



Kandidatnummer:

4010

FORSIDE

ved besvarelse av hjemmeeksamen, semesteroppgave, rapport, essay osv.

Emnekode:	EX - 105
Emnenavn:	Examen facultatum pedagogisk variant
Emneansvarlig (normalt faglærer):	Arvid Hansen
Eventuell veileder:	
Innleveringsfrist/ tidspunkt:	30 November, innen klokken 15
Antall sider inkl. forside	13
Merknader:	

Jeg/vi bekrefter at jeg/vi ikke siterer eller på annen måte bruker andres arbeider uten at dette er oppgitt, og at alle referanser er oppgitt i litteraturlisten.

Ja

Nei

Kopiering av andres tekster eller annen bruk av andres arbeider uten kildehenvisning, kan bli betraktet som fusk.

Gjelder kun gruppeeksamen:

Vi bekrefter at alle i gruppa har bidratt til besvarelsen.

Ja

Nei

Kan besvarelsen brukes til undervisningsformål?

Ja

Nei

OPPGAVE 2 – PEDAGOGISK FORSKNING

INNHOLDSFORTEGNELSE:

1. INNLEDNING	s 1
2. PEDAGOGISK FORSKNING	s 1
3. TESTTRADISJONEN	s 2
JOHS. SANDVEN OG MODENHETSPRØVENE	s 2
4. DEN ETNOGRAFISKE TRADISJONEN OG DEN ANTROPOLOGISKE METODE	s 3
PHILLIP JACKSON – LIFE IN CLASSROOMS	s 3
5. EN DRØFTING AV FORDELER OG ULEMPER VED DE TO FORSKNINGSTRADISJONENE	s 4
DET SANNE	s 4
DET BRUKBARE	s 7
DET ETISKE	s 9
6. SAMMENDRAG	s 10
KILDER	s 11

1. INNLEDNING

Vi skal i det følgende se nærmere på to ulike metodiske tradisjoner innen den pedagogiske forskningen. Den ene betegnes som *testtradisjonen*. Her møter vi blant annet Johs. Sandven. Dermed skal vi i kapittel 3 redegjøre for testtradisjonen, for deretter beskrive Sandvens forskning som et eksempel. Videre, i kapittel 4 skal vi redegjøre for *pedagogisk etnografi* og *sosialantropologisk metode* som en annen retning innen den pedagogiske forskningen. I redegjørelsen trekker vi fram det klassiske studiet til Jackson "Life in classrooms" som et eksempel på hvordan man kan drive pedagogisk etnografisk forskning. Jeg forsøker også å plassere disse to metodiske tradisjonene innenfor den kvalitative og den kvantitative forskningen. Oppgaveteksten ber meg ta utgangspunkt i den sosialantropologiske metoden. Slik jeg har forstått det ut i fra Madsens (2003:11/12) redegjørelse er etnografien en fagdisiplin som springer ut fra antropologien og de antropologiske metodene. Det er altså *etnografien* Madsen redegjør for og det er *etnografien* Klette (1998:17) knytter opp til Jacksons studie. Dermed kommer jeg, i det følgende, til å anvende begrepet etnografi framfor sosialantropologi. Jeg håper denne presiseringen tydeliggjør at jeg ser den klare sammenhengen mellom disse to begrepene.

Etter denne redegjørelsen av testtradisjonen og etnografien, ønsker jeg å drøfte dem opp i mot hverandre. I kapittel 5 skal vi dermed se nærmere på deres fordeler og ulemper som metoder innen pedagogisk forskning. For å skape kagge til drøftingen velger jeg å låne ideer fra Lars Løvliens (1974) pedagogisk filosofiske *teori og praksismodellen*. Modellen er riktignok ment å skulle anvendes som analyseredskap på praktiske utsagn i pedagogikken. Men jeg mener den også kan være nyttig inspirasjon ved drøftingen av den pedagogisk forskningen. Dette fordi den reiser spørsmål ved sannhet, brukbarhet og etikk. Slik jeg ser det er dette spørsmål som også angår forskningen. Ut i fra drøftingen av modellens tre vurderingspunkter vil jeg dermed forsøke å finne fram til fordeler og ulemper ved de to formene for pedagogisk forskning.

