

BEDRE SKOLE

Nr. 3 - 2014 Tidsskrift for lærere og skoleledere



Gleden som innsatsfaktor



Den norske retoriker, forfatter og litteraturviter Georg Johannesen, som selv likte å titulere seg som «lærer», skrev en gang at pedagoger er mennesker som har lært å kose seg

blant elever som lider. Morsomt spissformulering, men den er ikke sann. I denne utgaven av *Bedre Skole* presenterer vi to forskningsprosjekter som tar for seg læreres trivsel og arbeidsglede. Einar M. Skaalvik og Sidsel Skaalvik har funnet at de desidert viktigste faktorene for at læreren skal trives, er samværet med barn og unge og det å se at elevene lærer og utvikler seg faglig og sosialt. Anna-Carin Bredmar har forsket på læreres arbeidsglede, og kommer fram til de samme resultatene. Elevenes læring er det som gir læreren arbeidsglede. Og vice versa, en lærer som har arbeidsglede blir en god lærer for elevene. Hun utelukker at en lærer kan trives i en kaotisk klasseromssituasjon, og legger samtidig vekt på hvordan lærerens glede i arbeidet er en viktig del av det å være profesjonell.

Når vi snakker om følelser som del av profesjonalitet, så beveger vi oss inn i et vanskelig område. Det emosjonelle kan lett oppfattes som en motsetning til det profesjonelle. Men dersom lærerens følelser er en viktig faktor for elevenes læring, så må vi skaffe kunnskap på feltet. Alle vet at det skal mer til enn studiepoeng for å bli en god lærer, samtidig som det har vært vanskelig å finne ut hva det er den gode lærer egentlig kan. Men det er vel ganske klart at det har noe å gjøre med samspill med elevene, kunsten å være emosjonelt lydhør.

Når forskere går inn og systematiserer lærernes erfaringer på dette området, så vil vi ikke bare få kunnskaper, men også et språk egnet til å snakke om de emosjonelle faktorene som ligger til grunn for det gode samspillet mellom lærer og elever. Dette vil kunne være til hjelp for lærere som ønsker å utvikle seg og utveksle erfaringer på dette området. Det vil også være viktig for å kommunisere til samfunnet de mange aspekter ved lærerens arbeid – og at frykten for «koseskolen» er overdrevet. Lærere trives når læring finner sted.

Tore Bråten

- 4 **Forgrunn**
- 10 **Skolen som arbeidsplass**
Einar M. Skaalvik og Sidsel Skaalvik
- 16 **Læreres arbeidsglede**
Tore Brøyn

Tema: Lærervurdering

- 19 **Lærervurdering
- en krevende øvelse**
Eyvind Elstad
- 26 **Den gode lærer har noe
på hjertet**
Marit Ulvik
- 31 **Nyutdannede lærere:
Mentors rolle ved
ansettelsesvurdering**
Eli Lejonberg
- 36 **Til ettertanke: Lærervurdering,
eller hva vi nå skal kalle det ...**
Sølvi Lillejord
- 39 **Nasjonale leseprøver - hvordan
bruke resultatene**
Cecilie Weyergang og Jostein
Andresen Ryen
- 45 **Tekststykker i matematikk**
Gerd Fredheim

- 50 **Vandri - et glimt av taterlivet
i gamle dager**
Anne-Mari Larsen, Laila Bækkevold
og Sølvi Ann Fætten

- 56 **Forskning på tvers:
Likestilling - et brudd med
stereotypene**
Helga Aune

- 60 **På tide å styrke engelskfaget**
Anna Birketveit og Kåre Nitter
Rugesæter

- 64 **Øve, øve, jamt og trutt...
Klasseleing og profesjonsutvikling
i praksisfeltet**
Dorthea Sekkingstad og Ingrid Syse

- 69 **Ledelse i skolen. Nye holdninger
gir resultater**
Per Tronsmo

- 76 **Den vanskelige læreretikken**
Per Tore Dalen

- 81 **Kompetanse for spesialundervisning**
Peder Haug

- 84 **Debatt: «Ekspertene» har talt.
Anbefalinger fra ekspertgruppe
for spesialpedagogikk**
Kjell Skogen

- 89 **Bokomtaler**



**Tema: Lærervurdering har blitt et aktuelt
tema i norsk utdanningspolitikk.**
Se artikler side 19 og utover.



**Når gutter med dårlige karakterer faller ut
av skolen, så kan det være et resultat av
manglende likestilling. Se side 56.**



**Et flertall av elevene som får spesial-
undervisning, får det av personer som ikke
har formell spesialpedagogisk utdanning og
kompetanse. Se side 81.**

BEDRE SKOLE

Postboks 9191 Grønland, 0134 Oslo, e-postadresse: bedreskole@udf.no, tlf.: 24 14 20 00.

Ansvarlig redaktør: Tore Brøyn, tore.broyn@udf.no, tlf.: 24 14 23 52. Abonnement/annonser: Hilde Aalborg, ha@utdanningsnytt.no, tlf.: 24 14 23 53.

Bedre Skole kommer ut fire ganger i året. Godkjent opplagstall pr. 2. halvår 2012 og 1. halvår 2013: 101.117. Årsabonnement 2014: Kr 380,- for vanlig abonnement. Gratis for medlemmer av Utdanningsforbundet. Løssalg kr 98,-.

Layout: Melkeveien Designkontor, trykk: Stibo Graphic A/S. ISSN 0802 183X



TALIS 2013

Flere rektorer gir tilbakemelding på læreres arbeid

Norske rektorer har blitt bedre til å gi lærerne tilbakemeldinger. Dette er et av funnene i OECDs store undersøkelse blant lærere og rektorer på ungdomstrinnet. 33 land, blant annet alle de nordiske landene, er med i TALIS (Teaching and Learning International Survey).

Det har vært en positiv utvikling i Norge siden 2008 når det gjelder tilbakemelding til lærere. Da sa 66 prosent av norske rektorer at de vurderte lærerne årlig eller oftere. I 2013 oppgir 78 prosent av rektorene at de vurderer lærerne en gang i året eller mer. Rektorene rapporterer at de legger stor vekt på klasseromsobservasjoner, elevresultater og tilbakemeldinger fra elever og foreldre når de gir tilbakemeldinger til lærerne.

Omtrent halvparten av norske lærere mener at tilbakemeldinger blant annet fører til endret undervisningspraksis og vurderingspraksis. I 2008 var det bare en tredjedel av lærerne som rapporterte om endret undervisningspraksis etter tilbakemelding fra rektor. Lærere som får konkrete vurderinger og tilbakemeldinger som har betydning for undervisningen, er

mer tilfreds enn lærere som oppfatter at tilbakemeldingene bare er gitt for å oppfylle administrative krav.

Norske lærere trives på jobben

Mindre enn 5 prosent av lærerne svarer at de ikke trives. Likevel er det bare en tredjedel av lærerne som mener at læreryrket blir positivt verdsatt i samfunnet. Dette er i tråd med snittet i TALIS, men i høytpresterende land som Finland, Singapore og Korea er det rundt to tredjedeler av lærerne som mener at læreryrket har høy anseelse.

Bruker mindre tid på kompetanseutviklingstiltak

Norske lærere bruker mindre tid på kompetanseutvikling enn sine kolleger i andre OECD-land. Mens de norske



Foto: © Robert Przybylski/fotolia.com

lærerne kun brukte 3,5 dager på kurs og workshop i 2013, var gjennomsnittet for lærere i TALIS 8,5 dager. Totalt har 87 prosent av lærerne deltatt i minst én etter- og videreutdanningsaktivitet det siste året. Det er omtrent som OECD-gjennomsnittet (88 %).

Dårlig saksbehandling truer elevers læring og rettssikkerhet

Saksbehandlingen i forbindelse med spesialundervisning er preget av feil og lovbrudd. Dette kan true elevenes rettssikkerhet og læring. Det viser en ny doktorgrad fra Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo. Ifølge forsker Camilla Herlofsen har både skolen og det faglige støtteapparatet i kommunene vansker med å bruke riktige lover når de behandler saker om spesialundervisning. De er heller ikke flinke nok til å tolke lovverket og til å se lovene i sammenheng.

Foreldres og elevers syn får liten vekt

Herlofsen har analysert åtte elevsaker fra fire ulike skoler fordelt på to kommuner for å undersøke lokal praksis for behandling av saker om spesialundervisning. Et hovedfunn i studien er at lovens krav om samarbeid med elev og foreldre ikke ivaretas godt nok. Foreldrenes syn på barnets behov, styrker og vansker vektlegges lite. I undersøkelsen finner hun heller ikke dokumentasjon som viser at elevenes mening om opplæringstilbudet blir hørt slik som det skal.

Standardløsninger

Herlofsens studie viser også at vedtakene om spesialundervisning gjerne er standardiserte og i liten grad knyttet opp til den enkelte elevens faktiske opplæringssituasjon. Forskeren mener dette gir grunn til bekymring. Hun mener studien viser et generelt behov for økt spesialpedagogisk kompetanse både i skolen og hos PP-tjenesten i kommunene. I tillegg etterlyser hun mer kunnskap om lov- og regelverk.

(Fra Institutt for spesialpedagogikk, UiO)

Dansk ironi

Den danske læreren Lina Møller Hvid, som arbeider ved Bording Skole i Danmark, har fått mye oppmerksomhet og «likes» på Facebook for et «takkebrev» som hun har skrevet til den danske undervisningsministeren, Christine Antorini. Hun takker her for at ministeren gjennom sin lov om arbeidstid og fulle tilstedeværelsesplikt på skolene har lyktes i å vise lærerne hvor utrolig mange timer de egentlig arbeidet gratis før de fikk den nye loven. Hun takker også for at hun har hjulpet lærerne å innse at det ikke er nødvendig å møte godt forberedt til alle timene, så lenge man har en solid, spennende og motiverende undervisning gjennom systematisk og gjentatt bruk av klas-siske læreboksystemer.

Spesielt takker hun ministeren for at hun har fått henne til å innse at jobben som lærer slett ikke er så viktig som hun gikk rundt og trodde. «Tak fordi du har overbevist mig om, at mit job bare er et helt normalt job som alle andre, og for at du har fjernet det enorme ansvar jeg gik med på mine skuldre», skriver hun.

Spesialpedagogisk ekspertgruppe ønsker mer evidensbasert forskning

Den spesialpedagogiske forskningen, i likhet med den pedagogiske forskningen, har i lengre tid vært preget av kvalitativ forskning, mener Forskningsrådets ekspertgruppe for spesialpedagogikk. Rapporten «Utdanning og forskning i spesialpedagogikk – veien videre» ble publisert i juni, og gruppen har vært ledet av Berit Rognhaug.

Ifølge rapporten kan ikke den kvalitative forskningen, i likhet med den kvantitative, uttale seg om alt. Det er behov for forskning som kan bygge det spesialpedagogiske fagområdet videre ut over den forskningen vi kjenner til i dag. Ekspertgruppen anbefaler forskningsmetodiske tilnærminger for bedre å kunne dokumentere evidensbasert spesialpedagogisk praksis. (Kjell Skogen har et debattinnlegg om ekspertgruppens rapport på side 84 i dette nummeret av Bedre Skole)



Til alle lærere på mellomtrinnet

Enki er den nye spillbaserte ressursen for mellomtrinnet. Det er unikt fordi du som lærer får et kraftig verktøy som gir deg all nødvendig statistikk om elevenes fremgang. Alt er nettbasert, og det krever ingen forkunnskaper!

Gjennom et tre år langt samarbeid med norske skoler, Forskningsrådet og Innovasjon Norge er versjonen for mellomtrinnet nå klar. **Prøv Enki gratis!**

Registrer deg på: www.enkifag.no
www.facebook.com/asiogames
 Telefon: 977 42 900
 E-post: post@asio.no



En kartlegging av forskningsfeltet IKT og læring

På oppdrag fra Kunnskapssenter for utdanning har Barbara Wasson og Konrad Morgan utarbeidet en statusrapport over forskningsfeltet IKT og læring.

Datagrunnlaget for statusrapporten på området IKT og læring består av de mest innflytelsesrike arbeidene som er publisert i fagfellevurderte tidsskrift i tidsrommet 2000–2013. Her identifiserte forfatterne 680 artikler, blant disse utgjør 67 artikler topp 10 %. I tillegg har man kartlagt norske PhD-avhandlinger og en rekke prosjekter.

Teknologien viktigere enn pedagogikken

Tematisk viser forfatterne til at forskningstemaet IKT og læring er et stort og komplekst område å undersøke. Endringer skjer raskt fordi man hele tiden får økt forståelse av bruks- og læringspotensialet i teknologien. Mange av studiene er eksplorative. De drives oftere frem

av teknologiske nyvinninger i stedet for grunnleggende forskningsspørsmål knyttet til pedagogisk design, undervisning eller læringsutfordringer. Videre viser også datamaterialet at forskningen har lite innvirkning på praksis.

Vanskelig å finne fram til prosjektene

Metodologisk stiller forfatterne spørsmålstegn ved publiseringsmonopolet som vanskeliggjør allmenn tilgang til forskningslitteratur og at ikke engang offentlig finansiert forskning alltid er offentlig tilgjengelig. Det har også vist seg vanskelig å finne frem til fullførte norske avhandlinger, ferdigstilte prosjekter og EU-prosjekter. Noen universiteter har gode, fullstendige og åpent tilgjengelige databaser, mens andre universiteter ikke passer på at avhandlinger og prosjekter legges ut.

Rapporten ligger tilgjengelig på Kunnskapssenter for utdannings nettsider.

Laget dataspill for bokstavlæring

■ AV STEINAR SUND

De to bachelorstudentene Marius Mathisen og Mario Markoc har laget et spill som gjør det både enklere og morsommere å lære bokstaver og sette dem sammen til ord.

Det nyutviklede spillet har fått navnet Carmenta, etter den romerske gudinnen av samme navn. Hun er blant annet kjent for å ha omformet det greske alfabetet til latinske bokstaver. Spillet har de utviklet som en del av bachelorstudiet ved Høgskolen i Buskerud og Vestfold i løpet av deres siste semester.

Marius forteller at de har samarbeidet med Jeløya skole i Moss, en skole for barn med spesielle behov. Dette har de gjort for å sikre produktet et høyt faglig nivå. De ønsket å utvikle en app for målgruppen fire til seks år som også kunne brukes av eldre barn med læremessige utfordringer av forskjellige

slag, for eksempel barn med lese- og skrivevansker eller barn med psykisk utviklingshemming. Fremmedspråklige barn vil også kunne ha utbytte av å arbeide med denne applikasjonen.

Et stort savn

Programmet tar sikte på å lære bokstavenes utseende, lyd og hvordan de kan settes sammen til ord på en pedagogisk og morsom måte innenfor den historiske rammen til det gamle Romerriket.

– Vi fikk input på hva pedagogene anså som viktig. Gode applikasjoner er et stort savn, forteller Marius. Utvalget av bilder til innlæringen av ord og bokstaver er også tradisjonelt begrenset, men med denne applikasjonen kan de ta bilder selv ved hjelp av iPadens innebygde kamera og legge dem rett inn i programmet. Dermed er det mulig å



Skjermbilder fra Carmenta. Først får spilleren lære å kjenne bokstavene og hvordan de høres ut. Deretter kan de bygge bokstavene til ord. Bildene i programmet kan hentes fra barnas eget miljø, slik at de kan skrive navn på ting som de har et spesielt forhold til.

tilpasse øvelsesmaterialet til barnas eget nærmiljø og det de selv er opptatt av. På den måten kan lærer eller foreldre også skape sin egen portefølje av oppgaver og legge dem inn i programmet. Dette er ifølge de to utviklerne svært viktig og skaper nødvendig variasjon.

Ingeniørstudenter lager dataverktøy for sosial læring

■ AV STEINAR SUND

De to ingeniørdesign-studentene Kristine Tveito og Lars-Kristian Johansen har laget et dataspill for sosial kompetanse som sin bacheloroppgave på ingeniørstudiet datateknikk ved Høgskolen i Buskerud og Vestfold. De mener skolen mangler verktøy for sosial læring i skolen, spesielt når det gjelder håndtering av konflikter. Elevene lærer gjerne gjennom bøker eller film og snakker om konflikter og sosiale hendelser etterpå. De mener et interaktivt spill passer ypperlig for dagens barn og ungdom.

De har laget et todelt system med en historiepresentasjon og en

rapporteringsdel. Programmet er tekstbasert og passer derfor best for aldersgruppen 9 til 11 år. I løpet av historien får barna muligheten til å velge mellom alternative historielinjer og skrive inn svar på spørsmål. Rapporteringsdelen brukes til å loggføre historien og svarene elevene gir underveis, slik at læreren kan evaluere det i etterkant.

I spillet beskriver de en konflikt mellom tre karakterer. Brukeren blir introdusert for konflikten og får muligheten til å gjøre seg opp en mening om den, blant annet ved å prate med karakterene.

– Jo mer de prater, jo mer får de vite,

forklarer Lars-Kristian. Underveis i spillet får brukeren muligheten til å gjøre en del viktige valg for å forstå konflikten.

Spillet er beregnet på skolesammenheng, og Kristine understreker at det er veldig viktig at en lærer er involvert. Programmet selv gjør nemlig ingen vurderinger av elevenes svar eller de valg elevene gjør underveis. Lars-Kristian forklarer at elevene på denne måten får muligheten til å lære hvordan konflikter oppstår og hvordan en situasjon kan oppfattes forskjellig av ulike personer. Den samme situasjonen kan påvirke dem på forskjellig måte.

App for rollespill:

Hva sier du til kirurgen som har plassert nesa di opp ned?

■ TEKST OG FOTO: TORE BRØYN

Kjetil Tveit Hasselberg er lærer. De to siste årene har svært mye av hans tid gått med til å utvikle Role Planet, en app for rollespill i engelskundervisningen.



Elevene i klasse 7b ved Sørumsand skole diskuterer på engelsk med utgangspunkt i en nylansert app for rollespill. I forgrunnen fra venstre, Vegard og Mikkell, bak i midten Tuva.



Eksempel på hvordan rollespillene presenteres i appen.

Vi befinner oss i en 5.-klasse ved Sørumsand skole. Lærer Kjetil Tveit Hasselberg kobler raskt telefonen sin opp mot en projektor og høytalere, og så er han i gang. Gjennom tegninger og tekst beskrives en situasjon som involverer en plastisk kirurg og en nyoperert dame. Problemet er at nesa hennes er plassert opp ned. Elevene settes sammen i grupper på to, der den ene tar damens rolle, den andre legens. Det hele settes i gang ved hjelp av øvelsens åpningsreplikk: «Doctor, what happened to my nose?», og dermed går praten livlig og gestikulerende ved alle pultene.

Etter en stund avbryter læreren, og gir noen fraser som kan brukes: «At

least I should get a discount», «Why doesn't your nose point upwards?», «Trust me, this will be the trend next year» m.m., og så byttes rollene. Elevene har det morsomt, og alle er med. Det kunne jo hende at det er fordi det befinner seg en journalist med kamera i klasserommet, men Hasselberg overbeviser meg om at i denne formen for rollespill er det lett å få alle elevene med.

– Det viser seg at når man setter elevene sammen to og to, og jeg holder en diskret avstand, slik at de ikke føler at det er noen som lytter, så vil alle elevene kunne delta, sier han.

Bruk av humor

Og det er ikke tilfeldig at han benytter

seg av humor. Halvparten av de 200 rollespillene i appen er humoristiske fordi det viser seg at humor bidrar til å løse opp redsel, og dette gjør at selv de mest tilbaketrukkne elevene vil ønske å delta. Men det er da en forutsetning at læreren unngår å presse elevene. Hasselberg er for eksempel forsiktig med å vise at han lytter til samtalen, særlig i begynnelsen.

– Å bruke rollespillet til å sette karakterer er utelukket, det ville ødelegge hele opplegget, sier Hasselberg.

At rollespill er bra for å få elever til å ta engelsken i bruk, er ikke noe nytt. Hvorfor trenger vi en app til dette? Hasselberg mener rollespillene man finner i engelskbøkene,

ofte er lite inspirerende for elevene. Appen gir et større utvalg og en del tilleggfunksjoner, for eksempel en ordbok på 1600 ord, mulighet for å legge inn egen uttale av ord og sammenligne med engelsk og amerikansk uttale m.m. Mange av de seriøse rollespillene er knyttet til en rekke internasjonale dager, for eksempel FN-dagen, internasjonal poesidag osv., slik at rollespillet kan brukes til å aktualisere slike tema.

Få tjener penger på å utvikle apper. Arbeidet med denne appen har krevd svært mye tid og arbeid, og Hasselberg tror det er små sjanser for at han skal kunne få igjen det som er lagt ut.

– Men en viss mulighet er det. Det viser seg at rundt 4 prosent av alle som utvikler apper, tjener penger på dem. Vi tror på denne ideen og håper at vi i det minste skal kunne få igjen det vi har lagt ut av tid og penger. For Hasselberg vil det si kr 150 000 i rene utgifter til tegner og voicing på engelsk og amerikansk. Men det viktigste har vært tidsbruken. Selv har han tatt seg 20 prosent ubetalt fri fra skolen gjennom de siste to årene. Hans samarbeidspartner i London, Johan Basberg, som har programmert det hele, har brukt et helt årsverk. Hvis de to utviklerne skal få tilbake det de har lagt ut, er de helt avhengige av at appen slår an internasjonalt.

Hasselberg avslutter med et lite hjertesukk:

– Det er vanskelig for aktive lærere å finne tid og penger til å utvikle gode ideer i skolen i dag. Jeg savner et lavterskeltilbud for lærere som har pedagogiske opplegg som de ønsker å utvikle, for eksempel at man kunne kjøpes fri noen timer i uken, sier han.

Syriske barn uten skolegang

■ TEKST OG FOTO: BENGT SIGVARDSSON

Krigen i Syria har ført til at 70 prosent av barna ikke kan gå på skolen. I Libanon forbereder nå syriske lærere flyktningbarn på å integreres i landets skoler.

I begynnelsen av 2011 brøt borgerkrigen i Syria ut. I september samme år nådde den Idlib, i det nordvestre Syria, der den 35-årige firebarnsmoren Najwa el-Ber arbeidet som grunnskolelærer.

– Skolene ble stengt. Gjennom et helt år kunne vi ikke forlate huset vårt på grunn av stridigheter og bombing. Senere inntok FSA (den Frie Syriske Arméen) hjemmet vårt og brukte det til å skyte mot regjeringssoldatene. Selvfølgelig besvarte regjeringssoldatene med å skyte tilbake, og huset vårt ble ødelagt. Vi ble tvunget til å flykte, sier Najwa.



Den 22-årige læreren Najla El-Dereiy flyktet til Libanon fra krigen i Syria, der hun i dag underviser syriske flyktningbarn som skal integreres i libanesiske skoler.



Over ni millioner av Syrias 22 millioner innbyggere er på flukt. Drøyt tre millioner har tatt seg over til nabolandene. Jeg treffer Najwa og fire andre syriske lærere på et senter for sosial utvikling i bydelen Bourj al-Barajneh i Libanons hovedstad Beirut. De er noen av de over en million syriske flyktningene som befinner seg i Libanon. I rundt ett år har lærerne arbeidet ved senteret for å forhindre at dagens syriske barn skal bli en «fortapt generasjon».

– Vår jobb er å forberede syriske flyktningbarn på å begynne i libanesiske skoler, sier den 25-årige engelsklæreren Muhammed Khayat Aleppo.

Ifølge UNICEF gikk 97 prosent av de syriske barna i grunnskolen i 2011. I dag har andelen sunket til 30 prosent. I Libanon går bare 100 000



Det fins over én million syriske flyktninger i Libanon, et land med 4,5 millioner innbyggere. Flyktningene bor spredt rundt i hele landet, og bare 100 000 av de 400 000 syriske flyktningbarna i Libanon går på skolen.

sosialministeriet i gang forberedende undervisning ved 50 sentre, med støtte fra UNICEF og UNHCR. På senteret i Bourj al-Barajneh underviser sju syriske og tre libanesiske lærere cirka 500 elever i alderen 6 til 13 år.

– Vi gir intensivkurs i engelsk parallelt med undervisning i andre fag, sier Muhammed.

Av 500 elever som fikk opplæring på senteret i 2013, ble 300 tatt opp i libanesiske skoler. Livs- og boforholdene tvinger mange til å hoppe av undervisningen ved senteret. Det er forbudt å opprette offisielle flyktningleirer. Flyktningene bor derfor spredt hvor som helst hvor de kan finne tak over hodet, noe som virker inn på elevenes mulighetene til skolegang. Et annet problem er høye levekostnader.

– Mange dropper skolegangen fordi de må arbeide, sier den 22-årige småskolelæreren Najla El-Dereiy fra Idlib.

Motivasjonen for skolegang påvirkes også av at mange barn har vært internflyktninger i Syria og ikke har gått på skole på to–tre år. Elever med ulik alder går i de samme klassene. Nesten alle lider av krigstraumer.

– Det er svært frustrerende. Elevene trenger hjelp, men vi kan ikke gjøre noen ting. Vi lider under de samme problemene som de gjør, og vi føler oss maktesløse, men vi må gjøre oss selv sterke, avslutter Najwa.

av de 400 000 syriske flyktningbarna på skole. De to landenes læreplaner er svært like, men forskjellen er at libanesiske barn lærer seg engelsk eller fransk i småskolen. I Syria begynner man å lære engelsk først i fjerde klasse.

– I Syria var all undervisning på arabisk. I Libanon er lærebøkene og undervisning i matematikk og naturvitenskap på engelsk eller fransk, forteller den 26-årige småskolelæreren Montaha Sleik fra Damaskus.

– Mange reiser tilbake til Syria for å gjennomføre sin eksamen, ettersom de ikke klarer å henge med i de libanesiske skolene, sier Muhammed.

Lærerne tror det ville hjelpe om syriske lærere kunne vært med i timene, men den syriske lærerutdanningen blir ikke godkjent i Libanon. I april satte derfor det libanesiske

Foto: © S.Kobold/fotolia.com



Norskfaget og skjønnlitteraturen

Pål Hamre disputerte fredag 15. august for ph.d.-graden ved Universitetet i Bergen med avhandlinga «Norskfaget og skjønnlitteraturen. Ein studie av norskfaglege normtekstar 1739–2013». Avhandlinga er ein breitt perspektivert studie av korleis lesing har vore legitimert som del av skulefaget norsk sidan skulen vart organisert i 1739 og fram til i dag. Granskinga omfattar norskfaget slik det har blitt tradert i det vi i dag kallar grunnskulen, den vidaregåande skulen og grunnskulelærarutdanninga.

Avhandlinga dokumenterer skjønnlitteraturen sitt «rise and fall» i norsk skule. Vekstperioden var del av venstrestatens nasjonale identitetsbygging med integrativt motiv. Under arbeidarpartistaten vart dette gradvis svekt, dels som eit skifte av fokus frå faget til barnet, dels som ei pedometrisk interesse for meir målbare og nytteorienterte sider ved faget.

Dei siste tiåra finn vi dei same tendensane med omvendte politiske forteikn: Gudmund Hernes som venstrestatens hittil siste dannelsesagent med sine 1990-talsreformer, Kristin Clemet med interesse for målbare og nyttige sider ved faget inne i det nye tusenåret. Avhandlinga gir slik ein historisk bakgrunn for litteraturredidaktiske refleksjonar i ei samtid der lesing av norsk skjønnlitteratur har mist si privilegerte og sjølsagde rolle i norskfaget.

Skolen som arbeidsplass

■ AV EINAR M. SKAALVIK OG SIDSEL SKAALVIK

Et større prosjekt har utforsket hva det er ved arbeidet i skolen som fremmer positive og negative sider ved læreryrket. Konklusjonen er at skolen trenger lærere med skolefaglig og pedagogisk kompetanse og en stor grad av autonomi og medinnflytelse på skoleutviklingen. Å dyrke fram en kollektiv kultur og minske tidspresset er viktige faktorer for å skape trivsel og arbeidsglede.

Det store flertallet lærere i grunnskolen i Norge har høy trivsel, er engasjert i undervisningen og elsker arbeidet sitt. Mange sier at de ikke kunne tenke seg et bedre arbeid enn å være lærer. Dette er et godt utgangspunkt for å utvikle en god skole, hvor elevene lærer, utvikler seg og får økt motivasjon for læring og utdanning. Det framgår av et nylig avsluttet forskningsprosjekt, «Skolen som arbeidsplass», som har vært støttet av Norges forskningsråd.

Prosjektet har bestått av to delprosjekter: en intervjustudie og en survey. Intervjustudien besto av kvalitative åpne intervju av 36 lærere med stor spredning i alder og undervisningserfaring fra småskoletrinn, mellomtrinn og ungdomstrinn, mens surveystudien omfattet et nasjonalt utvalg på 2269 lærere fra hele grunnskolen. Intervjustudien omfattet i seg selv så mange lærere at det ble mulig å trekke ut tendenser basert på intervjuene, noe som sjelden er mulig i kvalitative studier. Disse tendensene ble dernest bekreftet gjennom surveystudien.

Til tross for høy trivsel bekreftet både intervjustudien og surveystudien resultater fra internasjonal forskning som viser store belastninger i lærerrollen: høy grad av stress, utmattelse, arbeidsrelaterte helseproblemer og ønske om å forlate læreryrket. Dette er et alvorlig problem for skolen, ikke bare for den enkelte lærer, fordi mange dyktige og motiverte lærere mister engasjementet, overskuddet og troen på seg selv. Mange av disse velger også å forlate yrket.

I denne artikkelen skal vi oppsummere noen resultater fra prosjektet «Skolen som arbeidsplass»: hva det er ved arbeidet og arbeidsforholdene i skolen som gir trivsel og glede, men også hva det er som er utfordrende, belastende, helseskadelig og

som fremmer motivasjon for å avslutte yrkeskarrièren som lærer.

Trivsel og gleder i arbeidet

Intervjuene startet med et åpent innledende spørsmål om lærernes umiddelbare tanker om det å arbeide som lærer. Alle lærerne responderte umiddelbart ved å snakke om trivsel og glede ved arbeidet. Trivselen ble bekreftet ved at over 90 prosent av lærerne som deltok i surveystudien, ga positivt uttrykk for trivsel med arbeidet.

Lærernes utsagn om hva som skaper trivsel og glede ved arbeidet, kan kategoriseres i seks delvis overlappende grupper av trivselsfaktorer:

1. Arbeidet med og samværet med barn og ungdom
2. Se barn og ungdom lære og utvikle seg faglig og sosialt
3. Arbeidet med skolefagene – både under forberedelsen og undervisningen
4. Variasjonen i arbeidet – ingen dager er like – det uforutsigbare
5. Selvstendigheten i arbeidet
6. Kontakten med kolleger

Den desidert sterkeste trivselsfaktoren var arbeidet med barn og ungdom og det å se og bidra til at barn og ungdom lærer og utvikler seg. Det er med andre ord selve undervisningen som motiverer lærerne. Det er slett ikke overraskende, fordi arbeidet med barn og ungdom også er den sterkeste motivasjonen for ønsket om å utdanne seg som lærer.

Mange lærere opplever også arbeidet med skolefagene som givende. Det gjelder både å lese

seg opp i fagene, å planlegge hvordan elevene skal arbeide med fagene og selve undervisningen, som vanskelig kan skiller fra det faglige innholdet.

Mange lærere nevner også variasjonen i arbeidet, det uforutsigbare, selvstendigheten i arbeidet og kontakten med kollegene som en kilde til trivsel. Men her må vi være litt mer forsiktige i våre konklusjoner. Mens det uforutsigbare gjør arbeidet spennende og avvekslende for mange lærere, kan det også bli en kilde til usikkerhet for noen lærere. Det er en utvikling som i særlig grad kan gjøre seg gjeldende etter at læreren har hatt problemer og opplevd ikke å ha kontroll over situasjonen. Selvstendigheten er en kilde til trivsel for alle lærere, men mange lærere opplever at de gradvis mister eller blir fratatt deler av sin selvstendighet.

Utfordringer og belastninger

Den høye trivselen med undervisningsarbeidet lover godt for utviklingen av skolen. At det er selve undervisningen og samværet med elevene som er den sterkeste trivselsfaktoren, gir enda større grunn til å tro at skolen kan utvikle seg positivt. Men samtidig som lærerne trives med kjerneoppgavene i arbeidet, opplever de også store utfordringer og belastninger.

Når lærerne forteller om utfordringer og belastninger, er det de samme forholdene de omtaler. Alle lærerne står overfor utfordringer i arbeidet. Det betyr ikke at alle utfordringene blir en belastning. Utfordringene kan bli en belastning når uløste oppgaver hopper seg opp eller når lærerne ikke greier å takle utfordringene. Det oppleves som særlig stor belastning hvis dette vedvarer over tid. Lærernes utsagn om belastninger kan samles i åtte kategorier:

1. Tidspress
2. Takle variasjonen i elevenes forutsetninger
3. Disiplinproblemer
4. Relasjonelle problemer og samarbeidsproblemer
5. Mangel på autonomi
6. Verdikonflikter
7. Stadige endringer og omstillinger
8. Mangel på medinnflytelse over skolens virksomhet



Foto: © micromonkey/fotolia.com

Den enkeltstående belastningen som framheves av flest lærere, er *tidspresset* i skolen. Det finner vi både i intervjuene og survey-studien. Det framgår av survey-studien at 70 prosent av lærerne opplever tidspresset i skolen som en stor belastning. Ytterligere 24 prosent opplever det som en belastning i noen grad. Under intervjuene kommer alle lærerne spontant inn på tidspresset. Med andre ord, alle lærerne ser ut til å oppleve tidspress i skolen, og majoriteten av lærerne opplever at det er en stor belastning. Statistiske analyser viser også at tidspresset er den sterkeste enkeltstående årsak til utbrenthet.

Tidspress er en betegnelse som inkluderer 1) at lærerne har for mange oppgaver på for kort tid, 2) at de opplever skoledagene som hektiske og med liten mulighet til å ta en pause og 3) at de ikke får tid til å forberede undervisningen i den tiden de er på skolen, men at den ofte må gjøres på kveldstid og i helgene. Tidspresset skyldes ifølge lærerne pålegg om dokumentasjon og rapportering, ulike

typer av møter, og samarbeid på team uten at dette inkluderer forberedelse til undervisningen.

Mange lærere opplever også *variasjonen i elevenes forutsetninger* som en stor belastning. Det skyldes ifølge lærerne at de ikke har tid til, men heller ikke kompetanse til å ivareta alle elevene når variasjonen i elevenes forutsetninger blir stor. Satt på spissen ser det ut til at inkluderingen i skolen er gjennomført som en fysisk plassering, men uten at skolen og lærerne har fått de ressursene, inkludert kompetanse, som er nødvendig for å gjennomføre inkluderingen i selve undervisningen. Flere lærere opplever manglende mulighet for reell tilpassing til elevenes behov som en konstant bekymring.

Disiplinproblemer utgjør også en stor belastningsfaktor for mange lærere. På spørsmål om undervisningen ofte forstyrres av utagerende elever, svarer én av fire bekreftende. Samtidig svarer enda flere (én av tre) bekreftende på at de må bruke mye tid og krefter på å holde ro og orden og at atferdsproblemer ofte gjør det vanskelig å følge en plan for undervisningen. Belastningen på lærerne er derved større enn det en ville finne ved å observere uro i timene. Arbeidet med å *skape* ro og orden i timene synes å være en belastning i seg selv, også for de lærerne som mestrer det. Nest etter tidspresset viser statistiske analyser av surveystudien at disiplinproblemer er den sterkeste enkeltstående årsaken til utmattelse blant lærerne.

Relasjonelle forhold er en viktig kilde til trivsel for mange lærere. Men når det oppstår problemer i de relasjonelle forholdene, blir det en kilde til belastning. Det gjelder relasjoner til kolleger (oftest team), foreldre og skolens ledelse. Statistiske analyser viser at relasjonelle forhold har stor betydning for lærernes trivsel, følelse av tilhørighet til skolen og tillit til egen kompetanse.

Som gruppe opplever lærerne høy grad av *autonomi*. Statistiske analyser viser også at det er en klar sammenheng mellom grad av autonomi og lærernes engasjement i undervisningen. Derfor er det betenkelig at mange lærere opplever at autonomien eller handlingsrommet er i ferd med å innsnevres. Selv når det gjelder valg av arbeidsformer i egen undervisning, forteller mange lærere at de føler en gradvis sterkere overstyring. Dette er alvorlig fordi lærerne står i en situasjon hvor de må handle og hvor de trenger trygghet på

eget handlingsvalg. Det er også lærerne som best kjenner elevene og deres behov. Derfor trenger lærerne autonomi i undervisningen for å kunne ivareta elevenes behov på best mulig måte.

Lærerrollen er sterkt verdiladet. Lærernes trivsel og følelse av tilhørighet til skolen påvirkes derfor sterkt av det vi kan kalle *verdisamsvar* eller *verdikonflikt*. Med *verdisamsvar* forstår vi at lærerne opplever at de rådende normene og verdiene ved skolen er i samsvar med egne normer og verdier. Verdikonflikt kan oppstå hvis lærerne føler at de må bruke arbeidsformer eller gjennomføre tiltak som de har liten tro på eller som ikke er forenlig med deres egne verdier. Det er et problem som gjelder en forholdsvis liten gruppe lærere (10–12 %), men som har store konsekvenser for dem det gjelder. Problemet kan også bli større hvis tendensen til at lærerne mister autonomi i undervisningen, forsterkes.

Når lærerne peker på stadige endringer og omstillinger, refererer flere til en stadig strøm av prosjekter og utviklingsarbeid som de blir pålagt, men uten at lærerne har deltatt i forutgående drøftinger av hva skolen har størst behov for eller i beslutningsprosessen.

Selv om vi her har pekt på en rekke enkeltfaktorer som kan være belastende, er det noen forhold som trenger å presiseres. Det første er at ikke alle belastningsfaktorene oppleves som store belastninger av alle lærerne. Men de oppleves belastende av mange lærere. Det andre vi bør presisere er at det varierer fra skole til skole og fra lærer til lærer hvor belastende disse forholdene oppleves. Det tredje som er verd å bemerke, er at de største konsekvensene av belastninger rammer lærere som opplever en opphoping av belastningsfaktorer.

Konsekvenser av stress og belastninger

Konsekvensene av belastningene i lærerrollen framkommer på to måter i prosjektet. Gjennom intervjuene får vi et bilde av hva lærerne selv opplever som konsekvenser av belastninger. I surveystudien registrerer vi belastningene og mulige konsekvenser, for eksempel utmattelse, uten at lærerne tar stilling til årsaken til at de føler utmattelse. Deretter analyserer vi statistisk hvilke potensielle belastningsfaktorer som predikerer trivsel, utmattelse, følelse av tilhørighet, psykosomatiske plager

og ønske om å slutte som lærer. Disse metodiske tilnærmingene ga stort sett de samme konklusjonene, noe som styrker påliteligheten av resultatene. Konsekvensene av stress og belastning i lærerrollen kan klassifiseres på følgende måte:

1. Lavere mestringsforventning
2. Utmattelse (og utbrenthet for noen)
3. Nedstemthet
4. Psykosomatiske plager
5. Lavere følelse av tilhørighet til skolen
6. Redusert engasjement
7. Sykemeldinger
8. Lavt selvverd
9. Motiv for å slutte som lærer
10. Helt eller delvis uføretrygd
11. Førtidspensjon

Analysene av intervjuene indikerer en utviklingstendens når det gjelder konsekvenser av belastninger. De første sporene av vedvarende belastninger viser seg hos mange lærere i form av lavere mestringsforventninger (lavere forventninger om å takle utfordringene og mestre undervisningen) og en økende følelse av utmattelse (mangel på energi). Når lærerne opplever krisesituasjoner, for eksempel store konflikter med foreldre, kan disse symptomene utvikle seg raskt.

Lave mestringsforventninger og utmattelse fører med seg bekymringer. Lærerne begynner å forvente problemer og dveler mer ved tanken på hva som kan gå galt. Dette fører i neste fase til nedstemthet og psykosomatiske plager. I første omgang prøver lærerne å takle disse problemene gjennom en kombinasjon av hardt arbeid og hvile. Det høres paradoksalt ut, men betyr at lærerne ofrer mye av privatlivet og det sosiale livet. Det er særlig unge lærere som forteller at de ikke har overskudd til sosialt liv, trening eller egne barn. Når arbeidet er gjort, trenger de å hvile og slappe av.

Men etter hvert som lærerne blir eldre og har fungert med store belastninger over flere år, er ikke helger og kvelder lenger tilstrekkelig til å få igjen energien. Da kommer sykemeldingene, som de tidligere har prøvd å unngå. Sykemeldinger oppleves som en ytterligere belastning på kollegene, som må trå til fordi mange skoler ikke har noe system for å sette inn vikarer for lærere som er sykemeldte over kortere tid. Derfor føles det også

ekstra belastende å være sykemeldt.

Belastninger, sykemeldinger og følelse av ikke å gjøre en god og fullverdig jobb, rammer etter hvert lærernes selvfølelse eller selvverd. Engasjementet reduseres og mange lærere begynner å dvele ved tanken på å finne et annet arbeid, redusere stillingsandelen, førtidspensjonere seg eller søke hel eller delvis uføretrygd.

Hva kan gjøres?

Skolen trenger dyktige og engasjerte lærere, som har overskudd og som har tro på seg selv. Lærernes motivasjon og engasjement viser at vilkårene ligger godt til rette for dette. Men det betinger at det legges til rette for en slik utvikling. Vi vil særlig framheve noen områder hvor vi ser behov for tiltak eller endringer.

Den profesjonelle lærer

Skolen må hegne om den profesjonelle lærer, som har skolefaglig og pedagogisk kompetanse, stor grad av autonomi i undervisningen og medinnflytelse på skoleutviklingen. Når mange lærere forteller om overstyring når det gjelder valg av arbeidsformer og om en generell redusert autonomi, vitner det om en bekymringsfull utvikling av styringen av skolene. Dette er en utvikling som følger i kjølvannet av ideologien om målstyring og ansvarliggjøring (accountability). Denne ideologien innebærer at det er skoleeier og skoleleder som er ansvarlig for skolens virksomhet og resultater. Men ansvarliggjøringen kan også omfatte lærerne. Vi har tidligere vist at lærernes ansvar kan oppfattes på ulike måter:

- ansvar for å gjennomføre undervisningen slik en blir pålagt
- ansvar for elevenes resultater på prøver
- ansvar for å gjennomføre undervisningen etter beste faglige skjønn, og hva lærerne ut fra kjennskapet til sine elever mener er best for deres faglige og sosiale utvikling.

Den første formen for ansvar oppleves av flere lærere som økende og problematisk på flere måter. Den har som forutsetning at samme undervisningsform eller arbeidsform og samme måte å organisere elevene på, passer for alle klasser, grupper og elever. Den bygger på en oppfatning

om at beslutninger om arbeidsformer og måten å gjennomføre undervisningen på, kan tas uten kjennskap til de aktuelle elevene. Det betyr også at den sterkt begrenser lærernes autonomi, selv om behovet for autonomi følger av lærerrollen.

Den andre formen for ansvar er også problematisk. Denne oppfatningen overser at det er store forskjeller mellom elevene, både med hensyn til evner, interesser, motivasjon for skolearbeid og hjemmemiljø. Selv om forskjellene er mindre mellom skoleklasser enn mellom enkeltelever, kan det også være store forskjeller fra klasse til klasse. Å vurdere, sammenligne og rangere lærere ut fra elevenes prestasjonsnivå, vil derfor være å se bort fra disse forskjellene.

Den tredje oppfatningen innebærer at lærerens ansvar må være å motivere og stimulere elevene, og å bidra til at elevene utvikler seg så langt som mulig ut fra sine forutsetninger. Lærerens ansvar bør være å velge tiltak, arbeidsformer og innhold som fremmer elevenes læring og utvikling. Det vil si at lærerens ansvar bør være å gjennomføre undervisningen slik han eller hun etter beste faglige skjønn og kjennskap til elevene mener tjener elevene best. Det krever en høy grad av profesjonalitet og en god lærerutdanning.

Behov for en kollektiv kultur

Det trenger ikke å være noen motsetning mellom profesjonelle lærere og utvikling av en kollektiv kultur på skolene. Tvert imot, profesjonelle lærere med høy grad av autonomi krever en kollektiv kultur. En kollektiv kultur innebærer først og fremst at alle som arbeider ved skolen har et felles sett av mål og verdier. Disse målene og verdiene utgjør rammer for lærernes autonomi, fremmer lærernes følelse av tilhørighet til skolen, letter samarbeidet mellom lærerne og reduserer konflikter. Felles mål og verdier fremmer også det vi har kalt «verdisamsvar» og reduserer verdikonflikter. Vi må også understreke at verdier ikke kan fremmes gjennom diktat. Verdier formes gjennom drøfting og argumentasjon. En kollektiv kultur kan derfor bare utvikles gjennom at lærerne tas med på drøftinger av skolens mål og verdier (se «Avklaring av rektorrollen» nedenfor).

Reduser tidspresset på lærerne

Tidspresset er det enkeltstående forholdet som

sterkest predikerer utmattelse og utbrenthet blant lærerne. Tidspresset skyldes som tidligere nevnt frekvensen av møter, det økte papirarbeidet i skolen, kravene til dokumentasjon, ikke bare av tiltak, men på enkelte skoler også referat fra møter og kontakt med foreldre. Dels skyldes tidspresset også at arbeidsformene i skolen har endret seg. Lærerne forteller at samarbeid i lærerteam tar mer tid enn det tradisjonelt har gjort, ofte uten at lærerne nødvendigvis opplever at det letter planleggingen av undervisningen. Dernest kommer flommen av prosjekter og utviklingsarbeider som lærerne opplever som et pålegg.

Behovet for å redusere tidspresset på lærerne er stort. Det innebærer en nødvendig reduksjon av dokumentasjon, papirarbeid og møter, men også en opprydding og beskyttelse av lærernes tid til undervisning og planlegging. Vi skal ikke gi uttrykk for noen mening om lærernes plikt til å være til stede på skolen når de ikke har undervisning. Men uansett bestemmelser om arbeidstid, er det helt nødvendig å beskytte lærernes tid til uforstyrret planlegging og etterarbeid.

Kompetanse

Profesjonelle lærere med høy grad av autonomi må også ha høy kompetanse. Det gjelder både skolefaglig og pedagogisk kompetanse. Lærerne etterlyser begge deler. Den pedagogiske kompetansen de etterlyser, er i særdeleshet elevkunnskap og spesialpedagogisk kompetanse. Et gjennomgående tema under intervjuene var at lærerne ikke følte at de greide å ivareta elevenes behov i klasser med stor variasjon i elevenes forutsetninger. Det er et problem alle lærere møter. Det skortet både på tiden lærerne hadde til de enkelte elevene, kunnskap om hvordan de skulle organisere undervisningen og mangelen på spesialpedagogisk kompetanse. Vi vil særlig framheve behovet for spesialpedagogisk kompetanse på alle skoler, men også behovet for at den enkelte lærer har et minimum av slik kompetanse. Det er derfor nødvendig å vektlegge spesialpedagogikk sterkere i den allmenne lærerutdanningen og i etterutdanningen av lærere.

Avklaring av rektorrollen

Både i Norge og i andre land er rektorrollen i endring. Rektor har fått et tydeligere ansvar for hele

skolens virksomhet, noe som også innebærer økt beslutningsmakt. Den kraftfulle leder settes opp som idealet, samtidig som rektor sterkere enn tidligere blir oppfattet som representant for skoleeier. Denne utviklingen har på mange skoler ført til større avstand mellom rektor og lærerne. Dette bekreftes også av lærerne i vår undersøkelse. De opplever at avstanden har økt, samtidig med at så vel individuell autonomi som kollegialt medansvar har blitt innskrenket. Men en kollektiv kultur utvikles som nevnt ikke gjennom påbud. Den utvikles gjennom kollegiale drøftinger av mål og verdier i fora der lærerne opplever at det er legitimt å ytre meninger og komme med forslag, og der formålet er å drøfte seg frem til gode løsninger som hele kollegiet kan stå bak. Iverksetting og ledelse av slike drøftinger bør være en del av rektors rolle som pedagogisk leder, og pedagogisk ledelse bør fremmes som rektors mest sentrale oppgave. Hvis det er nødvendig, bør det vurderes om rektor kan frigjøres for andre oppgaver for å gi rom for pedagogisk ledelse.

Seniorpolitikk og starten på læreryrket

Mange lærere opplever de siste årene av karrièren som tunge. Det høye tempoet gir økende grad av utmattelse og psykosomatiske plager. Dette medfører flere sykemeldinger, og mange lærere «løser» problemet gjennom redusert stilling, delvis uføretrygd og førtidspensjon. For flere lærere medfører disse «løsningene» både en økonomisk belastning og reduksjon av selvverd. Tiden synes å være overmoden for en seniorpolitikk som monner.

