

BEDRE SKOLE

Nr. 1 – 2011 Tidsskrift for lærere og skoleledere



Om å ta ungdomstrinnet på alvor



Kunnskapsminister Kristin Halvorsen lanserte 8. februar tiltak for ungdomsskolen. «Vi må ta ungdomstrinnet på alvor» het det i tittelen som presenterte nyheten, mens ingressen sa blant annet: «Arbeid mot frafall i videregående opplæring må begynne tidlig. Elever som sliter

med fag og motivasjon på ungdomstrinnet har et dårlig utgangspunkt for videregående opplæring». Argumentet for tiltakene på ungdomstrinnet er altså at det kan hindre frafall i videregående. Men er dette å ta ungdomstrinnet på alvor? Arne Olav Walbye, en lærer på ungdomstrinnet, stiller også dette spørsmålet når han skriver om fagene utdanningsvalg og arbeidslivsfag: «Hovedmotivet for disse to fagene virker å være at elevene skal unngå potensielle problemer i videregående skole, et problem 3–5 år fram i elevens liv. Hvorfor kan ikke videregående rydde opp i sine egne svakheter ved å endre fagplanene, særlig på grunnkurs?»

Det er en tendens i vårt samfunn til at det du gjør i dag skal du gjøre fordi det gir deg et så mye bedre liv i morgen. Barne- og ungdomshagen blir i stadig større grad en forberedelse til skolen, mens ungdomsskolens oppgave altså er å hindre frafall i videregående. I videregående er det viktig at alle får nok teoretisk ballast til at de kan velge å studere videre før man strever seg gjennom studiene med tanke på å skaffe seg et passende yrke. Så skulle man kanskje tro det var slutt – men nei, da er det pensjonen man må bekymre seg om, helst fra man er helt i begynnelsen av yrkeslivet, for da er det så

«billig». Det er vel først når man er blitt pensjonist at man kan tillate seg å leve livet på best mulig vis. Det er fornuftig å tenke på fremtiden – men det er vel så klokt å tenke at det er nå du lever – og for en ungdom kan et treårsperspektiv fortone seg som en evighet. Om man skal ta ungdomsskolen på alvor, så burde man ta utgangspunkt i at ungdomsskolen skal være meningsfull for den enkelte elev, om det så var det siste hun eller han gjorde her i livet. At gode erfaringer med ungdomsskolen gir eleven erfaring med å mestre og mot til å gå løs på videregående skole er selvfølgelig viktig – men ungdomsskolen må være noe mer enn dette.

De kanskje beste grepene for å gjøre ungdomsskolen bedre, er å få mer praksis og valgfrihet inn i skolen. Når man skriver om praksis, så får man av og til inntrykk av at dette dreier seg om en slags spesialundervisning for «teoritrøtte elever» – og bare det. Men legg merke til Kristin Halvorsens lille bemerkning i sitt innlegg her i bladet: «Jeg er selv en av dem som lærer best 'fra henda til hodet' – og ikke omvendt». Kristin Halvorsen har vist at hun behersker teori, men sier selv at hun foretrekker å lære gjennom praksis. Sannsynligvis er det mange andre elever som ikke vil kunne få diagnosen «teoritrøtte», men som også ville kunne glede seg over en større grad av praksis innenfor alle fagene. Kristin Halvorsen og mange andre, legger fram sine syn under temaet *ungdomstrinnet* her i bladet, for også i Bedre Skole er det ungdomstrinnets tur nå.

Tore Brøyn

BEDRE SKOLE

Postboks 9191 Grønland, 0134 Oslo, Tel 24 14 20 00 – Faks 24 14 21 50. Ansvarlige redaktører: Tore Brøyn og Ragnhild Midtbø.

Bedre Skole kommer ut fire ganger i året. Årsabonnement 2010: Kr 380,- for vanlig abonnement. Gratis for medlemmer av Utdanningsforbundet.

Et hefte koster i løssalg kr 98,- Layout: Melkeveien Designkontor, trykk: Aktietrykkeriet AS. ISSN 0802 183X

e-postadresse: bedreskole@utdanningsakademiet.no



- 2 **Leder**
- 4 **Småstoff**
- 10 **Frafall i videregående opplæring – i Norge og andre land**
Eifred Markussen
- Tema:** Ungdomstrinnet
- 18 **Nå er det ungdomstrinnets tur**
Kristin Halvorsen
- 20 **Verktøykasse uten innhold**
Om veien vekk fra en virkelighetsnær og praktisk ungdomsskole
Arne Olav Walbye
- 26 **Om å utvikle faget Utdanningsvalg for lærerutdanningen**
Tore Brøyn
- 28 **Yrkesveiledning under lupen**
Siri A. Larsen
- 30 **Skolen som risiko – eller beskyttelse**
Hilde Larsen Damsgaard og Erling Kokkersvold
- 34 **Hvordan skoleleder kan styrke leseopplæringen i ungdomsskolen**
Anne Gry Carlsen Teigen
- 40 **Forskning på tvers: Ungdom og utdanningsvalg**
Et godt valg for et godt liv
Ellen Karoline Henriksen
- 42 **Tanker ved tidsskriftet Spesialpedagogikk 75-årsjubileum**
Haldis Holst
- 47 **Kompetansereformen**
Mer prat enn praksis
Gunnar Grepperud
- 52 **Veiledning av nye lærere**
Hvem, hva og hvorfor
Marit Ulvik og Kari Smith
- 56 **Minoritetsspråklige lærerstudenter møter den flerkulturelle grunnskolen**
Grethe Hilditch og Torill Strand
- 62 **Bygg for barn**
Alf Howlid
- 69 **Rettferdig standpunktvurdering – på grensen av det mulige?**
Tine S. Prøitz og Jorunn S. Borgen
- 74 **Filosofisk samtale i alle fag**
Ketil Rogn-Hamre
- 79 **Reklame og markedsføring på Internett**
En ny utfordring for skolen
Håvard Skaar, David Buckingham og Vebjørn Tingstad
- 84 **Til ettertanke: Skolens kvalitet betyr mye – lærerens dyktighet enda mer**
Kamil Øzerk
- 88 **Det finske paradoks**
Anne B. Reinertsen
- 90 **Bokomtaler**



Ungdomstrinnet er spesialtema i dette nummeret. Se side 18



Kompetansereformen vakte begeistring da den kom, siden har det vært mest prat. Se side 47



En undersøkelse viser at lærere har liten, om noen, kjennskap til moderne markedsføringsstrategier. Se side 79

Ragnhild Midtbø slutter som redaktør i Bedre Skole



Ragnhild Midtbø

Ragnhild Midtbø sluttet 1. januar som redaktør i Bedre Skole. Hun har hatt ansvar for tidsskriftet siden hun sluttet som nestleder i Lærerlaget i 1995. Høsten 2004 fikk hun Tore Brøyn inn i redaksjonen som medredaktør, og disse to har i fellesskap redigert tidsskriftet fram til 1. januar i år.

I løpet av Ragnhild Midtbøs tid har tidsskriftet utviklet seg fra å være et

lite abonnementstidsskrift til å bli et medlemstilbud i Utdanningsforbundet med nesten 100 000 i opplag. Midtbø går nå over i stilling som seksjonssjef i Utdanningsforbundet med ansvar for opplæring, kurs og konferanser. Tore Brøyn fortsetter som redaktør av Bedre Skole.

Slutt på PraksisFoU – nå kommer PRAKUT

PraksisFoU har hatt ansvar for i alt 32 forskningsprosjekter. Dette er det første programmet i Norges forskningsråds historie der det har vært stilt tydelige krav om samarbeid mellom forskere og praktikere, og der det også har vært stilt klare krav om formidling til praksisfeltet. Selv om dette har vært en utfordring for forskerne, så har det resultert i en stor mengde populærvitenskapelig formidling både gjennom artikler, foredrag og oppslag i media. Bedre Skole har hatt en egen vignett der en del av denne forskningen er blitt presentert.

Hovedtenkningen i PraksisFoU – den nære sammenhengen mellom forskning og praksis – videreføres nå i forskningsprogrammet Praksisrettet utdanningsforskning (PRAKUT). Dette er et femårig forskningsprogram finansiert av Kunnskapsdepartementet. Programmets overordnede mål er å bidra med praksisrettet kunnskapsutvikling som styrker barnehagen, grunnopplæringen og lærerutdanningene, og som samtidig styrker FoU-arbeidet i lærerutdanningene og sikrer en bedre sammenheng mellom profesjonsutdanning og praktisk yrkesutøvelse.

Mens PraksisFoU hadde en samlet bevilgningsramme på 157 millioner kroner, vil det nye forskningsprogrammet ha noe mindre til rådighet: 115 millioner kroner.



© Monkey Business

Nytt manifest mot mobbing

Statsminister Jens Stoltenberg 27. januar på vegne av regjeringen et nytt Manifest mot mobbing og markerte dermed startskuddet for en kampanje mot digital mobbing.

Manifestet skal gjelde for fire år framover og legger stor vekt på å forankre mobbearbeidet sterkere lokalt. For å gjøre den lokale tilknytningen så enkel som mulig kan kommunene gå inn på www.kunnskapsdepartementet.no/manifestmotmobbing og registrere seg som manifestpart. De vil så få tilsendt

et ferdig utfylt lokalt manifest som skal undertegnes av ordføreren selv.

Kampanje mot digital mobbing

Et annet tiltak som er nytt i manifestet, er at det skal gjennomføres årlige kampanjer for å sette søkelyset på viktige sider av mobbingen. Den aller første kampanjen skal handle om kampen mot digital mobbing. Forskere har gjennom en europeisk undersøkelse kartlagt at åtte prosent av norske barn har opplevd digital mobbing det siste året. Det er mer enn i de fleste europeiske land.

100 år siden første kvinne på Stortinget – en lærer



**Anna Rogstad
(1854-1938)**

17. mars er det hundre år siden den kvinne møtte for aller første gang i Norges Storting. Det var Anna Rogstad, en kjent og respektert lærer, som kom på tinget al-

lerede før alminnelig stemmerett for kvinner var innført. Retten var fortsatt begrenset til de som betalte skatt av en viss inntekt eller hadde ektefelle som gjorde det.

Anna Rogstad kom inn på Stortinget som vara for odelstingspresident Jens Bratlie, som faktisk var motstander av alminnelig stemmerett for kvinner. Begivenheten gikk ikke upåaktet hen: publikumsgalleriet var overfylt,

og utenfor stortingsbygningen sto alle de som ikke hadde fått plass.

Engasjert i mange saker

Rogstad kom til å engasjere seg i en rekke saker: skattlegging av kvinner, døveskolen, pensjon til lærerinner, kvinners adgang til å tale i kirkene, statsbidrag til Nationaltheatrets musikere, flåteplanen, Rikshospitalets øyeavdeling, rusdrikk på jernbanen, med mer. Hun var dessuten aktiv med innlegg i aviser og tidsskrifter om aktuelle skolespørsmål og ga ut alene eller sammen med andre en rekke lærebøker og metodiske veiledninger. Hun var også et forbilde som praktiserende lærer; det sies at mange lærere fra andre deler av landet kom for å høre på undervisningen hennes.

Grendeskoler blir til Montessoriskoler



Når grendeskoler blir lagt ned, ofte på grunn av dårlig kommuneøkonomi, blir redningen mange steder å etablere en montessoriskole. I alt 24 nedlagte grendeskoler har gjenoppstått på denne måten, og ytterligere 11 skoler har inne søknader. For å få godkjent en privat skole i Norge, må den enten representere et religiøst eller pedagogisk alternativ. Foreldregrupper som står bak privatskoleplanene har mange steder ikke noe aktivt forhold til den

italienske montessoripedagogikken, men velger å starte en slik skole fordi denne løsningen ligger nærmest den offentlige skolen.

Ifølge Aftenposten ser ikke Montessoriforbundet noe problem i at skolestifternes engasjement i utgangspunktet handler mest om å bevare skolen i nærmiljøet, så lenge skolen fremtrer som en genuin montessoriskole den dagen den åpner dørene.



Skolen må gi mer kunnskap om antisemittisme og rasisme

Antisemittisme, rasisme og flerkulturell forståelse bør vektlegges mer i skolen. Det er en av anbefalingene i rapporten fra Kunnskapsdepartementets arbeidsgruppe om antisemittisme og rasisme i skolen 12. januar. Arbeidsgruppen foreslår også at grunnlovsjubileet i 2014 brukes til en nasjonal mobilerings mot antisemittisme og rasisme.

– Slik skolen ble brukt i det nasjonsbyggende prosjekt på slutten av 1800-tallet, slik må skolen i dag brukes til å bygge det flerkulturelle Norge, sier arbeidsgruppens leder Inge Eidsvåg. Satsningen vil blant annet innebære utviklingen av en fagbok til lærerne, sentrale og lokale lærerkurs, og Holocaustdagen i 2014 som nasjonal markeringsdag.

Øvrige forslag fra arbeidsgruppen er:

- Et forsøksprosjekt med skolering av foreldre. Det er kanskje like viktig at midtidsbordet er rasismefri sone, som at skolen er det.
- Temaene antisemittisme og rasisme må prioriteres i lærerutdanningenes planer. Det bør jobbes målrettet for å rekruttere flere lærerstudenter med ulik kulturell, etnisk og religiøs bakgrunn.
- Lærerne må utnytte mulighetene som ligger i skolens læreplaner til å ta opp disse temaene. De må også dyktiggjøres i å bruke medievirkeligheten i klasserommet.

Etter Elvis og punk – islamske terrorisme

Unge mennesker har ofte vært imot det bestående. Det at de blir betraktet som en trussel mot sosial orden, ser de bare som en fordel. Tidligere har man sett det hos hippiebevegelsen, punkerne og blitzerne. I dag vil noen av dem kanskje gjøre et annet valg: bli radikale islamister.

Ann-Sophie Hemmingsen har skrevet doktoravhandlingen «The Attractions of Jihadism» ved Københavns Universitet, der hun legger fram tesen om at man ikke kan forstå islamsk terrorisme i Vesten dersom man bare tar utgangspunkt i det ideologiske. Det er ifølge henne ikke den islamske ideologien som tiltrekker seg sinte unge menn og gjør dem til terrorister. Hvis man satser på å forstå radikaliseringen ved å studere radikale ideer, eller avverge terrorisme ved å bekjempe radikal ideologi, så sløser man etter hennes mening med tiden. Hun mener det er mer fruktbart å finne

ut hvilken etterspørsel jihadismen kan være et svar på i et liberalt demokrati.

Jihadisme som motkultur

Selv ser hun på jihadismen som en motkultur, og skriver: «Fordi den oppleves som forbundet med al-Qaeda og terrorisme, blir den opplevd og oppfattet som en sikkerhetstrussel. Et individ som vil signalisere at han eller hun er en del av denne motkulturen, vil ikke bare bli sett som en motstander av det etablerte samfunnet, finne et sosialt fellesskap, få tilgang til mulige handlinger eller intellektuelle diskusjoner – han eller hun vil



© Oleg_Zabelin

også få anerkjennelse som en seriøs trussel mot sikkerheten, og derfor bli tatt på alvor».

Avhandlingen hennes er basert på etnografisk feltarbeid, ved at hun gjennom to år har hatt samtaler med tiltalte i tre forskjellige terrorsaker. (Information.dk)

Ny redaktør i Spesialpedagogikk

Arne Østli går av med pensjon, og slutter dermed redaktør i Spesialpedagogikk. Han har hatt ansvar for tidsskriftet siden 2004. Ellen Ruud tar nå over ansvaret. Hun er førskolelærer og har doktorgrad i spesialpedagogikk, med avhandlingen *Førskolebarn som blir avvist og ignorert av andre barn i lek*.



Ellen Ruud, ny redaktør i Spesialpedagogikk

Læreryrket – bedre enn sitt rykte

Det er en betydelig overdrivelse at nyutdannede lærere får sjokk når de kommer ut i praksis. De fleste mener de mestrer jobben.

To innarbeidede myter omkring læreryrket blir imøtegått i en ny undersøkelse: a) at det er mange som tar lærerutdanning uten å bli lærer og b) at nyutdannede lærere får «praksissjokk» når de starter i yrket.

På oppdrag fra GNIST – Den store lærersatsningen har NIFU STEP satt inn og analysert tilleggsspørsmål til allmennlærer kandidater i «Kandidatundersøkelsen» 2009. Målet med prosjektet har vært å studere noen av de utfordringer nyutdannede allmennlærere møter både

med hensyn til å få en lærerjobb og til selve utøvelsen av læreryrket.

Lite frafall mellom utdanningen og yrket

Mange av funnene i rapporten er overraskende positive. Bare tre til fem prosent av lærerkandidatene har forlatt læreryrket et halvt år etter avsluttet utdanning. Tallgrunnlaget gjør det ikke mulig å si noe sikkert om hva som kjenner utegner denne «fluktgruppen», men NIFU STEP skriver at det er flest menn i gruppen. Dette er lærerkandidater som har svart at de tar videreutdanning for å kvalifisere seg til noe annet enn læreryrket, at læreryrket ikke passer for dem eller at de har valgt en bedre lønnet stilling utenfor skolen.

Norsk nettleksikon ønsker kontakt med skolen

Anne Marit Godal har fått til oppgave å lede Norsk nettleksikon. Nå ønsker hun å komme i kontakt med lærere for å få vite hvilke behov skolen har.

– Er lærerne interessert i å få noe annet enn de har tilgang på i dag? Vil de gjerne ha veivisere videre inn mot andre digitale ressurser, eller har de mest behov for gode leksikonartikler i seg selv? Har de meninger om fagområder eller om språknivå? Vi har en interessert gruppe av vitenskapsfolk her som er mer enn villige til å bidra med å gjøre stoff tilgjengelig og egnet for skolen, når vi vet hva skolen vil ha, sier Anne Marit Godal.

Hun viser til den svenske Nationalencyklopedin som har gjort skolesatsingen til en hovedsak. Salg av spesielle skole-

pakker er en viktig del av finansieringen. Det er ikke sikkert at Norsk nettleksikon vil gå akkurat denne veien, det vil avhenge av behovet skolen selv ser for å ta det i bruk.

Norsk nettleksikon er finansiert med 31,5 millioner kroner for de neste tre årene og er et samarbeid mellom Norsk faglitterær forfatter- og oversetterforening, Fritt Ord, Sparebankstiftelsen DNB Nor, Det Norske Videnskaps-Akademi, universitetene og Nasjonalbiblioteket. Målet er gjennom en videreutvikling av *Store Norske Leksikon*, *Store medisinske leksikon* og *Norsk biografisk leksikon* å lage et etterrettelig norsk leksikon på nett. Ifølge Godal bidrar organisasjonene med mer enn penger. De bringer inn en lang rekke fagmiljøer som vil bidra med skriving. Selve redaksjonen blir ikke så stor, denne vil først og fremst ha til oppgave å organisere og bestille artikler.



Anne Marit Godal leder fortsatt stiftelsen *Leser søker bok*, men 1. april vil hun gå inn i stillingen som leder for Norsk nettleksikon. Nå vil hun gjerne vite hva norske lærere trenger til sin undervisning.

Foto: Tom Egil Jensen

Undervisning i økonomisk forståelse

I online-universet Cashkontroll.no lærer elevene om økonomi på en morsom og engasjerende måte. Oppgavene er forankret i målene i læreplanen. Du finner nå fasit til alle oppgavene i lærerdelen.

www.cashkontroll.no

Til matematikklærere
Gratis online undervisningsmaterie



LAMIS
SAMVIRKET FOR
INTELLIGT LÆRING

Fokus Bank

filial av Danske Bank

Storbritannia Konkurranse om elever gir ikke bedre PISA-resultater



© Laurence Gough

PISA-resultatene taler mot dem som hevder at konkurranse mellom skoler bidrar til å forbedre elevenes resultater.

Land med mange friskoler som konkurrerer med det offentlige skolesystemet om elevene, gjør det ikke bedre innenfor PISA enn land med mer homogene skolesystemer, hevdes det i en artikkel i Times Educational Supplement i januar. Riktignok kan grupper av elever innenfor friskolene fremvise bedre resultater, men nasjonen som helhet vil ikke tjene på konkurransen.

Dette er ingen gode nyheter for krefter i britisk skolepolitikk som har kjempet fram at lærere, foreldre og ideelle organisasjoner kan opprette egne skoler som skal kunne konkurrere om elevene, nettopp med den begrunnelse at dette kan forbedre PISA-resultatene.

Marit Kjærnsli, som arbeider spesielt med PISA i Norge, bekrefter at det ikke er noe som tyder på at land med stor grad av segregering gjør det bedre enn land med liten segregering. Norge markerer seg uansett sammen med Finland ved å ha små forskjeller mellom skolene.

TVIVL2010

Barnehage og skole må gjenreises som kulturhus

■ AV ARNE SOLLI (TEKST OG FOTO)

Per Schultz Jørgensen tror ikke på de såkalt sosiale mediene som fellesskaps- eller dannelsesfremmende. Som foredragsholder under Tvilsdagene 2010 omtalte han barnehage og skole som de dannelsesbyggerne vi bør sette vår lit til.

Per Schultz Jørgensen, professor i sosialpsykologi ved Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, sier om de sosiale mediene at de trolig kan sies å representere en kulturell revolusjon: – De eliminerer de store kunnskaps- og informasjonssparaplyene, som skolen og de tradisjonelle massemediene. De representerer oppbruddssamfunnet.

Hvilket innebærer ikke bare individualisering, men pulverisering, likvidasjon: – Vi har fortsatt arbeidere, men knapt lenger noen arbeiderkultur. Tradisjonenes verdi er sterkt redusert og kanskje helt borte.

Slik Schultz Jørgensen ser det, er de sosiale mediene arenaer for «ustanselig sosial posisjonering», og mer enn noe annet speiler de overflatiskhet og forvirring. Han mener vi må finne en motvekt til det han kaller de sosiale medienes svekkelse av menneskers personlige meninger og perspektiver, integritet og tillit til andre mennesker. Han bruker uttrykket «å finne ned til de dypere vannbærende lag». Vi må bore etter disse vannbærende lagene, sier han, ved å gjenreise barnehage og skole som kulturhus.

Schultz Jørgensen var en av flere som hadde ordet under Tvilsdagene



– De sosiale mediene svekker menneskers personlige meninger og perspektiver, integritet og tillit til andre mennesker, sa Per Schultz Jørgensen under Tvil 2010. Han mener den eneste veien til danning i vår tid går gjennom å gjenreise barnehage og skole som kulturhus.

2010, som tok for seg temaet *DAN-NELSE – nye medier – fellesskap*, med det innledende spørsmålet *Hva skal til for å kunne fungere som et fullverdig samfunnsmedlem i dagens samfunn?* Åstedet var Schæffergården utenfor København 24.–26. september.

Kalkulatorknuseren

Scott Flansburg er verdensmester i hoderegning og befinner seg på et nivå som andre bare kan drømme om. Men mønstrene han ser i aritmetikken klarer han likevel å formidle til andre, for eksempel barn. Slik skaper han entusiasme for faget matematikk.

Hallo, snakker jeg med Scott Flansburg – jeg ringer fra Bedre Skole, «Better Schools», og dermed er praten i gang. Flansburg oppviser en enorm entusiasme for alt som har med barn, skole og lærere å gjøre. Selv går han under navnet «Den menneskelige kalkulator», og har vært gjest på en rekke TV-show i USA og rundt omkring i verden, blant annet Oprah show og Jay Leno. Her viser han sine ekstraordinære evner i hoderegning. En av øvelsene går ut på at han konkurrerer med matematikere med kalkulator – og selvfølgelig vinner han nesten hver gang. Han subtraherer, multipliserer og dividerer, med mengder av desimaler. Han regner så raskt i hodet at det som faktisk begrenser ham er muligheten til si tallene raskt nok.

Tryllekunstneren som gir bort alle triksene

Hva har så dette med skole å gjøre? Jo, Flansburg har også et stort engasjement når det gjelder å bidra til at barn utvikler glede over matematikk og får tro på at dette er noe de kan lære. Han anser seg selv som litt av en magiker med tall, men i motsetning til andre tryllekunstnere, så ønsker



Scott Flansburg kommer til Norge for å fremvise sine ekstraordinære evner i hoderegning, men også for å inspirere lærere og elever til å glede seg mer over matematikken.

han å dele alle sine triks med barna. Og skoleelever blir svært entusiastiske når de opplever at de kan multiplisere tresifrede tall i hodet. Ifølge Flansburg hjelper han barna til å finne sin «indre kalkulator». – Problemet med matematikkundervisningen er at elevene har lært å huske, ikke å regne. Hvis du tar det enkle regnestykket $1 + 1 = 2$, så er det noe de fleste husker uten å tenke aritmetikk, sier han. Ifølge Flansburg har dette sitt grunnlag i at skolen lærer elevene å operere med en grunnleggende tallrekke fra 1 til 10, i stedet for fra 0 til 9. Ifølge Flansburg er det når man lærer å starte med tallet 0 at «den indre kalkulatoren» blir satt i gang.

Flansburg er særlig interessert i å nå 7, 8 og 9-åringene, og bidra til rekrutteringen innenfor matematikken. Når

frykten for matematikken slipper taket, og de ser hvor enkelt og morsomt det kan være, så tror han at matematikken også kan være en døråpner til å kunne utfolde seg også på andre områder.

– Selvtilliten og entusiasmen de opplever kan også bre seg til andre virksomheter, hevder han.

Kommer til Norge

Scott Flansburg kommer til Norge i mars, og skal blant annet ha en lærerworkshop i Oslo 11. mars i regi av Utdanningsforbundet. Han skal også være med på Skavland.

– Jeg har tidligere positive erfaringer med Oslo, der jeg har møtt et svært entusiastisk publikum. Og så elsker jeg navnet «OSLO», med sine to nuller – det er jo mitt yndlingstall!



Frafall i videregående opplæring – i Norge og andre land

■ AV EIFRED MARKUSSEN

Internasjonale komparative studier viser et felles mønster i mange land. Mellom 60 og 80 prosent av elevene består videregående. Tilsvarende vil alle landene ha en gruppe på mellom 20 og 40 prosent som systemene ikke klarer å gi et godt nok tilbud til at de vil bestå i første omgang. Faktorene som bidrar til frafall, ser ut til å være de samme i alle landene, og det fins relativt lite forskning og evaluering av tiltak for å redusere frafallet og bedre gjennomføringen.

Frafall og svak gjennomføring i videregående opplæring er en samfunnsmessig og utdanningspolitisk utfordring, ikke bare i Norge, men også internasjonalt. Grunnlaget for denne artikkelen er rapporten *Frafall i utdanning for 16-20 åringer i Norden* (Markussen. Red. 2010) utgitt av Nordisk Ministerråd, og boka *School Dropout and Completion. International Comparative Studies in Theory and Policy* (Lamb, Markussen, Teese, Sandberg & Polesel. Eds. 2010) utgitt på Springer Verlag. Undertegnede var redak-

tør for førstnevnte, medredaktør for sistnevnte og bidro med artikler i begge.

Nedenfor skal vi se på hvordan begrepene frafall og gjennomføring avgrenses i ulike land, kommentere ulikheter i videregående opplærings struktur og organisering, drøfte tall for frafall og gjennomføring landene imellom, vise hvilke forhold som kan bidra til å forklare variasjon i frafall og gjennomføring, og til slutt si noe om tiltak for redusert frafall og bedre gjennomføring.

Avgrensning og definisjon av frafall og gjennomføring

Definisjon og avgrensning av frafall varierer fra land til land. Vi vil bruke avgrensningene i tre nordiske land som eksempler for å illustrere dette.

På Island defineres frafall som andelen av en fødselskohort som ved 24 års alder ikke er i utdanning eller ikke har bestått videregående. I Norge defineres det som frafall når man fem år etter å ha begynt, har gått mindre enn tre år og ikke lenger er i videregående. I den danske *profilmodellen* defineres frafall som de som ikke har bestått videregående opplæring 25 år etter avsluttet grunnskole.

Norge skiller seg fra Danmark og Island med en mer nyansert inndeling. I den norske offisielle statistikken skilles det blant dem som ikke har fullført og bestått, mellom de som har gjennomført hele utdanningen uten å bestå, og de som har sluttet før de var ferdige. Bare de som faktisk har avbrutt utdanningen, regnes inn i frafallskategorien (SSB 2010). I Danmark og på Island avgrenser man annerledes, og her defineres alle som ikke har fullført og bestått inn i frafallskategorien. Dette er sammenfallende med hvordan frafallsgruppen (dropouts) avgrenses i så godt som alle de 13 landene omtalt i boka *School Dropout and Completion* (Lamb m.fl. Eds. 2010).

De tre avgrensningene viser også at man begynner å telle på ulikt tidspunkt. På Island beregner man med utgangspunkt i en fødselskohort. Dermed inkluderes i frafallet de som falt fra i den obligatoriske skolen og mellom grunnskolen og videregående. I den danske profilmodellen teller man fra de unge forlater grunnskolen. Da inkluderes de som aldri begynte i videregående, men ikke de som har falt fra tidligere. Statistisk sentralbyrå i Norge bruker et tredje startpunkt for sine tellinger; starten av videregående. Da inngår ikke de som sluttet i grunnskolen eller aldri begynte i videregående.

De tre avgrensningene angir også ulike slutt-tidspunkter for tellingen. I Norge telles det når de unge er 21 år, fem år etter overgangen mellom grunnskolen og videregående. På Island telles det ved 24 års alder. I Danmark telles 25 år etter at de unge gikk ut av grunnskolen, dvs. når personene er 40 eller 41 år.

Den variasjonen vi ser her, betyr at offisielle

tall for frafall, gjennomføring og kompetanseoppnåelse i Danmark, Island og Norge må sammenlignes med stor forsiktighet. Vi kunne brukt flere eksempler fra andre land representert i Lamb m.fl. (Eds. 2010), og resultatet ville vært det samme. Avgrensningene og definisjonene av frafall, gjennomføring og kompetanseoppnåelse er så forskjellige at om vi skal sammenligne offisielle tall, må vi kjenne det enkelte lands definisjon. Et eksempel hvor slik årvåkenhet er nødvendig, er oversikten over bestått-andeler fra videregående i OECD-land presentert i *Education at a Glance* (OECD 2010, Chart A2.1, side 42). Her er det for eksempel beregnet at 91 prosent av 2008-kullet i Norge vil bestå videregående i et livslangt perspektiv. Når man sammenligner dette med de 70 prosent som består videregående etter fem år, kan dette være forvirrende. Men når man er klar over at 70 prosent er de som består i første omgang, det vil si direkte etter grunnskolen, og at 90 prosent er andelen som består gjennom livsløpet, er ikke de to tallene nødvendigvis motstridende.

Videregående opplærings struktur og organisering

Utdanningssystemene i ulike land er ulikt strukturert og organisert. De 13 landkapitlene i Lamb m.fl. (Eds. 2010) illustrerer dette. Plassen tillater ikke at vi redegjør nærmere for disse forskjellene, og vi nøyer oss med å nevne at det er stor variasjon landene imellom blant annet når det gjelder:

- Utbredelse og bruk av førskole og barnehage
- Alder for skolestart
- Antall år obligatorisk skole varer
- Alder for når obligatorisk skole slutter
- Bruk av repetisjon av skoleår
- Tidspunkt for når de unge må velge retning
- Hvordan kompetanse måles (standpunktkarakterer og/eller eksamen)
- Hva som kreves for å oppnå studiekompetanse
- Hva som kreves for å oppnå yrkeskompetanse
- Yrkesopplæringens varighet
- Yrkesopplæringens plass og status i videregående opplæring
- Bruk av alternative løp for unge som har vansker med ordinære løp



Man kan tenke seg at variasjonen i utdannings-systemene er forbundet med variasjon i kompetanseoppnåelse, og at den kan ha betydning for hvordan frafall og gjennomføring forklares i forskjellige land.

Frafallet i de ulike landene

Som vi har illustrert over, er definisjonene og avgrensningene svært ulike landene imellom. Det betyr at en gjennomgang av frafall og gjennomføring vil kreve presentasjon av mange lands definisjoner og avgrensninger. Vi skal ikke gjøre dette. For det første hindrer plassen oss, for det andre ønsker vi ikke å tilnærme oss en drøfting av frafall og gjennomføring internasjonalt ut fra et ligatabell-perspektiv.

Det vi imidlertid kan si, etter å ha lest hva forskere representert i Lamb m.fl. (Eds. 2010) og i Markussen (Red. 2010) skriver om frafall og gjennomføring i sine respektive land, er at vi ser et felles mønster. Andelen som består videregående i første omgang varierer stort sett mellom 60 og 80 prosent (Spania er unntaket, her er det ned mot 50 prosent som fullfører videregående). Dette betyr at vi kan konkludere med at så godt som alle de studerte utdanningssystemene klarer å få majoriteten av ungdomskullene til å bestå videregående – riktignok med varierende krav til å bestå. Dette betyr også at det i alle landene er en gruppe elever, varierende mellom 20 og 40 prosent, som systemet ikke evner å gi et godt nok tilbud til at de klarer å bestå videregående opplæring i første omgang.

Forklaringer på variasjon i frafall og kompetanseoppnåelse

Vi har vist at frafall og gjennomføring avgrenses og defineres ulikt landene imellom, slik at de enkelte lands oppgitte tall må sammenlignes med stor forsiktighet. Vi har videre sett at organisering og oppbygging av videregående opplæring varierer betydelig, og at det stilles ulike kompetansekrav for å oppnå studie- eller yrkeskompetanse i landene. Det fremstår som et fellestrekk at så godt som alle landene får igjennom majoriteten av ungdomskullene (60-80 prosent) i videregående opplæring, men også at det i alle landene finnes en betydelig restgruppe, en andel unge som man ikke

får igjennom i første omgang. Det kan se ut som om de landene vi har sett på, har bygd utdannings-systemer som gir et godt tilbud til majoriteten, men ikke et godt nok tilbud til alle.

Vi skal nå se hva forskningen sier om hvilke forhold som forklarer variasjonen i frafall og kompetanseoppnåelse. I hovedsak kan vi peke på fire overordnede forhold:

1. *Ulik sosial bakgrunn.* Undersøkelser fra ulike land kan bruke ulike mål på sosial bakgrunn, men i hovedsak er det slik at sannsynligheten for å bestå videregående øker jo høyere utdanning foreldrene har, når foreldrene er i jobb, når foreldrene synes at utdanning er viktig og støtter opp om de unges skolearbeid, når foreldrene bor sammen og når foreldrene utøver en autoritativ foreldrestil.

2. *Tidligere skoleprestasjoner.* Jo bedre de unge har gjort det tidligere i skolekarrièren, dvs. i den obligatoriske skolen, jo bedre gjør de det i videregående. Også dette er et funn som går igjen fra land til land, og analysene peker også ut tidligere prestasjoner og de kunnskapene og ferdighetene de unge har tilegnet seg før de begynner i videregående, som det forholdet som har størst betydning for hvordan det går i videregående.

3. *Faglig og sosialt engasjement og identifikasjon med skolen.* Varierende mellom land og undersøkelser brukes ulike mål på faglig og sosialt engasjement og identifikasjon med skolen. Undersøkelser fra flere land viser at sannsynligheten for å bestå videregående reduseres med økende fravær, atferdsproblemer og når de unge gruer seg til å gå på skolen. Sannsynligheten for å bestå øker når de unge trives, når de yter innsats i skolearbeidet og når de har høye utdanningsambisjoner. Alt dette er ulike mål på faglig og sosialt engasjement og identifikasjon med skolen. Forskning i mange land viser at unge som identifiserer og engasjerer seg i skolen, har større sannsynlighet for å fullføre og bestå videregående enn de som ikke oppnår dette engasjementet og denne identifikasjonen.

4. *Den konteksten utdanningen foregår innenfor.* Den internasjonale forskningen viser også at den konteksten eller sammenhengen videregående

opplæring foregår innenfor, har betydning. Kontekstene kan være mange, blant annet fylke, lokalsamfunn, skole, utdanningsprogram og klasse. Det varierer hvilke kontekstvariabler som er brukt i ulike land og i ulike undersøkelser. I Norge er det blant annet identifisert selvstendige effekter av kontekstvariablene fylke og utdanningsprogram (Markussen, Frøseth, Lødding og Sandberg 2008).

Det er svært interessant at forskningen i en rekke land i all hovedsak peker ut de samme forklaringsvariablene og at forskere verden over, med utgangspunkt i nasjonale analyser, stort sett forklarer frafall på samme måte.

Alle de nasjonale studiene presentert i denne boka fremhever lignende forhold med betydning for frafall og gjennomføring. Til tross for internasjonal variasjon i omfanget, peker sentrale studier fra landene på like kjennetegn ved de som fullfører og de som slutter i videregående. De fleste studiene peker på sosial bakgrunn (bl.a. familiestruktur og foreldres utdanning), demografiske forhold (bl.a. kjønn og etnisitet), individuelle kjennetegn (bl.a. funksjonshemming, helse og selvfølelse) og erfaring med skolen (bl.a. faglig nivå og holdninger til skole og utdanning) som sentrale forhold. De peker også på betydningen av den konteksten utdanningen foregår innenfor. (min oversettelse, Lamb 2010: 364)

Både nasjonalt og internasjonalt fremstår altså kunnskaps- og ferdighetsnivået ved avslutningen av grunnskolen som svært avgjørende for utfallet av videregående. Nivået av kunnskaper og ferdigheter er etablert gjennom livet de unge har levd i ulike kontekster – familien, barnehagen, barne- og ungdomsskolen, vennekretsen og lokalsamfunnet frem til overgangen mellom grunnskolen og videregående opplæring. Internasjonal forskning viser at kunnskaps- og ferdighetsnivået ved avslutningen av grunnskolen er påvirket av sosial bakgrunn (Lamb m.fl. Eds. 2010; Markussen, Red. 2010).

Den internasjonale litteraturen viser også at engasjement og identifikasjon påvirkes av sosial bakgrunn. Gjennom sin oppvekst og bakgrunn har de unge tilegnet seg forskjellig forståelse av hva utdanning er. Familier fra ulike sosiale lag formidler ulike verdier til barna (Bourdieu 1977).

Middelklassebarn er mer fortrolige med de verdiene skolen formidler enn barn fra arbeiderklassen. Verdien av utdanning vurderes ulikt med varierende prestasjoner som resultat (Boudon 1974). Konsekvensen er at barn og unge, varierende med sosial bakgrunn, identifiserer seg ulikt med skolen, noe som igjen påvirker engasjement og resultater (Finn 1989, Ekstrom m.fl. 1986, Newmann m.fl. 1992, Rumberger 2004, Wehlage m.fl. 1989).

Dette betyr at sosial bakgrunn har betydning for så vel engasjement og identifikasjon som for kunnskaper og ferdigheter fra grunnskolen. Dermed ser vi at sosial bakgrunn virker på to måter i forhold til utfallet av videregående. For det første, indirekte ved at sosial bakgrunn påvirker engasjement og identifikasjon samt kunnskaps- og ferdighetsnivået i grunnskolen, som igjen har betydning for utfallet av videregående. For det andre, direkte ved at sosial bakgrunn har en selvstendig betydning for utfallet av videregående. Betydningen av sosial bakgrunn illustrerer at utdanningssystemene i de landene vi har studert, reproducerer sosial ulikhet: «Ulikhet i utdanning er et vedvarende fellestrekk ved all nasjoner» (min oversettelse, Lamb 2010).

Vi ser at utfallet av videregående, fullført og bestått eller frafall, kan forstås som endepunktet på en prosess som har startet langt tidligere. Når en ungdom slutter i videregående, er dette sjelden en brå og plutselig beslutning. Det er snarere et resultat av et langvarig negativt forhold til skole og utdanning med lavt engasjement og svake skoleprestasjoner. Dette prosessperspektivet ved frafall i videregående er poengtert i den internasjonale litteraturen. Audas og Willms (2001) ser «en klar forbindelse mellom erfaringer fra tidlig barndom og fullføring av videregående opplæring» (min oversettelse, Audas og Willms 2001: 31). Også andre studier har vist at slutting i videregående kan predikeres ved hjelp av kjennetegn knyttet til barnet i de første skoleårene (Alexander m.fl. 2001, Barrington og Hendricks 1989, Cairns m.fl. 1989, Jimerson m.fl. 2000).

Tiltak for redusert frafall og bedre gjennomføring

I alle land står det høyt på den utdanningspolitiske dagsorden å utvikle og gjennomføre tiltak for å

oppnå redusert frafall og bedre gjennomføring av videregående opplæring.

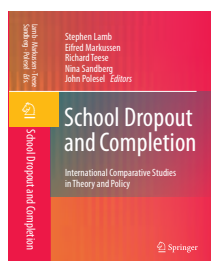
I presentasjonen av vår forskning om frafall og gjennomføring i Norge har vi drøftet ulike forskningsbaserte tiltak for redusert frafall og bedre gjennomføring. Både den nasjonale og den internasjonale forskningen peker ut de unges kunnskaps- og ferdighetsnivå ved inngangen til videregående som det forholdet med størst betydning for hvordan det går i videregående. Vi har derfor lagt vekt på dette i vår drøfting, og har argumentert for at det bør settes i verk tiltak på tre nivåer:

- Tiltak i barnehage og grunnskole som kan bidra til at flere går ut av grunnskolen med et kunnskaps- og ferdighetsnivå som gjør dem rustet til å klare videregående opplæring.
- Tiltak i overgangen mellom grunnskolen og videregående skole slik at rådgivningen og karriereveiledningen i større grad baseres på den enkeltes faglige prestasjonsnivå ved avslutningen av tiende klasse.
- Tiltak i videregående opplæring for å gi alle elever et opplæringstilbud i tråd med sine faglige forutsetninger. Dette kan være tilpasset opplæring for dem som sikter mot å fullføre, og det kan være alternative løp for dem som i første omgang ikke har de nødvendige kunnskaper og ferdigheter for å fullføre og bestå.



Boka *School Dropout and Completion* ble utgitt på Springer forlag i desember 2010. NIFU-forsker Eifred Markussen har vært redaktør for boka sammen med NIFU-kollega Nina Sandberg og

tre kolleger ved Universitetet i Melbourne. Boka inneholder kapitler om frafall og gjennomføring i 13 OECD-land. Landkapitlene er innrammet av sammenlignende kapitler om frafall og gjennomføring, ulikhet i utdanning og politikk for redusert frafall og bedre gjennomføring. En hovedkonklusjon i boka er at «Alle de nasjonale studiene presentert i denne boka fremhever lignende forhold med betydning for frafall og gjennomføring. Til tross for internasjonal variasjon i omfanget, peker sentrale studier fra landene på like kjennetegn ved de som fullfører og de som slutter i videregående. De fleste studiene peker på sosial bakgrunn (bl.a. familiestruktur og foreldres utdanning), demografiske forhold (bl.a. kjønn og etnisitet), individuelle kjennetegn (bl.a. funksjonshemming, helse og selvfølelse) og erfaring med skolen (bl.a. faglig nivå og holdninger til skole og utdanning) som sentrale forhold. De peker også på betydningen av den konteksten utdanningen foregår innenfor». Boka kan bestilles fra forlaget, som også selger enkeltkapitler på nett.



Gjennom landkapitlene i Lamb m.fl. (Eds. 2010) kommer det frem at en del tiltak går igjen på tvers av landene.

Karriereveiledning er et slikt tiltak. Tanken er at med bedre karriereveiledning skal de unge gjøre riktigere valg, noe som vil bidra til at de fullfører og ikke slutter før de er ferdige. De norske tiltakene innenfor denne tenkningen er etableringen av partnerskap for karriereveiledning og de nye fagene utdanningsvalg i ungdomsskolen og prosjekt til fordypning på yrkesfaglige utdanningsprogrammer i videregående skole.

Et annet tiltak som også gjenfinnes i mange land er *alternative løp* for de som ikke har forutsetninger for å klare ordinære løp. Eksempler er *generelt program* på Island, *det individuelle programmet* i Sverige, *ny mesterlære* i Danmark og *Victorian certificate of applied learning* i delstaten Victoria i Australia. Dette illustrerer at den etablerte lærekandidatordningen og forsøket med praksisbrev ikke er særnorske tilnærminger, men at man i mange land er på jakt etter gode ordninger for dem som i utgangspunktet ikke har de nødvendige forutsetninger for å fullføre videregående opplæring.

Et annet tiltak som implementeres i noen land, er heving av alderen for avslutning av obligatorisk skole. England har vedtatt dette og reformen er under implementering. I USA og Australia er alder for slutten på obligatorisk skole høyere i noen enn

i andre delstater. Ytterligere et tiltak som observeres på tvers av land er å tilby mer yrkesopplæring. I mange land er videregående opplæring nærmest synonymt med akademisk utdanning som forberedelse for universitetsstudier, og yrkesopplæring har ikke hatt en likestilt plass i videregående opplæring, slik som f.eks. i Norge, Danmark og Tyskland. I noen land uten denne tradisjonen, slik som f.eks. Australia og Skottland, tenker man nå at å skape større rom for yrkesopplæring og gi flere elever muligheter for å velge yrkesopplæring i stedet for en akademisk utdanning, kan bidra til å redusere frafallet og bedre gjennomføringen.