2. PEDAGOGISK FORSKNING

Innledningsvis vil jeg starte med et raskt overblikk over forskningsfeltet. Slik jeg ser det vil det være nyttig å ha en viss forståelse av de overordnede linjene når vi senere i besvarelsen skal drøfte de to formene for pedagogisk forskning. La oss starte med å se nærmere på begrepet *forskning*. I følge Fuglseth og Skogen (2006:13) dreier forskning seg om "... å lete fram kunnskaper som belyser en sak slik at vi kan forså den bedre". I den pedagogiske forskningen studerer man både enkeltpersoner og grupper, og man studerer institusjoner, slik som klasserom (Kleven, 2002). Som man kan se favner fokusfeltet bredt. Ut i fra dette kan det være nærliggende å stille spørsmål ved hvilke metode man kan ta i bruk for å forske på dette. Grovt sett kan vi trekke fram to ulike fremgangsmåter, den kvalitative og den kvantitative metoden. I den

kvantitative forskningen rettes fokuset mot kvantitet, altså andelen av noe, det som kan måles (Fuglseth mfl, 2006). Eksempler på dette er anvendelsen av spørreskjema med ferdig skisserte svaralternativer, slik man finner i testtradisjonen (Birkemo, Kleven og Tveit, 1990). Det er ikke uvanlig å forbinde den kvantitative metoden med positivismen (Wideberg, 2001:23). Dette er en tradisjon innenfor vitenskapen som søker å produsere sikker kunnskap. Dermed rettes fokuset mot det som kan måls, veies, observeres og erfares, altså det vi kan tilegne oss tilnærmet sikker viten om (Hjardemaal i Kleven, 2002). På bakgrunn av dette vektlegges *reliabilitet* (forskningens pålitelighet), *validitet* (riktig metodevalg) og *objektivitet* (Wideberg, 2001). Som en kontrast til de kvantitative metodene finner vi de kvalitative. I motsetning til de positivistiske idealene, finner vi her idealer som knytter seg til forståelse, nærhet, tydeliggjøring og klargjøring. Man blir dermed opptatt av kvalitet framfor kvantitet (Kleven, 2002). Innenfor den pedagogiske forskningen finner vi både den kvalitative og den kvantitative metoden. Mens testtradisjonen presenterer den kvantitative retningen, presenterer etnografien den kvalitative. Som vi skal se er metodene temmelig ulike. Dermed har de sine fordeler og ulemper Dette kommer vi tilbake til. Først skal vi se nærmere på to ulike tradisjoner innen den pedagogiske forskningen.

3. TESTTRADISJONEN

I testtradisjonen antar man at det, ved hjelp av gode testredskaper, er mulig å samle inn informasjon om elevens prestasjonsnivå og evner. Testing og vurdering har hatt en sentral rolle i den pedagogisk psykologiske forskningen. Etter 2. verdenskrig oppsto det en vekst i spesialundervisningen, det ble opprettet spesialklasser og det ble ansatt flere skolepsykologer. Dermed ble bruken av intelligens tester utbredt for å finne ut hvem som skulle motta slike tilbud. På 50 og 60 tallet ble det gjennomført skolemodenhetsprøver hvor man vurderte om barnet var modent nok til å begynne i skolen, i tillegg til at det ble vurdert hvorvidt barnet skulle få fortsette på neste skoletrinn (Fuglseth mfl, 2006 og Birkemo mfl, 1990).

I dag benyttes det fremdeles individualtester i forbindelse med pedagogisk psykologisk rådgivning Dette gir i følge Fuglseth (mfl 2006:106) en rimelig objektiv vurdering av barnets funksjonsnivå, dermed spiller det liten rolle hvilken forsker som utfører den. Dette kalles for forskeruavhengig. For å oppnå dette bør testen standardiseres og det bør det foreligge detaljerte regler for hvordan testen skal gjennomføres og behandles (Birkemo mfl, 1990:35). På bakgrunn av dette kan resultatet av slike tester bli brukt som dokumentasjonsgrunnlag for å utløse rettigheter slik som tilgang på hjelpemidler og spesialundervisning (Fuglseth mfl, 2006:106).

JOHS. SANDVEN OG MODENHETSPRØVENE

En sentral person i testtradisjonen er Johs. Sandven (1909 – 2000). Sandven ble i 1949 fungerende professor og bestyrer ved Pedagogisk forskningsinstitutt (PFI) ved UiO. Han gjorde

en betydelig innsats i utbygningen av PFI og han hadde store ambisjoner om å utvikle pedagogikken som vitenskap (Helsvig, 2004). ”Under Johs. Sandven ble dermed pedagogikk for alvor etablert som forsknings-, studie-, og profesjonsfag i Norge” (Helsvig, 2004:245).