I intervjuene gir eldre lærere uttrykk for at de ønsker redusert undervisningstid uten å få reduksjon i lønn. Mindre tid til undervisning vil gi mer tid til planlegging og etterarbeid i arbeidstiden. Mange eldre lærere nevner også at de kan tenke seg å være mentor for unge lærere. Det er viktig å bygge på den kunnskapen og de erfaringene eldre lærere har ervervet gjennom mange år i skolen. En slik ordning, hvor det blir avsatt tid til veiledning av unge og uerfarne lærere, vil også gi rom for redusert undervisningstid for eldre lærere. Også unge lærere ønsker eldre lærere som mentorer når de kommer unge og uerfarne til en ny skole. Slik det er nå, kvier mange seg for å be kollegaer om hjelp fordi det tar tid fra viktige oppgaver som må gjøres i en hektisk hverdag.

Starten på læreryrket kan oppleves ekstra tung og vanskelig. Unge lærere forteller under intervjuene at de bruker usedvanlig mye tid på forberedelse av undervisning. På toppen av dette gis unge lærere uten erfaring ofte undervisning i klasser som andre lærere ikke vil ha, eller settes inn som timelærere i flere klasser. Det kan gi en svært uheldig første erfaring med arbeidet som lærer. Det er derfor gledelig at den nye arbeidstidsavtalen knyttet til lønnsoppgjøret gir ferske lærere en liten reduksjon i undervisningstiden. Samtidig ligger det et stort ansvar hos skoleledelsen for å ivareta ferske lærere gjennom de arbeidsoppgavene de settes til.

Rapporter og utvalgte artikler fra prosjektet «Skolen som arbeidsplass»

SKAALVIK, E.M., & SKAALVIK, S. (2013). *Lærerrollen sett fra lærernes ståsted*. Trondheim, NTNU Samfunnsforskning. <[http://samforsk.no/Sider/Publikasjoner/Lærerrollen-sett-fra-lærernes-ståsted.aspx](http://samforsk.no/Sider/Publikasjoner/Laererrollen-sett-fra-laerernes-staested.aspx)>

SKAALVIK, E.M., & SKAALVIK, S. (2012). *Skolen som arbeidsplass. Trivsel, mestring og utfordringer*. Oslo: Universitetsforlaget.

SKAALVIK, E.M. & SKAALVIK, S. (2013). Teachers' perception of the school goal structure: Relations with teachers' goal orientation, work engagement, and job satisfaction. *International Journal of Educational Research*, 62, 199–209.

SKAALVIK, E.M. & SKAALVIK, S. (2011). Teachers' feeling of belonging, exhaustion, and job satisfaction: the role of school goal structure and value consonance. *Anxiety, Stress, & Coping*, 24, 369–385.

SKAALVIK, E.M. & SKAALVIK, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1029–1038.

SKAALVIK, E.M. & SKAALVIK, S. (2010). Teacher Self-Efficacy and Teacher Burnout: A Study of Relations. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1059–1069.

SKAALVIK, E.M. & SKAALVIK, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 25, 518–524.



Einar M. Skaalvik er professor emeritus i pedagogikk ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) og seniorforsker ved NTNU Samfunnsforskning. Han har utført forskning på flere områder innenfor pedagogisk psykologi og didaktikk.



Sidsel Skaalvik er professor emeritus i spesialpedagogikk ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) og seniorforsker ved NTNU Samfunnsforskning. Hennes forskning har vært rettet mot lese- og skrivevansker, selvpåfatning, motivasjon, elevenes læringsmiljø og lærernes arbeidsmiljø.

Læreres arbeidsglede

■ TEKST OG FOTO: TORE BRØYN

Positive emosjonelle erfaringer i læreryrket har blitt svært lite studert, selv om de har en stor betydning for det pedagogiske arbeidet. En doktoravhandling har undersøkt hva som gir lærere arbeidsglede.

Det manglet ikke på advarsler da Anna-Carin Bredmar fortalte sine kollegaer at temaet for hennes doktoravhandling skulle være læreres arbeidsglede; det lød ikke vitenskapelig nok. Men Bredmar insisterte på å beholde dette umiddelbart forståelige hverdagsordet.

– Arbeidsglede er et godt ord, og vi trenger en annerledes kunnskapsdiskurs, en annen måte å omtale emosjonalitet på, sier hun.

Anna-Carin Bredmar, som i dag er ansatt i lærerutdanningen ved Linéuniversitetet i Kalmar, har selv lang erfaring som lærer, både fra grunnskolen og for studenter ved universitetet. I sitt virke hadde hun lagt merke til at følelser er påfallende fraværende i tekster som omhandler skoleutvikling og læreres kompetanse. Gjennom å studere læreres arbeidsglede ønsket hun å få kunnskap om et temmelig utforsket område: positive følelsesmessige aspekter rundt lærerens arbeid, og dermed skape en bedre forståelse for hva lærerens arbeid egentlig går ut på.

– Vi kan nemlig ikke studere mennesker på den samme måten som vi studerer tingene, og det blir farlig når vi betrakter mennesket som en maskin som vi bare kan fylle på mer drivstoff på og presse til å yte mer og mer. Mennesket er ikke konstruert slik, sier hun.

Lærernes erfaringer – ikke deres synspunkter

Bredmar bestemte seg for å utforske læreres arbeidsglede ut fra en fenomenologisk metode. Det betyr at hun prøvde å legge fra seg de teorier hun på forhånd hadde om hva arbeidsglede for lærere kunne være. Hun var heller ikke interessert i lærernes *oppfatninger* om arbeidsglede, det hun var ute etter var lærernes konkrete *erfaringer* med arbeidsglede. I 19 intervjuer med lærere fra fire skoler fikk hun dem til å fortelle om disse erfaringene, hva de følte der og da, hva som var så spesielt med akkurat denne erfaringen, osv. Hun fikk dem også til å fortelle om erfaringer med manglende arbeidsglede.

Svarene overrasket Bredmar. Hun hadde trodd at lærernes arbeidsglede er et snevert felt, men det viste seg å være noe langt mer omfattende og grunnleggende enn hun på forhånd hadde tenkt seg.

– Det som slo meg under intervjuene, var hvor mangefasettert og nyansert lærernes opplevelse av glede i arbeidet er. Arbeidsglede er ikke nødvendigvis «glede» i snever forstand, men kan romme en rekke ulike følelser. Alt fra stemningen som man nesten ikke legger merke til, til det å kunne le fandenivoldsk sammen med en kollega når man er totalt utslitt og

føler at man rett og slett ikke orker mer. Å føle at man kan trøste elever som opplever problemer, gir også en form for arbeidsglede, selv om det ikke er latter og humor som preger slike situasjoner, sier hun

Bredmar valgte å gruppere lærernes erfaring med arbeidsglede i sju tema, som igjen ble delt i to hovedtema.

Arbeidsglede som gir støtte

Den ene kategorien er den type arbeidsglede som *støtter* læreren i arbeidet. Den mest fundamentale er, ifølge Bredmar, «arbeidsglede som stemming». Dette er en form for arbeidsglede som de fleste sjelden tenker på, og som de tar for gitt: tryggheten på at alt fungerer og at man gjør et godt arbeid. Dette utgjør selve «gulvet» i læreryrket og er fundamental for læreres utøving av yrket.

I intervjumaterialet viste arbeidsgleden seg også som en viktig *kraftkilde*. Det er når arbeidsgleden driver deg gjennom intensive arbeidsdager og skaper engasjement og gjør at du klarer å håndtere motgang. En tredje form for arbeidsglede som støtter læreren i arbeidet, er opplevelsen av *emosjonelt nærvær*, å ta del i elevenes opplevelser og erfaringer og møte deres behov.



Ifølge Anna-Carin Bredmar handler lærerens arbeidsglede ikke om å romantisere eller idealisere arbeidet, men om å stå med begge føttene på gulvet. Lærerens arbeidsglede er avgjørende for elevenes læring – og for at lærere skal ønske å være lærere.

Arbeidsglede som utvider

Arbeidsglede som ifølge Bredmar utvider lærernes erfaringer, er gleden over å oppleve *sammenheng og samhørighet*, å «spille sammen med» elever og kollegaer. Videre kan arbeidsglede være opplevelsen av en *rytme* og puls, en positiv og balansert variasjon mellom intensitet og hvile – spontanitet og struktur. Gleden kan også brukes til å *åpne* for entusiasme og forventning blant elever og lærere. Glede er i seg selv smittsomt og kan på denne måten hjelpe læreren til å gjøre et bedre arbeid. Til slutt nevner hun arbeidsglede som *ettervarme*. Det vil si den gleden som springer ut av opplevelser som læreren har opplevd i løpet av skoledagen, men som gir læreren glede i lang tid etterpå.

De ulike aspektene ved arbeidsglede kan ikke sees uavhengig, men glir inn i hverandre.

– Fjerner man den ene, forsvinner lett de andre, sier Bredmar. Samtidig legger hun vekt på at det ikke er et

enveisforhold mellom gleden og det som skaper gleden. Kontakten med elevene gir læreren arbeidsglede, men samtidig er det lærerens arbeidsglede som gir mulighet for kontakt med elevene.

Når arbeidsgleden forsvinner

Når lærere rapporterer om manglende arbeidsglede, så er dette i stor grad relatert til stress. Lærerne forteller om dager da alt ser ut til å fungere, så pofff, er alt borte! Det er som hele timen faller fra hverandre i ulike fragmenter, og når timen ikke fungerer, så forsvinner også arbeidsgleden.

Arbeidsglede er ingen privatsak

Bredmar ser ikke arbeidsglede som en ekstrabonus som kommer i tillegg til lærerlønnen.

– Noen har anklaget meg for å legge meg inn under lykkebølgen, at hvert menneske skal arbeide for å maksimere sin egen lykke. Men det er ikke dette det dreier seg om. Lærerens

arbeidsglede er ikke en individuell sak, lærerens arbeidsglede er avhengig av elevenes arbeidsglede og vice versa. Disse to kan ikke sees atskilt, sier hun.

Emosjonell beredskap

Hun kobler dessuten arbeidsglede tett til lærerens emosjonelle beredskap. Hun mener resultatene synliggjør det emosjonelles dominerende betydning for en fungerende og meningsfull interaksjon mellom lærere og lever. Gjennom å teoretisere over dette kan vi få begreper som kan beskrive og forklare de emosjonelle bevegelsene. Gleden innebærer en spesiell kunnskap som bidrar til at læreren kan handle klokt og være lydhør i skiftende klasseromssituasjoner. Dersom et menneske ikke står fritt til å ta inn og ta del det emosjonelle, vil det være viktige aspekter ved tilværelsen som ikke vil bli erfart.

De som legger vekt på resultater i skolen og de som legger vekt på de emosjonelle aspektene ved læreryrket, har ifølge Bredmar de samme målene: bedre læring for elevene. De har bare ulike betraktninger om hva som skal til for å nå disse målene. Hun har med andre ord ikke noe imot at man arbeider for å øke effektiviteten og etterlyser resultater i læringsarbeidet.

– Men jeg mener at dette ikke er tilstrekkelig. Man kan aldri nå målene ved bare å presse og definere oppgaver for lærerne. Og hvis noen skulle være redde for at det å snakke om lærernes arbeidsglede skulle komme i konflikt med det å arbeide for en bedre skole, kan de ta det helt med ro. Ingen opplever arbeidsglede fra kaos, så det trenger de ikke være redde for, sier hun.

Hva skjer så med lærerne når de ikke lenger opplever arbeidsglede?

– Da slutter de, sier Bredmar.

NASJONALT SENTER FOR MAT, HELSE OG FYSISK AKTIVITET

ÅPNINGSKONFERANSE FOR NASJONALT SENTER FOR MAT, HELSE OG FYSISK AKTIVITET 28. & 29. OKTOBER 2014



La oss jobbe
sammen for god
helse og utvikling
hos barn og unge!

Nasjonalt senter for mat, helse og fysisk aktivitet er et nyetablert ressurscenter, lokalisert ved Høgskolen i Bergen. Den 28.-29. oktober inviterer vi til åpningskonferanse for senteret, ved Høgskolen i Bergens nye lokaler på Kronstad.

MÅLGRUPPER FOR KONFERANSEN

Skoler, barnehager, helsestasjoner, skolehelsetjenesten samt universitetet og høyskoler med relevante utdanninger.

OM SENTERET

Senteret er opprettet som et samarbeid mellom Kunnskapsdepartementet og Helse- og omsorgsdepartementet. Senteret skal formidle viktigheten av god ernæring og regelmessig fysisk aktivitet for barn og unges helse og læring.

Målet er at barnehager, skoler og primærhelsetjenesten sammen kan styrke barnehagens og skolens rolle som helsefremmende, forebyggende og inkluderende arena.

KONFERANSEPROGRAMMET

I programmet for konferansen er det samlet en rekke spennende og praksisnære bidrag innenfor temaene mestring og fysisk aktivitet og mat og dannelse for barn og unge.

For mer informasjon om konferansen og senteret se: <http://folkehelsesenteret.no/apningskonferanse/>

Vi håper du kommer!

post@folkehelsesenteret.no

Følg oss på   

PÅMELDINGS-
FRIST
1. OKTOBER

Lærervurdering

– en krevende øvelse

■ AV EYVIND ELSTAD

Lærervurdering har blitt et aktuelt tema i norsk utdanningspolitikk. Spørsmålet er hvordan en ordning med lærervurdering skal innrettes for at ordningen skal ha gunstige virkninger for norsk skole.

Mange land (for eksempel Portugal, USA, Chile, Flandern i Belgia) har iverksatt nasjonale ordninger med lærervurdering i den hensikt å forbedre undervisningen. Norge er ett av få OECD-land som i dag ikke har nasjonale reguleringer for lærervurdering (Isoré, 2009; Nusche mfl., 2011). Derfor har OECD anbefalt norske utdanningsmyndigheter å inkludere lærervurdering som en av komponentene i det nasjonale systemet for kvalitetsvurdering. (Nusche mfl., 2011). OECD tilrår å styrke lærervurderingen som «developmental appraisal». Arbeidet med å utrede nasjonale retningslinjer for en ordning med lærervurdering er nå igangsatt. En arbeidsgruppe der både representanter fra interesseorganisasjoner for elever, pedagogikkstudenter, lærere, skoleledere og kommunene er med, har kommet fram til forutsetninger for å innføre en nasjonal ordning med lærervurdering. Utdanningsmyndighetene har tatt initiativ til en forskningskartlegging av hva slags former for lærervurdering som kan ha positiv innvirkning på skolens kvalitet. Denne kartleggingen konkluderer med at «medvirkning er nødvendig for at lærervurdering skal lykkes» (Lillejord mfl., 2014). Det betyr at arbeidet med lærervurdering må ha en lokal forankring. Videre sier denne rapporten at «De skoler eller kommuner som klarer



Foto: © schmetad/fotolia.com

å vektlegge læreres profesjonsutvikling i arbeidet med vurderingen, får bedre resultater enn de som lar arbeidet bli for dominert av skjema, kontroll og byråkrati». Formålet med denne artikkelen er å drøfte hva lærervurdering er, hva formålene kan være, hva nyere forskning sier om lærervurderingens effekter og hva som bør være forutsetninger for at lærervurdering kan fungere på en konstruktiv måte.

Hva er lærervurdering?

Dagens ordning med undervisningsevaluering (Utdanningsdirektoratet, 2013) innebærer blant annet at elevers tilbakemelding om lærerens undervisning og elevens eget læringsarbeid vil være sentrale komponenter. Undervisningsevaluering er ment å brukes på regulær basis. Lærervurdering er imidlertid noe mer enn undervisningsevaluering. Lærervurdering innebærer at en annen part – en kyndig veileder som kan være en skoleleder eller en kollega eller en ekstern ekspert – vurderer lærerens arbeid og gir tilbakemelding som har en forbedringshensikt. Det vil bety at flere informasjonskilder – for eksempel undervisningsvurdering, kollegaobservasjon, observasjoner gjennom skolevandring – kan tas med i en samlet vurdering og eventuelt gi grunnlag for å støtte opp under læreres profesjonelle utvikling gjennom veiledning. Omfanget av dette arbeidet tilsier at lærervurdering ikke kan gjennomføres ofte. I for eksempel Flandern gjennomføres ordningen med lærervurdering hvert fjerde år. Der som tilbakemeldingen er god, kan vurderingen ha positiv betydning for lærerens videre arbeid med sin undervisning og profesjonelle utvikling. Men tilbakemeldinger kan også ha utilsiktede virkninger. Frykten for andres dom over egen undervisning kan føre til en defensiv innstilling til lærerarbeidet, for eksempel at man blir forsiktig med å prøve ut nye ideer (Firestone, 2014). Det er med andre ord slett ikke opplagt at lærervurdering fører til forbedring. Ikke minst avhenger dette av hensiktene med lærervurdering.

Hvorfor lærervurdering?

I en av klassikerne fra 1970-tallets lærerforskning brukes ordet eggekartongstruktur som betegnelse på læreres arbeidssituasjon (Lortie, 1975). Det betyr at den enkelte lærer typisk har sitt virke

Det er slett ikke opplagt at lærervurdering fører til forbedring.

alene med sine elever. Situasjonsbetingelsene tilsier begrenset profesjonell interaksjon i undervisningssituasjoner med andre lærerkollegaer. I dagens Skole-Norge vil det nok være mer hyppig profesjonell kontakt mellom lærere enn det Dan Lortie kunne observere i amerikanske skoler, for eksempel gjennom samarbeid om undervisningsplanlegging og etterarbeid. TALIS-undersøkelsen fra 2013 viser at de fleste lærere i de landene som er med i undersøkelsen, fortsatt arbeider hovedsakelig i isolasjon og sjelden i team med andre lærere. Derfor trenger også lærere tilbakemelding fra kompetente veiledere for at den enkelte lærer skal kunne utvikle seg. En slik ordning kan også omfatte samarbeid mellom lærere.

Norge ligger omtrent på det internasjonale TALIS-gjennomsnittet når det gjelder andel av lærere som ikke har mottatt tilbakemelding på det arbeidet de utfører. 16 % av et representativt utvalg av norske lærere sa i 2013 at de aldri har mottatt tilbakemelding om sin profesjonelle jobb. 57 % har fått tilbakemelding fra kollegaer, mens 45 % har fått tilbakemelding fra rektor, 44 % har fått tilbakemelding fra eksempelvis avdelingsledere, og 10 % har fått tilbakemelding fra eksterne eksperter (Carlsten mfl., 2014). Ut fra disse tallene vil det være en overdrivelse å si at det mangler en tilbakemeldingskultur i norsk skole. Men alt kan bli bedre, og gode ordninger for veiledning og utviklingsarbeid kan nettopp bidra til å forbedre tilbakemeldingskulturen. Opplevs tilbakemeldingen som





nyttig av læreren, vil potensialet for profesjonell vekst være til stede.

Lærervurderingens hensikter

Lærervurdering er i seg selv ingen trylleformel for skoleforbedring. Måten lærervurdering er innordnet på, vil kunne influere hvordan de som i første omgang skal lære, lærerne, forholder seg til vurderingens tilbakemelding. I neste runde kan lærervurderingen ha betydning for lærerens arbeid og således også elevenes læringsprosess. Alle kan ha nytte av god veiledning, men lærernes behov for tilbakemelding fra en kompetent veileder vil være forskjellig. Erfaringer fra Flandern viser at lærere i de første praksisårene har større nytte av vurdering med tilbakemelding enn det mer erfarne lærere har (Delvaux mfl., 2013). Syklusen i læreres profesjonelle utvikling er i samsvar med denne forskjellen: med årelang erfaring fester det seg handlingsmønstre som over tid blir etablerte vaner (Huberman, 1989). Lærere er således mer formbare i de første årene i sin yrkeskarriere enn lærere med mange års erfaring. Derfor er det i de første årene av yrkeskarrieren at tilbakemeldinger har størst potensial for å kunne ha en gunstig støttende virkning for den enkelte lærers profesjonelle vekst. Men alle mennesker kan ha nytte av konstruktive tilbakemeldinger og utviklende samtaler (Clutterbuck, 2004). Det gjelder erfarne lærere så vel som nyutdannede lærere. Delvaux mfl., 2013 viser at kvaliteten på tilbakemeldingen (altså veilederens profesjonalitet i praksis) samt veilederens innstillinger til vurderingsordningen er to viktige vilkår for at en ordning med systematisk lærervurdering skal kunne fungere godt. Annen forskning legger vekt på at utviklingsorientert veiledning har mer positiv innvirkning på innstillingene til den som blir veiledet enn såkalt bedømmende tilbakemelding (Hobson & Maldivez, 2013).

Det finnes også en kontrollerende og insentivbasert variant av lærervurdering som baserer seg på prestasjonsmålinger, hovedsakelig av elevers læringsframgang («value added») eller elevtilfredshet (ev. foreldretilfredshet). Målingene av læringsframgang vil forutsette pålitelige og

holdbare målinger av elevprestasjoner før og etter et skoleår (Koretz, 2008). (Å sammenligne skoleklasser gjennomsnittskarakterer er i derimot ikke måleteknisk tilfredsstillende for å kunne trekke

Skal læreren stå til ansvar for hva elevene lærer, må læreren også ha et maktgrunnlag som samsvarer med ansvaret.

slutninger om undervisningskvalitet, Christophersen mfl., 2010). Målinger av læringsframgang krever et forholdsvis stort antall målinger som vi ikke har tradisjon for i norsk skole (men målinger av for eksempel læringsframgang på nasjonale prøver på 8. og 9. årstrinn kunne i prinsippet brukes på denne måten). Dersom slike målinger på skoleklassenivå og/eller lærernivå foreligger som en lærerbidragsindikator, vil noen kunne si at lærere kan potensielt ansvarliggjøres for sin profesjonelle jobb som lærer. «Lærerne skal få et klart ansvar for hva elevene lærer i skolen» sa tidligere statsminister Jens Stoltenberg i nyttårstalen for 2008. Spørsmålet er hva som skal være rekkevidden for lærerens ansvar. Skal læreren stå til ansvar for hva elevene lærer, må læreren også ha et maktgrunnlag som samsvarer med ansvaret. Det hefter for øvrig store faglige kontroverser til spørsmålet om «value-added» målinger kan brukes som verktøy for «teacher accountability» (Lillejord mfl., 2014). I en helt fersk metastudie av lærervurdering i USA som baserer seg på å ansvarliggjøre lærere på grunnlag av målinger av elevers læringsframgang, konkluderer forskerne med at de ikke finner noe klart evidensgrunnlag for at lærervurdering som har til hensikt å ansvarliggjøre lærere for læringsresultater har effekt (Hallinger mfl., 2014). Derimot argumenterer disse forskerne for at skoleledere kan lykkes bedre dersom deres innsats heller rettes mot undervisningsledelse og skoleinterne prosesser som drives nedenfra og opp

i stedet for et lærervurderingssystem som ikke har dokumenterbar effekt. Andre lærervurderingssystemer legger vekt på å kombinere formålet med å ansvarliggjøre lærere og utviklingsorientert støtte for å bidra til profesjonell vekst (Delvaux mfl., 2013). Målinger har imidlertid en iboende sprengkraft ved at de kan brukes til noe langt mer enn det de opprinnelig var ment til. Faktisk kan «accountability»-hensikten helt fortrenge den utviklingsorienterte hensikten med lærervurdering. Kunnskapssenterets rapport hevder at «problemene ser ut til å oppstå når nasjonale intensjoner skal iverksettes lokalt» (Lillejord mfl., 2014).

Vurderingens egenart

Det som vurderes, kan være selve undervisningen (lærerens undervisningsfaglighet, klasseledelse m.v.), undervisningens forarbeid og etterarbeid (for eksempel den enkeltes bidrag til fagseksjonens arbeid: undervisningsplanlegging, elevvurdering). Noen velger å innarbeide et nøye utvalgt eksempelmateriale i en såkalt portefølje eller mappe som kan romme både tekster (for eksempel undervisningsplaner) og videoopptak

av undervisning. I en omfattende satsning på lærerevaluering i Chile ble lærermapper brukt som informasjonsgrunnlag for evaluering.

Det kan i prinsippet også inngå tilfredshetsmålinger i lærervurderinger. Hensynet til elevtilfredshet og foreldretilfredshet er på ingen måte uvedkommende for norske lærere og skoleledere, men tilfredshet kan nøre opp under læreratferd som «loser» elevene gjennom skolehverdagen. Tilfredshetsmålinger kjenner vi også fra forbrukerundersøkelser. God læring i en «skolsk» kontekst vil kreve at den lærende strekker seg i læringsprosessen, noe som innebærer noe annet enn tilfredshet med lærerens «performance». Det er et uavklart spørsmål om hvorvidt konsumenttilfredshetsdimensjonen kan bidra til å fordreie læringsmodus fra ytelsesorientering til konsumenttilfredshet (Garmannslund mfl., 2009). Det finnes i dag tilfredshetsbarometre som er fremskaffet på initiativ fra elever (for eksempel minlarer.no i Norge, spickmich.de i Tyskland og Epuls.pl i Polen). Felles for disse websidene er at alle kan på anonymt grunnlag sende inn «karakter» og bedømmelse av lærere og at disse omtalene eller karakterene kan leses av alle. Fenomenet omfatter også mange andre yrkesgrupper, for eksempel leger og tannleger. Forskning viser at lærere er mer reservert mot denne typen målinger og omtaler enn for eksempel elever og lærerstudenter. Videre er eldre lærere mer reservert enn yngre lærere, og kvinner er mer reservert enn menn (Hinz, 2011). I den politiske plattformen for en regjering utgått av Høyre og Fremskrittspartiet heter det at «Regjeringen vil la elevene i den videregående opplæringen evaluere undervisningen». Foreløpig vet vi ikke hvordan det tenkte statlige initiativet med at elever i videregående skole skal evaluere undervisningen vil kunne virke inn på lærernes persepsjoner, oppfatninger og undervisning samt elevenes innstillinger.

Noen forskere vil si at man bør kombinere datakilder fra flere vurderingsordninger for å sikre en viss pålitelighet og holdbarhet i vurderingene av læreres undervisningsarbeid (MET Project, 2013). Det er en forskningsmessig utfordring at

Foto: © Brian Jackson/fotolia.com



det er lavt samsvar mellom ulike instrumenter som er blitt brukt i forbindelse med lærervurdering (Harris, Ingle & Rutledge, 2014; Hill & Grossman, 2013). I dag har vi neppe et målbart vitensgrunn-

I dag har vi neppe et målbart vitensgrunnlag som gir en pålitelig og holdbar evidens til å rangere læreres undervisningsdyktighet.

lag som gir en pålitelig og holdbar evidens til å rangere læreres undervisningsdyktighet. Men flere datakilder – observasjoner av undervisning, faglig vurdering av undervisningsdesign, elevs tilbakemeldinger, prestasjonsutvikling – vil kunne gi visse indikasjoner som igjen kan danne grunnlag for tilbakemeldinger til lærere. Brukes et slikt datamateriale med klokskap og anvendes det viten om elevgrunnlaget som læreren skal forholde seg til, er det et potensial for at en profesjonell veileder kan gi konstruktive tilbakemeldinger.

Forutsetninger for å innføre en nasjonal ordning med lærervurdering

Vurderingens hensikt kan være ganske så forskjellig i de ulike variantene av lærervurdering som er nevnt ovenfor: Skal vurderingsordningen tjene en hensikt som støtte til den enkelte lærers profesjonelle utvikling? Skal en vurderingsordning være en kontrollordning? Eller skal den være en offentlig gapestokk for mindre populære lærere? Menneskers potensielle sårbarhet åpenbares i lærervurderingssituasjoner (Garmannslund mfl., 2009). Det betyr at relasjonell tillit til de som gir tilbakemelding vil være en grunnleggende forutsetning for at lærervurdering skal kunne fungere konstruktivt og utviklende.

Tilbakemeldinger på utført arbeid er tatt i bruk som verktøy på mange arbeidsplasser, også skoler. Alvorsgraden stiger betraktelig når vurderinger skal ha konsekvenser. Vurderingens hensikt reiser

prinsipielle spørsmål. Lærervurdering som ordning innebærer som nevnt at lærerens arbeid blir evaluert på en systematisk måte. Dermed berøres interessene til både arbeidstakergrupper, arbeidsgivere, nasjonale myndigheter og elever. Med andre ord må *forutsetningene* for å innføre en nasjonal ordning med lærervurdering avklares med dem som berøres. GNIST-partnerskapet opprettet derfor en arbeidsgruppe som fikk i oppgave å utrede forutsetninger for en ordning med lærervurdering (GNIST-arbeidsgruppen, 2014). Mandatet til gruppen (som ble ledet av denne artikkelens forfatter) var «å identifisere og vurdere viktige forutsetninger for at lærervurdering skal kunne bidra til å utvikle skolene som lærende organisasjoner, bidra til lærernes profesjonsutvikling, og virke positivt inn på elevenes læring og utvikling». GNIST-gruppen vektlegger følgende forutsetninger:

- Partssamarbeid må være bygd på gjensidig tillit mellom de partene som lærervurderingen omfatter
- En vurderingsordning må være systematisk, forutsigbar og praktisk gjennomførbar
- Konkret umiddelbar tilbakemelding er bedre enn generell og tidsutsatt tilbakemelding
- Vurdering skal prinsipielt føre til forbedring

Dessuten legger arbeidsgruppen vekt på at vurdering av læreres arbeid bør bygge på et forskningsfundament. Parallelt med arbeidsgruppens prosess ble det nyopprettede Kunnskapssenter for utdanning gitt i oppgave å utarbeide en systematisk kunnskapsoversikt. Kunnskapssenteret har foretatt en sammenfatning og vurdering av relevant forskning på området (Lillejord mfl., 2014).

Til sammen danner GNIST-arbeidsgruppens og Kunnskapssenterets rapporter et vitensgrunnlag som både er erfaringsbasert og forskningsbasert. Det er betydelig overlapp i anbefalingene i de to rapportene. Resultatene fra Kunnskapssenterets systematiske kunnskapsoversikt legger vekt på følgende fire forutsetninger for at lærervurdering skal kunne bidra til god kvalitet i skolen:

- Metodekompetanse

- Medvirkning, ansvar og tillit
- Tydelighet og enkelthet
- Ansvarsplassering, dialog og oppfølging

Kunnskapssenterets rapport viser også hvilke fallgruver andre land har erfart. De finner for eksempel at selv om lærervurdering kan ha et eksplisitt utviklingsorientert formål i tillegg til et kontrollerende formål, er det en tendens til at støttende eller utviklingsorientert tilbakemelding blir nedprioritert og kontrollfunksjonene overtar (Lillejord mfl., 2014, s. 3).

Konklusjoner

Mange land har iverksatt lærervurderingsordninger, og mye tyder på at det vil bli etablert nasjonale retningslinjer for lærervurdering i norske skoler. Det vil være en utfordring å iverksette slike intensjoner på en måte som fører til forbedring. Nyutdannede lærere har et spesielt behov for veiledning i sine første praksisår. Alle lærere kan dra nytte av tilbakemeldinger når tilbakemeldingene er gode og når den som gir tilbakemelding framstår som profesjonell. Dette stiller krav til veiledningens kvalitet. Kunnskapssenterets rapport vektlegger medvirkning som nødvendig for at lærervurdering skal lykkes. Videre anses skoleeiere og skoleledere som «nøkkelaktører». Dette betinger samarbeidsinnstillinger hos alle parter som omfattes av ordningen. Men det er en rekke fallgruver i spørsmålet om hvordan lærervurdering best skal iverksettes som ordning. Framtidig forskning vil kunne si noe om hvordan skoleeiere og skoler vil være i stand til å navigere i et krevende farvann.



Eyvind Elstad er professor ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo. Han leder en forskergruppe ved navn TEPEC og er involvert i forskning om læreres profesjonelle utvikling og styringsformer i utdanningssektoren. Mer informasjon finnes her: <http://www.uv.uio.no/ils/personer/vit/eyvindel/index.html>

LITTERATUR

- CARLSTEN, T.C., CASPERSEN, J., VIBE, N. & AAMODT, P.O. (2014). Resultater fra TALIS 2013. Norske funn fra ungdomstrinnet i internasjonalt lys. Oslo: NIFU.
- CHRISTOPHERSEN, K.A. ELSTAD, E. & TURMO, A. (2010). Is teacher accountability possible? The Case of Norwegian High School Science, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54 (5): 413–429.
- CLUTTERBUCK, D. (2004). Everyone needs a mentor: Fostering talent in your organization. CIPD Publishing.
- DELVAUX, E., VANHOOF, J., TUYTENS, M., VEKEMAN, E., DEVOS, G. & VAN PETEGEM, P. (2013). How may teacher evaluation have an impact on professional development? A multilevel analysis, *Teaching and teacher education*, 36: 1–11
- FIRESTONE, W. (2014). Teacher Evaluation Policy and Conflicting Theories of Motivation. *Educational Researcher*, published online 27 January 2014
- GARMANNSLUND, P.E., ELSTAD, E. & LANGFELDT, G. (2008). Lærernes opplevelse av måling og rangering av kvalitetsaspekter ved undervisning og læringsprosesser. I: *Ansvarlighet i skolen*, Oslo: Cappelen Forlag.
- GNIST-ARBEIDSGRUPPEN (2014). Rapport til drøfting i GNIST-partnerskapet fra arbeidsgruppen som har utredet forutsetninger for en ordning med lærervurdering. Oslo: GNIST. <<http://www.gnistweb.no/aktuelt/271/nye-rapporter-med-laerervurdering-som-tema.html>>
- HALLINGER, P., HECK, R.H. & MURPHY, J. (2014). Teacher evaluation and school improvement: An analysis of the evidence, *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 26, 5–28.
- HARRIS, D.N., INGLE, W.K. & RUTLEDGE, S.A. (2014). How Teacher Evaluation Methods Matter for Accountability: A comparative Analysis of Teacher Effectiveness ratings by Principals and Teacher Value-Added Measures. *American Educational Research Journal*, online 3 January 2014.
- HILL, H.C. & GROSSMAN, P. (2013). Learning from teacher Observations: Challenges and Opportunities Posed by New Teacher Evaluation Systems, *Harvard Educational Review*, 83 (2): 371–401.
- HINZ, A. (2011). Attitudes of German Teachers and Students towards Public Online Ratings of Teaching Quality. *Electronic Journal of Research in Educational psychology*, 9(2), 745–764.
- HUBERMAN, M. (1989). On teachers' careers: once over lightly, with a broad brush. *International Journal of Educational Research*, 13(4), 314e466.
- ISORÉ, M. (2009). Teacher Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review. OECD Education Working Papers No. 23. OECD Publishing.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2013). Karriereveier neste steg i lærerløftet. Pressemelding 8. januar 2014 <<http://www.regjeringen.no/nb/dep/smk/pressemelder/pressemeldinger/2014/karriereveier-neste-steg-i-larerloftet.html?id=748896>>
- LILLEJORD, S., BØRTE, K., RUUD, E., HAUGE, T. E., HOPFENBECK, T.N., TOLO, A., FISCHER-GRIFFITHS, P. & SMEBY, J.-C. (2014) Former for lærervurdering som kan ha positiv innvirkning på skolens kvalitet: En systematisk kunnskaps-oversikt. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning, <www.kunnskapssenter.no>
- LORTIE, D.C. (1975). *Schoolteacher. A sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press.
- MASTER, B. (2014). Staffing for Success: Linking teacher Evaluation and School personnel Management in Practice, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 36 (2), 207–227.
- MET PROJECT (2013). Ensuring fair and reliable measures of effective teaching: culminating findings from the MET project's three-year study. Seattle: Bill & Melinda Gates Foundation.
- MURPHY, J.F., HALLINGER, P., & HECK, R.H. (2013). Leading via Teacher Evaluation: The Case of the Missing Clothes? *Educational Researcher*, 42(6), 349–354.
- NUSCHE, D., EARL, L. MAXWELL, W. & SHEWBRIDGE, C. (2011) OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Norway. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2013). Synergies for Better Learning. An international perspective on evaluation and assessment. Paris: OECD.
- OECD (2014). TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning. Paris: OECD.
- TUYTENS, M. & DEVOS, G. (2014). The problematic implementation of teacher evaluation policy: School failure or governmental pitfall? *Educational Management Administration & Leadership* July 2014 42: 155–174.



- et ferdigpakket undervisningsopplegg om snus og røyk

FRI er et gratis og effektivt program for ungdomsskolen. Mestring og evne til å stå imot press er sentrale temaer, og metodene i FRI kan benyttes på flere temaområder.

Mer enn halvparten av alle ungdomsskoleklassene bruker allerede FRI. Programmet er ekstra aktuelt i forbindelse med den nye loven om tobakksfri skoletid. Meld på klassen din på fristedet.no, og få hjelp til å nå målene i læreplanen!



Helsedirektoratet



Utdanningsdirektoratet



Den gode lærer har noe på hjertet

■ AV MARIT ULVIK

Motivasjonen for mange lærere er å formidle fag og å bidra til elevers faglige og sosiale utvikling. Skal skolen fremstå som en attraktiv arbeidsplass, må lærerne få holde på med dette som de anser som sine primæroppgaver. Å være en funksjonær som utfører det andre har bestemt, fremstår som lite interessant for mange med høy utdanning.

Gode lærere har noe på hjertet, et anliggende som kan synes nedtonet i dagens skoledebatt. Veilederrollen er fremhevet, og læreren som formidler møter motbør. Hvis en imidlertid spør lærerstudenter og nye lærere om hvorfor de har

valgt læreryrket, er motivasjonen ofte knyttet til å formidle fag og til å bidra positivt i barns og unges utvikling (se f.eks. Roness, 2011; Smith, Ulvik, & Helleve, 2013). Med en slik holdning kan det noen ganger holde hardt å bevare engasjementet

når skole og utdanning blir sett på som metoder for kvantitativ og synlig læring, og der læreren også reduseres til en metode (Rømer, 2014). Den kvantitative læringen rettferdiggjøres med internasjonale konkurranser og økonomisk vekst. Det diskuteres hva som er effektivt mer enn hva det skal være effektivt for – noe som ofte er problemet med såkalt evidensbasert praksis.

Dansken Holger Henriksen uttrykte allerede i 1988 at lærere opplever en identitetskrise og at lærerstyring har blitt noe negativt i planlegging av undervisning. Læreren er for ham en som har noe å meddele, ikke en anonymisert person som har blitt en koordinator for andres ønsker. I Norge har Skarpenes (2005) vist hvordan det fra 1960-tallet har gjort seg gjeldende et økende elevsentrert kunnskapssyn i videregående skole der det er elevenes virkelighet som har fokus, ikke at kunnskap skal gi en innføring i faglige tradisjoner og teorier. Skolen skal gi elevene kunnskap de kan bruke for å delta, men Skarpenes stiller spørsmål ved om elevene får kunnskaper å fylle deltagelsen med. Jeg vil legge til at det er noe absurd ved at lærere skal studere fag i årevis for så å trekke seg tilbake som fagpersoner og overlate elevene til mer eller mindre gode lærebøker og internett-ressurser. Den som kjenner både faget og elevene, presses i retning av å være «the guide on the side», eller samarbeidspartner, veileder og tilrettelegger (Skarpenes, 2005). I seinere tid har denne lærerrollen riktignok blitt problematisert gjennom en NIFU-rapport (Opheim, & Wiborg 2012) som understreker betydningen av lærerstyrt undervisning. Og spør en elever, fremhever de lærere som byr på seg selv og som har et budskap (Ulvik, 2009). I denne artikkelen vil jeg slå et slag for den inspirerte og inspirerende lærer, en lærertype som kan ha ulike fremtoninger, og som jeg håper vi får beholde i norsk skole.

Den inspirerende lærer

Inspirert kommer av det latinske *inspirare* som kan bety å blåse eller ånde inn. En kan tenke på å blåse liv i, å vekke en interesse, å engasjere. Dette er det noen lærere som klarer. Da forfatteren Jan Kjærstad tok imot Nordisk råds litteraturpris,

benyttet han takketalen til å fremheve sine lærere: «La meg få takke disse som drar oss opp. Utvider oss. Gjør oss bedre enn vi er», sier Kjærstad (her hentet fra Skolefokus, nr. 8, 2001, s. 9). Også i romanen Oppdageren (1999) beskriver Kjærstad gjennom sin hovedperson Jonas Wergeland hvor viktig en lærer kan være: «Ingenting – absolutt ingenting – kan erstatte utstrålingen fra et entusiastisk menneske» (s. 257). Romanen beskriver lektor Dehli som lokket fram det beste i elevene, også det de ikke kunne. Han brukte uortodokse metoder, overrasket og snudde ofte ting på hodet. Han ville gi elevene stiger så de nådde et høyere nivå. Her kan føyes til at ordet elev kommer av det franske ordet *élève* som nettopp betyr å heve eller å oppdra. Det er i fagene lektor Dehli utfolder sitt talent, men på en måte der han treffer noe hos elevene.

Det blir sagt at gode lærere aldri kan beskrives, men må oppleves. Likevel gjøres det forsøk på å beskrive gode lærer, ikke bare i litteraturen, men også som her i en blogg fra 2012:

Når min favorittlærer var i klasserommet ble klassekameratene veldig fine, kloke, snille, rolige, verdige. Akkurat som ham. Jeg har tenkt på hva det var han gjorde. Hva gjorde han for å holde disiplin? Ingenting. Hva gjorde han for at klassemiljøet skulle blomstre? Ingenting. Han var. Helt til stede. Han var korrekt. Skjorte, slips, blazer, bukse, sko. Brillen. En eldre herre for oss. Kanskje 60 den gangen. Vi var 16. Rolig, men ikke sakte gikk han inn døren og opp til kateteret som var plassert på en opphøyning. Han snakket bare om det han skulle snakke om, geografi. Og det ble gøy. Han reiste seg knapt fra stolen i løpet av timen. Kanskje for å trekke ned et kart innimellom. Det var hverken gruppearbeid, prosjekter, utflukter eller multimedia. Når han var i rommet så ble både han og vi uten alder. Han hverken truet eller fristet med prøver eller karakterer. Jeg gjorde det bra, det gjorde sikkert de andre også. Alle gledet seg til geografitimene. Han forsto hva vi sa, vi forsto hva han sa. Han behandlet oss skikkelig. Jeg kan ikke forestille meg at det skulle være nødvendig

for ham å oppføre seg annerledes om han satt ved kongens bord (ellensoase.com/2012/01/17/min-favorittlaerers-hemmelighet).

Geografilæreren brukte tilsynelatende ingen spennende metoder eller nye virkemiddel. Viktige element i beskrivelsen er lærerens faglighet, hans respektfulle behandling av elevene og hans tilstedeværelse. Dette bidrar både til elevenes læring i faget og til at de behandler hverandre på en god måte.

Noen lignende punkt kom fram da jeg for noen år siden hadde en spørreundersøkelse blant elever i videregående skole (Ulvik, 2009). De fremhevet det faglige og det relasjonelle, men som noe som gikk hånd i hånd. For elevene så det ikke ut til at bestemte metoder hadde forrang eller at enkelte fag framsto som mer attraktive enn andre. Det var læreren som var avgjørende for om elevene opplevde å lære i faget og for om faget framsto som interessant. Læreren bare maser og maser, kunne elevene si om noen lærere. Læreren forteller, ble det sagt om andre. I begge tilfeller står læreren foran klassen og snakker. Én klarer å engasjere, en annen ikke. Den vanskelige kunsten å engasjere elever er også tema for den svenske journalisten Gunilla Granath (1998) som prøvde å være elev i en svensk ungdomsskoleklasse i et halvt år. Hun opplevde at det sjelden var tid til å tenke på skolen. Elevene blir drillet til overfladiskhet, og det er derfor skolen blir så ubarmhjertig kjedelig, hevder hun. Hun skriver videre: «Alt på skolen ser ut til å være avhengig av læreren; om han eller hun er kreativ og oppfinnsom eller sløv og drepande kjedelig» (s. 32). I en time får klassen hun går i besøk av en bibliotekar. «Jeg tror denne kvinnen forteller om bøker i nesten en time i strekk, og det er fullstendig stille i klasserommet hele tiden. Slikt oppleves som et mirakel» (s. 35). Men hun undrer seg: «Hva er det med forskjellige læreres utstråling som får dem (klassen) til å lytte eller ikke» (s. 18)? Innenfor klasseromsforskning blir det sagt at det viktige er hva læreren gjør, ikke hvem læreren er (Klette, 2013). Slik jeg ser det, er det vanskelig å skille disse aspektene. Det en gjør, blir farget av hvem en er, og det er noe av

dette Granath sier noe om, slik jeg tolker henne. Klasseromsforskning har lært oss noe om hvilke praksiser som synes å bidra til læring (Klette, 2013). Likevel er det deler av lærerjobben det ikke kan lages standarder for (Lillejord m.fl., 2014). Evnen til å inspirere kan være et eksempel på noe som ikke er mulig å kontrollere. Det viser seg at det er lærerens helhetlige kompetanse som synes å ha betydning for elevene (ibid.). Det blir derfor viktig å se på lærerrollen som en helhet, ikke som summen av delpraksiser.

I st.meld. 11 (2008–2009), som handler om lærerrollen, står det at gode lærere kan sine fag og vet hvordan de skal undervise. Da kan en spørre hvorfor norske lærere ikke gis større ansvar og handlingsrom, likt finske lærere som nyter stor autonomi og anseelse.

Undervisning som motkultur

Veilederrollen som har fått en fremtredende plass i dag, er bygget på et konstruktivistisk lærings-syn som innebærer at eleven konstruerer sin egen innsikt, forståelse og kunnskap. En som har problematisert denne tilnærmingen, er Gert Biesta (2013). Han ser på undervisning som noe som bringer noe radikalt nytt til elevene, ikke bare får fram det som allerede ligger der. Biesta peker på at konstruktivismen synes å ha gitt opp ideen om at lærere har noe å undervise i og at elever har noe å lære fra sine lærere. Han ser undervisning som noe som kommer radikalt fra utsiden. Thomas Ziehe (2001) er inne på noe av det samme når han understreker betydningen av at skolen tilfører noe annet enn det som allerede ligger innenfor elevens erfaringsverden. Elevene må få møte alternative betydningsfulle verdener og få andre mentale, affektive og konkrete erfaringer enn dem som kan relateres til deres personlige livsverden. Poenget med undervisning er ikke å repetere hva som allerede eksisterer, men å bringe noe nytt på agendaen, hevder Biesta. Hvis undervisning handler om noe som verken kan avledes fra eller stadfestes gjennom noe elevene allerede vet, må de stole på lærerens autoritet. Lærerens dype fagkunnskap blir da ikke lenger bare ønskelig, men nødvendig. Og læreren kan ikke erstattes av en hvilken som

helst voksen med talent for å lede barn og unge. Biesta ser undervisning som en gave, som noe som oppstår i de sporadiske øyeblikkene hvor denne gaven blir tatt imot. Å ha blitt undervist innebærer at noen har avslørt eller åpenbart noe for oss. Når elever snakker positivt om sine lærere, er det ofte lærere som har klart dette, som nevnes.

Biestas sitt anliggende er å gi læreren tilbake rollen som en som har noe å bringe. Da handler undervisning om noe mer enn å fremme læring gjennom å gjøre læringsprosessene så glatte og behagelige som mulig og håpe at elevene vil forlate skolen som tilfredse kunder. Mens *læring* kan foregå en rekke steder, har *undervisning* sin rettmessige plass innenfor utdanningssystemet.

Gi rom for den inspirerte lærer

Hvordan kan en ta vare på den inspirerte læreren som på subtile måter klarer å engasjere elever? Det er ikke én lærertype det er snakk om, og det er et viktig poeng. Timmerman (2009) undersøkte hvilke lærere som hadde vært lærerutdannes favorittlærere. Dette kan blant annet ha betydning for hvilke lærertyper som blir fremmet i lærerutdanningen. Ut fra svarene kom han fram til tre typologier. Disse er historiefortelleren, den personlige lærer og den lekne lærer. Historiefortelleren kan både være den typen som forventer at elever er stille og hører etter, men også den mer elevsentrerte læreren som oppmuntrer til diskusjoner. Den personlige læreren har en styrke i å etablere personlige relasjoner til sine elever, men det er kombinasjonen av personlige og profesjonelle kvaliteter som gjør inntrykk. Den lekne læreren er læreren som bokstavelig talt er leken, men som også i mer overført betydning leder klassen på en lett og naturlig måte. Et interessant funn i Timmermans studie er at selv om typologiene ble fremholdt som modeller, kunne informanter likevel legge til at en slik lærer kunne de selv ikke være fordi de hadde en annen personlighet enn favorittlæreren.

Et lignende poeng kommer frem i en studie gjort av Rodgers og Raider-Roth (2006). De peker på at det må være en sammenheng mellom den en er som person og lærerrollen. God undervisning

kan ikke reduseres til bestemte handlinger eller ferdigheter, men krever at læreren er helt og fullt til stede i øyeblikket og åpen for det som skjer her og nå. Dette involverer selvinnsikt, tillit, relasjon og medfølelse. Sett fra elevens ståsted handler læreres tilstedeværelse om å bli anerkjent, føle seg sett og forstått, noe den tidligere omtalte geografilæreren klarte å innfri. Et sentralt aspekt ved tilstedeværelse er å være til stede i seg selv. Dette kan skje når det er kontinuitet mellom liv og lære. Dersom en prøver å være lærer slik andre forventer, og som det er et press i retning av i dag, kan det oppstå en splittelse mellom den en er som lærer og som person, og det kan bli også bli vanskelig å oppnå elevenes tillit fordi en ikke fremstår som autentisk.

