige og uavhengige variabler prøvd slik: Først korreleres personvariabler og fagsynpreferanser på den ene side, og personvariabler og verdivariabler på den andre. Derneft relasjonene mellom verdipreferanser og fagsynpreferanser. Dersom samgangen mellom for eksempel hovedfagsutdannede fagpedagoger, kollektivistisk verdiorienteringer og normaliserings-orienterte fagsyn er på 5% signifikansnivå, mens fagdidaktiker, liberalistisk verdi- og terapeutisk fagsyn er på samme nivå, må det antas at det er en betydelig sammenheng mellom verdi syn og preferanse for faglig meningsperspektiv. Validitet og andre målingsproblemer i forbindelse med operasjonalisering av de teoretiske definisjoner blir drøftet i metodekapitlet.

Kap. 4 Planlegging og forberedelse

4.1 Innledning

I dette kapitlet blir det redegjort for muligheter og begrensninger ved å gjennomføre en surveyundersøkelse med sammensatte mål. Særlig usikkerheten omkring målingsproblematikk, formuleringer av items i forhold til reliable og valide svar på de spørsmål som undersøkelsen reiser, vil bli drøftet. Både Befring (1994) og Tove Mordal (1989) påpeker at målinger av verdier og holdninger er svært usikre og er avhengige av hvordan respondenten oppfatter og tolker spørsmålene. Arbeid med utforming av spørsmål og påstander krever derfor både utprøving og etterprøving av sammenhengen mellom holdninger og atferd. Jeg har derfor lagt stor vekt på å operasjonalisere items som svarer til de teoretisk definerte verdiene og meningsperspektivene det spørres om. Valg av målemodell blir også omtalt i denne sammenhengen.

4.2 Måling av psykiske variabler – målingsproblemer.

De fleste problemer med en surveyundersøkelser av denne typen er av metodisk, veiings- og målingsproblematisk natur. Som allerede antydnet, er verdier abstraksjoner som bare kan studeres indirekte via operasjonaliserte atferdsindikasjoner. Holdninger og innstillinger kan derfor kun reflekteres via handlinger som uttrykk for ideer, verdier, overbevisninger og motiver.

”Desse eigenskapane eller fenomena har ikkje nokon direkte fysisk representasjon. Målinga må såleis bli ein indirekte prosess” (Befring, E. 1994:133)

En måling forutsetter at noe er målbart. Verdier kan i denne sammenheng sammenlignes med begreper. Begreper er det en person er i besittelse av i det han/hun mener å forstå betydningen

av et språklig uttrykk eller en bestemt handling. Verdier kan oppfattes som den instans i vår tankeverden som styrer eller påvirker våre observasjoner og måten vi ordner observasjonsresultatet. Verdier er altså noe lært og langtidsminnelagret, "... som en form for kunnskap og viten; eller med Bruner (1966), som en form for representasjon involvert i symbolfunksjon".(Nyborg, M.1985:102). Disse representasjoner er dypkulturelt forankret. Dypkultur defineres av Johan Galtung som det idegrunnlag eller det felles begrepsgrunnlag som konstituerer våre oppfatninger av verden.

"By a cosmology (of a sivilization) we mean collectively held subconscious ideas about what constitutes normal and natural reality. Being shared and obvious, they are not necessarily conscious" (Galtung 1996:211)

Dypkulturen skaper innenfor de ulike ideologiske retningene, et diffust, men likevel felles grunnlag for prioritering mellom verdidimensjoner,³⁶ for eksempel mellom frihet og likhet i liberalistisk og kollektivistisk forståelse av begrepene. Dypkulturens betydningsinnhold skjærer derfor inn i etiske, moralske og ideologiske motsetningsforhold menneskene imellom. Prinsipper som normalisering, integrasjon, og valg av rettferdighetsprinsipper forstås ulikt ut fra ulike dypkulturelle verdiforhold. Ulike oppfatninger leder til ulike begrunnelser for handlinger i utdannings spørsmål og i spørsmålet om hva for eksempel frihet og likhet er, hva som er riktig og godt for mennesket.

" Informasjon basert på rene holdnings - og verdispørsmål gir sjelden noe godt grunnlag for å forutsi konsekvenser for folks framtidige atferd. Slike "mål" er dårlig egnet som grunnlag for prognoser om framtidige handlingsmønstre" (Mordal 1989:39)

³⁶ I forskningen om verdier er det uenighet om målemetoder ut fra om verdier forstås som prioriteringskonflikter mellom individuelle behov og verdier (psykologiske def.) eller om verdier oppfattes som handlingsforskrifter ut fra verdiers sosiale betydning (sosiologisk/antropologisk def)

Mordal understreker at så lenge vi ikke har tilstrekkelig kjennskap til bakgrunnen for folks svar på et holdningsspørsmål, hvordan de oppfatter og tolker spørsmålet, er det stor sjanse for å mistolke svarene.

Svar på spørsmål om holdninger til verdier er altså utilstrekkelig for å kunne trekke sikre konklusjoner. Svarene kan influeres av forventningseffekter som øyentjeneri, juks, lipsservice etc.. Dette gjør at resultatet fra en surveyundersøkelse om verdier og holdninger i et utvalg alene har begrenset verdi. I tillegg må de konkrete handlingene studeres i lys av hvordan respondenten forsto og tolket spørsmålet før det intenderte svaret ble avgitt.

Fordi verdier er abstraksjoner som bare kan studeres indirekte via operasjonaliserte atferdsindikasjoner, står det strid både om hva verdier er og hvordan de kan måles. Tre hovedretninger dominerer forståelsene. Erkjennelsesteoretikere som Charles Sanders Peirce og senere Ludwig J. Wittgenstein og Antony Rorty, tar avstand både fra at det skal finnes en entydig verdivirkelighet, og at bestemte mentale prosesser i dypkulturen formidler denne virkeligheten.

“At intendere, forstå, eller mene noget, består derimot i at man anvender et tegn i overensstemmelse med en anerkjent sosial praksis”. (Rorty i Filosofileksikon, København 1993:373)

Ifølge en slik oppfatning må verdier studeres i nær tilknytning til praksis. Wittgenstein påpeker som grunntese **“at en setnings mening er fastlagt af de betingelser, hvorunder den med rette kan bruges”** (ibid. s. 458). Av dette følger at et begreps verdiladning og dets meningsinnhold varierer med ulike brukssammenhenger og nyttehensyn.

Klassisk begrepsanalyse derimot forutsetter at det finnes klassifiserende bevissthetsstørrelser som setter oss i stand til å skille ting fra hverandre. Dersom personen behersker et begrep kan han/hun på grunnlag av definerende trekk avgjøre om et fenomen hører med til begrepskategorien eller ikke. En operasjonalisering på dette grunnlaget forutsetter en spesifisering av de atferdsindikasjonene som passer best til de definerende trekk for det aktuelle verdibegrep. Begrepet forutsettes å ha en bestemt, fast mening. Abstraksjonen “liberalisme” kan altså studeres enten via individets atferdshandlinger/holdninger, eller via de definerende fellestrekk kulturen tillegger begrepet. Atferdsreaksjonene blir i begge tilfeller indikasjoner både på selve fenomenets eksistens og graden av den styrke det har. Det hersker allerede i utgangspunktet stor usikkerhet til holdningsmåling.

Jenssen T. (1998: 464) drøfter forholdet mellom holdninger og begrepsdannelse i sammenheng med målinger av befolkningens oppslutning om politiske spørsmål. Han refererer Converse (1964) som viste at folks evne til verdimesig begrepsdanning var meget svak hos et stort flertall, at flertallet ikke hadde logisk konsistente holdninger, og at holdningene de fleste ga uttrykk for ikke var stabile over tid. Jenssen konkluderer med at bare et lite mindretall av befolkningen tenker logisk og stringent om verdier, og at mange uttrykker holdninger til komplekse saker i holdningsundersøkelser uten at de kan redegjøre for hvordan holdningsdannelsen skjedde, eller hvor holdningene kom fra. En lignende konklusjon kommer Paul Opdal (1983) til i boka "Begrepsanalyse og pedagogikk". Vi bruker verdibegreper uten at vi har en klar forståelse av dem. Den som skal avdekke abstraksjoner som bare kan studeres indirekte via operasjonaliserte atferdsindikasjoner, for eksempel holdninger til verdier, kan ikke basere innsamlingen av viten gjennom utspørring alene. I tillegg til å samle data fra respondenter ved intervju og spørreskjema, må forskeren støtte seg til resultatene fra **semantisk begrepsanalyse** for å klargjør forbindelsen mellom språksymboler og de fenomener symbolene står for.

Dette viser kompleksiteten i å etablere en isoformi mellom et teoretisk konstrukt og verdien operasjonalisert. Nøyaktigheten i forholdet mellom en teoretisk definert, operasjonelt definert variabel og de innsamlede data og dermed undersøkelsens validitet, krever høy presisjon og krav til kontrollerbarhet. Selv om forholdet er presist og entydig uttrykt samtidig som innsamlingen har skjedd på en nøyaktig og kontrollerbar måte, viser denne lille drøftingen at det alltid vil være stor risiko for at det en måler ikke er hva en tror en måler. Det er derfor en forutsetning at enheter, variabler og verdier som inngår i undersøkelsen defineres eksakt og kontrollerbart. I denne undersøkelsen er en refleksiv målemodell lagt til grunn. I denne målemodellen påvirker de ulike teoretisk definerte verdiene valget mellom ulike operasjonaliserte variabler. Vårt utvalg er høyt utdannede yrkesutøvere som daglig reflekterer over motstridende verdispørsmål og de må derfor antas å ha høy kognitiv bevissthet på området. Det skulle i følge Converse medføre at vårt utvalg sterkere enn gjennomsnittsbefolkningen tenker logisk og konsistent i verdispørsmål.

4.3 Valg av målemodell

Problematikken ved å konstruere et måleinstrument er altså først og fremst knyttet til validitetsproblematikken. Fordi vi her har å gjøre med fenomener som ikke kan måles direkte, må vi bruke “stedfortredervariabler” som vi antar påvirkes av eller påvirker den teoretisk definerte variabelen, for eksempel liberalistisk holdning. I denne surveyen må jeg altså formulere items (stedfortredervariabler) ut fra egen livserfaring og andres forskningserfaring på feltet som antas å speile respondentens liberalistisk holdning, kollektivistiske osv. (teoretisk definert variabel). Med andre ord: respondentens reaksjon på et sett items (stedfortredervariabler) indikerer “noe liberalistisk” eller “kollektivistisk” i personens verdiverden. Reaksjonen på et item kan derfor betraktes som effekten fra den teoretisk definerte variabelen. Det sier seg selv at samsvaret mellom teoretiske og operasjonaliserte definisjoner derfor ikke lar seg bestemme direkte empirisk.

I hypotesemodellen s.56 er operasjonaliserte items for liberalisme og individualisme eksempler på “stedfortredervariabler” Tankegangen er at de definerende trekk ved deres teoretisk definerte variabler lar seg reflektere av de operasjonaliserte. I modellen antas at individualisme og liberalisme er to aspekter på samme verdidimensjon, og at operasjonalisert items for individualisme og liberalisme derfor reflekterer den samme “latente verdi”. Dersom det skåres høyt på items innen hver av de operasjonaliserte verdier og samgangen dem i mellom også er stor, øker dette sannsynligheten i hypotesene om at det er samme latente verdi som reflekteres. Den samme tankegangen tenkes gjennomført for kollektivistiske og autoritære verdier. Utvalgte items kan betraktes som effektindikatorer for respondenens verdimesse orientering. Dette er en betraktningssmåte som er anerkjent. Både Ottar Hellevik (1994:275) og metodologen Robert De Vellis beskriver slike metodiske meningsperspektiv.

“The notion of a latent variable implies a certain relationship between it and the items that tap it. The latent variable is regarded as a cause of the items score – that is, the strength of quantity of the latent variable (i.e. the value of its true score) is presumed to cause an item (or set of items) to take on a certain value “ (De Vellis 1991: 13)

Hellevik og De Vellis beskriver to typer målemodeller ut fra virkningsretning på forholdet mellom teoretisk og operasjonelt variabler. De Vellis benevner dem som henholdsvis skala og indeks. Hos Hellevik refleksiv og formativ modell. Schala/refleksiv måle-modell er alle items som får sin verdi fra teoretisk variabel, mens indeks/formativ modell er alle de items som bestemmer den teoretiske variabel. *“A scale is items whos values are caused by an underlying construct. An index, on the other hand, is made up of “cause indicators, or items that determine the level of the construct” (De Vellis 1991: 9)*

Han skiller mellom om virkningen går fra teoretisk definert egenskap til operasjonelt variabel, eller om virkningen er motsatt, at operasjonelt variabel påvirker den teoretiske. NB! I denne sammenheng velger jeg å bruke indeks også i betydning påvirkning fra latent til operativ variabel.(effektindikator)

I hypotesemodellen s.71 antas at egenskapene ved de teoretisk definerte variabler kommer til uttrykk ved respondentens reaksjon på de operasjonelt items som enten er empirisk gyldig eller teoretisk antas å gjelde. Dette skulle tilsvare en refleksiv målemodell eller “ a scale”, ifølge De Vellis. Forholdet mellom teoretisk og operasjonelt variabel er vist i fig. 4.1

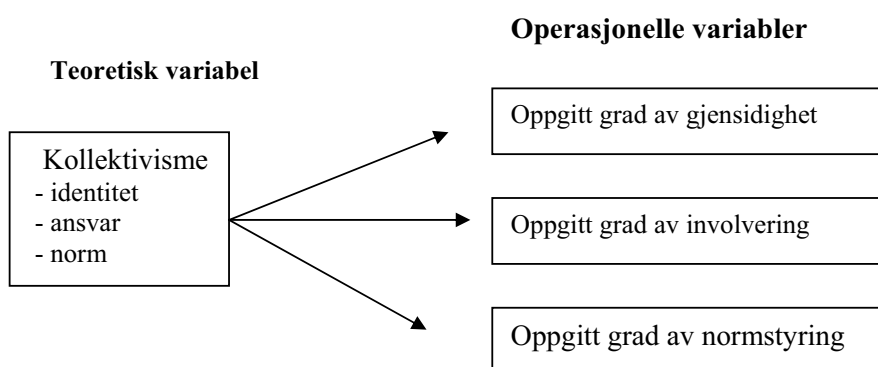


Fig.4.1 Refleksiv målemodell.

I modellen har jeg brukt ulike operasjonelle definisjoner/representasjoner for antatt samme teoretiske begreper. Høyt samsvar i skårer på items innen og mellom de ulike operasjonaliserte definisjoner tas som bekreftelse på at det er den samme teoretiske egenskapen som måles. Dette forutsetter at det er den samme latente verdi som forsøkes målt innen hver av de operasjonaliserte variablene. Det ligger altså ut fra dette en forventning om samgang mellom individualisme, politisk høyre, konkurranseorientering som “bevis“ for at det er en form for liberalisme som måles.

I den formative målemodellen kreves ingen inter-item-korrelasjon på de operasjonaliserte variablene fordi de påvirker den samme variabel uavhengig av hverandre.

I hypotesemodellen s. 69 er det en refleksiv målemodell som ligger til grunn for å måle sammenhengen mellom egenskapsverdiene individualisme, liberalisme, skolekulturelle holdninger osv., mens en formativ målemodell legges til grunn for måling av påvirkning mellom personvariabler og verdi/fagsynsvariabler.

4.4 Målefeil

Som jeg har gjort rede for i kap. 4.2 er undersøkelser av verdipreferanser “det umuliges kunst” Å bruke begrepet instrument i betydning “radar” eller “speedometer” på linje med hendelser i den fysiske verden, er urimelig. Her er det heller snakk om et “måleredskap” som på bakgrunn av **indikatorer** i form av påstander (Items) brukes for å utvikle en **skala** som speiler respondentens holdning til den verdien som er gjenstand for “måling”. I metodelitteraturen brukes indikator og “item“ om de enkelte påstander som inngår i skalaen.

Til gransking av personers verdipreferanser som i denne undersøkelsen, brukes ofte summeringsskala på intervallnivå. Den består av et sett med operasjonaliserte påstander som fungerer som indikatorer for det undersøkte fenomenet. I denne undersøkelsen gjelder det å definere indikatorer for individualisme, kollektivism, liberalisme osv. Indikatorene til sammen utgjør en skala. Ved å summere skåren på de enkelte item vil summen utgjøre et mål på respondentenes plassering på skalaen. Dette målet er et mer eller mindre omtrentlig “speilingsmål” for styrken i respondentens holdning til den teoretisk definerte variabelen.

Alle påstandene i en Likert-skala har en klar tendens fra lav skåreverdi (uenig) til høy (enig) og angir slik monoton stigende eller avtagende målverdi for den holdning som undersøkes

Den skalaen som her er brukt er en Likert- skala fra en til seks for å tvinge respondenten til å velge side for å unngå sentraltendenser.

I de skalaer som er benyttet uttrykkes halvparten av påstandene ett verdiperspektiv mens den øvrige halvpart uttrykker et alternativt perspektiv. Eksempelvis individualisme vs. kollektivism, liberalisme vs. kommunitarisme og terapeutisk vs. normaliseringsorientert meningsperspektiv. Jeg skal senere gjøre rede for hvordan skjemaene er utformet og arbeidet med å gjøre dem valide og reliable. Her vil jeg først referere til Befring når det gjelder feilmålinger.

“Ettersom vi alltid gjer større eller mindre målefeil vil det alltid vere relevant å stille spørsmål ved reliabiliteten, enten vi er fysikarar, pedagogar eller samfunnsforskarar. Eit måleresultat X_m kan vi såleis tenke oss omfattear ein sann måleverdi X_v og ein tilfeldig målefeil X_f ” (Befring 1994:17)

Befring skiller altså mellom den sanne skåren som en “teoretisk riktig” skåreverdi på variabelen og måleresultatet. Måleresultatet er den observerte verdien som blir målt for den enkelte respondent og den består av sann måleverdi + målefeil. Målefeil kan skyldes tilfeldige feil, systematiske feil (bias), upresise formuleringer, begrepsklarhet eller situasjonsbestemte feil. Med situasjonsbestemte feil menes feil som oppstår på bakgrunn av hvilken situasjon respondenten relaterer svaret til, og at svaret derfor vil kunne variere alt etter hvilken forutsetning som legges til grunn. Det siste er svært aktuelt når det gjelder måling av holdninger til verdier, spesielt i forholdet mellom private og etablerte oppfatninger. Mens private verdipreferanser er hva Jenssen (1993) betegner som relasjonelle verdier: “er oppfatninger av hva som er ønskverdig (*på individuelt grunnlag, min utheving*) i samhandling mellom mennesker (Ibid s.122), er etablerte verdier tillærte standarder for hva som oppfattes som akseptable i samfunnet. Det oppstår derfor en “dobbelthet” som bare kan gjennomskues ved å sammenligne uttrykte preferanser og de tilhørende, utviste holdninger. En forstår ut fra dette at en respondent kan uttrykke ulike holdninger til en og samme verdi avhengig av om det er relasjonelle eller tillærte standarder som legges til grunn for vurderingen.

Diskrepans mellom observert verdi og “sann” verdi påvirkes av både tilfeldige, situasjonsbestemte og systematiske feil. Disse feilkildene er det derfor viktig å få redusert. Tilfeldige feil i en retning oppheves av feil i motsatt retning om antallet av items er stort nok. Virkningen er at når resultatene fra mange items summeres vil effekten fra tilfeldige feil reduseres. Tilfredsstillende korrelasjonen mellom de items som inngår i spørreskjemaet (0,3 til 0,8 ifølge Hellevik 1994) er også med å redusere diskrepansen. Hvordan jeg sikret reliabiliteten i denne undersøkelsen ved å ta ut items, vil jeg komme tilbake til under Kap.5 Utforming av spørreskjema.

Bias er systematiske feiltolkninger av items som enten skyldes uklar begrepsforståelse, bevisst øyentjeneri (Edvardsen 1985), dvs. at respondenten svarer bevisst ut fra hva som forventes, hva som er skikk og bruk og derfor gir uttrykk for den verdi som har sosial aksept, eller som respondenten tror har sosial aksept – eller andre forventningseffekter. Særlig når det gjelder holdninger til sensitive forhold knyttet til menneskesyn, rasisme eller seksuell legning gjør slike biasfeil seg gjeldende. I denne undersøkelsen er items som inneholder påstander der respondenten må uttrykke holdninger til rettferdighetsoppfatninger, solidaritet, enhetsskole og integrasjon slike spørsmål hvor bias av sistnevnte type kan gjøre seg gjeldende. Ut fra antakelsen om at teori og hendelser knyttes sammen ved handling, kan biaseffekter kontrolleres opp mot hva som faktisk skjedde eller ble seriøst intendert. I denne delen av granskningen om verdipreferanser er slik kontroll ikke gjennomført.

En måte å redusere feilkildene av denne typen på, er å være mest mulig konkret og unngå for generelle spørsmål/påstander som gir rom for tolkninger hvor tolkningsgrunnlaget ikke kan la seg kontrollere i form av oppfølgingsspørsmål. I forbindelse med stabilitetsutprøvingen i denne undersøkelsen, viste resultatet overraskende høy grad av samvariasjon mellom de to målingene. Dette kan skyldes at lærerutdannere er høyt utdannede yrkesutøvere som over en lang yrkesperiode har arbeidet med og erfart den problematikk som knyttes an til verdikonflikter, og at de derfor har et høyt bevissthetsnivå når det gjelder stillingstaken i holdningsspørsmål.

Kap. 5 Utforming av spørreskjema

5.1 Innledning

I dette kapitlet blir det redegjort for utviklingen av spørreskjemaets form og innhold.

Skjemaset bygger på de grunnleggende verditeoretiske forutsetninger drøftet i kap. 2. med utgangspunkt i Kluckhohns (1963)³⁷ verdidefinisjon og dens verdiaspekter hvor verdiene liberalisme/individualisme, kollektivism/kommunitarisme og de faglige meningsperspektiv blir definert og operasjonalisert. Flytkart neste side viser de fem skjemadelene.

Skjemadel A omhandler persondata som kjønn, stilling, alder, utdanningsnivå og praksis. Her blir også respondentene bedt om ”selvangivelse” av politisk stemmegivning og deres verdireferanser på sentrale skolekulturelle områder. Verdiene forsøkes reflektert ved effektindikatorer ”Stortingsvalg” og ”skolekulturelt selvilde” på områdene samarbeid, planlegging og skoleutvikling på egen arbeidsplass.

Skjemadelene B, C og D prøver å reflektere utvalgets verdiforankring målt fra tre posisjoner. For det første ut fra forholdet mellom de dominerende atferdstrekk unnvikende, konkurranse-, kompromiss- og samarbeidsorientert atferd i konfliktsituasjoner. Antakelsen her er at bestemte atferdstrekk reflekterer etiske og moralske verdiforestillinger. Teoretisk begrunnelse for denne antakelsen er gitt i Kap.5.4.3 I skjemadel C forsøkes ”målt” respondentenes prioriteringer mellom individualistiske og kollektivistiske utsagn, mens en fra den tredje posisjonen forsøker å avkode verdiene ut fra respondentenes prioriteringer mellom liberalisme og kommunitarisme (skjemadel D). I spørreskjemadelene er det lagt inn spørsmål som avkoder holdninger til autoritære verdier. Her er items de samme som i Medborgerundersøkelsen 1990 (Jenssen 1993) der skillet i motsetningen mellom autortitærianisme og frihetlige verdier går mellom: (1) autonomi versus autoritet og (2) konformitet versus åpenhet. Til sammen vil utvalgets prioriteringer på og mellom verdidimensjonene i de ulike skjemadelene kunne reflektere sammenhenger mellom bakgrunns-, verdi og handlingsvariabler. Skjemadel E avkoder utvalgets fagsyn. Her blir respondentenes perspektiv på årsaksforståelse i psykososiale problemforståelser/fortolkninger i tilknytning til skole- og oppdragelsesforhold forsøkt avkodet. De innkomne data vil så bli analysert og validitetstestet ved hjelp av faktoranalyse.

³⁷ Se kap. 2 “Verdier som tankeverktøy” s.24

5.2 Flytkart over spørreskjemaet

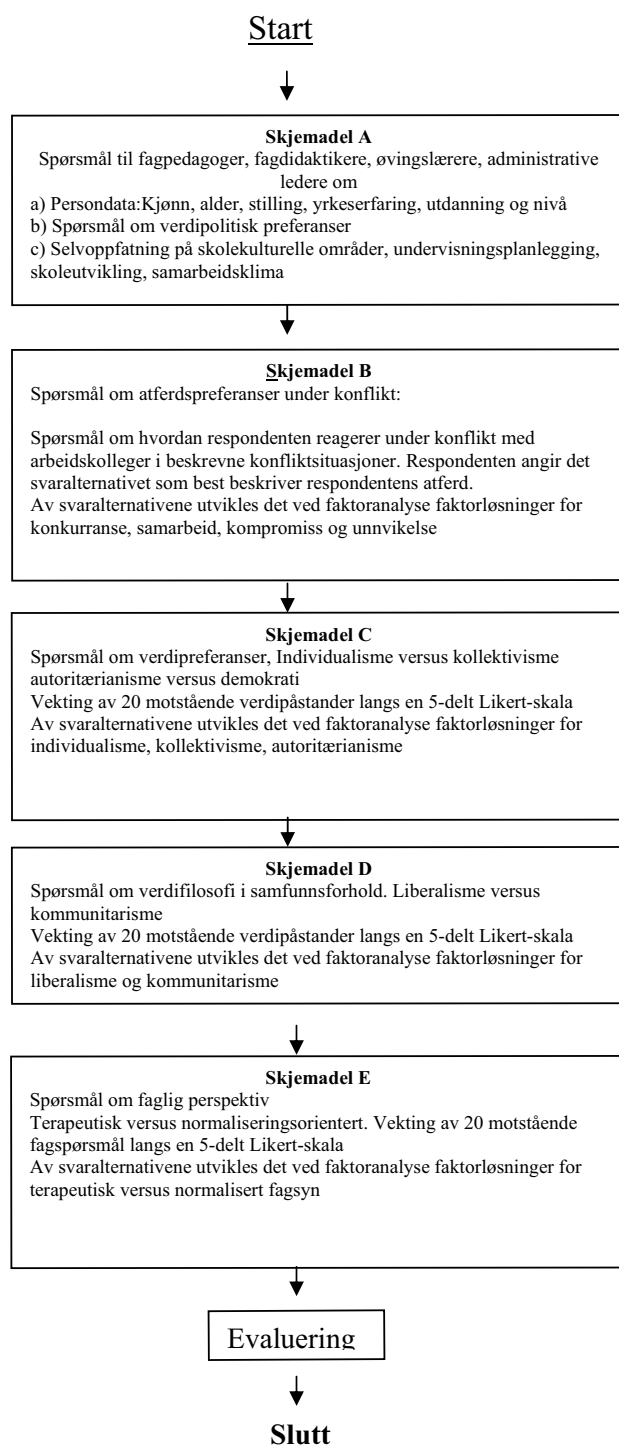


Fig. 5.1 Flytkart over skjemadelenes innhold, oppbygning og relasjoner

Kommentar til flytskjema

Jenssen (1993:323-328) påviser positiv korrelasjon mellom valgførelse og verdipreferanser. Individualisme/liberalisme korrelerer for eksempel positivt sterkere med politisk høyre enn politisk venstre. Jeg ber derfor respondentene angi politisk valgførelse ved de to siste stortingsvalgene. Korrelasjoner mellom politisk preferanse og verdipreferanser vil inngå i vurderingen av definisjonsmessig validitet og dermed i datas reliabilitet. I samme hensikt ber jeg om respondentenes selvutvurdering på dimensjonene **samarbeid** (individuell – kollektivistisk), **planlegging** (nyorientert – gjentakende) og **skoleutvikling** (stabil – endringsorientert) for å korrelere resultatene fra selvutvurdering med resultatene fra spørreskjemaene.

De bakenforliggende verdier for preferanser på dimensjonene individualisme – kollektivism, og liberalisme – autoritarianisme vil bli korrelert mot respondentenes reaksjonsmønster ved konfliktløsning (konkurrerende, samarbeidsorientert, unntakende og føyelighet). Skjema for konfliktløsning er bygget på den norske utgaven av “Conflict and conflict management “ se. s.27

Denne delen av skjemaet består av likt antall påstander i **terapeutisk** og **normaliseringsorientert** retning. Skjemaets faglige meningsperspektiver bygger på Kap. 2.4 Verdier i den naturvitenskapelige tradisjon og kap.2.5 Verdier i den samfunnsvitenskapelige tradisjon.

5.3 Teoretisk utgangspunkt for utforming av spørreskjema

Jeg har i teoridelen gjort visse antakelser om sammenhengen mellom endelige verdier (stabile mål) og instrumentelle verdier (knyttet til midlene en bruker i bestemte situasjoner) og verdier ønskelig for en selv og de som regnes som normative verdier (ønskelig for samfunnet) Jeg har på dette grunnlaget i kap.3.5.2, formulert hypoteser om sammenhengen mellom bakgrunns- og verdipreferanser på den ene side og handlingspreferanser og fagsynsvariabler på den andre. I denne undersøkelsen er det derfor sammenhengen mellom respondentenes intenderte verdiperspektiv og intenderte faglige orientering som studeres. Et studium av sammenhengen mellom intensjon og handling kan kun gjennomføres innenfor et naturalistisk design med adgang til sosial og faglig interaksjon mellom lærerutdannere og studenter over tid. Tabachnick og Zeichner (1986) fant i en større naturalistisk gransking at:

”Teachers who search for the security of externally made rules to control teaching changed their statement of beliefs more consistent with the teaching behaviour opposite to teachers who search for ways to prevent external rules from limiting options to put beliefs to work whose statement of belief about teaching become consistent with the state of beliefs. (Tabachnick and Zeichner (1986)/Tabachnick 1997)

Lærerens overbevisning og styrke til å stå imot ytre kontroll er avgjørende for verdikongruente handlinger. Dette funnet korresponderer med Bas Verplankens / Rob W. Hollands (2001)³⁸ konklusjon om verdienes motivasjonsegenskaper, selvoppfatning og aktivitet. Studiet identifiserte to avgjørende betingelser for at verdier skal influere på valg av atferd.

”A value must be cognitively activated and should be central to an individual's self-concept. It was shown that activating a value in an allegedly unrelated task resulted in subsequent value-congruent responses” (Bas Verplanken/Rob W. Hollan 2001 Journal of Personality and Social Psychology 2002.Vol. 82, No.3:434-447)

Med andre ord vil den av lærerens handlings/fagsynspreferanser komme til syne som best korresponderer med lærerens verdipreferanse under betingelsen at lærerens selvbylde på området er kognitivt aktivert.

Den definisjonsmessige validitet vil med andre ord bli avgjørende for hvor god sammenheng det er mellom teoretisk definerte variabel (selvbylde) og variabelen operasjonalisert. De teoretiske definerte og latente verdifenomener påvirker respondentens observerbare verdipreferanser, og kommer til uttrykk gjennom en refleksiv målemodell.

Ut fra den skjønnsmessige og umiddelbare logikk at lærerutdanneres verdimeslige base ikke er forskjellig fra andre yrkesutøvere, har jeg valgt å bygge definisjonene på Kluckhohn's (1951) verdiforståelse og som det er redegjort for tidligere (s.25). Jeg velger altså det utgangspunkt at verdier kommer til uttrykk som prioriteringskonflikter mellom motstående verdiperspektiver om hva som er riktig å gjøre i bestemte situasjoner i skolefaglige spørsmål. Verdier kan som tidligere vist forstås som prioriteringer langs et kontinuum langs to

³⁸ Motivated Decision Making: Effects of Activation and Self – Centrality of Values on Choices and behaviour (Universitetet i Tromsø/Universitetet i Nijmegen 2001)

dimensjoner. For det første fra kollektivistiske til individualistiske verdier på den ene side og fra hierarkiske til likhetsorienterte på den andre. De to dimensjonene synliggjør avstanden og innholdet i forholdet mellom mulige preferanser, og illustrert i nedenforstående figur.5.2

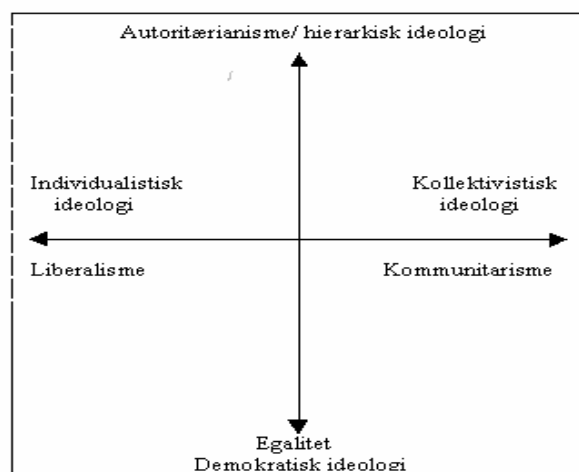


Fig. 5.2 Prioriteringer mellom ideologiske verdier langs to dimensjoner

Økende individualisme og autoritetsorientering antas å høyne tersklene og avstanden mellom menneskene, mens kollektivistisk og egalitær orintering bringer menneskene nærmere hverandre. For eksempel vil rettferdighetsprinsipper basert på individualistisk og hierarkisk orientert ideologi prioritere individuell frihet framfor rettferdighetsprinsipper som ivaretar likestilling og likeverd. Videre antas at individualistiske verdipreferanser rettferdigjøres ved behovet for utskilling, ekspertise og utenfrastyring for å oppnå et gode,

i motsetning til kollektivistiske, hvor nærhet og likhet individene imellom fokuseres.

Jeg viser ellers til den teoretiske drøftingen av verdiorienteringene som er foretatt i teorikapitlene.

5.3.1 Definisjonsmessig validitet

Datas validitet er et resultat av hvor begrepsmessig presist beskrevet enhetenes egenskaper på variablene er og hvilken verdi de skal tilordnes. Enheter, egenskaper og egenskapenes verdi på variablene må derfor begrepsmessig bestemmes, dvs. deres intensjon og ekstensjon må defineres. Dette kan gjøres ved teoretisk definisjon av variablenes enheter (her respondentens verdiperspektiv) og egenskaper (f.eks liberalisme) som deretter operasjonaliseres slik at data kan samles inn på en nøyaktig og kontrollerbar måte

“Det hjelper lite om vi har funnet fram til observerbare egenskaper som gyldige for de teoretiske egenskapene vi er interessert i, dersom innsamlingen av data om de observerbare egenskapene og den videre behandlingen av data er unøyaktig og full av feil”. (Hellevik 1994: 166)

Av dette kan det slutes at nøyaktigheten i utarbeidelsen av skjema og innsamlingsarbeidet (reliabilitet) har avgjørende innflytelse på hvor valid resultatet til slutt blir. Systematiske og tilfeldige feil som kan påvirke indikatorer og indekser må derfor reduseres maksimalt. Forholdet mellom teoretisk definert variabel (respondentens verdiperspektiv) og variabelen operasjonelt definerte og de innsamlede data kan illustreres slik:

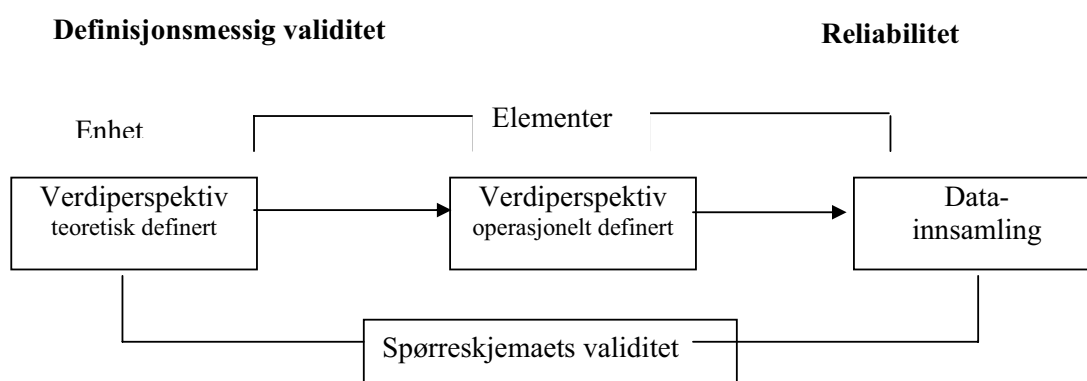


Fig. 5.3 Forholdet mellom teoretisk definert variabel og variabelen operasjonalisert

Vi ser at validiteten er avhengig både av hvor presist variablene er definert og operasjonalisert og måten data er samlet inn på.

Følgende teoretiske variabeldefinisjon er lagt til grunn for begrepet verdi. Hver av verdiperspektivene kan defineres teoretisk innenfor dette grunnleggende utgangspunktet.

5.3.2 Teoretisk variabeldefinisjon

Med en persons verdiforankring menes personens varige, dypt internaliserte overbevisninger om ønskerverdige tilstander og handlinger som er å foretrekke framfor andre for å fremme et godt liv for individ og fellesskap. En persons verdipreferanse kommer til uttrykk ved at et av meningsperspektivene liberalistisk versus kollektivistisk er å foretrekke i spørsmålet om

hvordan det ønskverdige kan realiseres. Denne definisjonen sier ikke hvordan fenomenene liberalisme, kollektivism, autoritarianisme osv. skal kunne gjenkjennes og heller ikke noe om respondentens preferanser fra sterk til svak på variabelen. For at styrken i verdipreferansene skal kunne tilordnes plassering på en verdiskala, må de ulike verdiene gis et operasjonelt innhold som det både kan vektet og prioriteres mellom. De ulike prioriteringer vil indikere hvilke av verdiperspektivene som er å foretrekke framfor andre, og styrken i denne preferansen fra svak til sterk. Reaksjonen på de ulike items i form av preferanse og styrke indikerer respondentens verdiforankring. På bakgrunn av begrunnede verdiindikatorer (egenskaper) bygges det opp en skala (sett av items) for de alternative verdidimensjoner, eksempelvis:

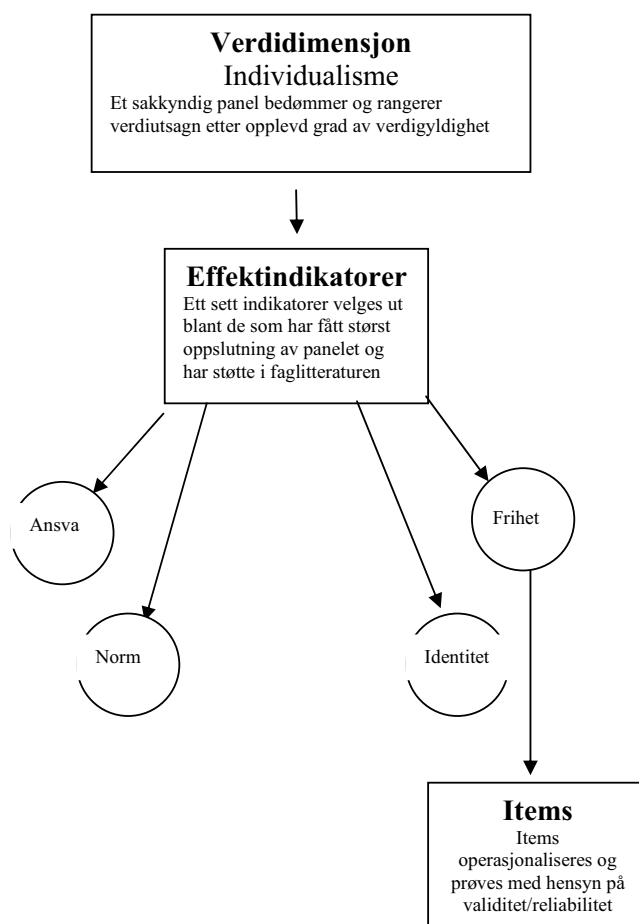


Fig. 5.4 Utvikling av måleskala med effektindikatorer for verdidimensjonene

Måleskalaen bygger på et sett verdiutsagn med forankring i forskningslitteraturen og som vurderes av et sakkyndig panel. Utsagn/items med størst oppslutning velges og testes via et prøveutvalg.

Items på effektindikatorerne for individualisme, kollektivism osv. formuleres som påstander, like mange i hver motstående retning. Hypotesemodellen s.56 gir en grov oversikt over hvilke variabler og sammenhenger som kan tenkes bekrefte/avkrefte problemstillingen. Styrken på respondentens preferanser registreres på den monotont stigende Likert-skalaen. Summen av måleresultatet på de ulike verdi-, handlings- og fagsynsdimensjonene og korreleres internt og mot bakgrunnsvariablene.

5.4 Å lage et surveyskjema for prøving av hypotesene

Jeg innså snart at å utvikle et spørreskjema med det formål å svare på de spørsmål problemstillingen reiste, lå utenfor rammen av tid og mine faglige ressurser. Gjennom faglitteraturen søkte jeg derfor etter andres erfaringer fra verdiforskning og deres råd som svar på de spørsmål som en står overfor ved utformingen av undersøkelsesdesign som dette. Nell Noddings (1997): *“Pedagogisk filosofi”* og Willy Guneriussen (1996) *”Aktør, handling, struktur”* ble viktig idefilosofisk litteratur for forståelsen av begreper som liberalisme, kollektivism og kommunitarisme. Gjennom Anders Todal Jenssen (1993) *”Verdivalg. Ny massepolitikk i Norge”*, og artikler i Tidsskrift for samfunnsforskning om samme tema, eksemplvis Berit Bringdal (1998) *“Verdier og verdiendringer i norsk helsepolitikk”* og Torill Aalberg (1998) *“Norske likhetsverdier i et komparativ perspektiv”*, hadde jeg allerede gjort meg kjent med verditeoretikere og forskere som Iglehart, Kluckhohn, Flanagan og Wildavsky m.fl.. Med Tove Mordal (1989) *“Som man spør får man svar* som veileder i arbeidet med surveyopplegg, ble de første utkast til surveyskjema utarbeidet.

5.4.1 Generelt om utarbeiding av surveyskjemaet

Tove Mordal (1989) viser til at fordi spørsmål om verdier berører virkelighetsoppfatninger samtidig som svarene influeres av følelser, tidligere erfaringer, handlinger og kunnskaper, blir det svært vanskelig å bestemme hvilke typer items som gir valide og reliable svar, og et godt surveyskjema derfor krever nøyaktig utprøving. I det følgende vil jeg ta opp noen av de problemene som metodelitteraturen fokuserer og hvordan noen av de negative virkninger fra de nevnte påvirkningsfaktorene kan reduseres.

Mordal viser til Milton Rokeach (1966)³⁹ som diskriminerer mellom verdiholdninger relatert til et objekt (en person, gruppe eller i forhold til en oppgave) og verdiholdninger relatert til sosiale prosesser (situasjoner, hendelser, aktiviteter). Dersom holdningene varierer med følelser knyttet til de situasjoner, personer eller hendelser som aktiviseres i respondentens tankevirksomhet når svarreaksjon gis, kan en risikere å få vidt forskjellige mål for den samme holdningen. I denne holdningsundersøkelsen, som dreier seg om **endelige verdier** (ønskelige), vil både objekt- og situasjonsholdninger gjøre seg gjeldende. Dersom respondenten i en situasjon vurderer ut fra et person-situasjonsforhold og i det neste bare fra et personforhold, vil vektingen kunne bli forskjellig. Jeg har derfor formulert items av både objekt- og situasjonstype ut fra en forutsetning om at det er den samme underliggende verdi som påvirker svaret, og at den målte additive styrken i reaksjonen balanseres ved bruk av begge spørsmålstyper.

Respondentens bevissthet om sitt forhold til tema, situasjon og person er også avgjørende for vektingen av de ulike items. Bias av typen “svare ut fra standardiserte verdikategorier” mer enn ut fra reelle personlige forutsetninger, kan fordreie virkeligheten. For å motvirke denne tendensen har jeg for hvert av del-skjemaene bedt respondentene forutsette at vurderingen av hva som er ønskelig i de situasjoner det spørres om også skal gjelde i personlige forhold. Motsetningene mellom uttrykte holdninger og utførte handlinger er også et problem. I en surveyundersøkelse vil det være umulig å følge opp med kontroll av samsvar mellom holdning og handling. Jeg har derfor bedt respondenten gi vurdering ut fra de situasjoner som best beskriver respondentens måte å handle på i tilsvarende situasjoner.

I metodelitteraturen fremheves at respondenter som ikke finner dekkende svaralternativer eller som finner vurderingene uklare eller besværlige, hengir seg til nøytrale eller tilfeldige svaralternativer og ikke til det substansielle i situasjonen. For å bøte på en slik tendens har jeg bedt respondenten vurdere hvor representativ verdipreferanse og vekting på skjemaet er for hans holdninger. Jeg gir også respondenten anledning til å angi politisk preferanser ved de to siste stortingsvalgene. Forskning på verdier viser nemlig at politisk preferanse og verdiorientering korrelerer signifikant. Respondenter som stemmer politisk venstre vektlegger kollektivistiske verdier, mens de som stemmer politisk høyre foretrekker liberalistiske. Samtidig øker tendensen bort fra preferanser for autoritarianisme hos lavtutdannede til

³⁹ Milton Rokeach (1966): Attitude Change and Behavioral Change. Public Opinion Quarterly, pp. 529-550

preferanser for egalitet hos langtidsutdannede⁴⁰. Ved å sammenligne resultatene fra tilsvarende forskning på verdipreferanser hos langtidsutdannede i befolkningen, mener jeg å kunne få et vurderingsmål på holdbarheten i denne undersøkelsen. Tilfredsstillende korrelasjoner tyder på at respondentene har reagert relevant i forhold til verdi og styrke.

Jeg har tidligere (s.86) omtalt vurderingsskala. I denne undersøkelsen er det som nevnt benyttet en intervallskala fra 1 til 6. I utgangspunktet hadde jeg en 5-delt skala. En slik skala gir mulighet til “vet-ikke svar” ved at den har et midtpunkt som kan oppfattes som nøytralt og derfor bli benyttet når respondenten av ulike grunner føler seg usikker. Ved første utprøving som omfattet 10 respondenter (øvingslærere, fagpedagoger, fag- lærer), oppdaget jeg at alle hadde tendens til å velge midtverdier når respondenten følte at styrken i verdipreferansen varierte ut fra hvilken situasjon respondenten relaterte påstanden til. Preferansen “midtverdi” var altså ikke noe reelt mål for den underliggende verdi. Ved å utvide skalaen til 6 ville jeg tvinge respondentene til å (mediere over) velge verdier over eller under midtverdi og derved preferere den mest representative verdi for situasjonen.

I metodelitteraturen er det ulike syn på betydningen av Vet-ikke-svar/ midtverdi-svar. Noen forskere hevder at i de tilfeller skjemaet mangler dette alternativet vil respondenter som er likegyldig til spørsmålet eller mangler manifest holdning til påstanden blir påtvunget svaralternativer. I andre tilfeller er midtverdien i form av nøytralitet uttrykk for en reell holdning og som derfor ikke blir registrert. Mordal referer til forskning⁴¹ som viser at i holdningsspørsmål bør “Vet-ikke-svar/midtverdisvar” benyttes nettopp ut fra at denne verdiangivelsen er en reell holdningsverdi i populasjoner med lav utdanning. Den samme forskningen viser også at jo mer stabil, kunnskapsrik og erfaren respondenten er, desto færre “vet-ikke/midtverdi-svar” forekommer. Mitt utvalg er høyskole- og universitetsutdannet på mellom, hovedfags- eller høyere nivå med lang erfaring i arbeidet på det aktuelle verdiområdet. Jeg antar derfor at behovet for nøytralt eller midtverdisvaralternativ er lite og har derfor valget en seks-delt skala.

⁴⁰ Anders Todal Jenssen (1993) Verdivalg. Ny massepolitikk i Norge s. 247- 328

⁴¹ Schumann H. og Presser, S (1981) : Questionand answers in Attitudes Surveys. Experiments on Question form, Wording and context. N.Y. Academic Press, Inc.

I det følgende redegjøres for arbeidet med surveyeskjemaet. Flytskjema s.91 viser det påtenkte surveyeskjemaet delt i trinnene 1-5. Hele spørreskjemaet kan studeres i Appendix A s. 14- 26
Arbeidet med skjemaet har fulgt dette mønsteret:

(1) Utvikling av items og indikatorer (definisjonsmessig validitet)

Med utgangspunkt i litteraturen om verdier ble indikatorer og items definert og operasjonalisert for hvert av verdiområdene. Items validitet kontrolleres i forhold til definerte skilleindikatorer på hver av verdidimensjonene individualisme versus kollektivism, liberalisme versus kommunitarisme og terapeutisk perspektiv versus normaliseringsorientert

(2) Ekspertpanel

Alle items på skillelinjeindikatorene ble prøvd på et ”**ekspertpanel**” som vurderte/rangerte items etter hvor sterkt de mente de operasjonaliserte item reflekterer den angitte verdi på hver skillelinjeindikator.

(3) Intersubjektivitet prøvd via responsgruppe

På bakgrunn av ” ekspertpanelets” vurdering, litteraturen på området og egen erfaring i skole spørsmål ble items valgt ut og prøvd på en mindre **responsgruppe** (kollegaer og lærerutdannere) for å teste surveyets intersubjektivitet.

(4) Prøving av reliabilitet ved gjentest

Det endelige utformede forslag til survey-skjema ble så prøvd på et utvalg (lærerutdannere, 20 i antall) med en måneds mellomrom.

I det følgende vil det bli redegjort for dette arbeidet som omfatter indikatorer og valg av items i spørreskjemaene som antas å reflektere de underliggende verdier og fagsyn.

5.4.2 Utviklingen av de enkelte delskjemaene.

5.4.2.1 Skjemadel A. Respondentenes bakgrunn

Denne skjemadelen omfatter respondentenes bakgrunn, kjønn, alder, utdanningsnivå, stilling og undervisningserfaring. Respondentene blir også bedt om å oppgi politisk preferanse ved de tre siste stortingsvalg, og deres selvbilde på områdene samarbeid, undervisningsplanlegging og skoleutvikling.

5.4.2.2 Skjemadel B.: Forholdet til medarbeidere (Appendiks A s.16)

Denne skjemadelen omhandler respondentenes atferdstrekk i konfliktforhold. Atferdstrekk som konkurranseorientering, unnvikelse etc. reflekterer de underliggende verdier og prioriteringer på dimensjonene liberalisme versus individualisme, kollektivism versus kommunitarisme og autonomi versus autoritarianisme.

Ut fra en utviklingspsykologisk synsvinkel er det en nær sammenheng mellom grunnleggende **tillit/mistillit** og **avmaktfølelse/mestringsevne** i tilværelsen, og verdimesig orientering. Å kunne gjennomføre en undersøkelse om sammenhenger mellom lærerutdannernes psykososiale forutsetninger og deres verdipreferanser forutsetter valide mål for grad av tillit og avmaktfølelse, og disse personlighetskarakteristikas sammenheng med livssynsperspektivene. Flanagan (1982) med utgangspunkt i Maslow/Rogers/Erikson m.fl. hevder nemlig at psykososialt atferdsmønster knyttes an til psykososial eksistenskrise. Som kjent påviste Erikson at utviklingen av selvtillit versus mistillit og skam, initiativ versus skyld og trangen til selvhevdelse vs. mindreverd osv. danner personlighetstrekkene. Positiv utvikling leder til grunnleggende styrke dvs. evne til omsorg, målbevissthet, vilje, selvstendighet, trygghet osv., mens den motsatte utvikling fører til **hemning, avvisning** og **tilbaketrekking**. Flanagan (hos Jenssen 93:32-33) hevder at fra den psykososiale eksistenskrise utvikles en verdikonflikt med tre subdimensjoner:

- (1) fra autoritetstro til autonomi
- (2) fra moralsk konformitet til åpenhet og toleranse og
- (3) fra forsakelse og askese til livsnyttelse og utfoldelse.

Mennesker som ikke har fått tilfredsstilt sine grunnleggende sosiale behov, dvs. oppnådd positiv selvaktelse, kontroll med livssituasjonen og tillit til andre, utvikler usikkerhet, lav selvfølelse, autoritære holdninger og avgrensninger til andre. Det motsatte antas å være tilfelle for de som har fått sine grunnleggende behov tilfredsstilt. De er åpne og kan tillate seg mindre

mistenksomhet og krav til kontroll. Svak selvaktelse, usikkerhet og mistillit disponerer for autoritære holdninger. I hvilken grad behovene er tilfredsstilt avgjør hvor på autoritærianisme - egalitærianisme-dimensjonen en person inntar i ulike sammenhenger. Mennesker som føler liten kontroll/stor avmakt og mistillit, utvikler behov for stabilitet, orden og kontroll. De setter opp skarpe grenser mellom seg og andre og utvikler avhengighet til autoriteter.

Konkurransorienterte som undertrykker behov for selvhevdelse har derfor en autoritær og individualistisk profil. Mennesker som i overveiende grad er samarbeidende og kompromissorientert, føler ikke tap, og de er ”du er ok /jeg er ok”- orientert og har derfor mer egalitære personlighetskarakteristika.

For å underbygge antakelsene ovenfor, viser jeg til Ander Todal Jenssen (1993). Hans forskning på verdivalg viser nemlig at det i den norske befolkningen som helhet er en verdisammenheng mellom grad av autoritetstro og tendensen til avmaktsfølelse, og at disposisjon for autoritært orienterte preferanser øker jevnt med tiltakende avmaktsfølelse i befolkningen. Blant de som føler at de har kontroll i arbeidsforholdet er 46 % av de spurte antiautoritære, mens bare 5 % av de som føler avmakt er anti-autoritære. Den samme forskningen viser at det er en sammenheng mellom grad av avmaktsfølelse og plassering i konflikten mellom kollektivism og individualisme.

“Sterk individualisme er mer enn fire ganger så vanlig blant de som føler sterk avmakt, som blant de som føler å ha kontroll over sin arbeidssituasjon. Som ventet er sammenhengen mellom avmaktsfølelse og individualisme versus kollektivism noe svakere enn sammenhengen mellom grad av tillit og individualisme versus kollektivism. Også kollektivism øker monotont med tiltakende følelse av kontroll over egen livssituasjon” (ibid s. 219)

Avmakt og tillit er altså sentrale indikatorer i den indeks som skal måle og sammenstille de målstørrelser det her er snakk om.

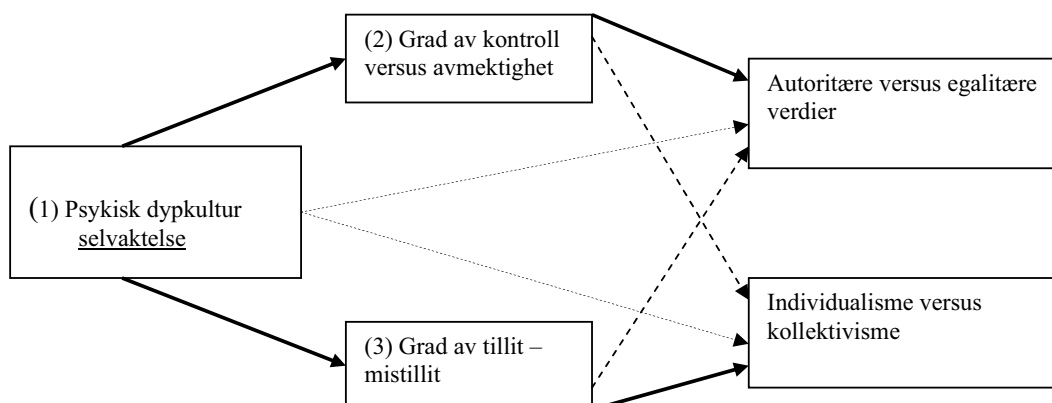


Fig. 5.5 Sammenhengen mellom psykososiale behov og verdi- preferanser⁴²

“ Vi antar at de som i liten grad opplever å få dekket behovene for tillitsfulle relasjoner til andre, positiv selvaktelse og kontroll over egen livssituasjon, oftere enn andre er autoritære og individualistiske. Omvendt venter vi at de som i høy grad opplever å få dekket de sosiale behovene, vil være mer egalitære og kollektivistiske enn andre...” (ibid. s. 201)

Sammenhengen mellom personlighetsstrukturer preget av tillit-mistillit alternativt mestrings-avmektighet og preferanser for autoritære versus egalitære verdier på den ene side, og individualisme/liberalisme versus kollektivism/kommunitarisme på den andre, illustreres ved overforstående figur som er en mer detaljert videreføring av *fig. 4.1. Refleksiv målemodell*” s.86. Figuren fremstiller de bakenforliggende verdikarakteristika i personligheten slik:

⁴² Figuren er lånt/bearbeidet fra Todal Jenssen (1993: 201)

Psykososial dypstruktur (1) *påvirker grad av tillit/mestringsevne* (2) og avmektighet/mistillit (3) som igjen har virkning for verdipreferansene *liberalisme versus /individualisme* (4) og preferanser for egalitet versus autoritærianisme (5).

Som nevnt kan det iakttas at mennesket kan være autoritetstro på noen områder samtidig som de inntar liberale standpunkter på andre. Individet inntar en "kameleonsk væremåte" relativt til situasjon og mål. Dette er vist på figuren ved kryssende piler. Det er også naturlig å tenke seg at det vil være høy korrelasjon mellom grad av tillit til andre og opplevd grad av avmektighet uten at det er et bestemt årsaks-virkningsforhold. Jeg viser som nevnt til hypotesemodellen s.56 og de formulerte hypoteser om sammenheng mellom bakgrunnsvariabler og verdivalg, kap.3.5.4.

Å kunne gjennomføre en undersøkelse om sammenhenger mellom verdipreferanser og psykososialt atferdsmønstre forutsatte at jeg fanget opp valide preferanssmål på atferd som reflekterte grunnleggende sosiale behov som tillit/mistillit, mestring/avmaktfølelse og selvrespekt. Handlingsmønstre som domineres av konkurranse, samarbeid, kompromiss og unnvikelse er atferd som henger nøye sammen med hvordan de sosiale behovene er tilfredsstilt og reflekterer således verdifenomener med tematisk likhet med verdiene på individualisme- kollektivismedimensjonen. Litteratursøk førte meg til Kenneth Thomas & Kilmanns "*Instrument for vurdering av måter å håndtere uenighet på*"⁴³. Instrumentet er oversatt og tilpasset norske forhold av Birger Bertheussen, Trondheim Lærerhøgskole / Pedagogisk senter i Trondheim.(se appendiks A s. 27). Instrumentet gir informasjon i hvilken utstrekning den "testede" anvender konkurranse, unnvikelse eller kompromissatferd i sitt forhold til andre i konfliktløsning. Ved å bruke dette instrumentet ville jeg kunne reflektere de underliggende verdier som ligger til grunn for hvordan mennesker handler/prioriterer i verdikongruente konfliktsituasjoner, og derved kunne si noe om utvalgets plassering på individualisme - kollektivismedimensjonen.

Nedenfor har jeg redegjort kort for sammenhengen mellom sosial behovstilfredsstillelse og utviklingen av disse handlingspreferansene: (1) konkurranse, (2) kompromiss, (3) samarbeid (4) unnvikelse og (5) føyelighet. Resultatet av målingene vil fortelle noe om hvordan respondentene bruker eller prioriterer mellom de fem handlingsmåtene i sitt konflikt

⁴³ Kenneth Thomas (1975): Conflict and Conflict Management in The Handbook of Industrial and Organizational Psychology Volum II Chicago 1975, Marvin Dunnette red.

atferdsrepertoar og vil derfor kunne klassifiseres i forhold til aspektene identitet, ansvar og norm som er sentrale skilleindikatorer i motsetningen mellom individualisme og kollektivism.

“I slike situasjoner kan vi beskrive en persons **handlemåter** (eller handlemåter individet tror er ens egne, min parentes) langs to dimensjoner :

(1) Selvhevdelse i den utstrekning individet forsøker å tilfredsstille egne interesser og (2) samarbeid i den utstrekning individet forsøker å tilfredsstille felles interesser.

Bertheussen(1986): s .9)

I hvilken utstrekning individets behov for **tillit** i forhold til **mistillit**, **kontroll** i forhold til **avmakt** og behovet for **selvrespekt/selvaktelse** er utviklet og internalisert i personlighetsstrukturen, blir avgjørende for hvordan individet bruker de fem handlemåter, dvs. om det utvikles konkurranse-, samarbeids-, kompromissorientert eller unnvikende og føyelig atferd knyttet til situasjonene. “Instrumentet” gir derfor en “preferanse – handlingsprofil” som reflekterer verdigrunnlaget i forhold til beskrevne konfliktsituasjoner på grunnlag av i hvilken utstrekning og **grunnleggende, sosiale behovsdimensjoner** er tilfredsstillt i individets utviklingsforløp. Handlemåtene er vist nedenfor:

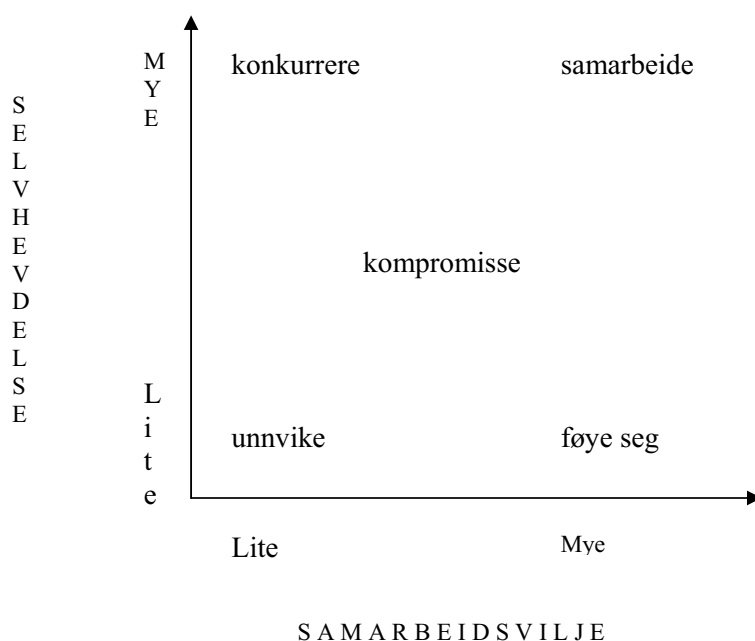


Fig. 5.6 Modell for handlemåter i konfliktsituasjoner⁴⁴

⁴⁴Modellen er utgått fra Kenneth Thomas (1975): Conflict and Conflict Management.

Konkurrans

Graden av samarbeidsvilje og selvhevdelse bestemmes av om de grunnleggende sosiale behov er tilfredsstilt eller ikke. Høy grad av selvhevdelse og liten samarbeidsvilje/ -evne har personer som i liten grad har fått sine behov tilfredsstilt. Personer med denne profilen ønsker å hevde seg overfor andre og skyver ut de som truer deres posisjon. De er gjerne konkurranseorientert i forhold til andre. De stoler ikke på andre og unngår gjensidige forpliktelser. Autoritet blir sett på som nødvendig for å holde orden. De ønsker skarpe grenser mellom seg og andre. Lærerrollen innenfor et tradisjonelt lærings- og kunnskapssyn kan beskrives på denne måten.

Samarbeid

Høy grad av både **selvhevdelse og samarbeidsvilje** har personer som har fått dekket sine behov for tillit, kontroll og selvaktelse. De går inn i nære relasjoner til andre, inkluderer andre og viser ansvar. Fordi de føler at de forstår og har kontroll over livssituasjonen, bekymrer de seg heller ikke for det fremmede og nye. De er trygge og lite opptatt av status og rang. De er samarbeidsorienterte mer ut fra et ”vi-” enn et ”jeg-perspektiv” Mennesker med denne preferansehandlingsprofil er gjerne samarbeidsorientert.

Unnvikelse

Lav grad av både samarbeidsvilje/ -evne og selvhevdelse fører til unnvikelse. Til grunn for denne atferden ligger en utilstrekkelig utviklet kompetanse for kontroll og trygghet i både nåværende og tidligere livssituasjon. Atferden preges av mangel på selvhevdelse. Unnvikende personligheter unngår forpliktende samarbeid og tar ikke opp egne og andres problemer. Det ligger i sakens natur å utsette det ”ubehagelige” og unngå konfrontasjoner. Ro, orden, stabilitet og agt/respekt for autoriteter blir viktige verdier.

Føyelighet/tilpasning

Høy grad av samarbeidsvilje og lav grad av selvhevdelse leder til føyelighet/tilpasning og ytrer seg ved ensidig tilpasning til situasjonen eller autoriteten ved å prioritere hensynet til andre foran hensynet til seg selv. Den tradisjonelle ”husmorrollen” er representativ for denne atferden. En er uegennyttig, selvoppofrende, gir seg i konfliktsituasjoner eller gir opp egne forsetter for å overta den andres. I Carl Rogers terminolog betyr det en splittet personlighet (inkongruens) i det den andres verdier og erfaringer internaliseres på bekostning av egne. Personer som domineres av dette personlighetstrekket har på en utilfredsstillende måte fått

dekket sitt behov for kontroll over egen livssituasjon og er derfor preget av grunnleggende usikkerhet. De søker stabilitet og forutsigbarhet og undertrykker egen og andres avvik til fordel for på forhånd gitte forventninger.

Kompromiss

Kompromiss preges av avveining mellom selvhevdelse og samarbeid ut fra gi-og-ta-strategi. Bevissthet om grensene for hensynet til selvaktelse, kontroll over livssituasjonen og grunnlaget for tillit styrer her atferden. Mennesker som domineres av slike forutsetninger for sine valg er trygge overfor nye situasjoner, viser åpenhet og evne til inkludering uten å virke veike eller utslettende på seg selv og andre. De viser gjerne ansvar og hensyn i forhold til andres uten å frata den andres forpliktelser. Grensene til andre blir åpne og behovet for å støtte seg til status og autoriteter blir lite. Tenkningen preges av ”å ta og gi /vi-holdninger” og helhet.

Et individs disposisjoner for de fem handlingsalternativene konkurranse, kompromiss, samarbeid, unnvikelse og tilpasning har samme psykososiale basis som den vi finner i Hofstedes tre aspekter i motsetningen mellom individualisme og kollektivismen nemlig:

- (1) identitet-aspektet** som uttrykker personens disposisjon for nærhet, grad av involvering, integrasjon, empati og åpenhet vs. lukkethet, kjølig distanse og mistillit.
- (2) ansvarsaspektet** som beskriver grad av gjensidighet og medansvar versus. egenansvar
- (3) normaspektet** som forteller hvordan personen forholder seg til prioriteringer mellom frihet for den enkelte vs. likhet og konformitet

Mennesker som føler avmakt og liten kontroll over arbeids- og livssituasjon, utvikler mistillit og lavt selvbilde. De involverer seg ikke forpliktende med andre. Mennesker med denne utviklingsbakgrunn sympatiserer ofte med **autoritære** og **individualistiske** verdier. Mennesker som mestrer livssituasjonen, forstår og har kontroll med omgivelsene utvikler lettere selvtillit og tillit til andre. De preges følgelig av mindre angst for å tape og unngår forsvarsmekanismer og sosial tilbaketrekking. Slike mennesker sympatiserer lettere med **egalitære** og **kollektivistiske** verdier.

Alle mennesker bruker de fem alternative atferdsformer i ulik grad avhengig av i hvor stor grad de grunnleggende behov er tilfredsstilt. Ved å reflektere respondentenes atferdskarakteristika på de fem områdene vil jeg derfor gjennom faktoranalyse kunne

identifisere de variablene som har størst representativ verdi i forhold til å beskrive respondentenes plassering på individualisme - kollektivismen - dimensjonen.

Skåreprofilene i det opprinnelige skjemaet (Kenneth Thomas & Kilmanns “*Instrument for vurdering av måter å håndtere uenighet på*”) var satt opp i forhold til skårene for **339 ledere** i stillinger på middels og høgt nivå innenfor industri og offentlig forvaltning, (standardiseringsgruppen). Jeg har derfor grunn til å anta at utdanningsnivået ikke avviker fra det en vil finne i min respondentgruppe. I det opprinnelige skjemaet fremkommer respondentens skåreprofil ved å velge svaralternativ mellom parvis operasjonaliserte atferdsmønstre på områdene konkurranse, samarbeid, kompromiss, unnvikelse og føyelighet. Til sammen velger respondenten 30 av 60 alternative reaksjonsmåter i ulike beskrevne konfliktsituasjoner. På denne bakgrunn fremkommer personens skåreprofil. Profilen relateres til standardiseringsgruppen. Eksempelvis vil en respondent som har 8 av 12 mulige konkurranseorienterte preferanser i svarresultatet på variabelen konkurranse, få en profil i forhold til gjennomsnittet som forteller at 80% av standardiseringsgruppen er mindre konkurranseorientert. (Se tabell 6.2 Sammenstilt resultat fra to målinger. Respondent nr. 4)

Variablene var i det opprinnelige skjemaet dikotomisk oppbygd. Respondenten ble som nevnt bedt om å velge det av to alternativer som ligger nærmest egen handlemåte. Derved velges den alternative preferansen bort, selv om også den kan ha betydning. Risikoen for ”tilfeldige driv” i den ene eller andre retning på de fem handlingsområdene var etter min vurdering for stor. Mistanken om risikoen for målefeil på tilfeldige bortvalg av items på variablene, ble bekreftet under utprøving av det opprinnelige skjemaet. Her ble resultatene fra to prøvinger (10 respondenter) med en måneds mellomrom sammenlignet. Det gjennomsnittlige avvik mellom de to målingene var 20 prosentpoeng (“2 feilvalg”) i den ene eller andre retning, noe som for enkelte respondenter førte til betydlige endringer i profilen. Spørreskjemat er slik konstruert at de to alternativer reflekterer hver sin verdiorientering på dimensjonen En troverdig plassering på individualisme-kollektivismen- dimensjonen er betinget av at motivasjoner i de to retningene avveies mot hverandre. Jeg har derfor valgt å registrere respondentens vektning av de to tendensene. Eksempelvis beskriver utsagn **a)** på variabelen **B1** i spørreskjemaeksempelen nedenfor unnvikelse som igjen reflekterer verdier i individualistisk retning mens utsagn **b)** beskriver samarbeid som reflekterer verdier i kollektivistisk retning. Hvor sterk de to handlemåtene blir prioritert i forhold til hverandre indikerer respondentenes prioriteringskonflikt mellom de to retningene. Ved å bruke faktoranalyse til å strukturere

denne prioriteringskonflikt på de fem handlingsområdene for hele respondentgruppen vil utvalgets avveining mellom de to retningene avspeiles i utvalgets skåreprofil. Nedenfor er gjengitt “skjemas” innledende del og de nevnte 2 første items (2 av 30). Se det fullstendig skjema, Appendiks A s.16.

Eksempel fra spørreskjemadel B

Tenk på situasjoner i arbeidet ditt der det **du gjør** og helst ønsker å gjøre, er forskjellig fra det andre kolleger, studenter eller administrativt personale gjør eller ønsker å gjøre.

I skjemaet nedenfor er det satt opp **utsagnspar B 1 – B 30** som beskriver ulike måter (**a og b**) å reagere på. For begge alternativene i hvert av utsagnene angir du i hvilken grad det er typisk for din måte å handle på.

I mange tilfeller vil verken ”a”- eller ”b”-svar være typisk for deg. Angi likevel i hvilken grad du mener alternativene er representative for din handlemåte.

Situasjonene du skal tenke på er konfliktsituasjoner som er viktig for deg. Hvordan reagerer du vanligvis i slike situasjoner?

Tabell 5.1 Eksempel fra spørreskjema B som viser utforming og måleskala.

		I svært liten grad			I svært stor grad		
B1							
a	Jeg lar andre ta ansvaret for å løse problemet	1	2	3	4	5	6
b	Fremfor å forhandle om ting vi er uenige om, forsøker jeg å understreke de tingene vi er enige om	1	2	3	4	5	6
B2							
a	Jeg forsøker å finne en kompromissløsning	1	2	3	4	5	6
b	Jeg prøver å drøfte alt det jeg og den andre er opptatt av i saken	1	2	3	4	5	6
.....							
B30							
OSV.							

Jeg viser ellers til appendiks A s.16, Skjema b): Forholdet tilmedarbeidere

5.4.4 Utvikling av Skjema C : Kollektivism versus individualisme.

Dette spørreskjemaet har som mål å kunne reflektere de bakenforliggende verdier på grunnlag av respondentenes preferanser og vektlegging av utsagn i individualistisk og kollektivistisk meningsinnhold.

Utviklingen av spørreskjema på disse verdiområdene skjedde i denne rekkefølgen:

- 1) Med utgangspunkt i **teori** ble det formulertes et høyt antall påstander og utsagn om fenomenene
- 2) Utsagnenes verdiinnhold og foreløpige spørreskjema-utkast ble **vurdert** av **kollegialt miljø** og av **faglig ekspertise**
- 3) Førsteutkastet til spørreskjemaet ble utprøvd av et mindre **prøveutvalg** av representative respondenter
- 4) **Dommerpanel** som vurderte det ideologiske innholdet i utsagnene
- 5) Endelig **operasjonalisering** og utskrivning av et surveyskjema
- 6) Utprøving i “storskala” – **stabilitetstest**

I det følgende blir det redegjort for dette utviklingsforløpet i lys av teori:

Begrepet verdi er utredet i kapitlene 2.2 s.23. Det generelle begrepet **verdiforankring** blir definert som *“personens varige, dypt internaliserte overbevisninger om ønskelige tilstander og handlinger som er å foretrekke framfor andre for å fremme et godt liv for individ og fellesskap. En persons verdiforankring kommer til uttrykk ved at et av meningsperspektivene individualisme/liberalisme, og kollektivism/kommunitarisme og autoritarianisme er å foretrekke framfor det andre i spørsmålet om hvordan det ønskelige kan realiseres.*

Jeg har altså valgt en kjennetegnende definisjon (Hellevik 1994: 40) for begrepene **individualisme** og **kollektivism** som utgangspunkt for operasjonalisering av items.

Hovedskillet mellom individualisme og kollektivism går i synet på forholdet mellom individ og samfunn. Kollektivisten forstår individets livssituasjon betinget av samfunnsforholdene, mens individualisten ser samfunnsforholdene som et resultat av individenes handlinger. Dermed blir synet på frihet og likhet (endelige verdier) og realiseringen (instrumentene som velges) forskjellig. Individualistene prioriterer frihet for individet, mens kollektivistene setter

likhet først. Autoritetsrettede og frihetlige verdier finnes innen begge retninger. Tradisjonelt blir sosiale systemer typologisert etter dimensjonene store – små maktforskjeller og sterke – svake bånd mellom individene (Young 1966). Siden begge retninger omhandler individenes stilling og rolle i forhold til hverandre og den måten systemene organiserer dette forholdet på, må innholdet dreie seg om sosiale behov. Subdimensjonene må altså dreie seg om fenomener som **tillit**, **identitet**, **kontroll** og **ansvar** og måten disse behovene dekkes på. Hofstede (1984) identifiserer tre aspekter/indikatorer i motsetningene mellom kollektivism og individualisme når det gjelder slike behov, **identitetsaspektet**, **ansvarsaspektet** og **normaspektet**. En kan derfor spørre respondenten prioritere mellom utsagn knyttet til hvert av aspektene. Spørsmålene/ utsagnene ble derfor formulert med disse aspektene som utgangsposisjoner.

(1) Identitetsaspektet forteller om individets forhold til andre i samfunnet, sterke/svake/varme /kalde bånd.

(2) Ansvarsaspektet går på grad av gjensidighet mellom individene og

(3) Normaspektet beskriver individenes relasjoner til samfunnets lover og verdinormer.

Kollektivistene prefererer likhet og integrerer andres behov med sine egne. Ansvaret fordeles mellom menneskene slik at tilhørighet, deltakelse og medansvar fordeles i tråd med fellesskapets regler. Individualisten derimot setter opp grenser mellom seg selv og andre. Individuell frihet blir et hovedmål for livsstrebet innenfor de regler og normer som gjelder, men søker samtidig å redusere mengden av reguleringer og lover som begrenser den individuelle frihet (pluralisme).

Førsteutkast

Like mange liberalistiske og kollektivistiske utsagn ble definert og operasjonalisert.

De operasjonaliserte items på hvert av delskjemaene ble prøveutfyllt av åtte lærerutdannere hvorav fire øvingslærere ved en av høyskolene. Respondentene ble etterpå intervjuet.

Tendensen til å velge nøytral posisjon på skala førte til at vurderingsskalaen ble utvidet den fra en femdelt til en seksdelt. Flere items måtte omformuleres og forenkles fordi de var tvetydig. Informasjon om utfyllingen av hvert delskjema måtte presiseres. Særlig spørreskjema B ble misforstått dithen at bare det ene svaralternativet ble valgt.

Dommerpanel

I tillegg til egen forståelse og den definisjonsmessige validiteten, ble det benyttet et “dommerpanel” for vurdering av hvor sterkt individualistisk vs. kollektivistisk og liberalistisk vs. kommunitaristisk ladet “panelet” oppfattet de operasjonaliserte items (operasjonalisert validitet), dvs. en vurdering av i hvor sterk grad items fanget opp de teoretisk definerte verdier de hadde til hensikt å reflektere. Det ble gjort avtale med 20 dommere. Panelet ble forsøkt sammensatt slik at faglig, sosiale og utdanningsmessige forutsetninger og bakgrunn skulle tilsi at de ulike aspekter ved verdibegrepene ble ivaretatt. 14 ”dommere” svarte innen fristens utløp.

Panelet⁴⁵ besto av 14 yrkesutøvere med ulik yrkeserfaring, utdanning og stilling. 10 av panelets medlemmer var tilknyttet forsknings- og undervisningsmiljø på universitet eller høyskole. De øvrige kom fra skoleadministrasjon og frie yrker utenfor universitetet. Resultatet ville tilsi hvilke utsagn som av ulike grunner burde forkastes.

Hver enkelt “dommer” fikk i oppgave ut fra sine holdninger å vurdere på to dimensjoner langs en sjudelt skala hvilken kategori liberalistisk vs. kommunitaristisk eller liberalistisk vs. kollektivistisk retning utsagnene reflekterte, og hvor sterkt verdiladet de oppfattet utsagnene. Verdien **(1)** representerte **svært verdiladet**, verdien **(7)** **nøytral**. Jeg benyttet ikke negative tallverdier fordi overføring av “aritmetisk negativisme” kunne ha smitteeffekt på det semantiske innhold som lå til grunn for vektingen. Fordi de fokuserte verdiene er komplementære,⁴⁶ lot jeg dommerne markere samtidig de to verdiens styrke i påstanden. Dette gjorde jeg ut fra at respondenten skulle tvinges til en **balansert avveining**. Utsagn skulle ut fra dette, dersom de skilte godt mellom verdiene, skåre høyt på en av dimensjonene og tilsvarende lavt på den andre.

Jeg regnet med to typer informasjon som grunnlag for å bestemme hvilke items som skulle brukes i den endelige målingen: **A) Gjennomsnittskåreverdier på hvert item** og **B) spredning**. Et items verdiladning må ikke avvike med mer enn **2 verdiskårer** fra gjennomsnitt samtidig som **2/3 av dommerne** måtte være enig i påstanden. Dette betyr at lave skåreverdier i den ene verdiretningen går sammen med høye skåreverdier i den motsatte retningen. Tabellen er ordnet slik:

⁴⁵ Dommerpanelets sammensetning: 1 professorer i filosofi. 4 erfarne øvingslærere. 5 fagpedagoger hvorav 3 på dr.grad.-nivå, 4 fagdidaktikere 2 administrativt/ økonomisk personale og en foreldre.

⁴⁶ Jeg viser her til Theodor Litt. Hans utgangspunkt er at verdier er polare størrelser som definerer hverandre gjensidig. Hos Reidar Myhre 1991

Hvert item rangordnes etter vektning respondentene har gitt itemet på hver av verdiene.

Stor spredning på rangordningen i de to retningene samtidig med stor forskjell på skåreverdier betyr stor enighet om utsagnes ideologiske tilhørighet.

Dommerpanelets vektning av item, kollektivism versus individualisme.

Nedenfor følger resultatet av dommerpanelets vektning av item verdiladninger på kollektivistisk og individualistisk område.