Enkelte tiltak i noen land er evaluert, og man har funnet noen effekter, men totalt fins det i landene lite forskning og evaluering som kan peke på tiltak som kan bidra til redusert frafall og bedre gjennomføring. Det som imidlertid er viktig å merke seg, er at andelen som fullfører og består videregående har økt betraktelig de siste 20–30 årene i de fleste av landene vi har studert. Unntaket er kanskje USA, der man kom opp på et relativt høyt fullføringsnivå tidligere enn de fleste andre land. Blant annet fordi arbeidslivets krav til kompetanse endret seg, ble det i de fleste land behov for at flere begynte i og fullførte videregående. Derfor har videregående opplæring de siste 40 årene blitt reformert en rekke ganger i mange land, slik at betydelig større andeler av årskullene har fullført videregående. Det har foregått en utdanningseksplasjon. For Norges del ser vi at det som har betydd aller mest for redusert frafall og bedre gjennomføring i videregående opplæring, er Reform 94. Reformen bidro til å doble andelen bestått blant dem som begynte på yrkesfag fra 30 til 60 prosent, og reformen fjernet frafallet mellom grunnskolen og videregående. Kanskje er det det som må til: omfattende, systematiske og helhetlige statlige reformer i stedet for flikking og små regionale eller lokale enkelttiltak?

NOTER

1 Australia, Canada, USA, Island, Norge, Finland, England, Skottland, Polen, Tyskland, Sveits, Frankrike, Spania



LITTERATUR

- ALEXANDER, K.L., ENTWISLE, D.R., & KABBANI, N.S. (2001). The dropout process in life course perspective: Early risk factors at home and school. *Teachers College Record*, 103(5), 760–822.
- AUDAS, R. & WILLMS, J. (2001). *Engagement and Dropping out of School: A Life Course Perspective*. Canada: Human Resources Development.
- BARRINGTON, B.L. & HENDRICKS, B. (1989). Differentiating characteristics of high school graduates, dropouts, and nongraduates. *Journal of Educational Research*, 82(6), 309–319.
- BOUDON, R. (1974). *Education, Opportunity and Social Inequality*. New York/London: John Wiley.
- BOURDIEU, P. (1977). Cultural Reproduction and Social Reproduction. In J. Karabel & A.H. Halsey (ed.) *Power and Ideology in Education*. New York: Oxford University Press.
- CAIRNES, R.B., CAIRNS, B.D., & NECHERMAN, H.J. (1989). Early school dropout: Configurations and determinants. *Child Development*, 60, 1437–1452.
- EKSTROM, R.B., GOERTZ, M.E., POLLACK, J.M., & ROCK, D.A. (1986). Who drops out of high school and why? Findings of a national study. *Teachers College Record*, 87, 3576–3730.
- JIMERSON, S., EGELAND, B., SROUFE, L.A. & CARLSON, B. (2000). A prospective longitudinal study of high school dropouts examining multiple predictors across development. *Journal of School Psychology*, 38(6), 525–549.
- FINN, J.D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117–142.
- LAMB, S., MARKUSSEN, E., TEESE, R., SANDBERG, N., & POESEL, J. (EDS.) (2010) *School dropout and completion: international comparative studies in theory and policy*, Springer: Dordrecht.
- LAMB, S. (2010). School dropout and inequality. In S. Lamb, E. Markussen, R. Teese, N. Sandberg, & J. Poesel (eds) *School dropout and completion: international comparative studies in theory and policy*, Springer: Dordrecht.
- MARKUSSEN, E. (red) (2010). *Frafall i utdanning blant 16-20-åring i Norden*. Nordisk Ministerråd: København.
- MARKUSSEN, E., FRØSETH, M.W., LØDDING B. og SANDBERG N. (2008). *Bortvalg og kompetanse. Gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002. Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner fem år etter*. NIFU STEP rapport 13 2008.
- NEWMAN, F.M., WEHLAGE, G.G. & LAMBORN, S.D. (1992). The Significance and Sources of Student Engagement. In *Student Engagement and Achievement in American Secondary Schools*. New York-London: Teachers College Press.
- ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD) (2010). *Education at a Glance 2010*. Paris: OECD.
- RUMBERGER, R.W. (2004). Why students drop out of school. In G. Orfield (Ed.), *Dropouts in and School Development*, Faculty of Education, University of Oslo.
- STATISTISK SENTRALBYRÅ (2010). Direkte overgang til videregående gir lavest frafall. <http://www.ssb.no/emner/04/02/30/vgogjen/> (lest november 2010)
- WEHLAGE, G.G., RUTTER, R.A., SMITH, G.A., LESKO, N. & FERNANDEZ, R.R. (1989). *Reducing the Risk. Schools as Communities of Support*. London – New York – Philadelphia: The Falmer Press.



Eifred Markussen er seniorforsker ved NIFU. Han har i en årrekke forsket på bortvalg, gjennomføring og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring, og har publisert en rekke arbeider innenfor temaet. For tiden arbeider han bl.a. med et prosjekt som studerer bortvalg og gjennomføring i Finnmark.

Ungdomstrinnet

Ungdomstrinnet er en periode der mange elever sliter med motivasjonen, samtidig som de er i ferd med å gjøre sine første viktige valg. Dette er en vanskelig kombinasjon. Tidligere har ungdomstrinnet blitt betegnet som det «glemte» trinnet, men akkurat i disse dager er kunnskapsdepartementet i ferd med å lansere en rekke tiltak for en bedre ungdomsskole. Bedre Skole ønsker også å bidra ved å tematisere noen av de problemstillingene som dukker opp når man ønsker å skape et meningsfullt skoletilbud for ungdomsskoleelevene.



Nå er det ungdomstrinnets tur

■ AV KUNNSKAPSMINISTER KRISTIN HALVORSEN

Ungdomstrinnet har utviklet seg mindre enn det resten av skolen har gjort. Derfor arbeider man nå med en stortingsmelding om dette temaet. Kunnskapsministeren skriver her om ungdomstrinnets behov, slik hun ser dem.



Foto: Rune Kongsro

De tidlige tenårene er en spennende, men ingen enkel tid. Verden forandrer seg fort – på godt og vondt. Venner vokser fra hverandre, nye relasjoner utvikles og nye interesser melder seg. Skolen er en viktig arena i denne perioden. Her skal elevene utvikle seg faglig og rustes med kunnskaper til å møte store og små utfordringer i livet. Det er ingen liten jobb. Mer variasjon og praksis vil kunne gjøre skolen mer relevant og interessant for flere og gjøre overgangen til videregående opplæring lettere. Motivasjonen for læring faller gradvis fra 5. trinn og er på sitt laveste punkt på 10. trinn. Samtidig vet vi at når elevene opplever at de lærer lite og ikke mestrer, så daler motivasjonen.

Det har skjedd lite med ungdomstrinnet sammenlignet med utviklingen i resten av skolen. I nær dialog med elever, foreldre, lærere og andre fagfolk, utvikler vi nå en melding til Stortinget om ungdomstrinnet. Vi har blant annet invitert elever fra hele landet til «Kristins time» for å gi innspill til arbeidet vårt. Vi har hatt en god prosess som gir trygghet om at vi beskriver situasjonen i norsk ungdomsskole riktig.

På den bakgrunn har vi satt oss følgende mål for ungdomstrinnet:

- Mer variasjon, mindre ensretting
- Mer praksis, mindre akademisering
- Mer læring, mindre uro
- Mer trivsel, mindre mobbing

Det er et mål å gjøre skolen mer variert. For å få til det, må vi legge til rette for mer fleksibilitet og mer tid som kan brukes til annet enn klasseromsundervisning. Elevene må tåle å pugge og tåle å lære noe de ikke umiddelbart ser verdien av. Men jeg er sikker på at de blir mer mottakelige for de forventninger skolen har til læring, dersom de opplever å få bruke flere sider av seg selv. De trenger å røre på seg mer, få utløp for kreativitet, og få lov til å forfølge egne interesser og talenter i større grad.

Mulighet for valg

En diskusjon som vi ønsker å ta i forbindelse med ungdomstrinnmeldingen, gjelder muligheter for valg. Det vil kunne gi bedre motivasjon ved at elevene får fordype seg i noe de er interesserte i og opplever mer innflytelse over egen opplæring.

Det skal ikke være en måte å parkere skoletrøtt ungdom på, men ha et godt faglig innhold.

Da Kristin Clemet ønsket å innføre obligatorisk 2. fremmedspråk på ungdomstrinnet, fjernet hun samtidig siste rest av muligheter for egne valg. Mange av de minst skolemotiverte ville da blitt tvunget til å gjøre mer av det de allerede har problemer med. Etter valget i 2005 ble det bestemt å åpne for større valgmulighet. Høyre framstilte dette som selve lakmestesten på om man er kunnskapsorientert eller ikke. Nå har vi tatt et skritt videre og laget en prøveordning med arbeidslivsfag i ungdomstrinnet som en tilleggsmulighet om eleven ikke ønsker 2. fremmedspråk. Det er ment som en smakebit på yrkesfag. Interessen for å være med på prøveprosjektet har vært formidabel, og det er ikke mulig å tolke det som noe annet enn et rop fra Skole-Norge om å få tilby noe mer praktisk opplæring på ungdomstrinnet. Vi vurderer å gi tilbud om arbeidslivsfag til alle elever. Det vil gi signaler til ungdom om at yrkesfag er viktig.

Å arbeide praktisk og å tilrettelegge for yrkesfag står ikke i motsetning

til å lære teori. Derimot kan denne teorien læres på en mindre akademisk måte enn i dag. Vi trenger flere praktiske innganger til kunnskap. Jeg er selv en av dem som lærer best «fra henda til hodet» – og ikke omvendt. Flere bør få lov til å ta del i det.

Sosiale faktorer

Trivsel og læring er ingen motsetning. Vi må ha som mål at elevene skal ha det bra på skolen. Mobbing gjør skolehverdagen til et mareritt for mange. Alle har krav på et trygt læringsmiljø og å være en del av et godt fellesskap. Arbeidet mot mobbing handler også om de verdiene vi formidler og praktiserer i skolen. Skolen har mislyktes i sitt dannelsesoppdrag så lenge mobbing forekommer og ikke reageres på. Fornyselsen av ungdomstrinnet innebærer også en revitalisering av arbeidet mot mobbing. Men psykiske og sosiale problemer trenger ikke handle om læringsmiljøet, og kan like fullt påvirke elevenes evne og mulighet til å lære. Jeg er opptatt av at skolehelsetjenesten og den sosialpedagogiske veiledningen fungerer godt, til beste for både elever og lærere

Mer variasjon og praksis kan gjøre at skolen oppleves som mer relevant og mer motiverende. Det er et mål i seg selv, men det er først og fremst viktig fordi det gir mer læring. Forskning viser at motivasjon og læringsutbytte henger tett sammen. Bedre læring krever også at ledelsen på den enkelte skole og den enkelte lærer er villig til å gjennomføre de endringene vi initierer. Det har jeg stor tro på, for budskapet om en ny ungdomstrinnsmelding har blitt utrolig godt mottatt i felten.

Klasseledelse som kompetanse

Kjennetegn for god klasseledelse er blant annet: klare og realistiske mål (sosiale og faglige), gi elevene utfordringer, tilbakemeldinger som bidrar til faglig selvtrillit og tro på at innsats nytter, elevmedvirkning/aktiv deltagelse og samarbeid, positiv holdning til læring og gode relasjoner.

Integrerte etterutdanningsstilbud i *klasseledelse*, læreplanforståelse, læreplananalyse og lokalt arbeid med læreplaner, samt karaktersetting og standpunktvurdering skal komme i gang i alle lærerutdanningsregionene fra høsten av. Vi vurderer samtidig å fremme forslag om et program for skolebasert kompetanseutvikling i klasseledelse.

Mulighetene for utvikling av god klasseledelse er avhengig av en skolekultur der hele skolen har felles holdninger og praksis til klasseledelse, slik at den enkelte lærer har støtte hos ledelse og kolleger i sitt arbeid. Satsingen må være kunnskapsbasert. Kompetanseutvikling om klasseledelse er samtidig sterkt knyttet til den enkelte lærers praksisutøvelse. Derfor er kompetanseutvikling i klasseledelse velegnet som et skolebasert program for kompetanseutvikling.

Satsinger som rektorutdanning, utvikling av skoleeierrollen og skolen som lærende organisasjon og veilederkorpsset, må støtte opp om det skolebaserte, pedagogiske utviklingsarbeidet på ungdomstrinnet.

Hvis vi lykkes med våre mål om en ungdomsskole som er mer motiverende, mer variert og dermed også mer krevende, er jeg overbevist om at vi får nye kull med elever som lærer bedre og mer. Det gjør overgangen

til videregående opplæring lettere, og det gjør at flere kan gjennomføre videregående opplæring. Vi har et arbeidsmarked med stadig færre jobbmuligheter for dem som bare har grunnskoleutdanning. Derfor er det vår plikt å utruste fjortisene med så mye kunnskap og ferdigheter som nødvendig for at de skal holde gjennom hele ungdomsskolen og over i videregående opplæring.



© Kitty

Verktøykasse uten innhold

Om veien vekk fra en virkelighetsnær og praktisk ungdomsskole

■ AV ARNE OLAV WALBYE

Ulike tiltak man har gjort i skolen for å skape en mer praktisk ungdomsskole har vært halvhjertede, ved at man ikke har sikret verken tilstrekkelig kompetanse eller ressurser. Et nyttig tiltak ville være å gjeninnføre valgfag for alle elever – med stor lokal frihet til innholdet.

For litt siden skulle jeg reparere en installasjon jeg har stående i kantina på skolen, det var en trebit som var løs. Utstyrt med lim og tvinger tok jeg fatt på oppgaven som virkelig var en nøtt! Kurver og skrå anleggsflater gjorde det vanskelig å sette limfugen i klem. Tre elever som skulket, kom bort til meg. De var åpenbart spent på om jeg ville klare dette, de så umiddelbart problemene. Vi fikk en interessant samtale rundt mine ideer og deres gode forslag til å løse problemet. Hva de hadde stukket av fra vet jeg ikke, men at disse guttene hadde sans for praktisk arbeid, var åpenbart.

Under en elevøvelse om elektrisitet kom en av mine gløggeste elever bort til meg med en gul, en blå og en rød ledning og spurte hvilken type hun skulle benytte i forsøket, hun forsto ikke intuitivt at fargen på isolasjonen rundt ikke hadde betydning for lederens egenskaper. Gjennom forsøket erfarte hun det teksten ikke hadde klart å formidle til henne.

På temadager har jeg satt elevene til å bygge fagverksbro. Gruppene utvikler raskt et presist språk når de skal tilvirke delene av papphylser og

montere sammen til en bærende konstruksjon. Det er med stor spenning vi til slutt tester bæreevnen. Jeg forstår at jeg har truffet noe i elevene når de tar fram mobilene sine for å fotografere konstruksjonen.

Rollemodeller i praktiske fag

Dette er små glimt fra min arbeidsdag. Jeg mener grunnskolen må sette et kritisk søkelys på forutsetningene vi har for å gi elevene gode praktiske erfaringer. Bruk av hendene til å utføre arbeid er selve kjernen i menneskehetens utvikling. Vi kan takke teknisk begavede genier og mennesker med en praktisk sans for at vi er på det velstands-nivået vi er i dag. Norge er godt på vei inn i et postindustrielt samfunn med innleid utenlandsk arbeidskraft til mer og mer av det manuelle arbeidet, men uansett hvordan vi ønsker å forme framtida, vil det vokse opp ungdommer med ulike styrker og interesser. Mange har det i seg at de liker fysisk arbeid, er tilfreds med å skape et produkt og få ting til å virke. Færre og færre av disse ungdommene finner rollemodeller eller miljøer



som kan forme dem. Ungdomsskolen trenger en mer praktisk orientering for å stimulere elevene. Jeg mener tiden er overmoden for en omstilling.

Stortingsmeldingen om ungdomsskolen

Våren 2011 kommer stortingsmeldingen om ungdomsskolen. Kunnskapsminister Kristin Halvorsen ønsker å se på fag og timefordelingen i en ungdomsskole som hun mener har vært litt «glemt» de siste årene. Målet skal være at ungdomsskolen blir mer praktisk og virkelighetsnær. Men samtidig skal elevene i større grad bli i stand til å følge nivået i videregående skole.

Norsk skolepolitikk har det siste tiåret lagt vekt på at alle skal fullføre videregående skole til fagbrev og samtidig enkelt kunne bygge videre til studiekompetanse. Mange elever som først og fremst ønsker å kvalifisere seg til et yrke, må utvilsomt oppleve kravet om å være parat for videre studier som et åk. For det er neppe timene med sveisning og dreining som knekker guttene på mekk'en.

Spørsmålet blir hva som er en tilstrekkelig og riktig utdanning. En virkelighetsnær yrkesutdanning bør etter min mening også verdsette den praktiske, yrkesrettede kompetansen. Men i ungdomsskolen er det for lite praksis, og elevene på grunnkurs får i liten grad praktisk erfaring med yrket de skal møte. Skoleforsker Trond Buland mener den siste skolereformen har virket mot sin hensikt¹. Byggenæringen ser resultatet ved at lærlingene må begynne på et lavere nivå.

For tiden pågår det en debatt om et økende testregime i skolen. Regionale prøver, nasjonale prøver, screeninger og ikke minst resultater fra PISA-undersøkelsene konsentrerer seg om bare deler av skolens virksomhet. Felles for testene er at de måler det elevene presterer via en skjerm eller et skjema. Men det er to helt ulike prestasjoner å teoretisk redegjøre for en flyvinges oppdriftsegenskaper gjennom et spørreskjema, og det å faktisk konstruere en flyvinge for egen hånd. Jeg er redd vi glemmer de praktiske sidene når debatten styres av de teoretiske resultatene.

Teknologi og design

De ti siste årene har myndighetene gjort tre godhjertede, men mislykkede forsøk på å gjøre skolen mer praktisk. I forarbeidet til Ko6 forelå

det en spennende skisse til et nytt fag, *teknologi og design*. Mitt inntrykk var at faget ville være praktisk rettet. En didaktisk debatt om hva vi vil med læremål innen teknologi og design, er på sin plass. Faget ble aldri innført. En del av fagmålene ble i stedet fordelt mellom kunst og håndverk og naturfag. Ved å splitte læremålene mellom de to fagene, oppstår det en interessekonflikt mellom en estetisk tenkning rundt design på den ene siden og den vitenskapelige, teknologiske real-

Hvorfor kan ikke videregående rydde opp i sine egne svakheter ved å endre fagplanene, særlig på grunnkurs?

fagsvinklingen på den andre siden. Jeg tror ikke dette var tilsiktet i den opprinnelige læreplanen, men i skolehverdagen blir dette lett resultatet når faglærere på hvert sitt hold og ståsted skal fortolke læreplanen og tilrettelegge for sine fag.

I naturfag blir det gjennomført en viss kursing i læremålene for teknologi og design. Naturfagkursene har varierende kvalitet. Noen kurs dreier seg om avanserte digitale styringssystemer og anvender sensorer, servoer, pneumatikk og automatisering; LEGO og Meccano er eksempler på dette. I den andre enden av skalaen finner vi latterlig enkle byggesett av ringeklokker, lekebiler og simpel elektronikk som neppe vil virke, apparater som får mine egne leker fra 70-tallet til å framstå som high tech. Besøker vi et gutterom i dag, finner vi leker og underholdningsprodukter på et høyt teknologisk nivå. Fjernstyrte helikoptre, lydanglegg, og ikke minst en datakapasitet tilstrekkelig for å betjene månelandingen til Apollo 11. For en naturfaglærer blir det krevende å undervise på et virkelighetsnært nivå som tangerer gutteromsteknologien. At faget ikke fikk en egen læreplan, var en stor feil. Hvorfor gikk det slik? Jeg tror myndighetene innså at det ville utløse et skred av videreutdanning. Det ble mye billigere å legge byrden over på eksisterende faglærere. Ser en til Sverige, finner en faget *teknik* i høgstadiet. Norske elever ville også hatt stor glede av å utforske teknologi.

Utdanningsvalg

Det andre forsøket på en mer praktisk ungdomsskole ble satt i verk. Vi fikk faget *utdanningsvalg*. Det er obligatorisk for alle elever. Hovedmålsettingen er at elevene skal få erfaring med utdanningsvalgene i videregående skole for å redusere feilvalg, undervisningen skal ha en praktisk tilnærming. Planens løse rammer tilsier at tilbudet gis svært ulikt. Noen skoler forsøker å løse dette innen egen organisasjon, langt vanligere er det å bruke kampanjedager med besøk av lærer og elever fra videregående, eller former for hospitering og skolebesøk på videregående skole. Den første tiden var faglærer pålagt vurdering med karakter. Etter en stund frafalt karakterkravet. Sannsynligvis skjedde dette etter innspill fra skoler som slet med å bygge opp en god lokal læreplan. I faget heter det at en skal arbeide med sentrale læremål ifra de ulike utdanningsvalgene. De studieforberedende fagene er lette å undervise i for lærere i ungdomsskolen. Verre blir det også her når en kommer over på de yrkesrettede programmene. Ungdomsskolelærere skal undervise elever som skal forberede seg på utdanningsvalg innen bygg, elektro, håndverksfag osv. Hva om skolen ikke har all slags realkompetanse i kollegiet? Er det tilstrekkelig kvalifikasjon å ha bygd seg en garasje selv og ellers være en nevenyttig kar, eller skal vi kreve at de som underviser har en formell kompetanse? Nok en gang savner jeg et utdanningstilbud for lærere. Det må være en forutsetning at ungdomsskolen selv har det undervisningspersonalet som trengs i alle fag. Alle elever trenger rolleforbilder blant personalet. En sveisekyndig lærer i vernetesko og kjeledress vil helt sikkert bli god kompis med enkelte elevgrupper.

Ved min arbeidsplass tilbyr vi utdanningsvalg gjennom et bredt spekter av opplegg. Tiende klasse har et tretimers praktisk tilbud. Vi klarer å dekke en del av utdanningsprogrammene, og noen elever er utplassert i bedrift. Selv har jeg undervist i design og håndverk for tiendeklasse med min bakgrunn som formingslærer. Det er interessant å samle elever med samme valg. Jeg kan stille langt tøffere krav i oppgavene jeg gir, enn i en ordinær klasse. Min rolle er å gjøre elevene bedre rustet til videregående skole, men også å veilede i forhold til om dette er rett fag for dem. Elevene trives også

i et homogent miljø der de kan bruke talentene sine. Enkelte elever ser også klart at arbeidsmåtene som kjennetegner faget, ikke passer for dem. Tilbakemeldinger fra fylkeskommunen viser at elever fra vår skole gjør færre omvalg enn snittet.

Arbeidslivs faget

Den tredje måten å innføre mer praksis på er *arbeidslivs faget*. 16 skoler i fem kommuner er med på å utprøve den nye læreplanen. Myndighetene vurderer å innføre faget i hele Norge rundt 2013. Planen har et yrkesrettet fokus og skal gi en innføring i områder som tjenester og produksjon. En vil komme innom hele spekteret av arbeidslivet, fra helse-miljø-sikkerhet, arbeidsteknikker, materialkunnskap og økonomi-administrasjon. Faget er tenkt parallelllagt med tilvalg i språk, og skal gå over alle tre årene. Eleven vil med andre ord kunne utvikle seg mye i dette faget. Læreren som skal undervise, må beherske et bredt spekter av praktiske ferdigheter. Heller ikke her har myndighetene noen klare planer for utdanning av aktuelle lærere.

Vår skole høster nå gode erfaringer med arbeidslivs faget. En gruppe elever er i gang med et tilbud som inneholder mål fra naturbruk og flere av håndverksfagene. Den andre gruppa forsyner kantina med varm mat én dag i uka. Elevene er stolte av det de produserer og de tjenestene de leverer. Disse elevene har helt klart en mer virkelighetsnær skoledag med praksis i stedet for språk.

Hovedmotivet for disse to fagene ser ut til å være at elevene skal unngå potensielle problemer i videregående skole, et problem 3–5 år fram i elevenes liv! Hvorfor kan ikke videregående rydde opp i sine egne svakheter ved å endre fagplanene, særlig på grunnkurs? Selv om disse to fagene har gode hensikter og faktisk er interessante å jobbe med, stiller jeg spørsmålet om de representerer riktig løsning for å gjøre ungdomsskolen mer praktisk og virkelighetsnær ut ifra ungdomsskolens særpreg.

Regjeringen skal nå foreta endringer i opplæringsloven. Ser man i høringsdokumentet punkt 2.4.1, heter det:

Konkrete kompetansekrav for å undervise skal sikre elevene en undervisning av høyere faglig og pedagogisk kvalitet enn tidligere.

[og]

Å knytte kompetansekrav direkte til undervisningen vil bidra til at de som underviser i bestemte fag har en høyere formalkompetanse i fagene, i tillegg til å ha en spesialisert pedagogisk og fagdidaktisk kompetanse (...)

La disse ordene bli gyldige også for de praktiske fagene!

Arbeidslivsfag og utdanningsvalg har mye til felles, begge er underfinansiert. Reformene tar ikke høyde for at det kreves nye faglærere, og i en del tilfeller materiell og verksteder. Annerledes var det da tilvalg i språk ble innført. Videreutdanning ble dekket, og lærerne reiste på inspirerende studieturer i utlandet. Alle forsto også at spansklæreren ikke kunne undervise i spansk før hun hadde lært seg spansk.

Store endringer i formingsfaget

Formingsfaget har i løpet av de siste 15 årene skiftet navn til kunst og håndverk. Samtidig har dette faget endret seg mest av alle skolefagene. Tittelendringen indikerer en todeling mellom kunst på den ene siden og håndverk på den andre. Jeg vil hevde at kunsten har kommet i høysetet, kunstnere og kunsthåndverkere vil nok kjenne seg igjen i læreplanmålene, men den ordinære yrkesutøveren innen håndverk har lite å hente i denne fagplanen. Planen deles nå inn i kompetansemålene *visuell kommunikasjon, design, kunst og arkitektur*. Fire av 22 delmål handler om noe elevene skal lage. Ut over det finner man betenkelig mange mål der elevene skal samtale, vurdere eller beskrive. Man har gått ifra et fag tuftet på å lage produkter til et fag for prosesser, abstrakt tenkning og symboler. Elevene kan i liten grad komme hjem og si: «Se hva jeg har laget på skolen!» Faget er også redu-

sert fra 6 timer til et 5-timers fag. Mange steder faller det mest naturlig å undervise på to trinn etter modellen 2+3 timer. Selv savner jeg den modne tiendeklassingen som har lært grunnteknikker av meg i to år, det var denne eleven jeg kunne sette til å designe og bruke virkemidler i større selvvalgte oppgaver. Fagbladet *Form* hadde allerede i 2001 en artikkel som tok opp endringene i faget gjennom L97. Man er her kritisk til om skolene har klart å integrere de nye fagmålene. Lærere og elever mente for 10 år siden at det ble for mye teori om kunst og for lite praktisk arbeid. I dag er jeg redd det står enda verre til. Sløydaler er omgjort til datarom, symaskinene støver ned. Dårlig økonomi tvinger fram for store grupper. Faglærere blir ikke foretrukket ved nyansettelse. Ifølge en undersøkelse fra 2007 er det en nedgang i antall faglærere med fordypning i formingsfaget i skolene. Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen forteller at norske skoleledere ofte aksepterer lærere uten fagkompetanse i dette faget.

Vanskelig med design uten teknikk

I år 2000 ble jeg ansatt ved nåværende arbeidsplass, da kom jeg til en formingsavdeling der høvelbenkene var fjernet som en følge av L97. Lærene hadde gått på kurs og lært om de nye arbeidsmetodene innen kunst, design og visuell kommunikasjon. Jeg hadde ikke deltatt på dette kurset, med en blanding av uvitenhet og sivil ulydighet fant jeg høvelbenkene sammen med en ivrig vaktmester og fikk dem montert på ny. For min del var det naturlig at skolen fremmet håndverksmessige ferdigheter, vi hadde en landskjent møbelfabrikk som nabo, og kommunevåpenet prydes av trestammer! Jeg synes det er hjerterått å legge inn mange teorioppgaver i dette faget. Elev-



ene forventer å lage noe. I mine lokale læreplaner har jeg vektlagt praksis i stor grad, kanskje langt ut over det jeg har dekning for, men jeg vet at langt flere av elevene mine kommer til å arbeide innen håndverk enn som kunstnere. Elevene får bruke sylskarpe kniver, vi tover og jobber med en rekke materialer. Hele veien legger jeg vekt på gode arbeidsteknikker og kunnskap om materialene. Jeg trekker også inn emner fra naturfag og matematikk der det faller naturlig. Min erfaring er at prosesser med design er svært krevende for lærer, det er vanskelig å veilede elevene tilstrekkelig. Det er også fåfengt å kreve at elevene skal designe uten at de behersker grunnleggende teknikker på området i forkant. Fagplanen bør endres radikalt.

Ungdomsskolen må få sitt særpreg

Til våren legges stortingsmeldingen om ungdomsskolen fram. Mange mener ungdomsskolen er den glemte skolen. Barneskolen har utviklet seg med 6-åringene, SFO, og nå tidlig innsats og leksehjelp. Ofte er det et hjertesukk fra ungdomsskolelærere at vi må arbeide videre med ferdigheter elevene burde utviklet på barnetrinnet. Innledningsvis nevnte jeg presset ungdomsskolen har på seg for å hindre frafall og feilvalg i videregående. Vi faller mellom to stoler. Ungdomsskolen må få sitt eget særpreg. Jeg har i artikkelen påpekt en rekke tiltak som hver for seg ikke har fungert. Veien vekk fra en praktisk skole har vært brølagt med gode hensikter. Politikere og byråkrater har vært flinke til å komme med nye direktiver. Samtidig opplever lærerne en overveldende tillit til at vi skal løse de nye oppgavene uten noen form for opplæring i nye arbeidsmåter. Takk skal du ha, men nei takk, sier jeg. Vi kan ikke fortsette på denne måten.

Ungdomsskolen møter elevene i en brytnings-tid mellom barn og voksen. Identitet er et nøkkelord. Når mange føler seg fremmede i skolen, kan det være fordi tilbudet de mottar er for ensidig teoretisk, de kjenner seg ikke igjen i en slik verden. De praktiske fagene må være en motvekt her. Skolen har et stort ansvar for å vise et bredt spekter med roller.

Teller vi opp rollemodeller som eksponerer praktisk yrkesrettet eller håndverksrettet arbeid, tror jeg tallet blir forholdsvis lavt. Får elevene oppleve at de liker å lage ting, at det er gøy å reparere,

at godt verktøy er en fryd for hendene og at noen setter pris på gjenstander de har laget?

I alle fag er det mulig å legge vekt på praktisk tilrettelegging. Man må formidle til de praksissterke elevene at de har ressurser som har formell betydning gjennom vurdering med karakter. Et godt eksempel er elevforsøk i naturfag, de konkretiserer teorien, men i tillegg er den praktiske arbeidsmåten en vesentlig del av fagets særpreg og historie. Eksamensformer som vektlegger praktisk arbeid kan effektivt styre utviklingen. Hva med å innføre lokalt gitt eksamen i kunst og håndverk, musikk, kroppøving og mat og helse?

Gjeninnfør valgfaget i ungdomsskolen!

Mitt klare råd er å gjeninnføre valgfaget for alle elevene i ungdomsskolen. Myndighetene bør gi skolene stor lokal frihet til innholdet, men målet må være å formidle egenverdien i praktiske ferdigheter. Læringstrykket bør være av en annen type enn i de obligatoriske fagene. Tilbudet bør pense elevene inn på gode hobbyer, stimulere til selvrealisering og bygge identitet. En elev er mer enn en framtidig arbeidstaker, lønsmottaker og konsument. Jeg mener en virkelighetsnær utdanning også må være en motkultur og stimulere til en meningsfull fritid bygd på en bredere plattform enn den moderne mediekulturen. Vi må utvide elevenes handlingsrom innen ferdigheter de ikke ante at de hadde.

NOTER

1 <http://www.ntnu.no/gemini/2009-01/30-37.htm>



Arne Olav Walbye underviser ved Søndre Land ungdomsskole med hovedvekt på naturfag, norsk, matematikk, kunst og håndverk. I tillegg til lærerutdanning har han en allsidig arbeidserfaring fra byggebransjen, industri, serviceyrket og omsorgsyret.

Om å utvikle faget utdanningsvalg for lærerutdanningen

■ TEKST OG FOTO: TORE BRØYN

Utdanningsvalg er et obligatorisk fag på ungdomstrinnet, men fram til nå har man ikke utdannet lærere i faget. Ved høgskolen i Buskerud er man i ferd med å utvikle et tilbud, basert på erfaringer fra praksis.

Utdanningsvalg er et relativt nytt fag i norsk skole. Med sine 113 timer i løpet av ungdomstrinnet kan det komme som en overraskelse på nyutdannede lærere å få ansvar for et fag som de kanskje ikke har hørt om gjennom studietiden. Og det er kanskje ikke så rart, for det fins så langt vi vet ikke et studietilbud i utdanningsvalg innenfor lærerutdanningene i Norge. Likevel undervises det i utdanningsvalg på skoler over hele landet. Høgskolen i Buskerud har sett behovet for å gi kommende lærere en utdanning innenfor dette faget. Samtidig har de har ønsket å utvikle et slikt tilbud sammen med de som har mest erfaring med faget frem til nå.

Fremtidsverksted

Kjartan Skogly Kversøy er filosof og arbeider som førstelektor ved lærerutdanningen ved Høgskolen i Buskerud. Sammen med Unni Høsøien ved Karrieresenteret i Drammen samlet han i oktober en rekke med rådgivere og andre som kjenner faget for å finne ut

hvordan man best kan utvikle et relevant fagtilbud både for nye og erfarne lærere. Metoden kaller han et fremtidsverksted: synliggjøre erfaringer, dele drømmer og ideer, og sammen prioritere det som skal ivaretas innenfor rammen av et studium. Målet er et 30 studiepoengs fag (det vil si et halvt års studium) innenfor lærerutdanningen. Det vil bli gitt en smakebit av faget i den ordinære utdanningen og det vil tilbys i sin helhet både som et valgfag og en videre- og etterutdanning.

– Nå vil jeg ha historiene deres. Jeg ønsker at dere legger fram deres personlige erfaringer, sier Kjartan. Ingen erfaring er for ubetydelig, og det er strengt forbudt å unnskyldes seg med «ja, nå har jeg bare erfaring fra min skole ...» – Det er nettopp din egen erfaring vi vil ha. Når vi deler våre enkelterfaringer, så kan vi få frem et helhetlig og felles bilde. Denne måten å arbeide på er en form for aksjonsforskning, sier Kjartan – det er forskning sammen med de saken gjelder. Og historiene kommer, om

hvordan enkeltpersoner har fått ansvar på enkelte skoler, mens på andre er det teamet som fordeler og organiserer faget. Noen steder legges dette naturlig til lærer i samfunnsfag, mens andre steder er det norsk-, matte- og engelsklæreren som skal ha ansvar for faget utdanningsvalg.

Noen steder har man hatt inne representanter for yrkeslivet som har fortalt, elever har prøvd seg på arbeidsplasser, men du verden så mye tid det tar å få til dette samarbeidet, sukket det. Det er bare rådgiverne ved skolen som er profesjonelle i å bygge opp de nettverkene de trenger for å drive et slikt arbeid. Derfor bør disse ha en hovedoppgave med å skolele lærere i nettverksbygging, sier en annen. Det er nok av eksempler på at mindre engasjerte lærere blir opp en av de få bøkene innenfor faget ber elevene lese fra side x til y. – Dette må ikke bli nok et bokfag, sier det. Dette skal være et fag på elevenes premisser. Det handler om elevenes egen fremtid. Kjartan er med på det: Kan vi



Kjartan Skogly Kversøy fra lærerutdanningen ved Høgskolen i Buskerud og Jeanine Bruun fra Papirbredden Karrieresenter henger opp resultater fra fremtidsverkstedet. Lærerutdanningen i utdanningsvalg blir utviklet på grunnlag av gode og dårlige erfaringer og fremtidsdrømmer som har kommet opp i løpet av seminaret.

skape et fag som bidrar til systematisk refleksjon og videreutvikler elevenes evne til å velge?

Erfaringene er ganske like: det er lærerens entusiasme som er det avgjørende for om man lykkes, og her ser det ut til å dele seg i to klare grupper. I den ene svinger det av faget, og lærere og elever trives godt. Hos andre faller faget dødt til grunnen.

Faget blir til

Vi tar kontakt igjen med Kjartan noen måneder senere. Faget er i ferd med å bli en realitet, selv om det fortsatt gjenstår noe før studieprogrammet er ferdig, så regner man med å tilby det som etter- og videreutdanning til høsten. Ifølge Kjartan har man sett på fagets tredeling: 20 % *Om videregående*

opplæring og arbeidsliv, 60 % *Utpøving av utdanningsprogram* og 20 % *Om egne valg*. Det er den siste delen av faget det vil vies mest oppmerksomhet innenfor studiet. De to første er dels administrative oppgaver, og dels gir innholdet seg selv. Men i den siste delen skal eleven bli kjent med seg selv og sine interesser. Hvem er vel ferdig utviklet som person eller har klare planer for fremtiden når man er 16 år? Derfor ønsker man å gå varsomt fram med hensyn til hvordan kartlegging tolkes og brukes. Hensikten er at elevene skal starte en refleksjonsprosess knyttet til interesser, behov, ønsker og drømmer i forhold til fremtidig arbeid og liv. Å bli kjent med betyr ikke å få full oversikt over, men å kunne utforske og prøve. Ønsket er

at studentene kan legge til rette for at elevene videreutvikler sin evne til å ta kvalifiserte valg med hensyn til retning og neste steg i livet. Dermed nærmer vi oss også de helt store filosofiske spørsmål, sier Kjartan: Hva vil jeg med livet mitt? Hva er det gode liv?

Han ser ikke bort fra at Utdanningsvalg i fremtiden nettopp vil være det faget som tar hånd om en del av det som står i prinsipper for opplæringen, om at elevene skal være med på å utvikle sin egen skolegang gjennom medvirkning, planlegging, handling og refleksjon. Dette får man ikke alltid helt til i andre fag, men i faget utdanningsvalg er det helt sentralt. Innenfor dette faget skal det være velkomment når elevene spør: Hvorfor skal jeg lære dette? Hvordan angår dette meg?

Yrkesveiledning under lupen

■ AV SIRI A. LARSEN

Timer som er satt av til utdanningsvalg, brukes delvis til andre ting, hevder Mona C. Mathisen, avdelingsdirektør i Senter for IKT i utdanningen. Yrkesveiledningen overfor ungdomsskoleelever står til stryk. Det gjelder både tilbudet på mange av skolene og på Internett.

Mathisen var nylig faglig ansvarlig for Kaleidokonferansen 2010, en workshop om utdannings- og yrkesveiledning på nett. Representanter fra forskning, næringsliv, skoleverket og elever delte sine erfaringer i håp om å bidra til utviklingen av fremtidens veiledningstilbud for dagens ungdomsskoleelever i Norge.

Utdanningsvalg er både-og

– Faget utdanningsvalg har ikke funnet slik det var tenkt da det ble innført for et par år siden, sier Mathisen, og viser til en fersk undersøkelse om nettbasert utdanningsinformasjon, laget av Rambøll AS på vegne av Senter for IKT.

Mens noen ungdomsskoler tilbyr et bra opplegg for å forberede elevene til å velge videregående utdanning, viser det seg at andre har altfor lite fokus på dette. – Årsaken kan være at det ikke gis karakterer i faget, men det kan også skyldes manglende kompetanse. Lærerne mangler til dels læremidler for å forberede faget, mener Mathisen, som nå gjerne vil ta tak i denne utfordringen.

Under Kaleidokonferansen kom det frem at deltakerne savnet en nettside med lærerveiledning og ressurser til bruk i undervisningen, deriblant elevoppgaver. Senter for IKT i utdanningen vil nå gå inn for å opprette en slik nettressurs.

Få får personlig rådgivning

Mathisen oppgir at den – i skrivende stund – dagsferske rapporten viser at få norske ungdomsskoleelever har fått benyttet seg av personlig rådgivning, til tross for at de ville foretrekke dette. – Nesten ingen elever hadde hatt rådgivning på skolen. Både i ungdomsskolen og videregående viser det seg at veilederen ikke har tid til alle. Det er elevene selv som må ta initiativ. Mange gruer seg til møtet med rådgiver og utsetter det til eksamen nærmer seg – og da blir det kork.

– Det er kun de ressurssterke som booker seg til rådgiver, sier Mathisen, om minner om at yrkesrådgivning kan bidra til å redusere feilvalg og forebygge den høye frafallsprosenten innen de yrkesfaglige utdanningsprogrammene.

Ungdom er på nett

Selv om elever først og fremst ønsker seg personlige rådgivere, er Internett en viktig informasjonskanal. – De er på nett – men det er en jungel der ute. Elever som oppfatter at aktører kan ha kommersielle interesser, søker nøytral og saklig informasjon om offentlige skoletilbud. For dem er det et alvorlig valg. De er opptatt av det.

Mathisen hevder at elevene er åpne for å ha kontakt med profesjonelle veiledere på nettsider som tilbyr informasjon om utdanning og yrkesvalg. Rådgivere er for øvrig uønsket på Facebook eller MSN, som oppfattes som private verktøy og kommunikasjonskanaler.

Unge har mange ønsker

Ungdomsskoleelever har gitt tilbakemelding om at de er interessert i å få informasjon om opptakskriterier, jobbmarked og lønnsnivå. De vil gjerne vite om det er lærlingeplasser i området, og hva studenter, lærlinger og videregående elever synes om sine valg. De vil gjerne kontakte veiledere på nett og få raske svar, og

savner gode interessedetester tilpasset ungdomsskolenivå. Å se videofilmer fra arbeidslivet er også aktuelt.

Storsatsing overfor ungdomsskoleelever

Mathisen mener at de nettbaserte tjenestene som tilbys i Norge i dag, er utilstrekkelige og av varierende kvalitet. – Det må gjøres en storsatsing overfor ungdomsskoleelever. Å forholde seg til så mange nettsteder, opplysningskontorer og bransjeaktører, kan virke forvirrende både for elever og rådgivere, mener hun, som selv er ansvarlig for Utdanning.no. Portalen, som har en million unike brukere i året, er en del av Senter for IKT i Utdanningen sitt tjenestetilbud.

Foregangsland inspirerer

Mange andre land har satset sterkt på utdanning- og yrkesveiledning gjennom Internett de senere årene. Norge er nå forbigått av både Finland, England, Australia, Canada og Danmark. Spesielt satser utlandet på nettbasert rådgiving. Mathisen og kolleger ved Senter for IKT i utdanningen, var derfor på ekskursjon i det danske utdanningsministeriet nylig.

– Danskene er radikale sett i forhold til Norge. 70 prosent av elevene ansees som ressurssterke – og via utdanningsguiden.dk skal denne gruppen klare å ta et valg ved hjelp av nettbasert informasjon. Her ser man at alle de personlige rådgivningsressursene går til de 30 prosent som ikke vet hva de skal bli eller er faglig svake.

Danmark har i tillegg et supplement med personlig rådgiving over nett, med tilbud om kommunikasjon via chat, sms og telefon. Tjenesten holder åpent til klokken 22 hver uke-dag, og i helgene.

Senter for IKT i utdanningen anbefaler følgende nettsteder for den som vil se hva som tilbys innen nettbasert yrkesveiledning:

- **utdanning.no** (Kunnskapsdepartementet)
- **vilbli.no** (Fylkeskommunene, KS og Utdanningsdirektoratet)
- **samordnaoptak.no** (Kunnskapsdepartementet)
- **ug.dk** (Offisiell dansk utdanningsportal)
- **ams.se** (Offisiell svensk utdanningsportal)
- **opintoluotsi.fi** (Offisiell finsk utdanningsportal)
- **velgriktig.no**
- **verdensklasse.no**
- **helseogsosialfag.no**
- **skoletest.no**
- **studieguiden.no**
- **tautdanning.no**
- **karrierepermen.no**
- **studentum.no**
- **31skoler.no**
- **jobbfeber.no**
- **karriereverktøy.no**
- **uio.no**
- **nav.no/VeiledningWeb/interessetest.do**
- **nav.no/VeiledningWeb/veivalg.do**

Ønsker kunnskap og samarbeid

– Vi må følge med på hva andre land utvikler og plukke ut det beste, uten å ødelegge det som er bra her. Det må gjøres et ganske stort løft. Vi ser for oss at Senter for IKT i Utdanningen styrker det nettbaserte tilbudet rundt blant annet Utdanning.no, men også andre tjenester der kvalitet på rådgiving og innhold vektlegges. Prosjektet krever samarbeid med undervisningssektoren, og vi må ha elever, lærere og andre aktører med. Nå må vi prestere

og levere, understreker Mona C. Mathisen.

Senter for IKT i utdanningen har nå bestilt en utredning om online rådgiving som skal legges frem av NIFU STEP på vårparten. Tema er «begrunnelser og organisering av nettbaserte personlige rådgivnings- og veiledningstilbud», i de land som har etablert slike onlinetjenester.

Skolen som risiko – eller beskyttelse

■ AV HILDE LARSEN DAMSGAARD OG ERLING KOKKERSVOLD

Ungdom med en vanskelig oppvekst preget av rus og kriminalitet ser tilbake på ungdomsskolen. Generelt frikjenner de skolen for skyld i vanskene deres. Samtidig peker de på hvilke muligheter skolen, og da særlig enkeltlæreren, har til å gjøre en vanskelig hverdag lettere og fungere som en beskyttelse i en vanskelig ungdomstid.

Norsk skole skal være en skole for alle elever. Også for de som har problemer med å tilpasse seg, de som har store fagvansker og de som har en oppvekst som gjør dem sårbare. Det er en utfordring for skolen å inkludere og legge til rette for et stort mangfold av elever. Et sentralt spørsmål i denne sammenheng er hvordan skolen fungerer for ungdom som strever. Utgjør skolen en beskyttelse for risikoutsatt ungdom, eller representerer skolen snarere en risiko?