Læreren blir best ved å spille på sine personlige kvaliteter. Dette er Henriksen (1988) inne på når han skriver om hva det er som gjør at elever er heldige som får ha ham til lærer. Svaret er, fritt gjengitt, at han holder seg oppdatert på dagens nyheter. Han har gode kunnskaper innenfor litteratur. Dessuten spiller han fagott, og han kan kjøre hundeslede. Det er det unike ved læreren som må tas i bruk hvis læreren skal kunne by på seg selv og være til stede i klasserommet med hele seg. Geografilæreren hadde én stil, lektor Dehli en helt annen. Men begge hadde et budskap, og de så elevene. Dette betyr ikke at lærere ikke skal utfolde seg innenfor rammer knyttet til mandat og til yrkesfellesskapet de er en del av. Det er friheten innenfor rammene som synes stadig mer begrenset.

Konklusjon

Ut fra det som er argumentert for her, må læreren få spille en avgjørende rolle i klasserommet. Det vil gjøre det mer interessant å være lærer og, vil jeg hevde, også mer interessant å være elev. Det er ikke «the guide on the side» elevene husker.

Funksjonæren som dokumenterer det som er bestemt av andre, vil være en annen lærerrolle enn den som mange lærere er motivert for. Når lærere blir møtt med mistillit, blir overstyrt og mister muligheten for å være lærer på sin måte, forsvinner deres særegenhet. Lærere må få spille

på sine styrker og få komme fram med det de og deres fag kan bidra med i elevenes liv. Samtidig må de gi eleven rom. Å bli inspirert og løftet til et høyere nivå, betyr ikke å bli styrt. Tvert imot kan inspirasjon åpne for nye perspektiv og gi elevene flere valg og muligheter inn i fremtiden.

LITTERATUR

- BIESTA, G.** (2013). Receiving the gift of teaching: From 'learning from' to 'being taught by'. *Studies in Philosophy and Education*, 32, 449–461.
- GRANATH, G.** (1998). *Gjest hos uvirkeligheten – en 48-årig sjuendeklassings dagbok*. Bedre Skole. Norsk Lærerlag.
- HENRIKSEN, H.** (1988): *Pedagogisk takt og kunsten at køre med hundslæde*. Århus: Kvan.
- KJÆRSTAD, J.** (1999). *Oppdageren*. Oslo: Aschehoug.
- KJÆRSTAD, J.** (2001). En tale til lesere og slitne lærere. *Skolefokus*, nr.8.
- KLETTE, K.** (2013). Hva vet vi om god undervisning? Rapport fra klasseromsforskningen. I: R.J. Krumsvik & R. Säljö (red.), *Praktisk-pedagogisk utdanning. En antologi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- LILLEJORD, S., BØRTE, K., RUUD, E., HAUGE, T.E., HOPFENBECK, T N., TOLO, A., FISHER-GRIFFITHS, P., & SMEBY, J-C.** (2014). *Former for lærervurdering som kan ha positiv innvirkning på skolens kvalitet. En systematisk kunnskapsoversikt*. Kunnskapsenteret for utdanning.
- LK06.** Kunnskapsløftet. Kunnskapsdepartementet.
- OPHEIM, V. & WIBORG, Ø.** (2012). Resultater fra en spørreundersøkelse blant elever og lærere på 9. trinn og i videregående trinn 1. *NIFU-rapport 37*. Utdanningsdirektoratet.
- RODGERS, C.R. & RAIDER-ROTH, M.B.** (2006). Presence in teaching. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 12(3), 265–287.
- RONESS, D.** (2011). Still motivated? The motivation for teaching during the second year in the profession. *Teaching and teacher Education*, 27, 628–638.
- RØMER, T.A.** (2014). The oblique teacher. Paper presented at Nordic Educational Research Association Conference in Lillehammer, March.
- SKARPENES, Ø.** (2005). Pedosentrismens framvekst. *Kunnskapens rolle i skolens nye sosialiseringssparadigme*. *Nytt norsk Tidsskrift*, 4, 418–431.
- SMITH, K., ULVIK, M., & HELLEVE, I.** (2013). *Førstereisen. Lærdom hentet fra nye læreres fortellinger*. Oslo: Gyldendal.
- ST.MELD. II** (2008-2009). Læreren Rollen og utdanningen. Kunnskapsdepartementet.
- TIMMERMAN, G.** (2009). Teacher educators modelling their teachers? *European Journal of Teacher Education*, 32(3), 225–238.
- ULVIK, M.** (2009). Slik eleven ser det. Skolens bidrag i unge menneskers liv. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 93(2), 97–109.
- ZIEHE, T.** (2001). De personlige livsverdeners dominans. Ændret ungdomsmentalitet og skolens anstrengelser. *Uddannelse*, 10, 1–8.



Marit Ulvik er førsteamanuensis ved Institutt for pedagogikk ved Universitetet i Bergen. Hun har bakgrunn som lærer og øvingslærer og underviser nå i lærerutdanningen. De siste årene har hennes forskning vært knyttet til profesjonell utvikling og har inkludert forskning på lærerutdanning, nye lærere og veiledning.

Fritt Ord-konkurransen for elever
i videregående skole

Ytringsfrihetens
helter og antihelter

HVEM ER DIN HELT?

Innleveringsfrist 2. mars 2015

Fritt Ord inviterer deg som er elev i videregående skole til å utforske og presentere ytringsfrihetens helter og antihelter. Du kan delta med tekst eller medieproduksjon.

Vinn kr 20 000,-
og tur til Strasbourg

Vi besøker skoler, arrangerer lærerseminar og tilbyr hjelp og veiledning til deltakere.

Les mer og delta på

frittordkonkurransen.no



FRITT ORD



Foto: © Eli Bergew/fotofil.no

Nyutdannede lærere:

Mentors rolle ved ansettelsesvurdering

■ AV ELI LEJONBERG

En mentor som veileder en nyutdannet lærer får god kjennskap til den nyutdannedes styrker og utfordringer i yrkesutøvelsen. Slik sett er det naturlig at mentor uttaler seg om hvorvidt den nyutdannede er skikket til å jobbe som lærer. På den annen side er tillit grunnleggende for at et mentorforhold skal fungere. Er det mulig for en nyutdannet å ha tillit til en mentor som skal involveres i ansettelsesvurderingen?

Veiledning av nyutdannede lærere er blitt vektlagt i alle stortingsmeldinger som omhandler lærerutdanning eller kvalitet i skolen, siden 1996 (Bjerkholt, 2013). Etter gjennomføring av prøveprosjekter med veiledning for nyutdannede lærere, ble intensjonen om en veiledningsordning for alle nyutdannede lærere nedfelt i en avtale mellom Kunnskapedepartementet og KS. Målet var at alle nyutdannede lærere skulle ha en mentor fra høsten 2010 (Utdanningsdirektoratet, 2012). I 2014 oppgir

79 prosent av skoleeierne at de har et opplegg for veiledning. Det er en økning på 14 prosentpoeng siden 2010 (Kunnskapsdepartementet, 2011; Ramboell, 2014).

Samtidig som veiledning av nyutdannede i økende grad implementeres i norsk skole, ser vi også at det blir lagt større vekt på ansvarliggjøring og kontroll av lærerne. Norske myndigheter fokuserer på vurdering av lærere i sine policydokumenter. Dette er i tråd med anbefalinger fra

OECD som knytter standardisering og vurdering til læreryrket i større grad enn vi har sett i Norge til nå (Mausethagen & Granlund, 2012). Eksempelvis vises det i Stortingsmelding 11 (2009) til England, der nyutdannede lærere møter klare standarder for hva som kjennetegner en profesjonell lærer. Standardene bidrar til å forme nyutdannede som skal inn i yrket og brukes til å vurdere om lærerne generelt presterer slik det er ønskelig. Stortingsmeldingen skisserer en ønsket utvikling med sertifisering av lærere basert på slike standarder: «De nyutdannede lærerne er avhengig av en positiv vurdering, basert på nasjonale kriterier for hva som kreves av en lærer, for å bli sertifisert» (Kunnskapsdepartementet, 2009).

I Sverige ble det i 2011 innført en sertifiseringsordning for nyutdannede lærere. Der er det også utarbeidet en kompetansebeskrivelse som beskriver hvilke kompetanser den nyutdannede må ha for å godkjennes som lærer. Denne inneholder beskrivelser innen ulike kompetansefelt som lederskap, samarbeid og kompetanse i møtet med elever. Sertifiseringsordningen innebærer ett års induksjonsperiode, der man får oppnevnt en mentor. Mentoren skal bidra med støtte, råd og generelt bistå i den nyutdannedes sosialiseringssprosess. Imidlertid skal mentoren også bistå skoleleder i den endelige sertifiseringsvurderingen av den nyutdannede etter at induksjonsperioden er over (Gustafsson & Fransson, 2012).

I Norge har vi ennå ikke innført noen sertifiseringsordning for lærere. Imidlertid nevner flere av våre politiske partier sertifiseringsordninger i sine programmer (Elstad, 2013). Dessuten er det ofte slik at nyutdannede begynner sin yrkeskarriere i norsk skole i midlertidige stillinger, og de blir gjerne tildelt en mentor som etter hvert får god kjennskap til den nyutdannedes praksis. Er det ikke da naturlig at denne mentoren uttaler seg når vikariater skal forlenges, eller fast ansettelse vurderes?

Etiske perspektiver

Det etiske grunnlaget for mentorordningen kan sies å være å hjelpe og ivareta veisøkeren (Kristiansen, 2008). Hvilke etiske utfordringer medfører det å involvere mentorer i vurderinger for godkjenning eller ansettelse av nyutdannede

lærere? Å veilede og å kontrollere kan sies å være kontradiktoriske ønsker. Å sammenblande disse to funksjonene i én og samme mentorrolle kan dermed være lite hensiktsmessig og etisk problematisk. Jeg vil belyse utfordringene knyttet til mentors rolle når nyutdannede skal bedømmes, ved å vurdere noen perspektiver som må vektlegges dersom man legger *konsekvensetikk* til grunn, i motsetning til dersom man legger *nærhetsetikk* til grunn.

Konsekvensetikken omhandler effektene av handlinger, for eksempel i form av kostnad-nytte-analyse. En rasjonell vurdering av mulige konsekvenser av de alternative utfall er antatt å være utgangspunkt for valgene man stilles overfor. Og det er altså konsekvensene av handlingene som avgjør hvorvidt, eller i hvilken grad, de er moralske. Dersom man utvider denne tenkningen til universell konsekvensetikk, er den beste handling den som maksimerer nytten for alle berørte parter (Brevik, 2013; Vestøl, 2004).

Som en motsetning til dette fokuset på konsekvenser, setter nærhetsetikken forholdet mellom «jeg» og «du» i sentrum. Sentralt i dette perspektivet er tanken om «den andre», som er en betegnelse på et annet menneske vi interagerer med. Når vi står overfor en annen persons ansikt, det vil si når vi står overfor «den andre», har vi et visst ansvar for denne personen. Det er i dette møtet vår etiske bevissthet våkner, ettersom vi ikke har noe reelt valg om hvorvidt dette ansvaret er noe vi ønsker å påta oss (Henriksen, 1997; Straume, 2001). Knud E. Løgstrup (1997) beskriver hvordan ansvaret for andre vekkes i oss, og hvordan tilliten er grunnleggende i menneskelig kommunikasjon. Når en person henvender seg til en annen, utleverer den seg og viser dermed tillit. Denne tilliten forplikter den som mottar henvendelsen til å vise ansvar for den som henvender seg, ettersom det å vise tillit er en form for overgivelse. I dette ansvaret ligger det også makt, ettersom den som mottar henvendelsen har mulighet til å bidra både positivt og negativt overfor den andre. Kommunikasjon mellom mennesker er således en veksling hvor begge parter utleverer seg og begge parter holder noe av den andres liv i sine hender. Slik vekkes den etiske bevissthet hos mennesker.

Nærhetsetikken gir oss ikke en oppskrift for hvordan vi skal handle eller enkle regler vi kan følge for å opptre moralsk. Derimot bidrar dette perspektivet til forståelse av mellommenneskelige relasjoner. Det er hvordan vi møter andre som er fokuset i nærhetsetikken. Det er et grunnleggende premiss at tillit følger med kommunikasjon mellom mennesker, og at denne tilliten forplikter. Derfor er det avgjørende at man er seg dette ansvar bevisst i relasjonen med andre. Det nærhetsetikken fastslår, er at «den andre» skal være utgangspunkt for de handlinger man fortar (Løgstrup, 1997; Straume, 2001).

Utfordringer ved mentors doble rolle

I Sverige er utfordringen knyttet til mentors doble rolle i forbindelse med lærersertifisering en kjent tematikk. I materialet til Gustafsson og Fransson (2012) reflekterer rektorer selv over denne utfordringen. Det nevnes at rektorene er i en arbeidssituasjon hvor de er presset på tid. Det å bruke mentor, som allerede kjenner den nyutdannedes undervisningspraksis, kan spare rektor for å bruke timer på observasjon og samtaler med den nyutdannede. For rektor blir bruken av mentor ved ansettelse vurdert som tidsbesparende, og dette blir da også til syvende og sist avgjørende for rektorenes valg.

Den vurderingen rektorene gjør i dette materialet, kan forstås med utgangspunkt i konsekvensetikken. De ser både fordeler og ulemper ved at mentor skal involveres i bedømmingen, og velger det de anser som mest effektivt.

Et slikt effektivitetsfokus kan imidlertid være problematisk ettersom mentors doble rolle kan bidra til å svekke tilliten den nyutdannede har til sin mentor, og dermed også være et hinder for den nyutdannedes profesjonelle utvikling (Hobson & Malderez, 2013; Hobson & McIntyre, 2013; Kram, 1988; Tschannen-Moran, 2009). Dessuten er det mulig at rektor, til tross for eventuell økt tidsbruk, ikke vil få tilgang til det samme grunnlaget for vurdering, forstått som innsikt i den nyutdannedes praksis og refleksjon. Kvalifiserte mentorer har spesiell kjennskap til hvilke utfordringer nyutdannede ofte møter, og også til metoder for å avdekke og jobbe med disse utfordringene. Det er dessuten

sannsynlig at den nyutdannede vil holde tilbake informasjon og forsøke å fremstille seg som bedre enn man er overfor en som kun skal vurdere den nyutdannede (Hobson & Malderez, 2013; Hobson & McIntyre, 2013).

Tillit og makt

Nærhetsetikken bidrar også med et fruktbart perspektiv for å forstå mentorrelasjoner. I en mentorrelasjon står mentor overfor «den andre» og har dermed et ansvar for denne personen. Karakteriserende for mentorrelasjonen er også beskrivelsene fra nærhetsetikken om at man utleverer seg og dermed viser tillit. Som nevnt er Løgstrup (1997) opptatt av at denne tilliten forplikter til å vise ansvar for den som henvender seg. Ettersom mentorrelasjonen er asymmetrisk i sin natur, er beskrivelsen av overgivelse i relasjonen kanskje mest karakteriserende for den nyutdannedes situasjon, ettersom den nyutdannede ofte kan oppleve å være prisgitt sin mentor når han trenger assistanse eller hjelp i sin rolleutøvelse (Kristiansen, 2008; Mathisen, 2008). Den makten som ligger i dette, gjør det spesielt viktig å være varsom i utøvelsen av mentorgjerningen. Det er også et poeng i denne forbindelse at tilliten fordrer at vi ikke frarøver den andre dennes uavhengighet. Gjør vi den andre avhengig av oss, er også dette å anse som tillitsbrudd (Løgstrup, 1997). Mentor skal bidra til at den nyutdannede står støtt på egne ben, og målet for mentor bør på sikt være å gjøre seg selv overflødig (Mathisen, 2008).

Samtidig er det ingen tvil om at mentorrelasjonen er tosidig i den forstand at den også for mentor har stort potensial til å bidra til profesjonell utvikling (Hobson, Ashby, Malderez, & Tomlinson, 2009; Kram, 1988). Således er det klart at også den nyutdannede har et ansvar og «holder noe av mentors liv i sine hender». Mentorprogrammer i norsk skole har imidlertid som uttalt formål å bidra til den nyutdannedes utvikling, og det er dermed naturlig at det er det som er best for den nyutdannede som bør være hovedfokus når sertifiseringsordninger vurderes (Kunnskapsdepartementet, 2009).

Det er klart at det ligger makt i mentorrollen. Man har stor mulighet til å påvirke et annet

menneske i positiv eller negativ retning (Hobson et al., 2009; Kram, 1988; Løgstrup, 1997). Det er mentors ansvar å bruke denne makten til det beste for den nyutdannede (Kristiansen, 2008). Dersom mentor er av den oppfatning at det beste for den nyutdannede er at mentor ikke skal bidra til skoleeiers endelige vurdering, vil mentor således være forpliktet av dette. Dersom mentor mener at hun kun bør benytte sin kompetanse til å bidra til den nyutdannedes utvikling, bør hun uttrykke at hennes lojalitet ligger hos den nyutdannede og videre gjøre det klart for dem som skal ansette eller sertifisere den nyutdannede at hun ikke vil bistå i vurderingen. Et slikt syn støttes blant annet av Hobson og Malderez (2013), som finner at en mentorrelasjon hvor mentor først og fremst er vurderende og bedømmende i sin rolleutøvelse, er i konflikt med å realisere potensialet som ligger i mentorrelasjonen. For at mentorordningen skal bidra positivt til den nyutdannedes profesjonelle utvikling, er det avgjørende at det etableres en relasjon hvor den nyutdannede kan føle seg trygg på å åpne seg for sin mentor. Å skape en slik til-litsrelasjon er utfordrende også uten at mentor har en formell vurderingsrolle (Clutterbuck, 2004; Hobson et al., 2009; Kristiansen, 2008; Ulvik & Smith, 2010).

Hvem er mest kompetent til å vurdere?

Et annet spørsmål er i hvilken grad rektor er kompetent til å utføre en endelig ansettelses- eller sertifiseringsvurdering. Gustafsson og Fransson (2012) fant at enkelte rektorer i deres utvalg trakk i tvil sin egen kompetanse til å foreta denne bedømmingen. En kvalifisert mentor har analytisk kompetanse som gjør vedkommende i stand til å forstå og tolke den nyutdannede, i tillegg til kompetanse om metoder og relasjoner som gjør mentor kompetent til å bidra overfor den nyutdannede (Mathisen, 2008).

Dersom vi antar at det er slik at mentor har bedre forutsetninger for å foreta en «riktig» vurdering av den nyutdannedes kompetanse, er det et argument for at det er nyttemaksimerende at mentor bidrar til vurderingen. Det er en lite heldig konsekvens, forstått som lav nytteoppnåelse, dersom den som vurderer ikke gjør den beste



Foto: © Eli Bergew/fotofil.no

vurderingen. Å beholde en lærer som ikke er kompetent i jobben, vil dessuten sannsynligvis medføre negative konsekvenser for elever, foreldre, og kollegaer. Likeledes vil det å avvise en kompetent lærer ha tilsvarende negative konsekvenser, da elever, foreldre og kollegaer mister en viktig ressurs. Samfunnet for øvrig er naturligvis også tjent med en metode som sikrer kvalifisert vurdering av kommende lærere. Også med utgangspunkt i nærhetsetikken fremstår det som mest forsvarlig at den som er best kompetent til å ivareta den nyutdannedes behov bidrar i den endelige ansettelses- eller sertifiseringsvurderingen. At vedkommende som sitter med denne makten er bevisst på egen rolle og dessuten har stor relasjonskompetanse, fremstår som ytterst viktig.

Brevik (2013) har vist at skolelederes valg kan forklares med utgangspunkt i konsekvensetikken: de velger det som gir positivt utfall for skolen som helhet. Det vil si at de vil velge det alternativet som maksimerer nytte for de involverte. Dersom skoleledere vil gjøre en slik nyttemaksimeringsanalyse også når det kommer til hvorvidt de vil involvere mentor i ansettelses- eller sertifiseringsvurderinger, blir det grunnleggende at de er oppmerksomme på de negative aspektene knyttet til en slik involvering av mentorer. Ettersom det

å involvere mentor i utgangspunktet kan synes som en praktisk og effektiv måte å gjennomføre vurderingen på, er det sannsynlig at de med utgangspunkt i nyttevurdering ønsker å involvere mentor. Dersom de ansvarlige for ansettelses- og sertifiseringsvurderinger er klar over de negative sidene ved en involvering av mentorer, vil de ha et bredere grunnlag for å vurdere nytten og ulempene. Hvilke føringer som legges fra myndighetenes side, vil være avgjørende for hvordan en eventuell sertifiseringsordning etableres i Norge. Dersom det ikke er ønskelig å involvere mentorer når nyutdannede skal bedømmes, bør dette formuleres klart i de retningslinjer som eventuelt skal utformes.

Åpenhet og profesjonell utvikling

Tillit er altså avgjørende for hvorvidt mentorforholdet vil bidra til reell utvikling hos den nyutdannede og således oppfylle intensjonen med å ha mentorer for nyutdannede lærere (Hobson & Malderez, 2013; Kristiansen, 2008; Kunnskapsdepartementet, 2009; Løgstrup, 1997). Er det mulig for en nyutdannet å ha tillit til en mentor som snakker med rektor om den nyutdannedes styrker og svakheter «på dommens dag»? Dersom svaret på dette er nei, er dette et argument mot å involvere mentor i ansettelses- og sertifiseringsvurderinger av nye lærere. Men kanskje er ikke et slikt samarbeid mellom mentor og rektor etisk problematisk så lenge den nyutdannede er innforstått med at det er slik vurderingen skjer?

Slik jeg ser det, blir det viktig å skille mellom hva som er etisk forsvarlig og hva som gir best mulig mentoring i denne sammenheng. Dersom den nyutdannede, fra første stund, er klar over at mentor skal være delaktig i den avgjørende vurderingen av den nyutdannedes kompetanse, vil det ikke være etisk problematisk å involvere mentor i bedømmingen. Men en slik åpenhet løser ikke utfordringen med at en nyutdannet med en mentor som til slutt skal bestemme dennes videre fremtid, har ekstra gode grunner til å forsøke å skjule de utfordringer hun opplever. En slik tilbakeholdenhet vil igjen sannsynligvis være til hinder for at mentorrelasjonen vil kunne bidra maksimalt til profesjonell utvikling hos den nyutdannede.

LITTERATUR

- BJERKHOLT, E.** (2013). *Åpning av lukkede rom: en kvalitativ studie av innholdet og dialogene i veiledningssamtaler mellom nyutdannede lærere og lokale veiledere* (Vol. nr. 168). Oslo: Unipub forlag.
- BREVIK, L.M.** (2013). Research ethics: An investigation into why school leaders agree or refuse to participate in educational research. *Problems of Education in the 21st Century*, 52.
- CLUTTERBUCK, D.** (2004). *Everyone needs a mentor: Fostering talent in your organisation*: CIPD Publishing.
- ELSTAD, E.** (2013). Veiledning av nyutdannede lærere – og lærersertifisering. *Bedre skole*.
- GUSTAFSSON, C., & FRANSSON, G.** (2012). Kvalificerad som lärare?: Om professionell utveckling, mentorskap och bedömning med sikte mot lärarlegitimation.
- HENRIKSEN, J.-O.** (1997). *Grobunn for moral. Om å være moralsk subjekt i en postmoderne kultur*.
- 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(1), 207–216.
- HOBSON, A.J., & MALDEREZ, A.** (2013). Judgementoring and other threats to realizing the potential of school-based mentoring in teacher education. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 2(2), 89–108.
- HOBSON, A.J., & MCINTYRE, J.** (2013). Teacher fabrication as an impediment to professional learning and development: the external mentor antidote. *Oxford Review of Education*, 39(3), 345–365.
- KRAM, K.E.** (1988). *Mentoring at work: Developmental relationships in organizational life*: University Press of America.
- KRISTIANSEN, A.** (2008). Hva skiller en veiledningssamtale fra andre samtaler? Veiledningssamtalens egenart og etiske utfordringer. I: D.G. Aasland, H.I. Sævereid, S.B. Eide, H.H. Grelland & A. Kristiansen (Eds.), *Til den andres beste. En bok om veiledningens etikk*: Gyldendal akademisk.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET.** (2009). *White Paper 11 (2008–2009). Læreren. Rollen og utdanningen [The teacher – the role and the education]*. Oslo: The Ministry.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET.** (2011). Rapport om veiledning av nyutdannede lærere.
- LØGSTRUP, K.E.** (1997). On trust. I: H. Jodalen & A.J. Vetlesen (Eds.), *Closeness. An ethics*. Oslo: Universitetsforlaget.
- MATHISEN, P.** (2008). *Mentor: om mentoring i teori og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- MAUSETHAGEN, S., & GRANLUND, L.** (2012). Contested discourses of teacher professionalism: current tensions between education policy and teachers' union. *Journal of Education Policy*, 27(6), 815–833. doi: 10.1080/02680939.2012.672656
- RAMBOLL.** (2014). Veiledningsordning for nyutdannede lærere og barnehagelærere. Resultater fra kartleggingen 2014.
- STRAUME, K.** (2001). Er barmhjertighetens tid forbi? *Tidsskrift for Den norske legeforening*.
- TSCHANNEN-MORAN, M.** (2009). Fostering Teacher Professionalism in Schools: The Role of Leadership Orientation and Trust. *Educational Administration Quarterly*, 45, 217–244. doi: 10.1177/0013161X08330501
- ULVIK, M., & SMITH, K.** (2010). *Veiledning Av Nye Lærere: Nasjonale Og Internasjonale Perspektiver*: Universitetsforlaget.
- UTDANNINGSDIREKTORATET.** (2012). Veiledning av nyutdannede, fra: <<http://www.udir.no/Utvikling/Veiledning-av-nyutdannede-larere/>>
- VESTBØL, J.M.** (2004). *Relasjon og norm i etikkdidaktikken. Moralsk/etisk verkøybruk i spennet mellom elevtekster og fagdidaktiske framstillinger*.



Eli Lejonberg er stipendiat ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved UiO og har ansvar for faget Veiledning og mentoring i lærerprofesjonen ved UiO. Hun har tatt lektorutdanningen og mentorutdanning ved UiO, og har jobbet som lærer både i ungdomsskolen og videregående skole, og som mentor for nyutdannede lærere.



Sølvi Lillejord er direktør ved Kunnskapssenter for utdanning. Hun har tidligere vært leder ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo.

Lærervurdering, eller hva vi nå skal kalle det ...

Kunnskapssenter for utdanning har nylig publisert en systematisk kunnskapsoversikt om lærervurdering. Hensikten med lærervurdering er både å få informasjon om læreres arbeid og å bruke informasjonen til læring og utvikling. Men ofte samles det inn store mengder data, uten at man kommer i gang med lærings- og utviklingsprosessene. Så hvordan kan skoler lære å lære av vurdering?

I en systematisk kunnskapsoversikt har Kunnskapssenter for utdanning gått gjennom flere tusen vitenskapelige artikler for å finne ut hvilke former for lærervurdering som kan ha positiv innvirkning på skolens kvalitet (Lillejord m.fl. 2014). Det er svært lite publisert forskning om lærervurdering i Norge. Dette betyr ikke at lærervurdering ikke forekommer, men at den sjelden blir dokumentert. OECD (2009) har påpekt at norske lærere i for liten grad får tilbakemelding på jobben de gjør, og anbefaler at lærervurdering blir integrert i det nasjonale systemet for kvalitetsvurdering (Nusche m.fl. 2011). TALIS 2013 (OECD 2014) viser at flere norske rektorer nå jevnlig gir lærerne tilbakemelding (en økning fra 66 % i 2008 til 76 % i 2013). OECD understreker dessuten at det viktigste målet med lærervurdering må være å fremme profesjonslæring og skoleutvikling, men at mange land strever med å få dette til (Isoré 2009). At ledere av utdanningsinstitusjoner vet for lite

om hvordan vurdering kan bidra til læring, bekreftes i den systematiske kunnskapsoversikten fra Kunnskapssenter for utdanning.

Arbeid med vurdering må ledes

Når lærervurdering skal innføres, er det skoleeiere og skoleledere som har ansvar for at vurderingen gjennomføres på måter som både gir systemdata og fører til læring. Kunnskapsoversikten viser at alle land som innfører en form for vurdering av læreres arbeid, er opptatt av dette doble formålet: Vurderingen skal både gi statistiske data om tilstanden i den enkelte skole, region eller distrikt (det som kalles summativ vurdering), og bidra til at den enkelte lærer, lærerne som kollegium og hele skolen lærer av vurderingen (formativ vurdering eller vurdering for læring). Dette gjelder i så forskjellige land som Chile, Kina og Belgia. Likevel viser forskningen som er gjennomgått, at vurdering altfor ofte blir redusert til skjema og kontroll, og at man aldri kommer i

gang med læringsprosessene. Det er et paradoks hvis utdanningssektoren, som skal være ekspert på læreprosesser, ikke klarer å bruke informasjon om tilstanden i skolen til å utvikle sine egne organisasjoner.

Forskningen om lærervurdering viser at land, skoler og kommuner som allerede har et godt system for ledelse av utviklingsprosesser, lykkes bedre med formativ vurdering enn de som mangler et slikt system. En mulig forklaring på at noen ikke kommer lenger enn til å samle inn data, kan altså være at den nødvendige vurderingskompetansen mangler på leder- og systemnivå. Det er dessverre forsket for lite på hvordan ledere på ulike nivåer i utdanningssystemet tenker rundt spørsmål om vurdering og hvordan de arbeider med å omsette tall og prosenter til utviklingstiltak.

Kunnskap om prosesser i utdanningssektoren

Konsulentfirmaet McKinsey har fulgt utviklingen i noen utdanningssystemer

i ulike deler av verden (Mourshed m.fl. 2011) og tar utgangspunkt i at forbedring av arbeidet i en sektor forutsetter samtidig innsats på følgende tre områder: struktur, ressurser og prosesser. De har registrert at politikere og administrasjon som vil forbedre utdanningssektoren, normalt arbeider med ressurser og struktur, altså det som ligger *rundt* prosessene. Det handler for eksempel om å øke eller redusere elevenes skoletid, desentralisere ansvar, øke ressurstilgang og antall ansatte i skolen, forandre læreplaner, gi lærere kurs i klasseledelse og skoleledere kurs i skoleledelse. McKinsey mener at det er problematisk at de som har ansvar for utdanningssektoren er lite opptatt av prosesser, fordi forbedring nettopp handler om prosesser som skal skape bedre betingelser for læring i skole, klasserom og hos den enkelte elev. Hvis politikerne egentlig ønsker å gjøre noe med lærernes undervisning, er ikke læreplanreformer tilstrekkelig. Selv om struktur og rammebetingelser er nødvendige forutsetninger for å komme i gang med utvikling, må ikke ledere tro at prosessene går av seg selv så snart planer og strukturer er på plass. Strukturendringer forutsetter at man følger opp med gode prosesser

At skolelederne skal engasjere seg i prosesser, bryter med århundrelange

tradisjoner for ledelse i utdanningssektoren. Skoleledelse er av organisasjonsteoretikere beskrevet som løst koblet til skolens kjerneaktiviteter (Weick 1976). Å si at det er løse koblinger mellom ulike deler av en organisasjon, betyr at det er liten kunnskapsoverføring mellom dem og at de som arbeider i slike organisasjoner, ofte har for dårlig innsikt i hva de andre gjør (Lillejord 2011). Historisk har skolelederens viktigste oppgave vært å fungere som en «buffer» og beskytte skolens faglige arbeid mot innsyn, forstyrrelser og kritikk. Å redusere ledelse til administrasjon kan fungere så lenge skolen forventes å følge sentralt gitte regler. I et dynamisk og flerkulturelt kunnskaps-samfunn trengs imidlertid ledere som forstår læreprosesser og engasjerer seg i skolens utvikling sammen med lærerne.

Når administrasjon blir byråkrati

Den systematiske kunnskapsoversikten viser at mange lærere opplever lærervurderingen som *byråkratisk*. Med det mener de at det blir for mange skjema å fylle ut, for mye dokumentasjon som samles inn og for mange undersøkelser å delta i – uten at de ser at det kommer noe ut av innsatsen. I skolen har det lenge vært



vanlig å skille mellom administrativ og pedagogisk ledelse, men dette skillet oppleves ikke lenger som funksjonelt. Nå betraktes skoleledere som faglige ledere som forstår skolens spesielle utfordringer, har kjennskap til hvordan menneskene som arbeider der tenker, vet hva som skal til for å lede dem og hvordan det er mulig å få til utvikling i skolen (Lillejord 2011). Hvis den faglige forståelsen er svak og det er for lite kunnskapsutveksling mellom lærere og ledelse, kan imidlertid ledere lett gripe til byråkratiske løsninger.

På slutten av 1800-tallet ble byråkratiet utviklet som organisasjonsform for å sikre forutsigbarhet, upartiskhet og rettferdighet for borgerne (Weber 1975). Et byråkrati er en hierarkisk organisering av beslutningstakere med klart avgrenset beslutningsmyndighet som behandler enkeltsaker etter et felles sett regler. I et byråkrati står alle ansatte til ansvar overfor ledelsen for at beslutningene er i samsvar med regelverket. Byråkrater skal altså ikke vurdere selvstendig og tenke selv, men undersøke om alle får «riktig» behandling i henhold til regelverket. Byråkratiske organisasjoner er særlig effektive i stabile tider og forutsigbare situasjoner. Derfor har også de fleste institusjoner som ble etablert i den samme epoken (for eksempel skoler og sykehus) innslag av byråkrati.

Byråkrater arbeider altså ut fra en bestemt logikk. De tolker og gjennomfører vedtak som er fattet av andre (som står utenfor prosessene) og skal gjøre det som er «riktig». Fordi de har et fortolkningsmonopol, kan også byråkratiet lukke seg mot kritikk. I dag er imidlertid ikke

hensikten med utdanning først og fremst at de som arbeider i skolen, skal følge regler og gjøre det «riktige». Skoleledere skal legge til rette for vedvarende læring – både for elever, lærere og ledelse – noe som forutsetter at lederne er interesserte i lærernes profesjonskunnskap. Lærere vet for eksempel mye om elevvurdering, både hvordan de skal vurdere elevarbeider og hvordan de skal bruke denne kunnskapen til å bedre elevenes læringsresultater (Howley m.fl. 2013). Denne kunnskapen kan og bør brukes i lærervurderingsprosesser for å unngå at de blir unødig byråkratiske.

Lærervurdering eller vurdering for profesjonslæring?

Mange reformer i utdanningssektoren har forutsatt en kompetanse som enten ikke finnes eller som er svak blant dem som skal realisere reforminitiativene. OECD og forskere som

har studert systemer for lærervurdering, sier at altfor ofte dominerer den summative vurderingen over den formative. Hvis det stemmer at det er vanskelig å få i gang læringsprosesser basert på resultatdata i skolen, må de som har ansvar for å lede arbeidet, utvikle vurderingskompetanse.

Det er også et spørsmål hva barnet skal hete. Hvis betegnelsen lærervurdering får skoleledere og administratører til å glemme at vurderingsprosessene skal føre til *læring*, kan det kanskje hjelpe å kalle det noe annet. Å omdøpe elevvurdering til vurdering for læring har vært vellykket. Kanskje kan man oppnå noe lignende med å kalle vurdering av læreres arbeid «vurdering for profesjonslæring». Da kan ingen være i tvil om hva som er hovedhensikten med vurderingen. Tallene er kun et middel, læring er målet.

LITTERATUR

- HOWLEY, M.D., HOWLEY, A., HENNING, J.E., GILLAM, M.B. AND WEADE, G. (2013): *Intersecting Domains of Assessment Knowledge: School Typologies Based on Interviews with Secondary Teachers*, *Educational Assessment* 18(1), 26–48.
- ISORÉ, M. (2009) *Teacher Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review*. OECD Education Working Papers No. 23. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/223283631428>
- LILLEJORD, S. (2011) Kunsten å være rektor, I: Møller, J. og Ottesen, E. (red.): *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- LILLEJORD, S., BØRTE, K., RUUD, E., HAUGE, T.E., HOPFENBECK, T.N., TOLO, A., FISCHER-GRIFFITHS, P. & SMEBY, J.-C. (2014) *Former for lærervurdering som kan ha positiv innvirkning på skolens kvalitet: En systematisk kunnskapsoversikt*. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning, www.kunnskapssenter.no

MOURSHED, M., CHIJOKE, C. & BARBER, M. (2011) *How the world's most improved school systems keep getting better*. McKinsey & Company.

NUSCHE, D., EARL, L. MAXWELL, W. AND SHEWBRIDGE, C. (2011) *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Norway country review* <<http://www.oecdilibrary.org/docserver/download/9111271e.pdf?expires=1356104025&id=id&accname=ocid57003439&checksum=4B92853145C5AF90C396D69AED7604B7>>

OECD (2009) *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS* <<http://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf>>

OECD (2014): *An International Perspective on Teaching and Learning*. OECD Publishing DOI:10.1787/9789264196261-en

WEBER, M. (1975) *Makt og byråkrati*. Oslo: Gyldendals studiefakler



Foto: © zimmytws/fotolia.com

Nasjonale leseprøver

– hvordan bruke resultatene

■ AV CECILIE WEYERGANG OG JOSTEIN ANDRESEN RYEN

I disse dager gjennomføres nasjonale leseprøver for alle elever på 5., 8. og 9. trinn.¹ Noen uker etter gjennomføring får landets lærere tilgang til et analyseverktøy for å vurdere elevenes resultater, og dermed en gyllen mulighet til å forbedre elevenes lesekompetanse – i alle fag.

Lesing er en av de fem grunnleggende ferdighetene, men hva betyr det at lesing er grunnleggende? Noen tenker på lesing som en ferdighet elevene tilegner seg på barneskolen, og som de deretter bruker til å lære seg nytt fagstoff opp gjennom skoleløpet. Elevene lærer å lese, og så leser de for å lære. Vi er ikke uenige i det. Men denne forståelsen av lesing har også sine mangler. Lesing er ikke en ferdighet som er ferdig utviklet etter 7. trinn, eller etter 10. trinn, eller etter 3. klasse på videregående skole. Det å lese er en kontinuerlig læringsprosess, og enhver ny tekst vil kreve at leseren både må bruke og utvikle sin lesekompetanse for å forstå akkurat denne teksten.

I det følgende skal vi se nærmere på hvorfor nasjonale leseprøver bør ha en sentral plass i arbeidet med utvikling av lesing som grunnleggende

ferdighet, og hvordan læreren kan bruke resultatene som utgangspunkt for videre leseopplæring. Men først kort om hva som kjennetegner de nasjonale leseprøvene.

Hva skiller nasjonale prøver fra andre leseprøver?

Det gjennomføres flere typer leseprøver i skolen i dag. Prøvene har ulik utforming og ulike formål. På 1., 2., og 3. trinn og på Vg1 gjennomføres det obligatoriske kartleggingsprøver. Dette er diagnostiske prøver som har som formål å skille ut elever som skårer under kritisk grense, for videre å kunne tilpasse undervisningen til dem som trenger særskilt opplæring. Kartleggingsprøvene har en såkalt takeffekt, det vil si at mange elever vil klare en stor del av oppgavene på prøven. Prøvene

skiller altså dårlig mellom middels sterke og svært sterke lesere. I tillegg til kartleggingsprøvene i lesing, som tester elevenes lesehastighet og ordavkodning, bruker mange skoler også analyseverktøy som Carlsten og Kartleggeren.

De nasjonale leseprøvene skiller seg fra kartleggingsprøvene på tre vesentlige punkter:

1) Nasjonale leseprøver skiller mellom elever på alle nivå. Det betyr at også de flinkeste elevene får utfordrende oppgaver. I 2013 var det bare 99 av nesten 59 000 elever på 8. trinn som fikk full skår på prøven.

2) Nasjonale leseprøver består i å lese og forstå

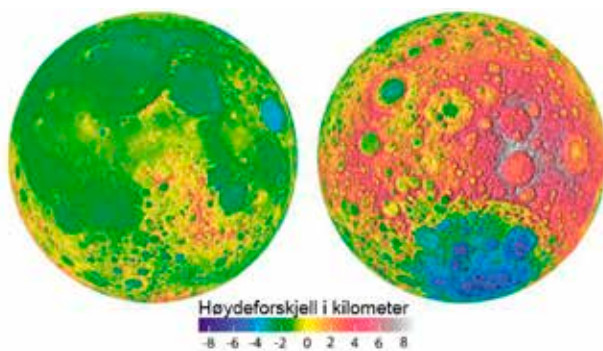
ukjente tekster. Det lages nye prøver hvert eneste år, og elevene vil derfor alltid møte ukjente tekster på prøvedagen. Alle tekstene er autentiske, det vil si at de ikke er skrevet for selve prøven, men er hentet fra ulike medier; aviser, blader, bøker og Internett.

3) Nasjonale leseprøver måler ikke ordavkodning og lesehastighet direkte slik som kartleggingsprøvene gjør. Lesing i de nasjonale leseprøvene handler om å finne informasjon, tolke og forstå det man leser og reflektere over form og innhold i tekstene. Hver oppgave i prøven er knyttet til ett av disse aspektene ved lesing.

Teksten under er hentet fra «Illustrert Vitenskap». Bruk teksten når du svarer på oppgavene som kommer etterpå.

Jorda hadde to måner

En gang hadde vår måne en liten makker som også kretset rundt jorda, sier forskere. Men til slutt støtte de to månene sammen, noe som skapte den tykke, ujevne skorpen på baksiden av månen.



Figur 1:
Månens forside og bakside. Baksiden er rød fordi den er preget av høyland og fjell, mens forsiden domineres av vide sletter.

Forskerne har lenge undret seg over at månens bakside ikke ligner forsiden, som vender mot jorda.

På forsiden finner vi for det meste store, mørke, lavtliggende sletter av størket magma¹, mens baksiden i større grad er preget av høyland og fjell. Også overflatens sammensetning avviker, for forsiden har et høyere innhold av kalium, fosfor og de såkalte sjeldne jordartene.

Nå hevder to forskere å ha løst gåten. Forskjellen mellom månens for- og bakside kan forklares med at jorda en gang hadde enda en måne i bane, men at denne månen etter cirka 70 millioner års parløp kolliderte med vår nåværende måne.

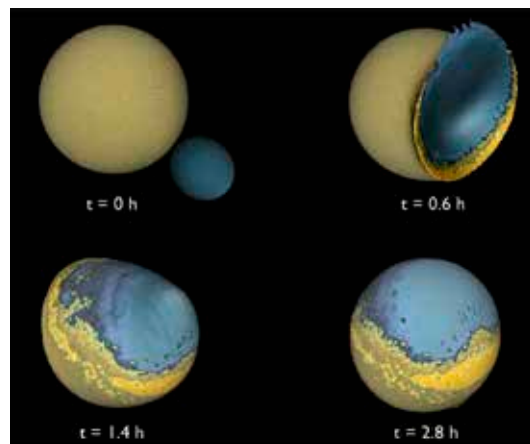
¹ glødende, smeltede bergarter

Forskerne tenker seg at begge månene ble skapt i solsystemets barndom, da to mye større kloder krasjet. Resultatet av kollisjonen ble jorda, månen pluss altså en mindre måne med en diameter på omkring en tredel av vår måne slik den er i dag.

De to månene gikk i omtrent samme bane rundt jorda, noe som før eller siden måtte føre til et sammenstøt. Ifølge forskernes modell skjedde det med en relativt lav fart på 8000–9000 km/t, og derfor ble ikke klodene helt ødelagt. Det oppsto heller ikke noe enormt krater. I stedet spredte materialet fra den minste månen seg ut over den ene halvparten av den største. Det skjedde i løpet av et par timer.

Den minste månen ble til en mange kilometer tykk og ujevn skorpe på månens bakside, mens havet av magma som skjulte seg under den tynne måneskorpen, ble presset over til forsiden. Dette forklarer nåtidens forskjeller i terreng og overflatesammensetning mellom de to sidene.

Figur 2 viser hvordan forskerne tenker seg at sammenstøtet skjedde.



Figur 2

1. Månene gikk i bane rundt jorda, og til slutt kolliderte de.
2. Den minste månen (blå farge) traff den største, noe som utløste en eksplosjon.
3. Den minste månen spredte seg utover overflaten til den største månen.
4. Månerestene ble til en ujevn skorpe på baksiden av månen.

De nasjonale leseprøvene og læreplanen

I Utdanningsdirektoratets veiledningsdokumenter heter det at de nasjonale leseprøvene «skal gi informasjon til elever, lærere, skoleledere, regionale myndigheter og det nasjonale nivået som grunnlag for forbedrings- og utviklingsarbeid». I denne artikkelen tar vi ikke for oss hvilken styringsinformasjon prøven gir til skoleledere og regionale og nasjonale myndigheter, men ser på hvordan tekster fra prøven kan brukes pedagogisk for å forbedre og utvikle leseopplæringen på skolen.

De nasjonale prøvene i lesing skal ifølge Utdanningsdirektoratet «måle om elevens ferdigheter er i samsvar med læreplanens mål for de grunnleggende ferdighetene (...) slik de er integrert i kompetansemål for hvert enkelt fag etter 4. og 7. årstrinn». Prøvene skal med andre ord teste elevenes leseferdigheter i alle fag, men i en prøve som består av 7–8 tekster, er ikke alle fag representert hvert år. De teksttunge fagene, som norsk, samfunnsfag og naturfag, dominerer, men også de estetiske fagene er fra år til annet representert med fagtypiske tekster eller tema.

Det kan noen ganger være vanskelig å se på hvilken måte en leseprøve dekker eller tester et kompetansemål. Lesing er ofte en ikke eksplisitt uttrykt kompetanse som ligger under mange kompetansemål. Men noen kompetansemål omhandler lesing direkte. For eksempel finner vi dette kompetansemålet under Læreplanen i naturfag for 7. årstrinn: «Mål for opplæringen er at eleven skal kunne trekke ut og bearbeide naturfaglig informasjon fra tekster i ulike medier og lage en presentasjon». Nedenfor vil vi ta utgangspunkt i en naturfaglig tekst fra nasjonal leseprøve på 8. trinn i 2013 og vise hvordan noen av oppgavene kan knyttes til kompetansemålet «å trekke ut og bearbeide naturfaglig informasjon».

«Jorda hadde to måner»

Teksten «Jorda hadde to måner» er hentet fra det populærvitenskapelige tidsskriftet *Illustrert Viten-skap*. Teksten strekker seg over to sider og består av en sammenhengende verbaltekst samt to store figurer med tilhørende bildetekst. (Se illustrasjon til venstre.)

Verbalteksten tar utgangspunkt i et spørsmål som forskere har undret seg over lenge: Hvorfor ser baksiden og forsiden av månen ulik ut? Det blir først gitt en beskrivelse av hva som preger landskapet og overflaten på henholdsvis forsiden og baksiden av månen. Videre framsettes en hypotese som to forskere nylig har kommet med. Ifølge denne skal jorda engang ha hatt to måner. De to månene kolliderte, og materien fra den minste månen spredte seg utover den største og laget en annerledes overflate på månens bakside. Teksten gir også en beskrivelse av hvordan de to opprinnelige månene ble skapt.

De to figurene illustrerer innholdet i teksten. Den første figuren viser månens forside og bakside, og den andre figuren viser hvordan de to månene smeltet sammen. Teksten som helhet inneholder konkurrerende informasjon fordi den beskriver to planetkollisjoner, og leseoppgavene krever at elevene både leser og forstår figurene, bildetekstene og den naturfaglige verbalteksten med flere fagbegreper. Elevene må dessuten kunne sammenholde informasjonen som blir gitt i de ulike tekstelementene.

God leseopplæring krever samarbeid

Hvordan skal man drive god leseopplæring med en tekst som «Jorda hadde to måner», eller med hvilken som helst av tekstene i en nasjonal leseprøve? Prøven kan og bør fungere som et utgangspunkt for å snakke om lesing og leseopplæring innenfor alle fag. Det kan derfor være fornuftig om lærerne deler vurderingsarbeidet mellom seg, slik at alle lærerne på trinnet får eierskap til prøven. Etterarbeidet med den nasjonale prøven i lesing er ikke norsklærerens ansvar alene.

Når prøven er rettet og resultatene lagt inn i PAS, kan lærerne hente ut en rapport som inneholder informasjon om alle oppgavene samt resultater for den aktuelle elevgruppen sammenlignet med landsgjennomsnittet. Det er viktig at denne rapporten brukes i kombinasjon med prøven når resultatene skal analyseres. I det følgende skal vi skissere en metode for analyse av resultatene sett fra en naturfaglærers ståsted, men opplegget kan selvsagt overføres til alle fag og alle faglærere.