Sandven utarbeidet og systematiserte såkalte ”modenhetsprøver”. Dette var tester som hovedsakelig kartla barnets intellektuelle funksjoner. Intensjonen bak testene var å kunne yte best mulig hjelp ved å gi eleven tilpassede oppgaver. For å klare dette burde man ha best mulig kjennskap til elevenes forutsetninger. For å tilegne seg en slik kjennskap utarbeidet Sandven tester som skulle fungere som et godt redskap ved kartleggingen av dette (Sandven, 1971). Modenhetstestene til Sandven var langt mer systematiske enn dem man hadde sett fram til da. Det ble i tillegg stilt flere krav til utformingen av testene (Sandven, 1971). Slike retningslinjer øker reliabiliteten, altså nøyaktigheten og muligheten for etterprøving (Fuglseth mfl, 2006).

4. DEN ETNOGRAFISKE TRADISJONEN OG DEN ANTROPOLOGISKE METODE

Etnografien har vokst ut av antropologien. I likhet med antropologien forskes det på mennesker og sosial samhandling. Den etnografiske metoden er kvalitativ (Madsen, 2003). Madsen (2003:11) presenterer følgende definisjon; ”Etnografi er teorier og metoder til beskrivelse af, hvordan mennesker lever og skaber mening og betydning i deres sociale og kulturelle kontekst”. Man har forsøkt å utvikle etnografiske metoder som kan anvendes innen den pedagogiske forskningen. Madsen (2003:25) betegner dette som *pedagogisk etnografi*. Den pedagogiske etnografien har blant annet fått stor betydning innen klasseromforskningen (Klette, 1998). I denne formen for forskning rettes fokus mot hva som skjer innenfor klasserommets fire vegger. Klasserommet fungerer som et analysenivå for å beskrive pedagogiske prosesser. ”Samlet kan vi hevde at klasseromforskning er forskning på praksis i den forstand at man søker å belyse individer og prosesser innenfor den institusjonaliserte, historiske enhet som klasserommet representerer. Videre gir klasseromforskningsperspektivet informasjon om hvordan individene fortolker og agerer i ulike situasjoner.” (Klette, 1998:15). Dette bør i følge Strømnes (i Klette, 1998:20) bli en del av lærerstudentens kompetanse, slik at den kan høyne lærerens klasseromatferd og kvalifikasjoner. Etnografien og den kvalitative metoden har, i følge Klette (1998:17), vært en sentral tilnærming til klasseromforskningen. Phillip Jacksons forskningsstudie, ”Life in classrooms”, er ett eksempel på dette.

PHILLIP JACKSON – LIFE IN CLASSROOMS

I forkant av sine etnografiske studier hadde Jackson arbeidet med omfattende tester av elever, hvor hans oppgave var å behandle de enorme mengdene data. Til tross for at studiet ble en suksess kan det synes som at Jackson opplevde en viss grad av utilfredshet; ”I was also starting to feel uneasy over the prospect of a career that would keep me as far removed from the

phenomena of everyday life as my work on the project had done.” (Jackson, 1990:x, altså side 10 i forordet). I 1962 mottok Jackson en mulighet til å delta på et seminar for sosialantropologer. Ved å høre hvordan forskerne oppnådde viten ved å leve side om side ved dyreflokker, førte dette til at Jackson åpnet øynene for en ny, og kanskje for ham, en mer interessant og sannferdig, måte å forske på elever i skolen. *”As I sat listening to these reports I began to realize that the instruments that I knew how to use best, paper- and- pencil tests of one kind or another, created artificial environments for the persons called upon to respond to them”* (Jackson, 1990:xi). På bakgrunn av dette bestemte Jackson seg for å forske på elevene ved å være en antropolog i klasserommet. Planen var å sette seg bakerst i klasserommet for å observere. Nøyaktig hva han skulle følge med på var han ikke klart for ham i starten. En virkelig utfordring var å virkelig se det merkelige i noe så dagligdags som en klasseromundervisning. Etter en stund oppnådde han innsikten; *”Behind the ordinary lies the extraordinary ...”* (Jackson, 1990:xix). Derved kunne Jackson, via observasjon, gi en grundig beskrivelse av livet som utspiller seg i klasserommet, slik som hvilke uuttalte utfordringer og krav elevene stilles ovenfor i skolen, samt andre kjennetegn ved det sosiale samspillet (Jackson, 1990).

5. EN DRØFTING AV FORDELER OG ULEMPER VED DE TO FORSKNINGSTRADISJONENE

I det følgende skal vi ta utgangspunkt Lars Løvliens (1974) *Teori og praksismodell*. Som tidligere nevnt er denne ment som et redskap i vurderingen av praktisk pedagogiske utsagn. Det er jo for så vidt ikke det vi står ovenfor her. Jeg velger likevel å låne de tre vurderingskriteriene som beskrives i modellen. Disse stiller følgende spørsmål; Er det sant? Er det praktisk brukbart? Er det etisk forsvarlig? Slik jeg ser det er dette også nyttige spørsmål å stille i forhold til den pedagogiske forskningen. Bakgrunnen for dette kommer vi inn på i det følgende.