I denne artikkelen retter vi søkelyset mot skoleerfaringene til ungdommer som har hatt en vanskelig ungdomstid preget av rus og kriminalitet. Artikkelen er basert på den kvalitative studien «Ungdom på ville veier – skoleerfaringer og kriminalitet». I studien ser et utvalg unge voksne som befant seg i risikozonen som ungdommer, tilbake på sin egen ungdomstid. Utgangspunktet for dette utvalget var at vi ønsket å få innblikk i hvordan skolen fungerte for ungdom som strevde på ulike arenaer (Damsgaard & Kokkersvold, 2011). Studien inneholder 23 retrospektive intervjuer. Informantene belyser gjennom sine tilba-

keskende fortellinger mange ulike forhold som gjorde ungdomstiden vanskelig: Oppvekstvilkår, selvilde, forhold til venner, rus og kriminalitet. Samtidig formidles erfaringer med at skolen både har vært en risiko og en beskyttelse. Alle informantene har gått på vanlig ungdomsskole, noen av elevene har også erfaring med alternativ skole. Vi har i analysen av materialet tatt utgangspunkt i Reidun Tangens begrep *skolelivskvalitet* (Tangen, 2005). I denne artikkelen konsentrerer vi oss om skoleerfaringene knyttet til dimensjonene relasjon og samspill (i denne sammenheng knyttet til lærer og elev) og kontroll og mestring. Avslutningsvis belyser vi skolens betydning.

Relasjon og samspill

Informantene er tydelige på at de hadde det vanskelig mens de gikk på ungdomsskolen. De tegner et bilde av seg selv som krevende å ha med å gjøre og forstår det slik at lærerne syntes de var problematiske å forholde seg til. Samtidig forteller flere at de skulle ønske at lærerne hadde sett dem som ungdom som *hadde* det vanskelig, og ikke

primært som ungdom som *var* vanskelige. Noen møtte lærere som betydde mye for dem. For de fleste var det snakk om én lærer som så dem og prøvde å legge til rette for dem slik at de kunne fungere i en utfordrende skolehverdag.

En forteller historien om den ene læreren som så ham: «Der fikk jeg veldig fin støtte av læreren (...) Læreren støtta meg, hadde det ikke vært for han, hadde jeg sikkert ikke kunne sitte og lese i dag. Og vært glad i å lese.» En annen forteller: «En lærer som het (...) på ungdomsskolen likte jeg veldig godt. (...) Han ga meg det rådet å følge med i timene og sa 'da kan du bli hva du vil'. Det var alltid han som støtta meg, da, men de andre lærerne ville ha meg vekk, ikke sant?» Informanten, som mener han var faglig flink, men strevde med å sitte stille, forteller at denne læreren også var opptatt av å legge til rette for ham og finne løsninger som ingen andre lærere fant:

Det var av og til jeg ikke gjorde ferdig tentamener, for jeg måtte liksom ut. Og han læreren, han skjønte at jeg stakk av fordi jeg var rastløs, ikke sant. Han mente at jeg klarte det mye bedre hvis jeg ville, så han lot meg ta tentamen så jeg kunne være hele dagen, da, alene. Da kunne jeg gå rundt i klasserommet, ikke sant. Og når jeg blei sliten, så satte jeg meg ned og gjorde noe. Sånn dreiv jeg på hele dagen, og da fikk jeg jo toppkarakter, ikke sant?

De elevene som gikk på alternativ skole i deler av ungdomsskoletiden, forteller også om lærere som brydde seg om dem, som spilte på lag med dem og som tok dem alvorlig. En sier det slik: «De hørte på meg, de prata med meg. Ikke over meg, men til meg. De venta på svar fra meg. Det virka som de brydde seg, involverte seg.»

I Reidun Tangens skolelivskvalitet inngår relasjoner som en sentral dimensjon. Elevene i hennes studie understreker at lærernes relasjon til elevene må preges av vennlighet og interesse for elevene (Tangen, 2005). Nordahl, Sørli, Manger & Tveit (2005) fremhever at «favorittlærere» kan representere en beskyttende faktor både fordi disse lærerne er gode rollemodeller og fordi de lytter til barn og unge, utfordrer dem og bidrar til tilknytning til skolen. Men det som kan fungere som en viktig beskyt-



telsesfaktor, kan også representere en risiko (Overland, 2007). Relasjoner til lærere som ikke møtte dem, som krenket eller som egenskapsforklarte den problematiske atferden og gjennom det fastholdt mønstre og negative sirkler, utgjorde en belastning for flertallet av våre informanter. Det er dette som er mest dominerende og kanskje også det såreste for en del av informantene når de snakker om skolen. En av dem forteller om en prosess der han etter hvert følte at han var assosiert med en form for atferd som han selv syntes han måtte leve opp til. Han beskriver en ond sirkel som han ikke klarte å bryte og heller ikke fikk hjelp til å komme ut av, fordi lærerne med sine reaksjoner opprettholdt de negative forventningene til ham.

Denne informanten er ikke alene om negative opplevelser knyttet til relasjonen til lærerne. Én oppsummerer det kort slik: «Det var bare det at de ville få bort problemet, og det var meg». Noen opplevde at det ble tydelig uttrykt at de var uønsket: «En gang gikk kameraten min og jeg bak en lærer, han visste vi var der, og da sa han: 'Han derre der, jeg har så lyst til å ta han i nakken og hive han ut gjennom vinduet, uten å åpne det først'». Andre opplevde at lærer-elev-relasjonen var preget av at lærerne ignorerte dem. En sier: «Jeg knytta meg ikke til lærerne på noen måte. Jeg hadde ikke kontakt med lærerne. De la ikke merke til meg. De bare overså meg.»

Når elever som strever opplever å bli sett og møtt på en negativ måte, eller når de blir oversett, er dette problematisk av flere grunner. For det første fordi de ikke får den beskyttelsen som ligger i å bli inkludert og anerkjent. For det andre fordi en opplevelse av å være uønsket og til bry, vil kunne forsterke en allerede påbegynt marginaliseringsprosess. For det tredje vil det å speile seg i andre som tegner et negativt bilde av en, kunne gjøre det vanskelig for elever å se seg selv som noe annet enn problematiske. Dette kan beskrives som symbolsk interaksjonisme; man danner et bilde av seg selv ut fra en tolkning av hvordan andre oppfatter en. En slik selvoppfatning vil kunne ha stor betydning for egne muligheter til å endre atferd (Skaalvik & Skaalvik, 2005). I tillegg kan elever som befinner seg i en sårbar posisjon, føle økt maktesløshet hvis de opplever at de ikke får hjelp og støtte og må streve med utfordringene



alene. I en slik situasjon kan det være nærliggende å søke seg mot andre ungdommer som befinner seg i tilsvarende marginaliserte posisjon (Sandberg & Pedersen, 2007).

Kontroll og mestring

En annen viktig dimensjon i Tangens begrep skolelivskvalitet er knyttet til det å ha kontroll over egen skolegang (Tangen, 2005). Det handler om hvorvidt man oppfatter seg som en aktiv aktør som kan påvirke eget skoleliv, eller om man blir en slags brikke uten kontroll over skolehverdagen. De fleste informantene i vår studie strevde faglig på skolen, og mange var urolige og rastløse. Noen fikk hjelp når det gjaldt lese- og skrivevansker, men dette var i mange tilfeller ikke tilstrekkelig. Slik de beskriver tiden i ungdomsskolen, var den gjennomgående preget av å ikke mestre. En av informantene knytter dårlig trivsel til manglende mestring. På spørsmål om når han opplevde ikke å mestre, svarer han: «Hver dag var mislykket, stort sett». Han var mye borte fra skolen og forklarer det på følgende måte: «Hva skulle jeg gjøre der? Det var ingen som brydde seg om meg allikevel. Jeg ble mobba, lærerne overså meg, det var ikke en plass for meg å være.»

Noen få av informantene sier at de oppfattet seg selv som faglig flinke. Det som gjorde skoledagen problematisk for dem, var knyttet til de vanskene de hadde på andre arenaer enn skolen og til at de var så urolige og ukonsentrerte. Flere omtaler seg selv som «turbo» og «hyperaktiv» og mener at skolen i liten grad prøvde å hjelpe dem med disse problemene. De opplevde at atferdsvanskene ble knyttet til egenskaper ved dem og ikke forstått som noe de trengte hjelp til. Fortellingene deres kan tyde på at atferdsvanskene ikke ble betraktet som et pedagogisk anliggende som skolen hadde ansvar for å ta tak i (Damsgaard & Kokkersvold, 2011).

De elevene som byttet fra ungdomsskolen og over til alternativ skole, opplevde at dette var en ny verden med hensyn til mestring. Her var det lettere å lære og å trives, fordi de fikk tilpassede

utfordringer og en mulighet til å kombinere teori og praksis. Kombinert med opplevelsen av å bli sett, respektert og tatt alvorlig, dannet disse erfaringene grunnlag for økt trivsel og opplevelse av bedret skolelivskvalitet.

Skolens betydning

Ingen av informantene gir skolen skylden for at de hadde en vanskelig ungdomstid. De betrakter med andre ord ikke skolen som årsak til vanskene de hadde eller valgene de tok. Det var forhold utenfor skolen som var hovedproblemet. Kriminalitet, tilknytning til et ungdomsmiljø preget av rus og vanskelige hjemmeforhold inngår som sentrale elementer i informantenes bilde av sin vanskelige ungdomstid. Flere understreker samtidig at de selv må ta ansvar for egne valg, og at skolen i liten grad kunne endret på deres totalsituasjon eller fått dem til å slutte med lovbrudd og rus. En oppsummerer: «Skolen kan ikke passe på deg, holde deg i handa.» En slik vurdering kan både henge sammen med en nyansert forståelse av sammensatte og sirkulære problemer og en form for resignasjon ut fra egne negative skoleerfaringer. Man kan ikke se bort fra at skoleerfaringene deres ikke gjør det nærliggende eller realistisk å forvente at skolen skulle kunne hjelpe dem. Erfaring med at skolen ikke har håndtert problemene deres kan gi liten tro på at den skal kunne hjelpe dem til å «redde morgendagen» (Tangen, 2005, s. 486).

Selv om informantene gjennomgående fritar skolen for skyld, fastholder de samtidig skolens ansvar. «Jeg kan ikke skylde på alle andre. Jeg må ta mye av det selv. Men jeg synes det er skolens feil at jeg ikke er blitt lært opp bra nok, men ikke å gidde å gå på skolen, det tror jeg har vært min skyld.» En annen utdyper: «Jeg tror ikke det er skolens skyld at jeg er stoffmisbruker i dag. Det tror jeg absolutt ikke. Jeg tror bare de kunne lagt forholdene litt bedre til rette for at jeg skulle klart meg bedre når det først gikk som det gikk.» Det de etterlyser er at skolen gjorde en vanskelig hverdag lettere og fungerte som en beskyttelse i en krevende ungdomstid. En skulle ønske at noen hadde sett hvor vanskelig alt var:

Skolen kunne ta meg litt seriøst, eller ta meg litt alvorligere, og bare sjekka en gang, bare sjekka grundig en gang hva som hadde skjedd og (...)

bare en gang, ikke mer enn det! Alle de konfliktene som har skjedd, så hadde (...) hvis dem hadde sjekka en gang så hadde jeg vært sånn letta inni meg. Hadde jeg tenkt, at nå begynner dem å tenke andre veier, ikke sant?

Det er en rekke forhold utenfor skolen som inneholder risikofaktorer for barn og unge. Eksempler er individuelle forhold som temperament, tidlig utagering, kognitive vansker eller lærevansker, familier med mange konflikter, svake foreldreforhold, mangelfull omsorg og tilknytning til subkulturer preget av rus og kriminalitet (Overland, 2007). Men tilstedeværelsen av slike risikofaktorer legitimerer ikke at skolen kan frita seg selv for ansvaret for å tilrettelegge, kompensere og beskytte. Informantenes historier kan tyde på at det skolen har gjort seg «skyldig» i, nettopp er å unnlate å ta ansvaret for å beskytte og være profesjonelt imøtekommende for elever som fra før har mye å bære på. Slik kan skolen også ha utgjort en risiko.

DAMSGAARD, H.L. & KOKKERSVOLD, E. (2011). *Ungdom på ville veier. Skoleerfaringer og kriminalitet*. Oslo: Unipub.
NORDAHL, T., SØRLIE, M.A., MANGER, T. & TVEIT, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
OVERLAND, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene*. Bergen: Fagbokforlaget
SANDBERG, S. & PEDERSEN, W. (2007). *Gatekapital*. Oslo: Universitetsforlaget
SKAALVIK, E. & SKAALVIK, S. (2005). *Skolen som læringsarena: selvpoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget
TANGEN, R. (2005). Skolelivskvalitet og elevkår – elevers egne erfaringer i møte med videregående skole. I Befring, Edvard og Tangen, Reidun (red). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag



Hilde Larsen Damsgaard er førstelektor på Høgskolen i Telemark, Institutt for sosialfag. Hun har jobbet med temaene atferdsvansker, kriminalitet, klasseledelse og profesjonalitet og har nylig gitt ut boken *Den profesjonelle lærer*. Hun har også erfaring fra arbeid i kompetansesenter og som lærer i ungdomsskolen. Aktuell med boken *Ungdom på ville veier. Skoleerfaringer og kriminalitet*.



Erling Kokkersvold er amanuensis på Universitetet i Oslo, Institutt for spesialpedagogikk. Han har jobbet med temaene atferdsvansker, kriminalitet og rådgivning. Han har også erfaring fra arbeid i skolen, psykiatri og i fengsel. Aktuell med boken *Ungdom på ville veier. Skoleerfaringer og kriminalitet*.

Hvordan skoleleder kan styrke leseopplæringen i ungdomsskolen

■ AV ANNE GRY CARLSEN TEIGEN

Fem sentrale kjerneområder for å utvikle god praksis for leseopplæringen innenfor en lærende ungdomsskole blir her presentert. Hensikten er å vise hvilke utfordringer skoleleder står overfor hvis man skal ta på alvor Kunnskapsløftets intensjoner om lesing som grunnleggende ferdighet i alle fag.

Resultater fra både PISA 2009 (Programme for International Student Assessment) og nasjonale prøver peker på at mange ungdommer fremdeles strever med å mestre grunnleggende ferdigheter i lesing og skriving. Strategiplanen *Gi rom for lesing!* har, siden 2003, hatt et nasjonalt fokus på lesing. Evaluering av strategiplanen (Buland m.fl. 2007) tyder på at mange skoleledere ikke kjenner til planen og ikke vektlegger leseopplæring som utviklingsarbeid.

Denne artikkelen retter oppmerksomheten mot skoleleders mulige veivalg for å arbeide målrettet og systematisk med leseopplæring i ungdomsskolen. For å fremme læring i organisasjonen bør skoleleder ifølge Peter Senge (1999) kjenne til fem hovedområder i utviklingsarbeid: personlig mestring, mentale modeller, visjoner, teamlæring og systemtenkning. Senge (ibid.) hevder at skolen har gode forutsetninger for å lykkes med

utviklingsarbeid fordi den har læring som sin primære virksomhet, men at dyktige skoleledere er en forutsetning for å skape retning i skolens arbeid for å bedre elevenes lesekompetanse.

Lærerens kompetanse – personlig mestring

Lærerens kompetanse er avgjørende for elevenes leseutvikling. På en skole finnes det lærere som er godt kvalifisert som leselærere, og lærere som opplever at de ikke har tilstrekkelig kompetanse til å gjennomføre leseopplæringen. Stortingsmelding nr. 31 hevder at «alle planer om å utvikle og forbedre skolen vil mislykkes uten kompetente, engasjerte og ambisiøse lærere».

Skoleleder bør følge med på den enkeltes utvikling og legge til rette for kvalitets- og kompetanseutvikling. Kompetanseutvikling vil lettere skape eierforhold til utviklingsarbeid, fordi den enkelte får bedre forutsetninger og motivasjon til





å etablere personlige visjoner for arbeidet.

Lærere som opplever høy grad av personlig mestring i arbeidet sitt vil ifølge Senge ønske å videreutvikle sin evne til å skape de resultatene de virkelig søker å nå: å bedre elevenes lesekompetanse. Flere tiltak er gjennomført for å bedre elevenes lesekompetanse: *Gi rom for lesing, Leselystaksjonen*, videreutdanning for lærere osv. Tiltakene retter seg mot å styrke lærernes kunnskaper om leseopplæringen og avsette tid til lesing i skolehverdagen. Nyere forskning gjennomført av John Hattie (2009) tyder imidlertid på at lærerens fagkunnskap alene har liten effekt på elevenes læring. Lærerens evne til å skape et positivt klassemiljø og klasseledelse har derimot stor betydning for læringsmiljøet og elevenes læring. Hattie peker også på at kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev har betydning for lærerens mulighet til å lede klassen. Lærere som prioriterer et systematisk arbeid for å skape gode og hensiktsmessige relasjoner, legger dermed et godt grunnlag for læring.

Aktuelle ledelsesutfordringer

Økt læringstrykk i medarbeidersamtaler/utviklingsamtaler

Medarbeiderne i organisasjonen deltar i utformingen av målsettinger for samtalen, som forankres i organisasjonens mål, igangsatte tiltak og strategier for å øke elevenes lesekompetanse. Ved oppstart av samtalen avsetter skoleleder tid til samtale omkring hensikt, innhold og form på samtalen.

Samtalen benyttes til å kartlegge den enkelte lærers behov for kompetanse innenfor for eksempel klasseledelse og personlige visjoner for leseopplæringen. Det vil si mindre fokus på planlegging av neste års timeplan eller andre praktiske gjøremål. Skoleleder unngår på denne måten at samtalen blir et årlig ritual der leder og medarbeider er fornøyd når det hele er over, gjerne på kortest mulig tid. Samtalen klargjør lærerens personlige visjoner for elevenes læring og utvikling av lesekompetanse. Før samtalen avsluttes, oppsummerer skoleleder hovedtemaene og inngår avtaler for videre arbeid (formaliseres).

Observasjon av praksis

«Teaching And Learning International Survey 2009» (TALIS) tyder på at ledere i ungdomsskolen har liten tradisjon for og erfaring med å observere sine medarbeideres arbeid og undervisning. Uten observasjon av praksis kan det være vanskelig å gi tilbakemeldinger som oppleves som nyttige og verdifulle. «Walk Through» eller «skolevandring» gir lederen kunnskap om medarbeidernes strategier for å bedre elevenes lesekompetanse og øker lederens kunnskap om praksisfeltet. Skolevandring er enkel i bruk, effektivt i forhold til tidsbruk og bidrar til å øke kvaliteten på støtte- og veiledningsarbeidet overfor den enkelte lærer (Skrøvset 2008). Skolevandringen gjennomføres ved at lederen er til stede i deler av en undervisningsøkt, og observerer etter *avtalte* kjennetegn, for eksempel:

- læreren har klar og tydelig struktur, og tydeliggjør læringsmål
- elevene er aktive og viser engasjement
- positive relasjoner mellom elev–lærer og elev–elev
- lærer planlegger og fokuserer på den enkeltes forutsetninger, interesser og forkunnskaper
- lærer benytter ulike lesestrategier i arbeidet med lesing av fagtekster eller oppgaveløsning

Etter observasjonen avsettes tid til tilbakemelding og samtale om det som er observert.

Etablering og bruk av ressursteam

Skoleleder setter av ressurser til å etablere et ressursteam, leseeksperter, som bidrar til å styrke leseopplæringen på skolen. Teamet bidrar til å spre kunnskap om leseopplæring som grunnleggende ferdighet i alle fag og bistår lærerne i arbeidet for å kartlegge elevenes leseferdighet, tolke kartleggingsresultater og utarbeide individuelle og gruppevisse tiltak for å bedre elevenes lesekompetanse.

Skolekultur – personalets mentale modeller

En lærende skole er opptatt av at den enkelte utvikler sin evne til å vurdere hvordan tankene preges

av inngrødde kulturer. Kulturen ved den enkelte skole påvirker handlinger, er ubevisste og legger vesentlige premisser for den virksomheten som utføres. Personalets mentale modeller, det vil si de antagelser, forestillinger og historier den enkelte bærer med seg, forklarer hvorfor to medarbeidere kan observere den samme hendelsen og beskrive den forskjellig.

Skolekulturen «sitter i veggene» og påvirker personalets atferd og oppfatninger av hva som er ønskelig og mulig å få til innenfor leseopplæring i alle fag. Som regel finnes det flere delkulturer ved en skole. Den dominerende kulturen legger ofte viktige premisser for hva som prioriteres innenfor leseopplæringen. Dersom den gjeldende skolekulturen opprettholder at leseopplæringen kun tilhører norskfaget, vil sannsynligvis leseopplæringen i andre fag utebli. På skoler hvor det er en kultur for at leseopplæring er en grunnleggende og viktig ferdighet i alle fag, vil leseopplæringen verdsettes og til større grad være i fokus.

Aktuelle ledelsesutfordringer

Sette av tid til refleksjon om personalets mentale modeller

Skoleleder verdsetter og oppmuntres personalet til å legge fram sitt syn på lesing som grunnleggende ferdighet i alle fag. Mentale modeller blir drøftet på skolens formelle møtearenaer: team-, trinn-, seksjons- og personalmøter. Viktige temaer for refleksjon kan være: Hvordan fungerer leseopplæringen på vår skole? Hvordan legge til rette for leseopplæring i alle fag? osv.

En teknikk som benyttes for å oppdage hvordan mentale modeller påvirker ens handlinger og måte å kommunisere på i bestemte situasjoner, er «venstre spalte». Den enkelte lærer får utdelt et ark som er inndelt i to spalter. På høyre side noteres hvordan den enkelte lærer opplever leseopplæringen ved skolen. Deretter skriver læreren ned de følelser, tanker og refleksjoner man har i forhold til leseopplæringen. Arket danner deretter utgangspunkt for refleksjon i gruppe. Arbeidsformen bidrar til å kaste lys på skjulte holdninger og

viser hvordan de påvirker lærerens atferd.

Ved å rette fokus mot den enkelte medarbeider og organisasjonens mentale modeller i forhold til leseopplæringen, får man frem ulike synspunkter, lærer av hverandre og etablerer en felles kultur for læring.

Mål for leseopplæringen – felles visjoner

En forutsetning for å lykkes i arbeidet for å øke elevenes lesekompetanse er felles visjoner.

Felles visjon er bilder som mennesker i hele organisasjonen bærer med seg. De gir en fellesskapsfølelse som gjennomsyrrer organisasjonen og skaper enhet ut av mange ulike aktiviteter.

(Senge 1999:211)

Organisasjonen må jobbe systematisk og målrettet for å etablere visjoner som de fleste kan samle seg om og forplikte seg til som sitt eget. Felles visjoner skaper et overordnet mål for leseopplæringen, presser frem nye handle- og tenkemåter, og gir et ror som holder læreprosessen på stø kurs når uventede situasjoner oppstår. Målene for leseopplæringen må ha mening for den enkelte, ikke kun oppleves som «setninger formulert i vakre vendinger». Det er viktig å avklare hva målene betyr for den enkeltes undervisning, valg av metoder osv., og hvordan man skal gå frem for å nå oppsatte mål.

Aktuelle ledelsesutfordringer

Utarbeide felles visjoner for leseopplæringen

Skolelederen oppmunttrer personalet til å skape visjoner som virkelig oppleves som felles, som alle føler seg knyttet til og forplikter seg til å følge. Arbeidet foregår over tid, med utgangspunkt i personalets personlige visjoner. For å sikre tilhørighet til utviklingsarbeidet, er det avgjørende at hele personalet deltar. Visjonene skal være tydelige, kunne måles og på et enkelt nivå gi svar på hva som er god lesekompetanse i de enkelte fagene.

En felles visjon er første skritt mot å la mennesker som tidligere var mistroiske overfor hverandre, begynne å arbeide sammen. Denne visjonen skaper en felles identitet. (Senge 1999:214)



Felles visjoner vil gi større grad av toleranse for nye strukturelle fremgangsmåter for kartlegging av leseferdigheter og igangsettelse av tiltak for å bedre leseopplæringen samt utprøving av nye undervisningsmetoder, arbeidsmåter og samarbeidsformer i ungdomsskolen.

Faglig fellesskap – samarbeid og teamlæring

Skoleleder har et spesielt ansvar for å utvikle skolen som arena for et faglig fellesskap. Læreplanens intensjoner om lesing som grunnleggende ferdighet i alle fag forutsetter at leseopplæringen settes på dagsordenen. Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* oppfordrer skoleleder til å etablere arenaer og systemer for å dele og forvalte kunnskaper, for eksempel ved bruk av teamlæring. Teamlæring kan etableres på forskjellige nivå, fra en uforpliktende samtale med kollegaer rundt matpakken, til forpliktende samhandling på skolens formelle samarbeidsarenaer: team-, trinn-, seksjons-, personalmøter osv. På ungdomsskoler kan det være mange lærere som har ansvar for undervisning av en klasse, og av og til kan det være flere lærere som underviser få timer i klassen. Det kan derfor være vanskelig å få til et helhetlig samarbeid rundt elevenes leseopplæring, fordi ansvaret er fordelt på mange og det er utfordrende å etablere en felles forståelse for og holdninger til leseopplæring for den enkelte elev. Skoleleder bør ha som målsetting for organiseringen at så få lærere som mulig knyttes til klassen.

Samarbeid i team skaper et fellesskap hvor lærerne gis mulighet til å drøfte faglige utfordringer, og en trygghet til å møte krav om endringer.

Personalet bør øve på å lytte til hverandre og snakke sammen. I grupper kommuniserer man ifølge Senge på to måter: gjennom dialog og diskusjon. Dialogen gir medarbeiderne mulighet til å øke sin bevissthet og undersøke hva andre står for. I møtet mellom medarbeidernes ulike stemmer starter spiren til utvikling og endring. Dette i motsetning til diskusjonen, hvor man primært forsvarer egne posisjoner og overtaler andre til å slutte seg til de samme meningene. Bruk av dis-

kusjon som kommunikasjonsform i utviklingsarbeid fører til at lærerne mister muligheten til å spinne videre og være kreative sammen samt at enkeltpersoner oftere dominerer plenum. Utviklingsprosesser krever at personalet mestrer både dialog og diskusjon. Dialogen gir mulighet til å belyse og utforske leseopplæringen fra flere perspektiv, mens diskusjonen bringer teamet frem til konklusjon og valg av handling for å øke elevenes lesekompetanse.

For at teamene skal fungere godt sammen som en enhet er det nødvendig med fininnstilling. Med fininnstilling menes at gruppedeltagerne på forhånd vet hvilke saker og temaer som skal tas opp og har mulighet til å forberede seg før faglige refleksjoner i gruppe (Roald 2008). På denne måten skapes et målrettet faglig fellesskap hvor lærerne får mulighet til å lære av hverandre, dele kunnskap og erfaringer med hverandre og videreutvikle seg i fellesskap. Uten fininnstilling er det økende fare for at lærernes innsats drar teamet i forskjellige retninger og minsker evnen til å nå læreplanens intensjoner om lesing som grunnleggende ferdighet i alle fag.

Teamlæring gir mulighet til å drøfte skolens lesepraksis, og tar vare på det gode arbeidet som gjennomføres. Her avklares hva som mangler for at opplæringen skal bli så god som mulig, og tiltak systematiseres og forankres i personalgruppen eller klasseteamet.

Aktuelle ledelsesutfordringer

Legge til rette for faglig fellesskap

Skoleleder etablerer gode og hensiktsmessige strukturer for de formelle møtearenaene som gir mulighet til faglig refleksjon. Roald (ibid.) hevder at skolen i større grad bør vektlegge utviklingsaker og faglig refleksjon fremfor forvaltningssaker (datoer for heldagsprøver, idrettsdager, semesterplaner osv.). Skolens formelle møtearenaer skal være et sted for utvikling for den enkelte og for skolen som lærende organisasjon.

Sammensetting av team og timeplanlegging

Skoleleder setter sammen klasseteam/grupper med lærere som underviser i samme klasse. Timeplanen gir rom for samarbeid på tvers av fagkretser.

Møteinnkalling og referat

Skoleleder utgir saksliste i god tid før møtet for å gi den enkelte medarbeider mulighet til å forberede seg. Det skrives referater fra møtene som utgitt til personalet.

Erfaringsutveksling mellom lærere og skoler

Arbeidet for å øke elevenes lesekompetanse forankres på kommunalt nivå, gjerne ved at man organiserer skolene i nettverk. Nettverkene bør ledes av personer med høy kompetanse innenfor leseopplæring. Målet for arbeidet bør være å sikre elevene optimale muligheter til å utvikle grunnleggende ferdigheter i lesing ved å legge til rette for erfaringsutveksling både på systemnivå og hos den enkelte lærer og skoleleder.

Systemtenkning

Ved innføring av det femte hovedområdet ønsker Senge at skoleleder endrer tenkemåte fra fokus på enkelthendelser og øyeblikk til å analysere helheten med utgangspunkt i flere perspektiver. Ifølge Senge er det svært viktig at skoleleder utvikler de fem hovedområdene (personlig mestring, mentale modeller, felles visjoner, teamlæring og systemtenkning) parallelt. Kanskje er Senge her ved kjernen av hvilke veivalg en skoleleder bør ta for å bedre elevenes lesekompetanse i ungdomsskolen:

- legge til rette for personlig mestring ved å gi mulighet for kompetanseutvikling innenfor klasseledelse og leseopplæring
- bevisstgjøre personalet på og drøfte skolens kultur for å jobbe med lesing som grunnleggende ferdighet i alle fag
- utarbeide felles visjoner for leseopplæringen
- etablere formelle møtearenaer som gir rom

for faglig fellesskap og samarbeid for å øke elevenes lesekompetanse

- og skape et helhetlig samspill i organisasjonen ved å arbeide systematisk for å fremme elevenes lesekompetanse

Jeg har i denne artikkelen sett på fem sentrale kjerneområder for å utvikle god praksis for leseopplæringen innenfor en lærende ungdomsskole. Senge peker på at skolens praksis er utviklet over tid, og det vil ta en stund å endre praksisen. For å utvikle en lærende skole må skoleleder arbeide innenfor flere områder samtidig – noe som kan by på krevende utfordringer i en allerede travel hverdag.

LITTERATUR

- BULAND, T. M.F.L. (2007). *Lokal grunnmur gir nasjonalt byggverk? Evaluering av tiltaksplanen «Gi rom for lesing!»- delrapport 3*. Trondheim: SINTEF.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2009). *Internasjonale studier av undervisning og læring- presentasjon av hovedresultater*. Oslo.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2003-2004). *Stortingsmelding: Kultur for læring*. Oslo.
- SENGE, P. (1999). *Den femte disiplin. Kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Egmont hjemmets bokforlag.
- SKRØVSET, S. (2008). *Skolevandring – et nytt verktøy for ledelse og læring*. Tromsø: Eureka forlag.



Anne Gry Carlsen Teigen er master i Spesialpedagogikk og arbeider som inspektør ved Presterød ungdomsskole i Tønsberg.



Ungdom og utdanningsvalg: Et godt valg for et godt liv

■ AV ELLEN KAROLINE HENRIKSEN

I disse dager står tusenvis av unge overfor utfordrende valgsituasjoner: Skal jeg satse på språk eller realfag – eller kanskje samfunnsvitenskap? Har jeg lyst til å bli veterinær, eller kanskje bedriftsleder? I hvilke jobber kan jeg best få brukt mine kreative sider? Tør jeg å velge fysikk selv om mange sier at det er krevende?

Dagens unge har et hav av muligheter for valg av utdanning og yrke. Sosio-logene forteller oss at dagens ungdom er «kulturelt frisatte»; de er i mindre grad enn tidligere generasjoner bundet av forventninger fra foreldre, lærere og andre autoriteter. Det forventes av dem at de skal «velge fritt» hvem de vil være, hva de skal tro på, hvilke verdier de skal peile etter og hvilken utdanning

og yrkesvei de skal velge. Men denne friheten kan også være en byrde: Siden de har valgt selv, er det ingen å skylde på dersom det skulle vise seg at valget likevel ikke var det beste.

Den enkelte ungdom er selvsagt ute etter å finne den utdanningen som vil gi nettopp henne det livet hun ønsker seg. Men samfunnet har også en agenda. Dagens elever er morgenda-

gens arbeidstakere. Det er de som skal skape det nye kunnskapssamfunnet og stå for innovasjonene som skal gi Norge nye bein å stå på etter oljealderen. Realfagene nevnes ofte i denne sammenhengen, og det er ikke uten grunn at styresmakter, næringsliv og bransjeorganisasjoner vier oppmerksomhet og ressurser til rekrutteringssituasjonen for realfagene.

Jeg arbeider for tida i en forskningsgruppe ved Universitetet i Oslo og Nasjonalt senter for naturfag i opplæringen med nettopp disse spørsmålene: Hvilke verdier og overveielser ligger bak utdanningsvalgene som elever og studenter foretar? Hva er det som gjør at relativt få (særlig jenter) velger realfag og teknologi? Hvilke tiltak vil være mest effektive for at flere unge skal se på realfag som en vei til å nå sine mål for utdanning, karriere og livskvalitet?

Kunnskap på tvers

I denne nye spalten kommer Bedre Skole til å gi smakebiter av prosjekter som foregår innenfor rammene av KiS (Kunnskap i skolen) ved Universitetet i Oslo. I KiS samarbeider forskere fra fem fakulteter (Det humanistiske fakultet, Det matematisk-naturvitenskapelige fakultet, Det samfunnsvitenskapelige fakultet, Det juridiske fakultet og Det utdanningsvitenskapelige fakultet) om å bringe fram skolerelevant forskning. KiS har tre prioriterte områder: Realfag i utdanning, Språk i utdanning og Styring, ledelse og organisering av skolen

Eksempler på forskningstemaer er: rekruttering til realfagene, elevpresentasjoner

i engelsk og norsk, skoleledelse og rettslig styring, andrespråksperspektiver på lesing og skriving i skolen, naturfagundervisning på barnetrinnet og multimodale tekster i norskfaget.

KiS inviterer jevnlig til gjesteforelesninger, frokostseminarer og fagmøter. 18.-20. mai er for eksempel KiS hovedarrangør for en internasjonal konferanse med tittelen *Visions for teaching and teacher education* (se <http://uv-net.uio.no/wpmu/visions-for-teaching/>). Hvis du er interessert i å motta informasjon om KiS-møtene, kan du sende en e-post til a.o.moberg@ils.uio.no.

Elementer som avgjør ungdommers valg

Psykologiske modeller for hvordan utdanningsvalg foretas, opererer ofte med to hovedelementer i prioriterin-



© Kitty

gene som ligger til grunn for valget, nemlig *mestringsforventning* («Vil jeg komme til å klare det?») og *verdier* som interesse og trivsel, nytte, påkrevet arbeidsinnsats, og overensstemmelse med egen identitet og idealer. Det siste er et viktig poeng, nemlig at utdanningsvalget for dagens unge er et *identitetsvalg*. En kvinnelig fysikkstudent i vår undersøkelse ga følgende begrunnelse for sitt valg:

Jeg ville bli god i fysikk (...) Lyst til å bli god i noe ikke alle er. Leste boka «Den mørke materien» (kul fysiker der).

For at ungdom skal velge en utdanning – for eksempel realfag – må de oppleve at valget stemmer med den identiteten de ønsker å bygge opp.

En dansk forskerkollega har studert hvordan ungdom konstruerer, prøver

ut og rekonstruerer «fortellingen om sitt utdanningsvalg». De unge har en klar oppfatning av at valget skal være deres eget, det skal være personlig, og det skal være «autentisk». Når de forklarer valget overfor seg selv og sine omgivelser, må «fortellingen» gi inntrykk av nettopp et slikt valg. Blir ikke fortellingen mottatt som troverdig av den unges familie og venner (og kanskje lærere?), vil hun rekonstruere fortellingen og kanskje også selve valget – helt til hun har en «fortelling» om seg selv og sitt utdanningsvalg der valget framstår som riktig for nettopp henne – som et individuelt, personlig og autentisk valg.

Viktig å diskutere valgene med en annen

I forskningen vår ser vi også betydningen av nære personer – foreldre, lærere

og andre – i utdanningsvalgprosessen. Særlig for jenter ser det ut til å være viktig med en «sparringpartner» som hjelper dem å definere deres egne styrker og svakheter, interesser, mål og verdier, og som hjelper dem med å brette ut det store lerretet av utdannings- og yrkesmuligheter – muligheter som de ikke engang visste fantes.

Har du en ungdom i klasserommet ditt eller i familien? En som forsøker å legge planer for framtida, tenker og grubler, har noen uttalte og en rekke uttalte mål og idealer for hva som er viktig og hvordan livet skal leves? Har du tenkt på at du kan spille en viktig rolle som sparringpartner i utdanningsvalgprosessen? Kanskje kan nettopp du bidra til et godt valg denne våren – både for en ungdom du bryr deg om, og for samfunnet!

Tanker ved tidsskriftet Spesialpedagogikk 75-årsjubileum

■ AV HALDIS HOLST

Spesialpedagogikk er vevd tett sammen med de andre fagområdene som trengs i utdanningssystemet. Den todelingen vi har hatt, mellom spesialundervisning og «ordinær» undervisning, er ikke heldig. Vi trenger et nærmere samarbeid mellom fagområdene og en utvidelse av spekteret av opplæringstiltak.

Temaet for Spesialpedagogikk jubileumskonferanse i desember var: Hvordan kan spesialpedagogikken og spesialundervisningen bidra til at skolen og barnehagen tar bedre vare på mangfoldet blant barn og unge?¹

Spørsmålet kunne neppe blitt stilt på denne måten den gang tidsskriftet hadde sitt 50-årsjubileum. Når det er riktig og nødvendig å stille spørsmålet nå, har det minst to forklaringer. Den ene dreier seg selvsagt om endringer i samfunnet som også påvirker barnehagen og skolen, blant annet på den måten at dagens barn og unge tydelig er preget av større mangfold når det gjelder oppvekstforhold og livsvilkår enn det tidligere barnegenerasjoner var.

Den andre forklaringen er knyttet til den økte forskningskunnskapen vi har fått, særlig om skolen, men etter hvert også om barnehagen. Satsingen på utdanningsforskning de siste årene har ført til en betydningsfull styrking av kunnskapene om det norske utdanningssystemet. En god del av forskningen har dreid seg om praksis: Hvordan virksomheten i skole og barnehage foregår, og hva

som er utslagsgivende for utviklingen. Det betyr at vi vet atskillig mer om virksomheten nå enn vi gjorde for bare et tiår siden.

En god del av de nye forskningsprosjektene omfatter også spesialpedagogiske problemstillinger. Det er interessant at vi på denne måten får større helhet i den kunnskapen som utvikles enn om vi hadde «ordinær undervisning» og «spesialundervisning» som atskilte forskningsområder. Det betyr også at hele feltet utdanningsforskning kan utvikles til en aktuell felles kunnskapsbase for alle som arbeider i barnehage og skole. Det åpner for nye og faglig spennende perspektiver, og kan gi grunnlag for en målrettet profesjonsutvikling for lærere på alle nivåer i utdanningssystemet.

Mange elever trenger bedre læring

Gjennom en rekke forskningsprosjekter er det vist at det er store elevgrupper i norsk skole som ikke får det utbyttet av opplæringen som de kunne og burde få (jf. f. eks. NOU 2009:18, kap. 2). Flere av prosjektene i evalueringen av Kunnskapsløftet bekrefter disse funnene. Lars Erling Dale har

pekt på at det er mange elever som ikke deltar i gode faglige læringsprosesser i skolen. Etter de undersøkelsene som er gjort, kan det se ut til at mer enn 20 prosent av elevene ikke får tilfredsstillende utbytte av skolegangen. Dette er tall som etter min oppfatning er urovekkende. De innebærer at mange unge mister muligheter til videre skolegang og utdanning, og det innebærer at samfunnet skusler bort ungdommelig lærelyst, energi og arbeidsevne.

Statistikken avslører også at det er utfordringer når det gjelder spesialundervisning. GSI-tall viser at vel sju prosent av elevene får spesialundervisning etter enkeltvedtak. Tallene har vært tydelig økende de siste årene, slik det blant annet var omtalt i et innlegg i Dagsavisen 2. desember 2010. Og til tross for den politiske intensjonen om «tidlig innsats» er det fortsatt slik at omfanget av spesialundervisning øker oppover på klassetrinnene. Det er langt flere elever i tiende klasse som får spesialundervisning enn det er i første klasse.

Forskjellene mellom kommuner er også svært store. I noen kommuner får under to prosent av elevene spesialundervisning, i andre kommuner er andelen 16–17 prosent. Når det er så store forskjeller, må det være grunn til å spørre hva årsaken kan være. Det kan dreie seg om ulik forståelse av spesialundervisning og av regelverket. Det kan være at noen skoler greier å nå ut til flere elever gjennom den «ordinære» undervisningen, slik at behovet for spesielle tiltak blir mindre. Det kan også være at ulike holdninger hos dem som bestemmer, påvirker marginaliseringen. GSI-tallene viser at det som kalles «spesialundervisning» ganske ofte er virksomhet som ledes av en assistent. Et enkeltvedtak om spesialundervisning betyr med andre ord ikke uten videre at eleven får undervisning av en lærer med spesialpedagogisk kompetanse. Den praksis som er avdekket, gir grunn til å spørre om de oppleggene som brukes, kan gi bedre læringsvilkår enn det elevene kan få i en vanlig klasse. Her er det med andre ord mye å ta fatt i.

Mangfold blant elevene krever mangfoldige tilbud

Om vi virkelig ønsker å erkjenne mangfoldet i elevflokkene, må vi innse at det er svært ulike forutsetninger og behov som gjør seg gjeldende.

Behovene kan være situasjonsbestemte og tidsavgrensede eller varige. Svært mange barn vil ha behov for ekstra hjelp i enkelte perioder. Andre har livsvarige og omfattende behov. Det trengs mange forskjellige tiltak for å møte de ulike behovene. Det viktige må være å sørge for at alle barn og unge får oppfylt sin rett til å lære.

Den mest direkte måten skolen kan arbeide med disse utfordringene på, er å klarlegge hvilke betingelser som må oppfylles for at hver enkelt skal lære. Hva skal til for at eleven skal ha utbytte av opplæringen? Innsatsen må dreie seg om hvordan opplæringen på ulike måter kan utformes slik at den kan nå ut til elevene. Det er, og må være, et kollektivt ansvar for skolesystemet, og for både ledelsen og hele kollegiet ved den enkelte skole.

Vi har nettopp fått en ny lærerutdanning for grunnskolen. Det blir en sentral utfordring for denne nye utdanningen å sørge for at lærerne får god faglig, fagdidaktisk, pedagogisk og spesialpedagogisk kompetanse. Utviklingen av skolen i tiden framover avhenger av at lærerne gjennom grunnutdanningen i større grad blir satt i stand til å kunne forstå ulike elever og vite hva som bør gjøres for å møte ulike vansker og behov. Det vil være spesielt viktig at lærerne kan takle vanlige vansker, slike som alle lærere vil møte i alle klasserom, på en konstruktiv måte. Den satsingen på leseopplæring som har foregått en rekke steder, kan være eksempel på at det er mulig å møte utfordringer på en måte som kan gi gode resultater.

Når vi erkjenner mangfoldet i elevflokkene, blir det vanskeligere å se at det gir god mening å dele opplæringen i to, undervisning og spesialundervisning, slik det har vært vanlig til nå, og slik det også er nedfelt i styringsdokumentene for opplæringen.

Mange av de elevene som ikke får godt utbytte av skolegangen, har utvilsomt behov for spesialundervisning, ledet av kompetente lærere med relevant spesialpedagogisk utdanning. Denne retten må de fortsatt ha.

Men de utfordringene som finnes blant alle de elevene som ikke lærer det de skal, kan neppe møtes med spesialundervisning alene. Det trengs et videre repertoar av tiltak, som må omfatte både personalressurser og kompetanse, organisering og materielle ressurser. Heller enn å snakke om

en todeling mellom «ordinær» undervisning og spesialundervisning, kan en se for seg en vifte av tiltak som skolene må kunne sette i verk. Det kan være styrket fagundervisning, mer praktisk orienterte læringsaktiviteter eller økt bruk av andre læringsarenaer enn klasserommet. Det kan også være å ta andre yrkesgrupper inn i skolen, for å ta vare på viktige støttefunksjoner. Hovedsaken er at skolen må ha plikt til å sette i verk riktige tiltak så snart en oppdager at en elev ikke har utbytte av den opplæringen som gis.

En slik utvikling vil ikke være mulig uten nært samarbeid mellom lærere med ulik kompetanse, både når det gjelder skolefag og fagdidaktikk, og pedagogikk og spesialpedagogikk. På dette området finnes det antakelig rom for utvikling i de fleste skoler.

Tidlig innsats

Mye handler om tidlig innsats i dagens utdanningspolitiske dokumenter. Tidlig innsats må bety at en starter i barnehagen. Det aller viktigste barnehagen kan gjøre, er å sørge for gode, utviklingsfremmende og allsidige pedagogiske opplegg for de barna som går der, i tråd med den norske barnehagetradisjonen. Tidlig innsats kan ikke bety at flest mulig barn skal lære å lese tidligst mulig, eller at barnehagen skal fylles med spesifikt skoleforberedende aktiviteter. Barnehagen skal fylles med slike aktiviteter som det enkelte barn har nytte og glede av i sin hverdag og sin utvikling.