Tabell 5.2 Dommerpanelets skårefordeling på verdien kollektivism

Item nr.1-21

Resp nr.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
1	1		2		2	2		3	2	2		2									1
2	2		1		3	3	7	2	1	3	?			2	4			2	4		2
3	1		1		2	3	7	2	1	1				7					2		1
4																					
5	1		1		1	5	7	3	1	1	7	7								3	
6																					
7																					
8	1				3	7	3	3	1	1								7	3		1
9	2	2	2		2	2		2	1	2	?										
10	1		3		2	5	1		2	1	7	4		2	7		4	1	1	7	
11	1		1		1	3		4	1	3										5	3
12																					
13	1		2			4	4	3	1		2			3				4	4		5
14	1		1		1	7	4	1	1	1		7		7	7			7	7		1
15	1		1		1	2		3	1	1	3				5					7	1
16	2		2		3	4		2	2	2	?										2
17																					
18	2		1		3	7		1	2	1								?		7	?
19																					
20	1		1		2	6	7	1	1	1	?	7		1				3	1	1	1
N	14	1	13	0	13	14	8	13	14	13	4	5	0	6	4	0	2	6	11	1	10
ΣX	18	2	19	0	26	60	40	30	18	20	19	27	0	20	23	0	7	22	44	7	18
X	1,3	2,0	1,5	0,0	2,0	4,3	5,0	2,3	1,3	1,4	5,0	5,4	0,0	3,3	5,8	0,0	3,5	3,7	4,0	7,0	1,8

Tabell 5.3 Dommerpanelets skårefordeling på verdien individualisme

Item nr.1-21

Res nr.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
1		3		1			1				3			1	2	2	2	2		2	
2		2		1	3		7				?	2	2		4	3	4			2	
3		3		1							1	3	2		1	1	1	2		1	
4																					
5		4		2			7				7	7	1	2	1	1	1	4		1	1
6																					
7																					
8		3	1	1		7					1	3	1	3	1	1	1	7		1	
9				2			1					2	2	2	2	2	2	2	3	2	
10		4		2							7	4	1		7	3				7	1
11		4		1			2				2	3	2	2	3	4	2	2		2	
12																					
13		2		3	3					2		2	2		3	3	4			4	
14		1		1		7	7				3		1	7		1	1	7	7	1	
15		2		1									1	1		3	3	3		4	
16		2		2		4	2				?	2	2	2	2	2	6	2	2	2	
17																					
18		3		2		7	1				1	2	2	1	2	2	?	4		3	?
19																					
20		1		1	6	2	7					7	1		2	1	7			1	
N	0	13	1	14	3	5	9	0	0	1	8	11	13	9	12	14	12	10	3	14	2
ΣX	0	34	1	21	12	27	35	0	0	2	25	37	20	21	30	29	34	35	12	31	2
X	0,0	2,6	1,0	1,5	4,0	5,4	3,9	0,0	0,0	2,0	3,2	3,3	1,5	2,3	2,5	2,0	2,8	3,5	4,0	2,2	1,0

Tabellene viser dommerpanelets vurdering. N = antall svar, ΣX = summert skåreverdi og X = gjennomsnittlig skåreverdi for hvert item

Resultat

Resultatet av dommerpanelets vurderinger av utsagnenes verdimeslige ladning og kategori i tabell 5.4 og 5.5

Tabell 5.4 Påstand nr 1- 21 rangert etter verdiladning og kategori

	Kollektivism										Individualisme									
	Lavest verdi					Høyest verdi					Lavest verdi					Høyest verdi				
7,0																				
4,4																				
1,3																				
1,5																				
3,3																				
5,4																				
item nr	4-16-13-20-2-11-17-15-12-7-18-19--6-14-8-21-5-10-3--9-1- 4-13-16-20-14-15-2-17-11-12-18--7-3-6-5-19-21-10-9-8-1																			

Tabellen viser item rangert fra sentrum i hver retning etter antall valg og vekting i prøvepanelet. Jo nærmere sentrum vi kommer dess større enighet hersker det om utsagnets kategori og ladning. Ytterpunktene av vurderingene i hver av retningene faller stort sett sammen med sentralverdiene i den motsatte. Eksempelvis får item nr. 4 lav verdi og lavt rangnummer i kollektivistisk retning men høy i individualistisk.

Ut fra de utvalgskriteriene som lå til grunn, ble høyeste gjennomsnittsskåre 1,3 og lavest 4,0 på de kollektivistiske items som kommer med i det endelige utvalget. Tilsvarende skåre i individualistisk retning ble henholdsvis 1.5 og 3.3.

Vi ser at item nr.18 får samme rangnummer i begge retninger, og blir av panelet tillagt liberalistisk og kollektivistisk verdi i like stor grad. Utsagnet er: ”*Lydighet bør prege forholdet til overordnede, mer enn gjensidig respekt*”. Det samme gjelder item nr. 7. Begge forkastes.

De utvalgte items etter panelets vurderinger er vist nedenfor. Jeg har valgt å begrunne utsagnenes verdimeslige forankring i kollektivistisk **(K)** og individualistisk **(I)** retning.

5.4.5 Skjema C operasjonalisert

Item 1 c: En må alltid være villig til å gi avkall på egne goder til beste for fellesskapet.

Denne påstanden bygger på det synet at individet er underordnet samfunnsbehovene og at det er samfunnets interessebehov som går foran. Prinsipiell enighet med påstanden reflekterer en kollektivistisk verdi. **(K)**

Item 2 c: De flinke elevene må få like store ekstraressurser for å nå sine mål som de svake.

Dette utsagnet omhandler likhet og rettferdighet ved fordeling av ressurser mellom ujevnbyrdige, men likevel likeberettigede mottakere. Utsagnet tilstreber ulikhet og frihet framfor likhet. Realisering av en slik påstand vil øke avstanden og svekke båndene mellom elevene. Påstanden peker i individualistisk retning. **(I)**

Item 3 c: Skolelovens reguleringer er et alvorlig inngrep i den personlige frihet til å velge skole etter overbevisning.

En slik påstand uttaler seg om forholdet mellom individ og samfunn. Påstanden understreker behovet for personlig valgfrihet innen et fleksibelt og mangfoldig samfunn der individet selv skal bestemme. Samfunnsbehov må vike for de individuelle. Enighet med påstanden reflekterer et individualistisk livssyn. **(I)**

Item 4 c: I et godt samfunn skal den enkeltes forpliktelse overfor andre være et hovedanliggende

Utsagnet knyttes til identitetsprinsippet. Sterke bånd og solidaritet kjennetegner et kollektivistisk meningsperspektiv på forholdet mellom individ og samfunn i motsetning til individualistisk som vil fristille individet fra forpliktelser overfor andre og som hemmer egen utvikling Utsagnet peker i kollektivistisk retning. **(K)**

Item 5 c: Jeg mener at tilhørighet og trygghet i forhold til andre er viktigste forutsetning for å nå mine mål.

Dette utsagnet uttrykker en integrasjon mellom egne og andres behov slik at angst og usikkerhet ikke hindrer måloppnåelse. Båndene mellom individene må være inkluderende og skrankene lave (Hovstede 1994). Utsagnet formidler en kollektivistisk verdi. **(K)**

Item 6 c: I en skole for alle bør den enkeltes ansvar for andre ikke gå ut over hensynet til en selv

Utsagnet utaler seg om motsetningen mellom egne og andres egeninteresser. Her gis klar prioritet for at hver enkelt tar ansvar for seg og derfor prioritere deretter. Ens egen nytte går foran andres. Utsagnet peker i retning individualisme **(I)**

Item 7 c: Nært vennskap med mange forskjellige mennesker gir mulighet til å bruke de fleste sider ved en selv.

Identitetsaspektet i dette utgangspunktet er knyttet til nærhet og inkludering av egne forutsetninger med andres. Fokus i denne sammenhengen rettes mot hva menneskene har felles, mer enn hva som skiller dem, når selvrealisering skjer. Utsagnet peker i kollektivistisk retning. **(K)**

Item 8 c: Den som vil være selvstendig og utvikle seg bør ikke gjøre seg for avhengig av andre.

Her er fokus på det individuelle. Fellesskapet ses på som hindring dersom avhengighet utvikles. Frihet prefereres foran hensynet til andre. Ansvar knyttes nødvendigvis til egne handlinger. Preferanser for dette utsagnet speiler en individualistisk verdi. **(I)**

Item 9 c: Forholdet mellom mennesker bør være slik at en kan spørre hverandre til råds om alt, og at en alltid er villig til å hjelpe hverandre.

Utsagnet forutsetter åpenhet og tette og varme bånd mellom menneskene . Beskrivelsen peker i kollektivistisk retning **(K)**

Item 10 c: Forholdet mellom mennesker bør være slik at en ikke blander seg opp i andre menneskers saker.
Dette utsagnet aksepterer skranker og avgrensninger mellom individene og begrenser åpenhet. **(I)**

Item 11 c: Å hevde seg i konkurransen er en nødvendig forutsetning for å bli integrert i samfunnet.

Dette utsagnet hevder at tilhørighet betinges av å vinne. Segresjon fram til vår tid har bygd på konkurransemyten; dvs. den som hevder seg viser tilpasningsdyktighet, og har derfor en særlig verdi for samfunnet. (Utilitarisme, se om Herbert Spencer hos Reidar Myhre 1988)

Utsagnet er sterkt individualistisk orientert **(I)**

Item 12 c: Den som står alene står på mange måter sterkest siden hun/han slipper å ta hensyn til andre

Det verdimeslige innholdet i dette utsagnet står meget nært item 11 **(I)**

Item 13 c: Hva som er bra for samfunnet må gå foran hva som er godt for mennesket.

Dette utsagnet kan tolkes både i liberalistisk og kollektivistisk retning. Individualistisk retning vil hevde at den maksimale nytte for samfunnet skal gå sammen med maksimal nytte for individet, altså et utilitaristisk resonnement. Det rasjonelle fellesskap slik det finnes innenfor kommunisme og statskollektivismen hevder at fellesskapets interesser ubetinget går foran individets. I vår sammenheng forstås utsagnet i betydningen det rasjonelle fellesskap. Det speiler et kollektivistisk perspektiv på verdiene. **(K)**

Item 14 c: Nært vennskap og forpliktelser overfor andre må gå foran stor selvstendighet og individuell frihet for meg selv.

Dette utsagnet står i opposisjon til item 12. De som prefererer sterk vektlegging av dette utsagnet, reflekterer en kollektivistisk legning. **(K)**

5.4.6 Utvikling av Skjema D: Liberalisme versus kommunitarisme

De særtrekkene som skiller individualister og kollektivister fra hverandre på det individuelle plan, har implikasjoner for hvordan samfunnet tenkes organisert. Denne forskjellen uttrykkes i en form for ideologisk polarisering, nemlig liberalisme og kommunitarisme. Motsetningene kommer til uttrykk i ulike oppfatninger om for eksempel privatskole vs. enhetsskole, offentlig vs. privat tjenesteyting, rettferdighetsprinsipper og herav ulikt syn på hva som er et gode for mennesket og hvordan et godt samfunn derfor skal organiseres. Liberalismen vektlegger at samfunnet ikke begrenser individets valgmuligheter og nytterasjonalt, mens kommunitarismen fremhever at mennesket bare kan bli lykkelig ved å tilhøre et godt integrert fellesskap og at dette hensynet derfor må gå foran individuell nytterasjonalt. (Guneriusen 1999: 253-261)

Skillelinjeindikatorer i spørreskjemaet tar derfor utgangspunkt i forskjellen i synet på det gode og det riktige i samfunnet. Liberalismen tar utgangspunkt i at det gode eksisterer forut for individet og at etikk og regler for det riktige derfor kan iverksettes slik at det gode blir en følge av hva som er riktig. Hos kommunitaristene derimot, ses det gode som et resultat eller produkt av fellesskapets moralske samliv, og oppfatninger av hva det riktige er i form av rettigheter, regler skikker osv. Derfor blir det gode og det riktige en følge av hva som oppfattes som godt for fellesskapet. Kristendommens bud og tilhørende normer og regler for skikk og bruk er eksempler på liberalisme, sedvanerett er eksempel på det siste. Disse skillelinjer går derfor gjennom begreper som likhet, frihet, rettferdighet osv. og i metodene som anvendes for å oppnå målsettingene. "Det riktige og gode" oppfattes i liberalismen som generaliserte tilstander og fenomener mens kommunitarismen oppfatter det gode og det riktige kontekstue bundet og bestemt. I skjemaet har jeg formulert like mange items i liberalistisk retning som i kommunitaristisk. De aspekter som gjør seg gjeldende i skillet mellom individualisme versus kollektivism på individnivå gjør seg nok også gjeldende i synet på hvordan samfunnets organisasjon og funksjon, særlig ansvars- og normaspektet. Høy

korrelasjon mellom individualisme-liberalisme og kommunitarisme - kollektivismen tas til inntekt for at validiteten er tilfredsstillende i forhold til de bakenforliggende verdier.

På denne bakgrunn av skillelinjeindikatorer ble et sett påstander formulert og veiet av panelet.

Dommerpanelets vekting av items, kommunitarisme versus liberalisme.

På samme måte som dimensjonen individualisme versus kollektivismen ble prøvd av et dommerpanel ble også motsetningen mellom utsagn forankret i liberalistisk ideologi versus kommunitaristisk ideologi vurdert av panelet. (appendiks nr. 8)

Resultatet er vist i tabell 5.5. Bearbeiding og rangering på dette området fulgte samme prosedyre som rangering av individualistiske versus kollektivistiske items.

Tabell 5.5 Påstand 1- 25 rangert etter verdiladning fra høyeste til lavest verdi

kommunitarisme Laveste verdi	Høyeste verdi	liberalisme Laveste verdi
19-18-5-3-1-12-16-4-15-20-7- 21-10-24-2- 9-11- 22 -25-23-6- 8 -17-25-14-13 - 18-19-16-12-4-3-1-20-10- 8 - 22 -15-9-7-24-21-11-2-13-23-6-25-14-17		

Items som vurderes som svært liberalistisk ladet er de samme verdiene som får lav kommunitaristisk ladninger. Item nr.22: ” *Regler for moralske handlinger hindrer like ofte som realiserer det gode liv for individet*” , får tilnærmet lik ladning og rangordning i begge retningene og forkastes. Det samme gjelder item nr. 8; ” *Det viktigste for måloppnåelse er klare og faste prosedyrer*” Jeg står igjen med 9 items i liberalistisk retning og 8 i kollektivistisk.

Utvalg av items etter dommerpanelets veining ble som vist nedenfor

I det endelige spørreskjema er det formulert 10 utsagn i hver retning. Ett utsagn i liberalistisk og to i kollektivistisk retning er hentet fra Todal Jenssens ” medborgerundersøkelse (1993) på de tilsvarende dimensjoner.

5.4.7 Skjema D operasjonalisert

Items med kommunitaristisk og liberalistisk meningsinnhold ble utledet og begrunnet innen samme verdiramme som kollektivism og individualisme. Jeg gir derfor begrunnelse for ideologiretningene liberalisme **(L)** og kommunitarisme **(Ko)** nedenfor.

Item 1 d: Jeg mener at myndighetenes reguleringer av det offentlige er alvorlige innskrenkninger i menneskets personlige frihet, og må derfor begrenses. **(L)**

Item 2 d: Hva som er til beste for mennesket, er noe som ikke kan avgjøres på forhånd **(Ko)**

Item 3 d: At de mest dyktige i samfunnet har stor frihet kommer de svakeste til gode på lang sikt **(L)**

Item 4 d: Til syvende og sist tilgodeser mennesket først og fremst seg selv. **(L)**

Item 5 d: Private skoler er å foretrekke fordi oppdragelse og læring bedre stemmer overens med egen identitet og egne behov. **(L)**

Item 6 d: Det viktigste mennesket lærer i skolen er å omgås mennesker av ulik bakgrunn og interesser **(Ko)**

Item 7 d: Det viktigste for måloppnåelse er klare og faste prosedyrer. **(Ko)**

Item 8 d: Det er først når en vet hva som er tjenlig, at man kan bestemme hva som skal gjøres. **(Ko)**

Item 9 d: For å oppnå et gode må vi kjenne til hvilke regler og handlinger som er mest formålstjenlig å bruke. **(Ko)**

Item 10 d: Nei, først må vi bestemme hva det gode er, deretter må vi bestemme hvilke midler som er riktig å bruke. **(Ko)**

Item 11 d: Studentens utvikling avhenger mer av hvordan han lærer i samarbeid med andre, enn hvilket pensum han har lest. **(Ko)**

Item 12 d: Frihet er truet når enkeltpersoner og grupper bestemmer hva som er det rikeige for meg å gjøre. **(L)**

Item 13 d: Jeg føler ofte at min personlige frihet er truet når enkeltpersoner og grupper bestemmer hva som er det riktige for meg å gjøre. **(L)**

Item 14 d: Frihet er noe som bare kan oppnås i nær avhengighet til andre. **(Ko)**

Item 15 d: Når vi mennesker kan velge å leve uavhengig av andre, er vi virkelig frie. **(L)**

Item 16 d: Først og fremst må en lære barna skikker og regler for god oppførsel. (L)

Item 17 d: Jeg mener at respekt for leveregler er en grunnleggende betingelse for at mennesker skal kunne samarbeide. (Ko)

Item 18 Regler for moralske handlinger hindrer like ofte som realiserer det gode liv for individet. (L)

5.4.8 Utvikling av skjema E: Terapeutisk perspektiv versus normalisering

Perspektivene skilles ved at terapeutisk perspektiv fokuserer et skille mellom mål og midler og åpner for utenfrastyring ved ekspertise, målmiddelstyring og kontekstuavhengig kunnskap i motsetning til normaliseringsperspektivet hvor helhet går foran delene eller som Kristiansen (1995), uttrykker det: ”*Sentralt i normaliseringsprinsippet er eit skifte vekk frå eit reduksjonistisk fokus til eit fokus på heilskap saman med ei utvida forståing av avvik som problem*” I dette perspektivet defineres mål og midler i den kontekst hvor endelige og instrumentelle verdier utgjør hverandres forutsetninger.

Hovedhypotesen postulerer en sammenheng mellom verdisyn og faglig meningsperspektiv. Naturvitenskapelig virkelighetsforståelser koblet til verdiperspektivet forankret i individualisme, liberalisme og med årsaks- og tiltaksforståelse i et terapeutisk menings- og behandlingsperspektiv, mens et kollektivistisk verdisyn tilstreber et normaliseringsorientert menings- og handlingsperspektiv

Norske skolereformer siden midt på 1960-tallet har beveget seg vekk fra verdisyn som leder til utstøting, spesialisering og oppstyking og henimot integrasjon med fokus på helhet og fellesskap. Begrepet representerer et alternativ til det medisinske og reduksjonistiske fagperspektiv på undervisningsproblematikk og omsorg som finnes i spesialpedagogikken. Normalisering står derfor i opposisjon til spesialiseringen, differensiering og individ som kjennetegner den terapeutiske – pregete pedagogikken i skolen.

Tabell 5.6 Forskjeller mellom normaliseringsorientert og terapeutisk perspektiv

	Årsaksforståelse	Problem-opplevelse	Tiltak
Normaliseringsorientert perspektiv	Praktisk erfaringsbasert kontekstuell	Alternative læremuligheter og sosialisering i nærmiljøet. Utvidet lærings- og Kunnskapssyn.	Integrasjon gjennom utvidelse ,variasjon arbeid - normalisering
Terapeutisk perspektiv	Analytisk rasjonell generaliserende	Behandling Klassifisering Spesialisering	Integrasjon gjennom spesialisering segregasjon, terapi spesialundervisning

I det terapeutiske perspektivet blir pedagogiske kandler forstått langs et psykometrisk - pragmatisk vitenskapsbasert rasjonale. Mennesket tilpasser seg omgivelsene gjennom spesialisering og konkurranse. Det som i terapiperspektivet oppfattes som avvik blir her sett som en naturlig variasjon i normaliseringsperspektivet. Pedagogikken får en kontekstuell forankring.

De indikatorer jeg benytter for å avspeile lærerutdannernes syn på tilpasning og læring bygger på måten innhold, plan og valg av mål formuleres. I det terapeutiske perspektivet oppnås tilpasning gjennom individualisering, spesialisering og habilitering, mens et normaliseringsperspektiv tar utgangspunkt i helheten.

De operasjonaliserte items er derfor formulert som påstander og synspunkter på hva og hvordan tiltak og læringsproblemer i skolen skal forstås og gjennomføres i forhold til disse to preferansene. Se for øvrig den teoretiske forståelsen av de to perspektiver i avhandlingens teoridel.

Terje Halvorsens doktorgradsavhandling "Forståelse av avvikende atferd, - en studie av avvikforståelse blant ansatte ved barne- og ungdomspsykiatriske poliklinikker (1998) i Norge. Hans skjema omhandler også noen spørsmålsstillinger om relevante holdninger til skole og læring. Terje Halvorsen fant at pedagoger i pedagogisk-psykologisk tjeneste og psykiatrien i gjennomsnitt hadde like mange terapeutiske preferanser som samfunnsrettede (normaliserte) Dette er pedagogisk personalet med kompetanse ikke ulik

undervisningspersonalets på høyskolenivå. Relevante items fra hans undersøkelse er derfor tatt med i dette skjemaet.

Nedenfor er de ulike items operasjonalisert og kommentert. I kommentarene begrunnes hvorfor de knyttes til terapeutisk eller normalisert meningsperspektiv.

Item merkes **(T)** for terapeutisk, **(N)** for normalisert.

5.4.9 Skjema E operasjonalisert og teoretisk begrunnet

Item 1: Barnehager og skoler har økende behov for psykologisk kompetanse for å kunne hjelpe barn med tilpasningsproblemer. **(T)**

Dette utsagnet gir uttrykk for troen på spesialisering. Spesialist-metaforen er bærer av forestillingen om at spesialisering (Human engineering) øker presisjonen i valg av målrasjonelle midler som så igjen fører til vellykket tilpasnings- og læreresultat. Avvik kan behandles. Utsagnet signaliserer et terapeutisk verdiperspektiv.

Item 2: ”Lære- og atferdsproblemer må dypest forstås som relasjonsproblemer” **(N)**

I et normaliseringsperspektiv ses avvik- og samspillsproblemer i et helhetsperspektiv som bryter med den tradisjonelle spesialiseringen og differensieringen (segregasjon)

Årsaksforståelsen til atferdsproblemer i dette utsagnet søkes i samhandlingene menneskene imellom hvor fenomener som sosial stemping og kulturkonflikter gjenskaper og definerer hva som oppfattes som atferdsvansker. Se for øvrig ”Kap.2.5 Verdier i den samfunnsvitenskapelige tradisjon”

Item 3: Foreldre til barn med atferdsvansker blir gjort til syndebukker for barnas problemer **(T)**

Dette utsagnet sier at foreldre holdes uforskyldt ansvarlig, mens det i realiteten er forhold av medisinsk karakter i person som er årsaken. Fokus flyttes fra foreldres rolle som sosialiseringsskulpturer i et samhandlingsmiljø og til individuelt avvik. Eksempler på en slik

reduksjonistisk problemforståelles finnes i bruken av diagnostiske begreper som forklaring, eksempelvis MBD, ADDHD osv.

Item 4: Dyslektiske elever har stort behov for spesialpedagogisk ekspertise **(T)**

Dysleksi er en diagnostisk betegnelse på en funksjonssvikt på det auditive, visuelle eller emosjonelle området som forklarer atferdsproblemet i lesing. To perspektivtradisjoner gjør seg gjeldende, en biologiskterapeutisk og en sosiolingvistisk. (Per Solvang 1999)

Item 5: Erfaringer viser at det er umulig å finne en bestemt årsaksfaktor til elevenes atferdsproblemer. Mange faktorer på ulike nivåer virker inn. **(N)**

Dette meningsperspektivet har et helhetsperspektiv på forholdet mellom individ, familie omgivelser hvor varierende årsaksforhold vedlikeholder hverandre. Perspektivet på miljøtiltak av ulik karakter står sterkt.

Item 6: Lærernes diagnostiske kompetanse må styrkes dersom skolen skal kunne yte den enkelte elev tilstrekkelig tilpasset undervisning. **(T)**

Riktig diagnose og tilpassede tiltak som middel for å løse elevenes tilpassningsproblemer er hva som dette utsagnet signaliserer. Resultatet vil være ytterligere spesialisering og segresjonstendenser.

Item 7: Elever med atferdsproblemer blir alt for ofte misforstått og oppfattet som uoppdragne. De burde heller fått samtaleterapi enn straff. **(T)**

Enighet med utsagnet gir uttrykk for en terapeutisk orientering. Samtaleterapi har et psykodynamisk utgangspunkt med sterk tilknytning til ungdomspsykiatrisk behandling. Atferdsvansker forklares som ut fra at psykisk energi og blokkeringer hindrer individet i normal og frigjørende livsutfoldelse. Problemet behandles av eksperter på det indre plan. Pedagogen får en underordnet rolle.

Item 8: Mengden av hjelpetjenester som pedagogisk-psykologisk tjeneste og kompetansesentra må økes i takt med økningen av lære- og atferdsproblemer i skolen. **(T)**

Erfaringen her gir uttrykk for forestillinger om at rasjonalitet og spesialisering og satsing på spesialpedagogikk samme måte som utbygging av psykiatriske institusjoner og sykehus løser sykehuskøene, kan satsning på spesialpedagogikken løse problemene i skolen.

Item 9: Integreringen av barn med generelle lære- og atferdsvansker er en alvorlig trussel mot nivået i skolen og lærernes arbeidsvilkår. **(T)**

Dette utsagnet bygger på det synet at læring foregår best i spesialiserte og nivåtilpassede klasser og grupper. Perspektivet inviterer til segregasjon og utskilling ut fra at spesialisering råder over målrasjonelle midler slik at en hver for seg når sine mål uavhengig av om andre når sine. Integrasjon gjennom spesialisering. Påstanden har et terapeutisk perspektiv.

Item 10: Mangel på struktur og grensesetting er en primær årsaksfaktor til atferdsproblemer i skole og barnehage. **(N)**

Denne årsaksforklaringen på atferdsproblemer i skolen harmonerer med en normaliseringsorientert tenkemåte. Fokus rettes mot omgivelsene og miljøet rundt barnet, særlig på områdene sosiale regler og normer og normkonflikter

Item 11: I skolens hjelpetjenester PPT og kompetansesentra må hjelpetiltak med utgangspunkt i samspillorienterte teorier vektlegges framfor individual-psykologiske. **(N)**

Utsagnet fremholder at fokus må rettes både mot individ og miljø. Årsaksforholdet er å finne i interaksjonsforholdet mer enn i selve individet. Det er snakk om gjensidig tilpasning gjennom endring i de sosiale relasjonene. Perspektivet sosiologisk og målet er normalisering.

Item 12: Det er kunstig å trekke et skille mellom pedagogisk og terapeutisk virksomhet **(T)**

Terapeutisk behandling baseres på et partikulatorisk syn på mennesket. Habilitering gjennom behandling også på det pedagogiske området betyr spesialpedagogikk og utskilling til spesialundervisning. Påstanden formidler et terapeutisk syn.

Item 13: En god lærer er mer opptatt av elevens læring enn av struktur og kontroll (N)

Item 14: Tilpasningsvansker skyldes mer enn vi vil innrømme det skolen og lærernes manglende pedagogiske kompetanse. (T)

Her rettes fokus mot skolens og lærernes sviktende kompetanse som årsaksforklaring på atferdsproblemer

At lærerne ikke har den kompetanse som skal til for å forstå psykiske årsaksforhold og kunne tilordne en pedagogikk som tilsvarer elevenes behov peker i terapeutisk retning

Item 15: Om en seriøs og riktig diagnostisering av elevenes tilpasningsproblemer hadde skjedd tidlig i elevens utvikling, ville mye av problemene vært unngått. (T)

Her er det forestillingen om at jo tidligere årsaksforholdet til en atferdsvanske diagnostiseres, jo riktigere og mer effektivt ville tiltakene være. Forestillingene korresponderer med den medisinske modellen. Atferdsvansker ses på som en smitte som overføres individet ved at det lever i et dårlig miljø. (P. Sundby 1982)

Item 16: Atferdsvansker bør primært forstås i et lærings- og oppdragsperspektiv. (N)

Her knyttes problemforståelsen til den kontekst læring og oppdragelse foregår i. For å forstå barnets tilpasningsproblem må en forstå hva som opprettholder atferden i denne kontekst. Kunnskapen om hvilke tiltak som kan iverksettes kan først bestemmes etter en gjennomgang av hvilke forsterkningsbetingelser i miljøet. Det er den ytre atferden som registreres. (M. Berggrav og P. Eriksen 1975)

Item 17: I skolepsykologiske prøver og kartleggingsmateriell er det betydelige validitetsproblemer knyttet til uttrykk for indre forhold. (N)

Løchen (1976, 1996) kritiserer terapeuter for at de på bakgrunn av diagnoser på skråsikkert grunnlag kan forstå klienten og tildele behandling. I påstanden stilles det spørsmål ved om fagfolk med sikkerhet kan vite hva det dreier seg om. Han reiser kritikk mot det kan stilles sikre diagnoser på det affektive området.

Item 18: En langt større del av elevene har behov for spesialpedagogisk hjelp dersom de skal få et likeverdig undervisningstilbud. (T)

Integrasjon betinget av spesialisering og behandling bygget på forskningsbasert universell kunnskap er typisk for den terapeutiske perspektivet

Item 19 : Årsaken til at mange barn utvikler atferdsvansker skyldes først og fremst årsaksforhold i det sosiale miljøet barnet lever i. (N)

Denne påstanden setter fokus på det sosiokulturelle miljøet som årsaksfaktor og vekk fra egenskaper ved individet.

Item 20: Sosiale, mer enn arvelige betingelser og årsaksfaktorer, har størst betydning for elevenes atferd. (N)

Utsagnet tvinger respondenten til å vektlegge sterkt eller lavt en sosial årsaksforståelse.

Item 21: Gjennom atferdsterapeutiske tilnærminger kan man hjelpe mange elever som man uten slik tilnærming ikke vill hatt noe hjelpetilbud til. (T)

Denne påstanden fremmer tillit til at det kreves spesialisert viten for å hjelpe elevene. I tradisjonell forståelse innen sykdomsmodellen baseres terapien på en diagnose som anbefaler behandling slik eleven hjelpes over problemet.

Item 22: Den humanistisk orienterte pedagogikken representerer et viktig alternativ til den sterkt deterministiske som preger andre tradisjoner (N)

Item 23: I stedet for ”snakk med meg-pedagogikk” burde en heller sette grenser. (T)

I dette utsagnet rettes fokus på grensesetting av en ytre, sterk instans, som vet hvilke behov eleven har. Grensesetting og sanksjoner i form av straff og belønning er vanlig i det terapeutiske behandlingsperspektivet.

Item 24: Det er viktig med tidlig diagnostisering av atferdsvanskelige barn i skolen for å til effektive behandlingstilbud (T)

I denne påstanden fremholdes terapi som en viktig kompetanse for å kunne bearbeide atferdsvansker

Item 25: En god lærer kjenner på forhånd til hvilke midler som fremmer god læring hos elevene (T)

Forståelsen av en god lærer bygger på et kumulativt kunnskapssyn. Synet skiller mål og midler. Midlene er kontekstuaavhengige og på forhånd gitt. Den som kjenner denne kunnskapen og kan velge mellom mellom målrasjonelle midler og handlinger, forstås som den gode lærer.

5.4.10 Utvikling av items – autoritærianisme versus autonomi

Begrepet **autoritærianisme** er betegnelse for det repertoaret av autoritær atferd en person utviser i ulike sosiale samhandlingssituasjoner. Autoritær er den som utviser autoritet uten sakelig eller moralsk begrunnelse og derved undertrykker andre. En autoritær personlighet kan også utvise eller medføre overdreven respekt for andre som står over i sosial eller intellektuell rang. Autoritær oppdragelse forutsetter at barn skal lystre autoriteten uten å stille krav om at den forlangede atferden skal være etisk og moralsk forsvarlig. Forskning viser generelt at autoritære personligheter har liten tillit til seg selv og andre, og føler ofte misstillit og avmektighet, noe som gir seg utslag i fordomsfulle overbevisninger og intolerante handlinger.

Nedenfor har jeg med utgangspunkt i de teoretiske definisjoner for individualisme, kollektivism og autoritærianisme gitt begrunnelser for hvorfor de ulike items antas å speile verdimotsetningene. Begrepet "autoritærianisme" er en dimensjon i motsetningen mellom autonomi og autoritet. Jenssen (1994) bruker begrepet "autoritærianisme" som beskriver et individs plassering på ei skala fra lite autoritært til svært autoritær. Autoritærianisme måler altså ikke grad av autoritet i forhold til en bestemt egalitær posisjon. Uttrykket autoritærianisme er derfor en relativ størrelse. Likevel må en anta at respondenten "automatisk" plasserer sin autoritærianisme-verdi i forhold til sentrale situasjoner i selvoppfatningen på området.

Det er 6 items som speiler respondentenes holdninger målt på skala for autoritærianisme. Tre av påstandene (18 c, 19 c, 20 c) er hentet fra den norske velgerundersøkelsen i 1957⁴⁷ og gjentatt i undersøkelsen fra 1988 "Befolkningens syn på samfunnsutviklingen" (Todal Jenssen 1994). De fire øvrige påstandene er knyttet til skoleautoriteter. Det skulle derfor være ett visst grunnlag for å kunne sammenligne styrken i "autoritærianisme" i mitt utvalg sammenlignet med oppslutningen i befolkningen.

⁴⁷ Valgundersøkelsen 1957 dokumentert av Leipart og Sande (1981) hos Todal Jenssen (1994)

Item 15 c: Lydighet bør prege forholdet til overordnede, mer enn gjensidig respekt.

Item 16 c: Skolens ledelse må håndheve reglement og vedtak konsekvent og gjennomført hvis den vil sette seg i respekt.

Item 17 c: En får best gjennomslag for sakene mine når en går direkte til ledelsen

Item 18 c: Det vi trenger mest her i landet, mer enn lover og programmer, er noen få uselviske og myndige ledere som folket trygt kan følge.

Item 19 c: Enten Norge handler rett eller galt vil jeg stå på mitt lands side

Item nr. 20 c: Skal arbeidet bli effektivt, må vi ha sjefer som gir nøyaktig og detaljert forskrift om metode og midler som skal brukes. En må alltid være villig til å gi avkall

Alle de operasjonaliserte påstandene er begrunnet ut det innhold som ligger i begrepet autoritet og som er beskrevet ovenfor.

Påstandene dekker et vidt spektrum av autoritetsrelasjoner der respekten for den sterke trer fram og innordningen i et hierarki med ett bestemt formål aksepteres. De som vektlegger påstandene stor positiv verdi reflekterer derfor disposisjon for autoritetsaksept på generelt grunnlag. Påstandene er plassert på slutten av serien av påstander med liberalistiske og kollektivistisk innhold. De skiller seg slik kraftig ut, og kan på det vis påkalle seg negative assosiasjoner, slik at tendensen til nei-svar blir sterkere enn realitetene tilsier. Det er de individualistiske og autoritetstro som antas å si eg enige i påstandene. At respondentene har høy utdanning tilsier at påstandene sannsynligvis i denne respondentgruppa vil bli lavt prioritert, idet lav utdanning og autoritetstro henger nært sammen. En indeks for utvalgets plassering sammenlignet med indeks for 1988-undersøkelsen vil kunne si noe om lærerutdannernes forhold til autoritærianisme sammenlignet med befolkningen for øvrig.

5.5 Kommentarer til de foreslåtte skjemaene før testing mot prøveutvalg

Jeg har nå vist hvordan forslag til spørreskjemaer er begrunnet og hvordan hvert item er underkastet vurdering i forhold til skilleindikatorer og kriterier.

Skjemadel B bygger på det standardiserte måleinstrument for måling av holdninger i konfliktsituasjoner utviklet av Kenneth Thomas (1975) og tilpasset norske forhold av Birger

Bertheussen, Trondheim Lærerhøgskole (1986). I avsnitt 5.4.2.2 ble skjemaets relasjoner til verdier som her søkes reflektert og begrunnet.

Professor Edmund Edvardsen, Universitetet i Tromsø og Professor Willy Martinussen, Norges teknisk - naturvitenskapelige universitetet i Trondheim fikk forslaget til survey-skjemaer til vurdering.

Fra Willy Martinussen vurdering siteres følgende

” Som spørreskjemaet/spørreskjemaene nå står, skulle et materiale på det ikke skape problemer for den statistiske analysen. Enkeltutsagnene ser i og for seg rimelige ut, tatt hver for seg. Men det må da være alt for mange av dem? Hvis du ikke har ekstremt tålmodige og skjerpede svargivere, spørs det om ikke validiteten blir lav. Folk sovner vanligvis etter å ha sagt seg enige eller uenige i 8-10 slike utsagn. Vi pleier derfor å ha mye kortere ” batterier ” av utsagn med andre typer spørsmål innimellom, og vi har et fåtall slike batterier i et spørreskjema.. ”. (Professor Willy Martinussen 1999, Appendiks A. s.8)

Willy Martinussens hovedkritikk var at antallet item (variabler) var høyt og derfor ville svekke validiteten. Som kjent går presisjonen ned ved lange og kompliserte spørsmålsstillinger. Systematiske feil vil kunne oppstå. Nå er imidlertid respondentene i dette tilfelle høyt utdannet yrkespersonale og spørsmålene angår kjernepunkter i deres “implisitte og eksplisitte verdier” avgjørende for deres “lærertenkningsperspektiv” på sentrale yrkesetiske og faglige spørsmål. Jeg forutsatte derfor at respondentene både er utholdende og engasjerte. Dessuten er lærerutdannere utdannet til minst hovedfagsnivå, og derfor forutsettes å ha et begreps- og bevissthetsnivå tilstrekkelig til å svare presist og nøyaktig.

Testing i et omfang Martinussen anbefalte ville kreve utprøving og statistisk bearbeiding utenfor mine muligheter på dette tidspunktet både økonomisk og tidsmessig. Et alternativ var å sjalte ut påstander med liberalistisk og kommunitaristisk innhold fordi påstandene her sannsynligvis reflekterte de samme underliggende verdier som påstander med individualistisk og kollektivistisk innhold. Når dette ikke ble gjort, var det ut fra flere argumenter.

For det første: Jeg måtte ha et antall variabler på verdiaspektene 1) identitet, 2) ansvar og 3) norm på individualisme-kollektivismedimensjonen tilstrekkelig til å gjennomføre en

faktoranalyse som viste hvilke ”items-gruppering” som hadde størst forklart varians i utvalget.

For det andre: Å bruke færrest mulig variabler kun ut fra litteratur, egen skjønsmessig vurdering og det såkalte ekspertpanelet, ville reduserer validiteten ved å gi ”variabler” med begrenset forklart varians i stedet for å få variabelkonstruksjoner med høy forklart varians gjennom faktoranalyse.

For det tredje: Sjansen for at virkningen av tilfeldige feil i en retning ville ikke ble justert med tilfeldige feil i motsatt retning ville øke.

Konklusjonen ble at jeg derfor beholdt en bred variasjon av variabler for de samme underliggende verdier for så å kunne fange opp bredden i respondentenes preferanser. Pretesting og en senere faktoranalyse ville kunne sjalte ut items med lav forklart verdi og verdimessig representasjon. For å få en håndterlig datamengde slik Martinussen anbefalte, vil de innkomne data bli redusert til et mindre antall variabler med maksimal forklart varians ved faktoranalytisk behandling. (se kapittel 7.5, konstruksjon av nye variabler side 143) Jeg tok derfor sjansen på at lærerutdannerne ikke ”sovnet”, men ga valid tilbakemelding.

Ved å beholde et vidt utgangspunkt med mange variabler, grundig pretestet og bruk av faktoranalyse for å kunne avsløre relasjoner og interaksjoner mellom de sentrale uavhengige variabler, mener jeg å kunne sikre skjemaets validitet og reliabilitet.

Jeg besluttet derfor å beholde et relativt høyt antall variabler.

Neste kapittel omhandler stabilitetstest av surveyskjemaene ved pre- og posttesting. Under forutsetning av akseptabel stabilitet vil jeg beholde skjemaforslagene med de justeringer som vurderes påkrevet.

Kap. 6 Utprøving av spørreskjema

6.1 Innledning

Spørreskjemaets validitet er ivaretatt først og fremst ved definisjonsmessig spesifisering og på denne bakgrunn operasjonalisert. I tillegg er validiteten ivaretatt ved at dommerpanelets vurderinger er lagt til grunn.

Samtidig har jeg underlagt items kritisk vurdering ut fra egen erfaring. Reliabiliteten for hele surveyet er testet ved to uavhengige målinger med en måneds mellomrom.

Når det gjelder delskjema B “*Forholdet til medarbeidere*” (sosiale behov – konkurranse – tillit– avmaktsfølelse) var dette “instrumentet” standardisert i forhold til 339 ledere i offentlig og privat forvaltning og tilpasset norske forhold. Dette skjemaets validitet og reliabilitet antas derfor å være tilfredsstillende for denne undersøkelsen ut fra at sammenligningsgruppens sosioøkonomiske status er sammenlignbar.

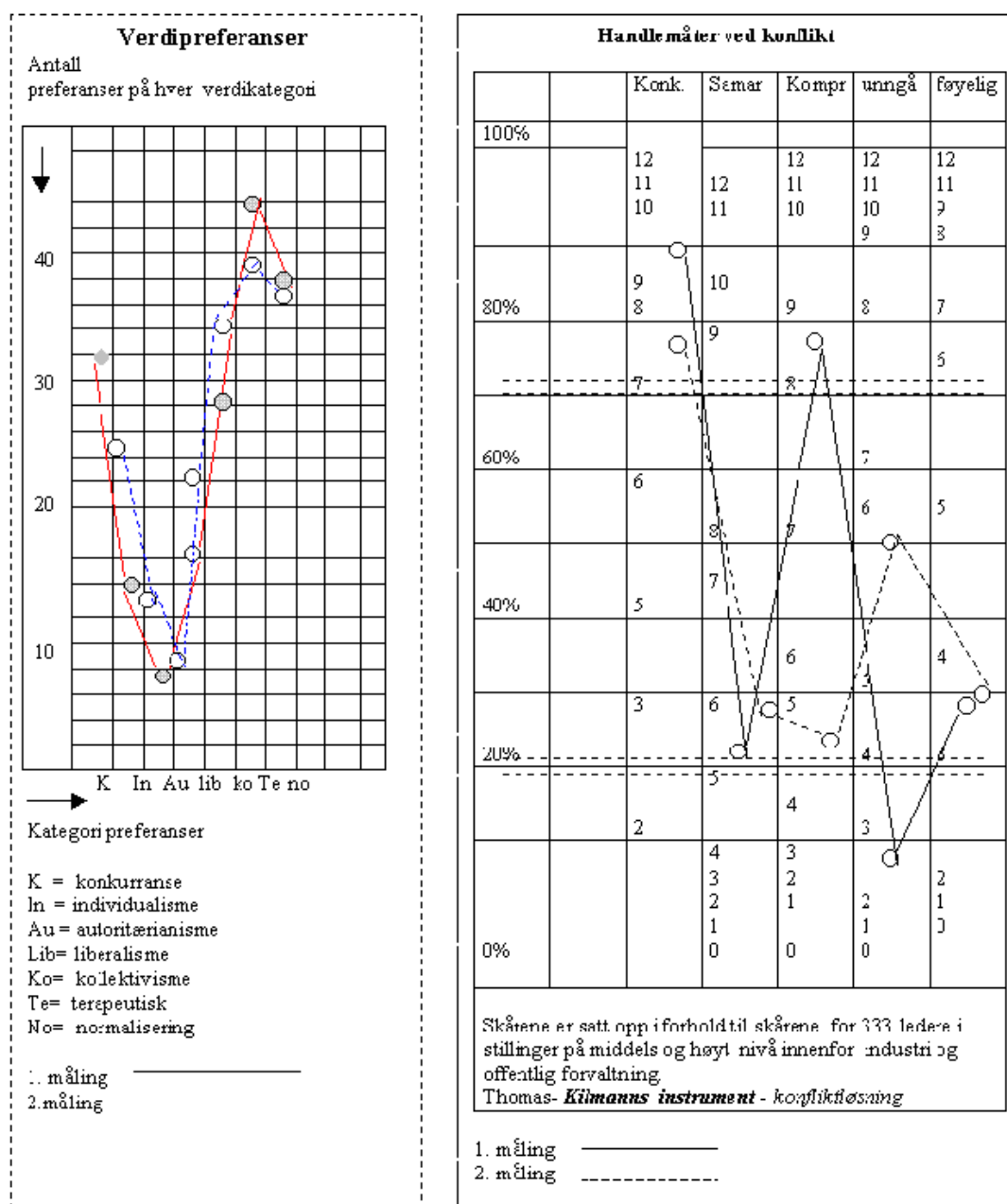
6.2 Reliabilitet ved omtest

Den form for stabilitetstest som ble benyttet var **omtest**. Det ble opprettet avtale med 10 respondenter fra de aktuelle høgskolene bestående av øvingslærere, fagpedagoger og fagdidaktikere

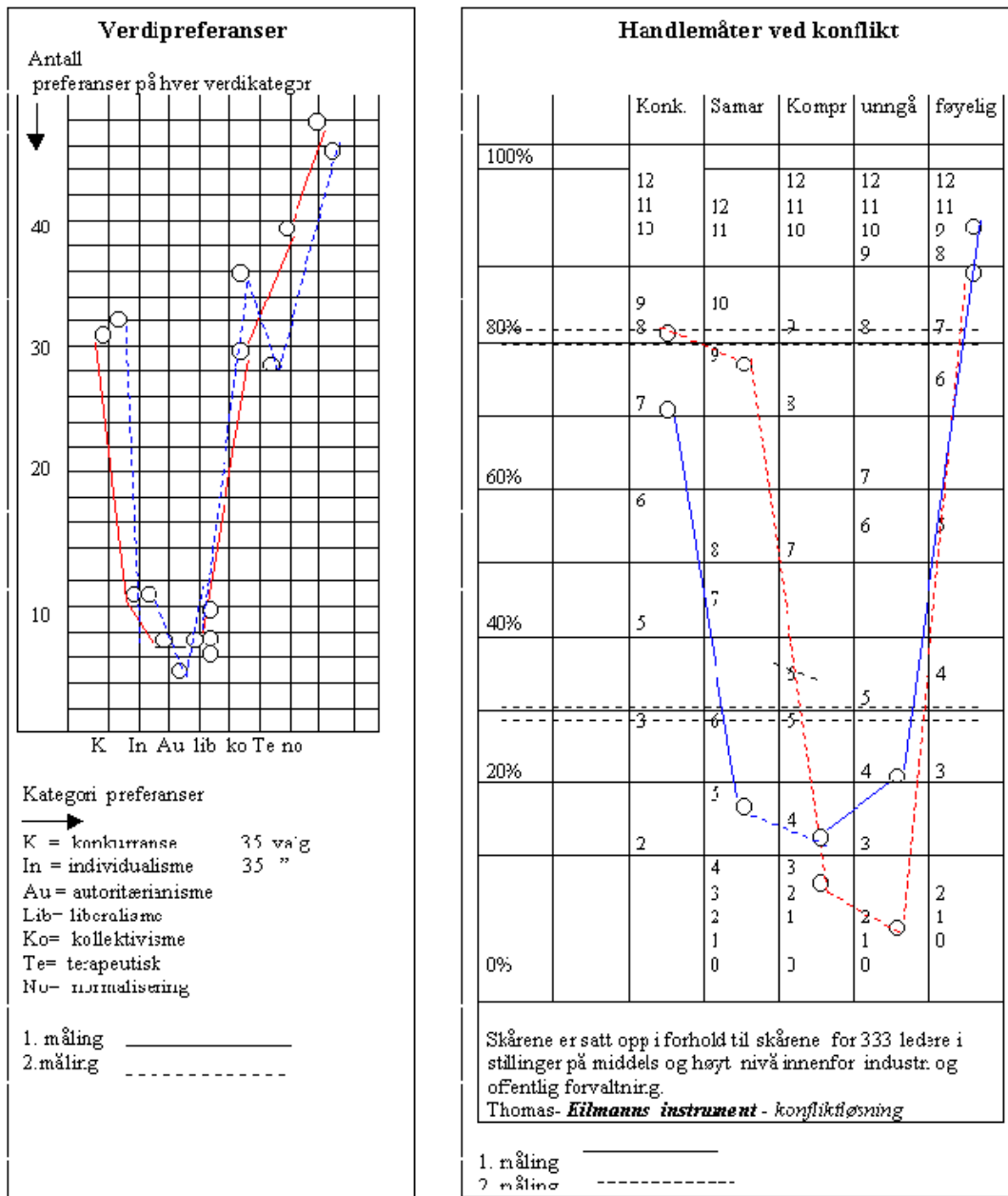
Verdier er **varige fenomener** som genererer en stabil holdnings- og handlingsstruktur over tid. Jeg kunne derfor forutsette at holdningene ved de to målingene var de samme hos respondentene. Et stabilt resultat ved to målingene ville derfor indikerer at spørreskjemaet hadde god intrasubjektivitet. Eventuelle forskjeller ut over det akseptable måtte skyldes andre forhold enn holdningsendringer, for eksempel egenskaper ved spørsmålene, måten surveyet var bygd opp, eksempelvis lange formuleringer og begrepsmessige uklare items. Willy Martinsen anbefalte få items på hver variabel ut fra at respondenter lett blir ”trøtte” ved lange og krevende spørreskjemaer. Mitt skjema inneholdt et stort antall items, noe jeg allerede har drøftet. Andre forhold, som tidsintervallet mellom de to målingene, ble også vurdert. Ved for kort tidsrom kunne respondenten huske preferanser fra første måling. Jeg valgte derfor en måneds mellomrom mellom de to prøvene for å være sikker på at minnet var slettet eller så svekket at det ikke hadde innvirkning. Hendelser av en slik karakter at de kunne ha påvirket prøveresultatet inntrådte ikke i tidsrommet ut fra det jeg kjenner til.

Stabilitetstesting omfatter dimensjonene individualisme vs. kollektivism, liberalisme vs. kommunitarisme og terapeutisk vs. normalisert fagperspektiv og måter å handtere uenighet på, skjemat B. (Appendiks A s.14) For å vise graden av stabilitet, presenteres representative resultater for 3 av de 10 respondentene som var med i omtestingen. Når det gjelder resultatene de øvrige viser jeg til grunnlagsmaterialet som kan kontrolleres der.

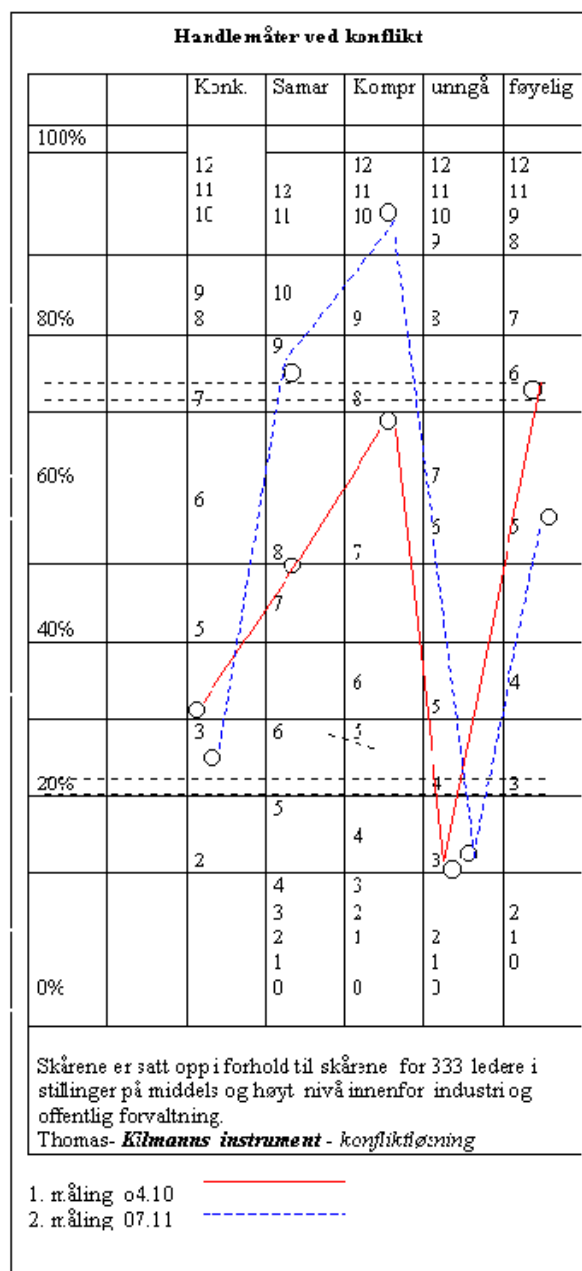
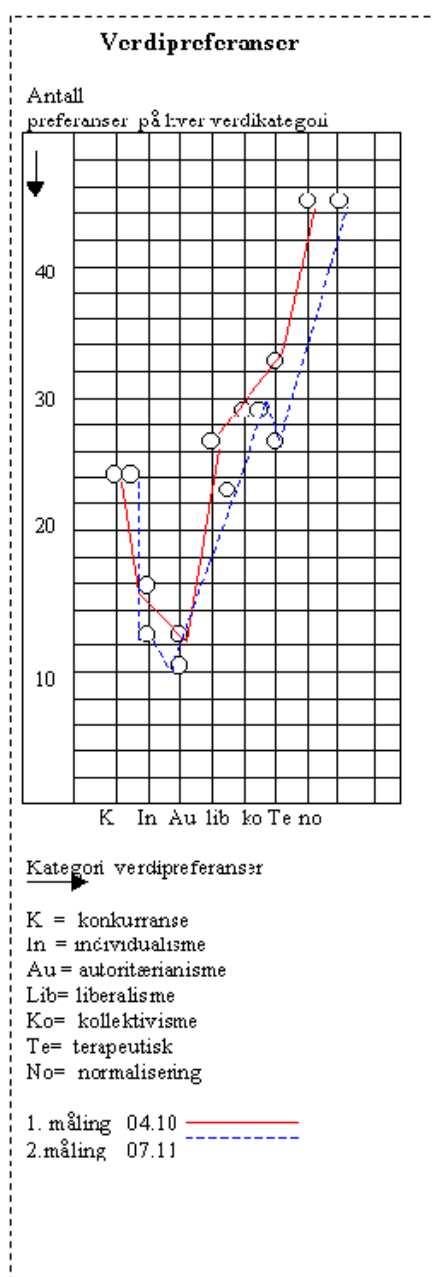
Tabell 6.1 Sammenstilt resultat fra to målinger 02.10. og 04.11. Respondent nr. 2



Tabell 6.2 Sammenstilt resultat fra to målinger 02.10. og 06.11. Respondent nr. 4



Tabell 6.3 Resultat fra to målinger 04.10. og 07.11, respondent nr. 10



Resultatene for de øvrige 7 respondentene i prøveutvalget som var med i testingen- retestingen viste samme stabilitet som resultatene vist ovenfor.

6.3 Kommentarer til tabellene

Tabellene viser resultatene ved de to målingene for skjemadelene B, C, D og E. (Appendiks A) Skjemadel B **handlemåter ved konflikt** viser respondentens preferanser i forhold til **konkurrans-**, **samarbeids-** og **kompromissorienterte** utsagn og utsagn som uttrykker **unnvikende** og **føyelige** handlingsmåter. Skjemadelene C, D og E omhandler respondentenes **preferanser** på verdidimensjonen individualisme-kollektivism og faglig perspektiv.

Tabell for skjemadel B (handlemåter ved konflikt), viser respondentens handlingspreferanser ved de to målingene på nevnte områder. Tallene angir antall **preferanser** og **prosentil**. Det betyr eksempelvis at antallet ni konkurranseorienterte preferanser eller høyere er et resultat som bare 20 % eller mindre av standardiseringsgruppen oppnådde. (333 ledere i industri og offentlig forvaltning). Altså skåret 80 % av standardiseringsgruppen lavere.

Tabell for skjema-del C består av sju påstander i individualistisk retning, sju påstander i kollektivistisk retning og seks påstander med autoritært verdiinnhold. Hver påstand kan vektes fra **1 (uenig)** til **5 (enig)**. Skåreverdiene varierer derfor fra **sju** dersom en er helt uenig i alle utsagn til **35** dersom en er helt enig i alle og fra **sju** til **30** for autoritæianisme.

Skjema D består av åtte påstander i liberalistisk retning og 8 i kommunitaristisk retning. Skåreverdiene kan her variere fra **åtte** til **40** i skåreverdi

Skjema E består av 14 påstander i terapeutisk retning og 14 normalisert. Skåreverdiene kan variere fra min. 14 til maksimum 70.

I tabellen nedenfor vises skåreverdiene for tre av respondentene ved to målinger. Hovedinntrykket er at samsvaret mellom 1. og 2. måling er stabilt. Forholdet mellom verdipreferansene ligger fast slik at de følger hverandres hovedbevegelser (se tabellens kurvedigram).

Tabell 6.4 Verdidpreferanser for de tre respondentene ved to målinger

Res p-	Kollekt.		Individ.		Autorit.		Liberal.		Kommun		Terapeut		Normali.	
	1. mål	2. mål	1. mål	2. mål	1. mål	2. mål	1.mål	2. mål	1.mål	2. mål	1.mål	2. mål	1.mål	2. mål
Nr.2	34/35	27/35	17/35	16/35	9/30	11/30	18/40	25/40	37/40	31/40	47/ 70	44/70	41/70	40/70
Nr.4	32/35	33/35	13/35	13/35	11/30	7/30	11/40	10/40	30/40	40/40	41/70	32/70	53/70	53/70
Nr 10	24/35	23/35	16/35	12/35	13/30	10/30	26/40	22/40	28/40	27/40	32/ 70	25/70	46/70	46/70

Respondent nr.2s vektning av kollektivism ved de to målingene er henholdsvis 34 av 35 og 27 av 35 oppnåelige skårer, respondent nr.4 varierer fra 32 til 33 og nr.10 fra 24 til 23 skårer av de 35 oppnåelige. Vi ser videre av tabellen at respondentenes preferanser for individualisme, terapeutisk og normalisert meningsperspektiv er tilsvarende stabilt, mens avviket fra 1. til 2. måling for autoritærianisme, liberalisme og kommunitarisme svinger litt mer. Dette kan bero på tilfeldigheter.

6.4 Kommentar til tabell for handlemåter ved konflikt, skjema B

Respondentenes handlemåter ved konflikt viser ikke den samme stabilitet. Variasjonene ved de to målingene er størst på områdene **kompromiss** og **samarbeid**. Tabell 6.1 kan tjene som eksempel. Her har respondent nr.2 10 **konkurrerende** preferanser ved 1. måling og åtte ved 2. måling hvorav seks er nøyaktig de samme. Respondenten prefererer seks utsagn for **samarbeid** ved 1.måling og fem ved andre. Avviket er størst for **kompromissorienterte** utsagn, ni valg ved 1.måling og fire ved 2. måling. Vi ser videre at forskjellen er stor også for utsagn som uttrykker unnvikelse, mens uttrykk for føyelighet er stabilt. For de øvrige var avvikene betydelig mindre på disse områdene.

I denne testen valgte respondentene bort det minst representative alternativet for ens handlemåte. Hva som er mest representativ handlemåte avgjøres av hvilke situasjoner og handlinger som assosieres. Risikoen for at forskjellige assosiasjonene påvirker på en tilfeldig måte valget ved de to målingene, er sannsynlig, særlig i de tilfeller hvor begge alternativer oppleves som representative. Jeg besluttet derfor å la respondentene i det endelige spørreskjemaet besvare begge alternativene samtidig, og differensiere dem imellom med ulik

vekting. For ytterligere å gjøre skjemaet valid og reliabelt vil de innkomne data bli **faktoranalyser** for å finne de svaralternativer som har størst forklart varians på hver av handlemåtene for hele respondentgruppa.

6.5 Respondentenes syn på skjemaets utforming og representativitet

Her tas med respondentene vurderinger fra selve undersøkelsen om hvor relevant deres preferanser var for deres verdier på områdene, og hvordan de vurderte spørreskjemaets utforming. Resultatet gjengis i tabells form nedenfor.

Tabell 6.5 Representativ verdipreferanse

	Frekuensi	Percent	Valid Percent	Cumulativ Percent
lite relevant	1	1,3	1,4	1,4
noe relevant	2	2,6	2,7	4,1
middels relevant	13	16,7	17,8	21,9
relevant	41	52,6	56,2	78,1
svært relevant	16	20,5	21,9	100,0

Tabellen viser at 3,9% av de spurte mente at spørreskjemaet var lite eller bare noe relevant for deres verdipreferanser, mens 89,8% (57) mente at skjemaet var middels til svært relevant for deres verdipreferanser. 7% av respondentene har ikke gjort noen vurdering

Tabell 6.6 Utforming av spørreskjema

	Frekuensi	Percent	Valid Percent	Cumulativ Percent
lite bra	3	3,8	3,9	3,9
nokså bra	14	17,9	18,4	22,4
middels bra	31	39,7	40,8	63,2
meget bra	27	34,6	35,5	98,7
særdeles bra	1	1,3	1,3	100,0

17 av 80 repondenter vurderte skjemaet å være lite eller bare nokså bra, mens 58 av 80 mente at skjemaet var middels til meget bra.

1 respondent mente skjemaet var særdeles bra.

Respondentene vurderte skjemaet som representativt for deres verdier, samtidig som de mente at det hadde tilfredsstillende utforming. Dette styrker inntrykket fra omtestingen om at skjemaets validitet og reliabilitet var akseptabel.

Jeg har så langt redegjort for utviklingen av spørreskjemaet. På grunnlag av teori, fenomenenes teoretiske definerings og teorien operasjonalisert, og ved utprøving og omtest, har siktemålet vært å gjøre skjemaet valid og reliabelt. Resultatet viser at skjemaet speiler valide og reliable verdivalg og fagsynspreferanser hos respondentene.

DEL IV Datainnsamling og faktoranalyse

Kap. 7 Datainnsamling og utvikling av nye variabler

7.1 Innledning

Jeg har så langt redegjort for utviklingen av spørreskjemaet til et instrument for datainnsamlingen. Første del av dette kapitlet omhandler utvalg av høyskoler og respondenter og hvordan datainnsamlingen ble lagt opp og gjennomført. Andre del gjør rede for den gjennomførte datastruktureringen ved hjelp av faktoranalyse og konstruksjon av representative variabler for den videre dataanalysen. Jeg har i denne forbindelse valgt å knytte noen forklarende kommentarer til hva faktoranalyse er, og noen sentrale begreper som forhåpentligvis letter lesningen.

7.2 Valg av høyskoler og respondenter, utsending og resultater

Undersøkelsens målsetting var å reflektere lærerutdannernes verdiorientering ved allmennlærerlinjene ved høyskolene i Nord-Norge. Utvalget av utdanningsinstitusjoner i landsdelen som har allmennlærerutdanning er 5, så valget av høyskoler ga seg selv.

Undersøkelsen omfatter pedagogisk personale i fast og midlertidig stilling ved Høyskolene i Nesna, Bodø, Tromsø, Finnmark og Samisk Høyskole.

Lærerutdannerne ble definert til å omfatte fagpedagoger, fagdidaktikere, øvingslærere, dekaner, studieledere og administrative ledere. Alle deltar og samhandler om å planlegge, fortolke planer og mål og gjennomføre undervisning i pedagogisk teori og praksis.

Lærerutdannernes eksplisitte og implisitte verdier vil påvirke studentenes yrkesetiske refleksjon, praksisteori, praksis og herav deres virkelighetsforståelse. Minstekrav til utdanning ble satt til tre års universitets- eller høyskoleutdanning. Mange av øvingslærerne har ikke utdanning utover dette nivået.

Ut fra institusjonenes oversikter slik de forelå på institusjonenes hjemmesider (internett)

ble antallet lærerutdannere inkludert øvingslærere stipulert til 440. I første omgang var hensikten å konstruere et stratifisert utvalg som speilet faglig og kjønnsmessig fordeling og forholdet mellom øvingslærere og faglige ansatte ved høgskolene. Dette arbeidet måtte oppgis både av tidsmessige årsaker og av at respondenter trakk seg og derved forrykket forholdet. Jeg bestemte meg derfor for å trekke utvalget tilfeldig.

Fra institusjonens lister over ansatte hadde jeg oversikt over alle enheter (øvingslærere, fagpedagoger, faglærere og administrativt personale) i populasjonen. Jeg kunne ordne enhetene fra 1 til 440 og foreta utvelging ved loddtrekning. Utvalgsbrøken ble satt til $\frac{1}{4}$, dvs. at utvalgets størrelse ville bli tilnærmet 110. Antallet øvingslærere og lærerutdannere var tilnærmet likt. Nedenfor følger en oversikt over populasjonen og utvalget.

Tabell 7.1: Oversikt over populasjon,utvalg og medvirkende i undersøkelsen

Høgskole	Populasjon	Utvalg trukket	Endelig utvalg	Medvirkende
Samisk høgskole	30	8	6	5
Høgskole i Nesna	100	25	32**)	30
Høgskolen i Bodø	110	30	27	22
Høgskolen i Finnmark	90	22	8*	7*)
Høgskolen i Tromsø	112	30	30	20
Tot.	442	115	103	82

*) Det lave antallet medvirkende fra Høgskolen i Finnmark skyldes bl.a. datafeil. Deres elektriske postsystem var under omlegging i perioden, og kommunikasjonen havarete. Det ble derfor gjort bare et fåtall avtaler. Ingen øvingslærere svarte positivt på henvendelsen selv om henvendelsen her ble formidlet tradisjonelt.

***) Som kompensasjon for for få øvingslærere tok jeg inn "overskuddet" fra Høgskolen i Nesna.

Høsten 1999 ble høgskolene orientert om undersøkelsen og det ble gjort foreløpige avtaler med de uttrukne om å delta. En grundigere redegjørelse om undersøkelsens målsetting og hensikt, sikring av anonymitet ble gitt, og det utarbeidede serveyskjemaet ble sendt de respektive deltakere til vurdering. 103 deltakere sa seg villig til å delta. Av disse returnerte 82 respondenter skjemaet i utfylt stand, svarandel **79 %** av de **uttrukne**, **18,2 %** av hele **universet**. To skjemaer ble forkastet pga. ufullstendig utfylling.

Oppslutningen varierte mellom høyskolene. Årsakene kan være flere. En av grunnene kan tilskrives måten utvelgingen av respondenter foregikk på. For mindre miljøer fikk det stor utslag når flere i utvalget ikke svarer og det på grunn av tidspress ikke ble tid til å opprette nye avtaler. En annen årsak kan tilskrives spørreskjemaet som ble for langt og komplisert, j.fr. Willy Martinussens kommentarer. Kommentarer som gikk igjen i noen av de returnerte skjemaene kan nevnes: ” Lange spørsmål”. ”Flere tolkningsmuligheter” ” Skjemaet er for langt”. ” Tar for lang tid, gjentakelser av spørsmål”. ” Jeg vet ikke nøyaktig hva jeg svarer på”. osv. Svarene kan tyde på at Martinussen hadde rett i sin tilrådning for noen av respondentene.

Likevel er en svarprosent på 79 tilfredsstillende, selv om den faglige balansen er forrykket i det antallet respondenter med naturvitenskapelig bakgrunn er svakere enn antall respondenter med annen faglig bakgrunn.

7.3 Datastrukturrering og datakrav – faktoranalyse

I forbindelse med utviklingen av spørreskjemaet og vurderingen av antall enkeltitem på hver dimensjon, ble faktoranalyse nevnt som metode for variabelreduksjon og datastrukturrering ” *Dette er ein struktueringsmetodikk som tek sikte på å finne fram til moglege bakanforliggende faktorar som kan forklare interkorrelasjonane i eit materiale*” (Befring 1994).

Befring viser i denne sammenheng til Klainbaum 1988:601, som forstår faktoranalyse som

”ein multivariat metode for å beskrive og forklare samanhengar mellom fleire vanskelege tolkbare og korelerte variablar, med nokre få, omgrepsmessige meningsfulle og relativt uavhengige faktorar” (ibid. s.202)

Verdipreferanser, motivasjon, intelligens, angst osv. er eksempler på slike størrelser. De lar seg bare innsjå via observerbare atferdsindifiseringer på basis av ulike sett av operasjonaliseringer av de underliggende fenomener. I et større utvalg vil oppslutningen om konstellasjoner av variabeloperasjonaliseringer reflektere styrken og forekomsten av fenomenet i utvalget. Faktoranalyse er ifølge Befring primært utviklet for å finne de utvalg av

variabelkonstellasjoner som forekommer, og for å prøve den ytre validiteten i de nye konstellasjonene.

For å kunne belyse problemstillingen ble det i **kapittel 1** i formulert 9 støtteproblemstillinger hvorav fire var avhengig av faktoranalytisk behandling for å identifisere indikatorer for de latente variablene på dimensjonen individualisme versus kollektivism, liberalisme versus kommunitarisme og autoritærianisme og på fagsynsdimensjonen terapeutisk versus kollektivistisk fagsyn. Ved å identifisere indikatorkonstellasjoner på de meningsskillende aspektene, for eksempel **identitet**, **ansvar** og **norm** i motsetningen mellom kollektivism og individualisme,⁴⁸ kan en på dette grunnlaget danne seg et måltall for oppslutningen i utvalget på de aktuelle aspektene.

Gjennom den korrelasjonsprøvingen som ligger i faktoranalysen, vil items som korrelerer sterkt eller som ikke korrelerer med noen andre item, kunne identifiseres. I første tilfelle vil den ene kunne betraktes som overflødig, i det andre tilfelle reflekteres ikke den egenskapen som tenkes målt, og itemet må betraktes som invalid.

Faktoranalysen setter oss altså i stand til å finne variabelkonstellasjoner eller samlevariabler som ellers ville ha vært vanskelige å oppdage. Konstellasjonenes verdimeslige innhold og styrken i oppslutningen speiler respondentens følsomhet på området det spørres om.

En kan bruke faktoranalysen både eksplorativt og bekreftende. I min undersøkelse er den brukt bekreftende. Allerede i hypoteseformuleringene og i operasjonaliseringen av items ble det lagt til grunn at respondentene kunne vekte operasjonaliserte aspekter etter grad av enighet.

Faktoranalyse er i seg selv ingen garanti for at en måler det en gir seg ut for å måle eller for at spørreskjemaet er stabilt (ibid. s. 203) Både validitetskrav (definisjonsmessig og operasjonalisert) og krav til stabilitet må sikres i forkant, noe jeg har redegjort for i foregående kapittel. Men faktoranalysen styrker validiteten ved at de items som trekkes ut og som inngår i den nye variabelen er de som har størst forklart varians.

.

7.4 Prosedyre ved konstruksjon av variabelkonstellasjoner.

Prosedyren den påfølgende faktoranalysen er knyttet til SPSS 9.0. (Den ekstraksjonsmetoden i SPSS som jeg har benyttet er ”principal component ekstraktion ”. Noe forenklet kan denne

⁴⁸ I min undersøkelse ble antallet item redusert med 50 %

forklares ved at regneprogrammet på bakgrunn av ei samling av statistiske teknikker i rekkefølge trekker ut de variablene (uavhengige) som i forhold til en kriterievariabel (avhengig) gir størst forklart varians. Hvert nytt item som legges til, bidrar til økt forklart varians på den nye variabelen. Med andre ord ekstraheres graden av forklart varians på hver av faktorene i forhold til kriterievariabelen for hvert item som inngår i variabelen. Det utvalget av items som bidrar sterkes på hver av faktorene og samtidig ekskluderer hverandre gjensidig velges ut.

Den rotasjonsmetoden i SPSS som er benyttet er "varimax" I en varimax rotasjon skaffer dataprogrammet oversikt over hvilke variabelkonstellasjoner som ikke korrelerer med hverander (null-korrelasjon).

Eksempelvis vil motsetningsforholdet på dimensjonen individualisme vs. kollektivism bli reflektert i varierende grad av de ulike item. Noen item reflekterer "rene" liberalistiske verdiprioriteringer andre "rene" kollektivistiske. Slike utvalg av items danner nye variabelkonstellasjoner som ideelt sett ikke korrelerer med hverandre.

"Perfekt ikke-korrelasjon, nullkorrelasjon, inneber at variablane er uavhengige. Dette kallar vi gjerne ortogonalitet. Kunnskap om ortogonalitet er like viktig som kunnskap om korrelasjon" (Befring 1994: 204)

Forestiller vi oss et ortogonalt korrelasjonsdiagram (aksene står vinkelrett) og resultatene fra spørreskjemaundersøkelsen spredt i planet, vil programmet i en varimax rotasjon prøve ut alle kombinasjoner av korrelasjoner i respondentenes oppslutninger om de ulike item.

Variabelkonstellasjoner som er null-korrelerte, for eksempel på dimensjonen individualisme versus kollektivism vil da finnes. På et scatter-diagram vil de være orientert langs avhengig og uavhengig variabel.

Hvor sterkt den nye variabelen korrelerer med prediktorvariabel, er avgjørende for hvor mye forklart varians (r^2) den bidrar med. Dersom korrelasjonen er høy bidrar den lite i det den i slike tilfeller antas å speiler samme verdi som prediktor.

Det enkelte items bidrag på hver faktor uttrykkes ved faktorladninger (coefficient of determination). Faktorladning er med andre ord et uttrykk for et items forklarte varians på faktoren. SPSS tilrår at faktorladningene bør være høyere enn .30 og at forskjellen i ladning et items har på to eller flere av faktorerene (variabelkonstellasjoner) må være større enn .100 for

at det skal kunne sies at itemet representerer ulike verdier på de to faktorene (divergent validitet). Items med faktorladninger som ikke innfrir kravene til divergent validitet og faktorladning forkastes. Av dette følger at dersom et item skårer like høyt på to eller flere faktorer (dobbeltladninger), forkastes det som invalid i forhold til kriterievariabelen.

Den reliabilitetstesten de nye variablene blir underlagt i SPSS er Cronbachs alpha. Denne testen er en split-half-test. Universet av respondentenes preferanser halveres og gjennomsnittet for alle delingskorrelasjoner regnes ut. Det betyr at hvert items korrelasjon med alle de andre items utregnes og det beregnes et gjennomsnitt. Tallet varierer mellom -1 og $+1$. En korrelasjon mellom oppslutningen i preferanser i liberalistiske retning og kollektivistisk på -0.50 betyr at stigende oppslutning i en av retningene går sammen med avtakende oppslutning i den motsatte retningen. Kravet til måltall for stabilitet i oppslutningen om en samlevariabel blir satt til $.50$. En korrelasjon lavere enn dette kan tyde på at de ulike item som inngår i samlevariabelen måler ulike fenomener og derfor må forkastes.

Spss opererer med et sett statistiske mål på om variabelen innfrir de kravene som stilles for å kunne sies å være tilnærmet normalfordelt. Samlevariabler som fremkommer i min analyse blir underkastet denne kontrollen. Det gjelder først og fremst metriske mål for gjennomsnitt (M), standardavvik (std.), kurtosis og skjevhet (skewness). Når det gjelder hypotesetester opererer Spss med F- og T-tester med nedre grenseverdi for signifikansnivå på $p < .05$. Jeg viser ellers i denne sammenheng til litteraturen på området.

7.5 Konstruksjon av nye variabler

I kapittel 5.4.2.2 ble sammenhengen mellom unnvikende, konkurrerende, samarbeidsrettet, kompromisspreget eller føyelig atferd drøftet i forhold til personens verdivalg. I hvilken grad grunnleggende sosiale behov som positiv selvaktelse, kontroll og tillit til andre i løpet av livsløpet har blitt tilfredsstilt, influerer personlighetskarakteristika (Freud, Erikson, Maslow). Mistillit og skyld disponerer for autoritære holdninger. Mennesker som forstår livsoppgavene og de sosiale kodene og er trygge på omgivelsene, disponeres for utvikling av egalitære og samarbeidsorienterte holdninger. Teorien postulerer at instrumentelle handlingsmønstre og

intensjonelle preferanser reflekterer grader av de underliggende verdifenomener/
skjemastrukturer som bestemmer våre handlinger (Kluckhohn 1951). Til sammen genererer
de psykososiale skjema-strukturene de handlingsmønstre det velges mellom i ulike sosiale
situasjoner.

Til å speile disse verdifenomenene i utvalget ble som tidligere nevnt Kenneth Thomas &
Kilmanns ”Instrument for måter å hantere uenighet på” valgt. Jeg viser til kap 5.4.3 i
metodedelen hvor instrumentet er omtalt og begrunnet.

I kap.3.4.2.2 viste jeg til Young (1966) og Hofstede (1984) og deres aspektbeskrivelser i
skillet mellom individualisme og kollektivismen nemlig 1) Identitetsaspektet som beskriver
relasjonene til samfunnet og enkeltindivider. Kollektivistene føler sterk involvering mens
individualisten prioriterer distanse og avgrensning, og 2) Ansvarsaspektet: Her vil
individualistene prioritere egenansvar og selvhjelpenhet mens kollektivistene vektlegger
gjensidig ansvaret som det største gode. Figur 7.1 viser sammenhengen mellom verdier,
atferdskarakteristika og holdninger.

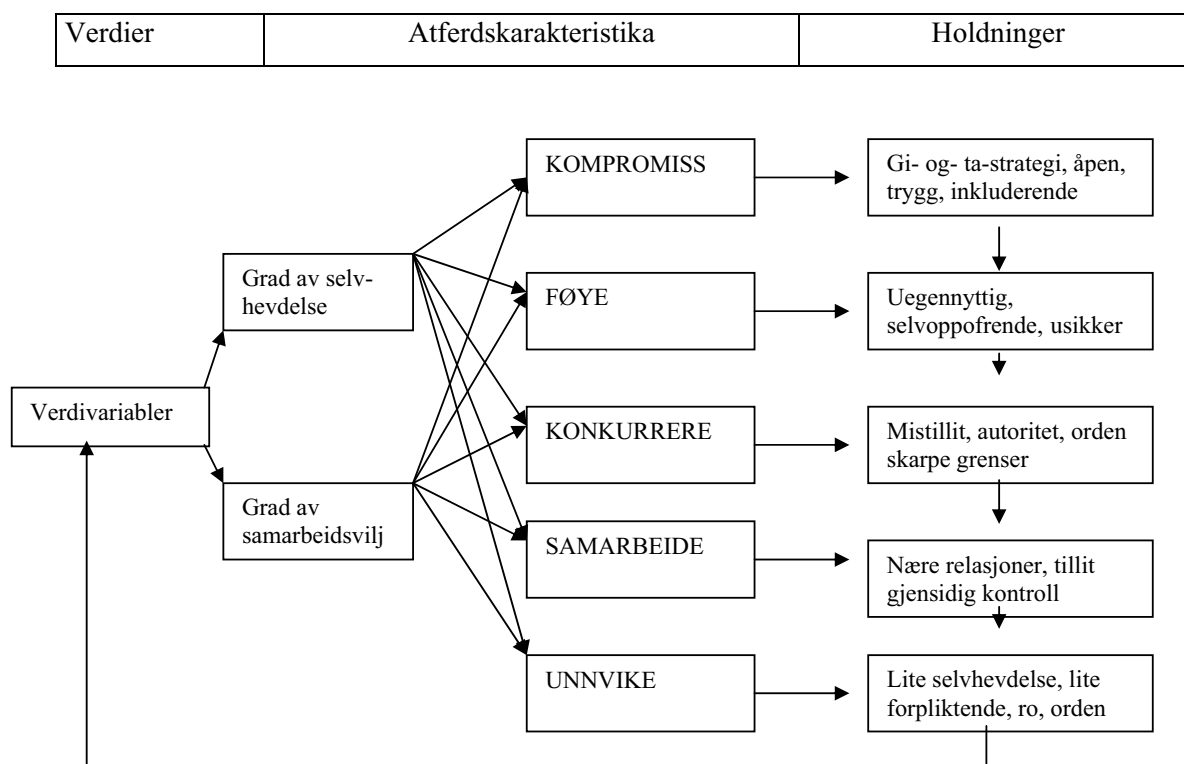


Fig. 7.1 Forholdet mellom atferdskarakteristika – holdninger og verdier

Til min faktoranalyse velges indikatorer med høyest forklart varians og som samtidig innfrir kritiske verdier som korrelasjoner, reliabilitet og signifikans.

