

BEDRE SKOLE

Nr. 3 - 2017 Tidsskrift for lærere og skoleledere



SKOLEBIDRAGSINDIKATORER ■ BARN AV ARBEIDSINNVANDRERE ■ MOBBING OG REHABILITERING ■ FENGSELSUNDERVISNING
■ FARGESVAKHET ■ VURDERING ■ SKOLEUTVIKLING ■ MATEMATIKK ■ ENGELSKUNDERVISNING ■ LÆREPLANER

Et vakkert barn

«Ja, vi elsker dette landet, som det stiger frem. Furet værbitt over vannet, med de tusen hjem!»

Dette er vår nasjonalsang. Hvis vi skulle oversette den til et departementalt språk, så ville det kanskje blitt noe slikt: «Vi har et positivt emosjonelt forhold til staten Norge, et land med lang kystlinje preget av eldre geologiske strukturer og med en befolkning på rundt 5 millioner innbyggere.» Mer presist, men neppe egnet til å begeistre.

Vi har nettopp fått en ny *overordnet* del til læreplanen. Denne erstatter den tidligere *generell del*. Selv om innholdet etter et omfattende arbeid med mange involverte er oppdatert og modernisert, så er kanskje den mest påfallende endringen språket og presentasjonen. Den opprinnelige generell del kommuniserte ikke bare med ord men også med bilder. Språket nærmet seg en litterær stil med arkaiske ord og vendinger som kunne oppfattes som gammeldagse, og dermed som en form for pedagogisk høystil. Man kunne lese høyt fra den, og mange skolefolk har uttrykt entusiasme og stolthet over generell del. Den er blitt sett på som en tekst som garanterer for at skolens brede dannelsesoppdrag og lærerens behov for handlingsrom ikke skal bli glemt, og i den forstand er det et visst samsvar mellom tekstens form og den rollen man etter hvert har tillagt den.

Til sammenligning er den nye overordnet del holdt i et språk som ligner det vi finner i stortingsmeldinger. Mange håper at også denne skal bli en garantist og påminnelse om skolens brede dannelsesoppdrag, men det må vel kunne sies at den er langt mindre sitérbar og i langt mindre grad innbyr til sammenhengende lesning. Forskjellen i tekstenes uttrykk kommer nok av at generell del ble skrevet av én person (kanskje en myte, men det var i alle fall ikke mange forfattere). Overordnet del er et resultat av en demokratisk prosess med mange deltakere og justeringer. Så er det slik at demokrati og medbestemmelse nødvendigvis bare kan skape grå og pregløse tekster?

Lovtaler og andre tekster i høystil kan virke både komiske og malplasserte i mange sammenhenger. På den annen side er det visse sammenhenger der slike tekster har en klar funksjon. Mennesker kan samles om dem. At teksten er uklar, kan av og til være en fordel; man er fri til å dikte inn et innhold i dem, la dem representere noe annet enn de opprinnelig var ment for. Ta for eksempel «Mitt lille land» av Ole Paus, som ble gitt en helt annen betydning etter 22. juli. Vi skal ikke her kreve at departementet skal slå seg inn på poesien i sine styringsdokumenter, men likevel – mange vil savne noe når den generelle delen av læreplanen forsvinner ut. Petter Aasen ved Høgskolen i Vestfold karakteriserte en gang læreplanens generelle del som et vakkert barn av sin tid. Hvor fins de vakre barna i vår tid?

Tore Brøyn

BEDRE SKOLE

Postboks 9191 Grønland, 0134 Oslo

E-postadresse: bedreskole@udf.no

Tlf.: 24 14 20 00



Ansvarlig redaktør:

Tore Brøyn

tore.brøyn@udf.no

tlf.: 24 14 23 52

Abonnement: Hilde Aalborg

ha@utdanningsnytt.no

tlf.: 91 19 99 89

Annonser: Ann-Kristin Valby

kikki@salgsfabrikken.no

tlf.: 90 11 91 21

Bedre Skole kommer ut fire ganger i året. Godkjent opplagstall pr. 2. halvår 2015 og 1. halvår 2016: 107 972. Årsabonnement 2017: Kr 380,- for vanlig abonnement. Gratis for medlemmer av Utdanningsforbundet. Løssalg kr 98,-.

Bedre Skole er medlem av Fagpressen og redigeres etter Redaktørplakaten og Vær Varsom-plakatens regler for god presseskikk. Den som likevel føler seg urettmessig rammet, oppfordres til å ta kontakt med redaktøren. Pressens Faglige Utvalg, PFU, behandler klager mot pressen.

Layout: Melkeveien Designkontor

Trykk: Ålgård Offset AS

ISSN 0802-183X

Fotomontasje forside: stock.adobe.com og Melkeveien Designkontor



Innhold

- 4 **Forgrunn**
- 12 **Skolebidragsindikatorer – nyttig verktøy for de videregående skolene**
Martin Flatø og Eifred Markussen
- 19 **Skolens bidrag til læring – vanskelig å finne, lett å misbruke**
Tore Brøyn
- 20 **Skolebidragsanalyser – et bidrag til feilslutninger**
Tore Brøyn
- 22 **Fri flyt eller god flyt? Barn av arbeidsinnvandrere i norsk skole**
Gunn Vedøy, Brita Gjerstad, Øystein Lund Johannessen og Svein Ingve Nødland
- 28 **Mobbing og rehabilitering**
Erling Roland
- 32 **Innsette i fengsel under 25 år: Tek utdanning, men har vanskar med lesing, skriving, rekning og ADHD**
Terje Manger, Ole Johan Eikeland, Lise Øen Jones og Arve E. Asbjørnsen
- 40 **«Ser du ikke at den er lilla?» – om fargesvakhet i skolen**
Rigmor C. Baraas og Tony Burner
- 44 **Hva er en prøve?**
Simen Spurkland
- 49 **Vurdering i historiefaget**
Trond Heum
- 54 **Skoleutviklingsprosjekter i videregående skole. Hva som skal til for å lykkes**
Svanhild Kristine Berntsen
- 58 **Nokon jobbar best under press – andre jobbar berre under press**
Dorthea Sekkingstad og Ingrid Syse
- 64 **Fra å kjenne igjen til å beskrive egenskaper – Om kanter og hjørner**
Oda Tingstad Burheim, Vivi Nilssen og Frode Rønning
- 70 **Om å differensiere engelskundervisningen**
Mina Trygg Solberg, Lisbeth M. Brevik og Jennifer Luoto
- 76 **Vegleinga som ikkje er å oppdrive**
Elin Legland
- 80 **Kronikk: Læreplanverket: Når delene blir viktigere enn helheten**
Tove Andersen, Erik Grimsbø, Hulda Marie Røhne Orskaug og Kjersti Løken Ødegaard
- 84 **Kronikk: Risiko og undervisning – eit forsvar for den undervisande lærar**
Roar Ulvestad
- 88 **Bokomtaler**

12

Skolebidragsindikatorer
— har vi bruk for dem?

22

Skole for barn av arbeidsinnvandrere
— et tilbud i fri flyt

76

Vegleing — ordet som ikkje fins
på nynorsk

"retteing" Google.no
"Vegleing" Lexin.udir.no

80

Læreplanens generelle del
— hvorfor ble den ikke brukt?

Sverige vil mangle 60 000 lærere i 2019

De unge søker seg ikke til lærerutdanningene, og antallet elever stiger i høyt tempo, melder Lärarförbundet.

Trass i økt behov for lærere, blant annet på grunn av flere elever – i tidsrommet 2015–2016 alene kom 70 000 barn og unge som flyktninger til Sverige, hvilket tilsvarer to tredeler av et normalt årskull – ligger antallet søkere til lærerutdanningene stabilt. Behovet tilsier at 8000 flere hvert år søker seg til disse utdanningene, melder Lärarförbundet på sine nettsider, med henvisning til Universitetskanslerämbetet. Men dette skjer ikke.

De unge velger bort læreryrket på grunn av lav lønn og høy arbeidsbelastning. I tillegg er flukten fra yrket stor – ifølge forbundet finnes det 40 000 lærere som ikke jobber som lærere. Som Lärarförbundets leder Johanna Jaara Åstrand sier på sin Facebook-side, referert på forbundets nettside: «Løsningen på lærermangelen dreier seg like mye om å verne og beholde lærere som å lokke nye til yrket.»

Også *Skolvärlden*, tidsskriftet til Lärarnas Riksförbund, har sett på

lærermangelen. Tidsskriftet har tatt for seg en potensielt katastrofal framtid ved å se på antallet lærere i alderen 25–32 år, sammenlignet med antallet lærere i alderen 60–67 år, altså de lærerne som har minst ett bein inn i pensjonen. I mange fag er underskuddet på yngre lærere svært stort, og det finnes svenske kommuner uten en eneste lærer i alderen 25–32, ifølge en *Skolvärlden*-publisering fra 10. august i år.

Ifølge denne publiseringen fantes

det i grunnskolen drøyt 15 000 eldre svensklærere, mot drøyt 8500 yngre. Det fantes vel 15 500 eldre matematikklærere, mot knapt 7900 yngre, og i overkant av 13 200 eldre engelsklærere mot (litt eiendommelig?) bare knapt 3300 yngre – hvilket *Skolvärlden* kaller et underskudd av yngre lærere på hele 75 prosent i engelsk.

I et fag som finsk morsmål – og Sverige har mange finstakende – fantes nøyaktig null yngre lærere.

Skal evaluere SFO

En nasjonal evaluering skal kartlegge hvordan tilbudet varierer mellom skoler og kommuner i Norge.

Forskere fra avdelingen Mangfold og inkludering ved NTNU Samfunnsforskning har fått i oppdrag av Utdanningsdirektoratet å gjennomføre en nasjonal evaluering av skolefritidsordningen (SFO) i Norge. Prosjektperioden strekker seg ut 2019.

Det finnes få retningslinjer for hva SFO skal være i Norge, utover at det skal

være et sted for barna å være før og etter skolen. Samtidig har man mange steder lagt stor vekt på kombinere SFO med andre tilbud for barna, som leksehjelp og fritidsaktiviteter. Ifølge forskningsleder Christian Wendelborg er det viktig for prosjektet å kartlegge hvordan tilbudet varierer mellom skoler og kommuner i Norge. Samtidig vil man ha et særlig blick på tilbudet til elever med særskilt behov, og hvordan SFO fungerer i et integreringsperspektiv.



Illustrasjon: O. Ugelstad 2015



Illustrasjonsfoto: © stock.adobe.com

Når barnet ikke vil til skolen

Lang sommerferie kan føre til skolevegring. Årsakene kan være mange, mobbing er én mulighet, sier postdoktor Trude Havik ved Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning ved Universitetet i Stavanger (UiS). På universitetets nettsider gir hun ti råd til foreldrene:

Første råd er: Snakk konkret med barnet ditt og bruk god tid. Har noe skjedd? Spør barnet om det har noen å være sammen med på skolen.

Andre råd er: Kontakt skolen snarest. Har lærerne lagt merke til om barnet ditt har forandret seg på noe vis, faglig eller sosialt? Foreldre og skole bør sammen finne ut av hvorfor barnet ikke vil eller ikke klarer gå på skolen.

Tredje råd: Gjør en avtale med barnet. Dersom gutten eller jenta klager på vondt i magen eller hodet, er det ofte et første tegn på skolevegring. Send likevel barnet til skolen, men med en avtale om å kunne komme hjem igjen dersom det blir verre. Informer læreren om avtalen.

Fjerde råd er: Utøv mildt press, ikke vær for ettergivende. Men sørg for at skolen følger opp, særlig hvis det er snakk om mobbing, eller at barnet ikke får den nødvendige oppfølgingen.

Femte råd: Ikke gjør det for attraktivt å være hjemme. Det har lett for å bli for mye kos og for lite skole på en hjemmedag.

Sjette råd: Dersom barnet klager ofte og mye på vondt i magen eller hodet, så ta barnet til legen. La likevel barnet gå på skolen i den tiden en eventuell utredning pågår.

Sjuende råd: Oppretthold en normalhverdag. Opp til vanlig tid, selv om barnet skal være hjemme. Hjemmedagen skal være preget av forberedelse til neste skoledag.

Åttende råd: Snakk positivt om skolen, om lærerne og skolekameratene.

Niende råd: Ha gode rutiner i hjemmet. Gode leggeslutninger, gode stå opp-rutiner, gode måltidsrutiner, nok søvn, ikke nettbrett eller mobil kort tid før sengetid.

Tiende råd: Foreldrene må ikke gå rundt med skyldfølelse. Årsakene til skolevegring er oftest sammensatte. Skyldfølelse er ikke av det gode verken for foreldrene eller barnet. Ta heller et offensivt grep gjennom å søke samarbeid med skolen.



Tar livet av skolemyte

Ny forskning viser at politikerne tar feil når de hevder at Oslo-skolen reduserer sosial ulikhet.

Det er lenge blitt hevdet at skolesystemet i Oslo bidrar til å redusere sosial ulikhet og fremme sosial mobilitet i større grad enn skolene andre steder. Men det er vanskelig å finne støtte for dette, sier professor i sosiologi, Marianne Nordli Hansen, ved Universitetet i Oslo til forskningsmagasinet Apollon. Hansen har skrevet kapittelet i «Segregering og ulikhet i Oslo-skolen» i en nylig utgitt antologi om forskjellene mellom folk i hovedstaden.

Ifølge Hansen har Oslo har vært den fremste representanten for markedsskolen i Norge, og mantraet er at det skal være konkurranse, både mellom elever og mellom skoler. Dette skal føre til at skolene gjør sitt beste for å tiltrekke seg elever ved å ha et godt tilbud. Dette skal igjen øke kvaliteten og redusere sosiale forskjeller. Men det er lite statistikk som tyder på at man lykkes med dette. Tvert imot ser man, ifølge Hansen, at Oslo-skolen i de siste årene er blitt mer segregert.



Tolærerordning og kortere skoledag

Nær halvparten av danske folkeskoler (grunnskoler) forkorter skoledagen dette skoleåret, melder folkeskolen.dk. Færre timer kompenseres delvis med tolærerordninger i noen timer.

Færre timer per dag eller uke, kompensert med tolærerordning i noen timer daglig eller ukentlig, er en forsøksordning iverksatt av Undervisningsministeriet. 45 prosent av folkeskolene, det vil si 379 skoler, benytter seg av muligheten, selv om bare 50 skoler offisielt er med i undervisningsminister Merete Riisagers treårige forsøk.

Anders Bondo Christensen, leder av Danmarks Lærerforening (DLF), sier til folkeskolen.dk at han stiller seg både positivt og negativt til forsøket. Han finner det positivt at skolene får mer frihet til å tilrettelegge skoledagen og dermed får utnyttet ressursene bedre. Han finner det på den andre siden negativt, ettersom han ikke vurderer forsøkene som det han kaller langtidsholdbare løsninger. Han mener det som virkelig trengs, er frihet for lærere og skoleledere til på egen hånd å strukturere skolehverdagen til beste for alle elever.

– Og gir vi lærerne mer ansvar og bedre muligheter, leverer



Illustrasjonsfoto: ©anoushkatortito - stock.adobe.com

de bedre undervisning, sier Bondo Christensen.

DLFs tidsskrift Folkeskolen har besøkt en skole i København som har innført tolærerordningen i enkelte fag. Samtidig er skoledagen blitt en time kortere.

En leder ved skolen, en «souschef», sier til Folkeskolen at tolærerordningen brukes slik at den ene læreren er en såkalt fokuslærer som fører utviklingssamtaler med elevene, mens den andre gjennomfører selve undervisningen. En time kortere skoledag er ikke et mål i seg selv – hovedformålet er derimot de såkalte fokussamtalene, som skolelederen ikke er i tvil om har høynet nivået og kvaliteten på undervisningen. «To lærere ser bedre enn én», som han sier.

Matematikk med plan

På Svendborg Gymnasium på Sydfyn tas grep for å hjelpe de nye elevene på rett vei i matematikkfaget, melder tidsskriftet Gymnasieskolen.

Dansk videregående skole – gymnasierne – iverksetter i inneværende skoleår den nye gymnasiereformen. På Svendborg Gymnasium har to matematikklærere lagt en detaljert plan for gjennomføringen av matematikkundervisningen i det nye grunnkurset, melder Gymnasieskolen, tidsskriftet for lærerne i videregående skole.

En utfordring ved den nye gymnasiereformen er at lærerne ikke aner hvilke studieretninger de nye grunnkurselevener

ønsker å sikte seg inn mot. Matematikklærerne Mads Gammeltoft og Susanne Rosenkjær har laget en plan for matematikkfaget i grunnkurset, en plan alle matematikklærerne ved Svendborg følger. Planen sikrer at alle elevene får den samme matematikk-kompetansen. Når elevene så etter hvert tar fatt på de studieretningene de velger, vil de ha noenlunde samme utgangspunkt i matematikk, sier lærerne.

Grunnkursplanen er så detaljert at den nevner hva elevene skal holde på med de første 15 minuttene av timen, og deretter hva de skal gjøre de neste 30. Men Rosenkjær forsikrer at lærere og elever har frihet innenfor rammene,

med tilgang til ulike didaktiske og pedagogiske løsninger i undervisningen.

– Det er nesten som amerikansk curriculum-undervisning, sier Gammeltoft. – Vi er likevel blitt enige om å prøve ut denne ideen, ettersom vi synes det gir god mening med en felles plan. Den vil bli evaluert etter første skoleår.

Det må også nevnes at alt før sommerferien mottok de nye elevene et oppgavesett som fortalte dem om hva matematikk i gymnasiet er, og allerede første skoledag ble elevene utsatt for en såkalt matematikk-screening – det gjelder å skille de «tallblinde» fra geniene, som Gymnasieskolen skriver.



Lærere blir syke ved skolestart

I alle fall svenske lærere. Sykemeldingene florerer ved skolestart, melder Skolvärlden.

Antallet sykemeldinger faller i løpet av sommeren, men ved skolestart skyter de i været igjen. Skoleledere og lærere er en gruppe som skiller seg ut med antallet sykemeldinger, sammenlignet med andre yrkesgrupper, sier Anna Weigelt, sjef for analyseavdelingen ved AFA Försäkring i en pressemelding referert av *Skolvärlden*, medlemstidsskrift for Lärarnas Riksförbund.

De nye sykemeldingene blant lærere og skoleledere i ukene 33-35, de to siste ukene av august, representerer 16 prosent av alle nye sykemeldinger i løpet av et år for denne yrkesgruppen. Gjennomsnittet for alle andre yrkesgrupper er 7 prosent, ifølge Weigelt.

Den vanligste årsaken til sykemelding for lærere og skoleledere er alvorlig stress (ca. 20 prosent), nedstemthet (ca. 20 prosent) og angst (ca. 20 prosent), ifølge *Skolvärlden*.

Norge forsker minst i Norden

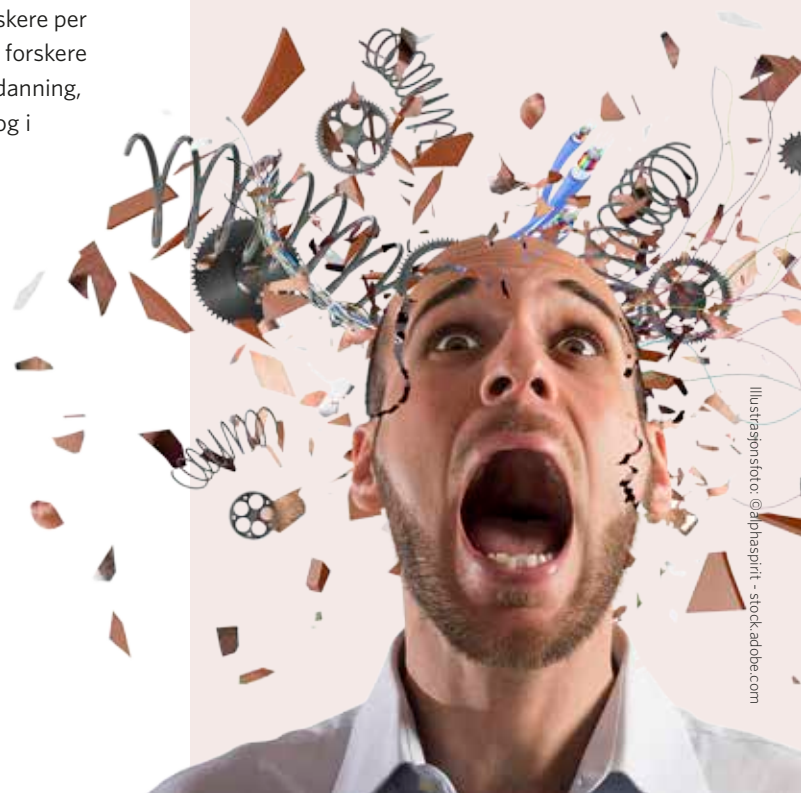
Norge bruker nær 60 milliarder kroner i året på FoU-arbeid – rundt 2 prosent av BNP. De øvrige nordiske landene bruker rundt 3 prosent.

Norsk forsknings- og utviklingsarbeid (FoU) vokser hurtigere og mer enn de andre nordiske landenes, ja faktisk hurtigere og mer enn i resten av den vestlige verden, men det er takket være offentlig finansiert forskning, ifølge forskning.no, som viser til Norges forskningsråds Indikatorrapporten 2016. På grunn av liten privat innsats fra næringslivet, havner norsk FoU-arbeid likevel et stykke ned på lista.

De andre nordiske landene ligger stort sett i toppen av alle internasjonale lister når det gjelder evne til innovasjon. Norge havner gjerne et sted mellom 10. og 15. plass. Ifølge rapporten har Norge rundt 10 forskere per tusen innbyggere, mens Danmark, Sverige og Finland har 13-14 forskere per tusen innbyggere. 42 prosent av nordmenn har høyere utdanning, men det er færre med mastergrad i Norge enn ellers i Norden og i OECD-området.

Mest forskningspenger får samfunnsvitenskapelige fag her til lands – ca. 30 prosent. Deretter følger medisin og helsefag (22 prosent), matematikk og naturvitenskap (21 prosent), teknologifag (13 prosent), så humaniora (11 prosent), mens 6 prosent går til «andre fag».

Norges grunnforskningsandel er nå på 19 prosent av all norsk forskning. Det er ifølge forskning.no «midt på treet» internasjonalt. Til sammenligning driver to ledende forskningsnasjoner, Israel og Kina, svært lite med grunnforskning, og svært mye med utviklingsforskning i næringslivsregi.



Leder i Utdanningsforbundet:

Ny overordnet del – et viktig verdidokument

Ny Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen ble fastsatt av regjeringen 1. september. Leder for Utdanningsforbundet, Steffen Handal, er fornøyd med å ha fått gjennomslag på viktige områder.

– Vi skal jobbe for at overordnet del blir relevant i skolehverdagen og et dokument som legger premissene for fagfornyelsen, sier han på Utdanningsforbundets nettsider.

Han refererer til Stortingets vedtak om å be regjeringen sikre at «det er lærernes ansvar og faglige skjønn som skal avgjøre hvilke metoder og virkemidler som tas i bruk i undervisningen for å nå kompetansemål og oppfylle skolens generelle samfunnsmandat».

– Stortingets vedtak varsler en ny retning for norsk skole, og Utdanningsforbundet har vært tydelige på at en ny

overordnet del må utformes på dette grunnlaget. Dette dokumentet svarer i store trekk på det Stortinget og vi har bedt om, sier Handal.

Verdiløft i skolen

Handal mener at lærerne nå må ta et stort ansvar for gjennomføringen av verdiløftet i skolen

– Nå må lærere og ledere i skolen diskutere hvordan vi kan bruke dokumentet slik at det får størst mulig gjennomslagskraft. Ikke minst at det får betydning i planlegging og gjennomføring av undervisningen i skolen. Det er et felles ansvar å få dette til, sier han.

Ifølge Handal sier overordnet del noe om hvilken utdanning vi trenger for å nærme oss det samfunnet vi ønsker å utvikle.

– Spørsmålet om hvilken skole vi vil ha, er også et spørsmål om hvilket



Leder i Utdanningsforbundet Steffen Handal.

Arkivfoto: Bedre Skole

samfunn vi ønsker. Utdanningsforbundet har i våre innspill til arbeidet vært opptatt av å ta vare på grunntonen i den eksisterende generelle delen, som lærerne verdsetter høyt, avslutter Handal.

Legger mer vekt på prinsipper enn verdier

Thom Jambak (bildet) er sentralstyremedlem og leder i utdanningspolitisk utvalg i Utdanningsforbundet og mener Utdanningsforbundet har gjort en god jobb med å få inn vårt syn på utdanning og danning, men planen bærer fortsatt preg av ønsket om å styre lærerne og skolen i større grad. Han tror at det er derfor prinsippdelen har fått en større plass enn verdidelen, til tross for at dette blir kalt et «verdidokument».

– Kunnskapsministeren har gitt overordnet del tilnavnet «skolens grunnlov», og teksten er ganske riktig mer lik en lovtekst enn generell del, som Røe Isaksen kalte «en blomst i forskriftsjungelen».

Jeg mener mye går tapt når planene oppfattes mer som en instruksjon til skolene og lærerne enn som et åpent dokument som beskriver verdier og antyder retning, sier han.

Dette er ikke en fornying, men en reform

– Jeg synes innledningen er interessant. Den er helt annerledes enn den eksisterende, og den bekrefter det jeg har ment, nemlig at dette ikke er en fornying av generell del, men en reform. Nå er det blitt nødvendig å skrive direkte at det er et verdidokument, det var ikke nødvendig i generell del. Den skulle beskrive oppdraget og de verdiene vi bør ta med videre i de neste generasjonene. Nå bærer det mer preg av byråkratspråk.

– Det jeg frykter mest er at når denne planen skal tas i bruk innenfor styringsverktøyet, vil skolene og lærerne kunne oppfatte det slik at det som ikke står der heller ikke er lov. Men den største faren er vel at den skal havne i en skuff og bli der, sier han.



Læreplanens overordnede del:

- Greit at den er kjedelig og grå,
problemet er at den ikke vil virke

■ TEKST OG FOTO: TORE BRØYN

Læreplanens overordnede del har kvittet seg med noen av de problemene som lå i generell del. Samtidig er det fortsatt et spørsmål om vi virkelig kan bruke den innenfor det styringssystemet som skolen er underlagt, hevder Tom Are Trippestad. Han mener vi like gjerne kunne klart oss uten.

Læreplanens generelle del ble lansert under utdanningsminister Gudmund Hernes i 1993 og har siden overlevd flere reformer fram til i dag. Men fra og med 1. september i år ble den erstattet av en ny *Overordnet del – verdier og prinsipper*. Mye er forandret, ikke minst i den overordnede delens ytre fremtoning. Mens den gamle generelle delen i sin tid ble presentert sammen med en rikelig mengde med meningsbærende illustrasjoner fra norsk kultur og samfunnsliv og tok i bruk litt gammeldagse ord og vendinger i et slags høytidsspråk, har den nye overordnede delen en mer byråkratisk form. I motsetning til den forrige versjonen har den status som forskrift.