Samtidig må førskolelærere være oppmerksomme på barn som kan ha problemer, når det gjelder språkutvikling eller på andre områder, slik at det kan settes inn nødvendige tiltak med en gang. I dette arbeidet vil førskolelærerne utvilsomt ha bruk for samarbeid med andre fagfolk, blant annet spesialpedagoger. Det viktigste tiltaket for å kunne satse på tidlig innsats i barnehagen er å styrke den pedagogiske bemanningen generelt, og å bruke mer av spesialpedagogiske og andre fagressurser i arbeidet med barna.

Spesialpedagogikk trengs

Jeg har prøvd å få fram at spesialpedagogikk i virkeligheten er nokså tett vevd sammen med de andre fagområdene som trengs i utdanningssystemet. Den todelingen vi har hatt til nå, mellom

undervisning og spesialundervisning og mellom pedagogikk og spesialpedagogikk, er derfor ikke udelt heldig. Men spesialpedagogikk er i seg selv heller ikke ett område, det spenner over mange områder og fagfelt. Noen av områdene er innrettet mot barn og unge med store og omfattende vansker. Når det gjelder disse barna, er det vanskelig å tenke seg at den enkelte skole eller barnehage, eller, i mange tilfeller, den enkelte kommune, skal ha den kompetansen som er nødvendig for å gjennomføre de oppleggene som trengs. Derfor er det bruk for lærere med spesialpedagogisk kompetanse både i barnehager og skoler, i det faglige støtteapparatet som alle skoler og barnehager trenger og i regionale kompetansesentra i alle deler av landet. Vi har forstått at det skal komme en stortingsmelding om dette saksområdet i 2011, forhåpentligvis med avklaring på mange av de spørsmålene som har vært uklare altfor lenge.

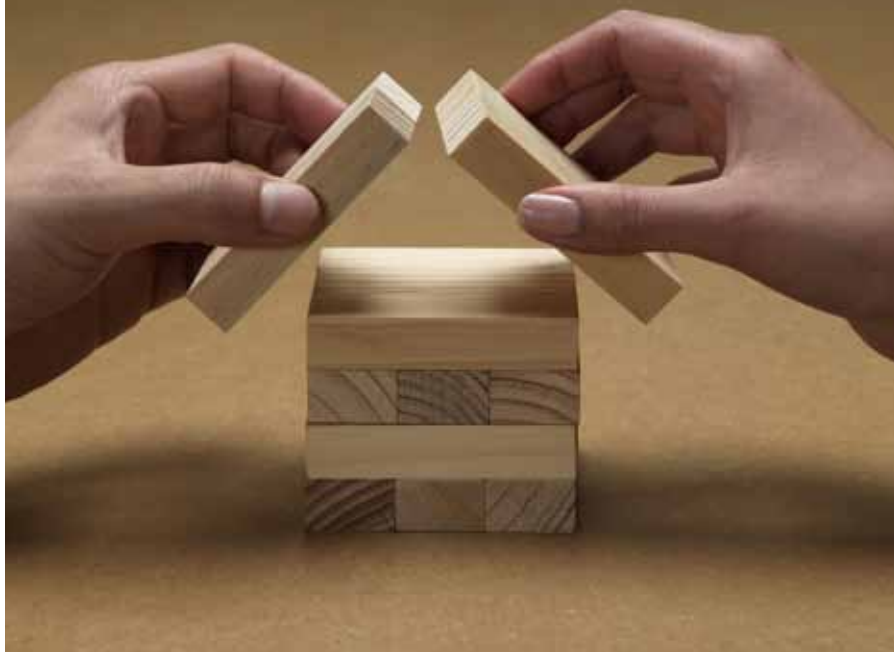
NOTER

1 Artikkelen er bygd på den innledningen Haldis Holst holdt på jubileumskonferansen i anledning av at tidsskriftet Spesialpedagogikk har vært i virksomhet i 75 år.



Haldis Holst er nestleder i Utdanningsforbundet.

Til medlemmer i Utdanningsforbundet **Får du et Bedre Skole for mye?**



Enkelte husstander mottar to nummer av Bedre Skole. Dette kan være fordi ektefeller begge er organisert i Utdanningsforbundet, og dermed har rett til et gratis tidsskrift. Dersom du ikke ønsker å motta to eksemplarer, eller av andre grunner ønsker en pause i abonnementet, er det enkelt å gjøre dette på Internett.

- Logg deg inn på Min side på www.utdanningsforbundet.no
- Velg *Medlemsfordeler* og *Mine abonnement*
- Her kan du avslutte eller åpne ditt gratis-abonnement.
- Du kan også henvende deg til oss på e-post: bedreskole@utdanningsakademiet.no eller telefon 24 14 22 45



**HORDALAND
FYLKESKOMMUNE**



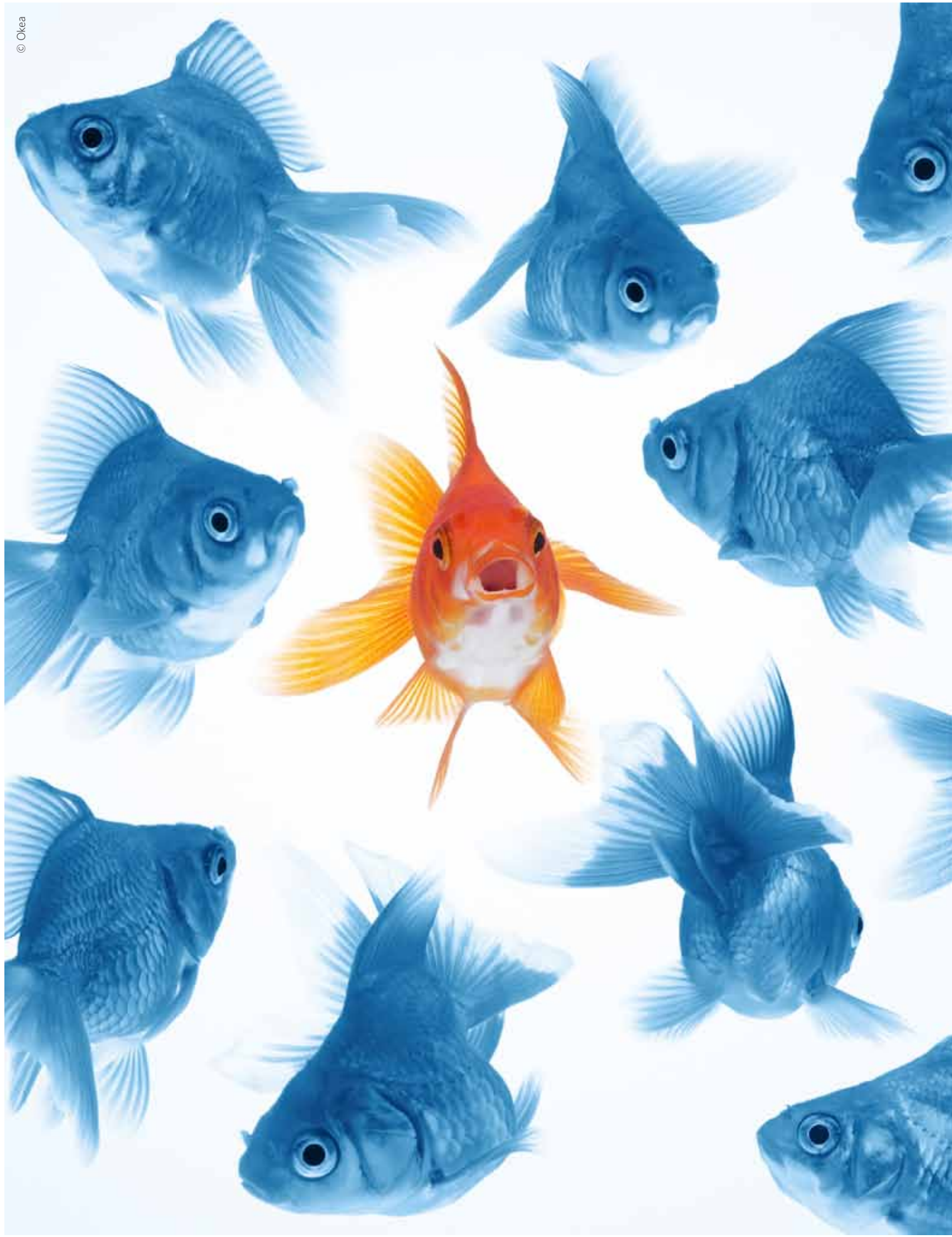
Conference on Assessment in Support of Learning

Welcome to a unique national conference on Assessment in Support of Learning. Prominent researchers on this topic from the USA, Canada, Australia, New Zealand, and Europe, will present and discuss current trends in their respective regions.

**June 15, 2011
Clarion Hotel Bergen Airport**

For more information and registration: www.assessment.axacoevent.com





Kompetansereformen

Mer prat enn praksis

■ AV GUNNAR GREPPERUD

Kompetansereformen vakte begeistring da den ble lansert. Siden har det vært stille. Det er på tide at man igjen begynner å tenke radikalt rundt alle sider ved etter- og videreutdanning. Ikke minst lærerutdanningen bør ta inn over seg at uansett hvor god grunnutdanningen er, så vil den aldri kunne ta høyde for alle de behov for kursendringer og videreutvikling som kommer i løpet av karrieren.

Voksnes kvalifisering¹ har, som del av norsk utdanningspolitikk, alltid vært neglisjert sammenliknet med utdanningssystemet for øvrig. Det mangler imidlertid ikke på retoriske formuleringer om betydningen av utdanning og læring som integrert og naturlig del av et livsløp. Argumentasjonen har over tid økt både i bredde og styrke og er forankret i en sterk tro på at økonomi, livsvilkår og samfunnsutvikling i økende grad avhenger av individets evne til læring. Gradvis omsettes denne troen til fakta, for eksempel ved at det påvises klar sammenheng mellom utdanningsnivå og evne til å ta vare på egen helse (Helsedirektoratet 2009).

Dette forhindrer imidlertid ikke at den konkrete innsatsen på feltet et godt stykke på vei er omvendt proporsjonal med retorikken. Ingen andre områder innen utdanningssektoren er så omgitt av uforpliktende visjoner som voksnes kvalifisering, med ditto problemer med å sette disse visjonene ut i livet. Historien er full av hjertesukk

i kjølvannet av dokumenter og visjoner, både i Norge og internasjonalt. Gjennomgangstonen er at det som oftest har blitt med snakket om planene (Field 2000).

Med Kompetansereformen², som ble initiert på slutten av 1990-tallet, vokste det fram et berettiget håp om et praktisk gjennombrudd for de mange visjoner. Det var som kjent kompetansebehovet i arbeidslivet som særlig stod i fokus. Reformen la opp til en satsing langs fire hovedlinjer: bedre tilrettelegging av fleksible utdanningstilbud, større anerkjennelse av praktisk erfaring (realkompetanse), bedre kobling mellom formell og uformell læring og styrking av individuelle vilkår og rettigheter (blant annet lønnet utdanningspermisjon). Målet var ikke bare å styrke den arbeidsrelevante kompetansen, vel så viktig var det å styrke den enkeltes livskompetanse og bidra til en mer rettferdig fordeling av utdanningsgodene.

Reformens ambisjoner og mer konkrete angir

velser var en spore til begeistring. Naturlig nok gledet det voksenopplæringsfeltets aktører etter mange års skyggetilværelse. Også fremtredende politikere lot seg rive med, noen tok til og med ordet «revolusjonerende» i sin munn (Tøsse 2005). Vel så viktig var det at partene i arbeidslivet, og da spesielt LO, la ned mye arbeid og prestisje i å få reformen på skinner.

Mye lå altså til rette for å kunne bryte gjennom den til dels innholdsløse og pompøse retorikken som hadde preget feltet så langt.

Hvordan det gikk med Kompetansereformen

I boka «Kunnskapssamfunnet – hva vil vi med voksnes kvalifisering» (Grepperud m.fl. 2010) drøftes og oppsummeres erfaringene med reformen. Boka tar utgangspunkt i vurderinger som er gjort av reformen og i kartlegginger av voksnes kompetanseatferd mer generelt. En av hovedkonklusjonene er at det meste er som før og at det nok en gang ble mer retorikk enn realitet. Det som ti år tidligere ble framstilt som «voksnes tur», kan i lys av ambisjoner og forventninger like gjerne oppsummeres som en nedtur; som ytterligere en bekreftelse på feltets marginalitet.

Dette kommer til uttrykk nesten uansett hvilken målestokk vi legger til grunn for å vurdere reformen. I løpet av den perioden Kompetansereformen har virket, er det for eksempel ikke mulig å registrere særlige endringer i kvalifiseringsatferden i norsk arbeidsliv. Andelen ansatte som tar etter- og videreutdanning har stort sett holdt seg konstant. Slik er vel situasjonen også for norske lærere? Det er ikke lett å dokumentere at Kompetansereformen i seg selv har gitt læreres kvalifisering et løft. Det gjelder enten vi nå snakker om etter- og videreutdanning, systematisk læring på arbeidsplassen eller kombinasjoner av formell, ikke-formell og uformell læring. I den grad aktiviteten i perioder har økt, er årsaken å finne i skolespesifikke satsinger.

Som en naturlig følge av dette reproduseres og forsterkes de kompetansemessige ulikhetene langs de samme skillelinjene: tidligere utdanning, næring, bedriftsstørrelse, geografi, kjønn og alder.

Ulikhet i kvalifiseringsatferd henger sammen

med ulikhet i kvalifiseringsvilkår. Dette lar seg illustrere gjennom følgende eksempel. Er du 40 år, mann, har høy utdanning og er ansatt i stat, olje- eller finanssektoren, får du både arbeidsgiverens moralske støtte og forholdene lagt godt til rette,

Ingen andre områder innen utdanningssektoren er så omgitt av uforpliktende visjoner som voksnes kvalifisering

samt alle utgifter dekket. Er du kvinne i 50-årene og arbeider som ufaglært på et sykehjem i en av våre utkantkommuner, får du ingenting.

Det ser heller ikke ut som det har skjedd særlige endringer i holdninger til og perspektiv på kompetanse i norsk arbeidsliv. Det er for eksempel påvist at bedriftsledere fremdeles legger liten vekt på å kartlegge omfanget av den eksterne og den interne kvalifiseringen i virksomheten. Heller ikke det å måle resultater av den kvalifisering som finner sted, tillegges betydning (Brandt m.fl. 2009).

Det var store forventninger til den lovfestede retten til grunnskole og videregående opplæring for voksne, kanskje særlig fra fagbevegelsens side. Her mente man noe av grunnlaget lå for større grad av kompetansemessig likestilling og utjevning. Heller ikke her er lyspunktene mange. Riksrevisjonen har ettertrykkelig slått fast at verken departement, kommuner eller fylkeskommuner fortjener smilemunner i boka. I stedet avdekkes vesentlige svakheter i myndighetenes arbeid med å gi de voksne tilbud om grunnopplæring, og det påvises at de uløste oppgavene knyttet til voksnes deltakelse fortsatt er betydelige (Riksrevisjonen 2007-2008).

Ikke uten grunn fremheves ordningen med realkompetanse som et av Kompetansereformens «adelsmerker». Med den fikk man et gjennombrudd for et utvidet kunnskapssyn og for at livets skole i mange sammenhenger kunne sidestilles med bokas skole. Som ordning markedsføres den, ikke minst internasjonalt, som et uttrykk for

Norges ledende posisjon innen voksnes kvalifisering/livslang læring. I praksis gjenstår mye før ordningen er på plass. Det har så langt ikke vært mulig å finne fram til et felles, nasjonalt system for registrering av realkompetanse, og dokumentasjonsordningene har ikke fått gjennomslag i norsk arbeidsliv. Den har nok i noe større grad fått gjennomslag som grunnlag for opptak til og individuell tilpasning av utdanningsforløp i videregående opplæring og høyere utdanning. Men også her står utfordringene i kø, for eksempel er det få som vet hvor man skal henvende seg for å få informasjon om ordningen.

Denne korte og kritiske gjennomgangen av reformens resultater gir grunn til ettertanke. Kanskje var ambisjonene for store, kanskje er de i realiteten umulige å innfri, eller kanskje var de slett ikke ment slik? Selv om det siden reformens tilblivelse har vært gjennomført en rekke vellykkede enkeltprosjekt, er spørsmålet allikevel om vi ved inngangen til 2011 er kommet så svært mye lengre enn det vi var for 11 år siden? Payne er nok nær sannheten når han med sitt utenfrablikk på reformen beskriver den som «an unfinished agenda» (Payne 2006). En hovedkonklusjon er at reformens ambisjoner og ordninger verken er forankret i arbeidslivet, som del av utdanningspolitikken eller som del av utdanningsinstitusjonenes strategier. Det er med denne reformen som med så mange andre store samfunnsreformer; det er lang vei fra vedtatte rettigheter og ordninger til gjennomslag i det levende livet. I den grad ordninger er utprøvd ser vi dessuten behov for en rekke revisjoner, videreutviklinger og suppleringer.

Hvorfor det gikk som det gikk

Det kan gis to hovedforklaringer på at Kompetansereformen mer eller mindre har avgått «en stille død»; interessen for reformen avtok ganske raskt samtidig som man har forsøkt å realisere en krevende reform med altfor tradisjonelle virkemidler.

Sett i bakspeilet var nok entusiasmen for Kompetansereformen større før den ble vedtatt enn etterpå. To forhold synes å spille inn her. Ikke minst for arbeidstakerorganisasjonene var det en stor strek i regninga at rett til lønnet utdannings-

permisjon ikke lot seg realisere. Dette hadde vært et sentralt premiss, blant annet hos LO, som helt siden slutten av 1980-tallet hadde livslang læring på dagsordenen. Dessuten kom andre viktige saker på bordet, og Kompetansereformen gled gradvis nedover på den samfunnsmessige dagsorden. Dette gjaldt både for partene i arbeidslivet og for Kunnskapsdepartementet, som var satt til å fronte reformens gjennomføring. Samtlige statsråder som etterfulgte Jon Lilletun har for eksempel hatt sitt fokus på andre deler av utdanningssystemet. Det er i så måte typisk at den som av og til trekkes fram som Kompetansereformens «far», Øystein Djupedal, i sin tid som statsråd var langt mer opptatt av barnehagene enn av voksnes kvalifisering.

Heller ikke i Kunnskapsdepartementets byråkrati ble Kompetansereformen noe satsingsområde, dels som en naturlig følge av de manglende politiske prioriteringer. Det henger også sammen med en kombinasjon av interne omorganiseringer, avvikling av Voksenopplæringsavdelingen og at sentrale ressurspersoner forsvant ut av departementet. Slik sett var det naturlig at mer av den konkrete oppfølgingen ble lagt til Vox, som så å si var et ektefødt barn av reformen. Selv om Vox ikke har vært underlagt noen vurdering, er hovedinntrykket at organisasjonen på langt nær har fungert som noen motor og pådriver av reformen. Institusjonen har heller glidd inn i det statlige utdanningsbyråkratiet og fremstår i dag langt mer som forvalter enn utvikler.

At trykket og interessen for reformen gradvis har avtatt, kommer også til uttrykk gjennom de strategier og tiltak som er satt i verk. Reformens utgangspunkt var i seg selv radikalt og utfordrende. Et helt sentralt mål var å skape et tilpasset, målrettet og helhetlig system for voksenopplæring og kompetanseutvikling i arbeids- og samfunnsliv, slik det ble uttrykt i reformens forarbeid (NOU 1997:25). Dette forutsetter et markert system- og kursskifte.

Med et visst unntak for realkompetanseordninga er det lite i gjennomføringen av reformen





som minner om et radikalt kursskifte og et helhetlig system for livslang læring. Reformens første fase var preget av en rekke enkeltprosjekter som hver for seg var interessante nok, men som på langt nær representerte noen klar og entydig utviklingsretning. Satsingen hadde preg av å bevege seg «fremad i alle retninger» og var for øvrig preget av det allmenne prosjektmakeriet på godt og vondt. Det ble brukt forholdsvis mye penger på kortsiktige tiltak som i liten grad utfordret etablerte strukturer og ordninger. Som prosjekter flest skapte de primært kortsiktig lykke for de involverte, men ga i begrenset grad langvarig glede for de mange. Den departementale oppfølgingen av disse og andre prosjekter gir heller ingen grunn til optimisme. Den kan karakteriseres på følgende måte: lite engasjement og nytenking, liten vilje til konkret handling og mangel på helhetlig politikk for voksnes kvalifisering. Forslagene i stortingsmelding nr. 44 (2008–2009) *Utdanningslinja* preges for eksempel av til dels uforpliktende løfter om å styrke eksisterende aktører, tenke, informere, vurdere, skrive mer og ha flere møter. Forslagene fremstår egentlig som en utsettelsesmanøver på et område der det verken er rom for ny giv eller radikal endring.

Hva som bør komme

Det er tegn i tiden som tyder på at Kompetansereformen kommer opp på dagsordenen igjen. Signalene er tydeligst fra noen av arbeidstakerorganisasjonene som vil ha omkamp om lønnet utdanningspermisjon. At arbeidslivets parter på nytt tar grep, er helt avgjørende for å komme videre. En gjennomføring av utdanningspermisjonen vil dessuten få stor betydning. Skal ordningen bli en

suksess, må den imidlertid inngå i det enhetlige og helhetlige system for livslang læring NOU 1997:25 la opp til. Ordningen alene vil etter all sannsynlighet forsterke de kompetansemessige skjevheter vi allerede har.

En revitalisering av reformen må derfor favne bredere enn bare lønnet utdanningspermisjon. Til dette hører også behovet for å tenke og handle langt mer radikalt enn tilfellet har vært så langt. Det er behov for å se med nye øyne på alle sider ved det vi kaller voksenopplæringsfeltet: perspektiver, definisjoner, ansvar, finansiering og aktører. Mer enn «stø kurs» er det behov for en «ny kurs», et nytt og samlet grep om den fremtidige utviklingen på feltet.

I den tidligere nevnte boka *Kunnskapssamfunnet* lanseres og utdypes flere radikale forslag. Det foreslås blant annet å bygge opp et utviklingsorientert motstykke til Vox. Det vil si et nasjonalt «kraftverk», som med referanse til det tidligere (utskjelte) Forsøksrådet for skoleverket påtar seg rollen som pådriver i utformingen av fremtidens livslange læring. Til å samhandle med dette kraftverket og ellers utgjøre den daglige kraft for voksnes kvalifisering, foreslås det å bygge opp

I løpet av den perioden Kompetansereformen har virket, er det ikke mulig å registrere særlige endringer i kvalifiseringsatferden i norsk arbeidsliv.

et nasjonalt kunnskapsnett, bestående av lokale kompetanseaktører. Disse skal ivareta en bredere og mer forpliktende funksjon enn dagens voksenopplæringsaktører. Ansatser til dette finner man allerede i flere steder i Norge, først og fremst i form av studiesentra som har vokst fram nedenfra i regionalt samarbeid. Disse er i ferd med å bli en ny og spennende kraft for voksnes kvalifisering.

Til grunn for en revitalisering av Kompetansereformen bør voksnes kvalifisering nå defineres som eget politikkområde og med egen statsråd utenfor Kunnskapsdepartementet og andre depar-

tement. Som grunnlag for en slik politikk lanseres det i boka «Kunnskapssamfunnet» ti teser:

1. Omdreiningspunktet for voksnes kvalifisering bør være deres eget arbeid.
2. En satsing på voksnes kvalifisering forutsetter radikale grep.
3. Voksnes kvalifisering som virksomhetsområde må styrkes gjennom økt FoU-innsats.
4. Voksnes kvalifisering som virksomhetsområde må synliggjøres og profesjonaliseres.
5. Arbeidet med voksnes kvalifisering må bygge på nærhetsprinsippet.
6. Et system for voksnes kvalifisering forutsetter lokale pådrivere.
7. Samarbeid og nettverk er en forutsetning for å lykkes.
8. Satsing på voksnes kvalifisering forutsetter omfordeling og tilføring av ressurser.
9. Voksnes kvalifisering må integreres i utdanningsinstitusjonenes arbeid.
10. Alle sider ved voksnes kvalifisering må sees i sammenheng.

Ny kurs eller nye kurs (nok en gang)

En fornyet innsats for voksnes kvalifisering innebærer at også norske lærere lar seg engasjere i en bred og grundig debatt om hvordan de skal kunne kvalifiseres gjennom hele sin yrkeskarriere. Så langt har temaet vært viet altfor liten oppmerksomhet. Undertegnede publiserte i 1987, sammen med gode kolleger, en bok om temaet – «Ny kurs eller nye kurs?» (Eilertsen m.fl.). Både boka og problemstillingene i denne er like aktuell i dag.

Det hevdes at lærerutdanningen i hele den vestlige verden befinner seg i en krise, og at det derfor mer enn noen gang er nødvendig å styrke arbeidet med en bedre grunnutdanning. Enhver styrking av grunnutdanningen må selvfølgelig støttes. Imidlertid er det utopisk å tro at lærere, en gang for alle og før yrkeskarrieren kommer i gang, kan forberedes for alle yrkets utfordringer. Det er mulig det en gang har vært slik. I dag og for fremtida er en slik forståelse helt forfeilet. Det er behov for å tenke nytt, helhetlig og spennende

om framtidens lærerutdanning. Det er behov for å lete etter løsninger som ikke ensidig utvider og forsterker dagens tilnærming. Det er behov for å oppheve det absolutte skille mellom grunn-, etter- og videreutdanning. Løsningen er å finne i en livslang og forpliktende kvalifiseringsmodell forankret i en integrert teori/praksismodell fra første dag.

NOTER

- 1 Her forstått som «alle bevisste og systematiske tiltak for å styrke individets samlede kompetanse»
- 2 Også kjent som «Etter- og videreutdanningsreformen»

LITTERATUR

- BRANDT, E. M.F.L. (2009). *Tilbud og etterspørsel av etter- og videreutdanning i Norge; en analyse av status, strategier og samspill*. Oslo: FAFO/NIFU STEP.
- EILERTSEN, T.V. M.F.L. (1987). *Ny kurs eller nye kurs? Om skoleutvikling, etterutdanning og kompetanseheving*. Oslo: Tano.
- FIELD, J. (2000). *Lifelong learning and the New Educational Order*. Stoke on Trent: Trentham Books
- GREPPERUD, G. M.F.L. (2010). *Kunnskapssamfunnet – hva vil vi med voksnes læring*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- HELSEDIREKTORATET (2010). *Nøkkeltall for 2009*. Oslo.
- NOU 1997:25 *Ny kompetanse*. Oslo
- PAYNE, J. (2006). The Norwegian competence reform and its limits of lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*. 25, 3.
- RIKSREVISJONEN (2007-2008). *Riksrevisjonens undersøkelse av tilbudet til voksne om grunnskoleopplæring og opplæring på videregående skolenivå*. Oslo: Dokument 3:14.
- TØSSE, S. (2005). *Frå folkeopplysning til vaksenopplæring*. Doktoravhandling. Trondheim: NTNU.



Gunnar Grepperud er professor ved Universitetets videre- og etterutdanningsavdeling (U-vett), Universitetet i Tromsø, og arbeider med utviklingsarbeid, evaluering og forskning knyttet til voksnes kvalifisering. Han har skrevet en rekke rapporter, artikler og bøker om temaet, den siste er *Kunnskap skal styre rike og land – livslang læring i høgre utdanning*. Grepperud har også deltatt i en rekke nasjonale og internasjonale råd og utvalg om voksnes kvalifisering, blant annet Buer-utvalget.

Veiledning av nye lærere

Hvem, hva og hvorfor

■ AV MARIT ULVIK OG KARI SMITH

Stortingsmeldingen om lærerrollen og lærerutdanningen har satt som mål at alle nyutdannede nytilsatte lærere skal tilbys veiledning fra skoleåret 2010–2011. Foreløpig er det knyttet mye usikkerhet og mange spørsmål til dette målet, og det kan virke som ulike aktører innenfor utdanningssystemet venter på utspill fra hverandre. Men når alle venter på alle, skjer det lite.

Oppfølging av nye medarbeidere er ikke noe nytt i norsk skole, men har ofte foregått på et tilfeldig og usystematisk vis. Siden 1997 har det imidlertid blitt drevet forsøk med oppfølging av nye lærere gjennom et nasjonalt tiltak, og etter hvert har det utviklet seg en bred forståelse for at nye lærere trenger en form for støtte. Selv om tiltaket, *Veiledning for nye lærere*, har bidradd til å sette søkelys på nyutdannedes situasjon og til å utdanne veiledere, er det bare en liten del av nyutdannede som har fått ta del i ordningen. Kompetansen på å veilede nyansatte er derfor lite utviklet som en kultur i skolen, og vi står overfor en helt ny situasjon hvis alle nye lærere skal nyte godt av veiledning. Men hvilken ordning er det departementet egentlig har som mål å gjennomføre? Det virker fremdeles uklart. Vi har sett på føringene som ligger i styringsdokument, og vil se disse i lys av forskning på veiledning av nye

lærere og drar særlig veksler på det som er presentert i vår egen bok om veilederrollen (Smith & Ulvik, 2010).

Intensjonsavtale

På bakgrunn av Stortingsmelding 11 inngikk Kunnskapsdepartementet (KD) og kommunesektorens interesse- og arbeidsgiverorganisasjon (KS) en *intensjonsavtale* om å *arbeide målrettet* for at alle kommuner og fylkeskommuner skal tilby veiledning til alle nytilsatte nyutdannede. Det betyr at veiledning foreløpig er et mål, ikke en rett og heller ikke en plikt å ta imot. KS sendte deretter ut et brev til kommunene og fylkeskommunene for å informere om avtalen, der de understreker lokalt ansvar og frihet. Nettverket for veiledning av nyutdannede lærere utarbeidet så en brosjyre som gratulerte nye lærere (med hva?) og informerte dem om at de skulle få tilbud om veiledning, men også om at de måtte etterspørre det de ifølge

brosjyren skulle tilbys. Videre ble de nyutdannede oppfordret til å ta imot tilbudet, noe som innebærer at de forutsettes å ha et valg.

I brevet fra KS *oppfordres* kommunene til å få etablert ordningen. Videre pekes det på som et arbeidsgiveransvar å velge veiledere. Selv om lærerutdanningsinstitusjonene har utdannet mange veiledere de siste årene, anser KS det som urealistisk at alle som skal veilede nyansatte fra høsten 2010 har veilederutdanning, men skriver ingenting om hva som forventes i fremtiden. KS *anbefaler* at veiledningen skjer innenfor ordinær arbeidstid. Det betyr at veiledningen ikke trenger å skje i arbeidstiden. Det tilføres, slik vi forstår det, ingen ekstra ressurser til det som kan regnes som en ny oppgave, men forventes at den løses innenfor eksisterende rammer. Organisering og innhold må avklares mellom rektor, veileder og den som skal veiledes. Det betyr at KD og KS

skal jobbe målrettet for å innføre en ordning som det ikke knyttes tidsressurs til og der det er uklart hvordan tilbudet skal organiseres og hva det skal inneholde. KS mener likevel noe om innhold og om organisering, men understreker at den enkelte kommune/fylkeskommune må finne praktiske løsninger innenfor sine rammer. Ifølge Utdanningsforbundet er avtalen altfor lite forpliktende, og forbundet krever at myndighetene tar ansvar for at ordningen både blir en rett og en plikt og at det settes krav til innhold (Holst, 2010). Med mindre det skjer, er det mye som kan defineres som veiledning.

Vi tolker intensjonsavtalen og brevet fra KS til kommuner og fylkeskommuner slik at det skal arbeides målrettet for å innføre en ordning som ikke innebærer forpliktelser for noen involverte parter. Det oppfordres, anbefales og menes, men stilles ingen krav, noe vi heller ikke regner med at KS som interesseorganisasjon er i posisjon til å gjøre. Om ordningen settes i verk, er derfor avhengig av forståelsen, velviljen og overskuddet som finnes på ulike nivå i utdanningssystemet. Faren er at man søker pragmatiske og tekniske løsninger og ikke løsninger bygget på profesjonell veiledningspedagogikk.

Hvem skal veilede hvem?

Hvem skal nyte godt av ordningen kommunene oppfordres til å sette i gang? Ifølge intensjonsavtalen gjelder den for nytilsatte nyutdannede. Men hvor lenge skal en person regnes som nyutdannet? Andre land gir lærere oppfølging gjennom flere år, riktignok tette det første året. Og hva med dem som er nytilsatt, men ikke nyutdannet. Skal de nyte godt av veiledning? Mange skifter både arbeidsplass og skoleslag i løpet av kar-

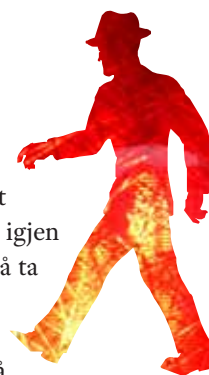
rieren. Avtalen mellom departementet og KS er, ut fra ordlyden, myntet på dem som allerede har en pedagogisk utdanning. Hva gjør en med dem som er i jobb, men som ikke har formell utdanning i orden? Disse kan utgjøre en stor gruppe i mange kommuner, og for lærere i yrkesfag på videregående skole er det regelen mer enn unntaket at de blir ansatt som lærere før de tar pedagogisk utdanning. KS peker riktignok på at kommunene selv må avgjøre om ordningen skal tilbys andre grupper og åpner dermed for fortsettelse av den tilfeldige praksisen vi har i dag. Og hva vil det si å være nytilsatt? Mange nye lærere starter som vikarer eller i mindre stillingsstørrelser. Vi mener det trengs en oppklaring når det gjelder til hvem ordningen skal omfatte. Pedagogisk personale bør være sertifisert for arbeidet i skolen, men så lenge det ikke er slik, mener vi at alle som arbeider som lærere må få tilbud om veiledning – ikke minst av hensyn til elevene.

Et annet spørsmål er hvem som skal veilede. Ifølge KS er veilederen først og fremst en erfaren lærer med formell eller uformell relevant veiledningskompetanse. Her åpnes det for mange forskjellige løsninger, og vi vet at noen skoleledere ser for seg at seniorressursen kan brukes til å veilede nye lærere eller at de selv kan gjøre jobben. Det gis ingen signaler om at en på sikt forutsetter at veilederne i tillegg til erfaring også forventes å ha formell veilederutdanning. Departementet har satset på veilederutdanning, men våre erfaringer fra eget fylke er at det er få insitamenter for å ta denne utdanningen utenom læreres egen motivasjon. Her skiller veilederutdanningen seg fra annen videreutdanning, der det i større grad legges til rette for deltakelse. Videre møter de som har tatt veilederutdanning lite anerkjennelse

for utdanningen, og kompetansen deres blir ofte ikke brukt på skolene, noe som igjen påvirker ønsket om å ta denne utdanningen.

Hvem som kan være veiledere, må knyttes til hva det skal veiledes i. I intensjonsavtalen påpekes det at enkelte sider ved læreryrket læres best på arbeidsplassen. Videre understrekes behovet for systematisk veiledning og oppfølging, og at god veiledning er viktig for at nye lærere skal utvikle god kompetanse og mestre yrket. Dette tolker vi som at veiledningsordningen handler om mer enn å hjelpe en ny medarbeider til rette på en ny arbeidsplass, men også handler om å bidra til profesjonell utvikling. Vi vil argumentere for at denne delen av veilederoppgaven, der veilederen blir en dialogpartner i prosessen med å skape en profesjonell identitet, krever noe mer enn bare å være en erfaren lærer.

Vi ser på det å være veileder som en egen profesjon. Erfaring i yrket er nødvendig, men ikke tilstrekkelig. Å veilede en annen voksen i en symmetrisk situasjon, er noe annet enn å undervise barn og ungdom. Det er ikke gitt at en er en god veileder selv om en er en god lærer. En veileder skal ikke bare være god på handlingsnivået, men også på metanivået. Veiledere skal kunne snakke om undervisning i teoretiske begrep og kunne sette ord på sin erfaringsbaserte kunnskap. De må kunne noe om profesjonell utvikling og det å være ny lærer. Å veilede hører med til lærerjobben, men lærere veileder i fag. I møte med nyutdannede skal det veiledes i å undervise og i å utøve den helhetlige lærerrollen. Dette er en ny og ganske komplisert oppgave.



Hvordan og hvorfor

Det blir forventet at både lærerutdanningsinstitusjoner og skoler tar i bruk forskningsbasert kunnskap (se for eksempel den nye rammeplanen for grunnskolelærerutdanningene). Vi anbefaler at også departementet gjør det samme når det gjelder å legge til rette for veiledning av nye lærere. Det finnes både nasjonal og internasjonal forskningsbasert kunnskap innenfor dette feltet.

En del av denne kunnskapen har departementet tatt tak i: Nye lærere trenger oppfølging de første årene. Det bidrar til at de blir bedre lærere og hindrer frafall. En god start på yrket gjør lærere mer robuste, og de utvikler en sterkere læreridentitet. Men hvordan kan veiledning bidra til å gi lærere den støtten de trenger?

Hobson, Ashby, Malderez & Tomlinson oppsummerer i en review-artikkel fra 2009 hva vi vet og ikke vet om veiledning av nye lærere. I det følgende vil vi trekke frem noen av deres hovedmoment. For den nye læreren bidrar veiledning til at følelsen av å være isolert, reduseres. Lærernes selvtillit, deres profesjonelle vekst, evne til selvrefleksjon og problemløsning, kan potensielt øke. Videre setter den følelsesmessige og psykologiske støtten problemer i perspektiv og øker jobbtilfredsstillelsen. Nye lærere som får veiledning, ser ut til å bli flinkere klasseledere og flinkere til å styre tid og arbeidsoppgaver. Sosialiseringen til arbeidsplassen glir lettere.

Også veilederen kan dra nytte av veiledningsrelasjonen i forhold til egen profesjonell utvikling. Gjennom å reflektere over praksis sammen med nye lærere, kan veilederen bli mer selvrefleksiv og få tilgang til nye ideer og perspektiv. Veiledning kan innebære en revitalisering der

veileder identifiserer egne styrker og prioriteringer. Veilederen kan også føle seg mindre isolert gjennom økt samarbeid og få økt selvtillit i forhold til egen undervisning. For skolen og utdanningssystemet kan en veiledningsordning bidra til sikrere og mer kompetente nye lærere og mer engasjerte og entusiastiske mentorer. Personalet – de nye og de erfarne – blir bedre kjent og samarbeider derfor lettere.

Veiledning er imidlertid ikke alltid en fordel. Dårlig veiledning kan være direkte til skade og bare oppleves som bortkastet tid. Veilederen må respektere den nye som en voksen lærende og ta utgangspunkt i det stadiet den nye er på. Vedkommende må kunne gi følelsesmessig støtte og få den andre til å føle seg velkommen, akseptert og inkludert. Veileder må kunne ta seg tid til den nye, ha faste møter, men også være tilgjengelig for uformelle diskusjoner. I uheldig veiledning kan det bli lagt for stor vekt på det tekniske og praktiske, mindre på prinsippene som praksisen bygger på og som kan ha overføringsverdi til fremtidige undervisningssituasjoner. En veiledningssamtale må bidra til dypere nivå av tenkning og refleksjon. Mangelfull og uheldig støtte kan komme til å øke frafallet fra yrket. For veilederen kan oppgaven noen ganger innebære en økt og umulig arbeidsbelastning. Veilederen kan komme til å føle seg usikker og utilstrekkelig og føle seg isolert i rollen som veileder.

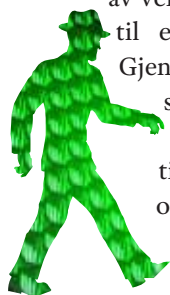
Forutsetning for vellykket veiledning henger sammen med kontekstuell støtte, hvordan en velger ut veiledere og setter dem sammen med de nye lærerne og om veilederen har utdanning for oppgaven. Den kontekstuelle støtten kan for eksempel være at det er avsatt tid og at partene kan møtes innenfor skoletiden. Videre er

økonomisk eller annen anerkjennelse av veilederen en suksessfaktor. Andre suksessfaktorer er samarbeidende skoler og at veilederen har tilgang på støtte. Begge parter ser ut til å profitere på eksterne nettverk der de møter og kan diskutere med likesinnede. Videre er det viktig at veileder er en god rollemodell og har tilstrekkelige kunnskaper og erfaringer. Veileder må være villig til å vise frem arbeidet sitt og kunne uttrykke hva praksis bygger på – ha evne til å lytte og kunne vise empati og ha vilje og evne til å interessere seg for nye lærere. Partene i et veiledningsforhold må gå godt sammen både menneskelig og profesjonelt, og det har vist seg å fungere best at veileder ikke er en del av ledelsen.

Utdannede veiledere ser ut til å fungere bedre enn dem uten utdanning. Forutsetningen er at utdanningen er mer enn trening. Den må bidra til at veilederen utvikler identitet som veileder, og utvikler en diskurs med andre veiledere. Videre må veiledere utvikle veilederferdigheter, mellommenneskelige ferdigheter og evne til å få andre til å reflektere.

Men det er også forhold vi vet mindre om når det gjelder veiledning og der det trengs mer forskning. Her kan nevnes verdien av veiledningsordning versus andre tiltak, hvordan øke viljen til å la seg veilede og hvilken virkning veiledning har på elevers læring. Det siste punktet er vanskelig å måle fordi det er mange faktorer som kan spille inn.

Momentene som trekkes frem i oppsummeringsartikkelen, samsvarer med vår egen forskning på oppfølging av nye lærere i videregående skole i Norge (bl.a. Ulvik, Smith & Helleve, 2009; Ulvik m.fl., 2009). Der blir det også pekt på tid som en avgjørende betingelse for at veiledning skal få be-



tydning. Det er derfor svært beklagelig at kanskje den viktigste suksessfaktoren for en god veiledningsordning er uavklart i dag. Videre erstatter ikke veiledning andre samarbeidsrelasjoner, men supplerer disse. Derfor må oppfølging av nye lærere være et ledelsesansvar, og hele skolen må inkluderes. Det er ikke nok å overlate jobben til velvillige enkeltpersoner. Veilederen må ut fra våre funn være en egnet person og ikke utnevnes ut fra pragmatiske grunner. Og veiledningen må ta høyde for ulike læreres ulike behov. Vi begynner å forstå kompleksiteten i veilederrollen, men fremdeles er det forholdsvis lite forskning på denne rollen.

Anbefalinger

Vi ser det som positivt at departementet vil arbeide for at alle nye lærere skal få veiledning, men er bekymret for at en god idé skusles bort ved at en kaster vrak på den kunnskapen en allerede har om veiledning av nye lærere.

Våre anbefalinger er at Kunnskapsdepartementet eller Utdanningsdirektoratet må gi *tydelige og forpliktende* signal om ordningen, også om målet for den. Helt siden 1997 har vi i Norge prøvd ut en ordning basert på oppfordring og frivillighet. Det har ført til svært ulik praksis utover i landet både fra fylke til fylke og fra kommune til kommune innen fylkene. Vi ser det som uheldig at en slik ordning videreføres. Om veiledning har blitt implementert, har det vært avhengig av ildsjeler og forankring på ledelsesnivå. Det å veilede må, slik vi ser det, anerkjennes som en profesjonell oppgave som krever en egen utdanning. Selv om det på kort sikt må velges pragmatiske løsninger, må det forutsettes at veilederutdanning på sikt må kreves og legges til rette for på lik linje med annen etter- og videreutdan-

ning. Videre ser vi tidsressursen som kanskje den mest avgjørende forutsetningen for en vellykket ordning. Hvis veiledning skal bidra til de positive konsekvensene vi har skissert, kan den ikke bli en oppgave som skal komme i tillegg til eksisterende oppgaver. Da vil veiledningen lett bli en salderingspost slik vi har erfart at den ofte blir. Veilederrollen er en profesjonell rolle som krever utdanning og anerkjennelse. Den kan da sees som ett mulig nivå på læreres karrierestige.

Vi mener at veiledning må være noe som blir alle lærere til del de første årene i yrket – uavhengig av utdanning, stillingsstørrelse og ansettelsesvilkår. Videre må veiledningen utføres av erfarne lærere som både har formell utdanning og personlig egnethet til å veilede i undervisning. Hensikten må være at den enkelte nye lærer skal øke sin profesjonelle

kompetanse og knytte seg til yrket – eventuelt rekrutteres for yrket, men også at veilederne, skolen og utdanningssystemet skal profitte på ordningen. Vi tror at veiledning av nye lærere har potensial til å bli en fruktbar måte å utvikle norsk skole på og øke kvaliteten på undervisningen. I dette arbeidet vil utdanningsinstitusjonene og skolene tjene på å dra veksler på hverandres kompetanser.

Hvis det ikke gis klare signaler om hva veiledning av nye lærere innebærer, hvis det ikke øremerkes tid og andre ressurser til å utføre veiledningen og veilederes kompetanse ikke anerkjennes, er vi redde for at ordningen bare blir en belastning og spill av tid. I verste fall kan den komme til å fremme det den har som mål å forebygge, nemlig frafall fra lærerprofesjonen.

LITTERATUR

- HOBSON, A.J., ASHBY, P., MALDEREZ, A. & TOMLINSON, P.D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education* 25, 207–216.
- Holst, H. (2010). Veiledning av nye lærere – bare gode intensjoner? *Utdanning*, nr.8.
- SMITH, K. & ULVIK, M. (red.) (2010). *Veiledning av nye lærere. Nasjonale og internasjonale perspektiver*. Oslo: Universitetsforlaget.
- ULVIK, M., AAS, S., HILDREMYR, H., JOHANSEN, K.D., LUND, E.W., OLSEN, M.J.S. & SMITH, K. (2009). Gi nye lærere en mulighet. *Bedre skole*, nr. 4, s. 71–75.
- ULVIK, M., SMITH, K. og HELLEVE, I. (2009). Novice in secondary school. The coin has two sides. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 835–842.