I utgangspunktet består skalaene av utsagn om handlingsmønstre på områdene konkurranse, samarbeid, kompromiss og unnvikelse. Det er 12 ulike utsagn innen hvert område.

Respondentene blir bedt om å velge det mest typiske for vedkommendes handlemåte.

Samtidig angis hvor sterk denne preferansen oppleves ved å krysse av på en kontinuerlig skala fra helt uenig (1) til helt enig (6).

Oppslutningen om og styrken i relasjonene i den ene eller annen retning vil ifølge teorien speile styrken i de bakenforliggende verdier. Ifølge teorien vil overvekt og sterk vektlegging av unnvikelse og føyelighet indikere at respondentene disponeres for usikkerhet, skyld og mistillit. De overlater derfor til andre å ta avgjørelser. Ifølge teorien disponerer slike egenskaper for å innta individualistiske og autoritære holdninger. Motsatt er det når mennesker som forstår omgivelsene og føler seg trygge. De utvikler tillit til andre, initiativ og positiv selvfølelse og er mindre redd for å tape. De involverer seg lettere med andre mennesker og prefererer verdier med kollektivistisk og egalitært innhold samtidig som de utvikler forutsetninger for å samarbeide og konkurrere.

Eksempelvis vil grad av samarbeidspreferanser målt med Thomas-Kilmanns instrument kunne sammenlignes med respondentenes selv vurdering på området og mot grad av autoritarianisme, individualisme og kollektivism og faglig preferanser som også blir målt fra andre posisjoner.

Først presenteres den skalaen av items som er benyttet innen hvert av områdene. Deretter vurderes innbyrdes korrelasjoner mellom items fra korrelasjonsmetrisen som gir grunnlag for å konstruere en eller flere faktorer for **unnvikelse**. Disse blir underlagt faktoranalyse for å finne de items som utgjør hver av faktorene. Ved å studere frekvensfordeling og vektingen på denne faktoren i utvalget av lærerutdannere vil jeg kunne få et grunnlag for å vurdere hvor utbredt og sterkt denne faktoren er til stede. Vekting og oppslutning om faktorer knyttes som nevnt til **konkurranse, unnvikelse, samarbeid og kompromiss**.

Som støttespørsmålsstilling til hypotesen om at lærerutdannere i overveiende grad er mer konkurranseorientert enn unnvikende formuleres følgende : **Kan det identifiseres og**

operasjonalisers variabler for avkoding av respondentenes preferanser for konkurranse og unnvikelse?

Først kjøres faktoranalyse for hver av dimensjonene konkurranse og unnvikelse for å identifisere den faktor på hvert område som best fanger inn de underliggende verdier, eller sagt på annen måte, har størst forklart varians. Deretter tvangskjøres de to faktorene i en og samme analyse for å ekskludere de items som har minst felles ladeverdi i forhold til de bakenforliggende egenskaper.

7.6 Konstruksjon av variabler for unnvikelse og konkurranse

Vi skal ved denne faktoranalysen finne svar på støtteproblemstilling fire (se s.20), om det er mulig å identifisere og operasjonalisere indikatorere for konkurranse og unnvikelse.

Skalaen som har til hensikt å reflektere egenskapen **unnvikelse** består av følgende items:

Unnvikelse:

Item nr.:

- b 1. Jeg lar andre ta ansvaret for å løse problemet
- b 10. Jeg forsøker å gjøre det som er nødvendig for å unngå unyttige spenninger
- b 11. Jeg forsøker å unngå ubehageligheter for meg selv
- b 13. Jeg foretrekker å utsette saken til jeg får tid til å tenke gjennom den
- b 34. Jeg forsøker å gjøre det som er nødvendig for å unngå unyttige spenninger
- b 38. Jeg forsøker å utsette saken
- b 53 Jeg unngår av og til å innta en holdning som vil føre til strid
- b 58 Jeg føler at det ikke er bryet verdt å bekymre seg for uenighet.

Første kjøring ga en 3-komponent matrise med forklart varians hhv. 33,0 %,18,9 % og 17,0 %. b 46 viste svak korrelasjon med de øvrige items og ble ekskludert. Nå viser b 53 dobbelte ladninger på 1. og 2. komponent og ekskluderes. Neste kjøring ga nå en 2- komponentmatrise med forklart varians på hhv. 39,7 % og 21,3 % og med faktorladninger fra ,14 til ,88. Items med det samme begrepsinnhold lader sterkt på begge komponentene. Dette kan tyde på at det i utvalget har vært systematisk forskjellige preferanser på samme items. Inspeksjon av korrelasjonsmatrisen viser at b 1 og b 10 har svakest gjennomsnittlig korrelasjoner med de

øvrigt. Vi velger å ta disse ut av matrisa. Neste kjøring gir en en-faktorløsning med 4 indikatorer og med forklart varians på 54,9%. Faktorladningen er sterke og varierer fra ,59 til ,86. Cronbach 's alpha ,77 og stiger til ,73 om item b11 fjernes. Jeg velger imidlertid å ta alle fire indikatorer med til felles kjøring med items for dimensjonen konkurranse.

Skalaen som har til hensikt å reflektere egenskapen **konkurranse** består av følgende items:

Konkurranse:

Item nr.:

- b 5 Jeg arbeider vanligvis hardt for å nå mine mål
- b 12 Jeg forsøker å få mitt syn til å seire
- b 18 Jeg anstrenger meg noe for å få det som jeg vil
- b 26 Jeg presser for å få mitt syn fram
- b 28 Jeg forsøker å vise logikken i og fordelene ved mine synspunkter
- b 32 Jeg forsøker å overbevise den andre personen om fordelene ved mitt syn på saken
- b 44 Jeg hevder mitt syn og mine ønsker

Første faktorkjøring med de items som inngår i dimensjonen **konkurranse** ga en to-komponent matrise med forklart varians på hhv. 42,2% og 22,3 % B 5 hadde svakest korrelasjoner med de øvrige og ble ekskludert. Vi fikk nå en-faktorløsning på 6 indikatorer hvor svakeste faktorladning var ,47 og forklart varians 46,9 %. B 32 med svakest faktorladning og korrelasjon ble ekskludert noe som resulterte i at forklart varians økte til 53,2%. Cronbachs alpha på den foreløpige variabelen var ,77. Både forklart varians og interreliabiliteten argumenterer for å beholde denne variabelen i samkjøring med foreløpig variabel for unnvikelse. Denne dimensjonsanalysen ga følgende faktorløsninger for unnvikelse og konkurranse:

Tabell 7.2 Faktorløsning for unnvikelse og konkurranse

	Konkurranse	Unnvikelse
	verdier	verdier
b 12: mitt syn å seire	,77	-2,373E-03
b 18: å få det som jeg vil	,75	,16
b 26: få mitt syn fram	,74	-,11
b 28: fordelene ved mitt synspunkt	,65	,15
b 44: jeg hevder mitt syn	,70	-2,919E-02
b 11: unngå ubehageligheter	-5,310E-02	,60
b 13: jeg foretrekker å tenke gjennom saken	,15	,81

b 34: gjøre det nødvendige for å unngå unyttige spenninger	-,12	,66
b38: jeg forsøker å utsette utsetter saken	,26	,82
Forklart varians	32,6	22,7
Totalt forklart varians	55.3	
Cronbachs alpha	,77	,71

Faktorløsning for konkurransen har indikatorer med ladninger fra ,65 til ,77. Indikatorene forklarer 32,6% av variasjonen og med Cronbachs alpha på hele ,77. Korrelasjonene mellom indikatorene varierer fra ,34 til ,51 ($p < .01$).

Faktorløsning for unnvikelse har indikatorer med ladninger fra ,66 til ,82 og med forklart varians på 22,7 %. Cronbachs alpha er ,71. Korrelasjonene mellom indikatorene varierer her fra ,29 til ,72 ($p < 0.5$).

Kontroll for kritiske verdier viser at alle ligger klart innenfor minimumskravene.

Tabell 7.2: Kritiske verdier for konkurranse og unnvikelse.

		konkurransen	unnvikelse	Grensverdier
N	valid	74	74	
	missing	4	4	
Standardavvik		3,53	3,14	2:1
Skjevhet		-398	-,290	<2,00> - 2,00
Kurtosis		,365	-,117	< 2,00 > -2,00
Maksimum		27	23	
Gjennomsnitt		20,54	15,61	
Minimum		11	7	

Det er mellom de to variablene ikke signifikant korrelasjon på ,13.

Variabelen konkurransen er derved operasjonalisert ved ”forsøk på å få gjennom egne synspunkter” (b12), ”bestrebelse for å få det som en ønsker” (b 18), overbevise med å få fram egne fordeler (b 28) og ved selvhvedelser (b 44).

Den additive indeksen på denne variabelen er bygd opp på de 5 indikatorene som har verdier fra 1 (helt uenig) til 6 (helt enig). Det gir en additiv indeks for de 5 indikatorene med skåreverdier fra 5 til 30. Vi ser av tabellen at laveste skåreverdi er 11 og høyeste 27. Relateres

indeksskalaen til den opprinnelige 1-6-skalaen ser vi at gjennomsnittlig skåreverdi på denne er 4.1, som forteller at respondentene gjennomsnittlig er moderat enige i utsagnene.

Variabelen unnvikelse er operasjonalisert ved ”forsk på å unngå vanskeligheter for en selv” (b 11), ”utsettelse for å kunne tenke gjennom saken” (b 13),” tiltak som reduserer spenningen” (b 34) og ved ”utsettelse”

Den additive indeksen over de 4 indikatorene gir samlet skåreverdier fra 4 til 24 med gjennomsnittlig skåreverdi på 15,6. Relatert til den opprinnelige skalaen gir dette en gjennomsnittlig skåreverdi på 3,9.

Faktoranalysens reliabilitets-, skala- og variansanalyse kan inspiseres i Appendiks B s. 4.

Spørsmålet om det lar seg gjøre å operasjonalisere variabler for unnvikelse og konkurranse i støtteproblemstilling 4, er derved besvart.

7.6.1 Konstruksjon av variabler for samarbeid og kompromiss

Vi skal ved denne analysen finne svar på støtteproblemstilling 5, om det er mulig å identifisere og operasjonalisere indikatorer på skala for samarbeid og kompromiss. Skalaen for prefererte handlingsmønstre i samarbeidssituasjoner er konstruert for å fange opp tre dimensjoner i egenskapen samarbeid. Grad av vilje til å forstå den andre. Grad av vilje til å eksponere egne behov og grad av vilje til å integrere egne og den andres behov. Items for preferanser for kompromiss uttrykker grad av vilje til å gi avkall på egne fordeler og grad av vilje til integrere andres synspunkter med egne.

Intenderte indikatorer som beskriver samarbeidsorienterte atferdsmønstre består av følgende 9 items.

Spørsmålene/ indikatorene innen hver av dimensjonene er gjengitt nedenfor.

Item nr.:

b 4:Jeg prøver å drøfte å drøfte alt det jeg og den andre er opptatt av i saken

b 9:Jeg prøver konsekvent å søke den andre personens hjelp når det gjelder å komme fram til en løsning

b 16:Jeg prøver straks å få alt det vi er opptatt av og alle sider i saken fram i lyset.

b 27:jeg gir uttrykk for mine meninger og spør om hans/hennes meninger

b 39:Jeg forsøker å foreslå at vi straks arbeider oss gjennom det vi er uenige om.

b 42: Jeg heller alltid til det synspunktet at vi bør ha en direkte diskusjon om problemet.

B 45: Jeg er meget opptatt av å tilfredsstill alle våre ønsker.

b 56: Jeg søker vanligvis etter den andres hjelp når det gjelder å finne fram til en løsning

b 60: Jeg deler alltid problemet med den andre personen slik at vi kan komme fram til en løsning.

Den innledende analysen ga en rotert utgangsmatrise på tre faktorer med forklart varians hhv. på 33,7 % ,15,1% og 12,2%. B 42 lader dobbelt på 1. og 2. faktor og ekskluderes. Samtidig viser b 45, b 27 og b 56 de svakeste korrelasjonene sammenlignet med de øvrige og ekskluderes. Vi får nå en en-komponentmatrise med forklart varians 47,8 % bestående av fem items med faktorladninger fra ,54 til ,77 Vi ekskluderer svakeste ladete item b 4 og får følgende forslag til faktorløsning for samarbeid

Tabell 7.3 Faktorløsning for samarbeid.

Samarbeid	Verdi
b9: søke den andre personens hjelp	,60
b16: få alt fram i lyset	,70
b39: forsøker å bearbeide uenighet	,76
b60: dele problemet for å finne løsning	,77

Varians	51,52 %
Cronbachs alpha	,67

Faktorløsningen for samarbeid har indikatorer med ladninger fra ,60 til ,77 og med forklart varians 51,52 %. Korrelasjonen variere mellom ,21 til ,44 ($p < ,05$) Cronbachs alpha ,67

Intenderte item som uttrykker vilje til **kompromiss** består av

Item**nr.:**

- b 3** Jeg forsøker å finne en kompromissløsning
- b 14** Jeg gir meg på enkelte punkter for å få mitt syn gjennom på andre punkter
- b 24** Jeg lar han/henne få sin vilje gjennom på enkelte punkter dersom han lar meg få mine gjennom på andre punkter
- b 25** Jeg foreslår en midt på treet-løsning
- b 40** Jeg forsøker å finne en rettferdig kombinasjon av fordeler og ulemper for oss begge
- b 43** Jeg forsøker å finne et standpunkt mellom mitt og hans syn
- b 48** Jeg forsøker å få han/henne til å inngå et kompromiss.

Dimensjonsanalysen ga direkte en en-faktorsmatrise med egenverdi >1 på 7 items. Forklart varians 47,9 % Vi ekskluderte de svakest ladede items og fikk følgende faktorløsning

Tabell 7.4 Faktorløsning for kompromiss

Item	verdi
b24: han får sin,jeg min vilje gjennom	,702
b25: foreslå løsning midt på treet	,793
b40: rettferdig kompromiss	,761
b43: standpunkt midt mellom	,759

Forklart varians	56.89
Cronbach's alpha	.74

Denne faktorløsningen har indikatorer med ladninger fra ,70 til ,79. og forklart varians på 56,89 % som er en meget høy forklaringsverdi. Reliabiliteten representert ved Cronbachs alpha .74. Korrelasjon mellom indikatorene varierer fra .40 til .50 ($p < .01$). Sett under ett viser dette at variabelen fanger inn den underliggende verdidimensjon for vilje til kompromiss i utvalget

Tabell 7.6: Kritiske verdier for samarbeid og kompromiss.

		Samarbeid	Kompromiss	Grensv verdier
N	valid	75	75	
	missing	3	3	
Standardavvik		2,83	2,84	2:1
Skjevhet		,231	-,398	<2,00> - 2,00
Kurtosis		-,347	-,475	< 2,00 > -2,00
Maksimum		23	21	
Gjennomsnitt		16,19	15,5	
Minimum		10	8	

Variabelen samarbeid er derved operasjonalisert. Samarbeid kommer til uttrykk ved konsekvent å søke den andre personens hjelp (b 9), ved straks å få alle sider ved saken fram i lyset (b16), ved å prioritere å bearbeide uenighet (b 39) og ved å dele problemet med den andre personen for å finne en løsning. (b 60)

Indeksen på denne variabelen er bygd opp på de fire indikatorene fra 1 (helt uenig) til 6 (helt enig). Den additive indeksen får derved skåreverdier fra fire til 24. Vi ser at laveste skåreverdi på denne tabellen er 10 og høyeste 23. Relatert til den opprinnelige 1-6 skalaen ser vi at gjennomsnittet er 4,0 som betyr at respondentene gjennomsnittlig sier seg moderat enig i utsagnene.

Variabelen kompromiss er nå definert ved å gi seg på noen punkter for å få viljen sin på andre punkter (b 24), ved å foreslå midt på treet løsninger (b 25), ved å kombinere fordeler og ulemper for begge parter (b 40) og ved å finne et standpunkt mellom hans og mitt (b 43)

Gjennomsnittlig oppslutning på denne variabelen 3.8

De to variablene korrelerer positivt ,253 ($p < .05$). Variablene fanger noe av den felles verdigrunnlag, men ikke mer enn at variablene kan vurdere selvstendige.

Faktoranalysens reliabilitets-, skala- og variansanalyse og kan inspiseres i Appendiks B s.7-s.9

Spørsmålet om det lar seg gjøre å operasjonalisere variabler for kompromiss og samarbeid i støtteproblemstilling 4, er derved besvart.

7.6.2 Konstruksjon av variabler for autoritetsutøvelse.

Vi skal ved denne faktoranalysen finne svar på støtteproblemstilling fem, om det er mulig å identifisere og operasjonalisere indikatorer for autoritærianisme.

Begrepet **autoritærianisme** er betegnelse for det repertoaret av autoritær atferd personen utviser i ulike sosiale samhandlingssituasjoner. Autoritær er den som utviser autoritet uten saklig eller moralsk begrunnelse og derved undertrykker andre. En autoritær personlighet kan også utvise eller medføre overdreven respekt og underkastelse for andre som står over vedkommende i sosial eller intellektuell rang. Autoritær oppdragelse forutsetter at en skal lystre autoriteten uten å stille krav om etisk og moralsk begrunnelse. Forskning viser generelt at autoritære personligheter har liten tillit til seg selv og andre, føler ofte mistillit og avmektighet, noe som gir seg utslag i fordomsfulle overbevisninger og intolerante handlinger. I lærerutdanningen vil både en religiøs og en sosialt basert autoritetstro gjøre seg gjeldende. I et skolehistorisk perspektiv har oppdragelsesmandatet i form av den myndighet og prestisje staten har gitt utdanningen, selvsagt virket inn på relasjonene mellom student og lærerutdanner.

Tradisjonelt er det to strømninger, en tradisjonsbundet autoritetsutøvelse i form av konkurranse og rangering formalisert gjennom et strengt hierarkisk oppbygde system med forskrifter og reglementer, og en egalitær, preget av skolereformene og den demokratiseringsprosessen som har foregått i samfunnet for øvrig. En kan vel heller ikke se bort fra at utdanningsekspløsjonen og den økte gjennomstrømningen i utdanningssystemet sammen med oppløsningstendensene i sosiale og religiøse tradisjoner, påvirker autoritetsforholdene mellom den lærde og de lærende. Det er i dette forholdet endringer i verdioppfatninger fra autoritetsutøvelse- autoritetslojalitet til selvrealisering finner sted (Flanagan 1982), Jenssen (1994) viser at styrken og utbredelsen i autoritære handlingspreferanser avtar med stigende utdanningslengde.

Til hypotesen om at liberalistisk orienterte lærerutdannere er mer autoritetsrettede enn kollektivistisk orienterte, trengs en indeks som viser styrken i oppslutningen på denne variabelen.

I denne undersøkelsen er det lagt til grunn at autoritetstroen blant lærerutdannere kan sammenlignes med den vi finner i samfunnet generelt. De items som er benyttet er derfor svært lik de items som ble benyttet i undersøkelsen "Befolkningens syn på

samfunnsutviklingen” fra 1988, der det bl.a. ble stilt seks spørsmål om synet på autoriteter.⁴⁹ Respondenter med pedagogisk og sosialvitenskapelig utdanning er med i utvalget. Resultatet vil selvsagt ikke være direkte sammenlignbare, men tendenser vil kunne jevnføres. Fire av de brukte items er i innhold lik items i 1988- undersøkelsen, men i ordvalg noe endret. (merket med * . For sammenligning se Jenssen 1994 s. 206) Begge indeksene bygd over summerte Likert-skalaer. I min undersøkelse er en 6-delt skala benyttet i motsetning til 1988-undersøkelsen hvor skalaen var 4-delt.

Fordi 1988- undersøkelsen ikke definerte items i demokratisk retning på dimensjonen, slik at en ved faktoranalyse kunne funnet det utvalg av items med størst forklaringsverdi i forhold til en demokratisk posisjon, ble heller ikke i denne undersøkelsen indeks vurdert mot den demokratiske alternativet. Likevel vil nok de brukte items speile det underliggende motsetningsforholdet ved grad av vektlegging og oppslutning om i den enkelte indikatorer. Et nærmer blick på formuleringene forteller at muligheten for systematisk feilsvaring idet autoritære vil drives mot overdreven enighet, mens demokratiske tvinges i motsatt retning.

Følgende items for avkodning av holdning til autoritærianisme ble formulert.

Item

nr.:

- c 15** Lydighet bør prege forholdet til overordnede mer enn gjensidig respekt
- c 16** Skolens ledelse må håndheve reglement og vedtak konsekvent og gjennomført hvis den vil sette seg i respekt*
- c 17** En får best gjennomslag for sakene sine når en går direkte til ledelsen
- c 18** Det vi trenger mest her i landet, mer enn lover og programmer, er noen få uselviske og myndige ledere som folket trygt kan følge.*
- c 19** Enten Norge handler riktig eller galt, vil jeg stå på mitt lands side.*
- c 20** Skal arbeidet bli effektivt, må vi ha sjefer som gir nøyaktig og detaljert forskrift om metode og midler som skal brukes.*

⁴⁹ Betydningen av utdanningsnivå og utdanningstype for grad av autoritærianisme fremgår av tabell 9.7 s. 248 i ”Verdivalg” (Jenssen 1994).

Nedenfor er gjengitt den innledende faktoranalysen. Den ga en en-faktorløsning med egenverdi > 1. Forklart varians 37,9 %. De 6 faktorladningen varierer fra ,40 til ,78 og er altså betydelige, og ligger på samme nivå som I 1988- undersøkelsen.

Tabell 7.7: Faktoranalyse av utsagn om autoritetsforhold

Items	verdi
c15: Utvise lydighet foran gjensidig respekt	,40
c 16: Utvise respekt ved hierarkisk makt	,57
c 17: Innflytelse ved direkte påvirkning	,60
c 18: Vi trenger myndige ledere	,66
c 19: Loyaltitet til fedrelandet uansett	,60
c 20: Regler og forskrifter gjør arbeidet effektivt	,78

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Forklar varians	37,9%
Cronbachs alpha	,66

Med forbehold om innvirkning fra manglende måling i forhold til en demokratisk posisjon og sjansen for systematisk ja- eller nei-svaring, tyder resultatet på at vi her har en indeks som reflekterer et tilnærmet realistisk bilde av lærerutdannernes forhold til maktrelasjoner menneskene imellom. En nærmere kontroll for kritiske verdier på variabelen er vist nedenfor:

Tabell 7.7: Kritiske verdier for indeksen holdninger til autoriteter

Utsagn om autoritetsforhold		Grenseverdier	
N	valid	78	
	missing	2	
Standardavvik		4,79	2:1
Skjevhet		.380	<2,00>-2,00
Kurtosis		-410	<2,00>-2,00
Maksimum		26	<36
Gjennomsnitt		14,37	
Minimum		06	>6

Den additive indeksen er bygd opp på de seks indikatorene som har verdier fra 1 (helt uenig) til 6 (helt enig). Det gir en additiv indeks for de seks indikatorene med skåreverdier fra 6 til 36. Vi ser av tabellen at laveste skåreverdi er 6 og høyeste 26. Relateres indeksskalaen til den opprinnelige 1-6-skalaen ser vi at gjennomsnittlig skåreverdi på denne er 2,4 som forteller at respondentene gjennomsnittlig er moderat enige i utsagnene. Indeksen kan inspiseres i Appendiks B s.11

Til sammenligning var gjennomsnittlig skåreverdi på den 4-delte indeksen i 1988-undersøkelsen for pedagogisk personale på dette utdanningsnivået 2,2. Vi finner vårt utvalg noe mer autoritetsrettet enn resultatet fra 1988-undersøkelsen viser.

Vi finner at utvalget av lærerutdannere er uenige i de påstander om autoritetslojalitet som indeksen bygger på: Lydighet må gå foran gjensidig respekt (c 15), respekt oppnås ved konsekvent håndhevelse av regler og reglement (c 16), at innflytelse oppnås ved påvirking av ledelsen.(c 17) Videre tar flertallet avstand fra behovet for handlekraftige og myndige ledere (c 1), regelstyring (c 19) og fedrelansloyalitet for en hver pris.(c 20)

Faktoranalysens reliabilitets-, skala- og variansanalyse kan inspiseres i Appendiks B s.12

Spørsmålet om det lar seg gjøre å operasjonalisere skala for autoritærianisme, støtteproblemstilling 5, er derved besvart.

7.6.3 Analyse av motsetningene mellom individualisme og kollektivism

Vi skal ved denne faktoranalysen finne svar på støtteproblemstilling 6, om det er mulig å identifisere og operasjonalisere indikatorer på dimensjonen individualisme versus kollektivism.

I metodedelens kap. 5.4 Å lage et surveyskjema for prøving av hypoteser (s.115), ble motsetningene mellom individualisme og kollektivism teoretisk definert og operasjonalisert i henhold til teorien. Items bygger på Hofstede (1984) tre aspekter i motsetningene. (1) **identitetaspektet** – grad av avgrensning til andre, (2) **ansvarsaspektet** – grad av gjensidig ansvar og (3) **normaspektet** – grad av lojalitet overfor lover og normer. Både det

individualistiske og liberalistiske aspektet er ivaretatt. Problemet vil være at virkelighetens mennesker ikke kun er liberalistisk eller bare kollektivistisk i sine preferanser. I mange sammenhenger integreres alle tre perspektivene i avgrensningen til samfunn og medmennesker ut fra den situasjon det tas standpunkt til (Jenssen, Todal 1993).

Hvilke preferanser som vektlegges sterkest avhenger av hvilke situasjoner respondenten relaterer påstandene til. For å redusere virkningen fra bias ble derfor respondentene bedt om relatere svaret til personlige forhold. Samtidig ble spørsmålene/påstandene blandet for å unngå smitteeffekter mellom påstander med samme verdiorientering.

Det ble til sammen formulert 28 påstander i individualistisk og kollektivistisk retning. Påstandene er formulert slik at de må oppfattes å gjelde for vedkommende generelt. Hvordan de forstås i gitte situasjoner kan bare vurderes i ettertid. Dvs. Etter at personen har handlet.

Følgende påstander er formulert i, spørreskjema del C og D:

Identitets-aspektet

Antatte items som omfatter identitetsaspektet i individualistisk retning består av:

c 8: Den som vil være selvstendig og utvikle seg selv, bør ikke gjøre seg for avhengig av andre

c 10: Forholdet mellom mennesker bør være slik at en ikke blander seg opp i andre menneskers saker

c 12: Den som står alene står på mange måter sterkest siden han/hun slipper å ta hensyn til andre

d 4 : Til syvende og sist tilgodeser mennesket seg selv

d 14: Når vi mennesker kan velge å leve uavhengig av andre, er vi virkelig frie

Antatte items som omfatter identitetsaspektet i kollektivistisk retning består av:

c 1: En må alltid være villig til å gi avkall på egne goder til beste for fellesskapet

c 4: I et godt samfunn skal den enkeltes forpliktelser ovenfor andre være et hovedansvar

c 9: Forholdet mellom menneskene bør være slik at en kan spørre hverandre til råds om alt, og at en alltid er villig til å hjelpe hverandre.

d 13: Frihet er noe som bare kan oppnås i nær avhengighet til andre

d 16: Når jeg føler harmoni med mine medmennesker føler jeg meg fri.

7.6.4 Konstruksjon av variabel for identitet

I forkant av en faktoranalyse ble korrelasjon mellom de aktuelle items i individualistisk og kollektivistisk retning innen hvert av aspektene korrelert hver for seg. Korrelasjoner $> ,7$ mellom to variabler tyder på at variablene representere den samme underliggende verdi slik at en av dem ekskluderes. Variabler som ikke korrelerer med noen av de øvrige er invalide. De innbyrdes korrelasjonene for items i individualistisk retning varierer fra $.00$ til $,40$. Variablene c 10 og d 4 korreler svakt med hverandre $,005$. Signifikansnivå for de øvrige korrelasjoner ligger på 0.05 og 0.01 nivå. En alfa-test viser at Crohnbachs Alfa, $\alpha = ,64$. Matrisa infrir kravet til stabilitet, nedre grense $,55$.

Den innledende kontrollen for kritiske grenseverdier som forholdet middelverdi / standardavvik (2:1), skjevhet og kurtosis viser at alle items ligger innenfor de krav som stilles for en statistisk analyse.

Første faktoranalyse på de 10 items i individualistisk og kollektivistisk retning gir tre faktorer med eigenvalue > 1 med til sammen $55,33\%$ forklart varians. *Item c 9, " Forholdet mellom menneskene bør være slik at en kan spørre hverandre til råds om alt og at en alltid er villig til å hjelpe hverandre"* lader ikke på faktor 1 og 2 og ekskluderes derfor. Vi får derved 2 faktorer med forklart varians på $44,17\%$. *Item c 10 "Forholdet mellom menneskene bør være slik at en ikke blander seg opp i andres menneskers saker"* viser dobbeltladning uten tilstrekkelig forskjell $> .10$ og ekskluderes også. Ved å ekskludere items d 4 og c12 som har svake ladninger over minstekrav, øker faktorladninger på de resterende items, samtidig som forklart varians oppnår sitt maksimum. Følgende faktorløsning står igjen, som vist i tabellen nedenfor

Tabell 7.8: Faktorløsning for identitet på dimensjonen individualisme versus kollektivism

Items	kollektivism	individualisme
c 1: å gi avkall på goder	,71	-8,674E-02
c 8: den som vil være selvstendig må være uavhengig andre	,12	,82
d 14: frihet ved å leve uavhengig andre	-,18	,80
d 16: harmoni gir følelse av frihet	,76	,26
d13: frihet oppnås i avhengighet til andre	,65	-,38

Forklart varians	34,38%	27,92%
Totalt forklart varians	62,30%	
Cronbach α	,53	,57

Vi ser at c 1 ”å gi avkall på goder” ikke opptar noen forklart varians til fordel for individualisme. Alle de roterte items har sterke ladninger. Faktorladningene for kollektivism varierer fra ,65 til ,71 og har en forklart varians 34,38 %. Korrelasjonene mellom items på variabelen varierer fra ,23 til ,30 ($p < .01$). Cronbachs Alpha $\alpha = ,53$ her er minimumskaravet ,50 for å være sikker på at det er den samme underliggende verdi de utvalgte items måler. Faktorladningene for individualisme på de to items denne faktoren inneholder er jevnstore, ,80 og ,82. og har en forklart varians på 27,9 % Korrelasjon er ,40 ($p < .05$) Cronbachs alpha = ,57.

Ut fra at de to items i individualistisk retning fanger opp forklart varians i tilstrekkelig grad, godtas at denne faktoren inneholder kun disse to indikatorer.

De to nye variablene, her benevnt *som Identitet individualisme* og *Identitet kol ktivisme* korrelerer negativt med hverandre -,128 Det betyr at stigende vektlegging av preferanser i individualistisk retning går sammen med avtakende preferanser og vektlegging for kollektivism og vice versa.

Variabelen **Identitet individualisme** består derved av : c 8: *Den som vil være selvstendig må være uavhengig andre* og d 14: *Frihet ved å leve uavhengig andre*, d16: *Harmoni gir følelse av frihet* og d13: *Frihet oppnås i avhengighet til andre* og c 1 å gi avkall på goder,

Variabelen **Identitet kollektivism** består av: *d 16 harmoni gir følelse av frihet*, *d 13 frihet oppnås i avhengighet til andre* og *c 1 å gi avkall på goder*

Tabellen nedenfor framstiller variabelenes status i forhold til kritiske verdier

Tabell 7.9 : Verdier for idntitet på dimensjonen kollektivism versus. individualisme

	kollektivism	individualisme	Grenseverdier
N	valid 78 missing 0		
Gjennomsnitt	12,45	6,18	
Standardavvik	2,81	2,38	2:1
Skjevhet	-,65	,30	< 2,00 > -2,00
Kurtosis	,90	-,27	<2,00 > -2,00

Tabellen viser at alle kritiske verdier på variablene ligger innenfor de nivåer som er satt..

Videre har jeg funnet at de operasjonaliserte faktorene korrelerer innbyrdes negativt samtidig som de deler preferansen på området identitet i to kateorier, alt etter hvor sterk og svak avgrensning de beskriver til andre på området identitet. Preferanser på identitet i kollektivistisk retning har størst forklart varians. Vi får derfor på området identitet bekreftet delhypotesen H-2 om at lærerutdannerne har handlingspreferanser i kollektivistisk retning. Jeg akseprerer på bakgrunn av faktoranalysen og de fremkomne data variablene **identitet individualisme** og **identitet kollektivisme**.

Faktoranalyens reliabilitets-, skala- og variansanalyse og kan inspiseres i Appendiks B (s.14)

7.6.5 Konstruksjon av variabler for ansvar.

Individualismen oppfatter egenansvar som det viktigste samtidig som grensene på dette området er høyere og sterkere enn i kollektivismen. Kollektivisten ser på gjensidig ansvar og tilhørighet som det viktigste.

Lærerutdanningen utdanner lærere til en enhetsskole som skal legge til rette for medansvar, integrasjon og tilhørighet for alle uansett kulturell bakgrunn og forutsetninger

Hovedantakelsen er at lærerutdannere er forpliktet på enhetsskolens verdigrunnlag, og derfor er overveiende kollektivistisk orientert i sitt syn på ansvar.

Ansvarsaspektet

Det er formulert til sammen 10 items som er ment å fange opp verdimotsetningen mellom individualisme og kollektivisme på området ansvar.

Items som omfatter ansvarsaspektet i individualistisk retning består av:

- c 6: I en skole for alle bør den enkeltes ansvar for andre ikke gå ut over hensynet til en selv.
- c 2: De flinke elevene må få like store ekstraressurser for å nå sine mål som de svake
- c 11: Å hevde seg i konkurransen er en nødvendig forutsetning for å integreres i samfunnet
- d 3: At de dyktige i samfunnet har stor frihet kommer de svakeste til gode på lang sikt
- d 7: Det viktigste for måloppnåelse er klare og faste prosedyrer

Items som omfatter ansvarsaspektet i kollektivistisk retning består av:

- c 1: En må alltid vær villig til å gi avkall på egne goder til beste for fellesskapet.

c 7: Nært vennskap med mange forskjellige mennesker gir mulighet til å bruke de fleste sider ved en selv.

c 14: Nært vennskap og forpliktelser overfor andre må gå foran stor selvstendighet og individuell frihet for en selv.

d 6: Det viktigste mennesket lærer i skolen er å omgås mennesker av ulik bakgrunn og interesser

d 19: Av prinsipp må hensynet til fellesskapet gå foran hensynet til individet

Items ble så kontrollert mot krav til skjevhet, kurtosis og standardavvik som alle viste seg å ligge innenfor grensene som stilles.

Faktoranalyse av alle utvalgte items på området ansvar ga til sammen fem faktorer hvorav de to første ga en forklart varians på 33.2 %. Item d 19 og c 11 innfridde ikke kravet om diskrepans på ,10 for å unngå doble faktorladninger, og ble fjernet. Rotert komponentmatrise ga nå en fire- faktorerers matrise hvor heller ikke c 1 og c 6 innfridde kravet om tilstrekkelig forskjell $>.10$ for å unngå dobbeltladning og ble derfor ekskludert. Ved å ekskludere de svakest korrelerte items c 1 og c 6, fikk vi nå en 2-faktorsmatrise med forklart varians på 49,9 %.

Tabell 7.10 Faktorløsning for ansvar, individualisme versus kollektivism

	Individualisme	kollektivism
c7: nært vennskap med mange	-,12	,49
d 6: Viktigst å lære å omgås ulike mennesker	,18	,77
c14: vennskap og forpliktelse	-7,452E-02	,73
c 2: like mye til flinke og svake elever	,65	-,251
d 3: frihet for de dyktige kommer de svake til gode	,58	6,353E-02
d 7: viktigst for måloppnåelse er prosedyrer	,84	3,240E-02
Forklart varians	26,39	23,51
Forklart varians totalt	49,9	
Cronbach Alpha	,42	,45

Faktorladningene med eigenviverdi > 1 for ansvar i individualistisk retning varierer fra ,097 ($p = ,20$), ,59** til ,85**. Forklart varians 29,39%. Cronbachs Alfa = ,42. Dette

reliabilitetsmålet uttrykker middelverdien for alle delingskorrelasjoner i en split-half korrelasjon. En vanlig krav til grensenverdi for Cronbach α er ,50. Verdiene i dette datamaterialet må derfor forstås med dette forbehold. Lav reliabilitet tyder både på lav stabilitet på disse items i utvalget, men også at den underliggende verdi de gir seg ut for å måle ikke er konsistent nok. Etter min vurdering er det nettopp dette siste som er årsaken fordi det i praksis er umulig å sette skarpe grenser mellom ansvarsaspektet på de to dimensjonene og andre aspekter ved individualisme- kollektivismeproblematikken. En nærmere inspeksjon på det enkelte items gir også inntrykk av at de ikke representerer tilstrekkelig entydighet mellom verdien grad av ansvar og items begrepsinnhold.

Faktorladningene for ansvar på preferanser i kollektivistisk retning og med egenverdi >1 varierer mellom ,50 og ,74 Forklart varians 23,51%. Korrelasjonene varierer fra ,150 ($p < .09$), ,182 ($p < ,056$) og ,298**. Cronbach α er ,45.

Vi har her to variabler for å forstå ansvar i individualistisk og kollektivistisk retning. Korrelasjonen mellom de to faktorene er svakt negativ, men ikke signifikant, $-,05$ ($p < ,32$) De er avhengige av hverandre på en slik måte at økning i individualistisk retning medfører avtakende preferanser i kollektivistisk retning og vice versa. Tendensen er svak og heller ikke signifikant. Det hefter derfor stor usikkerhet med disse to nye variablene og som det i analysen må tas hensyn til.

Jeg godtar med disse forbehold de to nye variablene i den videre analysen. Variabelen **ansvar individualisme** består av c 2; like mye til flinke til flinke og svake elever, d 3; frihet for de dyktige kommer de svake til gode, og d 7; viktigst for måloppnåelse er klare og faste prosedyrer.

Variabelen ansvar kollektivism består av c 7; nært vennskap med mange forskjellige mennesker gir mulighet til å bruke de fleste sider av seg selv, c14; nært vennskap og forpliktelser overfor andre må gå foran stor selvstendighet og frihet for en selv og d 6; det viktigste mennesket lærer i skolen er å omgås mennesker av ulik bakgrunn og interesse.

Tabell 7.11 Kritiske verdier for ansvar på dim. individ.isme versus kollektivisme

		Ansvar individualismen	Ansvar kollektivisme	Grenseverdier
N	valid	78	77	
	missing		1	
Gjennomsnitt		9,6	13,3	
Standardavvik		2,1	2,26	2:1
Skjevhet		,208	-158	< 2,00 > -2,00
Kurtosis		-,687	-443	<2,00 > -2,00

Jeg har ikke i tilstrekkelig grad funnet at oppfatningen av egenskapen ansvar i utvalget kan kategoriseres i to signifikante forskjellige kategorier relatert til individualismen og kollektivismen. Dette kan skyldes kompleksiteten i forholdet hvordan verdien ansvar oppleves av lærerutdannerne i motsetningen mellom individualisme og kollektivisme. Dette problemet kom også til overflaten i Medborgerundersøkelsen 1990⁵⁰ hvor det heter: ” I praksis er det derfor umulig å sette et skarpt skille mellom de tre subdimensjonene ansvars-, identitets- og normaspektet”. (Todal Jenssen 1993: 205) Variablene for ansvar i de respektive retningene understøtter derfor i begrenset grad støtteproblemstillingen om at lærerutdannernes ansvarsforståelse i utdannings- og oppdragelsesspørsmål peker i kollektivistisk retning.

Faktoranalysens reliabilitets-, skala- og variansanalyse og kan inspiseres i Appendiks B (s.17).

7.6.6 Konstruksjon av variabel for norm

Skillet mellom individualisme og kollektivisme går bl.a. på grad av lojalitet og pliktfølelse overfor fellesskapets regler og lover. Skoleverket er regulert gjennom lover og forskrifter ned til den enkelte lærer og elev. Lærere har lang tradisjon på å være sentrale aktører i arbeidet med å realisere skolens intensjoner, bl.a. ved at regler og lover følges. Enhetskolens rettferdighetssyn og krav til likeverd reguleres både av skrevne og uskrevne lover. Individualisten ser på reguleringer som begrensninger for individets skaperkraft, fornuft og

⁵⁰ Medborgerundersøkelsen omhandler verdivalg i det norske samfunnet og omfatter bl.a. befolkningens verdiorientering i forhold til individualisme og kollektivisme.

fantasi. Kollektivisten ser derimot loven som en nødvendig, utjevnende faktor som på sikt skaper rettferdighet mellom individene uansett forutsetninger og kulturell bakgrunn.

Skoleverket er til for å realisere skolelovens rettigheter og plikter og lærerutdanningen har dette som mål.

Jeg spør om det er mulig å operasjonalisere faktorer for det normative aspektet som viser lærerutdannernes preferanser i individualistisk og kollektivistisk retning på området ved hjelp av faktoranalyse.

Items som omfatter normaspektet i individualistisk retning består av:

c 3: Skolelovens reguleringer er et alvorlig inngrep i den personlige frihet til å velge skole etter overbevisning.

d 1 : Jeg mener at myndighetenes reguleringer av det offentlige er alvorlige innskrenkninger i menneskets personlige frihet

d 12 : Frihet er truet når enkeltpersoner og grupper bestemmer hva som er det riktige for meg å gjøre.

c 10: Forholdet mellom mennesker bør være slik at en ikke blander seg opp i andre menneskers saker.

Først ble de aktuelle items kontrollert mot kritiske verdier for standardavvik, skjevhet og kurtosis. Alle items innfridde gjeldende krav. Mest ekstrem var d 12: Frihet er truet når grupper / personer bestemmer hva som er riktig for meg å gjøre, skjevhet -1.07 og kurtosis $1,18$, men ikke tilstrekkelig til å bli ekskludert. Alle items ble derfor beholdt.

Faktoranalysen av alle utvalgte items i individualistisk retning ble så gjennomført.

Første faktorkjøring ga en to-faktorløsning med forklart varians på $58,8\%$. Inspeksjon av korrelasjonsmatrisa viste at c16 korrelerte svakest og hadde samtidig lav faktorladning. C 16 ble så ekskludert. Ny faktorkjøring ga 1 faktor med forklart varians på $42,08\%$. Fire faktorladningene varierte fra $,502$ til $,737$. Cronbach Alpha = $,53$. C 3 ga laveste faktorladning og de tre resterende items økte forklart varians til $52,22\%$ forklart varians.og med faktorladninger fra $,671$ til $,753$

Vi beholder derved de utvalgte items c10, d 1 og d 12 som indikatorer på normativ preferanser i individualistisk retning

Items som omfatter normaspektet i kollektivistisk retning består av:

- c 13: Hva som er bra for samfunnet må gå foran hva som er godt for enkeltmennesket
- c 16 : Skolens ledelse må håndheve reglement og vedtak konsekvent og gjennomført hvis den vil sette seg i respekt.
- d 9 : For å oppnå et gode må vi kjenne til hvilke regler og handlinger som er mest formålstjenlige
- d 10 : Først må vi bestemme hva det gode er, deretter må vi bestemme hvilke midler som er riktige å bruke.
- d 15 : Først og fremst må elevene lære gode skikker og regler for god oppførsel
- d 20 : Rettferdighet bestemmes av fellesskapets moralske praksis og ikke som et allerede eksisterende fenomen.

Standardavvik, kurtosis og skjevhet ble kontrollert og funnet tilfredsstillende. Den første faktoranalysen ga en 3-faktor løsning med forklart varians henholdsvis på 26,67 %, 20,46 % og 16,75 % . Kontroll av korrelasjonsmatrisen viste at d 10 og d 20 korrelerte negativt og svakt med de øvrige items. Dette tyder på at de reflekterer at stigende oppslutning om normativitet går sammen med avtakende preferanser for disse items, noe som kan tyde på at de ikke reflekterer den samme underliggende fenomen som de øvrige items. De tas derfor ut. Ny kjøring ga en to-faktorløsning med samlet forklart varians på 62,36 % og ladninger fra ,230 til ,808 på første faktor. C 16 har svakest ladedifferens på de to faktorene og ekskluderes. Dette gir en en-faktor matrise med tre indikatorer med forklart varians på 45,8 % og med faktorladninger fra ,216 til ,816. C 13 lader under minstekravet og ekskluderes.

Forklart varians for de to resterende indikatorene er nå 68,14 %. Faktoren normativt aspekt i kollektivistisk retning har faktorladninger på henholdsvis ,826 og ,826. Korrelasjonen dem imellom er ,363 ($p < .001$) Cronbachs Alpha ,053.

Vi samkjører nå de utplukkede normative items i individualistisk og kollektivistisk retning for å se om vi får ut to adskilte faktorer.

Tabell 7.12 Faktorløsninger normativt aspekt, individuali. versus. kollektivism

Item	Individualisme	kollektivisme
c10 : Ikke blande seg opp i	,67	,24
d1: Myndighetenes reguleringer innskrenker frihet	,73	4,674E-02
d12: Frihet er truet når grupper/personer bestemmer det riktige	,75	-1,687E-02
d 9: For å oppnå et gode må formålstjenlige regler kjennes	,37	,71
d15: Først og fremst må barna lære regler for oppførsel	-,10	,89
Forklart varians	38,86%	22,8%
Forklart total varians	61,66%	
Cronbachs alpha	.53	.53

Kjøringen gir som vist to faktorer med forklart varians på 61,6 %. Faktoren normativt aspekt individualisme har forklart varians på 38,9 % med ladninger fra ,10 til ,75. og med korrelasjoner mellom gjeldende items henholdsvis ,246*, .263* og .344**.

Faktoren normativt aspekt kollektivism består kun av to indikatorer med faktorladningene ,71 og ,89. Forklart varians er 22,8 % og korrelasjonen dem imellom er ,363*. Cronbach alpha for begge er .53

Det er signifikant positiv korrelasjon mellom de to faktorene på ,27*. En kunne ha forventet negativ korrelasjon i det stigende forekomst av individualistiske preferanser gikk sammen med avtakende kollektivistiske og vice versa slik vi fant det for ansvarsaspektet. Dette viser hva som tidligere er antatt at individualisme og kollektivism er svært integrerte verdifenomener som avveies etter hvilke tilstander det refereres til. Faktorene det her refereres til omhandler tilstander som omfatter læring og oppdragelse både på samfunns- og individnivå. Når c 3: ” **Myndighetenes reguleringer er et alvorlig inngrep i den personlige frihet til å velge skole etter overbevisning**” ikke får tilstrekkelig oppslutning i utvalget kan det tyde på at det hersker en bred enighet om enhetsskolen i utvalget, og c 3 blir derfor ikke blir sett på som en motsetning mellom individualisme og kollektivism. Tydeligvis oppfattes ikke enhetsskolen som noen trussel mot den personlige frihet, men dette kan selvsagt ikke tas

som inntekt for økt oppslutning i kollektivistisk retning. Resultatet kan derfor tyde på at lærerutdannere uttrykker behovet for at kollektive tiltak må følges opp med tilsvarende individuelle tiltak i skole spørsmål.

Tabell 7.14 Kritiske verdier, normativt aspekt, individualisme vs. kollektivism

		Individualisme	Kollektivism	Grenseverdier
N	Valid	77		
	Missing	1		
Gjennomsnitt		10,48	7,84	
Standardavvik		2,67	1,99	2 :1
Skjevhet		-,160	-,165	<2,00>-2,00
Kurtosis		,541	,552	<2,00>-2,00

Vi har funnet at ulike preferanser i behovet for å følge regler og normer i individualistisk og kollektivistisk retning lar seg operasjonalisere. De to faktorene er normativt aspekt i individualistisk retning og normativt aspekt i kollektivistisk retning. Spørsmålet om disse faktorene lot seg identifiser er derfor besvart. Det hersker imidlertid begrensninger i det bare et begrenset utvalg av aspekter ved dimensjonen individualisme – kollektivism er tatt med her. Andre sider kunne ha vært vektlagt. Dessuten er faktoren for kollektivism representert med kun to indikatorer. I forskningen blir dette vurdert som en absolutt minimumsgrense. Imidlertid er den totale forklarte varians så høy at vi vil akseptere resultatet.

Med disse forbehold godtar vi faktorene for den videre analysen. Faktorene for normativt aspekt på individualistisk område består av c 10; betydningen av ikke å blande seg for sterkt opp i andres saker, d 1; at myndighetenes reguleringer er alvorlige innskrenkninger i mennekers personlige frihet, og d 12; at friheten er truet når andre bestemmer hva som er det riktige for meg.

Det videre analysearbeidet vil bestå av en samlet faktoranalyse i kollektivistisk og individualistisk retning på områden identitet, ansvar og norm for å finne et samlende faktoruttrykk for dimensjonen individualisme – kollektivism.

Faktoranalysens reliabilitets-, skala- og variansanalyse og kan inspiseres i Appendiks B s.20

7.6.7 Samlevariabel for identitets-, ansvars- og normaspektet

På hver av subdimensjonene identitet, ansvar og norm er det ved faktoranalyse konstruert to nye faktorer som fanger opp respondentenes preferanser i individualistisk og kollektivistisk retning. Til sammen utgjør de tre faktorer i liberalistisk retning og tre faktorer i kollektivistisk retning. Vi vil nå identifisere sammenbindende relasjoner mellom subdimensjonene til en samlende, felles faktor i individualistisk og kollektivistisk retning. Dersom en slik felles faktor lar seg identifisere vil dette lette arbeidet med å bestemme styrken i relasjonene mellom verdipreferanser og faglig perspektiv på hjelpetiltak i skolen. Sammenhengen mellom verdiforankring og faglig perspektiv er viktig både ut fra den sterke teknologiske og instrumentelle utvikling innenfor lærerutdanningen, men også ut fra intensjonene i skoleloven. om en likeverdig skole for alle.

Items i individualistisk retning (identitet, ansvar og norm)

c 8: Den som vil være selvstendig og utvikle seg selv, bør ikke gjøre seg for avhengig av andre.

d14 : Når vi mennesker kan velge å leve uavhengig av andre, er vi virkelig frie.

c 2 : De flinke elevene må få like store ekstraressurser for å nå sine mål som de svake

d 3 : At de mest dyktige i samfunnet har stor frihet kommer de savkeste til gode på lang sikt

d 7 : Det viktigste for måloppnåelse er klare og faste prosedyrer

c10 : Forholdet mellom menneskene må være slik at en ikke blander seg opp i andre menneskers saker

d 1 :Jeg mener at myndighetenes reguleringer av det offemtlige er alvorlig innskrenkning er i menneskets frihet og må derfor begrenses.

d 12: Frihet er truet når enkeltpersoner og grupper bestemmer hva som er riktig for meg å gjøre.

Korrelasjoner, skjevhet, kurtosis og standardavvik ble kontrollert. Det var i datamaterialet ingen anormaliteter. Korrelasjonene varierte fra svak til sterk samgang. Et flertall av

korrelasjonene var signifikant på .05 eller .01 % -nivå.. Først ble alle items i individualistisk og kollektivistisk retning på alle subdimensjoner kjørt hver for seg. Deretter ble de samkjørt for ytterligere utdyping av skillet mellom preferansene i de to retningene.

Første faktorkjøring på items i individualistisk retning ga en tre-faktorløsning med egenverdi > 1 og forklart varians henholdsvis 32%, 16% og 15 %. Vi gjengir rotert komponentmatrise nedenfor

Tabell 7.15 Rotert utgangsmatrise for preferanser i liberalistisk retning

Item	Faktorer		
	1	2	3
c2 like mye til flinke og svake elever	,318	,417	,165
c8 den som vil være selvstendig	,847	-7,189E-02	-,130
d1 Myndighetenes reguleringer innskrenker frihet	-6,885E-02	,905	7,257E-02
d14 Liberalisme. Frihet ved å leve uavhengig andre	,749	,180	,256
d12 Frihet er truet når grupper/personer bestemmer det riktige	,308	,526	-,669
d3 Frihet for de dyktige kommer de svake til gode	,198	,308	,789
10 ikke blande seg opp i	,482	,421	-4,558E-02

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Første roterte faktor lader sterkest de items som uttrykker avgrensning til andre. Andre roterte faktor har høyest ladninger for items som uttrykker motvilje mot reguleringer fra myndigheter og interessegrupperinger, altså utenfrastyring. Høyeste skåre på tredje roterte faktor uttrykker troen på oppoffelse fra de sterke til fordel for de svake, en form for ” elite-altruisme” Faktorene prioriterer ulike aspekter ved liberalismen At spredningen er såpass stor kan skyldes at de ulike gruppene i utvalget har tolket items forskjellig på en systematisk måte. Det er ikke mulig å gå nærmere inn på denne problematikken her.

C10 lader dobbelt og ekskluderes. D1 er invalid på 1. og 3.faktor men lader ekstremt høyt på faktor 2. Denne variabelen uttrykker motvilje til myndighetenes reguleringer, og kan oppfattes

som politisk infisert. Motsetningene i relasjonell individualisme og kollektivism er ikke en motsetninger innenfor det politiske meningsrommet. Jeg velger derfor å ekskludere item d1

Neste faktorkjøring gir en to-faktorløsning med kumulativ forklart varians på 59,8%. De to første faktorene øker betydelig sin forklarte varians.. Inspeksjon av korelasjonsmatrisen viser at d3 både har lav korrelasjoner, og svak ladeverdi på første faktor. Dessuten representerer dette item det jeg ovenfor har kalt ” elite-altruisme” som ikke tilhører den liberalistiske sfære. D3 ekskluderes. Neste faktorkjøring gir en en-faktorløsning med forklart varians på 43,66% benevnt som samlefaktorløsning nedenfor.

Tabell 7.16 Faktorløsning for identitet, ansvar og norm i liberalistisk retning

Items	Verdier
c2,like mye til flinke og svake elever	,57
c8 den som vil være selvstendig	,70
d14 Liberalisme. Frihet ved å leve uavhengig andre	,78
d12 Frihet er truet når grupper/personer bestemmer det riktige	,54
Forklart varians	43,7%
Cronbachs alpha	,56

Ladningene ligger mellom ,54 og ,78 Chronbachs alpha ,56

Den nye variabelens kritiske verdier fremgår av tabellen nedenfor. Den viser at alle verdiene ligger innenfor de grensene som er satt.

Rent statistisk er den nye variabelen funnet valid og reliabel. Styrken i samgangen mellom items som inngår i variabelen er imidlertid på middels nivå. Vi så også at spredningen fordelte seg over 3 faktorer på de to første faktorløsningene for alle items. Det kan tyde på at validitet og reliabilitet er i svakeste laget. Forklaringen kan ligge i at dette er variabler som ikke kan måles direkte og derfor krever større presisjon ved atferdsobservasjoner. Imidlertid er faktorladningene sterke.

Tabell 7.17 Kritiske verdier for samlefaktor for individualisme

Identitet, ansvar og norm		Grenseverdier	
N	Valid	78	
	Missing	0	
Gjennomsnitt		14,82	
Standardavvik		3,64	2:1
Skjevhet		,015	<2,00>-2,00
Kurtosis		-,178	<2,00>-2,00

Preferanser som her ligger til grunn for variabelen samlefaktor må innenfor de nevnte begrensninger anses som pålitelig i

til å dekke de aspekter ved liberalisme som her er lagt til grunn. Vi vil derfor akseptere den nye variabelen som samlende uttrykk for lærerutdannelsens preferanser i individualistisk retning.

Vi har derved besvart støttespørsmålsstillingen hvorvidt det var mulig å identifisere og operasjonalisere en variabel i liberalistisk retning som ivaretok identitets-, ansvars- og normaspektet. Alle aspektene inneholder elementer som angir avgrensning til andre og kvaliteten på båndene til disse. Den nye variabelen består av c2 som uttrykker grad av involvering mellom ujevnbyrdige i fordelingsspørsmål (identitetsaspektet), c 8 og d 14 som gir uttrykk for betydningen av å være uavhengig av andre og ta ansvaret alene (ansvarsaspektet) Norm-aspektet er ivare tatt av d12 som uttrykker stillingstaken til å bli regulert utenfra.

Faktoranalysens reliabilitets-, skala- og variansanalyse og kan inspiseres i Appendiks B s.22- s.24

Spørsmålet om det lar seg gjøre å operasjonalisere skala på dimensjonen individualisme versus kollektivism, støtteproblemstilling 6 er derved besvart.

Items i kollektivistisk retning (identitet,ansvar og norm)

c1 : En må alltid være villig til å gi avkall på egne goder til beste for fellesskapet.

d16 : Når jeg føler harmoni med mine medmennesker føler jeg meg fri.

d13 : frihet er noe som bare kan oppnås i nær avhengighet til andre.

c7 : Nært vennskap med mange forskjellige mennesker gir mulighet til å bruke de fleste sider av seg selv.

d6 : Det viktigste mennesket lærer i skolen er å omgås mennesker med ulik bakgrunn og interesser

c14 : Nært vennskap og forpliktelser overfor andre må gå foran stor selvstendighet og individuell frihet for en selv.

d9 : For å oppnå et gode må vi kjenne til hvilke regler og handlinger som er mest formålstjenlig å bruke.

d15: Først og fremst må vi lære barna gode skikker og regler for god oppførsel.

Tabell 7.18 Samlefaktor for identitet, ansvar og norm, kollektivistisk perspektiv

Item	Faktorer		
	1	2	3
c1 Å gi avkall på goder	,78	-6,327E-02	2,054E-02
c7 Nært vennskap med mange	9,600E-02	,61	-,15
c14 kollektivism foran individualisme	6,277E-03	,74	-5,610E-02
d6 Viktigst å lære å omgås ulike mennesker	,12	,68	,16
d9 For å oppnå et gode må formålstjenlige regler kjennes	8,275E-02	-6,590E-02	,78
d13 Frihet oppnås i avhengighet til andre	,70	,11	-,23
d15 Først og fremst må barna lære regler for oppførsel	-,12	1,961E-02	,82
d16 Harmoni gir følelse av frihet	,69	,28	,17

Utgangsmatrisen viser at utsagn som uttrykker involvering med andre mennesker (identitet) skårer høyt på 1. faktor. Ansvarsaspektet lader høyest på 2. faktor, mens normativt aspekt lader høyt på 3. faktor. Videre faktoranalyse med det mål å finne en faktor som ivaretar alle aspektene mislykkes. Inspeksjon av korrelasjonsmatrisen viser at normativt aspekt korrelerer negativt med identitets- og ansvarsaspektet, men signifikant positivt med normativt aspekt i liberalistisk retning ,27 ($p < ,05$).

Av dette slutter vi at i denne undersøkelsen lar det seg ikke konstruere en sammenfattende variabel i kollektivistisk retning som dekker alle aspektene. Normative preferanser i ”kollektivistisk retning ” avgrenser seg ikke i forhold til normative preferanser i liberalistisk retning. I ytterste fall finnes ikke en sterk nok samling i utvalget omkring viljen til å følge fellesskapets regler til beste for alle. Men dette finnes det ikke noen klare holdepunkter for. **Dette funn/betingelse er viktig å ta med i den videre analysen og påfølgende drøfting.**

En videre faktoranalyse for sammenslåing av identitet og ansvarsaspektet til en felles variabel gir en to-faktormatrise med forklart varians på 51,2 %. Item c1 er her mest ytterliggående i å uttrykker oppofrelse for andre. Utsagnet har et altruistisk innhold om å ofre seg for samfunnet i forhold til de øvrige som uttrykker moderat oppofrelse til fordel for andre. Vi velger derfor å ta ut dette itemet. Vi får nå en en-komponentmatrise bestående av 5 indikatorer med faktorladninger fra ,46 til ,67 og forklart varians på 54,6% Svakeste ladet komponent

ekskluderes og vi får en matrise med to indikatorer som uttrykker identitet og to som ivaretar ansvarsaspektet⁴, forklart varians 41,88%.

Tabell 7.18 Samlefaktorløsning for identitet og ansvar i kollektivistisk retning

Items	Verdier
d16Harmoni gir følelse av frihet	,70
d13 Frihet oppnås i avhengighet til andre	,52
d6 Viktigst å lære å omgås ulike mennesker	,70
c14 kollektivismen foran individualisme	,63

Forklart varians	41,88%
Cronbach's alpha	,52

Korrelasjon mellom de items som inngår i i faktoren varierer fra ,25 til ,29 ($p < .01$)

Cronbach's alpha,52

Det må tas hensyn til at verken faktorladninger eller cronbachs alpha ikke er særlig sterke,men likevel på et nivå som kan godtas. Kontroll for kritiske verdier er gitt i nedenfor

Tabell 7.20 Kritiske verdier for identitet og ansvar i kollektivistisk perspektiv

	Identitet og ansvar	Grenseverdier
N	77	
Missing	1	
Gjennomsnitt	16,39	
Standardavvik	3,18	2:1
Skjevhet	-,379	<2,00>-2,00
Kurtosis	,775	<2,00>-2,00

Variabelen (indeksen) ligger trygt innenfor de kritiske verdier som stilles. Den uttrykker følelse av frihet ved harmonisk involvering med andre mennesker (e16) og at frihet er avhengig nærhet til andre. Med disse to items er identitets-aspektet ivaretatt. Ansvarsaspektet kommer til uttrykk ved at forpliktelser overfor andre må gå foran hensyn til en selv (c14) og ved å ta hensyn til andre med ulik kultur og forutsetninger (d6)

Gjennomsnittlig skåreverdi er 16,39 som tilsvarer 4,0 på den opprinnelige skalaen fra 1 (helt uenig) til 6 (helt enig) Frekvenstabellen viser at et flertall av respondentene skårer gjennomsnittlig eller høyere på variabelen.

Faktoranalysens reliabilitets-, skala- og variansanalyse og kan inspiseres i Appendiks B s.24- s.25

Spørsmålet om det lar seg gjøre å operasjonalisere skala for identitet og ansvar i kollektivistisk retning, støtteproblemstilling 6 er derved besvart.

7.6.8 Konstruksjon av variabler for måling av fagsyn.

Terapeutisk perspektiv

Det sentrale målet med denne delen av undersøkelsen var å identifisere lærerutdannernes forståelse av lærevansker, årsaksforklaringer og pedagogiske tiltak. I dette perspektivet er det to dimensjoner, **den terapeutiske** dimensjon som forståelse av avvik som et objektivt identifiserbart fenomen som kan behandles, og det **normaliserings- orienterte** som betrakter avvik som en subjektiv størrelse i et interaksjonsforhold. Dimensjonene glir ofte over i hverandre i det begreper og metaforer fra den ene dimensjonen brukes til å forklare forhold i den andre.

Som støttespørsmålsstilling til hypotesen om sterk oppslutningen om terapeutisk fagsyn blant lærerutdannerne formulertes støttespørsmålsstilling nr 7: Er det mulig ved faktoranalytisk behandling av items å identifisere og operasjonalisere effektvariabler i motsetningen mellom terapeutisk og normaliseringsorientert fagsyn?

I forskningssamfunnet hevdes det at de to dimensjonene er adskilte og uforenelige og derfor må eksistere side ved side av hverandre og at det ikke finnes noen metateori som bygger bro dem imellom.(Britta Hannus Gullmets 1997, Per Solvang (1999). Men også det motsatte synet fremholdes, nemlig en integrasjon mellom de to perspektivene. Vi velger derfor først å gjennomføre separate faktoranalyser for terapeutisk dimensjon og normaliseringsdimensjonen for deretter å kjøre dem sammen under en felles faktoranalyse. Det forventes derfor en negativ eller korrelasjon omkring null mellom faktorene på de to dimensjonene.

Items i terapeutisk perspektiv.

Nedenforstående items er teoretisk definert og operasjonalisert i metoddelen

e1: Barnehager og skoler har økende behov for psykologisk kompetanser for å kunne hjelpe barn med tilpasningsvansker

e4: Dyslektiske elever har stort behov for spesialpedagogisk personale

e6: Lærernes diagnostiske kompetanse må styrkes dersom skolen skal kunne yte den enkelte elev tilstrekkelig tilpasset undervisning.

- e8 : Mengden av hjelpetjenester som for eksempel pedagogisk-psykologisk tjeneste og kompetansesentr må økes i takt med økningen av lære- og atferdsproblemer
- e9: Integreringen av barn med generelle lære- og atferdsvansker er en alvorlig trussel mot nivået i skolen og lærernes arbeidsvilkår
- e15: Om en seriøs og riktig diagnose av elevenes tilpasningsproblemer hadde skjedd tidligere i elevens utvikling, ville mange av problemene ha vært unngått.
- e18: En langt større andel av elevene vil ha behov for spesialpedagogisk hjelp dersom de skal få et likeverdig undervisningstilbud.
- e21: Gjennom atferdsterapeutiske tilnærminger kan man hjelpe mange elever som man uten slik tilnærming ikke ville hatt noe hjelpetilbud til.
- e 24: Det er viktig med tidlig diagnostisering av atferdsvanskelige barn i skolen for å få til effektive behandlingstilbud.

Alle items var teoretisk definert og operasjonalisert. Faktoranalysen gir en 3-komponentmatrise med eigenverdi > 1 og med forklart varians hhv. 34,0%,16,1% og 13,0%. Rotert matrise er gjengitt i tabell nedenfor.

Tabell 7.21 Rotert utgangsmatrise, terapeutisk perspektiv.

Item	Verdi		
e1 Barneh og skoler har økende behov for psykolog	,70	7,954E-02	-,18
e4 Dyslektiske har behov for spes.ped	,28	,71	-,20
e6 Lærers diagnost.komp.må styrkes	,58	3,537E-02	-,36
e8 Ekspertsentra må bygges ut	,24	,69	-,48
e9 Integrering trussel mot nivået i skolen	7,333E-02	-1,160E-02	,83
e15 Tidlig seriøs og riktig diagnos.forebygger nye problemer	,76	,11	,26
e18 Elevene har behov for spesialpedagogikk for å få likeverdig undervisning	-,11	,81	,14
e21 Atferdsterapi kan hjelpe mange elever	,42	,55	,23
e24 Tidlig diagn.av atferdsv for å få effektiv tilbud	,67	,32	,30

Av matrisen ser vi at systemrelaterte items som uttrykker behov for psykologisk kompetans, diagnostisk kompetanse og tidlig diagnostisering, skårer høyt på første roterte faktor. Items som uttrykker behov for spesialisering og spesialisthjelp på individnivå skårer høyt på faktor 2, mens item e9 som uttrykker et negativt syn på integrasjonsprosessen skårer høyt på 3. faktor samtidig som det ikke lader på 1. og 2. faktor. E 9 kan forstås som et affektivt,

skolepolitisk standpunkt mer enn som uttrykk for et terapeutisk perspektiv på tiltak i skolen og derfor ha en spuriøs virkning. Korrelasjonsmatrisa viser ellers at e9 har svak korrelasjon med de øvrige. Vi velger på dette grunnlaget å ta ut e9.

Videre ser vi at e15 og e24 som begge uttrykker behov for tidlig diagnostisering lader høyt på 1.faktor. Begge korrelerer på samme nivå med de øvrige items. Vi velger å ta ut e24.

Neste kjøring gir en to-komponentmatrise med forklart varians på h.h.v. 38,38 % og 17,14 %. Nå viser e21 dobbel ladning samtidig som e6 og e15 er de items som korreleres svakest med de øvrige. Alle ekskluderes.

Ny faktoranalyse gir nå en en-komponentmatrise bestående av 4 indikatorer med faktorladninger fra .48 til .84 og forklart varians på 50,44%. Ved å ekskludere svakest ladete item øker forklart varians til 62,79 %.

Tabell 7.22 Faktorløsning for terapeutisk fagsyn

Items	Verdier
e4Dyslektiske har behov for spes.ped	,84
e8Ekspertsentra må bygges ut	,84
e19Elevene har behov for spes.ped for å få likev. underv.	,66
Forklart varians	62,79%
Cronbach's alpha	,69

Korrelasjonene mellom de items som inngår i faktoren er mellom .34 og .61 ($p < .01$)
De items som inngår i faktoren er sterke bidragsyttere og med en betydelig forklart varians.
Cronbachs alpha .69 sammen med teoretisk operasjonalisert definisjoner av items gir holdepunkt for at den nye variabelen er reliabel.

Kontroll for de øvrige kritiske verdier på variabelen er gjengitt i tabellen nedenfor.

Tabell 7.23 Kritiske verdier for terapeutisk fagsyn

	Terapeutisk fagsyn	Grenseverdier
N	77	
Missing	1	
Gjennomsnitt	13,21	
Standardavvik	2,53	
Skjevhet	-,246	<2,00>-2,00
Kurtosis	-,629	<2,00>-2,00

Gjennomsnitt på den additive indeksen for terapeutisk fagsyn for de tre indikatorene er 13,21. Det gir et gjennomsnittlig skåreverdi på 4,4 for hver på den opprinnelige 6-delte skalaen fra (1) helt uenig til (6) helt enig. Vi ser videre at skjevhet er -,24 som forteller at fordelingen er høyreskjev. Det betyr at at flertall av respondentene er fra moderat enig til helt enig i denne variabelens faglige preferanse.

Vi aksepterer den nye variabelen som uttrykk for utvalgets syn på tiltak i skolen på dette området.. Variabelen vektlegger betydningen av spesiapedagogisk hjelp til dyslektiske elever (e4), nødvendigheten av at likeverdig undervisning realiseres ved spesialpedagogiske tiltak (e8) og uttrykk for behovet for at spesialpedagogiske sentra bygges ut. (e19)

Faktoranalysens reliabilitets-, skala- og variansanalyse og kan inspiseres i Appendiks B s.26)

Spørsmålet om det lar seg gjøre å operasjonalisere skala for terapeutisk fagsyn, støtteproblemstilling 7, er derved besvart.

Normaliseringsorientert perspektiv

Påstandene i normaliseringsorientert perspektiv som gjengis her er i metodedelen teoretisk definert og operasjonalisert.

e2: Lære- og atferdsproblemer må dypest sett forstås som relasjonsproblemer

e5: Erfaringene viser at det er umulig å finne en bestemt årsaksfaktor til elevenes atferdsproblemer. Mange faktorer på ulikt nivå virker inn.

e12: Det er kunstig å trekke et skille mellom pedagogisk og terapeutisk virksomhet

e14: Tilpassningsvansker skyldes mer enn vi vil innrømme skolen og lærernes manglende pedagogiske kompetanse.

e17: I skolepsykologiske prøver og kartleggingsmateriell er det betydelige validitetsproblemer knyttet til uttrykk for elevens kognitive forutsetninger

e19: Årsaken til at mange barn utvikler atferdsvansker skyldes primært årsaksforhold i det sosiale miljøet barnet lever i.

e20: Sosiale mer enn arvelige betingelser og årsaksfaktorer, har størst betydning for elevenes atferd.

e22: Den humanistisk orienterte pedagogikken representerer et viktig alternativ til den sterkt deterministiske, som preger andre tradisjoner.

e25: En god lærer kjenner på forhånd til hvilke midler som fremmer god læring hos elevene.

Den første faktoranalysen gir en 3-faktorsmatrise med egenverdi > 1 og med forklart varians på hhv. 27,74 %, 17,85 % og 11,39 %

Tabell 7.24 Rotert utgangsmatrise, normaliseringsorientert perspektiv

Item	verdier		
	1	2	3
e21 lære-atferdsv. er relasjonsproblemer	,72	,30	,11
e5 Ingen best. årsaksfaktor til atferdsp.	,22	,20	,57
e12 Kunstig skille mellom ped.og terapi.	,20	,47	-4,114E-02
e14 Tilpass.vansk skyldes gal ped komp.	-7,758E-02	,60	,49
e17 Skolepsykologiske prøver har validitetsproblem	-8,712E-02	-8,747E-02	,83
e19 Årsaken til atferdsv. finnes i det sosiale miljø	,79	-1,208E-02	4,417E-02
e20 Sosiale mer enn arvelige bet. betydn. for adf.	,83	,18	-6,141E-02
e22 Humanistisk ped. alternat. til deterministisk	,25	,61	,19
e25 En god lærer kjenner på forhånd til midlene	,52	-,58	,14

Inspeksjon av matrisen viser at items som forstår lære- og atferdsproblematikk som et produkt av sosiale interaksjonsforhold og miljøbetingelser, lader høyest på 1. faktor. Items som vektlegger årsaksforhold ved skolen og lærerens pedagogiske kompetanse og ser positivt på alternativ pedagogikk, lader sterkest på 2.faktor. Skepsis til skolepsykologiske prøver lader høyest på 3.faktor

Matrisa viser vider at e 25 og e 5 lader dobbelt uten tilstrekkelig forskjell >.10 som er satt som minstekrav. De har i tillegg middels svake og svake ladninger. Begge ekskluderes.

Inspeksojn av korrelasjonsmatrisen viser at e17 og e 14 har svært svake korrelasjoner med de øvrige items. Begge tas ut før neste kjøring som gir en 2-komponentmatrise med forklart varians på 66,91 % En videre inspeksjon av korrelasjonsmatrisen viser ikke-signifikant verdi og svak korrelasjon for e12 som ekskluderes.

Tabell 7.25 Faktorløsning for preferanser – normaliseringsorientert fagsyn

Item	Verdier
e2 lære-atferdsv. er relasjonsproblemer	,79
e19 Årsaken til atferdsv. finnes i det sosiale miljø	,80
e20 Sosiale mer enn arvelige bet. betydn. for adf.	,86
e22 Humanistisk ped. alternat. til deterministisk	,41

Forklart varians	69,4%
Cronbachs alpha	.77

Vi får nå en en-komponentmatrise med 4 faktorladninge der de tre sterkeste bidrar med ladninger fra ,79 til ,86 ($p < .01$) mens (e22) lader svakest og er heller ikke signifikant. Forklart varians er på 54,8%. E22 ekskluderes. Forklart varians øker nå til 69,4% Cronbachs alpha.77

Tabell 7.26 Kritiske verdier for preferanser - normaliseringsorientert fagsyn

Normaliseringsorientert fagsyn		Grenseverdier	
N	Valid	76	
	Missing	2	
Mean		14,12	
Std. Deviation		2,47	2:1
Skewness		-1,202	<2,00>-2,00
Kurtosis		2,364	<2,00>-2,00

Kontrollen for de ørige kritiske verdiene er gitt i tabellen nedenfor. Gjennomsnittlig skåreverdi på den nye variabelen hvor nedre skåreverdi er 3 og øvre 18, er 14,12. som tilsvarer et gjennomsnitt på 4,7 på den opprinnelige skalaen fra 1 til 6. Dette er en svært høy skåreverdi, og forteller at normaliseringsorientert perspektiv står sterkt i utvalget. Ellers ligger vi merke til at kurtosis overskrider den kritiske positive verdien samtidig med en betydelig venstreskjevhet (negativ skjev) Dette betyr at fordelingen i utvalget beveger seg på grensen av hva som tillates for statistisk bearbeiding av normalfordelte data. Histogrammet viser også en sterk opphopning omkring øverste skåreverdi og påvirkningen herfra kan være årsaken. Avviket er på 15 % Årsaken kan søkes i flere forhold, bla. ved at påstandene i skjemat driver i en bestemt retning (bias) for eksempel ved å være ledende i form av å invitere til et bestemt svar. En svakhet ved spørreskjemaet for å motvirke systematisk skjevrapporing i denne forbindelse er at verdiskalaen ikke i tilstrekkelig grad er reversert

for et tilstrekkelig antall items, men denne mangelen har ikke gitt negative utslag for resultatet for de øvrige skjemadelene.

Fordi avviket er lite, velger jeg å godta variabelen som representativ for utvalgets preferanser på dette området. Variabelen uttrykker sterk vektlegging av at lære- og atferdsproblemer må forstås som relasjonsproblemer (e2), og at de primære årsakene til slike problemer er å finne i det sosiale miljøet eleven lever i. Variabelen vektlegger videre betydningen av alternativ pedagogikk f.eks. den humanistiske som motvekt til den deterministiske.

For ytterligere å ”stresse” de to sett items som inngikk i de to nye variablene ønsket vi å teste de mot hverandre i en og samme faktoranalyse for hele utvalget. Resultatet ga en to-faktorløsning der ingen av faktorene avga ladninger og forklaringsverdi til den andre, og der faktorladninger på hver av faktorene lå fast. Korrelasjonen mellom de to variablene er,07 ($p < ,51$) Vi slutter av dette at oppslutningene om preferanser for terapeutiske og normaliserte forståelsesformer så langt ser ut å være jevnbyrdig fordelt i utvalget.

Faktoranalysens reliabilitets-, skala- og variansanalyse og kan inspiseres i AppendiksB s.27-29

Spørsmålet om det lar seg gjøre å operasjonalisere skala for normaliseringsorientert fagsyn, støtteproblemstilling 7 er derved besvart.

7.7 Oppsummering

Vi har så langt gjennomført faktoranalytisk behandling av items på hvert av handlings-, verdi- og fagsyns-dimensjonene og dokumentert de indikatorer /skalaer som best reflekterer de latente variablene. Spørsmålet om hvorvidt det var mulig ved faktoranalytisk behandling å identifisere og operasjonalisere effektvariabler på de nevnte dimensjoner, er derved besvart. Faktoranalysen har funnet fram til variabler som litteraturen betegner som betydningsfulle i forståelsen av verdier, samtidig som variablene er funnet reliable innenfor de grenser som kreves. De nye variablene vil i de følgende kapitler bli brukt i deskriptiv-, korrelasjons- og regresjonsanalyse i forhold til bakgrunns- og fagsynsvariabler med tanke på å belyse problemstillingen: **Hva karakteriserer lærerutdanneres verdi- og fagsynspreferanser i deres yrkesutøvelse?**

Del V ANALYSER

Kap 8 De som var med i undersøkelsen

8.1 Innledning

I kapittel 7.2 ble det redegjort for valg av høyskoler, respondenter og oppslutning. 442 faglig ansatte og øvingslærere i allmennlærerutdanningen i Nord-Norge utgjorde den samlede populasjonen som ble estimert på grunnlag av institusjonenes oversikter over faste ansatte.

Tabell 8.1 Oversikt over populasjon, utvalg og medvirkende i undersøkelsen

	Populasjon	Utvalg trukket	Endelig utvalg	Medvirkende
Tot.	442	115	103	82

Utvalgsbrøken ble satt til $\frac{1}{4}$ og 115 lærerutdannere ble trukket ved loddtrekning hvorav 103 sa seg villige til å være med på undersøkelsen. 82 respondenter svarte på undersøkelsen. Svarprosenten utgjorde 79,6 % og utgjorde 18,6 % av populasjonen.

En viktig premiss i forståelsen av fagpersonalets verdipreferanser er demografiske data som kjønn, alder, stilling utdanning og praksis. For eksempel viser forskningen (1) at kvinne generelt er mer kollektivistisk innstilt enn menn og at (2) stigende utdanningsnivå påvirker i samme retning. Derimot øker preferansene for individualisme med (3) stigende alder (Jenssen 1993). Også politiske preferanser ved stortingsvalg er tatt med fordi disse har tematisk likhet med de verdispørsmål som drøftes her. Kapitlet gir ellers oversikt over kjønnsfordeling, utdanningsnivå og stillinger, yrkeserfaring – praksis. Resultatet på variablene relateres så til hva forskning ellers viser i forhold til plassering på motsetningen mellom individualisme versus kollektivism i den norske befolkningen. Resultatene herfra gir således en første indikasjon på utvalgets verdimeslige tyngdepunkt.

8.2 Stillingskategorier

Respondentene ble bedt om å angi utdanningsnivå, utdanningslengde og stilling (fagpedagog, fagdidaktiker, øvingslærer, dekan, studieleder, administrativ leder).

Fagpedagoger er personale som underviser i pedagogikk. Fagdidaktikere er både lærere i fag men samtidig lærere i fagdidaktiske spørsmål. Her er faglærere benevnt som fagdidaktikere.

Tabell 8.2 Stillingskategorier

a 4 Stillingskategori	Frequency	Percent
Fagpedagog	27	34,6
Fagdidaktiker	8	10,3
Øvingslærer	36	46,2
Dekan	2	2,6
Studieleder	3	3,8
Administrativ leder	1	1,3
Total	77	98,7
System	1	1,3
	78	100,0

Med mange stillingskategorier (6) i forhold til størrelsen på utvalget (83) ble antallet på flere av stillingskategoriene for lavt til forsvarlig statistisk analyse.