DET SANNE

Kravet som sannhet er aktuelt å stille, nettopp fordi forskning handler om å avdekke kunnskap som gir økt innsikt. *Sannet* er et vanskelig begrep innen forskningsverden. Man kan i prinsippet aldri vite om noe er sant eller ikke, eller om det som er sant i dag vil være sant i morgen (Kleven, 2002:26). I det følgende skal vi likevel forsøke å vurdere fordeler og ulemper ved de to metodenes bestrebelsers etter å avdekke noe av virkeligheten.

Som tidligere nevnt, i kapittel 2, legger positivismen strenge føringer på forskningen og hva som skal regnes som vitenskapelig. Forskingen bør innfri krav til validitet, reliabilitet, generaliserbarhet og objektivitet. På denne måten ønsker man å oppnå målet om en mest mulig sikker og generaliserbar kunnskap (Madsen, 2003:15). Wideberg (2001:23) hevder at den positivistiske retningen har preget den kvantitative forskningen i så stor grad at man nærmest kan sette likhetstegn mellom dem. Dermed er det grunn til å anta at Sandven har forsøkt å innfi de

positivistiske kravene i sin forskning. Ut i fra dette kan vi se at forskningsmetoden han bruker har den fordel at forskningen lar seg gjenta og kontrollere. Dette kan han gjøre blant annet fordi han anvender standardiserte tester og kvantitative målinger. Sandven (1971:16) uttaler; *"Vi er i stand til å konstatere at alle de validitetsundersøkinger som er foretatt, har gitt meget tilfredsstillende resultater"*. Dette er et sitat som vi neppe kunne hentet fra en etnografisk forsker. På mange måter kan vi si at testtradisjonen har en fordel ved nettopp dette. Den har mulighet til å imøtekomme de positivistiske kravene. Forskerne har muligheten til å utføre systematiske tester som kan etterprøves. I tillegg er det mulig å oppnå samme resultat uavhengig av hvilken forsker som samler inn dataene, fordi testene er like og databehandlingen er standardisert.

Denne fordelten finner vi ikke i den kvalitative forskningsmetoden. I følge Madsen (2003) har etnografien fått problemer med å innfri de positivistiske vitenskapsidealene. Madsen (2003:14) forklarer; *"Her går beskyldningene på, at det, etnografien produserer i form av data og viden, slet ikke er af en sådan kvalitet, at det kan kaldes videnskap, fordi krav om validitet, reliabilitet og objektivitet ikke indfries"*. Ut i fra dette kan det være grunn til å reise kritiske spørsmål til resultatene av den etnografiske forskningen. For det første er det grunn til å hevde at datainnsamlingen er subjektiv. Her tenker jeg særlig på observasjoner gjort i et klasserom, slik som Jacksons studie er et eksempel på. I følge, blant annet Kleven (2002:20), er det *"umulig å foreta en "teorifri" eller uhildet observasjon"*. Dermed kan man hevde at kvalitative observasjoner ikke er objektive, tvert i mot vil den preges av den som observeres. Det vil si at resultatene av for eksempel Jacksons forskning er preget av hans subjektive observasjonsfilter. Hadde vi observert de samme klasserommene som Jackson observerte, så er det mulig at vi ville fått litt andre resultater. Dette fordi vi, med vår erfaringsbakgrunn og vår særegne persepsjon, antakeligvis ville fanget opp andre ting. Vi kan jo undre oss over hvordan studiet "Life in classrooms" hadde sett ut hvis det var deg eller meg som hadde utført studiet. På bakgrunn av dette ser vi at den etnografiske forskningen får et problem med å leve opp til kravet om objektivitet og forskeruavhengighet. Dette kan oppfattes som en ulempe ved forskningsmetoden.