Marit Ulvik er førsteamanuensis ved Institutt for pedagogikk, Universitetet i Bergen. Hun har arbeidet som lærer og øvingslærer i grunnskolen i mange år, og underviser nå i pedagogikk ved universitetets lærerutdanning. Hun har de siste årene hatt nye lærere som et av flere forskningsfelt.



Kari Smith er professor ved Institutt for pedagogikk, Universitetet i Bergen. Hun har lang erfaring som lærer, veileder og lærerutdanner, og arbeider i dag som programstyrer for lærerutdanningen ved Universitetet i Bergen. Hun har publisert mye både nasjonalt og internasjonalt og har profesjonell utvikling hos lærere som et av sine forskningsfelt.

Minoritetsspråklige lærerstudenter møter Den flerkulturelle grunnskolen

■ AV GRETHE HILDITCH OG TORILL STRAND

Minoritetsspråklige lærerstudenter beskriver hvordan de opplever praksis og hvilke holdninger de møter i en skole som definerer seg selv som «flerkulturell». Samtidig får de erfare hvordan deres egen bakgrunn kan bli en viktig ressurs for elevene.

Ved Høgskolen i Oslo har vi etter hvert fått mange minoritetsspråklige studenter, men fremdeles utgjør de et lite mindretall på lærerutdanninga. Målet er å utdanne stadig flere lærere med flerkulturell bakgrunn, slik at også grunnskolens lærere i større grad speiler sammensetningen av befolkningen. Vi er to lærerutdannere og norsklærere som i skoleåret 2005–2006 fulgte opp fem minoritetsspråklige lærerstudenter i to praksisperioder i andre studieår. Alle fem var jenter, og de var i praksis på 8. og 9. trinn. I denne artikkelen vil vi blant annet vise hvordan studentenes møte med Furufjell skole, en drabantbyskole i Oslo med mange minoritetsspråklige elever, artet seg. Furufjell er en 1–9 skole og ble valgt fordi vi var spesielt interessert i å se arbeidet med norskfaget på ungdomstrinnet i en skole med 65 prosent minoritetsspråklige elever. Vi hadde på forhånd blitt kjent med denne skolen gjennom elevtekster og annet materiale fra norskundervisningen, intervjuer med både minoritetsspråklige og etnisk norske elever og dessuten gjennom samtaler og intervjuer med faglærer i norsk og med skolens ledelse.

Fokus i artikkelen er møtet mellom studentene og skolen og elevene. Hvilke forventninger hadde de til en flerkulturell skole, og i hvilken grad ble forventningene innfridd? Hvilken forståelse hadde skolen av hva det vil si å være flerkulturell, og hvordan artet skolens flerkulturelle praksis seg?

Vi observerte studentene i praksis, vi intervjuet dem, og de skrev rapporter fra periodene. «Lokkematen» for studentene var at de ville få et vedlegg til vitnemålet om at de hadde deltatt i et utviklingsprosjekt i samarbeid med lærere på utdanningsinstitusjonen. Et viktig premiss for prosjektet var at studentene selv skulle bidra aktivt, og at de forpliktet seg, blant annet ved å skrive en lengre og mer omfattende praksisrapport enn vanlig.

Rapporten skulle tjene to formål: Den skulle på den ene siden styrke vår praksiskompetanse som lærerutdannere og føre oss nærmere svaret på spørsmålet: *Allmennlærerstudenten med minoritetsspråklig bakgrunn – hvordan har hun det i praksis?* Dessuten skulle arbeidet med praksisrapporten bevisstgjøre studentene og få dem til å reflektere over flere sider ved egen praksis og ved lærerpro-

fesjonen. Studentene skulle ta for seg de faglige og sosiale utfordringene og gi en totalvurdering av praksissituasjonen. Vi ba studentene spesielt vurdere følgende tre momenter:

- Furufjell skole – flerkulturell i praksis? Gode/dårlige eksempler
- Minoritetsspråklige studenter – vurdert som en ressurs?
- Minoritetsspråklige elevers situasjon – til stede i skolens og den enkelte lærers planlegging?

Flerkulturell skole

Den offentlige diskusjonen om Norge som et flerkulturelt samfunn og hvilke konsekvenser det innebærer, viser at begrepet ikke har et entydig innhold. Vi skal ikke her gå inn på en nærmere utlegning av begrepet relatert til det norske samfunnet generelt, men konsentrere oss om det flerkulturelle skolesamfunnet spesielt. Vår forståelse av begrepene flerkulturell og flerspråklig i skolesammenheng refererer her til situasjonen i osloskolen, der nærmere 40 prosent av elevene har en annen språk- og kulturbakgrunn enn norsk. Men begrepet *flerkulturell skole* er likevel ikke entydig. Det brukes i flere betydninger. I noen sammenhenger legges kvantitet til grunn, det vil si at begrepet brukes rent deskriptivt: Skolen har over 60 prosent elever med en annen språk- og kulturbakgrunn enn norsk. I andre sammenhenger stiller man mer kvalitative krav for å kunne snakke om en flerkulturell skole. Begrepet brukes normativt i den forstand at man har en oppfatning av hvordan en flerkulturell skole *bør* være. Mangfold blir tatt på alvor ved at de ulike språkene og kulturene blir synliggjort som ressurser og som en del av skolens kultur.

Studentrapportene viser hvordan våre studenter opplevde og reflekterte om Furufjell som en flerkulturell skole på flere nivåer. De opplevde alle at skolens ledelse allerede i det første møtet understreket at dette var en flerkulturell skole, og at skolen satset mye på de minoritetsspråklige elevene. Vi lar studentene komme direkte til orde gjennom utdrag av rapportene:

Student nr. 1: «Samtidig mente inspektøren at Furufjell skole er en skole som ser på sine elever som ressurser, og at de er stolte over sine elever uansett bakgrunn. Hvordan de bruker sine elever som ressurser, og spesielt de flerkulturelle barna, ble ikke oppklart. Men det tenkte jeg at jeg kanskje skulle få se etter som tida gikk.»

Student nr. 2 «Det er selvfølgelig ingen lett sak å vurdere om en skole er flerkulturell i praksis, men alle eksempler fra praksisen tatt i betraktning, virker det veldig fristende å beskrive Furufjell skole nærmere som en problemorientert, assimilerende og marginaliserende enn en ressursorientert, likeverdsbasert og inkluderende skole.»

Student nr. 3: «Furufjell skole ser på seg selv som en flerkulturell skole siden de har femti til seksti prosent flerkulturelle elever. Etter det jeg har sett og observert, føler jeg at de gjør lite for å forsterke disse elevenes identitet og bruker dem lite som en ressurs i skolen.»

Disse utdragene viser at studentene legger en normativ forståelse av begrepet *flerkulturell* til grunn og har et ressursperspektiv i sine forventninger til møtet med skolekulturen. Studenten nr. 1 presenterer skolen gjennom inspektøren som en skole som ser på elevene som ressurser uansett bakgrunn. Bak et

Alle foto: © Fotolia



slikt utsagn ligger ikke nødvendigvis et fokus på det flerkulturelle, men vi ser at studenten løfter fram de flerkulturelle elevene spesielt. Student nr. 2 retter fokus mot flerkulturell praksis, og hun knytter begrepene *ressursorientert, likeverdsbasert og inkluderende* til slik praksis, med andre ord et normativt perspektiv. Student nr. 3 peker på hvordan hun oppfatter skolens forståelse av seg selv som flerkulturell basert på en deskriptiv forståelse av begrepet. Samtidig etterlyser hun konsekvensene dette bør få i praksis. Hun har altså også et normativt perspektiv på en flerkulturell skole.

Minoritetsspråklig bakgrunn som ressurs

Vi ser av studentenes sitater om flerkulturell skole at de var opptatt av hvordan skolen kunne nyttiggjøre seg minoritetsspråklige elevers ressurser. Studentene våre hadde store forventningene til arbeidet i en flerkulturell skole. De ville bruke sin egen flerkulturelle og flerspråklige kompetanse. Studentrapportene forteller i hvilken grad dette ble realisert, og om skolen var opptatt av og ville utnytte studentenes ressurser.

«Kult at du faster! Det er bra!»

Studentene var i praksis i ramadan, og flere uttrykte at de syntes skolen som flerkulturell burde ha en tydeligere markering av at ramadan, og spesielt id er viktig for flertallet av elevene. Her savnet de støtte og oppmuntring fra skoleledelsen og lærerne. De opplevde at lærerne nærmest så på id-høytiden som noe som kom ubeleilig i skolehverdagen. Slik forteller en av studentene om ramadan:

En del av lærerne visste engang ikke at det var ramadan. I en mattetime skulle klassen deles i fire forskjellige grupper, og vi studentene skulle sette oss ved hver vår gruppe. [...] Da jeg fortalte at jeg fastet, var det litt morsomt å se reaksjonen til en [annen] elev, en gutt med muslimsk bakgrunn. «Kult at du faster! Det er bra!» Han begynte å nikke på hodet, og jeg kunne skimte et glimt i øyet, det virket som om et eller annet ved gutten lystet opp. Jeg syns det var morsomt å se hvor godt det var for han å se en voksen som fastet! Jentene i klassen spurte

meg også noen dager innimellom om jeg fastet. Så snakket vi litt om ramadan. De pakistanske jentene var mer kontaktsøkende sammenlignet med resten av klassen.

Studenter og elever med samme morsmål

En annen student forteller at det tok en stund før hun oppdaget at en elev i klassen hadde samme språkbakgrunn som henne selv:

Denne eleven var en elev som lærerne hadde lite informasjon om. Foreldrene var lite samarbeidsvillige med skolens ledelse, og eleven var en skulker. Jeg fikk ikke noe spesielt forhold til han, men det jeg kan si om forholdet mellom meg og han, var at når det var situasjoner han ikke ville bli med på, klarte jeg å overtale han til å bli med, eksempler er matematikkarbeid, prosjektarbeid, deltagelse på konkurranse. Han bidro med masse! Det at jeg brukte det tyrkiske språket hjalp veldig mye, for det var da jeg følte at jeg fikk en dialog med han.

I større eller mindre grad opplevde studentene at elever med samme morsmål som dem tok kontakt og signaliserte en form for fellesskap. En av dem uttrykker det slik:

Et par ganger la jeg merke til at noen minoritetsspråklige elever henvendte seg til oss flerkulturelle i praksisgruppen. Dette gjaldt særlig noen språklig svake elever, og noen jenter som kanskje var fascinert av å ha lærerstudenter i klassen som har samme bakgrunn som de selv. Noen av guttene prøvde å tøyse grenser når det gjaldt språkbruk, de spøkte med skjellsord for å se om jeg skjønnte hva de sa og hvordan jeg vil reagere.

Det hører med til historien at denne studenten valgte sitt morsmål, tyrkisk, som fag siste år i lærerutdanninga. Hun erfarte at det var en ressurs å være tospråklig.

Å gjøre de norske tingene

Som lærerutdannere ønsket vi også å se nærmere på skolens egen ideologi og retorikk for å kunne vurdere skolens praksis som flerkulturell. Da stu-



dentenes siste praksisperiode var over, intervjuet vi rektor og assisterende rektor. Vi ville først høre hvordan rektor definerte «flerkulturell skole» og finne ut i hvilken grad skolen inkluderte, synliggjorde og ga anerkjennelse til andre kulturer enn den «typisk» norske. Rektor bekreftet i intervjuet at han så på Furufjell skole som en flerkulturell skole. Han begrunnet dette med antall elever fra mange nasjonaliteter og mange kulturer. Da vi fulgte opp med hvordan de prøvde å synliggjøre at skolen var flerkulturell, svarte han slik:

Vi prøver å normalisere det. Det er en norsk skole. Og vi skal satse på norske tradisjoner osv. i et flerkulturelt miljø. Vi må ikke la være å være norske og gjøre de norske tingene.

Dette var i tråd med slik assisterende rektor uttrykte seg:

Jeg vil ikke si at vi er en flerkulturell skole, vi er en *norsk* skole. Alt som foregår på en norsk skole, skal foregå på Furufjell, (vi) deler ikke opp i norske og utenlandske elever. Her går for eksempel alle på ski. Vi må huske at de aller fleste er norske statsborgere.

På spørsmål om det var mulig å se på de ulike kulturene som en ressurs i skolesamfunnet, svarte han slik:

Vi gjør jo det, uten at vi tenker så mye på det. Alle mennesker har jo sterke og svake sider. Og noen forholdsregler må vi ta, det er jo noen religiøse ..., vi må jo la være å trække i salaten i noen sammenhenger.

Disse svarene fra ledelsen vitner om en oppfatning om at de minoritetsspråklige elevene skal bli så lik majoriteten som mulig, og at mangfoldet skal homogeniseres (assimilasjon). Annerledeshet blir sett på som et overgangsfenomen man søker å overvinne. I stedet for fokus på ressurs, ligger fokus på mangler: Hva er det «de» mangler som «vi» må gi dem så de kan bli som oss?

I perioden 2005–2007 gjennomførte Oslo kommune prosjektet *Forsterket tilpasset norskopplæring*. Utgangspunkt for prosjektet var å innføre felles læreplan i norsk for alle elever i osloskolen,

og Høgskolen i Hedmark foretok en forskningsbasert evaluering av prosjektet.

I delrapport 5

Skolekulturer for læring (2008) peker forskerne blant annet på at de observerte skolene har et utviklingspotensial på systemnivå når det gjelder minoritetselever. Selv om skolene i ulik grad prøver å tilpasse opplæringen av de minoritetsspråklige elevene på individnivå, gjenspeiles dette ikke i plandokumentene på skolene. Vårt kjennskap til Furufjell og rapportene fra studentene tyder på at det samme gjaldt for denne skolen. Som nevnt ovenfor skulle studentene spesielt vurdere hvordan de minoritetsspråklige elevenes situasjon var til stede i skolens og den enkelte lærers planer. På skolenivå fant de ikke noe som indikerte en skolekultur med ønske eller mål om å framstå som en skole med fokus på de ressursene som det brede språklige og kulturelle mangfoldet i elevflokk representerte. Forskerne i Oslo kommunes prosjekt peker nettopp på at det er typisk for kulturen på flere av skolene at bestemte etablerte kulturfaktorer tas for gitt. Det kulturelle mangfoldet i elevflokk synes i stor grad å være neglisjert eller bare tidvis å få oppmerksomhet. Selv om det kan være ønske om og vilje til å sette inn tiltak i opplæringen på individnivå, vil ikke det være tilstrekkelig, ifølge forskerne. Blant deres utviklingsråd til skolene leser vi på s. 39 i rapporten:

Vi anbefaler at alle skolene i det videre utviklingsarbeidet bør benytte elevenes varierte språk- og kulturbakgrunn som en ressurs for hele skolen.

An-Magritt Hauge (2007) er også opptatt av betydningen skolekulturen har for elevenes læring. Hun har beskrevet «den flerkulturelle skolen» på basis av to ulike forståelsesformer, og hennes to prototyper av skoler er interessante å studere sammen med svarene fra ledelsen på Furufjell skole. Den ene typen skole beskriver Hauge som problemorientert, assimilerende og marginali-

serende. Den andre typen skole er en skole som arbeider pedagogisk ut fra en slik tenkning, er ressursorientert, likeverdsbasert og inkluderende. Hauge kaller det en *felleskulturell* skole.

På slike skoler er tiltak for minoritetsspråklige elever ordinære tiltak, og det språklige og kulturelle mangfoldet danner basis for den pedagogiske virksomheten (Hauge 2007, s 27-28).

Hauge viser til at opplæringen skal virke identitetsbekreftende og gi perspektivutvidelse for alle elever. Det betyr at skolen skal bygge på deres kunnskaper og erfaringer slik at elevene kan kjenne seg igjen. Samtidig skal alle elever lære noe nytt.

Hun mener at på en problemorientert skole får majoritets elever identitetsbekreftelse, men knapt noen perspektivutvidelse i forhold til flerkulturalitet. De minoritetsspråklige elevene får imidlertid ingen identitetsbekreftelse, men høy grad av perspektivutvidelse.

Flere av Hauges synspunkter får støtte av utvalget bak NOU 2010: 7 *Mangfold og mestring*. Her legges det fram forslag til en rekke tiltak som har som mål å bedre opplæringssituasjonen for minoritetsspråklige barn, unge og voksne. Utvalget dokumenterer behovet for at økt flerkulturell og flerspråklig kompetanse integreres i alle typer førskolelærer- og lærerutdanning. Vi mener at vårt prosjekt har bekreftet et slikt behov.

Vurdering av prosjektet

Vår målsetting med den tette oppfølgingen av minoritetsspråklige studenter i praksis var å styrke vår praksiskompetanse som lærerutdannere, spesielt kunnskapen om profesjonsfeltets forhold til minoritetsspråklige elever. Gjennom dette prosjektet fikk vi for det første en utvidet mulighet til å være i klasserommet, og vi samarbeidet nært med en studentgruppe. For det andre fikk vi erfare et samarbeid med en studentgruppe med et potensial som ofte ikke blir verdsatt i lærerutdanninga. Dette har utviklet vår kompetanse for å kunne drive god og praksisnær utdanning.

Studentene har i hovedsak vurdert prosjektet som svært positivt. Flere takker for at de fikk

være med og sier det har vært lærerikt. Vi lar en av studentene til slutt sette ord på hvilken rolle hun mener en tospråklig lærer kan spille:

Nå vet jeg at min rolle som lærer spiller en viktig rolle for mange minoritets elever i den norske skole, og at det kan være nyttig for meg og elever at jeg forbedrer det tyrkiske språket mitt, slik at jeg blir en tospråklig lærer med to *flytende* språk. Da kan jeg være til hjelp for mange! Både elever og foreldre. Jeg har rett og slett blitt mer motivert og fått bedre selvtillit. At jeg faktisk er en ressurs for mange!

LITTERATUR

HAUGE, A.-M. (2007). *Den felleskulturelle skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
BAKKE, E., DANBOLT, A.M.V., ENGEN, T.H.O., KULBRANDSTAD, L.A. (2008). *Skolekulturer for læring. En kasusundersøkelse av fire skoler*. Delrapport 5 (Kortversjon). Hamar: Høgskolen i Hedmark
NOU, NORGES OFFENTLIGE UTREDNINGER (2010: 7) *Mangfold og mestring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet



Grethe Hilditch er høgskolelektor ved Høgskolen i Oslo, avdeling for lærerutdanning og internasjonale studier. Hun har hovedfag i nordisk språk og litteratur, lang erfaring fra undervisning i skole og lærerutdanning og har spesialisert seg innen andrespråksfeltet. Hun er medforfatter i M.E. Nergård og I. Tonne (red.) (2008) *Språkdidaktikk for norsk-lærere. Mangfold av språk og tekster i undervisningen*. (Universitetsforlaget).



Torill Strand er høgskolelektor ved Høgskolen i Oslo, avdeling for lærerutdanning og internasjonale studier. Hun har hovedfag i norskdidaktikk, lang praksis fra ungdomsskolen og lærerutdanning. Har skrevet lærebøker i samfunnsfag for ungdomstrinnet, og ga tidligere i år ut boka *Litteratur i det flerkulturelle klasserommet* (Universitetsforlaget).

NYE KIA SPORTAGE

7 ÅRS GARANTI

HAR ALDRI SETT BEDRE UT

Det er ikke bare designet som vekker oppsikt på nye KIA Sportage. Det samme kan sies om det høye utstyrsnivået, det svært gode resultatet fra Euro NCAP, og det store utvalget av tilgjengelige modeller. På toppen av dette har KIA Sportage 7 års garanti, fordi en lengre garanti er mer attraktiv enn en kort.



KIA - ENESTE MERKE
MED 7 ÅRS GARANTI!

KIA Sportage fra kun
259.600,-

www.kia.no



Veil. priser inkl. frakt, lev.omkostninger og understellsbehandling (kr. 9.700,-) levert Drammen. Lokal frakt samt årsavgift tilkommer. Forbehold om avvik i annonsen. CO₂ utslipp fra 135 g/km, og forbruk fra 0,52 l/mil ved blandet kjøring. Importør: Bertel O. Steen.

ALTA: Alta Motorsenter 78 44 99 50. **ALVDAL:** Granrud Bilverksted AS 62 48 98 98. **BERGEN:** Kia Bergen 55 11 99 00. **DRAMMEN:** Buskerud Bilsenter AS 32 24 15 00. **EGERSUND:** Dalane Bil AS 51 49 62 00. **ELVERUM:** Park Auto AS 62 42 60 90. **FINNSNES:** Abil AS 77 85 10 20. **FREDRIKSTAD:** Bilbutikk1 AS 69 35 50 00. **GJØVIK:** Grefsrud Bil AS 61 13 18 00. **GOL:** Glitre Bil AS 32 02 95 90. **HAMAR:** Autostrada AS 62 58 57 00. **HARSTAD:** Salminen AS 77 01 32 00. **HAUGESUND:** Varden Bil AS 52 81 45 00. **HOKKSUND:** Bråtens Bilco AS 32 75 52 99. **HØNEFOSS:** KN Bil AS 32 17 98 80. **HØYANGER:** Høyanger Bil AS 57 71 32 77. **KIRKENÆR:** Trio Bilservice AS 62 94 76 55. **KR.SAND:** Motor Sør AS 38 12 36 30. **KR.SUND:** Autocentrum AS 71 58 09 70. **KVINNHERRAD/HARDANGER:** S. Rødsten Bilforretning AS 53 48 64 11. **LARVIK:** Larvik Motor AS 33 14 18 50. **LILLEHAMMER:** Lillehammer-Bil A/S 61 26 86 00. **LØRENSKOG:** Kia Lørenskog 67 91 42 00. **MOLDE:** Årø Bilsenter AS 71 20 34 00. **NARVIK:** Autocenteret AS 76 95 03 20. **NORDFJORDEID:** Vest Auto AS 57 88 98 00. **NORDREISA:** Reisa Bilsenter AS 77 77 02 80. **OPPAKER:** Bilsenteret r2 AS 63 90 11 11. **SKI:** Torp Auto AS 64 94 58 77. **SKIEN:** Star Bilsalg AS 35 90 04 90. **STAVANGER/SANDNES:** Kia Sør Vest AS/Ålgård's Auto 51 68 22 32. **STEINKJER:** Bragstad Bil AS 74 16 28 88. **SØR-AUDNEDAL:** Vigeland Bil AS 38 25 66 62. **TROMSØ:** Teknisk Bureau AS 77 60 78 00. **TRONDHEIM:** Kia Trondheim 73 82 41 20. **TRYSIL:** Trysil Bil AS 62 44 84 00. **TØNSBERG:** City Bil AS 47 88 40 00. **VOLDA:** Volda Bilsenter AS 70 07 98 00. **ÅLESUND:** Bilbutikken Ålesund AS 70 17 80 00.

Bygg for barn

■ AV ALF HOWLID

Vi bygger skoler som er tilrettelagt for et stillesittende inneliv. Men skal barna få et nødvendig fundament for læring, må kroppens mangfoldige bevegelsesbehov dekkes. Er skolebygningen blitt barnekroppens fiende?

En dag i Atlasfjellene i Marokko satt vi, en gruppe arkitekter, i en landsby og tegnet jordfargede hus, mens kvikke, tynne berberbarn løp fra tegneblokk til tegneblokk. Noen i rosa plastsandaler, andre i bestefars gummistøvler, de fleste barbeint. Da vi dro nedover fjellveien i landroverne, løp barna ved siden av oss i den steinete grøfta. I stedet for å se seg for, så de på oss og ropte og vinket. Ingen falt. Kroppsbeherskelsen vitnet om en barndom som hadde gitt dem det aller beste kroppslige grunnlag for læring. I et glimt så jeg for meg norske skolebarn, løpende i dette landskapet. Det ville blitt beinbrudd og utslåtte tenner. Norske barn er offer for den moderne makeligheten. Barn kjøres til skolen og sitter timer foran skjermen hver dag og er fysisk inaktive store deler av dagen.

Sivilisasjonens bygning

Skolearkitekturen har hatt som oppgave å gi funksjonelt støttende rammer for det daglige samvær mellom lærer og elever. Har vi de skolebygningene som situasjonen krever?

Ved siste århundreskifte ble det bygget mange nye skoleanlegg. Eldre skoler ble rehabilitert, og noen skoler, som ble bygget som provisorieskoler til store elevkull på sekstitallet, ble revet. Seksårsreformen førte til dramatisk øket rombehov, men først og fremst har utviklingen vært drevet av den forsterkede sentraliseringen og urbaniseringen. De store byene og andre tilflyttingskommuner har fått skolebygging som en kontinuerlig utfordring. For eksempel skal Oslo bygge 15000 kvm skolebygg per år de kommende ti årene, en investering på 2,5 milliarder kroner.

Under denne siste bølgen i skolebyggingen har man hatt store ambisjoner. Det skulle bygges for en ny tid, for en skole med åpne læringsstrategier, og mange skoleanlegg fikk høy bygningsteknisk kvalitet. Man så at det måtte bygges fleksibelt for å kunne møte stadig nye læreplaner. Dermed ble skoleeierne, ikke lærerne, de fremste talsmenn for åpne skoler.

Oppbruddets arkitektur

Den gamle skole hadde hatt sitt hundreår, med sin faste omforente læringsmodell og sin klassiske skolebygning. Korridorskolen ble betraktet som en antikvert form, og den klassiske skolearkitekturen som en dysfunksjonell ramme. Den nye arenaen skulle gi rom for nye læringsformer, ny undervisningsteknologi og nye demokratiske relasjoner mellom lærere og elever. En rektor sa det slik: «Den nye skolen skal være et sted hvor du ikke ser at det er en skole du er kommet til, og hvor du ikke ut fra hva menneskene gjør kan se forskjell på lærere og elever.» Skoleorganismen skulle ha en åpen og tilpasningsdyktig skolebygning. For å få til en moderne skolehverdag måtte arkitekturen spille på lag, og konseptutviklingen foregikk i Sverige. Utviklingsmiljøet Skola 2000 ble engasjert av handlekraftige svenske kommuner som bygget nye skoler samtidig med at de etablerte ny organisering av skolelivet. Dette arbeidet ga avgjørende impulser for gjennomføring av radikalt nye skoleanlegg i Skandinavia, og Skola 2000 fikk stor betydning for skolebygging i Norge.

I denne nye skolen er de strukturerende rammer forlatt. Man har gitt avkall på fast rytme og



Forskning på Trekroner-skolen har vist at gutter og jenter lekte mer og beveger seg mer enn barn på tradisjonelle skoler.

Foto: Søren Nagbøl, © SLA

struktur for å få åpenhet og fleksibilitet. Skoleklokka ringer ikke, klassen er borte og læreren er blitt veileder. Læringsarenaen har mange ulike romformer med mulighet for varierte læringsstrategier tilpasset forskjellige arbeidsformer. Samtidig har den også en rasjonell arealutnyttelse som uttalt mål. Det er ikke lenger noe klassesdelingstall som setter absolutte grenser for elevtettheten, og funksjoner som før krevde spesialrom, er ute av programmene. I en grunnskole med 750 elever plasseres 8 sløydbenker i et hjørne på torget i stedet for at man bygger en sløydsal.

Enhetsskolen spriker

I denne utbyggingstiden har det vært stor uenighet om dette veivalget har vært riktig. Med en fleksibel læringsarena er det etablert en ny form uten at vi ser hvilke metode- og innholdsendrende konsekvenser den får. I den nye skolen blir det ikke gitt plass for den gamle sammenholdte klasseundervisningen, der alle samtidig kan være i sine faste klasserom, og hvor elevene i den enkelte klasse

hovedsakelig holder på med det samme. Klasserommet er forlatt uten at vi vet hvilke kvaliteter vi da har mistet. Hva slags kår vil den fortrolige samtalen mellom en klasse og læreren få? Sangen i klassene, hvordan lar den seg ivareta? Fortellerkulturen, hvor klassen oppøver ferdighet i å lytte og hvor læreren får utviklet fortellingen som et pedagogisk verktøy, får den en beskyttende fysisk struktur?

Størsteparten av de eksisterende norske skolen er klasseromsskoler, og det er sterke begrensninger for hvor radikalt disse kan bygges om. Det er som regel ikke økonomi til å la dem gjennomgå en total transformasjon, men de kan gjøres til hybrider. Diskusjonene og erfaringene i den senere tid har ført til at noen kommuner også i sine helt nye anlegg har valgt hybride løsninger, mellom den gamle korridorskolen og den nye torgskolen. Vi har nå side om side gamle og nye læringsstrategier, gamle og nye skoleanlegg, gamle og nye organiseringsformer.



Uavklarte behov – usikker utforming

Et oppbrudd måtte komme, i skolen som i andre deler av samfunnet. Samtidig råder det nå en usikkerhet. For eksempel er mange av det siste tiårets nye videregående skoler bygget åpne, mens i de videregående skolene som nå er under oppføring og planlegging, så er lukkede klasserom tilbake. Men det er beholdt en stor adkomst- og fordelingshall, som gir dype oppholdssoner hvor deler av arealet ligger langt fra dagslyskilder. For både å imøtekomme det gjenopptatte kravet om lukkede klasserom og samtidig få en visuell åpenhet med maksimal utnyttelse av dagslyset, er det utstrakt bruk av glass i skilleveggene. Altså lukket, men åpent – eller omvendt.

Nå har vi skoler med ulike praksiser, noen med hensiktsmessige fysiske rammer, andre med uhen-siktsmessige. Selv om man kan føle et ubehag ved at det er barn det her eksperimenteres med, skulle det være mulig å lære noe av at vi har denne variasjonen i det nasjonale skolelandskapet. Likevel er det ikke bevilget støtte til forskning på skolearkitekturens betydning for innhold og metodevalg i skolen. Dette

er oppsiktsvekkende, når man tenker på den enorme investeringen som gjøres i skolerehabilitering og nybygging. Verken i Utdanningsdirektoratet eller i KS vet man hvilket omfang den nye pedagogiske praksisen har i norsk skole, ei heller hvor stor del av Skole-Norge som nå har den nye skolens organisasjon og arkitektur.

Barndomslandet – et innendørsreservat

Det norske velferdssamfunnet har dramatisk utvidet arealene til andre store samfunnsinstitusjoner: helse, eldreomsorg, idrett og kultur; mens skoleelevenes romforbruk har forblitt uendret. Alle skoler, uansett organisasjonsform, har et brutto skolebygg-areal på mindre enn 13 kvadratmeter per elev. Tallet stammer fra den tiden da elevene skulle sitte stille på skolebenken noen timer og ellers hadde et bevegelsesmettet hverdagsliv. Disse 13 kvm ligger fremdeles til grunn for skolenes byggebudsjetter, selv om elevene nå er dobbelt så lenge på skolen og har radikalt mye større behov for fysiske aktiviteter i skoletiden. Denne arealknappheten har to alvorlige konsekvenser. For det første at man i programmet

Trekroner skole i Roskilde utenfor København er anlagt som et mangfoldig og aktivitetssinnbygd utelandskap mellom undervisningsbygningene. Skolen har sitt vrimleareal og alle sine «korridorer» utendørs. Arkitekt: Vilhelm Lauritzen Arkitekter, landskapsarkitekt: LA.
Foto: Søren Nagbøl, © SLA

Bildene til høyre: Dyrløkkeåsen skole i Frogn kommune utmerker seg med et naturtilpasset oppdelt anlegg, hvor alle klasser har god tilgang til skjermede uterom. Skolen er tegnet av arkitektgruppen lille frøen AS og landskapsarkitekter var Bjørbeek og Lindheim AS.
Foto: Stein Sole.



for skoleanlegg må velge mellom klasseromsskolen og landskapsskolen, selv om det er mye som tyder på at et godt skoleanlegg bør legge til rette for å kunne veksle mellom begge disse læringsstrategiene. Det er behov for både faste og trygge rammer rundt et klassefellesskap pluss tilstrekkelige arealer for varierte læringsformer. Gode hybride løsninger krever større plass. For det andre har den nedarvede areal knappheten som konsekvens at det ikke er rom nok i umiddelbar nærhet for allsidig fysisk aktivitet. Skolene er organisert for stillesitting, og lokalene er tilrettelagt for et rolig inneliv i sokkelesten på flate gulv. Det fysiske skolemiljøet er ikke utformet for fysisk aktivitet og tilfredsstillende ikke den voksende barnekroppens bevegelsesbehov. Alle programmer om livslang læring blir talemåter når man ikke sikrer at barna får den kroppslige utviklingen de har behov for.

Nye kvaliteter i nye skoler

Til tross for areal knappheten har mange skolebygninger fra nittitallet høye arkitektoniske kvaliteter. Noen kommuner bygget skolebygg for første gang på årtier og ville ha en skole som samtidig kunne være et identitetsskapende kulturanlegg. Men de gode skolene fra denne perioden har arkitektonisk kvalitet først og fremst ved at de har god tilgjengelighet til beskyttede uterom i direkte tilknytning til undervisningsrommene. Dette representerte en radikal nyorientering i skolearkitekturen med det overordnede mål at det skulle gis mulighet for en trygg og enkel veksling mellom aktivitet inne og ute. Skolene ble organisert i flere fløyer med en arkitektur som skapte muligheter for varierte uterom. Rett før århundreskiftet ble det i Norge også bygget mange oppdelte paviljongskoler, hvor en del av den daglige trafikken mellom bygningene var utendørs. I 1999 gikk Skolebyggprisen til Dyrøkkeåsen skole, Frogn kommune og Arkitektgruppen lille frøen. Skolen utmerket seg med et naturtilpasset oppdelt anlegg, hvor alle klasser har god tilgang til skjermede uterom.

I denne tradisjonen var Trekroner-skolen i Roskilde utenfor København et av de mest radikale prosjektene. Der ble det anlagt et mangfoldig og aktivitetsinnbydende utelandskap mellom undervisningsbygningene, og skolen fikk vrimeleareal og alle sine «korridorer» utendørs. Selve uterommet

mellom bygningene ble ansett som skolens viktigste læringsarena. Forskning på denne skolen har vist at gutter og jenter lekte mer sammen enn barn på mer tradisjonelle skoler, og de beveget seg mer.

Inaktivitetsepidemi og fysiske omgivelser

Relativt nylig er vi blitt klar over at også Norge er rammet av den voksende inaktivitetsepidemien. Den delen av befolkningen, og de barna, som i denne sammenhengen er mest utsatt, nås ikke av aktivitets- og kostholdskampanjer: Ifølge ernæringsprofessor Christian Drevon vil myndighetenes tiltaksplaner ikke hindre fortsatt fedmeutvikling: «Antall skritt det går i en befolkning, avgjør hvor mye fysisk aktivitet det er. Når du bygger en blokk, må du ikke lage seks heiser og en møkkete baktrapp. Heiser skal bare være for dem som faktisk trenger det. Få bort rulletrappene. Få barn til å gå til skolen. Sørg for at det overalt blir gang- og sykkelstier som blir måkt om vinteren og feid om sommeren.»

Mange i helsefagmiljøene, som ikke er videre optimistiske på kampanjenes vegne, peker nå på betydningen av den fysiske samfunnsplanleggingen: Kommunene har et ansvar for å legge til rette for god helse, men dette blir svært ofte nedprioritert. Barn trenger trygge skoleveier og spennende uteområder, ikke bare i nærmiljøet, men også på skolen.

Denne erkjennelsen har ennå ikke ført til praktiske politiske tiltak i fysisk planlegging, og heller ikke til en nyorientering i skolebyggingen. Paradoksalt nok, samtidig med at vi innser at vi trenger en aktivitets- og utelivsgenererende skole, har det meldt seg nye samfunnsmessige krav til skolebyggene som kan vise seg å føre til en ytterligere svekkelse av folkehelseperspektivet.

Barndommens sted under press

Nye forskrifter i bygningsloven skal ivareta viktige og nødvendige hensyn til energiøkonomisering. Byggeindustrien, som står for 40 prosent av energiforbruket i samfunnet, må tenke ressursmessig helt nytt. Dette er både berettiget og betimelig, men kan føre til dilemmaer i skolebyggingen. Bygninger med minimum av yttervegg og med færrest mulig åpninger vil bli et nesten uunngåelig svar på de nye kravene til energiøkonomisering. Passivhusidealet trekker i retning av sammensnur-

ping, tiltetting og innelukkning, helt forskjellig fra de åpne, lyse og forgrenede skolene fra 90-tallet. Fordi kompakte bygningsløsninger har lett for å vende ryggen til uterommene, vil det også bli vanskeligere å bruke bygningsutformingen til å skape gode uterom.

Enkelte grunnskoler som nå er under planlegging i tråd med nye forskrifter, får løsninger med en kompakt bygningskropp og med høye multifunksjonelle åpne adkomstsoner. Innelivet blir optimalt tilrettelagt, men terskelen for å ta med barna ut vil bli høyere. Tiden for de varierte skolebygningene som åpner seg mot gode uterom, kan være over.

Skolebyggeriet i en konkurranseøkonomi

Det er ikke bare nye miljøkrav som presser barnedommens sted. Også endimensjonale bedriftsøkonomiske føringer truer. I Oslo ser vi tegn til at betraktningen av skole kun som et rasjonelt lærings-senter, som skal bygges raskt og billig, er i ferd med å fortrenge bildet av en skole som skal ha en inviterende og særpreget arkitektur. Undervisningsbygg KF i Oslo kommune, den største skolebyggeren, har under bestilling en hypermoderne bygningsmodul, Superkuben, som skal kunne settes sammen til alt fra barnehager til videregående skoler. De store byggeklossene skal komme 98 prosent ferdig fra fabrikk og bygges på halv tid til halv kostnad. Her er det ikke lett å få øye på arkitekturidealene fra nittitallet, man ser snarere en fascinasjon for en moderne superbrakke: «Modulene er designet for å kunne benyttes både permanent og midlertidig i trange byområder så vel som på mer landlige tomtar og kan bygges i fire etasjer. De kan flyttes til nye steder, når behov melder seg eller lagres til senere bruk.» Vi får håpe at disse byggene vil være egnet til å ivareta andre hensyn enn de rent økonomiske.

Mye står på spill

I et folkehelseperspektiv vil den budsjettbarberte og miljøtilpassede skolen ha negative konsekvenser for flertallet av barna i den grad dette fører til et passiviserende inneliv i for trange lokaler.

En miljømessig bærekraftig og samtidig tidsmessig pedagogisk funksjonell skolearkitektur, må sikre flere nødvendige kvaliteter: romslighet nok til veksling mellom relevante læringsformer,

store nok rom for barnas fysiske utfoldelse og god nok kontakt for alle elever til skjermede uterom.

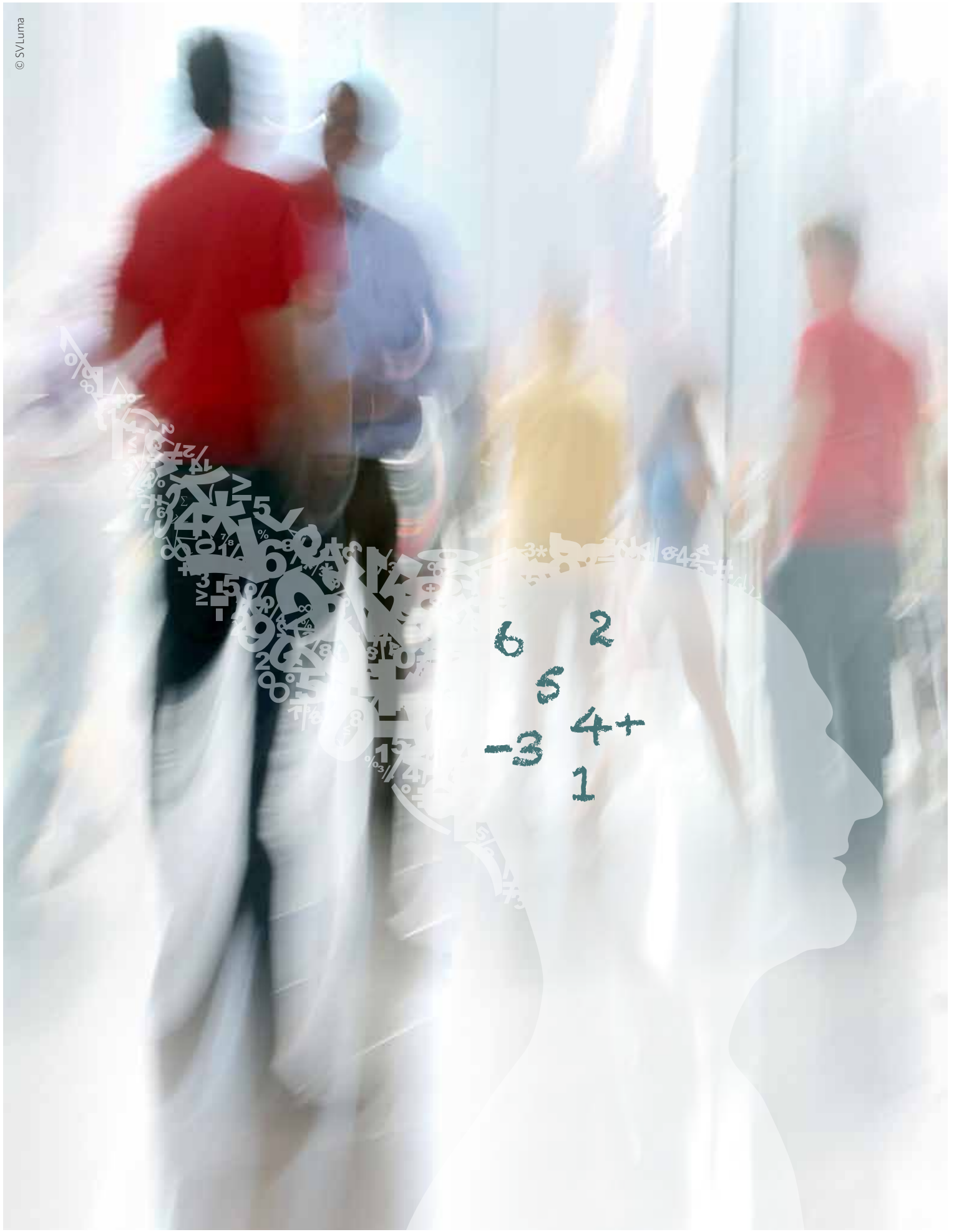
Selvfølgelig vil skolene måtte bli dyrere. Men hvorfor skal de viktigste byggene i landet være billige? Vil vi ha et billig slott eller et billig storting?



Superkuben slik den står oppført på Helsfyr i Oslo. Foto: Undervisningsbygg



Alf Howlid er sivilarkitekt MNAL og prosjektleder i Norsk Form. Han har også lang erfaring som lærer på alle alderstrinn.



Rettferdig standpunktvurdering

– på grensen av det mulige?

■ AV TINE S. PRØITZ OG JORUNN S. BORGEN

I en undersøkelse har man spurt lærere innenfor fem ulike fag om hva slags grunnlag de baserer sine standpunktkarakterer på og hva de legger vekt på når de skal sette karakteren. Resultatene blir lagt inn i en modell der man skiller mellom to tilnærminger til karaktersetting. Det viser seg at fagenes egenart spiller en overraskende stor rolle for hvordan standpunktkarakterer settes. Standpunktvurdering blir av lærerne sett på som et utfordrende tema, og mange etterspør tydeligere retningslinjer på feltet.

Medieoppmerksomheten i forbindelse med eksamenskarakterer er årviss og handler blant annet om gapet mellom standpunkt- og eksamenskarakterer. Oppmerksomheten er oftest knyttet til hva som er et naturlig avvik mellom standpunkt- og eksamenskarakter i et fag. Hva betyr det når avviket er stort? Er det lærerne som ikke kan jobben sin? Utover studier av karakterstatistikk fins det få studier i Norge av læreres karaktersetting som er basert på lærernes egne beskrivelser av karaktersetting til standpunkt. Dette er paradoksalt, siden standpunktkarakterene utgjør en stor del av den samlede karakterpoengsum på vitnemålet. Elever skal for eksempel etter fullført 10. trinn ha 13 standpunktkarakterer, men har som regel én til tre eksamenskarakterer på vitnemålet. Til tross for dette får eksamen og eksamenskarakterer størst oppmerksomhet i regelverket og i kvalitetsdebatter om vurdering.

I en ny rapport fra NIFU STEP har vi presentert resultatene av en undersøkelse av læreres praksis for standpunktvurdering. I løpet av våren 2010 snakket vi med 41 faglærere fra fem fag ved fire ungdomsskoler og to videregående skoler om deres egen praksis for standpunktvurdering. Lærernes fortellinger gir et litt annet bilde av arbeid med standpunktkaraktersetting enn tradisjonelle studier av karakterstatistikk gir¹.

Studier av karaktersetting i andre land

Internasjonalt har det lenge vært påpekt at lærere i varierende grad setter karakterer i tråd med anbefalt praksis (Stiggins og Conklin 1992). I stedet viser forskning at lærere setter karakter ut fra hva de mener er konsekvensene av karakterer, og at dette noen ganger skjer på bekostning av hva en karakter faktisk betyr. Forskjellen mellom anbefalt og faktisk karaktergivning blir dermed et problem for karakterenes gyldighet (Brookhart 1991). Det er også pekt på at lærere i karaktersettingsprosessen ideelt sett skal fungere som dommere, men forskning har vist at lærere også inntar rollen som advokat for egne elever når de skal sette karakter. Dommerrollen faller naturlig ved ekstern sensurering, mens advokatrollen i størst grad brukes ved vurdering av egne elever. Advokatrollen synes også å ha en dobbel standard når det gjelder rettferdig vurdering. Brookhart (1993) viser til at gjennomsnittselever «får som fortjent», mens elever under gjennomsnittet «gis mer slakk» om det er noen måte å rettferdiggjøre det på.