Tom Are Trippestad har tidligere gått hardt ut mot den gamle generelle delen av læreplanen i sin doktorgrad *Kommandohumanismen. En kritisk*



analyse av Gudmund Hernes' retorikk, sosiale ingeniørkunst og utdanningspolitikk fra 2009 og i en rekke senere artikler. Her beskriver han den som dobbeltkommuniserende, i den forstand at den hyller læreren som forbilde og selvstendig aktør, samtidig som den er en del av et målstyringsregime som i realiteten gir læreren svært lite spillerom.

Språk og litteratur som styringsredskap

Ifølge Trippestad hadde språket og bildene i den generelle delen en klar politisk funksjon. I en tid hvor samfunnet splittes i en rekke ulike fagspråk, var den generelle delen laget for å være et styringsredskap – ta makt over språket, fellesfortellingene og assosiasjonene – og slik virke samlende. Man ønsket å bruke humaniora som styringsvitenskap. Problemet var at den gjorde dette i form av et arkaisk språk og arkaiske forestillinger: 150 år gamle sosiologiske modeller, Nordahl Rolfsens lesebok og ministerens barndomsminner. Generell del var en læreplan for en tid som allerede var forbi. Fordi man idylliserte fortiden, forsto man ikke fortidens feil. Derfor tok man fortidens feil med seg i de nye løsningsene. Fordi man tolket samtiden som forfall fra denne gullalderen, så forsto man ifølge Trippestad ikke samtiden heller og det var dermed ikke rart man bommet på fremtiden.

– Generell del underkommuniserer at man på 90 tallet hadde en annen elevpopulasjon enn på 50-tallet; – et flerkulturelt samfunn som har vokst siden. Hvor er internett og sosiale medier? Generell del betydde at skolen sto helt uten støtte for å adressere virkelige utfordringer fordi man hadde denne skjønning av vår egen kultur og fortid, sier Trippestad.

Han ser at prosjektet hadde gode intensjoner. Man tenkte at ved å bruke et arkaisk språk, så skulle en skape et felles språk. Et språk som var solidarisk på tvers av generasjoner og som muliggjorde et fellesskap mellom fortid og nåtid. Og det lå også en genuin bekymring for at hvis vi alle blir spesialister på sine egne felter og ikke kan kommunisere med hverandre, så kan man ende opp i et Babels tårn der ingen skjønner hva den andre snakker om. Da var også den økonomiske solidariteten og fordelingen truet. Men allmenndanningstanken i at alle skulle ha fellesbilder og assosiasjoner betød også mer teori, kánon og abstraksjon for elevene, noe som ifølge Trippestad førte til at mange falt fra.

Fortsatt dobbeltkommunikasjon

Men generell del er nå blitt historie, og vi spør Trippestad om han mener at en nye overordnede delen av læreplanen har løst problemene som han påpekte.

– Jeg syns noe er blitt bedre, sier han. Han mener for eksempel at det er viktig at overordnet del nå har tatt opp i seg at vi lever i et multikulturelt samfunn. Det er også viktig at man har forlatt forestillingen om en gullalder. Han mener også at dannelsesbegrepet i overordnet del i større grad legger vekt på individets arbeid med å oppnå egen myndighet – og dermed er mer i tråd med det klassiske individualiserende dannelsesbegrep. Men ifølge Trippestad har vi fortsatt et system som dobbeltkommuniserer. Hvor mye medbestemmelse i egen læring gir egentlig mål og resultatstyring elevene? Også lærernes frihet og myndighet står sentralt. Men overordnet del er fremdeles en tekst i en målstyring basert på manglende tillit til lærerne – en tekst i et system med en overdreven tro på ledelse og overflatisk resultatstyring.



Tom Are Trippestad foretrekker nyanser av grått framfor fargerike mål som vi aldri kan nå. Trippestad er professor ved den nye Høgskolen på Vestlandet og medlem av Lærerprofesjonenes etiske råd.

Mens man under Hernes fikk et ekstremt sentralstyrt system som var konstruert av en liten elite og innført uten å ta hensyn til høringsuttalelser fra profesjonene, så har vi nå gått over til læreplaner som blir konstruert på lokalt nivå.

– Jeg vil si at vi har gått fra et nasjonalt tyranni til en rekke lokale tyrannier. Noen skoler rundt omkring er flotte og gir tillit til lærerkollegiet, men så har man regimer som Oslo-skolen eller Sandefjordskolen der politikere legger detaljerte føringer, rektorene skal være tøffe, lærerne skal undervise etter ferdige opplegg. Så mitt spørsmål til denne nye overordnede delen blir det samme som under Hernes, bare at nå konfronteres den

med de lokale regimene. Når du står som lærer i Oslo og står med 3000 læringsmål og må gjennomføre standardisert kartlegging som du vet at ikke virker og opplever at dette er i strid med skolens dannelsesmandat – hvilken mulighet gir den nye overordnede delen læreren til å si nei til rektor eller utdanningsdirektøren?, spør Trippestad. Eller du er forelder er på en PALS-skole og mener atferdsmodifikasjon ikke er danning, kan man med overordnet del i hånden stoppe rektor eller skolesjefen?

Ingen vil miste jobben fordi de ikke leste overordnet del

Ifølge Trippestad har generell del og overordnet del til felles er at de begge er veldig vanskelige å integrere sjangermessig med en mål- og resultatstyring.

– Man har et system som uttrykker noe helt annet enn disse tekstene uttrykker. Og hva skal da folk i felten gjøre? Er det den overordnede teksten eller styringsmekanismene som de lokale politikere og lederne lager som skal ha autoritet? Hvilken kraft gir vi lærerne til å stå med et dannelses- og demokratimandat mot styringssystemet med denne teksten? Og når utdanningsdirektøren eller rektor eller andre ledere setter seg på tvers av dannelsesmandatet eller demokratimandatet i overordnet del, så sitter de jo fortsatt i jobben sin. Eller er det noen som tror at vi vil kunne bruke overordnet del til å si opp lokalpolitikere og ledere?

Troen på visjoner

Trippestad mener at generell del og overordnet del har en felles tro på visjonær styring – det at man skal gå fra visjonen til virkelighet.

– Vi må spørre oss selv, hva er en visjon? Er det privat gjetting, er det en

spekulasjon over en framtid? Egentlig er visjoner spekulative utgangspunkt for å styre en stor og komplisert sektor. Folk glemmer ofte at bak mål og resultatstyring, som dreier seg om mål om å oppnå en ønsket framtid, så ligger det spekulasjoner, privat innbilningskraft hos en minister eller vill gjetting som kunnskapsgrunnlag for reformene. Hvis visjonen er feil i utgangspunktet, og man gjennomfører den med strikt lederskap og kontrollbyråkrati så går det meste galt som komme i forlengelsen, sier han.

Han mener vi i stedet for å følge store og ønskede idealtilstander som vi aldri kan nå, heller må finne de største problemene og utfordringene i vår tid og la disse være utgangspunkt for å lære oss problemløsning, diskutere dem åpent og kritisk i åpne offentligheter og la virkeligheten styre det vi gjør i skolen. Han tror vi da ville fått elever som i større grad var entreprenører, lærere som deltar i samfunnet og en skole som bidrar til åpen offentlig debatt rundt problemene den står opp i.

– Hvis vi kunne ta bort ondene bit for bit, så ville vi gradvis kunne forbedre samfunnet, sier han.

Demokratiske løsninger blir gjerne grå

Men selv om Trippestad syns det er vanskelige å la seg imponere over overordnet del, så mener han at regjeringen likevel har slått inn på en bedre kurs. Vi ser i dag flere åpne diskusjoner, langvarige og grundige prosesser av et helt annet demokratisk og faglig format enn det som skjedde i forlengelsen av generell del. Ludvigsenutvalgets arbeid med framtidens skole har ifølge Trippestad bidratt til en mer demokratisk utvikling. Han er imponert over hvordan man har reist land og strand rundt i diskusjoner og høringer slik at fagfolk kan være

med i prosessen og ikke minst får tilstrekkelig med tid. Også i prosessen bak den nye overordnede del har man hatt grundige høringer, der Utdanningsforbundet og andre har fått en langt større innflytelse enn før. Han refererer til Karl Popper som hevdet at et demokrati først og fremst være et sikkerhetsnett mot dårlige løsninger.

– Drøm om perfektion er farlig. Store menn gjør store feil, sa Popper. Generell del var en slik stor feil skrevet av en stor forfatter. Den nye overordnede delen har mange forfattere og interesser representert. Man vinner ikke nobelpriser i litteratur gjennom demokratisk samforfatterskap. Vi må akseptere at blir resultatet blir litt nøytralt og kjedelig. Grått kan være er fargerikt nok, sier Trippestad.

Vi kunne klart oss med en god formålsparagraf

Men selv om overordnet del på noen felter er blitt bedre enn den tidligere generell del, så vil de ifølge Trippestad ha til felles at de rett og slett ikke virker innenfor det styringssystemet vi nå har.

– Det er ikke generell del eller overordnet del som styrer skolen. Men lager du en nasjonal prøve, så virker den straks inn på didaktikken. Det er slik det fungerer i dag. Jeg ser ikke egentlig poenget med å ha en overordnet del i det hele tatt, så lenge den ikke har noen betydning ut over i høyden å være en slags inspirasjon. Eller helt motsatt: at den setter opp så store, mange og urealistiske mål at resultatet bare kan bli skuffelse og resignasjon for de lærerne og skolene som forsøker å nå dem og for politikerne som finansierer dem. Vi har en god formålsparagraf, vi kunne klart oss med den, sier Trippestad.

Skolebidragsindikatorer

– nyttig verktøy for de videregående skolene

■ AV MARTIN FLATØ OG EIFRED MARKUSSEN

NIFUs rapport *Skolebidragsindikatorer i videregående skole* har nylig presentert et sett med nye indikatorer for videregående skole. Målet har vært å gi skolene et nyttig verktøy som kan brukes i arbeidet med å øke læringsutbyttet og å få flere til å fullføre videregående opplæring.

Karakterstatistikk. Eksamensstatistikk. Gjennomføringsbarometeret. SSBs tall for fullføring etter fem år. Fylkenes tilstandsrapporter. De videregående skolene i Norge har en rekke tall som viser elevenes resultater. Holder det ikke? Har vi ikke nok tall? Jo, dersom nye tall betyr mer av det samme. Men dersom nye tall gir ny innsikt som grunnlag for ny innsats, da kan flere indikatorer være et gode.

I NIFUs rapport 2017:7 (Markussen, Flatø & Reiling 2017) presenterer vi skolebidragsindikatorer for videregående skoler i Norge. Med skolebidrag menes en økning i elevers læringsutbytte som er et resultat av skolens innsats. Det kan forstås som det en tilfeldig valgt elev hadde oppnådd ved å gå på en skole dersom elevgrunnlaget hadde vært likt for alle skoler. Om skolene bare ser på sluttresultatene i form av hvor mange som fullfører og hvilke karakterer de ender opp med, vil noen skoler alltid gjøre det dårlig og andre skoler alltid gjøre det bra. Det er fordi skolene på mange måter ikke stiller på den samme startstreken – noen skoler har et svært krevende elevgrunnlag, men

gjør fortsatt en stor innsats for å få elevene til å prestere. Denne innsatsen ønsker vi å fokusere på, og skolebidragene måler hva skolen har oppnådd gitt skolens forutsetninger.

Denne artikkelen presenterer vår tilnærming til skolebidragsindikatorer og hvordan den passer inn i tidligere forskning, nasjonalt og internasjonalt. I tillegg vil vi problematisere tre sentrale temaer i skolebidragsdiskusjonen. Et tema som også andre har debattert i *Bedre Skole* er hvorvidt vi klarer å fange skolens bidrag gjennom disse metodene (Brøyn 2017). I hvor stor grad lar det seg gjøre å skille skolens bidrag til læring fra det eleven har med seg i bagasjen, eller det som skjer utenfor skolen?

Gitt at dette er mulig, er det neste nærliggende spørsmålet: Hva skal skolen bidra til av elevresultater, og gir summen av disse resultatene et mål på skolekvalitet?

Vi argumenterer for at det ikke lar seg gjøre å skille ut skolens bidrag helt fra elevgrunnlaget, og at resultatmålene som vi lager indikatorer på, ikke dekker tilstrekkelig mange aspekter av skolens



Illustrasjonsfoto: ©Sunny studio - stock.adobe.com

formål til å kunne tolkes som en måling av skolens kvalitet. Men indikatorene vi har utarbeidet kommer et stykke på vei i å justere for skjevhetene i elevgrunnlag, og vi mener at måten vi har utarbeidet dem på gjør at de egner seg i en lokal diskusjon om forbedringsarbeid. Indikatorene bruker aktuelle tall og gir skolene mulighet til å se på indikatorer for studieforberedende, yrkesfag og påbygg og for hvert trinn og hver overgang i utdanningen. Vi ønsker at skoler og skoleeiere skal bruke disse som et supplement i arbeidet for å få færre til å stryke og slutte og for å få flere til å fullføre og bestå videregående opplæring, og for å styrke elevenes læringsutbytte.

Kan vi skille ut skolens bidrag?

Å beregne skolens bidrag til elevenes resultater er slett ikke uproblematisk. Den forskningsmetodiske utfordringen i å beregne skolebidragsindikatorer ligger i å skille skolens bidrag fra andre faktorer som påvirker læring, først og fremst fordi elever som går på ulike skoler, ofte er forskjellige. En rekke studier har forsøkt å løse denne

utfordringen ved bruk av ulike metoder, både innen norsk skoleforskning og internasjonalt.

De beste studiene på området bruker tilfeldig variasjon i elevmassen for å identifisere skolens bidrag. En rekke studier har for eksempel utnyttet at offentlig finansierte uavhengige skoler (såkalte charter-skoler) i Massachusetts med flere søkere enn plasser tar inn elever basert på et lotterisystem (Abdulkadiroglu mfl. 2011, Angrist, Pathak & Walters 2013, Angrist mfl. 2016, 2017).

Der allokering av elever til skoler ikke er tilfeldig, brukes ofte data der man har flere observasjoner av samme læringsutbytte per elev, gjerne over tid (Rockoff 2004, Winters 2009, Buddin 2011). Dersom man har flere observasjoner per elev, er det mulig å se på hvordan den samme eleven presterer under ulike forhold. Dette kalles å kontrollere for faste effekter. Ved bruk av faste effekter kan man med slike data skille elevens bidrag til egne prestasjoner fra lærerens eller skolens bidrag dersom hver elev har hatt flere lærere eller har gått på flere skoler.

En tredje gruppe studier med lavere validitet

bruker multipl regressjonsanalyse, det vil si at de kontrollerer for faktorer som ikke kan påvirkes av den enkelte skolen og som kan forklare forskjeller mellom elever (Se f.eks. Meyer 1997, Heck 2000, Ladd & Walsh 2002 og Dearden, Micklewright & Vignoles 2011). Dersom man kun har tilgang på elevresultater på ett tidspunkt, kan man kontrollere for familiebakgrunn og liknende bakgrunnsvariabler i såkalte tverrsnittsmodeller. En mer avansert variant av multipl regressjonsanalyse er «value-added»-modeller, eller merverdimodeller på norsk, som også kontrollerer for tidligere resultater. Steffensen mfl. (2017) argumenterer for at disse modellene i mye større grad enn tverrsnittsmoellene evner å korrigere indikatorene for forskjeller i elevsammensetning mellom skoler.

Studier som har brukt flere av disse metodene tyder på at multipl regressjonsanalyse gir en god indikasjon på skolebidrag (Angrist mfl. 2016, Guarino mfl. 2015, Chetty, Friedman & Rockoff 2014a). Det er grunn til å tro at forskjeller i elevgrunnlaget som varierer systematisk mellom skoler og som påvirker læringsresultater, i stor grad kan fanges opp ved hjelp av elevenes tidligere resultater. Likevel bør det påpekes at det kan være faktorer som er viktige for læring og som ikke er kontrollert for, og at disse faktorene kan variere systematisk mellom skoler. Eksempler på slike faktorer er støtte fra familie, et godt oppvekstmiljø (for eksempel med en god skolehelsetjeneste og sterke frivillige organisasjoner) og egen motivasjon. Elevene kan ha selektert seg selv inn i et skolemiljø ved at for eksempel mer motiverte elever søker seg til spesielle skoler i større grad enn mindre motiverte elever med samme karakterer. Med store geografiske avstander er nok et minst like viktig problem at disse uobserverte læringsfaktorene kan være korrelert med bosted, og bosted er avgjørende for skolevalg.

Alle de norske studiene på skolebidrag i videregående opplæring benytter seg av merverdimodeller. Hægeland, Kirkebøen & Raaum (2010) beregner bidragene fra videregående skoler i Oslo ved å benytte karakterer i Vg1 som resultatvariabel og kontrollere for karakterene i 10. klasse. I Falch & Strøm (2013) og Falch, Bensnes & Strøm (2016) benyttes resultat på slutten av det videregående



Illustrasjonsfoto: ©Sunny studio - stock.adobe.com

opplæringsløpet samtidig som det kontrolleres for karakterer i 10. klasse. Disse beregner også skolebidrag for hele landet. I alle tre studier kontrolleres det for flere individuelle karakteristiker, som familiebakgrunn. Liknende indikatorer brukes også i Storbritannia (UK Department for Education 2017) og Finland (Kortelainen, Pursiainen & Pääkkönen 2016).

I vår tilnærming bruker vi en merverdimodell der vi tar utgangspunkt i elevens tidligere resultater og spør hva skolen har bidratt med utover det som kan forventes med dette elevgrunnlaget gjennom et skoleår eller et utdanningsløp. Vi tar også hensyn til en rekke andre individ- og familieegenskaper, som vi viser at har svært liten betydning for indikatorene når det er kontrollert for tidligere resultater. I tillegg gjør vi en analyse med bruk av faste effekter for å finne ut hvor viktige de uobserverte faktorene er for beregningene. Dette gjør vi ved å se på karakterresultatene til elevene som startet på studieforberedende programmer i 2012 og som er blant de 11 prosentene som har byttet skole underveis. Vi bruker disse til å estimere nye skolebidrag for alle skolene med samme modell som vi benyttet tidligere. Deretter beregner vi en modell med alle de samme kontrollvariablene, men i tillegg legger vi til en elevfast effekt. Dette betyr at vi kun sammenlikner prestasjonene til den samme eleven på to skoler, og ikke utfallene til ulike elever på ulike skoler. Dette gir et nytt sett med beregnede skolebidrag. Til slutt sammenlikner vi parene med skolebidrag for alle skoler som har eksistert i hele tidsperioden. Vi finner at

korrelasjonen mellom estimatene er 0,66. Dette betyr at kontrollvariablene som vi har med, fanger opp det meste av forskjellene i elevgrunnlag med betydning for utfallene. Likevel er det en ikke ubetydelig andel av variasjonen som ikke fanges opp, og som kan påvirke resultatene.

Hva skal skolen bidra til?

Minst like viktig som å skille skolebidrag fra elev-seleksjon er diskusjonen om hvilke elevresultater man ønsker å måle skolebidrag for. De fleste av de siterte utenlandske studiene bruker resultater på standardiserte prøver i engelsk og matematikk som mål. En artikkel benytter et mål på hva slags utdanning elevene søker videre og resultater på opptaksprøver til høyere utdanning (Angrist mfl. 2016). Effekten av lærerbidrag er evaluert med enda flere resultater, som senere inntekt og tenåringsgraviditeter (Chetty, Friedman & Rockoff, 2014b). I den amerikanske tradisjonen behandles læringsmiljø som en innsatsfaktor for læringsutbytte heller enn et mål i seg selv. Imidlertid er det viktig at skolebidrag måles på en måte som følger myndighetenes intensjon med utdanningen og skaper incentiver som fører til forbedringer langs ønskelige dimensjoner. I denne studien og de tidligere, norske studiene benyttes fullføringsmål og karaktermål i studier av skolebidrag, til tross for at skolens formålsparagraf har en betydelig bredere tilnærming til opplæring enn det som kan måles gjennom disse indikatorene.

En sentral oppgave for videregående skole er å ruste elevene for videre yrkes- eller studieliv. Derfor er det sentralt å bidra til at elevene i treårige skoleløp fullfører og består, og at yrkesfagelever i lærefag fortsetter i lære. Dersom elevene ikke fullfører og består hele løpet, er det en verdi at skolen klarer å holde på dem lengst mulig. Da kan skolen bidra til at de gjennomfører så mye som mulig og består så mange fag og trinn som mulig. Dette er viktig fordi elever som gjennomfører videregående uten å bestå i alle fag, har større muligheter til å fullføre senere enn elever som slutter (Markussen 2014). Fordi det er viktig å fullføre og bestå, og fordi det er viktig at de som ikke fullfører, får gjennomført så mye som mulig, har vi valgt å beregne indikatorer både for fullføring og gjennomføring.

Med *fullføring* mener vi andel elever som

gjennomfører med fullført og bestått i alle fag gjennom skoleårene, og som har progresjon fra Vg1 til Vg2 og fra Vg2 til Vg3 eller lære.

Med *gjennomføring* mener vi andel elever som gjennomfører uten å avbryte skolegangen i løpet av skoleårene og overgangene mellom skoleårene. Dette inkluderer de som fullfører og består, de som har progresjon med stryk, og de som foretar omvalg/gjenvalg.

Vi er også opptatt av å måle skolens bidrag til læring i bred forstand. Vår vurdering er at det beste tilgjengelige målet på dette er i hvilken grad skolene bidrar til å forbedre elevenes karakterer. Vi har valgt å ta med karakterer i alle fag og på alle trinn som mål på læring, det vil si avsluttende standpunktkarakterer og eksamenskarakterer, men også karakter fra vårterminen i fag som ikke avsluttes. Ved at vi tar med alle karakterer vil hele skolens og alle lærernes bidrag samt all elevenes læring på alle trinn inngå i skolebidragsindikatorene. En utfordring er imidlertid at det kan være ulike karakterpraksis på skolene, slik at standpunkt- og terminkarakterer ikke er objektive størrelser. Derfor har vi valgt å justere standpunkt- og terminkarakterene for ulike karakterpraksis målt ved forskjellen mellom eksamens- og standpunktkarakterene, og også justert for skjevheter i eksamensuttrekk mellom skoler. Dette resultatmålet kaller vi *justerte karakterer*.

Falch mfl. (2016) presenterte sju skolebidragsindikatorer for de videregående skolene i landet. Fire indikatorer gjaldt fullføring, progresjon og deltakelse, og tre gjaldt prestasjoner målt med karakterer. Rapporten presenterte også et samlemål på skolekvalitet beregnet på grunnlag av en sum av de sju indikatorene. I vår rapport har vi ikke laget et samlemål på skolekvalitet for hver skole.

En begrunnelse for dette er at vi mener at de indikatorene vi beregner – fullføring, gjennomføring og karakterer – ikke er tilstrekkelig som mål på skolens kvalitet. Dette er riktignok sentrale indikatorer på kvalitet, men for virkelig å kunne si noe om skolekvalitet måtte vi også inkludert mål på andre sentrale sider ved skolens virksomhet, for eksempel trivsel og fravær av mobbing. En annen begrunnelse for at vi kun har beregnet en rekke enkeltstående skolebidragsindikatorer, er at vi mener at et samlemål for hele skolen har

begrenset verdi, og at skolene vil ha langt større nytte av et nyansert og detaljert indikatorsett som fanger ulike dimensjoner på den enkelte skole.

Prinsipper for nye indikatorer

Et sentralt mål for oss i utviklingen av nye skolebidragsindikatorer har vært at de skal være anvendelige for sektoren, at skoler, skoleledere og skoleeiere skal kunne bruke indikatorene i forbedringsarbeidet på de videregående skolene. Vi har derfor vektlagt at indikatorene skal være aktuelle, relevante, forståelige og så korrekte som mulig. Valgene vi har tatt bygger på, men avviker fra tidligere beregninger av skolebidrag i Norge (spesielt Falch mfl. 2016). Vi har tidligere (Markussen & Reiling 2016) presentert en kritisk drøfting av Falch mfl. (2016).

Så nye data som mulig

Vi har lagt vekt på å analysere data for skoleår som ligger så nært som mulig i tid. Jo nærmere datagrunnlaget ligger i tid, jo større er sannsynligheten for at skoleledere og skoleeiere vil oppleve at dette er relevant og at det handler om dagens skole. Med så nye data kan ikke funn avfeies med at dataene er for gamle og ikke har gyldighet. Den mest oppdaterte analysen ser på skolens bidrag gjennom skoleåret 2014–15 og overgangen til det neste skoleåret, og setter sammen resultater fra elever på alle trinn for å studere bidragets betydning gjennom et helt utdanningsløp.¹

Yrkesfag, studieforberedende og påbygg

Yrkesfag, studieforberedende og påbygg² er tre ulike verdener. Elevgrunnlaget er forskjellig, det er forskjellige lærer- og læringskulturer samt forskjellige karakterregimer. Det er fullt mulig at en skole som yter gode bidrag til elevenes læring på studieforberedende, ikke gjør det på yrkesfag. Med en felles indikator for de tre løpene tilsløres denne variasjonen. Vi mener at vi gir et riktigere bilde av situasjonen og at indikatorene blir mer relevante med separate indikatorer for de tre hovedløpene. Vi har utviklet *skolebidragsindikatorer*. Derfor har vi for yrkesfagindikatorene lagt til grunn elevenes prestasjoner i den toårige *skoledelen* av yrkesfagutdanningen, og ikke i læretida.³

Elevmobilitet og strukturendringer

Mange elever bytter skole i løpet av videregående (rundt hver femte ifølge Falch mfl. 2016). Det foregår også sammenslåinger, nedleggelser og opprettelser av skoler, slik at det kan være komplisert å avgjøre hvilken skole som bør tillegges hvilke elevresultater. Dette problemet er betydelig mindre når vi analyserer data for ett skoleår.

Forståelige indikatorer

Vi presenterer indikatorene på originalskala. Det betyr at indikatorene for fullføring og gjennomføring presenteres i prosentpoeng, og at indikatorene for karakterer presenteres på karakterpoengskala. Indikatoren kan tolkes som et avvik fra et landsgjennomsnitt. Vi mener at dette gjør indikatorene mer forståelige enn om de presenteres på en felles standardisert skala.

Så korrekte som mulig

I beregningen av indikatorene har vi tatt hensyn til en rekke individ- og familiekarakteristika: Kjønn, innvandrersstatus, foreldres utdanning, arbeidsmarkedsstatus og økonomi, om elevene bor hjemme eller på hybel, samt elevenes kunnskapsgrunnlag målt med karakterer ved starten av utdanningsløpet. Vi har tatt hensyn til så mange slike kjennetegn som mulig fordi vi ønsket at indikatorene skulle bli så korrekte som mulig. Analysene viser imidlertid at det påvirker indikatorene lite om vi bare tar hensyn til tidligere kunnskapsgrunnlag eller om vi inkluderer alle de nevnte forhold. Dette er sammenfallende med funn hos Falch mfl. (2016).