Et annet problem med den etnografiske forskningsmetoden er at forskeren antakeligvis kommer til å påvirke dem man observerer med sitt nærvær. Her kan vi henvise til *Hawthorne-effekten* hvor man så hvilken påvirkning det kan være på en gruppes atferd når de vet at de blir observert (Hellevik, 1995). Dette kalles forskningseffekten (Repstad, 2007:66). På bakgrunn av dette er det mulig å anta at de ulike elevene og lærerne som ble observert av Jackson kanskje oppførte seg på en litt annen måte enn hvordan de ellers ville oppført seg. Hvis så er tilfellet, er det rimelig å stille spørsmål ved *hvor* forandret atferden kunne ha vært. Jeg ser det som et poeng å stille seg

undrende til hvordan vi kan generalisere og nyttiggjøre oss forskningen hvis den blir for subjektiv og i for stor grad lider under forskereffekten. Madsen (2003:15) betegner dette som representasjonskrisen. *"Er studiet af et felt udelukkende afledet af forskerens konstruktion af mening og betydning i det, han / hun observerer? Hvis det er tilfældet, repræsenterer resultater altså næppe andet eller mere end det, den individuelle forsker projicerer og læser ind i feltet."* (Madsen, 2003:14). Slik jeg ser det er dette en ulempe ved den kvalitative metoden og etnografien.

Innad i den etnografiske forskningen er det i følge Madsen (2003) ulike måter å forholde seg til denne kritikken. Noen vil svare på tiltalen ved å hevde at den etnografiske forskningen er et grunnlag for den kvantitative forskningen. Det er altså gjennom kvalitativ forskning man finner fram til hva man skal fokusere på i den kvantitative forskningen. Det er gjennom for eksempel Jacksons klasseromforskning man får et innblikk i, og dermed får det klarere for seg, hva man i en kvantitativ undersøkelse skal spørre om og hva som skal måles. Ut i fra dette synet kan man se at de to forskningsmetodene utfyller hverandre i et komplementært forhold. Dermed virker det ikke som denne ulempen ved etnografien er så stor like vel.

En annen måte å møte den positivistiske kritikken på er å fremheve etnografiens særpreg og kvaliteter, framfor dens mangler og problemer. *"Her klares angrebene fra positivismen ved at fastholde, at kvalitativ og kvantitativ forskningsmetodologi repræsenterer to forskjellige og prinsipielt uforenelige forskningsparadigmer"* (Madsen, 2003:17). Poenget er at det er mange fenomener som er vanskelige å avdekke ved en kvantitativ metode, slik som menneskers ulike meningskonstruksjoner, kulturkonstruksjoner og lignende. Generelt sett kan man stille spørsmål ved hvorvidt man kan anvende de positivistiske forskningsidealene i forskningen på mennesker, slik som behavioristene gjorde. De regnet fenomener som tenkning, refleksjon og indre mentale prosesser som ikke-eksisterende, eller uinteressante for forskningen fordi de ble for subjektive (Solerød, 2005:233). Spørsmålet er om de på denne måten fikk et godt bilde av menneskets utvikling, eller om de reduserte mennesket til et mekanisk objekt. I følge Hjordemaal (i Kleven, 2002:42) kan man ikke forske på mennesker slik man forsker på naturfenomener. Det var kanskje denne erkjennelsen som gjorde at Jackson beveget seg bort i fra testtradisjonen og begynte å forske på elever i klasserommet, slik som en antropolog forsker på dyr i deres naturlige omgivelser.

Den kvantitative og positivistiske forskningen kritiseres altså i sitt forsøk på å kartlegge mennesket slik som de kartlegger naturfenomener. Utfordringen med å gjøre denne overføringen er at mennesker er i stadig endring. Mens eplet har falt i bakken de siste tusener av år, vil barnet

være i en kontinuerlig utvikling, i tillegg er hvert enkelt menneske unikt. Så hvis man forsøker å anvende en kvantitativ metode i forskningen på mennesket vil den kvalitative forskningen kunne hevde at man ikke får et godt bilde av virkeligheten. Det finnes så mange vesentlige forhold ved mennesket som kan være vanskelige å avdekke ved kvantitativ metode. Et eksempel kan være menneskets nysgjerrighet eller indre trygghet. Dette er forhold som jeg tenker kan være vanskelige å operasjonalisere og kvantifisere. Ut i fra dette kan det synes som at den kvantitativ forskning på mennesket ut i fra positivistiske idealer, kan gi et mangelfullt bilde av virkeligheten. Dermed kan vi stille spørsmål ved hva Sandvens modenhetsprøver egentlig avdekker. Er det mulig at Sandven avdekket elevenes intelligens og modenhet? Eller er det mulig at han avdekket noe annet? Jackson (1990) hevdet at en slik måte å teste på er kunstig. Kanskje dermed Sandven egentlig avdekket hvem av elevene som klarte å prestere godt i en prestasjonssammenheng? Hvis det var så at testen avdekket intellektuelle ferdigheter, så kan vi stills spørsmål ved i hvor lang tid dette resultatet var gyldig. Som sagt er man i stadig utvikling, så testresultater fra forrige uke vil kanskje ikke være helt like dagens. Et annet spørsmål er hvor stor betydning det intellektuelle nivået har i forhold til skoleprestasjoner. Er det mulig at andre forhold spiller en større rolle, slik som nysgjerrighet og motivasjon? Dette ble som kjent ikke avdekket i Sandvens tester, kanskje fordi dette er vanskeligere å teste kvantitativt. Disse mulige mangelen var også Sandven (1971:14) oppmerksom på. Han presiserer dermed at resultatene bare må anses som en indikator og at det kan være andre faktorer som også har betydning for skoleprestasjonene.