1. Alle lærerne på trinnet samles til møte. Møtet i sin helhet er satt av til å jobbe med nasjonale leseprøver. *Det bør settes av rikelig med tid!*
2. Alle lærerne tar prøven. De får ca. 30 minutter til å gjennomføre den.
3. Lærerne setter seg sammen (to og to eller i små grupper) og snakker om prøven. Naturlige spørsmål i denne fasen av arbeidet kan være følgende:
 - Hvilke tekster og oppgaver synes jeg var vanskelige?
 - Hvilke tekster ligner på tekster elevene møter i min undervisning? (Naturfaglæreren studerer her «Jorda hadde to måner» nøye. Teksten er relevant fordi den tester elevenes evne til å «trekke ut og bearbeide naturfaglig informasjon», slik det står i et kompetansemål i naturfag.)
 - Hvilke lesestrategier kreves for å løse ulike oppgaver?

Meningen prosessen fram til dette punktet er at alle lærerne skal ha god kjennskap til prøven før de ser på elevresultatene.

4. Lærerne studerer grupperesultatene for prøven. Figuren nedenfor viser at grupperapporten, som genereres i PAS, inneholder informasjon om hvilket fag og hvilken teksttype de ulike tekstene representerer og hvilket leseaspekt som er det mest framtrædende ved hver oppgave. Men den viktigste informasjonen i arbeidet med å forbedre leseopplæringen, ligger i de tre kolonnene Gruppe, Nasjonalt og Avvik. Her kan lærerne se hvor vanskelige de ulike oppgavene er, og hvordan den aktuelle elevgruppen har prestert sammenlignet med landsgjennomsnittet på hver enkelt oppgave. Disse resultatene danner utgangspunkt for en refleksjon rundt elevenes leseprestasjoner.
5. Etter at lærerne har tatt prøven, snakket sammen og gjort seg noen refleksjoner omkring resultatene, kan faglærere ta med hver sin tekst tilbake i klasserommet og bruke denne teksten i et pedagogisk opplegg med klassen. Naturfaglæreren tar med seg «Jorda hadde to måner» og bruker den som utgangspunkt for et naturfaglig opplegg der lesing har en sentral plass.

Lesing i naturfag – en naturfaglærers refleksjoner

Grupperapporten øverst på neste side viser at oppgave 27 er kategorisert som en refleksjonsoppgave. Oppgave 28 og 31 er i kategorien *tolke*, mens oppgave 29 og 30 er *finne*-oppgaver. De tre aspektene finne, tolke og reflektere kan ikke knyttes til ulike kompetansenivåer. Det er ikke slik at de svakeste elevene kun vil klare finne-oppgaver, mens de sterkeste leserne også vil mestre tolke- og refleksjonsoppgaver. De fem oppgavene i rapporten over viser akkurat dette poenget. Oppgave 30, som er i kategorien finne, er blant de vanskeligste i hele prøven. Oppgaven lyder slik: *Ifølge teksten hadde jorda engang to måner. Hvordan ble disse to månene skapt?* Her må elevene svare med egne ord, og for å få godkjent svar må de vise at de har forstått innholdet i teksten, der det står at de to månene ble skapt «i solsystemets barndom, da to mye større kloder krasjet». På 8. trinn var det 45,4 prosent av elevene som greide dette. Ifølge data fra piloteringen av prøven var det mange elever som ikke fikk godkjent svar, fordi de skrev «i solsystemets barndom» eller «kollisjon mellom to måner». Det første svaret viser til når kollisjonen skjedde, og det andre viser til en annen kollisjon som også er omtalt i teksten. Feilsvarene kan være en indikasjon på at annen og konkurrerende informasjon i teksten er utfordrende for elevene, eller at de ikke har lest spørsmålet grundig nok. Naturfaglæreren kan her konkludere med at de aktuelle elevene ikke gjør det noe dårligere sammenlignet med landsgjennomsnittet, men like fullt er det slik at omtrent halvparten av elevene ikke har forstått kronologien i framstillingen som blir gitt i teksten.

Naturfaglæreren sammenligning med nasjonalt gjennomsnitt er svært relevant og nyttig for å forstå hva elevene er gode til og hva de sliter med. Rapporten viser at elevgruppen har skåret under landsgjennomsnittet på både oppgave 28 og 29. På oppgave 30 derimot ser vi at elevene har gjort det omtrent som landsgjennomsnittet, mens de på oppgave 31 har gjort det betydelig bedre. Naturfaglæreren bør nå stille seg spørsmålet: Hvorfor har mine elever gjort det relativt sett svakt på oppgave 29? Spørsmålet er godt, men før vi prøver å finne svar, vil vi rydde unna noen vanlige feiltolkninger, slik at naturfaglæreren (og andre

Oppg	Tekst	Vanskelig			Faglige aspekter ved prøven			
		Gruppe	Nasjonal	Avik	Fagtilknytning	Teksttype	Leseaspekt	Oppgaveformat
26	Betzy Kjelsberg	51%	52%	-1%	Samf, matem	Fagtekst	Reflektere	Flervalg
27	Jorda hadde to måner	70%	74%	-5%	Naturfag	Fagtekst	Reflektere	Åpen
28	Jorda hadde to måner	65%	76%	-11%	Naturfag	Fagtekst	Tolke	Flervalg
29	Jorda hadde to måner	47%	71%	-24%	Naturfag	Fagtekst	Finne	Flervalg
30	Jorda hadde to måner	47%	45%	1%	Naturfag	Fagtekst	Finne	Åpen
31	Jorda hadde to måner	56%	43%	12%	Naturfag	Fagtekst	Tolke	Flervalg
32	Laks og ørret	84%	84%	0%	Mat og helse, nat	Oppskrift, fagtekst	Tolke	Åpen

Grupperapporten inneholder informasjon om alle oppgavene samt resultater for den aktuelle elevgruppen sammenlignet med landsgjennomsnittet.

lærere) kan bruke resultatene til faglig relevante refleksjoner. Resultatet på oppgave 29 er *ikke* et uttrykk for at elevene generelt sett er dårlige til å finne informasjon. Andre oppgaver knyttet til andre tekster viser nemlig at elevene får til det, i større eller mindre grad. Men er de dårlige til å finne informasjon i en naturfaglig tekst? Nei, oppgaven gir heller ikke grunnlag for å trekke en slik generell konklusjon. Prøven gir ikke grunnlag for å si noe generelt om elevens finne-, tolke- eller refleksjonskompetanse. Disse tre aspektene ved lesing er nevnt for å hjelpe læreren til å se hvilken del av lesekompetansen som er mest framtrepende. Men i mange tilfeller er det slik at det er kunstig å skille for eksempel finne-kompetansen fra tolke-kompetansen. Kanskje må eleven bruke begge deler når oppgaven løses.

Men hva viser da resultatene fra oppgave 29? Svaret kan *ikke* leses direkte ut av skjemaet, men når man har lest teksten og løst oppgavene i forkant, vil man forstå hva problemet er. Oppgave 29 lyder slik: *Hva er magma?* Svaret er plassert i en fotnote nederst på siden. Svaret på naturfaglærerens innledende spørsmål kan altså være så enkelt som at elevene hans ikke er trent i å lese eller bruke den informasjonen som er plassert i en fotnote. Og sannsynligvis er dette en observasjon som også har overføringsverdi til andre fag.

Dialog med klassen

Etter lærermøtet bør tekstene fra den nasjonale leseprøven fordeles mellom faglærerne. Naturfaglæreren tar med seg «Jorda hadde to måner» inn i klasserommet og bruker teksten som utgangspunkt for å snakke om elevenes prestasjoner. Når elevene sitter med sine egne prøvehefter foran seg, kan læreren også se hvilke feil elevene har gjort. Dette kan være et nyttig og morsomt utgangspunkt

for å diskutere hvilke utfordringer som ligger i de ulike oppgavene. Hvorfor har vi krysset av feil her? Hvorfor er dette svaralternativet feil? Hvorfor virker det plausibelt? Svarene på disse spørsmålene kan gi svar på hvorfor oppgaven er utfordrende.

Den siste oppgaven i «Jorda hadde to måner» er forholdsvis vanskelig. På landsbasis fikk under 50 prosent av elevene poeng på oppgaven. I den aktuelle klassen er resultatet mer oppløftende siden gruppa ligger 12 prosent over landsgjennomsnittet. Likevel er det slik at nesten halvparten av elevene ikke har svart riktig, og av den grunn kan det være verdt å se nærmere på hva denne oppgaven krever av elevene. Oppgaven lyder slik:

I teksten er det to figurer. Hvilken påstand om figurene passer best?

- A Figur 1 viser to måner før de kolliderer.
- B Figur 1 viser jordas forside og bakside.
- C Figur 2 viser en måne som kolliderer med jorda.
- D Figur 2 viser to måner som kolliderer.

Alternativ D er her det riktige, men på landsbasis svarer opp mot 20 prosent av elevene alternativ A. Det samme gjelder for den aktuelle klassen. Elevene selv gir læreren en pekepinn på hvorfor de svarer feil på oppgaven. De forteller at de ikke leser figurtekstene så nøye. Men uten å forstå hva bildene faktisk viser, er det heller ikke mulig å forstå fullt ut det faglige innholdet i teksten. Etter å ha jobbet grundig med teksten, er elevene enige i dette.

Videre leseopplæring

Vi har nå sett at oppgavene knyttet til den naturfaglige teksten «Jorda hadde to måner» gir en

pekepinn på om elevene oppfyller kompetansemålet etter 7. trinn som sier at «Mål for opplæringen er at eleven skal kunne trekke ut og bearbeide naturfaglig informasjon fra tekster i ulike medier (og lage en presentasjon)». Oppgavene avslører om elevene er i stand til å finne relevant informasjon, tolke og forstå det de leser, og til en viss grad reflektere over innholdet. Tekstene i de nasjonale leseprøvene kan også benyttes når læreren skal arbeide videre med leseopplæring på ungdomsskolen. Etter 10. årstrinn stilles det enda høyere krav til elevene. Ifølge et av kompetansemålene i naturfag skal elevene da kunne «identifisere naturfaglige argumenter, fakta og påstander i tekster og grafikk fra aviser, brosjyrer og andre medier, og vurdere innholdet kritisk». Teksten «Jorda hadde to måner» egner seg også når eleven skal trenes i å identifisere – og skille mellom – naturfaglige fakta og påstander, og vurdere innholdet kritisk. For er det et faktum at jorda hadde to måner?

For å trene elevene i å lese kritisk kan læreren be elevene lese teksten på nytt, og deretter dele elevene inn i to grupper. Den ene gruppen kan bli bedt om å lete etter setninger som inneholder fakta (noe vi med stor grad av sikkerhet kan si er sant). Den andre gruppen kan lete etter setninger som inneholder informasjon som er usikker, og som derfor kan karakteriseres som påstander eller hypoteser. Begge gruppene må tenke seg at de skal forsvare funnene sine. De som leter etter fakta, må kunne begrunne hvorfor og hvordan vi kan vite dette med stor grad av sikkerhet. De som leter etter påstander, må begrunne hvorfor dette er usikkert.

Naturfaglæreren vet at teksten «Jorda hadde to måner» presenterer en hypotese som gir en forklaring på hvorfor forsiden og baksiden på månen ser forskjellig ut. For et utrenet blikk kan det virke som om den informasjon som presenteres i teksten, er sann, men det er flere signaler i teksten som avslører en usikkerhet. Det står for eksempel at «forskerne hevder» og at «forskerne tenker seg». Dette er ikke uvanlig for mange populærvitenskapelige tekster som elevene vil møte utenfor skolesammenheng. Å få elevene til selv å kunne skille mellom fakta og hypoteser eller påstander, er viktig når man skal øve opp deres kritiske sans.

Oppsummering

I denne artikkelen har vi forsøkt å vise hvordan nasjonale prøver og elevenes resultater kan brukes aktivt i arbeidet med å bedre leseopplæringen på skolen. To viktig forutsetninger for at dette arbeidet lykkes, er at alle lærerne som har elevene, deler på ansvaret med å drive god leseopplæring. Alle lærerne må involveres i analysearbeidet, og de må relatere resultatene til teksten og de enkelte oppgavene. Resultatrapporten alene gir lite eller ingen relevant informasjon hvis resultatene ikke knyttes til teksten og oppgavene.

NOTER

- 1 Onsdag 17. september gjennomføres nasjonale leseprøver for alle elever på 8. og 9. trinn. 5. trinn har sin gjennomføring onsdag 15. oktober. Resultatene vil komme rundt månedsskiftet oktober/november.

LITTERATUR

www.udir.no/Vurdering/Nasjonale-prover/Rettleiing-og-retningslinjer-nasjonale-prover/1-Om-nasjonale-prover

Forslag til videre lesing

ROE, A., LIE, S. (2009). Nasjonale leseprøver i et didaktisk og testteoretisk perspektiv. I: Astrid Eggen (red.) *Vurdering, prinsipper og praksis Nye perspektiver på elev- og læringsvurdering* (s. 145-165). Gyldendal Akademisk.

ROE, A. (2010). Nasjonale leseprøver – hva de måler og hvordan resultatene kan brukes. *Bedre Skole* 1, s. 41-47.

FRONES, T., ROE, A., VAGLE, W. (2012). Nasjonale prøver i lesing – utvikling, resultater og bruk. I: Therese N. Hopfenbeck, Marit Kjærnsli og Rolf V. Olsen (red.) *Kvalitet i norsk skole. Internasjonale og nasjonale undersøkelser av læringsutbytte og undervisning* (s. 135-152). Universitetsforlaget.



Cecilie Weyergang arbeider ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo. Hun jobber til daglig med å utvikle leseprøver for skoleverket, blant annet de nasjonale leseprøvene for 8. og 9. trinn. Cecilie har en master i norskdidaktikk og har tidligere undervist i videregående skole.



Jostein Andresen Ryen arbeider ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo. Han jobber til daglig med å utvikle leseprøver for skoleverket, blant annet de nasjonale leseprøvene for 8. og 9. trinn og osloprøvene i lesing. Jostein har hovedfag i nordisk språk og litteratur og har ti års erfaring som lærer på mellom- og ungdomstrinnet.

Tekststykker i matematikk

■ AV GERD FREDHEIM

For at elever skal kunne klare å skape mening i en matematisk tekst, må de ha kompetanse i å lese sammensatte tekster. Men å bygge seg opp en slik kompetanse er ikke noe elevene uten videre klarer på egen hånd. En vei til bedre forståelse er å selv konstruere tekstoppgaver basert på matematiske problemstillinger.

Lesing og løsning av tekststykker kan være utfordrende for mange elever. Noen elever løser problemstillingen ved å skimme bort teksten og «behandle tallene på mildest mulig måte». For mange elever betyr dette at dersom det største tallet står først i teksten, da er det minus. Står det minste tallet først, er det pluss.

I forbindelse med utgivelsen av elevboka *Lese og skrive i matematikk* (Fredheim og Trettenes, 2014) har jeg de siste par årene hatt fokus på elevenes forhold til tekststykker. Jeg har undervist elever fra 3. til 8. trinn, og jeg har hatt gleden av å samarbeide med lærere fra ulike deler av landet. I denne artikkelen vil jeg først ta utgangspunkt i grunnleggende ferdigheter, kompetansemål i matematikk etter 4. trinn foruten stillasbygging og nærmeste utviklingsone. Deretter vil jeg gi eksempler på hvordan et tekststykke kan være bygget opp, en «oppskrift» for å lese og løse tekststykker og til slutt noe om å kunne lese ulike tekster i matematikk.

Grunnleggende ferdigheter

Ifølge læreplanen *Kunnskapsløftet* (2006:60) utgjør naturlig nok det å kunne *regne* grunnstammen i matematikkfaget:

Det handlar om problemløsning og utforskning som tek utgangspunkt i praktiske, daglegdagse situasjonar og matematiske problem. For å greie det må ein kjenne godt til og meistre rekneoperasjonane, ha evne til å bruke varierte strategiar, gjere overslag og vurdere kor rimelege svara er.

Å kunne *lese* i matematikk er sentralt:

[...] å tolke og dra nytte av tekstar med matematisk innhald og innhald frå daglegliv og yrkesliv. Slike tekstar kan innehalde matematiske uttrykk, diagram, tabellar, symbol, formalar og logiske resonnement.

Men viktige er det også å kunne *skrive* i matematikk:

[...] å løyse problem ved hjelp av matematikk, beskrive og forklare ein tankegang og setje ord på oppdagingar og idear. Ein lagar teikningar, skisser, figurar, tabellar og diagram. I tillegg nyttar ein matematiske symbol og det formelle språket i faget.

Ifølge læreplanen innebærer det å uttrykke seg skriftlig i matematikk altså ikke bare matematiske symboler og det formelle språket i faget, men også å lage tegninger, gjerne i form av skisser eller figurer. Når elevene skal lære å *tegne* seg fram til en forforståelse av tekststykkets problemstilling, er det viktig å bevisstgjøre dem at tegning i matematikk ikke er det samme som tegning i faget *Kunst og håndverk*.

Muntlige ferdigheter er ferdigheter som det er viktig at lærere systematisk og bevisst integrerer som en del av oppgaveløsningen:

Å kunne uttrykke seg munnleg i matematikk inneber å gjere seg opp ei meining, stille spørsmål, argumentere og forklare ein tankegang ved hjelp av matematikk. Det inneber òg å vere med i samtalar, kommunisere idear og drøfte problem og løysingsstrategiar med andre.

Elevene må få erfare betydningen av at å kunne forklare både for seg selv og andre, bidrar til å øke forståelsen. Dette gjelder enten det dreier seg om samtale mellom elevene eller mellom elev og lærer.

Matematikkenes ulike teksttyper

I hverdagen møter elevene krav om kjennskap til ulike typer tekster. Dette er krav de også møter i skolens fag og ved nasjonale prøver i både lesing, regning og engelsk. Hva er en tekst i faget matematikk? Det kan være et vanlig tekststykke, men det kan også være et vanlig tekststykke kombinert med en tabell, et søylediagram, et linjediagram, et kart eller ei tidslinje.

Tabell, søylediagram, linjediagram, kart og tidslinje er tekster som krever en annen lesestrategi enn den elevene bruker når de leser kontinuerlige tekster. Når elevene møter tekststykker som er en kombinasjon av kontinuerlig tekst og for eksempel en tabell, vil det være smart at eleven spør seg selv: Hvordan er denne teksten bygget opp?

Stillasbygging og nærmeste utviklingssone

En måte å skape innsikt i tekstenes oppbygning på er å la elevene selv lage tekststykker ut fra gitte kriterier. Gjennom å gi elevene noen holdepunkter for hvordan de kan bygge opp et tekststykke, vil de samtidig få verktøy for å bryte det ned i ulike deler, for deretter å kunne sette delene sammen igjen til en helhet. Elevene vil på denne måten få verdifull tekstferaring og bli bevisstgjort på hvordan lesing og skriving er to sider av samme sak.

«Oppskriften» for å lese og løse tekststykker bygger på denne tenkningen; å støtte eleven i prosessen fra lesing av tekststykket, via for forståelse, utregning, skriving av tekstsvar og til sist en vurdering av hvorvidt svaret kan være sannsynlig eller ikke. I denne prosessen er dialogen mellom lærer og elev særdeles viktig: «Det du gjør sammen med eleven i dag, det gjør eleven på egen hånd i morgen» (fritt etter Vygotskij).

Hvordan et tekststykke kan være bygget opp

I løpet av de første skoleårene oppfordres elevene ofte til selv å lage regnefortellinger. Et velkjent eksempel er dette: *Per har to epler. Han får tre epler av mor. Hvor mange epler har Per til sammen?* Når elevenes skriveferdighet øker, blir de gjerne

bedt om å skrive ned sine regnefortellinger. Da er det viktig at elevene har kunnskap om hvordan et tekststykke kan bygges opp. Mine erfaringer er at jo større tekstkompetanse elevene har, desto mer bevisste blir de når de selv skal lage et tekststykke. Et lesestykke kan ha:

- Spørsmål eller en henvisning til hva eleven skal gjøre
- Tekst
- Bilde/illustrasjon
- Skjult informasjon
- Unødvendig informasjon

Med skjult informasjon tenkes det at omtrent halvdelen av den informasjon elevene trenger for å løse oppgaven, finnes i teksten. Den andre halvdelen må de lete etter i sitt eget hode.

Eksempel 1:

Gitte sin lillebror er 14 måneder gammel. Hvor lenge er det til han fyller to år?

I dette tekststykket må elevene «lete» i sitt eget hode etter hvor mange måneder det er i to år.

Noen ganger inneholder et tekststykke mer informasjon enn det som er nødvendig for å gi et riktig svar, og dette er det viktig å bevisstgjøre elevene på.

Eksempel 2:

Stian har 64 leker på rommet sitt. Han gir bort 11 leker til lillebroren sin. Han heter Rune og er 7 år gammel. Hvor mange leker har Stian igjen på rommet sitt nå?

Den unødvendige informasjonen i dette spørsmålet er navnet på lillebroren og hvor gammel han er.

Når elevene skal lage tekststykker selv, kan lærer gi dem varierte utfordringer som disse:

- Du skal lage et tekststykke som har spørsmål, tekst, illustrasjon og skjult informasjon.
- Du skal lage et tekststykke som har spørsmål, tekst, skjult informasjon og unødvendig informasjon.

Dette er oppgaver elevene liker, men skal de lykkes, må lærer først både introdusere og modellere hvordan tekststykker med ulike komponenter kan lages. Min erfaring, samt tilbakemelding fra lærere, er at elevene på denne måten både får trening i og får et bevisst forhold til analyse og syntese av tekststykker. Når elevene kjenner prinsippene for å bygge opp et tekststykke, har de også muligheten for selv å vurdere hvordan de har løst oppgaven.

En «oppskrift» for å lese og løse tekststykker

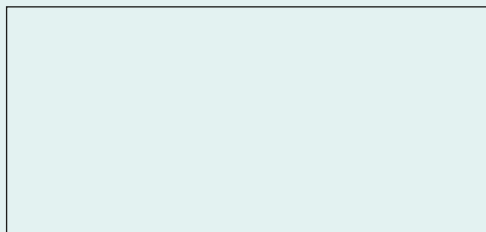
De sju punktene som nå blir presentert, viser det samme prosessfokus som ved lesing av fagtekster. Det er noe som er viktig å gjøre både *før*, *underveis* og *etter* lesing og løsning av tekststykker også.

1. Les og se på illustrasjonene
Stian har 64 leker på rommet sitt. Han gir bort 11 leker til lillebroren sin. Han heter Rune og er 7 år gammel. Hvor mange leker har Stian igjen nå?

2. Sett rød strek under spørsmålet

3. Sett blå strek under viktig informasjon

4. Tegn en skisse



5. Regn ut

6. Skriv svaret

7. Tenk over om svaret kan være riktig

Kompetansemål etter 4. trinn

Fagplanen i matematikk for 4. trinn har fire hovedområder: tall, geometri, måling og statistikk.

- Tal – Gjere overslag over og finne tal ved hjelp av hovudrekning, teljemateriell og skriftlege notat, gjennomføre overslagsrekning med enkle tal og vurdere svar.
- Geometri – Plassere og beskrive posisjonar i rutenett, på kart og i koordinatsystem, både med og utan digitale verktøy.
- Måling – Gjere overslag over og måle lengd, areal, volum, masse, temperatur, tid og vinklar.
- Statistikk – Samle, sortere, notere og illustrere data med teljestrekar, tabellar og søylediagram, og kommentere illustrasjonane.

For å bevisstgjøre elevene på at dette er funksjonell tegning og ikke *Kunst og håndverk*, har elevene fått denne oppgaven på et ark hvor det har blitt angitt hvor stor plass de får til å tegne. Å tegne de 64 lekene kan by på en utfordring for elevene. Fra de laveste trinnene har jeg fått forslag som å tegne en bamse, noen kosedyr, LEGO, biler osv. På 7. trinn kom elevene raskt med forslag om å tegne lekene som om det var penger, det vil si som 10-ere og enere.

Jeg har også sett gode resultater når jeg har snakket med de eldste elevene om at når de skal finne viktig informasjon, kan det være smart å tenke *verb*. Er det i den første og andre setningen i dette tekststykket verb som kan gi en forforståelse av hvilken regningsart som kan være aktuell? Det samme gjelder analyse av spørsmålet.

Når det gjelder lesingen og læringens *før*, *underveis* og *etter* blir det viktig å visualisere dette for elevene. Det kan for eksempel gjøres på denne måten:

Før: 1) lese teksten og se på illustrasjonene

Underveis: 2) sette rød strek under spørsmålet, 3) sette blå strek under viktig informasjon og 4) tegne en skisse, 5) regne ut

Etter: 6) skrive svaret i en setning og 7) tenke over om svaret kan være riktig

Under hovedområdet *Tal* i læreplanen står det

Eksempler fra Lese og skrive i matematikk

Tekstene *Full fart på sykkel*, *Sommerferielek*, *Skoletid* og *Kjæledyr* er hentet fra elevboka «Lese og skrive i matematikk». Felles for disse tekstene og boks øvrige tekster er at:

- De har mål og øveord
- Tekstene er ikkekontinuerlige
- Alle delene i den enkelte tekst er knyttet opp mot spørsmål og oppgaver knyttet opp mot teksten.

På denne måten håper jeg at elevene på sikt skal automatisere spørsmålene: Hva ser jeg her? Hvordan er denne teksten bygget opp?



Full fart på sykkel

Teksten består av mål, overskrift, bilder, øveord, kompass og kart. På Norgeskartet er det tegnet inn traseen for de tre sykkelrittene *Nordsjørittet*, *Styrkeprøven* og *Offroad Finnmark*. Sykkelrittenes lengde er også angitt på kartet.



Sommerferielek

Teksten består av mål, overskrift, bilde, øveord, løpende tekst, søylediagram og oppskrift. Oppskriften viser de sju punktene som er viktige når eleven skal lese og løse et tekststykke.

at «eleven skal gjennomføre overslagsregning med enkle tal og vurdere svar». Overslagsregning kommer naturlig inn under *før*-fasen, mens det å vurdere om svaret kan være sannsynlig, bør være en naturlig del av *etter*-fasen. Når jeg har valgt å ikke inkludere overslagsregning i de sju punktene, er det fordi min erfaring fra klasserommet tilsier at mange av elevene på de laveste trinnene har mer enn nok med å huske de sju punktene. Min anbefaling er at lærer tar overslagsregning muntlig på de laveste trinnene. Før selve utregningen starter bør eleven ha vært innom de fire første punktene. Da har eleven fått en forforståelse av tekststykkets utfordringer, og bakgrunnen for å velge regningsart er langt større enn om denne refleksjonen utelates.

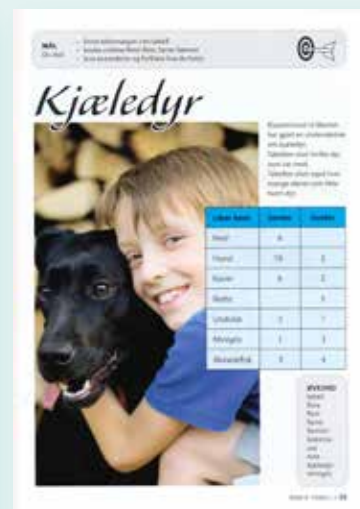
Å kunne lese ulike tekster i matematikk

Elevboka *Lese og skrive i matematikk* består av tekster som eksempelvis fokuserer på diagrammer, kart, tabeller og tidslinje. Min erfaring fra klasserommet viser om og om igjen betydningen av at lærer stiller spørsmålet: Hvordan er denne teksten bygget opp? Er det bare i den løpende teksten vi kan finne den informasjonen som er viktig for å kunne gi et riktig svar? Hva kan hensikten være med at det er satt inn en tabell i dette tekststykket? Mange elever får en aha-opplevelse når de



Skoletid

Teksten er bygget rundt mål, øveord, overskrift, liggende tidslinje, bilder med tekst og faktaboks.



Kjæledyr

Denne teksten har mål, øveord, overskrift, løpende tekst, bilde og tabell med tre kolonner og åtte rader.

blir bevisstgjort på at kart, øveord, tallinje og ulike grafiske framstillinger også er en naturlig del av tekststykket. Nedenfor er gjengitt eksempler på tekster fra elevboka.

«Pluss eller minus, lærer»? Dette er et velkjent spørsmål. Mange elever ønsker et umiddelbart svar slik at selve regneoperasjonen kan ta til. I prosessen mot å løse et tekststykke blir lesing, skrijving, tegning og samtale rundt tekststykket en viktig del av for forståelsen. Denne prosessen har jeg delt inn i sju punkter, fordelt på *før*, *underveis* og *etter* at eleven har lest og regnet. Under *før du regner* har jeg lagt vekt på elevens for forståelse, «om dette er pluss, minus, gange eller dele» basert på teksten og illustrasjonen. *Underveis når du regner* er selve utregningsprosessen, mens *etter at du har regnet* fokuserer på å skrive tekstsvaret og vurdere om svaret kan være sannsynlig.

Å lære nye ord er en del av fagets egenart, og ordforrådet er avgjørende for leseforståelsen. Sentrale ord og begreper bør gjennomgås i forkant av arbeidet, særlig med tanke på elever med forsinket språkutvikling eller elever med minoritetsspråklig bakgrunn (Fredheim og Trettenes, 2012).

Innenfor matematikkens ulike temaer kan eleven møte matematiske ord og begreper som kan være vanskelige å forstå. Elin Reikerås (2006) har blant annet fokusert på elevers leseferdighet i matematikk. Reikerås skriver at elever som strever med lesing, vil ha god hjelp av «støtte via forklaringer av enkeltord i teksten, og bruk av et enklest mulig språk i instruksjoner». Det er selvsagt viktig at læreren gjennom sin undervisning legger til rette for slik støtte både gjennom valg av ord og fokus på øveord.

Elever som har kunnskap om hvordan spørsmål lages, blir gjerne flinkere til å besvare spørsmål enn de elevene som ikke har denne kunnskapen. Elevenes bevissthet om at det finnes to hovedgrupper spørsmål, fakta- og refleksjonsspørsmål, er også av stor betydning for leseforståelsen. Erfaringsmessig fungerer det godt å forklare elevene at faktaspørsmålene finner vi svar på i teksten, enten finner de svaret akkurat der, eller så må de lete etter svaret flere steder i teksten. Tenke- eller refleksjonsspørsmål er spørsmål hvor deler av informasjonen ligger i teksten. Resten av informasjonen må de lete etter i sitt eget hode.

Tenkespørsmål kan også bety at informasjonen bare finnes i elevens hode.

Å undervise elevene i leseforståelse i matematikk er tidkrevende, spennende og særdeles viktig. Mine erfaringer er at jo tidligere bevisstgjøringen rundt tekststykkenes oppbygging starter, og jo tidligere elevene får en oppskrift for å løse tekststykker, desto bedre. Tidlig innsats er en nøkkelfaktor for å lykkes i alle fag.

LITTERATUR

- ANMARKRUD, Ø. OG REFSAHL, V. (2010). Gode lesestrategier. Cappelen Akademiske Forlag
- BRÅTEN, I. (1996). *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag, 5. utgave 2008.
- BRÅTEN, I. (red.) (2002). *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Cappelen Akademiske Forlag
- BRÅTEN, I. OG OLAUSSEN, B.S. (1999). *Strategisk læring: teori og pedagogisk anvendelse*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- DYSTHE, O. (2010). *Skrive for å lære*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- GRAHAM, S. OG HEBERT, M. (2010). *Writing to Read*. Vanderbilt University. Foreword by Vartan Gregorian.
- FREDHEIM, G. (2011). *Lese for å lære – en praksisbok i læringsstrategier*. Oslo: GAN Aschehoug.
- FREDHEIM, G. OG TRETENES, M. (2010). *Lesing i fagene*. Oslo: GAN Aschehoug.
- FREDHEIM, G. OG TRETENES, M. (2012). *MER Lesing i fagene*. Oslo: GAN Aschehoug.
- FREDHEIM, G. OG TRETENES, M. (2013). *START Lesing og skrijving i fagene*. Oslo: GAN Aschehoug.
- FREDHEIM, G. OG TRETENES, M. (2014). *Lese og skrive i matematikk*. Oslo: GAN Aschehoug
- FROST, J. (2009). *Språk- og leseveiledning – i teori og praksis*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- PEARSON, D. & FIELDING, L. (1991). *Comprehension Instruction*.
- REIKERÅS, E. (2006). Lese i matematikken. Hva betyr elevenes leseferdighet for tilrettelegging av matematikk? *Spesialpedagogikk nr. 4*.
- ROE, A. (2011). *Lesedidaktikk: etter den første leseopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget
- SANTA, C. OG ENGEN, L. (1996). *Lære å Lære*.
- ST.MELD. NR. 22 (2010-2011). *Motivasjon-Mestring-Muligheter*.
- ST.MELD. NR. 23 (2007-2008). *Språk bygger broer*.
- UTDANNINGSDIREKTORATET (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet i grunnskolen og i videregående opplæring*
- ØZERK, K. (2013). *På tide at vi snakker om grunnleggende kunnskaper*. Bedre Skole 02/2013.



Gerd Fredheim er utdannet allmennlærer og har lang erfaring som lærer og skoleleder. Hun jobber nå heltid som lærebokforfatter og foreleser i Danmark og Norge. Fredheim har utgitt bøkene «At læse for at lære», «At skrive for at lære» og «Lese for å lære». Sammen med Marianne Trettenes har hun skrevet elevbøkene «Lesing i fagene», «MER lesing i fagene», «START lesing og skrijving i fagene» og «Lese og skrive i matematikk».



Vandri

– et glimt av taterlivet i gamle dager

■ AV ANNE-MARI LARSEN, LAILA BÆKKEVOLD OG SØLVI ANN FÆTTE

I læreplanen står det at elevene etter sjuende trinn skal ha kunnskap om nasjonale minoriteter. Gjennom drama får barn oppleve hvordan det kunne være å leve som tater på 1950-tallet.



Det høres latter og glade stemmer. Langs veien kommer et stort taterfølge med håndkjerre, kaffekiste, telt og annet utstyr. De leter etter et sted å slå leir for natten. Rett foran dem ligger et stort, fint, grønt jorde, og de bestemmer seg for å slå leir her.

Foto: Anne-Mari Larsen

leveskåra til dei nasjonale minoritetane» (Læreplan Ko6). Men hva skal de lære, og på hvilken måte? Hva er den taterkulturen som skolen skal formidle?

Kultur er et fenomen som det ikke finnes en allmenngyldig definisjon på, og betydningen spennes fra en sosialantropologisk til en underholdningsrelatert forståelse (Salole 2013). En kultur rommer et verdenssyn, verdier, idealer, normer og uttrykk som skapes, deles og vedlikeholdes. Det å trekke grenser omkring et fellesskap er et helt grunnleggende aspekt ved identitet (Hylland Eriksen 2001) og bidrar til å beskytte den felles identiteten. De som ikke tilhører dette fellesskapet, ser det bare fra utsiden. Det prosjektet som blir beskrevet her, tar sikte på å formidle kunnskap på en slik måte at deltakerne kan få et innenfraperspektiv på en kultur som de fleste norske barn er ukjent med, selv om den har vært en del av det norske mangfoldet i flere hundre år.

Taterne en nasjonal minoritet

Taterne kan spore sin herkomst tilbake til én eller flere grupper av folk som utvandret fra India på 1000-tallet og beveget seg vestover mot Europa. De første taterne kom til Norge tidlig på 1500-tallet. Mottakelsen de har fått ulike steder, har vært svært varierende, fra å bli gjort stor stas på, til å bli jaget og forfulgt. Offentlige myndigheters politikk har sjelden bidratt til å gjøre livet enklere for taterne. Samtidig har taterne hatt en rolle i det norske samfunnet hvor de har tilbudt sine varer og tjenester til lokalbefolkningen og samhandlet med dem. Begge parter har dratt nytte av hverandre på denne måten. Manglende kjennskap og forståelse av taternes kultur har bidratt til å skape mange myter og feilaktige oppfatninger, som igjen har blitt grunnlaget for holdninger og handlinger. Da taterne ble anerkjent som nasjonal minoritet

Glomdalsmuseet har et nasjonalt ansvar for formidling av romanifolkets/taternes kultur og historie. I 2006 ble utstillingen *Latjo drom* åpnet, og det ble også laget en nettutstilling, en vandreutstilling og en bok med samme navn. På museet kan skoleklasser og barnehager lære hva en nasjonal minoritet er, hvordan taternes liv var «før i tida», og hvordan det er i dag. Glomdalsmuseet samarbeider med Taternes landsforening og Dronning Mauds Minne om et prosjekt om taterkultur til skolebarn.

Men hva er det å være tater? Hvordan levde taterne før i tiden – og hvordan ble de møtt av de fastboende? Hvordan er det å være tater i dag? I gjeldende læreplan er et av målene for samfunnsfag på mellomtrinnet at elevene skal kunne «gjøre greie for nasjonale minoriteter som finst i Norge, og beskrive hovedtrekk ved rettene, historia og

i Norge i 1999, var det en viktig milepæl. Ved å gjøre dette, forpliktet også den norske stat seg til å hjelpe til med å bevare taternes kultur. Tidligere har den offisielle politikken vært den motsatte.

Drama som metode for å lære om taterkultur

Handlingen i dette dramaopplegget er lagt til 1950-tallet, fordi det var en tid da taterne fortsatt reiste og levde på sitt tradisjonelle vis, samtidig som dette er så pass nært at måten å leve på blir delvis gjenkjennelig for barna. Målet var at barna skulle få oppleve med hele seg hvordan det kunne være å leve som tater før i tiden. Det er større mulighet for en forståelse dersom en tar aktivt del i en handling, og når en arbeider med drama, kan pedagogen legge til rette for ulike oppgaver og utfordringer fra det virkelige livet slik at barna får en aktiv bearbeiding av inntrykk og opplevelse. Deltagerne settes i ulike situasjoner hvor de må ta valg og handle i øyeblikket. Dramafagets pedagogiske nytteverdi fungerer også som en konkretisering av lærestoffet, og det gir mulighet til helhetlig læring fordi kropp, følelser og intellekt aktiviseres i sosialt samspill med andre (Sæbø, 2003: 86-87). Barn er opptatt av å oppdage, undersøke og forsøke å forstå ting og verden rundt seg. De samler erfaring, inntrykk og opplevelse (se, høre, føle, lukte, smake) som danner grunnlag for deres forståelse av verden.

Bakgrunnskunnskap til skolen

Som forberedelse til rollespillet besøkte en museumspedagog og en fra Taternes Landsforening skolen og ga barna en innføring i taternes historie og kultur. I tillegg fikk lærerne et veiledningshefte med utdypende informasjon om taternes kultur og historie, samt forslag til ulike aktiviteter i forkant og etterkant av spillet. Elevene fikk sine roller og ble delt inn i tre familier med hvert sitt ansvarsområde innenfor noen av de vanligste håndverkene og arbeidsoppgavene i taterkulturen, som blikkarbeid, handel, trådarbeid, hekling, sang/musikk, språk, mattradisjoner, klokker og kniver. Når elevene har innhentet kunnskap om sitt ansvarsområde, deler de sin erfaring med de andre i klassen. Det er også voksne i flere ulike roller som lærer, lensmann, bondekoner, og en spill-leder som skal ha oversikt over spillet og hjelpe og støtte der det er behov.



Familien Rosenborg har funnet en god plass og satt opp teltet.

Foto: Anne-Mari Larsen

Gjennomføring med 7. klasse ved Glomdalsmuseet

På museet blir barna tatt imot og får en orientering om hva som skal skje i løpet av dagen. Alle får utdelt klær. Guttene får hatt, skjorte, vest og fargerikt tørkle i halsen. Jentene får lange skjørt eller kjoler, skaut og tørkle i mange ulike farger. De skifter, går inn i sin nye rolle og presenterer seg med navn og forteller hva deres arbeidsoppgaver og interesser er. Spillederen er ansvarlig for presentasjonen, som er viktig for å hjelpe barna med å finne sine roller. Hun stiller spørsmål om hver deltakers familieforhold og arbeidsoppgaver vedkommende har. Alle de voksne presenterer seg, men avslører ikke for mye om sin rolle. Barna skal ikke vite for mye om hvilken holdning den enkelte voksne har til tater. Det vil ta bort noe av spenningen og utfordringen som barna kommer til å møte i løpet av spillet.

Det er en voksen som er ansvarlig i hver familie. Denne personen er det trygge, faste holdpunktet, og har ingen skjult agenda som noen av de andre voksenrollene har. De tar med hver sin gruppe, samtaler om hvem de er og hvilke arbeidsoppgaver de har. En gruppe setter opp telt, en lager mat på bålpanne, en brenner, knuser og koker kaffe, en

vasker og henger opp klær og en lager knagger av ståltråd. Det er viktig å understreke samholdet i familiene, og alle samles rundt varmen/bålpannen for å være sammen, prate og spise maten barna har laget. De eldre taterne forteller noe fra reise og handel, og alle synger «Romano Raklo» (en sang med tekst på norsk og romani). Under måltidet får familiene besøk av læreren på skolen. Han snakker om hvor viktig det er å gå på skole og avslutter med å ta med seg samtlige barn til skolen. På skolen gir han oppgaver det ikke kan forventes at barn på dette alderstrinnet skal ha kjennskap til. Han er streng, provoserer, og gjør narr fordi han synes barna har manglende kunnskap.

Mens barna er på skolen, går de voksne (barn i rolle) på handelstur hvor de møter to ulike bondekoner. Den ene er blid, imøtekommende, inviterer inn og er interessert i å vite mer om taterne. Hun bytter varer mot vafler, frukt eller annet. Den andre bondekona er lite hyggelig, streng, avvisende og viser tydelig at taterne er mer forstyrrende enn velkomne. Hun vil ikke handle noe med dem.

Til slutt samles alle rundt bålpanna og deler sine opplevelser. Lensmannen og den strenge bondekona, som også er leder i den lokale avdelingen av «Misjon for hjemløse», kommer på besøk. De hevder å ha avdekket manglende kunnskap hos barna, at det er ødeleggende med reising, og derfor vil de gi tilbud til to barn om en bedre fremtid i fosterhjem. Det legges opp til en diskusjon, men taterne kan ikke stille opp mot lensmannen og bondekona som tar med seg to barn. På forhånd er det avklart med lærer hvilke barn de kan ta med seg. Hendelsen gjøres kort, og lensmann og bondekona går ut av rollen og tar med barna tilbake til fellesskapet. Situasjonen har ikke vært dramatisk, men barna har likevel opplevd det urettferdige i en slik handling.

Oppsummering og evaluering

Drama er en metode som appellerer til barn. Følelser settes i sving, noe vi tydelig kunne se da lensmannen og bondekona tok med to av vennene deres. En utfordring ved akkurat dette opplegget var at ingen av de voksne (med unntak av en lærer) kjente barna. Det krevde derfor en noe strammere regi, og vi erfarte at det er viktig å ha en ansvarlig voksen i hver familie. Denne personen sørget for

å holde barna samlet, ga dem oppgaver, utfordret dem med hensyn til deres kunnskap om tater, og støttet der hvor barna trengte en voksen person.

Spillet avsluttes med en samtale med hele gruppen: Hva gjør vi nå? Hva kan vi gjøre? Hvor tar de barna? Kommer barna tilbake? Etter denne samtalen går alle ut av rollen og dagen avsluttes med en felles oppsummering omkring spørsmålene: Hvordan var det å være tater? Hva har vi lært? Hvordan oppførte lærer, lensmann og damen fra «Misjonen» seg? Kan det ha vært sånn i virkeligheten? Hvordan har taterne det i dagens samfunn? Det er også et mål å rette fokus på ulike grupper i dag. Kan for eksempel barna se noen sammenheng med hvordan taterne ble behandlet og hvordan vi møter nye grupper av mennesker som kommer til Norge?

Når elevene er tilbake på skolen, har de fått i oppgave å skrive ned hva de har lært.

I en klasse skrev to av barna som ble tatt med av lensmannen og bondekona:

«Jeg har drømt om at jeg ble tatt fra mamma og pappa og nå fikk jeg føle litt på hvordan det er».
«Det var godt å ha mange rundt seg som stilte opp for deg.»

Noe av det barna sier at de har lært:

- Taterne tok godt vare på hverandre.
- Taterne sto sammen, det var grunnen til at de var så sterke og aldri ga opp håpet.
- De hadde ikke så mye. De hadde ikke noe makt, de hadde bare hverandre.
- De måtte flytte rundt. De var aldri helt trygge.
- De kunne bli fratatt barna. Mange fikk ikke se barna sine igjen. Noen tater har funnet igjen familien sin, men noen leter fremdeles.
- Vi har lært at skolen var ekstra streng mot taterne og kjeftet på dem fordi de hjalp familien istedenfor å gå på skolen for å lære å lese å skrive.

Barna gir tydelig uttrykk for at det de har vært med på, er både morsomt og lærerikt. De samme evalueringene får vi fra lærerne som sier at det barna har lært i løpet av dagen på museet, er adskillig mer enn hva de kunne gjort med en tradisjonell klasseromsundervisning.



Taterne prøver å få bondekona til å kjøpe varer, men hun sier hun har alt hun trenger, og at det hun ikke har, kan mannen hennes lage.

Foto: Anne-Mari Larsen

Vi ser barnas interesse, og vi håper at dette er en lærdom de tar med seg videre i livet som er med å gjøre dem positivt innstilt til både de nasjonale minoriteter og andre som kommer til Norge i vår tid.

En kultur rommer mange elementer, og ikke alt er like synlig. Et isfjell, der bare en liten del er synlig over overflaten, brukes gjerne som en bilde på en kultur (Weaver 1993 i Salole 2010). Atferdsdelen er det man umiddelbart ser: mat, skikker, tradisjoner, språk osv., mens grunnleggende antakelser og trossystemer, verdenssyn og verdier utgjør den største delen og er mindre synlig både for betrakteren og deltakerne selv. Et utenfraperspektiv vil bare gi innsikt i den synlige delen. Vi ønsket at barna også skulle få ta del også i noe av det underliggende ved taterkulturen, gjennom å bruke rollespill der barna selv kunne gjøre noen av de erfaringene som tater har gjort. Å arbeide med dette perspektivet har vært mulig fordi tater selv har vært med på å utvikle innholdet og har vært aktive formidlere.

Når vi ser på barnas uttalelser om hva de har

lært, ser vi at de beskriver både ytre faktorer ved taternes kultur, men også ord som gir uttrykk for følelser: de tok vare på hverandre, de hadde bare hverandre, de ga aldri opp håpet, de følte seg aldri trygge. Uttalelser som «Jeg har drømt om at jeg ble tatt fra mamma og pappa, og nå fikk jeg føle litt på hvordan det er» kan være en indikator på at elever gjennom dette opplegget har fått et lite innblikk i taternes identitet.

Både for enkeltpersoner og større og mindre grupper er det slik at selvoppfatning består av både det man internt forteller hverandre at man er, og den måten man blir oppfattet på fra omgivelsene. Det fellesskapet vi definerer oss eller blir definert innenfor, er altså bestemmende for vår identitet. Denne grensen markeres ved å vektlegge likhet innad og forskjell utad, og en gruppes indre samhold styrkes når den utsettes for ytre press (Hylland Eriksen 2001). Det bidrar til segregering, og bildet utenforstående får av gruppens kultur kan til tider bli et vrengebilde. De senere årene har internasjonale konvensjoner

og nasjonale utredninger fokusert på at det store «vi» ikke er så enhetlig som man har tenkt, og at både urfolk og nasjonale minoriteter er en del av Norges kulturfortelling. Å ta disse konvensjonene på alvor, betyr å arbeide for at tater selv kan få bekreftet sin identitet og utvikle sin kultur, og at majoritetsbefolkningen kan få kunnskap om og forståelse for taterkulturen.

NOTER

- 1 Når det gjelder bruken av begrep så har vi i her valgt å bruke «tater», men Glomdalsmuseet med sitt nasjonale ansvar og offentlige dokumenter, for eksempel St.meld. nr. 15, bruker «romanifolket/taterner».

LITTERATUR

ERIKSEN, T.H. (2001). *Flerkulturell forståelse*. Oslo: Universitetsforlaget.

KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2006). Kunnskapsløftet. *Læreplaner for gjennomgående fag i grunnskolen og videregående opplæring*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

SÆBØ, A.B. (2003). *Drama i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.

SALO, L. (2013). *Krysskulturelle barn og unge*. Oslo: Gyldendal akademisk.



Anne-Mari Larsen er cand.philol. og førstelektor ved Dronning Mauds Minne høyskole for barnehagelærerutdanning. Hun har i flere år arbeidet med formidling av taterkultur til barnehager og skoler.



Laila Bækkevold har hovedfag i kulturvitenskap fra Universitetet i Bergen, og jobber som museumslektor og leder for publikums- og formidlingsseksjonen ved Glomdalsmuseet i Elverum, en avdeling av Anno museum. Ett av museets ansvarsområder er dokumentasjon av romanifolkets / taternes kultur og historie i Norge.



Sølvi Ann Fætten, har siden 2005 vært høyskolelektor Dronning Mauds Minne, med RLE som fag. Hun har også utdanning som førskolelærer og forteller, og har arbeidet i barnehage, kirke og kultursektor. Hun har deltatt i det taterprosjektet siden 2013.