Våre indikatorer

Vi har utviklet fem nye indikatorer: Skoleårs-, trinn- og overgangsindikatorer, kullindikatorer og en indikator for spesialundervisning. For de to siste henviser vi til Markussen mfl. (2017). Vi understreker likevel viktigheten av å inkludere en indikator for spesialundervisning. Den kan presentere mål på hvordan skolene lykkes med denne elevgruppen, en elevgruppe som ofte neglisjeres, men som det er viktig å lykkes med for å nå målet om en skole for alle. Vi har kommet et stykke på vei med denne indikatoren, men denne eller andre indikatorer for elever som ikke har målsetting om

full studie- eller yrkeskompetanse, bør utvikles videre.

Forventet fullføring, forventet gjennomføring og forventet karakternivå

Vi har beregnet skolebidragsindikatorer for tre resultatmål: *Forventet gjennomføring, forventet fullføring og forventet karakternivå.* Forventet fordi vi har beregnet indikatorene på grunnlag av elevresultater i ett skoleår. I dette skoleåret har vi elevresultater for Vg1 i 2014-15, overgangen fra Vg1 til høsten 2015, Vg2 i 2014-15, overgangen fra Vg2 til høsten 2015 og Vg3 i 2014-15.

Når vi beregner forventede resultater for Vg1-elevne, forutsetter vi at de i Vg2 og overgangen etter Vg2 gjør det akkurat like godt eller dårlig som Vg2-elevne på deres skole faktisk gjorde det i 2014-15 og i overgangen til høsten 2015. Vi forutsetter også at Vg1-elevne når de kommer i Vg3 gjør det akkurat like godt eller dårlig som Vg3-elevne på deres skole faktisk gjorde det i 2014-15. På denne måten skaper vi på grunnlag av faktiske resultater i et skoleår et treårig løp inkludert to overganger som kan analyseres. Disse forventede resultatmålene er beregnet på samme måte som forventet levealder.

Skoleårs-, trinn- og overgangsindikatorer

Vi har beregnet indikatorer for skolens bidrag til elevenes forventede fullføring, gjennomføring og karakternivå separat for hele det treårige studieforberedende løpet, for hele det toårige yrkesfaglige løpet og for påbyggåret særskilt (9 indikatorer).

I tillegg til disse indikatorene for hele løp har vi også beregnet indikatorer for deler av løpet, for trinn og overganger. For studieforberedende fins det derfor tre trinnindikatorer både for forventet fullføring, gjennomføring og karakternivå, og det fins to overgangsindikatorer for forventet fullføring og gjennomføring (i alt 13 indikatorer). Tilsvarende fins for yrkesfag med unntak av Vg3-indikatorene (i alt 10 indikatorer).

Overgangsindikatorene har vi løftet frem spesielt i rapporten. Dette er fordi tidligere forskning har vist at det er flere elever som forsvinner ut av videregående opplæring i overgangene, særlig i overgangen etter yrkesfaglig Vg2 (Markussen 2016).



Illustrasjonsfoto: ©Sunny studio - stock.adobe.com

For den enkelte videregående skole er det dermed beregnet inntil 32 skoleårs-, trinn- og overgangsindikatorer for hele løp og deler av løpet. Dette gir skolene en detaljert innsikt i hvor de bidrar godt og hvor de ikke bidrar like godt.

Hvordan kan skolen bruke indikatorene?

Etter vår vurdering er bruken av indikatorene på skoler og hos skoleeier en viktig begrunnelse – kanskje den viktigste – for å beregne disse indikatorene. Vi har derfor viet et kapittel i rapporten til å gjennomgå et eksempel på hvordan en konkret skole og en skoleeier kan tolke tallene og bruke rapporten i sitt forbedringsarbeid.

Enkelte kan kanskje tenke at få indikatorer – ja, kanskje bare en enkelt samleindikator – er lett å forholde seg til og bruke for skoler og skoleeiere. Vårt utgangspunkt er motsatt. Vi har ikke laget en samleindikator og heller ikke rangert skolene fordi vi mener en slik «skolekarakter» kan være en avsporing fra diskusjonen om hva en skole gjør godt og mindre godt og hvilke tiltak som kan styrke skolen.

Et bredt sett av indikatorer kan avdekke hvor i utdanningsløpet skolen trykker, hvilke resultatmål skolen bør jobbe med og hvor det kanskje bør iverksettes tiltak. Vi mener derfor at disse indikatorene med sitt omfang og detaljeringsnivå er et verktøy som skoler og skoleeiere kan bruke som grunnlag for målrettet forbedringsarbeid. Vi understreker imidlertid at indikatorer i seg selv ikke vil føre til bedre fullføring, gjennomføring og prestasjoner. Indikatorene må sees som et

LITTERATUR

- ABDULKADIROĞLU, A., ANGRIST, J.D., DYNARSKI, S.M., KANE, T.J., & PATHAK, P.A. (2011). Accountability and flexibility in public schools: Evidence from Boston's charters and pilots. *The Quarterly Journal of Economics*, 126(2), 699–748.
- ANGRIST, J.D., COHODES, S.R., DYNARSKI, S.M., PATHAK, P.A., & WALTERS, C.R. (2016). Stand and deliver: Effects of Boston's charter high schools on college preparation, entry, and choice. *Journal of Labor Economics*, 34(2), 275–318.
- ANGRIST, J.D., HULL, P.D., PATHAK, P.A., & WALTERS, C.R. (2017). Leveraging lotteries for school value-added: Testing and estimation. *The Quarterly Journal of Economics*, 132(2), 871–919.
- ANGRIST, J.D., PATHAK, P.A., & WALTERS, C.R. (2013). Explaining charter school effectiveness. *American Economic Journal: Applied Economics*, 5(4), 1–27.
- BRØYN, T. (2017). Skolens bidrag til læring (value added) – vanskelig å finne, lett å misbruke. *Bedre Skole*, URL: <www.utdanningsnytt.no/bedre-skole/artikler/2017/juni/skolebidragsindikatorer/> [26.06.2017].
- BUDDIN, R. (2011). Measuring teacher and school effectiveness at improving student achievement in Los Angeles elementary schools. MPRA Working Paper nr. 31963. München: Munich Personal RePEc Archive.
- CHETTY, R., FRIEDMAN, J.N., & ROCKOFF, J.E. (2014a). Measuring the impacts of teachers I: Evaluating bias in teacher value-added estimates. *The American Economic Review*, 104(9), 2593–2632.
- CHETTY, R., FRIEDMAN, J.N., & ROCKOFF, J.E. (2014b). Measuring the impacts of teachers II: Teacher value-added and student outcomes in adulthood. *The American Economic Review*, 104(9), 2633–2679.
- DEARDEN, L., MICKLEWRIGHT, J., & VIGNOLES, A. (2011). The effectiveness of English secondary schools for pupils of different ability levels. *Fiscal Studies*, 32(2), 225–244.
- FALCH, T., BENSNES, S., & STRØM, B. (2016). Skolekvalitet i videregående opplæring. Utarbeidelse av skolebidragsindikatorer og mål på skolekvalitet. Rapport nr. 1. Trondheim: SØF.
- FALCH, T., & STRØM, B. (2013). Kvalitetsforskjell mellom videregående skoler? *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 54(4), 438–462.
- GUARINO, C., RECKASE, M., STACY, B., & WOOLDRIDGE, J. (2015). A comparison of student growth percentile and value-added models of teacher performance. *Statistics and Public Policy*, 2(1), 1–11.
- HECK, R.H. (2000). Examining the impact of school quality on school outcomes and improvement: A value-added approach. *Educational Administration Quarterly*, 36(4), 513–552.
- HÆGELAND, T., KIRKEBØEN, L.J., & RAAUM, O. (2010). Skolebidragsindikatorer for videregående skoler i Oslo. Rapporter nr. 36. Oslo og Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå.
- KORTELAINEN, M., PURSIAINEN, H., & PÄÄKKÖNEN, J. (2016). Quality of Upper Secondary Schools in Finland – Evaluating Persistent and Non-Persistent Differences in Value-Added. Working Paper, VATI Institute for Economic Research.
- LADD, H.F., & WALSH, R.P. (2002). Implementing value-added measures of school effectiveness: Getting the incentives right. *Economics of Education Review*, 21(1), 1–17.
- MARKUSSEN, E. (2014). Utdanning lønner seg. Om kompetanse fra videregående og overgang til utdanning og arbeid etter avsluttet grunnskole 2002. Rapport nr. 1. Oslo: NIFU.
- MARKUSSEN, E. (2016). Forskjell på folk! Om å avbryte videregående opplæring for tida – og konsekvensene for overgang til arbeidslivet. I: Regaard, K., & Rogstad, J. (red). *De frafallne. Om frafall i videregående opplæring – hvem er de, hva vil de, og hva kan gjøres?* Oslo: Gyldendal.
- MARKUSSEN, E., FLATØ, M., & REILING, R.B. (2017). Skolebidragsindikatorer i videregående skole. Indikatorer for skolers bidrag til fullføring, gjennomføring og gjennomsnittskarakterer for skoleåret 2014–2015 og kullet som begynte i videregående skole høsten 2012. Rapport nr. 7. Oslo: NIFU.
- MARKUSSEN, E. & REILING, R.B. (2016). Skolekvalitet i de videregående skolene i Østfold. En analyse og drøfting av skolebidragsindikatorer og mål på skolekvalitet for skolene i Østfold fylkeskommune i SØF-rapport nr. 1–2016. Arbeidsnotat nr. 7. Oslo: NIFU.
- MEYER, R.H. (1997). Value-added indicators of school performance: A primer. *Economics of Education Review*, 16(3), 283–301.
- ROCKOFF, J.E. (2004). The impact of individual teachers on student achievement: Evidence from panel data. *The American Economic Review*, 94(2), 247–252.
- STEFFENSEN, K., EKREN, R., ZACHRISEN, O.O., & KIRKEBØEN, L.J. (2017). Er det forskjeller i skolers og kommuners bidrag til elevenes læring i grunnskolen? En kvantitativ studie. Oslo & Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå.
- WINTERS, M.A. (2012). Measuring the effect of charter schools on public school student achievement in an urban environment: Evidence from New York City. *Economics of Education Review*, 31(2), 293–301.
- UK DEPARTMENT FOR EDUCATION (2017). Key Stage 4 similar schools: Guide and technical note for local authorities, maintained schools, academies and free schools. URL: <www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/583924/KS4_Similar_Schools_2017_guidance.pdf> [31.03.2017].

supplement til eksisterende statistikk, og brukes i sammenheng med de mange gode tiltakene som pågår for å få flere til å fullføre og bestå videregående opplæring.

NOTER

- Skoleåret 2014–15 er det siste skoleåret som SSB kunne levere. Vi mener det er mulig å analysere på skoleår som ligger enda ett år nærmere i tid. Det forutsetter imidlertid et nært samarbeid mellom fylkeskommunene som dataleverandør og de som skal beregne indikatorene.
- Påbygg inkluderer de tre løpene hvor elevene skaffer seg studiekompetanse etter Vg1 og Vg2 på yrkesfag etterfulgt av påbygging til generell studiekompetanse, Vg3 Medier og kommunikasjon eller Vg3 Naturbruk.
- Helt presist har vi i det toårige yrkesfagløpet også inkludert overgangen til Vg3/lære. Mer om dette under omtalen av overgangsindikatorer.



Eifred Markussen er forsker på NIFU. Han har forsket på videregående opplæring i 26 år, publisert en rekke artikler og rapporter/bøker og holder årlig en rekke foredrag.



Martin Flatø er forsker på NIFU. Han har ph.d. i demografi fra Universitetet i Oslo, og har tidligere jobbet som lærer i videregående skole.

Skolens bidrag til læring

– vanskelig å finne, lett å misbruke

■ TEKST OG FOTO: TORE BRØYN

Tina Trujillo fra Berkeley-universitetet har forsket på «value added models», eller skolebidragsindikatorer, som er den norske benevnelsen. På et seminar ved Universitetet i Oslo 1. juni advarte hun mot lettvinte løsninger når man prøver å finne skolens eller lærerens bidrag til elevenes læring.



Tina Trujillo fra Berkeley-universitetet har erfaring med at man bruker value added-analyser for å finne ut hvor høy lønn en lærer skal ha. Foto: Tore Brøyn

Tanken bak skolebidragsindikatorer er følgende: Når man måler skolers resultater etter resultater i form av tester eller karakterer, så vil man ikke få fram skolens reelle bidrag til elevenes læring. For å få til det må man skille ut faktorer som ligger utenfor skolens

kontroll: elevens tidligere opplæring, sosial klasse, foreldres utdanning, tilfeldige variabler osv. kan være vel så viktig for å beskrive forskjellene i testresultatene.

Skolebidragsindikatorer er et forsøk på å ta hensyn til og justere

resultatene i forhold til disse faktorene.

Uegnet til å vurdere lærere

Problemet er, slik Trujillo beskriver det, at de tallene man får fram på denne måten lett kan brukes feil. Amerikanske statistikere og andre forskere er stort sett alle enige om at det er umulig å finne fram til en enkeltlærers bidrag til elevenes læring ved hjelp av «value added»-modeller. Det viser seg blant annet gjennom forskning der man fant at lærere som ligger lavt ett år, like gjerne kan befinne seg på toppen et annet år. Det er med andre ord ikke mulig å skille mellom «gode» og «dårlige» lærere på denne måten. Like fullt er slike metoder i stor grad brukt på denne måten i USA, der lærerens skåre blir koblet til lønn.

Ifølge Trujillo bør slike indikatorer først og fremst brukes i forsknings-sammenheng, og da i form av resultater hentet fra mange skoler og over tid. Verken beslutningstakere, politikere, skoleledere eller foreldre har vanligvis den statistiske kompetansen som skal til for å vurdere slike indikatorer, og sjansen er stor for at man bruker dem feil og dermed utretter mer skade enn gagn.

Value added på norsk

I Norge publiseres også skolebidragsindikatorer, men hos oss er det kun skoler som blir sammenlignet, det er ikke mulig å hente opp resultater for den enkelte lærer. Forskerne Lars Kirkebøen og Kjartan Steffensen fra Statistisk sentralbyrå presenterte skolebidragsindikatorer fra norske skoler. Resultatene viser så langt at om man fordeler skolene etter eksamensresultater og tester eller etter skolebidragsindikatorer, så får man stort sett den samme fordelingen mellom skoler som gjør det bra og dårlig, men tendensen blir mindre forskjeller mellom skolene når man på denne måten justerer for andre faktorer.

Like fullt er det usikkerheter knyttet til resultatene, og forskerne advarer mot å bruke skolebidragsindikatorer alene, men ser dem mer som et supplement til andre indikatorer for kvalitet. På et seminar ved Universitetet i Oslo 1. juni, hvor Trujillo deltok, ble det spurt fra salen om vi egentlig trenger skolebidragsindikatorer. – Så lenge faren er stor for at resultatene blir misbrukt og dessuten ikke forteller oss stort som vi ikke allerede vet, hva skal vi egentlig med dem?

Svaret fra Kirkebøen var at det uansett er bedre å baserer seg på skolebidragsindikatorer enn kun rådata fra tester, og at disse kan være et utgangspunkt for videre undersøkelse. En oppsummering av foredrag og debatt må likevel bli at det er lettere å si hva skolebidragsindikatorer *ikke* bør brukes til enn å si hva slags nytte de vil kunne ha for skolen.

Skolebidragsanalyser – et bidrag til feilslutninger

■ TEKST OG FOTO: TORE BRØYN

I en artikkel i Bedre Skole nr. 4/14 advarte Trond Eiliv Hauge mot å bruke value added-metoder for å finne enkeltlæreres bidrag til elevers læring. Men selv en mer forsiktig variant av value added-analyser, der lærerens bidrag er holdt utenfor, kan ha utilsiktede negative konsekvenser, mener han.

I rapporter bestilt fra Utdanningsdirektoratet har man slått fast at value added-analyser kan være et nyttig bidrag for å finne fram til hvilke skoler som bidrar mest til elevenes læring. Forskere fra Statistisk sentralbyrå og NIFU advarer advarer mot lettvinnt bruk av resultatene og legger vekt på at resultatene kun må sees i sammenheng med andre data og først og fremst er ment som en tilbakemelding til skoler og skoleeiere for å skape forbedringer. Man har også unnlatt å forsøke å finne mål for lærerens bidrag til elevenes læring. Så da har man kanskje klart å skape nyttig, eller i det minste en ganske harmløs, versjon av value added-metoden? Trond Eiliv Hauge syns ikke det.

– Det fins interessant forskning og interessante data i denne type analyser som forteller oss noe om sammenhenger mellom skolens virksomhet og elevenes læring. Problemet oppstår når forskere foreslår forbedringstiltak for skolene basert på analysene og politikere eller byråkrater tar de lettvinnte løsningene. Hele argumentasjonen i dette feltet hviler enkelt og greit på at karakterer, tester eller prøver er gode mål på kvalitet. Men vi vet allerede at slike mål gir oss et svært begrenset bilde av det som skjer

i skolen. Da hjelper det ikke at man bygger ut disse undersøkelsene med stadig flere sofistikerte indikatorer. Slike analyser kan aldri bli bedre enn det svakeste leddet, og det svakeste leddet her vil alltid være hvordan man måler elevers læring og utvikling.

Et forenklet syn på læring

Men forskerne legger jo selv vekt på at skolebidragsindikatorene må sees i sammenheng med andre data man får inn, og det er vel tross alt bedre å se på justerte data enn å kun kunne forholde seg til rådata?

– Hvis vi ser på det store bildet, så er det mer problematisk enn som så. Skolebidragsindikatorer er en del av en utvikling der man prøver å uttrykke elevers læring i form av tall og forenkle det sammensatte bildet av hva elevenes læring og utvikling dreier seg om. De som etterspør disse tallene er ikke først og fremst lærere eller elever, men politikere og byråkrater som vil ha enkle styringsmål. Arbeidet på dette området føyer seg inn i andre policy-tiltak som forsterker vurdering og resultatstyring i skolen.

– Det er bra at man nå legger vekt på elevers læring og at tiltakene for skoleutvikling setter elevene i sentrum. Men når et tvilsomt



Skolebidragsanalyser kan aldri bli bedre enn det svakeste leddet – og det svakeste leddet er at man måler elevers læring ut fra karakterer, sier Trond Eiliv Hauge.

tallmateriale i stadig større grad skal føres inn i et system og dette skal legge grunnlaget for skolens utvikling, så vil det kunne virke ødeleggende for skolen. Argumentet om at det tross alt er bedre med data som er justert for elevenes bakgrunn enn å bare basere seg på rådata, er i og for seg fornuftig. Justerte data gir informasjon om noe

som ligger utenfor det aktuelle resultatet. Men argumentet skjuler at det kan tjene som en legitimering av denne formen for analyser og skape presens for en skjev forståelse av skolens kvalitet. Skoleutvikling dreier seg om noe mer enn bare karakterer, tester eller prøver. Det som måles vil alltid definere virkeligheten. Tilsynelatende

gode data som ikke holder mål ved nærmere ettersyn er en dårlig satsing.

Mangler alternative perspektiver

Du har selv drevet utstrakt grad av kvantitativ forskning på elever både på 70- og 90-tallet. Hvordan vurderer du din egen forskning i dette bildet?

– Jeg vil ikke skjule at denne type data interesserer meg. På 70-tallet fulgte jeg opp 1000 elever fra 7–9 klasse på ungdomstrinnet, og på 90-tallet var jeg med i en undersøkelse av skoleeffektivitet i ti land der vi fulgte opp elever fra 1–2 klasse på barnetrinnet. Jeg tror slike studier på mange måter kan bidra til å avklare sammenhenger i skolen, men ikke årsaker. Jeg vil likevel si at jeg ikke ville ha drevet med denne typen forskning når jeg ser hvordan utviklingen har gått i dag. Det vi nå trenger er forskning og analyser som imøtegår value added-analysene ved å åpne for det store mangfoldet av studier som går i dybden av elevenes læring og utvikling, som tar de teoretiske og verdimessige spørsmålene om læring opp til kritisk drøfting, og som tar på alvor kravet om at alle forskningsresultater trenger å bli validert i forhold til noe utenfor seg selv – ikke minst ved bruk av studier som bygger på andre design og prioriteringer. Men når det meste av forskningen om skolebidragsindikatorer skjer i form av oppdrag fra Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet, så begrenser det i seg selv muligheten for å nå fram med alternative perspektiver. Det ligger makt i slike ressursprioriteringer. Jeg vil ellers minne om at det foregår interessante debatter i forskningsverdenen om hvordan denne type studier påvirker utviklingen i skolen, eller sagt på en annen måte, hvordan value added-studier forsterker policy-praksiser og forskyver forståelsen av hva kvalitet i skolen er.

Fri flyt eller god flyt?

Barn av arbeidsinnvandrere i norsk skole

■ AV GUNN VEDØY, BRITA GJERSTAD, ØYSTEIN LUND JOHANNESSEN OG SVEIN INGVE NØDLAND

Lovverket gir mulighet for stor variasjon i opplæringstilbudet til barn av arbeidsinnvandrere, og det fins få krav til dokumentasjon. Dersom dette handlingsrommet skal utnyttes til elevenes beste, setter det store krav til ledelse og pedagogisk profesjonalitet.

Det er mandag morgen en dag i november. Skolens personale blir møtt av Kuba på 7 år og hans far ved inngangsdøra. Far har fått en toårig jobbkontrakt i Norge, og familien har flyttet med. Kuba skal brått bli elev i norsk skole, foreløpig for to år, og verken gutten, foreldrene eller skolen er forberedt.

Situasjoner som denne blir beskrevet i en studie om arbeidsinnvandring i møte med kommunale tjenester (Båtevik mfl. 2017)¹. EU-utvidelsene i 2004 og 2007 og et godt arbeidsmarked i Norge førte til høy arbeidsinnvandring fra de nye EU-landene. Særlig utmerket Polen og Litauen seg. Arbeidsinnvandringen, hvor barn i skolealder også flyttet med, stilte mange kommuner og skoler i en ny situasjon.

Hvordan tok kommunene og skolene imot disse elevene? På hvilken måte ble opplæringen organisert? Hvordan gikk det med inkluderingen? Hvordan foregikk skole-hjem-samarbeidet? I en delstudie til prosjektet *Arbeidsinnvandring til Vestlandet* har dette vært noen av spørsmålene vi har søkt å besvare².

Bakgrunn

Kommunene fikk med økt arbeidsinnvandring en ny gruppe flerspråklige elever. Det ble vanskelig å ha oversikt over hvor mange arbeidsinnvandrere som bodde i kommunen til enhver tid og krevende å få formidlet informasjon om kommunale tjenester. Arbeidsinnvandrerne skulle i prinsippet fungere som vanlige borgere fra dag én, men uten innføring i norsk språk, kultur eller samfunn (Gjerstad mfl. 2015). Bauman (2001) beskriver vår tid med begrepet flytende modernitet. Begrepet viser til en samfunnssituasjon der mennesker, informasjon og verdier er i konstant bevegelse. Arbeidsinnvandringen har noe av dette flytende ved seg. Mange som flyttet til Norge hadde planer om et midlertidig opphold. Likevel viser Østby (2016) at mange ble. Ifølge Båtevik mfl. (2017) kan vi anslå at i underkant av halvparten av vestlands-elevene med innvandrerbakgrunn kommer fra land i EU som forbindes med arbeidsinnvandring.

Fordelingen av elever som mottar særskilt norsk og morsmålsstøttet eller tilpasset undervisning, ser slik ut for de fire vestlandsfylkene, sammenlignet med resten av landet³:

	Rogaland, Hordaland, Sogn og Fjordane, Møre og Romsdal		Hele landet	
	2008	2016	2008	2016
Særskilt norsk	4,8 %	5,8 %	6,7 %	7,1 %
Morsmålsopplæring/tospråklig fagopplæring/tilrettelagt opplæring	3,2 %	2,8 %	3,6 %	2,3 %

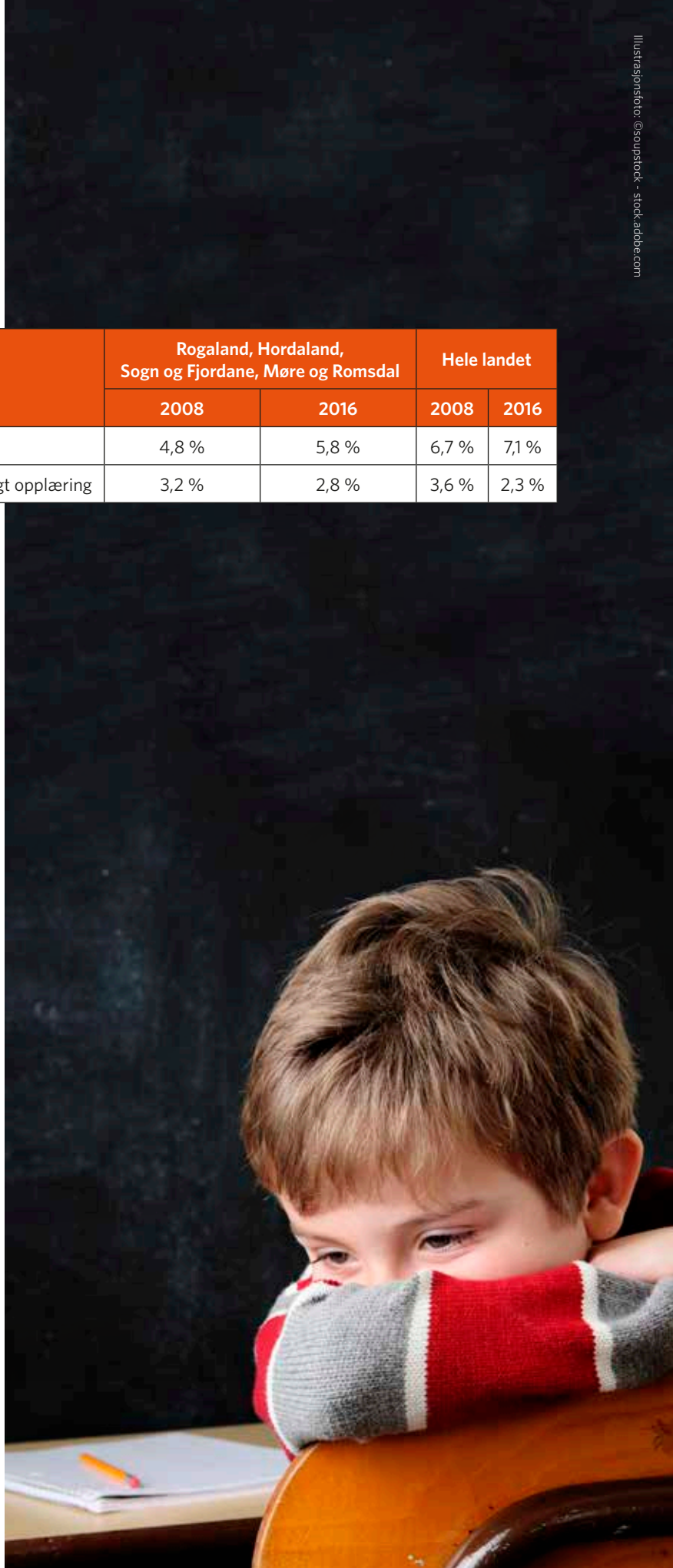
Tabell 1: Elever som mottar opplæring etter paragraf 2-8 i opplæringslova

Tallene viser at andelen elever som mottar tilbud i særskilt norsk er stigende, samtidig er andelen elever som mottar en form for morsmålsstøttet eller tilrettelagt opplæring synkende. Dette er en motsatt trend av anbefalinger fra offentlige utredninger, senest i NOU 2010:7 *Mangfold og mestring*, hvor verdien av tospråkighet og morsmålsstøttet opplæring understrekes. Statistikken forteller videre at av de 7,1 prosentene elever på landsbasis som fikk særskilt norsk i 2016, fikk 2,5 prosent opplæring etter læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter. De resterende 4,6 prosentene skal da ha fått en tilpassing av den ordinære norskplanen.