Flere forskere har pekt på at det kan være et manglende teoretisk sammenfall mellom hva lærere er anbefalt å gjøre, og hva som gjøres i skolehverdagen (Stiggins og Conclin 1992, Arasian & Jones 1993, Brookhart 1991, 1994, 2005). Det er spesielt vanskelig å skille mellom innsats og prestasjon i fag. Når karakterer skal gis, er anbefalt

praksis fra skolemyndigheters side å vektlegge prestasjon, og ikke innsats. I norsk sammenheng finner vi dette i revidert forskrift til opplæringsloven, der det er fremhevet at vurdering i fag skal gjøres i forhold til de samlede kompetansemålene i læreplanene for fagene (§ 3-3). Mange lærere opplever imidlertid at det å skille innsats og prestasjon ikke er en relevant anbefaling for klasseromssituasjonen (Ariasian & Jones 1993, Brookhart 1994, 2005). Lærere planlegger undervisning og gir elevene tilpassede læringsaktiviteter slik at vekst og oppnåelse av læringsmål kan skje gjennom veiledning. Innenfor denne logikken blir prestasjonen satt på spill dersom eleven ikke deltar i aktivitetene. På bakgrunn av dette hevder Ariasian og Jones (1993) at læreres beslutninger knyttet til sluttvurdering er del av en større vurderingskontekst. Denne forskningen viser at uformelle vurderinger knyttet til det å rangere elever, planlegge opplegg og undervise i løpet av skoleåret, påvirker de mer formelle vurderingene lærere gjør.

En gjennomgang av 19 forskjellige internasjonale forskningsbidrag om karaktersetting viser at noen bestemte resultater stadig går igjen (Brookhart 1994). Resultatene er så robuste at Brookhart mener de har overføringsverdi til andre sammenhenger (1994: 288). Brookhart oppsummerer funnene i fire punkter:

- Lærere er opptatt av å være rettferdige overfor elever, blant annet ved å informere dem om hvilke krav som stilles for de enkelte karakterer.
- Måling av prestasjoner, ved hjelp av tester/prøver, er en vesentlig komponent ved karaktersetting, men innsats og evne blir også ofte tatt i betraktning.
- Det finnes en nivåeffekt i læreres karaktersetting – desto høyere opp i utdanningssystemet, jo mer formelt blir vurderingsgrunnlaget lærere bruker for å sette karakter.
- Det finnes individuelle variasjoner mellom læreres praksiser for karaktersetting. Ulike lærere oppfatter meningen og formålet med karakterer ulikt, og de vurderer faktorer som kan si noe om prestasjoner ulikt.

Mye av denne forskningen er publisert på 1990-tallet. Forskning fra 2000-tallet synes på mange må-

ter å følge opp problemstillingene fra den tidligere forskningen, men resultatene ses i sammenheng med større utviklingstrekk innenfor vurdering. Ifølge Duncan og Noonan (2005) er situasjonen på 2000-tallet preget av «*the assessment reform*», som kjennetegnes av spesielt to faktorer: 1) utviklingen av storskalaundersøkelser for testing av elevers kunnskaper og kompetanser og 2) endringer i læreres praksis for vurdering. Endringene omfatter et bredt utbud av nye og annerledes forventninger til læreres kompetanse og praksis på vurderingsfeltet. Fra norsk sammenheng kjenner vi igjen de samme elementene fra innføringen av utdanningsreformen Kunnskapsløftet og revisjonen av forskrift til opplæringsloven i 2009. Evalueringsforskning på implementeringen av Kunnskapsløftet viser entusiasme på skoleeier- og skolenivå rundt innføring av en ny læreplan (LKO6), men at innføringen av et nytt «vurderingsregime» skaper en del frustrasjon (Møller m.fl. 2009). Vårt bidrag i denne sammenheng er å belyse hvordan dette viser seg i praksis for standpunktvurderingen.

Karaktersetting i fem fag i ungdomsskole og videregående opplæring

I våre samtaler med 41 faglærere i fem fag (norsk, matematikk, naturfag, kunst og håndverk/design og håndverk og kroppsøving) har vi søkt informasjon om hva slags grunnlag lærere baserer sine standpunktvurderinger på, og hva som vektlegges når karakteren settes. Vi har også bedt dem om å beskrive hvordan de går frem, og hvilke hjelpemidler eller systemer de bruker når de skal sette endelig standpunkt-karakter.

Som utgangspunkt for samtalene med lærere, og som verktøy for analysen av det innsamlede datamaterialet, utviklet vi en modell inspirert av internasjonal forskning. I modellen skiller vi mellom to tilnærminger til karaktersetting, basert på to ulike rettferdighetsprinsipper, den universelle: alle elever behandles likt, og den differensielle: elever behandles ulikt på bakgrunn av om de oppfattes som svake eller sterke. Videre har vi delt inn i tre hovedelementer som lærere kan tenkes å vektlegge når standpunktvurdering gjøres; prestasjon, kunnskap og deltakelse.

Universell karaktersetting		Differensiell karaktersetting
Prestasjon Ferdigheter og mestring; absolutt mål, grad av eller endelig prestasjon definert av læreplandokumenter	Kunnskap Regler, strategier, konsepter og prinsipper	Deltakelse Innsats, holdning, oppmøte

Kilde: Prøitz og Borgen (2010:49)², basert på Resh (2009) og Melograno (2005)

I tillegg til modellen har vi tatt i betraktning strukturerende og organiserende rammer for de fem fagene slik de er nedfelt i læreplanverket (LK06) og Grep (<http://www.udir.no/grep>). Gjennom læreplanens beskrivelser av timefordelingen mellom fagene og de formelle formene for sluttvurdering som er fastsatt, legges det premisser for skolars og læreres arbeid i fag og med vurdering. Gjennomgangen viser at de fem fagene er underlagt ulike premisser når det gjelder timetall, antall hovedområder, tidspunkt for når i løpet faget avsluttes og standpunkt karakter settes, samt tilstedeværelse av eksamen og hva slags eksamen det er snakk om, og hvorvidt eksamen er lokalt eller sentralt gitt og sensurert.

Fagenes egenart

Våre møter med lærere og skoler vitner om at vurdering står høyt på dagsorden og at utfordringene oppleves som mange og komplekse. I hovedtrekk oppgir våre faglærere en praksis som samsvarer med hva Brookhart (1994) i fire punkter har oppsummert at lærere i andre land gjør.

Når vi ser alle intervjuene under ett, spiller imidlertid fagenes egenart en overraskende stor rolle. Standpunkt karaktersettingen i fagene norsk og matematikk er sterkt orientert mot tentamen, og eksempler på eksamensoppgaver synes å ha stor innflytelse på vurderingsgrunnlaget til standpunkt. Faglærere i norsk og matematikk bruker Utdanningsdirektoratets eksempeloppgaver for eksamen med sensorveiledninger som utgangspunkt for tentamen på slutten av året. Variasjonene er større i naturfag, kroppsøving og kunst og håndverk/design og håndverk, som er fag uten sentralt gitt skriftlig eksamen. Ut fra datamaterialet synes disse

fagene å være mer styrt av læreplanens innhold, samt den enkelte lærers og kollegiets oppfatninger om faget på den enkelte skole.

Rettferdighet

Lærerne oppfatter noen fag som enklere enn andre når det gjelder rettferdig vurdering. Graden av tolkningsrom ser ut til å være vesentlig i denne sammenhengen. Det oppfattes som lettest å sette rettferdig standpunkt karakter i matematikk og naturfag. I disse fagene oppgir faglærere at de er «poengslaver». Poeng sikrer rettferdig vurdering og gir lite rom for skjønn. Faglærere forteller om en praksis basert på poengberegning og prøveresultater gjennom året, men der en bredere avsluttende prøve avgjør standpunkt karakteren. Faglærere oppgir at det på grunn av fagenes emneinndeling er nødvendig med flere sluttvurderingstidspunkter, og ofte beregnes et «slags» gjennomsnitt av disse når standpunkt skal settes. Faglærerne i begge fagene påpeker at ifølge regelverket skal grunnlaget for standpunkt være kompetanse ved avslutningen av opplæringen (forskrift til opplæringsloven § 3-18), men at dette ikke er like enkelt å gjennomføre i praksis.

Faglærerne i norsk, og kunst og håndverk / design og håndverk bruker ikke poeng, men holder elevenes prestasjoner eller kunnskaper opp mot kompetansemål og vurderer grad av måloppnåelse deretter.

Norskfaget oppfattes som vanskelig å sette rettferdig karakter i. Disse faglærerne håper at de setter så rettferdig karakter som mulig. Både i norsk og kunst og håndverk / design og håndverk er tolkningsfellesskap viktig. Å vurdere sammen med andre lærere i faget sikrer rettferdig vurdering, likevel er faglærerne i norskfaget mindre sikre på at de vurderer rettferdig enn i andre fag.

Faglærere i kroppsøving synes å basere seg på en blanding av vurderinger; testresultater av prestasjoner, dokumentasjon av egentreningsperiode, teoriprøver, deltagelse/oppmøte, innsats i timene, samt holdninger.

Samlet sett viser intervjuene at rettferdighet er viktig, men at det oppfattes som ulike ting. Rettferdig vurdering handler om likebehandling av elever i en gruppe (klassen), på et trinn (mellom grupper/klasser), historisk fra år til år og ikke

minst mellom skoler. På grunnlag av dette skiller vi mellom oppfatninger om intern og ekstern rettferdighet i vurdering.

Modell over grunnlag for standpunktvurdering i fem fag

I vår undersøkelse har vi fått interessante beskrivelser av ulike grunnlag for standpunktvurdering, og verktøy for hvordan standpunktkarakterer settes i de fem fagene vi har undersøkt. Blant annet har vi stadfestet at det brukes ulike verktøy i fagene. En tilnærming er å bruke poeng på prøver, noe som avgir et bestemt karakternivå. Tolkningsrommet med denne tilnærmingen oppfattes som lite, hele karakterskalaen brukes og karakterer settes kriteriebasert. Denne tilnærmingen synes i stor grad å ha faste standarder for karaktersettingen. En annen tilnærming synes å være bruk av flere ulike verktøy, basert på definerte kjennetegn på måloppnåelse, vurderingsmatriser eller nedbrutte målformuleringer. Innenfor denne tilnærmingen beskrives tolkningsrommet som større og åpent for stadig forhandling.

Disse to tilnærmingene til vurdering av standpunktkarakter kan ses på som ytterpunkter på en akse som definerer grunnlag for standpunktkaraktersetting.

Vi har i informantenes fortellinger om egen praksis kunnet identifisere to tilnærminger til rettferdighet kjent fra internasjonal litteratur. Universell karaktergiving handler om å behandle alle elever likt, mens differensiell karaktergiving handler om å behandle elever ulikt etter hvorvidt de er oppfattet som svake eller sterke elever. De to aspektene ved karaktergiving kan betraktes som ytterpunktene på en akse som beskriver grad av universell eller differensiell vektlegging ved standpunktvurdering. Nedenfor presenterer vi en modell der disse to aksene kombineres.

Vi har plassert fagene inn i modellen basert på generelle trekk ved standpunktkaraktersettingen slik faglærere har beskrevet dette.

1. *Kunst og håndverk* og *design og håndverk* er i hovedsak preget av en vurderingspraksis basert på et grunnlag for forhandling mellom lærere, kombinert med universell vekting for standpunktkaraktersetting. Samarbeid og utvikling av



Modell: En forskningsbasert hypotese om grunnlag og vekting ved standpunkt- vurdering i fem fag. Kilde: Prøitz og Borgen (2010:116)

tolkningsfellesskap står sentralt i standpunktkaraktersettingen. I faget gis det karakter primært for prestasjon, informanter oppgir at «det gjør vondt» å ikke gi elever noe for innsats.

2. *Naturfag* er sammen med *matematikk* i hovedsak preget av et standardisert grunnlag med universell vekting for standpunktkaraktersetting. Naturfag og matematikk har det til felles at de bruker poengsystemer. Poengsystemene gjør at lærerne i stor grad oppgir å gi standpunktkarakterer universelt. Naturfaglærerne synes å være litt mer differensielle i standpunktkaraktersettingen på grunn av bruk av flere kilder som grunnlag, samt at det er mer rom for skjønn. Matematikklærerne er sammen med lærerne i kunst og håndverk og design og håndverk de mest universelt orienterte av informantene vi har snakket med.

3. *Norskfaget* er i hovedsak preget av et grunnlag for forhandling kombinert med differensiell vekting for standpunktvurdering. Norskfagets informanter oppgir at karaktersetting i faget er basert på en del skjønn. Likevel, norsklærerne oppgir at de arbeider etter vurderingsmatriser, kriterier og nedbrutte målformuleringer, mens kompetanseoppnåelse er et stadig tema for forhandling mellom lærere i faget. Faget har sentralt gitt skriftlig eksamen, noe som synes å ha en betydningsfull

rolle i forhandlingen om hva en god prestasjon er. Informantene i norskfaget oppgir at de sjelden eller aldri gir karakteren 1, og at de jakter på 2-er-kandidater fordi alle kan noe i norskfaget.

4. *Kroppøvningsfaget* er i hovedsak preget av forhandlet grunnlag med standardisert vektning for standpunktvurdering. Informantene i faget oppgir å sette standpunktkarakter etter målbare standarder for hva en god prestasjon er, eksempelvis ved tester av ferdigheter, som ved løping på tid. Samtidig åpner informanter i faget for bruk av skjønn i dialog med eleven. Lærerne i dette faget er de som i størst grad oppgir å legge vekt på elementer som innsats, deltakelse og oppmøte for alle elever når de setter standpunktkarakter.

Modellen viser at faglærere vi har snakket med, har det til felles at de benytter seg av ulike verktøy når de setter standpunktkarakter for sine elever. Når vi spør faglærere om hva slags grunnlag de har for standpunktkaraktersetting i ulike fag, tyder svarene på at det varierer. Samtidig er det tydelig at det med hvert fag følger noen overordnede oppfatninger om hva som er god vurderingspraksis i faget. Vi anser modellen som en forskningsbasert hypotese for videre undersøkelser om vurdering i opplæringen.

Lærere ønsker sentrale retningslinjer

Fagenes egenart har betydning, men det er også likheter mellom de fem fagene. Når vi spør lærerne om det er noe de ønsker seg av støtte eller hjelp i arbeidet med standpunktvurdering, etterspørres tydeligere retningslinjer. Faglærerne oppgir at de stort sett er sikre på egen vurderingspraksis, men de er bekymret for at læreren i naborommet, på et annet trinn eller på en annen skole setter standpunkt på et annet grunnlag. Bekymringen handler om hvorvidt elever får rettferdige karakterer til standpunkt i regionen og i landet. Blant annet er ungdomsskolelærere opptatt av at elever i en region kan ha ulike konkurransevilkår når de søker seg til samme videregående skole. Lærerne mener at retningslinjer bør komme fra sentralt eller regionalt hold. Uansett er faglærerne opptatt av at etablering av et tolkningsfellesskap som skal fremme lik og rettferdig standpunktvurdering må strekke seg utover egen skole, helst være innenfor

fagenes rammer og gjerne på tvers av skolenivå. Materialet i denne undersøkelsen tyder på at sentrale og regionale myndigheter har en jobb å gjøre i samarbeid med faglærere for å fremme arbeidet for god standpunktvurdering.

NOTER

1 Forskningsprosjektet kom i gang etter initiativ og finansiering fra Utdanningsdirektoratet.

2 Modellen som presenteres her er en forenklet utgave av det analytiske verktøyet som er presentert i NIFU STEP rapport 16/2010.

LITTERATUR

ARASIAN, P. W. & A.M. JONES (1993). The teacher as applied measurer: Realities of classroom measurement and assessment. *Applied Measurement in Education*, 6 pp 241–254

BROOKHART, S.M. (1991). Letter: Grading practices and validity. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 10(1), pp. 35–36

BROOKHART, S.M. (1994). Teachers' Grading Practices: Meanings and Values. *Journal of Educational Measurement*. Vol. 30, No. 2, pp 123–142

BROOKHART, S.M. (2005) Developing Measurement Theory for Classroom Assessment Purpose and Uses. *Educational Measurement: Issues and Practice*. Vol 22 Issue 4 pp 5–12

DUNCAN, C.R. & NOONAN, B. (2005). Factors Affecting Teachers' Grading and Assessment Practices. *The Alberta Journal of Educational Research* Vol. 53, No. 1, Spring 2007, 1–21

GUSKEY, T.R. (2006). "It Wasn't Fair!" Educators' Recollection of Their Experiences as Students with Grading. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA

MELOGRANO, V.J. (2007). Grading and Report Cards for Standards-Based Physical Education. *Journal of physical education, recreation and dance*. Vol 78, No 6 pp. 45–53

MØLLER, J., PRØITZ, T.S. og AASEN, P. (red.) (2009). *Kunnskapsløftet – tung bør å bære?* NIFU STEP 42/2009

PRØITZ, T.S. & BORGES, J.S. (2010) *Rettferdig standpunktvurdering – det (u) muliges kunst?* NIFU STEP rapport 16/2010

RESH, N. (2009). Justice in grades allocation: teachers' perspective. *Social Psychology of Education*. Vol 12, No 3 pp 315–325

STIGGINS, R.J., & CONCLIN, N.F. (1992). *In teachers' hands: Investigating the practices of classroom assessment*. Albany: SUNY Press



Jorunn Spord Borgen er forsker ved Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU STEP) og professor II ved Høgskolen i Vestfold. Hun har bakgrunn som lærer, og har arbeidet i 30 år med undervisning og forskning innenfor grunnopplæringen og høyere utdanning.



Tine S. Prøitz er forsker ved Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU STEP) og PhD-student ved Universitetet i Oslo. Hun har erfaring som utreder i større utvalgsarbeider innenfor utdanningsområdet, og har arbeidet med problemstillinger knyttet til kvalitet, kompetanse, vurdering og læringsutbytte i grunnopplæringen og i høyere utdanning.

Filosofisk samtale i alle fag

■ AV KETIL ROGN-HAMRE

Filosofi er ikkje eit eige fag i skulen, men kan gå inn som ein del av arbeidet i eksisterande fag. I filosofiske samtalar er det ikkje formidlinga, men forståinga av fagstoffet som er det viktige: å stille gode spørsmål, å tenkje ut gode resonnement og å sjå ei sak frå fleire sider. Gjennom samtale vil elevane over tid kunne få ei djupare forståing av innhaldet i skulefaga.

Det følgjande er eit utdrag frå ein filosofisk samtale om reinkarnasjon i ei gruppe på 5. og 6. trinn. Temaet er ein del av fagstoffet i RLE, men elevane greier her å trekke inn perspektiv som ikkje står i læreboka:

- Det ville vere ein fordel å leve fleire gonger fordi det er bra å leve. Ein kan oppleve fine ting, som fjellturar og slikt.
- Eg trur det vil vere ein fordel å leve fleire gonger dersom ein får eit bra liv. Men eg lurar på om ein blir fødd på nytt som baby eller om ein blir gamal med ein gong ... å, no lurar eg på noko anna: Kan eigentleg babyar tenkje – eg meiner, dei kan jo ikkje prate?
- Eg lurar på noko: Dersom vi lever fleire gonger, er det slik at vi hugsar livet vi har hatt før?

I denne artikkelen vil eg ta for meg den filosofiske samtalen og kva for plass den kan ha i skulen. Ein del lærebøker under Kunnskapsløftet inneheld oppgåver i filosofisk samtale, for eksempel RLE-

verka *Vi i verda* og *Vivo* og norskverket *Agora*. Filosofisk samtale skil seg frå ordinær fagundervisning, blant anna når det gjeld lærarrolla og synet på kunnskap. Filosofi er ikkje eit eige fag i skulen, men kan gå inn som ein del av arbeidet i eksisterande fag. Gjennom filosofiske samtalar får elevane høve til å lage koplingar mellom fagstoffet og eigne tankar og erfaringar. Poenget med filosofi i skulen er ikkje fyrst og fremst at elevane skal lære om kva filosofar har tenkt opp gjennom historia, men at dei skal lære å bruke nokre av verktøya som filosofane har brukt. Dette kan mellom anna vere å stille gode spørsmål, å tenkje ut gode resonnement og å sjå ei sak frå fleire sider.

Filosofi og fagstoff

Gjennom å delta i filosofiske samtalar utviklar elevane ein kompetanse som er relevant i mange av faga i læreplanen. Mellom anna står det om formålet med RLE at:

- Undervisningen skal stimulere til allsidig danning og gi rom for undring og refleksjon.
- Videre skal faget bidra til evne til dialog mellom

mennesker med ulik oppfatning av tros- og livssynsspørsmål.

I formål for samfunnsfag finn ein dette:

Samfunnsfaget skal [...] gje djupare forståing av forholdet mellom samfunnslivet og det personlege livet, og stimulere til erkjenning av mangfaldet i samfunnsformer og levevis. På denne bakgrunnen skal faget gje elevane større evne til å tenkje fritt, perspektivrikt, kritisk og tolerant.

Norsk, kompetansemål etter 7. trinn:

Elevane skal kunne lytte til andre, uttrykke og grunngi egne standpunkter og vise respekt for andres.

Desse døma viser at filosofisk samtale er ein arbeidsmåte med relevans for det faglege arbeidet i skulen. Men det er viktig å vere klar over at filosofi på ein del område skil seg frå det «vanlege» arbeidet med skulefag. Filosofisk samtale er ikkje ein metode for formidling av fagstoff, men kan hjelpe elevane til forståing av stoffet.

Skulen er gjennomsyra av ein mål–middel–tankegang. Måla er gitt gjennom læreplanen; kvardagen som lærar handlar i stor grad om korleis ein skal planlegge og gjennomføre undervisninga slik at kvar elev når desse måla. Skuledagen kan til tider minne om ei slags bankverksemd, for å bruke Paulo Freire sin metafor. Innanfor ein slik pedagogikk fungerer eleven som ein bankkonto, altså som mottakar av læraren sine «innskot». Eleven skal kunne ta vare på alt det som læraren har sett på kontoen og skal etter behov kunne gje kunnskapen tilbake til læraren (Freire 2004: 72). Lærarar møter forventningar om å kunne levere raske resultat i form av kunnskapsauke, og er også forventa å kunne dokumentere desse resultatane i kartleggingstestar og nasjonale prøver.

Den undrande filosofiske samtalen har dårlege kår i ein slik skule. For det fyrste kan det vere vanskeleg å finne tid til den langsame, undrande samtalen. For det andre møter vi utfordringar knytt til den filosofiske tenkemåten: Vi må innarbeide ei forståing av at «korleis hadde det vore å kunne leve fleire gonger?» er eit anna slags spørsmål enn «kva er reinkarnasjon?». Filosofisk samtale

er ikkje orientert mot innlæring av faktakunnskap, men mot å utvikle eigne tankar og lytte til andre. Å gjengi det ein har lese i læreboka (for å vise kva ein kan) har ingenting med filosofi å gjere, sjølv om ein sjølv sagt kan diskutere moment ifrå læreboka, slik elevgruppa mi diskuterte reinkarnasjon.

Når ein går inn i ein filosofisk samtale er det slett ikkje definert på førehand kva resultatet vil vere. Det er ingen fasitsvar i filosofien. Den filosofiske samtalen er orientert rundt prosess, ikkje mot resultat. Likevel vil filosofisk samtale vere eit ledd i det å skaffe seg fagkunnskapar. Gjennom samtale vil elevane over tid kunne få ei djupare forståing av innhaldet i skulefaga.

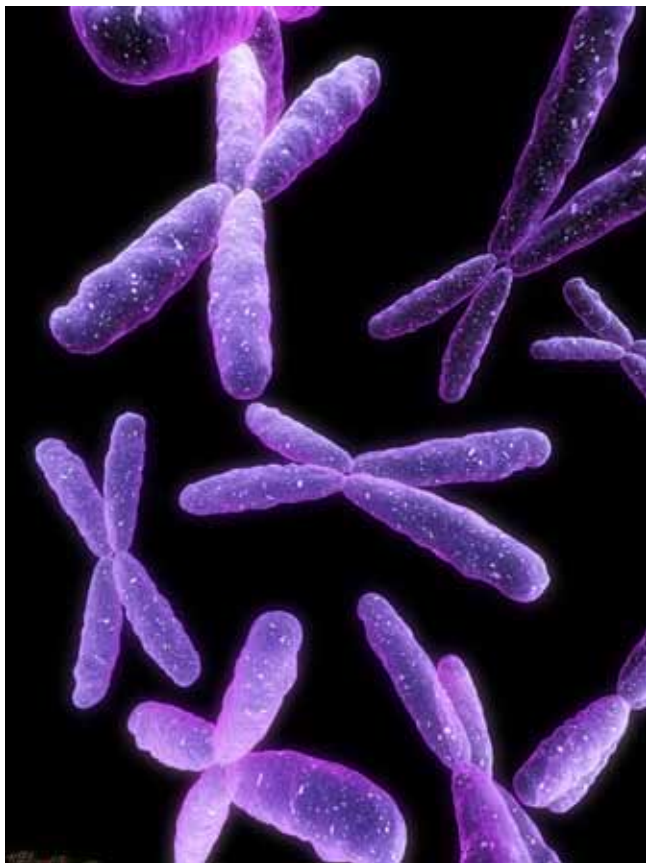
Kvifor skal vi bruke tid på filosofiske samtaler?

Som sagt kan det vere vanskeleg å finne tid til filosofiske samtaler i ein hektisk skulekvardag. Grunnen til dette ligg både i skulepolitikk og hjå den einskilde lærar: Vi ynskjer å sjå at elevane har lært noko, og fokuserer derfor på kortsiktig resultatoppnåing. Filosofisk samtale kan på overflata virke lite målretta. Men på lengre sikt kan samtalen bidra til å utvikle elevane sine evner til å tenkje og uttrykke seg, noko som i seg sjølv er god nok grunn til å ta seg tid til å filosofere. Samtalen kan også føre til betre læring av fagstoff. Dette fordi elevane får høve til å kople fagstoffet til eigne erfaringar, opplevingar og tankar. På denne måten vil filosofisk samtale skape gode vilkår for betre forståing av fagstoffet.

I den filosofiske samtalen tek vi barn si undring på alvor. Vi skapar ei positiv haldning til det å stille spørsmål. Vi avfeier ikkje spørsmåla som naive eller uviktige, men gjer dei til gjenstand for felles undersøking. Som lærar og filosof er det fantastisk å oppleve at barn spontant stiller spørsmål som filosofane har debattert i århundrer. I eksemplet frå min klasse finn vi to slike spørsmål: Kan ein tenkje utan å ha lært eit språk? Og: Dersom vi lever fleire gonger, kan vi då hugse tidlegare liv?

Guro Hansen Helskog og Andreas Ribe set undringa inn i eit pedagogisk perspektiv:

Undring er begynnelsen til all genuin kunnskapssøking og kunnskapstilegnelse overhodet, både i skolen og ellers. For er det ikke slik at den som lurar på noe, gjerne får trang til å finne



© Sebastian Kaulitzki

ut av det han eller hun lurar på? Og er det ikke slik at jo dypere man trenger inn i et stoff, jo flere rom oppdager man, og jo mer får man trang til å søke enda dypere? (Helskog og Ribe 2009: 9)

Eg meiner at ein ved å supplere tradisjonell fagundervisning med filosofisk samtale kan oppnå gunstige vekselverknader. Samtalen blir ein arena der elevane bearbeider stoffet. Abstrakte begrep frå læreboka blir konkrete ved at elevane relaterer dei til sine eigne liv. Anne Schjelderup gjev oss eit døme på korleis vi kan gjere dette i praksis. Ho skildrar korleis ein kan bruke filosofisk samtale både før og etter lesing eller gjennomgang av fagstoff. Før lesing er det viktig å aktivere forkunnskapar. Dersom elevane greier å tenkje gjennom kva dei kan frå før om eit emne, vil dei få større utbytte når det blir gjennomgått eller lese nytt stoff. I ein filosofisk samtale tek vi opp sentrale omgrep frå stoffet og skapar ei førebels forståing av dei. Til dømes har dei fleste barn tankar om grådighet, hat og misunning, sentrale tema i buddhismen. Gjennom ein samtale om desse vil ein både få opp motivasjonen for å lære meir om buddhismen og skaffe seg knaggar å henge stoffet på. Ein kan ta

opp att dei same omgrepa etter lesing for å sjå om elevane har forandra meining eller vurderer ting annleis. Slik skaper vi refleksjon rundt fagstoffet (Schjelderup 2009).

Filosofisk samtale: Eit læringsfellesskap

Den filosofiske samtalen er ein dialog, som i praksis betyr at ein etablerer eit læringsfellesskap der elevane får trening både i å uttrykke eigne standpunkt og å lytte til andre. Vi kallar dette eit undersøkende fellesskap. Med dette meiner eg at klasserommet skal vere ein arena der elevar og lærar tenkjer saman rundt filosofiske spørsmål. Ein jobbar mot at gruppa får ei felles forståing og er ikkje oppteken av å sjekke kunnskapane til kvar enkelt elev. Det undersøkende fellesskapet er ikkje leksehøyning, men er eit rom for samtale og felles refleksjon. Denne måten å samtale på blir derfor av nokon omtala som reflekterande fellesskap. Elevane snakkar ikkje til læraren, men til kvarandre. Læraren si oppgåve er å styre samtalen. For å realisere det undersøkende fellesskapet er det viktig at deltakarane lyttar til kvarandre, at dei argumenterer med eit ope sinn og kan gje grunnar for det dei seier. I det undersøkende fellesskapet er usemje bra; det at deltakarane har ulike syn er noko av det som gjev liv til dialogen og driv han framover. På denne måten vil elevane lære å ha respekt for andre sine meiningar og å setje pris på at folk er ulike (Børresen og Malmhester 2003: 57-59, Fastvold 2009: 44-59).

Filosofisk samtale er ikkje diskusjon. I ein diskusjon er deltakarane opptekne av å forsvare eit standpunkt. Litt forenkla kan ein seie at ein diskusjon handlar om å få gjennomslag for sitt standpunkt. Den filosofiske samtalen er orientert mot samarbeid og felles forståing. Ein må vere førebudd på å endre standpunkt. Vi kan også trekke ein kontrast mellom filosofisk samtale og idémyldring. Elevar, spesielt i barneskulen, vil ofte ha mykje dei vil fortelje. Dei trekker assosiasjonar og deler villig av eigne opplevingar. Samtalen skli fort over i eit heilt anna tema enn det ein starta med. Denne taleiveren må ein bruke på rett måte. For at samtalen skal bli filosofisk, må ein halde seg til temaet og bygge vidare på det andre har sagt. Dersom ein hoppar frå det eine til det andre utan å fullføre tankerekker, blir det idémyldring



© chrisharvey

og ikkje samtale. I idémyldring er ein oppteken av at alle skal få bidra med det dei har på hjartet. I filosofisk samtale er det viktig å lytte og vere sikker på at ein har forstått det dei andre seier før ein pratar sjølv. Den filosofiske samtalen er difor meir orientert mot felles forståing enn idémyldringa, som eigentleg berre handlar om at alle skal få seie det dei sjølv tenkjer.

Når lærebøkene presenterer filosofiske oppgåver, er hensikta utan unntak å stimulere til filosofisk samtale i eit undersøkende fellesskap. Dette er viktig å presisere. Det å til dømes gje filosofiske spørsmål i heimelekse vil ikkje vere spesielt fruktbart, og absolutt ikkje i tråd med intensjonen bak dei filosofiske spørsmåla. Arbeid med filosofi kan utvikle elevane sine evner mellom anna innanfor kritisk tenking, begrepsforståing og demokratiske prosessar. For å oppnå eit slikt læringsutbytte må ein jobbe med filosofi i ein samtalekontekst.

«Å filosofere» blir i daglegtale gjerne brukt om det å la tankane flyte fritt, utan mål og mening. Det å kunne tenkje fritt og uavhengig er viktig i filosofien, men like viktig er det å kunne tenkje systematisk. Filosofien er kritisk og rasjonell. Morten Fastvold kontrasterer filosofiens kritiske tenking med det han kallar Peter Pan-impulsen

– ei flukt frå det verkelege, ein motstand mot å stoppe opp og tenkje, og ikkje minst ei vegring for å bli vaksen (Fastvold 2009). I motsetning til Peter Pan søker filosofen å tenkje kritisk, systematisk og kreativt, for å bruke Jens Breivik og Håvard Løkke sin karakteristikk. Kritisk ved at ho vurderer grundig det som blir sagt. Systematisk ved at ho resonnerer presist og logisk korrekt. Kreativt ved at ho prøver å oppdage nye perspektiv og stiller spørsmål ved etablerte sanningar (Breivik og Løkke 2007: 26).

Lærarrolla

For å lukkast med den filosofiske samtalen vil det vere naudsynt å gå inn i ei litt anna rolle enn det mange lærarar er vande med. Den filosofiske samtalen skal ha fokus på elevane sine ytringar, ikkje på lærebok eller fasit. Læraren mistar difor sitt privilegium som formidlar av kunnskap og innehavar av dei korrekte svara. For å stimulere elevane til å tenkje sjølv er det viktig at læraren i det undersøkende fellesskapet er eit forbilde og viser ei open og undrande haldning.

Mange lærarar vil synast det er vanskeleg å gå inn i ei slik rolle. Lærarar har ein tendens til å lide av noko ein kan kalle lærarsjuka. Denne sjuka er kjenneteikna av ein ustoppelig trong til å ville lære bort, til å moralisere eller til å fortelje det rette svaret. Med bakgrunn i livserfaring og utdanning vil læraren sjølv sagt sitje inne med gode og gjennomtenkte svar på dei spørsmåla som blir diskuterte i den filosofiske samtalen. Lærarsjuka vil gjere det altfor freistande å dele desse tankane med elevane. Om ho ikkje seier svaret direkte, vil læraren kanskje prøve å vri dialogen mot det svaret som ho meiner er det rette.

Ein annan tendens, som kanskje er ein slags motsetnad til lærarsjuka, men som likefullt brer om seg i dagens skule, er ei byråkratisering av lærarrolla. Målstyringa dominerer i skulen. Skular blir bedømt – og bedømmer seg sjølve – ut frå resultat på nasjonale prøver, og legg opp løpet deretter. Dette fører til eit større fokus på enkelte typer kompetanse. Læraren blir underlagt eit system av kompetansemål og dokumentasjon, og blir dermed mindre autonom. Dømmekrafta til den enkelte blir redusert.

Både lærarsjuka og byråkratiseringa øydelegg

for reell filosofering. Den filosofiske dialogen må vere sentrert rundt elevane sine innspel, samtidig som læraren er trygg i rolla si som samtaleleiar. Læraren skal legge til rette for samtalen og å hjelpe elevane med å halde orden på tankane sine (Børresen og Malmhester 2003: 61). Dette krev at læraren engasjerer seg i samtalen, men mest i tankane. Læraren må følge med på alt som blir sagt og planlegge neste trekk i samtalen. Utad kan dette bety til dømes å oppsummere, spørje etter grunngjevingar, å samanlikne ulike svar og å kome med moteksempel.

Som lærar bør ein vere forsiktig med å komme med innspel sjølv. Elevane er som regel oppdregne i dei tradisjonelle lærar- og elevrollene, og dei vil fort tru at det som læraren seier, er rett. Dei fyrste gongene elevar gjennomfører filosofisk samtale, er det ikkje uvanleg å høyre noko slikt: «Kan du ikkje berre seie svaret, slik at vi kan bli ferdige med dette her!» Med den nye lærarrolla følgjer ei ny rolle for elevane. Dei må lære seg at læraren ikkje sit på fasiten. Dei må ta ansvar for egne tankar. Dei kan ikkje vere passive mottakarar av kunnskap, men må bli deltakarar i dialog.

Danningsperspektivet

Den filosofiske samtalen kan bidra til å gjere skulefaget meir relevant og levande for elevane. Dette fordi dei gjennom samtalen blir oppmuntra til å knyte personlege erfaringar til dei faglege omgrepa. Dette kan føre til at ein føler ein slags eigarskap til faglege omgrep, noko som resulterer i betre læring. Det å reflektere rundt egne tankar og opplevingar i eit undersøkende fellesskap, kan kanskje til og med føre til endringar i tenkjemåte. Dersom elevane får trening i å sjå ting frå fleire sider, å stille spørsmål ved det etablerte og å tenkje kreativt, vil dei kanskje forstå verda utanfor skulen på ein litt annan måte. Skulen er ein utdanningsinstitusjon som gjev elevane naudsynnte kunnskapar. Men han er også noko meir, nemleg ein dannelsingsinstitusjon som skal gje elevane moglegheiter til personleg vekst og utvikling. Den tyske filosofen Friedrich Nietzsche samanlikna i 1887 moderne kunnskapsmenneske med bier på jakt etter honning. I all sin iver etter å samle kunnskap har desse menneska gløymt noko essensielt, nemleg seg sjølv:

Man har med rette sagt: «Der hvor deres skatter er, der er også deres hjerte»; vår skatt er der hvor vår erkjennelses bikuber står. Vi er hele tiden underveis dit, som fødte vingedyr og åndens honningsamlere, vi bekymrer oss dypest sett bare for en ting – noe skal «bringes hjem». Hva livet ellers angår, de såkalte «opplevelser» – hvem av oss besitter det nødvendige alvor. Eller tid nok? [...] Vi forblir med nødvendighet fremmed for oss selv, vi forstår oss ikke, vi må forveksle oss, for oss lyder det inn i all evighet: «Enhver er seg selv den fjerneste» – for oss er vi ingen «erkjennelse» (Nietzsche 2010: 7-8).

Fakta og fagkunnskap er viktig, men skapar ikkje menneske åleine. Kva hjelper det om vi har både kompetanse og ferdigheiter så lenge vi ikkje kjenner oss sjølv? Dette må vi ikkje gløyme i ein skule med stadig større fokus på raske resultat.

LITTERATUR

- BREIVIK, J. OG LØKKE, H.** (2007). *Filosofi i skolen – en kunnskapsoversikt*. Kunnskapsdepartementet, publisert på <http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Rapporter/Filosofi%20i%20skole.pdf>
- BØRRESEN B. OG MALMHESTER H.** (2003). *La barna filosofere*. Oslo: Høy-skoleforlaget.
- FASTVOLD, M.** (2009). *Kritisk tenkning*. Oslo: Gyldendal.
- FREIRE, P.** (2004). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- HELSEKOG, G.H. OG RIBE A.** (2009). *Dialogos. Veiledning for lærere og samtaleledere*. Bergen: Fagbokforlaget.
- NIETZSCHE, F.** (2010). *Moralens genealogi*. Overs. Øystein Skar. Oslo: Spartacus.
- SCHJELDERUP, A.** (2009). *Filosofisk metode for bearbeiding av fagstoff*. I S. Knudsen, D. Skjelbred og B. Aamotsbakken: *Lys på lesing*. Oslo: Novus forlag.



Ketil Rogn-Hamre er lektor med M.A. i filosofi. I tillegg til den akademiske bakgrunnen har han teke etterutdanning i filosofisk praksis, noko som ofte kjem til nytte i jobben som lærar ved Høre skule i Vang kommune.



Reklame og markedsføring på Internett

En ny utfordring for skolen

■ AV HÅVARD SKAAR, DAVID BUCKINGHAM OG VEBJØRG TINGSTAD

Strategier som i dag tas i bruk for å fange barn og unges oppmerksomhet på Internett, står i klar kontrast til den måten læreplan, lærebøker og lærere forholder seg til reklame og markedsføring på. En undersøkelse viser at lærere har liten, om noen, kjennskap til moderne markedsføringsstrategier. I skolen ser man fortsatt ut til å konsentrere seg om tekstanalyse av tradisjonell reklame.

I Norge, som i mange andre vestlige land, satser man på å beskytte barn mot reklame gjennom lovbasert regulering på den ene siden, og opplæring og utdanning på den andre. Mens markedsførere selv helst peker på den friheten barn og unge får del i som forbrukere, handler offentlig politikk i stor grad om tiltak for å skjerme barn mot skadelige effekter av reklame og markedsføring. Den nye markedsføringsloven, som trådte i kraft 1. juni 2009, fremholder at barn er en sårbar gruppe som

bør ha spesielt vern mot reklame. Samtidig finner vi oppøving av evnen til kritisk vurdering av reklame, markedsføring og forbruk som et sentralt læringsmål i Kunnskapsløftet.

Kunnskapsløftets norskfaglige del forteller at reklame er en tekstuell sjanger som barn og unge skal kunne analysere og vurdere kritisk. I samfunnsfag skal elevene lære å stille seg kritiske til hvordan massemedier og kommersielle interesser kan påvirke forbruksmønsteret deres. Lærebøkene

for norskfaget følger opp med en forventning om at elever skal kunne gjennomskue kommersielle strategier, både gjennom tekstanalyse og gjennom å prøve å lage reklametekst selv. Samfunnsfagbøkene legger frem argumenter for en bærekraftig utvikling og oppfordrer elevene til å konsumere på en måte som fremmer denne målsettingen.

Gjennom bruk av Internett blir barn og unge imidlertid eksponert for reklame og markedsføring på måter vi ikke kunne forestille oss for få år siden. Internett har slik sett satt ikke bare tradisjonelle medier, men også tradisjonell reklame og markedsføring, under et nytt press. Markedsførere på Internett er interessert i å bli en del av barns sosiale liv på måter som gjør at barnas egenaktivitet driver markedsførernes budskap frem, for eksempel gjennom blogging, fildeling eller andre former for sosial samhandling.

Mange lærere er ukjent med, eller ikke opptatt av, hvordan markedsføring blir rettet mot barn og unge på Internett. I sin undervisning holder de seg til tekstanalyse av tradisjonell reklame. Umiddelbart fremstår det kanskje som en mer takknemlig oppgave å fremme elevenes evne til kritikk av de overtydelige virkemidlene i tradisjonell reklame, enn å sette et kritisk søkelys på de kommersielle aspektene ved elevers egen tekstproduksjon. Men et kritisk perspektiv på Internettbasert markedsføring er ikke nødvendigvis så lett å bringe inn i klasserommet på denne måten. Den tilnærmingen til reklame og markedsføring som finnes i læreplanen og lærebøkene, er heller ikke dekkende i forhold til de strategiene som tas i bruk i dag.

I det følgende vil det bli gitt noen eksempler på markedsføring som forutsetter barns egen deltakelse. Etter å ha gjort en spørreundersøkelse blant 375 lærere i Oslo-skolen presenterte vi disse eksemplene for 16 av dem. Lærerne beskrev sin egen praksis i klasserommet og kom også med konkrete forslag til hvordan de trodde den kunne forbedres for å møte den virkeligheten som dagens barn og unge befinner seg i. De deltok også i en bredere anlagt diskusjon om hvilke muligheter lærere faktisk har til å fremme barn og unges kritiske bevissthet i forhold til de formene for markedsføring og reklame som de møter på Internett i dag.

Markedsføring på Internett

På Internett blir barns lek og sosiale samhandling strukturert slik at markedsføringen blir en konsekvens av deres egne valg og handlinger. Tradisjonell sponning, PR og produktplassering blir kombinert med markedsføringsstrategier som er basert på tilgangen til barns personlige opplysninger og sosiale nettverk. I undersøkelsen vår gjorde vi bruk av fire konkrete eksempler på dette.

På nettstedet *Go Super Model* blir unge jenter tilbudt å leke modeller sammen med venninnene sine. Gjennom å være en virtuell modell på skjermen kan barna, ifølge leverandøren, «bygge sosiale relasjoner, kommunisere med andre jenter, uttrykke seg og utvikle sin kreativitet gjennom å spille spill av høy kvalitet, lage sitt eget innhold og forholde seg til mote.» Nettstedet tiltrekker seg brukere ved å tilby gratis entré for så å ta betalt for å gi barna flere muligheter til å utfolde seg som virtuelle modeller, etter hvert som de blir mer og mer interessert i å gjøre seg gjeldende på nettstedet. Dette er en utbredt og i mange tilfeller svært vellykket markedsføringsstrategi på Internett. *Go Super Model* er også et nettsted som typisk appellerer til gledene knyttet til forbruk og narsissistisk selvdyrking. Nettstedet inneholder ikke, i motsetning til en rekke lignende nettsteder, reklame for produkter. Leverandørene tjener sine penger på at barn tegner medlemskap og betaler ekstra for «Go Money». Disse virtuelle pengene gir barna flere muligheter til å utfolde seg som modeller på nettstedet enn de får som gratisspassasjerer.

Pick Your Five er en Facebook-applikasjon som oppmuntre barn og unge til å plukke ut fem favoritter fra menyer med merkevarer for ulike produkter, for eksempel brus eller solbriller, og dele dem med sine venner på Facebook. Kombineringen av en tradisjonell kjedebrevstruktur og forhåndslagde menyer over merkevarer, er en relativt ny, og antakelig effektiv, variant av «jungeltelegraf»-markedsføring på Internett.

Friend Facts er en annen applikasjon som barn kan bruke på Facebook. Du får en melding på skjermen din hvor det står: «Noen har svart på spørsmål om deg, Klikk her for å finne ut mer.» Du klikker og blir (sammen med vennelisten din) flyttet til en side der du får presentert en liste med

spørsmål om deg selv. Disse spørsmålene har altså blitt stilt til venner og andre som kjenner deg. For eksempel «Synes du det er pinlig å bli sett sammen med [ditt eget navn]?» eller «Tror du [ditt eget navn] har hatt sex med en mann?» Verken *hvem* som har svart på spørsmålene eller *hva* de har svart (ja eller nei), er synlig. For å finne det ut må du betale i den virtuelle valutaen «sølv» (75 sølv for hvert spørsmål). Samtidig blir du invitert til å besvare tilvarende spørsmål om de som står på vennelisten din. For hvert spørsmål tjener du (bare) én sølv. Resultatet av din aktivitet er at vennene dine nå får opp tilsvarende meldinger på sine skjermer. «Noen har svart på spørsmål om deg. Klikk her for å finne ut mer.» De som tilbyr denne applikasjonen, prøver å tjene penger ved samtidig å tilby deg (mye) virtuelt sølv for virkelige penger, eller ved at du melder deg inn på nettsider (for eksempel *Party Poker*) som til syvende og sist vil føre til at du selv eller andre bruker penger.