Les BEDRE SKOLE digitalt

1. Gå inn på udf.no/bedreskole-eblad
2. Velg utgave
3. God lesing!





FORSKNING PÅ TVERS AV HELGA AUNE

I denne spalten gir Bedre Skole smakebiter av prosjekter som foregår innenfor rammene av KiS (Kunnskap i skolen) ved Universitetet i Oslo. I KiS samarbeider forskere fra fem fakulteter om å bringe fram skolerelevant forskning. KiS har tre prioriterte områder: Realfag i utdanning, Språk i utdanning og Styring, ledelse og organisering av skolen. Helga Aune arbeidet frem til 1. juni 2014 som postdoktor i utdanningsrett ved Juridisk fakultet, UiO. Hun er fra 1. september 2014 direktør/advokat i Advokatfirmaet Pricewaterhouse Coopers AS.

Likestilling – et brudd med stereotypiene

Når gutter faller, slutter eller går ut av skolen med dårligere karakterer, så kan det være et resultat av manglende likestilling. Likeså det kjønnsdelte arbeidsmarkedet og den høye andelen av deltidsarbeid blant kvinner. En grundigere forståelse av hva likestilling reelt innebærer, kan også bli et viktig bidrag til integrering av innvandrere i det norske samfunnet.

Denne artikkelen handler om tre ting: For det første den rettslige forpliktelsen til å sikre alle barn lik rett til utdanning (fullt pedagogisk utbytte) uavhengig av kjønn. For det andre handler det om hvilken betydning fastlåste kjønnsrolleoppfatninger kan få for nettopp utdanning, arbeidsdeltakelse og demokratisk medborgerskap. For det tredje handler likestilling på grunn av kjønn om juss. Dette betyr at rettslige krav til lik rett til utdanning uavhengig av kjønn handler om rettsregler som skal gjennomføres i praksis av ikke-jurister: pedagoger, ledere, skoleeiere og administrativt personell.

Nordisk Ministerråd markerte i mars 2014 sitt arbeid for likestilling i Norden gjennom 40 år med to «workshoper» i forbindelse med FNs Kvinnekomitéts vårsesjon i New York. Kvinnekomitéen hadde særskilt fokus på stereotype kjønnsroller og jenters rett til utdanning. Nordisk råd bidro med en ministerdebatt om likestilling og utdanning og en ekspertpaneldebatt med overskriften «Breaking stereotypes – Education for girls». Undertegnede bidro i paneldebatten.

Retten til utdanning

1. Den rettslige forpliktelsen til å sikre alle barn lik rett til utdanning uavhengig av kjønn

Barns rett til utdanning følger av norsk lov: opplæringsloven, barnehageloven og menneske-

rettsloven. Retten til utdanning er også nedfelt i menneskerettighetskonvensjoner som FNs Barnekonvensjon og FNs Kvinnekonvensjon. Den norske Grunnloven fikk våren 2014 en ny bestemmelse som presiserer barns rett til utdanning. Likebehandlingsprinsippet, det vil si retten til likestilling og retten til ikke å bli diskriminert på grunn av kjønn, følger av likestillingsloven, menneskerettsloven og ikke minst er prinsippet presisert i formålsbestemmelsene i opplæringsloven og barnehageloven.

Det betyr at det er to grunnleggende menneskerettigheter som skal gjennomføres i norsk rett. I praksis skal dette skje i barnehager og skoler. Selvsagt vil mange si: «Vi forskjellsbehandler ikke på grunn av kjønn!» Statistikk viser imidlertid at det norske samfunnet har svært kjønnsdelte utdanningsvalg, hvor kvinner dominerer på høyere studier og der unge menn utgjør majoriteten av skoletapere. Tallene kan sikkert ikke alene forklares i kjønn, men det er umulig ikke å sette spørsmålstegn ved hvilken betydning kjønnsroller har som forklaring på en slik deling i samfunnet. Når forskjellene er systematiske etter kjønn, er det rimelig å stille spørsmål ved om gutter og jenter har vært sikret like muligheter til pedagogisk utbytte uavhengig av kjønn.

Det er tre sentrale begrep i likestillingsjussen som alle bør kjenne til: Forbudet mot *direkte*

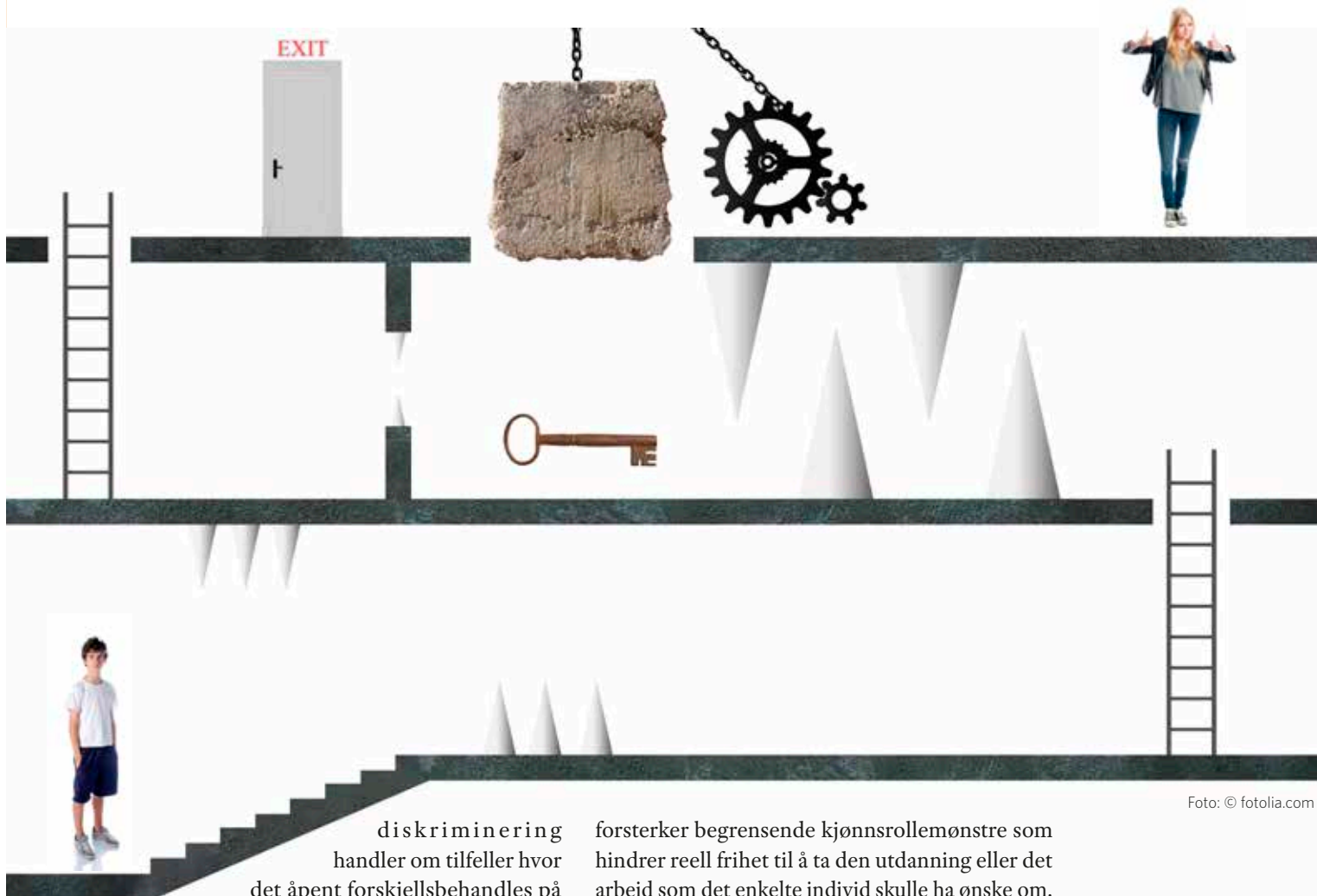


Foto: © fotolia.com

diskriminering
handler om tilfeller hvor
det åpent forskjellsbehandles på

grunn av kjønn. *Indirekte* diskriminering, hvor en tilsynelatende kjønnsnøytral handling i praksis rammer kjønnskjevt og hvor det ene kjønn stilles dårligere enn det annet. Det tredje begrepet er *diskriminering på strukturelt grunnlag*. Dette er beskrivende for manglende likestilling fordi det er strukturene, måten skolen eller en arbeidsplass er organisert på eller velger å utføre sine oppgaver på, som i praksis resulterer i diskriminering. Et eksempel på diskriminering på strukturelt grunnlag er all praksis som bygger på stereotype kjønnsrollemønstre som underbygger at det ene kjønn er overordnet det andre. Et annet eksempel er der det formidles at en type utdanning egner seg for kvinner mens en annen type utdanning egner seg for menn. Stereotype kjønnsrollemønstre kan hemme likestilling der hvert enkelt individ ikke får utvikle sitt talent og potensial uavhengig av kjønn. Spørsmålet er om tradisjoner og kulturelle oppfatninger om menns og kvinners sosiale og kulturelle atferdsmønstre reproducerer eller

forsterker begrensende kjønnsrollemønstre som hindrer reell frihet til å ta den utdanning eller det arbeid som det enkelte individ skulle ha ønske om.

Fastlåste kjønnsrollemønstre

2. Fastlåste kjønnsrolleoppfatninger får konsekvenser for utdanning, arbeidsdeltakelse og demokratisk medborgerskap

Likestilling er ikke at menn og kvinner er like, men handler om at alle skal ha like muligheter uavhengig av sitt kjønn. I takt med ny kunnskap endres forståelsen av hva som er diskriminerende holdninger og praksis. I 1882 fikk den første kvinne tillatelse på særskilt grunnlag til å studere ved Universitetet i Oslo. Dette resulterte i et lovvedtak i 1884 som ga kvinner allmenn rett til å studere ved universitet. Lovgiverne i 1884 hadde neppe sett for seg at det i 2011 skulle resultere i en diskusjon ved samme universitet om det skulle være mulig å kvotere mannlige studenter til tidligere mannsbastioner av studier som veterinær, odontologi og psykologi, nettopp for å sikre at det skulle være noen mannlige studenter ved studiet i det hele tatt. Fakultetenes opptakskriterier er kjønnsnøytrale,

naturlig nok siden kjønn ikke er noen kvalifikasjon. Det skumle spørsmålet er om gutter får like muligheter som jenter i barnehagene og skolene når gutter systematisk har lavere karaktergjennomsnitt etter grunnskolen. Det nytter lite å kvotere ved universiteter, når den virkeligheten universitetene ser, er resultatene av hva som har skjedd lavere ned i barnehage og grunnskole. Valg av studieretning foretas når barn/ungdommer er 12–14 år.

Vi vet også at det er leie tall for gutter med innvandringsbakgrunn der hele 47 prosent faller ut av videregående opplæring, yrkesfaglig retning. Jenter med innvandringsbakgrunn har en frafallsprosent på 30 prosent fra videregående opplæring, yrkesfaglig retning. For norskfødte gutter med innvandrereforeldre er frafallet sunket til 38 prosent, mens jentene er på 22 prosent. Frafallsprosenten for etnisk norske elever er for gutter 8 prosent og jenter 5 prosent (Birkelund og Mastekaasa 2009). I et likestillingsperspektiv er det interessant å merke seg at det er systematisk guttene som kommer mest uheldig ut. Forklarinene er mangefasettert. Biologiske forskjeller, ulik sosial, økonomisk og kulturell bakgrunn er noen forhold som kan tenkes å spille inn. Det er imidlertid god grunn til å sette spørsmålstegn ved hvordan stereotype kjønnsrollemønstre befestet i kultur, religion og lokalsamfunn bidrar til å gi elever mestringsfølelse i møte med skole og barnehage eller ikke. Manglende mestringserfaring kan bidra til at elever trekker seg vekk. Spørsmålet må reises av og i alle subkulturer hvor det er distinkte kjønnsforskjeller på suksessraten i utdanningssystemet. All forkunnskapen som skal være på plass til skolestart i første klasse, kan ikke underkommuniseres. Alle barn skal sikres en sterk læringsplattform, ha lært å sitte stille, konsentrere seg, utvikle finmotorikken og oppøve den sosiale intelligensen.

Erfaringer med likestillingsarbeid i Urtehaugen Barnehage i perioden 2012–2014 mellom

undertegnede jurist og pedagoger og assistenter i fem barnehager har gitt innsikt i hvordan en rettslig standard som «likestilling» må konkretiseres og forankres lokalt for å gi rettsregelen konkret innhold og resultat i praksis. Innledningsvis var det nødvendig å få oppklart hva som legges i ordet «likestilling» og i formuleringen «lik rett til utdanning – fullt pedagogisk utbytte uavhengig av kjønn». Likestilling handler ikke om å ta oppvasken annenhver gang, men om like muligheter til å lykkes i samfunnet nettopp fordi alle får lik mulighet til å lykkes i utdanningssystemet. På foreldremøter viste det seg at alle foreldre er for likestilling når det handler om lik rett til utdanning. Utfordringen for alle er «å holde opp speilet». Se oss selv og se hvor vi ubevisst forskjellsbehandler: fordi det bare er sånn vi alltid har gjort tingene. Noen eksempler: Når guttene av sine mødre blir sendt ut for å rase fra seg «fordi gutter har så mye energi», mens jentene må være snille og rydde før de får gå ut, så er det guttene som går glipp av kompetanse som disiplin, å følge beskjeder og å samarbeide. Tilsvarende hvis dette blir et mønster i skole eller barnehage, at de bråkete guttene slippes ut i fri lek, mens de modne (jentene) får gjøre førskoleoppgaver. Da er det guttene som går glipp av opplæring i konsentrasjon og læringssituasjonen. Det er en forutsetning for å lykkes med likestillingsarbeid at de ansatte vet når en handling kan være direkte eller indirekte diskriminerende på grunn av kjønn.

Likestilling betyr at bredden av valgmuligheter er stor for både kvinner og menn. En felles forståelse av arbeidsoppgaver i yrkesliv og privatliv har over tid gitt endrede arbeidsfordelinger i familiens omsorgsarbeid. Samtidig har andelen deltidsarbeid blant sysselsatte kvinner vært konstant siden 1980-tallet (Aune 2013). Det ser ennå ikke ut til at konsekvensen av den nye folketrygdordningen hvor full opptjening av pensjon forutsetter 40 års arbeidsinnsats, har blitt forstått til fulle. Nye endringer som også vil påvirke oppfatninger av kjønnsrollemønstre, er innføringen av lik verneplikt for



kvinner og menn, som forventes vedtatt av Stortinget i 2014 med ikrafttredelse fra 2015. Det betyr at jenter og gutter ikke har den forskjellen å vise til for fremtiden. Jenter i forsvaret vil være normalt, ikke et mindretall.

En rettslig standard

3. Likestilling er en rettslig standard som skal gjennomføres i praksis av ikke-jurister

Begrepet «en rettslig standard» angir at det handler om en standard hvis innhold har en rettslig kjerne av sannhet, men hvor det konkrete innholdet av standarden vil kunne endre seg i takt med endret kunnskap og innsikt. I tillegg kommer det kompliserende element inn – og som gjelder til felles for en rekke standarder – at standardene skal tolkes og anvendes av ikke-jurister. Ikke-jurister vil fortolke standarden intuitivt etter sitt faglige profesjonelle skjønn, men som ikke automatisk av seg selv vil sammenfalle med standardens rettslige kjerne. Dette betyr at det er sektoransvarlig (kunnskapsminister, departement og direktorat) sammen med skoleeier som har ansvar for å sørge for skoleing av de ansatte om hva som kreves for å oppfylle den rettslige plikten til lik rett til utdanning uavhengig av kjønn. På den annen side er det profesjonelle skjønn til lærerne nødvendig for å kunne se hvordan likebehandlingsprinsippet kan gjennomføres i de ulike fags pedagogiske utfordringer. Dette er en kompleks utfordring som stiller krav til skoleing om likestillingsjuss til forvaltning, skoleeiere og pedagoger og administrativt ansatte. Skoleing må skje ved kursing, utarbeidelse av veiledere, eksempelpaser og ikke minst utvikling av lærebøker og undervisningsmateriell for lærer- og barnehagelærerutdanningen. Rettslige standarder er ikke selvforklarende etter sin formulering i lovteksten med hensyn til konkret innhold og minimumskrav. Det er derfor behov for veiledere og eksempler som ikke-juristene kan bruke som utgangspunkt for tilpasninger lokalt.

Parallelt med utvikling av kunnskapsplattformen

i sektoren og presisering av krav, må tilsynsmyndigheter utvikle sitt veileder- og kontrollarbeid. Ansvaret for å kontrollere at forpliktelsene etter lovene: likestillingsloven, opplæringsloven og barnehageloven, er presisert i lovene selv i tillegg til ansvarsregler i kommuneloven.

Erfaringer fra likestillingsarbeid i arbeidslivet tilsier at manglende overholdelse av regelverket må sanksjoneres. Til syvende og sist handler det om barns rettssikkerhet med hensyn til utdanning og plattform for livslang læring.

Likestilling – noe mer enn din private oppfatning

Erfaringer fra likestillingsarbeid i barnehager viser at det er behov for kunnskap om likestillingsreglene både blant lærere og foreldre. Retten til likestilling uavhengig av kjønn er en klar rettsregel med et forbud mot direkte og indirekte diskriminering på grunn av kjønn. Å fastholde praksis og tradisjoner i undervisningen som systematisk resulterer i at det ene kjønn kommer dårligere ut enn det annet (resultater som blant annet kan leses av statistikk mange år senere), er en lovstridig handling. For skoleeiere og barnehageeiere er det en reell risiko for at den eller de som blir diskriminert, kan gå til domstolene og kreve erstatning for sitt økonomiske tap som følge av mangelfull utdanning. Lik rett til utdanning uavhengig av kjønn er altså noe mer enn privatpersoners meninger om hva likestilling er eller «hvor langt likestilling skal gå».

LITTERATUR

- AUNE, H. (2012): Opplæringslovens og barnehagelovens formålsbestemmelser. Utdanning og stereotype kjønnsroller. Et helhetlig perspektiv: utdanning, arbeid, demokrati og likebehandling. I: H. Jakhelln og T. Welstad (red.), *Utdanningsrettslige emner*, Cappelen Damm forlag.
- AUNE, H. (2013). Deltidsarbeid. Vern mot diskriminering på strukturelt og individuelt grunnlag, Cappelen Damm akademisk.
- MASTEKAASA, A. OG BIRKELUND, G.E. (red.) (2009) Integreert? Innvandrere og barn av innvandrere i utdanning og arbeidsliv, Abstrakt forlag.

På tide å styrke engelskfaget

■ AV ANNA BIRKETVEIT OG KÅRE NITTER RUGESÆTER

Engelskfaget har aldri vært en obligatorisk del av lærerutdanningen i Norge. Konsekvensen er at mange lærere, spesielt på barnetrinnet, blir satt til å undervise i engelsk uten formell kompetanse i faget. I en tid hvor engelsk blir stadig viktigere som nøkkel til internasjonal kommunikasjon, er det på tide med et løft for engelskfaget, både i lærerutdanningen og skolen.



En av de mest markante endringene i det norske samfunnet de siste 20–30 årene er bruken av engelsk språk i dagliglivet. I dag opplever man ikke sjelden at kelneren kommuniserer med gjesten på engelsk. At håndverkeren som kommer hjem til deg er utenlandsk, er vel snarere regelen enn unntaket. I arbeidslivet forventes det at ingeniøren skal kunne forfatte rapporter eller følge opp avtaler på engelsk hvis nødvendig. Flere og flere bedrifter benytter engelsk også som internspråk i sin virksomhet. Helsepersonell skal kunne kommunisere med pasienter på engelsk hvis behov, og det skjer oftere enn før da én av ti innbyggere i landet er innvandrer. I academia oppfordres man til å publisere på engelsk i internasjonale tidsskrift. I tillegg befatter både barn og voksne seg i stor grad med engelsk på fritiden gjennom digitale medier, musikk og film. Vi reiser mer og lenger enn før, og Internett er blitt vårt nye reisebyrå. Mange leser og følger med på nyheter og sport like gjerne på engelsk som på norsk. Listen er lang, engelsk i dagliglivet for både barn og voksne er kommet for å bli. Engelsk har blitt et verktøy som de aller fleste av oss trenger å kunne bruke effektivt og med sikkerhet både i jobb og i fritiden. Selv om ikke engelsk formelt sett er et andrespråk i det norske samfunnet, innehar det en helt annen posisjon enn andre fremmedspråk, og må helt klart kunne karakteriseres som et *lingua franca* i vår kommunikasjon med omverdenen.

Som mangeårige lærerutdannere er det interessant for oss å reflektere over engelskfaget i skolen. Har faget gjennomgått like store forandringer som det engelske språks rolle i samfunnet for øvrig? I hvilken grad reflekteres det at samfunnet trenger

kompetente språkbrukere som både kan beherske «small talk» og kommunisere effektivt på sitt fagfelt? Utvikler man språkbrukere som er mot-takerorienterte og med et stort nok vokabular til å uttrykke seg presist? I hvilken grad lærer elevene å lese og søke målrettet informasjon på engelsk? Vi har fulgt studenter i praksis gjennom mer enn to tiår, og har vært engasjert i ulike forsknings- og utviklingsprosjekter knyttet til engelskfaget i grunnskolen, noe som har gitt oss et interessant innblikk i hvilken klasseromspraksis som er toneangivende. På tross av tilgjengelig kunnskap om hvordan man best lærer språk, og nye læreplaner, ser vi fremdeles at undervisningsmetodene i overraskende stor grad er de samme som før. Gloseprøvene og læreboktekstene dominerer stadig i mange engelskklasserom, og elevene får i liten grad anledning til å oppøve sin aktive språkkompetanse.

Hvordan man lærer språk

Nation (2001, 2008), sitert i Hestetraet (2012: 178), hevder at språk læres på fire forskjellige måter som alle må ha sin plass i undervisningen. Han skiller mellom meningsfokuset input (*comprehensible meaning-focused input*, dvs. hvor eleven lytter eller leser for å finne informasjon), språkfokuset læring (*language-focused learning*, dvs. fokus på spesielle ord og uttrykk som skal læres), meningsfokuset output (*meaning-focused output*, dvs. fokus på å snakke eller å skrive) og utvikling av flyt (*fluency development*, dvs. fokus på språkbruk av kjent vokabular og konteksten ordene blir brukt i). Vokabular kan også grupperes som høyfrekvent eller lavfrekvent alt etter hvor ofte ordene forekommer.





Ifølge Nation og Hwang (1995) er det å lære de 2000 hyppigst forekommende ordene i engelsk et godt utgangspunkt for studier av språket. Men man trenger mellom 6000 og 9000 ord for å beherske muntlig og skriftlig kommunikasjon på engelsk. Ifølge Hestetraet (2012: 179) er ekstensiv lesing en måte å lære både høyfrekvent og lavfrekvent vokabular på; å beherske det førstnevnte er en nødvendig forutsetning for det sistnevnte.

I språklæringen skilles det også mellom tilsiktet og tilfeldig språklæring (*intentional* og *incidental language learning*). Tilsiktet språklæring er bevisst og med fokus på «study of words». Ifølge Schmitt (2008: 341) er dette en effektiv metode som fører til raskere læring og gjør det lettere å huske ordet. Tilfeldig språklæring skjer derimot ubevisst. Norske barn og ungdommer i dag er ganske massivt eksponert for engelsk gjennom media. En slik type språkpåvirkning har god effekt, ikke minst blant yngre barn i den fasen de er spesielt mottakelig for språklig påvirkning («the critical period»). Dette er det solid dokumentasjon på fra forskning (for eksempel Vanderplank, 2009). Effekten er særlig sterk når det gjelder språkforståelse.

Norsk i engelsktimene

Forskningsbasert kunnskap om hvordan man lærer fremmedspråk, reflekteres i liten grad i engelskundervisningen.

Selv om det heldigvis er noen hederlige unntak, opplever vi ofte i praksis at undervisningen i barne-skolen i overraskende stor grad faktisk foregår på norsk. Dersom læreren sier en setning på engelsk, synes det å være vanlig praksis å umiddelbart oversette til norsk. Den vanlige forklaringen fra lærerens side er at dette gjøres for at svake elever ikke skal føle seg utenfor. En slik tenkning fører til at det totale læringsutbyttet for klassen blir mye dårligere. For å trene språkferdigheter effektivt er det helt essensielt at kommunikasjonen i engelskundervisningen foregår på engelsk, og at læreren legger opp til et interaktivt klasserom der elevene får trening i å lytte til og å bruke språket, en metode som ligger tettest mulig opp til naturlig språklæring. Slik skaper man et læringsmiljø som gir både meningsfokusert input og utilsiktet språklæring.

Det å blande to språk, målspråk og førstespråk, i undervisningen kan faktisk være negativt i en

språklæringssituasjon, noe som igjen understreker hvor viktig det er å bruke engelsk mest mulig i timene. En undersøkelse av Mitterer og McQueen (2009) er interessant i denne forbindelse. De fant at det å se på engelskspråklig TV med undertekster på førstespråket, i vårt tilfelle norsk, faktisk var til hinder for språklæringen, mens dersom undertekstene var på engelsk var læringseffekten god. De forklarte dette med *lexical interference*, dvs. at man blander sammen vokabularet i førstespråket og det språket som skal læres.

Passiv eksponering er ikke nok

Den kompetansen som elevene utvikler gjennom passiv innlæring av engelsk, må utnyttes i engelskundervisningen i skolen, men den må ikke brukes som en sovepute. I en ny undersøkelse som tar for seg norske 11–13-åringers grunnleggende uttalestrukturer på engelsk (Rugesæter 2012, 2014) går det for eksempel fram at utvidet språkinnlæring gjennom media har svært liten eller ingen innflytelse på utviklingen av de deler av det fonologiske systemet som nordmenn gjerne har problemer med. Der er derfor liten tvil om at elevene trenger opplæringsformer i skolen som har fokus på praktisering og interaktiv bruk av engelsk.

Læreboken er ikke nok

I sin doktorgradsstudie, *The Acid Test*, fant Hellekjær (2005) at norske studenter som begynner på høyere utdanning, ikke er godt nok forberedt til å lese pensumstoff på engelsk. Dette skyldes at fokus i skolen er på nærlesing av kortere læreboktekster, og målet er at elevene skal beherske teksten i detalj. Elevene leser i liten grad ekstensivt, for eksempel romaner på engelsk hvor fokuset er på helheten i teksten. Ifølge Krashen (2004) lærer man ikke bare å forstå hovedinnholdet i en tekst, men også vokabular, grammatikk og stavemåte. Ja, man blir også bedre til å skrive gjennom å lese. I tillegg viser forskning at når man eksponeres for nye ord og uttrykk mer enn 10 ganger, øker læringen av de nye elementene i språket (Pellicer-Sánchez og Schmitt, 2010). Engelskundervisningen må legges opp slik at elevene får et «språkbad». Det skjer når engelsk brukes som arbeidsspråk i klasserommet og når læreren gir forklaringer og instruksjoner på engelsk og ikke på norsk. Det skjer også når elevene får tid



og ro til å lese ekstensivt på skolen eller hjemme. Gjennom ekstensiv lesing møter eleven språket i stadig nye sammenhenger og får nettopp et «språkbud». Effekten ekstensiv lesing har på språklæring, er dokumentert i mange studier. Birketveit og Rimmereides studie (2013) av motivasjon og språklæring hos en klasse norske 11-åringer som leste billedbøker og illustrerte bøker ekstensivt, viste at elevene utviklet bedre skriftlige narrative skriveferdigheter og skrev lengre tekster med hyppigere bruk av adverbialer. I tillegg viste studien at elevene hadde høy motivasjon for lesingen.

At læreboken dominerer som læringsmateriale i engelskfaget, viser både våre egne observasjoner og forskning (Drew, 2004; Drew, Oostdam og van Toorenburg, 2007; Hestetraet, 2012). I barneskolen er læreverket *Stairs* sterkt markedsledende. En grunn til at denne boken er blitt så populær, er trolig at den har tekster som er nivådelt (3 nivå), slik at læreren kan argumentere for at læringsstoffet er tilpasset ulike nivåer. Som andre læreverk er fokus her på innhold, vokabular og grammatikk og øvinger relatert til nytt stoff. Tekstene varierer i lengde, men lengre tekster kan ofte være utdrag av bøker. Med kun læreboken som utgangspunkt tør vi hevde at de fleste engelsktimer blir forutsigbare og kan oppleves som lite variert. Og mest bekymringsfullt av alt er det at elevene får en begrensende eksponering for språket. De blir ikke utfordret i tilstrekkelig grad. Ved å la læreboken bestemme aktivitetene i engelsktimen, går lærerne i den fallgruben at de tror at når elevene kan fylle ut arbeidsoppgavene og scorer godt på gloseprøvene, kan de engelsk. Arbeidet i timen vil bestå av gjennomgang av hjemmelektse, ny lekse, gjennomgang av oppgaver i arbeidsboken og en gloseprøve i ny og ne. Arbeidsboken på de øverste trinnene (6.-7. klasse) gir få utfordringer, spesielt når det gjelder å ta språket i bruk gjennom å gi muntlige presentasjoner eller skrive sammenhengende fortellinger. Ikke rart at spranget over til ungdomsskolen blir krevende for mange. Heller ikke rart at mange senere i studiene eller arbeidslivet erfarer at de ikke har gode nok engelskkunnskaper. God engelskkompetanse er evnen til å bruke språket målrettet, presist og i en kontekst. Det er også evnen til å lese og søke informasjon både i kortere og lengre tekster.



Noen engelske bøker som kan egne seg for ekstensiv lesing i grunnskolen.

Kunnskapsløftet fremhever lesing som en av de grunnleggende ferdighetene i alle fag. På tross av det man vet om effekten av ekstensiv lesing, består lesing i engelskfaget i hovedsak av nærlesing. Selv om det finnes et veritabelt skattkammer av egnede engelskspråklige tekster (Birketveit & Williams, 2013), er det trist å konstatere at skolebibliotekene i barneskolen synes å ha sovet i timen når det gjelder engelskspråklige bøker. Svært få skoler har et utvalg av engelskspråklige bøker som gjør det mulig å lese ekstensivt. Når skolene kjøper inn nytt materiale, er det som oftest nye lærebøker. Ved å prioritere annerledes og heller investere i forskjellige typer bøker på engelsk som omhandler ulike emner, gir man elevene muligheter både til å velge lesestoff ut fra personlige interesser og velge bøker på ulikt nivå. Slik kan man få til tilpasset opplæring etter lystprinsippet gjennom å la eleven selv sitte i førersetet. Samtidig vil man oppfylle målene i Kunnskapsløftet om at elevene skal møte ulike typer tekster.

Et nødvendig løft for engelskfaget

Kravene uttrykt i Kunnskapsløftet er høye, og knyttet til forståelsen av engelsk som et stadig viktigere kommunikasjonsmiddel internasjonalt for et lite land som Norge, men timetallet i ungdomsskolen har paradoksalt nok gått ned, og ikke opp, de siste årene. Engelsk, som ett av tre fag som har skriftlig eksamen etter endt grunnskole, har et timetall fra 1. til 10. klasse som er under halvparten av matematikk og mindre enn en tredel av norsk. Faktisk hører engelsk med til de tre fagene som har færrest undervisningstimer i grunnskolen (Udir, 2012).



Å skape et interaktivt klasserom krever gode engelskkunnskaper hos læreren, så vel som god innsikt i moderne fremmedspråksmetodikk. Når flertallet av dem som underviser i engelsk i barneskolen ikke har noen formell utdanning i faget (engelsk er fortsatt et valgfag i lærerutdanningen), er forutsetningen for god språkopplæring ikke til stede i svært mange klasserom. En annen faktor er at i motsetning til norsk og matematikk er det ingen karakterkrav når det gjelder engelsk ved inntak til lærerutdanningen. Noe av forklaringen på de gammeldagse metodene som fremdeles er i bruk i engelskundervisningen, ligger nok i manglende formell kompetanse hos mange lærere.

Den store underkompetansen i engelsk er et stort problem i den norske grunnskolen. I barneskolen mangler ca. 70 prosent av lærerne som underviser i faget formell kompetanse i engelsk (SSB, 2007). Da den nye GLU-reformen ble innført i 2010, var en av hensiktene å styrke faglærerprofilen. Vi arbeider ved en av landets største lærerutdanninger, og hos oss utdanner vi bare marginalt flere engelsklærere nå enn tidligere, og langt fra mange nok til å fylle underdekningen i regionen. Dersom engelskundervisningen skal styrkes og moderniseres i tråd med det ny og sentral forskning forteller oss om språklæring, må det et kraftig løft til når det gjelder lærernes kompetanse i faget. Sammenholdt med nedgangen i timetallet for engelskfaget rimer det bildet vi ser, svært dårlig med de ambisiøse målene vi finner i Kunnskapsløftet og rollen engelsk har som et stadig viktigere *lingua franca* i vårt land. I Sverige har man gjort engelsk obligatorisk i lærerutdanningen. Det er på høy tid at engelskfaget styrkes også i den norske lærerutdanningen, ikke minst med tanke på at utdanningen fra 2017 skal bli 5-årig.

LITTERATUR

- BIRKETVEIT, A. & WILLIAMS, G.** (Red.). (2013). *Literature for the English Classroom; Theory into Practice*. Bergen: Fagbokforlaget.
- BIRKETVEIT, A. & RIMMEREIDE, H.E.** (2013). Using authentic picture books and illustrated books to improve L2 writing among 11-year-olds. *The Language Learning Journal*. DOI:10.1080/09571736.2013.833280
- DREW, I.** (2004). *Survey of English teaching in Norwegian primary schools*. Læringscenteret: Stavanger University College.
- DREW, I., R. OOSTDAM, R. & VAN TOORENBURG, H.** (2007). Teachers' experiences and perceptions of primary EFL in Norway and the Netherlands: a comparative study. *European Journal of Teacher Education*, 30(3), 319–341.
- HELLEKJÆR, G.O.** (2005). The acid test. Does upper secondary EFL instruction effectively prepare Norwegian students for the reading of English textbooks at colleges and universities? (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo.
- HESTERÆT, T.** (2012). Teacher cognition and the teaching and learning of EFL vocabulary. I: A. Hasselgren, I. Drew & B. Sørheim (Red.), *The Young Language Learner: Research-Based Insights into Teaching and Learning*, (s. 177–190). Bergen: Fagbokforlaget.
- LÆREPLANVERKET FOR KUNNSKAPSLØFTET** (2006). Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <<http://www.udir.no/klo6/ENG1-03/Hele/?lplang=eng>>.
- KRASHEN, S.D.** (2004). *The Power of Reading*. Portsmouth: Heinemann.
- MITTERER, H. & MCQUEEN J.** (2009). Foreign Subtitles Help but Native-Language Subtitles Harm Foreign Speech Perception. *PLoS ONE* 4(11), 1–5.
- NATION, I.S.P.** (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NATION, I.S.P.** (2008). *Teaching Vocabulary: Strategies and Techniques*. Boston: Heinle.
- NATION, I.S.P. & HWANG, K.** (1995). Where would general service vocabulary stop and specific vocabulary begin? *System*, 23: 35–41.
- PELLICER-SÁNCHEZ, P. OG SCHMITT, N.** (2010). Incidental vocabulary acquisition from an authentic novel: Do Things Fall Apart? I: *Reading in a Foreign Language*, 22 (1), 31–55.
- RUGESÆTER, K.N.** (2012). Phonological competence in English among Norwegian pupils and implications for the teaching of pronunciation in the English classroom. I: A. Angela, I. Drew & B. Sørheim (Eds.), *The Young Language Learner. Research-based Insights into Teaching and Learning*. (s. 119–130). Bergen: Fagbokforlaget
- RUGESÆTER, K.N.** (2014). Difficult Contrasts: an analysis of phonemic distinctions in the English of young Norwegian learners seen against the backdrop of incidental foreign language learning. *Acta Didactica Norge*, (under utgivelse).
- SCHMITT, N.** (2008). Instructed second language vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 12(3), 329–363.
- SSB** (2007). Statistisk sentralbyrå. <www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/rapp_200721/rapp_200721.pdf>.
- UDIR** (2012). <www.udir.no/Upload/Rundskriv/2012/Udir-1-2012-vedlegg-1.pdf>.
- VANDERPLANK, R.** (2009). *Déjà vu? A decade of research on language laboratories, television and video in language learning*. *Lang. Teach.* 43:1, 1–37.



Anna Birketveit er førstelektor i engelsk ved lærerutdanningen, Høgskolen i Bergen. Hun underviser i engelsk litteratur og didaktikk, og har skrevet fagartikler og forskningsartikler om bruk av barne- og ungdomslitteratur i engelskundervisningen. Hun har vært medredaktør for boken *Literature for the English classroom: theory into practice* (Fagbokforlaget, 2013). Birketveit har undervist både i grunnskolen og videregående skole.



Kåre Nitter Rugesæter er førstelektor i engelsk språk ved lærerutdanningen, Høgskolen i Bergen. Han har fartstid som språklærer i skolen og 25 års erfaring fra lærerutdanningen, hvor han primært har undervist i engelsk fonologi. Han har også publisert artikler og gitt ut lærebok innenfor dette feltet. I tillegg har han arbeidet ved Universitetet i Newcastle og vært daglig leder ved Det Norske Studiesenteret i York.

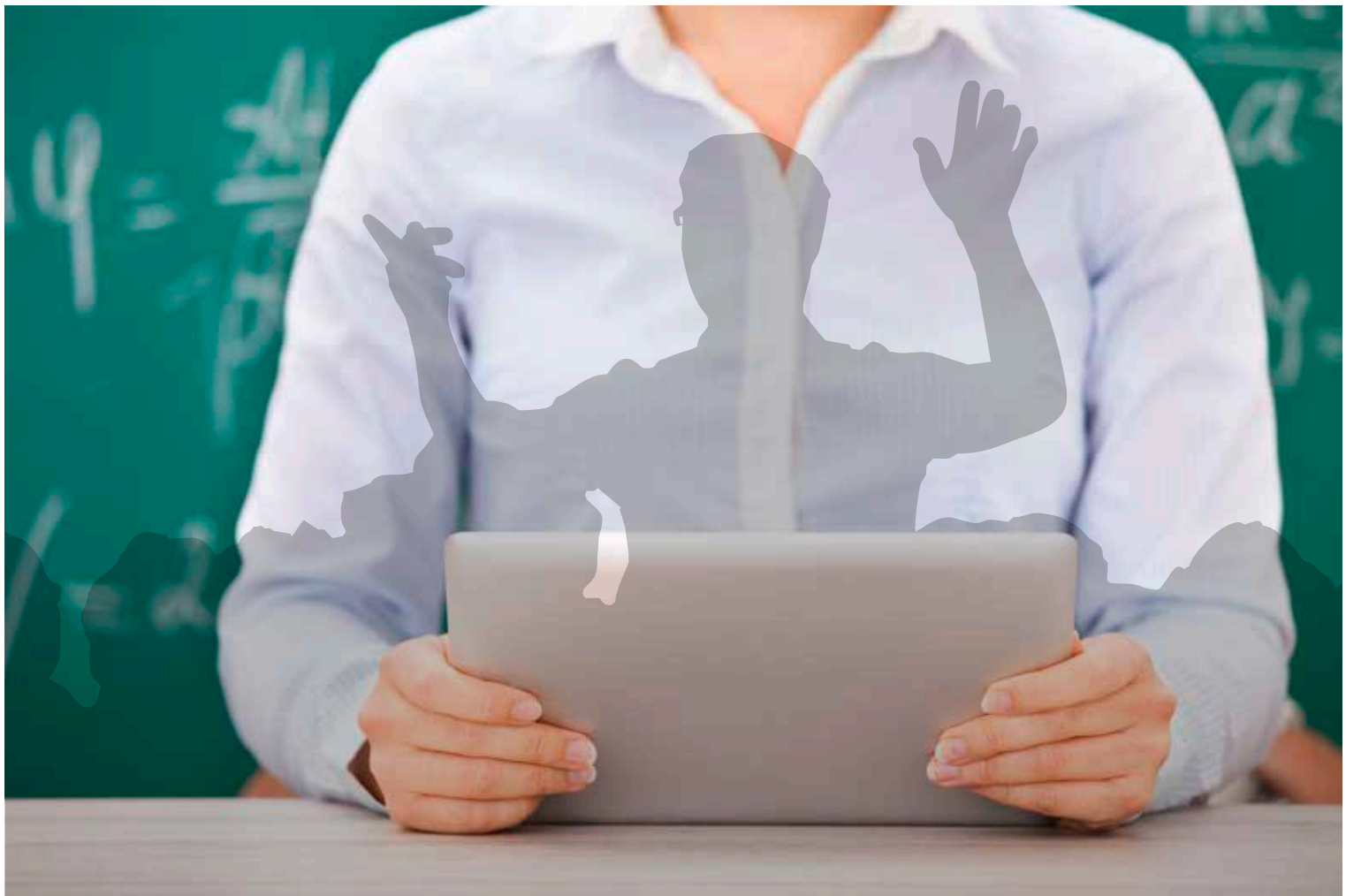


Foto: © fotolia.com

Øve, øve, jamt og trutt...

Klasseleiing og profesjonsutvikling i praksisfeltet

■ AV DORTHEA SEKKINGSTAD OG INGRID SYSE

Klasseleiing for betre læringsmiljø er sett på dagsordenen gjennom stortingsmeldingar og andre styringsdokument. Ei undersøking viser at eigenrefleksjon, erfaringsdeling og tilbakemeldingar frå elevane er dei vanlegaste strategiane lærarane brukar for å utvikle denne kompetansen.

Nordahl (2010) forstår klasseleiing som «lærarens evne til å skape et positivt klima i klassen, etablere arbeidsro og motivere til arbeidsinnsats». I melding til Stortinget nr. 22 (2010-2011), den såkalla ungdomstrinnmeldinga, blir skulebasert etterutdanning i klasseleiing nemnt som eit prioritert område i arbeidet med å heve kompetansen til

lærarane. Utdanningsdirektoratet (Udir) har sett i gang eit stortilt femårig skulebasert kompetansehevingsprogram der ungdomstrinnmeldinga er lagt til grunn. Klasseleiing er eitt av områda som blir løfta fram som viktig for å profesjonalisere lærarstanden og auke kvaliteten på opplæringa for elevar (Udir, 2012a).

Ramma for studien

Vi har studert fagtekstar frå 38 lærarar på ein ungdomsskule som har delteke på skulebasert vidareutdanning i klasseleiing (Høgskulen i Sogn og Fjordane, 2010)¹. Kurset gjekk over eitt skuleår. Det var seks dagsamlingar og mellomliggjande arbeid. Forelesingane på kursdagane hadde sentrale kjenneteikn på god klasseleiing som gjenomgangstema (Udir, 2012b). I tillegg var det sett av tid til refleksjon i mindre grupper rettleia av høgskuletilsette. Lærarane valde sjølv kva utviklingsområde dei ville arbeide med og kva tiltak dei ville prøve ut. I løpet av kurset skreiv dei tre loggar og tre refleksjonsnotat. Eksamensoppgåva bygde på desse og var ein fagtekst der lærarane oppsummerte og reflekterte over eiga utvikling som klasseleiar i lys av relevant teori.

Vi har analysert desse fagtekstane for å finne ut: *Korleis utviklar lærarar kompetansen sin som klasseleiar?* For å få svar på dette har vi undersøkt kva sider ved klasseleiing lærarane konkret vel å arbeide med, og kva strategiar dei brukar for å utvikle eigen kompetanse på dette området.

Funn og analyse

Vi finn to utviklingsområde som lærarane vel å arbeide med og fire strategiar dei brukar for å utvikle egne ferdigheiter som klasseleiarar. Vi presenterer først dei to utviklingsområda struktur og relasjonar. Deretter ser vi nærare på dei fire strategiane under eitt.

Klasseleiing og arbeid med struktur

Alle lærarane valde å jobbe med å få struktur på undervisninga, og dei fleste fokuserte på god start og avslutning på dagen og timen. Av og til er det elevane som er årsaka til at timen ikkje startar presis, av og til dei sjølve: «Eg har trudd at eg var ein svært presis person, men vil no halde auge med meg sjølv: Er eg verkeleg presis?» Når timen eller dagen er slutt, erfarer fleire at tida spring frå dei før dei får tid til å summere opp og få ei skikkeleg avslutning: «Må bruke meir tid på dette, men eg får det ikkje til!!!»

Det same gjeld dei som prøver å få til gode rutinar og gode overgangar mellom ulike

Utviklingstiltak	Kva gjer lærarane	Erfaringar/utfordringar
1. Oppstart (36)	▪ møte presis/starte timen presis ▪ starte med fag/elevaktivitet ▪ presentere innhald/mål med økta	▪ lett å bli hefta før oppstart
2. Avslutning (16)	▪ lærar bestemmer når det er slutt ▪ oppsummering av lærar/elevvar ▪ meldingar/lekse/faste rutinar	▪ passe klokka ▪ rutinar skilir fort ut
3. Overgangar (5)	▪ ulike former for signal ▪ førebu elevane på overgang ▪ faste strukturar	▪ korte, konkrete og tydelege beskjedar og ikkje for mange samstundes

Tabell 1: Utviklingsområde 1: Struktur

undervisningsøkter. Likevel klarar mange å endre rutinar og får ein god start. Det dreier seg om å prøve ut og ikkje gje opp. Ein lærar seier at ho må «øve, øve jamt og trutt». Fleire nemner også at dei treng tid til å reflektere kring eigen praksis for å kunne endre denne.

Tabell 1 gir ein oversikt over kva lærarane gjer når dei vel å jobbe med struktur. Tala i parentes viser kor mange som har valt utviklingstiltaka. Lærarane kunne velje fleire.

Klasseleiing og arbeid med relasjonar

Å byggje gode relasjonar til elevane er viktig for mange av lærarane. Knappt halvparten av dei vel å prøve ut bruk av positiv merksemd. Då er dei særleg opptekne av å vere konkrete når dei rosar og å prøve å halde fokus på det eleven skal halde fram med å gjere, og ikkje det eleven skal slutte med. Lærarar er vande med å korrigere åtferd. Det blir opplevd som ei stor utfordring å gje ros, særleg når dei har elevvar som er krevjande. «Likevel har eg ikkje gitt opp trua på at naboros er ein metode som kan fungere, men her trengst det mykje øving».

Vel halvparten av lærarane har fokus på å

etablere gode relasjonar gjennom fagleg aktivitet og ved å lage reglar for forventa åtferd. Utfordringane som går igjen, er å ha fokus på det eleven meistarar og å vere konkret i tilbakemeldingane. Å balansere fokus på fag opp mot det å skape gode relasjonar, er heller ikkje alltid like enkelt: «Mitt fagfokus og ønske om et visst læringstrykk kan ha lagt en demper på mulighetene for å etablere gode nok relasjoner til elevene».

Tabell 2 gir ein oversikt over kva lærarane gjer når dei vel å jobbe med relasjonar.

Klasseleiing og strategiar for å utvikle eigen kompetanse

Lærarane nyttar seg i hovudsak av fire hovudstrategiar. For det første skriv alle at dei reflekterer over og vurderer eigen praksis. Mange klarar å løfte seg litt opp og ser seg sjølv utanfrå. Då handlar det om å «... halde oppe eit høgt bevisstheitsnivå rundt eigen praksis, utprøving og refleksjon». Fleire uttrykkjer at dei har mykje å lære sjølv om dei har mange års erfaring. Den andre strategien handlar om erfaringsdeling og samhandling med andre lærarar. Meir enn halvparten viser til at dei samarbeider med teamet/klasseleiarane/trinllærarane og hentar idear og tips frå dei. Nokre få uttrykkjer eksplisitt at dei ønskjer meir samarbeid då dei ser på lagspel med andre som viktig. Her er dei mest opptekne av samarbeid om felles reglar for åtferd. Berre to seier dei brukar kollegaer for å observere eigen praksis i klasserommet for å vidareutvikle seg.

Tilbakemelding frå elevane er den tredje strategien lærarane nyttar for å utvikle eigen praksis. Vel ein tredel skriv at dei brukar innspel frå elevane. Dette er ofte knytt til samtalar om kva reglar for åtferd som skal gjelde. Nokre få seier dei brukarlogg der elevane kan kome med tips og idear. Her er det litt uklårt om dette gjeld tips til det faglege opplegget eller tilbakemelding til lærar om hans/ hennar måte å leie læringsarbeidet på. Ein skriv at ho har bedt elevane vurdere undervisninga. «Dette gav meg mange interessante innspel, både når det gjeld sterke sider og når det gjeld forbettringspotensialet i min undervisningspraksis». Andre viser til at elevsamtalen kan

Utviklingstiltak	Kva gjer lærarane	Erfaringar/utfordringar
1. Bruk av positiv merksemd (20)	• naboros • fokus på kva eleven skal starte med, ikkje slutte med • konkret ros • støttande relasjonsbygging med vekt på fagleg kontakt og fokus på forventningar	• balansere læringstrykk og etablere gode relasjonar • lett å gløyme fokus på det elevane skal gjere • lett å gløyme/oversjå enkelte • enkelte elevar krev mykje tid – korleis fordele merksemda mellom elevane?
2. Byggje relasjonar gjennom fag og etablere reglar for åtferd (23)	• fagleg engasjerte lærarar • inkludere elevar i utvikling av reglar • alle elevar har ansvar for oppgåver knytt til orden • forventningssamtale med elevane • tydeleg formulerte forventningar	• utfordring at det er ulike reglar i klassane • lærarar handsamar same situasjon ulikt

Tabell 2: Utviklingsområde 2: Relasjonsbygging

vere ein arena for å få tilbakemelding frå elevar på eigen praksis.