Mottak av nye elever

Ved mange skoler fortelles det at nye elever ofte kommer uanmeldt:

INSPEKTØR: *Ja det er jo nesten annenhver uke, de kommer og går. Skolen er i mye mer flyt nå, imot hva den var før i tiden. Det er jo slik når de flytter hit eller i en kommune så er det jo full gang på skole i nærområdet med en gang. For nå skjer det jo så masse sånt, før var det jo ikke slik på den måten.*



I andre kommuner fortelles det at arbeidsgivere eller bekjente av innflytterne varsler skolene før elevene kommer. Mange kommer til skolestart, mens andre flytter midt i skoleåret. I unntakstilfeller blir det fortalt at barn i skolepliktig alder har oppholdt seg i Norge over lang tid før de kommer i kontakt med skolen.

I noen kommuner blir det vanskelig å skaffe tilstrekkelige ressurser til særskilt norsk, tospråklig fagopplæring eller morsmålsopplæring til elever som kommer midt i skoleåret, siden det i budsjetteringen ikke er tatt høyde for denne situasjonen. Andre kommuner er mer forutseende og har en egen budsjettpost for denne gruppen elever.

Flere av skolene forteller at de har utviklet standardiserte inntakssamtaler for flerspråklige elever, og at den første blir gjennomført med tolk. Finnes ikke tilgjengelig tolk lokalt, benyttes telefontolk. Andre skoler benytter den samme inntakssamtalen som for norskspråklige elever, og noen vurderer om de kanskje burde starte med inntakssamtaler.

De større kommunene i studien har egne læringssentre, hvor elevene blir tilbudt ett år i innføringsklasse før de starter i regulær klasse på nærskolen. De kan likevel benytte seg av SFO-ordningen på nærskolen. Noen kommuner har etablert innføringsklasser på utvalgte skoler hvor elevene er to-tre dager i uka og i regulær klasse resten, mens andre steder starter elevene i vanlig klasse fra dag én. Dette gjelder særlig elever i 1. og 2. klasse, som det fortelles lærer best sammen med jevnaldrende og gjennom lek. Det hender at ungdomsskoleelever blir overført til voksenopplæringen. De særskilte ordningene kan vare alt fra et par måneder inntil to år.

De større kommunene har også utarbeidet planer for mottak av nye elever som er gjort mer eller mindre kjent. Følgende sitat kan være beskrivende for arbeidet i de mindre kommunene:

SKOLEFAGLIG ANSVARLIG: *Jo, vi burde lagt planer for hvordan vi skal ta imot elever i skolen, vi burde lagt planer for hvordan vi tar imot arbeidsinnvandrere og det har vi gjort delvis. Men det vil komme mer, alle vet det vil*

komme mer. Men vi prioriterer ikke for å legge til rette for det. Det burde vi gjort, vi har ikke gjort det.

Sitatet viser at intensjonene om å planlegge for å ta imot nye elever er til stede, men at det ikke prioriteres.

Samlet sett viser dette store variasjoner i hvordan elever blir mottatt i de ulike kommunene.

Opplæringen

I varierende grad får elevene tilbud om særskilt norsk, tospråklig fagopplæring og morsmålsopplæring. De fleste sier de velger å tilpasse norskplanen. Denne uttalelsen er typisk for flere kommuner: «Jeg skulle gjerne hatt flere timer å dele ut. Særlig norskopplæring. Der synes jeg kanskje vi er litt sparsomme. Men det har jo med de rammene vi har totalt sett» (rektor). Rektorer ønsker å gi elevene et bedre tilpasset tilbud, hadde de bare hatt mer ressurser.

Tospråklige lærere kan være vanskelige å oppdrive, og i én kommune løser de dette med å bruke foreldrene. Det fortelles om store sprik mellom hva som er den ideelle opplæringssituasjonen og hva som er mulig å få til. Tospråklige lærere som er knyttet til flere skoler, forteller om store variasjoner i opplæringstilbudet skolene imellom i samme kommune. Det rapporteres også om problematikk knyttet til det å avdekke årsaken til elevers vansker med å lære. Er språket og manglende språkferdigheter årsaken, eller har eleven en lære vanske?

Noen steder er lærere med formell kompetanse i norsk som andrespråk og flerkulturell pedagogikk etterspurt. Andre steder legger man mer vekt på generalist- og realkompetanse: «Me må liksom være litt gode på alt, me på ein så liten plass. Det nyttar ikkje å ha spesialistar, det har me nesten ikkje bruk for» (inspektør). I en kommune ser de ikke noe poeng i å styrke andrespråkskompetansen hos personalet. De ser heller ikke behov for flerkulturell pedagogikk og begrunner dette med at alle elever følger fagplanen i (K)RLE. Dette faget sies å være det eneste hvor elevene ved denne skolen møter ulike kulturer.

Foreldrene har på sin side ulike fortellinger om

møtet med norsk skole. Noen er veldig fornøyde og mener de blir tatt hensyn til på beste måte. Prinsippet om tilpasset opplæring blir nevnt av flere som positivt. Andre stiller spørsmål ved det faglige nivået i norsk skole eller synes det har vært vanskelig å få aksept for at deres barn trenger ekstra oppfølging i norsk.

Vi ser igjen store variasjoner.

Sosial inkludering

Fra skolehold fortelles det at den sosiale inkluderingen som regel går bra. Medelevene er etter hvert vant med stort mangfold. Det blir oppfordret til at innvandrerelevne benytter seg av SFO og lokale fritidstilbud og ser norsk TV for å gjøre overgangen til den nye hverdagen enklere. Videre blir det sagt at innvandrerne som gruppe gjerne holder seg for seg selv og ikke ønsker å integrere seg fordi de er i Norge midlertidig.

Innvandrerforeldrene forteller en todelt historie. Enkelte har klart overgangen bra, har norske venner og er opptatt av å følge opp barna på ulike arenaer. Andre foreldre sier det er vanskelig å få norske venner, og at når de møter opp på ulike typer tilstelninger, er det ingen som snakker med dem.

Et tema som går igjen i 5 av de 9 foreldreintervjuene, men som ikke finnes i tilsvarende grad i intervjuene fra skolene, er rasisme, diskriminering og mobbing:

MOR: *Men hvis det gjelder polske barn på skolen og andre barn, så ser jeg at nordmenn liker ikke, de viser sånn og sånn. Hvis noen ikke kommer fra Polen, kommer ikke fra Norge, bare fra et annet land, så liker ikke de andre barna. Rasister, sier mannen min. I klassen til sønnen min kom en kollega, han er fra Latvia, og min sønn sa hjemme at barna sier at han må komme tilbake til sitt land, og han skulle gå på skolen der og ikke her.*

En mulig forklaring på forskjellen mellom familienes og skolens framstillinger kan være skolens «blindhet» for rasisme og diskriminering (Vedøy 2017). En mor forteller at de har tatt sine barn ut av

offentlig skole og i stedet sender dem til en privat skole i nærmeste større by. Foreldrene opplevde at skolen ikke tok dem alvorlig da de rapporterte om mobbing.

Skole-hjem-samarbeid

Den største utfordringen i skole-hjem-samarbeidet er språket, rapporterer skolene. Det blir fortalt om liten motivasjon blant foreldrene til å lære seg norsk, siden de likevel er i Norge midlertidig. Familiene snakker morsmålet hjemme og har venner med samme nasjonalitet. Dessuten arbeider de ofte i språkhomogene arbeidsteam eller har jobber som ikke stiller krav til norskspråklige ferdigheter. Kontakten med hjemlandet kan også være sterk, med hyppige og langvarige hjemreiser.

Skolen er i mange tilfeller avhengig av tolk for å kunne få til en god kommunikasjon med foreldrene. Tolken kan være lærer ved skolen, kommunal tolk eller telefontolk. Enkelte ganger blir elever brukt som tolk. Det eksisterer ikke en felles norm for bruk av tolk, men de fleste er enige om at de unngår å bruke elevene som tolker for sine foreldre. Elever skal ikke ha dette ansvaret, og i tillegg kan de bli fristet til å pynte på sannheten:

REKTOR: *Ein elev hadde lært seg godt norsk ganske fort. Han la fram for foreldra, oversette. Eg var med på møtet, eg sa her har du det bra, du fortel det som passar deg. Han lo. Me brukte tolk neste gong, og mora fekk hakaslepp.*

En annen utfordring knyttet til foreldresamarbeid og språk, er at nynorsk er administrasjonsspråk og hovedmål ved skolen i mange kommuner, mens språkopplæringen for voksne innvandrere som regel foregår på bokmål. Dette betyr at skriftspråket barna lærer på skolen, er et annet enn det foreldrene lærer. Dessuten kommer offentlig informasjon og skriv fra skolen på nynorsk. Bokmål ligger ofte langt fra de lokale dialektene på Vestlandet, og det blir slik sett vanskeligere å forstå sambygdingen i samtaler.

Til tross for relativt kort geografisk avstand til flere av hjemlandene, blir det pekt på at misforståelsene er mange, og mye tid blir brukt



på å oppklare ulikheter i opplæringsfilosofi og skolesystem. Dette kan gjelde alt fra hierarkiske kulturer, stor respekt for autoriteter, manglende karakterer i norsk skole til utedager og matpakke.

Det fortelles om godt oppmøte til utviklings-samtaler blant foreldrene. Flere kommuner får oversatt sentrale skriv til de største innvandrerspråkene. I tillegg har skolene organisert ulike typer aktiviteter for å få til gode relasjoner med foreldrene. Blant annet har flere skoler hatt mødregrupper eller arrangert språkhomogene foreldremøter med tolk til stede. Et sted har andre foreldre i oppgave å ta kontakt med innvanderforeldre og invitere dem med på foreldremøter og tilstelninger på skolen.

Diskusjon

Prosjektet *Arbeidsinnvandring til Vestlandet* (Båtevik mfl. 2017) har vist at variasjonen er stor mellom skoler og mellom kommuner når det gjelder å ta imot barn av arbeidsinnvandrere og tilrettelegge for et tilfredsstillende opplæringstilbud og skole-hjem-samarbeid. Det kan følgelig bli tilfeldig

hvilken andrespråksopplæring elevene får, alt etter hvor de bosetter seg. Den store variasjonen i tilnærminger kombinert med manglende dokumentasjon av språkopplæringen vil skape problemer ved bytte av lærer eller skole.

Vi ser at lovverket muliggjør store variasjoner i opplæringstilbudet. Opplæringslova paragraf 2-8 gir flerspråklige elever rett til særskilt norskopplæring fram til de har tilstrekkelige ferdigheter til å følge den ordinære opplæringen i skolen. Det er en vurderingssak om det også er nødvendig med morsmålsopplæring eller tospråklig fagopplæring. For den særskilte norskopplæringen er det utarbeidet en egen plan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter, dette er en andrespråksplan og en overgangsplan for elever med kort botid i Norge. Det er frivillig å bruke planen, og skolene kan velge å heller tilpasse den ordinære norskplanen til elevene. Det er ingen formelle krav til dokumentasjon av denne tilpassingen.

Det er rimelig at lovverk og regelverk må være fleksibelt. Elevene utgjør en heterogen gruppe, og kommunene er forskjellige i størrelse, tilgang

på kvalifisert personale, rammer og ressurser. Derfor bør handlingsrommet være stort. Samtidig gjør dette store handlingsrommet at kravene til ledelse, faglige begrunnelser og pedagogisk profesjonalitet blir større med tanke på å skape et best mulig tilrettelagt tilbud for elevgruppen det gjelder (Vedøy 20017). Vi ser at ved skoler og i kommuner der kompetanse på norsk som andrespråk og flerkulturell pedagogikk blir vektlagt, blir mulighetene for å utnytte dette handlingsrommet større.

Mangel på sammenheng

Vi har vist at det er store variasjoner i hvordan barn av arbeidsinnvandrere blir mottatt i norsk skole. Det er nærliggende å knytte disse variasjonene til mangel på sammenheng mellom arbeidsinnvandringens logikk og skolens virkemåte. Arbeidsinnvandrere forventes å tilpasse seg et skiftende europeisk arbeidsmarked, mens skolene primært opererer som nasjonale institusjoner for bofaste. Arbeidsinnvandring i den flytende moderniteten er karakterisert ved flyktighet og antatt midlertidighet. Barn som følger med sine foreldre inngår i denne flyktigheten, samtidig som de møter skolen som en etablert, stabil institusjon. Skolens tilpasning til barn av arbeidsinnvandrere bærer likevel preg av å være i fri flyt, med mangel på forpliktelse og fasthet i tilbudet overfor denne elevgruppen.

NOTER

- 1 Arbeidsinnvandring til Vestlandet er et prosjekt finansiert av Regionalt forskningsfond Vestlandet, hvor Vestlandsrådet ved Hordaland fylkeskommune står som prosjekteier, Universitetet i Stavanger er prosjektleder og Høgskulen på Vestlandet, Vestlandsforskning, Møreforskning, Senter for interkulturell kommunikasjon (SIK) og International Research Institute of Stavanger (IRIS) er samarbeidspartnere.
- 2 Studien bygger på 113 intervjuer fra åtte kommuner, to i hvert av de fire vestlandsfylkene, og fordeler seg slik: skole og oppvekst (27), helse/omsorg (28), administrasjon (8), arbeidsgivere (14), frivillige (11) og innvandrere (25), av disse hadde 9 barn i skolealder.
- 3 Tall fra KOSTRA (Kommune-Stat-Rapportering) og Grunnskolens Informasjonssystem (GSI)

LITTERATUR

- BAUMAN, Z. (2001). *Flytende modernitet*. Oslo: Vidarforlaget.
- BÅTEVIK, F.O., GJERSTAD, B., GRIMSRUD, G.M., JOHANNESSEN, Ø.L., NETTELAND, G., NØDLAND, S.I., PRØITZ, L., SKEIE G. & VEDØY, G. (2017). *Arbeidsinnvandrere som ressurs i regional utvikling*. Stavanger: Rapporter fra Universitetet i Stavanger nr. 62.
- GJERSTAD, B., JOHANNESSEN, Ø.L., NØDLAND, S.I., SKEIE, G. & VEDØY, G. (2015). Policies in Municipal Public Services and Migration to Norway. *Politeja*, 8 (31/2), 159–184.
- NOU, NORGES OFFENTLIGE UTREDNINGER (2010:7). Mangfold og mestring. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- VEDØY, G. (2017). *Ledelse i og av flerkulturelle skoler*. Oslo: Universitetsforlaget.
- ØSTBY, L. (2016). *Innvandrerne demografi. Stadig mest innvandring fra Polen. Samfunnspeilet*. 1/2016. <<http://www.ssb.no/sosiale-forhold-og-kriminalitet/artikler-og-publikasjoner/stadig-mest-innvandring-fra-polen>>



Gunn Vedøy er seniorforsker ved International Research Institute of Stavanger (IRIS). Hun er utdannet lærer og har doktorgrad i pedagogikk. Ved IRIS forsker hun på migranternes møter med offentlig sektor generelt, og med skole og utdanning spesielt.



Brita Gjerstad er seniorforsker ved IRIS. Hun har hovedfag i sosiologi og PhD i humanistisk datalogi. Hun har polsk arbeidsinnvandring til Norge som ett av sine forskningsfelt. For tiden forsker hun også på bruk av velferdsteknologi i kommunal tjenesteyting.



Øystein Lund Johannessen er førsteamanuensis II ved VID Vitenskapelige høgskole og seniorforsker på Senter for interkulturell kommunikasjon i Stavanger. Lund Johannessen er sosialantropolog med doktorgrad i utdanningsvitenskap. For tiden forsker han på to tema: 1) migranternes møte med utdanning i Norge og 2) former for og betydningen av tros- og livssynsdialog i videregående skole og i urbane miljøer.



Svein Ingve Nødland er seniorforsker ved IRIS. Han er siviløkonom og forsker på velferds- og helse-tjenester. Tjenester overfor innvandrere er ett av hans forskningsfelt.

Mobbing og rehabilitering

■ AV ERLING ROLAND

Når man setter i gang rehabiliterende tiltak for mobbeutsatte og deres familier, er det viktig å ikke glemme at også andre kan sitte igjen med traumer, for eksempel mobberen og dennes familie. Det er også viktig å se at problemløsning og rehabilitering noen ganger kan bli to sider av samme sak.

To ferske, norske rapporter foreligger nå om konsekvenser for dem som utsettes for mobbing og om rehabilitering. Begge rapportene er utarbeidet i et samarbeid mellom Læringsmiljøsenteret ved Universitetet i Stavanger og UNI Research i Bergen.

Oppdraget ble gitt av Utdanningsdirektoratet og Helsedirektoratet. At de to direktoratene har gått sammen om et slikt prosjekt, er interessant og viktig i seg selv.

Rapport 1: Å bli utsatt for mobbing – en kunnskapsoppsummering om konsekvenser og tiltak, er tittelen på den første rapporten (Breivik, Bru, Hancock, Idsøe E.C., Idsøe, T. & Solberg 2017). Rapporten er omfattende – 250 sider – og gir en grundig gjennomgang av internasjonal forskning om konsekvenser av å bli mobbet og om rehabiliterende tiltak.

Rapport 2 heter Å ivareta barn og unge som har blitt utsatt for mobbing. En kunnskapsoppsummering om utforming og organisering av tiltak (Tharaldsen, K.B., Slåtten, H., Hancock, C.H.H., Bru, E. & Breivik, K. 2017). Denne rapporten er på omtrent 100 sider.

Hovedtrekkene i disse viktige rapportene er at eksponering for systematisk mobbing utgjør en betydelig risiko for psykososiale problemer og at visse typer psykoterapi kan virke rehabiliterende.

Videre at lavterskeltiltak i skole og helsetjenesten er viktige, men at disse er dårlig utbygget og svakt organisert.

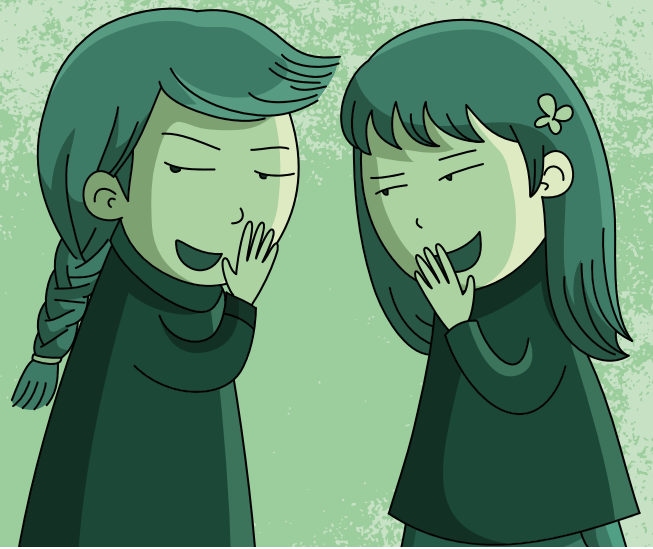
Rapport 1

Konsekvenser av mobbing

Den siste Elevundersøkelsen som gjelder for 2016 viser at 4,6 prosent av elevene i grunnskolealder og VGS oppgir å bli mobbet to til tre ganger i måneden eller oftere (Wendelborg 2017). Dette tilsvarer rundt regnet 45 000 elever. I tillegg kommer førskolebarn.

Elevundersøkelsen anvender den internasjonale standarden for å definere mobbing: negative handlinger, som gjentas, mot en som ikke kan forsvare seg (Wendelborg 2017). Den som blir mobbet, vil altså være i en permanent avmektig rolle, selv om ikke overgrepene skjer hver dag. At dette er ytterst ubehagelig, skal det vel ikke mye innlevelse til for å forstå. Men her er spørsmålet om disse gjentatte overgrepene setter spor.

Rapport 1 beskriver en omfattende internasjonal forskning, som meget klart dokumenterer sammenhengen mellom å bli mobbet og en lang rekke psykiske problemer som angst, depresjon, lavt selvbylde, posttraumatiske lidelser og selvmordsfare. I tillegg er det påvist mer ensomhet og lavere skoleprestasjoner enn gjennomsnittet.



Illustrasjon: ©stock.adobe.com

Forfatterne av rapporten påpeker at brorparten av studiene har hentet sine data kun på ett tidspunkt. Når man ikke har målinger fra ulike tidspunkter, så er det vanskelig å påvise årsaksforhold. Det er for eksempel ikke sikkert at angsten kun er en følge av mobbingen; angst og frykt hos en medelev vil med stor sikkerhet også skape risiko for å bli mobbet (Roland 2014).

Imidlertid finnes det også studier som følger elevene over tid (lengdesnittstudier), og da kan man med større sikkerhet fastslå årsak og virkning. Disse studiene viser et temmelig konsekvent bilde, at eksponering for mobbing bidrar klart til svekket psykososial helse.

Tiltak

Hva kan man så gjøre for å lege de psykiske og sosiale sårene mange av de mobbeutsatte har? Rapporten viser i hovedsak til individrettet terapi overfor den mobbeutsatte eller gruppeterapi overfor flere mobbeutsatte sammen. Det konkluderes med at kognitiv atferdsterapi (KAT) har vist lovende resultater. Et eksempel på slik terapi er å hjelpe den mobbeutsatte til å endre tolkningsstil, for eksempel å trene på å ikke bebreide seg selv. Rapporten viser også til lignende tiltak overfor traumerelatert stress som er forårsaket av andre forhold enn mobbing, og resultatene er også her lovende.

Forfatterne har også søkt etter studier om miljørettede tiltak i familie, nærmiljø og skole, for eksempel bedre læringsmiljø på skolen, men her er det ikke funnet forskning om rehabilitering av mobbeutsatte.

Denne mangelen på slike studier er en viktig

bakgrunn for rapport 2, som er en systematisering av det norske praktikere og forskere har erfart og mener om rehabilitering av mobbeutsatte.

Rapport 2

Erfaringsbasert kunnskap

Rapport 2 om erfaringsbasert kunnskap bygger på fokusintervjuer med personer fra skole- og helse-sektoren, mobbeombud, forskere, representanter fra interesseorganisasjoner og personer med juridisk kompetanse. Et fokusintervju er en form for gruppeintervju. Til sammen deltok 31 personer fordelt på tre grupper, og hver gruppe var samlet til fokusintervju én gang.

Det skinner tydelig gjennom at til og med de 31 utvalgte bare kan rapportere om ganske fragmentariske erfaringer fra sine respektive arbeidsplasser. Rapporten viser altså at det ikke foreligger noe tydelig mønster for hvordan man arbeider lokalt med rehabilitering i mobbesaker.

En fordel med fokusgruppemetoden er at det bringes fram svært store mengder informasjon, i dette tilfellet erfaringer og forslag. Ulempen kan være at disse erfaringene og forslagene er fragmentariske og at det er vanskelig for forskerne å systematisere. Her er det imidlertid gjort en formidabel jobb, som har resultert i informasjonsmatriser, samt modeller for organisering. Endelig trekkes det fram noen få tiltak som bør prøves ut og evalueres.

Oppsummering rapport 2

Tendensen i fokusintervjuene er at lokalbaserte lavterskeltiltak er svært viktige for rehabilitering av mobbeutsatte, men at både organisering og



Illustrasjon: ©stock.adobe.com

innholdet i tiltakene er svake og tilfeldige.

Det foreslås å prøve ut ordninger der den mobbeutsatte får tett oppfølging av én voksen, altså et prinsipp om at den mobbeutsatte bør få hjelp av en viktig person. Familien kan eventuelt også få et tilbud.

En annen grunnforståelse er at miljøet på skolen er viktig for rehabilitering, og tiltak i form av god klasseledelse berøres.

Videre beskrives et system for organisering av rehabiliterende arbeid der personer fra både skole og helse deltar i ressursgrupper på to nivåer; skolen og i kommunen, eventuelt interkommunalt. Nasjonalt kan det settes opp et organ for å samle og spre kompetanse. Altså et prinsipp om tettere samarbeid mellom skole og helse, i en kjede for tiltak og kompetansebygging.

Kommentar til rapportene

Mandatet til forskerne har vært å undersøke konsekvenser av mobbing for den mobbeutsatte og rehabilitering av denne etter at mobbingen har opphørt, og de to forskergruppene har brakt fram svært verdifull informasjon på det grunnlaget.

Mandatet har altså fokus på

- den som er blitt mobbet, og til dels dennes familie
- tiden etter at mobbingen er opphørt

Vi skal kommentere disse to perspektivene.

Individ- kontra system-rehabilitering

Det går en rød tråd gjennom de to rapportene ifølge mandatet; et fokus på den mobbeutsatte, og eventuelt også på dennes familie når det gjelder rehabilitering i en mobbesak.

Det skal ikke trekkes i tvil at bistand til den mobbeutsatte og eventuelt familien er viktig og at mye er gjort her. Men det kan anføres to grunner til at et bredere perspektiv bør vurderes:

- Andre enn den mobbeutsatte og dennes familie kan slite, for eksempel plagere og deres foresatte.
- Det er vanskelig for partene, ikke minst for den mobbeutsatte, å komme videre dersom det finnes spenninger eller konflikter i de nære relasjonene.

Det er liten tvil om at mobbing ofte skaper mye negativ sosial energi, som kan feste seg som svært negative relasjoner mellom både barn, foresatte og skolens ansatte (Hein 2014). Da blir det viktig å rette rehabiliterende tiltak også mot andre enn den mobbeutsatte og eventuelt dennes familie.

Rehabilitering når mobbingen har opphørt

En annen rød tråd i rapportene er at rehabilitering tar til først når mobbingen har opphørt. Og det er heller ingen tvil om at rehabilitering i etterkant av problemløsingen er et viktig og forsømt område. Men likevel kan dette perspektivet kanskje gi et inntrykk av at problemløsning og rehabilitering ikke har noe med hverandre å gjøre.

La det først slås fast at det viktigste er å innrette problemløsningsarbeidet slik at mobbingen stopper. Men kan det tenkes at en problemløsning utføres på en slik måte at god rehabilitering er i gang fra første dag? Eller at problemløsningsforsøkene gjør saken enda verre?