Jeg valgte derfor å redusere dem til to kategorier. Ut fra erfaring og tradisjon rekrutteres administrativt personale fra fagpedagogisk og fagdidaktisk miljø i utdanningen. Det kan derfor argumenteres for at normer, mål og handlinger for denne gruppa er internalisert i personligheten gjennom sosialiseringen her, og derfor hviler på de samme verdimensjoner. Jeg valgte derfor å slå sammen fagdidaktikere, fagpedagoger og administrativt personale, til sammen 41 som nå utgjorde en jevnstor gruppe med øvingslærerne (36).

Tabell 8.3 Stillingkategorier sammenslått

	Frequency	Percent
øvingslærere	36	46,2
lærerutdannere	41	52,6
Total	77	98,7
Missing	1	1,3
	78	100,0

Antall fagpedagoger er vel tre ganger høyere enn antall faglærere/fagdidaktikere. En mulig forklaring kan være at interessen for de spørsmål problemstillingen reiste virket langt mer utfordrende og interessant på fagpedagogene enn på faglærerne. En av høyskolene kan stå som eksempel på dette. Blant 40 fagpersoner, 50% av de faglig tilsatte som ble invitert til å delta, var det 17 fagpedagoger og 23 faglærere/fagdidaktikere. 10 fagpedagoger og seks faglærere/fagdidaktikere responderte på spørreskjemaet.

8.2.1 Kjønn

Det var 28 menn (35,9 %) og 50 kvinner (64,1 %) med i undersøkelsen. Vi ser videre at 29,6 % av mennene var øvingslærere mot 56,0 % av kvinnene hadde øvingslærerstatus.

a 1 kjønn	Frequency	Percent	Valid Percent
mann	28	35,9	35,9
kvinne	50	64,1	64,1
Total	78	100,0	100,0

Tabell 8.4. Kjønn

Tabell 8.5 Kjønn fordelt på stilling

	Stilling		Total
	øvingslærere	lærerutdannere	
Mann	8 29,6%	19 70,4%	27 100,0%
Kvinne	28 56,0%	22 44,0%	50 100,0%
Total	36	41	77

Her er en klar kjønnskjev fordeling. Vi ser videre av tabell 8.5 at fordelingen mellom kvinner og menn blant teorilærerne er jevnere med en liten overvekt av kvinner, 22 mot 19. Stigende utdanningsnivå korrelerer negativt med kjønn (mann 1, kvinne 2). Korrelasjonen mellom

stillingskatori og kjønn, Persons $r = -25$, $p < 0.05$. Forskjellen mellom menn og kvinner er signifikant. ($F_{1-76}^{51} = 5.0$, $p < .05$) Se appendiks B (s.30)

8.2.2 Utdanningsnivå

Utdanningsnivå og lengde har betydning for verdipreferansene. Todal Jenssen (1993) viser til tre forhold ved utdanning som har betydning for verdipreferansene. (1) Verdiideologisk prioritering går på tvers av partipolitisk orientering (Valen, Aardal og Vogt 1990), (2) Utdanningsnivå generelt har betydning for plassering på variablene velferd – omsorg og vekst – vern og derved for verdipreferansene (Ibid.s.242) og (3) Utdanningsretningen har betydning for prioriteringen mellom materialistiske og humanistiske verdier (Knutsen 1985, Mo 1988). Folk med lavt utdanningsnivå er mer autoritære og individualistiske enn de med høyere utdanning. Profesjonsutdanninger som f.eks. sosiologisk og pedagogisk/samfunnsrettet utdanning disponerer for innsats på områdene likestilling, empati og likeverd, mens økonomisk-administrative fag disponerer for måloppnåelse og effektivitet.

Todal Jenssen (Ibid.s 245) referer til Bourdieus utdanningskapital (1989) og skriver:

”Høy utdanning gir individet større mulighet til å mestre sine relasjoner til andre mennesker. De høyt utdannede vil derfor føle trygghet og tillit vis a vis andre mennesker, og oftere ha positiv selvaktelse og følelse av kontroll over sin egen livssituasjon. Derfor vil høyt utdannede gjennomgående være mer egalitære og kollektivistiske enn de med lav utdanning”

Tabellene nedenfor viser at 59 % av øvingslærerne og lærerutdannerne hadde 3-6 års høgskole/universitetsutdanning (lavt til middels nivå) mens de øvrige 41 % hadde 6 år eller mer (høyt nivå).

Tabell 8.6 Utdanningsnivå og utdanningslengde

a3 utdanningsnivå	Frequency	Percent
Høgsk/universitet =3 år (lavt nivå)	5	6,4
Høgskole/univ 4-6 år (middels nivå)	41	52,6
Høgskole/univ. > 6 år (høyt nivå)	32	41,0
Total	78	100,0

⁵¹ ⁵¹ F₁₋₇₆. Indeksen 1-76 referer til frihetsgradene (1) og antallet (76) i utvalget

Vårt utvalgs utdanningsnivå er høyt, og ut fra hva forskningen har påvist, må det forventes at lærerutdannerne gjennomgående vil være egalitære, antiautoritære og kollektivistiske.

For å “estimere” disse “verdistandarder” nærmere, vil vi korrelere utdanningslengde og nivå med de tematisk like variablene; politisk preferanse, skolekulturell utvikling, samarbeid og planlegging.

Tabell 8.7 Utdanningsnivå relatert til stillingskategoriene

a 3 krysset med a 4 stilling gruppert	stillingkategori		Total
	øvingslærere	lærerutdannere	
høgsk/universitet = 3 år	3	2	5
høgskole/univ. 4-6 år	33	8	41
høgskole/univ. > 6 år	0	31	31
N	36	41	77

Det er lærerutdannerne (31) som har høyeste utdanningsnivå (hovedfag eller høyere). mens øvingslærerne (36) har lavt til middel høyt utdanningsnivå. Ingen øvingslærere hadde hovedfag, mens 10 av 41 lærerutdannere (25 %) hadde middels til lavt utdanningsnivå. Utdanningsforskjellene mellom de to gruppene er klar og signifikant. Variansanalysen viser: ($F_{1-76} = 55,9, p < .000$) Se appendiks B (s.30).

Fordi det er en sammenheng mellom kjønn og verdipreferanser generelt, vil vi også se på utdanningsnivå fordelt på kjønn. F.eks. viser forskningen at høyt utdannede kvinner innenfor sosiale og samfunnsvitenskapelige fag er mer kollektivistisk innstilte enn menn på samme utdanningsnivå og kvinner på lavere nivå. I materialet er kvinner gjennomgående lavere utdannet enn menn som vist i tabell 8.8.

Tabell 8.8 Utdanningsnivå relatert til kjønn

a 3 Utdanningsnivå	kjønn		% - differens
	mann	kvinne	
Høgsk/universitet = 3 år		10,0	- 10
Høgskole/univ. 4-6 år	35,7	62,0	- 26,3
Høgskole/univ. > 6 år	64,3	28,0	36,3
Sum	100	100	0

Tabell 8.8 er prosentuert etter utdanningsnivå (avhengig variabel) og kjønn. Vi ser at stigende utdanningsnivå går i favør av menn. Korrelasjon mellom kjønn (mann = 1, kvinne = 2) og utdanningsnivå viser en persons $r = -.37$. Korrelasjon er signifikant på 0.05 nivå.

Forskjellene mellom menn og kvinner med hensyn til utdanningsnivå er ($F = 12,3_{1-77}$, $p < .001$) Se appendiks B s.30.

8.2.3 Alderskategorier

Utvalget besto av 50 kvinner og 28 menn. Gjennomsnittsalderen er 47,5 år. Den yngste er 27 år og de to eldste 65 år. De to stillingskategoriene viser ingen gjennomsnittlig aldersforkjell, 47,6 år for begge. Spredningen (s) er imidlertid noe forskjellig, 7,7 for øvingslærerne, 9,9 for lærerutdannerne. Det betyr at øvingslærerne aldersmessig har en tettere samling om M.

Tabell 8.9 Alder

a 2 Alder		
N	Valid	75
	Missing	3
Mean		47,47
Median		48,00
Mode		48
Minimum		27
Maximum		65

Imidlertid kan det være av interesse å se om det er signifikant forskjell i aldersfordelingen mellom menn og kvinner i utvalget. Jeg har derfor funnet det hensiktsmessig å gruppere utvalget i følgende aldersgrupper 20-30 år (unge), 31 -50 år (middelaldrende) og 50 og oppover (eldre):

Tabell 8.10 Alder gruppert

Alder	Frequency	Percent
20-30 år	3	3,8
31-40 år	17	21,8
41-50 år	25	32,1
51-60 år	30	38,5
Total	75	96,2
Missing	3	3,8
Total	78	100,0

70 % av lærerutdannerne befinner seg i aldersgruppen 40 - 56 år. I vårt utvalg er det 20 flere kvinner enn menn. Denne overvekten av kvinner finnes i øvingslærergruppen. Fordelingen speiler situasjonen i grunnskolen for øvrig. Vi ser ellers at fordelingen mellom menn og kvinner i utvalget samlet er tilnærmet lik 50/50. Det er ingen signifikant forskjell i aldersfordelingen mellom kjønnene ($F_{1,73} = 1.7, p = .21$).

8.2.4 Utvalgets undervisningspraksis – yrkeserfaring

Den undervisningspraksisen som her angis er den samlede undervisningspraksis respondentene har fra skoleverket. Praksis er delt i to, antall år i skoleverket totalt og antall år i nåværende stilling enten som øvingslærer eller lærerutdanner.

Erfaring fra undervisningspraksis er en viktig variabel i forståelsen av lærerutdannerens "aksjonverdisystem" Det er opplagt at jo lengre en lærer utøver sin yrkesprofesjon, dess sterkere preges hun av den rolle eller posisjon hun innehar. Det gjelder først og fremst internaliseringen av de rådende verdier innen yrkesgruppen og dernest tilpasning til arbeidsplassens sosiale system (Kohn 1969, Hofstede 1984 hos Jenssen 1994). Både faglige, egalitære, autoritære og humane verdier vil gjøre seg gjeldende i vekslende grad, avhengig av hvilke yrkeskategorier det gjelder. De som arbeider i yrker hvor rettferdighetsprinsipper for lik behandling og fordeling mellom likeberettigede mottakere gjelder, vil utvikle egalitære verdier som rettesnor for sine preferanser. Her er det ikke sosial rang og ytelse som står i sentrum, men likeverdighet og inkludering. Hierarkiske organisasjoner hvor rangordning og lydighetsprinsipper gjelder, har lettere for å utvikle individualisme og autoritærianisme. Innen konkurranseutsatte virksomheter hvor betingelser for å lykkes i yrkesprofesjon er knyttet til

individuell ytelse for å overleve, utvikles individualisme, mens i omsorgsykker hvor integrasjon og aksept er målet, fremmes kollektivismen.

Tabell 8.11 Yrkeserfaring i antall år totalt og i nåværende stilling

a 5 og a 6 Yrkeserfaring		Praksis i nåværende stilling	Yrkeserfaring i undervisningspraksis totalt
N	Valid	77	78
	Missing	1	0
Mean		10,630	20,474
Median		8,000	21,500
Mode		6,0	10,0
Minimum		,0	,0
Maximum		35,0	49,0

Det er øvingslærerne som har lengst erfaring både fra undervisningspraksis totalt og i nåværende stilling. Forskjellen mellom øvingslærerne og lærerutdannerne når det gjelder yrkeserfaring i undervisningspraksis totalt, er signifikant ($F_{1,75} = 4,5$, $p < .05$). Mean = 23,2 år for øvingslærerne og 18,4 for lærerutdannerne (Se appendiks B s.31)

Derimot er forskjellen mellom øvingslærere og lærerutdannere når det gjelder praksis i nåværende stilling ikke signifikant. Her er gjennomsnittet for lærerutdannerne 8,9 år og for øvingslærerne 12,6 år. ($F_{1,74} = 3,194$, $p = .08$) Se appendiks B (s.32).

Tabell 8.12 Yrkeserfaring i undervisningspraksis totalt

a4 Stilling	Mean	N
Øvingslærere	23,278	36
Lærerutdannere	18,476	41
Total	20,721	77

Tabell 8.13 Yrkeserfaring – antall år i nåværende stilling

a 4 Stilling	Mean	N
Øvingslærere	12,629	35
Lærerutdannere	8,939	41
Total	10,638	76

Av tabell 8.14 ser vi at 77,8 % av øvingslærerne hadde mellom 20 og 50 års undervisningspraksis mot 51,2 % for lærerutdannerne. Siden profesjonssosialiseringen skjer i praksisforløpet må det kunne antas at utvalget representerer en verdipreferansestruktur som reflekterer utvalgets verdiorientering langt tilbake i yrkeskarrieren.

Tabell 8.14 Erfaring fra undervisning/stilling totalt

	Yrkeserfaring i undervisningspraksis				Total
	1-9 år	10-19 år	20-29 år	30-50 år	
øvingslærere	1 2,8%	7 19,4%	20 55,6%	8 22,2%	36 100,0%
lærerutdannere	8 19,5%	12 29,3%	14 34,1%	7 17,1%	41 100,0%
Totalt	9	19	34	15	77

Tabell 8.15 Erfaring fra nåværende undervisning/stilling

	Yrkeserfaring i nåværende stilling				Total
	1-9 år	10-19 år	20-29 år	30-50 år	
øvingslærere	20 57,1%	5 14,3%	8 22,9%	2 5,7%	35 100,0%
lærerutdannere	27 69,2%	5 12,8%	4 10,3%	3 7,7%	39 100,0%
Totalt	47	10	12	5	74

Sammenlignes tabellene “8.14 Erfaring fra undervisning totalt” og “8.15 Erfaring fra nåværende undervisning/stilling” for forekomsten av 1-9 års undervisningserfaring, ser vi at antallet år lærere og øvingslærere har fra lærerutdanningen er lite i forhold til den samlede praksis.

Gruppen av øvingslærere med 1-9 års øvingslærerfaring utgjorde 57,1 % mot 2,8 % i forhold til undervisningserfaring totalt hvor gjennomsnittet var 23,3 år. Øvingslærerne har altså en lang praksis fra undervisning i vanlig skole før de får status som øvingslærere. Andelen øvingslærere med mer enn 20 års øvingslærerundervisning utgjorde 28,6% (10) mot 77,8 % (28) totalt (se tabell 8.14) 69,2 % av lærerutdannerne hadde 1-9 års yrkeserfaring fra høyskolen mot 19,5 % undervisningserfaring totalt. Jevnføres dette resultatet med alder (77,2 % av øvingslærerne

og 71,8 % av lærerutdannerne mellom 41 og 65 år) fremstår den fast tilsatte øvingslæreren og lærerutdanneren som ” en eldre lærer med lang erfaring fra praksis utenfor lærerutdanningen og relativt kort erfaring med læreutdanning på høgskolenivå ”.

Skolen er et område hvor alle de nevnte verdidimensjoner møtes i ulike former for krysspress hos lærerne, avhengig av hvilke situasjoner i elev-skole-heim-forholdet som står i fokus.

”De som samarbeider nært med andre mennesker under forhold preget av tillit og gjensidighet, vil utvikle kollektivistiske verdier i større grad enn andre. Når relasjonene på arbeidsplassen er preget av gjensidig mistenksomhet, konflikt eller konkurranse, vil det fremme individualisme” (Hoff 1985 hos Jenssen1994: 259)

Skolen er mål er oppdragelse til demokrati, likeverd og likestilling, men skolen er selv en hierarkisk utenfrastyrt organisasjon. Hvordan skolekultur og samarbeidsklima har påvirket holdninger og verdipreferanser gjenstår å se. Generelt gjelder at arbeid med mennesker innenfor sosiale og pedagogiske fag utvikler demokratiske og kollektivistiske grunnholdninger.

8.2.5 Politisk preferanse

”Verdier er viktigere enn politiske holdninger for folk flest, både fordi verdier er mer stabile og mer internalisert enn politiske holdninger, og fordi folk er opptatt av av sitt forhold til andre og prøver ut sine verdier hver dag og fordi verdiene gjerne er effektfulle. Opplevelsen av kameratskap, ensomhet, kjærlighet, hat, underkastelse og makt er uløselig knyttet til verdiene. Når folk flest skal gjøre seg opp en mening om nye eller ukjente spørsmål, tar de gjerne utgangspunkt i det nære og kjente. Fordi det er tematisk likhet mellom verdier og politiske problemstillinger, kan verdier tjene som fundament for politiske holdninger. Verdiene er utgangspunkt for analogislutninger om politiske stridsspørsmål. I denne sammenheng kan vi oppfatte verdier som årsak til politiske standpunkter ”

(Jenssen 1993:372)

Valgforskningen viser at det er sammenheng mellom partipreferanser og verdipreferanser⁵². At verdipreferanse kan ”leses” ut fra deres tematiske likhet med respondentenes politisk forankring, vil derfor kunne være til nytte når respondentenes verdiforankring skal reflekteres. Respondentene ble derfor bedt om å angi sin politiske preferanse ved de tre siste stortingsvalgene langs en 5-delt skala fra politisk venstre (1) til politisk høyre (5). Tabellen nedenfor viser middelverdien for politisk preferanse langs den 5-delte skalaen⁵³. Mean = 2,38 og Mod = 2, dvs., Std. =.71. $M > Md$ som forteller at stemmefordelingen er positiv skjev med en betydelig opphopning omkring $M = 2.38$.

Tabell 8.16 Politisk preferanse

a 7 Politisk preferanse		
N	Valid	77
	Missing	1
Mean		2,38
Mode		2
Std. Deviation		,71
Skewness		,452
Std. Error of Skewness		,274
Minimum		1
Maximum		4

Maksimumsverdien på den 5-delte skalaen er 4 (moderat høyre) og minimum er 1 (venstre) Vi ser av tabell 8.17 at lærerutdannerne i 62,3 % av stemmegivningen har stemt til venstre for sentrum. 30.8 % stemte politisk sentrum. Stemmegivning til moderat høyre - høyre utgjør 6,5 %.

Utvalgets politiske plassering ved stortingsvalg ligger som vi ser klart til venstre. Politisk venstre tillegger kollektivistiske verdier stor vekt, mens individualisme og autoritærianisme vektlegges sterkest av politisk høyre slik valgforskningen viser. (Valen 1981, Aardal og Valen 1989, Jenssen 1993). Ut fra den tematiske likhet som finnes mellom politiske preferanser og plassering på den underliggende verdidimensjonen, indikerer resultatet at utvalget verdimessig er orientert mot kollektivistiske verdi-dimensjon.

⁵² Jenssen (1993) viser i ” Verdivalg – ny massepolitikk i Norge” s. 328 at verdipreferansene partiene imellom er signifikant på 1 %-nivå

⁵³ 1= venstre, 2 =moderat venstre, 3 =sentrum, 4 =moderat høyre, 5=høyre

Tabell 8.17 Prosentvis politisk oppslutning fra venstre til høyre

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
Venstre	5	6,4	6,5
Moderat venstre	43	55,1	62,3
Sentrum	24	30,8	93,5
Moderat høyre	5	6,4	100,0
Total	77	98,7	
Missing	1	1,3	
Total	78	100,0	

Ut fra at teorilærerne og øvingslærerne er ulikt sammensatt mht. kjønn, alder og utdanning kunne en forvente ulik politisk vektning mellom gruppene, øvingslærerne (22,2 % menn, 77,8% kvinner) og teorilærerne (46,3 % menn, 53,7% kvinner). Sammenlignes M-verdiene for de to gruppene ser vi at øvingslærerne stemmer nærmere politisk sentrum enn lærerutdannerne $M_{\text{øvingslærere}} = 2,5$ mot $M_{\text{lærerutdannere}} = 2,3$. En videre oppsplitting av de to kategoriene etter utdanningslengde og stillingsnivå viser at lærerutdannere med lang utdanning og høyt stillingsnivå prefererer mer radikalt politisk venstre enn lærerutdannere med kortere utdanning og stillinger på lavere nivå. Korrelasjon mellom utdanningslengde og politisk preferanse Pearson $r = -0,10$

Tabell 8.18 Politisk preferanse fordelt på stillingskategori

	politisk preferanse				Total
	Venstre	Moderat venstre	Sentrum	Moderat høyre	
Øvingslærere	3,9%	22,4%	13,2%	6,6%	46,1%
Lærerutdannere	2,6%	32,9%	18,4%	6,6%	53,9%
	6,6%	55,3%	31,6%	6,6%	100,0%

Forskjellen mellom øvingslærere og lærerutdanner er ikke signifikant. ($F_{1-74} = 1,39$, $p = .24$) Se appendiks B (s.32.)

8.2.6 Politisk preferanse fordelt på kjønn

I litteraturen om verdier og politiske preferanser fremgår det at lavtutdannede oftere stemmer politisk høyre enn folk med høy utdanning, og at kvinner prefererer kollektivistisk innstilte

partier i motsetning til menn som prefererer partier som vektlegger mer individualistiske og hierarkiske verdier. Særlig langtidsutdannede kvinner med pedagogisk utdanning og utdanning i sosiale fag, er kollektivistisk og egalitært innstilt. Denne tendensen bekreftes av utvalg bestående av 64 % kvinner og 36% menn. Lang utdanning på høyt nivå drar ytterligere mot politisk venstre enn om forholdet hadde vært motsatt. Variabelen kjønn (mann = 1, kvinne = 2) korrelerer negativt (-133, sig.125) med politisk preferanse noe som stemmer med sammenlignbare undersøkelser mellom kjønn og politisk preferanse.

Tabell 8.19 Politisk preferanse fordelt på kjønn

kjønn	Mean	N	Std. Deviation
mann	2,50	28	,64
kvinne	2,31	49	,74
Total	2,38	77	,71

Enveis Anova viser at forskjellen mellom menn og kvinner i hele utvalget i forhold til politisk preferanse ikke er signifikant ($F_{1,75} = 1,43$, $p=.25$). Som det framgår av tabellen er forskjellen mellom menn og kvinners gjennomsnitt liten (0.19 skalaskårer).

Tabell 8.20 Kjønn fordelt på politisk preferanse

	venstre	høyre	tot.
mann	18,2%	18,2%	36,4%
kvinne	44,2%	19,5%	63,6%
	62,3%	37,7%	100,0%

Norsk skolepolitikk har i løpet av de tre stortingsvalgene det her gjelder vært preget av de store ideologiske skolereformene forankret i integrasjon, tilhørighet, likestilling og likeverdighet for elever med stor variasjon i sosial og kulturell bakgrunn og evnemessige forutsetninger. Fordi politisk preferanse har tematisk likhet med verdier i skolekulturen, forventes det å finne en viss positiv samgang mellom politisk orientering og tematisk like verdier i skolekulturen.

8.3 Oppsummering relatert til verdipreferanser

De personale forutsetningene danner årsaksindikatorer for verdimesig og sosial posisjon (Galtung 1977). Det ble derfor formulert støtteproblemstillinger (s.20) for å identifisere

indekser i relasjon til lærerutdannernes grunnlagsverdier.⁵⁴ Utdanningsnivå, alder, kjønn og politisk preferanse utgjør en slik indeks. Dette er indekser som er grundig undersøkt tidligere både i norsk og utenlandsk verdiforskning. I dette delkapitlet har vi derfor forsøkt å vise hvilket verdigrunnlag de enkelte årsaksindikatorer i indeksen peker mot.

(1) Kjønn

Det er signifikant forskjell mellom antall menn og kvinner i utvalget, 35,9 % menn og 64,1 %. Kvinner. Generelt gjelder at høyt utannede i humanistiske, sosiale og pedagogiske fag slutter sterkere opp om verdidimensjonene i disse fagene og ser seg som forsvarene av verdiene som gjelder, dvs. antiautoritarianisme, inklusjon, likestilling, likeverd osv. Dette gjelder særlig høyt utdannede kvinner som i motsetning til menn utdannet i teknisk– administrative fag oftest er mål- og effektivitetsorientert. Altruisme hos kvinner står oftest sterkere enn hos menn (Gilligan 1985, hos Jenssen 1993). Mens menn baserer sin moraloppfatning på en teknisk – formal - logisk omsorgsrasjonalitet, knyttes kvinners til følsomhet og innlevelse i konkrete, livssituasjoner som gir ”plass for nærhet og kjærlighetens varme” (Martinsen 1991:7). Den samme argumentasjonen finner vi hos Sørensen (1982) og hos Holter og Hem (1982).

Jenssen 1993 viser i sitt materiale at både kvinner og menn i sekstiåtte-generasjonen⁵⁵ er sterk kollektivistiske, mens forskjellen mellom menn og kvinner i de senere generasjoner er økende. ”Unge menn nærmer seg den kombinasjon av autoritære og individualistiske verdier ..., mens unge kvinner relativt i forhold til unge menn står nærmere det jeg har kalt radikal humanisme, kombinasjonen av egalitære og kollektivistiske verdier” (ibid s. 238)

Ut fra at vårt utvalg i hovedsak tilhører 68-generasjon og i tillegg domineres av et stort kvinneflertall, peker kjønnsindeksen i relasjon til verdier mot et kollektivistisk verdisynt.

⁵⁴ 1. Hvilke særtrekk skiller øvingslærere og teorilærere i lærerutdanningen med hensyn til utdanning alder, utdanningslengde, utdannings nivå og undervisningspraksis?

3. Hvordan fordelte teorilærerne og øvingslærernes stemmegivning seg fra politisk venstre til politisk høyre ved de siste to stortingsvalgene i forhold til kjønn, alder og yrkeserfaring ?

⁵⁵ Kvinner og menn født i perioden 1945 til 1953

(2) Alder

Som vist befinner 70,6 % av lærerutdannerne seg i aldersgruppen 41- 60 år. Innslaget av unge med autoritære og individualistiske verdier er svakt. Forskningen (Jenssen 1993) viser gjennom sin stianalyse at alder bidrar sterkere i retning autoritærianisme (0.23) enn i retning individualisme vs. kollektivism. Det betyr at vi kan anta at vårt utvalgs høye aldersnivå trekker i individualistisk retning og reduserer tyngden i det kollektivistiske innslaget. Jenssens forskning viser imidlertid at summen av styrken i de to verdi - retningene for menn og kvinner opphever hverandre. Alder skulle ut fra dette ikke endre styrken i den kollektivistiske verdiretningen for utvalget.

(3) Utdanningsnivå, retning og lengde

93 % av lærerutdannere (øvingslærere og teorilærere) hadde fra middels (52,6 %) til høyt utdanningsnivå (41,0 %). Av de høyest utdannede utgjorde menn 23,1% og kvinner 28,0 %. Utdanningskapitalen (Bourdieu 1989b, Galtung 1977) og utdanningsretning, lengde og nivå har betydning for folks sosiale status og plassering i forhold til ulike ideologiske retninger. Mennesker med høy utdanning antas i større utstrekning enn folk med lav og kort utdanning å ha fått grunnleggende sosiale behov som tillit og positiv selvaktelse tilfredsstilt noe som gir menneskene større trygghet og følelse av å forstå og kontrollere sine omgivelser. Høyt utdannede vil derfor i større utstrekning enn lavt utdannede samarbeide og inngå kompromiss uten å miste selvrespekt/tape ansikt. De vil derfor gjennomgående være mer kollektivistiske og egalitært innstilt enn lavt utdannede som i større utstrekning slutter opp om individualistiske og autoritære verdier, og ikke være redd for innlevelse. Utdanningsretning og lengde påvirker også. Knudsen (1985:344) finner at utdanningsretning har større betydning for folks verdipreferanser enn utdanningsnivå. Folk med utdanning innen sosiale, pedagogiske og humanistiske fag slutter sterkere opp om postmaterialistiske verdier enn de som har tekniske/økonomiske/administrative fag.

(4) Undervisningserfaring

Lærerutdannerne gjennomsnittlige undervisningserfaring er 20 år. Lærere som både sosialiseres gjennom fag og undervisning i fag tar opp i seg fagets og skolekulturens verdier. Verdiene er empati sosialisering og likeverd, og det er urimelig å tro at mennesker som er sosialisert over så lang tid ikke har tatt opp i seg de verdier de har representert gjennom yrkessosialiseringen. Også denne variabelen yrkeserfaring peker i retning kollektivism.

(5) Politisk preferanse

Utvalget plasserte seg klart til venstre for sentrum (64,9 %), 6,6 % til høyre for sentrum. Det var ikke signifikant forskjell mellom øvingslærere og teorilærere og heller ikke mellom kjønnene i stemmegivningen. Utdanningsnivå og politisk preferanse korrelerer negativt (-0,098) noe som stemmer med at partivelgernes utdanningsnivå går på tvers av skillet mellom borgelige og sosialistiske partier (Valen, Aardal og Vogt (1990)). Venstres, Sosialistisk Venstreparti og Høyres velgere har høyere utdanning enn gjennomsnittet, mens Arbeiderpartiets, Senterpartiets og Fremskrittspartiets har lavere enn gjennomsnittet. Ytterpunktene på dimensjonene kollektivism versus individualisme representeres ved SV og FrP. Også utvalgets politiske preferanse peker i retning egalitet og kollektivism som det verdigrunnlag samfunns- og skole spørsmål observeres og persiperes gjennom.

Støtteproblemstilling 1 og 2:

(1) Hva skiller øvingslærere og teorilærere i lærerutdanningen med hensyn til utdanning, alder, utdanningslengde, utdanningsnivå og undervisningspraksis? Hvilke verdi-implikasjoner tilsier resultatet?

og

(2) Hvordan fordelte teorilærerne og øvingslærernes stemmegivning seg fra politisk venstre til politisk høyre ved de siste to stortingsvalg i forhold til kjønn, alder og yrkeserfaring. Hvilke verdi-implikasjoner tilsier resultatet ?

Utvalgets sosiale rolle og status jevnført med resultatene fra forskning på verdier i den norske befolkning, tilsier en sterk kollektivistisk verdiprioritet i utvalget.

Støtteproblemstilling 1 og 2 er herved besvart

I neste kapittel studeres utvalgets verdipreferanser i lys av utvalgets handlingspreferanser på skolekulturelt område. "samarbeid" langs dimensjonen kollektivistisk vs. individualistisk, "Planlegging" langs dimensjonen nyorientert vs. gjentakelse og "skoleutvikling" langs dimensjon endringsorientert vs. stabilitet.

Verdiene bak prioriteringene på dimensjonene har tematisk likhet med verdiene bak skillelinjeindikatoren på individualisme-kollektivismedimensjonen og gir derfor grunnlag for analogislutninger om utvalgets verdigrunnlag.

Kap 9 Skolekulturelle selvbilder

9.1 Innledning

Resultatene på indeksene kjønn, alder, utdanning, yrkespraksis og politisk preferanse i kap.8 sammenholdt med verdiforskningen for øvrig, peker i retning kollektivistiske verdipreferanser. Hva mener så lærerutdannerne om seg selv på skolekulturelle områder med analogt verdigrunnlag ? I dette kapitlet blir det redegjort for lærerutdannernes selvvurderinger på 3 sentrale arbeidesområder i skolevirksomheten. Det gjelder først og fremst deres selvbilde på følgende områdene:

”Samarbeid ” langs dimensjonen kollektivistisk versus individualistisk.

”Planlegging” langs dimensjon nyorientert versus gjentakende

”Skoleutvikling” langs dimensjon endringsorientert versus stabilitet.

Med selvbilde menes ”*det bilde lærerutdannerne har av seg selv og det de tenker om dette bildet*”. Selv-vurderingene oppfattes å reflektere verdiene i deres ”praksisteori” under forutsetning av at verdiene det gjelder er kognitivt aktive og sentrale i lærerens selvbegrep.

9.2 Hva viser forskningen ?

Forskningsresultatene om sammenhengen mellom lærernes verdiperspektiver, holdninger, overbevisninger og praksis i skolen spriker⁵⁶. Mens en tidligere studerte lærerens tenkning, undervisningsplanlegging og atferd i klasserommet for å forstå elevenes læring, er forskningen på lærernes tenkning nå utvidet til studier av sammenhengen mellom karakteristiske trekk ved lærerens verdioppfatninger og det læringsmiljø læreren arbeider i forhold til ulike elevers læring. Det er i dette perspektivet forskning på lærerutdannernes verdipreferanser og fagsyn må forstås.

⁵⁶ ”The International Study Association on Teacher Thinking, ISATT”. Hos Bergem 1994

På et forskningssymposium; Grebbestad, Sverige 1997⁵⁷ betegnet Professor Bob Tabachnick begrepet ”lærerperspektiv” (teacher perspective) som den ”forståelses og handlingsramme” læreren bruker ved tolkning og tenkning omkring utføring av sine oppgaver og de målsettinger han er forpliktet av. Dette perspektivet er ifølge Tabachnick ladet med tidligere erfaringer til ”A coordinated set of beliefs and actions a person use in dealing with some problematic situation to refer to a person’s ordinary way of thinking in such a situation”. Tabachnick betegnet dette ”belief and action” - perspektivet som ”a aksjon-idea-system” og viste til til egen forskning (Tabachnick og Zeichner, 1986) hvordan denne ”belief-aktionsberedskapen” varierer med person, skolekultur og lærerens fortolkninger. I de tilfeller der handlingsberedskapen ikke er lært eller utviklet i løpet av praksis til å matche verdi- og fag-overbevisningene, endres i stedet ”verdi- og fag-overbevisningene” i retning handlingene. Der handlingberedskapen utvikles for å matche overbevisningene endres praksis mens overbevisningsperspektivene beholdes eller videreutvikles. En forutsetning er at verdi - situasjonene er kognitiv bevisste og aktive hos læreren. I begge tilfeller utvikles perspektivene ved at nye erfaringer tillegges de allerede eksisterende.

I denne spørreskjemaundersøkelsen er det en slik forståelse som legges til grunn ved fortolkning av respondentenes vurderinger. Siden handlingene ikke studeres konkret i denne undersøkelsen, er det kun lærerverdiperspektivets intensjonelle del som kommer til uttrykk. Det danner på et vis det filter skoleproblematikken forstås gjennom og handlingene utformes fra.

Med skolekultur forstås skrevne og uskrevne regler og normer, åpne og skjulte koder for hvordan begrepet ”skole” oppfattes og dreier seg om hvilke verdier læring, undervisning og oppdragelse skal bygge på og ivareta. Kulturen har sin tradisjon og historie både på det objektivt ytre plan (normer) og i den enkelte lærers indre, subjektive fortolkning. Sentrale områder i denne kulturen er samarbeidsformer, planlegging og skoleutvikling. Gunnar Berg (1995) viser til Lortie, D (1975) og beskriver lærerprofesjon i forhold til skolekulturen ut fra fire posisjoner:

- Sanksjoner fra omgivelsene - Autonomi
- Yrkesetiske grunnlagsverdier - Kunnskaper

⁵⁷ The symposium of the Nordic Network of Teacher Education research, funded by the Nordic Academy for Advanced Study, in Grebbestad; Sweeden, August 4-9 1997. Professor Bob Tabachnick University of Wisconsin har over en 20-årsperiode forsket på lærernes implisitte teorier og deres valg av handlinger.

Med sanksjoner fra omgivelsene forstås grad av byråkratisk kontroll og styring. Tabnachnick (1997) beskriver lærerprofesjons atferd i forhold til det økonomisk-administrative apparat ut fra to handlingsmønstre. Læreren kan enten fortolke i et utvidet perspektiv eller i et begrenset. Det første øker muligheten til å handle i overensstemmelse med sin praksisteori, det andre innskrenker egne muligheter og øker utenfrastyringen. Hoyle (1980) har klassifisert lærerprofesjonens handlingsmønstre i en utvidende og en begrensende modell vist i tabell 9.1

Tabell 9.1 Læreratferd relatert til skolekultur

	Begrenset læreratferd	Utvidet læreratferd
Autonomi	Fokus på det individuelle	Fokus på det kollektive, skolens organiserte fellesskap
Yrkesetiske grunnlagsverdier	Konservatisme, individualisme her og nå fiksert	Tilpasning, samarbeid, endringsorientert
Kunnskap	Kolleksjonskode, kontroll pensumbundet	Utviklingsorientert, integrasjonskode teoribegrunnet

Respondentenes preferanser på områdene samarbeid, planlegging og skoleutvikling forstås i dette perspektivet. Respondentene ble derfor bedt om å karakterisere seg selv på områdene ”samarbeid” langs dimensjon kollektivistisk versus. individualistisk, ”planlegging” langs dimensjon nyorientert versus gjentakende og ”skoleutvikling” langs dimensjonen endringsorientert versus stabilitet.

Vurdringen ble gitt langs en kontinuerlig skala fra 1 til 5.

Lærerutdannernes selvverdinger på de nevnte områdene det skal tas stilling til, står under innflytelse av komplekse saksforhold. Både verdimeslige betingelser og respondentens historiske og nåtidige erfaringsmateriale og teoretiske innsikt på områdene som skoleutvikling, forandringsstrategier og konfliktløsninger vil virke inn. Opplagt vil det være slik at erfaringsmaterialet på disse områdene i tilknytning til egen yrkespraksis vil være betydelig og variert.. Det skulle også være nærliggende å tro at vurderingene også blir

påvirket av nasjonale forventningseffekter som stilles lærerutdanningene, men også forventningseffekter ut fra lokal skolekultur og tradisjon. Det vil derfor være svært vanskelig å tillegge resultatet et eksakt betydningsinnhold. Men ut fra hva vi vet om verdiers betydning for holdningsdannelse og holdningers betydning for preferanser, må det kunne antas at respondentenes vurderinger vil reflektere noe av deres verdier på områdene det spørres om. Hensikten er at resultatet av respondentenes preferanser slik de framkommer her skal kunne jevnføres med resultatene på lærerutdannernes preferanser på områder med tematisk verdilikhetslikhet. Eksempelvis vil resultatene av selvutvurdering på området samarbeid kunne drøftes opp mot oppslutningen og vektningen av variabelen samarbeid i skjemadel B, "Forholdet til medarbeidere". Se appendiks A (s.16)

For hvert område beregnes mean (M) og standardavviket (Sd). Avslutningsvis korreleres de tre områdene mot hverandre for å finne hvilke områder som har positiv og negativ samgang og den prosentvise fellesvarians. Er samgangen høy, tyder dette på at det er de samme underliggende verdier som genererer verdivalgene på de ulike områdene.

9.3 Preferanser for samarbeid

I samarbeid mellom mennesker generelt og i bestemte faglige samarbeidssituasjoner gjelder det sosiale realitetsprinsipp. Prinsippet postulerer det grunnleggende behov i mennesket for å bli kulturelt oppvurdert og akseptert ved sosial og faglig integrasjon. Det skjer ved at individene gjensidig tilpasser seg hverandre og omgivelsene i varierende grad, dels ved at herskende verdier internaliseres i individet, dels ved en tilpasning til de ytre sosiale strukturer ved arbeidsplassen. De som oppnår slik kulturell aksept får en positiv selvaktelse, oppnår ofte tillitsfulle relasjoner til andre og opplever at deres behov for kontroll i samarbeidsforholdet er til stede. I hvilken grad slike behov innfris, påvirker hvor nære eller distanserte relasjonene til andre skal være og knyttes derfor nært opp til verdimotsetningen individualisme-kollektivism, mens behovet for kontroll speiler verdier i motsetningen mellom tillit- mistillit. Mennesker som opplever å få dekket behovene for kulturell oppvurdering og aksept og tillit til andre, utvikler en kollektivistisk og egalitær verdistruktur i sin personlighet, mens mennesker som ikke gjør det og preges av mistillit, liten kontroll og redsel for utstøting og utvikler derfor oftere autoritære og individualistiske personligheter.

Respondentene ble bedt om følgende: Karakteriser din skolekulturelle verdi-preferanse på samarbeid langs den 5-delte skalaen fra sterkt kollektivistisk (1) til sterkt individualistisk.

Resultatet ser vi nedenfor i tabell 9.2. Gjennomsnittet for fordelingen er 2,54. Den hyppigst forekommende verdi, Mode = 2,0. Standardavviket Std = .85 og Mean < Mod betyr at vi har en positiv skjev fordeling med en betydelig opphopning omkring preferansen 2.0, moderat kollektivistisk.

Tabell 9.2 Skolekulturelle preferanser for samarbeid

a 8 preferanse for samarbeid			
	N	Valid	78
		Missing	0
Mean			2,54
Median			2,00
Mode			2
Std. Deviation			,85
Skewness			,532
Kurtosis			-,010
Std. Error of Kurtosis			,538
Minimum			1
Maximum			5

Sammenlignes middelveiene for de to gruppene lærerutdannere og øvingslærere finner vi en forskjell på 0.4 (øvingslærere 2,31 mot lærerutdannere 2,73) Denne forskjellen i plassering på kollektivism-individualismedimensjonen mellom de to gruppene er signifikant. ($F_{1-77} = 5.05$, $p < .05$) Se appendiks B (s.33).

Øvingslærerne ($M=2,31$) prefererer kollektivism sterkere enn teorilærerne ($M=2,73$). Den prosentvise forskjellen er vist i nedenforstående krysstabell. Ut fra hva forskningen har vist om sammenhengen mellom utdanningsnivå og verdipreferanse, skulle en forvente sterkere kollektivistiske samarbeidspreferanser fra teorilærerne.

Tabell 9.3 Skolekulturelt selvbilde – samarbeid mot stilling

Preferanser	Stilling		Total
	øvingslærere	lærerutdannere	
kollektivistisk	5,6%	7,3%	6,5%
moderat kollektivistisk	63,9%	36,6%	49,4%
nøytral	25,0%	34,1%	29,9%
moderat	5,6%	19,5%	13,0%
individualisme			
individualistisk		2,4%	1,3%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

69,5 % av øvingslærerne foretrekker samarbeid på et kollektivistisk eller moderat kollektivistisk grunnlag mens lærerutdannerne i 43,9 % av preferansene vektlegger dette verdigrunnlaget. Vi ser også at teorilærere trekker sterkere i kollektivistisk retning enn øvingslærerne.

9.3.1 Skolekulturelt selvbilde, samarbeidspreferanser mot kjønn

Høyt utdannede kvinner utviser større grad av tillit til andre og høy selvaktelse og kontroll i forhold til menn. I øvingslærergruppen var det dobbelt så mange kvinner som menn. En kan derfor anta at kvinnene i utvalget preferer samarbeidsformer i kollektivistisk retning i sterkere grad enn menn. En kontroll for dette viser som forventet at 68 % kvinnene mener at et kollektivistisk verdigrunnlag er å foretrekke i samarbeidssituasjoner mens bare 36,8 % av mennene mener det samme. Resultatet stemmer med det forskningen generelt viser; kvinner prefererer kollektivistisk sterkere enn menn. (jfr.8.2 stillingskategorier s.205) Resultatet er vist i nedenforstående krysstabell.

Tabell 9.4 Skolekulturelt selvbilde samarbeid mot kjønn

	Kjønn		Total
	mann	kvinne	
kollektivistisk	3,6%	8,0%	6,4%
moderat kollektivistisk	28,6%	60,0%	48,7%
nøytral	39,3%	26,0%	30,8%
moderat individualistisk	25,0%	6,0%	12,8%
individualistisk	3,6%		1,3%
Total	28	50	78
	100,0%	100,0%	100,0%

Denne kjønnsforskjellen er signifikant. ($F_{1,76} = 12,68$, $p < .001$) Se appendiksB (s.33).

9.3.2 Skolekulturelt selvbilde – samarbeidspreferanser mot utdanningsnivå

Generelt gjelder at utdanningsnivå og utdanningsretning har betydning for folks preferanser på verdivariabler. Lærerutdannere er yrkesutøvere som både gjennom arbeid og utdanning har vært opptatt av sosiale og pedagogiske forhold og betingelser. I tillegg er de gjennom sin yrkesrolle etisk og moralsk forpliktet av skolelovens rettferdighets- og fordelingsprinsipper hvis sentrale verdi-innhold er empati, undervisning, likeverd og likestilling. Samtidig er deres yrkesvalg motivert ut fra de samme verdiene. Slik sett utgjør lærerutdannerne en homogen gruppe. Utdanning i tekniske-økonomise-administrative fag i motsetning til sosiale og pedagogiske fag, prioriterer effektivitet, målstyring og måloppnåelse. I dette perspektivet står

individualisme og ulikhet sterkt, mens likhet og kollektivismen prefereres innen pedagogiske og sosiale fag.

Forskjell i plassering på dimensjonen i forhold til utdanningsnivå er ikke signifikant. ($F_{2-75} = 1.72, p = .19$) Se appendiks B (s 34).

Tabell 9.5 Skolekulturelt selvbilde – samarbeid mot utdanningsnivå

	Utdanningsnivå			Total
	høgsk/univ. = 3år	høgsk/univ. 4-6 år	høgsk/univ. > 6 år	
Kollektivistisk		4,9%	9,4%	6,4%
Moderat	80,0%	61,0%	28,1%	48,7%
Kollektivistisk				
Nøytral		24,4%	43,8%	30,8%
Moderat	20,0%	9,8%	15,6%	12,8%
Individualistisk				
Individualistisk			3,1%	1,3%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Ovenstående krysstabell viser den prosentvise fordelingen mellom utdanningsnivå og samarbeidspreferanser på dimensjonen. Lavere utdannede prefererer i kollektivistisk retning, mens høyereutdannede prefererer sterkere i individualistisk retning. Deles utdanningsnivåene i to, antall utdanningsår < 6 år og antall utdanningsår > 6 år blir forskjellen mellom de to gruppene i forhold til samarbeidspreferanser på dimensjonen kollektivismen- individualisme tilnærmet signifikant ($F_{1-75} = 5.89, p = .07$). Se appendiks B (s.34). Det er altså tilnærmet signifikant forskjell mellom øvingslærere med kort utdanning og teorilærere med lang utdanning på høyt nivå. Resultatet er som forventet i det kvinner er i flertallsvervekt blant øvingslærerne.

Lærerutdannedes "selvangivelse" på området samarbeid viser at om lag halvparten er moderat kollektivistisk orientert (48,7 %), mens 30,8 % mener at de er like mye kollektivistisk som liberalistisk orientert i sitt samarbeid med andre. Standardavviket er lavt og viser at spredningen er lav, noe som også går klart fram av frekvensfordelingen.

9.3.3 Skolekulturelt selvbilde – samarbeidspreferanser mot alder

Alder spiller en betydelig rolle i forhold til verdipreferanser. Preferanser for autoritærianisme og individualisme i befolkningen generelt tiltar i løpet av aldringsprosessen fordi

avmaktfølelse og utrygghet i forhold til livsforhold øker med økende alder. For de yngste årsklassene født etter 1955 registreres også en tiltakende ny-konservativ verdiorientering (Jenssen 1993). Lærerutdannelses selvbylde på området varierer innen årsklassene fra 3,3 (nøytral) til 2,35 (moderat kollektivistisk).

Tabell 9.6 Skolekulturelt selvbylde samarbeid, gjennomsnitt etter alder

Alder gruppert	Mean	N	Std. Deviation
20-30 år	3,3	3	,6
31-40 år	2,3	17	,9
41-50 år	2,5	25	,9
51-60 år	2,5	30	,7
Total	2,5	75	,8

Korrelasjon alder og selvbylde samarbeidsprefransse Person $r = -.01$. Dette fremgår også av nedenforstående krysstabell.

Tabell 9.7 Skolekulturelt selvbylde - samarbeid mot alder

	Alder gruppert				Total
	20-30 år	31-40 år	41-50 år	51-60 år	
Kollektivistisk		17,6%	4,0%	3,3%	6,7%
Moderat kollektivistisk		41,2%	56,0%	50,0%	48,0%
Nøytral	66,7%	29,4%	24,0%	33,3%	30,7%
Moderat liberalistisk	33,3%	11,8%	12,0%	13,3%	13,3%
Liberalistisk			4,0%		1,3%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Det er heller ingen signifikant forskjell mellom aldersgruppene ($F_{3-71} = 1.2$, $p > .05$). Se appendiks B (s.34).

Alder spiller altså liten rolle for hvordan lærerutdannerne vurderer sin arbeidsstil på dimensjon kollektivistisk versus individualistisk.

9.4 Preferanser for planlegging

Planleggingsdimensjonens ytterpunkter er **nyorientering – konservatisme**. Denne dimensjonen er som nevnt en del av skolekulturen.

Nyorienteringer reflekterer lærerutdannernes innsats, viljekraft og streben i retning skolereformenes verdigrunnlag likestilling, likeverdighet, integrasjon og tilhørighet, mens gjentakelse uttrykker tendensen til å holde igjen og repetere det allerede innlærte og kjente. Hvor sterkt lærerutdanneren prefererer i den ene eller andre retning er avhengig av hvor betydningsfull lærerutdanneren mener verdiene det gjelder er. Konservativt orienterte lærerutdannere holder gjerne fast ved det tradisjonelle og sikre. Innen denne tradisjonen repeteres og gjentas planer fra det forutgående og følgelig blir perspektivet kortsiktig i tråd med tradisjonelle lærings- og undervisningssyn. Nyorienterte lærere har større omstillingskraft og omprioriterer og planlegger på lengre sikt for å gi rom for det nye.

Lærerutdannerne ble bedt om å karakterisere sin skolekulturelle preferanse på området planlegging langs denne dimensjonen: **Nyorientering versus konserverende**

Resultatet framgår av tabell 9.8 Gjennomsnittet for fordelingen er 2,38⁵⁸ (moderat nyorienterte utgjorde 52,6 % av utvalget). Mean > mod hvilket betyr at vi har en positiv skjev fordeling

Tabell 9.8 Respondentenes preferanse på dimensjonen planlegging

a 9 Preferanse for planlegging.		
	N	Valid
		78
		Missing
		0
Mean		2,38
Median		2,00
Mode		2
Std. Deviation		,87
Skewness		,486
Std. Error of Skewness		,272
Kurtosis		-,409
Std. Error of Kurtosis		,538
Minimum		1
Maximum		4

⁵⁸ 1 = nyorientert, 2 = moderat nyorientert, 3 = nøytral, 4 = moderat konservativ, 5 = konservativ

Mens øvingslærere og lærerutdannere var signifikant forskjellig når det gjaldt samarbeidspreferanser, er det små forskjeller på dem når det gjelder planlegging. (Mean øvingslærere 2.42, lærerutdannere 2.34). Standardavviket .87 er lavt, som også går klart fram av frekvensfordelingen.

9.4.1 Skolekulturelt selvbilde, planlegging mot stilling.

Lærerutdannelsens ”selvangivelse” på området planlegging viser at 64,1 % oppfatter seg å være nyorientert eller moderat nyorientert i sitt planleggingsarbeid, mens 35,9 % regner seg som enten nøytral eller moderat bevarende (konservative). Ingen oppfatter seg som konservativ. Vi ser videre at teorilærernes selvoppfatning på området er sterkere nyorientert enn øvingslærernes. Forskjellen er ikke signifikant ($F_{1,75}=.140$, $P=.70$) Se appendiks (s.34)

Tabell 9.9 Skolekulturelt selvbilde, planlegging mot stilling

9a planlegging	Stillingskategoriene øvingslærer/teorilærer		Total
	øvingslærere	lærerutdannere	
Nyorientert	5,2%	6,5%	11,7%
Moderat nyorientert	23,4%	29,9%	53,2%
nøytral	11,7%	9,1%	20,8%
Moderat gjentakende	6,5%	7,8%	14,3%
	46,8%	53,2%	100,0%

9.4.2 Skolekulturelt selvbilde – planlegging mot kjønn

På området samarbeid var kvinner signifikant mer kollektivistisk orientert enn menn. Av krysstabell 8.8 ser vi at 64.1 % av kvinnene oppfatter seg som nyorientert eller moderat nyorientert i planarbeid mens 24,3 % av mennene gjør det samme.

Tabell 9.10 Skolekulturell selvbylde – planlegging mot kjønn

	kjønn		Total
	mann	kvinne	
Nyorientert	5,1%	6,4%	11,5%
Moderat nyorientert	19,2%	33,3%	52,6%
Nøytral	9,0%	12,8%	21,8%
Moderat gjentakende	2,6%	11,5%	14,1%
	35,9%	64,1%	100,0%

Utvalgets mean er 2,38. Kvinner 2,25, menn 2,46. Både kvinner og menn er moderat nyorientert.

Forskjellen mellom menn og kvinner er ikke signifikant ($F_{1-78} = 1.04$, $p = .31$). Se Appendix B (s.37).

Når en så stor del av utvalget oppfatter seg som nyorientert i planarbeid og sterkt kollektivistisk i samarbeidsformer, må det antas at lærerutdannerne oppfatter seg selv som sterkt nyorientert i forhold til skoleuvikling.

9.4.3 Skolekulturelt selvbylde – planlegging mot alder

Lærerutdannerne oppfatter seg som nyorienterte eller moderat nyorienterte i sitt planleggingsarbeid. Gjennomsnittlig skåreverdi på den 5-delte skala er fra 1 (nyorientert) til 5 (gjentakende) 2,55 noe som tilsvarer moderat nyorientert.

Tabell 9.11 Skolekulturelt selvbylde – planlegging mot alder

Alder gruppert	Mean	N	Std. Deviation
20-30 år	2,67	3	1,15
31-40 år	2,18	17	1,01
41-50 år	2,40	25	,82
51-60 år	2,40	30	,81
Total	2,36	75	,86

Korrelasjonen alder og selvbyldepreferanse for planlegging Person $r = .05$.

Dette bekreftes også av nedenforstående krysstabell:

Tabell 9.12 Skolekulturelt selvbilde – planlegging mot alder. Krysstabell

	Alder gruppert				Total
	20-30 år	31-40 år	41-50 år	51-60 år	
nyorientert		23,5%	8,0%	10,0%	12,0%
moderat	66,7%	52,9%	56,0%	50,0%	53,3%
nyorientert					
nøytral		5,9%	24,0%	30,0%	21,3%
moderat	33,3%	17,6%	12,0%	10,0%	13,3%
gjentakende					
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Det er heller ingen signifikant forskjell mellom aldersgruppene.

($F_{3-74} = ,41, p = < .05$). Se Appendiks B (s.36)

9.5 Preferanser for skoleutvikling

Respondenten plasserer seg på en femdelt skala fra endringsorientert (1) til stabilitet (5). Stabilitet signaliserer en ”stedbundet praksis og folkepedagogisk tradisjon” (Buchmann 1986), mens endring representerer problemkonfrontasjon, forsøksorientering og tilpasning.

Tabell 9.13 Respondentenes preferanse for skoleutvikling

N	Valid	78
	Missing	0
Mean		2,28
Median		2,00
Mode		2
Std. Deviation		,75
Variance		,57
Skewness		,596
Std. Error of Skewness		,272
Kurtosis		,306
Std. Error of Kurtosis		,538
Minimum		1
Maximum		4

Gjennomsnitt for utvalgsfordelingen er 2.28 Den hyppigst forekommende verdier Mode = 2 og Mode < Mean betyr at fordelingen er negativ skjev med en opphopning omkring preferansen 2,0. Lærerutdannerne oppfatter seg selv som endringsorientert til moderat

endringsorientert. Fem på skalaen betyr stabil hvilket må forstås som tradisjonsbundet i forhold til endring. Er det så forskjell på øvingslærere og teorilærere? Av nedenstående tabell ser vi at at øvingslærerne prefererer sterkere endringsorientering enn teorilærerne.

9.5.1 Skolekulturelt selvbilde. Skoleutvikling mot stilling

Stilling og utdanning påvirker verdivalg og derved preferanser på verdirelevante områder.

Høyt utdannede prioriterer handlinger i kollektivistisk retning sterkere enn de med lavere utdanning. Det må forventes at lærerprofesjonen streber mot å realisere de verdier som ligger i skoleloven. Mo hos Jensen (1993) viste at nærhet og å hjelpe andre er verdier som står sterkt i sosiale og pedagogiske fag.

Tabell 9.14 Skolekulturelt selvbilde. Skoleutvikling mot stilling

Stillingskategoriene	Mean	N	Std. Deviation
øvingslærer/teorilærer			
øvingslærere	2,17	36	,65
lærerutdannere	2,39	41	,83
Total	2,29	77	,76

Både lærerutdannere og øvingslærere må forventes å prioritere skoleutvikling som ivaretar en slik streben. Øvingslærerne skårer noe sterkere i kollektivistisk retning enn teorilærerne. Forskjellen mellom øvingslærere og teorilærere er ikke signifikant. ($F_{1-76} = 1.7 = .199$) Se appendiks B (s.36)

9.5.2 Skolekulturelt selvbilde. Skoleutvikling mot kjønn

Kvinner sterkere enn menn prefererer skoleutvikling i kollektivistisk retning.

Jevnt over er kvinner opptatt av å skape tillitsfulle relasjoner til barn. En kunne derfor forvente en viss forskjell mellom kvinner og menn.

Tabell 9.15 Skolekulturelt selvbilde – preferanse skoleutvikling mot kjønn

kjønn	Mean	N	Std. Deviation
mann	2,50	28	,79
kvinne	2,16	50	,71
Total	2,28	78	,75

Tabell 9.16 Skolekulturelt selvbilde – skoleutvikling mot kjønn

	kjønn		Total
	mann	kvinne	
Endring moderat	7,1%	12,0%	10,3%
Endring nøytral moderat stabil	46,4%	66,0%	59,0%
	35,7%	16,0%	23,1%
	10,7%	6,0%	7,7%
	100,0%	100,0%	100,0%

Tabellene 9.13 og 9.14 viser at kvinner inntar en langt klarere selvvurdering enn menn i endringsorientert retning når det gjelder skoleutvikling. Menn er sterkere orientert i nøytral retning. Forskjellen er signifikant ($F_{1,77} = 3.78, p < .05$) Se appendiks B s.(37)

9.5.3 Skolekulturelt selvbilde, skoleutvikling mot alder

Gjennomsnittsalderen i utvalget er høy. 47,5 år. En skulle forvente en viss slitasje i utvalget i forhold til skoleutvikling slik at yngre velger mer radikalt enn eldre. Generelt gjelder at eldre føler større avmakt og liten kontroll og derfor viser større oppgitthet. Gjennomsnittverdiene for aldersgruppene viser ingen store forskjeller.

Tabell 9.17 Skolekulturelt selvbilde – preferanser skoleutvikling mot alder

Alder gruppert	Mean	N	Std. Deviation
20-30 år	2,00	3	1,00
31-40 år	2,12	17	,86
41-50 år	2,48	25	,77
51-60 år	2,17	30	,59
Total	2,25	75	,74

Tabell 9.18 Skolekulturelt selvbilde – skoleutvikling mot alder, krysstabell

	Alder gruppert				Total
	20-30 år	31-40 år	41-50 år	51-60 år	
Endring Moderat	33,3%	17,6%	4,0%	10,0%	10,7%
Endring Nøytral Moderat stabil	33,3%	64,7%	56,0%	63,3%	60,0%
	33,3%	5,9%	28,0%	26,7%	22,7%
		11,8%	12,0%		6,7%
				30	
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Forskjellene er ikke signifikante ($F_{3-74} = 1.25, p = .298$) Se Appendiks B s. 38.

9.6 Sammenfatning – lærerutdannernes skolekulturelle selvbilde

Lærerutdannernes utdanning og faglige bakgrunn indikerte en betydelig disposisjon for egalitære og kollektivistiske verdipreferanser (kap.8) I støtteproblemstilling nr. 2 ble det spurt om *hva som karakteriserer og skiller teorilærernes selvbilde*⁵⁹ (atferd) på variablene *samarbeid, planlegging og skoleutvikling fra øvingslærernes på det verdimesige området.*

Samarbeid: Både øvingslærerne og teorilærerne mener samarbeidspreferansene deres bygger på et **kollektivistisk** grunnlag. Høyt utdannede teorilærere er signifikant forskjellige fra øvingslærerne i det de prioriterer kollektivismen sterkere. Kvinner er signifikant forskjellige fra menn fordi de prioriterer kollektivismen framfor individualisme. Alder har liten betydning for lærerutdannernes prioriteringer.

Planlegging: Begge gruppene oppfatter seg å være **nyorientert** i sitt planleggingsarbeid. Kvinner viser her en sterkere kollektivistisk tendens enn menn. Ingen signifikant forskjell mellom øvingslærerne og teorilærerne i relasjon til kjønn, alder eller utdanningsnivå. Alder spiller en ubetydelig rolle.

Skoleutvikling: Det er ingen signifikant forskjell mellom gruppene i forhold til skoleutvikling når det gjelder utdanningsnivå og alder. Gruppene er **endringsorienterte**. Derimot er det stor forskjell mellom kvinner og menn. Menn er sterkere orientert i nøytral retning. Forskjellen er signifikant.

Lærerutdannernes selvbilde på områdene samarbeid, undervisningsplanlegging og skoleutvikling bygger på kollektivistiske grunnlagsverdier. Forskjellene mellom øvingslærere og teorilærere er ubetydelig. Begge gruppene ser på seg selv i et kollektivistisk endrings- og

⁵⁹ Det bilde en har av seg selv og det en tenker om dette bildet

nyorientert perspektiv. Kvinner i begge grupper vurderer seg signifikant forskjellig fra menn når det gjelder skoleutvikling og samarbeidspreferanser idet de prioriterer kollektivistisk sterkere enn menn. Stilling, utdanningsnivå og alder har liten betydning for lærerutdannelses selvbilde.

Svaret på støtteproblemstillingen om hva lærerutdannerne mener karakteriserer deres atferd på områdene samarbeid, planlegging og skoleutvikling er derved gitt.

I neste kapittel studeres utvalgets verdipreferanser i lys av utvalgets handlingspreferanser i konfliktfylte samarbeidssituasjoner. Her tas for gitt at mennesker som i livsløpet har fått sine grunnleggende sosiale behov tilfredsstilt, er konkurranse-, kompromiss-, og samarbeidsorienterte i nevnte situasjoner (Se for øvrig kap.5.4.3 om dette forholdet). Verdiene her har tematisk likhet med verdiene bak skillelinjeindikatorne på individualisme-kollektivismedimensjonen og gir derfor grunnlag for analogislutninger om utvalgets verdigrunnlag.

Kap.10 Konfliktrelaterte atferds- og verdi preferanser

10.1 Innledning

Resultatene fra deskriptiv statistikk og variansanalysene i de to forutgående kapitlene peker på en sterk intensjonell kollektivistisk verdiforankring i utvalget.

I dette kapitlet redegjøres det for utvalgets handlingsmønstre i konfliktsituasjoner med tanke på å gi svar på støtteproblemstilling 4a og 4b (Kap.1 s.19)

a) Hva karakteriserer lærerutdannelsens verdibaserte atferdsmønstre i konfliktsituasjoner på områdene konkurranse, samarbeid, kompromiss og unnvikelse?

b) Hva skiller teorilærerne fra øvingslærerne på de verdibaserte atferdsmønstre i konfliktsituasjoner i relasjon til kjønn, alder, yrkespraksis og utdanningslengde?

Spørreundersøkelsen bygger på Kenneth Thomas & Kilmanns (1975) ”Instrument for vurdering av måter å håndtere uenighet på”

Verdiene bak valg av atferdspreferanser under konflikter i samarbeidssituasjoner kviler på psykologisk teori. De bakenforliggende verdier og holdninger er knyttet til hvordan individets grunnleggende sosiale behov i utviklingsforløpet har blitt tilfredsstilt, og som det redegjøres kort for nedenfor.

10.2 Sammenheng mellom konfliktatferdsmønstre og verdier

I kapittel 5.4.2 ble det redegjort for sammenhengen mellom psykososiale behov og verdi-preferanser ut fra en utviklingspsykologisk forståelse av hvordan karaktertrekk ved personligheten utvikles. Positiv selvaktelse, sosial aksept, tillitsfulle relasjoner til andre og kontroll med livssituasjonen er grunnleggende psykososiale behov. Tre sentrale dimensjoner i de psykososiale behov er derfor **tillit versus mistillit**, **avmakt versus mestring** og **selvsikkerhet**. Det er tematisk verdi-likhet mellom grad av preferanser på disse dimensjonene og preferanser mellom ulike handlingsalternativer i **konkurranse-**, **samarbeids-**, **unnvikelses-** og **kompromissorienterte** situasjoner.

Personer som er kompromiss- og samarbeidsorientert i sine preferanser er nettopp slik fordi de har tillit til andre og føler lite avmakt, mens personer som er unnvikende og føyelige gjerne

er mindre konkurranseorienterte og føler større avmakt og tapsfølelse i tilsvarende situasjoner. Preferansene på områder med tematisk likhet med preferanser på områdene tillit/mistillit avmakt/mestring, kan ses på som preferanser i tråd med vedkommendes verdistandarder. Mennesker som føler avmakt og liten kontroll over arbeids- og livssituasjon, utvikler mistillit og lav selvtillit. De involverer seg i mindre grad med andre. Mennesker med slik utviklingsbakgrunn sympatiserer oftere med **autoritære** og **individualistiske** verdier. Mennesker som mestrer livssituasjonen, forstår og har kontroll med omgivelsene, utvikler lettere selvtillit og tillit til andre. De preges følgelig av mindre angst for å tape og unngår forsvarsmekanismer som sosial tilbaketrekking. Slike mennesker sympatiserer med **egalitære** og **kollektivistiske** verdier.

Variablene reflekterer verdier med tematisk likhet med verdier som styrer atferd i individualistisk og kollektivistisk retning (Hofstede 1984). Hofstede identifiserer tre aspekter i motsetningen mellom **individualisme** og **kollektivism** nemlig identitetsaspektet (grad av nærhet, integrasjon versus segresjon), ansvarsaspektet (grad av gjensidighet, medansvar versus egenansvar) og normaspektet (forholdet til samfunn/lovverk)

Svarfordelingen ble så faktoranalyseret og er beskrevet i Kap.7.6 "Konstruksjon av variabler for unnvikelse og konkurranse", og kap,7.6.1 Konstruksjon av variabler for samarbeid og kompromiss"

De nye faktorvariablene tjener som viktige atferdsindikatorer på verdier med tematisk likhet med aspektverdiene på motsetningen individualisme versus kollektivism. Siden hovedproblemstillingen bygger på antakelser om sammenheng mellom verdi- og fagsyns preferanser, tjener de nye variablene som indisier på lærerutdannernes plassering på fagsynsdimensjonene.

10.3 Sammenhengen mellom sentrale handlingsmønstre.

Vi ser av tabellen nedenfor at samarbeid, kompromiss og unnvikelse korrelerer positivt og signifikant med hverandre (.05 og .001- nivå), mens konkurranse korrelerer svakt positivt med samarbeid (.062) og unnvikelse (.168) og negativt med kompromiss (-.124). Her er korrelasjonene så svake at en kan regne dem som uavhengige av hverander (0-korrelasjon).

Tabell 10.1 Korrelasjon mellom sentrale handlingsmønstre.

	Samarbeid	Kompromis	Unnvikelse	Konkurransen
Samarbeid	1,000	,253*	,246*	,186
Kompromis	,253	1,000	,581**	-,124
Unnvikelse	,246	,581	1,000	,062
Konkurransen	,186	-,124	,062	1,000

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

De signifikante korrelasjonsindeksene mellom verdifaktorene samarbeid, kompromiss og unnvikelse predikerer en positiv samvariasjon. Jo sterkere grad av unnvikelse en person prefererer, dess større sannsynlighet er det for at vedkommende også vil preferere kompromiss og samarbeid som typiske atferdsmønstre for seg. For eksempel er fellesvariansen mellom unnvikelse og kompromiss $r^2 = .33$ som betyr at 33% av variasjon i en av variablene kan forklares med forhold i den andre faktoren. Resten må skyldes andre faktorer. Den relativt høye samvariasjonen mellom unnvikelse og kompromiss tyder på at de fanger inn noe av det felles verdigrunnlaget, men siden 67 % av samvariasjonen skyldes andre faktorer velger jeg å beholde dem som selvstendig faktor.

Korrelasjonen mellom faktor for konkurranse og de tre øvrige er svak fra $r = -.124$ til $.186$. Det kan derfor slås fast at variasjoner i faktorene må skyldes forhold som ligger utenfor de korrelerte faktorene.

Nedenfor følger utvalgets oppslutning om /vektlegging av variablene.

10.4 Utvalgets preferanser for konkurranse

Faktoranalysen resulterte i en faktor for konkurranse bestående av fem indikatorer/ items.

b12 Jeg forsøker å få mitt syn til å seire.

b18 Jeg anstrenger meg for å få det som jeg vil.

b 28 Jeg forsøker å vise han/henne logikken og fordelene ved mitt syn.

Konkurranse operasjonalisert ved påstandene ovenfor reflekterer stor grad av maktorientert væremåte der vedkommende på ulikt vis forsøker å få sin vilje gjennom på bekostning av den andre. Atferden tillater varierende bruk av sanksjonsmidler som status, logikk, materielle og sosiale sanksjoner i målstrevet. Faktoren for konkurranse har tematisk likhet med verdifenomener for skillelinjefaktorene identitet og ansvar. Faktoren uttrykker derfor

utvalgets verdiposisjon på individualisme - kollektivism - dimensjonen og kan beskrives ved gjensidig ansvar versus egenansvar (ansvarsaspektet) og stor versus liten distanse til andre (identitetaspektet). Sterk oppslutning om konkurranse indikerer preferanser i individualistisk retning, løs tilknytning til andre, stort individuelt ansvar. Lav oppslutning kan tolkes som preferanser i kollektivistisk retning, sterk tilknytning til andre og stort gjensidig ansvar.

Tabell 10.2 Preferansefordeling for konkurranse

Faktorløsning 5 items		
N	Valid	74
	Missing	4
Mean		20,54/4,1
Median		21,00
Mode		22
Skewness		-,398
Kurtosis		,365
Minimum		11
Maximum		27

Indeks for preferansefordelingen på variabelen konkurranse strekker seg fra 5/1⁶⁰ (representativ i svært liten grad) til 30/6 (representativ i svært stor grad) Gjennomsnitt for preferansefordeling på faktoren er 20,5. 4-deles indeksen i ” konkurranse i svært liten grad”, ” konkurranse i moderat grad”, ” konkurranse i stor grad” og ” konkurranse i svært stor grad” fremkommer følgende fordeling i utvalget..

Tabell 10.3 Grad av konkurransepreferanser prosentvis fordelt

Nr 212 Variabel for konkurranse	Frequency	Percent
Konkurranse i svært liten grad	0	0,0
Konkurranse i moderat grad	12	15,4
Konkurranse i stor grad	43	55,1
Konkurranse i svært stor grad	19	24,4
Total	74	94,9
Missing system	4	5,1
	78	100,0

55,1 % prefererer konkurranseorientert i stor grad. mens 24.4 % mener konkurranse i svært stor grad er representativ for deres atferd. 15 % svarer ”moderat konkurranseorientert”

⁶⁰ Fem referer til indeksskalaen fra 5 til 30 på variabelen og tilsvarer 1 på den opprinnelige skalaen fra 1 til 6

Lærerutdannerne som gruppe prefererer i denne undersøkelsen en konkurranseorientering som tilsvarer ”konkurrans i stor grad”. Denne plassering kan reflektere en verdiprioritering i individualistisk retning.

10.4.1 Konkurrans mot stilling

Fordi antallet fagdidaktikere, administrative ledere, dekaner og studieledere er svært lavt (13) ble de slått sammen med fagpedagoger til en gruppe (37) benevnt som teorilærere.

Fordelingen mellom stillingskategoriene gruppert som øvingslærere og teorilærere ble da 37/36

Tabell 10.4 Preferanse for konkurranse fordelt på stillingskategorier

Stillingskategorier	Mean	N	Std. Deviation	Maximum	Minimum
Øvingslærere	20,06	36	3,92	27	11
Teorilærere	21,05	37	3,12	27	13
Total	20,56	73	3,55	27	11

Teorilærerne oppfatter seg litt mer konkurranseorienterte enn øvingslærerne, men forskjellene er små og heller ikke signifikante ($F_{1-71} = 1.45, p > .05$) (Appendiks B s.38)

Forskjell i utdanningsnivå følger forskjell i stillingskategori. Følgelig betyr utdanningsnivå utover 5 år også lite for hvilken betydning en tillegger verdier knyttet til konkurranse. Splittes lærergruppene opp, ser vi at fagdidaktikere og administrativ ledere skårer gjennomsnittlig høyest (22,5) og øvingslærere lavest (20,0) på variabelen.

10.4.2 Konkurrans mot undervisningspraksis

Undervisningspraksis foregår i en skolekultur som veksler mellom individuelt og kollektivt arbeid. Innen kulturen utvikles lærernes forståelsesperspektiv på de utfordringer en konfronteres med, for eksempel holdninger til konflikt, samarbeid og relasjoner til elever, foreldre og kollegaer. Det var derfor av interesse å vite om undervisningspraksis virket inn på grad av preferanse for konkurranse. Lærerutdannerne ble to-delt etter antall år undervisningspraksis. Kort praksis < 10 år, lang praksis > 10 år.

Tabell 10.5 Preferanser for konkurranse i forhold til kort og lang praksis.

Undervisningspraksis totalt	Mean	N	Std. Deviation	Maximum	Minimum
Kort praksis	21,58	26	2,61	26	18
Lang praksis	19,94	47	3,88	27	11
Total	20,52	73	3,55	27	11

Preferanse for konkurranseorientert atferd er avtagende med antall år undervisningspraksis. (Pearsons $r = -.22$). Lærerutdannere med kort praksis angir konkurranse i stor grad (21,6) å være representativ, mens lærerutdannere med lang undervisningspraksis skårer 19,9 på preferanseskalaen.

Kobling av stillingskategoriene mot lang og kort praksis i en univariat variansanalyse viser tilnærmet signifikant forskjell mellom stillingsgruppene ($F_{1-71} = 3,6$ $p = .05$) (se appendiks B s. 38) Det er lærerutdannere med lang yrkespraksis > 10 år og øvingslærere < 10 år yrkespraksis som viser størst grad av preferanser for konkurranseorienterte handlingsmønstre.

10.4.3 Konkurranse mot alder

Variansanalysen viser at forskjellen mellom de ulike aldersgruppene og konkurransepreferanser ikke er signifikant. Vi ser av tabell 10.6 at gjennomsnittlig skåreverdi mellom de yngste og de eldste er betydelig. Pearsons korrelasjon mellom alder og preferanse for konkurranse er $-.226$. Deles utvalget i yngre (20 -39 år) og eldre (40 - 65 år) er forskjellen mellom gruppene signifikant på 5-%nivå ($F_{1-68} = 4,906$, $p = .03$) Jeg velger likevel å akseptere antakelsen om signifikant forskjell mellom aldersgruppene. Vi ser av tabell 10.6 at graden av konkurranseorienterte preferanser avtar med stigende alder, men at forskjellene er små og ligger innenfor kategorien ”konkurranseorientert – sterkt konkurranseorientert” **Unge er mer konkurranseorienterte enn eldre.**

Tabell 10.6 Preferanse for konkurranse fordelt på alder

Alder gruppert	Mean	N	Std. Deviation	Median	Maximum	Minimum
20-30 år	23,3(4,6)	3	,462	4,400	5,2	4,4
31-40 år	21,6(4,3)	15	,517	4,200	5,2	3,6
41-50 år	20,2(4,0)	23	,555	4,000	5,2	3,0
51-60 år	20,0(4,0)	30	,777	3,900	5,4	2,2
Total	20,5(4,1)	71	,661	4,200	5,4	2,2

Resultatet viser at yngre lærerutdannere er mer konkurranseorientert enn eldre.

10.4.4 Konkurranse mot kjønn

Det er ikke forskjell mellom menn og kvinner når det gjelder forholdet til konkurranse. Menn er gjennomsnittlig noe mer konkurranseorientert enn kvinner, men

Tabell 10.7 Preferanser for konkurranse fordelt på kjønn

Kjønn	Mean	N	Std. Deviation	Median	Maximum	Minimum
Mann	20,654	26	3,334	20,500	26,0	13,0
Kvinne	20,479	48	3,661	21,000	27,0	11,0
Total	20,541	74	3,528	21,000	27,0	11,0

forskjellen er ubetydelig. Både kvinner og menn prefererer konkurransepreget atferd i stor grad i de konfliktsituasjoner variabelen beskriver. Kvinner er noe mindre konkurranseorientert enn menn. En univariat variansanalyse av konkurranse mot alder * kjønn viser ingen signifikant forskjell ($F_{1,71} = 1,07$ $p > .05$) (se appendiks B s. 40)

10.4.5 Oppsummering

Lærerutdannerne er gjennomgående svært konkurranseorienterte. Atferdsbeskrivelsene nedenfor signaliserer mistillit til andre og at en til syvende og sist vil seire og vil være selvstendig ut fra egen logikk.

b 12 Jeg forsøker å få mitt syn til å seire.

b 18 Jeg anstrenger meg for å få det som jeg vil.

b 28 Jeg forsøker å vise han/henne logikken og fordelene ved mitt syn.

Atferdsbeskrivelsene prefereres i stor til svært stor grad og tolkes som representativ for deres atferd i konfliktsituasjoner.

Variansanalysen viser at yngre er sterkere konkurranseorientert enn eldre. Yrkespraksis virker inn på grad av konkurransepreget atferd. Lærerutdannere med lang yrkespraksis > 10 år og øvingslærere < 10 år yrkespraksis viser størst grad preferanser for konkurranseorienterte handlingsmønstre. Her skal vi imidlertid være klar over at effekter fra kampen for tilværelsen kan ha gjort seg gjeldende. Nybegynnerne er i etableringsfasen, mens de med lang praksis kan føle seg truet ved omstilling.

Hvordan grunnleggende sosiale behov er tilfredsstillt underveis i livsløpet er tilfredsstillt virker inn på valg av atferd i nære, mellommenneskelige konfliktsituasjoner (Rokeach 1960:46). Under forutsetning av at faktor for konkurranse korrelerer negativt eller svært nær null med utvalgets preferanser for samarbeid, kompromiss og unnvikelse som alle ut fra teori ved stor oppslutning peker i kollektivist retning, peker resultatet av analysen av konkurranse i individualistisk retning.

Støtteproblemstilling 4: Hva karakteriserer lærerutdannelsens verdibaserte atferdsmønstre i konfliktsituasjoner på området konkurranse er derved besvart.

10.5 Utvalgets preferanser for unnvikelse

Faktoranalysen ga en faktor bestående av tre indikatorer/items som beskriver atferd for unnvikelse

Faktorvariabel for unnvikelse:

b11 Jeg forsøker å unngå ubehageligheter for meg selv

b13 Jeg foretrekker å utsette saken til jeg får tid til å tenke gjennom saken

b34 Jeg forsøker å gjøre det som er nødvendig for å unngå unyttige spenninger

Unnvikelse operasjonalisert ved utsagnene ovenfor kan reflektere mangel på selvhedelse og samarbeidsvilje. En går ikke inn i konflikt/konkurranse og tar ikke opp andres og egne ønskemål. Atferdstrekkene reflekterer tilbaketrekking og mistillit. En skulle derfor forvente at mennesker med disse atferdskarakteristika prioriterer konkurranseorientert atferd svakt eller

moderat, en antakelse som understøttes av den tilnærmede 0- korrelasjonen mellom konkurranse og unnvikelse ($r = .06$) Atferden kan karakteriseres også som taktisk ”lydighet” eller ”medløperi” (Edmund Edvardsen 1985).

Prioritering i individualistisk versus kollektivistisk retning avgjøres ved grad av involvering med andre (**identitetsaspektet**) i forhold til grad av egenansvar versus gjensidig ansvar (**ansvarsaspektet**). De som kjennetegnes ved liten tillit til andre, lav selvaktelse og svak kontroll reagerer med tilbaketrekking i sosiale konfliktsituasjoner og prefererer autoritarianisme og individualisme. Ut i fra at grad av involvering, nærhet og medansvar er skilleindikatorer for preferanser mellom individualisme og kollektivism, skulle en derfor forvente at sterke preferanser i unnvikende retning peker i autoritær og individualistisk verdiretning, mens lav grad av unnvikelse disponerer for kollektivism og egalitet.

Utvalget plasserte seg på en indeks som strekker seg fra 3 (1), **atferden er representativ i liten grad** til 18(6), atferden er **representativ i svært stor grad**.