Den fjerde strategien er knytt til lesing av faglitteratur. Alle viser til at dette har vore nyttig for dei – særleg litteratur som gir konkrete tips om korleis dei kan takle ulike situasjonar. Vi finn også uttrykk for at lesinga gir nye perspektiv på klasseleiing: «I dette studiet har eg fått meir teoretisk kunnskap om klasseleiing. Nokre nye vinklingar som har gjort at eg har reflektert over min praksis som klasseleiar». Litteraturen blir også brukt som eit korrektiv eller stadfesting på at dei gjer det som er rett: «No skal eg lese og sjå kva boka seier».

Diskusjon av lesernes valg

Vi ser at lærarane vel å konsentrere seg om område som også forskning viser er viktige for god klasseleiing: regelkompetanse (struktur og klassereglar) og relasjonskompetanse (Nordenbo, 2008, Hattie, 2009, Nordahl, 2010). Lærarane ser at det å

byggje gode relasjonar er viktig, men vi ser også at dei koplar relasjonsbygging til fagleg aktivitet og utvikling av reglar for åtferd. Dermed er dei også innom det tredje område Nordenbo (2008) peikar på i sin rapport: didaktisk kompetanse.

Sjølv om lærarane i vår studie sannsynlegvis var påverka av den teorien dei fekk presentert på første samlinga, vil det vere rimeleg å gå ut frå at dei valde område der dei opplevde dei hadde eit forbettringspotensial. Det kan likevel vere eit spørsmål om dei valde område der dette potensialet var størst, eller om dei valde det dei opplevde som minst nærgående/minst utfordrande.

Undersøkinga vår byggjer på eigenrapportering frå lærarane. Argyris og Schön (1996) brukar omgrepa uttrykt teori om det den enkelte seier han gjer ut frå det han veit om seg sjølv, og bruks-teori, om det han faktisk gjer, men treng ikkje sjølv vere medviten om. Å redusere gapet mellom det vi trur vi gjer og det vi faktisk gjer, blir då viktig i ein utviklingssamanheng. Når lærarane stort sett baserer seg på egne erfaringar og opplevingar, kan det vere vanskeleg å vite om bruks-teorien og den uttrykte teorien samsvarar. Her er det grunn til å tru at tilbakemeldingar frå elevane kan fungere som eit korrektiv for lærarane. Det er ikkje noko i materialet vårt som tyder på at lærarane brukar dette systematisk. Lærarvurdering som eit verktøy for profesjonsutvikling er eit tema som no blir nærare utgreidd og vurdert (t.d. Gnist, 2014).

Vidareutdanningskurset har med seg mange av elementa frå aksjonslæringstradisjonen: systematikk i utprøvinga, erfaringsdeling og refleksjon, lesing av teori og ny utprøving (Tiller, 2006). Den felles refleksjonen er sentral i aksjonslæringsprosessen. Mange av lærarane i studien vår seier dei snakkar med kollegaer og utvekslar erfaringar, tips og idear, og får hjelp til å kome vidare. Det er ikkje tydeleg i empirien vår kva kvalitet det er på refleksjonane, kor djupe desse er og om lærarane brukar teori som verktøy for å analysere og forstå det som skjer. Vi vil likevel peike på at det at dei måtte skrive om og reflektere kring kva dei gjorde, kan utgjere eit analytisk element. Dette kan også ha medverka til å auke medvitet kring handlingane

og auke forståinga av samanhengar slik vi har vist at enkelte gir uttrykk for.

Eit viktig spørsmålet er: Samtaler lærarar på ein måte som fremjar analyse og djupare refleksjon som kan gi eit fugleperspektiv (metaperspektiv) på eiga klasseleing? Kan dei stille dei «rette» spørsmåla til eigen og andre sin praksis som opnar for vidare refleksjon? Ertså og Irgens (i Postholm 2012) byggjer på Eraut (1994) når dei seier at det å kunne bruke teori for å analysere praksis, er ein føresetnad for kritisk å kunne reflektere over praksis. Viss ikkje, kan dei lett bli fanga i egne, tidlegare erfaringar. Materialet vårt gir ikkje svar på dette. Fleire uttrykkjer likevel at dei er blitt meir medvitne om eigen praksis. Dei byrjar tenkje og reflektere over om det dei gjer, er det rette. Dermed bevegar dei seg frå det Argyris og Schön (1996) kallar enkeltkretslæring (enkel korrigering) til dobbeltkretslæring (gjer vi dei rette tinga?).

Bruk av teori er eit viktig element i aksjonslæringsprosessen og er knytt til analyse og refleksjon over aktiviteten (Tiller, 2006). Vidareutdanningskurset sette krav til lesing av litteratur, og deltakarane skulle vise til litteratur når dei skreiv loggane. Alle lærarane seier dei har hatt utbytte av teorien dei har lese. Det er dei bøkene som gir praktiske tips og råd dei fleste viser til, men mange skriv også at lesing av litteratur gir dei større forståing for kvifor det er viktig med relasjonar, motivasjon, konkrete tilbakemeldingar osv. Litteraturen ser ut til å påverke den indre dialogen og refleksjonen kring det som skjer i klasserommet, og enkelte gir uttrykk for at dei får ei aha-oppleving når dei blir «tvinga» til å lese teori i samband med praktisk utprøving. I kva grad dette også gir eit bidrag til å lære å lære, altså læring på det øvste nivået til Argyris og Schön (1996), gir ikkje materialet vårt noko svar på. Det kan likevel vere grunn til å trekkje ein forsiktig konklusjon om at når lærarar individuelt og i fellesskap byrjar å setje delar av eigen praksis under lupa på ein systematisk måte, kan det auke motivasjonen for å sjå nærare på andre sider av eigen praksis også.

Blir dyktige gjennom å øve

Lærarane i studien vår vel å utvikle kompetansen sin som klasseleiar gjennom å arbeide med å byggje relasjonar til elevane og å leggje gode og tydelege strukturelle rammer kring læringsarbeidet. Hovudinstrykket vårt er at dei ved å øve jamt og trutt opplever å bli dyktigare til å leie læringsprosessar. Dei mest nytta strategiane går gjennom erfaringsdeling med kollegaar, refleksjon over eigen praksis og tilbakemeldingar frå elevane. Lesing av faglitteratur ser også ut til å bidra til kompetansehevinga. Meir systematikk kring innhenting av data om eigen praksis, kan sjå ut til å vere viktig for at lærarar skal utvikle kompetansen sin som klasseleiarar ytterlegare. Observasjon i klasserommet i tillegg til systematisk bruk av tilbakemeldingar frå elevane, kan dermed vere nyttig. Kunnskap om dialogen som verktøy for å kunne stille «rette» spørsmål til eigen og andre sin praksis, kan også vere med på å fremje eit djupare refleksjonsnivå. Kva rammevilkår lærarane får for å utvikle kompetansen sin individuelt og i fellesskap på denne måten, blir dermed viktig. Dette er eit leiaransvar.

NOTER

- ¹ Artikkelen byggjer på ein større artikkel der det er gjort greie for metode og teori (Sekkingstad og Syse, 2013)

LITTERATUR

- ARGYRIS, C. OG SCHÖN, D. (1996). *Organizational Learning II: Theory, Method and Practice*. Reading, Massachusetts: Addison – Wesley.
- GNIST (2014). *Rapport til drøfting i Gnist-partnerskapet*. Fra arbeidsgruppen som har utredet forutsetninger for en ordning med lærervurdering. 04.04 2014 Henta 19.06.2014 frå <<http://www.gnistweb.no/aktuelt/271/nye-rapporter-med-laerervurdering-som-tema.html>>.
- HATTIE, J. (2009). *Visible learning – A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- HØGSKULEN I SOGN OG FJORDANE (2010). *Klasseleiing*. Studiehandbok 2010/2011. Henta frå <<http://studiehandbok.hisf.no/no/content/view/full/7821>>.
- MELD.ST. 22 (2010-2011). *Motivasjon – mestring – muligheter*. Oslo. Det kongelige kunnskapsdepartement. Henta frå: <<http://www.regjeringen.no/pages/16342344/PDFS/STM201020110022000DDDPDFS.pdf>>.
- NORDENBO, S.E. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole: et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet*, Oslo. [København]: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag og Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.
- NORDAHL, T. (2010). *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handling i skolen*. 2. utgave. Universitetsforlaget Oslo.
- POSTHOLM, M.B. (red) (2012). *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Tapir Akademiske Forlag. Trondheim.
- SEKKINGSTAD, D. OG SYSE, I. (2013). *Klasseleiing og profesjonsutvikling i praksisfeltet*. I FOU i praksis. Tapir akademisk forlag <<http://tapironline.no/fil/vis/1150>>
- TILLER, T. (2006). *Aksjonslæring – forskende partnerskap i skolen*. Motoren i det nye læringsløftet. 2. utgave. HøyskoleForlaget. Kristiansand
- UDIR (2012a). *Betre læringsmiljø*. Henta frå <<http://www.udir.no/Laringsmiljo/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo2/>>
- UDIR (2012b). *Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeidet med klasseledelse på Ungdomstrinnet*. Henta frå <http://www.udir.no/Upload/Ungdomstrinnet/Rammeverk/Ungdomstrinnet_Bakgrunnsdokument_klasseledelse_vedlegg_1.pdf?epslanguage=no>



Dorthea Sekkingstad er høgskulelektor i utdanningsleiing ved Høgskulen i Sogn og Fjordane, avdeling for lærarutdanning og idrett. Ho har vore studieleiar for PPU-utdanninga (praktisk-pedagogisk utdanning) og har leiar- og undervisningsoppgåver knytt til PPU-utdanninga og vidareutdanningane innan rettleiing og klasseleiing. Ho har arbeidd som lærar og rektor i ei årrekke.



Ingrid Syse er høgskulelektor i utdanningsleiing ved Høgskulen i Sogn og Fjordane, avdeling for lærarutdanning og idrett. Ho har lang erfaring som lærar, avdelingsleiar og pedagogisk leiar ved vidaregåande skule og har praktisk erfaring med å leie kommunale og regionale skuleutviklingsprosjekt. Ho underviser på masterstudiet i skuleleiing og på rektorskulen, men er også involvert i klasseleiing og vurdering.

Ledelse i skolen

Nye holdninger gir resultater

■ AV PER TRONSMO

Nordmenn har tradisjonelt hatt et ambivalent forhold til ledelse, både generelt og i skolen. Men i løpet av de siste ti årene er det blitt både stuerent og aktuelt å anerkjenne ledelse som viktig. Dermed er det også stadig flere som ønsker å utforske mulighetene som god ledelse kan gi.

På få år har ledelse kommet høyt opp på dagsordenen i utdanningssektoren. Synet på hva som er god ledelse, har endret seg vesentlig. Skoleledere har fått mer støtte og hjelp til å utøve lederrollen, og lederne har opparbeidet seg høyere legitimitet. Statlige myndigheter har gått inn og tatt delansvar for utvikling av lederskapet i skolen. Det er etablert en nasjonal rektorutdanning, samt en nasjonal standard eller norm for hva som anses som god ledelse i skolen.

Siden oppstarten i 2009 har 1300 skoleledere gjennomført rektorutdanningen. 500 deltakere er for tiden i gang, og 500 nye vil bli tatt opp høsten 2014.

Regjeringen ønsker å videreføre og forsterke rektorutdanningen. Det er etablert tilsvarende lederutdanning for styrere i barnehager, og fra høsten vil det også være i gang nasjonal lederutdanning for PPT-ledere.

Etter at det nasjonale veilederkorpsset ble



Foto: © dispicture/fotolia.com

etablert i 2009, har 79 kommuner og fylkeskommuner fått ledelsesveiledning. 20 nye står for tur.

Ledelse har stor betydning

Ledelse kan ha svært stor betydning. På godt og vondt. Både for enkeltpersoner, for grupper, for organisasjoner og for land. Alle vet at god ledelse kan ha stor effekt, utløse sterke krefter og et stort potensial, og at dårlig ledelse kan ha store negative virkninger. Det vanligste problemet i mange organisasjoner er kanskje *mangelen på* ledelse. Det åpner opp for tilfeldigheter, «den sterkeste rett», manglende prioritering, at problemer blir liggende, at konflikter blir liggende, at prosesser ikke styres og ledes, at beslutninger ikke fattes osv.

Slik er det i alle sosiale systemer, både i offentlig forvaltning, i næringslivet, i politikken, i familien, i idretten, i frivillig arbeid osv. Likevel har det i mange kretser vært sterk skepsis til ledelse, ikke bare til den konkrete ledelse som utøves der og da, men også til *betydningen* av ledelse.

Et ambivalent forhold til ledelse

Mange i Norge har et ambivalent forhold til ledelse (Sørhaug 1996). På den ene siden ønsker vi oss sterke, dyktige og kraftfulle ledere. Vi dyrker fremdeles Fridtjof Nansen, Roald Amundsen, C.J. Hambro, Einar Gerhardsen, Jens Christian Hauge og Gro Harlem Brundtland. På den andre siden har vi en lang tradisjon for å bekjempe ledere og autoriteter. En leder skal være «en av oss», i hvert fall ikke mer enn «fremst blant likemenn». De skal både være helt spesielle og helt vanlige. De skal på en måte være både ledere og ikke-ledere. Det er mange grunner til denne dobbeltheten.

Historisk har det vært slik at Norge inntil nylig var et fattig land. Vi har vært dominert av svenskekonger og danskonger i århundrer, blitt ydmyket og stått med lua i hånden. Kampen mot overmakten, kampen mot autoritetene, striheten og originaliteten er blitt nasjonale dyder. Askeladden er blitt nasjonalsymbolet i våre eventyr. Peer Gynt og Kjerringa mot strømmen er blitt symboler i vår litteratur. Ingen av disse er vel akkurat ansvarlige ledertyper. Det er nok ikke tilfeldig at vi to ganger har stemt nei til det europeiske fellesskap, på tvers av en bortimot samlet maktelites anbefaling.

Geografisk er det jo slik at befolkningen er

spredt ut over det ganske land, til dels i svært isolerte og små områder. Evnen til å overleve alene er trenet opp. Trangen til å styre selv er sterk. Kampen mot sentralisering har gått hånd i hånd med kampen mot embetsmannsstaten.

Politisk er det interessant å trekke fram studentopprøret fra 1968, som ble sterkere i Norge enn i de fleste andre land. Styrken i ML-bevegelsen var særnorsk, og har nok vært med på å prege manges forhold til ledelse. Igjen kan vi ane dobbeltheten: En autoritær ideologi i kampen mot den etablerte makteliten. Det har vært en dyd og en folkesport å kritisere autoriteter. Det skal ikke så mye til før vi mobiliserer fakkeltog i Norge. Det har i mange kretser vært mer stuerent å være i opposisjon enn i posisjon.

Religiøs har vi vel heller ikke alltid vært villige til å innordne oss. Kirkeasyl kan sees på som en av vår tids måter å protestere på. Hans Nielsen Hauge har for mange vært selve lederidealet. En sterk leder, men i opposisjon.

Ledelse som noe kontroversielt

Ledelse handler blant annet om makt, påvirkning, interesser, verdier og konflikthåndtering. En del av dette vil selvsagt være kontroversielt.

Norge er ett av de mest egalitære land i verden: Det er liten avstand mellom leder og underordnet (Hofstede 2005). En utbredt misforståelse er imidlertid at idealet i våre arbeidsorganisasjoner bør være mest mulig demokrati, at alle bør ha en stemme (Boethius 1989). Altså at spesifikke krav til for eksempel kompetanse nedtones til fordel for stemmerett. Demokrati er først og fremst en samfunnsform, mer enn en organisasjonsform eller en ledelsesform. Det er ikke uten videre slik at alle bør ha én stemme i en arbeidsorganisasjon. Ulike personer har ulik kompetanse og ulike roller. Universiteter og sykehus er eksempel på organisasjoner som er organisert i hierarkier, først og fremst etter *kompetanse*. Det skal vi være glade for når vi havner på sykehus.

Torodd Strand (2009) sier:

Feil-innrettet ledermakt er ille, men mangel på ledermakt kan også gi negative utslag. De maktesløse lederne har ikke personlige forutsetninger for å fylle sine roller, eller de er plassert slik at motstridende krav eller for små ressurser hindrer

dem i å fungere godt. Maktesløse ledere kan ikke ta stilling til konflikter og uklarheter, de kan ikke hindre uønsket atferd, de kan ikke kanalisere ressursene mot organisasjonens mål, de kan ikke gi nødvendige garantier til organisasjonsmedlemmene og de må ty til fordekte og dysfunksjonelle metoder for å opprettholde sin posisjon.

Ledelse handler mye om å håndtere overraskelser, uforutsette hendelser, dilemmaer og «unntak fra hovedregelen». Det objektive og rasjonelle kan man som oftest håndtere gjennom regler, systemer, strukturer, faste prosedyrer eller delegering. Ledelse er å håndtere «rotet» (Mintzberg 2010), og *utøve skjønn*.

Den skandinaviske ledelsesmodellen

Geert Hofstede (2001, 2005) har studert nasjonale kulturer i en rekke land, og finner at den skandinaviske ledelseskulturen skiller seg ut på to ledelsesdimensjoner: Kort maktdistanse (det vil si kort avstand mellom leder og medarbeider, altså flat pyramide), samt en svært feminin kultur.

En norsk studie (Grenness 2012) viser at «den skandinaviske ledelsesmodellen» er kjennetegnet av

- høy etisk standard
- teamorientering/preferanse for gode arbeidsrelasjoner
- ambisjon om konsensus
- likhet mellom kjønn
- sterk vekt på prosess
- konflikt-unngåelse
- lite resultatorientert
- langsom beslutningsprosess
- lite synlige ledere
- uklare kontrollmekanismer

Det er selvfølgelig to sider ved denne norske ledelseskulturen. Den ene er at den er i overensstemmelse med verdier vi gjerne ønsker å bekjenne oss til. Den andre er at den passer best i «godt vær». Når det røyner på, kan vi lett få en utfordring. 22. juli-rapporten (2012) tar opp dette. Rapportens hovedkonklusjon er egentlig «tafatt ledelse på alle nivåer».

Ledelsesutfordringer i utdanningssektoren

Det norske skolesystemet er sterkt desentralisert.

Ansvar for grunnopplæringen ligger hos 428 kommuner og 18 fylkeskommuner. I et slikt desentralisert system er man helt avhengig av kompetente, kraftfulle, lojale og modige ledere. Man trenger ledere som tar lederskapet, inntar rollen, påtar seg ansvaret og som har legitimitet hos lærere, foreldre og andre.

Utfordringene i skolen vil sannsynligvis øke. Endringer i våre samfunn vil få betydning for skolen: Migrasjon og mobilitet, ny digital verden, mer mangfoldig samfunn, individualisering, økende forskjeller, spesielle utfordringer for guttene, mer krevende foreldre, budsjettproblemer osv. (OECD 2010, 2013). Ledelse av endringsprosesser kommer til å bli mer vanlig og mer krevende.

Vår nasjonale politikk bør derfor innbefatte å gi lederne mer støtte, hjelp og profesjonell trening og utvikling.

Utdanningsdirektoratets tidlige satsing på ledelse

Utdanningsdirektoratet ble etablert 15. juni 2004, med hovedoppgave å implementere Kunnskapsløftet.

Allerede i desember 2004 ble det utarbeidet et internt utkast til strategi for en ledessatsing, og vi begynte å drøfte ambisjonene både internt og eksternt. Vi utarbeidet en skisse til faglig rammeverk, i samarbeid med mange av de fremste fagmiljøene på ledelse og organisasjon i inn- og utland (Strand 2009, Mintzberg 2005, Cameron & Quinn 2013, Busk & Ehrstrand 2003). Vi møtte imidlertid skepsis fra nær sagt alle kanter. Vi besluttet derfor å gå forsiktig fram og ta ett skritt av gangen. Vi fastholdt imidlertid tanken om at her hadde sentrale myndigheter en viktig rolle å spille. Hvorfor møtte vi skepsis og motstand?

- Det ville representere en ny rolle for sentrale, statlige myndigheter. Tradisjonelt har man begrenset seg til å drive myndighetsutøvelse, samt legge forholdene til rette. Den ansvarlige skoleeier skulle så gjøre resten. Ved å være så operativ som vi her la opp til, og gå så «tett på», ville vi lett risikere å «trække i andres bed».
- Mange markerte en reell uenighet med oss når det gjaldt synet på ledelse og ledelses betydning i skolen. Flere universitetsmiljøer uttrykte dette høyt og tydelig.

Vi mener at det er flere grunner til at det kan være legitimt for statlige myndigheter å gå inn i en slik rolle:

1. Statlige myndigheter skal gjennomføre regjeringens politikk, som skal gjelde for *alle* kommuner. En viktig del av denne politikken er utjevning. I dag er det store ulikheter i Norge når det gjelder barns muligheter til å få en god start. Staten skal bidra til å kompensere for svake skoleeiere.
2. Statlige myndigheter har *systemansvaret* i samfunnet. Det dreier seg om å ta ansvar for *helheten*, som går på tvers av sektorer, profesjoner, nivåer og offentlig/privat-dimensjonen.
3. Staten er en stor og ressurssterk aktør, sammenlignet med de fleste kommunene i Norge. Staten har en stordriftsfordel, for eksempel når det gjelder å kunne utvikle og gjennomføre gode lederutviklingstilbud.

Representanter for direktoratet reiste i tiden 2005–2009 land og strand rundt og holdt faglige foredrag om ledelse, samt drøftet ledelsesspørsmål og ledelsesutfordringer med alle interessenter, aktører og aktuelle fagmiljøer i sektoren.

I 2008 kom det politiske vendepunktet, med St.meld. 31 (2007–2008) «Kvalitet i skolen». Her kom ledelse opp som et viktig tema, og det ble åpnet opp for at statlige myndigheter også skal kunne etablere støtte- og hjelpeaktiviteter overfor skoleeier. Her fikk Utdanningsdirektoratet et mandat til å sette fart i ledelses-satsingen. Et viktig moment var imidlertid at dette skulle være *støtte*, og ikke styring. Det skulle være frivillig å delta på de tilbudene som skulle utvikles.

Selv om veien fram til dagens situasjon på en del områder har vært konfliktfylt, kan vi i dag konstatere at dette er historie. I dag er det en *samlet utdanningssektor* som står bak satsingen, aktivitetene og rammeverket.

Overordnede krav til den nasjonale rektorutdanningen

Det ble stilt følgende overordnede krav til rektorutdanningen. Den skal

- være et svar på de utfordringene skolen står overfor

- være et tilbud til rektorer og andre skoleledere i grunnsopplæringen i Norge
- være styrt og målrettet
- være behovsrettet
- ha et praktisk siktemål

Skoleeier har selv sagt det formelle ansvaret for kompetanseutvikling for sine skoleledere. Den nasjonale rektorutdanningen er ett tilbud til skoleledere, og skal være i tillegg til, ikke i stedet for, andre tilbud.

Syn på ledelse som legges til grunn i rektorutdanningen

I konkurransegrunnlaget for lederutdanningen står blant annet:

Ledelse er å ta ansvar for at en oppnår gode resultater. En leder er også ansvarlig for at en oppnår resultatene på en god måte, at medarbeiderne har et godt og utviklende arbeidsmiljø, og at den virksomheten som lederen er ansvarlig for, også er rustet til å oppnå gode resultater i framtiden. En rektor har derfor et samfunnsoppdrag i tillegg til å sørge for den daglige ledelsen av den enkelte skolen.

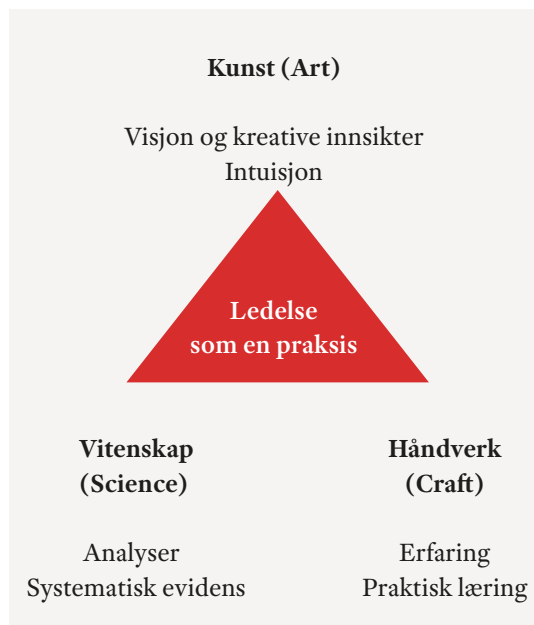
En leder er per definisjon ansvarlig for alt som skjer innenfor egen virksomhet, og har i den forstand en arbeidsgiverrolle. I tillegg til ansvaret for sin egen virksomhet har alle ledere et medansvar for helheten i organisasjonen.

Å ha ansvaret betyr selv sagt ikke at lederen skal gjøre alt selv. Ledelse utøves først og fremst gjennom andre. Lederen delegerer oppgaver og myndighet, men ansvaret kan ikke delegeres. Det betyr likevel ikke at medarbeiderne er uten ansvar, men det innebærer at lederen aldri kan fritas for sitt ansvar.

Ledelse i vår sammenheng er verken en vitenskap eller en profesjon, men en *praksis* som læres



gjennom erfaring, og som er forankret i den konteksten ledelse foregår i. Henry Mintzberg (2009) har laget en modell av dette:



Ledelse finner sted der hvor *kunst*, *håndverk* og *vitenskap* møtes. *Kunst* bringer ideer og integrasjon, *håndverk* skaper sammenhenger og bygger på praktiske erfaringer, og *vitenskap* bidrar til struktur og orden gjennom systematisk analyse av kunnskap.

Det meste av arbeidet i en organisasjon som kan standardiseres eller programmeres, trenger ikke involvering fra ledere, det kan spesialister ta seg av. Ledere sitter igjen med mye av «rotet» – uhåndterlige problemer, kompliserte sammenhenger, overraskelser, konflikter og dilemmaer. Dette gjør ledelse til en *myk* praksis og skaper behov for merkelapper som intuisjon, dømmekraft og visdom.

Prioriterte kompetanseområder i rektorutdanningen

1. Elevenes læringsprosesser

En utfordring er å ha et riktig ambisjonsnivå for skolens virksomhet, det vil si verken for høyt eller for lavt. En annen utfordring er å kunne gjøre gode analyser av elevresultater og andre data om skolens virksomhet som gir tilstrekkelig kunnskap om hva som må til for å utvikle skolen videre. En tredje utfordring er å legge til rette for at alle lærere får veiledning og støtte i sitt praktiske arbeid med undervisning og læring.

2. Styring og administrasjon

En utfordring er at mange rektorer ikke er klar over eller utnytter sitt handlingsrom. Derfor er kunnskap om lov- og avtaleverket og hvilke forpliktelser og hvilken styringsrett rektor har, særskilt viktig.

3. Samarbeid og organisasjonsbygging

En utfordring er å kunne utvikle skolen som organisasjon hvor ansatte samarbeider, bygger fellesskap, kultur og lærer sammen. En annen utfordring er å gi ansatte tilbakemelding slik at de blir utfordret, støttet og veiledet. En tredje utfordring er å legge til rette for ansattes kompetanseutvikling. En fjerde utfordring er å gjennomføre «den vanskelige samtalen». En femte utfordring er å mobilisere skoleeier og andre aktører som *samlet system*.

4. Utvikling og endring

En utfordring er å lede endringsprosesser. En annen utfordring er å øke lærernes metode-repertoar og sette lærerne i stand til å begrunne og skape en praktisk, variert, relevant og utfordrende undervisning. En tredje utfordring er å involvere alle ansatte i utviklingsarbeidet.



5. Lederrollen

Særlig viktige utfordringer for en skoleleder er, i stikkords form:

- Rolleforståelse
- Trygghet i lederrollen
- Mot og kraft til å lede
- Personlig og faglig styrke til å stå opp og ta lederskap
- Identitet som leder
- Legitimitet
- Lojalitet

Effektiv utvikling av ledelse

Det er vanskelig å dokumentere effekten av lederutdanning, og det er få som har forsøkt å gjøre det på en vitenskapelig måte. Likevel finnes det mye kunnskap og erfaring når det gjelder hva som virker og ikke virker. Det er viktig å ha en praksisnær tilnærming, og det sentrale er å forstå den læringen som skjer i lederprogrammer i sammenheng med ledelse i praksis. Rektorutdanningen baserer seg på disse erfaringene som er oppsummert av Mintzberg (2005, 2009 og 2013), og som også er gjengitt i Delrapport 1 fra evalueringen, blant annet at:

- Ledere kan ikke skapes i et auditorium.
- Ledelse læres på arbeidsplassen, fremmet av et spekter av erfaringer og utfordringer.
- Utviklingsprogrammer kan hjelpe ledere å skape mening fra deres erfaringer, gjennom å reflektere over det personlig og med kolleger.
- Det å bringe læringen tilbake til organisasjonen må være en del av denne utviklingen for å påvirke organisasjonen.
- Lederutvikling bør derfor også handle om organisasjonsutvikling.
- Team av ledere forventes å drive endringer i organisasjonen.

I tillegg har vi erfaring med at personlig nærgående aktiviteter, som for eksempel coaching, mentoring, rollespill, ferdighetstrening, 360 graders tilbakemelding, aksjonslæring og mester-svenn-læring, har god effekt på læring og utvikling for ledere. Læring har begrenset praktisk effekt dersom den ikke er tett koblet til handling.

Deltakerne skal involvere egen skole og

organisasjon, inkludert skoleeier, i læringsaktiviteter slik at det lokalt skjer organisatorisk læring.

Kunnskap om ledelse

I konkurransegrunnlaget for lederutdanningen står:

Den kunnskapsmessige/akademiske/kognitive siden er vesentlig. Men ledelse er per definisjon en type handlinger. I en praktisk sammenheng er derfor *ferdigheter i ledelse* viktigere enn kunnskap om ledelse. Men det er selvsagt ingen nødvendig motsetning. Tvert imot, kunnskap er som regel en av forutsetningene for handling. Skoleledere trenger både det man kan kalle lederopplæring/lederstudier (innlæring av kunnskaper), ledertrening (oppøvelse av ferdigheter) og lederutvikling (bearbeiding av holdninger).

Her er vi ved det som har medført de største utfordringene for de fleste av tilbyderne. Akademia arbeider jo først og fremst med kunnskaper. Å trene på ferdigheter og å eksponere og bearbeide holdninger, har tilbyderne måttet streve mye med. Men de har i stor grad lyktes.

Skillet mellom kunnskap og handling er viktig. Den mest omfattende, grundige og oppsummerende boken om ledelsesforskning som er skrevet på norsk, er professor Tian Sørhaugs bok «Managementlitet og autoritetens forvandling» (Sørhaug 2004). Da forlaget lanserte boken, innledet Tian Sørhaug med å si: «Dette er ikke en bok om ledelse. Dette er en bok om *kunnskap* om ledelse. Og det er noe annet!»

Gode evalueringer

Rektorutdanningen følges av to forskningsmiljøer (NIFU/NTNU Samfunnsforskning 2011, 2012, 2013), som gjør grundige evalueringer. Så vidt vi vet er det aldri gjort en så dyptgående evaluering av et lederopplæringstiltak i Norge tidligere, verken i offentlig eller privat virksomhet.

Delrapport 1 (2011) er en *faglig gjennomgang*. Her går man grundig gjennom rammeverk, forskning på området, sammenligning med andre land osv.

I Delrapport 2 (2012) er spørsmålet: *Hvor fornøyd er deltakerne?*

Dersom vi slår sammen alle spørsmålene som er stilt og tar med alle seks programmene, får vi en gjennomsnittsskår på 5,5 på en skala fra 1–6. Dette er usedvanlig høyt for denne type virksomhet.

I Delrapport 3 (2013) er hovedspørsmålet: *Hva har deltakerne lært?*

Her måler forskerne det som kalles mestringsforventninger, som er en sentral indikator på den individuelle kapasiteten til å endre seg og utvikle seg som leder. Høye mestringsforventninger påvirker innsats, utholdenhet, aspirasjonsnivå og mål. Her finner forskerne signifikante endringer i mestringsforventninger hos deltakerne når det gjelder områder som *trygghet i lederrollen, endringskapasitet, engasjement, autonomi og handlingsrom* samt *tidsbruk til pedagogisk virksomhet*.

Dette må så langt vurderes som svært gode resultater. Den endelige rapporten kommer høsten 2014. Den vil ha et litt større datagrunnlag, og i større grad ha fokus på utdanningens *effekt*.

Nylig kom resultatene fra TALIS 2013 (NIFU 2014), som er et OECD-prosjekt hvor 33 land er med. Her kom noen oppløftende resultater for Norge, som kanskje delvis er en effekt av rektorutdanningen. Det er en positiv utvikling i Norge når det gjelder tilbakemelding til lærere siden 2008. Da sa 66 prosent av norske rektorer at de vurderte lærerne årlig eller oftere. I 2013 oppgir 78 prosent av rektorene at de vurderer lærerne en gang i året eller mer.

Rektorene rapporterer at de legger stor vekt på klasseromsobservasjoner, elevresultater og tilbakemeldinger fra elever og foreldre når de gir tilbakemeldinger til lærerne. Omtrent halvparten av norske lærere mener at tilbakemeldinger blant annet fører til endret undervisningspraksis og vurderingspraksis. I 2008 var det bare en tredjedel av lærerne som rapporterte om endret undervisningspraksis etter tilbakemelding fra rektor.

Internasjonal interesse for den norske rektorutdanningen

Andre etater i Norge har uttrykt ønske om å etablere lignende lederutdanning. Direktoratet har hatt besøk av delegasjoner fra flere land som vil

høre om erfaringene. Direktoratet har også blitt invitert til å holde foredrag om rektorutdanningen, blant annet for myndigheter og utdanningslederne i Finland. Fra OECD er vi bedt om både å skrive (OECD 2013) og holde foredrag på konferanser.

LITTERATUR

- BOALT BOËTHIUS, S. & GERNER, K. (1989). *Ledare och ledda på daghem. En analys av hur olika ramfaktorer inverkar på interaktionsprocessen*. IGOR-rapporter nr. 27.
- BUSK, Y., EHRSTRAND, B. (2003). *Rinkebyskolan*. Stockholm, Natur och kultur.
- CAMERON, K.S. & QUINN, R.E. (2013): *Identifisering og endring av organisasjonskultur – De konkurrerende verdier*. Cappelen Damm.
- EVALUERINGSRAPPORTER FRA NIFU/NTNU-SAMFUNNSFORSKNING: <<http://www.udir.no/Utvikling/Rektorutdanning/>>
- GRENNES, T. (2012). *På jakt etter en norsk ledelsesmodell* (Magma nr. 4 2012).
- HOFSTEDE, G. (2001). *Culture's Consequences*.
- HOFSTEDE, G., HOFSTEDE, G.J. (2005): *Cultures and organizations* McGraw-Hill.
- KOMPETANSE FOR EN REKTOR – FORVENTNINGER OG KRAV: <http://www.udir.no/Upload/skoleledelse/5/Kompetanse_for_en_rektor.pdf?epslanguage=no>
- MINTZBERG, H. (2005). *Managers, not MBA's*. Berrett-Koehler.
- MINTZBERG, H. (2009). *Managing*. Prentice Hall.
- MINTZBERG, H. (2013). *Simply Managing*. Pearson.
- NOU 2012:14 (2012). *Rapport fra 22. juli-kommisjonen*.
- NIFU (2014). Resultater fra TALIS 2013 – Norske hovedfunn fra ungdomstrinnet i internasjonalt lys.
- OECD (2008). Pont, Nusche and Moorman: *Improving School Leadership*.
- OECD (2010). *Trends shaping education*.
- OECD (2013). *Educational research and Innovation. Leadership for 21st Century Learning*.
- ST.MELD. 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen*
- STRAND, T. (2009). *Ledelse, organisasjon og kultur*. Oslo, Fagbokforlaget.
- SØRHAUG, T. (1998). *Om ledelse – makt og tillit i moderne organisering*. Oslo, Universitetsforlaget.
- SØRHAUG, T. (2004). *Managementlitet og autoritetens forvandling*. Oslo, Fagbokforlaget.
- UTDANNINGSDIREKTORATET (18.12.08): *Konkurransegrunnlag: «Konkurranse om nasjonalt utdanningsstilbud for rektorer»*
- UTDANNINGSDIREKTORATET (18.12.08): *Kompetanse for en rektor – forventninger og krav. Grunnlagsdokument og utgangspunkt for anbudsutlysning*



Per Tronsmo er i dag seniorrådgiver i Utdanningsdirektoratet og har vært ansvarlig for den nasjonale ledelsessatsingen. Han har bred erfaring fra ledelse: som leder, forsker, rådgiver og lederutvikler. Han har vært ansatt i Administrativt forskningsfond ved Norges handelshøyskole, blant annet som leder for «Solstrandprogrammet». Dessuten har han hatt ansvar for en rekke lederutviklingsprosjekter i bedrifter, departementer, direktorater, kommuner, skoler, sykehus samt regjeringen. Tronsmo har tidligere vært avdelingsdirektør i Statskonsult, og stabsdirektør i Utdanningsdirektoratet fra 2004 til 2011.

Den vanskelige læreretikken

■ AV PER TORE DALEN

Den nye profesjonsetiske plattformen har problematiske sider som har fått for liten oppmerksomhet. Det kommer fram når man ser den i lys av alternative og tidligere former for pedagogisk etikk. Vekten på felles forståelse og samarbeid er ikke nødvendigvis så selvfølgelig og kan ha uheldige pedagogiske konsekvenser.

25. oktober 2012 vedtok sentralstyret i Utdanningsforbundet «den etiske plattformen for lærerprofesjonen». Frøydis Oma Ohnstad minnet oss nylig om det med sin artikkel «Lærerprofesjonens etiske plattform – og hvordan lærerutdanningen kan bruke den» (*Bedre skole* 2/2014).

Det synes som plattformen prinsipielt sett er blitt betraktet som relativt uproblematisk. Vanskelighetene ligger i arbeidet med å gjennomføre den. Dette burde i seg selv være nok til å stanse opp og stille noen helt enkle, men grunnleggende spørsmål: 1) Hva kan det komme av at vi først nå får en eksplisitt formulert pedagogisk yrkesetikk? Det har tross alt vært reflektert over pedagogikkens etikk i over to tusen år. Det er naturligvis heller ikke noen hemmelighet. Da plattformen fylte ett år høsten 2013, skrev *Utdanning* at det nye var «eit felles uttrykk for dei verdiane og det etiske ansvaret profesjonen har» (*Utdanning* 18/2013). Det nye er altså det felles grunnlaget for personalet. Spørsmålet blir likevel: Hvorfor har dette blitt så viktig nå når det ikke var det før?

Det neste spørsmålet det kan være naturlig å stille er: 2) Kan plattformen i det hele tatt brukes i praksis? Den forutsetter en pedagogikk basert på

meget bevisste overveielser med utgangspunkt i eksplisitt formulerte prinsipper, normer og verdier. Men i den daglige undervisningen må det tas beslutninger kontinuerlig der og da. Det er sjelden mye tid til refleksjon. Det oppstår nok «etiske dilemmaer», men de dukker opp i den pedagogiske rutine, og selv rutiner forutsetter en form for profesjonell etisk kompetanse. Når det legges så stor vekt på at handlingsvalg skal begrunnes og legitimeres med referanse til de formulerte prinsipper og verdier, synes det ikke å være stor toleranse for intuitiv, ureflektert handling og etablert rutine. Handlingene må være synlige for kolleger, og læreren må være åpen for kritikk basert på plattformen. Hvis dette blir realitet i norsk skole, vil avstanden mellom før og nå bli meget tydelig. Det kan gi en nyttig anledning til å overveie noen svært sentrale pedagogiske spørsmål.

Den personlige relasjon

For å se at plattformen ikke er så aldeles uproblematisk i pedagogikken, kan vi sette den i kontrast til andre forståelser av etikk. Noen forfattere har pekt på noe karakteristisk for de nære personlige relasjoner som en rasjonell etikk overser. En av dem er den amerikanske psykologen Carol

Gilligan, som tok et oppgjør med den Habermas-inspirerte etikken som dominerte i hennes fagmiljø. Den var etter hennes mening typisk «mannlig», og i motsetning til den formulerte hun en teori om en «kvinnelig» etikk som særpreger de nære forhold mellom mennesker. Den rasjonelle etikk er tilpasset den mer upersonlige «offentlige» sfære.

Sosiologen Zygmunt Bauman opererer med en lignende motsetning, men uten å relatere de to moraltyper til ulike kjønn. Her er et karakteristisk sitat:

Jeg er moralsk *før* jeg tenker. Det er ingen tenkning uten begreper (alltid generelle), standarder (også generelle), regler (alltid potensielt generaliserbare). Men når begreper, standarder og regler kommer inn på scenen, går den moralske impulsen ut; moralsk tenkning tar dens plass, men etikk er utformet i skikkelse av Lov, ikke moralsk trang. Det vi kaller etikk ga Jean Fourastié betegnelsen ‘morales des savants’ [«de lærdes moral»], som han stilte i kontrast til ‘morales du peuple’ [«folkets moral»]. Den siste, antydte han, ‘er svært nær instinkt. I motsetning til de lærdes moral, kommer den ikke

fram gjennom resonnement og bevis' ... Han påstår også at moralen ('morales du peuple') er 'oppofrelsens moral' – det vil si, den viser seg å være det når den blir bedømt i ettertid på grunnlag av dens virkninger (*Postmodern Ethics*, 1993, s. 61, min oversettelse).

Det er altså ifølge Bauman en primær moralsk impuls, som er grunnleggende, men som skyves til side når begreper og regler innføres. Den rasjonelle etikk er ikke ugyldig, men den er inadekvat i nære relasjoner som bunner i den enes umiddelbare, ureflekterte følelse av ansvar for den annen. Det begynner med et forhold mellom to, men kan med tålmodighet og følsomhet utvides til å omfatte flere, i pedagogisk sammenheng ligger det nær å tenke på en skoleklasse. Forholdet er skjørt og krever tid og ro til å etablere seg. Det er vanskelig å se hvordan dette kan skje uten at læreren kan lukke døra – både i bokstavelig og overført forstand – og dyrke forholdet til «sine» elever. Den åpne og gjennomsiktige skoleorganisasjonen vi har hatt de siste tjue år – i alle fall som ideal – er ikke noen gunstig ramme for en slik pedagogikk.



Administrativt og profesjonelt nivå

En viktig begrunnelse for reformene i 1990-årene var tilnærmet konsensus blant skoleforskere om at et overskyggende problem var lærermiljøenes individualistiske kultur. Oppgaven var å skape grunnlag for samarbeid (Andy Hargreaves, *Lærerarbeid og skolekultur*, 1996, s. 195). Det er naturlig å se de politiske og administrative tiltak som skulle sikre større samordning og den nye etikkplattformen som uttrykk for samme problemforståelse. Plattformen formulerer en allmenn etikk som gjelder for forholdet mellom lærere og elever, lærere seg imellom og lærere og ledere. Når man leser Ohnstadts artikkel, får man ikke inntrykk av at etiske dilemmaer i forholdet mellom lærere og ledere byr på spesielle utfordringer. Men det er det all mulig grunn til å tro at det gjør på bakgrunn av det vi vet om hyppige og skarpe konflikter mellom de to nivåene. Forholdet mellom administrative og profesjonelle hensyn blir lett uklart.

Tenkemåten på lederkontorene på den ene siden og i klasserommene og lærerværelset på den andre trekkes lett i ulike retninger. Det kan få alvorlige konsekvenser i en byråkratisk styrt skole. Hargreaves har gitt en rik og godt underbygget framstilling av de mange spenninger og konfliktfylte forhold som har preget skoleutviklingen de siste tiårene. Motsetningen mellom det administrative og det profesjonelle kommer til uttrykk i to ulike tidsoppfatninger, som han kaller «monokron» og «polykron» tid. Forholdet administrativt/profesjonelt kan for eksempel se slik: Lav kontekstbevissthet / Høy kontekstbevissthet; Planer og prosedyrer

/ Mennesker og relasjoner; Offentlig sfære, økonomi og yrke / «Privat» sfære, det uformelle, hjemmet; Mannlig / Kvinnelig.

Den velrenommerte kanadiske organisasjonsforsker Henry Mintzberg regner skoler (sammen med særlig universiteter og sykehus) til såkalte *fagbyråkratier* («professional bureaucracies») (*The Structure of Organizations* 1979). Mintzberg sammenfatter mye tidligere litteratur på feltet, og han nevner at andre forfattere foretrekker betegnelsen «kollegial» organisasjon. Beskrivelsen passer i hovedsak godt også på norske skoler før 1990-årsreformene. Fagbyråkratiet har en kompleks struktur, hvor administrasjon og profesjon hører til hver sin del. Den administrative delen er nærmest en hjelpestruktur for den profesjonelle. En noe forskjellig, men på dette punktet beslektet framstilling, gir Gunnar Berg og Erik Wallin (*Skolan i ett organisationsperspektiv* 1982). Når skillet kolliderer og profesjonen ikke lenger har beskyttelse i institusjonen, kommer lærerne i en vanskelig skvis.

Lærernes tause kunnskap

Fagbyråkratiet er en mindre gjennomslukt og rasjonelt organisert arbeidsplass, og det kan gi personlig forankret kunnskap mer frihet. Gunn Imsen har i artikkelen «Målstyring i skolestua» (Klassekampen 21. mars 2009) pekt på at de valgene lærerne gjør, i stor grad bygger på «erfaring og tause kunnskap»:

Politikere og skoleeiere krever kunnskap om «what works», slik at «evidens» framstår som en ny styringsstrategi. I skolesammen-

heng er det grunn til å stoppe opp og spørre hva man mener med forskning og at noe er forskningsbasert, hva slags kunnskap en ser for seg, og hvordan den skal kunne tas i bruk. ... Detaljerte, forskningsbaserte anvisninger om hvordan skolen skal undervise vil ikke bare være en trussel mot lærernes metodefrihet, men en trussel mot selve lærerprofesjonaliteten.

Hvis lærerne faktisk bygger på personlig erfaring og «taus kunnskap», kan vi trygt si at det er et misforhold ikke bare mellom administrasjon og profesjon, men også mellom det rådende kunnskapssyn og den kunnskap lærere faktisk bruker i sin daglige gjerning. Og det kan synes som plattformens etikk er like fjern fra praksis. Avstanden mellom det rådende kunnskapssyn og tause kunnskap (i vid forstand ikke bare hos termens opphavsmann Michael Polanyi, men også Ludwig Wittgenstein, Thomas Kuhn og andre) har Kjell S. Johannessen nylig gitt en pregnant framstilling av (*Norsk filosofisk tidsskrift* 2/2013). Slik kunnskap er blitt til under personlige og kontekstuelle forutsetninger, og kan heller ikke formidles og praktiseres som isolerte *resultater*. Det er dessuten innebygget en etikk i selve den forskningsmessige kompetansen, og det samme gjelder profesjonell kunnskap mer allment forstått. Etikk er her altså ikke noe som kommer i tillegg til fagkunnskap, men er en del av den.

Ikke minst den aktuelle diskusjonen om testregimet og hvordan det styrer skolens arbeid, viser at muligheten i høy grad er til stede for

at den profesjonelle basis i personlig erfaring og taus kunnskap har vanskelige betingelser. Det må betraktes som en skjerpelse av noe som ligger innebygget allerede i selve målstyringskonseptet. Da de rasjonalistiske målstyringsreformatorene studerte fagbyråkratiene, så de nærmest et uregulert kaos (Erik Oddvar Eriksen, *Den offentlige dimensjon*, 1993, s. 97). Kunnskapen var ikke bare taus, den var også usynlig.

Handling og person

Plattformen fokuserer på *handlinger*, de gode handlinger. Men etikk kan også betraktes annerledes. Det gjør Aristoteles, som Ohnstad trekker inn et sted (s. 54). Temaet her er behovet for *mot*. Mot er ikke en handling, men forutsetning for visse handlinger i form av en personlig egenskap, altså ikke et formulert prinsipp, og det blir også upresist i forbindelse med Aristoteles å kalle det en *verdi*. Når det kommer til stykket, er ikke karakteregenskaper vesentlig for Ohnstad. Temaet kommer likevel tilbake på neste side i form av «moralske prinsipper» som ærlighet og rettferdighet, uten å relateres til tidligere bruk av Aristoteles. En tredje forekomst finner vi noe senere (s. 56), hvor det er behovet for etisk *trening* det er snakk om. Det kunne vært spennende og meget konsekvensrikt om forfatteren hadde utviklet forholdet mellom handling og trening, for treningens resultat er en annen *person*. Det er ikke minst personen Aristoteles fokuserer på, i likhet med den antikke moralfilosofi og pedagogikk mer allment, også den romerske, som kanskje har spilt større rolle for vår pedagogiske tradisjon. Målet er å utvikle den moralsk gode

person. Den moralsk gode person er i besittelse av en rekke *dyder*, eller som noen ønsker å kalle dem: *dygder*, for å framheve at det dreier seg om å *duge*, være i stand til å utføre den oppgave man står overfor. Man skulle trenere på «dygdene», handle på den måten som «dygdige» personer handler og fortsette med det inntil man var blitt «dygdig» selv. I motsetning til dette er etikk i plattformens forstand blitt noe svært intellektuelt noe. I pedagogisk tradisjon – kanskje helt fram til et par-tre tiår etter andre verdenskrig – var den mer eller mindre tett knyttet til praktisk ferdighet, til *kompetanse*, til det å *kunne* noe, i både praktisk og teoretisk forstand. Moral og sak var knyttet sammen, og slik var det også i den amerikanske pragmatismen, der John Dewey var en sentral skikkelse. Også i Norge var han en viktig pedagogisk referanse, inntil for femti år siden, kanskje enda lenger. «Learning by doing» ville Aristoteles ha kunnet nikke gjenkjennende til.