Ressursteam og kompetanse

I rapport 1 kommer det tydelig fram at den forskningsbaserte kompetansen om lokale lavterskeltilbud om rehabilitering er nesten fraværende i Norge og internasjonalt. Konklusjonen fra fokusintervjuene i rapport 2 demonstrerer også et stort behov for kompetanse lokalt.

Dette gjelder altså rehabilitering av den mobbeutsatte, etter at mobbingen er opphørt. Dersom man så legger til grunn at problemløsning og rehabilitering bør ses i sammenheng og at mobbesaker handler om mange aktører, så vil ikke kravet om kompetanse bli mindre.

Forslaget om ressursgrupper på skolen og i kommunen er vel begrunnet og meget viktig. Og i rapportene drøftes det sammensetning av slike ressursgrupper, med vekt på både skolens rolle og tverrfaglighet. Men slike grupper har med stor sikkerhet ikke den kompetansen som kreves for å bistå med problemløsning og rehabilitering i krevende mobbesaker.

Det finnes meget gode erfaringer med slike team på skolenivå og kommune nivå, også når det gjelder rehabilitering av den mobbeutsatte og andre involverte. Læringsmiljøsenderet har vært faglig samarbeidspartner til flere fylker og

kommuner, for å etablere ressursteam på skolenivå og på kommune/regionalt nivå.

Skolenivå: Skolene, for eksempel 15 skoler i en kommune, setter sammen hvert sitt team av interesserte og dyktige ansatte, vanligvis tre til fire personer inklusive rektor eller en annen leder. Mange av skolene har også helsesøster med i teamet. Disse teamene skal ha ansvar for å bistå i klassene og på SFO i mobbesaker; avdekking, tiltak og rehabilitering. Læringsmiljøsenderet har gjennomført opplæring i form av to seminarer av to dager hver, med en mellomperiode til praktisering. En fagdag for hele personalet er også nyttig.

Kommune/regionalt nivå: Her har teamene i stor grad vært basert på fagfolk i PPT, men gjerne supplert med for eksempel helsepersonell. Tanken er at skolene, selv de som har et eget ressursteam, noen ganger trenger hjelp utenfra i tunge saker. Opplæringsprogrammet for disse teamene er dobbelt så langt og grundig som det skoleteamene får, med fire samlinger à to dager over ett til to skoleår, med praksis mellom samlingene.

Deltakerne i begge disse programmene har vurdert opplæringen som svært god og nyttig.

LITTERATUR

BREIVIK, K., BRU, E., HANCOCK, CH., IDSØE E.C., IDSØE, T. & SOLBERG, M.E. (2017). Å bli utsatt for mobbing – en kunnskapsoppsummering om konsekvenser og tiltak. Stavanger: Læringsmiljøsenderet.

HEIN, N. (2014). Andre blikke på foreldres positioner i barns mobning. Pedagogisk Psykologisk Tidsskrift nr. 1. (60-75).

ROLAND, E. (2014). Mobbingens psykologi. Oslo: Universitetsforlaget.

THARALDSEN, K.B., SLÅTTEN, H., HANCOCK, C.H.H., BRU, E. & BREIVIK, K. (2017). Å ivareta barn og unge som har blitt utsatt for mobbing. En kunnskapsoppsummering om utforming og organisering av tiltak. Stavanger: Læringsmiljøsenderet.

WENDELBORG, C. (2017). Mobbing og arbeidsro i skolen. Analyse av Elevundersøkelsen skoleåret 2016/17. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.



Erling Roland er professor i pedagogisk psykologi ved Læringsmiljøsenderet. Hans sentrale fagområder er mobbing, andre atferdsvansker og klasseledelse. Han har skrevet flere bøker og artikler innen disse fagområdene med bakgrunn i forskning og erfaringer fra skolen.

Innsette i fengsel under 25 år:

Tek utdanning, men har vanskar med lesing, skriving, rekning og ADHD

■ AV TERJE MÅNGER, OLE JOHAN EIKELAND, LISE ØEN JONES OG ARVE E. ASBJØRNSSEN

Over halvdelen av norske innsette under 25 år rapporterer at dei har mindre eller større lese- eller skrivevanskar. Dei tek likevel utdanning i fengsel i same grad som andre innsette i denne aldersgruppa. Unge i fengsel som har fått diagnosen rekne- eller matematikkvanskar har lågare utdanning og deltek meir sjeldan i utdanning enn andre innsette.

Dei innsette sine rettar til utdanning er regulerte av internasjonale konvensjonar og tilrådingar. Til dømes heiter det i Den europeiske menneskerettskonvensjonen, artikkel 2, at ingen skal bli nekta retten til utdanning (Council of Europe, 2010). Ifølgje dei europeiske fengselsreglane (Council of Europe, 2006) skal det organiserast eit fullstendig utdanningsprogram ved kvar anstalt. Det heiter vidare at fengselsstyresmaktene bør leggja særleg vekt på å gi utdanning til unge innsette, og at det bør organiserast eigne opplæringsprogram for dei med særskilde vanskar, slik som lese- og skrivevanskar og rekne- eller matematikkvanskar.

Både i den norske opplæringslova og i

straffegjennomføringslova er det slått fast at innsette har lik rett til utdanning som folk elles i Noreg. Dei har alle rett og plikt til grunnskuleopplæring, og alle som har fullført grunnskulen, har rett til vidaregåande opplæring, til og med det året dei fyller 24 år (ungdomsretten). I stortingsmelding nr. 27 (2004–2005) *Om opplæringa innanfor kriminalomsorga «Enda en vår»*, står det at målet for opplæringa innanfor kriminalomsorga er det same som for all anna utdanning. I stortingsmelding 37 (2007–2008) *Straff som virker – mindre kriminalitet – tryggere samfunn* (kriminalomsorgsmelding), heiter det at god opplæring er eit av dei viktigaste verkemidla for å få



Illustrasjonsfoto: ©pololia - stock.adobe.com

straffedømde til å meistra livet etter avslutta soning og såleis eit viktig kriminalitetsførebyggjande tiltak. Det blir lagt vekt på at den einskilde sine behov for og ønske om utdanning, så langt det er mogleg, skal vera utgangspunkt for kva skulen tilbyr, og at opplæringa i fengsel skal ha same kvaliteten som i samfunnet elles.

Det er i dag opplæring i alle norske fengsel etter den såkalla «importmodellen» (Christie, 1970; Langelid, 2015), som inneber at det er skulestyresmaktene utanfor fengsla som har ansvaret for opplæringa. Lærarane er tilsette i det ordinære skuleverket, men underviser i fengslet. Fylkesmannen i Hordaland har på oppdrag frå Kunnskapsdepartementet nasjonalt ansvar for det som heiter Opplæringa innan kriminalomsorga, og forvaltar tilskotet til denne opplæringa.

Ei utsett gruppe menneske

I norske fengsel er det i dag ei stor gruppe personar med svært låg utdanning, men også etter kvart ei veksande gruppe med høgare utdanning

(Eikeland, Manger og Asbjørnsen, 2016). I 2015 hadde såleis åtte prosent av innsette med norsk statsborgarskap ikkje fullført grunnskule og 50 prosent hadde grunnskule, men ikkje fullført treårig vidaregåande opplæring. På den andre sida hadde 29 prosent fullført vidaregåande opplæring (medrekna fagskule), og 13 prosent hadde fullført høgare utdanning, einskildfag eller grad (Eikeland, Manger og Asbjørnsen, 2016). Variasjonen i utdanningsbakgrunn i fengsel er i tråd med den forskingsbaserte kunnskapen om at svært mange av dei som utviklar antisosial åtferd og kriminalitet, har store samansette vanskar frå barndomen av, noko som mellom anna har ført til fråfall i skulen. Andre derimot, har hatt ein tilnærma normal barndom, men har utvikla antisosial åtferd og kriminalitet i ungdomstida eller tidleg vaksen alder, utan at dette naudsynlegvis har ført til avbroten vidaregåande opplæring (Eme, 2016; Moffitt, Caspi, Harrington og Milne, 2002). Den første gruppa omtalar ein gjerne som «tidlegstartarar» og den andre som «seinstartarar» med omsyn

til kriminalitet. Tidlegstartarane har ofte nevrobiologiske og genetiske vanskar, slik som ADHD eller spesifikke lærevanskar, og har vakse opp i sårbare miljø, prega av rusmisbruk, psykiatriske vanskar og mangelfullt tilsyn (Eme, 2016; Odgers mfl., 2007; Moffitt mfl., 2002). Menneske som har nevrobiologiske og genetiske vanskar, eller som har mist naudsynt opplæring og trening i lesing, skrivning og rekning, opplever ei rekke problem når dei møter rettsapparat og soning. Dersom dei ikkje blir rutinemessig og systematisk undersøkte for vanskane (*screening*), og dersom dei har lite kontakt med det offentlege hjelpeapparatet, aukar vanlegvis vanskane.

Vanskar med å lesa, skriva og rekna

Det er ikkje vitskapleg støtte for at vanskar med å lesa, skriva og rekna disponerer ein person til å gjera lovbrøt, men det er godt dokumentert at det er høgare førekomst av slike vanskar i populasjonen av innsette enn i populasjonen elles (Asbjørnsen, Manger, Jones og Eikeland, 2017; Jones, 2012; Morgan og Kett, 2003). Ei undersøking frå Storbritannia indikerer at 52 prosent av innsette har vanskar med «literacy», som igjen skapar vanskar i utdanning og arbeid (Rack, 2005). Omgrepet «literacy» blir brukt om evne til å bruka språk, tal, bilete, datamaskiner og andre medel til å kommunisera og henta kunnskap (UNESCO, 2015). Rack (2005) fann at vanskane meir sannsynleg kjem av mangelfull opplæring og mangelfull erfaring med lærestoffet enn av til dømes dysleksi. I Sverige blei det funne at 70 prosent av innsette har nedsett lesedugleik av eit omfang som kvalifiserer til lesevanskar (Samuelsson, Herkner og Lundberg, 2003). Forfattarane fann også her at vanskane primært er miljø- eller erfaringsbaserte. Dei fann at førekomsten av dysleksi, om lag 12 prosent, ikkje er monaleg høgare enn i folket elles. Slike låge tal strir likevel mot funn i ein del andre undersøkingar. I ei amerikansk undersøking av evne til ordavkodning, som er ein vanleg testmetode for dyslek-tiske vanskar, blei det funne avvik hos 48 prosent av innsette (Moody mfl., 2000). Til samanlikning konkluderer Rack (2005) med at dysleksi er tre til fire gonger meir vanleg blant innsette enn i populasjonen totalt. Loucks (2007) samanfattar på vegner av den britiske «Prison Reform Trust»

litteratur som indikerer at om lag 30 prosent av innsette har dysleksi, men at prosenten av dei som har alvorlege vanskar med «literacy» og talforstå-ing er dobbelt så høg. Litteratursøk i databasar (Eric, PsychLit, Google Scholar) gav ikkje treff på tilsvarende forskingsbaserte funn om rekne- eller matematikkvanskar eller dyskalkuli. Vi har sjølv i tidlegare undersøkingar funne at 65 prosent av alle innsette med norsk statsborgarskap sjølvrap-porterer at dei har mindre eller større vanskar med rekning eller matematikk (Eikeland, Manger og Asbjørnsen, 2013). Blant dei som ikkje tek utdan-ning i fengsel, oppgir 44 prosent at slike vanskar er ein grunn til at dei ikkje deltek i opplæringa innan kriminalomsorga (Manger, Eikeland og Asbjørnsen, 2016).

ADHD hos innsette

ADHD aukar risikoen for å utvikla antisosial åt-ferd og rusmisbruk i ungdomstida, noko som også aukar risikoen for kriminalitet i ung vaksen alder (Mannuzza, Klein og Moulton, 2008). 35 prosent av innsette i fire australske fengsel hadde positiv ADHD-screening, og 17 prosent av dei oppfylte kriteria for full vaksen diagnose (Moore, Sunjic, Kaye, Archer og Indig, 2016). Ei tysk undersøking viser at 40 prosent av unge mannlege innsette oppfyller kriterium for ADHD-diagnose etter DSM-IV (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) (Rösler mfl., 2004). Ei tilsva-rande svensk undersøking blant langtidsinnsette menn viser den same høge prosenten (Ginsberg, Hirvikoski og Lindefors, 2010). Berre to av 30 personar med ADHD i denne undersøkinga hadde fått diagnose i barndomen, trass i dei store behova for helsetenester og spesialpedagogisk hjelp slike born har. Ei islandsk undersøking viser at halvdelen av dei innsette sjølvrapporterte symptom i barndomen som oppfyller kriterium for ADHD, etter *Wender Utah Rating Scale*. Av desse innsette hadde 60 prosent symptom på det same i vaksen alder (Einarsson, Sigurdsson, Gudjonsson, Newton og Bragason, 2009). Til samanlikning reknar ein at to til fire prosent av vaksne i populasjonen totalt har ADHD (Kessler mfl., 2005).

Problemstilling

I artikkelen stiller vi følgjande spørsmål: 1) Er det samheng mellom innsette under 25 år sin utdanningsbakgrunn og utdanningsaktiviteten deira i fengsel og *sjølvrapporterte vanskar* med lesing, skriving og rekning? 2) Er det samheng mellom utdanningsbakgrunn og utdanningsaktivitet i fengsel og *sjølvrapportert diagnose* om dysleksi, dyskalkuli og ADHD?

Svar på slike spørsmål har konsekvensar for tilrettelegging av opplæringa innan kriminalomsorga.

Undersøkinga

Undersøkingane som artikkelen byggjer på, blei gjennomførde ei veke i oktober 2015, og alle innsette med norsk statsborgarskap over 18 år i alle fengsla i Noreg var i målgruppa. (Personar under 18 år skal ikkje sona i fengsel, men i veka undersøkinga vart gjort var det i alt ni personar under 18 år i norske fengsel.) Svarprosentane var 56,3. Av alle dei som svara var 94,6 prosent menn. Artikkelen omhandlar berre dei som på tidspunktet for datainnsamling var under 25 år.

Det vart brukt spørjeskjema ved innsamling av data (respondentane skulle konsekvent kryssa av for svaralternativ som passa). Spørjeskjemaet vart utarbeidd i samråd med ei arbeidsgruppe sett saman av medlemmer frå Utdanningsavdelinga hos Fylkesmannen i Hordaland, Kriminalomsorgsdirektoratet og forskarane. I arbeidsgrupper knytt til tilsvarande undersøkingar vi tidlegare gjennomførde, var det også med representantar for Utdanningsdirektoratet og Kompetanse Norge (den gangen VOX). Tidlegare utgåver av spørjeskjemaet vart testa og drøfta i to ulike panel med innsette, og deretter revidert.

I kvart fengsel fekk *ein* person ansvaret for å administrera datainnsamlinga, helst leiaren for skuleavdelinga. Alle kontaktpersonane vart like før utsending av skjemaa orienterte via brev og e-post frå Utdanningsavdelinga, Fylkesmannen i Hordaland. På denne måten freista ein å sikra at dei same prosedyrane vart følgde i alle fengsel. Det var inga individuell identifisering av dei einskilde skjema, men dei vart identifiserte med eit fengselsnummer. Undersøkinga vart meld til Personvernombodet for forskning, NSD – Norsk

senter for forskningsdata. På framsida av spørjeskjemaet vart respondentane informerte om kva reglar som gjaldt for dei, mellom anna at dei var sikra anonymitet og at dei kor tid som helst kunne trekkja seg frå undersøkinga. Dei innsette som hadde vanskar med å lesa, kunne få spørsmål og svaralternativ lesne opp for seg.

Utdanningsbakgrunn og utdanningsaktivitet

Dei innsette opplyste i spørjeskjemaet kva den høgaste fullførde utdanninga deira var. Statistisk sentralbyrå (SSB, Statistikkbanken, 2016) si tilpassing til OECD-måten å definera dette på har konsekvensar for kor stor del som fell inn under nemninga *fullført vidaregåande opplæring* (vgo). For dei under 25 år har det desse konsekvensane: Etter innføringa av Reform 94 blir berre dei som har fullført tre- eller fireårig vidaregåande opplæring plasserte på dette nivået. Dersom opplæringa er kortare, blir dei pr. definisjon plasserte på grunnskulenivået. Dei som har fullført fagskule blir, i tråd med SSB sin måte å gjera det på, plasserte i kategorien fullført vidaregåande opplæring. Tabell 1 viser dei innsette under 25 år si utdanning, samanlikna med den norske fangepopulasjonen totalt.

Tabell 1. Norske innsette si høgaste fullførde utdanning. Dei under 25 år samanlikna med innsette totalt.

Høgaste fullførde utdanning	Innsette under 25 år	Populasjonen innsette
Ikkje fullført utdanning	9,6	8,0
Grunnskule	25,7	19,0
Vgo, 1. år	23,9	15,3
Vgo, 2. år	13,8	15,7
Vgo, 3. år	23,9	23,4
Fagskuleutdanning	1,8	5,9
Høgare utdanning, einskildfag	1,4	5,5
Høgare utdanning, grad	0	7,2
(N) = 100%	(218)	(1462)

Etter SSB sin definisjon hadde heile 63,4 prosent av dei innsette under 25 år berre grunnskule som høgaste fullførde utdanning (og i tillegg hadde 10 prosent ikkje fullført grunnskulen). Til samanlikning var det berre 26,9 prosent av folket i Noreg totalt som i 2015 hadde grunnskule som høgaste fullførde utdanning (SSB, 2016).

Sjølvs om alle fengsla i Noreg tilbyr opplæring til dei innsette, varierer tilboda ein del. Variasjonen har konsekvensar for dei innsette si deltaking, både når det gjeld kva dei held på med av opplæring og om dei føretrekkjer andre former for aktivitet. Tabell 2 viser kor mange innsette under 25 år som tok utdanning i fengsel, samanlikna med heile fangepopulasjonen.

Tabell 2. Norske innsette sin utdanningsaktivitet i fengslet. Dei under 25 år samanlikna med innsette totalt.

Utdanning i fengslet	Innsette under 25 år	Populasjonen innsette
Inga utdanning	47,7	57,0
Grunnskule	1,8	1,2
Vgo, 1. år	15,6	8,1
Vgo, 2. år	14,7	7,3
Vgo, 3. år	13,3	8,8
Fagskuleutdanning	0	1,3
Høgare utdanning	1,4	3,7
Kurs	5,5	12,7
(N) = 100%	(218)	(1470)

Fleire av dei under 25 år enn andre innsette deltek i opplæringa innan kriminalomsorga, og dei tek i særleg grad vidaregåande opplæring. Dei korte kursa, som kan vera kompetansegejevande eller ikkje, er meir ettertrakta blant eldre innsette enn blant yngre.

Sjølvrapporterte vanskar, utdanningsbakgrunn og utdanningsaktivitet

Dei innsette under 25 år vart spurde om dei opplevde vanskar i lesing, skriving og rekning (Tabell 3).

Tabell 3. Prosent innsette under 25 år med sjølvrapporterte vanskar i lesing, skriving og rekning. N=213.

Grad av vanskar	Lesing	Skriving	Rekning
Ingen	46,9	41,8	17,9
Ja, men berre litt	26,3	23,5	31,1
Ja, i noko grad	21,6	26,3	33,5
Ja, i svært stor grad	5,2	8,5	17,5

Det er ein høg del av dei unge innsette som rapporterer at dei har større eller mindre vanskar innan dei tre områda. Det vart likevel ikkje funne signifikante skilnader i utdanningsbakgrunn mellom dei innsette etter sjølvrapporterte lærevanskar

i dei tre faga (kjikvadrattest). Heller ikkje var det funne samanheng mellom deltaking i utdanning og sjølvrapporterte vanskar innan dei tre områda (her er ikkje tatt med deltaking i kurs). Med andre ord hadde dei som sa at dei hadde vanskar, ikkje signifikant lågare utdanning enn dei utan, og dei deltok like ofte i utdanninga som dei andre innsette.

Diagnostiserte vanskar

Dei innsette vart spurde om dei hadde fått diagnosane lese- og skrivevanskar eller dysleksi, rekne- eller matematikkvanskar (dyskalkuli) og ADHD, som barn eller vaksen. Trettiseks prosent opplyste at dei hadde fått diagnosen dysleksi og 19 prosent at dei hadde fått diagnosen rekne- eller matematikkvanskar (dyskalkuli). Tilsvarende rapporterte 42 prosent at dei hadde fått diagnosen ADHD. Tabell 4 viser skilnader i utdanningsbakgrunn og utdanningsaktivitet mellom dei med og utan slike diagnosar (deltaking i kurs er ikkje tatt med). Dei aller fleste som hadde fått diagnosane, hadde fått dei som born.

Tabell 4. Prosent norske innsette under 25 år si høgaste fullførte utdanning og utdanning dei tek i fengsel etter diagnosestatus når det gjeld dysleksi, dyskalkuli og ADHD.

Høgaste fullførte utdanning	Dysleksi		Dyskalkuli*		ADHD	
	Har	Har ikkje	Har	Har ikkje	Har	Har ikkje
Inga utdanning	9,1	9,8	17,5	7,6	11,2	8,3
Grunnskule	61,0	63,2	60,0	62,9	62,9	62,0
Vgo	26,0	27,1	15,0	29,4	22,5	29,8
Høgare utdanning	3,9	0	7,5	0	3,4	0
(N)=100 %	(77)	(133)	(40)	(170)	(89)	(121)
Utdanning i fengsel						
Inga utdanning	56,2	46,4	73,7	44,4	55,4	46,1
Grunnskule	2,7	1,6	5,3	1,3	3,6	0,9
Vgo	38,4	51,2	18,4	53,1	38,6	52,2
Høgare utdanning	2,7	0,8	2,6	1,3	2,4	0,9
(N)=100 %	(73)	(125)	(38)	(160)	(83)	(115)

*Signifikant skilnad mellom dei som har og ikkje har denne diagnosen, både når det gjeld utdanningsbakgrunn ($p<,001$) og deltaking i utdanning i fengsel ($p<,001$).

Tabell 4 viser her to signifikante skilnader for dei som opplyser at dei har fått diagnosen rekne- eller matematikkvanskar (dyskalkuli): Dei har både

lågare utdanning enn andre innsette under 25 år – $kjikkvadrat^1 = 18,6 (3), p < ,001$ – og dei deltek i mindre grad enn andre i utdanning i fengsel – $kjikkvadrat = 16,1 (3), p < ,001$. Innsette med dei andre to diagnosane skil seg ikkje signifikant frå dei utan diagnose, korkje når det gjeld utdanningsbakgrunn eller deltaking i utdanning i fengsel.

Diskusjon

Undersøkinga av norske innsette under 25 år viser at ti prosent ikkje har fullført grunnskule og at nær to tredelar berre har grunnskule som høgaste fullførde utdanning. Over halvdel av innsette i denne aldersgruppa opplever at dei har mindre eller større lese- eller skrivevanskar, og over åtti prosent svarar det same om rekne- eller matematikkvanskar. Slike høge tal stemmer godt overeins med internasjonale funn om lese- og skrivevanskar, eller det meir overordna omgrepet «literacy», i fangepopulasjonen generelt (t.d. Loucks, 2007; Rack, 2005). Dei som sjølvrapporterer slike vanskar, har ikkje signifikant lågare utdanning enn andre innsette i same aldersgruppa. Det er heller ikkje slik at dei med desse vanskan i signifikant mindre grad deltek i opplæringa innanfor kriminalomsorga (over halvdel av alle innsette under 25 år deltek). Derimot ser vi at dei som rapporterer at dei har fått diagnosen rekne- eller matematikkvanskar (dyskalkuli), både har signifikant lågare utdanning enn andre unge innsette og i signifikant mindre grad deltek i den formelle, kompetansegivande opplæringa i fengsel.

Den høge prosenten innsette som har vanskar med skulefaga, kan vera med å forklara at vi ikkje finn signifikante skilnader innan gruppa når det gjeld samanhengen mellom vanskan og utdanningsbakgrunn og deltaking i utdanning. Variasjonen i gruppa når det gjeld desse variablane blir for liten. Sjølv om nær halvdel av opplyser at dei ikkje har lese- eller skrivevanskar, kan det også tenkjast at andre forhold i oppvekst og ungdomstid har hindra utdanning. Antisosial åtferd og kriminalitet, som ikkje er lett å kombinere med utdanning, er noko både dei med og utan vanskar har felles.

Når det gjeld deltaking i opplæringa i fengsel, viser tidlegare funn i heile fangepopulasjonen at sjølvrapporterte vanskar i lesing og skriving ikkje påverkar deltaking negativt. Tvert imot viser



Illustrasjonsfoto: ©elen31 - stock.adobe.com

Jones (2012) at det er meir sannsynleg at dei som sjølvrapporterer dysleksi i større grad enn andre deltek i utdanning under soning. Ho fann også at målt lese- og skrivedugleik ikkje har noko å seia for om dei tek utdanning eller ikkje under soning. Det er også funne at innsette som rapporterer at dei har lese- og skrivevanskar, i større grad ønskjer å delta i vidaregåande opplæring i fengsel enn dei utan slike vanskar (Manger, Eikeland, Asbjørnsen og Langelid, 2006). Vi tolkar desse funna slik at lese- eller skrivevanskar både kan forklara tidlegare avbrot i skulegang og seinare ønske om å ta igjen tapt utdanning når konteksten endrar seg. Konteksten kan her drøftast i relasjon til den sosiale samanlikningsteorien (Festinger, 1954). Ifølgje denne teorien er effekten av skuleprestasjonar på skulefagleg sjølvoppfatning ikkje primært knytt til den absolutte prestasjonen, men til eleven si tolking av prestasjonane sine samanlikna med dei han eller ho går saman med. Marsh og Parker (1984) brukar «stor fisk, liten dam»-metaforen til å visa at det nokre gonger kan vera betre å vera ein stor fisk i ein liten dam, sjølv om ein ikkje på kort sikt blir ein god symjar. Med det meiner dei at skulefagleg sjølvoppfatning kan ha best vekst-vilkår når ein samanliknar seg med likesinna, og at ei slik samanlikning over tid kan byggja opp positiv skulefagleg sjølvoppfatning. Svært mange innsette har nok i tidlegare skulegang samanlikna seg med elevar som ikkje hadde lærevanskar og

andre problem. I fengslet kan dei samanlikna seg med elevar som er meir lik dei sjølve eller som har større vanskar. Det er då lettare for dei å vera i ein skuleklasse, der klassane i tillegg er små og kontakten med læraren tett (Jones, 2012).