Preferanseskårer i intervallet 3-6 betegnes som ” unnvikelse i liten grad” , 7-10 ” unnvikelse i moderat grad ” ,11-14”unnvikelse i stor grad” og 15-18 ”unnvikelse i svært stor grad”

Tabell 10.8 Svarfordeling på variabelen unnvikelse

Unnvikelse (3 items)		
N	Valid	74
	Missing	4
Mean		11,75/3,9
Median		12,00
Mode		13,00
Skewness		-,288
Kurtosis		,013
Minimum		5,00
Maximum		17,00

Gjennomsnitt for utvalget, $M = 1,75$ (3,9) som tilsvarer ”atferd representativ i stor grad”. Minimum er 5,00 og max er 17,00 I tabellen nedenfor vises utvalgets prosentvise fordeling på variabelen.

Ved en fire-deling av indeksen fremkommer følgende prosentvise fordeling:

Tabell 10.9 Grad av unnvikelse prosentvis fordelt

Atferd for unnvikelse	Frequency	Percent
Unnvikelse i svært liten grad	1	1,3
Unnvikelse i moderat grad	20	25,6
Unnvikelse i stor grad	44	56,4
Unnvikelse i svært stor grad	9	11,5
Total	74	94,9
Missing system	4	5,1
Total	78	100,0

I forhold til styrken i lærerutdannernes konkurransepreferanser skulle en forvente svak til moderate preferanser for unnvikelse i det det konkurranseorienterte er selvhvedende. 26,9 % av lærerutdannerne prefererer handlingsmønstre som kan betegnes som ikke unnvikende til moderat unnvikende, mens det i tilsvarende grad på variabelen konkurranse var 7,7 %. Unnvikende til sterkt unnvikende utgjorde 67,9 % mens tilsvarende prosentall for konkurranse var 87,2 %. Korrelasjon mellom unnvikelse og konkurranse, Pearson $r = .06$, betyr at det gjennomsnittlig er liten eller ingen systematisk sammenheng mellom preferanser for konkurranse og unnvikende atferd. Derimot korrelerer resultatet sterkt med kompromiss, 0.58^{**} , noe som indikerer at det er de samme underliggende verdier i de to atferdspreferansene. Dersom denne antakelsen er riktig, betyr det at følgende påstander

b11 Jeg forsøker å unngå ubehageligheter for meg selv

b13 Jeg foretrekker å utsette saken til jeg får tid til å tenke gjennom saken

b34 Jeg forsøker å gjøre det som er nødvendig for å unngå unyttige spenninger

må tolkes i et samarbeids- og tilpasningsperspektiv. Grensene til andre blir åpne og behovet for å støtte seg til status og autoriteter blir mindre. Tenkningen preges av ”å ta og gi /viholdninger og helhet. Resultatet vil da bli at denne preferansen peker sterkere i kollektivistisk retning enn i retning ”ro, orden stabilitet og respekt for autoriteten-perspektiv” som sterk unnvikende atferd disponeres for. Mao., unnvikelse blir ikke unnvikelse, men ”timeout” i et kompromissperspektiv.

10.5.1 Unnvikelse mot stillingskategorier

Øvingslæreres gjennomsnittsskåre er 11,4 mot 12,0 for teorilærerne som prefererer unnvikende atferd i noe sterkere grad enn øvingslærerne, men forskjellen er liten. Begge gruppene skårer innenfor kategorien ” unnvikelse i stor grad”

Tabell 10.10 Grad av unnvikelse fordelt på stillingskategori

Stillingskategori	Mean	N	Std. Deviation	Maximum	Minimum
Øvingslærere	11,4	35	2,3	16,0	7,0
Lærerutdannere	12,0	38	2,4	17,0	5,0
Total	11,7	73	2,4	17,0	5,0

Signifikanstesting viser ikke signifikant forskjell mellom gruppene på variabelen unnvikelse. ($F_{1-72} = 1,43, p > .05$. Se appendiks B (s.42)

10.5.2 Unnvikelse mot undervisningspraksis

Det er ingen forskjell i gjennomsnittlige skåreverdier mht. kort og lang praksis. Begge kategoriene skårer 11,7 av 18 mulige på indexen. Korrelasjon mellom kort og lang undervisningserfaring og unnvikelse, Pearson $r = .00$.

Tabell 10.11 Preferanser for unnvikelse i forhold til lang og kort praksis

Undervisningspraksis totalt	Mean	N	Std. Deviation	Maximum	Minimum
Kort praksis	11,70	27	2,28	17,00	7,00
Lang praksis	11,73	46	2,40	16,00	5,00
Total	11,72	73	2,34	17,00	5,00

Kobles unnvikelse til produktleddet stilling * praksis i en univariat variansanalyse ser vi at det er lærerutdannelse med kort yrkespraksis som viser størstgrad av unnvikelse (2,52) Og læreutdannere med kort yrkespraksis minst. (2,00)

Det er ingen signifikant forskjell mellom stillingsgruppene når det tas hensyn til yrkespraksis ($F_{1-66} = 2,3$ $p > .05$). (Se appendiks B s.43)

10.5.3 Unnvikelse mot alder

Variansanalysen viser at forskjellen i grad av unnvikelse mellom de ulike aldersgrupper også varierer. De eldste og yngste tenderer sterkere i retning unnvikelse enn mellomgruppene.

Forskjellene mellom eldre og yngre er signifikant. ($F_{1-71} = 3,6$, $p < .05$) (Se appendiks B s.44)

Tabell 10.12 Gjennomsnittlig skåreverdier for unnvikelse fordelt på alder

alder	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
20-30 år	3	14,3	1,5	13,0	16,0
31-40 år	16	11,3	2,7	7,0	17,0
41-50 år	23	11,6	2,0	8,0	15,0
51-60 år	29	12,0	2,0	8,0	16,0
Total	71	11,8	2,2	7,0	17,0

Alder virker inn på grad av unnvikelse. Eldre og yngre er mest unnvikende, mens midtgruppene anser unnvekelse som mindre representativ for sin atferd i konfliktsituasjoner.

10.5.4 Unnvikelse mot kjønn

Det er liten forskjell forskjell mellom kjønnene med hensyn til preferanse for unnvikelse. Forskjellene er ikke signifikant ($F_{1-72} = ,602$, $p > .05$) (Se appendiks B s.44)

Tabell 10.13 Gjennomsnittlige skåreverdier for unnvikelse fordelt på kjønn

Kjønn	Mean	N	Std. Deviation	Median	Maximum	Minimum
Mann	11,8	27	2,1	12,0	15,0	8,0
Kvinne	11,7	47	2,4	12,0	17,0	5,0
Total	11,7	74	2,3	12,0	17,0	5,0

Både kvinner og menn vurderer seg å være moderat unnvikende til unnvikende i stor grad. Univariat variansanalyse viser at det heller ikke er signifikant forskjell mellom kvinner og menn i de ulike aldersgruppene signifikant ($F_{1,72} = ,74, p > .05$) (Se appendiks B s.44)

10.5.5 Oppsummering

Faktoranalysen viste at lærerutdannerne sluttet sterkt opp om disse atferdsbeskrivende utsagn for unnvikelse:

b11 Jeg forsøker å unngå ubehageligheter for meg selv

b13 Jeg foretrekker å utsette saken til jeg får tid til å tenke gjennom saken.

b34 Jeg forsøker å gjøre det som er nødvendig for å unngå unnyttige spenninger

Denne indikatoren reflekterer valg av handlinger i konfliktsituasjoner som har som mål å unngå ytterligere komplikasjoner samtidig som en lar "tiden arbeide for seg". Denne tolkningen ligger nært hva jeg vil betegne som diplomati og viljen til å inngå kompromiss. 67,9 % av utvalget mener at utsagnene beskriver deres typiske atferd i konfliktsituasjoner.

Samtidig korrelerer faktoren signifikant (0.58^{**}) med variabel for kompromiss, noe som kan tyde på at den speiler de samme underliggende verdier. Jeg velger å tolke utsagnene om unnvikelse som "timeout i et kompromiss"- perspektiv, eller med andre ord som "midlertidig unnvikelse" som en bestemt strategi for å oppnå framtidige kompromiss og samarbeid.

Variansanalysen viser at grad av unnvikelse er den samme både for øvingslærere og lærerutdannere og påvirkes lite av kjønn og antall år i yrket. Derimot er det signifikant forskjell mellom yngre (20-40 år) og eldre (40-60 år), spesielt yngre med kort praksis i yrket preferer unnvikelse

Under forutsetning av den sterke preferansen i utvalget for unnvikelse tolket som kompromiss, kan utvalgets preferanse for unnvikende atferd i konfliktsituasjoner tolkes i kollektivistisk retning.

Støtteproblemstilling 4: Hva karakteriserer lærerutdannedes verdibaserte atferdsmønstre i konfliktsituasjoner på området unnvikelse er derved besvart.

10.6 Utvalgets preferanser på variabelen kompromiss

Faktoranalysen ga en variabel for kompromiss bestående av 4 items:

b 24 Jeg lar han/henne få sin vilje gjennom på enkelte punkter dersom han lar meg få mine punkter gjennom på andre områder.

b 25 Jeg foreslår en midt på treet -løsning

b 40 Jeg forsøker å finne en rettferdig kombinasjon av fordeler og ulemper for oss begge.

b 43 Jeg forsøker å finne et standpunkt mellom mitt og hans/hennes syn.

Utsagnene tar opp konflikt til drøfting med det mål å komme til enighet. Kompromiss skiller seg således fra konkurranse ved i større utstrekning å gi og ta for å komme fram til akseptable løsninger. Væremåten kan beskrives som diplomatisk ved at ingen mister ære eller føler seg nedvurdert. Utsagnene kan klassifiseres under **ansvarsaspektet**, og dreier seg om i hvilken grad utvalget oppfatter gjensidig ansvar som ønskelig og at en kommer fram til vi-løsninger. Individualisten prioriterer selvstendighet og verdien av å være selvhjulpen framfor fellesskapelige løsninger sammen med andre. Sterke preferanser for kompromiss må ut fra dette resonnetet tolkes til å reflektere verdier i kollektivistisk retning.

Måleskalaen for denne variabelens skåreverdi strekker seg fra 4 (1) ”atferden representativ i liten grad” til 24 (6) ”atferden representativ i svært stor grad”. Skårer i intervallet 4-8 betegnes som ” **kompromiss i liten grad**”, 9 – 13 ”**kompromiss i moderat grad**”, 14-19 ”**kompromiss i stor grad**” og 19-24 ”**kompromiss i svært stor grad**”.

Vi ser av tabellen at gjennomsnittlig skåreverdi er 15,5 noe som indikerer at utvalget som heltet vurderer seg å være kompromissorientert i moderat til stor grad.

Tabell 10.14 Svarfordeling på variabelen kompromiss

Kompromiss (4 items)		
N	Valid	75
	Missing	3
Mean		15,50/3,8
Median		16,0000
Mode		17,00
Skewness		-,398
Kurtosis		-,475
Minimum		8,00
Maximum		21,00

Tabell 10.15 Grad av kompromiss prosentvis fordelt

	Frequency	Percent
kompromiss i svært liten grad	1	1,3
kompromiss i moderat grad	19	24,4
kompromiss i stor grad	44	56,4
kompromiss i svært stor grad	11	14,1
Total	75	96,2
Missing	3	3,8
Total	78	100,0

56,4 % av utvalget mener de kompromisser i stor grad i situasjoner som beskriver konflikt mens 24,4 % mener de er kompromissorientert i moderat grad. Lærerutdannerne utgjør en homogen gruppe mht. preferanser for kompromiss.

10.6.1 Kompromiss mot stillingskategorier

Tabell 10.16 Grad av kompromiss fordelt på stillingskategori

Stillingskategoriene	Mean	N	Std. Deviation	Maximum	Minimum
Øvingslærere	15,69	36	3,09	20	8
Lærerutdannere	15,26	38	2,63	21	10
Total	15,47	74	2,85	21	8

En nærmere inspeksjon for eventuelle forskjeller mellom øvingslærere og teorilærere i forhold til stilling, viser ingen signifikante forskjeller ($F_{1-66} = 1.96$, $p > .0.5$) (Se appendiks B s.46)

Tabell 10.17 Kompromiss etter stillingskategori

Stillingstyper	N	Mean	Median	Std. Error of Mean	Maximum	Minimum
fagpedagog	24	15,5	16,0	,5	21,0	12,0
fagdidaktiker	8	15,0	14,5	1,1	19,0	10,0
øvingslærer	36	15,6	16,5	,5	20,0	8,0
dekan	2	14,0	14,0	3,0	17,0	11,0
studieleder	3	14,3333	14,0000	,8819	16,00	13,00
administrativ leder	1	16,0000	16,0000	,	16,00	16,00
Total	74	15,4730	16,0000	,3312	21,00	8,00

Lærerutdannerne splittet opp i undergrupper viser at øvingslærerne er noe mer kompromissorientert i sine preferanser enn de øvrige gruppene, men forskjellene er små. Alle

gruppene må betegnes som kompromissorienterte i stor grad. Hvilken stilling en har i lærerutdanningen spiller liten rolle for grad av kompromissvillighet.

10.6.2 Kompromiss mot undervisningspraksis

Eldre sammen med de yngste var sterkest ”unnvikende i et kompromissperspektiv” (9.4). Korrelasjon kompromiss/unnvikelse .434 ** peker mot at de reflekterer samme underliggende verdi.

Tabell 10.18 Kompromiss i forhold til undervisningspraksis

219	Mean	N	Std. Deviation
Undervisningspraksis totalt			
Kort praksis	2,4	27	,5
Lang praksis	2,8	47	,5
Totalt	2,6	74	,6

Resultatet viser at undervisningspraksis har liten virkning på grad av kompromiss. Eldre er noe mer kompromissorienterte enn yngre.

Det er ikke signifikant forskjell på lærerutdannere med kort og lang yrkespraksis ($F_{1-73} = .023$ $p > .05$). (Appendiks B s.47)

Kobling av stilling mot yrkespraksis i en univariat analyse viser heller ikke signifikante forskjeller ($F_{1-67} = .13$ $p > .05$). Se appendiks.46

10.6.3 Kompromiss mot alder

Eldre er noe mindre kompromissrettet i konfliktsituasjoner enn yngre. Forskjellene er små og faller innenfor ” kompromiss i moderat grad”, mens den yngste gruppen vurderer seg som kompromissorientert i stor grad.

Tabell 10.19 Kompromiss i forhold til alder

Alder gruppert	Mean	N	Std. Deviation
20-30 år	3,0000	3	1,0000
31-40 år	2,3125	16	,6021
41-50 år	2,8333	24	,5647
51-60 år	2,7241	29	,5276
Total	2,6806	72	,6011

Forskjellene er ikke signifikante ($F_{3-71} = .658$, $p > .05$). Se appendiks B s. 47

10.6.4 Kompromiss mot kjønn

Vi ser av tabellen at det er sm forskjeller mellom kjønnene. Menn er noe mindre kompromissorientert enn kvinner.

Tabell 10.20 Kompromiss i forhold til kjønn

kjønn	Mean	N	Std. Deviation	Median	Minimum	Maximum
mann	3,833	27	,658	4,000	2,0	5,0
kvinne	3,901	48	,745	4,000	2,5	5,3
Total	3,877	75	,711	4,000	2,0	5,3

Det er heller ikke noen signifikant forskjell mellom mann og kvinne ($F_{1,74} = .64, >.05$).

Kobling av kompromiss mot alder * kjønn i en univariat analyse viser heller ikke signifikante forskjeller ($F_1 = 1.60, p = .19$). (Se appendiks B s. 47)

10.6.5 Oppsummering

Utvalget prefererer de kompromissrettede utsagnene:

b 24 Jeg lar han/henne få sin vilje gjennom på enkeltepunkter dersom han/henne lar meg få mine punkter gjennom på andre områder.

b 25 Jeg foreslår en midt - på - treet - løsning

b 40 Jeg forsøker å finne en rettferdig kombinasjon av fordeler og ulemper for oss begge.

b 43 Jeg forsøker å finne et standpunkt mellom mitt og hans/hennes syn.

Utsagnene uttrykker vilje til å gi og ta ved fordeling av ulemper og goder som karakteristika for deres atferd i konfliktsituasjoner.

Preferanser for kompromisspreget atferd er et dominerende holdning i utvalget.

Mennesker som skårer høyt på denne variabelen prioriterer samarbeid, og er ikke redde for å inngå kompromiss med andre, konkurrere, eller utsette seg for risiko ved tap av anseelse. De opplever kontroll over egen livssituasjon og føler uavhengighet til autoriteter.

Det er ingen signifikant forskjell i utvalget ut fra alder, kjønn, lang versus kort undervisningspraksis eller stilling i forhold til grad av kompromissrettet holdning.

Tabell 10.21 Korrelasjoner mellom kompromiss, unnvikelse og konkurranse

	Kompromiss	Unnvikelse	Konkurranse
Kompromiss		,48**	-,05
Unnvikelse			,17

* Correlation is significant at the 0.05 level (1-tailed).

** Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).

Kompromisspreget holdning i konfliktsituasjoner korrelerer positivt signifikant med preferanser for unnvikelse, negativt med konkurranse.

Støtteproblemstilling 4; hva karakteriserer lærerutdannedes verdibaserte atferdsmønstre i konfliktsituasjoner på området kompromiss er derved besvart.

10.7 Utvalgets preferanser på variabelen samarbeid

Faktoranalysen ga en faktor for samarbeid som bygger på følgende items:

- b 9 Jeg prøver å drøfte alt det jeg og den andre er opptatt av i saken
- b 16 Jeg prøver straks å få alt det vi er opptatt av og alle sider i saken fram i lyset.
- b 39 Jeg forsøker å foreslå at vi straks arbeider oss gjennom det vi er uenig om
- b 60 Jeg deler alltid problemet med den andre slik at vi kan finne fram til en løsning

Respondentene ble spurt om i hvilken grad de vurderte den beskrevne atferden som typisk for deres atferd. Vurderingen skjedde langs den tidligere beskrevne skalaen fra 1/4 (representativ i svært liten grad) til 6/24 (representativ i svært store grad).

Samarbeid slik det er operasjonalisert ved påstandene ovenfor, betyr å arbeide seg gjennom og overvinne følelser som kan forverre forholdet til andre og integrere andres verdier og ønskemål inn i en felles handling eller beslutning. Item b 9 og b16 kategoriseres under identitetsaspektet som vektlegger innlevelse i den andres verden, involvering og fellesskap. Item b 39 og b 60 uttrykker nærhet til den andre versus distanse. Faktoren speiler derfor fenomener som omhandler tillit, identitet og ansvar i motsetningen mellom individualisme og kollektivism. Sterk oppslutning på indikatorene som inngår i aspektene medansvar versus egenansvar, innlevelse i den andres behov (identitet) og gjensidighet (tillit til andre) er

preferanser som peker i kollektivistisk retning. Lav oppslutning om verdier i individualistisk retning.

Tabell 10.22 Preferansefordeling for samarbeid

Samarbeid 4 items		
N	Valid	75
	Missing	3
Mean		16,1867
Median		16,0000
Mode		15,00
Skewness		,231
Std. Error of Skewness		,277
Kurtosis		-,347
Std. Error of Kurtosis		,548
Minimum		10,00
Maximum		23,00

Fordelingsresultatet viser en svakt positiv skjev fordelingskurve ($M > Me > Mo$).

Gjennomsnittet er 16,2/4 som indikerer at den beskrevne atferden for samarbeid vurderes som **”representativ i stor grad for utvalget”** Preferansene på faktoren samarbeid peker derfor i kollektivistisk retning.

I samarbeid er det innebygd mye konsensus. En skulle derfor kunne forvente ut fra at kompromiss og samarbeid i en viss utstrekning reflekterer aspekter ved den samme grunnverdi (kollektivism) at de korrelerte positivt. Korrelasjon mellom kompromiss og samarbeid viser Pearsons $r = ,253^*$. Økende grad av samarbeid går sammen med økende grad av kompromiss.

10.7.1 Samarbeid mot stillingskategori

Det er ingen signifikant forskjell mellom øvingslærere og teorilærere i forhold til preferanse for samarbeid ($F_{1,72} = ,346, p > .05$). Se appendiks B s.50) Gjennomsnittlig skåreverdi for øvingslærere er 16,4 mot 16,0 for teorilærerne. Begge gruppene tilhører kategorien ”preferanse for samarbeid i stor grad”

Tabell 10.23 Preferanse for samarbeid fordelt på stilling

Stillingsrekkefølge	Mean	N	Std. Deviation	Maximum	Minimum
Øvingslærere	16,42	36	3,17	22	10
Lærerutdannere	16,03	38	2,52	23	12
Total	16,22	74	2,84	23	10

10.7.2 Samarbeid mot undervisningspraksis

Analysen viser ingen signifikante forskjeller mellom lang og kort undervisningserfaring i forhold til samarbeid. Pearsons korrelasjon mellom samarbeid og annsiennitet i undervisningspraksis er svak, $r = .082$. Vi ser at lærerutdannere med lang praksis, $M = 16,54$, opplever seg selv om som sterkere samarbeidsorientert enn de med kortere praksis, $M = 15,54$.

Tabell 10.24 Samarbeid etter kort versus lang praksis

Undervisningspraksis totalt	Mean	N	Std. Deviation	Maximum	Minimum
Kort praksis	15,54	26	2,49	23	11
Lang praksis	16,54	48	3,00	22	10
Total	16,19	74	2,85	23	10

Forskjellen er ikke signifikant ($F_{1,72} = 2,12, p = .15$) Se appendiks Bs.49.

Kobling av samarbeid mot stilling * yrkespraksis i en univarian analyse viser heller ikke signifikante forskjeller mellom stillingskategoriene. ($F_{1,72} = .80, p > .05$) (Se appendiks B s.50).

10.7.3 Samarbeid mot kjønn

Høyt utdannede kvinner innenfor sosiale og pedagogiske fag er generelt mer kollektivistisk orienterte i sine verdipreferanser enn menn med sammenlignbar utdanning og nivå.

Jeg forventet derfor at preferanser for samarbeid langs dimensjonen kollektivism versus individualisme for kvinners vedkommende gikk i sterkere kollektivistisk retning enn for menn.

Lærerutdannerne ble derfor spurt om egenskapen samarbeid fra to posisjoner i to ulike sammenhenger.

I "første posisjon" angir de sin samarbeidsstil i faglige samarbeidssituasjoner i skolesammenheng (skolekulturelt samarbeid). I posisjon to fremkommer samarbeidsstilen via en serie spørsmål i tilknytning til representative atferdsmønstre i ulike konfliktfylte

samarbeidssituasjoner, og indikatoren med høyest egenverdi fremkommer ved hjelp av faktoranalyse. Måleresultatet fra de to posisjonene er høyst forskjellig. En krysstabellanalyse av resultatet fra posisjon to viser små forskjeller mellom menn og kvinner. 16 % av kvinnene og 11% av mennene opplever seg som svært samarbeidsorienterte. og forskjellene i middelerverdiene er også ubetydelige (tabell 10.25):

Tabell 10.25 Grad av samarbeid etter kjønn

Kjønn	Mean	N	Std. Deviation	Maximum	Minimum
Mann	16,08	26	2,84	23	11
Kvinne	16,24	49	2,85	22	10
Total	16,19	75	2,83	23	10

Forskjellene er heller ikke signifikante ($F_{1-76} = .059$, $p > .05$). Se appendiks B s.51. Derimot er forskjellen mellom menn og kvinner i posisjon 1 signifikant ($F_{1-76} = 12.7$, $p < .00$) Se appendiks B s. 51

En univariat analyse viser at forskjellen kjønn * antall år yrkespraksis i forhold til skolekulturelt samarbeid viser signifikant forskjell mellom kjønnene ($F_{1-71} = 5.0$, $p < .05$). (Se appendiks B s.53). Kvinnene oppfatter seg betydelig mer samarbeidsorientert enn menn,

Tilsvarende måling fra fra posisjon to viser ikke noen signifikant forskjell ($F_{1-73} = .50$, $p > .05$). Ulikhetene ved de to estimatene er betydelige. Samtidig viser korrelasjonen kjønn * skolekulturelt samarbeid signifikant positiv sammenheng (.38 **) i kvinners favør, mens det er 0-korrelasjon målt fra posisjon 2. Samtidig er de to samarbeidsvariablene innbyrdes signifikant positive (.25*), noe som indikerer at det er de samme bakenforliggende verdier som reflekteres.

Det kan være ulike forklaringer på denne diskrepansen. En forklaring kan være at kvinners kognitive bevissthet (selvbilde) om hvem de er (forventningseffekter/omsorgsrasjonalitet) slår sterkere ut for kvinner enn for menn. Dersom denne forskjellen også gjør seg gjeldende i fagsynspreferansene vil jeg tolke resultatet som en reell forskjell som nødvendigvis må gi utslag i en regresjonsanalyse om forklaringsammenheng mellom bakgrunnsvariablene og fagsynspreferanser.

10.6.4 Samarbeid mot alder

Konkurransen i et kollektivistisk perspektiv forutsetter samarbeid. Som vi tidligere har vist er yngre lærerutdannere signifikant mer konkurranseorientert enn eldre.

Tabell 10.26 Samarbeid etter alder

To kategoriers kategorier	Mean	N	Std. Deviation	Maximum	Minimum
20 -39 år	15,64	14	2,59	21	11
40 -65 år	16,19	57	2,91	23	10
Total	16,08	71	2,84	23	10

Av tabell 10.26 ser vi at yngre tillegger samarbeid (15,64 samarbeid i stor grad) i konfliktsituasjoner mindre vekt som strategi enn de eldre. (16,0 samarbeid i svært stor grad).

Forskjellen er ikke signifikant ($F_{1,71} = .059$, $p > .05$). (Se appendiks B s.53).

10.6.5 Oppsummering

Utvalget vektlegger disse samarbeidsrettede utsagnene for samarbeid som karakteristiske for deres atferd i konfliktsituasjoner:

- b 9 Jeg prøver å drøfte alt det jeg og den andre er opptatt av i saken
- b 16 Jeg prøver straks å få alt det vi er opptatt av og alle sider i saken fram i lyset.
- b 39 Jeg forsøker å foreslå at vi straks arbeider oss gjennom det vi er uenig om
- b 60 Jeg deler alltid problemet med den andre slik at vi kan finne fram til en løsning

Det er ingen signifikant forskjell i utvalget ut fra alder, kjønn, undervisningspraksis eller stilling i forhold til grad av samarbeidsatferd. Preferanser for samarbeidspreget atferd er et dominerende atferdstrekk i utvalget.

Mennesker som prioriterer verdier under identitetsaspektet på dimensjonen kollektivism versus individualisme, vektlegger fellesskapsopplevelser/vi-løsninger. Utvalgets plassering både på faktorløsning for samarbeid og variabelen skolekulturelt samarbeid peker i retning kollektivism, og er sterkest for kvinners vedkommende.

Tabell 10.27 Korrelasjon samarbeid, kompromiss og unnvikelse

	Samarbeid	Unnvikelse	Konkurransse
Kompromis	,24*	,48**	-.05
Samarbeid		,22*	,23*
Unnvikelse			.17

* Correlation is significant at the 0.05 level (1-tailed).

** Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).

Samarbeidspreget atferd i konfliktsituasjoner korrelerer positivt signifikant med preferanser for kompromiss og unnvikelse, negativt med konkurranse.

Støtteproblemstilling 4: hva karakteriserer lærerutdannedes verdibaserte atferdsmønstre i konfliktsituasjoner på områdene *skolekulturell preferanse, samarbeid* og faktoranalyser indikator samarbeid er derved besvart.

10.8 Autoritærianisme

Faktoranalysen ga en faktor bestående av følgende items:

- c15 Lydighet bør prege forholdet til overordnede mer enn gjensidig respekt
- c16 Skolens ledelse må håndheve reglement og vedtak konsekvent og gjennomført hvis den vil sette seg i respekt.
- c17 En får best gjennomslag for sakene sine når en går direkte til ledelsen
- c18 Det vi trenger mest her i landet, mer enn lover og programmer, er noen få uselviske og myndige ledere som folket trygt kan følge.
- c19 Enten Norge handler riktig eller galt, vil jeg stå på mitt lands side.
- c20 Skal arbeidet bli effektivt, må vi ha sjefer som gir nøyaktige og detaljerte forskrifter om metoder og midler som skal brukes.

Utsagnene ovenfor speiler autoritetstro knyttet til hierarki, tro på sterk ledelse, lydighet og nasjonalisme. I skolehistorisk perspektiv har to ideologiske retninger gjort seg gjeldende (1) Lydighet og plikt gjennom undertrykking og straff i opplæring og oppdragelse ut fra generalpreventive hensyn. (2) Demokratisering og humanisme. Selv om utsagnene ovenfor ikke måler utvalgets plassering på dimensjonen autoritærianisme versus demokrati, må vi anta at sterk/svak oppslutning om utsagnene reflekterer underliggende verdigrunnlag i demokratisk retning

Tabell 10.28 Autoritærianisme

N	Valid	76
	Missing	2
Mean		1,49
Median		1,00
Skewness		1,080
Std. Error of Skewness		,276
Kurtosis		-,068
Std. Error of Kurtosis		,545
Minimum		1
Maximum		3

Tabellen nedenfor gjengir variasjonsbredden, 1 – 2,25 (antiautoritær), 2,25 – 3,5 (moderat), 3,5– 4,75 (autoritær) og 4,75 – 6 (sterk autoritær).

Tabell 10.29 Prosentvis fordeling etter grad av autoritærianisme

	Freque ncy	Percent	Valid Percent	Cumulativ e Percent
Antiautoritær	47	60,3	61,8	61,8
Moderat	21	26,9	27,6	89,5
Autoritær	8	10,3	10,5	100,0

Gjennomsnittlig skåreverdi 1,49 som betyr sterk anti-autoriære preferanser. Resultatet korrelerer signifikant med utvalgets politiske preferanser, Person $r = .281^{**}$.

Jenssen (1993) fant i sin analyse av forholdet mellom utdanning og autoritærianisme at utdanningsretning, lengde og fag korrelerete signifikant negativt med grad av autoritærianisme. Høyt utdannede i sosiale og pedagogiske fag var klart mindre autoritære og individuelle enn andre utdanningskategorier.

Tabell 10.30 Autoritærianisme mot kompromiss, samarbeid, unnvikelse og konkurranse

	autoritærianisme
Kompromiss	-,05
Samarbeid	-,10
Unnvikelse	,06
Konkurranse	-,06

* Correlation is significant at the 0.05 level (1-tailed).

** Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).

Korrelasjon mellom variabel for autoritærianisme og variablene samarbeid, kompromiss varierer fra -0,10 til ,06

Den antiautoritære holdningen, sammen med utdanningsnivå, retning og fag, argumenterer for at resultatet på variabel for autoritærianisme reflekterer en demokratisk og kollektivistisk verdiorientering i utvalget.

Støtteproblemstilling 5b: Hva karakteriserer lærerutdannernes preferanse på dimensjonen autoritærianisme versus demokratisk sinnelag, er derved besvar.

10.9 Oppsummering – verdivalg i lys av preferert atferd under konflikt.

I dette kapitlet har vi på grunnlag av preferanser på aspektene **identitet** og **ansvar** i motsetningen mellom kollektivism og individualisme forsøkt å reflektert utvalgets plassering på dimensjonen. **Identitet** og **ansvar** (tillit versus mistillit, involvering versus ekskludering, integrasjon vs. segresjon gjensidighet vs. ensidighet) i motsetningsforholdet var operasjonalisert ved et stort antall alternative atferdsmønstre å velge mellom på områdene konkurranse-, kompromiss-, samarbeids- og tilpasningsorientert atferd.

Preferanse for konkurranseorientert atferd er avtagende med antall år undervisningspraksis. (Pearsons $r = -.223$). Lærerutdannere med kort praksis angir konkurranse i stor grad (21,6) å være representativ, mens lærerutdannere med lang undervisningspraksis skårer 19,9 på preferanseskalaen.

Kobling av stillingskategoriene mot lang og kort praksis i en univariat analyse viser tilnærmet signifikant forskjell mellom stillingsgruppene ($F_{1-71} = 3,6$ $p = .05$) Se appendiks B s. 38. Det er lærerutdannere med lang yrkespraksis > 10 år og øvingslærere med < 10 år yrkespraksis som viser størst grad preferanser for konkurransorienterte handlingsmønstre.

Variansanalysen viser videre at yngre er sterkere konkurranseorienterte enn eldre. Yrkespraksis virker inn på grad av konkurransepreget atferd. Lærerutdannere med lang yrkespraksis > 10 år og øvingslærere < 10 år yrkespraksis som viser størst grad preferanser

for konkurransorienterte handlingsmønstre. Her skal vi imidlertid være klar over at effekter fra kampen for tilværelsen kan ha gjort seg gjeldende. Nybegynnerne er i en etableringsfase, mens de med lang praksis kan føle seg truet ved omstilling.

For de øvrige atferdsmønstre er det ingen signifikant forskjell mellom kjønn, stilling alder og yrkespraksis i forhold konfliktrelaterte atferdsmønstre. Utvalget har en sterk antiautoritær grunnholdning.

Mennesker som har selvtillit, tillit til andre, forstår sine omgivelser og føler kontroll i tilværelsen er mindre redd for å tape og de reiser heller ikke skarpe skiller mellom seg og andre, og opplever derfor mindre nederlagsfølelse ved tap i konkurranse. De er kompromissinnstilte og samarbeidsorienterte. Konkurranse som baserer seg på skarpe grenser mot den andre i et tape-vinne - forhold må derimot tolkes i individualistisk retning.

En samlet vurdering av resultatet fra denne delanalysen indikerer en kollektivistisk grunninnstilling i utvalget.

Kap.11 Individualisme versus kollektivism

11.1 Innledning

I dette kapitlet skal vi gi svar på støtteproblemstilling 6a: *Hva karakteriserer lærerutdannerne på dimensjonen individualisme versus kollektivism i relasjon til identitet, ansvar og norm.*

Ved hjelp av faktoranalyse ble det som tidligere vist bygd opp tre additive skalaer for henholdsvis identitet, ansvar og norm på verdimotsetningen mellom individualisme og kollektivism (Se kap.7). De nye variablene gjør det mulig å beskrive respondentenes preferanser på de tre aspekter ”målt” fra individualistisk og kollektivistisk side. Styrken i utvalgets preferanser på skala for identitet, ansvar og norm i individualistisk og kollektivistisk retning, reflekterer respondentenes plassering på verdidimensjonen. Ut fra at verdiene på dimensjonen er motsatte skulle en forvente at verdipreferanser på effekt-indikatorene i individualistisk og kollektivistisk retning korrelerer negativt. En foreløpig oversikt over hvordan resultatet på de ulike skalaene korrelerer med hverandre er gitt nedenfor.

Tabell 11.1 Korrelasj. mellom indikatorer i kollektivistisk og liberalistisk retning

	Identitet individ	Ansvar kollektiv	Identitet kollektiv	norm individ	Norm kollektiv
Ansvar individ	,404*	-,080	,135	,327**	,251*
Identitet individ		-,127	-,117	,321*	,319**
Ansvar kollektiv			,220	-,077	,057
Identitet kollektiv				-,256*	-,093
Norm individ					,353**
	74	73	73	73	74

Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Korrelasjonsmatrisen viser positive og signifikante korrelasjoner mellom resultatene på de ulike skalaene i individualistisk retning. Norm i individualistisk retning korrelerer også positivt og signifikant med norm i kollektivistisk retning samtidig med at sistnevnte korrelerer positivt med resultatet på de øvrige skala i individualistisk retning og negativt eller signifikant negativt med de kollektive faktorløsningene. Dette tyder på at norm i kollektivistisk retning som besto kun av to items ikke ”fanger” inn en kollektivistisk verdi på dimensjonen.

d9 For å oppnå et gode må formålstjenelige midler kjennes

d15 Først og fremst må barna lære regler for god oppførsel

Ifølge Hofstede går skillet mellom verdier av normativ karakter i individualistisk og kollektivistisk retning i forståelsen av individets rettigheter og plikter i forhold til fellesskapets skikker og vedtatte oppfatninger. Mens kollektivisten ser fellesskapets verdier som en verdi i seg selv, dvs. til alles beste, betrakter individualistene samfunnets regulerende normer som stengler for mangfold og frihet. Utsagnet d 15: ”Først og fremst må barna lære regler for god oppførsel”, uttrykker konformitet, men denne konformitet vil både kollektivister og individualister kunne si seg enig i. Utsagnet d 9: ”For å oppnå et gode må formålstjenelige midler kjennes”, kan i kollektivistisk retning oppfattes som at fellesskapets regler og forordninger erkjennes og respekteres, mens utsagnet like gjerne kan forstås individualistisk og opportunistisk. Når derfor denne indikatoren korrelerer positivt og signifikant med de øvrige individualistiske faktorløsningene og samtidig negativt og svakt med de kollektive, styrker dette antakelsen om at begge faktorløsningene for norm reflekterer en underliggende verdi i individualistisk retning. Jeg forkaster den derfor som invalid i forhold til å ”måle” oppslutning om verdioppfatninger fra en kollektivistisk posisjon. I stedet ”måles” respondentenes preferanser på dimensjonen med de additive indekser innen hver av retningene som korrelerer signifikant positivt med hverandre og negativt med indekser for den motsatte verdi. Dette gjelder indeksene som uttrykker

1) ansvar i individualistisk og kollektivistisk retning

2) identitet i individualistisk og kollektivistisk retning

De summerte indekser blir heretter benevnt som faktorer.

11.2 Individualisme versus kollektivism etter grad av ansvar

Faktor for ansvar i individualistisk retning består av følgende items.

c 2: De flinke elevene må få like store ekstraressurser for å nå sine mål som de svake.

d 3: At de mest dyktige i samfunnet har stor frihet kommer de svakeste til gode på lang sikt

d 7: Det viktigste for måloppnåelse er klare og faste prosedyrer

De to første utsagnene uttrykker forholdet mellom ujevnbyrdige. Det tredje utsagnet uttrykker betydningen av å beherske et målrasjonelt regelverk for sine mål. Utsagnene tilstreber frihet for den ressurssterke og derved ulikhet. Realisering av påstandene vil øke avstanden mellom elevene og svekke båndene dem imellom.

Sterk oppslutning om utsagnene om at flinke elever må få like store ekstraressurser som svake, at frihet for de flinke kommer de svake til gode og at kjennskap til spillereglene er viktig for måloppnåelse reflekterer preferanser for individualistiske verdier. Svak oppslutning reflekterer preferanser for kollektivistiske verdier.

Utvalget plasserte seg på en indeks bestående av fire intervaller med følgende skåreverdier 1 – 2,25 (sterk kollektivism), 2,25 – 3,5 (kollektivism), 3,5 – 4,75 (individualisme) og 4,75 – 6 (sterk individualisme).

Tabell 11.2 Individualisme versus kollektivism, ansvar individualisme

Svarfordeling ansvar I individualistisk retning		
N	Valid	78
	Missing	0
Mean		3,20
Median		3,33
Mode		3
Std. Deviation		,969
Skewness		,208
Kurtosis		-,687
Minimum		1
Maximum		5

Tabell 11.2 viser utvalgets fordeling på dimensjonen etter grad av oppslutning.

Lav og moderat oppslutning på faktorløsningen reflekterer kollektivistiske verdier, mens høy oppslutning reflekterer individualistiske. Vi ser at fordelingen er svakt positivskjev, $M < Mo$. Laveste oppslutning er 1 (sterk kollektivism), høyeste 5 (sterk individualisme) Gjennomsnitt = 3,2 som uttrykker kollektivistiske verdipreferanser.

Tabell 11.3 viser spredningen fra sterk kollektivism til sterk individualisme

Tabell 11.3 Individualisme versus kollektivism etter grad av ansvar.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Sterkt kollektivism	13	16,7	16,7	16,7
Kollektivism	37	47,4	47,4	64,1
Individualisme	24	30,8	30,8	94,9
Sterk individualisme	4	5,1	5,1	100,0
Total	78	100,0	100,0	

Utvalgsfordelingen på dimensjonen estimert ut fra hva som er best for menneskene sett fra individualistisk posisjon viser at 35,9 % sier seg enig/sterkt uenig i individualistisk retning, mens 64,1 % av utvalget er uenig/ sterkt uenig. Denne diskrepansen indikerer at utvalget mener at kollektive løsninger er til større gagn for individene enn individualistiske.

Det er tilnærmet signifikant forskjell mellom stillingskategoriene øvingslærere og teorilærere ($F_{1-75} = 6,28, p < .05$) Appendiks B s.55) Derimot er det ikke signifikant forskjell mellom menn og kvinner på variabelen ($F_{1-76} = ,96 p > .05$). (Se appendiks B s.55).

Korrelasjon mellom stilling (1 = øvingslærere, 2 = teorilærere) og individualisme versus kollektivism etter grad av ansvar: (-,29, $p < ,05$). Korrelasjonen mellom kjønn (menn 1, kvinner 2) og individualisme versus kollektivism etter grad av ansvar er ikke signifikant : (-,11, $p > ,50$)

Resultatet viser at kvinnelige teorilærernes preferanser på variabelen ansvar korrelerer negativt med oppslutning i individualistisk retning, og at teorilærerne prioriterer ansvar i individualistisk retning svakest.

Dersom det er slik at et flertall av de spurte stiller seg skeptiske til utsagn som reflekterer individualistisk ideologi, skulle det forventes at utvalget i enda sterkere grad sluttet opp om utsagn ut fra en kollektivistisk grunnholdning. Jeg har derfor estimert utvalgetds posisjon på dimensjonen ut fra i hvor sterk grad utvalget er enig i utsagn som reflekterer kollektivistisk ideologi ⁶¹. Denne faktoren er bygget opp av følgende items:

Faktorløsning for ansvar i kollektivistisk retning:

c 7: Nært vennskap med mange forskjellige mennesker gir mulighet til å bruke de fleste sider ved en selv

c 14: Nært vennskap og forpliktelser overfor andre må gå foran stor selvstendighet og individuell frihet for en selv.

d 6: Det viktigste mennesket lærer i skolen er å omgås mennesker av ulik bakgrunn og interesser

Verdiene som uttrykkes er nærhet, fellesskap og inkludering. Nærhet til mange beriker egen utvikling. Individets frihet underordnes fellesskapets gjennom forpliktende vennskap. Empati og forståelse er viktige mål for oppdragelsen. Utvalgets plassering på dimensjonen fremgår av tabell 11.4

Tabell 11.4 Individualisme versus kollektivisme. Kollektivt ansvar

Svarfordeling		
	N	Valid
		77
		Missing
		1
	Mean	4,377
Median		4,333
Std. Deviation		,754
Skewness		-,158
Std. Error of Skewness		,274
Kurtosis		-,443
Std. Error of Kurtosis		,541
Minimum		2,7
Maximum		6,0

Utvalget plasserte seg på en indeks bestående av fire intervaller med følgende skåreverdi 1 – 2,25 (sterk individualisme), 2,25 – 3,5 (individualisme), 3,5– 4,75 (kollektivisme) og 4,75 – 6 (sterk kollektivisme).

⁶¹ Se s.177 Kap.7.6.5 Konstruksjon av variabler for måling av preferanser for ansvar i individualistisk og kollektivistisk retning

Stor enighet med utsagnene indikerer sterk oppslutning om kollektivistiske verdier på dimensjonen, liten enighet indikerer sterk oppslutning om individualistiske verdier. Vi ser at fordelingen er svakt positiv $M > Mo$. Laveste skåreverdi er 2 (sterk individualisme) og høyeste skåreverdi 4 som tilsvarer sterk kollektivistisk vektlegging. $M = 4.37$ som tilsvarer kollektivistisk hovedtendens. Tabell 11.5 viser den prosentvise fordelingen.

Tabell 11.5 Kollektivism versus individualisme etter grad av ansvar for andre

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Individualisme	11	14,1	14,3	14,3
Kollektivism	52	66,7	67,5	81,8
Sterk kollektivism	14	17,9	18,2	100,0
Total	77	98,7	100,0	
	78	100,0		

Utvalgets plassering på dimensjonen målt fra en kollektivistisk posisjon om hva som er godt for menneskene viser en betydelig sterkere oppslutning i kollektivistisk retning enn estimatet målt fra individualistisk side. Oppslutningen om kollektivistiske preferanser øker fra 64,1 % til 85,2 % samtidig som individualistiske preferanser faller fra 35,9 % til 14,1 %.

Det er ikke signifikant forskjell mellom stillingskategoriene øvingslærere og teorilærere ($F_{1,75} = ,339$, $p > .05$). (Se appendix B s.57) Derimot er det signifikant forskjell mellom menn og kvinner på variabelen ($F_{1,75} = 7,585$, $p < .01$). (Se appendiks B s. 57)

Korrelasjonen mellom kjønn (menn = 1, kvinner = 2) og kollektivism versus individualisme etter grad av ansvar er signifikant: ($r = ,36$ $p < .05$)

Korrelasjonen mellom stilling (øvingslærere = 1, teorilærere = 2) og kollektivism versus individualisme etter grad av ansvar viser at teorilærerne preferer faktor for ansvar i kollektivistisk retning svakere enn øvingslærerne ($r = -,03$, $p > .05$).

Vi har nå fra to sider estimert styrken i oppslutningen på motsetningen mellom kollektivism versus individualisme. Resultatet tyder på at det i utvalget er et betydelig innslag av kollektivistisk ideologi og at det er kvinnene som trekker sterkest i kollektivistisk retning.

For å underbygge/avkrefte dette resultatet velger vi å estimere utvalgets plassering ved hjelp av indikatoren ” identitet” i motsetningen mellom kollektivism og individualisme.

11.3 Individualisme versus kollektivism etter grad av identitet

Faktorløsning for identitet på dimensjonen i kollektivistisk retning bygger følgende utsagn:

c 1: En må alltid være villig til å gi avkall på egne goder til beste for fellesskapet

d 13: Frihet er noe som bare kan oppnås i nær avhengighet til andre.

d 16: Når jeg føler harmoni med mine medmennesker føler jeg meg fri.

Det første utsagnet omhandler avgrensningen mellom enkeltindividet og fellesskapet. Innlevelse med de andre står sterkt. De to andre utsagnene omhandler betingelser for frihet og harmoni som begge forutsetter innlevelse og tillit til andre.

Oppslutningen på denne variabelen kan studeres i tabell 11.6

Utvalget plasserte seg på en indeks bestående av fire intervaller med følgende skåreverdi 1 – 2,25 (sterk individualisme), 2,25 – 3,5 (individualisme), 3,5 – 4,75 (kollektivism) og 4,75 – 6 (sterk kollektivism).

Tabell 11.6 Kollektiv. versus. individ. Svarfordeling på faktoren identitet

Svarfordeling identitet N	Valid	78
	Missing	0
Mean		4,15
Median		4,33
Mode		5,00
Skewness		-,658
Std. Error of Skewness		,272
Kurtosis		,904
Std. Error of Kurtosis		,538
Minimum		1,00
Maximum		6,00

Stor enighet med utsagnene indikerer sterk oppslutning om kollektivistiske verdier på dimensjonen, liten enighet indikerer sterk oppslutning om individualistiske verdier. Vi ser at fordelingen er svakt positiv $M > Mo$. Laveste skåreverdi er 1 (sterk individualisme) og høyeste skåreverdi 6 som tilsvarer sterk kollektivistisk vektlegging. $M = 4,1$ tilsvarer en kollektivistisk hovedtendens i utvalget. Av tabell 11.7 ser vi den prosentvise oppslutningen i utvalget fra

sterkt individualistiske til sterkt kollektivistiske preferanser. 20,5 % av utvalget prefererer i individualistisk retning mens 79,5 % trekker i kollektivistisk retning.

Tabell 11.7 Kollektivism versus individualisme etter grad av identitet

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulativ Percent
sterkt individualistisk	2	2,6	2,6	2,6
kollektivistisk	14	17,9	17,9	20,5
sterkt kollektivistisk	40	51,3	51,3	71,8
Total	22	28,2	28,2	100,0
Total	78	100,0	100,0	

Det er ikke signifikant forskjell mellom stillingskategoriene øvingslærere og teorilærere ($F_{1-75} = 1,70, p > .05$. Appendix s.57) Det er heller ikke signifikant forskjell mellom menn og kvinner på variabelen ($F_{1-75} = 0,001 p > .05$. Se appendiks s.57)

Korrelasjonen mellom kjønn (menn = 1, kvinner = 2) og kollektivism versus individualisme etter grad av identitet er ikke signifikant: ($r = 0,00, p = .48$)

Korrelasjonen mellom stilling (øvingslærere = 1, teorilærer = 2) og kollektivism versus individualisme etter grad av ansvar: ($r = -.16, p = .08$) Teorilærerne prefererer denne variabelen noe svakere enn øvingslærerne.

Plassering på dimensjon individualisme versus kollektivism etter grad av identitet viser at utvalget prefererer fra kollektivistisk til sterkt kollektivistisk. Det er ingen signifikant forskjell mellom menn og kvinner på variabelen og heller ikke mellom stillingskategoriene, noe korelasjonstesting også viser.

Faktorløsning for identitet på dimensjonen i individualistisk retning bygger følgende utsagn:

C 8 : Den som vil være selvstendig og utvikle seg selv, bør ikke gjøre seg avhengig av andre.

D 14 Når vi mennesker kan leve uavhengig av andre er vi virkelig frie.

Faktorløsningen består kun av to items. Vi har under tvil godkjent faktoren ut fra at forklart varians er tilfredsstillende og negativ samvariasjon med faktorløsning identitet i kollektivistisk retning.

Utvalget plasserte seg på en index bestående av 4 intervaller (Se appendiks nr. s.XX) med følgende skåreverdier 1 – 2,25 (sterk kollektivism), 2,25 – 3,5 (kollektivism), 3,5 – 4,75 (individualisme) og 4,75 – 6 (sterkindividualisme).

Tabell 11.8 Kollektivism versus individualisme. Svarfordeling identitet

N	Valid	78
	Missing	0
Mean		3,09
Median		3,00
Mode		4
Skewness		,307
Std. Error of Skewness		,272
Kurtosis		-,271
Std. Error of Kurtosis		,538
Minimum		1
Maximum		6

Vi ser at fordelingen er svakt negativ skjev $M < Mo$. Laveste skåreverdi er 1 og høyeste skåreverdi 6 som tilsvarer sterk kollektivistisk vektlegging. $M = 3,0$ tilsvarer en kollektivistisk hovedtendens i utvalget.

Av tabell 8.9 Kollektivism versus individualisme etter grad av identitet i individualistisk retning ser vi den prosentvise oppslutning i utvalget fra sterkt kollektivistisk til sterkt individualistisk preferanse. 39,7 % av utvalget prefereer i individualistisk retning mens 75,6% trekker i kollektivistisk retning.

Tabell 11.9 Individualisme versus. kollektivism etter grad av identitet

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
sterkt kollektivistisk	21	26,9	26,9	26,9
kollektivistisk individualistisk	38	48,7	48,7	75,6
sterkt individualistisk	13	16,7	16,7	92,3
Total	6	7,7	7,7	100,0
Total	78	100,0	100,0	

Det er ikke signifikant forskjell mellom stillingskategoriene øvingslærere og teorilærere ($F_{1-75} = 1,70, p > .05$. Appendix s.59). Det er heller ikke signifikant forskjell mellom menn og kvinner på variabelen ($F_{1-75} = 0,001, p > .05$. Se appendiks B s.59)

Korrelasjonen mellom kjønn (menn = 1, kvinner = 2) og kollektivism versus individualisme etter grad av identitet er signifikant: ($r = .00, p = .48$).

Korrelasjonen mellom stilling (øvingslærere = 1, teorilærer = 2) og kollektivism versus individualisme etter grad av ansvar: ($r = -.16, p = .08$. Også identitet i individualistisk retning prioriteres lavere av teorilærerne enn av øvingslærerne. Tendensen er imidlertid så svak at jeg velger ikke å tillegge den noen avgjørende betydning.

11.4 Oppsummering

Utvalgets plassering på dimensjonen individualisme versus kollektivism etter grad av identitet og ansvar estimert både fra kollektivistisk og individualistisk posisjon, viser at utvalget i stor grad preferer utsagn som speiler kollektivistiske verdier.

Utvalgets politiske plassering ved Stortingsvalg viste at utvalget stemmer til venstre for sentrum. Politisk venstre tillegger kollektivistiske verdier stor vekt, mens individualisme og autoritarianisme veklegges sterkest av politisk høyre slik valgforskningen viser (Valen 1981, Aardal og Valen 1989, Jenssen 1993).

Ut fra den tematiske likhet som finnes mellom politiske preferanser og plassering på individualisme-kollektivism-dimensjonen, vil en positiv og sterk korrelasjon dem imellom styrke antakelsen om at lærerutdannelse er sterkt kollektivistisk orientert.

Tabell 11.10 Sammenhengen politisk preferanse mot verdier

	Identitet kollektivistisk	ansvarsaspekt kollektivistisk	identitet individualistisk	Ansvarsaspektet individualistisk
Politisk preferanse	,18	,08	-,11	-,30**

* Correlation is significant at the 0.05 level (1-tailed).

** Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).

Av tabell 11.10 ser vi at politisk preferanse korrelerer svakt positivt med faktorløsningen for identitet og ansvar i kollektivistisk retning og negativ med verdipreferansene i individualistisk retning. Preferanser for ansvar i individualistisk retning korrelerer signifikant og middels sterkt negativt med politisk preferanser i utvalget ($r=0,30, p<001$). Resultatet underbygger inntrykket fra deskriptiv analyse om kollektivistisk verdipreferanse i utvalget.

Støtteproblemstilling 7: *Hva karakteriserer lærerutdannerne på dimensjonen individualisme versus kollektivism i relasjon til kjønn og stilling er derved besvart.*

Kap.12 Fagsyn

12.1 Innledning

I dette kapitlet skal det gis svar på støtteproblemstilling 7: *Hva skiller teorilærerne og øvingslærerne på dimensjon terapeutisk versus normaliseringsorientert fagsyn i relasjon til kjønn, stilling og alder?*

Et sentralt spørsmål i problemstillingen er hvorvidt det er sammenheng mellom lærerutdanneernes verdisyn og deres fagsyn. Dette spørsmålet forsøkes verifisert ved korrelasjonsanalyse av sammenhenger mellom verdipreferansene for individualisme versus kollektivismen på den ene side og fagsynspreferansene på den andre.

Effektindikatorer (variabler) som reflekterer henholdsvis terapeutisk versus normaliseringsorientert fagsyn er fremkommet ved faktoranalytisk behandling av respondentenes syn på hvordan lære og oppdragelsesproblematikk skal forstås. I det terapeutiske perspektivet forstås tilpasning i et reduksjonistisk perspektiv. Individualisering, spesialisering og behandling står sentralt. I normaliseringsperspektivet vektlegges det sosiale, likhet går foran ulikhet og årsaksforståelser knyttes til systemnivå. Tilhørighet forstås i et helhetsperspektiv.

Effektindikatorerne (faktorløsning for terapeutisk og normalisert fagsyn) gjør det mulig å beskrive respondentenes plassering på fagsynsdimensjonen målt fra terapeutisk og normaliseringsorientert side. Ut fra at items på hver av faktorene reflekterer ulike fagsynsverdier vil items innen hver av skalaene korrelere signifikant positivt internt og negativt med motsatt skala. Nedenfor er gjengitt korrelasjonsmatrisen mellom terapeutisk og normaliseringsorienterte items

Tabell 12.1 Korrelasjon mellom motstående effektindikatorer

	e 4 terapeutisk	e 8 terapeutisk	e 18 terapeutisk	e 2 normalisert	e19 normalisert	e 20 normalisert
e 4	1,000	,599**	,345**	,093	,051	,016
E 8		1,000	,348**	,009	-,049	-,031
e18			1,000	,052	,154	,018
e21				1,000	,433**	,587**
e19					1,000	,608**
e20						1,000

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

12.2 Terapeutisk versus normaliseringsorientert fagsyn

Faktorløsning for terapeutisk fagsyn besto av følgende items:

e 4 : Dyslektiske elever har stort behov for spesialpedagogisk personale

e 8 : Mengden av hjelpetjenester som for eksempel pedagogisk- psykologisk tjeneste og kompetansesentra, må økes i takt med økningen av lære- og atferdsproblemer.

e 18: En langt større del av elevene vil ha behov for spesialpedagogisk hjelp dersom de skal få et likeverdig undervisningstilbud.

Alle utsagnene uttrykker betydningen av utbygging og bruk av spesialisttjenester både overfor økende omfang av lære- og atferdsvansker og for å kunne realisere likeverdige undervisningstilbud. Stor oppslutning på faktoren reflekterer preferanser for et terapeutisk fagsyn, lav oppslutning reflekterer preferanser for normaliseringsorientert fagsyn. Innbyrdes korrelasjon varierte fra ,35 til ,60 og var signifikant på 0.01 nivå, som tyder på at det er den samme underliggende fagsynsverdiene som reflekteres.

Tabell 12.2 Terapeutisk versus normalisert fagsyn

		Terapeutisk fagsyn	Normaliseringsorientert fagsyn
N	Valid	76	76
	Missing	2	2
Mean		4,15	4,72
Median		4,17	4,75
Mode		4	5
Std. Deviation		1,02	,71
Skewness		-,314	-,687
Kurtosis		-,245	,893
Minimum		1	3
Maximum		6	6

Vi ser av Mode i de to fordelingene at preferansene for terapeutisk fagsyn er svakt positivt skjevt fordelt mens normaliseringsorientert fagsyn er sterkere negativt skjev. Gjennomsnitt for terapeutisk fagsyn er 4,4 og for normaliseringsorientert 4,7. Svarfordelingen indikerer en forskjell i utvalget i forhold til de to fagsynene.

Hvorvidt det er signifikant forskjell mellom faktorløsningene for henholdsvis terapeutisk og normaliseringsorientert fagsyn ble kontrollert ved T-test for parede utvalg og som viste $T_{75} = -$

- 24.9, $p < .05$. (Se appendiks s.60) Det er altså signifikant forskjell i utvalget i forhold til de to fagsynene.

Som tidligere tolkes svak oppslutning om et fagsyn å reflektere preferanser for det motsatte synet. Deles skalaen for terapeutisk fagsyn i fire intervaller får vi følgende skåreverdi: 1-2.25 (sterkt normalisert), 2,25 - 3,5 (normalisert), 3,5 - 4,75 (terapeutisk) og 4,75 - 6.0 (sterkt terapeutisk) Tabell 12.2 viser at oppslutningen er sterk om terapeutisk orientert fagsyn målt fra terapeutisk posisjon.

Tabell 12.3 Terapeutisk fagsyn. Svarfordeling

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Sterkt normalisert	2	2,6	2,6	2,6
normalisert	17	21,8	22,4	25,0
terapeutisk	36	46,2	47,4	72,4
sterkt terapeutisk	21	26,9	27,6	100,0
Total	76	97,4	100,0	
Missing	2	2,6		
Total	78	100,0		

Fordelingen på dimensjonen viser en betydelig oppslutning om behovet for eksperttjenester om likeverdige undervisning skal kunne realiseres for alle elever. 75 % av de spurte vektlegger utsagnene i en grad som uttrykker terapeutisk til sterkt terapeutiske preferanser, mens 25 % av de spurte ut fra denne posisjonen vektlegger utsagnene mindre betydning.

Tabell 12.4 Fordeling terapeutisk fagsyn etter kjønn

kjønn	Mean	N	Std. Deviation	Minimum	Maximum	Kurtosis	Skewness
Mann	3,79	28	,93	1	5	,689	-,645
Kvinne	4,36	48	1,02	2	6	-,687	-,332
Total	4,15	76	1,02	1	6	-,245	-,314

Forskjell mellom menn og kvinner på variabelen er signifikant ($F_{1-73} = 5,2$ $p < .05$) (Se appendiks B s. 60). Korrelasjonen mellom kjønn (menn = 1, kvinner = 2) og preferansene for terapeutisk fagsyn er signifikant: ($r = ,23$, $p < .05$). Det betyr at **kvinner sterkere enn menn preferer dette fagsynet.**

Tabell 12.5 Fordeling terapeutisk fagsyn etter stilling

	Mean	N	Std. Deviation	Minimum	Maximum	Kurtosis	Skewness
øvingslærere	4,44	36	1,06	2	6	-,377	-,489
lærerutdannere	3,87	39	,94	1	6	,134	-,426
Total	4,15	75	1,03	1	6	-,283	-,305

Forskjellen mellom stillingskategoriene øvingslærere og teorilærere ($F_{1-73} = 11,6$ $p < .05$. Se appendiks B s.61)

Korrelasjonen mellom stilling (øvingslærere = 1, teorilærer = 2) og terapeutisk fagsyn er signifikant ($-,366$, $p < .001$) og betyr at øvingslærerne i sterkere grad enn teorilærerne prefererer terapeutisk fagsyn.

Tabell 12.6 Fordeling terapeutisk fagsyn etter alder

Alder gruppert	Mean	N	Std. Deviation	Minimum	Maximum	Kurtosis	Skewness
20-30 år	4,00	3	2,33	1	6	,	-1,574
31-40 år	3,83	16	,90	2	5	-,237	-,679
41-50 år	4,48	25	,89	3	6	-,818	-,086
51-60 år	4,02	29	1,06	2	6	-,885	,185
Total	4,14	73	1,04	1	6	-,347	-,276

Gjennomsnitt skåreverdier for de 4 aldersgruppene varierer lite. Aldersgruppen 31-40 år prefererer terapeutisk fagsyn lavest og aldersgruppen 41-50 år høyest. Forskjellen mellom aldersgruppene er ikke signifikant. ($F_{72-1} = 1,3$, $p > .05$). (Se appendiks B s.61). Grupperes utvalget etter alder 20-39 år, 40-65 år finner vi tilnærmet signifikant forskjell mellom yngre og eldre lærerutdannere. ($F_{72-1} = 3,2$ $p = .07$). Korrelasjon mellom yngre – eldre og fagsyn : ($,21$, $p = .078$), noe som tilsier økende preferanse for terapeutisk fagsyn med stigende alder som også fremgår av tabell 12.6 ovenfor.

Første del av hjelpeproblemstillingen nr.7 jf. (s.35) ***"Hva skiller teorilærerne og øvingslærerne på dimensjon terapeutisk versus normaliseringsorientert fagsyn i relasjon til kjønn, stilling og alder"***, er derevd besvart. 75 % av utvalget vektlegger faktor for terapeutisk fagsyn sterk betydning, mens 25 % av de spurte ut fra denne posisjonen vektlegger utsagnene mindre betydning. Kvinner er sterkere terapeutisk i sine preferanser enn menn og øvingslærerne sterkere enn teorilærerne. Preferanser for terapeutisk fagsyn øker svakt med stigende alder.

Faktorløsning for normaliseringsorientert fagsyn besto av følgende items:

e 2: Lære- og atferdsproblemer må dypst sett forstås som relasjonsproblemer.

e.19: Årsaken til at mange barn utvikler atferdsvansker skyldes primært årsaksforhold i det sosiale miljøet barnet lever i.

e 20: Sosiale mer enn arvelige betingelser og årsaksfaktorer, har størst betydning for elevenes atferd.

Mens det terapeutiske fagsynet forstår lære- og skoleproblematikk i et reduksjonistisk perspektiv, blir den samme problematikken i det normaliseringsorienterte fagsynet forstått i et helhetsperspektiv. Problemene må relateres til sosiale og miljømessige betingelser mer enn til individuelle forutsetninger.

Utvalget plasserte seg på skala for normaliseringsorientert fagsyn (index) bestående av 4 intervaller med følgende skåreverdier: 1 - 2,25 (sterkt terapeutisk), 2,25 - 3,5 (terapeutisk), 3,5 - 4,75 (normalisert) og 4,75 - 6,0 (sterkt normalisert) Tabell 9.1 viser svarfordelingen.

Tabell 12.7 Normaliseringsorientert fagsyn, svarfordeling

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Terapeutisk	5	6,4	6,6	6,6
Normalisert	41	52,6	53,9	60,5
Sterkt normalisert	30	38,5	39,5	100,0
Total	76	97,4	100,0	
System	2	2,6		
Missing	78	100,0		
Total				

Normaliseringsorientert fagsyn estimert fra kollektivistisk posisjon viser en oppslutning i utvalget fra normaliseringsorientert til sterkt normaliseringsorientert tilsvarende 91 % og tilsvarende svak oppslutning om verdier i terapeutisk retning (6,4 %). Det betyr at terapeutiske verdier på dimensjonen målt fra kollektivistisk posisjon får svakere oppslutning

enn kollektivistiske målt fra terapeutisk posisjon (22,4 %). Summeres vektningen på de to faktorvariablene fås 317 terapeutiske skalapoeng mot 369 normaliseringsorienterte. Styrkeforholdet terapeutisk versus normaliseringsorientert fagsyn i utvalget er tilnærmet 4:5. Dette forholdet vil bli nærmere avklart under hypotesetestingen hvor korrelasjoner mellom fagsyn og verdisyn foretas. Dette tyder på at kollektivistiske fagsynsverdier står sterkere i utvalget enn terapeutiske.

Tabell 12.8 Fordeling normaliseringsorientert fagsyn etter kjønn

kjønn	Mean	N	Std. Deviation	Minimum	Maximum	Kurtosis	Skewness
Mann	4,63	28	,54	3	6	1,706	-,944
Kvinne	4,78	48	,79	3	6	,633	-,743
Total	4,72	76	,71	3	6	,893	-,687

Forskjellen mellom menns og kvinners gjennomsnitt er ubetydelig, menn 4,6 versus kvinner 4,7 og den er ikke signifikant ($F_{74-1} = ,71, p > .05$. Se appendiks Bs.62)

Korrelasjonen mellom kjønn (menn = 1, kvinner = 2) og preferanser for normaliseringsorientert fagsyn er følgelig heller ikke signifikant ($,09, p > .05$). Menn og kvinner preferer normaliseringsorientert fagsyn i tilnærmet like sterk grad.

Tabell 12.9 Fordeling normaliseringsorientert fagsyn etter stilling

Stillingskategoriene	Mean	N	Std. Deviation	Minimum	Maximum	Kurtosis	Skewness
øvingslærere	4,84	35	,63	4	6	-,204	,037
lærerutdannere	4,63	40	,77	3	6	,746	-,936
Total	4,73	75	,71	3	6	,865	-,696

Forskjellen mellom menns og kvinners gjennomsnitt er ubetydelig, menn 4,8 versus kvinner 4,6 og den er ikke signifikant (. ($F_{74-1} = 1,6, p > .05$. Se appendiks B s.62)

Korrelasjonen mellom stilling (øvingslærer = 1, teorilærer = 2) og preferanser for normaliseringsorientert fagsyn er ikke signifikant ($-,14, p > .05$).

Tabell 12.10 Fordeling normaliseringsorientert fagsyn etter alder

Alderskategorier	Mean	N	Std. Deviation	Minimum	Maximum	Kurtosis	Skewness
20 -39 år	4,50	15	,69	3	5	,441	-,946
40 -65 år	4,86	57	,61	4	6	-,217	-,136
Total	4,78	72	,64	3	6	,276	-,381

Forskjellen mellom alderskategoriene yngre 4,5 versus eldre 4,8. Forskjellen er signifikant ($F_{71-1} = 3,89$, $p = .05$. Se appendiks B s.63)

Korrelasjonen mellom alder og preferanser for normaliseringsorientert fagsyn er signifikant ($r = .23$, $p < .05$). Preferanser for normaliseringsorientert fagsyn tiltar med alderen.

12.3 Oppsummering

Utvalgets plassering på dimensjonen individualisme versus kollektivism etter grad av preferanser for terapeutisk versus normaliseringsorientert fagsyn viser at utvalget vektlegger utsagn som speiler kollektivistiske fagsynsverdier større betydning enn terapeutiske.

Kvinner prefererer terapeutisk fagsyn noe sterkere enn menn i hele utvalget, mens det ikke er kjønnsforskjell i forhold til normaliseringsorientert fagsyn.

Ut fra teori skulle en forvente at teorilærerne var noe sterkere normaliseringsorientert i fagsyn enn øvingslærerne. Analysen bekrefter denne antakelsen ved signifikant forskjellig oppslutning blant teorilærerne i vektning av terapeutiske fagsynpreferanser sammenlignet med øvingslærernes. I forhold til normaliseringsorienterte fagsynpreferanser er det ubetydelig forskjell mellom stillingskategoriene.

Alder har betydning for hvor sterkt en vektlegger fagsynene. Både terapeutiske og normaliseringsorienterte fagsynpreferanser vektlegges sterkere med økende alder. Normaliseringsorienterte preferanser tillegges størst verdimessig betydning.

Sammenholdt politisk preferanse med fagsynspreferansene ser vi resultatet av i tabell 12.11

Tabell 12.11 Korrelasjon mellom politisk preferanse og fagsyn

	Terapeutisk fagsyn	Normalisert fagsyn
Politisk preferanse	,028	-,048
Sig.(1-tailed)	,407	,340
N	75	75

Utvalgets politisk preferanser korrelerer svakt positivt med terapeutisk fagsyn og svakt negativt med normalisert. Korrelasjonene er svake og usikre og kan ikke tillegges noen betydning.

Første del av hjelpeproblemstillingen nr. 7: ***"Hva skiller teorilærerne og øvingslærerne på dimensjon terapeutisk versus normaliseringsorientert fagsyn i relasjon til kjønn, stilling og alder" er derved besvart.***

Styrkeforholdet mellom terapeutisk og normaliseringsorientert fagsyn regnet i prosent av mulig oppnådde vekttall (468) på dimensjonen er henholdsvis terapeutisk 67 % og normalisert 79 %. Av dette slutes at kollektivistiske verdier tillegges størst betydning. Kvinner er sterkere terapeutisk orientert i sine preferanser enn menn og øvingslærerne sterkere enn teorilærerne. Preferanser for terapeutisk fagsyn øker svakt med stigende alder.

Kap.13 Hypoteseanalyser

13.1 Innledning

Vi har ved gjennomsnitts- og variansanalyser studert forskjellene i utvalget når det gjelder stillingskategorier, utdanningslengde samt utvalgets karakteristika på sentrale verdi-, holdnings- og fagsynsvariabler (se hypotesemodellen s.56). Mens gjennomsnittsanalysene forteller om utvalgets vektlegging og spredning på variabelen, forteller variansanalysene i hvilken utstrekning resultatene er statistisk signifikante.

I dette kapitlet skal hypotesene om sammenheng mellom bakgrunns-, verdi-, holdnings- og fagsynsvariablene testes gjennom korrelasjonsanalyser. Resultatet vil forbedre grunnlaget for resultatdrøfting i forhold til hovedproblemstillingen.

Vanligvis tenker en seg et hierarki av uavhengige variabler innen en rekursiv modell der tilbakeføringer fra avhengig variabel ikke forekommer. I min hypotesemodell opptrer fire variabelkategorier: (1) person-, (2) verdi- (3) holdnings- og (4) fagsynsvariabler. Mellom de tre siste variabelgruppene blir det umulig å sette opp en rekkefølgeordnet årsaks-virkningssammenheng. Forholdet mellom verdier og holdninger er høyst uklare i det det alltid vil være vanskelig å avgjøre både tids- og årsaksrekkefølge dem i mellom og i tillegg deres virkninger til sammen eller uavhengig av hverandre i forhold til fagsynsvariablene. Jeg kommer i den situasjon at argumentet for at $X \Rightarrow Y$ like gjerne kan argumenteres for at $Y \Rightarrow X$. Så lenge en ikke vet sikkert om verdiene skapes utenfor og går forut for preferansene i den kontekst de granskes i, blir det svært vanskelig å bestemme sikre korrelasjoner som belegg for hypotesene. Modellen gir muligheter både for formåls- og årsaksforklaringer. Men ut fra at verdier er stabile og varige fenomener som genererer holdninger og preferanser (Kluckhohn 1951, Inglehart 1981), kan en forstå verdier som uavhengige variabler i en rekursiv modell i forhold til senere holdninger⁶² og preferanser, på samme måte som sosiale årsaksindikatorer predikerer sosial status. Forholdet mellom verdier og holdninger er følgelig komplekse. Hva som er årsak-virknings-rekkefølge mellom variablene vanskelig å fastslå sikkert, og særlig i gjeldende hypotesemodell der flere sett verdier antas å kunne være opphav til ulike holdninger og preferanser. Jeg vil derfor nøye meg med en korrelasjonsanalyse som viser styrken i

⁶² Holdninger forstått som psykologiske tilstander sammensatt av kognitiv-, affektiv- og handlingsrettede komponenter relativ til et bestemt samfunnsspørsmål.

samvariasjonene mellom sentrale variabler i modellen, og som forteller noe om hva som er mulige forklaringsvariabler for resultatet i analysen.

I denne avhandlingen er alle data ordnet ut fra en Likert-skala. En Likert-skala innfrir kravene som stilles til en måling på intervallnivå. Det korrelasjonsmål som oftest brukes på dette nivået er Persons' r som er et symmetrisk mål for sammenheng mellom variablene.

Ved symmetrisk behandling av data er sammenhengen mellom X og Y den samme som mellom Y og X (Ringdal 2001). Persons r gir derfor kun informasjon om styrken i samvariasjon i utvalget på de to variablene. I noen sammenhenger vil Persons r gi nullkorrelasjon til tross for at det er en sterkere sammenheng mellom dataene på de to variablene. For eksempel vil sammenhengen mellom alder og politisk preferanse variere gjennom livsløpet. Store motgående variasjoner vil i gjennomsnitt gi tilnærmet nullkorrelasjon mens det i virkeligheten er en sterk kurvlineær sammenheng. I situasjoner hvor det kan antas at signifikante sammenhenger mellom variabler er til stede til tross for at Person r viser det motsatte vil det bli kontrollert for kurvlineære sammenhenger.

Hypotesetesting

Resultatet fra den deskriptive analysen viste sterk oppslutning om atferdsmønster i konkurrerende, kompromissorientert og samarbeidsorientert retning.

Ut fra teori om sosiale behovs betydning (selvaktelse, kontroll, tillit) for utvikling av verdier og atferdskarakteristika, ble det i kap.11 påvist at utvalgets prefererte atferdsmønstre pekte i kollektivistisk retning i betydelig sterkere grad enn tendensen til atferdsmønstre i individualistisk og autoritær retning.

Konkurransorientert atferd fortolkes i følge teori som resultat av vellykket sosialisering.

Konkurransorienterte mennesker er ikke redde for å tape eller inngå samarbeid og kompromiss med andre. De føler i mindre grad behov for kontroll og grenser mellom seg og andre. Vellykket utdanning bidrar til slik personlighetsutvikling. Behov for å heve seg over andre, vinne eller unngå det som truer selvilde, avtar. Konkurransorienterte atferdstrekk ut fra denne forutsetning, peker derfor i kollektivistisk og demokratisk retning sterkere enn i individualistisk og autoritær retning.

Samarbeid betyr at personen ikke føler seg truet eller har behov for å utdefinere andre, men er åpen, trygg på sin identitet og mindre opptatt av rang, posisjon og stilling. Likheter og

innlevelse med andre står som sentrale verdier. Stor oppslutning om samarbeid i utvalget peker i kollektivistisk retning.

13.2 Sammenheng mellom bakgrunn og atferdsmønstre under konflikt

13.2.1 Atferdsmønstre relatert til kjønn

H 1: Det er negativ korrelasjon mellom kjønn (menn 1, kvinner 2) og preferanser for konkurranse.

Tabell 13.1 Korrelasjon mellom kjønn og konkurranse

		Konkurranse
Kjønn	Pearson Correlation	-,01
	Sig. (2-tailed)	,87
	N	74

Hypotesen avkreftes ved svakt ikke-signifikant negativ korrelasjon (.01, $p > .05$)

H 2: Det er positiv korrelasjon mellom kjønn (menn 1, kvinner 2) og preferanser for kompromiss

Tabell 13.2 Korrelasjon mellom kjønn og kompromiss

		kompromiss
Kjønn	Pearson Correlation	,06
	Sig. (1-tailed)	,30
	N	78

Hypotesen forkastes ved svak positiv, ikke-signifikant korrelasjon (.06, $p > .05$)

H 3: Det er positiv korrelasjon mellom kjønn (menn 1, kvinner 2) og preferanser for samarbeid

Tabell 13.3 Korrelasjon mellom kjønn og samarbeid

		Samarbeid
Kjønn	Pearson Correlation	,03
	Sig. (1-tailed)	,41
	N	78

Hypotesen forkastes ved svak positiv ikke-signifikant korrelasjon (.03, $p > .05$)

H 4: Det er positiv korrelasjon mellom kjønn (menn 1, kvinner 2) og preferanser for unnvikelse

Tabell 13.4 Korrelasjon mellom kjønn og unnvikelse

Correlations		kjønn	Unnvikelse
kjønn	Pearson Correlation	1	-,09
	Sig. (1-tailed)	,	,22
	N	78	74

Hypotesen forkastes ved svak negativ og ikke-signifikant korrelasjon (.09, $p > .05$)

13.2.2 Atferdsmønstre relatert til alder

H 5: Det er negativ korrelasjon mellom økende alder og preferanser for konkurranse

Tabell 13.5 Korrelasjon mellom alder og preferanse for konkurranse

		Konkurranse
Alder gruppert	Pearson Correlation	-,30**
	Sig. (1-tailed)	,00
	N	75
		71

Analysen viser middels sterk signifikant negativ korrelasjon ($-.30$, $p < .001$). Stigende alder samvarierer med avtakende grad av preferanser for konkurranse. Jo eldre, dess mindre konkurranseorientert
Hypotesen bekreftes.

H6: Det er negativ korrelasjon mellom økende alder og preferanser for kompromiss.

Tabell 13.6 Korrelasjon mellom alder og preferanse for kompromiss

		Kompromiss
Alder	Pearson Correlation	-,00
	Sig. (1-tailed)	,497
	N	75
		72

Resultatet viser ikke-signifikant null-korrelasjon ($.00$, $p > .05$).
Hypotesen avkreftes

H 7: Det er negativ korrelasjon mellom økende alder og preferanser for samarbeid

Tabell 13.7 Korrelasjon mellom alder og preferanse for samarbeid

		Samarbeid	
Utdanningsnivå	Pearson	1	,06
	Correlation		
	Sig. (1-tailed)	,	,312
	N	78	75

Analysen viser ikke-signifikant og svak positiv korrelasjon (.06, $p > .05$)
Hypotesen avkreftes

H 8: Det er negativ korrelasjon mellom økende alder og unnvikelse

Tabell 13.8 Korrelasjon mellom alder og preferanse for unnvikelse

		unnvikelse	
Alder	Pearson		,04
	Correlation		
	Sig. (2-tailed)		,74
	N	75	71

Analysen viser ikke-signifikant korrelasjon (.04, $p > .05$).
Hypotesen avkreftes.

13.2.3 Atferdsmønstre relatert til utdanningsnivå

H 9: Det er positiv korrelasjon mellom utdanningsnivå og preferanse for konkurranse

Tabell 13.9 Korrelasjon mellom utdanningsnivå og preferanse for konkurranse

		konkurranse	
Utdanningsnivå	Pearson Correlation		,20*
	Sig. (1-tailed)		,041
	N	78	74

* Correlation is significant at the 0.05 level (1-tailed).

Analysen viser signifikant positiv korrelasjon (.20, $p < .05$). Økende utdanningsnivå samvarierer med økende grad av konkurranse.

Hypotesen bekreftes.

H 10: Det er positiv korrelasjon mellom økende utdanningsnivå og preferanse for kompromiss

Tabell 13.10 Korrelasjon mellom utdanningsnivå og preferanse for kompromiss

Correlations		Kompromiss
Udanningsnivå	Pearson Correlation	-,09
	Sig. (1-tailed)	,23
	N	75

Analysen viser svak ikkesignifikant, negativ korrelasjon (-.09, $p > .05$).
Hypotesen avkreftes.

H 11: Det er positiv korrelasjon mellom utdanningsnivå og preferanse for samarbeid

Tabell 13.11 Korrelasjon mellom utdanningsnivå og preferanse for samarbeid

Correlations		Samarbeid
Udanningsnivå	Pearson Correlation	,07
	Sig. (1-tailed)	,27
	N	75

Tilnærmet ikke-signifikant null-korrelasjon.
Hypotesen avkreftes

H 12: Det er negativ korrelasjon mellom økende utdanningsnivå og unnvikelse

Tabell 13.12 Korrelasjon mellom utdanningsnivå og preferanse for unnvikelse

Correlations		Unnvikelse
Udanningsnivå	Pearson Correlation	-,00
	Sig. (1-tailed)	,49
	N	74

Analysen viser ikke-signifikant 0-korrelasjon
Hypotesen forkastes.