Men skulle Ohnstad ha utviklet dette temaet, altså personlige egenskaper, ville bruddet med etikkplattformens vekt på prinsipper og verdier blitt meget tydelig. Utvikling av den moralske karakter er heller ikke en oppgave for den moderne skolen lenger. Det går an å si det enda sterkere. Ifølge den rådende liberale tenkningen ville det likefram være en personlig *krenkelse*, et begrep som har høy frekvens i Ohnstads tekst. Det ville være å komme eleven for nær, å krenke hans eller hennes autonomi. Menneskets verdighet ligger ifølge denne tenkningen ikke i det ved vår person som er blitt til en del av vår identitet, men i det forhold at vi velger selv, og dermed velger fritt.

Da skolen fikk sin målsettingsparagraf, var det udiskutabelt at skolen skulle forme elevenes karakter, *dannelse* var ikke minst karakterdannelse. I etikkplattformens ånd må dette sannsynligvis karakteriseres som *indoktrinering*. Når testregimet har fått så stor betydning og skjøvet de moralske og verdipregete sidene av målsettingen til side, kan det faktisk også ha sammenheng med dette. Det er atskillig tvetydighet og nytale i offentligheten på dette punktet. Vi feier problemet under teppet. På grunn av den ulne holdningen hefter det noe uavklart ved Ohnstads tekst i talen om *forpliktelse* på verdier og prinsipper. Det vil det være enten det dreier seg om lærerutdanning eller elevutdanning. Innenfor den rådende liberale forståelse burde det ikke være mer etisk akseptabelt å krenke lærerstudenters autonomi enn elevers. Den eneste løsning på denne floken synes å være at «forpliktelse» ikke forstås som personlig moralsk forpliktelse, men som arbeidstakers «regnskapsansvar» overfor overordnet. Så lenge man ikke skiller mellom det profesjonelle og det administrative nivå, vil det nødvendigvis være en uklarhet her, og jeg vil hevde en *fatal* uklarhet.

Hvorfor først nå?

I det foregående er etikkplattformen sett i sammenheng med 1990-tallsreformene. Men det tok litt tid før arbeidet lyktes. *Utdanning* dokumenterer 1. oktober 2013 mange mislykkede forsøk. Hvis vi tar med et beslektet framstøt i 1994, er perioden fra Reform 94 og til nå dekket. Det er ikke helt urimelig å tenke seg at problemene nettopp skyldes at plattformen bryter med noe som er dypt rotfestet

i den profesjonelle tradisjon. Den nye byråkratiske organisasjonsformen som avløste fagbyråkratiet, har åpenbart skapt en annen type kollektiv og en annen type samarbeid. Fagbyråkratiet – den *kollegiale* organisasjon – bestod paradoksalt nok av profesjonelle *individualister*. Dette ble som vi har sett, av reformatorene betraktet som et problem, til og med et uttrykkelig *patologisk* fenomen. Symptomene var nidkjært forsvar for autonomien. Lærere liker ikke å bli iaktatt, og enda mindre å bli evaluert. Forsøk på prinsipielt å forsvare isolasjon og uavhengighet blir avvist som rasjonaliseringer (Hargreaves s. 175). Ingen som har opplevd kritikken i vårt land forut for 1990-tallsreformene, kan unngå å kjenne igjen dette, ikke minst i det negativt ladete begrepet «privatpraksis». Men den profesjonelle autonomi og vern mot innblanding fra både kollegers og ledelsens side, er en gjenganger i litteraturen om profesjoner. Fagbyråkratiet er utformet nettopp slik det er for å sikre autonomien. Det går klart fram av Mintzbergs framstilling. Men kombinasjonen av den dominerende skoleforskning og den nye overbevisningen om bedriftsøkonomisk organisasjons- og ledelsesformers fortrinn avgjorde saken.

Denne nye organisasjons- og ledelsesforståelse er utpreget rasjonell. Den favoriserer prinsippet om å skille mellom fakta og verdier, og plattformen er i tråd med dette. Fagstoffet på den ene side og verdier og etikk på den andre er begrepsmessig atskilte størrelser. Denne «moderne» betraktningssmåten er i pedagogikken kanskje bare noen tiår gammel. Den amerikanske pragmatismen er ikke

moderne i denne forstand. Tvert imot, her inngår fakta og verdier i en uoppløselig enhet (Haldor Byrkjeflot, *Nytt Norsk Tidsskrift* 3/1999). Pedagogikken har i det hele vært uvillig til å akseptere de skarpe kategoriske skiller og har markert avstand til bruk av den teoretiske analyse i det praktiske handlingsliv. Analysen kan være pedagogisk destruktiv ifølge nypragmatisten Joseph J. Schwab, jf. essayet «Eros and Education» (*Science, Curriculum and Liberal Education*, 1978). I den samme teksten kan vi også finne framhevet den sentrale betydning av det følelsesmessige båndet mellom lærer og elev som vi behandlet over.

Skole og arbeidsliv

Den nye skolen er mer enn noensinne styrt av hensyn som henger sammen med moderne global markedsøkonomi. Det vakre ordet samarbeid synes å tilhøre en annen tenkning, men det er i tilfellet bare tilsynelatende. *Teamwork* er sentralt i moderne arbeidsliv. Det er naturligvis i utgangspunktet ikke bekymringsfullt. Det blir det først når vi studerer de moralske konsekvenser. De er ikke nødvendigvis synlige med etikkplattformens briller, men blir det hvis vi retter oppmerksomheten mot den moralske person mer enn de moralske prinsipper. Arbeidslivsforskeren Richard Sennett

har skrevet en bok med tittelen *Corrosion of Character* (1998), hvor denne bekymringen kommer til uttrykk. Her kan vi lese følgende:

Den moderne arbeidsetikken fokuserer på «teamwork». Den dyrker følsomhet overfor andre; den fordrer slike «myke ferdigheter» som å være en god lytter og å være samarbeidsvillig; teamwork legger mest av alt vekt på evne til å tilpasse seg omstendighetene. Teamwork er den arbeidsetikk som er tilpasset en fleksibel politisk økonomi. Til tross for all den engasjerte tale fra moderne bedriftslederes side om teamwork på kontoret og i fabrikken er det en arbeidsetikk som holder seg på erfaringens overflate. Teamwork er en gruppeaktivitet av fornedrende overflatiskhet (s. 99, min oversettelse).

Den moralske konsekvensen er uttrykt i boktittelen *Corrosion of Character*, altså nærmest nedbryting av den personlige moralske karakter. Hvis dette er en mulighet som ligger skjult i den profesjonsetiske plattformen, burde vi naturligvis hatt en diskusjon.



Per Tore Dalen er cand. philol. og pensjonert lektor. Han har tidligere arbeidet som lærer, hovedsakelig i videregående skole, og som studieinspektør. Han har også vært konsulent hos skolesjefen i Oslo, veileder i organisasjonsutvikling i Oslo-skolen, samt konsulent i Rådet for videregående opplæring og Kirke- og undervisningsdepartementet (KUD).

Kompetanse for spesialundervisning

■ AV PEDER HAUG

Eit fleirtal av elevane som får spesialundervisning, får det av personar som ikkje har formell spesialpedagogisk utdanning og kompetanse.

I forskinga om læringsutbytte blir det slått ettertrykkeleg fast at læraren har stor innverknad på læringa til elevane. Uttrykket «Teachers matter» går att i faglitteraturen verda over. Ein studie i USA viser at ein godt kvalifisert lærar på eit år kan løfte elevane sine i utvikling og kunnskap tilsvarende innhaldet i eit og eit halvt skuleår. Ein lite godt kvalifisert lærar klarer berre å løfte elevane tilsvarende innhaldet i eit halvt skuleår på den same tida (Hanushek, 2014). Så viser forskinga også at elevar som har hatt mindre godt kvalifiserte lærarar over fleire år, har vanskar med å ta att det tapte. Det gjeld sjølv om dei seinare får godt kvalifiserte lærarar (Hattie, 2009). Slik kunnskap ligg mellom anna til grunn for dei store satsingane på å utvikle lærarkompetansen. Det gjeld for lærarutdanningane, og det gjeld dei store nasjonale etter- og vidareutdanningstiltaka som no er sette i gang.

Det finst tilsvarende forskingsresultat som gjeld spesialundervisninga. Elevar som får spesialundervisning av lærarar med spesialpedagogisk kompetanse, når lenger enn dei som ikkje får slik kompetanse (Egelund og Tetler, 2009). Lærarar med spesialpedagogisk utdanning rapporterer også at dei er meir fagleg sikre og trygge i spesialundervisninga (Bele, 2010). I ein artikkel som er under publisering, blir det også vist til at når elevar får spesialundervisning av spesialpedagogar, er vilkåra for læring betydeleg betre, enn når dei får spesialundervisning av personale som ikkje har slik kompetanse (Haug, 2014a). Difor kan det vere ei god forsikring å la elevar som får spesialundervisning møte kvalifiserte spesialpedagogar.

Kravet til spesialpedagogisk kompetanse

Kva som skal til for å kunne kalle seg spesialpedagog, er uklart. Eg har møtt personar som ikkje har



Illustrasjon: © tets/fotolia.com

utdanning på feltet, men som gir spesialundervisning og som difor kallar seg spesialpedagog. Det mest vanlege er at spesialpedagogar har lærarutdanning og vidareutdanning i spesialpedagogikk. Kva slags kompetanse lærarar med spesialpedagogisk vidareutdanning er forventa å ha, er ikkje regulert hos oss. I utdanninga av spesialpedagogar er det ikkje stilt krav til kva læringsinnhaldet skal vere. Det er eit tilhøve som avvik frå slik ordninga er til dømes i Finland (Hausstätter, 2008). Difor er innhaldet i omgrepet spesialpedagog ganske uklart, og kan vere alt frå å representere ein svært

smal og spesialisert kunnskap til det å stå for inn-
sikt i det allmenne omgrepet tilpassa opplæring
(Ekspertgruppen for spesialpedagogikk, 2014).
På den eine sida fortel difor det å bli undervist
av ein person med spesialpedagogisk utdanning
ikkje så mykje om kva kompetanse eleven faktisk
møter. På den andre sida gir vårt system høve til
stor fleksibilitet når det gjeld å utnytte spesialisert
kompetanse. I dette perspektivet er det interessant
at Kunnskapsdepartementet sette ned ei gruppe
som har vurdert behovet for spesialpedagogisk
kompetanse (Ekspertgruppen for spesialpedago-
gikk, 2014).

I opplæringslova er det ikkje stilt krav til kva
utdanning dei som gjennomfører spesialundervis-
ninga, skal ha. Det er tilstrekkeleg at kravet i para-
graf 10-1 er oppfylt, at den tilsette skal ha relevant
fagleg og pedagogisk kompetanse. Kva desse krava
er, går fram av forskrifta til opplæringslova, men
der står det lite om kompetansekrav til spesialun-
dervisning. Det tydelegaste her er at det ikkje er
kompetansekrav til assistentar, sidan dei ikkje kan
ha hovudansvar for spesialundervisninga. Omfan-
get av innsats frå assistentar i spesialundervisninga
er relativt stort. Trass i forskrifta får assistentar
no også eit hovudansvar for spesialundervisninga
(Haug, 2014b; Nordahl og Hausstätter, 2009).

Bruken av spesialpedagogisk kompetanse

Dette reiser to spørsmål. Det eine er om det finst
tilgjengeleg spesialpedagogisk kompetanse. Ek-
spertgruppa for spesialpedagogikk konkluderer
med eit stort udekt behov for spesialpedagogisk
kompetanse på mange område og knytt til mange
ulike institusjonar. Sjølv om det har vore ein stor
auke i talet på studentar i utdanninga, er behovet
langt frå dekt.

Det andre spørsmålet er om den eksisterande
spesialpedagogiske kompetansen blir utnytta til
spesialundervisning. I ei undersøking gjort i alle
skulane i 15 kommunar i Sør-Noreg er svarpro-
senten frå lærarane 86 (Speed-prosjektet)¹.
Der hadde 27 % av lærarane (553) minst 30 stu-
diepoeng i spesialpedagogikk. Av desse hadde
75 % spesialundervisning som ein del av arbeidet.
Dei utgjorde berre 39 % av lærarane som hadde
spesialundervisning ved desse skulane. Heile
61 % av lærarane hadde ikkje slik utdanning, men

hadde spesialundervisning. I ein annan del av un-
dersøkinga stilte vi spørsmål om kven som hadde
hovudansvaret for spesialundervisninga til kvar
og ein av elevane som fekk slik undervisning, til
saman 964 elevar (Haug, 2014b). Resultata viser
at spesialpedagog hadde hovudansvaret for 41 % av
elevane, lærarar utan spesialpedagogisk utdanning
hadde hovudansvaret for 54 % av elevane og as-
sistentar for 5 % av elevane. Andre undersøkingar
har andre tal enn dette, men i hovudsak er mønstra
dei same (Bele, 2011). Eit fleirtal av elevane som
får spesialundervisning, får det av personar som
ikkje har formell spesialpedagogisk utdanning og
kompetanse.

Spesialundervisning er ein krevjande del av
oppgåvene i skulen, men det er ikkje i særleg grad
stilt krav til kompetansen for å gjere dei, korkje
i styringsdokumenta for grunnskulen, i praksis
eller i lærarutdanninga. Med bakgrunn i den for-
skinga vi har tilgang til, er det rimeleg å peike på
at manglande kompetanse i spesialpedagogikk er
uheldig. Det har i liten grad kome fram i deba-
ten om skulen. Der har krava til kompetanse i dei
sentrale skulefaga i staden vore stilt mykje klarare
og fått gjennomslag. Det er godteke at lærarar som
underviser i dei sentrale skulefaga, må ha utdan-
ning i desse. No er det på tide at det også kjem
krav om kompetanse til dei som skal undervise
dei elevane som ikkje har utbyte av den ordinære
opplæringa.

Ei papirføreskrift

Mange har teke spesialpedagogisk utdanning, men
likevel for få. Det er også mange slike utdanningar
ved høgskular og universitet i Noreg, og dei er po-
pulære. Då lova om grunnskulen vart vedteken i
1975, var det klart at skulane i langt større grad enn
før ville få ansvar for elevar med særlege behov.
Aarek-utvalet hadde føresett dette, og etterlyste
ei pedagogisk fornying i skulen, ved å integrere
spesialpedagogiske kvalitetar i den generelle pe-
dagogikken (NOU 1973:15). Det kompetanseløftet
skulane trong burde ha kome frå 1975 av, då inte-
greringa tok til for alvor. Det skjedde ikkje. Både
tilsette ved spesialskulane og foreldre var redde for
at grunnskulen ikkje hadde tilstrekkeleg kompe-
tanse for å gje elevar med særlege behov ei spesial-
undervisning med høg kvalitet (Haug, 1999). Rett

nok vart 30 studiepoeng spesialpedagogikk lagt inn som ein del av pedagogisk teori og praksis på slutten av 1970-talet. Pedagogisk teori og praksis hadde då eit omfang på 60 studiepoeng. Praksis tok om lag 30 av studiepoenga og allmennpedagogikken 30 studiepoeng. Resultatet vart at det spesialpedagogiske elementet stort sett vart borte i allmennpedagogikk og praksisopplæring (Haug, 2000). Det vart ikkje noko kompetanselyft. Difor kalla Edvard Befring ordninga «ei papirføreskrift utan særleg realinnhald» (Befring, 1991). Det var kanskje grunnen til at det i 1983 kom eit krav om at spesialpedagogiske emne skulle inn i alle faga i lærarutdanninga. Ein studie eg gjorde i lærarutdanninga i 2000, tyder på at så ikkje har skjedd. Innslaget av spesialpedagogiske emne synest å vere svært personavhengig. Innrettinga på det spesialpedagogiske var også relativt sterkt prega av ein tradisjon som ikkje lenger samsvara med dei offentlege reguleringane på feltet (Haug, 2000).

Lenger har ein ikkje kome i å syte for spesialpedagogisk kompetanse hos lærarar. I den nye grunnskulelærarutdanninga har spesialpedagogiske tema fått plass, men i kva grad og korleis dei vert tekne omsyn til, veit vi ikkje mykje om. I grunnskulelærarutdanninga er spesialpedagogikk definert som eit skulerelevant fag, og kan inngå i utdanninga i eit omfang på inntil 30 studiepoeng. Dersom dei skal ta mastergrad i faget, har dei med seg 30 studiepoeng på masternivå i spesialpedagogikk som ein del av den fireårige utdanninga. Dei resterande studiepoenga opp til master tek eit og eit halvt år. For dei vil difor mastergraden ta fem og eit halvt år, og ikkje fem år.

Spesialundervisninga sine vilkår

I ein omfattande gjennomgang av historia til spesialundervisninga i grunnskulen i Noreg stiller eg mellom anna spørsmålet om den politikken ein har valt på dette området i Noreg, er realiserbar (Haug, 1999). Politikken handlar om inkludering, om at alle skal vere i vanleg skule og klasse med sosialt og fagleg utbyte. Den politikken er ikkje realisert. Han har aldri fått vilkår for å verte realisert. Det har vore for stor tru på at politikken skulle skape seg sjølv i praksis. Så er ikkje tilfelle. Eit av dei områda der det har svikta, er å skaffe nok relevant spesialpedagogisk kompetanse til

skulen. Innafor dagens retorikk vil spesialpedagogisk kompetanse kunne vere med på å løfte kunnskapsnivået i nasjonen. Minst like viktig er at med meir spesialpedagogisk kompetanse i spesialundervisninga vil mest sannsynleg vi få fleire elevar som får oppleve å lukkast.

NOTER

1 <http://www.hivolda.no/speed>

LITTERATUR

- BEFRING, E.** (1991). Spesialpedagogikken opnar samfunnet for dei funksjonshemma. I: K.S. Melbostad, K.K. Grøndahl, I. Lønning og N. Mæhle (red.), *Med viten og vilje mot et lærerrikt samfunn?* Oslo: Universitetsforlaget.
- BELE, I.** (2010). Læreres egenvurdering av spesialpedagogisk kompetanse – viktige kilder til kompetanseutvikling. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(6), 476–491.
- BELE, I.** (2011). Hva er spesielt med spesialundervisning – slik lærere ser det? I: P. Haug (red.), *Kvalitet i opplæringa* (s. 223–241). Oslo: Det Norske Samlaget.
- EGELUND, N. OG TETLER, S.** (red.). (2009). *Effekter af specialundervisningen: Pædagogiske vilkår i komplicerede læringsituationer og elevernes faglige, sociale og personlige resultater*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- EKSPERTGRUPPEN FOR SPESIALPEDAGOGIKK.** (2014). *Utdanning og forskning i spesialpedagogikk – veien videre?* Oslo: Norges forskningsråd.
- HANUSHEK, E.A.** (2014). Boosting Teacher Effectiveness. I: C.E.j. Finn og R. Sousa (red.), *What lies ahead for america's children and their schools*. (s. 23–35). Stanford CA: Hoover Institution Press.
- HATTIE, J.** (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- HAUG, P.** (1999). *Spesialundervisning i grunnskolen. Grunnlag, utvikling og innhald*. Oslo: Abstrakt.
- HAUG, P.** (2000). *For alle elevar? Lærarutdanninga og spesialundervisninga i grunnskulen*. Volda: Høgskulen i Volda og Møreforskning Volda.
- HAUG, P.** (2014a). Spesialundervisning i praksis. Under publisering.
- HAUG, P.** (2014b). Er inkludering i skulen gjennomførleg? I: S. Germeten (red.), *De utenfor. Forskning om spesialpedagogikk og spesialundervisning*. (s. 15–38). Bergen: Fagbokforlaget.
- HAUSSTÄTTER, R.S.** (2008). Utdanning til hvilket formål? *Spesialpedagogikk* (3), 16–20.
- KJÆRNSLI, M. OG OLSEN, R.V.** (2013). *Fortsatt en vei å gå. Norske elevers kompetanse i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2012*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. og Hausstätter, R.S.** (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater*. Hamar: Høgskolen i Hedmark.
- NOU 1973:15.** *Utdanning av spesialpedagoger*.



Peder Haug har vore tilsett ved Høgskulen i Volda sidan 1976, frå 1997 som professor i pedagogikk. Han har hatt lengre engasjement ved Møreforskning i Volda, Norsk senter for barneforskning, NTNU i Trondheim, Noregs forskingsråd og Universitetet i Stavanger. Han har leia ei rekkje forskingsprosjekt og gitt ut ei rekkje bøker og artiklar med tema frå barnehage, skule, lærarutdanning og spesialundervisning. Reformar og klasseromforskning er sentrale interesseområde. Han har erfaring frå undervisning i lærarutdanningar på alle nivå. Han er for tida professor II i spesialpedagogikk ved Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier ved Universitetet i Uppsala.

«Ekspertene» har talt

Anbefalinger fra ekspertgruppe for spesialpedagogikk

■ AV KJELL SKOGEN, PROFESSOR EMERITUS I SPESIALPEDAGOGIKK

Innlegget er en kommentar til Forskningsrådets «Utdanning og forskning i spesialpedagogikk – veien videre», Rapport fra Ekspertgruppe for spesialpedagogikk, som ble publisert våren 2014.

Kunnskapsdepartementet etablerte en ekspertgruppe høsten 2012 som skulle gjennomgå de spesialpedagogiske utdanningene i Norge og vurdere hvordan de burde innrettes og dimensjoneres i årene som kommer. Dette ble gjort på grunnlag av Meld. St. 18 (2010–2011) *Læring og fellesskap*, som fikk tilslutning fra Stortinget den 18. november 2011, og som foreslo at regjeringen skulle nedsette en ekspertgruppe for å «... utarbeide en kunnskapsstatus og en analyse over behov for videre satsing på spesialpedagogiske utdanninger og spesialpedagogisk forsknings- og utviklingsarbeid ...» Gruppen ble anmodet om å levere sin innstilling høsten 2013, og innstillingen forelå forsommeren 2014. I forbindelse med oppnevningen ble det skrevet at det «forutsettes at gruppens arbeid skal være åpent og inkluderende». På

tross av dette har det imidlertid vært minimale og ubetydelige lekkasjer fra gruppens arbeid slik at vi alle har kunnet bevare spenningen. Nå foreligger imidlertid ekspertenes vurderinger i form av 165 sider med tekst mellom to permer.

I oppnevningensbrevet blir ekspertgruppen minnet om opplæringslovens formulering; «... opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven ...». Denne formuleringen fra § 1–3 er ikke tilfeldig valgt, den representerer den norske inkluderende enhetsskolens ledestjerne som forplikter skoleeiere, skoleledere og lærere, og som faget spesialpedagogikk også må underordne seg. Dette er formuleringen som får kommunenes rådmenn og KS sine representanter til å frykte for sine budsjetter. For dem representerer § 1–3 et mulig pengesluk, men frykten for § 1–3 kommer ikke opp mot frykten for § 5 (spesialundervisningen). I denne sammenheng har pengesparerne fått sterke støttespillere blant enkelte ekstremister blant inkluderingsideologene som hevder at særlig § 5, og i noen grad også § 1–3 virker stigmatiserende og motvirker inkludering. Enkelte har gått så langt som å hevde at eksistensen av faget

spesialpedagogikk virker stigmatiserende.

Unnlater å ta fatt i stigmatiseringsdebatten

Stigmatiseringsdebatten burde oppfattes som en utfordring for den såkalte ekspertgruppen. Noen av oss hadde vel håpet at gruppen ville gripe fatt i denne debatten og prøve å rydde opp her på vegne at dem som ikke får muligheten til å utnytte sitt potensial for læring i dagens skole. Det kan dessverre se ut som gruppen har fulgt rådet fra draugen i Ibsens «Peer Gynt»: Gå utenom! Den samme tendensen til unnvikelse ser ut til å ha skjedd når det gjelder utfordringene i forbindelse med samordningen av den ordinære opplæringen og spesialundervisningen. Det må vel nærmest kunne karakteriseres som en offentlige hemmelighet at den spesialundervisningen et barn får, ofte er knyttet så dårlig sammen med den ordinære opplæringen de mottar at effekten ikke lenger er positiv, men negativ. Sammen med det forhold at spesialundervisningen ofte gis av personell uten spesialpedagogisk kompetanse, har dette ført til at kritikerne av spesialundervisningen har rett i at den ofte er bortkastet eller skadelig. Dette

hevdet imidlertid også Spesiellærer-skolens leder, Hans Jørgen Gjessing¹, for et halv århundre siden. At ekspertgruppen unnlater å gå nærmere inn på og utrede spesialpedagogikkens egenart, misjon og berettigelse, virker noe underlig. Hvordan skal man kunne utarbeide kunnskapsstatus og analysere utdannings- og forskningsbehov for et fagområde som ikke er nærmere definert eller avgrenset?

Spesialpedagogikkens kategorier er utdaterte

En nærmere avklaring av spesialpedagogikkfagets misjon ville kunne vært det fundamentet som gruppen bygget sine analyser og anbefalinger på. Det er for eksempel mange som er bekymret for at spesialpedagogikken fortsatt støtter seg til den kategoriseringen av brukerne som ble utviklet på slutten av 1800-tallet. Tiden er vel overmoden for en nytenkning på dette området. Kategoriseringen med fem grupper fungerte greit nok ved etableringen av statens spesialskoler, men når målet er en enhetsskole med tilpasset opplæring for alle (§ 1 – 3), blir svakhetene tydelige. Ekspertgruppens forslag får oss til å heve øyebrynene når de foreslår å opprette en sjettede spesialisering som kombinerer stoff fra logopedi og

audiopedagogikk samtidig som de beholder begge de to gamle kategoriene. Det hele nærmer seg karikaturen når de deretter, blant disse seks kategoriene, foreslår å løfte frem logopedien med egen mastergrad.

Blant andre konfliktfylte tema som ekspertgruppen unnlater å rydde opp i, er om vi skal satse på individtilnærming eller på systemrettede tiltak. Det er vel bare norske pedagoger som kan oppkonstruere en dikotomisering her, men like fullt kunne vi ønsket at gruppen hadde bidratt til å legge denne ballen død ved å begrunne at det er samspillet mellom system og individ som er poenget – det dreier seg ikke om valg mellom to ulike og selvstendige tilnærminger.

Organisering av spesialpedagogisk utdanning

Vi har en tilsvarende ideologisk strid når det gjelder organisering av opplæringen. Statens spesialskoler ble etablert innenfor et ideologisk rammeverk hvor en trodde på en høy grad av organisatorisk spesialisering. Dagens ideologi ser ut til å befinne seg i den andre grøften, nemlig at det eneste riktige er at alle, uansett spesielle behov, bør få sin opplæring sammen med alle andre på samme

sted, av de samme lærere, til samme tid og i en lik kontekst. Med andre ord er en fundamentalistisk holdning erstattet med en annen fundamentalistisk holdning, og fundamentalister kommuniserer som bekjent bare innenfor eget trossamfunn. Det ville vært interessant om ekspertgruppen hadde flagget sin ideologi og foretatt en drøfting som kunne blitt formidlet til våre politikere.

Ekspertgruppen unnlater også å gjøre rede for hvordan vi skal frem-skaffe den nødvendige kompetansen for å gi tilpasset opplæring til evnerike. Dette kan selvsagt være fordi de ikke erkjenner at spesielt evnerike i den norske skolen har spesielle opplæringsbehov som allmennlærerne ikke allerede mestrer.

La oss i denne sammenheng også se nærmere på et større, mer omfattende og komplisert problemområde. I perioden frem mot slutten av 1980-tallet hadde vi vårt mest avanserte forsøk på å utvikle og gi et innhold til den spesialpedagogiske utdanningen for lærere. Den klare hensikt var å bidra til å gjøre skolen bedre skikket til å gi en tilpasset opplæring for alle. Denne utdanningen begynte med en ettårig spesialpedagogisk utdanning som forutsatte en gjennomført

toårig grunnutdanning for lærere. Dette betydde at studentene i spesialpedagogikk tok med seg en allmenn lærerkompetanse inn i sitt studium. Dette første møtet med spesialpedagogikken var også en mer generell tilnærming som skulle gjøre lærerne skikket til å møte de høyfrekvente og enklere spesialpedagogiske utfordringene innenfor den ordinære opplæringen. Neste trinn av den spesialpedagogiske utdanningen, som også var ettårig, ble omtalt som andre avdeling og bygget på den omtalte førsteavdelingen. Denne andre avdelingen besto av fem parallelle spesialiseringer som samsvarte med de statlige spesialskolers kategorisering av funksjonshemmede. Den opprinnelige tenkningen bak denne organiseringen var at lærerne med førsteavdeling skulle undervise i såkalte integrerte opplegg i den ordinære skolen, mens lærerne med andre avdeling skulle kunne undervise i spesialskolene. På denne andre avdeling ble det bygget en tredje avdeling (et hovedfag) med vekt på forskningsmetode, organisasjons- og innovasjonskunnskap. Også i denne studiekomponenten ble den praktiske forankringen opprettholdt. Hensikten var å fremme utviklingen av en bedre spesialpedagogisk praksis som også var forskningsbasert og med vekt på et systemperspektiv og på et praksisforbedringsperspektiv. Studiet ble lagt opp med praktiske prosjekter som skulle planlegges, gjennomføres og rapporteres. Fra 1986 fikk vi også en doktorgrad i spesialpedagogikk med et stort potensial for å bidra til

å fremme spesialpedagogisk forsknings- og utviklingsarbeid. Dette representerte begynnelsen på utviklingen av en profesjonstilknyttet praktisk/klinisk doktorgrad som vi blant annet finner i det amerikanske universitetssystemet. Ved tilknytningen til Universitetet i Oslo, som Institutt for spesialpedagogikk (ISP), via Det utdanningsvitenskapelige fakultet (UV), fikk imidlertid spesialpedagogikkfagets spennende utvikling en brå slutt. Fakultetsledelsen, som kom fra Pedagogisk forskningsinstitutt (PFI), sørget for at doktorgraden i spesialpedagogikk ble nedlagt, samtidig som spesialpedagogikkens praksisforankring ble motarbeidet i ly av basalfags- og grunnforskningsromantikken som rådet. Organisasjons- og innovasjonsperspektivet ble dramatisk redusert og er i dag praktisk talt fraværende ved ISP.

Det kan også nevnes at en oppmyking og modernisering av kategoriseringen fra 1800-tallet ved et par-tre anledninger har vært forsøkt initiert. Dette har imidlertid hver gang blitt effektivt stoppet av særinteresser ved ISP, UiO.

Det kan virke som om ekspertgruppen enten a) ikke kjenner til fagets forhistorie på de ovenfor omtalte områdene, at de b) ikke har funnet problemstillingene interessante, eller at de c) ideologisk sett ikke har funnet det hensiktsmessig å gå inn i dem.

Spesialpedagogikk i lærerutdanningen

Gruppen bør imidlertid få støtte for

at de tar opp igjen det omstridte forslaget om å gjøre lærerutdanningen femårig og på mastergradsnivå. Opplæringen av neste generasjon er så viktig og så vanskelig at den fortjener profesjonelle yrkesutøvere. Videre kommer gruppen med en betimelig påminnelse om at dersom vi mener alvor med at vi skal utvikle en inkluderende enhetsskole, trenger lærerstanden å styrkes med en god porsjon fagkunnskap når det gjelder opplæringen av barn og unge med særskilte behov. Med andre ord må lærerutdanningen få en reell komponent av den type fagstoff som vi i dag kaller spesialpedagogikk. Den omtalte Hans Jørgen Gjessing (op.cit.) påpekte at spesialpedagogisk kompetanse er nødvendig, men at det også er viktig at den fordeles mellom spesialpedagogene og allmennlærerne. På det tidspunkt hevdet naivistene blant lærerskolelektorene at funksjonshemmede elever ikke var allmennlærerens ansvar, men spesialpedagogenes. I dag hevder naivistene blant akademienes pedagoger at de funksjonshemmede elevene riktignok er allmennlærernes ansvar, men hevder ofte at det ikke er nødvendig at disse lærerne har spesialpedagogisk kompetanse. Verden flytter seg, men ikke nødvendigvis fremover. La oss kreditere gruppen for enda et godt poeng. På slutten av innstillingen ofrer de halvannen side på «Hvordan oppnå helhet og sammenheng mellom forskning, utdanning og yrkesutøvelse? Dette er imidlertid bare et eksempel på en kort og fengende, men frittstående

«festtale». Konkretiseringen av dette gjennomsyrrer dessverre ikke innstillingen som helhet.

Vi trenger en ny utredning

Til slutt et gratis råd til undervisningsministeren, om at departementet bør initiere en utredning av den norske pedagogiske utdanning samt den forskning som forutsettes for å drive denne utdanningen på en faglig forsvarlig måte.

La meg være ubeskjeden nok til å hevde at en rekke uheldige omstendigheter har ført til at dagens forskning og utdanning på dette feltet har utviklet seg til et fragmentarisk felt som i stor grad mangler mening, mål og helhet. Den politiske debatten gir imidlertid visse signaler om at vi har en tverrpolitisk enighet når det gjelder behovet for å utvikle en bedre skole i pakt med våre stolte skolepolitiske mål om å sikte mot en inkluderende skole med en tilpasset opplæring for alle. Spissen på det norske skolelandslaget (kunnskapsministeren) har hermed fått en lissepasning – det gjenstår bare å ta ballen ned og sette den i nettet.

Ny studiestruktur gir muligheter

Den nye studiestrukturen kan være et godt hjelpemiddel i dette arbeidet. Våre politikere har vært forutseende nok til å innføre en studiestruktur med normalordningen: treårig bachelor, toårig master og treårig doktor. Dette åtteårige studieløpet gir stor fleksibilitet og mange muligheter i vår sammenheng. Dette gir for eksempel

muligheter til å bygge opp en lærerutdanning med tre kompetansenivåer som bygger på hverandre. Dermed kan vi få oppfylt ønsket til ekspertgruppen og Gjessing (op. cit.) om å bygge den allmenne spesialpedagogiske kompetansen inn i grunnlærerutdanningen og deretter bygge den ut mer spesialisert på høyere trinn i utdanningen. For eksempel kan kompetansen når det gjelder mer vanlige og generelle vansker innen lesing, skriving og regning, samt undervisning av spesielt evnerike, legges inn i den pedagogiske grunnutdanning som gis på bachelor nivå. Her må alle lærere ha et visst minimum av kompetanse i en enhetsskolesammenheng. På den annen side kan kompetansen når det gjelder tyngre lærevansker eller funksjonshemninger på områder som språk, hørsel, syn, adferd og hjerneskader legges på master- og/eller doktornivå. Det er her viktig å merke seg at det vil være helt legitimt å legge praktisk/kliniske utdanninger på doktornivå slik det for eksempel gjøres ved amerikanske universiteter for en rekke fag som juss, psykologi og medisin.

En slik utredning, med sikte på å forbedre våre pedagogiske utdanninger, bør gjøres i to trinn.

På trinn I, hvor lærer-, pedagogikk- og spesialpedagogikkutdanning passes inn i den nye *studiestrukturen*, bør en liten gruppe utrede:

1. Kompetansebehovet i en inkluderende skole hvor en tar sikte på å kunne gi en stadig bedre tilpasset opplæring for alle,

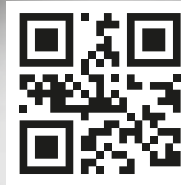
2. Organiseringen av studiekomponentene som skal gi den nødvendige kompetansen til de ulike studenter
3. Hvilken forskningspolicy som kan frembringe den forskning som disse studiene forutsetter

På trinn II bør flere ulike grupper nedsettes for å gi et *faglig innhold* til de ulike komponentene fra utredningen på trinn I.

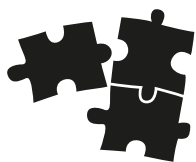
Gruppen på trinn I, som foretar den første delen av utredningen, bør bestå av nøytrale og uavhengige medlemmer. Det er med tungt hjerte jeg må si at vi akademikere innen de pedagogiske fagområdene ikke har forvaltet vår frihet og innflytelse på noen god måte når det gjelder utviklingen av den nødvendige kompetansen for en skole med mål om å gi en best mulig tilpasset opplæring for alle. Det kreves nok nye kostnader og betydelige økonomiske ressurser å følge opp den nytenkning som er nødvendig for å komme ut av dagens uføre. Vi kan imidlertid stille oss spørsmålet om et velstående land med demokratiske idealer, har råd til å la være. Dersom våre politikere, mot formodning, ikke ønsker å realisere den skolen som vår opplæringslov sikter mot, så burde man fortelle det til våre lærere, elever og foresatte – de fortjener ikke å bli forsøkt lurt med dobbeltkommunikasjon.

NOTER

- ¹ Gjessing, Hans-Jørgen (1967) *Spesialundervisningens personalbehov. Analyser og forslag* Oslo: Statens spesiallærerskole



ER DU LÆRER OG SØKER JOBB?



Barnehage



Grunnskole



Videregående



Universitet/
Høgskole

Lærerjobb.no

Stillingsportalen for utdanningssektoren

Superhefte i matematikk

Vibeke Gwendoline Fængsrud
Superhefte U

House of Math
222 sider

AV PER JAKOB SKAANES

MATEMATIKKLÆRER PÅ GRUNNSKOLEN FOR
MINORITETSSPRÅKLIGE

House of Math og Vibeke Gwendoline Fængsrud har gitt ut en bok for elever på ungdomsskolen og andre som vil repetere, eller sette seg inn i ungdomsskolematematikken. Boken er tenkt som en hjelp til elevene gjennom hele ungdomsskolen, men spesielt til 10.-klassinger som skal ha eksamen og trenger hele ungdomsskolepensumet tilgjengelig i én bok. Elevene bruker som kjent én bok for hvert trinn. Nå skal det sies at stoffet er organisert i et spiralprinsipp slik at mye av det man har i 8. kommer igjen i 9. og 10., men da på et litt høyere nivå. Fængsrud understreker at *Superhefte U* ikke er ment å være en selvstendig mattebok, men et supplement til elevenes lærebok, et oppslagsverk for elevene.

Vibeke Fængsrud underviser i matematikk hos House of Math i Oslo. På House of Math holder de kurs og driver privatundervisning i blant annet matematikk. De lager bøker og hefter i matematikk, slik som *Superhefte U*. Fængsruks utgangspunkt er at matematikk i hovedsak er hardt arbeid, det late geni finnes ikke. Da Fængsrud gikk på videregående, strevde hun fælt med matematikk og fikk karakteren 1 det første året. Hun ga seg ikke, og ved ihrdig innsats og hardt



arbeid kjempet hun seg igjennom pensumet og avsluttet svært bra. Det i seg selv gjør meg interessert i å lytte til hva hun har å fortelle oss matematikklærere.

Ungdomsskolens mattepensum på 222 sider

Superhefte U gir deg en komprimert versjon av matematikkpensumet for ungdomsskolen og teller 222 sider. Fængsrud har fordelt stoffet på ni kapitler, tematisk det samme som i lærebøkene. Stoffet er komprimert, men ryddig og oversiktlig og svært poengtert. Det er korte forklaringer, eksempler og oppskrifter på trinnvise fremgangsmåter for hvordan man løser ligninger på tre ulike vis, regnestykker med parenteser og forskjellige regnearter, tips til hvordan man angriper problemløsningsoppgaver med mer. Dette opplever jeg som svært klargjørende og som god hjelp til enhver som er usikker på hvordan oppgaver løses. Dette er godt og poengtert.

Hele pensumet for ungdomsskolen på drøye 200 sider skal holde hardt, og det er ikke til å komme ifra at det kan gå litt fort enkelte ganger. Man bør ha god kjennskap til stoffet for å henge med i svingene til tider, deriblant i kapittelet om kombinatorikk. I gjennomgangen av sentralt mål ville det styrket fremstillingen å ha med noen linjer om sterke og svake sider ved gjennomsnitt, median og typetall, selv om man alltid må foreta en avveining mellom stoffmengde og plass. Det er et eksempel om varians og standardavvik som noen kan oppleve litt forvirrende da gjennomsnittsverdien og de ulike verdiene man regner gjennomsnittet av, har byttet plass i forhold til hvordan de står i formelen som brukes. Dette har ikke noe å bety for svaret, kun fremgangsmåten. Det er også et eksempel på side 142-143 om statistikk som jeg synes forvirrer litt, men kan hende jeg er litt tungnem akkurat der.

Supplement til læreboken

Boken inneholder også en kort kapittel med formel og nyttig informasjon, samt en bolk på slutten med et utvalg oppgaver fra forskjellige eksamensoppgaver for 10. trinn med eksempler på hvordan man løser disse. Fængsrud har forsynt hvert kapittel med *Fun facts*, små humoristiske og tankevekkende drypp fra matematikkens verden og grenseland, og med små sitater fra kjente personer. *Superhefte U* har en fyldig innholdsfortegnelse og en god indeks, slik at man raskt finner frem til det man leter etter. Boken inneholder ikke oppgaver. Der blir elevene henvist til læreboken, som har oppgaver i overflod.

Hvordan *Superhefte U* vil være de svakeste til hjelp, er jeg usikker på, men hvis man er god til å bruke innholdsfortegnelse og indeks og har et visst grep om pensum fra før, vil denne være til god hjelp.

Bokens innhold er som nevnt mattepensumet for ungdomsskolen. Den er ikke vesentlig forskjellig fra lærebøkene. Om man kopierer sammendragene til kapitlene i lærebøkene på hvert trinn og anskaffer seg *Regelhefte* og *Eksamensforberedende hefte*, vil man i det store og hele ha det samme fagstoffet tilgjengelig, bare uten innholdsfortegnelse og indeks, eksempler og oppskrifter på fremgangsmåter som du får i *Superhefte U*. Styrken er at *Superhefte U* er én bok, den er lett å finne frem i, og den gir oppskrifter på hvordan man går frem.

Oppsummert virker *Superhefte U* å være et godt supplement til læreboken, med stoffet fra alle tre årene samlet mellom to permer. Den er et godt hjelpeverktøy for elever i ungdomsskolen og for elever i videregående som trenger å tette enkelte hull i kunnskapene. I tillegg tror jeg den må være kjekk å ha for foreldre til elever på ungdomsskolen som trenger en egen bok de kan slå opp i når stoffet blir litt vanskelig.

Nærvær og empati i skolen

Helle Jensen

Nærvær og empati i skolen

Gyldendal akademisk

143 sider

AV VIGGO JOHANSEN

FILOSOF OG KOGNITIV TERAPEUT

Det stilles store krav til dagens lærere og pedagoger. Ikke bare når det gjelder undervisning, men også til målsetting, planlegging, dokumentasjon og en hel rekke andre krevende gjøremål. Naturligvis har dette sine positive sider, men det øker samtidig presset på den enkelte.



I verste fall skaper det ovennevnte en ubalanse mellom prestasjon og relasjon. Når det i stadig større grad er lærernes og elevenes prestasjoner som står i fokus, så kan det kollidere med de kvalitetene som skal til for å sikre et godt lærings- og utviklingsmiljø – et miljø som sikrer den enkeltes plass i fellesskapet og hvor det skapes rom for å utvikle nærvær, empati og medfølelse.

Nettopp dette siste beskrives i boken *Nærvær og empati i skolen* (Gyldendal akademisk, 2014). Helle Jensen, i samarbeid med Katinka Gøtzsche, Charlotte Weppenaar Pedersen og Anne Sælebakke, har skrevet en god og viktig bok om dannelsen av gode og bærekraftige relasjoner. Boken har to deler, den første omhandler nærvær, relasjoner og vår naturlige kompetanse, mens dens andre er rent praktisk og handler om øvelser i utfordrende situasjoner.

Gode praktiske øvelser

Bokens styrke ligger i dens praktiske

anvendelse. Dette er en bok ikke bare til å lese, men til å bruke. Nettopp fordi det er en bok til å bruke, krever den noe av leseren. Øvelsene som er beskrevet i boken, er ikke vanskeligere enn at vi forstår hvordan de skal gjennomføres ved å følge beskrivelsene, men i tillegg krever disse øvelsene at den som skal bruke dem på andre, må bruke dem på seg selv først. Så selv om boken ved første øyekast er enkel, legger den opp til at øvelsene skal integreres både i den personlige og profesjonelle sfære inntil de ikke lenger er øvelser, men en bevisstgjøring og levendegjørelse av vår naturlige evne til nærvær og empati.

De som er villige til dette, vil med all sannsynlighet få mye tilbake. Vi kan alle være enige om hva som er gode verdier og hva som er god praksis i utfordrende situasjoner med krevende elever, men noe helt annet er å gjennomføre det i praksis i en krevende hverdag. Det krever mer enn gode intensjoner. Faktisk fordrer det en god porsjon selvinnsikt, en type selvinnsikt som de fleste må arbeide med over tid for å tilegne seg. Det krever mye empati, ikke minst med seg selv, å møte barn eller ungdom med likeverd og respekt, samtidig som man bevarer evnen til å bevare balanse og kontakt inn til seg selv.

Våre naturlige ressurser

En av hovedtankene i boken er at vi er utstyrt med et sett naturlige ressurser som det er viktig å opprettholde kontakten til. Helle Jensen legger vekt på fem slike ressurser – hjerte, bevissthet, kropp, pust og kreativitet – som alle står i et forhold til, og peker tilbake på, individets opplevelse av helhet og autentisitet. Øvelsene i boken har som siktemål å bevare forbindelsen til disse grunnleggende ressursene gjennom dagen, også i krevende situasjoner. På den måten er de fem grunnleggende ressursene inngangsportaler til utviklingen

og opprettholdelsen av nærvær, empati og medfølelse.

For å forstå hvor viktig det er å være i kontakt med de naturlige ressursene, beskriver forfatteren hvordan vi i jakten på et funksjonsdyktig jeg kan komme til å forlate vår autentiske selvfølelse. Noen ganger krever livet så mye at vi finner det lettere å gi slipp på kontakten innover, men med den katastrofale følgen at vi mister kontakten til vår egen selvverdi og selvfølelse.

Ved å oppøve evnen til å opprettholde kontakten med hjerte, bevissthet, kropp, pust og kreativitet, kan vi unngå en slik indre splittelse. Jo tidligere vi lærer å forankre oss selv i oss selv, gjennom en eller flere av våre iboende ressurser, desto lettere er det å bevare en følelse av autentisitet gjennom alle stadiene i jegets utvikling.

For læreren og elevene

Boken henvender seg like mye til lærerens forhold til seg selv som til utviklingen av nærvær og empati hos elevene. Faktisk er det vanskelig å skille disse fra hverandre.

Det er like krevende som nødvendig å opprettholde et blikk på seg selv i møte med utfordrende elever og situasjoner. Øvelsene bidrar til økt bevissthet for hvilke situasjoner som rykker oss ut av balanse, samt hvilke grunnleggende ressurser vi da har en tendens til å miste kontakten med. Dette er viktig arbeid som med fordel kan gjøres i lærerteam. Først må vi bli klar over på hvilke måter vi selv har en tendens til å miste kontakten med eget empatisk nærvær, så kan vi begynne å fokusere på hvordan kontakten kan gjenvinnes.

Ved å bevisstgjøre dette hos seg selv, er det naturligvis betydelig enklere å videreføre øvelsene og perspektivene til elevene. Det vil nok kreve målrettet og langvarig arbeid for å faktisk få det til, men de enkeltpersonene eller gruppene

eller skolene som gjør det, vil med stor sannsynlighet utvikle sin kompetanse til å redusere stress og avbalansere både arbeids- og skolemiljø.

Boken spenner over flere alderstrinn, og øvelsene er rettet mot hverdagen i SFO, barneskole, ungdomsskole og videregående.

For dem som er interessert i en utvidet forankring til emnet, kan *Empati – det som limer verden sammen* (Arneberg Forlag, 2013), av Helle Jensen, m.fl., være en god tilleggsbok.

En bok å bruke

Nærvær og empati i skolen passer for lærere og pedagoger som ønsker konkrete øvelser for å styrke både sine egne og elevenes ferdigheter i nærvær og empati. Øvelsene er såpass lettfattelige og godt beskrevet at de kan anvendes med relativt lite forarbeid. En utpreget skeptiker til denne type arbeid vil neppe bli omvendt av å lese boken, og det er vel heller ikke forfatterens siktemål. Den er holdt i et enkelt språk og med et minimum av referanser. Kort oppsummert, en bok til å bruke.