Då vi bad respondentane i denne undersøkinga å rapportera om dei hadde fått diagnosane dysleksi, rekne- eller matematikkvanskar (dyskalkuli) eller ADHD fekk vi desse svara: Trettiseks prosent hadde fått diagnosen dysleksi, 19 prosent hadde diagnosen dyskalkuli og 42 prosent hadde diagnosen ADHD. Dei høge prosentane for desse diagnosane stemmer overeins med det som er rapportert i andre undersøkingar blant innsette (Ginsberg mfl., 2010; Loucks, 2007; Moody mfl., 2000; Rack, 2005; Rösler mfl., 2004). Av dei rapporterte diagnosane er det altså berre dei med dyskalkuli som har signifikant lågare utdanning og i mindre grad enn andre deltek i den formelle utdanninga i fengsel. Sjølvsaft kan det eine funnet her påverka det andre: Mangelfull tidlegare utdanning gjer at ein vegrar seg for å gå på skule att. I og med at eit klart fleirtal av dei unge i fengsel rapporterer vanskar med rekning, skulle ein tru ut ifrå den sosiale samanlikningsteorien (Festinger, 1954), at dei med diagnose ville finna det like lett som andre å delta i opplæringa i fengsel. Men det skjer ikkje. Vanskar med rekning eller matematikk som er såpass alvorlege at ein får ein diagnose, hindrar deltaking i formell utdanning i fengsel.

Praktiske følgjer

Sjølv om undersøkinga viser at lese- og skrivevanskar og ADHD ikkje har følgjer for om dei innsette deltek i utdanning i fengsel, vil vanskane påverka opplæringsaktiviteten og fagleg framdrift. Difor bør dei som for første gong kjem inn i fengsel kartleggjast for desse vanskane. Der lese- og skrivevanskane kjem av mangelfull opplæring og mangelfull erfaring med lesing, må dei innsette få god lesetrening og tilgang til motiverande litteratur frå biblioteket i fengslet. Det er i tillegg stort behov for spesialpedagogisk tenking og individuell tilrettelegging ved gjennomføring av

opplæringstilbod, særleg med tanke på dei som har ein spesifikk lærevanske, slik som dysleksi. Innsette med ADHD treng meir helsehjelp enn mange andre innsette, og impulsiviteten og hyperaktiviteten må også utgreiast med tanke på medisinsk behandling. I skulen må desse elevane ha meir strukturerte opplegg enn andre. Organiseringa av opplæringstilbodet, med små grupper, og omsyn til individuelle opplæringsbehov, kan gjera at elevar med lære- og konsentrasjonsvanskar opplever skulen i fengsel meir positivt enn tidlegare skular.

Behovet for å kartleggja innsette sine matematikkvanskar, saman med lese- og skrivevanskar, er understreka i St.meld. nr. 27 *Enda en vår*. Rekning er dessutan, saman med lesing, skriving, munnleg bruk av språket og bruk av digitale verkty, ein av dei fem grunnleggjande dugleikane som Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06) vektlegg. Truleg har rekne- eller matematikkvanskar og dyskalkuli fått for lita merksemd i skulen i fengsel, og undersøkinga indikerer at det er behov for meir kunnskap blant personalet om slike vanskar og hjelp til dei som har vanskane. Dei små klassane legg til rette for slik hjelp, og matematikken kan også lettare knytast til praksis, til dømes i samarbeid med arbeidsdrifta i fengslet.

Det vil vera synd om unge menneske med avbroten skulegang vegrar seg for å ta utdanning i fengsel på grunn av at dei har blitt diagnostisert for rekne- eller matematikkvanskar eller dyskalkuli. Innsette er motiverte til å ta utdanning under soning (Manger mfl., 2006; Manger, Eikeland og Asbjørnsen, 2013), og difor må fengsla tilby trening, tilpassa opplæring og spesialpedagogisk hjelp til dei som har vanskar med dei skulefaga som er avgjerande for ei yrkesframtid utan kriminalitet.

Noter

- ¹ Kjikkvadrattesten viser om kryssfordelinga av svar på to variablar mest sannsynleg er tilfeldig, eller alternativt, at det er ein samanheng mellom variablane. Resultatet her viser at det er ein samanheng mellom variabelen vanskar med rekning og 1) utdanning ein har og 2) utdanning ein tek. Den låge signifikansverdien ($p < .001$) fortel at det er mindre enn ein promille sannsynleg at funna kjem av tilfeldige forhold, gitt premissane for slike testar.

LITTERATUR

- ASBJØRNSSEN, A.E., JONES, L.O., EIKELAND, O.J. & MANGER, T. (2016). Spørreskjema om voksnes lesing (SLV) som screeninginstrument for leseferdigheter: Erfaringer fra bruk i en survey blant norske innsatte. *Norsk Tidsskrift for logopedi*, 62, 14-25.
- CHRISTIE, N. (1970). *Modeller for fengselsorganisasjonen. I stedet for fengsel*. Oslo: Pax.
- COOPER, E., SUNJIC, S., KAYE, S., ARCHER, V. & INDIG, D. (2016). Adult ADHD among NSW prisoners: Prevalence and psychiatric comorbidity. *Journal of Attention Disorder*, 20, 958-967.
- COUNCIL OF EUROPE (2006). Recommendation Re (2006) 2 of the Committee of Ministers to member states on the European Prison Rules. Adopted by the Committee of Ministers on 11 January 2006 at the 952nd meeting of the Ministers' Deputies. Strasbourg: Council of Europe.
- COUNCIL OF EUROPE (2010). European Convention for the Protection of Human Rights and Fundamental Freedom. As amended by Protocols Nos. 11 and 14, supplemented by Protocols Nos. 1, 4, 6, 7, 12 and 13. Strasbourg: Council of Europe.
- EIKELAND, O.J., MANGER, T. & ASBJØRNSSEN, A.E. (2013). *Nordmenn i fengsel: Utdanning, arbeid og kompetanse*. Bergen: Fylkesmannen i Hordaland, Utdanningsavdelinga.
- EIKELAND, O.J., MANGER, T. & ASBJØRNSSEN, A. (2016). *Norske innsette: Utdanning, arbeid, ønske og planar*. Bergen: Fylkesmannen i Hordaland, Utdanningsavdelinga.
- EINARSSON, E., SIGURDSSON, J.F., GUDJONSSON, G.H., NEWTON, A.K. & BRAGASON, O.O. (2009). Screening for attention-deficit hyperactivity disorder and co-morbid mental disorder among prison inmates. *Nordic Journal of Psychiatry*, 63, 361-367.
- FESTINGER, L. (1954). A Theory of Social Comparison Processes. *Human Relations*, 2, s. 117-140.
- GINSBERG, Y., HIRVIKOSKI, T. & LINDEFORS, N. (2010). Attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) among longer-term prison inmates is a prevalent, persistent and disabling disorder. *BMC Psychiatry*, 10. Lasta ned 1. juni, 2017, frå <<http://bmcpsy psychiatry.biomedcentral.com/articles/10.1186/1471-244X-10-112>>
- JONES, L.O. (2012). *Effects of reading skills, spelling skills and accompanying efficacy beliefs on participation in education. A study in Norwegian prisons*. Doktoravhandling, Universitetet i Bergen, Bergen.
- KESSLER, R.C., ADLER, L., AMES, M., DEMLER, O., FARAONE, S., HIRIPI, E. ... SPENCER, T. MFL. (2005). The World Health Organization Adult ADHD Self-Report Scale (ASRS): a short screening scale for use in the general population. *Psychol Med*, 35, 245-256.
- LANGELID, T. (2015). *Bot og betring? Fengselsundervisninga si historie i Noreg*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- LOUCKS, N. (2007). *No one knows: Offenders with learning difficulties and learning disabilities. Review of prevalence and associated needs*. London: Prison Reform Trust.
- MANGER, T., EIKELAND, O.J., & ASBJØRNSSEN, A.E. (2013). Effects of educational motives on prisoners' participation in education and educational desires. *European Journal of Criminal Policy and Research*, 19, 245-257.
- MANGER, T., EIKELAND, O.J. & ASBJØRNSSEN, A.E. (2016). *Norske innsette: Utdanningsmotivasjon og hinder for utdanning i fengsel*. Bergen: Fylkesmannen i Hordaland, Utdanningsavdelinga.
- MANNUZZA, S., KLEIN, R.G. & MOULTON, J.L. III (2008). Lifetime criminality among boys with attention deficit hyperactivity disorder: A prospective follow-up study into adulthood using official arrest records. *Psychiatry Research*, 160, 237-246.
- MARSH, H.W. & PARKER, J. (1984). Determinants of student self-concept: Is it better to be a relatively large fish in a small pond even if you don't learn to swim as well? *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 213-231.
- MOFFITT, T., CASPI, A., HARRINGTON, H., & MILNE, B.J. (2002). Males on the life-course-persistent and adolescent-limited antisocial pathways: Follow-up at age 26 years. *Development and Psychopathology*, 14, 179-207.
- MOODY, K.C., HOLZER, C.E., ROMAN, M.J., PAULSEN, K.A., FREEMAN, D.H., HAYNES, M., & JAMES, T.N. (2000). Prevalence of dyslexia among Texas prison inmates. *Texas Medicine*, 96, 69-75.
- MOORE, E., SUNJIC, S., KAYE, S., & ARCHER, V. (2016). Adult ADHD among NSW prisoners: Prevalence and psychiatric comorbidity. *Journal of Attention Disorders*, 20, 958-967.
- MORGAN, M. & KETT, M. (2003). *The prison adult literacy survey. Results and implications*. Dublin: Irish Prison Service.
- RACK, J. (2005). *The incidence of hidden disabilities in the prison population*. London: Prison Reform Trust.
- RÖSLER, M., RETZ, W., RETZ-JUNGINGER, P., HENGESCH, G., SCHNEIDER, M., SUPPRIAN, T. ... THOME, J. (2004). Prevalence of attention deficit-/hyperactivity disorder (ADHD) and comorbid disorder in young male prison inmates. *Eur Arch Psychiatry Clin Neurosci*, 254, 365-371.
- SAMUELSSON, S., HERKNER, B., & LUNDBERG, I. (2003). Reading and writing difficulties among prison inmates: A matter of experiential factors rather than dyslexic problems. *Scientific Studies of Reading*, 7, 53-73. doi: 10.1207/S1532799XSSR0701_04
- SSB (2016). Statistikkbanken, juli 2016. Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- ST.MELD.NR. 27 (2004-2005). *Om opplæringen innenfor kriminalomsorgen «Enda en vår»*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- ST.MELD.NR. 37 (2007-2008). *Straff som virker – mindre kriminalitet – tryggere samfunn (kriminalomsorgsmelding)*. Oslo: Justis- og politidepartementet.
- UNESCO (2000). World education report. The right to education: towards education for all throughout life: UNESCO publishing.
- UNESCO (2015). *Education for all 2000-2015: Achievements and challenges*. Paris: UNESCO Publishing.



Terje Manger er dr.philos. og professor i pedagogisk psykologi ved Institutt for samfunnspsykologi, Universitetet i Bergen.



Lise Øen Jones har ph.d. og er førsteamanuensis i pedagogisk psykologi ved Institutt for samfunnspsykologi, Universitetet i Bergen.

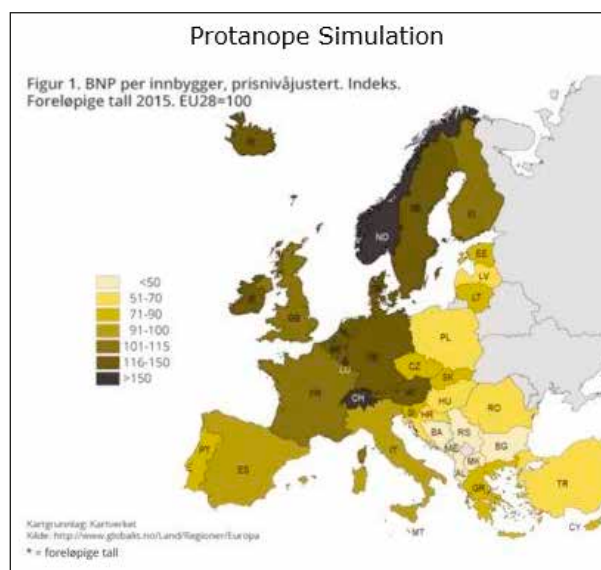
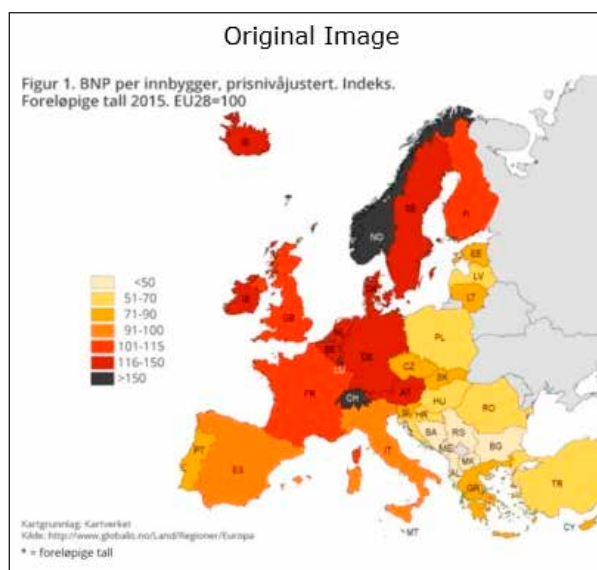


Ole Johan Eikeland er cand. polit. og fagsjef i Eikeland forskning og undervisning.



Arve E. Asbjørnsen er dr. psychol. og professor i logopedi ved Institutt for biologisk og medisinsk psykologi, Universitetet i Bergen.

Alle forfatterne er medlemmer av Forskningsgruppe for kognisjon og læring ved Det psykologiske fakultetet, UiB



«Ser du ikke at den er lilla?»

– om fargesvakhet i skolen

AV RIGMOR C. BARAAS OG TONY BURNER

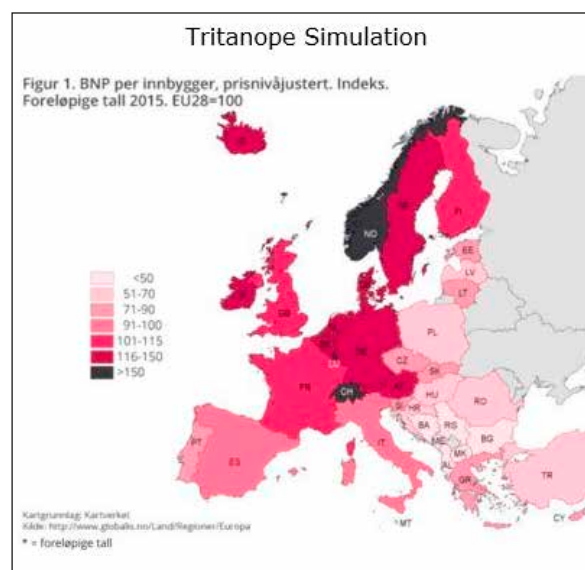
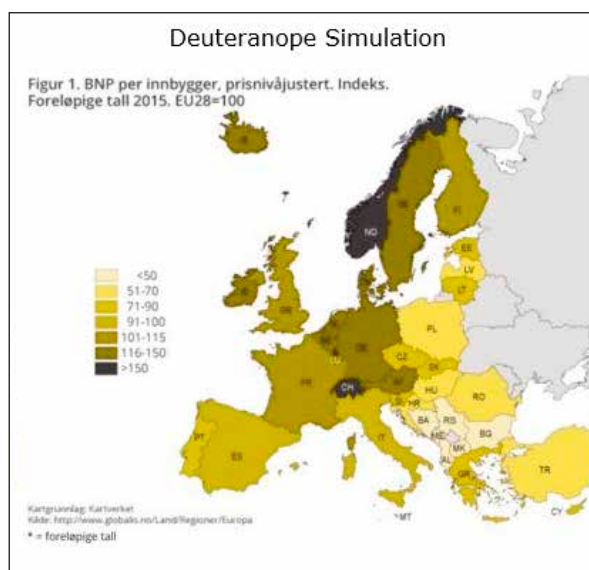
Nesten alle skoleklasser har minst én elev som sliter med å oppfatte farger. Manglende kunnskap om problemet kan føre til negativ oppmerksomhet og latterliggjøring fra medelever og lærere.

Bare at ordet «fargeblind» er så til de grader vanlig når vi egentlig mener «fargesvak», sier noe om hvor lite lekfolk kan om temaet. Førsteforfatter av denne artikkelen er professor i synsvitenskap, med fargesyn som spesialitet. Andreforfatter er lærer og skoleforsker, og har kjent på kroppen hvordan det er å være en av de 8 prosent guttene i klasserommet som ikke alltid skjelner mellom ulike farger.

Vi opplever alle fargenyanser noe forskjellig. De som ikke er fargesvake, vil likevel aldri oppleve samme fargenyanse helt likt, men er som regel enige om overordna fargekategorier som fiolett, blå, grønn, gul, oransje og rød; samt brun, grå, svart og hvit. Det kan imidlertid oppleves problematisk om en ikke klarer å skjelne mellom enkelte farger i ulike kontekster. Spesielt problematisk blir

det når det i undervisning og oppgaver benyttes fargekoding på en slik måte at du som elev blir forventet å skjelne mellom farger som du ikke ser forskjell på.

Fargesynssvakheter er som oftest medfødt (Neitz & Neitz, 2011). En fargesynssvakhet medfører at man forveksler farger som andre med normalt fargesyn greier å se forskjell på. De fleste forveksler lilla og rosa farger med grått; og gult med grønne farger. Kanskje de ikke ser forskjell på lilla og blått. Noen kan også forveksle rødt og rosa med gråbrune farger, og gult med oransje. Dette kalles rødgrønn fargesvakhet, og er den vanligste formen for fargesynssvakhet. En rødgrønn fargesvakhet er nedarvet via X-kromosomet. Derfor er det vanligere at gutter har det. Cirka 8 prosent av gutter og cirka én prosent av jenter



Figur 1 (kilde: SSB). Kartutsnittetene til venstre er originalbildet, dvs. slik det kan se ut for en med normalt fargesyn. Bildene til høyre er manipulert for å se ut slik det kan se ut for en med henholdsvis rødgrønn fargesvakhet av protan type, en med deutan type og en med blågrønn fargesvakhet (også kalt tritan). Manipuleringen her er gjort med gratis software fra Vischeck (<http://www.vischeck.com/vischeck/vischeckImage.php>). Det finnes også en gratis app, Chromatic Vision Simulator, som gjør det samme og en kan med mobilen se hvordan verden ser ut for de med fargesvakhet.

har en rødgrønn fargesynssvakhet (Baraas, 2008). Det er sjeldnere å ha en blågrønn fargesvakhet. Dette er arvet via kromosom 7 og er like vanlig hos jenter som hos gutter. De med blågrønne fargesynssvakheter vil ofte forveksle blåfarger med grønne, og gult med fiolett/rosa og grå.

Graden av fargesynssvakheten vil variere. Det er derfor vanskelig å si noe sikkert om hvilke farger en person med en fargesynssvakhet forveksler. De aller fleste vil kun ha problemer med noen av pastellfargene versus grått/hvitt. Men de som har en sterk grad av rødgrønn fargesvakhet, vil for eksempel se rød, oransje, gul og grønn som en og samme farge. Dessuten er det en utfordring at mange fargesvake ikke nødvendigvis er klar over at de har en fargesynssvakhet.

Noen eksempler fra klasserommet

Tenk deg at læreren underviser med en Power-Point-presentasjon i samfunnsfag. Hun bruker et kart henta fra SSB for å snakke om ulik fordeling av BNP i ulike land. Det er brukt ulike farger for

å skille mellom landenes BNP (se figur 1). De fargesvake elevene vil titte på diagrammet, prøve å forstå det, men ikke klare å se alle fargenes referanser. De vil sannsynligvis føle seg dumme og ikke tørre å spørre hvilken farge som representerer hva. Når andre elever ler og har det gøy på deres bekostning, så vil de kunne oppleve det som mobbing.

En med normalt fargesyn vil se fargeforskjellene når det gjelder BNP på alle kartene. En som har en sterk rødgrønn fargesynssvakhet vil ikke nødvendigvis se at det er en fargeforskjell for ulike BNP, litt avhengig av type og grad av fargesvakhet.

Eller tenk deg at læreren deler klassen i grupper i fransktimen. Hver gruppe får lapper med ulike farger: oransje, gul, blå, lilla. Hver farge skal representere et visst tema som de får spørsmål om å finne ut av. Han på gruppa som ikke helt klarer å se forskjell på blå og lilla, peker på den lilla lappen og deretter den blå lappen og spør gruppa: «Er ikke de begge blå da?». Silje svarer kjapt, «Ser du ikke at den er lilla? Ha, ha, ha!». De to andre

ler også. Så går de bare videre i gruppearbeidet. Hvordan ville du følt deg dersom du var den fargesvake gutten?

Tenk deg at du går i 5. klasse og har en prøve i engelsk. En av oppgavene går ut på å benevne de ulike fargene på engelsk. Du kan fint se og skrive «black, yellow, red, blue», men så kommer du til en farge som du jo kan se, men ikke klarer å benevne. Er det «brown» eller «green»? Du ser fargen, men vet ikke hvilken av de to. Er det ordforråd og skriving som testes her, eller også fargesyn (som selvsagt ikke er en del av kompetansemålene i læreplanen)?

Tenk deg at du har skrevet en tresiders stil i norsk på Vg1 og får den tilbake fra læreren. Hun har markert teksten din med ulike farger i Word. Du føler du drukner i alle fargene. Du ser dem, men du klarer ikke å se forskjell på alle. Det er noen blåfarger, men det verste er at læreren snakker om at hun har brukt rødt til å markere grammatikkfeil og grønn til å markere stilistiske feil. Det er lyst ute og sola skinner inn på klasserommet. Du tenker lyset som kastes på dataskjermen gjør at du ikke helt klarer å se forskjellen på rød og grønn, så du tar opp pc-en og dreier den rundt for å kunne se om det i det hele tatt er noe rødt i teksten, eller om det bare er grønt. De andre ser rart på deg og ler. Hvordan ville du følt deg dersom du var han som slet med å skjelne fargene på skjerm?

Alle de ovenstående eksemplene er tilfeller som elever til daglig opplever. I hver eneste klasse finnes det gutter som ikke klarer å skjelne mellom alle farger. De ser verden i farger. De er absolutt ikke «fargeblinde». De er fargesvake. Det er ingenting de kan noe for. De er født med fargesvakhet og dør med fargesvakhet. Det finnes ingen kur. Det kan ikke opereres bort.

Det er viktig at barn og unge får vite om de har en fargesvakhet så tidlig som mulig. Dette for selv å kunne forstå hvorfor det er noen farger de ikke kan se forskjell på; at det ikke er noe de kan noe for, men at de må være bevisste på det. Det er også viktig at skolen og lærerne er klar over det. Om du som lærer har en elev som du mistenker at har problem med synet eller fargesynet, så vil det være klokt å ta opp dette med eleven og foreldrene. Det er ikke noe som skal diskuteres med eleven foran andre elever, uten at eleven har gitt samtykke til

det. Om det ikke allerede er kjent om eleven har en fargesynssvakhet, så vil lokal optiker kunne bidra med å undersøke synet og gjennomføre en eller to fargesynstester for å avgjøre om det er sannsynlig at eleven er fargesvak eller ikke.

På generelt grunnlag anbefaler vi alle lærere å tenke godt gjennom bruk av farger i klasserommet. Spør deg selv om det er nødvendig, eller om du kan bruke koder eller mønstre for å vise forskjeller dersom det er det som skal gjøres. God kommunikasjon mellom elev og lærer er viktig. Da kan unødvendige misforståelser unngås, og en kan bidra til at eleven føler mestring istedenfor å føle seg latterliggjort eller ikke tatt på alvor. Om du absolutt må bruke farger, vurder om du kan bruke fargene blå og gul istedenfor rød og grønn.

LITTERATUR

BARAAS, R.C. (2008). Poorer color discrimination by females when tested with pseudoisochromatic plates containing vanishing designs on neutral backgrounds. *Visual Neuroscience*, 25(3), 501-505. doi:10.1017/S0952523808080632 [pii]10.1017/S0952523808080632

NEITZ, J., & NEITZ, M. (2011). The genetics of normal and defective color vision. *Vision Research*, 51(7), 633-651. doi:10.1016/j.visres.2010.12.002

SSB. «BNP per innbygger, prisnivåjustert, 2015, foreløpige tall». Hentet fra <<https://www.ssb.no/priser-og-prisindekser/statistikker/ppp/aar-forelo-pige-tall/2016-06-16>>



Rigmor C. Baraas er professor i optometri og synsvitenskap ved Høgskolen i Sørøst-Norge, fakultet for helse og sosialvitenskap, Nasjonalt senter for optikk, syn og øyehelse. Hennes forskningsinteresser er syn og øye, spesielt variasjoner i synet og øyet hos friske personer og personer med sjeldne øyetilstander, hva som skiller normal aldring av øyet fra tidlige tegn på vanlige øyesykdommer, hvordan vi ser farger og detaljer, samt syn og dets betydning for læring.



Tony Burner er professor i engelsk fagdidaktikk ved Høgskolen i Sørøst-Norge, fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap. Han har bred undervisningserfaring fra skolen, og har også undervist i norsk og samfunnsfag i tillegg til engelsk. Hans forskningsinteresser er vurdering, elevsentrert læring, skoleutvikling, veiledning og språklig/kulturell diversitet, og han er medforfatter av læreboka *Global Visions* for internasjonal engelsk (Aschehoug, 2017).

D

Har du elever med

DYSLEKSI?**DYSKALKULI?****SPESIFIKKE SPRÅKVANSKER?**

Vi har

NETTKURS

Bli bedre i stand til å tilpasse opplæringen for elever med spesifikke lærevansker!
Kursene er 100 % nettbasert og består av 10 leksjoner. Kursstart: 15. november.
Ta kontakt! www.dysleksinorge.no/nettkurs eller telefon 22 47 44 50.