13.2.3 Resultatet av hypotesetestingen bakgrunn – atferd

9 av 11 hypoteser om sammenhenger mellom sentrale bakgrunnsvariabler og atferd under konflikt forkastes, 2 bekreftes. Økende alder i forhold til konkurranse bekreftes ved signifikant negativ korrelasjon, og utdanningsnivå signifikant positivt relatert til konkurranse. Økende alder går sammen med **avtakende** grad av konkurranse, økende utdanningsnivå går sammen med **tiltakende** grad av konkurranse.

For de øvrige atferdsmønstre, kompromiss, samarbeid og unnvikelse er det tilnærmet ikke-signifikant 0-korrelasjon mellom atferds- og bakgrunnsvariablene.

Tabell 13.13 Signifikante sammenhenger mellom bakgrunnsvariabler og atferd

	Konkurranse	Kompromiss	Samarbeid	Unnvikelse
Kjønn	P > , .05	P > , .05	P > , .05	P > , .05
Alder	.30, p < .01	P > , .05	P > , .05	P > , .05
Utdanningsnivå	.20, P < .05	P > , .05	P > , .05	P > , .05

13.3 Sammenhengen mellom bakgrunn og verdivalg

13.3.1 Kjønn mot verdier

H 13: Det er negativ korrelasjon mellom kjønn (menn 1, kvinner 2) og politisk preferanse fra politisk venstre til politisk høyre.

Tabell 13.14 Korrelasjon mellom kjønn og politisk preferanse

Correlations		Politisk preferanse
Kjønn	Pearson Correlation	-,19*
	Sig. (1-tailed)	,04
	N	77

* Correlation is significant at the 0.05 level (1-tailed).

** Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).

Korrelasjonen mellom kjønn og politisk preferanse er signifikant negativ (.19, p < .05).

Kvinner stemmer oftere politisk venstre enn menn.

Hypotesen bekreftes.

Kjønn versus kollektivism

H 14: Det er positiv korrelasjon mellom kjønn (menn 1, kvinner 2) og preferanse for kollektivism.

Tabell 13.15 Korrelasjon mellom kjønn og preferanse for kollektivism

Correlations		Kollektivism
kjønn	Pearson Correlation	,19*
	Sig. (1-tailed)	,04
	N	77

* Correlation is significant at the 0.05 level (1-tailed).

Korrelasjonsanalysen viser signifikant positiv korrelasjon, (.19, $p < .05$) mellom kjønn (menn 1, kvinner 2) og preferanser for kollektivism. Kvinner preferer kollektivism i sterkere grad enn menn.

Hypotesen bekreftes.

Kjønn versus individualisme

H 15: Det er negativ korrelasjon mellom kjønn (menn 1, kvinner 2) og preferanse for individualisme.

Tabell 13.16 Korrelasjon mellom kjønn og preferanse for individualisme

Correlations		individualistisk
Kjønn	Pearson Correlation	-,23*
	Sig. (1-tailed)	,02
	N	78

* Correlation is significant at the 0.05 level (1-tailed).

Korrelasjonsanalysen viser signifikant negativ korrelasjon, (-.23, $p < .05$) mellom kjønn (menn 1, kvinner 2) og preferanser for individualisme. Kvinner prefererer individualisme i mindre grad enn menn.

Hypotesen bekreftes

Kjønn versus autoritarianisme

H 16: Det er negativ korrelasjon mellom kjønn (menn 1, kvinner 2) og preferanser for autoritarianisme.

Tabell 13.17 Korrelasjon mellom kjønn og preferanse for autoritærianisme

Correlations		Autoritærianisme
Kjønn	Pearson	-,36**
	Correlation	
	Sig. (1-tailed)	,001
	N	78 76

** Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).

Korrelasjonen er signifikant negativ (.36, $p < .01$) Kvinner preferer autoritærianisme i betydelig mindre grad enn menn.

Hypotesen bekreftes

13.3.2 Alder mot verdier

Alder versus politisk preferanse

H 17: Det er positiv korrelasjon mellom økende alder og preferanse for å stemme politisk høyre.

Tabell 13.18 Korrelasjon mellom alder og politisk preferanse

Correlations		Politisk preferanse
Alder	Pearson	,22*
	Correlation	
	Sig. (1-tailed)	,03
	N	75 74

* Correlation is significant at the 0.05 level (1-tailed).

Analysen viser signifikant positiv korrelasjon (.22, $p < .05$) mellom økende alder og politisk preferanse. Ved stigende alder stemmer utvalget lengre mot politisk sentrum høyre.

Hypotesen bekreftes.

Alder versus kollektivism

H 18: Det er positiv korrelasjon mellom økende alder og preferanser for kollektivism.

Tabell 13.19 Korrelasjon mellom alder og preferanse for kollektivism

Correlations		Kollektivism
Alder	Pearson Correlation	,20*
	Sig. (1-tailed)	,05
	N	74

* Correlation is significant at the 0.05 level (1-tailed).

Analysen viser at økende alder går sammen med økende grad av preferanser for kollektivism, ($.20$, $p < .05$).

Hypotesen bekreftes

Alder versus individualisme

H 19: Det er negativ korrelasjon mellom alder og preferanse for individualisme.

Tabell 13.20 Korrelasjon mellom alder og preferanse for individualisme

Correlations		individualisme
Alder	Pearson Correlation	,14
	Sig. (1-tailed)	,122
	N	75

* Correlation is significant at the 0.05 level (1-tailed).

Også preferansene for individualisme viser positiv korrelasjon med alder ($.14$, $p > .05$), men denne er svak og ikke signifikant. Kontroll for kurvelinearitet viser at graden av verdipreferanser øker fra 25-årsalderen til 55 år for så å avta igjen. Utslagene er størst for individualisme.

Hypotesen forkastes

Alder versus autoritærianisme

H 20: Det er negativ korrelasjon mellom alder og preferanser for autoritærianisme

Tabell 13.21 Korrelasjon mellom alder og preferanse for autoritærianisme

Correlations		Autoritærianisme
Alder	Pearson Correlation	,02
	Sig. (1-tailed)	,43
	N	73

Korrelasjonsanalysen viser ingen signifikant samvariasjon mellom alder og autoritærianisme ($.02$, $p > .05$).

Hypotesen forkastes

13.3.3 Utdanningsnivå relatert til verdier

Utdanningsnivå versus politisk preferanse

H 21: Det er negativ korrelasjon mellom økende utdanningsnivå og politisk preferanse fra politisk venstre til politisk høyre.

Tabell 13.22 Korrelasjon – utdanningsnivå mot politisk preferanse

Correlations		Politisk preferanse
Udanningsnivå	Pearson Correlation	,09
	Sig. (1-tailed)	,19
	N	77

Hypotesen avkrefte. Det er ingen signifikant samvariasjon mellom utdanningsnivå og politisk preferanse.

Hypotesen avkrefte.

Utdanningsnivå versus kollektivism

H 22: Det positiv korrelasjon mellom økende utdanningsnivå og preferanser for kollektivism

Tabell 13.23 Korrelasjon utdanningsnivå mot kollektivism

Correlations		Kollektivism
Udanningsnivå	Pearson Correlation	-,11
	Sig. (1-tailed)	,18
	N	77

Korrelasjonsanalysen viser ikke-signifikant negativ korrelasjon (-.11, $p > .05$) mellom utdanningsnivå og preferanser for kollektivism. Økende grad av utdanning går sammen med avtakende grad av preferanse for kollektivism

Hypotesen avkrefte

Utdanningsnivå versus individualisme

H 23: Det er negativ korrelasjon mellom økende utdanningsnivå og preferanser for individualisme

Tabell 13.24 Korrelasjon – utdanningsnivå mot individualisme

Correlations		Individualisme
Udanningsnivå	Pearson Correlation	-,25*
	Sig. (1-tailed)	,01
	N	78

* Correlation is significant at the 0.05 level (1-tailed).

H 24 bekreftes ved signifikant negativ korrelasjon (.23, $p < .05$). Stigende utdanningsnivå går sammen med avtakende grad av preferanse for individualisme.

Hypotesen bekreftes.

Utdanningsnivå versus autoritærianisme

H 25: Det er negativ korrelasjon mellom utdanningsnivå og preferanser for autoritærianisme

Tabell 13.25 Korrelasjon utdanningsnivå mot autoritærianisme

Correlations		Autoritærianisme
Utdanningsnivå	Pearson Correlation	-,17
	Sig. (1-tailed)	,06
	N	77

Analysen viser svak, negativ korrelasjon på ikke-signifikant nivå.

Hypotesen forkastes

13.3.4 Stilling relatert til verdier

Stilling versus. politisk preferanse

H 26: Det er positiv korrelasjon mellom stilling (øvingslærer , teorilærer 2) og politisk preferanse fra politisk venstre mot politisk høyre.

Tabell 13.26 Korrelasjon mellom stilling og politisk preferanse

Correlations		Politisk venstre-høyre
Stilling Øvingslærer/teorilærer	Pearson Correlation	,19*
	Sig. (1-tailed)	,05
	N	76

** Correlation is significant at the 0.01 level (1-tail)

Analysen viser svak positiv og signifikant korrelasjon (.19, $p < .05$) mellom stilling og politisk preferanse fra politisk høyre mot politisk venstre. Teorilærerne preferere politisk venstre i litt sterkere grad enn øvingslærerne

Hypotesen bekreftes

Stilling versus. kollektivism

H 27: Det er positiv korrelasjon mellom stilling (øvingslærer 1, teorilærer 2) og preferanser for kollektivism

Tabell 13.27 Korrelasjon mellom stilling og preferanse for kollektivism

Correlations		Kollektivism
Stilling Øvingslærer/teorilærer	Pearson Correlation	-,15
	Sig. (1-tailed)	,10
	N	76

Analysen viser svak negativ korrelasjon (-.15, $p > .05$) mellom stilling og kollektivism.

Hypotesen avkreftes

Stilling versus individualisme

H 28: Det er negativ korrelasjon mellom stilling (øvingslærer 1, teorilærer 2) og preferanse for individualisme

Tabell 13.28 Korrelasjon mellom stilling og preferanse for individualisme

Correlations		Individualisme
Stilling Øvingslærer/teorilærer	Pearson Correlation	-,25*
	Sig. (1-tailed)	,02
	N	77

* Correlation is significant at the 0.05 level (1-tailed).

Analysen viser signifikant negativ korrelasjon (-.25, $p < .05$) mellom stilling og individualisme. Teorilærerne prefererer individualisme i mindre grad enn øvingslærerne

Hypotesen bekreftes

Stilling versus. autoritærianisme

H 29: Det er negativ korrelasjon mellom stilling (øvingslærer 1, teorilærer 2) og preferanser for autoritærianisme.

Tabell 13.29 Korrelasjon mellom stilling og preferanse for autoritærianisme

Correlations		Indeks for autoritærianisme
Stilling Øvingslærer/teorilærer	Pearson Correlation	-,09
	Sig. (1-tailed)	,23
	N	76

Analysen viser tilnærmet ikke-signifikant null-korrelasjon (.09, $p > .05$) mellom stilling og autoritærianisme.

Hypotesen avkreftes

13.3.5 Resultatet av hypotesetestingen bakgrunn verdivalg

Resultatet fra deskriptiv analyse viste sterk oppslutning om verdiprioriteringer i kollektivistisk og antiautoritær retning. Utvalgets politiske preferanser ved stortingsvalg viste en klar venstre-sentrumprofil.

9 av 16 hypoteser om sammenhenger mellom sentrale bakgrunnsvariabler og verdipreferanser bekreftes.

Kjønn korrelerer signifikant positivt med preferanse for politisk venstre-sentrum. Kvinner stemmer sterkere kollektivistisk enn menn. Det samme gjelder preferanser for kollektivistiske verdier, mens samvariasjon med individualisme og grad av autoritærianisme er signifikant negativ.

Alder korrelerer signifikant positivt med preferanse for politisk venstre-sentrum og kollektivism, mens alder samvarierer svakt og ikke signifikant med preferanser for individualisme og autoritærianisme. Eldre prefererer politisk venstre og kollektivistiske verdier sterkere enn yngre.

Utdanningsnivå og **stilling** viser negativ signifikant korrelasjon med individualisme. Stilling knyttes direkte til utdanningsnivå idet øvingslærere er lavere utdannet enn teorilærerne. Vi ser her at teorilærerne preferer politisk venstre sterkere og individualisme svakere enn øvingslærerne.

Tabell 13.30 Signifikante sammenhenger mellom bakgrunnsvariabler og verdier

	VERDIER			
	Politiske venstre-høyre	Kollektivism	Individualisme	Autoritærianisme
Kjønn	.19, p<.05	.19, p<.05	-.23, p<.05	-.36, p<.01
Alder	.22, p<.05	.20, p<.05	.14, p=.12	.02, p=.43
Utdanningsnivå	.09, p=.19	-.11, p=.18	-.25, p<.05	-.17, p=.06
Stilling	.19, p<.05	-.15, p=.10	-.25, p<.05	-.09, p=.23

13.4 Sammenhengen mellom bakgrunn og fagsyn

13.4.1 Bakgrunn relatert til fagsyn

Kjønn versus normaliseringsorientert fagsyn

H 30: Det er positiv korrelasjon mellom kjønn (menn 1, kvinner 2) og preferanser for normalisert fagsyn.

Tabell 13.31 Korrelasjon mellom kjønn og preferanse normalisert fagsyn

Correlations		Normaliseringsorientert fagsyn 2-delt
Kjønn	Pearson Correlation	-.09
	Sig. (1-tailed)	.21
	N	76

Analysen viser negativ korrelasjon på ikke-signifikant nivå.

Hypotesen forkastes

H 31: Det er negativ korrelasjon mellom kjønn (menn 1, kvinner 2) og terapeutisk fagsyn

Tabell 13.32 Korrelasjon mellom kjønn og preferanse for terapeutisk fagsyn

Correlations		Terapeutisk fagsyn 4-delt
Kjønn	Pearson Correlation	,28**
	Sig. (1-tailed)	,01
	N	76

Variabelen har verdien 1 sterkt kollektivistisk til 6 sterk terapeutisk

Analysen viser signifikant positiv korrelasjon (.28**, $p < .01$). Hypotesen avkreftes.

Det er signifikant positiv samsvar mellom kjønn mann 1, kvinne 2 og terapeutisk fagsyn.

Gjennomsnitts- og variansanalysene av oppslutningene om fagsyn viste sterk preferanse for kollektivistisk fagsyn. Resultatet er overraskende.

Hypotesen avkreftes

Alder versus fagsyn

H 32: Det er positiv korrelasjon mellom alder og preferanse for normalisert fagsyn

Tabell 13.33 Korrelasjon mellom alder og preferanse for normalisert fagsyn

Correlations		Normalisert fagsyn 4-delt
Alder	Pearson Correlation	,33**
	Sig. (1-tailed)	,00
	N	73

** Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).

Analysen viser signifikant positiv samvariasjon (.33, $p < .00$).

Hypotesen bekreftes

H 33: Det er negativ korrelasjon mellom alder og terapeutisk fagsyn

Tabell 13.34 Korrelasjon mellom alder og preferanse for terapeutisk fagsyn

Correlations		Terapeutisk fagsyn
Alder	Pearson Correlation	-,07
	Sig. (1-tailed)	,27
	N	73

Analysen viser ingen signifikant negativ korrelasjon (-.07, $p > .05$)

Hypotesen forkastes

Utdanningsnivå versus fagsyn

H 34: Det er positiv korrelasjon mellom utdanningsnivå og normalisert fagsyn.

Tabell 13.35 Korrelasjon mellom utdanningsnivå og normalisert fagsyn

Correlations		Normaliseringsorientert fagsyn
Utdanningsnivå	Pearson Correlation	-,108
	Sig. (1-tailed)	,176
	N	76

Analysen viser svak negativ og ikke-signifikant korrelasjon (.10, $p > .05$).

Hypotesen avkreftes

H 35: Det er negativ korrelasjon mellom utdanningsnivå og terapeutisk fagsyn.

Tabell 13.36 Korrelasjon mellom utdanningsnivå terapeutisk fagsyn

Correlations		Terapeutisk fagsyn
Utdanningsnivå	Pearson Correlation	-,23*
	Sig. (1-tailed)	,023
	N	76

* Correlation is significant at the 0.05 level (1-tailed).

Korrelasjonsanalysen viser signifikant negativ korrelasjon (-.23, $p < .05$) mellom utdanningsnivå og terapeutisk fagsyn

Hypotesen bekreftes

H 36: Det er negativt korrelasjon mellom stilling og terapeutisk fagsyn.

Tabell 13.37 Korrelasjon mellom stilling og preferanse for terapeutisk fagsyn

Correlations		Terapeutisk fagsyn
Stilling	Pearson Correlation	-,191*
	Sig. (2-tailed)	,05
	N	75

* Correlation is significant at the 0.05 level (1-tailed).

Korrelasjonsanalysen viser signifikant negativ korrelasjon mellom stilling og terapeutisk fagsyn.

Hypotesen bekreftes.

H37: Det er positiv korrelasjon mellom stilling og normaliseringsorientert fagsyn

Tabell 13.38 Korrelasjon mellom stilling og preferanse for terapeutisk fagsyn

Correlations		Normaliseringsorientert fagsyn
Stilling	Pearson Correlation	-,14
	Sig. (1-tailed)	,111
	N	75

Korrelasjonsanalysen viser negativ samvariasjon mellom normalisert fagsyn og stilling (-.14, $p > .05$).

Hypotesen forkastes

H 38 og 39: Det er positiv korelasjon mellom undervisningspraksis og normaliseringsorientert fagsyn, negativ med terapeutisk fagsyn

Tabell 13.39 Korrelasjon mellom undervisningspraksis og preferanse for fagsyn

Correlations		Terapeutisk fagsyn	Normaliseringsorientert fagsyn
Undervisning spraksis totalt	Pearson Correlation	,40**	,37**
	Sig. (2-tailed)	,000	,001
	N	75	75

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Hypotesen 38 bekreftes

Hypotese 39 forkastes

13.4.2 Resultatet av hypotesetesting – bakgrunn fagsyn

Tabell 13.40 Signifikante sammenhenger mellom bakgrunnsverdier og fagsyn

	Fagsyn	
	Normalisert	Terapeutisk
Kjønn	.09, p=.21	.28, p<.01
Alder	.33, p<.01	-.07, p=.27
Utdanningsnivå	,11, p=.18	-23, p<05
Stilling	-14, p=.11	-19, p<.05
Underv.praksis	,37, p<.01	,40, p<.01

5 av 10 hypoteser om sammenhenger mellom sentrale bakgrunnsvariabler og fagsyn bekreftes. Alder, utdanningsnivå og stilling er signifikante variabler i forhold til fagsyn.

Alder korrelerer signifikant positivt med preferanse for normaliseringsorientert fagsyn. Ved stigende alder øker preferansene for dette fagsynet.

Utdanningsnivå og **stilling** viser negativ signifikant korrelasjon med terapeutisk fagsyn. Økt utdanningsnivå samvarierer med avtakende preferanser for terapeutisk fagsyn. Det samme gjelder stilling (øvingsslærer 1, teorislærer 2).

Kjønn: Kvinner preferer politisk venstre og kollektivistiske verdier sterkere enn menn. Undervisningspraksis. Oppslutningen om terapeutisk og normalisert fagsyn øker med lengden av yrkespraksis.

En skulle derfor forvente signifikant positiv samvariasjon mellom kjønn og normaliseringsorientert fagsyn, men resultatet viser tilnærmet ikke signifikant 0-korrelasjon.

Ut fra hva vi vet om utvalgets sammensetning tilsier resultatet en betydelig sterkere grad av positiv samvariasjon mellom bakgrunnsvariablene og normaliseringsorientert fagsyn enn med terapeutisk fagsyn.

13.5 Sammenhengen mellom verdier og fagsyn

Politisk preferanse versus normaliseringsorientert fagsyn

H 38: Det er positiv korrelasjon mellom politisk preferanse og normaliseringsorientert fagsyn

Tabell 13.41 Sammenheng mellom politisk preferanse og normalisert fagsyn

Correlations		Normaliseringsorientert fagsyn
Politisk preferanse	Pearson Correlation	,00
	Sig. (1-tailed)	,48
	N	75

Analysen viser 0-korrelasjon.

Hypotesen avkreftes.

Politisk preferanse versus terapeutisk fagsyn

H 39: Det er negativ korrelasjon mellom politisk preferanse og terapeutisk fagsyn.

Tabell 13.42 Sammenheng mellom politisk preferanse og terapeutisk fagsyn

Correlations		Terapeutisk fagsyn
Politisk preferanse	Pearson Correlation	,03
	Sig. (1-tailed)	,405
	N	75

Hypotesen avkreftes ved korrelasjonen.03,p>.05

Kollektivism versus normaliseringsorientert fagsyn

H 40: Det er positiv korrelasjon mellom preferanser for kollektivism og normaliseringsorientert fagsyn.

Tabell 13.43 Sammenheng mellom kollektivism og normalisert fagsyn

Correlations		Normaliseringsorientert fagsyn
Kollektivism	Pearson Correlation	,30**
	Sig. (1-tailed)	,00
	N	75

** Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).

Hypotesen bekreftes ved samvariasjonen .30, p<01.

Kollektivism versus. terapeutisk fagsyn

H 41: Det er negativ korrelasjon mellom preferanser for kollektivism og terapeutisk fagsyn

Tabell 13.44 Sammenheng mellom kollektivism terapeutisk fagsyn

Correlations		Terapeutisk fagsyn
Kollektivism	Pearson Correlation	,24*
	Sig. (1-tailed)	,01
	N	75

* Correlation is significant at the 0.05 level (1-tailed).

Hypotesen avkrefte ved positiv korrelasjon, .24, $p < 0.05$

Denne avkrefte er verdt å legge merke til. T-test for parede utvalg viste signifikant forskjell i utvalget mellom de to fagsynene, og skillelinjen har formodentlig gått mellom kollektivistene og individualistene, men her ser vi et kryssningspunkt. Individualistene slutter sterkere opp omkring normaliseringsorientert fagsyn enn om terapeutisk, motsatt av hva kollektivistene gjør.

Hypotesen avkrefte

Individualisme versus norm.fagsyn

H 42: Det er negativ korrelasjon mellom preferanse for individualisme og normaliseringsorientert fagsyn.

Tabell 13.45 Sammenheng mellom individualisme og normalisert fagsyn

Correlations		Normaliseringsorientert fagsyn
Individualisme	Pearson Correlation	,25*
	Sig. (1-tailed)	,01
	N	76

* Correlation is significant at the 0.05 level (1-tailed).

Hypotesen avkrefte ved positiv korrelasjon, .25, $p < 0.05$

Se kommentaren ovenfor.

H 43: Det er positiv korrelasjon mellom preferanse for individualisme og terapeutisk fagsyn

Individualisme versus terapeutisk fagsyn

Tabell 13.46 Sammenheng mellom individualisme og terapeutisk fagsyn

Correlations		Terapeutisk fagsyn 2-delt
Individualisme	Pearson Correlation	,15
	Sig. (1-tailed)	,104
	N	76

Hypotesen avkreftes ved ikke-signifikant korrelasjon (.15, $p > .05$).

Autoritærianisme versus. fagsyn

H 44: Preferanse for autoritærianisme korrelerer positivt med terapeutisk fagsyn, negativt med normalisert fagsyn

Tabell 13.47 Sammenheng autoritærianisme mot fagsyn

Correlations		Normaliseringsorientert	Terapeutisk
Autoritærianisme	Pearson	,11	,00
	Sig. (1-tailed)	,18	,49
	N	74	75

Hypotesen forkastes ved samvariasjonene .11, $p > .05$, og .18, $p > .05$

13.5.1 Resultatet av hypotesetestingen verdier - fagsyn

Tabell 13.48 Signifikante sammenhenger mellom sentrale verdier – fagsyn

	Fagsyn	
	Normalisert	Terapeutisk
Politisk pref.	.00, $p > .05$	.02, $p > .40$
Kollektivism	.30, $p < .00$	.24, $p < .02$
Individualisme	.25, $p < .05$	.15, $p > .05$
Autoritærianisme	.10, $p > .05$	.00, $p > .05$

Det er ingen signifikant samvariasjon mellom politisk preferanser ved stortingsvalg og fagsyn. Antakelsen om at verdiene likhet versus ulikhet i politiske preferanser også lå til grunn for preferanser for fagsyn må forkastes. En slik samvariasjon lar seg ikke påvise. Det samme gjelder forholdet mellom autoritærianisme og fagsyn. En forklaring kan være at verdiene det her er snakk om ikke er gjennomgående men relasjonelle avhengig av situasjon og tid.

Vi ser videre at preferanser for kollektivism samvarierer positivt og signifikant både med normalisert (.30, $p < .00$) og terapeutisk (.24, $p < .02$) fagsyn. Preferansene for individualisme samvarierer også positivt med normalisert fagsyn, mens korrelasjonen med terapeutisk fagsyn er svak og ikke-signifikant.

En nærliggende konklusjon kan være at vi i utvalget har et fagsyn der individet forstås innen en kollektivistisk ramme.

13.6 Skolekulturelt selvbilde mot bakgrunn, verdier og fagsyn

Skolekulturelt selvbilde reflekterer respondentens selvvurdering på områdene:

- a) Samarbeid: Kollektivism versus individualisme
- b) Skoleutvikling: Stabilitet versus endringsorientering
- c) Skoleplanlegging: Gjentakelse versus nyorientering

Kjønn versus skolekulturelt selvbilde

H 44, 45, 46: Det er positiv korrelasjon mellom kjønn (menn 1, kvinner 2) og preferanser for skolekulturelt selvbilde på områdene samarbeid, skoleutvikling og skoleplanlegging

Tabell 13.49 Korrelasjon mellom kjønn og skolekulturelt selvbilde

Correlations		a8 Samarbeid	a9 Planlegging	a10 Skoleutvikling
Kjønn	Pearson Correlation	,378**	,116	,218*
	Sig. (1-tailed)	,000	,155	,028
	N	78	78	78

** Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (1-tailed).

Samarbeid(H 44):

Analysen viser middels sterk og signifikant sammenheng mellom kjønn og preferanser for kollektivt samarbeid. ($p < .01$)

Kvinner er sterkere samarbeidsorientert i kollektivistisk retning enn menn.

Skoleutvikling (H 45):

Analysen viser videre middels sterk signifikant sammenheng mellom kjønn og preferanser for endringsorientering ($p < .05$).

Kvinner vektlegger endringsorientering sterkere enn menn

Skoleplanlegging(H 46):

Korrelasjonen er svakt positiv men ikke-signifikant.

Det er tilnærmet ingen forskjell på kvinner og menn i forhold til skoleplanlegging

Hypotese 44 bekreftes.

Hypotese 45 bekreftes

Hypotese 46 avkreftes

Alder versus skolekulturelt selvbilde

H 47, 48, 49: *Det er positiv korrelasjon mellom alder og preferanser for skolekulturelt selvbilde på områdene samarbeid, skoleutvikling og skoleplanlegging*

Tabell 13.50 Korrelasjon mellom alder og skolekulturelt selvbilde

		a 8 samarbeid	a 9 planlegging	a 10 skoleutvikling
Alder	Pearson	,023	,013	-,002
	Correlation			
	Sig. (1-tailed)	,421	,456	,492
	N	75	75	75

Analysen viser tilnærmet uavhengighet mellom alder og skolekulturelt selvbilde. Alder spiller ingen rolle i forhold til samarbeid, planlegging og skoleutvikling.

Hypotesene forkastes.

Stilling versus skolekulturelt selvbilde

H 50, 51, 52: Det er positiv korrelasjon mellom stilling og preferanser for skolekulturelt selvbilde på områdene samarbeid, skoleutvikling og skoleplanlegging

Tabell 13.51 Korrelasjon mellom stilling og skolekulturelt selvbilde

Correlations		a8 samarbeid	a9planlegging	a10 skoleutvikling
Stilling	Pearson	,251*	,043	,148
	Correlation			
	Sig. (1-tailed)	,014	,355	,099
	N	77	77	77

* Correlation is significant at the 0.05 level (1-tailed).

** Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).

Stilling korrelerer signifikant positivt med samarbeid i kollektivistisk retning ($p < .05$), tilnærmet 0 med planlegging (gjentakelse versus nyorientering) og svakt positivt med skoleutvikling i endringsorientert retning. Hypotese 51 og 52 forkaste

Hypotese 50 aksepteres

Kollektivism versus skolekulturelt selvbilde

H 53, 54, 55: Det er positiv korrelasjon mellom preferanse for kollektivism og preferanser for skolekulturelt selvbilde på områdene samarbeid, skoleutvikling og skoleplanlegging

Tabell 13.52 Korrelasjon mellom kollektivism og skolekulturelt selvbilde

Correlations		Samarbeid	Planlegging	Skoleutvikling
Kollektivism	Pearson	,225*	-,053	,237**
	Correlation			
	Sig. (1-tailed)	,024	,325	,019
	N	77	77	77

* Correlation is significant at the 0.05 level (1-tailed).

** Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).

Preferanse for kollektivism korrelerer signifikant positivt med samarbeid i kollektivistisk retning ($p < .05$), tilnærmet 0 med planlegging (gjentakelse versus nyorientering) og signifikant positiv ($p < .01$) bidrag med skoleutvikling i endringsorientert retning

Hypotesene 53, 55 bekrefte

H 56, 57, 58: Det er negativ korrelasjon mellom preferanse for individualisme og preferanser for skolekulturelt selvbilde på områdene samarbeid, skoleutvikling og skoleplanlegging

Tabell 13.53 Korrelasjon mellom individualisme og skolekulturelt selvbilde

		samarbeid	planlegging	skoleutvikling
Individualisme	Pearson Correlation	-,187	,129	-,057
	Sig. (1-tailed)	,050	,131	,311
	N	78	78	78

** Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).

Preferanse for individualisme korrelerer svakt negativt og ikke-signifikant med selvvurdert samarbeid i kollektivistisk retning. Korrelasjonen med selvvurdert atferd i forhold til skoleutvikling og planlegging i endringsorientert retning er svak og ikke-signifikant.

Hypotesene avkreftes

Skolekulturelt selvbilde versus fagsyn

H 59: Det er positiv korrelasjon mellom skolekulturelt selvbilde, planlegging og terapeutisk fagsyn.

H 60: Det er positiv korrelasjon mellom skolekulturelt selvbilde, planlegging og normaliseringsorientert fagsyn.

H 61: Det er negativ korrelasjon mellom skolekulturelt selvbilde, skoleutvikling og terapeutisk fagsyn

H 62: Det er positiv korrelasjon mellom skolekulturelt selvbilde, skoleutvikling og normaliseringsorientert fagsyn.

Tabell 13.54 Korrelasjon skolekultur planlegging, skoleutvikling og fagsyn

Correlations		Terapeutisk fagsyn,	Normaliseringsorientert fagsyn
Skolekulturell selvbilde planlegging	Pearson Correlation	,29**	-,1
Skolekulturelle selvbilde skoleutvikling	Pearson Correlation	,03	,37**
	Sig. (1-tailed)	,37	,001
	N	76	76

** Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).

Planlegging korrelerer signifikant positivt med **terapeutisk fagsyn** (.29, $p < .01$)
H 59 bekreftes.

Planlegging korrelerer svakt negativt med **normaliseringsorientert fagsyn**. (-.1, $p > .05$)
H 60 bekreftees ikke

Korrelasjon Skolekulturelt selvbilde skoleutvikling – terapeutisk fagsyn er tilnærmet 0.
(.03, $p > .05$)
H 61 bekreftees ikke

*Skolekulturelt selvbilde skoleutvikling korrelerer signifikant positivt med
normaliseringsorientert fagsyn (.37, $p < .01$)*

H 62 Bekreftees

13.6.1 Resultatet av skolekulturelt selvbilde mot bakgrunn, verdier og fagsyn

3 av 5 hypoteser bekreftees. Kvinner prefererer samarbeid i kollektivistisk retning og vektlegger skoleutvikling i endringsorientert retning sterkere enn menn. Det er ingen kjønnsforskjell i forhold til skoleplanlegging. Alder spiller liten rolle i forhold til skolekulturelle preferanser. Teorilærerne er signifikant sterkere positivt innstilt i forhold til samarbeid i kollektivistisk retning enn øvingslærerne.

Skolekulturelt selvbilde i kollektivistisk, endringsorientert retning korrelerer signifikant positivt på middels nivå med kollektivism på verdidimensjonen, og fra svakt negativt til null med

individualisme. **Utvalgets verdiprofil peker i kollektivistisk retning.**

Tabell 13.55 Korrelasjon skolekultur versus bakgrunn, verdier og fagsyn

	Skolekulturelt selvbilde		
	Samarbeid	Skoleutvikling	Planlegging
Kjønn	.38 $p < 0.1$	.22 $p < 0.1$	.12 $p > .05$
Alder	.02 $p > .05$	.01 $p > .05$	-.00 $p > .05$
Stilling	.23 $p < .05$	.04 $p > .05$	.15 $p > .05$
Kollektivism	.23 $p < .01$	-.05 $p > .05$	.24 $p < .01$
Individualisme	-.19 $p > .05$	.20 $p > .05$	-.06 $p > .05$
Terapeut.fagsyn	-	.03 $p > .05$	.30 $p < .01$
Norm.fagsyn	-	.37 $p < .01$	-.01 $p > .05$

13.6.2 Samlende oppsummering av hypotesetestingen

Av i alt 62 hypoteser om sammenhenger mellom bakgrunn, atferd, fagsyn og skolekulturelt selvbilde, er 25 hypoteser bekreftet. Vi legger merke til at utdanningsnivå korrelerer signifikant positivt med konkurranse, men negativt med individualisme og terapeutisk fagsyn. Individualistene slutter sterkere opp omkring normaliseringsorientert fagsyn enn om terapeutisk, motsatt av hva kollektivistene gjør.

Tabell 13.56 Oversikt over bekreftede hypoteser

Hypoteser	Atferdsmønstre		N
	Korrelasjon ⁶³	Signifikansverdi	
Bakgrunn mot atferdsmønstre			
H 5: Alder mot konkurranse	-.30	.00	71
H 9: Utdanningsnivå mot konkurranse	.20	.04	74
Bakgrunn mot verdier			
H 13: Kjønn mot politisk preferanse ⁶⁴	-.19 ⁶⁵	.04	77
H 14: Kjønn mot kollektivism	.19	.04	77
H 15: Kjønn mot individualisme	.23	.02	78
H 16: Kjønn mot autoritærianisme	-.36	.00	76
H 17: Alder mot politisk preferanse	.22	.03	74
H 18: Alder mot kollektivism	.20	.05	74
H 23: Utdanningsnivå mot individualisme	-.25	.00	78
H 26: Stilling mot politisk preferanse	.19	.05	76
H 28: Stilling mot individualisme	-.25	.02	77
Bakgrunn mot fagsyn			
H 31: Kjønn mot terapeutisk fagsyn			
H 32: Alder mot normalisering	.33	.00	73
H 35: Utdanningsnivå mot terapeutisk fagsyn	-.23	.02	76
H 36: Stilling mot terapeutisk fagsyn	-.19	.05	75
H 38: Undervisningspraksis mot norm.fagsyn	.37	.00	75
H 42: Kollektivism mot norm. fagsyn	.30	.00	75

⁶³ Pearsons R

⁶⁴ Mann= 1, kvinne=2

⁶⁵ Politisk venstre – høyre

Bakgrunn mot skolekulturelt selvbilde			
H 44: Kjønn mot a8 samarbeid	.39	.00	78
H 46: Kjønn mot a10 skoleutvikling	.22	.02	78
H 50: Stilling mot a8 samarbeid	.25	.01	77
H 53: Kollektivismen mot selvbilde a8 samarbeid	.23	.02	77
H 55: Kollektivismen mot selvbilde a10 skoleutvikling	.24	.01	77
Skolekulturelt selvbilde mot fagsyn			
H 59: Planlegging mot terapeutisk fagsyn	.29	.00	76
H 62: Skoleutvikling mot normalisert fagsyn	.37	.00	76

Av hypoteser som avkreftes legger vi spesielt merke til H 30, H 39 og H 40 som alle går i **motsatt retning enn forventet**. Kollektivistene slutter opp om terapeutisk fagsyn, mens individualistene prefererer normalisering. Vi vil derfor ta disse tre avkreftede hypoteser med i regresjonsanalysen

H 43: Kollektivismen mot terapeutisk fagsyn	.24	.01	76
H 31: Kjønn mot terapeutisk fagsyn	.28	.01	76
H 40: Individualisme mot normalisering	.25	.01	76

Hypoteser som ikke er signifikant bekreftet gir også forståelse av sammenhenger i materialet. Det gjelder særlig antakelsen bygget på det sosiale realitetsprinsipp om positive sammenhenger mellom bakgrunnsvariablene kjønn, alder og utdanningsnivå og atferdsvariablene kompromiss og samarbeid. Når hypotesene ikke bekreftes kan det være flere forklaringer, bl.a. utvalgets sammensetning og størrelse, selve måleinstrumentets utforming og at effektindikatorer ikke fanger opp de underliggende verdier som søkes reflektert. Disse betingelsene må leseren ta med i vurderingen av mulige forklaringssammenhenger.

Neste steg i analysearbeidet er gjennomføring av regresjonsanalyse for å finne mulige forklaringssammenhenger mellom de forutgående variabler som antas å ligge til grunn for fagsynspreferansene.

Kap. 14 Regresjonsanalyse

14.1 Innledning

Korrelasjonsanalysen viste signifikante sammenhenger mellom bakgrunnsvariabler, verdier, atferdsmønstre og fagsynsattferd, men resultatene herfra sier ikke noe om forklarings-/årsakssammenheng i forhold til problemstillingen.

1. Hvilken årsaks- forklaringsammenheng er det mellom lærerutdannernes bakgrunn, deres verdi- og atferdspreferanser og deres fagsyn?

2. Hva karakteriserer denne årsaks- forklaringsammenhengen?

I tilknytning til problemstillingen ovenfor vil spørsmålet om hvilken betydning kjønn, alder og verdipreferanser i individualistisk og kollektivistisk retning har for fagsynspreferanser i utvalget kunne studeres ved en regresjonsanalyse. Regresjonsanalyse forutsetter at det er en forklaringsammenheng /årsakssammenheng mellom en uavhengig og flere avhengige variabler.

Vår modell (s.69) kan kritiseres for å være en svakt fundert årsaksmodell, i det de mellomliggende variabler kan tolkes både som årsaks- og resultatvariabler. (Ringdal 2002:392). Tidsrekkefølgen variablene opptrer i vil derfor være avgjørende for om de kan betraktes enten som x- eller y-variabler.

Jeg vil argumentere for at det både er egenskapsgrunnlag og en tidsrekkefølgetilstand variablene imellom som muliggjør en regresjonsanalyse. Bakgrunnsvariablene kjønn og alder er uavhengige idet de kun kan være uavhengige variabler. Sosiale bakgrunnsvariabler som status, utdanning, utdanningsnivå er uavhengige i forhold til instrumentelle variabler som igjen er uavhengige i forhold til fagsyns- og atferdsvariabler knyttet til yrkesaktiviteten. Resonnementet er som følgende: Fagsyn påvirkes både av fagmiljøet og atferdspreferansene her, men også av de bakenforliggende generelle og instrumentelle verdier. Bakgrunnsvariablene oppvekst, kjønn, alder, miljø, utdanning går foran og ligger til grunn for de generelle og instrumentelle verdiene. Årsaksrekkefølgen blir derfor slik:

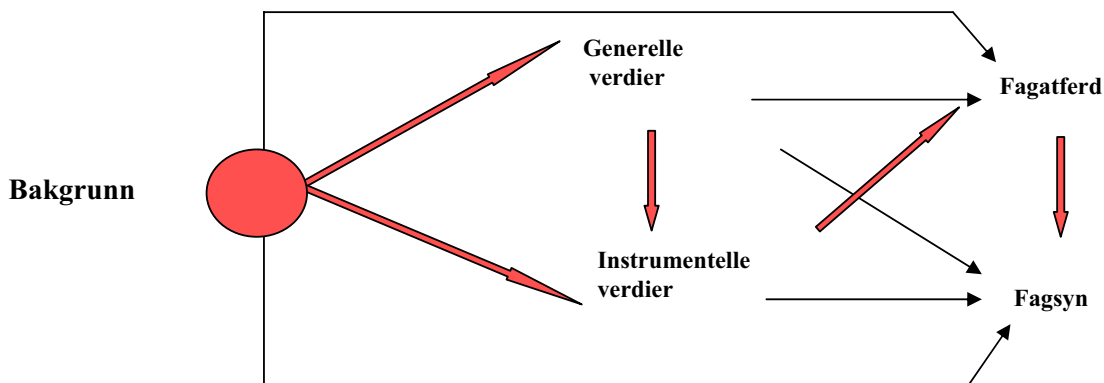


Fig.14.1 Tidsrekkefølge mellom sentrale variabler i analysen

De viktigste forutsetningene for årsakssammenhenger mellom variablene er tidsrekkefølgen dem imellom og variablenes egenskaper. Tidsrekkefølgen mellom de tre variabelkategoriene sosial bakgrunn (eks. *kjønn, bosted, utdanning, yrke*), personlighetsvariabler (eks. *liberalisme, konservatisme, individualisme, autoritarianisme, toleranse*) og holdnings- og atferdsvariabler (eks., *preferanser for yrkeshandlinger, årsaksforklaringer, valg av midler*) er slik at verdier på sosial bakgrunnsvariabler er bestemt før verdier på personlighetsvariablene som igjen er fastlagt før verdier på holdnings- og atferdsvariablene. (Hellevik 1991)

I litteraturen om verdier fremgår det at generasjonstilhørighet, kjønn, alder, utdanningsretning og utdanningsnivå har betydelig innflytelse på preferansene for de instrumentelle verdier (knyttet til midlene som brukes). Variablene kjønn og alder kan bare være x-variabler. Påvirkningen skjer både direkte i form av overføring gjennom utdanning, fagtradisjoner og normer, og indirekte ved at verdier som internaliseres tidlig i personlighetens utvikling har en veiledende rolle i valg av atferd, Kluckhohn (1951), Rokeach (1973), Lewins (1952). Bas Verplanken/Bob W. Holland (2001) uttrykker denne indirekte påvirkning (s.435) slik på bakgrunn av sin forskning:

"Values influence behaviour but have not the character of a goal (i.e., of a force field). For example, the individual does not try to "reach" the values of fairness, but fairness is guiding his behaviour In other words, values are not force fields, but they "induce" force fields"

Preferanser for instrumentelle verdier (knyttet til midlene en bruker) påvirkes altså gjennom utdanningsprosessen, og genererer et handlings- og holdningsmønster i tråd med standardene de endelige (grunnleggende) verdier tilstreber.

I denne analysen forutsettes at fagsyn står under utvikling og endring i profesjonsutøvelsen og i etterkant av den formelle yrkesutdannelsen. Fagsynsattferd påvirkes og endres både direkte og indirekte gjennom yrkesutdannelsen og i løpet av påfølgende yrkesutøvelse, og står under påvirkning av verdisynet.

Dette faktum understøttes av Terje Halvorsens doktoravhandling ”Forståelse av avvikende atferd- en studie av avviksforståelse blant ansatte ved barne – og ungdomspsykiatriske poliklinikker” (1997), som viste at de ansattes fagsyn endret seg i løpet av yrkeskarrieren fra terapeutisk til samfunnsorientert fagsyn. Ut fra dette skulle tidsrekkefølgen mellom fagsyn og verdier som betingelse for en årsaksforklaring være godtgjort.

Betingelsene for en slik endringssammenheng illustreres ved 6 studier med fokus på verdienees motivasjonsegenskaper, selvoppfatning og aktivitet (Bas Verplanken / Rob W. Holland 2001).⁶⁶ Studiet identifiserte to avgjørende betingelser for at verdier skal influere på valg av atferd.

” *A value must be **cognitively activated** and should be **sentral to an individuals self-concept***
It was shown that activating a value in an allegedly unrelated task resulted in subsequent value-congruent respons” (Bas Verplanken /Rob W. Hollan 2002).

Med andre ord vil fagsynspreferansene knyttes til individets selvforståelser på verdiområdene under betingelse av at verdiene tankemessig er knyttet til midlene som velges/prefereres. Verdier inngår altså under bestemte betingelse i en årsaks – virknings-sammenheng i forhold til kjønn, alder, utdanningsretning, utdanningslengde og praksis og influerer på fagsyn som etableres og påvirkes i løpet av yrkeskarrieren. Prosessene er selektive og resultatet avhengig av hvilke verdier som ligger til grunn for observasjon og refleksjon over det observerte.

⁶⁶ Motivated Decision Making: Effects of Activation and Self – Centrality of Values on Choices and behaviour (Universitetet i Tromsø/Universitetet i Nijmegen 2000)

Utvalget av høyt utdannede pedagoger må antas å ha etablert den nødvendige kognitive selvbevissthet kyttet til denne prosessen.

14.2 Analysestrategi

Regresjonsanalysen bygger på overstående teoretiske fundament og drøftinger om en årsakssammenheng mellom bakgrunns, verdi- og handlingsvariabler. Utvalg av variabler bygger dels på resultatene fra korrelasjonsanalysen og dels på bivariat regresjonsanalyse.

De 29 bekreftede hypotesene om sammenheng mellom variablene i hypotesemodellen ble så ved bivariat regresjon testet mot fagsynsvariablene for å se hvilke variabler som slapp gjennom. Hovedregelen er at teoretisk viktige variabler skal være med. Variabler som i den bivariate regresjonstesten går i bekreftende retning, men som ikke er signifikant aksepteres som støttende og tas med. Variabler som i den bivariate regresjonsanalysen går i motsatt retning av hva hypotesen antar, og som avkrefter signifikant sammenheng, forkastes. Variabler som teoretisk skulle ha hatt betydning, men som i regresjonsmodellen ikke bekreftes, tas likevel med.

Resultatet er vist i nedenforstående tabeller.

Tabell 14.1 Bivariat regresjonsanalyse. Fagsyn mot bagrunn, verdi og handling.

Terapeutisk fagsyn					Normalisert fagsyn			
Uavhengig variabel	Hypotese	B	Beta	Vurdering	Hypotese	B	Beta	Vurdering
Bakgrunn:								
Kjønn	H 30	.45	.28	empirisk støtte	H29	.14	.05	forkastes
Alder	H 32	-	.03	forkastes	H31	-	.35	empirisk støtte
Utdan.ingsnivå	H34	-.40	-.31	empirisk støtte	H 33	-.10	-.11	forkastes
Stilling	H 35	-.43	-.27	empirisk støtte	H36	-	-.06	forkastes
Undervisn. praksis	H 37	.44	.27	empirisk støtte	H 37	.32	.27	empirisk støtte

Atferdsvariabler:								
Preferanser samarbeid på egen skole	H 52a	-	.03	forkastes	H 52 b	.14	.17	forkastes
Preferanser skoleutvikling på egen skole	H 51a	-	.04	forkastes	H 51b	.34	.37	empirisk støtte
Preferanser for planlegging på egen skole	H 48a	.28	.29	empirisk støtte	H 48b	-.12	-.12	forkastes
Preferanse konkurranse	H 54a	-.13	-.11	forkastes	H 54b	.11	.11	forkastes
Preferanse for unnvikelse	H 55a	.21	.17	forkastes	H 55b	.05	.05	forkastes
Preferanser for kompromiss	H 56a	-	.30	empirisk støtte	H 56 b	-	.03	forkastes
Preferanse for samarbeid	H 57a	.10	.267	empirisk støtte	H 57b	-.02	-.02	forkastes
Verdier								
Politisk preferanse	H 38	-	.04	forkastes	H 39		-.08	forkastes
Autoritær-ianisme	H44 a	-.15	-.08	forkastes	H 44 b	-.19	-.11	forkastes
Kollektivism	H 41	-	.32	noe støtte	H 40	-	.25	empirisk støtte
Individualisme	H 43	-	.14	forkastes	H 42	-	.21	empirisk støtte

Bivariat regresjonsanalyse viser at 11 av 16 variabler gir empirisk støtte til de to fagsynene, seks til terapeutisk fagsyn, fem til normalisert fagsyn, hvorav kun en er felles. Variabel for kollektivism gir ”noe støtte ” til terapeutisk fagsyn samtidig som den gir empirisk støtte til normalisert fagsyn.

14.3 Utvalgelse av variabler

Den multiple regresjonsanalysen baseres på de variabler som ” slapp” gjennom den bivariate analysen. Utvalget av variabler er ikke større enn at jeg har valgt å bygge opp regresjonsmodellen manuelt. Jeg har valgt å bruke **enter** som metode for beregning av regresjonskoeffisientene. En og en variabel legges inn manuelt og testes simultant mot avhengig variabel. Fordelen med manuell oppbygging i forhold til automatisk (stepwise)

regresjon er at jeg har bedre kontroll med hvilke variabler som skal være med i modellen. Automatisk utvelgelse av variabler passer best i utvalg med et stort antall mulige forklaringsvariabler. Betingelsene for hvilke variabler som skal være med vurderes ut fra signifikant effekt på R^2 , standardisert Beta og deres t-verdi. F-testen for hele modellen legges til grunn. Økende og signifikante verdier for variablene etter hvert som de testes i modellen bekrefter hypotesen om en forklaringsammenheng.

Bivariat regresjonsanalyse ” slapp gjennom” 7 variabler knyttet opp mot terapeutisk fagsyn, 5 variabler mot normaliseringsorientert fagsyn. De to fagsynene har en felles variabel. (H 37).

Den multiple regresjonsanalysen baseres på disse variablene :

- Kjønn
- Alder
- Utdanningsnivå
- Erfaring fra undervisningspraksis
- Preferanser for skoleutvikling
- Preferanse for planlegging
- Preferanser for samarbeid
- Preferanser for kompromiss
- Preferanser for kollektivism
- Preferanser for individualisme

I tabellene nedenfor vises den manuelle utprøvingen og utvalg av variabler som slippes gjennom. Kriterier for utvelgelse baseres på ustandardisert regresjonskoeffisient B, og standardisert Beta, R^2 og F-test for hele modellen.

14.4 Multivariat regresjonsanalyse av terapeutisk fagsyn

Før vi går i gang med regresjonsanalysen vises det til beskrivende statistikk s. 273 som viser korrelasjonene mellom effektindikatorerne på terapeutisk og normalisert fagsynsområde. I regresjonsanalysen er det variablene kjønn, utdanningsnivå, kollektivism, kompromiss og preferanse for samarbeid som påvirker fagsynet.

I modell 1 starter vi med en bivariat regresjonsanalyse av kjønn som forklaringsvariabel og ser at $R^2=0,08$, som betyr at 8 % av variasjon i terapeutisk fagsyn kan forklares ut fra kjønn. Den ustandardiserte regresjonskoeffisienten $B = ,45$ betyr at forskjellen mellom menn og kvinner i gjennomsnitt er ,45 skalaenheter sterkere for kvinner enn for menn. Kvinner

prefererer altså sterkere terapeutisk fagsyn enn menn. Dette stemmer overens med resultatet fra den deskriptive analysen s. 277.

Tabell 14.2 Multivariat regresjonstesting av hypoteser om terapeutisk fagsyn

Avhengig variabel	Uavhengig variabel	B	Beta	t-verdi	Sig.	R ²	Vurdering
Modell							
1	Konstant	2.714		.18,80			
	Kjønn	.452	.280	2,52	.014	.08	
2	Kjønn	,304	,189	1,592	,116		Total F =5,326 P < .007
	Utdanningsnivå	-,311	-,239	-2,018	,047	.127	
3	Kjønn	,286	.177	1,496	.139		Total F =4,040 P < .010 ^a
	Utdanningsnivå	-,274	-,210	-1,743	.086		
	Undervisningspraksis	----	,134	1,186	.239	.144	
4	Konstant	1,725		2,519	,014		Total F =3,681 P < .003 ^a
	Kjønn	,308	,187	1,587	,117	,254	
	Utdanningsnivå	-271	-206	-1,714	,091		
	Undervisningspraksis	---	,048	,416	,679		
	Planlegging	,135	,147	1,337	,186		
	Kompromiss	,249	,189	1,623	,109		
	Samarbeid	,227	,140	1,625	,109		
5	Konstant	,832		1,047	,299		Total F =3,630 P < .002 ^a
	Kjønn	,238	,146	1,232	,223		
	Utdanningsnivå	-,254	-,188	-1,591	,177		
	Undervisningspraksis		-,048	-,386	,701	,287	
	Planlegging	171	,183	1,658	,102		
	Kompromiss	,196	,150	1,283	,204		
	Samarbeid	,247	,201	1,796	,077		
	Kollektivism	---	,257	2,097	,040		

I modell 2 kontrolleres fagsynpreferanse mot utdanningsnivå. Nå øker R²=.127 mens effekten av utdanning reduserer oppslutningen om terapeutisk fagpreferanse. Ustandardisert B er på -.311. Siden utdanningsnivået er tredelt, blir effekten av hvert utdanningsnivå -1,35 skalaenheter. Med andre ord bidrar høy utdanning til svakere oppslutning om terapeutisk fagsyn. Variabelen er interessant fordi kvinner gjennomgående har lavere utdanning enn menn i utvalget. Dette resultatet underbygger ytterligere konklusjonen om at kvinner som

resultat av gjennomgående lavere utdanning prefererer terapeutisk fagsyn i sterkere grad enn menn. Vi kan altså ikke være sikker på om det er kjønn eller utdanningsnivå som er årsaken/forklaringen. Her er altså mulighet for samspill mellom kjønn og utdanningsnivå i forhold til terapeutisk fagsyn. Å få bekreftet/avkreftet samspill er avgjørende for om effektene av kjønn og utdanningsnivå kan tolkes separat.

14.5 Regresjonsanalyse av samspill mellom utdanning og kjønn

Hva er så forskjellen i preferanse for fagsyn for menn og kvinner kontrollert for utdanning? Svaret finnes ved å bygge inn produktleddet ”*utdanning x kjønn*” i regresjonsanalysen som nå viser fagsynpreferansen kontrollert for kjønn. Det er også mulig å splitte analysen etter kjønn og estimere effekten av utdanning separat for kvinner og menn. I tabellen nedenfor er gjengitt både separat regresjon for alle og lineær regresjonsanalyse med interaksjonsledd *kjønn x utdanning*.

Tabell 14.3 Terapeutisk fagsyn, regresjon av samspill kjønn mot utdanning

Separat regresjon alle							
Avhengig variabel	Uavhengig variabel	B	Beta	t-verdi	Sig.	R ²	Vurdering
Konstant		4,00		11,84	0,00		
Terapeutisk fagsyn	Utdanningsnivå	-,42	-,33	-3,00	0,00	10,60	

Separat regresjon kvinner							
Avhengig variabel	Uavhengig variabel	B	Beta	t-verdi	Sig.	R ²	Vurdering
Terapeutisk fagsyn	Konstant	4,12		10,94	0,00		
	Utdanningsnivå	-,44	-,35	-2,52	,01	,12	

Separat regresjon menn							
Avhengig variabel	Uavhengig variabel	B	Beta	t-verdi	Sig.	R ²	Vurdering
Terapeutisk fagsyn	Konstant	2,66		3,225	0,00		
	Utdanningsnivå	,02	,01	,07	,94	,00	

Forskjellen mellom menn og kvinner i oppslutning omkring terapeutisk fagsyn for hvert oppnådd utdanningsnivå er negativ for kvinner i forhold til menn. Vi legger også merke til at beta er negativ, dvs. at den avtakende oppslutningen om terapeutisk fagsyn for kvinner er betydelig mindre enn for menn. Resultatet viser altså at effekten av utdanning er ulik for kvinner og menn. For kvinner er effekten $-.44$ og for menn $.02$, Forskjellen er $-.44 - (.02) = -.46$. Utdanningsnivå i forhold til oppslutning omkring fagsyn er for kvinner signifikant, mens det for menn ikke er det. Av dette kan vi ikke si noe sikkert om samspillet, bare at resultatet ikke er signifikant.

Nedenfor er gjengitt resultatet av ”regresjonsmodell med interaksjonsleddet”, dvs. at både kjønn, utdanningsnivå og deres produktledd (”utdanning x kjønn”) er med i analysen.

Tabell 14.4 Terapeutisk fagsyn Regresjonsanalyse samspill med interaksjonsledd

Avhengig variabel	Uavhengig variabel	B	Beta	t-verdi	Sig.	R ²	Vurdering
Terapeutisk fagsyn	Konstant	2.66		3,39	.001	.15	Total F = 4,198 P <.05
	Utdanningsnivå	2,22	.02	.08	,94		
	Kjønn	1.5	,91	1.7	.10		
	Utd. x kjønn	-.46	-.68	-1,35	.18		

Regresjonskoeffisienten $B = -.46$ viser forskjellen mellom kvinner og menn. Det er den samme differensen som fremkom i den separate analysen. Den synkende oppslutning om terapeutisk fagsyn ved stigende utdanningsnivå er mindre for kvinner enn for menn. Vi ser at samspill-leddet ikke er signifikant. Dette gjelder også for utdanningsnivå. Av dette slutter jeg at det ikke er samspill og at den additive modellen kan beholdes.

Jeg velger så å ta ut etter tur de av variablene som har lavest måltall for standardiserte regresjonskoeffisienter og lavest signifikans. Det gjelder variablene utdanningsnivå, undervisningspraksis og kompromiss. Kjønn hadde signifikant forklaringsbidrag i den bivariate analysen. Med kontroll for utdanningsnivået er samspill-leddet kjønn x utdanningsnivå ikke signifikant. Samtidig er variabelen utdanningsnivå ikke signifikant og har lav beta. Jeg ekskluderer derfor variabelen utdanningsnivå og beholder kjønn. Resultatet ser vi nedenfor i modell 8.

Tabell 14.5 Terapeutisk fagsyn mot bakgrunns-, verdi- og handlingsvariabler

Avhengig variabel	Uavhengig variabel	B	Beta	t-verdi	Sig.	R ²	Vurdering
Modell 8	Konstant	,358		.552	,583	,242	Total F =4,845 P < .001 ^a
Terapeutisk fagsyn	Kjønn	,336	,206	1,886	,064		
	Planlegging	,198	,213	1,973	,053		
	Samarbeid	,274	,223	2,085	,041		
	Kollektivism	.....	,288	2,635	,010	

Signifikant R² for sammenheng mellom avhengig variabel Y og forklaringsvariablene X (kjønn, planlegging, samarbeid og kollektivism) er 24 %.

Regresjonskoeffisienten (ustandardisert Beta) for kjønn (0-1 variabel), B =,336 viser forskjellen i oppslutning om terapeutisk fagsyn mellom kvinner som har verdien en (1) på variabelen og menn med verdien null. Fordi koeffisienten er positiv er den i favør av kvinner. Tallstørrelsen ,336 viser endringer i oppslutningen om terapeutisk fagsyn Y når X endres med en måleenhet kontrollert for de øvrige variablene i modellen.

14.6 Multivariat regresjonsanalyse av normaliseringsorientert fagsyn

Også her starter vi med en bivariat regresjonsanalyse av alder som forklaringsvariabel og legger inn etter tur variablene som slapp gjennom den bivariate analysen (enter). Kjønn var en av de variabler som i forhold til dette fagsynet ble forkastet.

Tabell 14.6 Multivariat regresjonsanalyse av normaliseringsorientert fagsyn

Normalisert fagsyn							
Avhengig variabel	Uavhengig variabel	B	Beta	t	Sig.	R ²	Total F
Modell							
1	Konstant	3,343	,385	8,187	,000	,148	F =,001
	Alder	2,96		3,513	,001		P <,001
2	Alder	1,732	,254	1,620	,110	,187	F =8,047
	Undervisningspraksis	1,68	,254	1,829	,072		P <,001
3	Konstant	2,39			,000	,301	F = 9,895 P <,001
	Alder	1,814	,335	1,816	,074		
	Undervisningspraksis	1,567	,236	1,822	,073		
	Skoleutvikling	,313	,338	3,352	,001		
4	Konstant	2,011		3,354	,001	,320	F = 7,881 P <,001
	Alder	1,868	,242	1,864	,067		
	Undervisningspraksis	1,173	,177	1,293	,201		
	Skoleutvikling	,288	,309	2,981	,004		
	Kollektivism	3,22	,148	1,328	,198		
5	Konstant	1,425		2,093	,040	,35	F =7,098 P <000
	Alder	1,868	,242	1,864	,067		
	Undervisningspraksis	1,173	,177	1,293	,201		
	Skoleutvikling	,282	,303	2,970	,004		
	Kollektivism	4,383	,202	1,764	,082		
	Individualisme	3,537	,182	1,737	,087		

Regresjonstesten behandler kun fem variabler i forhold til hverandre, og jeg valgte også her å bygge den ut manuelt. Ved å sette ut antall år undervisningspraksis som ikke oppnår akseptabel signifikans og Beta-verdi, reduseres forklart varians med kun 1 % fra 35 % til 34 % samtidig som signifikans og Beta- verdier for de øvrige variablene er relativt sterke. Med kontroll for Stepwis regresjon ekskluderes variablene kollektivism og individualisme og forklart varians estimeres til 27 %. Preferanser for kollektivism og individualisme i samvirke med alder og skoleutvikling øker årsaksforklaringene for dette fagsynet med 7 %. Dette er såpass mye at jeg likevel velger å ta med variabelene selv om signifikansverdien for

individualisme er .057, og står igjen med modell 6. Alder alene forklarer 14 % av preferansene for dette fagsynet.

Hva så med samspill mellom utdanningsnivå og kjønn på denne variabelen?

Tabell 14.7 Normaliseringsorientert fagsyn. Regresjonsanalyse med samspill.

Separat regresjon alle							
Avhengig variabel	Uavhengig variabel	B	Beta	t-verdi	Sig.	R ²	Vurdering
Kollektivistisk fagsyn	Konstant	3,59		12,80	0,00		
	Utdanningsnivå	-,11	-,11	-,99	,32	,01	

Separat regresjon kvinner							
Avhengig variabel	Uavhengig variabel	B	Beta	t-verdi	Sig.	R ²	Vurdering
Kollektivistisk fagsyn	Konstant	3,5		10,02			
	Utdanningsnivå	-,06	-,06	-,44	0,65	,00	

Separat regresjon menn							
Avhengig variabel	Uavhengig variabel	B	Beta	t-verdi	Sig.	R ²	Vurdering
Kollektivistisk fagsyn	Konstant	3,75		10,02	0,00	,00	
	Utdanningsnivå	-,17	-,16	-,84	,41		

Forskjellen mellom menn og kvinner i oppslutning omkring kollektivistisk fagsyn for hvert oppnådd utdanningsnivå er som forventet svakt negativt. For kvinner er effekten av utdanning -,06 og for menn -,18. Forskjellen er $(-.06 - (-.17)) = .11$

Verken for kvinner eller menn er regresjonskoeffisientene for utdanningsnivå i forhold til oppslutning om kollektivistisk fagsynet signifikant.

Tabell 14.8 Norm. fagsyn. Regresjonsanalyse. Samspill m/ interaksjonsledd

Avhengig variabel	Uavhengig variabel	B	Beta	t-verdi	Sig.	R ²	Vurdering
Kollektivistisk fagsyn	Konstant	3,76		5,85	.00	.02	Total F =,33 P>.05
	Utdanningsnivå	-,18	-,18	-.75	,46		
	Kjønn	-.25	-,21	-,35	-,73		
	Utd. x kjønn	,11	,21	,39	,70.		

Regresjonskoeffisienten B = ,11 viser forskjellen mellom kvinner og menn. Den er positiv og går i favør av kvinner som er noe mer kollektivistisk orientert enn menn. Det er den samme differensen som fremkom i den separate analysen. Forskjellen er langt fra signifikant og dernest er forskjellen liten. Av dette slutter jeg at det ikke er samspill, og at den additive modellen kan beholdes slik at kjønn og utdanning kan tolkes separat.

Jeg velger så å ta ut etter tur de av variablene som har lavest måltall for standardisert regresjonskoeffisienter og lavest signifikans. Det gjelder variablene utdanningsnivå, kjønn og undervisningspraksis. Kjønn hadde ikke signifikant forklaringsbidrag i den bivariate analysen.

Resultatet ser vi nedenfor i modell 8

Tabell 13.9 Normal. orientert fagsyn mot bakgrunns-, verdi og handlingsvariabler

Avhengig variabel	Uavhengig variabel	B	Beta	t	Sig.	R ²	Total F
6	Konstant	1,157		1,851	,069	,34	F = 8,624 P <000
	Alder	2,321	,301	2,892	,005		
	Skoleutvikling	,280	,300	2,942	,004		
	Kollektivism	5,222	,239	2,234	,029		
	Individualisme	3,884	,200	1,936	,057		

14.7 Resultatet av regresjonsanalysen

Gjennom regresjonsanalysen har vi nå fått svar på hovedproblemstillinga del 1, spørsmålet hvorvidt det er en årsaks- forklaringsammenheng mellom lærerutdannelsens bakgrunns-, verdi- og atferdspreferanser og deres fagsyn. (Kap.1 s.19). Det finnes som vist ovenfor en slik sammenheng.

På problemstillingens del 2: Hva karakteriserer denne sammenhengen, bl.a. påstanden om at individualistisk orienterte verdi- og handlingsorienterte lærerutdannere preferer et terapeutisk fagsyn framfor et normaliseringsorientert, mens kollektivistisk orienterte preferer et normaliseringsorientert foran terapeutisk lar seg verken bekrefte eller avkrefte på bakgrunn av regresjonsanalysen alene, men må vurderes ut fra en helhetsvurdering basert på deskriptiv, varians- og korrelasjonsanalysene av de 10 støtteproblemstillingene.

Terapeutisk fagsyn

Hypotesene H 30 (kjønn), H 48a (planlegging), H 57a (samarbeid) og H 41(kollektivism) knyttes til terapeutisk fagsyn. Dette utgjør et forklaringsbidrag på 24 % for terapeutisk fagsyn. Sammenhengen mellom forutgående variabler og terapeutisk fagsyn kan derfor summeres opp i nedenforstående figur. Kvinner slutter signifikant sterkere opp om terapeutisk fagsyn enn menn.

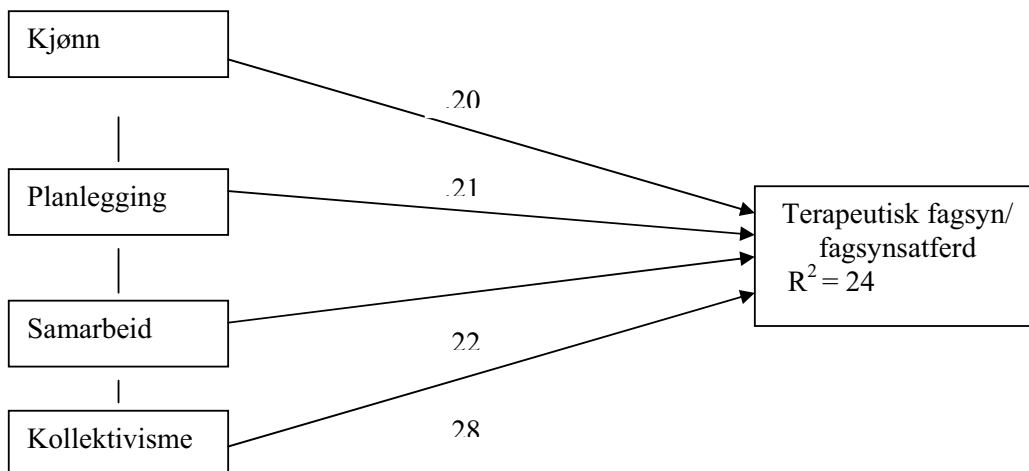


Fig. 13.2 Sammenheng mellom sentrale variabler og terapeutisk fagsyn

Normaliseringsorientert fagsyn

Av de 12 variabler som den bivariate regresjonsanalysen “slapp gjennom” var det hypotesene H 32 (alder), H 51a (skoleutvikling), H 41 (kollektivism) og H 43 (individualisme) som etter kontroll mot de øvrige variabler etablerer en signifikant sammenheng med normaliseringsorientert fagsyn.

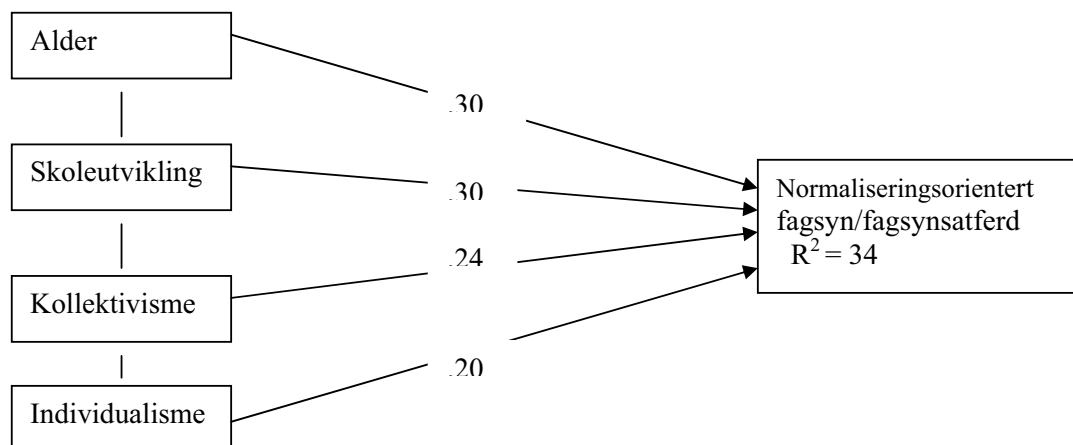


Fig. 13.3 Sammenheng mellom sentrale variabler og normalisert fagsyn

Vi merker oss at det ikke er signifikant samspill mellom utdanningsnivå og kjønn i relasjon til fagsyn, noe en kunne forvente ut fra at kvinner har gjennomgående lavere utdanningsnivå enn menn samtidig som korrelasjonsanalysen viste negativ korrelasjon mellom utdanningsnivå og terapeutisk fagsyn og positivt mellom kjønn og terapeutisk fagsyn. Kjønn har derfor signifikant selvstendig forklaringsbidrag til terapeutisk fagsyn i det kvinners avtagende oppslutning om terapeutisk fagsyn for hvert år utdanning er mindre enn for menn. Kjønn har derfor uavhengig av utdanningsnivå signifikant forklaringsbidrag for oppslutning om terapeutisk fagsyn.

I avhandlingens del V oppsummeres og drøftes resultatene fra deskriptiv, varians-, korrelasjon- og regresjonsanalyse i forhold til hovedproblemstilling og dens støtteproblemstillinger.

Del VI. Avsluttende oppsummering og drøfting

Den avsluttende delen består av kapitlene 15 og 16. *Kapittel 15 Fagsyn* omhandler avhandlingens hovedfunn i forhold til den sentrale problemstillingen.

- 1. Hvilken årsaks- forklaringssammenheng er det mellom lærerutdannelsens bakgrunn, deres verdi- og atferdspreferanser og deres fagsyn?*
- 2. Hva karakteriserer denne årsaks- forklaringssammenhengen?*

I Kapittel 16 drøftes muligheter for og konsekvenser av sterkere sammenheng mellom mål og midler i arbeidet med å realisere skolelovens og planverkets målsetting om en skole for alle, og konsekvensene for lærerutdanningen om målene skal nås.

Ved å kommentere variablene og deres tilstedeværelse og sammenhenger dem imellom fra høyre mot venstre i modellen, vil resultatene fra regresjons-, hypotese- og variansanalysene kunne vurderes i forhold til hverandre og opp mot bakgrunnsvariablene. Resultatet fra regresjonsanalysen vil slik kunne integreres med resultater fra de øvrige analysene og gi et “samlet bilde” av sammenhengen mellom systemets ulike variabelgrupper i forskningsmodellen.

Oppsummeringen følger dette mønstret:

- Forskningsmodellens verdi- og fagsynsdel kommenteres og oppsummeres med hensyn til forskningsspørsmålene
- Blir hypotesene om sammenhenger bekreftet eller avkreftet?
- Hvilke forklaringssammenhenger gjelder?
- Er funnene i samsvar med eller står de i motstrid til annen relevant forskning?
- Hvilke forbehold må tas i forhold til feilkilder?

Mulige forklaringer, drøftinger og implikasjoner av de empiriske funnene vil bli gjort i det påfølgende kapittel.

Kap. 15 Oppsummering

15.1 Innledning

Først i dette kapitlet redegjøres det for utvalgets fagsyn. Hver av variablene som gir forklaringssammenheng for fagsynene og deres tilstedeværelse og sammenheng til andre variabler i modellen, vil bli kommentert for å gi svar på problemstillingen og slik fremheve hovedfunnene.

Normaliseringsorienterte og terapeutiske forståelsestradisjoner representerer motstående årsaksforståelser, problemdefinisjoner og tiltaksformer som hver for seg forholder seg til sin interne logikk. (Solvang 1999) Mens normaliseringstradisjonen fokuserer på individet i miljøet, barnets oppvekstmiljø og skolens kvalitet, forklarer den terapeutiske tradisjonen de samme fenomener i læringsprosessene ut fra funksjonssvikt i individet, arv og individbaserte årsaksforklaringer (se kap.2.6. s.34) Normaliseringsorientert og terapeutisk fagsyn representerer derfor som utgangspunkt for ulike posisjoner å forstå pedagogiske spørsmål. Hvorvidt de to forståelsesformene lar seg forene til en samlende metateori eller må eksistere side om side innen en pluralistisk livsform, er et ubesvart spørsmål. Innen en postmoderne pedagogikk hvor mangfoldet av verdier er likestilte, vil de to fagsynene kjempe om plass side om side både på individ- og systemnivå.

15.2 Utvalgets atferdskarakteristika under konflikt

Variansanalysene framstiller lærerutdannerne som svært antiautoritære og samarbeids-, kompromiss- og konkurranseorienterte i konfliktrelaterte arbeidssituasjoner.

Det er liten forskjell mellom kjønnene på variablene bortsett fra samarbeid (se kap.10.6.3) Kompromiss-, samarbeids- og konkurranseorienterte personer prefererer nettopp slik fordi de har tillit til andre og føler lite avmakt og derfor heller ikke er redde for å kompromisse, mens personer som føler avmakt og tapsfølelse i tilsvarende situasjoner, er langt mer autoritære og distanserte i forhold til andre mennesker.

Variansanalysen viste videre at de yngste er sterkere konkurranseorienterte enn eldre. Yrkespraksis virker inn på grad av konkurransepreget atferd. Lærerutdannere med lang yrkespraksis, > 10 år, og øvingslærere med < 10 års yrkespraksis viser størst grad av

preferanser for konkurranseorienterte handlingsmønstre. For de øvrige atferdsmønstrene er det ingen signifikant forskjell mellom kjønn, stilling alder og yrkespraksis. Utvalget har en sterk antiautoritær grunnholdning

Samarbeid ble målt fra to posisjoner. I ”første posisjon” angir utvalget sin samarbeidsstil i faglige samarbeidssituasjoner i skolesammenheng (skolekulturelt samarbeid), slik de oppfatter seg selv. I ”andre posisjon” reflekteres samarbeidskarakteristika via prefererte atferdsmønstre i ulike konfliktfylte samarbeidssituasjoner. Måleresultatet fra de to posisjonene er høyst forskjellig.

En krysstabellanalyse av resultatet fra posisjon ”to” viser små forskjeller mellom menn og kvinner. 16 % av kvinnene og 11 % av mennene opplever seg som svært samarbeidsorientert. og forskjellene i middelerverdiene er også ubetydelige (tabell 10.25)

Forskjellene er heller ikke signifikante ($F_{1-76} = .059$, $p > .05$. Se appendiks B s.52). Derimot er forskjellen mellom menn og kvinner i posisjon 1 signifikant ($F_{1-76} = 12.7$, $p < .00$) Se appendiks B s. 52. En univariat analyse av kjønn * yrkespraksis i forhold til skolekulturelt samarbeid viser signifikant forskjell ($F_{1-71} = 5.0$, $p < .05$) Se appendiks B s.53. Kvinner opplever seg selv som samarbeidsorientert i langt sterkere grad enn menn.

Tilsvarende måling fra posisjon 2 viser ikke noen signifikant forskjell ($F_{1-73} = .50$, $p > .05$)

Ulikhetene ved de to estimatene er betydelige. Samtidig viser korrelasjonen kjønn * skolekulturelt samarbeid signifikant positiv sammenheng (.38 **) i kvinners favør, mens det er 0-korrelasjon målt fra posisjon 2. Samtidig er de to samarbeidsvariablene innbyrdes signifikant positive (.25*), noe som indikerer at det er de samme bakenforliggende verdier som reflekteres. I første måling er respondenten seg kognitivt bevisst og egenreklame kan ha virket inn. I andre måling ble samarbeid ”målt” via stillingstaken til bestemte samarbeidssituasjoner, og feil i en retning oppveies av feil i motsatt retning. Tendensen til egenreklame reduseres.

Kvinnens kognitive bevissthet (selvbilde) i retning av å forstå seg selv som ytterst samarbeidsorientert, skulle tilsi sterk oppslutning om normaliseringsorientert fagsyn.

Korrelasjonsanalysen viste imidlertid det stikk motsatte. Kvinners oppslutning om terapeutiske fagsyn ble målt å være signifikant (.28**, $p < .01$). Dette bekreftes av regresjonsanalysen. **Terapeutisk fagsyn får altså sterkest oppslutning fra kollektivistisk og samarbeidsorientert hold, og det er kvinnene som sterkest støtter opp om dette fagsynet.**

Lærerutdannerne fremstår gjennom denne analysen som åpne og utadvendte mennesker med sterk kompetanse til å løse konflikter gjennom samarbeid og kompromiss, samtidig som de er konkurranseorienterte. De eldste og yngste i utvalget er mest unnvikende i fastlåste konflikter. Hovedinntrykket er at lærerutdannerne har et handlingsmønster som inviterer til kollektivistisk samarbeidsånd sterkere enn individualistisk, samtidig som terapeutisk fagsyn står sterkt blant kvinner.

15.3 Normaliseringsorientert fagsyn

Normaliseringsorientert fagsyn fikk forklaringsstøtte fra hypotesene *H 32 (alder)*, *H 51 (a 10 skoleutvikling)*, *H 40 (kollektivism)* og *H 42 (individualisme)*

Normaliserings-orientert fagsyn forstår læring og atferd i et helhetsperspektiv hvor sosiale og miljømessige betingelser går forut for og legges til grunn for årsaks- og tiltaksforståelser.

Deskriptiv analyse viste at normaliseringsorientert fagsyn fikk sterkere oppslutning fra utvalget enn terapeutisk fagsyn. Fagsynene ble estimert både fra kollektivistisk og individualistisk posisjon og begge anslagene gikk i favør av normaliseringsorientert fagsyn i forholdet 4:5 Gjennomsnitt 4,1 (terapeutisk) versus 4,7 (normalisert) på en 6-delt skala.(se tab.12.2) Begge fagsynene er reflektert ved deres faktorløsninger (se tab.7.21 og 7.24) og tillegges stor betydning. T-test for parede utvalg viste signifikant forskjell i oppslutning om de to fagsynene (Se appendiks B s.60).

15.3.1 Alder som årsaksforklaring

Regresjonsanalysen viste at alder er en variabel som gir normaliseringsorientert fagsyn betydelig forklaringsbidrag. Derved bekreftes hypotesen H 33 om positiv sammenheng mellom alder og normaliseringsorientert fagsyn. ($.23, p < .05$)

Resultatet understøttes av variansanalysen kap.12, s.282 hvor forskjellen i oppslutning om normaliseringsorientert fagsyn mellom aldersgruppene 20-40 år versus 40-65 år var signifikant ($F_{71-1} = 3,89 p = .05$) Mean 4,5 for de yngre versus 4,9 for den eldste gruppen. Gjennomsnittsalderen for lærerutdannere var 48 år og analysen viste også at forskjellen i

oppslutning mellom kort og lang yrkespraksis i forhold til normaliseringsorientert fagsyn var signifikant ($F_{71-1} = 4,2$ $p < .05$) Lærerutdannes fagsyn påvirkes altså gjennom yrkespraksisen i retning normaliseringsorienterte preferanser på bekostning av terapeutisk. Dette resultatet korresponderer med funnene i Terje Halvorsens doktoravhandling 1997⁶⁷ som viste at mange endret sin faglige orientering i løpet av yrkeskarrieren. At alder spiller en signifikant og selvstendig rolle understøttes også av resultater fra annen verdiforskning hvor analogiforklaringer understøtter resultatet i denne avhandlingen. Mennesker som utøver sin profesjon over tid preges verdimesig i løpet av karrieren. Utdanning bidrar til verdiorienteringer bort fra autoritærianisme og individualisme og mot åpenhet og toleranse, noe som er en av samfunnsvitenskapenes sikreste resultater, særlig innenfor fag som formidler normer som toleranse, likeverd og ansvar for andre. (Lipset 1981a)

I dette verdigrunnlaget ligger en fellesskapsorientering som kan knyttes opp til kollektivism og holdninger i humanistisk tradisjon. Hvilket verdiaspekt som har vært avgjørende for utfallet finnes det ikke holdepunkter for i denne undersøkelsen.