Det siste eksemplet er en Facebook-applikasjon som heter *Friends For Sale*. Du blir invitert til å: «Kjøpe folk og gjøre dem til dine egne kjæledyr! Du kan få kjæledyrene dine til å kontakte deg, sende gaver eller bare vise seg for deg. Tjen penger som en dyktig kjæledyrinvestor eller som et 'hot' salgsobjekt!» Også her er leken basert på virtuelle penger som du enten kan tjene ved å kjøpe og selge vennene dine, eller kjøpe med virkelige penger.

Disse eksemplene er på mange måter typiske for de formene for deltakelse som markedsføring rettet mot barn og unge på Internett er basert på. Markedsførerne selv bruker helst begreper som «brukergenerert innhold», «kreativitet» eller «skapertrang» når de med sin egen retorikk beskriver disse aktivitetene. Målet deres er å gjøre sitt eget budskap eller sin egen agenda til en uløselig del av barnas samhandling, eller å tjene penger på barns behov for sosial kontakt og tilhørighet i vennegjengen.

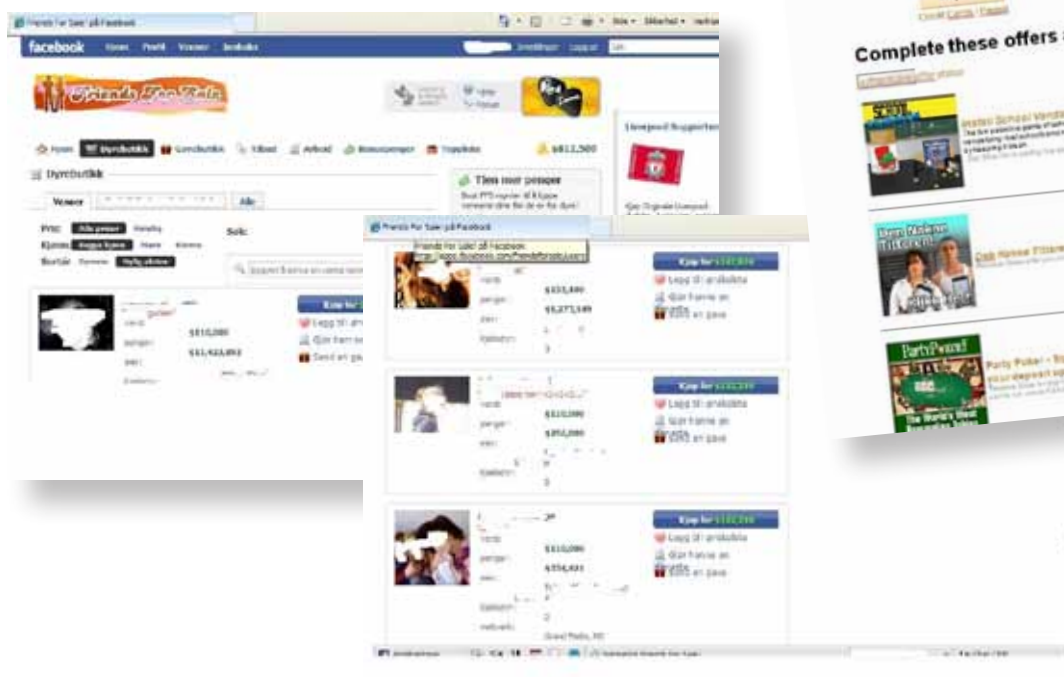
Utfordringen

Strategiene som i dag tas i bruk for å fange barn og unges oppmerksomhet og interesse på Internett, står i klar kontrast til den måten læreplan, lærebøker og lærere forholder seg til reklame og markedsføring på. Lærerne vi intervjuet hadde

svært liten, om noen, kjennskap til de markedsføringsstrategiene vi presenterte for dem. Deres fokus var fremdeles på tekstanalysen av tradisjonell reklame. Samtidig mente det store flertallet av lærerne i spørreundersøkelsen, og alle lærerne vi intervjuet, at barns befatning med Internettbaserte markedsføringsstrategier burde bli tatt opp i norsk og samfunnsfag på skolen. Undersøkelsen vår avdekket noen av vanskelighetene som dette stiller lærere overfor.

Det mest grunnleggende problemet er lærernes manglende kunnskaper om markedsføringen barn i dag møter på Internett. Den baserer seg blant annet på ulike former for populærkulturelle uttrykk som lærere ikke har noen naturlig tilgang til, og derfor heller ikke forstår så godt. Den stadig økende bruken av digitale medier blant barn og unge vil sannsynligvis forsterke denne tendensen i årene som kommer. Internett gjør det vanskeligere å holde seg orientert i forhold til, eller simpelthen å vite om, de ulike formene for reklame og markedsføring som blir rettet mot barn. Nye tjenester dukker opp så raskt at markedsførernes oppfinnsomhet blir satt under et kontinuerlig press, og for å vinne i konkurransen om oppmerksomheten vil virkemidlene som tas i bruk, ofte ligge foran lærernes kunnskap om dem. Lærebøker må nødvendigvis komme på etterskudd i forhold til dette, rett og slett på grunn av den forsinkelsen trykte medier innebærer. I denne undersøkelsen så vi på lærebøkene fra de fire største forlagene, og samtlige var supplert med nettbaserte ressurser. Det skaper større fleksibilitet, men også slike ressurser krever en kontinuerlig oppdatering for å holde seg à jour med utviklingen på dette feltet.

Under enhver omstendighet har denne utviklingen betydning for lærernes valg av pedagogiske strategier i klasserommet. Den bevegelige, multimodale og hyperlenkede teksten skaper nye utfordringer for lærere som velger analysestrategier som er utviklet for trykte tekster. Internettbasert markedsføring synliggjør slik sett noen fundamentale begrensninger ved hva tekstanalyse kan lære barn om reklame og markedsføring. Det viktigste er at de utvidede tekstuelle mulighetene som står til markedsførernes rådighet på Internett, ofte gjør det vanskelig for både barn og voksne å ha klart for



seg om en tekst inngår i markedsføring eller ikke. Å «lese» en hyperlenke kan for eksempel føre til at man beveger seg fra en nettside til en annen. Å styre slike bevegelser er ofte helt essensielt for markedsførere på Internett. Å analysere en lesers bevegelse fra side til side kan med andre ord være mer relevant enn å nærlese tekstene som gjør disse bevegelsene mulig. En kritisk forståelse av hvordan tekster blir utformet med sikte på å få lesere til å «klikke» seg frem på en bestemt måte, krever en bredere tilnærming enn den tradisjonelle tekstanalysen tilbyr.

Hva skal vi forvente av lærerne?

De som er entusiastiske på vegne av digital teknologi, fremholder ofte at nettbasert interaktivitet skaper nye former for engasjement og deltakelse. Elevene er ikke lenger bare konsumenter, men har i langt større grad enn før også blitt produsenter av tekst. Problemet med dette argumentet er at det synes å være basert på en antakelse om at engasjement og deltakelse er en god ting i seg selv, eller i hvert fall at de aktivitetene barn engasjerer seg i på Internett, i utgangspunktet er av pedagogisk verdi. Men dette argumentet kan ikke så lett anvendes

i forbindelse med aktiviteter som fundamentalt sett er strukturert og styrt av reklame og markedsføring, selv om det kan være sterke innslag av «brukergenerert innhold». Problemet er at vi, ved å stole blindt på den positive verdien av barns egen deltakelse og engasjement taper av syne det kritiske perspektivet på reklame og markedsføring som er skolens utgangspunkt. For barna selv kan deres deltakelse og aktive engasjement i tekstproduksjonen gjøre det vanskeligere, om ikke komplett umulig, å være kritisk til markedsføringen og reklamen som de selv bidrar til gjennom sine aktiviteter. Dette er spesielt vanskelig i en situasjon hvor, som våre eksempler viser, markedsføring har blitt en del av barns samhandling med venner.

Internett gir markedsførere en mer direkte adgang til barns sosiale liv, og noe av det som det blir jobbet mest med, er at sammenvevingen av kommersiell og ikke-kommersiell tekst blir så umerkelig som overhodet mulig. I sin egen undervisning syntes lærerne vi intervjuet at det var klart og greit å ta opp problemer på Internett knyttet til uthenging, mobbing og faren for å bli kontaktet av overgripere. Derimot syntes de at det var vanskeligere å forholde seg til at den dagligdagse

sosiale samhandlingen mellom barn kunne bli til markedsføring og reklame på Internett. Lærerne understreket hvor nødvendig det er å utarbeide konkrete strategier for å møte denne utfordringen.

Alle lærerne vi intervjuet, mente at opplæring er et bedre alternativ enn forbud mot å gå på Internett, når vi prøver å beskytte barn i forhold til markedsføring og reklame. På våre oppfordringer kom de også med ulike forslag til hvordan det er mulig å ta opp Internettbasert reklame og markedsføring i klasserommet. Men disse tilnærmingene var ikke blitt en del av deres egen praksis, og de visste ikke om de noen gang ville få prøvd dem ut heller. Både i rollen som lærere og som foreldre så de ingen andre levedyktige alternativer til å beskytte og styrke barn i forhold til reklame og markedsføring enn å «formidle noen verdier og holdninger». Alle vi intervjuet mente at Internett og nye digitale medier hadde gjort det vanskeligere for både lærere og foreldre å faktisk lykkes med dette.

I dagens situasjon må skoler og lærere forholde seg til et medielandskap hvor alle, både barn og voksne, har mer eller mindre fri adgang til konsumpsjon og produksjon av tekst. Våre personlige opplysninger, våre bevegelser på nettet og våre preferanser som konsumenter har en markedsverdi som vi, ofte uten å tenke over det, bytter mot informasjon og underholdning. Relasjonene vi bygger med markedsførere i vår daglige bruk av Internett, unnslipper ikke bare den skolebaserte tekstanalysen, men også vår egen oppmerksomhet, og ikke minst vår kritiske årvåkenhet. Det gjelder både barn og voksne. De endringene Internett har skapt for barns måte å være sammen og kommunisere på, har dermed svært vidtrekkende konsekvenser.

Maktforholdene mellom lokalmiljøet, skolen, lærere, foreldre, barn og markedsførere blir utfordret på mange nivåer samtidig. Å søke til skolen og læreres innsats i klasserommene som en motvekt når utviklingstendensene utenfor synes overveldende eller vanskelige å skjønne, kan være både fristende og forståelig. Men selv om skoler og lærere kan sette normer og regler for sin egen virksomhet, må de samtidig forholde seg til en omkringliggende verden der innflytelsen og påvirkningskraften nødvendigvis må være mye mer

begrenset. Lærerne vi snakket med, ville gjerne finne frem til gode pedagogiske tilnærminger til reklame og markedsføring i klasserommet. Samtidig opplevde de at de hadde fått en vanskeligere oppgave som følge av en sosial, teknologisk og kommersiell utvikling utenfor klasserommet, hvor barn og markedsførere i dag inngår i langt mer gjennomgripende allianser enn tidligere.

LITTERATUR

BUCKINGHAM, D. (2007). *Beyond Technology: Children's Learning in the Age of Digital Media* Cambridge: Polity Press.

BUCKINGHAM, D. (2009). Beyond the competent consumer: the role of media literacy in the making of regulatory policy on children and food advertising in the UK. *International Journal of Cultural Policy* 15(2), 217–230.

BUCKINGHAM, D. M.F.L. (2009). *The Impact of the Commercial World on Children's Wellbeing. Report of an Independent Assessment*. London: DCSF and DCMS.

SKAAR, H., BUCKINGHAM, D. & TINGSTAD, V. (2010) Marketing on the internet: A new educational challenge. *Media Education Research Journal*, 2(1).

SKAAR, H. (2009). Branded selves – How children in Norway relate to marketing on a social network site. *Journal of Children and Media*, 3 (3), 249–267.



Håvard Skaar er førsteamanuensis ved Høgskolen i Oslo og prosjektmedarbeider ved Norsk senter for barneforskning, NTNU. Han har publisert artikler om barns bruk av digital teknologi og digitale medier i bøker og internasjonale tidsskrifter. Han har også publisert artikler om norsk litteratur, blant annet i tidsskriftene *Edda* og *Norsk Litterær Årbok*, og skrevet litteraturhistorien til læreverket *Nøkler til Norsk* for videregående skole som kom ut i 2006.



David Buckingham er professor og leder for Centre for the Study of Children, Youth and Media ved Institute of Education, London University. Han er også gjesteprofessor ved Norsk senter for barneforskning, NTNU. Av hans nyere bøker kan nevnes: *Beyond Technology: Children's Learning in the Age of Digital Culture* (2007); *Global Children, Global Media; Migration, Media and Childhood* (2007); *Youth, Identity and Digital Media* (2008); og *Video Cultures* (2009).



Vebjørn Tingstad er førsteamanuensis og nestleder ved Norsk senter for barneforskning, NTNU. Hun har publisert en rekke artikler om barndom, mediekultur og forbruk og er redaktør av det nordiske tidsskriftet *Barn*. Hennes bok *Barndom under lupen. Å vokse opp i en foranderlig mediekultur*, ble utgitt på Cappelen Akademisk forlag i 2006 og kom i 2. opplag i 2010.



Kamil Øzerk er professor i pedagogikk ved Universitetet i Oslo. Han har også professor II-stilling ved Samisk høyskole. Øzerk arbeider med tospråklighet, lesing, innholdsforståelse og skolebasert læring. Han er faglig studieleder ved Pedagogisk forskningsinstitutt, og medlem av Språkrådet.

Skolens kvalitet betyr mye – lærerens dyktighet enda mer

At elevenes hjemmemiljø har mye å si for elevenes prestasjoner, betyr ikke at skolen har lite å si. Tvert imot, skolen er kanskje vårt viktigste verktøy for å gjøre noe med de forskjellene som sosial klasse og bosted skaper.

«Har du hørt på maken?» Utbruddet kom fra en lærer som en reaksjon på et oppslag i Aftenposten 6. november. Her sto det at «skolekvaliteten er ikke viktig.» (...) «90 prosent av elevenes resultater kan tilskrives sosial bakgrunn ...». I tillegg ble det hevdet at skolens kvalitet og lærernes kompetanse har liten betydning for elevenes prestasjoner. Jeg kan forstå lærerens reaksjon. Oppslaget og teksten baserte seg på en forskningsrapport som etter min mening undervurderer skolens og lærerens betydning. Å redusere skolens betydning så drastisk er noe man kan gjøre i avisene, men dette gjenspeiler ikke virkeligheten. Mange omfattende forskningsarbeid viser at gode skoler betyr mye både for elevene og for samfunnet, og læreren er den viktigste enkeltfaktoren. I tillegg viser det seg at jo svakere sosioøkonomisk bakgrunn en elev har, desto større betydning har gode

skoler og gode lærere for den enkeltes læring, utvikling og muligheter for videre utdanning. Det er derfor vi trenger et velfungerende skolesystem.

Et foreldet forskningsparadigme

Etter min mening representerer avisoppslaget restene etter 1960-tallets *input-output-paradigme*: Hva du kommer med til skolen bestemmer hva du kan få ut av den, og hva du kan gå ut av skolen med. Denne forenklete versjonen er fortsatt på markedet, men egentlig ikke lenger særlig salgbar. Utdanningspessimismen har i dag overlatt sin plass til utdanningsoptimismen. Stadig økende økonomiske bevilgninger fra fellesskassen bygger på den troen at skolen har stor betydning for systematisk læring i skolen, og det med rette. For vi har ikke noe annet valg.

1990- og 2000-tallets omfattende reformer sikter mot utvikling av hu-

man kapital – kunnskapssamfunnets byggestein. Fellesskapet drar nytte av at flest mulig får best mulig lærings-, utviklings- og utdanningsmuligheter. Det vil hjelpe oss til å hevde oss i et globalt marked med kunnskapsrike, kreative og innovative mennesker og kunnskapsbasert teknologi. Velfungerende skoler har sosialt utjevnende virkninger fordi de skaper gode vilkår for elevenes læring – uavhengig av elevenes sosioøkonomiske, kulturelle og språklige bakgrunn. De er med på å skape et godt og solidarisk samfunn.

Input-output-paradigmets mest slående og tankevekkende, men også kontroversielle konklusjon var amerikansk, og stammet fra en storskalaundersøkelse. Et spesielt forskningsdesign, kombinert med en spesiell analyse av datamaterialet, resulterte i følgende konklusjon: Kun rundt 3 prosent av forskjellene på elevprestasjoner skyldtes skoleba-

serte variabler, mens rundt 50 prosent skyldtes familiebakgrunn. De øvrige forskjellene på elevprestasjoner kunne forklares gjennom andre, til dels ukjente, faktorer (Coleman m.fl. 1966; Jencks 1972). I denne tilnærmingen kom det også fram at variabler relatert til bosted forklarte en betydelig prosentandel av forskjellen mellom elever som presterte lite og elever som presterte mye. Ifølge denne tradisjonen har skolen altså en ubetydelig virkning på elevenes skoleprestasjoner i seg selv, uavhengig av elevenes sosioøkonomiske familiebakgrunn og den sosiale konteksten de vokser opp i. Input-output-paradigmets tese er med andre ord at ulikhet i skoleprestasjoner i virkeligheten er et sosialklasse-problem. Dårlige skoleprestasjoner blant barn av foreldre fra lavere sosiale klasser var et problem som ble påført barna av deres hjem, nærmiljø og vennekrets. Et problem



© microimages



ved denne forskningen er at man ikke fokuserer på de skolerelaterte variablene, mens man tar hensyn til elevenes sosioøkonomiske bakgrunn.

En alternativ forskningstradisjon

Som en reaksjon på input-output-paradigmet finner vi *prosess-produkt-paradigmet* eller *prosess-utfall-paradigmet* (Brookover m.fl. 1979; Gage 1985; Needels & Gage 1991; Darling-Hammond 1997). Her råder det en stor tro på skolen og skolebaserte variablers betydning, men først og fremst lærernes betydning for elevenes læring og utvikling. I prosess-produkt-forskningen er oppmerksomheten rettet mot forholdet mellom opplæringsprosesser, lærernes arbeidsmåter, læremidler, lærernes opplæringsstiler, opplæringsorganisering, opplæringsmetoder og strategier

som lærerne tar i bruk – og elevenes læring. Av den grunn har man begynt å legge større vekt på lærernes læring og kompetanse. Det samme gjelder også for vilkåret for lærernes yrkesutøvelse. I denne tilnærmingen er det snakk om foranderlige, det vil si manipulerbare variabler. Det er altså ikke først og fremst elevenes evnemessige og kulturelle bagasje som gir utslag, men det de møter på skolen av pedagogikk, lærerkompetanse, skolekultur og den måten de blir behandlet på.

Skolen betyr mye – læreren betyr mest

Elevenes hjemmebakgrunn i form av foreldrenes sosioøkonomiske status i betydning og skolerelevante akademiske ressurser har stor betydning for skoleprestasjonen. Men det som skjer i skolen vil også kunne bety mye, og

av alle de nevnte skolebaserte variablene er læreren noe av det viktigste. Læreryrket er ikke basert på mennesker med medfødte evner, men på en profesjonsutdanning. Lærerprofesjonaliteten omfatter en rekke positive små variabler og har en kumulativ positiv virkning på elevenes læring på skolen.

De siste tretti årenes metaanalyser av forskningsresultater har identifisert hundrevis av variabler med betydning for elevenes læring på skolen (Cohen 1983; Wang og Walberk 1991; Øzerk 2010). En nærmere studie av disse variablene viser at de representerer sju kategorier av faktorer som kan forklare rundt 70 prosent av variasjonene i elevenes skolebaserte læring. Tre av de sju faktorene er undervisningsrelaterte. De forklarer rundt 40 prosent av prestasjonsforskjellene.

Hvordan læreplanen blir operasjonalisert, hvordan undervisningen blir gjennomført i klassen, lærernes klasseledelse, det sosiale klimaet i elevgruppen, lærer-elev-interaksjonen, vurdering for læring og en effektivt fagfokusert utnyttelse av undervisningstiden, er blant de sentrale variablene som er med på å styrke elevenes vilkår for skolebasert læring. Læreren er en sentral faktor i denne transformasjonen. At rundt 40 prosent av prestasjonsforskjellene kan forklares gjennom de undervisningsrelaterte faktorene, sier mye om skolens, men først og fremst lærernes betydning. Det å hevde at skolens kvalitet spiller en minimal rolle for elevenes læring og prestasjoner, er en undervurdering av hva skolen kan klare. Det er trist om skolen ikke har den nødvendige tillit, men det er i alle fall gledelig at

en slik vurdering ikke har forskningsmessig dekning.

Det er en forskningsmessig stor utfordring å skille skolens betydning generelt fra lærerens spesifikke betydning. Skolen er en samfunnsinstitusjon, læreren er en yrkesutøvende sentral aktør innenfor denne institusjonen. På mange måter er vi i dag i en heldig situasjon, for vi vet bedre enn i går hvilken betydning en god lærer har for elevenes skolebaserte læring. Konklusjoner fra en gjennomgang av titusenvis av undersøkelser og hundrevis av metaanalyser gir oss ganske sikre holdepunkter for å kunne hevde at de tre sentrale skolerelaterte faktorene *skolen og rektor, vennerelasjoner og læreren* forklarer rundt 45 prosent av elevenes prestasjonsforskjeller. Dette betyr at dersom vi holder elevens bakgrunn og hjemmefaktorene konstante, kan elevenes skolebaserte læring øke eller minke 45 prosent avhengig av de skolebaserte faktorene. Hele 30 prosent av dette tilskrives læreren. Dette betyr at dyktige lærere representerer den mest utslagsgivende positive enkeltfaktoren på skolen med hensyn til elevprestasjonen (Hattie 2003; 2009). Vi vet altså per i dag at en skole med en dyktig rektor, positive sosiale relasjoner mellom elevene og dyktige lærere, kan ha en udiskutabel positiv betydning for elevenes skolebaserte læring. Det å avfeie denne realiteten med sosiologiske forenklede analyser og faglige kortslutninger, er misvisende.

Ingen politikk uten tro på endring

Tabloidisering er farlig. Det er også betenkelig når slike avisoppslag gis fremtredende plass i en tid hvor ut-

danningspolitiske beslutningstakere på alle nivåer i systemet trenger og søker etter kunnskaper som grunnlag for sine beslutninger. Det å ta slike avisoppslag på alvor, betyr å abdisere som beslutningstaker i skolesektoren. For hvilken strategi skal man velge når det påstås at skolekvaliteten ikke er viktig? Hvis man derimot skal basere seg på forskning, og prøve å gjøre noe med det man kan gjøre noe med, så må det naturlige svaret bli: Vi må gå til læreren! Så enkelt er svaret når vi vet at ingen annen skolebasert enkeltfaktor har minst 30 prosent utslagsgivende virkning for elevenes skolebaserte læring.

Kompetanseheving for lærere er veien å gå

Når målet er å forbedre elevenes vilkår for læring på skolen, er det naturlig at både utdanningspolitikere og etterutdanningsansvarlige tematiserer *lærernes læring* og *lærernes arbeidsvilkår* enda sterkere enn det har vært tilfelle

de siste årene. Avbyråkratisering av lærerrollen og det å skape dyktige lærere gjennom å intensivere satsingen på kompetanseheving, er veien å gå. Det er ikke læreryrket i seg selv, men måten det blir utøvd på, som gir utslag i elevenes læringsutbytte og skoleprestasjoner. Dyktige lærere med praktisk pedagogisk kompetanse og et reflektert forhold til metodebruk er grunnlaget for en god skoleutvikling – og vil bidra til å nå samfunnets mål om både sosial utjevning og en kunnskapsbasert utvikling.

LITTERATUR

BROOKOVER, W. B., BEADY, C., FLOOD, P., SCHWITZER, J. & WISENBAKER, J. (1979). *School Social systems and student achievement: Schools can make a difference*. New York: Praeger.

COHEN, M. (1983). Instructional, management and social conditions in effective schools. I: A.O. Webb and L.D. Webb (Eds): *School finance and School improvement; Linkages in the 1980's*. Cambridge, MA: Ballinger.

COLEMAN, J. S., COMPELL, E. Q., HOBSON, C. J., MCPARTLAND, J., MOOD, A.M., WEINFELD, F.D. & YORK, R. L. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington D. C.: Government Printing Office.

DARLING-HAMMOND, L. (1997). *The right to learn: A Blueprint for Creating Schools That Work*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

GAGE, N. L. (1985). *Hard Gains in The Soft Sciences*. Bloomington: Phi Delta Kappa.

HATTIE, J. (2003). *Teachers Make A Difference*. What is the research evidence? Auckland: University of Auckland. Australian Council for Educational Research.

HATTIE, J. (2009). *Visible Learning*. London: Routledge

JENCKS, C. (1972). *Inequality: A reassessment of the effect of family and schooling in America*. New York: Basic Books.

NEEDEL, M.C. & GAGE, N. L. (1991): *Essence and Accident in Process-Product Research on Teaching*. I: H. C. Waxman & H.J. Walberg (red.): *Effective Teaching: Current Research*. Berkeley: McCutchan Publishing Corporation.

ØZERK, K. (2010). *Pedagogikkens hvordan*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

Det finske paradoks

■ AV ANNE B. REINERTSEN

Å kopiere den finske skolen er verken nødvendig eller ønskelig. Men et studieopphold i Finland kan sette det norske skolesystemet i perspektiv og gi nye tanker om uprøvde løsninger.

Høsten 2009 hadde jeg gleden av å sitte fire uker i finske klasserom som observatør. Siden jeg ikke snakker finsk, var jeg i den svenskspråklige delen, nærmere bestemt i Vasa-området. Det var videregående skole og det som tilsvarer studiespesialisering her i Norge. Slike som meg blir nå kalt Pisa turister i Finland, så jeg måtte argumentere og forklare en del før hensikten med mitt opphold kom klart fram. Jeg satt nemlig i finske klasserom og tenkte på Norge. Ikke ved å sammenlikne direkte eller å finne ut om det var noe som kunne kopieres, men for å se utdanning og læring i et større perspektiv – eller mindre for den saks skyld. Da kunne jeg se bort fra noen av de ytre faktorene og systemer som jeg likevel ikke kjente, og få mer tid og anledning til å observere og være i «det fremmede». Å trigge tanken med andre ord, gjennom verken å være på innsiden eller utsiden, i det som er likt eller ulikt; jeg var på tenketur.

Jeg ble fantastisk godt mottatt av både elever og lærere. Jeg fikk ja til å følge med inn i ulike klasserom umiddelbart. Den finske skolen får jo topp skår på store internasjonale tester. Det gjør som kjent ikke den norske. Dette selv om det etter siste måling kanskje ser litt lysere ut. Likevel må jeg vel si

at på overflaten virket det meste svært så gjenkjennelig: Også finske lærere snakker om de gode gamle dager og at elevene ikke er som før. Også finske elever klager på lærerne sine. Rentavleundervisning var vanlig. Data-maskinene stod på egne rom. Planer om endringer på begge områder var imidlertid på beddingen, og utviklingen i Norge med elevmedvirkning og bærbar PC til hver elev ville de gjerne høre mer om.

Noen ting å tenke på

Etter hvert som dagene gikk, kom det nok likevel noen ørsmå drypp som fikk fart på tankene. Her er noen: En dag kom jeg for seint til en time, og jeg nølte virkelig før jeg turte å gå inn. Ingen kom for seint til time på denne skolen, i alle fall ikke en voksen. Her hjemme er heller ikke jeg kjent for å være typen som kommer for seint. Jeg strammet meg opp, banket på og spurte om det var greit at jeg listet meg inn? Smil og latter; selvfølgelig fikk jeg komme, men rett og slett fikk jeg noe å tenke på i forhold til tid.

En ettermiddag jeg var på skogstur med lærere fra hele Vasa-området, møtte jeg Pia. Hun var spesiallærer, eller det vi ville kalle spesialpedagog i småskolen. Hun var blid og rund og fortalte at hun drev med amatørteater

på ettermiddagstid og også benyttet en del drama i undervisningen. En annen lærer spurte i den forbindelse om ikke Pia egentlig var skuespiller? «Nei», svarte hun, «ikke egentlig. Du vet jeg kom inn på teaterhøgskolen og lærerhøgskolen samtidig. Jeg syntes lærerhøgskolen og det å bli lærer virket veldig spennende, så jeg sa fra meg plassen på teaterhøgskolen». Hmm – jeg lurte på om jeg hadde gjort det samme?

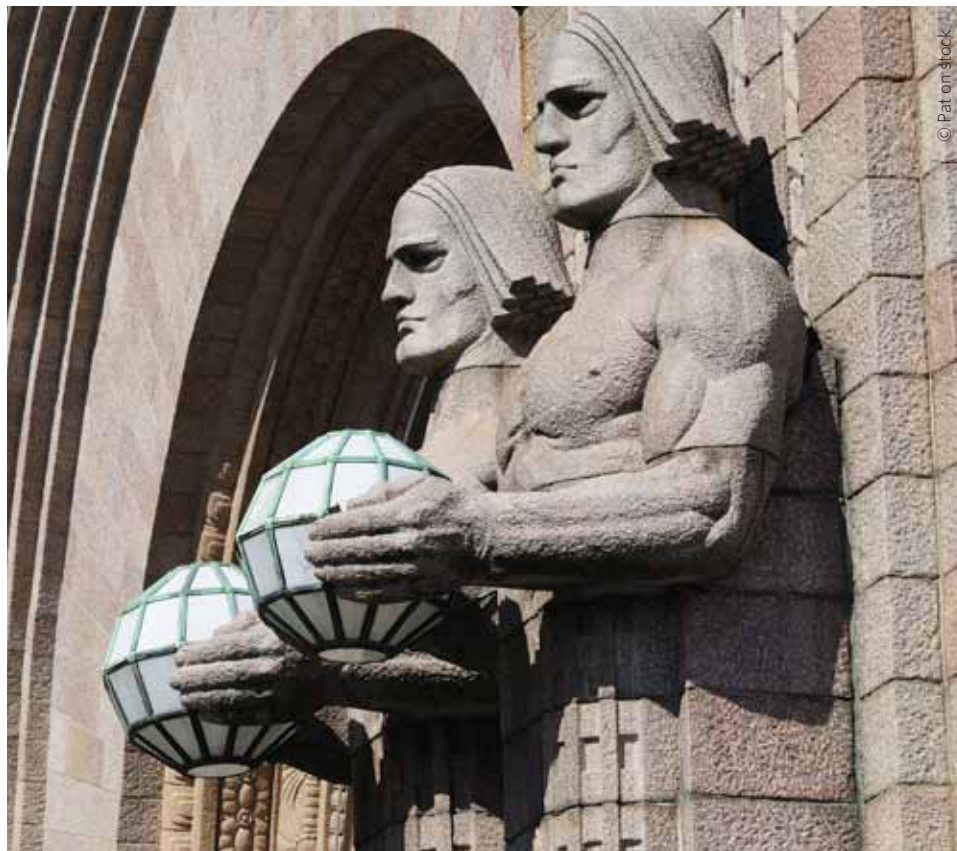
Hver fredag var det samlingsstund på skolen hvor ulike saker ble tatt opp, diskutert, vist fram eller stemt over. På en av disse fredagene skulle jeg fortelle litt om meg selv og hvorfor jeg var der. Jeg fortalte at jeg var skoleforsker fra Norge og at jeg ville se på hva de holdt på med i Finland. Jeg fortalte litt om det å forske og om det å utvikle skoler. Jeg snakket om tradisjon og fornyelse. Som eksempel brukte jeg en hjemmestrikket vott etter gammelt finsk mønster, men med nye og utradisjonelle farger. Jeg hadde strikket den selv og viste den fram. Etter at samlingsstunden var over, kom rektor bort til meg og sa følgende: «Du, nå forstår jeg. Du er ikke her for å ta en doktorgrad eller noe, det er du jo ferdig med». Min ryggmargsrefleks ble å replisere: «Oi, ble det for vanskelig? Forstod ikke elevene det jeg prøvde å si, tror du»? Men rektor svarte: «Nei tvert imot. Jeg tror nesten man må ha en doktorgrad for å snakke med elever på den måten om slike ting». Jeg ble beroliget, men samtidig følte jeg at

jeg hadde fått en flik av norsk kultur rett i bakhodet: Oppfatningen om at folk som for eksempel har doktorgrad har fjernet seg fra «folk flest», elevene, praksis eller det berømmelige «golvet». En doktorgrad gjør dem til rendyrkede teoretikere. Men her hadde jeg møtt en rektor som mente at en doktorgrad kunne gi innsikt og kunnskap – som igjen kunne føre til at man bedre forsto elevene eller det folk holder på med på «golvet». Jeg undrer på om ikke en slik oppfatning av forholdet mellom kunnskap, praksis og teori kunne være noe å tenke på for oss som er interessert i å skape en bedre skole.

For meg virker det som om vi etter hvert har skapt kunstige skiller mellom praksis og teori, ved på den ene siden å insistere på å bygge bro mellom og å gjøre like, samtidig som vi framhever ulikhetene når vi ikke lykkes med brobyggingen. Kanskje er det imidlertid slik at praksis og teori i beste fall kan belyse hverandre kun et øyeblikk av gangen: lik og i neste øyeblikk ulik. Hvis vi legger dette til grunn, kan vi kanskje nå mange slike klargjørende øyeblikk. Fortsetter vi å tenke enten lik eller ulik, tror jeg imidlertid avstanden tvert imot kan øke.

Likt og ulikt

Da jeg i en av historietimene jeg observerte, fikk lære om «Det finske paradoks» begynte lys å gløde i mitt hode. Det finske paradoks går i kort-het ut på at i balansen mellom øst og vest utviklet finnene under den kalde krigen en utenrikspolitikk som bygget på at jo bedre forhold de ønsket til vestmaktene, desto bedre forhold måtte de ha til østmaktene. Ikke noe enten eller. Ikke noe for eller mot. Heller ingen «ja takk, begge deler», men utvikling av en politikk for å



oppnå resultater på det stedet man er. Mens begrepet *dilemma* har konnotasjoner til løsninger, viser *paradokser* mer til åpenhet, ubestemmelighet, usikkerhet, muligheter, vansker, men samtidig en slags forståelse av eller følelse for noe verdifullt og varig. Det handler da om det vi vil ha med oss videre og det vi synes er viktig. Det handler da om måtene vi kan gjøre det på for å få det til nå: Gamle votter som varmer, med nye og andre farger.

I arbeid med skolereformer, pedagogikk og pedagogisk forskning avløses det ene alternativet eller fokusområdet ofte av det andre i Norge. Lenge har vi vært opptatt av trygghet og trivsel. Akkurat nå er vi svært opptatt av vurdering og fag. Lenge har vi vært

opptatt av ansvar for egen læring, nå er vi opptatt av autonomi i læringsarbeidet. Vi beveger oss fra det ene til det andre. Noe får til enhver tid dominere. Noe får rene hype-statusen. Mens deler av forskningen er opptatt av å avdekke mangler og feil, svarer en annen med beskrivelser av beste praksiser.

Etter hvert på denne turen ble jeg mer og mer opptatt av sammenheng og samtidighet; paradoksene som omgir oss. Skoleutvikling handler da ikke bare om å ile langsomt, men om å ha noe å ile langsomt mot: Det vi ønsker og det vi vil. Den skolen vi vil ha. Den skolen vi tenker vi kan få til. Det finske paradoks er kanskje da ett sted å begynne og et eksempel man kan lage en god pedagogikk ut av.



Anne B. Reinertsen er førsteamanuensis i pedagogikk ved Høgskolen i Nord-Trøndelag. Hun har en doktorgrad fra NTNU og lang erfaring som lærer og leder i videregående skole. Primært arbeider Reinertsen med skoleutvikling, praktisk-pedagogisk filosofi, vurdering og kvalitetsspørsmål. Et viktig aspekt ved hennes arbeid er å bidra til og promotere innovativ bruk av kvalitative forskningsmetoder.

Frafallet i videregående opplæring

Gudmund Hernes

Gull av gråstein

Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring

Fafo-rapport 2010:03

86 sider

AV ALFRED OFTEDAL TELHAUG

FØRSTEAMAUENSIS EMERITUS

I norsk etterkrigstid har ingen norsk undervisningsminister tiltrukket seg så mye oppmerksomhet som Gudmund Hernes gjorde det i løpet av de fem årene fra 1990 til 1995 da han under Gro Harlem Brundtlands ledelse styrte kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Ingen har heller måttet tåle en så omfangsrik og krass kritikk som Hernes. For han utfordret ikke bare den politiske opposisjonen, men også lærerorganisasjonene, noen av lærerne og den da hegemoniske, fagpedagogiske ekspertisen. Mens lærerorganisasjonene betraktet ham som egenrådlig og autoritær, talte den fagpedagogiske ekspertisen gjerne om hans urealistiske tillit til en utopisk ingeniørkunst. Dette siste innebar at reformer skulle gjennomføres på grunnlag av visjoner som ble underkastet vitenskapelig evaluering og oppfølgingsforskning. (Se særlig Tom Are Trippestad: *Kommandohumanismen*. PhD-avhandling, Universitetet i Bergen 2009).



Hernes tilbake på banen

I årene etter 1995 har vi hørt lite til Gudmund Hernes i norsk skolepolitisk og pedagogisk debatt. Ja, vi har nesten ikke

hørt noe til ham. Men så, det vil si i mars 2010, kom han på banen igjen både som skolepolitiker og som forsker eller forskningsformidler. Han grep da ordet med den vesle boka *Gull av gråstein. Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring*. Boka kom som Fafo-rapport 2010:03.

Bokas tema var, som vi ser av undertittelen, ett av det siste årets desiderte hovedemner i norsk skolepolitikk og skoledebatt, nemlig det store frafallet i videregående opplæring. For gjennom den aller nærmeste fortida har om lag en tredjedel av elevene som begynner i videregående opplæring, falt fra. Det er flere gutter enn jenter som faller fra, og frafallet er betydelig større på yrkesfag enn på allmennfag. På studieforberedende utdanningsprogram sluttfører tre av fire på normert tid, mens dette er tilfellet bare for fire av ti på yrkesfag. Sosial bakgrunn slår ut: elever med foreldre som har lav utdanning – særlig gutter – har større sjanse for å falle fra. Undersøkelser fra flere land tyder på at frafallet øker sjansen for kriminalitet, for selvdestruktive handlinger og for helse-skadelig livsførsel.

Gammelt problem – samme medisin

Hva har så Gudmund Hernes å si om frafallet som et problem i norsk skoleutvikling? Kan han fortelle oss mer enn vi allerede vet om årsakene til denne misèren? Viser han oss til nytenkning, nye reformer og nye tiltak som gir oss tro på at skoleverket skal kunne redusere og etter hvert avskaffe frafallet? Svaret er nei. Hernes er nok opptatt av å få fram nyansene i denne saken. Han vil gjerne gi den de riktige dimensjonene, slik han for eksempel gjør når han sier at frafallet er et stort problem, men ikke et nytt problem, ikke et *særnorsk* problem og heller ikke ett problem. Hernes gir seg også tid til å se frafallsproblemet i sammenheng med de siste tiårenes endringer i arbeidsmarkedet, i familie-

forholdene og i det nye mediemiljøet. Men det karakteristiske for Hernes' tilnærming til frafallsproblemet, er at han ikke legger opp til noen ny skolepolitikk, noen ny skoletenkning eller noen nye krav til lærerne. Ja, da han presenterte boka på FAFOs lanseringsseminar i mars, tillot han seg å provosere de frammøtte med følgende karakteristikk av det foredraget han da holdt om boka: «Jeg holdt omtrent samme foredraget for 15 år siden.» Med andre ord: Hernes som FAFO-forsker forordner i 2010 om lag den samme medisin eller den samme skolepolitikk/pedagogikk som han gjorde som skolestatsråd i årene fra 1990 til 1995. Konkret betyr dette at han fremdeles tror på en relativt teoritung skole for alle elever og på en skole som bedriver: «oppfølging, oppfølging, oppfølging». Han tror ikke at frafallet skyldes for høye krav til elevene, og han gjør så avgjort ingen retrett når det gjelder den protestantiske arbeidsetikk som han forkynte fra 1990 til 1995: I skolen som ellers i livet gjelder det om å tåle motbakker, altså anstrengelser og hardt arbeid. Nå som for 15 til 20 år siden hevder Hernes at man ikke kan «drømme seg i form, man må jobbe seg i form. Muskler styrkes ved bruk». Nå som for 15–20 år siden hevder han at livet ikke først og fremst er skjebne, men vilje. Og selv viljen kan påvirkes og formes. Derfor er den første parolen at de unge, altså elevene, «har krav på krav», og at en god lærer er den som «får deg til å gjøre mer enn du hadde tenkt deg og til å drive det lenger enn du ante at du ville makte.» Eller en smule reformulert: «Still klare og etterprøvbare – gjerne ambisiøse – krav og forventninger til elevene.»

Nyttig grunnkurs i frafallsproblematikken

Gudmund Hernes' vesle rapport vakte ingen storm av protester da FAFO presenterte den for ett års tid siden,

og fram til i dag har den heller ikke fått noen oppmerksomhet. Dette er av flere grunner beklagelig. Dels fordi den norske grunnopplæringen fremdeles er underlagt den generelle læreplandelen som Gudmund Hernes forfattet først på 1990-tallet. Dels fordi Hernes ryddig og klart gir oss en oversikt over hva vi vet om frafallsproblemet. Boka kan godt leses som et grunnkurs i temaet «Frafall i videregående opplæring». Dels fordi Hernes setter frafallsproblemet inn i en videre og mer overordnet sammenheng enn hva tilfellet er med debattantene i tidsskrifter og aviser. Dels fordi forfatteren skyr de lettvinde løsningene. Men til slutt også fordi Hernes fremdeles kombinerer bred, akademisk viten og akademisk saklighet med en overdådighet av godt humør og en skrivekunst som gjør lesningen av hans vel 80 sider til en nytelse.

Pedagogisk aksjonsforskning

Hilde Hiim

Pedagogisk aksjonsforskning Tilnærminger, eksempler og kunnskapsfilosofisk grunnlag

Gyldendal Akademiske
319 sider

AV KJELL SKOGEN

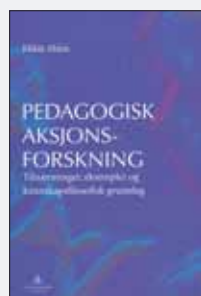
PROFESSOR EMERITUS, INSTITUTT FOR
SPESIALPEDAGOGIKK, UIO

Tittelen på boka, *Pedagogisk aksjonsforskning*, med undertittelen *Tilnærminger, eksempler og kunnskapsfilosofisk grunnlag*, kan i første omgang signalisere at det dreier seg om en bok for praktiserende lærere, og at hensikten er å hjelpe dem til å gjøre skolens pedagogiske praksis mer forskningsbasert og bidra til at den pedagogiske forskning blir mer praktisk relevant. Forfatteren argumenterer da

også tidlig i boka for at det er et behov for mer fokus på praksisbasert forskning når det gjelder lærerprofesjonen. En slik fokusering er uten tvil viktig, og mange av oss vil være enige i dette og hevde at et manglende fokus på praksisforankret forskning og praksisrelevant teori dessverre har preget norsk pedagogikk i altfor stor grad. Det meget omtalte praksissjokket som mange studenter hevder at de opplever i forbindelse med sine første erfaringer i skolen etter endt utdanning, er sannsynligvis en realitet. Aksjonsforskning med vekt på kombinasjonen av praksis og forskning, og på et nært samarbeid mellom praktikere og forskere, kan uten tvil være en av veiene til en bedre skole

Målgruppene

Forfatteren formulerer imidlertid innledningsvis (side 25) sin hensikt med boka og skriver at målgruppen er «studenter i lærerutdanning og pedagogikk på høyere nivå, og alle som arbeider med utdanning og forskning i forhold til lærerprofesjonen». Avslutningsvis (side 312) konkluderer forfatteren med at en hensikt med denne boka er å «stimulere til praksisbasert forskerutdanning av lærere». Det var i første omgang en skuffelse å oppdage at forfatteren hadde valgt en slik prioritering, som faktisk ikke inkluderer praktiserende lærere som en primær målgruppe for boken. Ute i skolen er det utvilsomt et stort etterutdanningsbehov som både lærerne selv, skoleledere og skoleeiere ser og er opptatt av. På den annen side må alle forfattere gjøre sine prioriteringer siden det ikke er realistisk å favne over for mange målgrupper i en og samme bok. Valget forfatteren har gjort, er altså å konsentrere seg om å skrive for



dem som underviser lærer- eller pedagogikkstudenter, og for dem som forsker innenfor feltet lærerkompetanse. Dette er i og for seg ikke et dårlig valg, siden grunnlaget for lærerkompetansen i stor grad legges i løpet av grunnutdanningen. Pedagogikkstudenter på høyere nivå er heller ikke noen uinteressant målgruppe siden vi blant dem ofte finner de som senere rekrutteres til å undervise i morgendagens lærerutdanning og/eller til å forske på feltet lærerkompetanse.