Dysleksi Norge tilbyr i samarbeid med Norsk Nettskole nettkurs om:

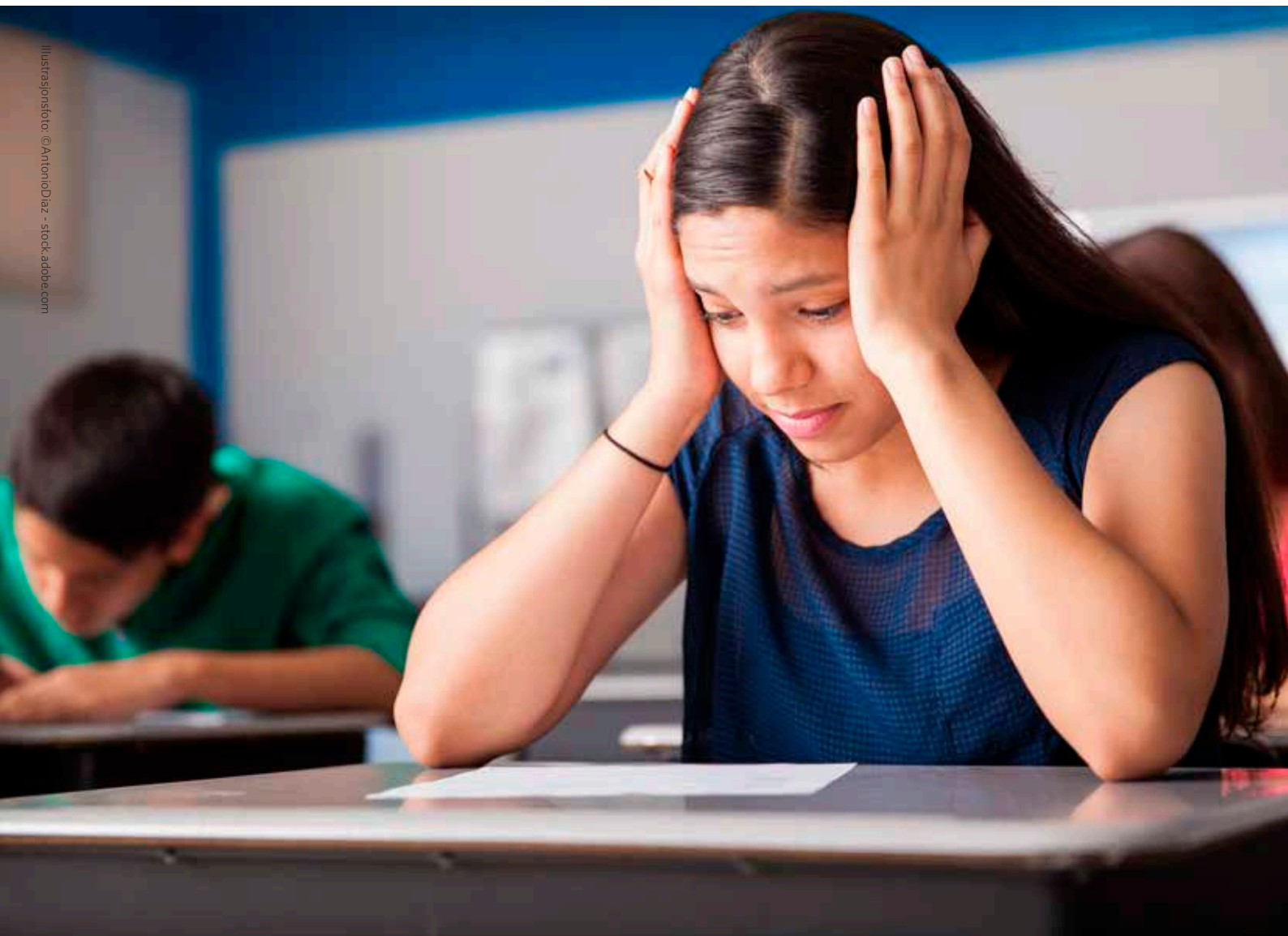
- Dysleksi
- Dyskalkuli
- Spesifikke språkvansker

N Norsk
NettskoleD **DYSLEKSI**
NORGE

Hva er en prøve?

■ AV SIMEN SPURKLAND

En prøve vil sjelden tilsvare noe man møter ofte utenfor klasserommet, men som lærer kan det være vanskelig å klare seg uten. Å utvikle en form for vurdering som er mer virkelighetsnær enn tradisjonelle testsituasjoner krever tilvenning for både elever og lærer.



Hva er en prøve? Spørsmålet er ment både filosofisk og praktisk. Jeg startet min didaktiske og metodiske omveltning for 5 år siden med blant annet å proklamere at jeg ikke lenger skulle ha prøver. Men hva hjelper det, når elevene opplever alle vurderingsuttrykkene som «prøver» og jeg dessuten altfor ofte tyr til trusselen om vurdering fordi det oppleves som det mest effektive motivasjonsvirkemiddelet? Svaret er: fint lite!

I dette innlegget vil jeg ta utgangspunkt i de fire prinsippene for undervisvurdering og ikke minst mandatet for skolen gitt gjennom opplæringsloven. Prinsippene kan enkelt oppsummeres til at elevene skal vite hva som forventes av dem, de skal få jevnlig tilbakemelding på kvaliteten på det de produserer, de skal få en konstruktiv veiledende tilbakemelding som sier hva de må gjøre for å forbedre seg, og de ulike prosessene skal inneholde elevinvolvering og elevens egenvurdering. Fra opplæringsloven plukker jeg ut det mest slående; at skolen skal gi elevene dugelighet, kunnskap og holdninger til å mestre livene sine.

Nå kan du lese spørsmålet i overskriften en gang til, med de fire prinsippene og livsmestringsmandatet i bakhodet, og forsøke å gi et svar på hva en prøve er i denne sammenhengen.

Svarene er mange, og svært få av dem tåler å bli avgitt hvis man med respekt og uten fordommer ser for seg hva livene til hver og en av elevene man har i klasserommet kan komme til å bestå i og av.

Hvem er vel vi lærere til å frata eller begrense mulighetene, utviklingsrommet eller ambisjonene på vegne av hver av våre elever? Hvilken rett har vi til å bedømme alle etter samme til dels smale og svært lite virkelighetsnære eksamenssetterlikninger? Vil ikke alle lærere svare at læring er målet, men i neste sekund gå i fella det er å tro at en times skriftlig prøve om siste tre ukers tema er den beste måten å sannsynliggjøre eller dokumentere at læring har skjedd på?

«Prøven» sin eksistensberettigelse er at den er

effektiv – intet annet. Sannheten er at «prøven» forsterker en didaktikk og skolevirkelighet som er avsondret fra virkeligheten og som dyrker en metodikk der elevene måles på hvor gode de er til å gjette hva læreren tenker. De flinke elevene er de som ikke forstyrrer eller øker arbeidsmengden, de som gjør mange oppgaver på kort tid uten å trenge hjelp, de som svarer noe som likner det som står i boka slik at læreren ikke trenger å drive research for å finne ut om svaret er gyldig eller bra nok.

Fra en tid der man skulle lære opp grenaderer til å mestre de nye skytevåpnene, eller en tid der alle de byråkratiske tjenestemennene i imperiet måtte kunne kommunisere effektivt med hverandre, eller en tid der man kun hadde en bok med «kunnskap» tilgjengelig eller man effektivt skulle sikre at fabrikkens samleband fungerte tilfredsstillende – fra disse tidene henter skolen fortsatt sitt bumerke under påskudd av å skulle gi elevene livsmestrernde læring.

Når skjer læring, hva er læring, kan læring ha ulik verdi eller effekt, hvordan oppnår man læring? Mogens Niss skrev i 2001 det som omtales som KOM-rapporten. Har du ikke lest den, så er deler av den verdt din tid som profesjonell lærer. Trenger du ekstra overbevisning for å investere tiden, så har OECD brukt den samme rapporten i sitt teoretiske grunnlag for PISA-testene, så det er politisk taktisk å kjenne til grunnsteinene når du skal forklare en politiker eller broiler-leder med *new public management* i sinne hvorfor det er feil. I sin rapport definerer Mogens Niss seks lærerkompetanser, og to av disse skal denne teksten handle om: *læringsavdekkingskompetanse* og *evalueringskompetanse*. Den første handler om din evne som lærer til å avdekke at det har skjedd læring i eleven. Hvor, når og i hvilken form er av mindre viktighet, det er læring som er poenget.

Den andre handler om hvor god du er på å designe situasjoner der læringen kan avdekkes.

Tilbake til «prøven»: Er noe lært fordi en elev

svarer rett på et spørsmål på en skriftlig prøve, gjerne av cirka en times varighet og uten hjelpemidler? Eller vil du kunne nikke gjenkjennende til hvor lite du selv husket av en prøve du hadde en gang – som et anekdotisk argument for at pugging til en prøve ikke nødvendigvis bidrar til livslang læring eller økt livsmestringskompetanse?

Når lærte du deg noe sist? Hvorfor og hvordan?

For meg er en av de siste erfaringene med læring hvordan jeg på en mest mulig effektiv måte kan drepe en «glitrehauk» i spillet Horizon på Playstation 4. Hvorfor lære dette? For å ikke dø hele tiden, er svaret. Hvordan lærte jeg dette? Jo, ved først å løpe hylende og ineffektivt i dårlig koordinerte sirkler mens jeg febrilsk trykket på diverse knapper som stort sett bare bidro til en hurtigere død enn om jeg hadde latt dem være. Deretter ved å benytte meg av informasjonen som var gjort tilgjengelig – som jeg, tilsvarende mange elever i møte med ulike former for prøveinformasjon og kriterier, hadde ignorert eller ikke registrert. Informasjonen tok jeg til meg og utarbeidet en strategi som jeg i forbindelse med denne teksten vil kalle en *kompetanse*: evnen til å tilegne meg ny kunnskap og sette den sammen med eksisterende kunnskap for så å kunne løse komplekse oppgaver. Min nye kompetanse er å bruke tre til fire kjappe ildpiler som tvinger glitrehauken ned på bakken, for deretter enkelt å ødelegge den helt med spydet.

Skolen og lærerne vil aldri kunne skape et like sterkt ønske om å lære hos alle sine elever eller innenfor alle fag og emner. Men samtidig skal det lite til å ta et steg i riktig retning. Det starter med at hver eneste lærer ydmykt og kritisk tar en titt på sitt neste vurderingsuttrykk og starter med ordene fra opplæringsloven: «Hva med dette uttrykket styrker eller nærer hver av mine elevers kunnskap, dugelighet eller holdninger til å mestre livene sine, både nåværende liv og fremtidig liv?» Hvis ditt ærlige svar er «fint lite», så oppfordrer jeg deg til å prøve å gjøre et lite grep for å endre på dette.

En historie fra virkeligheten

Ved starten av skoleåret 2011/2012 gjorde jeg mine første av denne typen endringer. Essensen i disse

endringene lever i beste velgående, men kampen for å få elevene til å tro på dem som prosjekt er lang og hard.

Den første endringen jeg gjorde, var å endre oppsettet og designet på prøvene i matematikk. Malen er nå at prøvene skal være tredelte; en del med flervalgsoppgaver, en del med klassiske regneoppgaver og en del med problemløsningsoppgaver. Det jeg tror jeg oppnår, er at alle elevene opplever at de møter den første delen av prøven der de har en relativt stor sjanse for å mestre noe. I beste fall kan de gjette en del riktig, og i lys av livsmestringsmandatet er jo det greit å øve på for noen hver.

På del tre med problemløsningsoppgaver, henter jeg for det meste oppgaver fra matematikk-senteret sine Kenguruoppgaver. Her er også gitt svaralternativer til oppgavene, men elevene kan skåre to ekstrapoeng ved å forklare hvordan de har tenkt. Her vil med andre ord en god tegning, oppsatt likning eller vanlig forklaring kunne gi god uttelling. Samtidig kan du, om du er den typen elev som bare vet svaret, sikre deg poeng uten å måtte forklare.

Den neste endringen er at jeg under prøvens gang aktivt hjelper elevene. Hjelpen består i å bekrefte at de har gjort noe riktig, å stille noen ledende spørsmål eller ren undervisning. Her må jeg passe på det som i matematikkdiraktikken kalles for «funneling», eller «traktning» på godt norsk. I alle interaksjonene må jeg vurdere om jeg har gjort jobben for elevene, altså tatt fra dem tenkingen og i prinsippet gitt dem svaret. I tilfellene der jeg gjør dette, så noterer jeg initialene mine på elevens ark for å huske dette til senere. Dette godtar elevene uten innsigelser.

Her er det betimelig å gjenta noen av spørsmålene fra tidligere i teksten: når skjer læring? Hvis læring skjer i selve prøvesituasjonen og i tillegg med læringsstøtte fra meg som lærer, har den da mindre verdi som læring?

Mitt svar er nei, selvsagt ikke. Har det skjedd læring, med min hjelp til og med, så har jeg jo bare gjort jobben min. At jeg i tillegg fikk delta aktivt da læringen skjedde og endog fikk mulighet til å anerkjenne den så å si på fersk gjerning, anser jeg bare å være verdifulle bonuser.

Det neste tiltaket er å behandle produktet fra elevene, og vurdering generelt, som ferskvare: de skal få prøven tilbake den neste timen de har i faget.

Her har jeg praktisert følgende tilnærming: jeg leser overfladisk gjennom alle besvarelsene fra elevene og noterer ned en poengsum basert på antall rette svar. Med designet som beskrevet og sterkt eierskap til prøver man lager selv, så tar denne gjennomlesingen 1,5 til 2 timer på to klasser (59 elever). Da sitter jeg med en ganske god indikasjon på nivået for hver elev, nok til å kunne sette en vurdering om den videre prosessen ikke blir vellykket.

I det neste steget er det selve vurderingsarbeidet gjøres, nemlig i etterarbeidet. Her kommer prinsipp fire om elevinvolvering og egenvurdering sterkt inn. Kort oppsummert retter elevene sin egen prøve og gir seg selv karakter.

Min jobb i denne prosessen er å sørge for tilstrekkelig deltakelse slik at jeg tror på hver elev sin egenvurdering. Til elevene sier jeg ganske enkelt at jeg må tro på den vurderingen de gir, at de må være troverdige. Er de ikke det, så får de nødvendigvis ikke noen vurdering. En avgjørende faktor i denne etterarbeidsprosessen, er at den har en reell innvirkning på vurderingen av helheten – en helhet gjerne uttrykt som en karakter på vurderingsøkten. Hver elev får mulighet til å gi seg selv inntil fem poeng for slurvefeil eller a-ha opplevelser. Igjen spør jeg leseren; hvor mange ganger har du levert fra deg et produkt som er fritt for slurvefeil eller liknende? Hvor gnagende er det ikke å få tilbake en prøve og oppdage at du har gjort feil du vet at du egentlig kan? Videre: hvor ofte har du opplevd å se lyset når en fasit eller metode blir presentert, en følelse av å endelig forstå?

Jeg antar at alle har hatt den opplevelsen.

Ved å innføre disse fem poengene, så gir jeg hver elev en genuin mulighet til å belønne slurvefeil og aha-opplevelser. Fem poeng er ikke nok til å ta deg opp en hel karakter, men nok til å gi en god følelse og vippe deg opp et nivå. Og ikke minst fungerer disse fem poengene som en strålende motivasjonsfaktor for å faktisk orke å arbeide med et produkt som du vanligvis er ferdig med.

Til slutt kommer hver elev med et forslag til en karakter de mener de fortjener, basert på arbeidet med alle faser av prosessen; tiden før prøven, selve prøven og prosessen med egenvurdering. Det er lov å trekke frem alle positive faktorer og opplevelser, og i bunn og grunn er det elevens opplevelse av mestring og læring som er avgjørende. Hvis jeg lykkes med min rolle i prosessen, så har jeg i løpet av to til fire undervisningstimer snakket med hver av elevene mens de jobber med å vurdere sitt eget produkt. Da har jeg gjort alt fra å bekrefte mestring til å drive ren undervisning på elementer elever ikke har forstått. Hvis det i disse samtaler, det jeg kaller deltakende undervisning, oppstår situasjoner der eleven viser det jeg observerer som læring eller reell forståelse, så gir jeg poeng der og da – poeng som eleven tar med i sin helhetlige vurdering av arbeidet.

Hva skjer når du lukker døra?

Et mål med denne teksten er å skape en prosess i deg som leser. Hvis du nikker gjenkjennende til det jeg skriver og beskriver, så er det flott. Blir du provosert eller er uenig, så er det også flott. Jeg serverer ikke en fasit, men presenterer hva som per nå er min tilnærming. En tilnærming jeg har sterk tro på og god erfaring med. Dog håper jeg den ikke ser lik ut om noen år.

Utfordringen med å utvikle praksis i norsk skole, er at læreren som regel er alene i møtet med sin praksis – med unntak av elevene selvsagt. Og i dette møtet med praksis, når læreren lukker døra til sin undervisning, så er utfordringen for ønsket om endring, å slippe inn sammen med læreren.



Simen Spurkland jobber på Vøyenenga ungdomsskole i Bærum. Han underviser i matematikk, musikk og samfunnsfag. Siden 2013 har han undervist i en heldigital skolehverdag der elevene har hatt hver sin iPad.

VURDERING



Vurdering i historiefaget

■ AV TROND HEUM

I forskrift til opplæringsloven står det at standpunktkarakter skal settes på et bredt vurderingsgrunnlag. Spørsmålet blir da hva dette innebærer i praksis og hvordan man kan skape bredde i vurderingsgrunnlaget i historiefaget.

I rundskriv av 05.07.2016 fra Utdanningsdirektoratet finner vi følgende kommentarer om fastsetting av standpunktkarakter:

Læreren må basere standpunktkarakterene på et **bredt vurderingsgrunnlag** som samlet viser den kompetansen eleven har i faget, jf. §§ 3-3 og 3-16. Det betyr at eleven skal få vist sin kompetanse på ulike måter og i ulike sammenhenger. En standpunktkarakter som kun baserer seg på resultatet av en enkelt prøve vil normalt ikke være et bredt nok vurderingsgrunnlag. I tillegg må læreren ha vurderingsgrunnlag innenfor alle hovedområdene i faget. Det er altså ikke anledning til å vurdere kompetansen bare på grunnlag av noen utvalgte kompetansemål.¹

Bredde i vurderingsgrunnlaget betyr altså både bredde i utvalget av kompetansemål som elevene skal testes i, og bredde i valget av vurderingssituasjoner. I praksis betyr det at læreren ikke kan sette standpunktkarakter utelukkende basert på noen skriftlige prøver om enkelte realhistoriske kompetansemål. Nå er det vel de færreste som har hatt en så ensidig vurderingspraksis. Jeg vil anta de fleste historielærere vektlegger totalinntrykket de har fått av elevene gjennom skriftlige prøver, ulike typer muntlige aktiviteter og diverse innleveringer.

Selv om mange lærere helt sikkert har sitt på stell i vurderingsarbeidet, kan det være nyttig å se nærmere på hvordan vi skal forstå kravene om bredde i vurderingsgrunnlaget. Jeg vil i det påfølgende også argumentere for hvordan arbeidet med å skape denne bredden kan berike historieundervisningen og ikke minst gjøre det lettere å vurdere elevenes sluttkompetanse.

Bredde i kompetansemål

Læreplanen i historie består av to hovedområder: «Historieforståelse og metoder» og «Samfunn og mennesker i tid». Førstnevnte hovedområde beskrives slik i læreplanen:

Hovedområdet *historieforståelse og metoder* handler om hvordan mennesker tenker forskjellig om fortiden, og hvordan dette kommer til uttrykk i fortellinger og i historiske framstillinger. Hovedområdet handler om hvordan historisk kunnskap blir bygd opp, forstått og vurdert. Kildekritikk, analyse av historiske framstillinger og vurdering av historiske forklaringer vektlegges. Sentralt er også hvordan historikernes valg av emner og problemstillinger endres over tid og ut fra ståsted. Bruk av historie i dagens samfunn og hvordan media påvirker oppfatninger av fortid og nåtid, inngår i hovedområdet.²

Intensjonen med «Historieforståelse og metoder» som eget hovedområde er at historiefaget ikke bare skal omfatte det Erik Lund (2016) beskriver som «vite at-kunnskap», men også «vite hvordan-kunnskap».³ Til «Historieforståelse og metoder» hører ifølge Lund metodekunnskap, mens «Samfunn og mennesker i tid» hovedsakelig dreier seg om substansiell kunnskap, også kalt realhistorisk kunnskap. Kompetansemålene er imidlertid ikke ment å skulle arbeides med atskilt, men integrert. Lund poengterer hvordan selve kompetansebegrepet betyr både å *kunne* og å kunne *anvende* kunnskap.⁴

Nå er det for øvrig ikke noe skarpt skille i læreplanen mellom de to hovedområdene og kompetansemålene som hører til dem. Kompetansemålene er uttrykt i generell form i «Historieforståelse og metoder», mens noen av dem er mer konkret knyttet opp mot historiske hendelser i «Samfunn og mennesker i tid». Ifølge Skram (2011) indikerer de to hovedområdene et skille mellom ferdighetsmål og kunnskapsmål, men han poengterer at skillet ikke er like skarpt som i tidligere læreplaner. Flere kompetansemål som i utgangspunktet er knyttet til kunnskapstilegnelse, setter også krav til ferdigheter. Skram bruker blant annet et eksempel fra kompetansemålene om middelalderen i historie Vg2: «Eleven skal kunne presentere et emne fra middelalderen ved å vise hvordan utviklingen er preget av brudd eller kontinuitet på et eller flere områder». Han mener denne sammenstillingen av kunnskap og ferdighet i kompetansemålene kan bidra til at elevene tilegner seg kunnskap samtidig som de øver opp ferdighet.⁵

Skram peker på tre nyskapende trekk ved faginnholdet i Kunnskapsløftets læreplan i historie; historiebevissthet, historiebruk og multiperspektivitet.⁶ Han erkjenner at historiebevissthet kan være et nytt og litt uklart begrep for en del historielærere. Selv definerer han begrepet på følgende måte i kortform: «Ethvert individ tolker fortiden ut fra sin forståelse av seg selv og sin samtid og sine forventninger til framtiden».⁷ Samspillet mellom fortidsfortolkning, nåtidsforståelse og framtidss forventning står med andre ord sentralt. Skram mener en undervisning i tråd med dette

må bevisstgjøre elevene på hvordan de selv tenker om fortiden, og at man må akseptere at andre tenker annerledes. Han understreker at dette ikke er ment relativistisk i den forstand at «alt er like godt», men at målet er at elevene skal kunne reflektere over «hvilke verdier en selv har og hvilke normer og logikk man tenker etter når det gjelder fortiden – og om man virkelig ønsker å beholde disse normene og logikken».⁸

Historiebruk dreier seg ifølge Skram om hvordan det innenfor ulike grupper formes felles forestillinger om bestemte begivenheter. Så lenge begivenhetene stadig gjenopplevs innenfor gruppen, vil de leve som minner. For undervisningen betyr det at elevene må bevisstgjøres på hvordan historiefortellinger blir til, og hvilken funksjon fortellingene har for ulike grupper i samfunnet.⁹

Med multiperspektivitet mener Skram hvordan elevene skal øves opp til å bli i stand til å se på en og samme historiske hendelse ut fra ulike synsvinkler. Skram trekker fram følgende kompetansemål som eksempler på hvordan læreplanen gjenspeiler målsettingen om å fremme multiperspektivitet: Elevene skal kunne «identifisere ulike forklaringer og diskutere hvordan slike forklaringer kan prege historiske framstillinger» (Vg2), «undersøke hvordan egne forestillinger om fortiden er blitt formet og diskutere hvilke faktorer som gjør at mennesker kan ha forskjellige oppfatninger om fortiden» (Vg3), «undersøke to eller flere internasjonale konflikter etter 1945, og vurdere konfliktene, sett fra ulike perspektiver» (vg3).

Kravet om bredde i vurderingsgrunnlaget betyr at historielæreren må legge opp til vurderingssituasjoner som også tester bredden i kompetansemålene. Dette forutsetter igjen at man har jobbet på bred front med kompetansemålene i undervisningen. Det er kanskje her tradisjonell vurderingspraksis i historiefaget utfordres mest. Ofte er det den substansielle kunnskapen, eller realhistorien, som vektlegges i undervisningen og som derfor blir testet i vurderingssituasjoner, som på prøver. Mange historielærere mener det bør være slik. Et argument som ofte brukes er at man i et tidspresst fag må prioritere at elevene lærer noe om sentrale hendelser i fortiden.

Et annet velkjent argument er at det ikke er skolefagets oppgave å utdanne historikere eller historiedidaktikere, eller at man i hvert fall først må lære dem realhistorisk basiskunnskap. Også Lund poengterer at solid faktisk kunnskap er et første vilkår for at læring skal finne sted, men han tilføyer: «[D]enne faktakunnskapen må knyttes til et 'begrepsmessig rammeverk' for å kunne huskes og brukes». Med begreper mener han både substansielle begreper knyttet til realhistorien og nøkkeltbegreper knyttet til metodekunnskap.¹⁰

Hvordan integrere ulike kompetansemål?

Det behøver ikke være vanskelig å implementere kompetansemål fra «Historieforståelse og metoder» i vurderingssituasjoner. Prøver er ofte knyttet til historiske perioder som antikken, middelalderen, mellomkrigstiden, den kalde krigen osv. Selv om prøven i hovedsak tar sikte på å teste substansiell kunnskap, eller realhistoriske kompetansemål, kan man for eksempel legge inn spørsmål der elevene skal diskutere hvilke hendelser som ligger til grunn for historikernes tidfesting av perioden. Dermed testes en vesentlig del av kompetansemålet om at eleven skal kunne «forklare hvorfor historikere og andre deler tidsløp inn i perioder og diskutere hvilke kriterier som ligger til grunn for dette». Samme prøve kan videre ha en oppgave hvor elevene skal ta utgangspunkt i en eller flere kilder fra perioden, relatert til det metodiske kompetansemålet om at elevene skal kunne «finne og vurdere historisk materiale som kilder og bruke det i historiske framstillinger». Andre liknende oppgaver kan være at elevene skal sammenlikne og vurdere kilder med motstridende innhold, slik at de testes i evnen til å «kunne utforske ulike korte historiske framstillinger av en og samme hendelse, og diskutere forfatterens valg av innfallsvinkel og spørsmålsstilling».

Noen vil nok innvende at bruk av små, nedkortede kildeutdrag i undervisningen har begrenset læringsverdi for elevene når det gjelder historisk metode. Dermed egner de seg heller ikke til å måle elevenes kompetanse i denne sammenheng. Et vesentlig poeng er da at kildearbeid ikke må bli en rent instrumentell aktivitet, men inngå i en

større kontekst med annet fagstoff som elevene skal forholde seg til og trekke slutninger fra. Det finnes selvfølgelig også oppgaver hvor man kan teste elevene enda mer i dybden på historieforståelse og metode, men som sprenger rammene for hva som kan utrettes på en tradisjonell prøve. Det fører oss over til spørsmålet om hvordan man skaper bredde i vurderingssituasjonene.

Bredde i vurderingssituasjoner

Det er mange måter å vurdere elevenes kompetanse på i historie. En måte er, som tidligere nevnt, tradisjonelle skriftlige prøver. Det kan være prøver med eller uten hjelpemidler. Prøver med hjelpemidler krever mer komplekse oppgaver, hvor nettopp kombinasjonen av tradisjonelt realhistorisk innhold og perspektiver relatert til historiebevissthet, historiebruk og multiperspektivitet kan bidra til å skape denne kompleksiteten.

En annen måte å skape bredde i vurderingsgrunnlaget på, er å kombinere ulike tester. Selv har jeg god erfaring med å starte prøver med digitale flervalgstester som måler kompetansen i bredden av lærestoffet, supplert med skriftlige fordypningsoppgaver som måler refleksjon og dybdekunnskap.¹¹ En av fordypningsoppgavene er gjerne knyttet til en eller flere historiske kilder.