Den norske skolens utfordringer i et flerkulturelt samfunn

Karianne Westrheim
og Astrid Tolo (red.)
Kompetanse for mangfold
Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge

Fagbokforlaget
276 sider

AV MARIT RUNDBERG

TIDLIGERE SKOLELEDER, LEKTOR OG RÅDGIVER

På omslaget til denne boka er det bilde av et rom med mange ulike stoler og bord

rotet sammen til et uformelig kaos. Rommet roper etter orden og system. Slik kan det være for en lærer som får ansvar for en klasse hvor mange elever

har ulik kulturell bakgrunn. Hvordan skal han kunne gi alle den opplæringen de har krav på? «Kompetanse for mangfold» er en antologi som tar tak i denne problemstillingen da den beskriver den norske skolens utfordringer i et flerkulturelt samfunn. Forskere med bakgrunn i pedagogikk, historie, rettsvitenskap, medievitenskap, filosofi, sosiologi og sosialantropologi kommer med faglige innspill til et mangfoldig og kaoslignende område og bidrar i boka med ett kapittel hver. Karianne Westrheim og Astrid Tolo har vært initiativtakere og redaktører for alle de åtte kapitlene der flerkulturell kompetanse belyses i et kritisk perspektiv. Hensikten med boka er å peke på ulike behov som samfunnet, elevene og forskjellige skoler har, og å presentere en kunnskapsmessig analyse – og et diskusjonsgrunnlag som kan bidra i arbeidet med å heve kompetansen på det flerkulturelle området. Denne kompetansen mener bidragsyterne ikke er god nok. Målet med boka er å bidra til at fagpersoner, studenter på fagfeltet, lærere, skoleledere og skoleeiere og andre som tar beslutninger innenfor en flerkulturell praksis, skal få anledning til å reflektere slik at beslutningene blir mindre tilfeldige enn de er i dag.

For mye vekt på konsensus

Tilfeldighetene tilskrives den pedagogiske debatten som har vært for konsensus- og løsningsorientert, mener Knut Kjeldstadli i forordet. I en skole der tilpasset opplæring skal sikre alle elever opplæring på sin egen måte, er



det individtenkningen som ligger til grunn. Dette er ikke et universelt menneskebilde. Mennesket i andre kulturer eksisterer i kraft av sine relasjoner, ikke utenfor. Integrering for alle kan derfor bli en integrering på de sterkes premisser. Her lister han opp en del motsetninger i debatten rundt kulturelt mangfold, blant annet motsetningen mellom *mangfold* i evner, anlegg, klassebakgrunn; kulturelt mangfold skapt av historien og av moderne innvandring – og ideen om *enhet* i skolen, der alle går sammen med mål om å bli integrert til å bli gode nordmenn.

Jeg skal her se spesielt på de to kapitlene «Det flerkulturelle i et kritisk perspektiv» og «Utforming av utdanningspolitikk på det flerkulturelle området». Disse kapitlene ser både på hva som bør være grunnlaget for en god pedagogisk praksis på dette feltet og på hvilken utdanningspolitikk som nå ligger til grunn, og hvordan den bør utvikles videre.

Et kritisk perspektiv på det flerkulturelle

Karianne Westrheim skriver i det første kapittelet om hvordan den kritiske retningen innen teori på det flerkulturelle området er relevant for norsk skole. Retningen stiller spørsmål ved skolens og utdanningsinstitusjonenes evne til å skape reell likhet, når det som oftest skjer, er at de reproducerer forskjeller. Hun mener at ulike elevers stemmer ikke når fram i klasserommet når skolen ikke har en pedagogikk som oppfordrer til flerstemmighet. Problemet ligger i nøytralitetstanken, som er en grunntanke i den liberale og demokratiske politiske tenkningen innen begrepet *multikulturalisme*. Man kan tenke og tro hva man vil, men ingen kan hevde å ha verdier som står over andres. Slik skapes en taushetskultur som får konsekvenser for samfunnet som igjen proklamerer at «enhver er sin egen lykkes smed», alle som vil, kan få det til. Til tross for gode

intensjoner i flere stortingsmeldinger de senere årene, er den flerkulturelle skolen og minoritetselvene nesten ikke nevnt i forskriftene og rammeplanen for den nye grunnskoleutdanningen. Norge har stått på stedet hvil uten å utvikle en god praksis på dette feltet. For å forbedre dette, må flerkulturelle perspektiver og temaer gjelde alle fag og tydeliggjøres for alle i skolesamfunnet og ellers i samfunnet. Lærerne må hjelpe elevene til å forstå hvordan kunnskap påvirkes av historiske, politiske, etniske og sosiale klasseposisjoner. Man må bli enig om hvilken kunnskap som skal holdes for sann og hvordan den kan brukes til å fremme en demokratisk skole. Fordommer må rives ned slik at flerkulturell pedagogikk blir en likhetspedagogikk der alle får like muligheter til å gjøre det bra på skolen. Alles stemmer må høres, ingen må være tause. Når en slik gjennomgående strukturell plan er laget for lærerutdanningene og for skolen og det finnes kompetanse til å gjennomføre planene, kan man snakke om at norsk skole har en reell flerkulturell skole for et mangfoldig, flerkulturelt samfunn. Før det skjer, er alle fine utredninger bare tomme ord.

En utdanningspolitikk for det flerkulturelle

Astrid Tolo tar utgangspunkt i den nye formålsparagrafen for skolen. Formuleringer som «vår norske og felles internasjonale kulturarv» er store og velformulerte, men hvem har definisjonsmakten for dette i skolen? Fordi det er lite politisk uenighet om utdanningspolitikken, blir uenighet og problematisering også borte i skolen. Lærerne har ikke retninger å gå etter, bare vage politiske føringer når man skal ta praktiske valg i hverdagen. Verdier som demokrati, anerkjennelse, likeverd og rettigheter skal komme alle ulike grupper til gode. Det kritiske perspektivet peker på analyser

av samfunnsinstitusjonene på et dypere plan og vilje til å styre utviklingen i en bestemt retning, men i den siste meldingen til Stortinget (*På rett vei*, nr. 20 (2012-2013)) er det ikke lagt til rette for dette. Heller ikke lærerens kompetanse på feltet er problematisert. Den store satsingen i norsk skole er å øke elevenes skoleprestasjoner også for minoritetselver og flerkulturelle. Kultur som viktig for identitet og som verdifundament i samfunnet, kan komme til å lide under et for ensidig fokus på skoleprestasjoner. Det nytter ikke å ha en klar formålsparagraf på feltet, om den ikke blir fulgt opp i de videre politiske føringene. Lærerprofesjonene må selv ta tak i dette og aktivt utvikle kunnskap og definere standarder for profesjonsmoral i arbeidsoppgaver de møter på det flerkulturelle området. Troen på at en kan måle hvor god en skole er gjennom prestasjonsresultat, skygger for de komplekse diskusjonene som må ligge til grunn for en bedre kompetanse for mangfold i det flerkulturelle Norge.

Det er å håpe at innholdet i denne boka ikke blir en bok for spesielt interesserte på feltet, men en bok som angår alle som arbeider i skolen. Problemstillingene som tas opp, trenger en bred og grundig diskusjon for innarbeiding av en bedre flerkulturell praksis. Her må en stor opprydding til.

Inkludering sett utenfra og innenfra

Mirjam Harkestad Olsen
En inkluderende skole?

Cappelen Damm Akademisk
179 sider

AV JOHANNES DRABLØS

LEDER FOR PP-TJENESTEN I ÅLESUND

Boken er skrevet av Mirjam Harkestad Olsen, førsteamanuensis ved UiT Norges

arktiske universitet og basert på hennes doktoravhandling. Forordet er skrevet av professor emeritus Kjell Skogen. Han spør innledningsvis om vi trenger



flere bøker om inkludering. Han konkluderer med at dette er en viktig bok, for det første fordi forfatteren på en god måte omtaler og drøfter inkluderingsbegrepet basert på nasjonale og internasjonale politiske grunnlagsdokumenter. For det andre fordi hun i sin forskning tar for seg inkludering sett fra elevens side og i noen grad fra foreldre og læreres ståsted.

Forfatteren sier innledningsvis at masterstudenter er bokens hovedmålgruppe. Studentene skal lære å bruke forskningsverktøy gjennom studieløpet og det legges derfor vekt på å belyse forskningstilnærmingen, case-studie, og metodikken knyttet til dette. Boken er skrevet slik at hvert kapittel skal kunne stå alene som et selvstendig pensum, samtidig som den beskriver et sammenhengende forskningsprosjekt.

I forskningsarbeidet som boken bygger på, er inkludering som fenomen undersøkt både fra et utenfra- og et innenfraperspektiv. Utenfra ved en analyse av inkludering som prinsipp eller som en overordnet idé (bokens del 1) og innenfra gjennom presentasjon og analyse av en elevs fortalte erfaringer med den inkluderende skole (bokens del 2).

Å delta – å bli akseptert

I analysen av begrepet og prinsippet inkludering legger forfatteren til grunn at eleven for det første er sosialt inkludert, det vil si har en positiv interaksjon med medelever og andre ved skolen der den enkelte opplever aksept og respekt for det en er og der en har venner. For det andre at den enkelte elev ikke bare

deltar, men i sin deltakelse blir regnet med og opplever aksept og respekt fra omgivelsene for sine bidrag. Forfatteren refererer til forskning som viser at når skoler lykkes med inkludering, handler det både om det en konkret gjør og at organisasjonen og organisasjonens ledelse deler visjoner og holdninger. Inkludering angår alle aktører. Inkludering innebærer en skole som er i stand til å tilpasse seg den enkelte elevs behov og forutsetninger.

I drøftingen av hvordan opplæringsorganisasjonen og innhold fremmer inkludering, pekes det på at vurderingen av tiltakene må relateres til målene: Fremmer opplæringen at eleven bidrar til fellesskapet, opplever økt deltakelse, deltar i demokratiske prosesser og samlet sett får økt sitt utbytte faglig, sosialt og kulturelt?

Kunnskapsløftet og inkludering

I et kapittel analyseres den ideologiske forståelsen av inkludering i forbindelse med «Kunnskapsløftet». Ifølge forfatteren viser vektleggingen av begrepene seg ulikt i de ulike sentrale dokumentene og at det er mulig å se en gjennomgående nerve av inkluderingstanken når en ser og leser dokumentene i sammenheng. Spørsmålet som stilles, er om selve læreplanen står på egne bein eller om skolens personale også må lese de bakenforliggende dokumentene for å få tilgang til den fulle betydningen av inkludering i praksis. Til dette kommer at dokumenter vil leses og forstås ulikt avhengig av den kontekst og de institusjonelle rammer leseren befinner seg i, som for eksempel lærer, skoleleder, PP-rådgiver, politiker, skoleeier osv. Denne problemstillingen følges opp i det påfølgende kapittelet, og det påpekes at kompleksiteten i inkluderingsbegrepet gjør at det ikke vil være mulig å etablere en klar og entydig definisjon. En persons beskrivelse av innholdet vil variere ut fra hvilket beslutningsnivå

vedkommende er på og hvilken framtreddesform av begrepet det skal sies noe om. De ulike aktørene vil sannsynligvis oppfatte inkludering og innholdet i begrepet ulikt, og dette vil også kunne medføre at ulike aktører har ulik forståelse av hva inkludering handler om i praksis. Forfatteren argumenterer for en debatt med sikte på å oppnå enighet blant aktører på samfunnsnivå og for at inkludering må bli en lovfestet rettighet for aktører på det personlige nivået, slik at institusjons- og undervisningsnivået forpliktes til å utarbeide handlingsplaner som ivaretar inkludering for den enkelte elev.

Den erfarte inkludering

Bokens del to, «Den erfarte inkludering», tar utgangspunkt i historien til og møtet med en elev i videregående skole. Han ble utsatt for en alvorlig ulykke tidlig i ungdomsskolen og fikk en hodeskade som rammet sentrale funksjoner i hjernen. Han ble avhengig av rullestol, har store skjelvinger i hendene, talen ble sakte og utydelig og impulsstyringen svakere. Han beskrives av sin mor som en veldig aktiv idrettsgutt som før ulykken var veldig kreativ og veldig flink til å tegne. Han hadde mange venner og var skoleflink. Han ble intervjuet av forskeren mens han gikk det første året i videregående skole. Han hadde hatt et lengre opphold i sin skolegang i ungdomsskolen etter ulykken, og når han begynte på skolen igjen, beskriver lærerne svekket korttidshukommelse og behov for hyppig hvile. Selv uttrykte han bekymring for om han var i stand til å holde det samme skolefaglige nivået som tidligere og sorg over at han ikke lenger hadde motorikken som trengs for å tegne. Forfatteren bygger denne delen av studien på elevens fortellinger og gjør nøye rede for og drøfter den forskningsmetode som benyttes (abduktiv strategi) der det skilles mellom «story», elevens fortelling(er) og «history» den fortellingen som forskeren

konstruerer ut fra elevens fortellinger. Særlige krav til etikken i denne typen forskning drøftes, og det presenteres en etisk relasjonsmodell. Respekt for informanten som subjekt og reflekterende aktør framheves.

Forskerens funn basert på elevens fortellinger framstilles gjennom følgende temaer knyttet til inkludering der elevens opplevelse er utgangspunktet: selvbestemmelse, klassifisering (stigmatisering og kategorisering), fremmedhet (ikke passe inn), påtale (den fremmede må hele tiden forklare/forsvare sin rolle og rett) og til slutt tilgjengelighet (fysiske barrierer for funksjonshemming). Samlet framstår dette for denne leseren som en sterk og informativ historie som gir det en kan kalle et innenfraperspektiv på inkludering

Utopi eller virkelighet

Basert på analysen av begrepet inkludering i læreplan og grunnlagsdokumenter og elevens historie og perspektiver, avsluttes boken med kapitelet «En utopi eller mulig virkelighet?». Forfatteren påpeker at de utydelige og dels motsigende signalene som kommer fra analysen av dokumentene og litteraturen, får mindre betydning for hvorvidt en elev opplever seg inkludert. Opplevelsen er knyttet til handlingene – ikke til dokumentene. Det understrekes avslutningsvis at en samlet virksomhet som arbeider målrettet for inkludering og aktørenes holdninger er sentrale dersom en elev skal oppleve et høyt nivå av inkludering.

Boken anbefales på det varmeste for alle som er opptatt av inkludering i praksis. Kapitlene om forskningsmetode har masterstudenter som definert målgruppe og gir etter denne leserens oppfatning en god innføring. Det er imidlertid ikke nødvendig å gå i dybden på forskningsmetodikken for å få et svært godt utbytte av boken.

Krysskulturelle barn og unge

Lill Salole

Krysskulturelle barn og unge
Om tilhørighet, anerkjennelse, dilemmaer og ressurser

Gyldendal Akademisk
291 sider

AV HADI STRØMMEN LILE

UNIVERSITETSLEKTOR, DET JURIDISKE FAKULTET, UIO

«Obama-generasjonen» har de blitt kalt: De krysskulturelle, kameleonene som ikke passer inn i noen kategori, de som surfer i flere farvann, som stammer fra flere klaner og som ikke lar seg forme av de tradisjonelle merkelappene på menneskelige grupper.¹ Jeg er selv en slik raring – en samisk-iransk bahá'í. Av og til er jeg vel litt norsk også. Det kommer an på. Lill Salole har skrevet en bok om barndommen til slike som meg (og Obama). Hun kommer selv fra en internasjonalt reisende, multietnisk og flerspråklig familie, og tilbrakte sin oppvekst i seks forskjellige land på ulike kontinenter.

Boken er delt inn i fire deler: Første del er en introduksjon til hvem de krysskulturelle barna er. Andre del handler om ulike kulturer, om hvilke prosesser mennesker går gjennom når de skifter mellom ulike kulturer og om barns utvikling i et krysskulturelt perspektiv. Tredje del handler om ulike temaer og problemstillinger som er av spesiell relevans for krysskulturelle barn, med spesielt fokus på tredjekulturbarn. Temaene handler om tilhørighet, verdimiks og verdivalg, annerledeshet, familieliv og relasjoner på tvers av landegrenser og om identitetsutvikling. Den siste og fjerde delen



handler om praktiske øvelser og forslag til hvordan ulike profesjoner kan møte og hjelpe disse barna. Hvert kapittel avsluttes med en faktaboks der de viktigste begrepene som er gjennomgått, defineres. Slike definisjoner er nyttig hvis man ønsker å skaffe seg oversikt over boken og hvis man er ute etter definisjoner og perspektiver på spesifikke temaer. Hver av de fire delene av boken avsluttes med lister over forslag til fagbøker, skjønnlitteratur og spillefilmer. Forslagene forklares kort, og det gir et nyttig utgangspunkt for videre studier.

Hvem de krysskulturelle barna er

I første del av boken definerer hun «krysskulturelle barn» slik: «Barn som har levd eller lever med regelmessig påvirkning fra to eller flere kulturer i en betydelig del av barndommen.»² Hun forholder seg stort sett til sin egen definisjon, kanskje bortsett fra de gangene hun snakker om internasjonale adoptivbarn. Jeg vil vel si det slik at en som er adoptert til en norsk familie som svært ung, ikke har vokst opp med flere kulturer. Det kommer kanskje litt an på hvor gamle de var da de ble adoptert. Adoptivbarn er likevel ikke en sentral del av boken. Hovedfokus er såkalte tredjekulturbarn, barn som har tilbrakt betydelige deler av sin oppvekst utenfor foreldrenes hjemland.

Bokens andre del begynner med en introduksjon til hva som menes med ulike kulturer og hvordan de fungerer. Salole gir en svært interessant introduksjon til hvordan ulike mennesker formes, tenker, forstår hverandre og kommuniserer med utgangspunkt i ulike kulturer. De ulike kulturene danner briller som man ser og forstår verden gjennom. Hun forklarer godt hvordan krysskulturelle barn lærer å se med ulike briller og vokser opp med ulike perspektiver, hvordan deres perspektiv på det å være menneske er bredere og mer nyansert enn de barna som bare vokser opp med én kultur. Hun beskriver

også godt hvordan krysskulturelle barn slites mellom de ulike gruppenes snevrere perspektiver og hvordan deres breddeperspektiv, i stedet for å bli ansett som en positiv kompetanse, blir oversett eller sett på som noe negativt. Jeg tror denne introduksjonen om hvordan ulike kulturer fungerer, er svært viktig for å forstå virkeligheten til krysskulturelle barn.

Utvikling og oppvekst

Det siste kapittelet i del to handler om krysskulturelle barns utvikling og oppvekst. Det er et kapittel som forsøker å favne noe bredt, men fungerer greit som en overgang til del tre. Utgangspunktet er at påvirkning fra flere kulturer har blitt sett på som noe negativt, at det fører til «utenforskap, uro og forvirring på grunn av manglende kontinuitet og forutsigbarhet.»³ Salole vil gjerne snu på denne oppfatningen og mener den er overforenklet og utdatert. Hun legger stor vekt på at barn ikke bare er passive mottakere av kultur, men «aktive agenter, skapere, forvaltere og skapere av sin egen kultur og tilhørighet.»⁴ Videre presiser hun at «vi bør ha som underliggende premiss at foreldre ønsker det beste for barnet sitt. Forståelsen av hva som er best, derimot, varierer fra kultur til kultur.»⁵ Under dette punktet utdyper hun blant annet hvordan utviklingsmål og ferdighetskrav kan variere. Men hun tar ikke noe standpunkt og reflekterer ikke noe rundt det normative. Det gjør hun heller ikke senere i boken. Det normative er på mange måter ikke noe stort tema i boken. Hva er egentlig det beste for barna, hvor stor frihet har foreldre til å bestemme slike spørsmål selv og hvor går grensen? Oppdragelse, oppvekst, opplæring og utvikling kan ikke løsriveres fra det normative, fra verdier og ulike trosgrunnlag. Salole beskriver ulike mennesker med ulike normer og verdier som tilhører ulike kulturer og religioner, men diskuterer ikke hvordan ulike trosretninger bør evalueres opp mot mer

globale felles kompromissverdier, altså internasjonale menneskerettigheter. Jeg tror det er viktig å møte barn og foreldre med ulike verdier og kulturer med visse normative rammer. Disse rammene kan ikke bare bygge på «kristen og humanistisk arv og tradisjon»⁶, men bør være tuftet på internasjonale menneskerettigheter, som da kan defineres som globale framforhandlede kompromissverdier.

Tredje del, som handler om ulike temaer i krysskulturelle barns liv, bygger på forfatterens kvalitative studier og egne erfaringer med krysskulturelle barn. Denne delen av boken er delt inn i fem kapitler som hver for seg tar opp de ovenfor nevnte temaer. Denne delen av boken virker litt rotete og mangler en klar problemstilling. Det er mange avsnitt som begynner med setninger som «mange barn opplever at», eller bare setninger som at «barn som er slik og slik, beskriver ofte...». Jeg får servert en del biter her og der om hvordan noen barn opplever enkelte situasjoner og hva de tenker. Det underbygges med sitater underveis. Det mangler derimot en kritisk metodisk gjennomgang av validiteten og reliabiliteten til virkeligheten som presenteres. Dessuten er det vanskelig å si hvor utbredt eller vanlig de virkelighetsbildene som presenteres er, når de ikke bygger på noen kvantitative data. Når det er sagt, får man et fint bilde inn i ulike krysskulturelle barns verden og får en smakebit på hvordan ulike problemer knyttet til tilhørighet, identitet og press fra ulike hold kan føles.

Hvordan møte disse barna

Siste del av boken handler om løsninger, om metoder for å møte barna og hjelpe dem og støtte dem i deres identitetsprosess. Det er flere morsomme, fornuftige og logiske løsningsforslag som presenteres. De bygger på forfatterens kvalitative studier, hennes egne erfaringer samt erfaringer fra programmet FLEXid. Det mangler imidlertid en vitenskapelig metodisk

tilnærming til stoffet, og jeg skulle ønske modellene som presenteres i større grad ble diskutert og problematisert: Hva har fungert og ikke fungert? Men la gå: Mange av forslagene virker fornuftige og bør i det minste prøves ut. Slik jeg forstår forfatteren, har forslagene fungert mer eller mindre bra for henne og FLEXid.

Jeg vil likevel krangle litt på en ting som forfatteren tar opp til slutt. Forfatteren mener at vi bør jobbe for «mindre rigide rammer for norskhet, og flere norske verdensborgere.» Videre spør hun: «Kan migrasjonsspørsmål bedre takles dersom begrepet 'inkludering' erstatter 'integrering' i debatten?»⁷ Nei, er mitt korte svar. Ordet *inkludering* er ikke bedre enn *integrering*. Hvorfor skal det være slik at man må være norsk for å være likeverdig? Boken mangler en diskusjon om begrepet *norsk* og *nordmann*. Det skilles ikke mellom begrepene *demos* og *ethnos*, mellom *statsborgere* og *folk*. Det må være lov å være en *integrert* likeverdig borger av Norge uten å definere seg som norsk og måtte *inkluderes* i norsk kultur, spesielt hvis du er samisk. Mer enn 100 års for-norskningsspolitikk av samer og kvener er ikke noe jeg tror Salole vil tilbake til.⁸ Ordet *integrering* bør ikke erstattes med *inkludering*, men med *likeverd*. Det er tross alt et viktig mål for hele boken å skape økt forståelse for krysskulturelle barn, men det er slik Salole selv sier: «Ord og retorikk har makt.»⁹

Alt i alt er boken svært leseverdig, og jeg anbefaler den på det varmeste. Den gir innsikt i krysskulturelle barns virkelighet, maner til refleksjon over vår egen rolle og våre fastlåste forestillinger. Jeg har lært svært mye om hvordan ulike mennesker tenker, kommuniserer, forstår og føler i møte med forskjellighet. I tillegg klarer boken å ta meg inn i barnas verden, de som er midt imellom. Jeg var selv et barn midt imellom, men gjennom denne boken har jeg lært å kjenne virkeligheten til så mange flere. Det har vært en

dannelsesreise, og jeg takker Lill Salole så mye for det.

NOTER

- 1 Tally, Stephen: *Raising the Obama Generation*, publisert i Mens Health Dads: <<http://dad.menshealth.com/parents/Raising-the-Obama-generation.php>>
- 2 Side 29.
- 3 Side 114.
- 4 Side 115.
- 5 Side 120.
- 6 Se opplæringslovens formålsparagraf (§ 1-1).
- 7 Side 266.
- 8 Lile, Hadi Strømmen: Dagsavisen (6.2.2012) Det norske folks samer: <http://www.dagsavisen.no/nyemeninger/alle_meninger/cat1003/subcat1010/thread240588/#post_240588>
- 9 Side 266.

Skoleutvikling

Marit Aas

Ledelse av skoleutvikling

Universitetsforlaget
167 sider

AV MARIT RUNDBERG

TIDLIGERE SKOLELEDER, LEKTOR OG RÅDGIVER

Norske politikere har satt utdanning som hovedsatsingsområde. I PISA, PIRLS og TIMMS, OECDs¹ komparative undersøkelser, er norsk skole rangert

midt på skalaen. Dette er ikke godt nok, mener flere utdanningsforskere og politikere. Norsk skole er middelmådig og trenger store forbedringer. Denne boka, skrevet av Marit Aas, forsøker å komme skoleledere i møte ved å lære dem en metode for skoleutvikling som kan hjelpe til med å forbedre samarbeidsmetodene på arbeidsplassen og slik gjøre skolen bedre. Aas er førsteamanuensis og leder for den nasjonale rektorutdanningen ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning



(ILS) ved Universitetet i Oslo. Hun har hatt mange roller innen utdanning og kjenner skolehverdagen fra innsiden, både som lærer og leder. Forskningsfeltet er derfor rettet mot skoleledelse, skole- og kunnskapsutvikling.

I 2009 forsvarte hun sin doktoravhandling *Diskusjonens kraft*, som omhandlet ledelse av skoleutvikling, der hun først som prosjektleder, deretter som forsker fulgte sju skolars arbeid med å implementere en ny praksis i lesing, knyttet til den nasjonale satsningen: *Gi rom for lesing*. Som ansatt ved ILS siden 2003 har hun i tillegg fått innsikt i hvordan mange skoleledere opplever lederrollen som utfordrende, med stadig nye krav om å drive en skole i kontinuerlig endring og utvikling. Bokas hovedhensikt er å gi skoleledere og skoleeiere metodiske verktøy som kan trygge deres lederposisjon og gi dem hjelp til å undersøke og forstå praksis på egen arbeidsplass. Men som hun sier, alle som er interessert i skoleutvikling, kan også ha nytte av å lese denne boka. Boka inneholder åtte kapitler, og sju av dem slutter med refleksjonsspørsmål til innholdet, noe som gjør boka egnet til bruk i et læringsfellesskap.

Lederutvikling som svar på PISA

Lederne i skolene som ble undersøkt i denne boka, mener det er «PISA-sjokket» og Kunnskapsløftets vekt på grunnleggende ferdigheter som får dem i gang med å utvikle leseprogrammene sine. Norske skolerresultat i OECDs undersøkelser mener Aas begrunner behovet for skoleutvikling, til tross for at disse undersøkelsene bare tar for seg noen få deler av norsk læreplan. At skoleledere er nøkkelatører som kan inspirere, samle og drive utviklingen i skolen videre, begrunner hun gjennom forskningsresultatene fra berømte skoleforskere som Fullans, Hargreaves og Hattie. Kompetente og motiverte skoleledere kan trenge nye redskap for å

gjennomføre den politiske satsingen, noe rektorprogrammet på ILS vil hjelpe til med. Mange hun har møtt på rektorskolen, føler seg presset til å skape gode utviklingsprosesser på egne skoler, samtidig som de også selv har et sterkt ønske om å få dette til. De trenger implementerings- og endringskompetanse, mener hun, noe denne boka har som formål å gi.

Ekspansiv læring

Teori og praksis er to ulike felt, og hun har erfart at mange som studerer utdanningsledelse, har vært skeptiske til abstrakt teori i begynnelsen av studiet. De ville heller hatt praktiske oppskrifter på hvordan de kan få jobben gjort. Likevel har flere fått aha-opplevelser når de er gitt innsikt i teorirammer som gir en ny forståelse av praksis. De lærer å reflektere over og stille spørsmål til egen virksomhet. Aas legger et sosiokulturelt læringssyn til grunn for sitt forskningsperspektiv. Mens behavioristisk og kognitiv læringsteori rettes mot individets læring, må mange aktører i en sosiokulturell læringsteori samhandle med den kunnskapen de har og det språket de bruker, for å fremme læring og utvikling. Dette pedagogiske grunnsynet passer godt til å fremme samarbeid og utvikling. Aas bygger på et system fremsatt av den finske utdanningsforskeren Yrjö Engeström, som er professor ved Helsingfors universitet. Engeström tar Vygotskijs og hans elevs første og andregenerasjons aktivitetssystem videre og utvikler «et tredjegenerasjons aktivitetssystem», kalt *ekspansiv læring*, der han blant annet legger inn dialog, mangefasettede perspektiv, nettverk og samhandling som viktige for et godt samarbeid i et utviklingsprosjekt.

På en skole vil det alltid være mange nye ideer, motstand, spenninger og innspill til et skoleutviklingsområde mens prosessen pågår. Ved å interagere med hverandre kan disse ideene og spenningene virke utvidende og berikende

på de målene som allerede er definert inn i prosjektet. Dette gjør teorien mer dynamisk enn et på forhånd fasttømret prosjekt der deltakerne måler fremgang i forhold til allerede definerte mål. Ikke minst er skolens kultur og historie viktig for å forstå spenninger og motstand. Aas bruker eksempler fra leseutviklingsprosjektene i doktoravhandlingen sin for å vise ulike måter å anvende metoden på. Aas gir en god skisse av teoriene, som hun igjen bruker til å beskrive problemstillinger hun møter i leseutviklingsprosjektene. Dette er verktøyet hun vil at skoleledere skal ta i bruk i egen praksis, selv om det har visse svakheter. Hun nevner at ulike maktaspekt i et kulturelt fellesskap ikke er godt nok beskrevet i teorien. Skal man utvikle profesjonelle læringsfellesskap, må enkeltlærers kunnskapsutvikling kombineres med kollektiv læringsutvikling. Et distribuert syn på ledelse der flere får ta initiativ og delta, er en forutsetning for å lykkes.

Utviklingsprosess er viktigere enn mål

Ifølge Aas er *ekspansiv læring* nyttig for å få i gang refleksjonsprosesser og slik skape ny forståelse for den utviklingen som finner sted. Modellen kan illustreres som en lærings sirkel, der man følger sju ulike refleksjonsstadier i det utviklingsområdet man ønsker å endre. Hvem deltakerne er, hvilke mål og intensjoner de har og hvilke verktøy de bruker, er like viktig å få oversikt over som selve læringsutviklingen. En ekspansiv lærings sirkel varer i flere år og er ikke rettet mot ett enkelt mål, men mot å få til en varig utviklingsprosess i et utviklingsområde der en ikke slår seg til ro med at en har fått til en praksisendring, men er villig til å vurdere den og ta den videre for å finne bedre måter å anvende den på. Når en arbeider med endringer, vil det alltid oppstå spenninger og motsetninger av ulikt slag. Disse spenningene må skoleledere kartlegge og sette i system,

for de er nyttige som pådrivere for utviklingsprosessene. Slik kan man engasjere alle deltakerne på en arbeidsplass og unngå at noen blir motstandere av utviklingen som finner sted. Hun gir her mange eksempler på bruk av metoden fra skoleutviklingsprogrammene hun har ledet og studert.

Ingen snarvei

Hovedintensjonen med boka er å lære skoleledere å bruke ekspansiv læring, den er ikke et innlegg i debatten om innholdet i dagens skolepolitiske hovedsatsning. Som leder er man forpliktet til å hente inn politiske føringer og ta dem i bruk i egen praksis enten man er enig eller ikke. Den sterke vektleggingen av kulturhistorisk, sosiokulturell aktivitetsteori som drivkraft i for utviklingen, styrker boka. Det ivaretar gode, norske skoletradisjoner som enhetsskole, skoledemokrati og felles kultur som grunnlag for en god og kritisk refleksjonspraksis, der å gå en runde til og finne nye løsninger før man forplikter seg på ny praksis, er retningsgivende. Boka gir ikke noen enkel suksessoppskrift på å bli Norges eller verdens beste skole, slik mange kommuner i effektivitetens navn raskt ønsker å trylle fram ved hjelp av for eksempel toppstyrt, balansert målstyring. Å drive skoleutvikling er ikke en rettlinjet, enkel operasjon, den må gjennomføres ovenfra og ned og nedenfra og opp på samme tid. Boka viser til at det kan være ganske kronglete, men det går an å få det til, og det er bokas styrke.

En bredere beskrivelse av skolens mål med vekt på vår nye og svært vidt-favnende formålsparagraf som en begrunnelse for behovet for skoleutvikling hadde styrket bokas hovedintensjon om en bedre kultur for læring. PISA, TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) og PIRLS (Progress in international Reading Literacy Study) dekker bare en liten del av læringsmålene i skolen vår, noe norske politikere og

utdanningsforskere må ta innover seg og slutte å måle kvalitet på norsk skole på et så smalt grunnlag.

NOTER

- 1 PISA: *Programme for International Student Assessment*, TIMSS: *Trends in International Mathematics and Science Study*, PIRLS: *Progress in international Reading Literacy Study*, OECD: *Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling*

Et forskerblikk på læring i skolen

Therese Nerheim Hopfenbeck
Strategier for læring
Om selvregulering, vurdering og god undervisning

Universitetsforlaget
176 sider

AV KNUT ROAR ENGH

DOSENT VED HØGSKOLEN I VESTFOLD

Therese Nerheim Hopfenbeck er ansatt som forsker ved Centre for Educational Assessment ved Universitetet i Oxford. Hennes interesseområde er elevers selvregulering og vurdering for læring. Norsk skole, der Nerheim Hopfenbeck på nittitallet har undervist på ungdomstrinnet, har vært gjenstand for flere av de prosjektene hun har deltatt i.

Nerheim Hopfenbeck er opptatt av at elever skal lære seg gode læringsstrategier. Hun er sterkt kritisk til læringsstiler og sier at læringsstrategier og selvregulering står i sterk kontrast til læringsstilteoriene til Dunn og Dunn. Mange av eksemplene hun viser til for å konkretisere arbeidet med læringsstrategier, er knyttet opp mot ulike fag i skolen.



Læringsstrategier

Nerheim Hopfenbeck ser det som sin oppgave å vise sammenhengen mellom å lære gode læringsstrategier samtidig med faglig læring. Hun mener elevene vil se nytten av effektive læringsstrategier når lærerne viser at strategiene er en forutsetning for å ta ut sitt læringspotensial i faget. Lærere får presentert flere ideer til hvordan de kan arbeide for å trene elevene til å bruke vellykkede læringsstrategier, slike som samtidig resulterer i bedre læring og i styrket autonomi. Det gis flere og gode eksempler på hvordan dette kan gjøres, og selv om mange lærere vil kjenne seg igjen i flere av eksemplene, tror jeg det er et poeng å bidra til større bevissthet på dette området. Mine lærerstudenter etterlyser mer fokus på læringsstrategier i utdanningen sin, og jeg møter mange lærere som sier at de aldri har hatt opplæring i bruk av læringsstrategier i løpet av utdannelsen.

På Utdanningsdirektoratets nettsider om vurdering for læring har Nerheim Hopfenbeck to forelesninger der hun skisserer viktigheten av autonome og selvregulerte elever. I forelesningene har hun lagt liten vekt på den selvregulerte elevens evne til å delta i et lærende fellesskap. Den læringskraften som eksisterer i samarbeidende grupper er ofte underkommunisert også i Utdanningsdirektoratets arbeid med vurdering.

Alle tidligere forskere jeg har lest som har arbeidet med læringsstrategier, tar avstand fra pugging. Den vanligste begrunnelsen er at elever som blir vant til å pugge, bruker pugging som strategi i situasjoner der de i stedet burde ha brukt kognitiv resonnering. En kuriositet som sikkert vil bli diskutert, er at Nerheim Hopfenbeck anbefaler lærere å trene elevene til å pugge når pugg er nyttig, slik at de for eksempel slipper å bruke energi på usikker begrepsforståelse når de leser en fagtekst. Elevene kan heller bruke energien på å trenge inn i meningen med lærestoffet, sier hun. I slutten

av boka likestiller hun faktakunnskap med resonnerende kunnskap («en type kunnskap er ikke bedre enn en annen», s. 143), noe som på en måte kan sies å slå i hjel noe av det arbeidet hun vil at lærere skal gjøre med tanke på å utvikle selvregulerte elever som anvender kognitive og metakognitive læringsstrategier.

Lite om selvregulering og samarbeid

Da jeg fikk denne boken om selvregulering i hendene, var jeg spent på om hun nå hadde mer fokus på selvregulerte elevers bidrag til samarbeid og deltakelse i gruppevirksomhet. På side 24 ble jeg derfor glad over å lese følgende: «Nyere læringsteorier er opptatt av at vi lærer sammen med andre, og til og med selvreguleringsfeltet beveger seg nå i retning av 'co-regulation', og på side 34 sier hun at «samarbeid som strategi er grunnleggende viktig.» Senere (s. 50) siterer hun et forskningsprosjekt som blant annet konkluderer med at «dyktige og effektive lærere har høy grad av gruppeaktiviteter og lite bruk av tradisjonelle pulter på rekker». Dette perspektivet finner jeg ikke igjen hos henne, og indirekte sier hun jo da selv at hun ikke er i takt med utviklingen av selvreguleringsfeltet.

Men selv om Nerheim Hopfenbecks eksempler i all hovedsak setter den individuelle eleven er i fokus, gir hun viktige bidrag til å forstå hvordan lærere kan undervise slik at de trener elevene til å utvikle kognitive og metakognitive ferdigheter samtidig med god innlæring av fag. Boka ville ha blitt styrket om forfatteren hadde vist kjennskap til norske fagdidaktikere slik at hun kunne ha gått inn i de læringsstrategiene de har omtalt i sin vurderingslitteratur. Om hun også hadde vist kjennskap til matematikksenterets vektlegging av rike oppgaver slik dette er presentert på nettet, kunne arbeidet med å utvikle fellesskaplige læringsstrategier fått et stort løft, slik som Lisbet Karlsen gjør det i boka *Tenk det* (Cappelen Damm 2014). I den boka kobler Karlsen rike

oppgaver i matematikk, læringsstrategier, selvregulering og vurdering.

Selvregulering og vurdering

To tredjedeler av boka dreier seg om vurdering, spesielt den formative siden av vurderingspraksisen, vurdering for læring. Nerheim Hopfenbeck ser vurdering for læring som en praksis som kan styrke elevenes selvregulering, altså at mange av de teknikkene som brukes i en formativ vurderingspraksis er bidrag til elevenes autonomi. Dette er en viktig påpekning som ikke så ofte er gjort i norsk pedagogisk litteratur.

Nerheim Hopfenbeck har ikke i det hele tatt vist til noen i det pedagogiske kompetansemiljøet i Norge, og de bøkene og artiklene som er skrevet av dette miljøet på norsk, men baserer seg i stor grad på de samme kildene, som Paul Black, Dylan Wiliam, Gordon Stobart og andre medlemmer av den britiske Assessment Reform Group. Resultatet har blitt at hun bringer svært lite nytt inn i litteraturen om vurdering for læring, med nevnte unntak om den nære sammenhengen mellom vurdering for læring og selvregulering.

Forfatterens begrepsbruk er noe annerledes enn hva vi er vant til i Norge. Egenvurdering blir for det meste omtalt som *selvvurdering*, og hverandrevurdering eller vennevurdering blir omtalt som *parvurdering*. Det siste passer dårlig på alle de skolene der hverandrevurdering skjer i grupper på tre eller fire, og dermed beskriver Nerheim Hopfenbeck heller ikke noen strategi for hvordan elever i mindre grupper kan utvikle sin vurderingskompetanse og få bedre læringsutbytte. Dette gjøres jo ofte under veiledning i elevsamtaler om læring (oftest kalt fagsamtaler i videregående), men det er ingenting i boka som tyder på at forfatteren er kjent med det arbeidet som gjøres med elevsamtaler som vurderingssamtaler. Heller ikke læringspartnere, som er det jeg opplever som den mest populære formative vurderingspraksisen i Norge,

er omtalt i boka. Dette kan jo være god opplæring til selvregulering.

Et bidrag til norskspråklig vurderingslitteratur er alle eksemplene som er hentet fra annen forskning. Nerheim Hopfenbeck er godt orientert om store deler av den forskningen som er gjort på vurdering internasjonalt, og kan derfor presentere gode konkretiseringer av formativ vurderingspraksis i skolen. Hun refererer imidlertid aldri til opplæringslovens forskrift om vurdering, kanskje kan dette forklare at elevmedvirkning i vurderingspraksisen er lite vektlagt i eksemplene i boka. Begrepet underveisvurdering nevnes heller ikke.

Undervisningsstrategier vs. læringsstrategier

Dersom Nerheim Hopfenbeck hadde forholdt seg til den omfattende litteraturen om vurdering for læring som er publisert i Norge de siste 6–7 årene, tror jeg dette kunne ha blitt en bedre bok. Styrken er den sammenhengen hun beskriver mellom lærerens undervisningsstrategier og elevenes læringsstrategier. Hun viser at elevens utvikling av autonomi og selvregulering i læringsarbeidet forutsetter en aktiv og engasjert lærer. Hennes vanding mellom lærerens undervisningsstrategier og elevenes læringsstrategier, kan framstå som ustrukturert, men jeg tror svært få vil ha vanskeligheter med å følge den røde tråden i boka kapittel om læringsstrategier.

Nerheim Hopfenbeck skriver befriende enkelt og instruktivt om kompliserte prosesser i skolen. Boka er uvanlig lettlest sammenlignet med annen pedagogisk litteratur i Norge. Hennes oversettelser av engelske sitater er gjort i en god norsk språkform (selv om korrekturleseren burde fjerne ordet *suksessfullt*), og forfatteren framstår som en dyktig forteller og formidler. Dessverre mangler mange av litteraturhenvisningene i den avsluttende litteraturlista, men det får kanskje forlagets korrekturleser ta på sin kappe.



Kurs og konferanser i regi av Utdanningsforbundet, høsten 2014

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



15. oktober
**Spansk, fransk, tysk muntlig
– eksamen og vurdering**

Sted: Lærernes hus, Oslo
Pris: 1000 (medlem), 1800 (ikke-medlem)
Kursholdere: Sonja Skjær, Anita Nyberg og Bèatrice Blom

Det er egen sesjon for hvert av språkene.

Kurset tar for seg vurdering av de muntlige ferdighetene generelt og muntlig eksamen spesielt. Vi ser på hvordan muntlig eksamen i fremmedspråk bør være i ungdoms- og videregående skole etter K06 og de nye reglene.



Ny eksamensform i matematikk fra våren 2015

21. oktober, Lærernes hus, Oslo
5. november, Scandic Ørnen Hotel, Bergen
19. november, Britannia Hotel, Trondheim

Pris: 1000 (medlem), 1800 (ikke-medlem)
Kursholder: Anne Cathrine Gotaas
Målgruppe: Matematikklærere på 10. trinn og vg1–vg3

Sentralt gitt skriftlig eksamen i matematikk blir endret fra våren 2015. Kurset vil ta for seg sentrale og viktige verktøy som er nødvendig for å kunne mestre og gjennomføre den digitale delen av eksamen. Fokus vil være på pedagogisk bruk i undervisningen og digital matematikkforståelse hos elevene. Kurset er en workshop der deltakerne har anledning til å prøve ut underveis på egen medbrakt PC.



20. oktober
Matematikk i skolen

Sted: Radisson BLU, Tromsø
Pris: 1000 (medlem), 1800 (ikke-medlem)
Kursholder: Mona Røssland
Målgruppe: Matematikklærere i grunnskolen

Hvordan skal vi klare å få alle elevene til å oppleve mestring og samtidig bli utfordret nok og få mulighet til å strekke seg lengst mulig i et klasserom basert på felles undervisning? Kurset blir en blanding mellom teori og praksis.



22. oktober
**Atferdsutfordringer –
forståelse og tiltak**

Sted: Lærernes hus, Oslo
Pris: 1000 (medlem), 1800 (ikke-medlem)

Møt landets fremste fagpersoner på området: Thomas Nordahl, Ingrid Lund og Terje Ogden. De vil snakke om:

- læringsmiljøets betydning i arbeidet med atferdsutfordringer
- innagerende atferd hos barn og unge
- psykososiale vansker og utagerende atferdsutfordringer



30. oktober
**Gode lesestrategier på
mellomtrinnet**

Sted: Lærernes hus, Oslo
Pris: 1000 (medlem), 1800 (ikke-medlem)
Kursholder: Vigdis Refsahl

Hvordan kan man som lærer på mellomtrinnet støtte elevene i deres videre leseutvikling?

Kurset gir en innføring i følgende:

- hva lesestrategiene består av
- hvilke strategier som vil være sentrale å vektlegge på mellomtrinnet
- hvordan man kan undervise i dem



30.–31. oktober
Retorikk for pedagoger

Sted: Lærernes hus, Oslo
Pris: 2000 (medlem), 3600 (ikke-medlem)
Kursholder: Anne Jorunn Ravndal

Velkommen til et praktisk kurs i retorikk for pedagoger! Målet er å gi deltakerne innføring og trening i retorisk teori, pedagogikk og praksis. Deltakerne skal i løpet av kurset utarbeide og holde presentasjoner og innlegg med utgangspunkt i retorikkens teori om talekunsten.



10.–11. november
Learning by Doing

Sted: Lærernes hus, Oslo
Pris: 2000 (medlem), 3600 (ikke-medlem)
Kursholdere: Marie Geelen og Jim Craigen, begge fra Canada

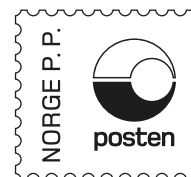
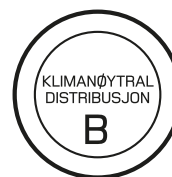
Kurset bygger på de grunnleggende ferdighetene og strategiene i samarbeidslæring. Det knyttes til funn fra nyere hjerneforskning om hvordan vi best tar til oss læring. Du får lære praktiske grep for klasseledelse og undervisning. Kurset holdes på engelsk.



14. november
Klasseledelse

Sted: Britannia Hotel, Trondheim
Pris: 1000 (medlem), 1800 (ikke-medlem)
Kursholder: Terje Ogden

Å lede undervisnings- og læringsaktiviteter i dagens skole, handler ofte om å finne et godt balansepunkt mellom frihet og kontroll eller mellom humor og alvor. Klasseledelse er kanskje den viktigste forutsetningen for at lærere skal lykkes i jobben, og er uløselig knyttet til god undervisning.



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

Returadresse:
BEDRE SKOLE
Postboks 9191 Grønland
N-0134 OSLO

27.–28. november, Clarion Hotel Stavanger

SKOLELEDERKONFERANSEN 2014

Skoleleders betydning for elevers læring

Foredragsholdere: Dennis Shirley, Phil McRae, Per Fugelli, Pål Roland, Per Olav Aamodt, Carl Dons, Marit Aas, Ruth Jensen, John Arve Eide, Inge Brigte Aarbakke, Ole Briseid, Magne Lerø og Ragnhild Lied

Tema på årets konferanse er nasjonale og internasjonale utviklingstrekk, knyttet opp mot grunnleggende områder innenfor skoleledelse som styring, ledelse, innovasjon, lojalitet og etikk. Til konferansen kommer internasjonale kapasiteter som professor Dennis Shirley og Phil McRae. I tillegg kommer en rekke spennende forelesere fra ulike fagmiljøer. Torsdag kveld inviteres du til "Leaders' corner", der vi bl.a. vil vise filmen «Den gode lærer». Resten av kvelden er satt av til hyggelig samvær og gode faglige diskusjoner med kollegaer.

FRA PROGRAMMET

- Skoleleders betydning for elevers læring
- School leadership and students' learning
- Rethinking School Leadership: Creating A Great School for All Students
- The Impact of Technology on Children and Schools
- Ledelse av endringsarbeid
- TALIS - Norske skoleledere hva nå?
- Norsk utdanning i et internasjonalt perspektiv – videre veivalg
- Styring, ledelse og lojalitet
- Ledelse og innovasjon
- Å utforske praksis – ledelse av læringsarbeid
- Sideblikk på skoleledelse
- Kvalitet i læringsmiljøet – rektors ansvar og rolle
- Å danne mot

Bindende påmeldingsfrist: 24. oktober

Påmelding til konferansen: www.udf.no/kurs eller kurs@udf.no

Kontaktperson: Brit Adam, tlf: 24 14 20 79/00

Konferanseavgift: 2800 (medlem), 3600 (ikke-medlem)

I prisen inngår konferansen, lunsj begge dager og kveldsarrangement.

Hotell: Pris hotellrom er 1.525,- pr. rom 27. til 28. nov og 1.725,- pr. rom 26. til 27. nov, og må bookes på tlf 51502500 eller aino.fagerbakk@choice.no. Bookingkode: 251170 (innen 27.10.)