På bakgrunn av det som har komnt fram ser vi at begge de metodene, som tas i bruk ved pedagogisk forskning, har sine fordeler og ulemper når man skal forsøke å avdekke noe av virkeligheten. Videre i besvarelsen skal vi se om forskningen gir oss noe som er brukbart.

DET BRUKBARE

Arne Norborg (i Løvlie, 1974:22) skriver en artikkel hvor han vurderer læringspsykologiske forskningsresultater med den pedagogiske praksis. Han peker på at relativt få av de resultatene som har fremkommet i forskningen syne å ha gjort seg gjeldende i den pedagogiske praksisen. Dette forklarer han med at forskningsresultantene mangler en ytre validitet og dermed er vanskelige å overføre fra en eksperimentell situasjon til en pedagogisk situasjon. Den *ytre validiteten* dreier seg om hvor langt vi kan strekke gyldighetsområdet (Kleven, 2002:159).

Testtradisjonen er som nevnt opptatt av å teste barn og deres funksjonsnivå. Vi har tidligere sett på muligheten for at denne slags forskning på mennesker muligens ikke gir et godt bilde av virkeligheten. Men hvis vi legger den diskusjonen til side ved å anta at resultatene er gyldige, kan vi nok si at dette er forskningsresultater som er brukbare. Det kan synes som testtradisjonen

har en mulighet til å systematisk kartlegge enkelte funksjonsområder slik at resultatene blir etterprøvbare og mest mulig objektive. Ved hjelp av slike tester blir det kanskje enklere å vurdere hvorvidt et barn har dysleksi. På den andre siden kan man si at dette også kan kartlegges på en kvalitativ måte. En innvendig mot dette er derimot at en kvantitativ test er mest mulig objektiv. Dermed vil man i prinsippet oppnå omtrent det samme resultatet uavhengig av hvilken pedagog som bruker den. Dette er et positivt med tanke på de rettigheter som utløses når man kan påvise at barnet har særskilte behov. Det er godt mulig at det lar seg gjøre å avdekke slike behov ved hjelp av kvalitativ forskning. Men her hviler det en fare for at pedagogen, i sin subjektive vurdering, vurderer det dit hen at barnet ikke har særskilte behov. Mens en annen pedagog, på bakgrunn av sin subjektive vurdering, vurderer det slik at barnet har rett på ekstra hjelp. I så fall kan vi tenke oss at barnet må ha litt flaks i forhold til hvilken pedagog som skal gjøre vurderingen. Dette blir et problem i forhold til barnets rettssikkerhet, og et prinsipp om at rettigheter bør vurderes ut i fra objektive kriterier. På den andre siden kan vi se at dette kan føre til et firkantet system. Det hviler en fare for at vurderingen, om hvorvidt barnet har rett på ekstra hjelp, avgjøres på bakgrunn av et skjema, og ikke opplevde det behov. Dermed ser vi at en fordel ved testtradisjonens forskningsresultater gir oss en mulighet til å vurdere et barns rettigheter på en rimelig objektiv måte. Samtidig kan en ulempe være at systemet blir firkantet.

I tillegg til testtradisjonens anvendelighet i forhold til å avdekke særlige behov, påpeker Fuglseth og Skogen (2006:107) også en annen nytte. De hevder at testtradisjonen kan være et nyttig redskap i den tilpassede opplæringen hvor eleven skal oppleve en balanse mellom egen mestring og de krav skolen stiller. Noen vil dermed hevde at man ved hjelp av tester kan arbeide for å gi den enkelte en tilpasset og differensiert undervisning. Det var som nevnt, i kapittel 3, slike intensjoner Sandven hadde.