Hilde Hiim er en erfaren faglitterær forfatter, noe som hennes språk og stil preges av. Hun kombinerer et faglig godt kunnskapsgrunnlag på sitt område med en tro på sitt budskap. Forfatterens hovedbudskap er som antydnet ovenfor, forbilledlig – hun signaliserer at god lærerkompetanse bør være forskningsbasert og at den aktuelle forskningen må forankres i lærerpraksis. Hennes subbudskap som går frem av oppbyggingen av boken, kan imidlertid være noe mer problematisk. Hun faller kanskje litt i den grøften som mange av dagens tradisjonelle pedagoger befinner seg i, nemlig at det dreier seg om å finne og deretter støtte seg på de sanne profeter. Forfatteren kan risikere å bli tatt til inntekt for dem som mener at våre dagsaktuelle utfordringer og refleksjoner først og fremst blir stimulert av tanker tenkt av gamle eller døde menn. Den sentrale og omfattende plass hun for eksempel har gitt Habermas, Wittgenstein og Heidegger, vil nok glede akademias pedagoger med lett praksisfobi og stor interesse for filosofiens historie. Jeg frykter imidlertid at våre unge lærerstudenter neppe vil bli bedre lærere av å lese dette. Dessuten vil en slik tilnærming kunne forsterke den skepsis til pedagogikken som allerede eksisterer hos dem som mener at lærerkompetanse er lik kompetanse i de aktuelle skolefag, og som videre mener at pedagogikk som fag er tilnærmet unyttig eller direkte skadelig.

Den didaktiske relasjonsmodellen

Forfatterens grep med å kople aksjonsforskningsstrategien opp mot *den didaktiske relasjonsmodellen*, som forskerne Bjørndal og Lieberg i sin tid markedsførte i Norge, fungerer imidlertid bra og vil sikkert kunne virke meningsbærende for lærerstudenter. Med dette løfter forfatteren frem en håndfull sentrale og interagerende variabler som kan være gjenstand for aksjonsforskningens endringsbestrebelse i den praktiske virkelighet. I denne sammenheng kunne vi imidlertid ha ønsket en mer eksplisitt kopling opp mot konkrete endringsstrategier og sentrale begreper som for eksempel «kontinuerlig forbedring». Mange lærere, skoleledere og akademikere ser for eksempel ut til å tro at tilpasset opplæring og inkludering er noe man skal ta stilling for eller mot, og som man enten praktiserer eller ikke praktiserer. Videre berører forfatteren en del viktige forhold, men uten å gå nærmere inn på konsekvenser for lærerne og deres kolleger innen forskningssamfunnet i utøvelsen av ulike tilnærminger eller aksjonsforskningsaktiviteter. Det dreier seg for eksempel om forholdet mellom teori og praksis samt mellom individ og system, to av de mer kontroversielle forhold i dagens pedagogiske debatt. For eksempel kunne bruken av den didaktiske relasjonsmodellen være et utmerket verktøy til å se nærmere på forholdet mellom helhet og deler slik det utfordrer oss i en relasjon mellom individ og system. Videre vil vel mange av oss mene at teoriens plass i aksjonsforskningen vil være avgjørende for nytteverdien.

Selv om boken sannsynligvis ikke kommer til å rekruttere så mange nye aksjonsforskere, vil vi uten tvil ønske den velkommen som et nyttig supplement til den ikke altfor omfattende norske flora av litteratur på feltet. Vi kan ha den liggende på nattbordet mens vi venter på

forfatterens neste bok, som bare bør være på 120 sider og ha tittelen «*Aksjonsforskning – en rettleiding for lærere*»

Viktig tema i kjedelig innpakning

Jørgen Frost

Kvalitet i leseopplæringen Erfaringer med oppstart av språk- og leseveiledning

Cappelen Akademisk forlag

119 sider

AV GURO HAVREVOLD

LÆRER VED KRÅKERØY UNGDOMSSKOLE

Jørgen Frost er professor ved institutt for spesialpedagogikk og en av nestorene innen leseopplæring i Norden. Han har publisert bøker om temaet gjennom flere tiår, og i boken *Kvalitet i leseopplæringen* undersøker han hvordan man kan etablere og utvikle en systematisk opplæring på barnehage- og grunnskolenivå. Store deler av boken tar for seg hvilke erfaringer Frogn kommune gjorde i perioden 2007-2009, da kommunen – med politisk ledelse i ryggen – valgte å sette fokus på lesing. Lesefokuset i Frogn fremstår som et forbilledlig samarbeid mellom ulike yrkesgrupper og instanser, og det er interessant å lese hva som fungerte og hvilke områder som kunne vært fulgt opp bedre.

Overbevisende argumenter – men tunglest

Innledningsvis viser Frost betydningen av å sette inn støtet tidlig for barn og unge som viser tegn på forsinket språkutvikling.

Jo tidligere innsats, desto bedre resultater.

«Vi kan ikke forvente å oppnå resultater i f.eks. lesing i skolen ved bare å satse på lesing i skolen.» (s. 51) Frost argumenterer overbevisende for hvorfor det er avgjørende at alle instanser i kommunen er involvert, ikke bare lærerne, men skoleledelse, foreldre og politikere.

Kombinasjonen av å skulle fungere som rapport og fagbok, er imidlertid ikke udelte vellykket. Man kan få inntrykk av at boken er resultatet av et hastverksarbeid, ikke bare på grunn av til dels monoton og omstendelig språkføring. Boken er på den ene siden for detaljert i eksemplene i rapportdelen, mens den med fordel kunne ha vært konkretisert ytterligere i den teoretiske og didaktiske delen. Konsekvensen blir at den virker mindre relevant og dermed mindre motiverende enn den burde ha vært, temaet tatt i betraktning. Boken inneholder enkelte tabeller og figurer som skal synliggjøre teoriene, men som dessverre kan fungere mer forvirrende enn pedagogisk oppklarende fordi de ikke bestandig følges opp med tilstrekkelig forklaring i teksten.

Uklar målgruppe

Ankepunktet mitt er ikke det faglige innholdet, men snarere fremstillingsmåten som til dels virker lite gjennomarbeidet. Det er ikke korrekturfeilene som er hovedproblemet, men språklig og strukturelt fremstår boken lite tydelig og derfor ikke spesielt lesevennlig. Derfor blir det uklart hvem boken henvender seg til, siden den ikke er tilstrekkelig spisset i argumentasjon, eksempler og oppbygging – lærere, studenter, skoleledere, politikere eller kommuneadministrasjon?

Omtalen på baksiden fremstår dessuten som et malapropos til bokens tema, der den uleselige skriften avslører behov for en spesiell type leseopplæring – forlagets ansvar for å ta i bruk lesevennlige skrifttyper.



Hvordan bli en god leser

Øistein Anmarkrud
og Vigdis Refsahl
**Gode lesestrategier
– på mellomtrinnet**

Cappelen
80 sider

AV GURO HAVREVOLD

LÆRER VED KRÅKERØY UNGDOMSSKOLE

Lesing er i vinden som aldri før, og med Kunnskapsløftet er det klart at ulike typer lesing skal inngå i alle fag. Men



hvordan kan vi motivere elevene til å like å lese, og hvordan kan vi hjelpe dem til å utvikle effektive lesestrategier som gjør dem til gode lesere?

Systematisk arbeid

Gode lesestrategier – på mellomtrinnet er en nyttig bok for lærere og lærerstudenter som trenger konkret informasjon om hvordan man med enkle midler kan øve opp elevenes lesekompetanse. Boken tar for seg forholdet mellom lesestrategier, bakgrunnskunnskap og lesemotivasjon. Lesestrategier kan minne om det man tidligere kalte studieteknikk, men med den forskjell at lesestrategier fremstår som mer systematisk, mer utdypende og lettere å begrepsfeste enn det til dels utydelige begrepet studieteknikk.

Konkrete tips til begrepslæring

Boken tilbyr konkrete tips og spørsmål til lærere og gir samtidig eksempler på progresjon, fra uselvstendig arbeid der læreren styrer mye, til aktiviteter der elevene anvender teknikken de har lært.

Dessuten viser forfatterne fordelene med å ha en egen ordliste i fagene, siden all læring er begrepslæring. Gjennom forskning, eksempler og didaktiske tips ansporer forfatterne til begrepsarbeid. Et bredt ordforråd fører til hurtigere og bedre tekstoppfattelse fordi man får flere assosiasjoner og trenger mindre tid til avkoding av nye ord. Boken tar for seg konkrete utfordringer, slik som å overføre kunnskap og metoder fra et fag til et annet. Typisk er at elevenes sjangerkunnskap i norskfaget ikke uten videre overføres til engelsk, for eksempel når de skal skrive fortellinger. Selv om boken er myntet på lærere på mellomtrinnet, er grunnstrukturen fullt ut overførbar til andre trinn. Slik kan den med fordel brukes på ungdomsskolen, selvsagt med en tilpasning til eldre lesere.

Nyttig, men med gjentakelser

Teksten er kort og lettlest, men kunne med fordel ha vært skåret enda mer ned til benet. De konkrete tipsene og eksemplene er nyttige, men forfatterne har en tendens til å gjenta seg selv, særlig gjelder det begrunnelsen for hvorfor det er viktig å være en god leser. Illustrasjonene virker tilfeldige, der gutter og jenter i mellomtrinnsalder ligger eller sitter smilende med en bok eller PC. Når forlaget velger å krydre teksten med bilder og elevsitater, bør de underbygge innholdet, enten gjennom utdypning eller som eksempler på det teksten omhandler. Det er synd at en bok som oppfordrer til ordforklaringer og aktiv begrepsbruk, ikke selv har med register. Forfatterne påpeker at fokus på lesestrategier kan oppleves som ødeleggende for fagfokuset. Etter å ha lest boken er jeg imidlertid overbevist om at ingenting fremmer fagfokus mer enn gode og varierte lesestrategier. Bevissthet om lesing gjør elevene til bedre lesere.

Interessant om lærerkvalifisering

Peder Haug (red)
Kvalifisering til læreryrket

Abstrakt forlag
356 sider

AV HALDIS HOLST

NESTLEDER I UTDANNINGSFORBUNDET

Lærerutdanningen har fått svært mye oppmerksomhet den senere tiden, både politisk og faglig. Mange har konstatert at lærerutdanningen er for dårlig, og



at lærerne ikke får god nok kompetanse. Men hva vet vi egentlig? Hvilke kunnskaper finnes? Ikke mye, ifølge denne boka. Det har til nå vært lite forskning om lærerutdanning, og vi har forstått kvalifiseringen av lærere relativt dårlig, skriver Peder Haug i innledningskapitlet.

Det er i seg selv et oppsiktsvekkende utgangspunkt når det dreier seg om en stor utdanning som har gjennomgått den ene reformen etter den andre i løpet av de siste tiårene. Den pågående reformen er den sjuende i rekken etter 1974.

Spenninger og dilemma opp til overflaten

Det er et stort spekter av emner og fag som skal dekkes i lærerutdanningen, og det er mange og ulike hensyn å ta. Det fører til spenninger, og det kan lett føre til fragmentering og manglende sammenheng i utdanningen. Men spenninger og dilemmaer har i liten grad vært tatt opp og drøftet i lærerutdanningen. Kanskje har de snarere vært forsøkt usynliggjort. Lærerstudentene er dermed heller ikke blitt godt nok forberedt til å takle mot-

stridende krav, vanskelige avveininger og dilemmaer som alle vil møte i yrkeslivet. Det er interessant at det i denne boka konstateres at det kanskje er grenser for hvor langt det er mulig å nå i retning av idealet om helhet og sammenheng i utdanningen. En annen og mer realistisk måte å møte utfordringene på, kan være å drøfte dem, lære å forstå dem og finne måter å takle dem på i praksis.

Nettopp fordi lærerutdanning og lærerpraksis er så sammensatte virksomheter, gir det overblikk og innsikt å få en forskningsrapport om lærerkvalifisering som drøfter så mange ulike sider ved saken, både når det gjelder teori- og praksisundervisningen, og studentenes arbeid og deres forestillinger om læreryrket. Den oppsummeringen av nyere klasseromsforskning som er gitt, bidrar i høy grad til å synliggjøre sentrale utviklingsområder, ikke bare i undervisningen, men også i lærerkvalifiseringen. De endringene som trengs, kan en ikke få til uten nært samvirke mellom de teoretiske studiene i lærerutdanningen og praksisopplæringen.

Klasseromsforskning gir overraskende resultater

Noen av konklusjonene i kapitlet om klasseromsforskning er særlig interessante for praksisfeltet. Forskningen tyder på at en del av den praksisen og de metodene som de senere årene har vært oppfattet som moderne og effektive, slett ikke har vært til det beste for elevenes læring. Den individualiseringen og aktivitetspedagogikken som i dag preger mange klasserom, fører ikke nødvendigvis til god læring. Problemet har vært knyttet til en oppfatning av at noen undervisningsmetoder i seg selv er bedre enn andre, uten at det er vurdert hvilken sammenheng de inngår i, når det gjelder undervisningens innhold og mål.

Boka viser med stor tydelighet at lærerkvalifisering er mer enn grunnutdan-

ningen, kvalifiseringen må ha et yrkeslangt perspektiv. Her spiller veiledning og støtte til nyutdannede en avgjørende rolle, og muligheten til kontinuerlig faglig åjourføring og nødvendig videreutdanning er like viktig. Det er interessant at den forskningen som er referert, i alle fall et godt stykke på vei avliver myten om praksissjokket, eller kanskje heller det spesielle lærerpraksissjokket. Det er mer snakk om naturlige utfordringer ved overgangen fra studier til arbeidsliv.

Tre av kapitlene i boka handler om sentrale fag i allmennlærerutdanningen: matematikk, norsk og pedagogikk. Det er innsiktsskapende lesning, selv om den ikke akkurat er oppløftende. Mange lærere ser ut til å komme ut i yrkeslivet med for dårlige kunnskaper når det gjelder både fag, fagdidaktikk og pedagogikk.

Et mangfold av krav

Ingen som leser boka *Kvalifisering til læreryrket* kan være i tvil om at lærerutdanning og lærerkvalifisering er en mangfoldig og sammensatt virksomhet, og at læreryrket er et svært mangesidig yrke. Jeg vil sitere noen linjer fra boka som beskriver mangfoldet og kompleksiteten temmelig godt. Lærere vil kjenne seg igjen i denne beskrivelsen:

«Det vert forventa solid fagkunnskap, evne til å formidle, evne til å skape gode læringsmiljø for elevlar med svært ulike føresetnader. Læraren skal meistre relasjonen til elevkollektivet og til kvar enkelt, læraren skal kunne ta nesten ein kvar situasjon på sparket og samstundes vere vel førebudd og arbeide planmessig. Lærarar treng kunnskap om dei individar som lærer, om korleis dei lærer, og om kva dei lærer. Dei må ha kunnskap om faginnhaldet og om måla for opplæringa i faga, og dei må forstå og meistre å undervise. Dei skal etablere positive relasjonar til foreldra og ha innsikt i dei samfunnsmessige rammene for opplæ-

ringa. Og dei må fungere innanfor det rommet den profesjonelle kollegialiteten gjev.»

Det er denne sammensatte, krevende og inspirerende yrkesrollen lærerutdanningen skal forberede studentene på. Det er ingen liten oppgave. Det trengs både stor faglig innsats, mye arbeid og tid nok til å utvikle en god lærerutdanning. Og det trengs avgjort et solid kunnskapsgrunnlag.

Etter min oppfatning er denne rapporten et viktig bidrag i det arbeidet som må gjøres, «ikkje som handlingsdirektiv, men som reflektive handlingsgrunnlag», for å bruke et sitat fra boka.

Drillo versus Eggen – fagkunnskap eller selvtillit?

Egil Olsen Drillo og Nils Arne Eggen med Otto Ulseth
Det viktigste av alt uviktig

Aschehoug
192 sider

AV ALFRED OFTEDAL TELHAUG
FØRSTEAMANUENSIS EMERITUS

Idet jeg er kommet til veis ende i lesningen av Otto Ulseths bok om Egil «Drillo» Olsen og Nils Arne Eggen («Det viktigste av alt uviktig»), oppsummerer jeg slik:



Ulseth tør ikke å fornærme noen av de to og deres mange beundrere. Derfor hevder Ulseth allerede i forordet at de var likere hverandre enn de fleste tror. De gikk nok ulike veier, men de kom fram til

den samme konklusjon i spørsmålet om hvordan effektiv fotball skal spilles. Forskjellene mellom dem hadde i hovedsak med personlighet å gjøre. På bakre omslagsside lyder konklusjonen slik: «Mye var ulikt, men det meste skulle vise seg å være likt, i spillestil, pedagogikk, menneske- og samfunnssyn.»

Både like og ulike

Det materialet som Ulseth legger fram og baserer seg på, gir ham nok grunnlag for å hevde at forskjellen mellom de to først og fremst gjelder deres personlighet. For de var og er enige om at ballen skal spilles hurtig framover. Eller, som de begge sa det: Det dreide seg om spill i lengderetningen, altså om gjennombruddssighet. Og jeg kunne tilføye: De var og er enige om at trenerens sinne ikke har noen berettigelse i trenerens rolle. Det kan også se ut som om de begge tillegger flaksen stor betydning, slik tilfellet var med den vitenskapeliggjøringen av fotballen som skjedde på det internasjonale planet fra og med 1970-årene, en historie som Rune Slagstad går grundig inn på i den omfangsrike studien på 850 sider, *Sporten*, fra 2008. Og heldigvis må jeg si: De er på et vesentlig punkt enige om hvilke kvalifikasjoner som er de viktigste for treneren. Det dreier seg om tre typer kompetanse: spillerbakgrunn, fagkunnskap og pedagogiske ferdigheter. Og så sier Drillo at fagkunnskapen er viktigst, og deretter sier Eggen det samme. Men dette sier de med den forskjellen at Drillo markerer sin uvilje mot å gi pedagogikken en dominerende posisjon innenfor fotballsporten. Ordene hans lyder slik: «Hvis fagkunnskapen er sviktende og de pedagogiske ferdighetene meget gode, blir resultatet ille.»

Drillo og fagkunnskapen

Men dermed er jeg også beredt til å si at Ulseth hele veien demonstrerer forskjellen mellom de to trenergigantene.

Det begynner allerede med språket de tar i bruk. Drillo er den ukonvensjonelle som skyr klisjeene. Han har sans for replikkene og replikkunsten, den folkelige formuleringen og så også for de konkrete og illustrerende episodene. Det er Drillo som sier at ethvert lag må ha en «klovn», en humørspreder, en replikkunstner. Han leker seg med paradoksene. Om Uruguay sier han: «Ikke bare løp de mest; de hadde også ballen minst!» Han er modig, kanskje delvis fordi han har en hukommelse han kan stole helt på. Det er alltid han som korrigerer Eggen på faktiske opplysninger. Det er aldri omvendt. Han tør å stå alene, og han liker å erte folk på seg: «Jeg har alltid vært i opposisjon». Han sier det man ikke skal si når han om og om igjen betoner flaksens betydning for hvem som vinner og taper en kamp. Han bekjenner seg til ensomheten fordi han hviler ut i den. «Jeg er ikke veldig sosial av meg. Jeg blir snarere sliten av å være mye sammen med folk.» Men framfor alt: Drillo underkaster seg ikke tidens moter og de behagelige, populære standpunktene. Han er ikke redd for å etterlyse den naturlige autoriteten som motetenkningen innenfor pedagogikken har mislikt fordi den etterlyser slitet. Han stiller seg skeptisk til den elevsentrerte pedagogikkens tro på selvtilliten som Eggen hele tiden taler om: «Jeg tror ikke den så mye omtalte selvtilliten betyr så mye. Jeg er ikke engang helt sikker på hva 'selvtillit' er for noe ...» Han refereres også for følgende uttalelse: «Jeg har som sagt aldri vært en sånn som tror at ting ordner seg hvis man bare 'har trua'. Så enkelt er det ikke.» Ja, Drillo tror faktisk på nederlaget som en motiverende kraft: «I jevne ligaer har taperlagene fra forrige serierunde – i alle fall de lagene som har tapt klart – en tendens til å reise seg igjen nokså fort.»

Eggen som reformpedagog

Nils Arne Eggen er både som personlig-

het og som fotballfaglig ekspert i mangt et motstykke til Egil «Drillo» Olsen. Vel drog Eggen uttrykket «godfoten» inn i det norske fotballspråket, men slik han framtrer i Ulseths bok, blir hans språk mer preget av klisjeer enn hva tilfellet er med Drillo. Han har ikke en vitenskapelig bakgrunn som mer eller mindre baserer seg på egen forskning, slik Drillo hadde med hovedfagsavhandlingen fra 1973: «Scoringer i fotball». Eggen var mer eller mindre et «barn» av pedagogikken og spesielt av den elevvennlige og terapeutisk orienterte reformpedagogikken. Han fullførte det pedagogiske seminaret i Trondheim (Norges lærerhøgskole) med forelesninger i en amerikanskinspirert og elevsentrert pedagogikk. Han hadde et enormt pågangsmot og en veldig selvtillit, og han hadde også som den reformvennlige og elevsentrerte pedagogikken et «positivt menneskesyn». Hans hovedbudskap i Ulseths bok er reformpedagogikkens angst for nederlaget og den amerikanskinspirerte troen på at suksess fører til suksess. Nøkkelbegrepet for Eggen er selvtilliten: «Derfor hadde vi trua, eller selvtilliten om du vil (...).»

Jeg undres på om ikke forskjellen mellom de to suksessrike trenerne kan oppsummeres slik: Nils Arne Eggen baserte seg på den veldige entusiasmen som han alltid brakte med seg og som han alltid kombinerte med en faderlig omsorg for unge spillere som higet etter suksess. Eggen trodde på de positive menneskelige relasjonene, på «godfoten» og på trenerens tillit til sine spillere: «Det handler om å hjelpe individet.» «Alle er dyktige til noe.» Det dreide seg altså – som i reformpedagogikken – svært mye om følelser og om selvtillit. Egil «Drillo» Olsen bygde nok ganske annerledes sin autoritet som trener på den strengt saklige viten, ja, helst på vitenskapelig viten. Han var – og er naturligvis – fullt ut til å stole på, og derfor har han også alltid kunnet regne med spillernes loja-

litet. Mon vi ikke dermed kommer til at begge to har bygd sin suksess på den autoritet de har ervervet seg på noe ulikt vis overfor spillerne?

Praksislæreren

Vivi Nilssen
Praksislæreren

Universitetsforlaget
176 sider

AV LINNDA BULL

LÆRER VED OPSAL SKOLE

Vivi Nilssen er førsteamanuensis i pedagogikk ved Høgskolen i Sør-Trøndelag, Avdeling for lærer- og tolkeutdanning. Hun har lang erfaring som lærer og praksislærer og har skrevet flere artikler/bokkapitler og nå ei bok med fokus på praksisrollen og veiledning i praksisfeltet. Denne boka heter ganske enkelt «Praksislæreren» og har som mål å gi både teoretisk og praktisk innsikt til praksislærere og andre lærerutdannere.



Omslagsbildet, en kvinnesilhuett som kaster en skygge formet som en kommanderende skikkelse med megafon, gir et godt bilde av hva boka handler om. Å være praksislærer er på mange måter en delt rolle. Du er klasselærer og praksislærer. Du har elever og studenter. Du skal observeres og observere. Du skal veilede og vurdere. For ikke å snakke om balansegangen mellom teori og praksis, selve kjernen innen lærerutdanningen. Forfatteren er tydelig klar over dette og belyser alle nevnte temaer i boken sin.

Samtaler med praksislærere

Nilssen har snakket med erfarne og

ferske praksislærere, samt lærerstudenter. Leseren får gjennom boka presentert utdrag fra disse samtalen. Sitater fra studentenes samtaler og logger gir et innblikk i deres syn på egen praksisopplæring, og lesere som selv har vært lærerstudenter i praksis, vil nok minnes hvordan det var å befinne seg i undervisnings- og veiledningssituasjoner. Tankene til praksislærerne vi møter, gir grunnlag for å sammenligne med egen praksis, samt nyttige tips til egenutvikling. I tillegg øser Nilssen av sin egen teoretiske kompetanse med henvisninger til forskning og litteratur, oppsummert i en drøyt åtte sider lang litteraturliste.

Boka starter med en kort redegjørelse for den historiske utviklingen praksisopplæringen har gått gjennom. Neste kapittel er viet lærerstudentens perspektiv, der aspekter som forventninger, forutsetninger og kompetanseområder berøres. Så følger kapittelet om det å være praksislærer, med ansvar for veiledning og vurdering. Jeg er særlig glad for at forfatteren med sin bakgrunn og kunnskap går dypere inn på temaet skikethetsvurdering. Konkrete kriterier og eksempler samt forklaring om saksgang er med på å gjøre boken til en praktisk oppslagsbok for praksislæreren, i motsetning til mer teoretisk orienterte bøker.

I kapittel fire møtes lærerstudenter og praksislærer. Her er tips til hvordan man kan bli kjent med hverandre, hvordan en praksiskontrakt kan se ut, relasjonsbygging og etiske problemstillinger. Neste kapittel er sentralt, nemlig språk som redskap i veiledningen. Forfatteren viser til kjente språkforskere som Vygotskij og Hoel og knytter teorien til praktiske eksempler som tips til hvordan praksislærer kan snakke mindre og lytte mer og ulike måter å bruke loggskrivning på. De to påfølgende kapitlene deler studentenes praksis naturlig inn i det som foregår blant elevene og det som handler om

planleggingen og veiledningsøktene. Det siste kapittelet handler om det å oppmuntre til gode vaner: å stadig observere og reflektere. Mange praksislærere opplever også at studentene skal jobbe med oppgaveskriving ved høgskolen basert på observasjoner i praksis. Nilssen viser hvordan denne typen FoU-arbeid kan innlemmes i veiledning og øvelse i observasjon og refleksjon, og følgelig kan være et hjelpemiddel snarere enn tidkrevende ekstraarbeid.

Nyttige påminnelser

Avsnittene om observasjon var blant de som vekket meg mest. Som musikk lærer vet jeg godt hva forskjellen mellom å høre og lytte er. At forskjellen mellom å se og observere også handler om hensikt og ferdigheter, var noe denne boka fikk meg til å reflektere mer over. Det etiske blikket på observasjonsarbeidet var noe jeg trengte en påminner på. Oppbevares observasjonsnotatene forskriftsmessig? Vet foresatte at også studentene har underskrevet taushetserklæring? Er video- og lydopptak i forbindelse med FoU-arbeid meldt til Datatilsynet? Jeg må ærlig innrømme at jeg ikke hadde tenkt på alt dette tidligere, men nå er jeg takknemlig for at Nilssen gjorde meg oppmerksom på det.

Det kan føles ensomt å være praksislærer, selv om dette nok har endret seg noe til det bedre etter innføringen av praksisskoleordningen. Boka «Praksislæreren» ga meg ikke bare teoretisk påfyll, den ga meg også bekreftelse og nye valgmuligheter direkte rettet mot min praksis. Vivi Nilssen presenterer aldri noen fasit på den fullkomne praksislærer, selv om hun i tredje kapittel presenterer tanken om den autentiske praksislærer. I avslutningen av kapittel sju siterer hun også Torgeir Bue om den dyktigste praksislæreren. I sluttordet antyder hun derimot hvordan «oppskrifter, fasiter og faste rutiner ofte kan hemme dyna-

mikken i møte mellom mennesker både i veiledning og undervisning». Enhver øvingsskole bør ha denne tilgjengelig for sine praksislærere, både de med videreutdanning i veiledningspedagogikk og især nye praksislærere som mangler denne.

Konkrete svar på språklege utfordringar

Klarspråk i praksis Handbok i godt forvaltningsspråk

Kunnskapsforlaget
179 sider

AV JAN OLAV BRUVIK

Alle som skriv, veit at det er vanskeleg å skrive klart og tydeleg og formulere seg slik at mottakaren blir interessert og forstår innhaldet. Mange skribentar strevar med ord og teiknsetjing, men den største utfordringa er oftast å skrive enkle og logiske setningar og ha god struktur på stoffet.

Tekstar frå det offentlege er ofte innfløkte og vanskelege å forstå. Ei spørjeundersøking frå 2009 viste at 1,3 millionar nordmenn hadde problem med å forstå språket i statleg informasjon. Det er bakgrunnen for prosjektet «Klart språk i staten» eller «Klarspråk». Målet er å hjelpe saksbehandlarar til å skrive «et klart og brukertilpasset språk (som) reduserer faren for misforståelser». Prosjektet skjer i samarbeid mellom Språkrådet og Direktoratet for forvaltning og IKT (DIFI).

Boka *Klarspråk i praksis* er eit ledd i klarspråkarbeidet. Boka er utarbeidd av rådgivarar i Språkrådet. Ho er eit praktisk hjelpemiddel til å skrive klarare og betre.



Godt språk

Godt språk skal vere utan feil. Men korrekt språk i seg sjølv er ikkje nødvendigvis godt. Skil språket verkeleg vere godt, må det også vere klart og forståeleg for dei teksten gjeld. Er språket tungt og innfløkt, når ikkje budskapet fram. Mange tekstar kan med fordel forenklast. Men ikkje alle tekstar kan vere enkle. Då kan språket bli fattig og unyansert og innhaldet ikkje til å forstå.

Klarspråk er heller ikkje å fjerne alle faguttrykk. Skriv vi for fagfolk, treng vi fagspråket. Men det må ikkje bli noka unnskyldning for å skrive innfløkt og ubegripeleg. Ein tekst blir ikkje dårlegare av at han er forståeleg, seier Per Egil Hegge. Det viktige er at vi tenkjer på mottakaren og tilpassar språket deretter.

Eksempeltekstar

Boka viser tre eksempel på tekstar frå det offentlege: eit standardbrev, ein brosjyre og eit vedtaksbrev. Felles for dei er at innhaldet ikkje er så forståeleg som det burde vere. Boka går nøye igjennom tekstane og har konkrete framlegg til forbedringar.

Rådet er at ein god tekst må ha ein klar og oversiktleg disposisjon. Teksten må ha ein tydeleg struktur og vere innfelt i avsnitt. Avsnitta må ha ei logisk rekkjefølgje og ha overskrifter som er i samsvar med innhaldet i dei. I tillegg må setningane henge naturleg saman.

Ordfeil

Eit anna kapittel dreier seg om ord og uttrykk som blir stava feil eller brukte feil. Det skaper «støy» slik at det blir vanskelegare å konsentrere seg om innhaldet i teksten. Boka viser vanlege skrivefeil, men det nyttigaste er eit oversyn over ord og uttrykk som mange bruker feil. Ordet 'forfordele' betyr for eksempel at ein får mindre enn det ein har rett på, ikkje meir. Boka åttvarar også mot moteord. Ho har ei liste over ofte brukte moteord med framlegg til avlørsarord.

Setningar

Ein tekst kan vere uklar og ubegripeleg sjølv om orda er greie og forståeleg. Grunnen er ofte lange setningar med mykje informasjon og/eller mange innskot. Upersonleg stil og substantivsykje er også eit vanleg problem.

Eitt kapittel i boka tek for seg tunge og upersonlege setningar og foreslår lettare og klarare uttryksformer. Rådet er å fjerne unødvendige ord, dele opp lange setningar og skilje ut innskot i egne setningar. Boka har også eksempel på at korte setningar ikkje alltid fungerer. Dei kan bli så korte at meininga blir borte.

Nynorsk

Eitt mål for klarspråkprosjektet er å auke bruken av nynorsk i det offentlege. Nynorsktekstane har ofte fleire formelle feil enn bokmålstekstane. Boka har eit kapittel med råd om korleis ein kan skrive rett og god nynorsk. Ho tek mellom anna opp ein del formelle problem for folk som skriv nynorsk. Boka har ei synonymordliste bokmål-nynorsk og eit oversyn over nyttige ord og vendingar.

Nyttig hjelpemiddel

Klarspråk i praksis vil interessere alle som ønskjer å skrive betre og klarare. Stoffet er spesielt tilpassa tilsette i det offentlege, men alle skriveinteresserte vil ha nytte av boka. Ho er full av konkrete tips og praktiske skriveråd. Boka inneheld mykje nyttig og verdifullt stoff presentert på ein oversiktleg – og ikkje minst – brukarvennleg måte. Eg saknar eit fylldig innhaldsregister som ville ha gjort det lettare å finne fram. Bruksverdien ville då blitt endå større. Men det er småplukk. Det viktigaste er at vi har fått ei bok som gir konkrete svar på konkrete språklege utfordringar.

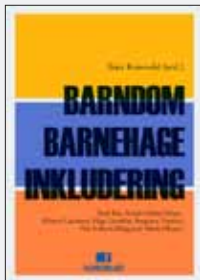
Ujevnt om barnehage og inkludering

Tora Korsvold (red.)
**Barndom – barnehage
 – inkludering**

Fagbokforlaget
 201 sider

AV ALFRED OFTEDAL TELHAUG
 FØRSTEAMANUENSIS EMERITUS

Jeg er ingen ekspert på norsk barnehagepolitikk og –pedagogikk. Derfor skal jeg trø en smule varsomt og uttrykke meg litt forsiktig når jeg her forsøker



å rette lesernes oppmerksomhet mot Tora Korsvolds ferske artikkelsamling om inkludering (integrering), barnehage og barndom.

Artikkelsamlingen har altså en av veteranene i norsk barnehageforskning, Tora Korsvold, som redaktør. Korsvold har «vært med» i mange tiår som en særdeles arbeidsom og produktiv forsker, og hun har selv skrevet to av samlingens 8 artikler. De andre artiklene er forfattet av Kirsten Lauritsen, Hege Lundebø, Borgunn Ytterhus, Berit Bae, Elin Eriksen Ødegaard, Randi Dyblie Nilsen og Maria Øksnes. Med ett enkelt unntak har de alle en doktorgradsavhandling bak seg, og de kan – med små unntak – vise til at de for en kortere eller lengre tid har bekledd stillinger som professor eller forsker/seniorforsker. Dette er altså først og fremst *barnehageforskernes* bok. Og jeg spør: Er det også de *kvinnelige* barnehageforskernes bok, eller er kjønnsfordelingen slik fordi det pr. dags dato ikke finnes en eneste mannlig forsker som har barnehagen som sitt forskningsobjekt?

Økt innsikt om inkludering og ekskludering

Tematisk er *Barndom – barnehage – inkludering* en bok hvor samtlige artikler setter søkelyset på den norske barnehagen og på denne institusjonens arbeid med å realisere en skolepolitikk og pedagogikk hvor integrering /inkludering av førskolebarna i en felles institusjon er en høyt prioritert oppgave. Tora Korsvold skriver: «Målet med denne boka er at den skal bidra til økt innsikt i spørsmålet om inkluderings- og ekskluderingsprosesser i barnehagen, formidlet ut fra en tverrfaglig forskning som både understreker kompleksiteten og mulighetene i dagens aktuelle utfordringer.»

Når jeg så gir meg inn i en vurdering av de åtte artiklene, vil jeg først peke på at dette er en bok som er ytterst aktuell hva valg av tema og problematikk angår. Dette skyldes i noen grad at norsk barnehage- og skolepolitisk tenkning også i dag preges sterkt av «enhetsskoletradisjonen»: våre pedagogiske institusjoner skal være institusjoner for alle barn. Men aktualiteten henger selvfølgelig også sammen med at det norske samfunnet har gjennomgått store forandringer gjennom de siste tiårene. Forståelsen for barneårenes betydning har økt sammen med ambisjonene om å respektere barndommens egenart. Kanskje ikke minst: En relativt homogen kultur er blitt avløst av et kulturelt mangfold vi tidligere ikke måtte forholde oss til. Med hensyn til denne tematikken gjør boka rede for den skolepolitiske utviklingen med en viss vekt på utviklingen av barnehagen som en pedagogisk institusjon heller enn en omsorgsinstitusjon, for barnehagens status i et historisk-kulturelt perspektiv og ikke minst for teoretisk/empiriske studier av hverdagslivet i norsk barnehage. Flere av artiklene kaster fint lys over samspillet mellom voksne og barn i dagens institusjoner. Hva jeg savner når det gjelder tematikken, er en grundigere studie av den aktuelle og politiske integreringstenkning.

For i øyeblikket er fem regjeringsutvalg beskjeftiget med denne tenkningen.

Ett friskt og ukorrekt bidrag

Når jeg så skal forholde meg til boka som en helhet betraktet og til den enkelte artikkelen, finner jeg det ikke forsvarlig å si annet enn at boka fra enhver synsvinkel er en publikasjon på det jevne samtidig som den er ujevn. Flertallet av artiklene preges av sindighet, men uten at det spruter av dem:

Det spruter bare av en artikkel, nemlig Maria Øksnes' «Lekens inkluderende muligheter. Et skjevt blikk på inkludering og barns lek i barnehagen.» Dette er et bidrag som fra begynnelse til slutt preges av stor skriveglede. Og jeg tror at denne gleden for en del skyldes at Øksnes som postmodernist har tatt mål av seg til å utfordre den rådende herretenning («rådende» framstillinger) og dens positivisme slik hun også ønsker å bekjempe vår tids instrumentelle tenkning (nyttetenkning) som mer og mer har kommet til å prege den barnehagepolitiske tenkningen. Hun distanserer seg altså fra vår tids betoning av barnehagen som en skoleforberedende institusjon. For påvirket av blant annet Hans-Georg Gadamer hevder Øksnes at det er leken som leker med barna og ikke omvendt. I leken mister barna seg selv. Jeg tror også at hennes skriveglede henger sammen med hennes sikre kunnskap om flere av den sosiale forskningens store skikkelser som Gadamer, Foucault, Sutton-Smith, Gert Biesta. Kanskje spiller det også en viss rolle at Øksnes – som en av få barnehageforskere – er påvirket av samarbeidet med vår egen rabulist Kjetil Steinsholt. Med andre ord: Jeg tror at skrivegleden preger denne artikkelen fordi forfatteren har et budskap, fordi forfatteren usminket og ærlig framtrer som en aggressiv polemiker og derfor kjenner behov for å skrive personlig og for å bruke hverdagspråket.

Fagsjargong og selvfølgeligheter

De andre artiklene er mindre polemiske og utfordrende. De er nok resultatet av en samvittighetsfull forskning, og de kaster lys over temaer som de kulturelle endringene i samfunnet, likheter og forskjeller i norsk barnehage, barn med funksjonsnedsettelse, gjensidige inkluderingsprosesser, deltakende handlingsrom og et fargerikt fellesskap. Men alt i alt kan jeg ikke karakterisere dem som spennende lesning. Av og til får jeg en mistanke om at bidragene «stases opp» med en fagsjargong som ikke tjener noen aktuelle hensikter i et opplysningsverk som Korsvolds artikkel-samling. Her er ett eksempel: «For å fostre en mer dynamisk, aktiv og praksisorientert tenkning, i tråd med det å *gjøre* etnisitet, har en introdusert begreper som majoritetsgjøring, majorisering, majorisere(s) og minoritetsgjøring, minorisering, minorisere(s).» Av og til får jeg også et ubehagelig inntrykk av at selvfølgelighetene blir for mange, jf. «Å komme seg ned bakker er en utfordring for mange.» Eller: «Å konkurrere og å gå fort på ski er uten tvil en del av idrettsdiskursen.» Aller verst: «Nedoverbakke byr på utfordringer, det kan være artig, spennende, skummelt eller frustrerende – og det sier noe om hvor godt en mestrer skiene.» Jeg er også nødt til å peke på at bokutgiverne har tatt lett på formelle egenskaper. Boka inneholder altfor mange skrivefeil, og den har et stikkordsregister som det absolutt ikke er lest korrektur på.

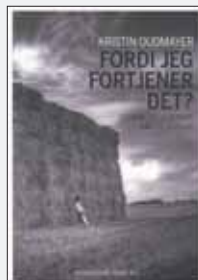
Alt i alt kunne jeg ha ønsket meg en annen bok hvor artiklene ble erstattet av en sammenhengende beskrivelse og analyse av norsk debatt om integrerings-/inkluderingspolitiske målsettinger generelt. Denne analysen kunne så følges opp av en likeledes sammenhengende studie av hva som bør skjer og hva som skjer i norske barnehager med hensyn til de aktuelle målsettinger.

Nødvendig bok om mobbing

Kristin Oudmeyer
Fordi jeg fortjener det?
En bok om mobbing, håp og ansvar

Humanist forlag
245 sider

Kristin Oudmeyer er blant Norges mest aktive bloggere og har gjennom bloggen sin fått kontakt med mennesker som er blitt mobbet. Tekstene er samlet inn digitalt, og totalt har 213 mennesker ønsket å dele sin historie med bloggeren. Av disse er i underkant av femti med i samlingen.



Den enkeltes historie

Fordi jeg fortjener det stiller grunnleggende spørsmål om det å leve sammen, om å ta ansvar for hverandre og det å behandle andre på en akseptabel måte. Oudmeyer er soleklar i sin intensjon. Hun ønsker å fange individperspektivet, den enkeltes historie i sin uendelige sårbarhet, i savnet og ensomheten som preger mange av skjebnene vi møter. De vondeste historiene finner vi der den som skulle ha sett og reagert, ikke handler, der lærerne ser en annen vei, og der omsorgspersonene mistror den som blir utstøtt.

Sosiale medier

Selv om mobbing stadig er på dagsorden, og selv om man både fra politisk skolefaglig hold understreker hvor viktig det er å opprettholde et systematisk arbeid mot mobbing, ser det ut til at andelen som mobbes ikke synker nevneverdig. I så

måte er det interessant at mobbehistoriene kommer et allment publikum til gode gjennom utbredelsen av sosiale medier, der terskelen for å fortelle – samt mulighetene til å forbli anonym er vesentlig større enn i tradisjonell formidling.

Maner til handling

Historiene favner vidt, fra den som mobber til den som blir mobbet, fra skole og arbeidsplasser, foreldre og barn, og nettopp gjennom spennvidden synliggjør boka at mobbing foregår overalt, i det skjulte og åpent. La oss håpe at denne boka kan være et skritt på veien i kampen mot mobbing.

Ettersendes ikke ved varig adresseendring, men sendes tilbake til senderen med opplysning om den nye adressen.

Kurs og konferanser i regi av Utdanningsforbundet, våren 2011

Kurs- og konferanseoversikt – www.utoanningsforbundet.no/kurs



23. mars Nabospråkundervisning

Sted: Lærernes hus, Oslo **Pris:** 500

Målgruppe: Norsk lærere, skoleledere på ungdomstrinnet og tillitsvalgte

Foredragsholdere: Ove Eide, Arne Torp, Bodil Aurstad, Per Ivar Vaagland, Lis Madsen, Sverre Henmo

Hvor mye forstår dagens ungdommer i Norden av hverandres språk? På denne konferansen drøftes bl.a. hva som er problematisk med nabospråkundervisningen, og hvordan en kan finne løsninger.

Arrangør:
Utdanningsforbundet i samarbeid med Språkrådet



4. april Konferanse: Norsk i 2011

Sted: Lærernes hus, Oslo

Pris: 900 (medlem), 1700 (ikke-medlem)

Målgruppe: Lærere, førskolelærere, skoleledere, styrere og tillitsvalgte

Foredragsholdere: Knut Olav Åmås, Loveleen R. Brenna, Astrid Søggen, Anders Heger, Sissel Østberg, Sigrun Aamodt, Espen Egeberg, Bjørn Indrelid, Ragnhild Lied m.fl.

Utdanningsforbundet ønsker å rette oppmerksomheten på de mulighetene og utfordringene dagens etniske mangfold representerer i utdanningen. Hva kjennetegner egentlig norsk kultur i 2011?



11.–12. april Resiliens i skolen

Sted: Lærernes hus, Oslo

Pris: 2800 (medlem), 3500 (ikke-medlem)

Målgruppe: Rådgivere, spesialpedagoger, sosiallærere, lærere, PP-rådgivere m.fl.

Foredragsholdere: Maila Inkeri Olsen og Karen Traavik

Hvorfor klarer noen barn seg bra på tross av en vanskelig oppvekst? Kurset har et spesielt fokus på skolen og lærernes rolle med hensyn til å se elever som sliter. Kurset har en teoridel og en tiltaksdel.



14. april Nynorsk på nytt

Sted: Lærernes hus, Oslo

Pris: 900 (medlem), 1700 (ikke-medlem)

Målgruppe: Norsk lærere i ungdomsskolen

Foredragsholder: Norunn Askeland

Kurset handlar om korleis det kan bli meir moro og mindre mas i nynorskundervisninga. Aktivitetane på kurset er retta mot arbeid med nynorsk som sidemål, men kan brukast i all språklærning.



29. april Språklige og digitale ferdigheter i naturfag

Sted: Lærernes hus, Oslo

Pris: 900 (medlem), 1700 (ikke-medlem)

Målgruppe: Lærere i grunnskolen

Foredragsholdere: Sonja M. Mork og Wenche Erlén

Kurset vil gi hjelp til å tolke kompetansemålene i Kunnskapsløftet og vil inneholde mange eksempler som er knyttet til naturfag i grunnskolen. Mange av ideene kan brukes direkte eller overføres til andre temaer og aktiviteter.



4. mai Utdanningspolitisk konferanse om ungdomstrinnet

Sted: Lærernes hus, Oslo

Pris: 900 (medlem), 1700 (ikke-medlem)

Målgruppe: Tillitsvalgte, skoleledere og lærere i ungdomstrinnet

Foredragsholdere: Kristin Halvorsen, Thomas Nordahl, Therese Nerheim Hopfenbeck, Terje Ogden, Thomas Kroksmark, Anders Bakken, Haldis Holst m.fl.

Denne konferansen griper rett inn i de sentrale spørsmålene om utviklingen av ungdomstrinnet, bl.a. i forhold til differensiering og valgfrihet, motivasjon, og vurdering og ledelse av læringsarbeidet.