15.3.2 Skoleutvikling som årsaksforklaring

Denne variabelen uttrykker respondentenes selvoppfatning av egen aktivitet i skolen i forhold til skoleutvikling. Hypotesen om en positiv sammenheng mellom skolekulturelt selvbilde, skoleutvikling og normaliseringsorientert fagsyn bekreftes av regresjonsanalysen. Dette må tolkes dit hen at endringsbestrebelsene har gått i normaliseringsorientert retning. En 2-delt krysstabulering av variablene viser at 70 % av dem som oppfattet seg som moderat til sterkt endringsorientert, prioriterte det kollektivistiske aspektet ved normaliseringsorientert fagsyn. Variansanalysen viser signifikant forskjell på kvinner og menn i det kvinners selvoppfatning går sterkere i retning endringsorientering enn menns. (Se appendiks B s.37). Som vi ovenfor har sett virker alder sammen med skoleutvikling i samme retning, men her er situasjonen slik at det ikke er signifikant forskjell mellom yngre og eldre i forhold til skolekulturelt selvbilde når det gjelder skoleutvikling. Dette kan tolkes dit hen at synet på skoleutvikling er stabilt mellom aldersgruppene. Variansanalysen viser kurvelineær sammenheng der oppslutningen

⁶⁷ Terje Halvorsen (1997): Avhandling til graden Doctor Rerum Politicarum. Forståelse av avvikende atferd. En studie av avviksforståelse blant ansatte ved barne- og ungdomspsykiatriske poliklinikker. Det samfunnsvitenskapelige fakultet. Universitetet i Tromsø 1997.

om en kollektivistisk orientert skoleutvikling er størst blant de yngste 20-30 år avtagende for mellomgruppen 30-50 år for så å øke for gruppen 50-60 år.

Den deskriptive analysen viser at det ikke er signifikant forskjell på øvingslærerne og teorilærerne når det gjelder skoleutvikling. Øvingslærerne er noe mer endringsorientert enn teorilærerne. (se tab.9.14 s.231)

15.2.3 Kollektivism som årsaksforklaring

Grad av kollektivism i utvalget ble estimert ved hjelp av faktorløsninger for *identitet* og *ansvar* (se tab.7.17 og 7.18) Oppslutningen på dimensjonen ble estimert både fra individualistisk og kollektivistisk posisjon. Oppslutningen om kollektivistiske preferanser øker målt fra individualistisk posisjon fra 64,9 % til 85,2 % målt fra kollektivistisk posisjon. Resultatet viser at utvalget prioriterer kollektivistiske verdier i betydelig grad.

Hypotese H 38 om positiv korrelasjon mellom kollektivism og normaliseringsorientert fagsyn bekreftes av regresjonsanalysen som viste at Beta-verdi ikke ble redusert ved kontroll for variablene alder og skolekulturell preferanse på området skoleutvikling i forhold til fagsyn. Av dette trekker jeg den konklusjon at kollektivism-variabelen slik den i denne avhandlingen er operasjonalisert, har stor forklaringskraft i forståelsen av normaliseringsorientert fagsyn. En 2-delt krysstabulering av variablene viser at vel 81 % av dem som oppga en kollektivistisk verdipreferanse prefererte et normaliseringsorientert fagsyn.

Ut fra forutsetningen om at mennesket ikke bare får sine verdier fra omgivelsene (Wildavsky 1987), men heller ikke kan ha andre verdier enn dem som finnes i kulturen, vil det være interessant å jevnføre resultatet i denne undersøkelsen mot forskning på verdier i Norge i det tidsrom mitt utvalg har vært ”verdiekspontert” Generelt gjelder at den kohort det her gjelder, født etter 1945 utgjør 68-generasjonen. Det finnes flere forskningsresultater fra perioden 1970 til 1990 som beskriver endring i verdiprioriteringer i perioden, forklart ut fra endringer i livsstil, kvinnefrigjøring, utviklingen av sosial-liberal ideologi, og som resultat at utdanningsekspløsjonen og betydningen av forskjellighet i deknningen av de sosiale behov.

Kvinnens økte grad av positiv selvaktelse, utdanning og grad av kontroll og tillit har ifølge forskningen ledet til økt oppslutning om kollektivistiske verdier blant kvinner.

Variansanalysene viser ingen signifikant forskjell mellom stillingsgruppene og mellom menn og kvinner målt etter grad av identitet, mens kollektivism målt etter grad av *ansvar* viser

signifikant forskjell mellom kvinner og menn (se appendiks B s. 57) kvinner preferer sterkere i kollektivistisk retning enn menn. (.36, $p < .05$) Som vi skal se er det kvinnene som til tross for sin sterke kollektivistiske orientering, som sterkest slutter opp omkring terapeutisk fagsyn. En krysstabulering mellom kjønn og ansvar både i kollektivistisk og individualistisk retning viser at kvinner slutter svært sterkt opp om effektindikatoren for ansvar i begge retningene. Forklaringen på at kvinner på tross av sin sterke kollektivistiske oppslutning slutter opp om terapeutisk fagsyn kan finne sin forklaring nettopp i at ansvar for kvinnenens vedkommende har en særlig sterk kognitiv forankring i deres bevissthet. Skulle denne antakelsen være korrekt, står vi overfor et betydelig problem fordi kvinners dominans i skoleverket er så stor. Men her trengs det en omfattende forskning, både kvantitativt og kvalitativt for å utfordre funnene i denne avhandlingen.

15.3.4 Individualisme som årsaksforklaring

Som det fremgår av avsnittet ovenfor ble oppslutningen om denne variabelen også estimert ved hjelp av faktorløsninger/effektindikatorer for identitet og ansvar i individualistisk retning. Gjennomsnittsskåren på denne variabelen var 3,33 som tilsvarer moderat individualisme. Individualisme samlet på denne variabelen fikk en oppslutning på 35,9 %. Det er signifikant forskjell mellom øvingslærer og teorilærere (se appendiks s.55) i det øvingslærerne er sterkere individualistisk orientert enn teorilærerne. ($F_{71-1} = 6.3$ $p < .05$) Det er ingen signifikant forskjell på kvinner og menn på variabelen.

H 42 om en negativ korrelasjon mellom individualisme og normaliseringsorientert fagsyn får derved ikke støtte. Sammenhengen mellom individualisme og dette fagsynet er signifikant, (25 , $p < .05$) samtidig som kollektivism og terapeutisk fagsyn korrelerer positivt ($.28$, $p < .01$) i motsetning til individualisme. (H 42, s.305)

Både individualister og kollektivist støtter opp om dette fagsynet, i motsetning til terapeutisk fagsyn (se nedenfor) som kun får signifikant støtte fra kollektivistene.

15.4 Terapeutisk fagsyn

Variablene *kjønn, planlegging, samarbeid og kollektivism* gir forklaringsammenheng til terapeutisk fagsyn. Terapeutisk fagsyn reflekteres av en effektindikator bestående av 3 items (e4, e8, e18 se faktoranalyse s.194) som reflekterer en motsetning til normaliseringsorientert fagsyn. Læring og oppdragelse forstås i et individperspektiv hvor personlighetsvariabler går forut for og legges til grunn for årsaks og tiltaksforståelser. Spesialisering og kategorisering karakteriserer tiltak og handling samtidig som kunnskapen forutsetter kontekstuaavhengighet. (Smith 1986, Solvang1999)

I det følgende blir hver av variablene og deres relasjoner til andre variabler i modellen kommentert.

15.4.1 Kjønn som årsaksforklaring

Deskriptiv analyse viser en betydelig oppslutning om denne variabelen. 73 % av utvalget vektlegger terapeutisk fagsyn stor betydning i forhold til å realisere likeverdig undervisning, og det var signifikant forskjell mellom kvinner og menn. 79,2 % av kvinnene tiller terapeutisk fagsyn stor betydning i forhold til å realisere likeverdig undervisning. Det tilsvarende tallet blant menn var 67,9 %. Forskjellen var signifikant ($F_{1,73} = 5,96$ $p < .05$.)

Hypotesen om at kvinner var mindre terapeutisk orientert enn menn ble altså ikke bekreftet. Derimot viste regresjonsanalysen at kvinner bidro signifikant til oppslutningen om terapeutisk fagsyn, mens kvinner i forhold til normaliseringsorientert fagsyn ikke hadde tilsvarende signifikant bidrag. Dette resultatet er verdt å legge merke til. Kvinner utgjør et stort flertall blant øvingslærerne og dominerer tallmessig i skoleverket for øvrig. Dessuten viser resultatene fra relevant forskning at kvinner prefererer kollektivistisk i stadig sterkere grad. I dette tilfellet betyr det at kvinner prefererer kollektivistiske verdier og samtidig handler terapeutisk. Hva årsaken kan være, gir denne avhandlingen ingen svar på. Her trengs det oppfølgende forskning. Vanligvis er det jo slik at menn sterkere enn kvinner er teknisk-instrumentelle i sin forståelse av verden. Er det motsatt blant lærerutdannere? Terapeutisk fagsyn bygger bl.a. på indikatoren ”ansvar”. Forklaringen på kvinners sterke oppslutning kan være at ”ansvar” i deres kognitive bevissthet (omsorgsrasjonalitet – forventningseffekter) slår sterkere ut for kvinner enn for menn.

Når så stor andel av kvinnene både vektlegger normaliseringsorienterte og terapeutiske preferanser i sin problemforståelse, forteller dette at undervisnings- og skoleproblematikk forstås ut fra to vidt forskjellige posisjoner alt etter hvilke elever en har med å gjøre. Det kan være slik at svake elever blir forstått i et terapeutisk perspektiv i motsetning til elever for øvrig som blir forstått i et normaliseringsorientert. Et annet forhold som gir grunn til ettertanke er at begrepsbruk fra terapeutisk fagområde brukes ukritisk sammen med begreper fra normaliseringsorientert, et faktum som ytterligere forsterker forvirringen med hensyn til forståelser og tiltak. Når terapeutisk fagsyn står så sterkt både blant kollektivister og individualister som samtidig slutter sterkt opp omkring normaliseringsorientert fagssyn og kollektivistiske verdier, står lærerutdanningen overfor utfordringen om hvordan en skal forstå sin egen fagsynsdualisme og de konsekvenser uklarhet har for utdanningen av lærere til skolen.

15.4.2 Samarbeid og planlegging som årsaksforklaring

Samarbeid ble estimert ut fra to posisjoner: (1) Selvangivelse av samarbeidspreferanser i egen arbeidssituasjon og (2) Samarbeidspreferanser målt via faktoranalyse av atferdsmønstre i konfliktfylte arbeidssituasjoner. Resultatene fra de to estimatene korrelerte positivt (.25, $p < .01$) samtidig som variansanalyse viste at det ikke var forskjell mellom kvinner og menn i posisjon (2), se appendiks s.50. Derimot viste univariat analyse av kjønn * yrkespraksis og samarbeid signifikant forskjell mellom kjønnene. Kvinner viste langt sterkere samarbeidspreferanser (posisjon 1) i yrkesutøvelsen enn menn.

Planleggingsdimensjonens ytterpunkter var nyorientering versus konservatisme. Utvalget oppfatter seg selv som nyorientert i sitt skoleplanleggingsarbeid og det er ingen signifikant forskjell på variabelen i forhold til kjønn, alder og utdanningsnivå.

Lærerutdannerne ser på seg selv som agenter i et kollektivistisk endrings- og samarbeidsperspektiv

15.3.3 Kollektivism som årsaksforklaring

Som vi har redegjort for ovenfor, er oppslutningen om kollektivism sterk i utvalget både blant kvinner og menn. Det var heller ingen signifikant forskjell mellom øvingslærere og teorilærere

Hypotesene om negativ korrelasjon mellom kollektivism og terapeutisk fagsyn fikk ikke støtte. Derimot viste regresjonsanalysen at kollektivistene yter et signifikant forklaringsbidrag til oppslutningen om terapeutisk fagsyn. Begreper og tenkemåter fra normaliseringsorientert område blandes med begreper og grunnlagsforståelser fra terapeutisk område. Med andre ord øker risikoen for at lærerutdannerne forstår sitt mandat i tråd med normaliseringsideologi og prinsipper, men handler terapeutisk. Det betyr at mål og midler er atskilte og står i motsetning til hverandre og at dette motsetningsforholdet gis legitimitet gjennom lærerutdannerens kunnskapsparadigme.

15.4.4 Kan vi stole på resultatet?

Er funnene i samsvar med eller står de i strid til relevant forskning? Hvilke forbehold må tas i forhold til pålitelighet?

Det finnes svært lite forskning på problemstillinger knyttet til lærerutdanneres verdi- og fagsyn. Det har heller vært slik at lærerutdannerens livs-, kunnskaps-, lærings- og fagsyn har fått lite oppmerksomhet til tross for at deres "habitus" gjennom sosial og faglig praksis legger premisser for læreres forståelse av lærerrollen og verdigrunnlaget i skoleloven. Vi må også ha i minne at yrkesetisk kompetanse innebærer " *at den enkelte lærer forplikter seg på fellesskapsverdiene i vårt samfunn og innenfor institusjonen*" (NOU 1996:22)

Utsagnet reiser en rekke kontroversielle verdi- og metodespørsmål knyttet til akademisk frihet og kulturkonflikter og bidrar nok til unnvikelse og ettergivenhet. Lærerutdannerne har i stedet

forsket på skolen og lærerne de utdanner, og mindre på institusjonen de selv arbeider i og egen rolle som lærerutdanner.

En gjennomgang av kunnskapsstatus om lærerutdanningen ⁶⁸ bekrefter denne antakelsen: Forskningen er rettet mot styring, organisering, praksis, lærerstudenten, planverket, fagdidaktikk osv. Når verdier berøres er det intensjonelle dannelses- og holdningsdannende elementer på nasjonalt og institusjonsnivå som berøres. Lærerutdanneren går fri.

Det finnes derfor få data å veie resultatet i denne avhandlingen opp mot. Derimot finnes det resultater fra større survey-studier av verdier i den politiske opinionen som leverer data for sammenlignbare yrkesgrupper innenfor samfunnsvitenskapelige og naturvitenskapelige fag. Resultatene fra denne forskningen understøtter resultatene i denne avhandlingen. Utdanning bidrar til demokratisk og anti-autoritære holdninger og forsterker tendensen til kollektivistiske preferanser på individ- og samfunnsnivå. For nærmere redegjørelser vises til drøftingene i de respektive kapitler i avhandlingen.

Når det gjelder atferdspreferanser og preferanser på dimensjonen normalisert versus terapeutisk fagsyn blant lærerutdannere, har jeg ikke data fra annen forskning å drøfte resultat opp mot. Resultatene her må derfor forstås ut fra de teoretiske utgangspunkter og metodiske opplegg som denne avhandlingen bygger på.

Det andre spørsmålet; hvilke forbehold må tas i forhold til feilkilder berører svakheter ved verdimodellen som her er brukt, og følgelig validiteten. Særlig gjelder dette spørsmålet om sammenheng mellom eksogene variabler (X) (verdidimensjonene på makronivå) og endogene variabler (Y) (holdnings- og handlingspreferansen på mikronivå.) Kritikken bygger på spørsmålet om sammenheng mellom personlige, pedagogiske verdier (verdier ønskelig for en selv) og endelige, kontekstuavhengige verdier (verdier ønskelige for samfunnet) finnes. I tillegg er modellens mellomliggende variabler diffuse i forhold til om de skal forstås som x- eller y-variabler i modellen. I denne avhandlingen er de behandlet som uavhengige i forhold til fagsynsvariablene, dvs. at bakgrunnsvariablene går forut for og ligger til grunn for personvariablene som i sin tur antas å ligge til grunn for atferdsvariablene. Resultatet vil derfor ikke være sikrere enn gyldigheten i forskningsmodellen.

⁶⁸ Norges forskningsråd (2004): Kunnskapsstatus for forskningsprogrammet KUPP. Kunnskapsutvikling i profesjonsutdanningen og profesjonsutøvingen.

Det er i tillegg stor kausal avstand mellom personlige og instrumentelle verdier på mikronivå og de bakenforliggende, ideologiske og filosofiske verdisystemer (individualisme versus kollektivism, kommunisme/sosialisme versus kommunitarisme). Mye kan tyde på at de filosofiske og ideologiske tankesystemene er svakt internalisert i lærerutdannerens verdiforståelse, dvs. om de kjenner seg igjen som kyndige og reflekterte yrkesutøvere i tråd med verdiene skolen bygger på. I teorien om relasjonelle verdier påpeker Jenssen (1998:482)⁶⁹ at det slett ikke er noe åpenbart en -til -en-forhold mellom ens persons relasjonelle verdier og holdninger og endelige, bakenforliggende verdier fordi vårt postmoderne habitus tillater oss å leve med kryssende holdninger og preferanser, på tvers av tradisjonelle sosioøkonomiske skillelinjer og klassetilhørighet. På dette grunnlaget kan det derfor reises tvil ved grunntanken om at verdier er stabile, velordnede tilstander dypt internalisert i personligheten og som genererer bestemte målrettede preferanser i tråd med hva teorien tilsier, uavhengig av sosiale og faglige kontekster. Tendensen til sektorisering av verdier (ibid.: 473) viser at en og samme person opptrer med ulike sett verdirammer relativt til den kontekst/kultur vedkommende befinner seg i. Det betyr at ulike, sidestilte kulturer med varierende verdiinnhold eksisterer side om side, en pluralisme med bl.a. rom for tilstrekkelig individuell variasjon og akademisk frihet til å bruke hva som i øyeblikket gavner saken. Det kan videre bety at endelige tradisjonelle verdier i avtagende grad påvirker preferanser og holdninger til fordel for nye.

Dette faktum underbygger kritikken mot verditeorien. Skulle den være riktig, betyr det at resultatene i avhandlingen ikke reflekter bakenforliggende endelige verdier, men verdi-preferanserammer i den lokale kontekst. Med andre ord kan resultatene drøftes fra ulike synsvinkler:

1. Resultatet kan forstås som virkningen av bakgrunnsverdiene på lærerutdannerens personlige og instrumentelle verdier som forsøkes realisert i den lokale konteksten
2. Resultatet kan forstås som en tilpasning til lokal kontekst hvorfra også verdiene kommer. Med andre ord at verdier ikke er kontekstuavhengig. Resultatet er slik sett en generalisert oppsummering av verdier innen den lokale kulturen (slik kulturteorien hevder), og hvorfra andres verdier og sosiale praksis forstås.

⁶⁹ Relasjonelle verdier er verdier den enkelte sosialiseres til i møtet med andre mennesker og i form av normer og regler for det ønskelige forutsettes det at personen søker å realisere disse verdiene uavhengig den kontekst han arbeider i.

3. Ulike, likestilte og avgrensede ”personkulturer” ligger til grunn og reflekterer verdiene.
4. Resultatet kan forstås som et motsetningsforhold mellom uforenlige verdier personen har lært seg til å mestre ved å abstraherer motsetningene til teori og unnlater å handle, eller ved å tenke på en måte og handle på en annen, f.eks for å kunne mestre motsetningene mellom terapeutisk og normalisert læringssyn.
5. Det kan også være slik at resultatene kan forstås i lys av alle de fire tilnærmingene samlet.

”Kulturteorien (Wildavsky 1987) utelukker at de (lærerne) kan ha andre verdier enn de rådende verdier i skolens kontekst. Det kan derfor være grunn til å anta at resultatet i denne avhandlingen kun reflekterer lærerutdannernes verdi- og fagsynspreferanser i den lokale kulturen uten noen reell tilknytning til bakenforliggende grunnlagsverdier (metodologisk individualisme). I følge dette resonnementet befinner i så fall denne forskning, i likhet med forskningen for øvrig, seg i et lukket, deterministisk system som jakter sin egen hale, uten mulighet til å forklare endringene i den skolepolitiske opinionen utenfor skolens lokale kontekst. Skulle dette være riktig, lever lærerutdannerne sine liv nokså uavhengig av endringer i den skolepolitiske opinionen. Dette kan også forklare vanskene lærerutdanningsinstitusjonene har til omstilling i tråd med hva skolereformene krever. Reformene betinger at handlingene hviler på et felles, overordnet verdigrunnlag som avkrever vilje og selvbevissthet nok til å realisere verdiene i egen og felles virksomhet.

Svaret på spørsmålene innledningsvis blir derfor ikke bare et ja eller nei til hvor stabil og sikker data i avhandlingen er, men hvordan en tolker disse data som framstiller lærerutdanneren som en demokratisk, antiautoritær, kollektivistisk verdiorientert person, og som i sin praksisteori legger til grunn en terapeutisk tilnærming til hvordan oppdragelse- og undervisning skal tilrettelegges overfor de svakeste elevene. Med andre ord en ”lærerutdanner” som tenker kollektivistisk og handler terapeutisk.

”Sannheten” er med andre ord ikke lett å begripe, og nærmere kommer en vel ikke enn at sannhet er ”*det som er i overensstemmelse med ens overbevisning*” Jeg velger å forstå resultatet og derved lærerutdannernes endelige, personlige og instrumentelle verdier i lys av Giddens strukturasjonsteori, nemlig at praksisteori må forstås som et medierende fenomen

mellom handling og struktur. Et sådant syn forener de overfornevnte tolkninger: Strukturen (de bakenforliggende verdier) er midlet til og resultatet av lærerutdannerens (aktørens) preferanser. Denne forståelse gir lærerutdanneren mulighet til ikke bare å bli en handlende i tråd med normene, men samtidig en vitende og kyndig person som påvirker samfunnets oppfatning av pedagogikkens mål og oppgave.

Det er hevet over tvil at verdiendringer i form av omstilling og individualisering i samfunnet har endret oppfatningen av skolens rolle og funksjon. Fortsetter utviklingen i postmoderne retning, hvor bestemte verdier foretrekkes på bekostning av andre, konfronteres lærerutdanningene med et økende krysspress mellom verdiene i kollektivistisk solidaritets-ideologi og verdiene i en individualistisk selvhevdelsesideologi. Den ene strekker seg i normaliseringsorientert retning den andre i terapeutisk- teknologisk retning.

Forutsatt at resultatet er representativt for lærerutdannere, drøftes i neste kapittel mulige konsekvenser verdiendringene har for lærerutdanningen om utviklingen fortsetter i pluralistisk retning. Vil selvrealisering og oppsplitting føre til ytterligere svekking av fellesskapsverdiene? Hvordan kan spesielt kvinners oppslutning om terapeutisk fagsyn forstås i denne sammenheng, og hvilke konsekvenser vil fagsynets dominerende stilling ha i en skole hvor oppsplitting og selvrealisering dominerer? Også spørsmålet om hvordan lærerutdanneres selvoppfatning og kognitive bevissthet på verdiområdene skal kunne styrkes som motvekt til oppløsning av enhetsskoleideologien, står her sentralt.

Dette er tre av flere spørsmål som drøftes i neste kapittel og som er særlig aktuelle i forhold til læreplanverkets utsagn: ”Lærernes viktigste læremiddel er dem selv. Derfor må de tore å vedkjenne seg sin personlighet og egenart.....,” (LP. s.32), samtidig som ” at den enkelte lærer forplikter seg på fellesskapsverdiene i vårt samfunn og innenfor institusjonen” (NOU 1996:22)

Jeg har drømt at
en gang – en eneste gang –
skulle ord og liv bli ett.
- Hans Børli-

Kap. 16 Drøfting.

16.1 Innledning

Vi har i denne avhandlingen studert lærerutdannernes bakgrunn, utdanningsnivå og -lengde, deres yrkeserfaring og handlingspreferanser i forhold til plassering på verdimotsetningen individualisme versus kollektivism og i forhold til preferanser på dimensjonen terapeutisk versus normaliseringsorientert fagsyn.

Resultatet viser at utvalget samlet sett gir sterkere tilslutning til kollektivistiske verdipreferanser enn til individualistiske. Forholdet mellom oppslutning om terapeutisk versus normaliseringsorientert fagsyn er omtrent det samme som for verdier, men her er resultatet at kollektivistene slutter like sterkt opp omkring terapeutisk fagsyn som om normaliseringsorientert, noe som står i motsetning til hypotesen om samsvar mellom kollektivism og normalisering. Derimot prioriterer mindretallet (individualistene) normaliseringsorientert fagsyn. Dette betyr at et stort flertall av lærerutdannerne vektlegger et reduksjonistisk perspektiv på lære- og atferdsproblematikk samtidig som normaliseringens og den kollektivistiske fane heves høyt. Resultatet reflekterer minst to former for individualisme, en som forutsetter en etisk og moralsk lærer som gjenkjenner seg i sin yrkesutøvelse der likeverd, læring og velferd mellom ujevnbbyrdige skal realiseres i skolen, og som best forstås i lys av Rawls rettferdighetskonsepsjon (Rawls 1971), frihetsprinsippet og forskjellsprinsippet.⁷⁰ Den andre formen for individualisme kan forstås ut fra en pluralistisk synsvinkel. Her representerer individualismen et fritt, selvstendig individet som samarbeider, forhandler og konkurrerer innenfor rammen av lovpålagte regler, og hvor selvrealisering er et sentralt mål. I dette perspektivet er bindingene ikke indre og forpliktende, men utenfrastyrt og lovpålagt. Fremst i verdi- og fagsynsfronten står kvinnene.

Vi vil derfor avslutningsvis vurdere lærerutdannernes handlingspreferanser, verdi- og fagsyn i forhold til individualismeforståelsen nevnt ovenfor og i forhold til de mål reformarbeidet har

⁷⁰ Social and economic inequalities are to satisfy two conditions. First, they may be attached to office and positions open to all under conditions of fair equality of opportunity; and second, they must be to the greatest benefit of the least advantaged members of society (Rawls 1993:291)

stilt opp for skolen og som lærerutdanningen skal kvalifisere lærere til. Sentralt i vurderingen står læreplanensverkets (LP) utsagn: ” *Lærernes viktigste læremiddel er dem selv. Derfor må de tore å vedkjenne seg sin personlighet og egenart..., (LP. s.32)*. Dette utsagnet fokuserer lærerpersonligheten både som innsatsmiddel og redskap i undervisningsarbeidet.

Personligheten er uttrykk for bestemte anlegg og dannelse, holdninger, karaktertrekk og meninger om seg selv og verden (Filosofisk leksikon 1994:335).

Verdier er derfor viktige fenomener i selvoppfatningen og grunnlaget for veiledning i valg av handlinger. Kvinners sterke forankring i kollektivistiske verdier og deres vektlegging av terapeutisk fagsyn på bekostning av normaliseringsorientert, viser at de tenker og handler forskjellig fra menn på sentrale områder. Det betyr at årsaksforståelser, problemdefinisjoner og handlinger i denne sammenhengen ofte er forskjellige fra menns. Dersom valget av verdikongruente handlinger betinges av at verdiene ” *must be cognitively activated and should be central to an individuals self-concept*” slik Bas Verplanken & Rob W. Hollan (2002) har ført bevis for, indikerer resultatet at kvinners kognisjon og selvoppfatning på området er ulikt menns. Dette resultatet skiller seg fra annen verdiforskning som viser at menn gjennomgående er sterkere styrt av teknisk - instrumentell rasjonalitet enn kvinner som påvirkes av omsorgsrasjonalitet. I rammeplanen for revidert lærerutdanning (L 98) heter det: ” *Yrkesetisk kompetanse innebærer at hver enkelt lærer forplikter seg på fellesverdiene i samfunnet og institusjonen og at de arbeider for å realisere dem i den pedagogiske virksomheten (NOU 1996:22 s.59)*. Dersom kvinners og menns kognitive bevissthet og selvbegrep er forskjellig ved at også fellesverdiene oppfattes ulikt, står skoleveket overfor store utfordringer i strevet med å realisere tilpasset og likeverdig opplæring for alle. For eksempel vil ulike tolkninger av hvilke fordelings- og rettferdighetsprinsipper som skal gjelde mellom ujevbyrdige i overensstemmelse med fellesverdiene (skoleloven) og hvilke tiltak som skal iverksettes, kunne skape stor grad av individuell vilkårlighet.

Om det kan være mulig å forene ulike fagsyn i en yrkesetisk, overlappende konsensus og i tråd med fellesskapsverdiene, samtidig som den enkelte stilles fritt innen det pluralistisk og regelstyrt skolekultur, er en innfallsvinkel til den fortsettende drøfting. Er dette mulig? Er yrkesetisk ansvar opp til den enkelte, en privatsak? Hvilket ansvar påhviler lærerutdanningen og ikke minst, skoleeierne?

16.2 Utvikling i pluralistisk retning

Fra midten av åttiårene er makt og innflytelse gradvis overført kommunene, skolene og lærerne med det mål å heve skolens kvalitet. Konkurransen, fristilling og nyttehensyn har vært ledemotiver i denne utviklingen, som samtidig har ført læreren inn i en status- og identitetskrise. Skolereformene (reform 94, reform 97) har i løpet av 90-årene svekket skolen som nasjonal, sentralstyrt institusjon til fordel for sterkere lokal innflytelse samtidig som mål- og utenfrastyring i perioden har økt i form av resultatvurderinger. Skolens kvalitet og elevenes læring vurderes sterkere i et funksjonalistisk nytteperspektiv i nasjonal og internasjonal sammenheng. Verdipreferansene har samtidig dreid i pluralistisk retning. Pluralisme representerer en stor variasjon av likestilte og likeberettigede oppfatninger av hva som har verdi og medfører en utfordring for skolen og de fellesverdier som skolen til nå har bygget på. Motsetningen mellom fellesskapsverdier læreren og skolen forpliktes på, og hensynet til fristilling har blitt skjerpet. Det er i dette skjæringspunktet utsagnet ”*Lærernes viktigste læremiddel er dem selv*” må forstås. Hva det da vil si å være sitt eget beste læremiddel både for eleven og for samfunnet, blir et sentralt spørsmål læreren selv må ta stilling til, og det er her lærerpersonligheten skal komme til syne. Et annet forhold som må tas med i vurderingen er at maktforholdene og kvaliteten på båndene som knytter menneskene sammen i skolen også er endret. Hele årskull gjennomstrømmer det 13-årige skoleløpet med sin variasjon av læreforutsetninger, behov og krav til omstilling og tilpasning. Risikoen for kontaktløshet og fremmedgjøring har økt i takt med samfunnsutviklingen for øvrig. Mens lærerens autoritet tidligere bygde på lærerens kunnskapsstatus og samfunnsgitte mandat, må læreren nå stå fram som medmenneske overfor eleven, både yrkesetisk og faglig. Autoriteten må vokse innenfra. Derfor blir verdiene i lærerens selvbevissthet sentrale. De tildeles ikke, men må tilkjempes og utvikles av læreren selv som lærerens personlig kompetanse.⁷¹

⁷¹ Personlig kompetanse forstått som ”verdigrunnlag og menneskesyn, evne til innlevelse og empati, tro på at endring og utvikling er mulig, karaktertrekk som humor, personlig integritet og rettferdighetssans. (Skau 2005:64)

16.3 Lærerutdannelsens verdi- og fagsyn

Kollektivistenes sterkere oppslutning om terapeutiske preferanser hvor lære- og skoleproblematikk for de svakeste elevene i hovedsak forstås i et reduksjonistisk perspektiv, mens individualistene går motsatt vei og støtter opp omkring et normaliseringsorientert fagsyn, må forstås i lys av den terapeutiske kultur som denne kohort gjennom skolegang og studier er formet i. Fordi verdier influerer på vår atferd og leder oss i valget av handlinger under forutsetning av at verdiene er oss bevisste og sentrale i vårt selv-begrep, blir spørsmålet hvilke verdier som definerer lærernes selv-begrep i verdi- og fagspørsmål særlig viktige i forhold til muligheten for å forplikte seg til fellesverdiene i samfunnet og institusjonen. Terapeutisk fagsyn bygger på naturvitenskapelig virkelighetsforståelse som forstår tilpasning under en individorientert synsvinkel. Mennesket ses på som objekt som blir gjenstand for påvirkning i henhold til diagnostisk problemforståelse. Straks årsaksforholdet er klarlagt, for eksempel dysleksi, blir individets rettigheter vurdert i henhold til juridiske krav og administrative regler og plikter. I dette verdisystemet betinges retten til å forstå og ha nytte av undervisningen av det formelle systemet og ikke av læreren som person i kraft av yrkesetisk kompetanse og faglig dyktighet.(personlig kompetanse). Læreren som selvstendig og personlig kompetent person er i dette systemet erstattet med personen som handler i tråd med de riktige prosedyreregler uten refleksjon og innlevelse, og som utilsiktet gis mulighet til ansvarsfraskrivning og ettergivenhet. Om kvinners tendens til preferanser for terapeutisk fagsyn er et resultat av mediert faglig og personlig kompetanse eller ureflektert reaksjon på en pluralistisk prosedyre for å sikre eleven riktig og rettmessig behandling, sier denne avhandlingen ikke noe om. I denne avhandlingen er deres preferanse upåvirket av utdanningsnivå og lengde, så kanskje er det deres medfødte ”omsorgsrasjonalitet” som i tråd med tradisjonen leder til kompensatorisk pedagogikk.

I motsetning til det terapeutiske perspektiv hvor tilpasning forstås på grunnlag av liberalistiske verdier, blir tilpasning i et normaliseringsperspektiv⁷² forstått ut fra kollektivistisk verdiramme. Normalisering og dets teoretiske grunnlag anses som et radikalt brudd med den omsorgsteoretiske forståelsen vi finner i det terapeutiske perspektivet. Helhet går foran klassifisering og spesialisering. Gunnar Stangvik, Einar Solum og K. Kristiansen er forskere som har videreutviklet begrepet. Solums tilnærming er ” virksamhetsteoretisk” , dvs.

⁷² Normalisering blir her forstått slik Wolfensberger (1982) definerer det, nemlig som et universelt omsorgsprinsipp for sosialt verdsatte roller.

at han forstår normalisering som ” en kontinuerlig og gjensidig vekselvirkning mellom individuelle, subjektive forhold (livskvalitet), og ytre materielle og sosiale forhold. Gunnar Stangvik forstår begrepet både som et ledemotiv for faglige drøftinger og som handlingsbegrep for tiltak som bygger på disse ledemotivene. Kristiansen sier for eksempel at

”Sentralt i normaliseringsparadigmet er eit skifte i tenkjemåten vekk frå eit reduksjonistisk fokus til eit fokus på ” heilskap” saman med ei utvida forståing av funksjonshemming som problem” (Kristiansen1993:85).

I dette perspektivet forstås helheten å være mer enn summen av delene. Perspektivet, som henter mange av sine filosofiske og psykologiske impulser fra fenomenologi, sosiologi, aktivitetspedagogikk og humanistisk pedagogikk, ser ikke avvik som objektive og kontekstuavhengig gitte fenomener, men som resultat av forhandlinger menneskene imellom og i forhold til omgivelsene, dvs. som et relasjonelt fenomen. Mål og midler definerer hverandre gjensidig. Her er læring ikke resultat av en utenfrastyrt overføringsprosess.

”Å oppnå kunnskap er en adaptiv prosess som organiseres av den enkeltes erfaringsverden; den er ikke å oppdage en selvstendig, foruteksisterende verden utenfor den vitendes bevissthet” (Michael R. Matthews 1992).

Pedagogikken i dette perspektivet oppfatter seg ikke kontekstuavhengig, verdinøytral og objektiv, som i det terapeutiske perspektivet, men som subjektiv og verdiladet. Endelig og instrumentelle verdier utgjør hverandres forutsetninger. Det er i dette perspektivet lærerens selvforståelse av å være *”sitt eget viktigste læremiddel”* må forstås. Hva betyr selvrealisering i en pluralistisk kultur hvor relasjonelle og normative begrunnelser skal gis for hva man velger å gjøre? Hvor vanskelig slike relasjonelle og normative spørsmål er for læreren kan illustreres med Alasdair MacIntyres (1981) ord:

”Jeg er noens sønn eller datter, noen andres fetter eller onkel; jeg er borger av denne eller hin by, utøver av dette eller hint yrke; jeg tilhører denne klanen, denne stammen, min nasjonen.... Fra min familie, min hjemby, min stamme, min nasjon arver jeg en rekke forpliktelser, forventninger og rettigheter. Disse er gitte størrelser i mitt liv, mitt moralske utgangspunkt ”

I lys av MacIntyres forklaring forstår vi at verdier, fagsyn og praksis sitter dypt forankret i skolens praksis-tradisjon og forserkes i løpet av yrkesutdannelsen. Læreres praksiskunnskap formes naturligvis i tråd med tradisjonen. Uten forutgående kritisk refleksjon over fagsyns- og verdimotsetninger og konsekvensene i den ene eller andre retning for elevenes liv og levnet i skolen, risikerer læreren å bli redusert til en ukritisk tradisjonist. Læreren handler i tråd med hva tradisjonen tilsier. Dette kan også være en forklaring for hvorfor lærerutdanningens kompetanse på området tilpasset og likeverdig undervisning er så lite endringsorientert. Eksempelvis har omfanget av spesialundervisning etter 1975⁷³ økt på tvers av myndighetenes intensjoner om tilpasset opplæring innen et utvidet undervisnings- og kunnskapsbegrep. Motsetningene synes bare å ha flyttet inn under samme tak hvor de reproduseres og forsterkes, samtidig som de søkes løst med mer spesial-undervisning. Dersom læreren skal være seg sitt viktigste læremiddel, kreves kultur for selvrefleksjon over personlige kompetanse og kvaliteten på egen og andres undervisning i tid og rom. Dette er en oppgave som ikke kan overlates til den enkeltes læreres private vilkårlighet, men må være et felles ansvar for hele lærerutdanningen.

16.4 Læreplanverkets individsyn – læreren som læremiddel

Hvordan formes lærerutdannernes verdisyn i spenningen mellom et terapeutisk, instrumentelt perspektiv hvor en er opptatt av lovbestemte regler og prosedyrer for å oppnå et gode, og eleven i et helhetsperspektiv hvor mål og midler knyttes sammen gjennom læreren som *læremiddel* står sentralt? Hva karakteriserer prosessen som ”veileder” læreren i bestemmelsen av seg selv som læremiddel i sin yrkesutøvelse? Og er dette i det hele tatt mulig?

⁷³ Thomas Nordahl og Terje Overland viser i NOVA-rapport nr. 20/98 at segresjon til spesialundervisning er meget utbredt i skolen og står i motsetning til de nasjonale målsettingene.

I artikkelen ”Utdanningsreformenes paradoks drøfter Lars Løvli (1997) læreplanverkets individbegrep i lys av Kants og James Mills moralske individ i motsetning til læreplanverkets individsyn som ifølge han styres av ”prosedural liberalisme” som forutsetter at riktige prosedyreregler følges. I Mills og Kants versjon av individualismen forutsattes ”et moralsk individ som gjenkjenner seg i sansen for

rettferdighet og i realisering av velferd for alle” (Ibid.s.351) i motsetning til læreplanverkets hvor forutsetningen for å realisere samfunnsverdiene er den individuelle aktør som handler og forhandler med andre aktuelle aktører i en verden av stadige utfordringer og oppgaver. Kravene stilles ikke til skolen ut fra fellesskapets behov, men til det enkelte individ (lærer og elev) som handler ut fra læreplanens krav om ytelse, innsats og prestasjon, og som best illustreres med utsagnene ”ansvar for egen læring” og ”læreren som veileder” Oppfatningen av hva som er godt for den enkelte og hva som duger for samfunnet står åpent. Spørsmålet er i planverket overlatt til den enkelte. Med andre ord ses samfunnet i ”atomisk” perspektiv der helheten er summen av hva alle individer gjør side ved side, jevnbyrdige og ujevnbyrdige. Læreplanen bygger derfor på antakelsen om at samfunnsverdiene realiseres ved at hver tar ansvar for seg selv som meningssøkende, skapende, arbeidende, allmenndannede, samarbeidende, miljøbevisste og integrerte mennesker.

Sluttmålet for opplæringen er å anspore den enkelte til å realisere seg selv på måter som kommer fellesskapet til gode. (Læreplanen s. 50)

Kai Ingolf Johannessen (2001) drøfter i artikkelen ”Frihet og sosial enhet. Verdifelleskap i moderne pluralistiske samfunn?”⁷⁴ dette spørsmålet, og skiller mellom individualisme med basis i en pluralistisk verdiramme versus individualisme innen et kommunitaristisk. Han viser til Charles Taylors begrep atomisering⁷⁵ og skriver:

⁷⁴ I Norges Forskningsråd (01), artikkelsamling: ”Med forskerblick på verdier. Verdinetet. Flerfaglig forskning om verdispørsmål og livskvalitet”.

⁷⁵ I svensk oversettelse av Atomism ved T.Linden, publisert i ”Politisk-filosofiske tekster” i urvalg av Harald Grimen (1995:161-190)

” Så oppfattes altså det atomiske samfunn dypest sett som et aggregat av individer, som riktignok kan finne det fordelaktig å inngå samarbeid for å løse felles oppgaver. Således betale for felles forsikring, eller politivesen. Til tross for slike fellestiltak, er imidlertid samfunnsoppfatningen som ligger til grunn, individualistisk og instrumentell, ikke genuint sosial. Samfunnet er dypest sett en innretning etablert for å forsvare, understøtte og koordinere individuelle interesser ”

Taylor benevner den pluralistisk liberalisme som ”prosedural liberalism” opptatt av prosedyrer og administrative og juridiske regler for hva som sikrer individet rettferdighet mer enn av hva moralske og etiske prinsipper forplikter den enkelte til. Den er instrumentell og individualistisk og uten en substansiell verdibasis og uten felles orientering eller overbyggende konsensus i form av prinsipper for rettferdighets- og fordelingsprinsipper mellom ujevnbyrdige slik vi finner den innen en kommunitaristisk forståelsesformer. Dette kan jo forklare læreplanens utelatelse av hvilke prinsipper som skal ligge til grunn for skolens og lærerens etikk og valg og fordeling av instrumentelle midler mellom ujevnbyrdige og i forhold til skolens mål.

Lars Løvlie (1997) skiller mellom tradisjonell liberalisme hvor ”selvet” er forpliktet på Kants og James Mill moralske imperativ og nyliberalisme, hvor selvet primært ikke er forpliktet av moralske prinsipper. *” fordi ansvar nå er definert i forhold til juridiske og administrative regler og plikter. Bindingen er ikke lengre indre, men flyttet ut i systemet av objektive plikter og sanksjoner. Lærerens selvforståelse av den dyktige lærer er den som forvalter seg selv i rammen av individuelle prestasjoner og et institusjonelt regelverk”* (ibid s.354) Med støtte i Descombes (1991:131) argumenterer han for ”at regler alene ikke kan styre lærerens handlinger og at prestasjonsegenskaper ikke kan danne basis i en handlingsfilosofi, simpelthen fordi det selvstendige subjekt for handlingen er erstattet med tilskrevne sosiale egenskaper og med regler for handling.(s. 354)

Det er i dette perspektivet vi må forstå læreplanverkets utsagn om læreren som læremiddel.

” Lærernes viktigste læremiddel er de selv. Derfor må de vedkjenne seg sin personlighet og egenart og fremtre som robuste og voksne mennesker for unge som skal utvikles følelsesmessig og sosialt Fordi lærerne er blant de voksenpersoner som barn og ungdom får mest med å gjøre, må de våge å stå fram tydelig, levende og bevisst i forhold til den kunnskap, de ferdigheter og de verdier som skal formidles” (Læreplanverket, s. 32)

Å være sitt eget læremiddel ved å vedkjenne sin personlighet, verdier og egenart i egen yrkesutøvelse setter krav til læreren om å definere seg selv som selvstendig moralsk aktør. Utsagnet peker i retning av en verdirelasjonell bevisstgjøring av hvem en er i de ulike verdialternativer som læreren skal handle overfor, eller inngå i sammenheng med. I denne sammenheng kan læreren som læremiddel oppfattes både som et læremiddel på vegne av samfunnet og skolen og som aktør i et personlig og moralsk forhold til elevene. Spenningen mellom disse to perspektiver kan illustreres ved spenningen mellom et terapeutisk, instrumentelt perspektivene hvor en er opptatt av lovbestemte regler og prosedyrer for å oppnå et gode, og eleven i et helhetsperspektiv hvor mål og midler gjensidig definerer hverandre. I det første perspektivet er personen ikke forpliktet av moralske prinsipper fordi ansvar er definert i forhold til juridiske administrative regler og plikter. En gjør hva loven foreskriver og er ellers fritatt ansvar, eller gis anledning til ansvarsfraskrivning og ettergivenhet. Hva læreren til syvende og sist gjør i valget mellom relasjonsrettede og konsekvensrettede handlinger, er avhengig av kvaliteten på de begreper som styrer refleksjonen. I den først utgår valg av handlinger fra omstendigheter i skolen og elevens behov, i det andre pliktmessig i henhold til lov og regler.

Problematikken i lærerens overveielser og betydningen av lærerens ”habitus” i valget mellom selvstendige handlinger med basis i en praksisteori og handlinger i et ny-individualistisk perspektiv hvor handlingen bestemmes av tilskrevne regler og forventninger kan belyses ved forskningsresultater både fra eksperimenter og feltstudier. Tabachnick (1998) rapporterer fra et to-årig feltstudie av læreres atferd i motsetningen mellom teori og praksis i klasserommet (Tabachnick, Zeichner and Densmore 1987). Studien viste at lærernes beslutninger og løsninger i motsetningsforholdet var påvirket av :

- (1) - grad av struktur og byråkratisk kontroll
- (2) - kurs- og plankontroll
- (3) - grad av formalitet i mellom menneskene i skoleorganisasjonen
- (4) - grad av åpenhet overfor motsetningsfylte forventninger

I skoler med høy terskel for alternative løsninger, høy grad av kontroll og formaliteter, endret lærernes praksisteori seg i retning av systemets forventninger og regler for handlinger i

motsetning til skoler med mindre kontroll og formalitet hvor praksis endret seg i retning av lærerens praksisteori.

Lærerens fortolkning av seg selv som sitt beste læremiddel i denne sammenheng korresponderer med atferd i betydning ”pluralismens prosedyreliberalisme” Den gjenkjennes på nyliberalismens utenfrastyring og i det terapeutiske fagsynet.

Men også egenskaper ved lærerens ”habitus” virket inn på relasjonen teori- praksis. Lærere med høy kognitiv bevissthet i valg av beslutninger i overensstemmelse med selvoppfatning:

” searches for ways to prevent external rules from limiting options, so that she can put her own beliefs to work” (Tabachnick 1997:14).

I motsetning til dette, tenker vi oss lærere som fortolket reglene i tråd med forventninger og kontroll noe som avgrenser muligheter til å handle selvstendig. Ifølge Buchmann (1986 b) hos Trygve Bergem (1993;79) handler disse lærerne i tråd med tradisjonen, noe som kan forklare tregheten i det pedagogiske utviklingsarbeidet (Ibid., s.80)

Betydningen av kognitiv bevissthet i valg av verdibaserte handlinger demonstreres også ved 6 eksperimenter utført av Bas Verplanken, (Universitetet i Tromsø)og Rob W. Holland, (2002) Studiene viste at betingelsen for at en verdi skal ha betydning for valg av handlinger, er at verdiene aktiviseres kognitivt og i tillegg er sentrale i aktørens selvoppfatning.

“It can thus be concluded that the self might function as a crucial structure that mediates between values and behaviour. In other words, values that “work “ are those that make up part of the self-concept”. (ibid, s. 444)

Magne Nyborg (1985) understreker verdiers betydning som noe lært og langtidsminne-lagret og som ligger til grunn for valg av handlinger.

Det terapeutiske fagsynet er solid befestet i skoleverket og lærerutdannernes selvforståelse og står i motsetning til selv å velge handlinger som kan utføres på basis av lærte ferdigheter.

Det representerer en prosedyre-liberalisme hvor læreren handler i tråd med tilskrevne regler og forventninger i sosiale og faglige handlingssammenhenger. Når læreren oppdager og avslører skolens nedvurderende kulturelle rolle overfor de svakeste i skolen, vil han da kunne være et "læremiddel" i tråd med Rawls forskjellsprinsipp som legitimerer ulikebehandling forutsatt av at den er til størst gagn for den som på forhånd er dårligst stilt? Og har lærerne forutsetningene, kunnskapen og de ferdighetene som verdiene leder oss til å velge for den som er dårligst stillet i skolesamfunnet?

Ut fra hva resultatet av dette prosjektet viser og i forhold til de spørsmål og fortolkninger som er gitt ovenfor, kan en stille spørsmålet om hvorvidt lærerutdannerne/ høyskolene er i stand til å ta på alvor kravet i UH- loven, kap. 10 a §54 a hvor det heter:

"Utdanningen skal fremme studentenes personlige utvikling og yrkesetiske holdning, utvikle evne til refleksjon, vekke interesse for faglig og pedagogisk utviklingsarbeid som er relevant for arbeidet i skole og barnehage og gi forståelse for sammenhengen mellom læreryrket og opplæringsystemets funksjon i samfunnet"

For det første viser resultatet at lærerutdannernes verdi- og fagsyn tilsvarer en pluralistisk verdiramme hvor en selvteknologisk grunnholdning dominerer på bekostning av fellesverdiene. En kan nok bekjenne seg til de prinsipielle målsettingene, likeverdig undervisning, en skole for alle, integrasjon og normalisering osv. Verdier og verdi-kongruente handlinger skiller lag i slike konfliktfylte motsetningsforhold der begrepene er vage og den enkelte lærers yrkesetiske dannelse er for svak til å ta yrkesetiske standpunkter på tvers av ytre krav og forventninger. Konfliktene abstraheres og en beholder en fiktiv enighet. Ved å handle terapeutisk/selvteknologisk oppnås den samme effekten. En har gjort sin plikt og fritas fra ansvaret i egne og andres øyne. Dette kan være en forklaring på at lærerutdanningen prioriterer dannelsesperspektivet så svakt. Innen pluralismen vurderer en denne siden av kompetansen som noe av individets private integritet. Her skiller ideologi og handling lett lag til fordel for en materialistisk handlingskvalitet ut fra hvor nyttig eller skadelig virkning handlingen har (utilitarisme).

Knut Immerslund (2000) behandler denne problematikken i artikkelen "Dannelse og kompetanse. Hva er skolens oppgave i et nytt årtusen?" Kompetanse er ifølge Immerslund noe individuelt som gjør deg attraktiv og verdifull og du kan selge din arbeidskraft til høyere pris. Dannelse derimot " står for noe som er felles for mange mennesker, og som tjener

fellesskapets sak. Dannelse er ikke noe som nødvendigvis gjør deg attraktiv på arbeidsmarkedet, men som kanskje gjør deg interessant som venn, medmenneske og medansvarlig samfunnsborger” (s.115)

Denne avhandlingen har hatt fokus på lærerutdanneres verdi- og fagsyn. Et hovedspørsmål har vært hvilke perspektiver på oppdragelse og undervisning som legges til grunn for deres forståelse av egen og skolens praksis. Det finnes ingen entydige svar på dette spørsmålet, men resultatet viser stort behov for et styrket dannelsesperspektiv, styrke de nasjonale føringer og bevissthet på hvilke fordelings- og rettferdighetsprinsipper som skal veilede lærerne i valg av verdikongruente handlinger.

Til grunn for avhandlingen lå erkjennelsen av verdiers betydning for hvordan læring og oppdragelse i elevenes utvikling blir forstått og organisert. For det første at verdigrunnet i *tilpasset opplæring* må erkjennes på bakgrunn av det skoleideologiske skiftet fra segresjonsskole til en 13-årig obligatorisk enhetsskole hvor tilpasset og likeverdig opplæring er det gjennomgående prinsipp. For det andre at verdiene bak begrepsbruken krever mer enn en tradisjonell, pragmatisk metodeoppfatning dersom de nasjonale målsettingene skal kunne nås. Stortingets bruk av begrepet i 1976-77⁷⁶ representerer i så måte et paradigmeskifte i samfunnets skoleforståelse som grunnlag for en utvidelse av enhetsskolen til noe mer enn å etablere en tilgjengelighetsstruktur til ”borgerskapets skole” Skolens virksomhet forutsettes bygget på en kollektivistisk grunnholdning i avveielene mellom eksklusjon og inkludering, individuelle og kollektive behov og i valget av rettferdighets- og fordelingsprinsipper som skal gjelde mellom ujevnbryrdige i skolen. Til syvende og sist er det lærerens observasjoner og tilgjengelige verdibegreper som ligger til grunn for hvordan skoleaktivitetene persiperes og defineres. Selv om de strukturelle forutsetninger i det ytre har endret skolen, preges den pedagogiske virksomhet av tradisjonell skole- og undervisningspraksis⁷⁷ Haug (2004) viser til Håstein & Werner (3003) og våger den påstand at ” *vi har eit formidabelt orienterings- og formidlingsproblem på dette feltet mellom dei som utdannar lærarar*” Dagens begrepsbruk tyder på at lite har skjedd i retning av integrasjon ut over at motsetningene organiseres under samme tak.

⁷⁶ Begrepet markerer ønsket om å fjerne skillet mellom spesialundervisning og vanlig undervisning til fordel for et samlet, vidt opplæringsbegrep med plass til varierte og likeverdige skoletilbud for alle elever! St.meld. nr.98, 1976 -77

⁷⁷ Thomas Nordal og Terje Overland i NOVA-rapport nr. 20/98

Den pluralismen som preger dagens samfunn og skole aktualiserer felles verdiers betydning i skoleverkets virksomhet dersom frihet kombinert med respekt for forskjellighet skal kunne ivaretas på en verdig måte slik at det blir et gode for den det gjelder. Dette er et paradoks siden avgjørelsen av hva den gode handling er, alltid innebærer fare for negative virkninger for andre. Dette paradokset aktualiserer derfor ytterligere behovet for høy verdi-etisk bevissthet når lærere skal planlegge og gjennomføre sin undervisning.

Denne avsluttende drøftingen viser at ”lærerstanden” lever i et inkonsekvent forhold mellom ideal og realitet. Misforholdet mestres best ved å abstrahere motsetningen til teori ved at verdi og handling skiller lag. Denne problematikken drøftes av Jacques Bouveresse (2004)⁷⁸. Her behandler han Bourdieu ’s tvil angående de intellektuelles nytte for de svakeste til tross for deres kunnskap om sannheten og vilje til handling. Tvilen begrunnes i at det er fullt mulig å ta opp i seg ... ”den kritiske sosiologiens/pedagogikkens sannheter på en mer eller mindre kynisk måte, uten at dette fører til nevneverdige forandringer i atferden til dem det dreier seg om man fortsetter å handle som før, med viten om hvordan tingene ligger an og i lys av det faktum at – også i sosiologens (les pedagogens) øyne – gjør alle omtrent det som er meningen at de skal gjøre og ganske enkelt ikke gjøre noe annet. Det er dessverre grunn til å frykte at mennesker i dag lett vinner seg til inkonsekvens, og at den til slutt føles helt naturlig. Å tenke på en måte og handle på en annen kan dessverre også bli en habitus, og til og med utgjøre den moderne habitus fremfor noen”

⁷⁸ Professor Jacques Bouveresse, Collège de France i Le Monde diplomatique 12.11.2004. Forfatter av boka Bourdieu, <http://www.diplomatikk.net>

16.5 Sluttord

SPØR IGJEN

Tallrekken ler av oss og vil forklare alt. Den har kjeve av jern og tenner
som det klirrer i.
Vi spør og spør og tallene svarer, men ikke som fiolinene
eller om lykken mellom to armer. Da hoster det på skjermen: Uklart spørsmål.
Spør igjen

Rolf Jacobsen

Fra NATTÅPENT (1985)

Rolf Jacobsens dikt minner oss om tallenes begrensning når det gjelder formidling av kunnskap. I denne sammenhengen er det viktig å huske at ”tallene svarer” ikke som i naturvitenskapene på bakgrunn av stabile objektsforhold, men som uttrykk for individuelle overbevisninger, motiver og handlinger. Holdninger er følelsemessig relatert til stridsspørsmål med mange kompliserte aspekter knyttet til handling og tanke. For å sitere Bent Flyvberg (1991) som referer til Giddens ”dobbelte hermeneutikk” og skriver: ”... *at studiet af menneske og samfund kun kan være lige så stabilt som selvfølgeligene hos de mennesker, som studeres. Og da det ikke er særlig stabilt, er studiet av menneske og samfund ikke stabilt*”. I dette ligger at både forskeren og de utforskende er selvfølgeligende i forhold til å forstå sammenhengene mellom sentrale begreper i forskningsmodellen og hvordan begrepene er operasjonalisert. Resultatene, for eksempel kvinners tendens til å preferer terapeutiske handlingsmønstre i større omfang enn menn i gitte pedagogiske situasjoner, må derfor forstås i sammenheng med hvilke situasjoner det refereres til, og hvordan terapeutisk fagsyn er operasjonalisert. Dette gjelder også utvalget av verdi- og atferdsvariabler. Generaliseringer til populasjonen av lærerutdannere har derfor betydelige begrensninger. Ikke minst gjelder dette utvalgets størrelse og sammensetning, bl.a. burde innslaget av fagdidaktikere, faglærere, øvingslærere, pedagoger og administrativt personale ha vært større.

Det kan reises metodekritikk i form av utilstrekkelig metodetriangulering ut over bruk av ulike statistiske tilnæringer, for eksempel manglende bruk av supplerende kvalitative design. Gjennom et kvalitativt design ville et tolkende perspektiv fremheves, det gjelder særlig innholdet i begreper som fagsyn, individualisme og kollektivismen respondentene la til grunn for sin prioritering i survey-undersøkelsen. Likeså ville en oppnådd større innsikt i lokal kontekst og fanget opp aspekter som virker inn på vurderingene. Sammenholdt med det

kvantitative metodeopplegget ville dette til sammen ha gitt større innsikt i og forståelse for hvorfor respondentene prefererte som de gjorde.

Resultatene i denne avhandlingen peker på et betydelig sprik mellom den solidaritetsideologien som ligger til grunn i det skoleverket lærerutdanningen utdanner lærere til, og hvordan lærevanskeproblematikk forstås blant lærerutdannere. At denne diskrepansen er ”kjønnsbetinget” i betydelig grad når det gjelder fagsyn, innbyr til å stille nye spørsmål og en utvidet gransking av lærerutdannernes selvoppfatning i relasjon til verdier og fagsyn og lærerutdanningenes institusjonskultur på området. Målsettingen om tilpasset opplæring realisert gjennom normaliseringsorientert pedagogikk med vekt på at lærerens ”**viktigste læremiddel er de selv**”, krever at lærerens kompetanse i løpet av utdanninga må presiseres og oppøves til et nivå der lærerens diskursive bevissthet og praktiske ferdighet kvalifiseres til å konfrontere utfordringene som undervisning av ujevnbyrdige stiller skolen overfor. Hvilke rettferdighets- og fordelingsprinsipper læreren forpliktes å følge i yrkesutøvelsen overfor ujevnbyrdighet står i dag ubesvart. Skal disse verdispørsmålene betraktes som private og avgjørelsen være opp til den enkelte lærers verdiforankring å avgjøre, eller skal læreren forpliktes på en etisk kodeks som forstår kvalitet på basis av forskjellsprinsippet nemlig at ”*ulik behandling bare kan aksepteres dersom den medfører størst fordel for de av samfunnets medlemmer som er dårligst stilt.* (Rawls 1993: 291)?

At deduktiv ideologisk orientering er den dominerende innfallsvinkelen i lærerutdanningens forståelse av skoleproblematikk med de konsekvenser ideologien har for skolens ethos, slik professor Peder Haug (2004) antyder som forklaring på at lærerutdanningene er så tradisjonsbundne, får derfor støtte i denne avhandlingen gjennom lærerutdannernes sterke oppslutning om terapeutisk fagsyn. Resultatet er verken overraskende eller nytt. Det overraskende måtte være at det er kvinner og ikke menn som er de sterkeste representanter for terapitradisjonen. Det er derfor grunn til å se kritisk på hvordan teori- og øvingslærere utdannes og rekrutteres til lærerutdanningen, og å undersøke vilkårene for at normaliseringsorientert tradisjon skal få sterkere gjennomslag i lærerutdanningen.

Litteratur

- Bakke, J. (1989). *Likeverdig Undervisning – idealer og realiteter i en skole for alle*. Hovedoppgave i spesialpedagogikk. Universitetet i Trondheim Den allmenvitenskapelige høgskolen.
- Befring, E. (1990): *Spesialpedagogikken som fag og arbeidsfelt*. Hos Olsen, T., Solheim R (red): *Spesialpedagogikk. Perspektiver. Festskrift til Hans Jørgen Gjessings 70-årsdag*. Universitetsforlaget A/S 1990
- Befring, Edvard (1994): *Læring og skole. Vilkår for eit verdig Liv*. Det Norske Samlaget, Oslo 1994
- Berg, G. (1995): *Skolkultur- nyckeln till skolans utveckling, En bok för skolutvecklare om skolans styring*. Förlagshuset Gothia
- Bergem, Trygve (1993): *Tjener – aldri herre. Om lærerutdanning og yrkesetiske holdninger*. Sluttrapport fra LYH-prosjektet, Bergen Norsk Lærarakademi.
- Berggrav, M. / Eriksen P. (1975): *Atferdsterapi i sosialt perspektiv. Erfaringer fra daghjemskonsultasjon*. Universitetsforlaget Oslo/Bergen/Tromsø
- Bergstrøm, B. (1984): *Ut av misbruket*. Aschehoug, 1984
- Bouveresse, Jacques (2004): Bourdieu, mediene og de intellektuelle. Colle`ge De France. I *Le Monde diplomatique*. <http://www.Diplomatique.net/index>.
- Bjørgen, Ivar (1994): *Ansvar for egen læring: Den profesjonelle lærer og student*. Tapir, Trondheim 1994
- Buchmann, M. (1986b): *Teacher knowledge: The light that teachers live by*. Paper present at the Third Conference on Teacher Thinking and Professional action, Leuven University, Leuven, Belgium.

- Clark, C.M. & Yinger, R.J. (1977): *Research on teacher thinking*.
Curriculum Inquiry. 7:4, 279 - 304
- Converse, Philip. E. (1964): The nature of belief systems in mass publics. I: Apter, David (red): *Ideology and discontent*. New York, The Free Press.
- Davis, K.A. (1994): Multicultural classrooms and cultural communities of teachers. Teaching and teacher education. *An international Journal of Research and Studies*. Vol.11, No,6, 1995
- DeVellis, R.F. (1991): *Scale development*. Sage Publ..1991
- Edvardsen, E. (1985): Medløperiet i skolen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*. Nr.1, 1985
- Fenstermacher, G.D. (1986): Philosophy of research on teaching: Three aspects. I. M.C. Wittrock (ED) *Handbook on research on teaching*, Third edition, 37-49, New York: Macmillan Publishing Company.
- Flanagan, Scott C. (1982). Changing Values in Advanced Industrial Societies. Igleharts Silent Revolution from the Perspective of Japanese Findings. *Comparative Political Studies*, 14:403-444
- Flyvberg, B. (1996): *Rasjonalitet og Magt. Det konkrete videnskap*. Akademisk Forlag A/S, AKA-print, Århus.
- Galtung, J. (1996): *Peace by Peaceful Means*. Sage Publications, 1996.
- Giddens, A. (1991): *Modernitet og selvindentitet. Selvet og samfunnet under senmoderniteten*. Oversat af Søren Schultz Jørgensen, 1996, Hans Reitzels Forlag, København 1996
- Goodlad, J.I. (1988). *The study of the education of educators*. Phi Delta Kappan. Oktober Vol. 70, 2. 105-11. Hos Bergem, T. 1993 s.28
- Guneriussen, W. (1996): *Aktør, handling og struktur. Grunnlagsproblemer i samfunnsvitenskapene*. Tano A.S. 1996
- Guneriussen, W. (1999): *Å forstå det moderne: Framskrittstro, rasjonalitet, ambivalens og Irrasjonalitet i diskurs om modernitet*. Tano Aschehoug c 1999

- Habermas, J.(1981): *Theorie des kommunikativen Handelns*. Bind 1-2- Frankfurt a. M. Hos Guneriussen, W. (1996). Aktør, handling og struktur. Grunnlagsproblemer i samfunnsvitenskapene Tano A.S.1996
- Handal, G., Lauvås P. (1983): *På egne vilkår : en strategi for veiledning med lærere*. J.W. Cappelens forlag a.s
- Hannus-Gullmets, B. (1997): Läs- och skrivsvårigheter- et svårdefinerat begrepp, i *Nordisk Tidsskrift for Specialpedagogikk*, Nr.2 1997
- Haug, P.(2004): *Utdanning for skulen i framtida- krav til lærerutdanninga Om kvalifisering for tilpassa opplæring*. Innlegg på Nettverk for differensiering og tilpassa opplæring. Konferanse i Tromsø 10. -11.juni 2004. Upublisert.
- Hanselmann.H. (1930): *Einführung in die Heilpädagogik*. Hos Befring E. 1990
- Hellesnes, J.(1975): *Sosialisering og teknokrati: Ein sosialfilosofisk studie med særlig vekt på pedagogikkens problem*. Oslo:Gyldendal, 1975
- Hellevik,O.(1994): *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Femte utgave. Universitetsforlaget 1994
- Hofstede, Geert (1984): *Cultures Consequences. International Differences in work- related Values*. New York, Sage.
- Iglehart, Ronald (1979): The impact of values, cognitive level and social background. In Barns, Samuel H.,Max Kaase et al.: *Political action: Mass participation in five Western Democratis*
- Iglehart, Ronald (1987): Value Change in Industrial Societis. *American Politikal Science Review*, 81: 1289-1303
- Immerslund, Knut (2000): Dannelselse og kompetanse. Hva er skolens oppgave i et nytt årtusen? *Samtiden* 5/6 2000 s.107
- Jensen, A. T. (1993): *Verdivalg. Ny massepolitikk i Norge*. Oslo: ad Notam Gyldendal A/S

- Jensen, A.T. (1998). Verdier, opinion og politikk. Forskning med store vyer og stor fallhøyde. *Tidsskrift for samfunnsforskning. nr.4 1998:46 Årgang 39*
- Jensen, A.T. (1990): Ungdommen har snart ikke respekt for noe. Oppslutningen om autoritære verdier i Norge 1957-1990. *Tidsskrift for samfunnsforskning. nr.31:341-365*
- Jensen, I. F. (1997, 14 juni): Den perfekte lærer: Leserinnlegg i *Norsk skoleblad* nr 6
- Johannessen, K. I. (2001): Frihet og sosial enhet. Verdifellesskap i moderne pluralistiske samfunn. Pia Hverven Aksel (Red). *Med forskerblick på verdier. Verdinettet flerfaglig forskning om verdispørsmål og livskvalitet.: 31-48, Oslo: Norsk forskningsråd*
- Jordell, K. Ø (1986): Fra pult til kateter: Om sosialisering til Læreryrket: En teoretisk studie Rapport 1-1986. Universitetet i Tromsø
- Kaspersen, L.B.(1995). *Antony Giddens. Introduktion til en samfundsteoretiker.*København: Hans Reizel
- Kluckhohn, Clyde K.M.(1951) Values value orientation in the theory of action. T.Parsons and E. Shills (red). *Towards a general theory of action.* Cambridge, MA.. Hos Anders Todal Jensen (1993)
- Knutsen, O. (1985): *Politiske verdier, konfliktlinjer og ideologi. Den norske politiske kulturen i komparativt perspektiv.* Avhandling. Institutt for statsvitenskap. Universitetet i Oslo
- Kristiansen, K.(1995): Normalisering. I P.Haug (red.) *Spesialpedagogiske utfordringer.* Oslo, Universitetsforlaget AS
- Kyrkje og undervisningsdepartementet (1976-77) St. Meld.nr.98 (1976-77) Om spesialundervisning
- Kyrkje og undervisningsdepartementet (1982-83): Inst. O. Nr.4 – 1982-83. Vedlegg 2.Brev fra Justis – og politidepartementet til Kirke- og undervisningsdepartementet datert 2.juni 1982.
- Løchen, Y. (1996): De funksjonshemmede. Forskning på og om, eller for og med. Marginaliserte grupper som for eksempel funksjonshemmede: en etisk refleksjon. Artikkel 2. *Rådet for funksjonshemmede.* Oslo 1996

- Løvlie, L. (1997) Utdanningens paradokser.
Norsk pedagogisk tidsskrift nr.6 1997
- Martinussen, W. (1988): *Solidaritetsens grenser*. Oslo, Universitetsforlaget
- MacIntyre, A. (1962). A Mistake about Causality in Social Science. Hos Skagestad,
P.(1974). *I historiens vidnebok. Et essay om historieforståelse og ideologi-kritikk*.
Dreyer Forlag – Oslo 1977
- Mo, T., & Opdahl S (1988): *Utdanningspreferanser blant ungdom. En undersøkelse av
rekrutteringsgrunnlaget til UNIT, AVH.*. Trondheim: UNIT - AVH.
- Mordahl, T.L.(1989): *Som man spør får man svar: arbeid med survey-opplegg*. TANO.
Oslo
- Myhre,R.(1991):*Grunnlinjer i pedagogikkens historie*. Gyldendal Norsk Forlag a/s
1992.2.opplag
- Noddings, Nel (1997): *Pedagogisk filosofi*. Oslo: Ad.Notam. Gyldendal
- Nordahl T. og Overland T. (1998): *Idealer og realiteter. Evaluering av spesialundervisningen
i Oslo Kommune*. Norsk Institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
Rapport 20/98. Oslo
- Norges Forskningsråd (1996): *Spesialpedagogisk kunnskaps- og tiltaksutvikling*.Oslo: Norges
Forskningsråd, Område for kultur og samfunn. 80s. ISBN:82-12-00588-7
- Norges Forskningsråd (2003): *Evaluering av Reform 97: Sluttrapport frå styret for Program
for evaluering av Reform 97 / utarbeidd av Peder Haug*. Oslo: Norges forskningsråd,
2003, 110 s.
- Norges Forskningsråd (2001): *Med forskerblick på verdier. Verdinettet. Flerfaglig forskning
om verdispørsmål og livskvalitet*. Pia Hverven Aksel (Red)
- Norgesnettrådet. (2002a): *Evaluering av allmennlærerutdanningen ved fem norske
institusjoner. Rapport fra eksternt komité*. Oslo: Norgesnettsrådets rapporter. ISSN
1501-9640

- Norgesnettrådet. (2002b): Evaluering av praktisk-pedagogisk utdanning ved fem norske institusjoner. Rapport fra ekstern komité. Oslo: Norgesnettsrådets rapporter. ISSN 1501-9640
- Norges Offentlige Utredninger (1985). NOU 1985:34 Levekår for psykisk utviklingshemmede. Oslo, Bergen, Tromsø: Universitetsforlaget
- Nyborg, M. (1985): *Læringspsykologi. I oppdragelse- og undervisningslære.* Norsk Hagesund: Spesialpedagogisk Forlag
- Nyborg, M. (1994) *Pedagogy The study of how to provide optimum condition of learning for persons who may differ widely in pre-requisites for learning.* Hagesund Norway: Nordisk Undervisningsforlag.
- Ogden, T. (1995): Spesialpedagogikk i transit eller exit. I *Spesialpedagogiske utfordringer* 1995. PederHaug (red.)
- Opdal, P.M. (1983): *Begrepsanalyse og pedagogikk.* Oslo Universitetsforlaget
- Riksaasen, R., Vigeland, B. (1994): *Basil Bernsteins kodeteori og nyere emperi.* Tapir Forlag 1994
- Ringdal, K. (2001). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode.* Fagbokforlaget Vigemostad & Bjørke AS
- Rokeach, M. (1960): *The open and closed mind. Investigations into the nature of belief systems and personality systems.* New York, Basic books.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values.* New York, The free Press
- Rokeach, M. (1996): *Attitude Change and Behavioral Change. Public Opinion. Quarterly, pp.529-550*
- Skagestad P. (1977): *I historiens vidnebok. Et essay om historieforståelse og ideologikritikk.* Perspektivbøkene nr. 57. Dreyers Forlag – Oslo 1977
- Skau, G.M. (2005): *Gode fagfolk vokser. Personlig kompetanse i arbeid med mennesker.* 3.utgave Cappelen Akademiske Forlag

- Skjervheim, Hans (1976): Deltakar og tilskodar og andre essays. Ide og tanke; 31-32, Tanum-Norli, 1976
- Skrtic, T. (1991): The Special Education Paradox. Equity as the Way to Excellence. *Harvard Educational Review*, Nr.2, Årgang 61 s.152
- Slagstad, R. (1994): Arbeiderpartistaten som skolestat. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 3-4. 1994
- Sentralorganet for fjernundervisning på universitets- og høgsolenivå. (1998): Med fjernundervisning i fokus. Tilrettelegging av fjernundervisning. Rapportserie Nr.1 1998
- Solum, E. (1991-1993): Normalisering. Grunnlag for mål for omsorg. adNotam Forlag, Oslo
- Solvang, P. (1999): Dysleksidebatten - to usammenlignbare posisjoner som begge er nødvendige. *Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk* Nr.1.1999. Scandinavian University Press. Oslo, Stockholm, Copenhagen, Oxford, Boston.
- Stangvik, G. (1987): *Livskvalitet for funksjonshemmede*. Bind 1, U-forlaget, Oslo
- Stangvik, G. (1995): Spesialpedagogikken mellom ideologi, politikk og samfunn. I *Spesialpedagogiske utfordringer*. PederHaug (red.)
- Steinsholt, K. (1997): *Refleksjon og ettertanke. Pedagogisk refleksjon. Postmodernisme og pedagogisk refleksjon, Hermeneutisk refleksjon*. Tapir Forlag, Trondheim 1997
- Strømnes, Å.L (1993): *Kunnskapssyn og pedagogikk: Historisk analyse og jamføring*. Trondheim Tapir.
- Strømnes, Å.L (1994): Fagdidaktikken sin plass i fagplanane i lærarhøgskolane. *Prismet* Nr.5-1994
- Strømnes, Å.L. og Søvik, N.(red). (1987): *Teachers Thinking. Perspectives and Research*. Trondheim, Tapir.
- Sundby, P.(1982): *Medisin, moral og det gode liv: Et innlegg mot de radikale krefter i Moraldebatten*. Gyldendal, Oslo 1982

- Tabachnick, B.R. & Zeichner K.M.(1986): Teacher beliefs and classroom behaviours: Some teacher responses to inconsistency. In M. Ben-Peretz, R.Bromme and R Halkes (Eds.) *Advances of research on Teachers Thinking*, Swets & Zeitlinger.
- Tabachnick, B.R. & Zeichner, K.M. (1985) The Development of teachers perspectives: Social strategies and institutional control in the socialization of beginning teachers. *Journal of Education for teachers*. Vol 11.1. s.
- Tabachnick, B.R. (1997): Describing social life: using the language of possibility in an uncertain world. I Christer Brusling (red) *Teacher education and social change. A collection of papers at the symposium of the Nordic Network of teacher Education Research , funded by the Nordic Academy for Advanced Study, in Grebbestad, Sweeden, August 4-9, 1997*. HiO-notat 1997 nr. 39. Oslo, HIO-trykkeriet.
- Taylor, C.(1995): Anatomism.Oversatt av T, Linde´n. Identitet, frihet och gemenskap. Politisk- filosofiske tekster i urvalg. Harald Grimen(red) Gøteborg: Bokforlaget Daidalos AB.
- Thelhaug, A.O.(1997): *Utdanningspolitikken og enhetsskolen. Studier i 1990-årenes utdanningspolitikk*. Didakta Norsk Forlag
- Thelhaug, A.O.(1999): Individualisering mot fellesskap. Kritikken av utdanningsminister Gudmund Hernes- og en korrigering. I Thelhaug, A.O. og Aasen,P. (red.) *Både og. 90-tallets utdanningsreformer i historisk perspektiv*. Oslo: Cappelen.
- Thomas K.W. & Kilmann, R.H. (1975) “ Instrument for vurdering av måter å håndtere uenighet på”. Til norsk ved Birger Bertheussen, Trondheim Lærerhøgskole / Pedagogisk senter i Trondheim
- Thomas, K. (1975): Conflict and Conflict Management in The Handbook of Industrial and Organizational Psychology Volum II Chicago 1975, Marvin Dunnette red.
- Valen, H., Aardal,B. Og Vog, G. (1990):*Endringer og kontinuitet. Stortingsvalget 1989. Sosiale og økonomiske studier 74*. Oslo, Statistisk sentralbyrå
- Verplanken, Bas & Hollan, Rob W. (2000): Motivated Decision Making: Effects of Activation and Self– Centrality of Values on Choices and Behaviour. Universitetet i Tromsø/Universitetet I Nijmegen

Journal of personality and Social Psychology 2002.Vol.82, NO.3:434

Wildavsky,A. (1982): The tree cultures: explaining the anomalies in the American welfare state. *The Public Interest*. 69:45-58

Wolfensberger, W. (1983): Social Role Valorization. A proposed New Term for the Principle of Normalization. *Mental Retardation* 21(6)

Young, M.(1966): *Intelligensen som overklasse*. Oslo, Pax

Aalberg, T.(1998): Norske likhetsverdier i et komparativt perspektiv. *Tidsskrift for samfunnsforskning* Nr.4 1998.:491 Årgang 39

Appendiks A

		Side
Appendiks 1	Kommentar til spørreskjema fra professor Willy Guneriussen , UiT	2
Appendiks 2	Forespørsel om deltaking i utprøving av spørreskjema	3
Appendiks 3	Tilbakemelding til prøveutvalget om resultatet fra prøveutfyllingen	5
Appendiks 4	Invitasjon til fagseksjonene ved høgskolene i Nesna, Bodø, Tromsø, Finnmark og Samisk høgskole om å delta i forskningsprosjektet	6
Appendiks 5	Spørreskjema a) Persondata (Spørreskjema A) b) Forholdet til medarbeidere (Spørreskjema B) c) Forholdet til verdier (Spørreskjema C) d) Forholdet til verdifilosofiske spørsmål (Spørreskjema D) e) Perspektiv på årsaksforståelse (Spørreskjema E) f) Vurdering av spørreskjemaet (Spørreskjema F)	7
Appendiks 6	Thomas-Kilmann- instrumentet til vurdering av måter å håndtere uenighet på v/ Birger Bertheussen Trondheim lærerhøgskole/pedagogisk senter i Trondheim	20
Appendiks 7	Korrelasjonsmatrise	47

Appendiks 1

Fra: Willy Guneriussen [willyg@sv.uit.no]
Sendt: 3. november 1999 09:09
Til: jarle.bakke@unikom.uit.no
Emne: skjema

Kjære Jarle B.

Takk for tilsendte skjema - og for tillit!

Jeg har ikke nå tid til å gå grundig gjennom dette. Jeg har bare tatt en rask titt og har følgende kommentar:

Det er mye overlappende tematisk (teoretisk og historisk) mellom lib-komm og ind-koll dikotomiene dine, selv om du prøver å skille. Når jeg har noen innvendinger til innledningsteksten i D så fører mine forslag egentlig til at det ikke lenger blir noe viktig skille mellom det to dikotomiene. Dette kan kanskje bli problematisk for deg? Lib-komm kan selvsagt betones mer som politiske strømninger, mens ind-koll er mer "teoretiske"?

INNLEDENDE TEKST TIL D:

Her tror jeg mange vil få problemer med liberalisme-kommunitarisme skillet ditt. Hvis folk ikke får vite noe mer, at dette bare er de første og eneste beskrivelsene de får, så tror jeg de lett kan bli "hengende i luften".