Hvilken brukbarhet finner vi i den kvalitative forskningen til Jackson, og i den etnografiske forskningen for øvrig. Etnografiens manglende holdbarhet i forhold til den ytre validiteten har blitt kritisert (Madsen, 2003). Som nevnt i forrige kapittel opplever etnografien vansker med å argumentere for at forskningsresultatene deres kan generaliseres. Madsen (2003:24) hevder derimot at små trekk i hverdagen har trekk til felles med den større virkeligheten. Resultatene er altså eksemplariske, "*.. de oppebærer legitimitet ved at have relevans og resonans ud over sig selv*" (Madsen, 2003:26). Jacksons forskning, og andre etnografiske studier, kan dermed på bakgrunn av denne påstanden, gi oss en bedre forståelse av livet i klasserommet. Jackson peker på faktorer som vi kanskje ikke hadde lagt merke til hvis det ikke hadde vært for studiet hans. Dette kan altså lede til en bevisstgjøring av det sosiale samspillet i klasserommet og det kan kanskje også øke det analytiske fokuset hos pedagogen. En slik nytte kan vel sies å være en

fordel ved resultatene av den etnografiske tradisjonen. En mulig ulempe kan likevel være at noen kanskje synes det er vanskelig å se hvilke konkrete praktiske konsekvenser slike forskningsresultater bør få.

DET ETISKE

Det finnes etiske retningslinjer også innefor forskningen (Kleven, 2002:59). Vi vil dermed betrakte hvorvidt de ulike forskningstradisjonene har styrker eller svakheter når de vurderes opp i mot dette kriteriet. For det første kan vi stille oss spørsmål ved hvorvidt det er etisk forsvarlig gjennomført. I tillegg kan vi stille spørsmål ved hva konsekvensene av forskningen blir. Som tidligere nevnt har testtradisjonens intensjoner tilsynelatende vært gode. Sandven (1971) uttaler selv at han ønsker å avdekke elevens modenhet slik at man kan yte best mulig hjelp. Ved å tilpasse vanskelighetsgraden etter elevens forutsetninger kunne man unngå å stille for strenge krav og dermed ivareta elevens opplevelse av egen mestring. Mer generelt har testingen blitt brukt for å fange opp elever som trenger ekstra hjelp for å mestre kravene i skolen. Dette synes å være moralsk hederlige intensjoner. Likevel hevdes det at testing har blitt "... *assosiert med uetiske holdninger, idet en her ensidig finner fram til svakheter med tilhørende stempling av barn eller elever med særskilte behov*" (Fuglseth mfl, 2006:107). Dette ser vi også i Sandvens forskning som kun retter fokuset mot elevens intelligens, eller modenhet. Det skal jo nevnes at Sandven presiserer at dette må forstås som en indikator og at det finnes andre faktorer i mennesket som er vel så viktige. Likevel oppleves det ikke som meningsløst å stille spørsmål ved hvorvidt det er etisk forsvarlig å pålegge alle elever å la seg teste i forhold til deres intellektuelle kapasitet. Videre fikk disse testene, på den tiden, ytterligere konsekvenser for dem som ikke gjorde det godt nok. For noen av dem resulterte dette i at de måtte vente med å begynne i skolen eller de kunne risikere å bli sendt til såkalte evneveikskoler (Skogen mfl, 2006:106). På bakgrunn av dette kan man stille seg spørsmål ved hvordan barnene opplevde å bli vurdert som "ikke intelligent, eller moden nok". Jeg vil anta at for mange ble dette en fæl opplevelse. I tillegg til dette kan det foreligge en fare for selvoppfyllende profetier. Hvis barnet utvikler en lav tro på seg selv og egen mestring, kan det foreligge en fare for at barnet lever opp til disse forventningene, tross i at barnet egentlig har et langt større potensialet. Slik jeg ser det finner vi ikke de samme problemene i den etnografiske forskningen.

Den kvantitative og positivistiske forskningen på mennesket, har blitt kritisert for å degradere mennesket til noe mekanisk og et objekt som kan kartlegges kvantitativt. Dermed kan vi, i følge Wideberg (2001:26), se at forskningsmetoden gjenspeiler et menneskesyn. Hvis man anser mennesket som unikt og noe for seg selv, sammenliknet med andre pattedyr, så anbefaler hun de kvalitative forskningsmetodene. Disse tar høyde for at mennesket må studeres på en annen måte

en andre fenomener. Etnografien får dermed ikke det samme problemet knyttet til en objektivisering av mennesket. Dette synes jeg er en fordel. Hvis vi går tilbake til kritikken ved testtradisjonen ser jeg at vi kanskje kan vri det til noe positivt. I stedet for å bruke tester til å avdekke mangler, burde det jo også være mulig å kartlegge barnets ressurser. Dermed er det kanskje ikke testingen i seg selv som vekker etiske dilemmaer, men snarere hvordan det brukes og hva det brukes til.

6. SAMMENDRAG

På bakgrunn av redegjørelsen og drøftingen ovenfor er vi at det er vesentlige forskjeller mellom testtradisjonen og den etnografiske tradisjonen innen pedagogisk forskning. Siden det er klare metodiske forskjeller, vil man også se at de har ulike fordeler og ulemper. Testtradisjonen har den fordel at den i større grad har mulighet til å innfri positivistiske idealer. Dermed er resultatene i større grad objektive og det er mulig å etterprøve dem. Dette fører blant annet til at det er enklere å begrunne deres generaliserbarhet. Som konsekvens av dette er det tydelig å se hvordan de kan anvendes i praktiske situasjoner. Tidligere i besvarelsen har vi til og med vist hvordan disse kvalitetene kan bidra til å sikre barnets rettigheter. Men ved slike tester følger en advarsel. Som vi har sett bør pedagogen være varsom i måten testene blir utført på. I verste fall kan testene brukes på en måte som beveger seg i en retning av "det firkantede", eller det uetiske.

En svakhet ved testtradisjonen, og den kvantitative metoden for øvrig, er at den nok ikke er helt egnet til å forske på mennesker, hvilket blir et problem i pedagogisk forskning. Dette er et argument som har vært ført av etnografien og den kvalitative forskningen. Som vi har sett tidligere i besvarelsen kan det virke som de har et poeng. Mennesket har enkelte vesentlige særtrekk som er vanskelige å operasjonalisere og kvantifisere. Her kan vi se at etnologien og den kvalitative forskningen har et fortrinn. Deres styrke er muligheten til å tolke og forstå, og å se helheter. De møter imidlertid problemer vedrørende objektivitet og generaliserbarhet. Likevel kan man argumentere for at deres forskningsresultater bør få betydning for praksis. Kleven (2002:12) påpeker at til tross for at dette er resultater det kan festes tvil ved, er det nok likevel langt sikrere enn personlig synsing. Klasseromforskning kan dermed bidra til bevisstgjøring og økt kunnskap om hva som utspiller seg i et klasserom. Etnografien har også en fordel ved at den ikke, i samme grad som testtradisjonen, står i fare for å objektivisere mennesket og degradere det til summen av ulike testresultater. Som vi ser har begge tradisjoner sine fordeler og ulemper. Det kan være nyttig å kjenne til dem. På denne måten øker vi muligheten til å betrakte den pedagogiske forskningen med et kritisk blikk. I tillegg blir det tydeligere hva vi kan forvente av den og hvordan vi på best mulig måte kan nyttiggjøre oss av den.

KILDER:

- Birkemo, A., Kleven, T. A., og Tveit, K. (1990): *Kompendium til forskningsmetoder under pedagogisk grunnfag*. Universitetet i Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt
- Fugleseth, K., Skogen, K. (red.), (2006): *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen akademiske Forlag
- Hellevik, O. (1995): *Sosiologisk metode*. 2. Utgave
Oslo: Universitetsforlaget
- Helsvig, K. B. (2004): *Johs Sandven – forsknings entrepenør og institusjonsbygger*.
I Harald Thuen og Sveinung Våge (Red). *Pedagogiske profiler*.
Oslo: Abstrakt forlag. Kompendium
- Jackson, P. W. (1990): *Life in classroom*. New York: Teachers College Press
(Opprinnelig utgitt i 1968). Kompendium
- Klette, K. (1998): *Klasseromsforskning – I spenningsfeltet mellom systematisk observasjon og etnografiske nærstudier*. I Klette (Red.) *Klasseromsforskning på norsk*.
Oslo: Ad Notam Gyldendal. Kompendium
- Kleven, T. A. (red.), (2002): *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*.
Oslo: Unipub forlag
- Løvlie, L. (1974): *Pedagogisk filosofi for praktiserende lærere*.
Pedagogen, 22, 1. Kompendium
- Madsen, U. A. (2003): *Pædagogisk etnografi*.
Århus, Klim. Kompendium
- Repstad, P. (2007): *Mellom nærhet og distanse*. 4. Opplag
Oslo: Universitetsforlaget
- Sandven, J. (1971): *Det teoretisk og metodiske grunnlaget for modenhetstesting*.
Oslo: Universitetsforlaget. Kompendium
- Solerød, E. (2005): *Pedagogiske grunnproblemer – i historisk lys*. 2. Utgave.
Oslo: Universitetsforlaget
- Widerberg, K. (2001): *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt*.
Oslo: Universitetsforlaget. Kompendium