Særlig vanskelig synes det å få tak på forholdet det gode og det riktige. VAnligvis trengs jo lange utredninger for å få dette på plass (hvis man ikke allerede forutsetter at folkene som spørres kjenner godt til debatten). Jeg foreslår at du prøver å gi dette en enklere ordlyd - det vanlige om at lib. legger vekt på individenes valgfrihet, preferanser, nyttemaksimering og rasjonalitet, mens kommunitarister framhever at vi bare kan bli lykkelige ved å tilhøre godt integrerte felleskap og at hensynet til felleskapets goder og verdier mange ganger må gå foran individuelle ønsker/lyster. Et par ord om at disse abstrakte ideene også kan gis implikasjoner i politiske ideer/program.

SPØRSMÅL D2 - Vil ikke mange kunne stusse over hva som her menes?

INNLEDENDE TEKST TIL C:

her er det nok greiere. Men kanskje kommer "individualisten" litt dårlig ut i forhold til "kollektivisten" som tar hensyn til felleskapet. Det kan bli en ideologisk slagside i innledningsteksten. Kanskje du skulle føye noe til om at individualisten mener at på sikt vil alles lykke best sikres ved at hver og en mest mulig uforstyrret får lov til å følge sine egne ønsker/mål. Frihet går foran felleskap fordi det best sikrer alles lykke.

(Individualisten behøver ikke tro at alle vil bli lykkelig - men bare at de beste forutsetningene for at flest mulig vi bli det ligger i den størst mulige individuelle frihet).

For kollektivisten - frihet må behgrensnes av hensyn til felleksapets behov - fordi felleskap er så avgjørende for alles lykke.

Lykke til med strevet videre.

Hilsen Willy

Appendiks 2

Navn.....

.....

Utprøving av spørreskjema.

Kjære kollega. Vi skriver til deg for å be om din hjelp i arbeidet med å prøve ut et spørreskjema om likhetsverdier. Skjemaet inngår i en gransking av hvordan studentenes kyndighet og kompetanse i tilpasset opplæring utvikles i allmennlærerutdanningen. Granskingen inngår i Jarle Bakkes doktorgradsarbeid i pedagogikk. Arbeidet skjer i samarbeid med Institutt for pedagogikk ved Universitetet i Tromsø. Professor Edmund Edvardsen er ansvarlig hovedveileder. Målet er å gjennomføre den endelige spørreskjemaundersøkelsen i løpet av november 1999.

Bakgrunn

Mandatet for avhandlingen finnes i NOU 1996:22 "Lærerutdanning mellom krav og ideal" og Stortingsmelding nr. 48 1996-97 "Om lærerutdanning". I begge dokumentene etterlyses viten om hvordan lærerutdanningen kvalifiserer studentene på området tilpasset opplæring.

"Ansvaret og grunnlaget for tilpasset opplæring må bli mer tydelig i allmennlærerutdanninga" heter det for eksempel på side 135 I NOU 22: etter at utvalget har konstatert at lærerutdanninga i Norge bare kan gi begrenset informasjon på området.

Skjemaet tar sikte på å reflektere lærerutdanningens verdimessige forankring. Skjemaet skal nå prøves ut i den hensikt å oppnå størst mulig grad av stabilitet og nøyaktighet. Skjemaet har i det forutgående gjennomgått teoretisk validering, blitt vurdert av fagmiljøer som forsker på verdivalg, og utprøving på et mindre utvalg av lærerutdannere på Universitetet og Høgskolen i Tromsø. Resultatet av denne erfaringsoppsamlingen er det skjema som du inviteres å svare på. Målet er å gjøre skjemaet enklest mulig samtidig som stabiliteten og validitet forbedres.

I denne forbindelse ber vi om din profesjonelle hjelp ved at du svarer på spørreskjemaet i to omganger med en måneds mellomrom. Resultatet vil bli drøftet med deg etter avtale.

Selve surveyundersøkelsen skal følges opp med en kvalitativ gransking i form av intervju. Forskningsopplegget sikter derfor både mot kvalitative og kvantitative virkelighetsforståelser som så veies opp mot hverandre.

Orientering om utfyllingen

Skjemaene består av spørsmål og påstander som vurderes langs en 5-delt skala. Utfyllingen består av å sette ring rundt den tallverdien fra 1 til 5 som best samsvarer med din vurdering. **Det er viktig at du er nøyaktig og presis, selv om noen av spørsmålene kan synes å være unødvendige, gjentakende og**

lite betydningsfulle. De har likevel en viktig funksjon og betydning i undersøkelsen. Det er derfor viktig at du besvarer alle spørsmålene i hvert avsnitt.

Noen dager etter at du har mottatt dette brevet vil Jarle Bakke ta telefonisk kontakt med deg for å høre om du kan delta i arbeidet. Du vil da få tilsendt skjemaet. Som takk for hjelpen kan vi tilby deg rapporten fra selve spørreskjemaundersøkelsen. Alle data blir anonymisert i henhold til personvern og forskningsetiske regler.

Forskernes bakgrunn

Edmund Edvardsen har i mange år vært opptatt av ulike skolepolitiske verdimotsetninger og konsekvensene for elevene og lokalmiljøet. Han har skrevet flere bøker om dette forholdet, og er i dag professor og forskningsleder på Institutt for Pedagogikk ved Universitetet i Tromsø.

Jarle Bakke har arbeidd i grunnskole, pedagogisk-psykologisk tjeneste og som lærer i spesialpedagogikk ved Avdeling for lærerutdanning ved Høgskolen i Tromsø. Han er nå tilsatt ved Seksjon for lærerutdanning og skoleutvikling, Unikom, ved Universitetet i Tromsø.

Vennlig hilsen og på forhånd takk for all hjelp.

Edmund Edvardsen
professor

Jarle Bakke

Appendiks 3

Jarle Bakke
Unikom

22.11.99

Til prøveutvalget

Du får her ditt resultat fra ”prøveskjemaet ” for samarbeid, verdier og faglige preferanse.

Din innsats sammen med de øvrige har bidratt til bedring av begrepsvaliditeten. Det blir derfor noen færre påstander i det endelige skjemaet. Etter justeringer har et ”ekspertpanel” vurdert skjemaet m.h.t. begrepsinnhold på verdiområdene. Panelets vurderinger er at påstandene har betydelig følsomhet for de verdidimensjoner skjemaet har til hensikt ”å måle”

Når du nå får tilbakemelding, er det med sterke forbehold m.h.t. å vektlegge betydningen av resultatet på individnivå. En kan ikke tillegge resultatet mer enn uttrykk for en tendens. Men i et større materiale vil slike tendenser og indikasjoner være å stole på. I det feil i en retning vil justeres for feil i motsatt retning,

Skjema for samarbeid: Preferanser for konkurranse, samarbeid, kompromiss, unnvikelse og føyelighet setter betingelser og preg på det kollegiale samarbeid, og er derfor med å prege samarbeidskulturen. Det viktige å sammenholde eget selv bilde på området og den oppfatning andre har av en. Her kan du jo selv vurdere din profil i forhold til de forbehold som er antydnet. Avviker resultatet fra ditt selv bilde? (det bilde du har av deg selv og det du tenker om dette bilde på disse områdene)

Skjema for verdier ,verdifilosofisk orientering og perspektiv på årsaksforståelse.

Av vedlagte diagram ser du dine preferanser på områdene individualisme vs. kollektivism, liberalisme vs. kommunitarisme og autotitærianisme. Dessuten viser diagrammet dine prioriteringer mellom et terapeutisk og et normaliseringsorientert fagsyn i forhold til de beskrevne situasjoner.

For meg er det resultatene fra de to prøveomgangene som har interesse. Resultatet viser at skjemaet har stor stabilitet i tidsrommet mellom de to målingene.

Takk for hjelpa.

Hilsen Jarle Bakke

Appendiks 4

Kjære kollega !

Spørreskjemaundersøkelse om verdivalg ?

Spørreskjemaet spør bl.a. om lærerutdannernes faglige verdiorientering. Granskingen inngår i et doktorgradsarbeid i pedagogikk, og skjer i samarbeid med Institutt for Pedagogikk ved Universitetet i Tromsø. Professor Edmund Edvardsen er hovedveileder. I denne forbindelse ber vi om din hjelp. Skjemaet vil ta om lag 40 minutter å fylle ut, og undersøkelsen er tenkt gjennomført i løpet av november 1999.

Til sammen 80 – 90 fagpedagoger, fagdidaktikere og øvingslærere ved høyskolene i Tromsø, Alta , Bodø og Nesna skal delta. Vær vennlig å gi melding om du kan gi ditt bidrag til granskingen, og helst innen ett par dager, men senest den **10.oktober**. Melding kan senders Jarle Bakke på **tlf. 77644176 ,fax 77644554**, eller som e-post; *Jarle. Bakke @unikom.uit.no*. Straks du har meldt fra om du kan delta, vil vi ta kontakt med deg.

Forskernes bakgrunn

Edmund Edvardsen har i mange år vært opptatt av ulike skolepolitiske verdimotsetninger og konsekvensene for elevene og lokalmiljøet. Han har skrevet flere bøker om dette forholdet, og er i dag professor i pedagogikk på Institutt for Pedagogikk ved Universitetet i Tromsø.

Jarle Bakke har arbeidd i grunnskole, Pedagogisk-psykologisk tjeneste og som lærer i spesialpedagogikk ved avdeling for Lærerutdanning ved Høgskolen i Tromsø. Han har siden 1996 vært tilsatt ved Seksjon for Lærerutdanning og Skoleutvikling, Unikom, Universitetet i Tromsø.

Edmund Edvardsen
professor

Jarle Bakke
amanuensis

Appendiks 5



U 17

Fortrolig

A. Persondata.

Id.nr. 20

Gi oss vennligst følgende opplysninger om deg selv:

a 1. Kjønn: Kvinne Mann

a 2. Alder 39 år

a 3. Utdanningsnivå (kryss av)

- 1. Høgskole eller universitet inntil 3 år
- 2. Høgskole universitet mer enn 3 år
(cand. mag./ adjunkt)
- 3. Hovedfag eller over

a 4. Stillingstype

- 1. Fagpedagog
- 2. Fagdidaktiker
- 3. Øvingslærer
- 4. Dekan
- 5. Studieleder
- 6. Administrativ leder

a 5. Yrkeserfaring i undervisningspraksis 13 år

a 6. Erfaring fra nåværende stilling 1 år



a 7 Politisk preferanse

Karakteriser din dominerende politiske preferanse ved de tre siste Stortingsvalg etter denne 5-delte skala fra politisk venstre til politisk høyre.

politisk venstre 1-----2-----3-----4-----5 politisk høyre

6. Skolekulturelle preferanse

Karakteriser din skolekulturelle preferanse på områdene **samarbeid, planlegging** og **skoleendring** etter denne 5-delte skala i forhold til **norsk grunnskole**.

Samarbeid

individualisme 1-----2-----3-----4-----5 kollektivism

Planlegging

nyorientert 1-----2-----3-----4-----5 gjentakende

Skoleutvikling

stabilitet 1-----2-----3-----4-----5 endring



B. Forholdet til medarbeidere

Tenk på situasjoner i arbeidet ditt der det **du gjør** og helst ønsker å gjøre, er forskjellig fra det andre kollegaer, studenter eller administrativt personale gjør eller ønsker å gjøre.

I skjemaet nedenfor er det satt opp **utsagnspar B 1 – B 30** som beskriver ulike måter (**a og b**) å reagere på. For begge alternativene i hvert av utsagnene angir du i hvilken grad det er typisk for din måte å handle på.

I mange tilfeller vil verken "a"- eller "b"-svar være typisk for deg. Angi likevel i hvilken grad du mener alternativene er representative for din handlemåte.

Situasjonene du skal tenke på er konfliktsituasjoner som er viktig for deg. Hvordan reagerer du vanligvis i slike situasjoner?

			I svært liten grad					I svært stor grad
1	B1 a	Jeg lar andre ta ansvaret for å løse problemet	(1)	2	3	4	5	6
2	b	Fremfor å forhandle om ting vi er uenige om, forsøker jeg understreke de tingene vi er enige om	1	2	3	(4)	5	6
3	B2 a	Jeg forsøker å finne en kompromissløsning	1	2	3	(4)	5	6
4	b	Jeg prøver å drøfte alt det jeg og den andre er opptatt av i saken	1	2	3	(4)	5	6
5	B3 a	Jeg arbeider vanligvis hardt for å nå mine mål	1	2	3	4	(5)	6
6	b	Det hender jeg forsøker å roe ned den andres følelser og bevare vårt forhold til hverandre.	1	2	3	4	(5)	6
7	B4 a	Jeg forsøker å finne en kompromissløsning	1	2	3	(4)	5	6
8	b	Jeg ofrer av og til mine egne ønsker for å tilfredsstille den andres ønsker.	1	(2)	3	4	5	6
9	B5 a	Jeg prøver konsekvent å søke den andre personens hjelp når det gjelder å komme fram til en løsning.	1	2	3	(4)	5	6
10	b	Jeg forsøker å gjøre det som er nødvendig for å unngå unyttige spenninger.	1	2	3	(4)	5	6



			I svært liten grad			I svært stor grad		
B6								
11 a	Jeg forsøker å unngå ubehageligheter for meg selv	1	2	3	4	5	6	
12 b	Jeg forsøker å få mitt syn til å seire <i>vanskelig ord</i>	1	2	3	4	5	6	
B7								
13 a	Jeg foretrekker å utsette saken til jeg får tid til å tenke gjennom spørsmålet	1	2	3	4	5	6	
14 b	Jeg gir meg på enkelte punkter for å få mitt syn igjennom på andre punkter.	1	2	3	4	5	6	
B8								
15 a	Jeg arbeider vanligvis hardt for å nå mine mål	1	2	3	4	5	6	
16 b	Jeg forsøker straks å få alt det vi er opptatt av og alle sider av saken fram i lyset.	1	2	3	4	5	6	
B9								
17 a	Jeg føler at det ikke alltid er verdt bryet å bekymre seg for uenighet	1	2	3	4	5	6	
18 b	Jeg anstrenger meg noe for å få det som jeg vil	1	2	3	4	5	6	
B10								
19 a	Jeg arbeider hardt for å nå mine mål	1	2	3	4	5	6	
20 b	Jeg forsøker å finne en kompromissløsning	1	2	3	4	5	6	
B11								
21 a	Jeg forsøker straks å få alt det vi er opptatt av og alle sider av saken fram i lyset.	1	2	3	4	5	6	
22 b	Det hender jeg forsøker å roe ned den andres følelser og bevare vårt forhold til hverandre	1	2	3	4	5	6	
B12								
23 a	Jeg unngår av og til å innta en holdning som vil føre til strid med en kollega	1	2	3	4	5	6	
24 b	Jeg lar han få sine vilje gjennom på enkelte punkter, dersom han lar meg få min vilje gjennom på andre punkter	1	2	3	4	5	6	
B13								
25 a	Jeg foreslår en løsning midt på treet	1	2	3	4	5	6	
26 b	Jeg presser på for å få mitt syn fram	1	2	3	4	5	6	
B14								
27 a	Jeg gir uttrykk for mine meninger og spør om hans meninger	1	2	3	4	5	6	
28 b	Jeg forsøker å vise han logikken i, og fordelene ved, mine synspunkter	1	2	3	4	5	6	



			I svært liten grad					I svært stor grad	
29	B15	a	Det hender jeg forsøker å roe ned den andres følelser og bevare vårt forhold til hverandre	1	2	3	4	(5)	6
30		b	Jeg forsøker å gjøre det som er nødvendig for å unngå spenninger	1	2	3	(4)	5	6
31	B16	a	Jeg forsøker å ikke såre den andres følelser	1	2	3	(4)	5	6
32		b	Jeg forsøker å overbevise den andre personen om fordelene ved mitt syn på saken	1	2	3	(4)	5	6
33	B17	a	Jeg arbeider vanligvis hardt for å nå mine mål	1	2	3	4	(5)	6
34		b	Jeg forsøker å gjøre det som er nødvendig for å unngå unyttige spenninger	1	2	3	(4)	5	6
35	B18	a	Hvis det gjør den andre personen glad, lar jeg han kanskje holde på sine synspunkter	1	2	(3)	4	5	6
36		b	Jeg lar han få sin vilje gjennom på enkelte punkter, dersom han lar meg få min vilje på andre punkter	1	2	3	(4)	5	6
37	B19	a	Jeg forsøker straks å få alt det vi er opptatt av, og alle sider av saken, fram i lyset	1	2	3	(4)	5	6
38		b	Jeg forsøker å utsette saken til til jeg har fått noe tid til å tenke over spørsmålet	1	2	(3)	4	5	6
39	B20	a	Jeg forsøker å foreslå at vi straks arbeider oss gjennom det vi er uenige om.	1	(2)	3	4	5	6
40		b	Jeg forsøker å finne en rettferdig kombinasjon av fordeler og ulemper for oss begge.	1	2	(3)	4	5	6
41	B21	a	Når vi nærmer oss forhandlinger, forsøker jeg å være <u>?</u> hensynsfull overfor den andre personens <u>ønsker</u> .	1	2	3	(4)	5	6
42		b	Jeg heller alltid til det synspunktet at vi bør ha en direkte diskusjon av problemet	1	2	3	(4)	5	6



C. Ditt forhold til verdier

Med verdier forstås moralske og etiske begreper og forestillinger som uttrykker oppfatninger av hva som er ønskelig i bestemte situasjoner. Nedenfor er det satt opp verdiutsagn i form av påstander du skal ta stilling til. Tenk deg at din vurdering også skal kunne gjelde i dine personlige forhold. (Sett ring rundt det tallet ved alle påstander som du mener best karakteriserer ditt synspunkt)

	uenig						enig
c1. En må alltid være villig til å gi avkall på egne goder til beste for fellesskapet	1	2	3	4	5	6	
c2. De flinke elevene må få like store ekstraressurser for å nå sine mål som de svake.	1	2	3	4	5	6	
c3. Skolelovens reguleringer er et alvorlig inngrep i den personlige frihet til å velge skole etter overbevisning	1	2	3	4	5	6	
c4. I et godt samfunn skal den enkeltes forpliktelse overfor andre være et hovedansvar	1	2	3	4	5	6	
c5. Jeg mener at tilhørighet og trygghet i forhold til andre er viktigste forutsetning for å nå mine mål.	1	2	3	4	5	6	
c6. I en skole for alle bør den enkeltes ansvar for andre ikke gå ut over hensynet til en selv.	1	2	3	4	5	6	
c7. Nært vennskap med mange forskjellige mennesker gir mulighet til å bruke de fleste sider ved en selv.	1	2	3	4	5	6	
c8. Den som vil være selvstendig og utvikle seg selv, bør ikke gjøre seg for avhengig av andre	1	2	3	4	5	6	
c9. Forholdet mellom mennesker bør være slik at en kan spørre hverandre til råds om alt, og at en alltid er villig til å hjelpe hverandre.	1	2	3	4	5	6	



	uenig					enig	
c10	Forholdet mellom mennesker bør være slik at en ikke blander seg opp i andre menneskers saker	1	2	3	4	5	6
c11	Å hevde seg i konkurransen er en nødvendig forutsetning for å integreres i samfunnet.	1	2	3	4	5	6
c12	Den som står alene står på mange måter sterkest siden hun/han slipper å ta hensyn til andre	1	2	3	4	5	6
c13	Hva som er bra for samfunnet må gå foran hva som er godt for enkeltmennesket.	1	2	3	4	5	6
c14	Nært vennskap og forpliktelser overfor andre må gå foran stor selvstendighet og individuell frihet for meg selv	1	2	3	4	5	6
c15	Lydighet bør prege forholdet til overordnede, mer enn gjensidig respekt	1	2	3	4	5	6
c16	Skolens ledelse må håndheve reglement og vedtak konsekvent og gjennomført hvis den vil sette seg i respekt.	1	2	3	4	5	6
c17	En får best gjennomslag for sakene sine når en går direkte til ledelsen.	1	2	3	4	5	6
c18	Det vi trenger mest her i landet, mer enn lover og programmer, er noen få uselviske og myndige ledere som folket trygt kan følge	1	2	3	4	5	6
c19	Enten Norge handler rett eller galt, vil jeg stå på mitt lands side	1	2	3	4	5	6
c20	Skal arbeidet bli effektivt, må vi ha sjefer som gir nøyaktig og detaljert forskrift om metode og midler som skal brukes	1	2	3	4	5	6



D. Ditt forhold til verdifilosofi

Med verdifilosofi forstås her forestillinger som ligger til grunn for hvordan vi oppfatter og vektlegger fenomener som frihet, likhet, felleskap. Nedenfor er det satt opp utsagn i form av påstander du skal ta stilling til. Tenk deg at din vurdering skal gjelde i dine personlige forhold. (Sett ring rundt det tallet ved alle påstander som du mener best karakteriserer ditt synspunkt)

		uenig					enig
d1	Jeg mener at myndighetenes reguleringer av det offentlige er alvorlige innskrenkninger i menneskets personlige frihet, og derfor må begrenses.	1	2	3	4	5	6
d2	Hva som er til beste for barnet er noe som ikke kan avgjøres på forhånd	1	2	3	4	5	6
d3	At de mest dyktige i samfunnet har stor frihet kommer de svakeste til gode på lang sikt	1	2	3	4	5	6
d4	Til syvende og sist tilgodeser mennesket først og fremst seg selv	1	2	3	4	5	6
d5	Private skoler er å foretrekke fordi oppdragelse og læring bedre stemmer overens med egen identitet og behov.	1	2	3	4	5	6
d6	Det viktigste mennesket lærer i skolen er å omgås mennesker av ulik bakgrunn og interesser.	1	2	3	4	5	6
d7	Det viktigste for måloppnåelse er klare og faste prosedyrer.	1	2	3	4	5	6
d8	Det er først når en vet hva som er tjenlig, at en kan bestemme hva som skal gjøres.	1	2	3	4	5	6



		uenig				enig	
d9	For å oppnå et gode må vi kjenne til hvilke regler og handlinger som er mest formålstjenlig å bruke	1	2	3	4	5	6
d10	<i>er ikke notetning</i> Nei, først må vi bestemme hva det gode er, deretter må vi bestemme hvilke midler som er riktig å bruke.	1	2	3	4	5	6
d11	Studentens utvikling avhenger mer av hvordan han lærer i samarbeid med andre, enn hvilket pensum han har lest.	1	2	3	4	5	6
d12	Frihet er truet når enkeltpersoner og grupper bestemmer hva som er det riktige for meg å gjøre	1	2	3	4	5	6
d13	Frihet er noe som bare kan oppnås i nær avhengighet til andre.	1	2	3	4	5	6
d14	Når vi mennesker kan velge å leve uavhengig av andre, er vi virkelig frie	1	2	3	4	5	6
d15	Først og fremst å lære barna gode skikker og regler for god oppførsel.	1	2	3	4	5	6
d16	Når jeg føler harmoni med mine medmennesker føler jeg meg fri	1	2	3	4	5	6
d17	Toppskatt er i prinsippet rettferdig og til fordel for de som tjener minst	1	2	3	4	5	6
d18	Først når jeg kjenner spillets regler, bestemmer jeg meg for hva jeg skal gjøre	1	2	3	4	5	6
d19	Av prinsipp må hensynet til fellesskapet gå foran hensynet til individet	1	2	3	4	5	6
d20	Rettferdighet bestemmes av fellesskapets moralske praksis og ikke som et allerede eksisterende fenomen	1	2	3	4	5	6



E. Ditt perspektiv på årsaksforståelse

Med årsaksforståelse forstås her grunnleggende forestillinger som forklaringer på fenomener og hendelser i arbeidsforholdet. Nedenfor er det satt opp utsagn i form av påstander du skal ta stilling til. Tenk deg at din vurdering skal gjelde i dine personlige forhold. (Sett ring rundt det tallet som du mener best karakteriserer ditt synspunkt)

		uenig				enig	
e1	Barnehager og skoler har økende behov for psykologisk kompetanse for å kunne hjelpe barn med tilpasningsprobleme	1	2	3	4	5	6
e2	Lære- og adferdsproblemer må dypest forstås som relasjonsproblemer	1	2	3	4	5	6
e3	Foreldre til barn med adferdsvansker blir gjort til syndebukker for barnas problemer	1	2	3	4	5	6
e4	Dyslektiske elever har stort behov for spesialpedagogisk ekspertise	1	2	3	4	5	6
e5	Erfaringer viser at det er umulig å finne en bestemt årsaksfaktor til elevenes adferdsproblemer. Mange faktorer på ulike nivåer virker inn	1	2	3	4	5	6
e6	Lærernes diagnostiske kompetanse må styrkes dersom skolen skal kunne yte den enkelte elev tilstrekkelig tilpasset undervisning	1	2	3	4	5	6
e7	Elever med adferdsproblemer blir alt for ofte misforstått oppfattet som uoppdragne	1	2	3	4	5	6
e8	Mengden av hjelpetjenester som for eksempel pedagogisk-psykologisk tjeneste og kompetansesentra, må økes i takt med økningen av lære- og adferdsproblemer i skolen	1	2	3	4	5	6
e9	Integreringen av barn med generelle lære- og adferdsvansker er en alvorlig trussel mot nivået i skolen og lærernes arbeidsvilkår	1	2	3	4	5	6



		uenig					enig
e10	Mangel på struktur og grensesetting er en primær årsaksfaktor til adferdsproblemer i skole og barnehage	1	2	3	4	5	6
e11	I skolens hjelpetjenester PPT og kompetansesentra må hjelpetiltak med utgangspunkt i samspillsorienterte teorier vektlegges framfor individual-psykologiske tiltak	1	2	3	4	5	6
e12	Det er kunstig å trekke et skille mellom pedagogisk og terapeutisk virksomhet	1	2	3	4	5	6
e13	En god lærer er mer opptatt av elevens læring enn av struktur og kontroll	1	2	3	4	5	6
e14	Tilpasningsvansker skyldes mer enn vi vil innrømme skolen og lærernes manglende pedagogiske kompetanse	1	2	3	4	5	6
e15	Om en seriøs og riktig diagnostisering av elevenes tilpasningsproblemer hadde skjedd tidlig i elevens utvikling, ville mye av problemene vært unngått	1	2	3	4	5	6
e16	Adferdsvansker bør primært forstås i et lærings- og oppdragelsesperspektiv	1	2	3	4	5	6
e17	I skolepsykologiske prøver og kartleggingsmateriell er det betydelige validitetsproblemer knyttet til uttrykk for elevenes kognitive forutsetninger	1	2	3	4	5	6
e18	En langt større del av elevene vil ha behov for spesialpedagogisk hjelp dersom de skal få et likeverdig undervisningstilbud	1	2	3	4	5	6
e19	Årsaken til at mange barn utvikler adferdsvansker skyldes primært årsaksforhold i det sosiale miljøet barnet lever i	1	2	3	4	5	6
e20	Sosiale, mer enn arvelige betingelser og årsaksfaktorer, har størst betydning for elevenes adferd	1	2	3	4	5	6
e21	Gjennom atferdsterapeutiske tilnærminger kan man hjelpe mange elever, som man uten slik tilnærming ikke ville hatt noen hjelpetilbud til	1	2	3	4	5	6
e22	Den humanistisk orienterte pedagogikken representerer et viktig alternativ til den sterkt deterministiske, som preger andre tradisjoner	1	2	3	4	5	6



		uenig			enig		
e23	I stedet for "snakk med meg-pedagogikk" burde en heller sette grenser	1	2	3	4	5	6
e24	Det er viktig med tidlig diagnostisering av atferdsvanskelige barn i skolen for å få til effektive behandlingstilbud	1	2	3	4	5	6
e25	En god lærer kjenner på forhånd til hvilke midler som fremmer god læring hos elevene ?	1	2	3	4	5	6

*kjenner til dem generelt,
eller vet hva som virker for hva? (mål-middel)?*



F. Vurdering av dette spørreskjemaet

(Sett ring rundt det tallet som best samsvarer med din oppfatning)

	lite relevant			relevant	
f 1. Hvor relevant vurderer du dine preferanser å være for dine verdier?	1	2	3	4	5

	lite bra		svært bra		
f 2. Hvordan vurderer du dette spørreskjemaets utforming ?	1	2	3	4	5

Kommentarer:

Jeg ble litt for opphengt i å ikke møte meg selv, svare ulikt på like spørsmål som ble gjentatt.

Områdene var spennende.

Du skal ha stor takk for at du svarte på spørsmålene. Du vil få resultatet av den endelig undersøkelsen når den foreligger i ferdig form.

Send skjemaet i vedlagte, frankerte svarkonvolutt til:

Unikom, Universitetet i Tromsø
Forskningsprosjektet "Verdivalg"
9037 Tromsø

Svarfrist: 20. november

ØVELSE: MATER A HANDTERE UENIGHET PÅ.

SELV-VURDERINGS-SKJEMA

NAVN..... DATO.....

INSTRUKSJON: Tenk på situasjoner der dine ønsker er forskjellige fra det en annen person ønsker. Hvordan reagerer du vanligvis i slike situasjoner?

På de følgende sider er det en rekke utsagn som er satt opp i par. Utsagnene beskriver måter en kan handle på. For hvert par ber vi deg sette en ring rundt "A" eller "B"-utsagnet avhengig av hva som er mest karakteristisk for din måte å handle på. Det vil si at du bes peke ut hvilken av de to svaralternativene som er mest typisk for din atferd i situasjoner der du finner at dine ønsker er forskjellig fra en annens ønsker.

I mange tilfelle vil verken "A"-svaret eller "B"-svaret være typisk for din måte å oppføre deg på. Velg likevel ut det svaret som ligger nærmest det du sannsynligvis ville gjøre.

© 1971 av Kenneth W. Thomas og Ralph H. Kilmann.
Alle økonomiske rettigheter sikret.
*Oversatt til norsk: Birger Bertheussen, Trondheim
Lærerhøgskole/Pedagogisk senter i Trondheim.*

1. A. Enkelte ganger lar jeg andre ta ansvaret for å løse problemet.
B. Fremfor å forhandle om ting vi er uenige om, forsøker jeg å understreke de tingene vi er enige om.
2. A. Jeg forsøker å finne en kompromissløsning.
B. Jeg prøver å få drøftet alt det han og jeg er opptatt av i saken.
3. A. Jeg arbeider vanligvis hardt for å nå mine mål.
B. Det hender jeg forsøker å roe ned den andres følelser og bevare vårt forhold til hverandre.
4. A. Jeg forsøker å finne en kompromissløsning.
B. Jeg ofrer av og til mine egne ønsker for å tilfredsstille den andre personens ønsker.
5. A. Jeg prøver konsekvent å søke den andre personens hjelp når det gjelder å komme fram til en løsning.
B. Jeg forsøker å gjøre det som er nødvendig for å unngå unyttige spenninger.
6. A. Jeg forsøker å unngå ubehageligheter for meg selv.
B. Jeg forsøker å få mitt syn til å seire.
7. A. Jeg forsøker å utsette saken til jeg har fått noe tid til å tenke over spørsmålet.
B. Jeg gir meg på enkelte punkter for å få igjennom mitt syn på andre punkter.
8. A. Jeg arbeider vanligvis hardt for å nå mine mål.
B. Jeg forsøker straks å få alt det vi er opptatt av og alle sider ved saken fram i lyset.
9. A. Jeg føler at det ikke alltid er verdt bryet å bekymre seg om uenighet.
B. Jeg anstrenger meg noe for å få det som jeg vil.
10. A. Jeg arbeider hardt for å nå mine mål.
B. Jeg forsøker å finne en kompromissløsning.
11. A. Jeg forsøker straks å få alt det vi er opptatt av og alle sider ved saken fram i lyset.
B. Det hender jeg forsøker å roe ned den andres følelser og bevare vårt forhold til hverandre.
12. A. Jeg unngår av og til å innta en holdning som ville føre til strid.
B. Jeg lar ham få sin vilje igjennom på enkelte punkter dersom han lar meg få min vilje igjennom på andre punkter.

13. A. Jeg foreslår en løsning "midt på treet."
B. Jeg presser på for å få mitt syn fram.
14. A. Jeg gir uttrykk for mine meninger og spør ham om hans meninger.
B. Jeg forsøker å vise ham logikken i - og fordelene ved - mine synspunkter.
15. A. Det hender jeg forsøker å roe ned den andres følelser og bevare vårt forhold til hverandre.
B. Jeg forsøker å gjøre det som er nødvendig for å unngå spenninger.
16. A. Jeg forsøker ikke å såre den andres følelser.
B. Jeg forsøker å overbevise den andre personen om fordelene ved mitt syn på saken.
17. A. Jeg arbeider vanligvis hardt for å nå mine mål.
B. Jeg forsøker å gjøre det som er nødvendig for å unngå unyttige spenninger.
18. A. Hvis det gjør den andre personen glad, lar jeg ham kanskje holde på sine synspunkter.
B. Jeg lar ham få sin vilje igjennom på enkelte punkter dersom han lar meg få min vilje igjennom på andre punkter.
19. A. Jeg forsøker straks å få alt det vi er opptatt av og alle sider ved saken fram i lyset.
B. Jeg forsøker å utsette saken til jeg har fått noe tid til å tenke over spørsmålet.
20. A. Jeg forsøker å få til at vi straks arbeider oss igjennom det vi er uenige om.
B. Jeg forsøker å finne en rettferdig kombinasjon av fordeler og ulemper for oss begge.
21. A. Når vi nærmer oss forhandlinger, forsøker jeg å være hensynsfull overfor den andre personens ønsker.
B. Jeg heller alltid til det synspunkt at vi bør ha en direkte diskusjon av problemet.
22. A. Jeg forsøker å finne et standpunkt som ligger mellom hans og mitt syn.
B. Jeg hevder mitt syn og mine ønsker.
23. A. Jeg er meget ofte opptatt av å tilfredsstille alle våre ønsker.
B. Enkelte ganger lar jeg andre ta ansvaret for å løse problemet.
24. A. Hvis den andre personens synspunkter synes meget viktig for ham, vil jeg forsøke å imøtekomme hans ønsker.
B. Jeg forsøker å få ham til å komme fram til et kompromiss.

25. A. Jeg forsøker å vise ham logikken i - og fordelene ved - mine synspunkter.
B. Når vi nærmer oss forhandlinger, forsøker jeg å være hensynsfull overfor den andre personens ønsker.
26. A. Jeg foreslår en løsning "midt på treet."
B. Jeg er nesten alltid opptatt av å tilfredsstille alle våre ønsker.
27. A. Jeg unngår av og til å innta en holdning som ville føre til strid.
B. Hvis det gjør den andre personen glad, lar jeg ham kanskje holde på sine synspunkter.
28. A. Jeg arbeider vanligvis hardt for å nå mine mål.
B. Jeg søker vanligvis etter den andres hjelp når det gjelder å arbeide seg fram til en løsning.
29. A. Jeg foreslår en løsning "midt på treet."
B. Jeg føler at det ikke alltid er verdt bryet å bekymre seg om uenighet.
30. A. Jeg forsøker ikke å såre den andres følelser.
B. Jeg deler alltid problemet med den andre personen slik at vi kan finne fram til en løsning.

MATER KO: LIKTER BLIR BEHANDLET PÅ

- UNNVIKELSE (gå ikke inn i konflikt-situasjoner) ("UNNGÅ")
- TILBAKETREKKING (kom deg ut av konflikt-situasjoner)
- FØYELIGHET/TILPASNING (gi etter i konflikt-situasjoner)
- SPREDNING/"UTTYNNING" (utsett, få prosessen til å stoppe opp, skift fokus, bruk utflukter)
- KONKURRANSE (bruk makt)
- KOMPROMISS (begge sider må gi etter)
- SAMARBEID/SAMVIRKE (problem-løsning) (åpen overfor alternativer)
 - trenger å:
 1. gjenkjenne (skjelne)
 2. klargjøre
 3. aktiv lytting og svaring
 4. problemløsnings-teknikker

Tape - Vinne	Tape-Tape	Vinne-Tape	Vinne-Tape	Vinne-Tape	Vinne-Vinne
Jeg er ikke OK, du er OK.	Jeg er ikke OK, du er ikke OK.	Jeg er OK, du er OK.	Jeg er OK, du er ikke OK.	Jeg er OK, du er OK.	Jeg er OK, du er OK.

ANTAKELSE/FORUTSETNING: BEGGE (STRIDENDE) PARTER ER VIKTIG NÅR DET GJELDER Å SIKRE EN GOD LØSNING/BESLUTNING

SKARING AV THOMAS-KILMANN-
INSTRUMENTET TIL VURDERING
AV MÅTER Å HÅNTERE UENIGHET PÅ.

- 7 -

Sett ring rundt de bokstaver nedenfor som du under utfyllingen satte ring rundt på hvert spørsmål i spørreskjemaet.

	Konkurrere (tvinge)	Samarbeide (problemløsning)	Få kompromiss (deling)	Unnlike (tilbake- trekking)	Føye seg (glatte over)
1.				A	B
2.		B	A		
3.	A				B
4.			A		B
5.		A		B	
6.	B			A	
7.			B	A	
8.	A	B			
9.	B			A	
10.	A		B		
11.		A			B
12.			B	A	
13.	B		A		
14.	B	A			
15.				B	A
16.	B				A
17.	A			B	
18.			B		A
19.		A		B	
20.		A	B		
21.		B			A
22.	B		A		
23.		A		B	
24.			B		A
25.	A				B
26.		B	A		
27.				A	B
28.	A	B			
29.			A	B	
30.		B			A

Samlet antall spørsmål innringet i hver kolonne:

Konkurrere Samarbeide Få kompromiss Unnlike Føye seg

ØVERSIKT OVER DINE
PROFIL-SKÅRER

Din skåreprofil gir uttrykk for det repetoar av ferdigheter som du - som individ - benytter i ulike typer konflikt-situasjoner du møter. Din profil kan tegnes inn på den side som har overskriften: "Dine skårer på Thomas-Kilmanns instrument for vurdering av måter å håndtere uenighet på." (side 10).

De fem måtene blir representert ved de fem kolonnene som har fått navnet "konkurrere", "samarbeide" osv. I kolonnen under hver overskrift er gitt spennvidden (spredningen) for mulige skårer på "handlemåter", fra 0 (for meget liten bruk av denne handlemåte) til 12 (for meget bruk av denne handlemåte). Sett en ring rundt din egen skåre på hver av de fem handlemåter (kolonner).

Hver av de mulige skårer er satt opp i forhold til skårene til administratorer som allerede har fylt ut "Thomas-Kilmanns instrument til vurdering av måter å håndtere uenighet på." De vannrette linjene angir persentiler - den prosent av folk som har skåret på eller under et gitt tall. Hvis du har skåret et tall over "80%"-linja på konkurrere, f.eks., betyr det at du har skåret høyere enn 80% av folk som har fylt ut instrumentet, dvs. at du befinner deg i de øverste 20% når det gjelder "konkurrere."

De doble linjene (ved 25. og 75. prosentil) skiller de midtre 50% av skårene på hver "handlemåte" fra de øverste 25% og de nederste 25%. Generelt sett kan vi si at dersom skårene dine ligger et eller annet sted innenfor de midtre 50% på en gitt handlemåte, ligger du nær gjennomsnittet i din bruk av denne handlemåte. Dersom dine skårer faller utenfor dette området, er din bruk av den handlemåte det gjelder, noe høyere eller noe lavere enn flertallet av de som har fylt ut dette instrumentet. Husk at ekstrem-skårer (skårer i ytterområdene) ikke nødvendigvis er negativt, i og med at din situasjon kan være slik at den krever mye eller lite bruk av en bestemt handlemåte.

DINE SKÅRER PÅ THOMAS-KILMANN'S
INSTRUMENT TIL VURDERING AV
ULIKE MÅTER Å HÅNDTERE UENIGHET PÅ.

	<u>Konkurrere</u>	<u>Samarbeide</u>	<u>Inngå kompromiss</u>	<u>Unngå/ Unnvike</u>	<u>Føye seg</u>
100%	12		12	12	12
	11	12	11	11	11
90%	10	11	10	10	10
				9	9
80%	9	10		8	7
	8		9		
		9			6
70%	7		8		
60%				7	
	6	8	7	6	5
50%					
	5	7			
40%					
	4		6	5	4
30%					
		6	5		
20%	3			4	3
		5	4	3	
10%	2	4			
	1	3	3	2	2
		2	2	1	1
0%	0	1	1	0	0
		0	0	0	0

+) Skårene er satt opp i forhold til skårene for 339 ledere i stillinger på middels og høyt nivå innenfor industri ("business") og offentlig forvaltning ("government organizations")

Konkurrere preges av selvhevding og mangel på samvirke og samarbeid. Individet arbeider for sine egne saker på den andre personens bekostning. Dette er en makt-orientert handlemåte, hvor en benytter all makt som synes hensiktsmessig for å få sine ønsker oppfylt: ens egen evne til å argumentere, ens status, økonomiske sanksjoner. Konkurrere kan bety "å forsvare sine rettigheter", forsvare en mening som du mener er riktig, eller rett å slett å prøve å vinne.

Føvelighet - tilpasning preges av mangel på selvhevding og av å være samarbeidsorientert, dvs. det motsatte av å konkurrere. Når en person føyer seg, lar han det gå ut over sine egne ønsker for å tilfredsstille den andre personen. Det er et element av selv-oppofrelse i denne handlemåte. Føvelighet kan ta form av uegen-nyttig generøsitet eller veldedighet. En kan lystre den andre personens ordre når en helst ville ønsket ikke å gjøre som denne sier, - eller gi seg over og gå over på den andre personens synspunkter.

Unnvike - unngå preges av mangel på selvhevdelse og mangel på samarbeidsvilje. Individet tar ikke opp verken sine egne ønskemål eller den andre personens ønskemål straks. En går ikke inn i konflikten. Unnvikelse og det å unngå kan ta form av diplomatiske sidetrinn i en sak, utsetting av en sak til det kommer bedre tider eller ganske enkelt å trekke seg tilbake fra en truende situasjon.

Samarbeid - samvirke er preget både av selvhevding og samarbeid. Dette er det motsatte av å unngå. Samarbeid innebærer et forsøk på å arbeide sammen med den andre personen for å finne fram til en løsning som fullt ut tilfredsstiller begge personenes ønsker. Det betyr å gå inn i problemene for å klargjøre de underliggende ønskemål som de to har og å finne fram til et alternativ som imøtekommer begge parter interesser. Samarbeid mellom to personer kan ta form av å utforske alle sider ved uenighet for å lære av den andre personens innsikt. Som konklusjon søker en å finne fram til løsninger som - hvis de ikke ble løst - ville føre til konkurranse om ressurser eller konfrontasjon med påfølgende forsøk på å finne en kreativ løsning på personlige uoverensstemmelser.

Kompromiss preges av å stå i en mellomstilling både når det gjelder selvhevdelse og samarbeid. Målet er å finne fram til en tjenlig løsning, som er akseptabel for begge parter. Dette faller midt mellom konkurranse og føvelighet/tilpasning. Kompromiss betyr å gi opp mer enn ved konkurranse, men å gi opp mindre enn ved å føye seg/tilpasse seg. På samme måte kan en si at en ved kompromiss tar opp en sak mer direkte enn ved unnvikelse/å unngå, men at en ikke utforsker saken så grundig som ved samarbeid. Kompromiss kan bety å dele opp uenigheten, utveksle innrømmelser eller å finne en rask "midt-på-treet"-løsning.

Tolking av dine skårer.

Vanligvis når folk får tilbake resultatene av en test, spør de om hva som er riktige svar. Når det gjelder handlemåte i konfliktsituasjoner, finnes det ikke svar som kan sies å være universelt riktige. Alle fem handlemåter er nyttige i enkelte situasjoner: hver handlemåte representerer et sett nyttige sosiale ferdigheter. Vår tradisjonelle visdom anerkjenner f.eks. at "to hoder er bedre enn ett" (samarbeid). Men vi har også ordspråk som: "Drep dine fiender med hjertelag." (føvelighet/tilpasning), "Del opp uenigheten" (kompromiss), "Vekk ikke en sovende hund" ("Leave well enough alone" (unnvike/unngå), "Makt er rett" (konkurranse). Effektiviteten av en handlemåte i en

Hvis du skåret høyt:

1. Bruker du tid på å gjennomdiskutere spørsmål som ikke fortjener så grundig behandling?

(Samarbeid tar tid og energi - kanskje det en har minst av på arbeidsstedet (i organisasjonen). Trivielle problemer krever ikke optimale løsninger, og all uenighet i personalet trenger ikke å rotes opp. Overdreven bruk av samarbeid og beslutninger ved konsensus (enighet) skyldes enkelte ganger et ønske om å minimalisere risiko - ved å spre ansvaret for avgjørelser for en beslutning eller ved å utsette handlingen)

2. Utløser ikke den måten du samarbeider på samarbeidsholdninger fra andre?

(Det eksplorerende (utforskende) og tentative preg en del samarbeidsmåter har, gjør at andre av og til overser innledning til samarbeid - eller andre kan også utnytte åpenhet og tillit fra din side. Du kan mangle enkelte holdepunkter som ville indikere at det eksisterer forsvarsholdninger, sterke følelser, utolmodighet, konkurranseklima eller konflikterende interesser.)

Hvis du skåret lavt:

1. Er det vanskelig for deg å se uenighet som en mulighet til å få felles vinning, som muligheter til å lære eller løse problemer? (Selv om det ofte er truende eller uproduktive sider ved konflikter, kan generell pessimisme hindre deg fra å se muligheter for samarbeid og således hindre gjensidig vinning og tilfredsstillelse som er en følge av samarbeid en lykkes med.)
2. Er underordnede lite engasjert i dine beslutninger eller den politikk du fører? (Kanskje medarbeidernes ønsker og interesser ikke er innbakt i disse beslutningene eller den politikk som føres)

C. Kompromiss.

- Bruksområder:
1. Når målene det gjelder er middels viktige, men ikke verdt den motstand eller de potensielle skadevirkninger som mer selvhevdende ("harde") handlemåter kan føre til.
 2. Når to motparter med like mye makt er sterkt knyttet til målsettinger som ikke kan forenes - arbeidsgiver - arbeidstaker-forhandlinger.
 3. For å oppnå midlertidige avtaler/ordninger i komplekse saker.
 4. For å komme fram til hensiktsmessige løsninger under tidspress.
 5. Som en reserve-handlemåte når samarbeid eller konkurranse ikke lykkes.

Hvis du skåret høyt:

1. Konsentrerer du deg så sterkt om hva som er praktisk mulig og hva taktikken bør være at du av og til mister av syne de større spørsmålene: prinsippene, verdiene, de langsiktige målsettinger, organisasjonens ve og vel?
2. Skaper vektleggingen på kjøpslåing og forhandlinger et kynisk klima preget av spill?
(Slikt klima kan underminere tillit mellom medarbeiderne og avlede oppmerksomheten fra det viktige i de spørsmål som diskuteres).

Hvis du skåret lavt:

1. Er du for sensitiv eller brydd til å være effektiv i en forhandlingssituasjon?
2. Synes du det er vanskelig å gi innrømmelser?
(Uten denne sikkerhetsventilen kan du ha vansker med å komme deg ned på bena i diskusjoner med harde ord og i maktkamp-situasjoner.)

D. Unnvikelse/unngå.

- Bruksområder:
1. Når et spørsmål eller en sak er triviell, av begrenset betydning, eller når andre mer viktige saker presser på for å få sin løsning.
 2. Når du ikke ser noen sjanse til å få tilfredsstillende dine ønsker, dvs. når du har lite makt eller du er misfornøyd med noe som vil være meget vanskelig å få forandret (f.eks. nasjonens politikk, en annen persons personlighet osv.)
 3. Når den potensielle skade som kan finne sted ved å gå inn i en konflikt er større enn fordelene ved løsningen av konflikten.
 4. For å la folk roe seg ned - for å redusere spenninger til et nivå der en igjen kan se realistisk på saken - og få tilbake perspektivet og synet på helheten.
 5. Når det er større fordeler med å samle inn mer informasjon enn å få en avgjørelse straks.
 6. Når andre kan løse konflikten mer effektivt.
 7. Når saken perifer eller er symptomatisk for andre mer grunnleggende spørsmål.

Dersom du skåret høyt:

1. Lider din koordinering og ledelse ved at folk har vansker med å få din mening i saker?
2. Hender det ofte at folk "går på gummisåler"?
(Noen ganger kan en uhensiktsmessig stor del av energi gå med til å passe seg for - og å unngå spørsmål, noe som synes å indikere at spørsmålene trenger å bli tatt opp og løst.)
3. Blir beslutninger i viktige spørsmål tatt for lettvtint?
(forsømmelser når det gjelder beslutninger).

Dersom du skåret lavt:

1. Sårer du andres følelser eller skaper du misnøye?
(Du trenger kanskje å være mer diskret når det gjelder spørsmål der det er konfrontasjoner - eller mer takt når det gjelder å ta opp spørsmål på en ikke-truende måte. Taktfullhet er delvis kunsten å unngå potensielt ødeleggende sider av en sak.)
2. Føler du deg ofte overveldet av et stort antall saker?
(Du bør kanskje bruke mer tid til å foreta prioritering av saker - og bestemme hvilke saker som er relativt uviktige og kanskje delegere dem til andre)

E. Føvelighet/tilpasning.

- Bruksområder:
1. Når du skjønner at du tar feil - for å tillate at bedre synspunkter og meninger kommer fram, for å lære av andre, og å vise at du er en rimelig person å ha med å gjøre.
 2. Når spørsmålet er mye mer viktig for den andre person enn for deg selv: å tilfredsstille andres behov, og som en "goodwill"-handling for å fortsette et samarbeidsforhold.
 3. For å bygge opp en "sosial konto" som kan brukes ved senere saker som er viktige for deg.
 4. Når fortsatt konkurranse bare vil være til skade for din sak - når du er slått og i ferd med å tape.
 5. Når det er særlig viktig å bevare harmoni og unngå bråk og uro.
 6. Å hjelpe medarbeidere til utvikling ved å tillate dem å lære av erfaringer og lære av egne feil.

Hvis du skåret høyt:

1. Føler du at dine egne ideer og ønskemål ikke får den oppmerksomhet de fortjener?

Correlations

Correlations

		kjønn	alder	Udanningsnivå	Stillingstyper
kjønn	Pearson Correlation	1	,025	-,373**	,212
	Sig. (2-tailed)		,830	,001	,064
	N	78	75	78	77
alder	Pearson Correlation	,025	1	,016	,045
	Sig. (2-tailed)	,830		,891	,704
	N	75	75	75	74
Udanningsnivå	Pearson Correlation	-,373**	,016	1	-,388**
	Sig. (2-tailed)	,001	,891		,000
	N	78	75	78	77
Stillingstyper	Pearson Correlation	,212	,045	-,388**	1
	Sig. (2-tailed)	,064	,704	,000	
	N	77	74	77	77
Yrkeserfaring i undervisningspraksis	Pearson Correlation	,148	,631**	-,256*	,080
	Sig. (2-tailed)	,196	,000	,024	,489
	N	78	75	78	77
Praksis i nåværende stilling	Pearson Correlation	-,058	,543**	-,135	,090
	Sig. (2-tailed)	,615	,000	,240	,440
	N	77	74	77	76
politisk preferanse	Pearson Correlation	-,133	,221	-,098	-,040
	Sig. (2-tailed)	,250	,059	,397	,730
	N	77	74	77	76
Skolekultur preferanse samarbeid	Pearson Correlation	,378**	,023	-,191	,142
	Sig. (2-tailed)	,001	,843	,095	,217
	N	78	75	78	77
Skolekulturell preferanse, planlegging	Pearson Correlation	,116	,013	-,134	-,023
	Sig. (2-tailed)	,310	,912	,242	,843
	N	78	75	78	77
A8 Skolekulturelle preferanse, skoleutvikling	Pearson Correlation	,218	-,002	-,097	-,038
	Sig. (2-tailed)	,056	,984	,397	,743
	N	78	75	78	77
Unnvikelse faktorløsning 3-delt	Pearson Correlation	-,091	,068	,044	-,123
	Sig. (2-tailed)	,440	,574	,708	,300
	N	74	71	74	73
Konkurranse faktorløsning 3-delt	Pearson Correlation	-,019	-,328**	,158	,005
	Sig. (2-tailed)	,875	,005	,179	,968
	N	74	71	74	73
kompromiss faktorløsning 3-delt	Pearson Correlation	,060	,019	-,132	-,014
	Sig. (2-tailed)	,609	,871	,260	,909
	N	75	72	75	74
Samarbeid faktorløsning 3-delt	Pearson Correlation	,027	,121	,057	-,008
	Sig. (2-tailed)	,818	,313	,624	,947
	N	75	72	75	74
ansvar i kollektivistisk retning 3-delt faktorløsning	Pearson Correlation	,303**	,294*	-,179	,033
	Sig. (2-tailed)	,007	,011	,120	,774
	N	77	74	77	76
Normativt aspekt i kollektivistisk retning faktorløsning	Pearson Correlation	-,017	,037	-,211	,088
	Sig. (2-tailed)	,883	,757	,071	,462
	N	74	71	74	73
Indeks i kollektivistisk retning samlefaktorl. 3-delt	Pearson Correlation	,069	,202	-,095	,107
	Sig. (2-tailed)	,550	,084	,413	,355
	N	77	74	77	76

Correlations

		kjønn	alder	Udannings nivå	Stillingstyper
Ansvarsaspektet i individualistisk retning 3-delt	Pearson Correlation	,019	-,045	-,169	,017
	Sig. (2-tailed)	,871	,701	,139	,885
	N	78	75	78	77
normativt aspekt i individualistisk retning 3-delt	Pearson Correlation	-,141	,200	-,123	-,139
	Sig. (2-tailed)	,221	,088	,288	,230
	N	77	74	77	76
normaliseringsorientert fagsyn faktorløsning 3-delt	Pearson Correlation	,090	,312**	-,074	-,157
	Sig. (2-tailed)	,438	,007	,525	,178
	N	76	73	76	75
terapeutisk fagsyn faktorløsning 3-delt	Pearson Correlation	,233*	,115	-,362**	,202
	Sig. (2-tailed)	,043	,334	,001	,082
	N	76	73	76	75
politisk preferanse 2-delt venstre -høyre	Pearson Correlation	-,192	,216	-,008	-,128
	Sig. (2-tailed)	,094	,065	,948	,271
	N	77	74	77	76
Kollektivism	Pearson Correlation	,179	,199	-,106	,196
	Sig. (2-tailed)	,120	,089	,360	,091
	N	77	74	77	76
Individualisme	Pearson Correlation	-,178	,184	-,251*	,007
	Sig. (2-tailed)	,120	,113	,027	,949
	N	78	75	78	77
Autoritærianisme	Pearson Correlation	,278*	-,043	-,027	,046
	Sig. (2-tailed)	,016	,719	,818	,695
	N	75	72	75	74

Correlations

		Yrkeserfarin g i undervisning spraksis	Praksis i nåværende stilling	politisk preferanse	Skolekultur preferanse samarbeid
kjønn	Pearson Correlation	,148	-,058	-,133	,378**
	Sig. (2-tailed)	,196	,615	,250	,001
	N	78	77	77	78
alder	Pearson Correlation	,631**	,543**	,221	,023
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,059	,843
	N	75	74	74	75
Udanningsnivå	Pearson Correlation	-,256*	-,135	-,098	-,191
	Sig. (2-tailed)	,024	,240	,397	,095
	N	78	77	77	78
Stillingstyper	Pearson Correlation	,080	,090	-,040	,142
	Sig. (2-tailed)	,489	,440	,730	,217
	N	77	76	76	77
Yrkeserfaring i undervisningspraksis	Pearson Correlation	1	,485**	,125	-,022
	Sig. (2-tailed)		,000	,277	,851
	N	78	77	77	78
Praksis i nåværende stilling	Pearson Correlation	,485**	1	,025	,203
	Sig. (2-tailed)	,000		,833	,076
	N	77	77	76	77
politisk preferanse	Pearson Correlation	,125	,025	1	-,179
	Sig. (2-tailed)	,277	,833		,120
	N	77	76	77	77
Skolekultur preferanse samarbeid	Pearson Correlation	-,022	,203	-,179	1
	Sig. (2-tailed)	,851	,076	,120	
	N	78	77	77	78
Skolekulturell preferanse, planlegging	Pearson Correlation	,103	,075	,015	-,155
	Sig. (2-tailed)	,370	,516	,898	,174
	N	78	77	77	78
A8 Skolekulturelle preferanse, skoleutvikling	Pearson Correlation	,055	,033	,032	,328**
	Sig. (2-tailed)	,633	,774	,786	,003
	N	78	77	77	78
Unnvikelse faktorløsning 3-delt	Pearson Correlation	,093	-,140	,282*	-,167
	Sig. (2-tailed)	,429	,236	,016	,155
	N	74	73	73	74
Konkuranse faktorløsning 3-delt	Pearson Correlation	-,266*	-,304**	-,065	-,110
	Sig. (2-tailed)	,022	,009	,585	,350
	N	74	73	73	74
kompromiss faktorløsning 3-delt	Pearson Correlation	,110	,116	,106	-,027
	Sig. (2-tailed)	,349	,326	,368	,816
	N	75	74	74	75
Samarbeid faktorløsning 3-delt	Pearson Correlation	,145	,062	,059	,180
	Sig. (2-tailed)	,215	,601	,616	,122
	N	75	74	74	75
ansvar i kollektivistisk retning 3-delt faktorløsning	Pearson Correlation	,287*	,044	,057	,184
	Sig. (2-tailed)	,011	,705	,622	,110
	N	77	76	76	77
Normativt aspekt i kollektivistisk retning faktorløsning	Pearson Correlation	,266*	-,017	,291*	-,082
	Sig. (2-tailed)	,022	,885	,013	,485
	N	74	73	73	74
Indeks i kollektivistisk retning samlefaktorl. 3-delt	Pearson Correlation	,299**	,136	,010	,148
	Sig. (2-tailed)	,008	,242	,933	,199
	N	77	76	76	77

Correlations

		Yrkeseferin g i undervisning spraksis	Praksis i nåværende stilling	politisk preferanse	Skolekultur preferanse samarbeid
Ansvarsaspektet i individualistisk retning 3-delt	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,189 ,098 78	-,035 ,762 77	,271* ,017 77	-,088 ,446 78
normativt aspekt i individualistisk retning 3-delt	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,120 ,298 77	,081 ,488 76	,445** ,000 76	-,192 ,094 77
normaliseringsorientert fagsyn faktorløsning 3-delt	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,357** ,002 76	,276* ,016 75	,005 ,965 75	,172 ,138 76
terapeutisk fagsyn faktorløsning 3-delt	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,330** ,004 76	,234* ,043 75	,016 ,893 75	-,053 ,650 76
politisk preferanse 2-delt venstre -høyre	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,101 ,381 77	,017 ,881 76	,880** ,000 77	-,259* ,023 77
Kollektivism	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,336** ,003 77	,170 ,143 76	-,044 ,708 76	,225* ,049 77
Individualisme	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,183 ,108 78	,099 ,391 77	,222 ,053 77	-,187 ,100 78
Autoritærianisme	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,081 ,489 75	-,068 ,567 74	-,201 ,086 74	,254* ,028 75

Correlations

		Skolekulturell preferanse, planlegging	A8 Skolekulturelle preferanse, skoleutvikling	Unnvikelse faktorløsning 3-delt
kjønn	Pearson Correlation	,116	,218	-,091
	Sig. (2-tailed)	,310	,056	,440
	N	78	78	74
alder	Pearson Correlation	,013	-,002	,068
	Sig. (2-tailed)	,912	,984	,574
	N	75	75	71
Udanningsnivå	Pearson Correlation	-,134	-,097	,044
	Sig. (2-tailed)	,242	,397	,708
	N	78	78	74
Stillingstyper	Pearson Correlation	-,023	-,038	-,123
	Sig. (2-tailed)	,843	,743	,300
	N	77	77	73
Yrkeserfaring i undervisningspraksis	Pearson Correlation	,103	,055	,093
	Sig. (2-tailed)	,370	,633	,429
	N	78	78	74
Praksis i nåværende stilling	Pearson Correlation	,075	,033	-,140
	Sig. (2-tailed)	,516	,774	,236
	N	77	77	73
politisk preferanse	Pearson Correlation	,015	,032	,282*
	Sig. (2-tailed)	,898	,786	,016
	N	77	77	73
Skolekultur preferanse samarbeid	Pearson Correlation	-,155	,328**	-,167
	Sig. (2-tailed)	,174	,003	,155
	N	78	78	74
Skolekulturell preferanse, planlegging	Pearson Correlation	1	-,406**	-,068
	Sig. (2-tailed)		,000	,563
	N	78	78	74
A8 Skolekulturelle preferanse, skoleutvikling	Pearson Correlation	-,406**	1	,081
	Sig. (2-tailed)	,000		,494
	N	78	78	74
Unnvikelse faktorløsning 3-delt	Pearson Correlation	-,068	,081	1
	Sig. (2-tailed)	,563	,494	
	N	74	74	74
Konkurranse faktorløsning 3-delt	Pearson Correlation	-,200	,028	,091
	Sig. (2-tailed)	,087	,814	,449
	N	74	74	72
kompromiss faktorløsning 3-delt	Pearson Correlation	,177	,178	,336**
	Sig. (2-tailed)	,128	,127	,004
	N	75	75	73
Samarbeid faktorløsning 3-delt	Pearson Correlation	,022	,116	,227
	Sig. (2-tailed)	,854	,324	,054
	N	75	75	73
ansvar i kollektivistisk retning 3-delt faktorløsning	Pearson Correlation	-,023	,287*	,099
	Sig. (2-tailed)	,846	,012	,405
	N	77	77	73
Normativt aspekt i kollektivistisk retning faktorløsning	Pearson Correlation	,089	,097	,274*
	Sig. (2-tailed)	,453	,412	,022
	N	74	74	70
Indeks i kollektivistisk retning samlefaktorl. 3-delt	Pearson Correlation	,037	,112	-,004
	Sig. (2-tailed)	,751	,332	,970
	N	77	77	73

Correlations

		Skolekulturell preferanse, planlegging	A8 Skolekulturelle preferanse, skoleutvikling	Unnvikelse faktorløsning 3-delt
Ansvarsaspektet i individualistisk retning 3-delt	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,139 ,224 78	,101 ,377 78	,189 ,107 74
normativt aspekt i individualistisk retning 3-delt	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,039 ,737 77	-,097 ,403 77	,276* ,018 73
normaliseringsorientert fagsyn faktorløsning 3-delt	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,127 ,276 76	,368** ,001 76	,079 ,512 72
terapeutisk fagsyn faktorløsning 3-delt	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,296** ,009 76	-,003 ,981 76	,058 ,627 72
politisk preferanse 2-delt venstre -høyre	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,083 ,472 77	-,025 ,826 77	,265* ,024 73
Kollektivism	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,053 ,649 77	,237* ,038 77	,042 ,727 73
Individualisme	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,129 ,262 78	-,057 ,623 78	,125 ,288 74
Autoritærianisme	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,072 ,542 75	,225 ,052 75	-,230 ,053 71

Correlations

		Konkuranse faktorløsning 3-delt	kompromiss faktorløsning 3-delt	Samarbeid faktorløsning 3-delt
kjønn	Pearson Correlation	-,019	,060	,027
	Sig. (2-tailed)	,875	,609	,818
	N	74	75	75
alder	Pearson Correlation	-,328**	,019	,121
	Sig. (2-tailed)	,005	,871	,313
	N	71	72	72
Udanningsnivå	Pearson Correlation	,158	-,132	,057
	Sig. (2-tailed)	,179	,260	,624
	N	74	75	75
Stillingstyper	Pearson Correlation	,005	-,014	-,008
	Sig. (2-tailed)	,968	,909	,947
	N	73	74	74
Yrkeserfaring i undervisningspraksis	Pearson Correlation	-,266*	,110	,145
	Sig. (2-tailed)	,022	,349	,215
	N	74	75	75
Praksis i nåværende stilling	Pearson Correlation	-,304**	,116	,062
	Sig. (2-tailed)	,009	,326	,601
	N	73	74	74
politisk preferanse	Pearson Correlation	-,065	,106	,059
	Sig. (2-tailed)	,585	,368	,616
	N	73	74	74
Skolekultur preferanse samarbeid	Pearson Correlation	-,110	-,027	,180
	Sig. (2-tailed)	,350	,816	,122
	N	74	75	75
Skolekulturell preferanse, planlegging	Pearson Correlation	-,200	,177	,022
	Sig. (2-tailed)	,087	,128	,854
	N	74	75	75
A8 Skolekulturelle preferanse, skoleutvikling	Pearson Correlation	,028	,178	,116
	Sig. (2-tailed)	,814	,127	,324
	N	74	75	75
Unnvikelse faktorløsning 3-delt	Pearson Correlation	,091	,336**	,227
	Sig. (2-tailed)	,449	,004	,054
	N	72	73	73
Konkuranse faktorløsning 3-delt	Pearson Correlation	1	-,072	,113
	Sig. (2-tailed)		,546	,340
	N	74	73	73
kompromiss faktorløsning 3-delt	Pearson Correlation	-,072	1	,250*
	Sig. (2-tailed)	,546		,032
	N	73	75	74
Samarbeid faktorløsning 3-delt	Pearson Correlation	,113	,250*	1
	Sig. (2-tailed)	,340	,032	
	N	73	74	75
ansvar i kollektivistisk retning 3-delt faktorløsning	Pearson Correlation	,052	,195	,314**
	Sig. (2-tailed)	,660	,096	,006
	N	73	74	74
Normativt aspekt i kollektivistisk retning faktorløsning	Pearson Correlation	,048	,347**	,334**
	Sig. (2-tailed)	,693	,003	,004
	N	71	71	71
Indeks i kollektivistisk retning samlefaktorl. 3-delt	Pearson Correlation	,083	,219	,295*
	Sig. (2-tailed)	,488	,060	,011
	N	73	74	74

Correlations

		Konkuranse faktorløsning 3-delt	kompromiss faktorløsning 3-delt	Samarbeid faktorløsning 3-delt
Ansvarsaspektet i individualistisk retning 3-delt	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,111 ,345 74	,237* ,041 75	-,066 ,576 75
normativt aspekt i individualistisk retning 3-delt	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,177 ,135 73	-,021 ,859 74	-,117 ,322 74
normaliseringsorientert fagsyn faktorløsning 3-delt	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,043 ,719 72	,090 ,447 73	,058 ,627 73
terapeutisk fagsyn faktorløsning 3-delt	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,107 ,372 72	,262* ,025 73	,157 ,184 73
politisk preferanse 2-delt venstre -høyre	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,095 ,423 73	,117 ,320 74	,087 ,463 74
Kollektivism	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,137 ,249 73	,154 ,189 74	,309** ,007 74
Individualisme	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,080 ,497 74	-,055 ,641 75	-,045 ,703 75
Autoritærianisme	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,005 ,968 71	,003 ,979 72	-,059 ,620 72

Correlations

		ansvar i kollektivistisk retning 3-delt faktorløsning	Normativt aspekt i kollektivistisk retning faktorløsning	Indeks i kollektivistisk retning samlefaktorl. 3-delt
kjønn	Pearson Correlation	,303**	-,017	,069
	Sig. (2-tailed)	,007	,883	,550
	N	77	74	77
alder	Pearson Correlation	,294*	,037	,202
	Sig. (2-tailed)	,011	,757	,084
	N	74	71	74
Udanningsnivå	Pearson Correlation	-,179	-,211	-,095
	Sig. (2-tailed)	,120	,071	,413
	N	77	74	77
Stillingstyper	Pearson Correlation	,033	,088	,107
	Sig. (2-tailed)	,774	,462	,355
	N	76	73	76
Yrkeserfaring i undervisningspraksis	Pearson Correlation	,287*	,266*	,299**
	Sig. (2-tailed)	,011	,022	,008
	N	77	74	77
Praksis i nåværende stilling	Pearson Correlation	,044	-,017	,136
	Sig. (2-tailed)	,705	,885	,242
	N	76	73	76
politisk preferanse	Pearson Correlation	,057	,291*	,010
	Sig. (2-tailed)	,622	,013	,933
	N	76	73	76
Skolekultur preferanse samarbeid	Pearson Correlation	,184	-,082	,148
	Sig. (2-tailed)	,110	,485	,199
	N	77	74	77
Skolekulturell preferanse, planlegging	Pearson Correlation	-,023	,089	,037
	Sig. (2-tailed)	,846	,453	,751
	N	77	74	77
A8 Skolekulturelle preferanse, skoleutvikling	Pearson Correlation	,287*	,097	,112
	Sig. (2-tailed)	,012	,412	,332
	N	77	74	77
Unnvikelse faktorløsning 3-delt	Pearson Correlation	,099	,274*	-,004
	Sig. (2-tailed)	,405	,022	,970
	N	73	70	73
Konkurranse faktorløsning 3-delt	Pearson Correlation	,052	,048	,083
	Sig. (2-tailed)	,660	,693	,488
	N	73	71	73
kompromiss faktorløsning 3-delt	Pearson Correlation	,195	,347**	,219
	Sig. (2-tailed)	,096	,003	,060
	N	74	71	74
Samarbeid faktorløsning 3-delt	Pearson Correlation	,314**	,334**	,295*
	Sig. (2-tailed)	,006	,004	,011
	N	74	71	74
ansvar i kollektivistisk retning 3-delt faktorløsning	Pearson Correlation	1	,076	,683**
	Sig. (2-tailed)		,525	,000
	N	77	73	77
Normativt aspekt i kollektivistisk retning faktorløsning	Pearson Correlation	,076	1	,019
	Sig. (2-tailed)	,525		,875
	N	73	74	73
Indeks i kollektivistisk retning samlefaktorl. 3-delt	Pearson Correlation	,683**	,019	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,875	
	N	77	73	77

Correlations

		ansvar i kollektivistisk retning 3-delt faktorløsning	Normativt aspekt i kollektivistisk retning faktorløsning	Indeks i kollektivistisk retning samlefaktorl. 3-delt
Ansvarsaspektet i individualistisk retning 3-delt	Pearson Correlation	-,053	,313**	,148
	Sig. (2-tailed)	,646	,007	,200
	N	77	74	77
normativt aspekt i individualistisk retning 3-delt	Pearson Correlation	-,077	,318**	-,028
	Sig. (2-tailed)	,504	,006	,807
	N	77	73	77
normaliseringsorientert fagsyn faktorløsning 3-delt	Pearson Correlation	,320**	,052	,272*
	Sig. (2-tailed)	,005	,667	,018
	N	75	72	75
terapeutisk fagsyn faktorløsning 3-delt	Pearson Correlation	,234*	,317**	,219
	Sig. (2-tailed)	,043	,006	,059
	N	75	73	75
politisk preferanse 2-delt venstre -høyre	Pearson Correlation	-,049	,286*	-,076
	Sig. (2-tailed)	,675	,014	,515
	N	76	73	76
Kollektivism	Pearson Correlation	,728**	-,041	,883**
	Sig. (2-tailed)	,000	,729	,000
	N	77	73	77
Individualisme	Pearson Correlation	-,102	,367**	-,012
	Sig. (2-tailed)	,379	,001	,920
	N	77	74	77
Autoritærisme	Pearson Correlation	,085	-,181	,039
	Sig. (2-tailed)	,471	,128	,740
	N	75	72	75

Correlations

		Ansvarsaspektet i individualistisk retning 3-delt	normativt aspekt i individualistisk retning 3-delt	normaliseringsorientert fagsyn faktorløsning 3-delt	terapeutisk fagsyn faktorløsning 3-delt
kjønn	Pearson Correlation	,019	-,141	,090	,233*
	Sig. (2-tailed)	,871	,221	,438	,043
	N	78	77	76	76
alder	Pearson Correlation	-,045	,200	,312**	,115
	Sig. (2-tailed)	,701	,088	,007	,334
	N	75	74	73	73
Udanningsnivå	Pearson Correlation	-,169	-,123	-,074	-,362**
	Sig. (2-tailed)	,139	,288	,525	,001
	N	78	77	76	76
Stillingstyper	Pearson Correlation	,017	-,139	-,157	,202
	Sig. (2-tailed)	,885	,230	,178	,082
	N	77	76	75	75
Yrkeserfaring i undervisningspraksis	Pearson Correlation	,189	,120	,357**	,330**
	Sig. (2-tailed)	,098	,298	,002	,004
	N	78	77	76	76
Praksis i nåværende stilling	Pearson Correlation	-,035	,081	,276*	,234*
	Sig. (2-tailed)	,762	,488	,016	,043
	N	77	76	75	75
politisk preferanse	Pearson Correlation	,271*	,445**	,005	,016
	Sig. (2-tailed)	,017	,000	,965	,893
	N	77	76	75	75
Skolekultur preferanse samarbeid	Pearson Correlation	-,088	-,192	,172	-,053
	Sig. (2-tailed)	,446	,094	,138	,650
	N	78	77	76	76
Skolekulturell preferanse, planlegging	Pearson Correlation	,139	,039	-,127	,296**
	Sig. (2-tailed)	,224	,737	,276	,009
	N	78	77	76	76
A8 Skolekulturelle preferanse, skoleutvikling	Pearson Correlation	,101	-,097	,368**	-,003
	Sig. (2-tailed)	,377	,403	,001	,981
	N	78	77	76	76
Unnvikelse faktorløsning 3-delt	Pearson Correlation	,189	,276*	,079	,058
	Sig. (2-tailed)	,107	,018	,512	,627
	N	74	73	72	72
Konkurranse faktorløsning 3-delt	Pearson Correlation	-,111	-,177	-,043	-,107
	Sig. (2-tailed)	,345	,135	,719	,372
	N	74	73	72	72
kompromiss faktorløsning 3-delt	Pearson Correlation	,237*	-,021	,090	,262*
	Sig. (2-tailed)	,041	,859	,447	,025
	N	75	74	73	73
Samarbeid faktorløsning 3-delt	Pearson Correlation	-,066	-,117	,058	,157
	Sig. (2-tailed)	,576	,322	,627	,184
	N	75	74	73	73
ansvar i kollektivistisk retning 3-delt faktorløsning	Pearson Correlation	-,053	-,077	,320**	,234*
	Sig. (2-tailed)	,646	,504	,005	,043
	N	77	77	75	75
Normativt aspekt i kollektivistisk retning faktorløsning	Pearson Correlation	,313**	,318**	,052	,317**
	Sig. (2-tailed)	,007	,006	,667	,006
	N	74	73	72	73
Indeks i kollektivistisk retning samlefaktorl. 3-delt	Pearson Correlation	,148	-,028	,272*	,219
	Sig. (2-tailed)	,200	,807	,018	,059
	N	77	77	75	75

Correlations

		Ansavarsaspektet i individualistisk retning 3-delt	normativt aspekt i individualistisk retning 3-delt	normaliseringsorientert fagsyn faktorløsning 3-delt	terapeutisk fagsyn faktorløsning 3-delt
Ansavarsaspektet i individualistisk retning 3-delt	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	1 78	,295** ,009 77	,097 ,405 76	,153 ,187 76
normativt aspekt i individualistisk retning 3-delt	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,295** ,009 77	1 77	,024 ,840 75	,072 ,542 75
normaliseringsorientert fagsyn faktorløsning 3-delt	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,097 ,405 76	,024 ,840 75	1 76	,254* ,028 75
terapeutisk fagsyn faktorløsning 3-delt	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,153 ,187 76	,072 ,542 75	,254* ,028 75	1 76
politisk preferanse 2-delt venstre -høyre	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,254* ,026 77	,505** ,000 76	-,040 ,734 75	,065 ,579 75
Kollektivism	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,004 ,972 77	-,137 ,236 77	,262* ,023 75	,247* ,032 75
Individualisme	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,439** ,000 78	,542** ,000 77	,220 ,057 76	,194 ,093 76
Autoritærianisme	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,247* ,033 75	-,314** ,006 75	,051 ,671 73	-,025 ,834 74

Correlations

		politisk preferanse 2-delt venstre -høyre	Kollektivismen	Individuali sme	Autoritæri anisme
kjønn	Pearson Correlation	-,192	,179	-,178	,278*
	Sig. (2-tailed)	,094	,120	,120	,016
	N	77	77	78	75
alder	Pearson Correlation	,216	,199	,184	-,043
	Sig. (2-tailed)	,065	,089	,113	,719
	N	74	74	75	72
Udanningsnivå	Pearson Correlation	-,008	-,106	-,251*	-,027
	Sig. (2-tailed)	,948	,360	,027	,818
	N	77	77	78	75
Stillingstyper	Pearson Correlation	-,128	,196	,007	,046
	Sig. (2-tailed)	,271	,091	,949	,695
	N	76	76	77	74
Yrkeserfaring i undervisningspraksis	Pearson Correlation	,101	,336**	,183	-,081
	Sig. (2-tailed)	,381	,003	,108	,489
	N	77	77	78	75
Praksis i nåværende stilling	Pearson Correlation	,017	,170	,099	-,068
	Sig. (2-tailed)	,881	,143	,391	,567
	N	76	76	77	74
politisk preferanse	Pearson Correlation	,880**	-,044	,222	-,201
	Sig. (2-tailed)	,000	,708	,053	,086
	N	77	76	77	74
Skolekultur preferanse samarbeid	Pearson Correlation	-,259*	,225*	-,187	,254*
	Sig. (2-tailed)	,023	,049	,100	,028
	N	77	77	78	75
Skolekulturell preferanse, planlegging	Pearson Correlation	,083	-,053	,129	-,072
	Sig. (2-tailed)	,472	,649	,262	,542
	N	77	77	78	75
A8 Skolekulturelle preferanse, skoleutvikling	Pearson Correlation	-,025	,237*	-,057	,225
	Sig. (2-tailed)	,826	,038	,623	,052
	N	77	77	78	75
Unnvikelse faktorløsning 3-delt	Pearson Correlation	,265*	,042	,125	-,230
	Sig. (2-tailed)	,024	,727	,288	,053
	N	73	73	74	71
Konkurranse faktorløsning 3-delt	Pearson Correlation	-,095	,137	-,080	-,005
	Sig. (2-tailed)	,423	,249	,497	,968
	N	73	73	74	71
kompromiss faktorløsning 3-delt	Pearson Correlation	,117	,154	-,055	,003
	Sig. (2-tailed)	,320	,189	,641	,979
	N	74	74	75	72
Samarbeid faktorløsning 3-delt	Pearson Correlation	,087	,309**	-,045	-,059
	Sig. (2-tailed)	,463	,007	,703	,620
	N	74	74	75	72
ansvar i kollektivistisk retning 3-delt faktorløsning	Pearson Correlation	-,049	,728**	-,102	,085
	Sig. (2-tailed)	,675	,000	,379	,471
	N	76	77	77	75
Normativt aspekt i kollektivistisk retning faktorløsning	Pearson Correlation	,286*	-,041	,367**	-,181
	Sig. (2-tailed)	,014	,729	,001	,128
	N	73	73	74	72
Indeks i kollektivistisk retning samlefaktorl. 3-delt	Pearson Correlation	-,076	,883**	-,012	,039
	Sig. (2-tailed)	,515	,000	,920	,740
	N	76	77	77	75

Correlations

		politisk preferanse 2-delt venstre -høyre	Kollektivismen	Individuali sme	Autoritæri anisme
Ansvarsaspektet i individualistisk retning 3-delt	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,254* ,026 77	,004 ,972 77	,439** ,000 78	-,247* ,033 75
normativt aspekt i individualistisk retning 3-delt	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,505** ,000 76	-,137 ,236 77	,542** ,000 77	-,314** ,006 75
normaliseringsorientert fagsyn faktorløsning 3-delt	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,040 ,734 75	,262* ,023 75	,220 ,057 76	,051 ,671 73
terapeutisk fagsyn faktorløsning 3-delt	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,065 ,579 75	,247* ,032 75	,194 ,093 76	-,025 ,834 74
politisk preferanse 2-delt venstre -høyre	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	1 ,150 77	-,167 ,150 76	,285* ,012 77	-,275* ,018 74
Kollektivismen	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,167 ,150 76	1 ,149 77	-,166 ,149 77	,103 ,380 75
Individualisme	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,285* ,012 77	-,166 ,149 77	1 ,001 78	-,381** ,001 75
Autoritærianisme	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,275* ,018 74	,103 ,380 75	-,381** ,001 75	1 ,001 75

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).