Muntlige foredrag har sikkert en plass i mange læreres vurderingsgrunnlag. Selv har jeg i stor grad gått bort fra dette, da foredragets betydning på muntlig eksamen er nedtonet. Viktigere er det å trene elevene i muntlig samtale om fagstoff. En vellykket metode, og som elevene liker, er det jeg kaller «Historisk hjørne». Elevene får da en gruppeoppgave hvor de skal holde en samtale gående i 10–15 minutter om en eller flere problemstillinger. De skal her trekke inn relevant fagstoff, vise til relevante kilder og diskutere forklaringer og historiesyn. Videre har elevene ansvar for at alle blir involvert i samtalen. De må altså spille ball med hverandre, der kompetanse også vises gjennom spørsmål som stilles til medelever. Som lærer er jeg utelukkende lyttende til denne typen samtaler. Etterpå skriver den enkelte elev en vurdering av sin egen prestasjon med karakterforslag på seg selv.

Elevene har gjerne en del innleveringer i et fag i løpet av skoleåret. De kan være et verdifullt supplement til større vurderingssituasjoner, eller de kan erstatte større vurderingssituasjoner som skriftlige prøver. Slike innleveringer trenger ikke nødvendigvis være skriftlige. Mange elever som ikke er så dyktige til uttrykke seg skriftlig, våkner når de får anledning til å besvare oppgaver på andre måter, som gjennom film, digitale bildefortellinger og digitale presentasjoner. En faglig, morsom og kreativt utfordrende oppgave er å la elever lage filmtrailere til historiske perioder, hendelser, personer eller lærebokkapitler. Dette skoleåret har mine elever i historie Vg2 lagd trailere

til 500-årsjubileet for reformasjonen. Traileren må antyde noen sentrale trekk ved bakgrunnen for og gjennomføringen av reformasjonen, og gi noen perspektiver på hendelsens betydning i et historisk perspektiv. Etter at trailerne er vist for klassen, følger samtale med hver gruppe om hva de har lagt vekt på ved fagstoffet om reformasjonen. Slike oppfølgingssamtaler er viktige, uansett hva elevene har jobbet med. De tester elevenes forståelse av fagstoffet, og om de har et selvstendig og kritisk forhold til det de har levert og kildene de har brukt.

For elever som vil eller trenger å opparbeide seg et bredere grunnlag for standpunkt karakter, pleier jeg hvert år å tilby en større, frivillig oppgave knyttet til en kombinasjon av kompetansemål fra læreplanens to hovedområder. Fra «Historieforståelse og metoder» står mål som å kunne «identifisere og vurdere historisk materiale av ulik art og opphav som kilder, og bruke det i egne historiske framstillinger», «bruke digitale verktøy til å planlegge, gjennomføre og presentere en problemorientert undersøkelse ut fra egne spørsmål til et historisk materiale» og «presentere en historisk person og drøfte hvordan samtidige ideer og samfunnsforhold påvirket denne personens tenkemåter og handlinger» sentralt. Jeg gir ikke en egen karakter på besvarelsen, men vurderer om den gir grunnlag for å løfte elevens karakter ut fra øvrig vurderingsgrunnlag i faget. Temaet har gjerne vært andre verdenskrig, hvor elevene har kunnet velge mellom to oppgaver. Den ene oppgaven har vært å undersøke hvordan egen familie eller slekt ble berørt av krigen, den andre oppgaven å presentere et historisk minnesmerke over krigen fra elevenes nærområde. Til den siste oppgaven hører blant annet refleksjoner over utformingen av minnesmerket og dets betydning for oss i dag. Til begge oppgavene står det elevene fritt å velge presentasjonsform.

Forrige skoleår knyttet jeg den frivillige innleveringsoppgaven til HIFOs årlige konkurranse «Min familie i historien». Elevene kunne således få uttelling for arbeidet både i historiefaget på skolen og i konkurransen. De måtte jobbe på egenhånd, men jeg ga dem litt informasjon i forkant og



én underveisvurdering. Det er ikke så mange elever som gjør de frivillige fordypningsoppgavene, men de som velger det, gir gjerne uttrykk for at de synes det har vært veldig nyttig og spennende. Skram poengterer også den motivasjonsskapende effekten av aktiviteter og oppgaver hvor kildebruk inngår som en av flere ferdigheter i en overordnet historisk kompetanse. Faget knyttes da nærmere elevenes virkelighet og kan skape følelsen av at det de lærer, har overføringsverdi til deres eget liv. Det kan igjen motivere dem for å arbeide med de andre sidene ved faget. For meg som lærer har det også vært veldig interessant å se hva elevene har fått ut av oppgavene.

Til slutt må man ikke glemme verdien av at elevene underveis i skoleåret vurderer sitt eget arbeid. Egenvurdering skal dessuten være en del av underveisvurderingen. I dette ligger at elevene skal delta aktivt i vurderingsarbeidet ved å vurdere eget arbeid, egen faglig utvikling og egen kompetanse. Før standpunktarakter settes, kan for eksempel elevene skrive en vurdering av sine egne prestasjoner og sin egen progresjon gjennom skoleåret, og deretter foreslå en standpunktarakter på seg selv. Elevers egenvurdering brukes deretter som utgangspunkt for en standpunktsamtale. Selv har jeg hatt stor nytte av å gjøre dette ved fastsetting av både halvårskarakter og standpunkt.

Belastende ekstraarbeid?

Skaper kravet om bredde i vurderingsgrunnlaget en masse ekstraarbeid? Svaret er nei, slik jeg selv har erfart det. Mange av aktivitetene kan knyttes opp mot den daglige undervisningen og bidra til variasjon i timene. Videre behøver ikke bredde i vurderingsgrunnlaget nødvendigvis å bety at man får så mange flere store vurderingssituasjoner å forholde seg til. Noen kan erstatte deler av dem man har hatt før. Mappevurdering kan også være et alternativ. Det er en god pedagogisk metode hvor elevene underveis i skoleåret arbeider med ulike oppgaver som legges fram til vurdering for eksempel til jul og vår. Faglærer kan gi innspill til oppgavene underveis, og elevene kan forbedre oppgavene i tråd med dette og etter hvert som de selv tilegner seg ny kunnskap. Framlegging

av mappen kan gjøres muntlig, ved at elevene presenterer arbeidene sine og stilles spørsmål til innhold og metode fra faglærer. Selve mappepresentasjonen krever tid, men for skoler som har fagdager eller bryter opp den faste timeplanstrukturen mot slutten av terminene, lar det seg lettere gjennomføre.

Et siste, og ikke ubetydelig argument, er at bredde i vurderingsgrunnlaget ofte har lettet mine egne kvaler i vurderingsarbeidet. Det har gjort det lettere å danne seg et totalinntrykk av elevenes kompetanse, og det har ikke minst bidratt til at jeg har oppdaget fagkompetanse jeg kanskje ellers ikke ville sett.

NOTER

- 1 Individuell vurdering, Udir-5-2016. Rundskriv av 14.07.2016 om merknader til regelverket om vurdering i forskrift til opplæringsloven.
- 2 Læreplanen i historie, formålsbeskrivelse: <http://www.udir.no/klo6/HIS1-02/Hele/Formaal/>
- 3 Lund (2016). *Historiedidaktikk*, s. 20.
- 4 Ibid. s. 58-61.
- 5 Skram (2011): Historiefaget i Kunnskapsløftet: Dyktiggjøre og bevisstgjøre, s. 7.
- 6 Ibid. s. 10. Skram.
- 7 Ibid. s. 15.
- 8 Ibid. s. 16.
- 9 Ibid. s. 16-18.
- 10 Ibid. s. 20.
- 11 Lund omtaler flervalgsoppgaver som den mest effektive prøveformen å kontrollere elevenes faktakunnskap om mange temaer på. Lund (2016), s. 191.

LITTERATUR

- KJELDSTADLI, K.** (2000): *Fortida er ikke hva den en gang var*. Oslo: Universitetsforlaget.
- LUND, E.** (2016). *Historiedidaktikk. En håndbok for studenter og lærere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- SKRAM, H.F.** (2011). Historiefaget i Kunnskapsløftet: Dyktiggjøre og bevisstgjøre. *Acta Didactica Norge Vol. 5 Nr. 1* Art. 2.
- UTDANNINGSDIREKTORATET** (2015). Egenvurdering: Alle elever og læringer skal delta i vurdering av eget arbeid. <<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/underveisvurdering/involvering/>> (hentet 13.04.17).
- UTDANNINGSDIREKTORATET** (2006). Læreplan i historie – studieforberedende utdanningsprogram. <<https://www.udir.no/klo6/HIS1-02>>



Trond Heum er lektor og fagutvikler i historie og samfunnsfag ved Sandefjord videregående skole. Han har også skrevet læreverv i historie og fagartikler om historie og historiedidaktikk, og undervist lærerstudenter i historie.

Skoleutviklingsprosjekter i videregående skole

Hva som skal til for å lykkes

■ AV SVANHILD KRISTINE BERNTSEN



Illustrasjonsfoto: ©Sutisa Kangvansap

Et skoleutviklingsprosjekt blir vurdert i lys av yrkesfaglærerens kompetansebehov. Et viktig spørsmål er i hvilken grad fylke og forskningsmiljø skal tilpasse slike utviklingsprosjekter til den enkelte skole og lærers utviklingsbehov.

Skoleutviklingsprosjekter blir satt i verk for å styrke den enkelte lærer så vel som å bidra til en kollektiv kompetanseutvikling på deltagerskolene. Et vellykket prosjekt krever et godt trekantsamarbeid mellom skoler, skoleeier og forskningsmiljø. Lykkes man så med denne strategien i videregående skole? Bildet er ikke entydig. Det er i alle fall ikke noe automatikk i at et skoleutviklingsprosjekt vil gi umiddelbar effekt. Dessuten er eventuelle effekter vanskelige å måle ettersom det nesten

alltid foregår en rekke parallelle tiltak i skolen, og arbeidslivet generelt er under stadig endring.

To studier – sprikende resultater

En artikkel i Bedre Skole 1/16, *Skoleutvikling – en mulighet til forbedring eller bortkastet tid?* av Nordby og Adelberon, tar utgangspunkt i funn fra en masteroppgave som handler om hvordan et kollegium har jobbet med et skoleutviklingsprosjekt innenfor tilpasset opplæring. Studien avdekket

negative holdninger hos personalet. Lærerne sier de har fått lite utbytte av prosjektet, og at de ikke har endret sin undervisningspraksis etter prosjektperioden. Forskerne stiller kritiske spørsmål til selve gjennomføringen av slike prosjekter (Nordby og Adelberon, 2016).

En annen studie, *Jeg var nok en pådriver – Om ledelse av skoleutvikling* av Nygård (2014), har undersøkt hvordan to skoler med oppsiktsvekkende gode elevresultater etter et skoleutviklingsprosjekt har lyktes med gjennomføringen på sine skoler. Her er konklusjonene mer positive. Suksessfaktorene er blant annet at lærerne i betydelig grad ble involvert i de ulike fasene i prosjektet. Lærerne fikk fra dag én være med å definere behov for endring, og avdelingene fikk lov til å utvikle prosjektene delvis på egen hånd. Lærerne opplevde eierskap, men prosjektet ble likevel styrt med hard hånd.

Bakgrunn

I denne artikkelen vil jeg kommentere resultatene fra en studie som har et særlig fokus på yrkesfaglærernes kompetansebehov, og hvilket utbytte de har av å delta i et generelt innrettet skoleutviklingsprosjekt (Berntsen, 2017). Studien tar for seg én deltagerskole. Det er blitt gjennomført kvalitative intervjuer der informantene utgjør én fra fylkeskommunen som skoleeier, én fra forskningsmiljøet, tre ledere fra deltagerskolen og fem lærere. Utvalget har gitt ulike perspektiver, motiver, opplevelser og effekter av gjennomføringen.

Overordnet målsetting er å bedre elevresultatene og hindre frafall. Man ønsket å styrke lærernes kompetanse til å lede læringsarbeidet, samt å utvikle nye tiltak og gjennomgående standarder for undervisningen som kunne løfte det pedagogiske arbeidet på institusjonsnivå. Den enkelte lærer er nøkkelen for å lykkes. Det er de som skal utøve det hele i praksis (Overland, 2009; Skandsen, Wærness & Lindvig, 2011). Studien fokuserer derfor på hvordan lærerne kan involveres mer, og hvordan prosjektet kan tilpasses deres kompetansebehov.

Yrkesfaglærerens kompetansebehov

Yrkesfaglærerens utgangspunkt, utfordringer og kompetansebehov fremstilles i denne studien som et eksempel på hvordan tilpassinger av innhold, oppgaver, rammer og gjennomføringsplan kan være nødvendig i skoleutviklingsprosjekter.

Yrkesfaglærerens særlige kompetansebehov dreier seg i store trekk om å skape en yrkesrelevant opplæring for elevene der arbeidsoppgaver både i programfagene og i fellesfagene skal knyttes til funksjonene som skal utøves i det aktuelle yrket (Dahlback et.al., 2015; Nore & Halland, 2010). Lærerne bør i stor grad samarbeide og hospitere i arbeidslivet for å kunne oppdatere seg på utviklingen innenfor det yrket de underviser i. De bør også ha en utviklende tilnærming til samarbeidet om arbeidspraksis for elevene (Høst, 2008). Teori bør yrkesdifferensieres slik at de ser betydningen av den kunnskapen de tilegner seg.

Yrkesdifferensiering og yrkesdidaktikk viser seg å være av stor betydning for å bekjempe frafall i yrkesopplæringen (Larsen og Jensen, 2011; Sylte, 2015). Andre tiltak i kampen mot frafall er organisatoriske handlingsplaner og strategier, og betydningen av å ha fokus på elevenes læreforutsetninger, god klasseledelse, et sosialt og faglig fellesskap og gode elev-lærer-relasjoner med utviklende tilbakemeldinger (Jensen & Larsen; Nordahl, 2013). I dette skoleutviklingsprosjektet har det vært mulig å utvikle de sistnevnte strategiene gjennom innhold og oppgaver.

Resultater fra undersøkelsen

Involvering i startfasen

Lærerne ønsket helt klart å være mer involvert i utvikling av innhold og oppgaver, og forslag om et fremtidsverksted fremmes som en del av en forprosess til utviklingsarbeidet på skolen. Fylkesrepresentanten uttaler hvor viktig det er med en god initieringsfase. Initiering handler om å berede grunnen ved å tilpasse eksterne krav og balansere dette med skolens egne behov. I Skandsens modell kalles det en defineringsfase der nåsituasjonen analyseres for å peke på behov for endring

(Hurban & Milies modell, 1994: Skandsen et.al, 2011). Disse prosessene lar seg ikke gjennomføre optimalt når innhold og oppgaver er fastsatt på forhånd.

Tilpassinger til den aktuelle lærergruppa

Både representanten fra fylket, forskermiljøet og lederne erkjenner at det kan være vanskelig å treffe alle når den «pedagogiske læringspakke» blir så generell, og lærerne ønsker seg noe mer tilpassede, åpne og valgfrie oppgaver i modultekstene. Fra forskermiljøets side fremmes forslag om at del to av prosjektet kunne vært en mer «respons to intervention»-tenkning, der man legger mer vekt på skolens utviklingsbehov. Informantene hevder også at lærerne har behov for hjelp til å kontekstualisere prinsippene for å se overføringsverdien til sine egne fag/yrkesfag.

Liten gjenkjennelse og endring av undervisningspraksis

Skolen skulle utvikle nye undervisningsstandarder i prosjektet. Representanten fra forskermiljøet fremhever hvor viktig det er at slike standarder blir utviklet på eget hus, og at lærerne har et eierforhold til dette. Lærerne kjente imidlertid ikke igjen sine forslag fra gruppearbeidet i det dokumentet som ble utviklet på skolen. De kunne heller ikke si at de hadde noen endret praksis på grunnlag av den brosjyren som kom ut av prosjektet. Lærerne opplevde derfor at det eneste som skulle institusjonaliseres og overføres til ordinær drift, var standarder utviklet av skoleeier, en plakat som skulle henges opp i hvert klasserom, implementeres og evalueres i elevundersøkelsen.

Stjeler tid fra viktige samarbeidsarenaer

Lærerne ble plassert i tverrfaglige grupper for pedagogisk refleksjon. Et sentralt funn er at prosjektet stjeler tid fra annet viktig samarbeid for å styrke fag- og yrkesopplæringen. Lærerne sier at det er mye viktigere å prioritere tid til klasselærerråd og faggrupper enn å jobbe med pedagogiske refleksjonsoppgaver i prosjektet. Ledelsen fremhever behovet både for fagstrategisatsing og en fagkoordinator med et særlig ansvar for utvikling av fagområdet, for



å løfte kvaliteten på programområdet og utdanne fremtidens bransjeutøvere.

Fag- og yrkesdidaktikk i skoleutviklingsprosjekter

Både representanten fra fylket og ledelsen på deltagerskolen peker på at den pedagogiske verktøykassa må være på plass for at lærerne skal kunne møte sine elever på en godt tilpasset måte. Man kan kanskje stille spørsmål om fylket og forskermiljøet i større grad kunne tilpasse skoleutviklingsprosjekter til den enkelte skole og lærers utviklingsbehov. Fylkesrepresentanten presiserer at dette prosjektet verken er fagdidaktikk eller mattekurs. Dataene i denne studien tyder imidlertid på at det ville vært et klokt grep å ta mer hensyn til forskjellene mellom ulike fag- og yrkesretninger når utviklingsprosjekter skal gjennomføres på videregående skole. Lærerne mente at ettersom skolen har så mange fag og yrkesretninger og elevene er så ulike, så må skolen kunne ta i bruk en rekke ulike pedagogiske fremgangsmåter. Ved å fremme fag- og yrkesdidaktikk i skoleutvikling ville ikke prosjektet i like stor grad gått på bekostning av tid til annet viktig arbeid for å styrke fag- og yrkesopplæringen. Fagstrategier kan bedre inkluderes i pedagogiske prosjekter ved at en fagkoordinator får en sentral rolle i å kontekstualisere prinsippene i det pedagogiske prosjektet. Fagdidaktikk sies å være indrefiletet i alt pedagogisk arbeid. Dette fokuset hevdes å ha betydning for om lærerne opplever utviklingsprosjektet relevant, og

at elevene skal få bedre utbytte av at skolen er i et utviklingsprosjekt.

Kritiske suksessfaktorer

Involvering i initieringsfasen er avgjørende for å unngå motstand fra de tilsatte. En grundigere forprosess inne på skolene med intervjuer, fokusgrupper eller fremtidsverksted kunne kartlagt skolenes utviklingsbehov på en bredere måte. Slike tiltak ville bidratt til at også yrkesfaglærernes spesifikke kompetansebehov ble tilgodesett i prosjektet. Det er svært nødvendig at alle lærere, allmenn- og yrkesfaglærere, har en felles forskningsbasert plattform og referanseramme når de går inn i arbeidet for individuell og kollektiv kompetanseheving. Her har forskermiljøet en nøkkelrolle. Det er lite tid til samarbeid. Derfor vil det være en fordel om gruppene i prosjektet er satt sammen av lærere som jobber med samme fag eller klasser. Men det er naturligvis også viktig å dele erfaringer på tvers av avdelingene. Organisatoriske tiltak hvor skolen som helhet har gode nedfelte strategier mot frafall og forent håndtering av regelverk, er svært viktig i kampen mot frafall i yrkesopplæringen (Jensen og Larsen, 2011). Denne muligheten ble ikke utnyttet på en tilfredsstillende måte i prosjektet.

Nytteverdien av å delta

Lærerne sier i denne studien at verken gjennomføringen av prosjektet eller skolens egenutviklede standarder har ført til endret undervisningspraksis. Hvis de har rett, så vil det bety at undervisningsstandardene ikke ble et godt nok verktøy. Imidlertid ble det gjort en lærerundersøkelse både i oppstarten og ved avslutningen av prosjektet, der lærerne evaluerte seg selv og sin egen undervisningspraksis. Den viser framgang på flere områder, blant annet struktur på undervisningen, bruk av læringsstrategier, gi feedback til elever og tydelige mål og avslutninger av timer. Lærerne vurderer altså seg selv bedre på de områdene som skulle utvikles under gjennomføringen av prosjektet. Lederne sier lærerne er blitt mer bevisste, og de har begynt å konsultere hverandre mer og engasjere seg mer.

Selv om deler av prosessen kunne vært bedre,

særlig involvering av lærerne på et tidligere tidspunkt, gjerne også før skoleeier utviklet anbudsdokumentet, kan det altså pekes på positive resultater. Om dette primært skyldes skoleutviklingsprosjektet eller andre tiltak ved skolen, kan det ikke konkluderes noe sikkert om. Empiriske undersøkelser tyder på at det meste av læringen i organisasjoner foregår som uformell læring blant kollegaer knyttet til utførelsen av arbeidet, og mindre skjer gjennom planlagte innovasjoner (Døving, Lines & Tobiasen, 2007). På tross av periodevis stor motstand fra de ansettes side, er det grunn til å hevde at deltakerskolen beveger seg i riktig retning.

LITTERATUR

- BERNTSEN, S.K., (2017). *Skoleutvikling – kompetanseheving og endring. Et pedagogisk utviklingsprosjekt vurdert i lys av yrkesfaglærernes kompetansebehov*. Høgskolen i Oslo og Akershus, Kjeller.
- DAHLBACK, J., HANSEN, K.H., HAALAND, G., & VAGLE, I. (2015). *Yrkesfaglærernes kompetanse i fremtidens skole*. Bergen: Fagbokforlag
- DØVING, E., LINES, R. & TOBIASSEN, A. (2007). Diagnoseverktøy for skolen som lærende organisasjon. Arbeidsnotat nr 38/2007, Samfunns- og næringslivsforskning AS, Bergen
- HØST, H. (2008). *Fag- og yrkesopplæringen i Norge: noen sentrale utviklingstrekk* (Vol. 20/2008). Oslo: NIFU STEP.
- JENSEN, T.P. & LARSEN, B.O. (2011). Hvem faller fra i erhversuddannelserne og ender i restgruppen? I: C. Helms Jørgensen (Red.), *Frafald i erhversuddannelserne* (s. 205-222). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- MILES, M.B., & HURBERMAN A.M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. California: SAGE
- NORDAHL, T. (2012). *Dette vet vi om klasseledelse*. Oslo: Gyldendal Akademiske
- NORDBY, S.A. & ADALBERON, E. (2016). Skoleutvikling- en mulighet til forbedring eller bortkastet tid? *Bedre skole*, (2), 52–55.
- NORE, H. & HALLAND, G. (2010). *Bedriften som lærested*. Hentet fra <http://www.udir.no/PageFiles/42420/UDIR_Temahefte4_nettpdf?epslanguage=no>
- NYGÅRD, M. (2014). «Jeg var nok en pådriver» – Om ledelse av skoleutvikling (Masteroppgave). Norges arktiske universitet, Tromsø.
- OVERLAND, B. (2009). *Pedagogisk dannelse og skoleutvikling*. Oslo: Cappelen Damm
- SKANDSEN, T., WÆRNESS, J.I. LINDVIG, Y. (2011). *Entusiasme for endring. En håndbok for skoleledere*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- SYLTE, A.L. (2015). Yrkesretting av teori og yrkesdifferensiering. En vei for å hindre frafall i yrkesopplæringen i videregående skole. O. Eikland, H. Hiim & E. Schwencke (red.), *Yrkespedagogiske perspektiver* (s. 140-167). Oslo: Gyldendal Akademiske.



Svanhild Kristine Berntsen er lektor med master i yrkespedagogikk. Hun jobber som yrkesfaglærer i videregående skole. Hennes faglige hovedinteresse er videreutvikling av fag- og yrkesopplæringen på individ- og organisasjonsnivå. Forskningsfeltet i masteroppgaven er skoleutvikling.

Nokon jobbar best under press

– andre jobbar berre under press

■ AV DORTHEA SEKKINGSTAD OG INGRID SYSE

Skulebasert kompetanseutvikling er den strategien som no blir lagt til grunn for kompetanseheving av lærarar. Evalueringar syner at det er «strekk i laget». På langt nær alle lærarar opplever at dei har utbytte av denne satsinga. Det kan hende at eit lite press i form av klåre rammer og forventning om aktiv deltaking er det som skal til.

Kunnskapsutvikling i det profesjonelle læringsfellesskapet i skulen har fått aukande merksemd. Kompetanseutviklingstiltaka har endra seg frå å vere tradisjonelle kurs eller vidareutdanningar for enkeltlærarar, rett nok med krav om praksistilknytning, til å vere ei kompetanseutvikling som er skulebasert, og som skal omfatte alle, også leiarane (Hagen og Nyen, 2009). Det er mellom anna denne strategien som er lagt til grunn for ungdomstrinnsatsinga i perioden 2013–2017 (Udir, udatert). I løpet av denne perioden er intensjonen at alle ungdomsskular i landet skal ha gjennomført ei skulebasert kompetanseutvikling. Dette er ei kollektiv arbeidsplassrelatert kompetanseutvikling der organisasjonslæring for heile det pedagogiske personalet står sentralt. Det er skulane sjølve som vel kva dei vil arbeide med og korleis dei vil arbeide med satsinga. Skulane formulerer også kva behov dei har for hjelp og støtte frå UH-sektoren i prosessen. Evalueringane tyder på svak forankring blant lærarane, stor variasjon i korleis rektorane har implementert satsinga, og stor variasjon i

kva grad lærarane opplever utbytte av satsinga (Postholm et al, 2013; Markussen et al., 2015). Det er framleis behov for meir kunnskap om kva trekk ved arbeidsplassrelatert kunnskapsutvikling som kan bidra til profesjonsutvikling for lærarar (Elstad, Helstad & Mausethagen, 2014). Dermed kan det vere interessant å undersøkje kva lærarar opplever at kjenneteiknar ei skulebasert kompetanseutvikling som bidreg til at dei lærer.

Undersøkinga

For å undersøkje dette har vi gjennomført ein studie på ein ungdomsskule som har delteke i skulebasert vidareutdanning i klasseleiing (15 studiepoeng) (Sekkingstad & Syse, 2016). Empirien byggjer på fokusgruppeintervju med to grupper av lærarar¹. I intervjuet etter spurde vi kva opplevingar og erfaringar lærarane hadde med kompetansehevinga eitt og eit halv år etter gjennomført vidareutdanning. Undervisninga var lagt til skulen, og både leiing, lærarar og assistentar deltok. I tillegg til sju samlingar var det mellomliggjande

arbeid med utprøving i praksis, lesing av teori, skriving avlogg frå eiga utprøving og skriving av refleksjonsnotat. Deltakarane valde sjølve kva utviklingsområde dei ville jobbe med, og faglærar ved høgskulen gav tilbakemelding og rettleiing på det mellomliggjande arbeidet. Høgskulen var ansvarleg for fagleg opplegg og innhald, som vart utvikla i tett samarbeid med skuleleiinga. Skulen hadde gjennom ein intern prosess kome fram til at dei ville vidareutvikle seg i klasseleiing.

Funn

Kollektiv deltaking

At alle tilsette ved skulen, inkludert lærarar, assistentar og leiing, måtte delta i kompetanseutviklinga, vert trekt fram som viktig. Den kollektive deltakinga har forsterka samhandlinga i kollegiet: «Vi er ikkje privatpraktiserande lenger, vi jobbar i team» understrekar lærarane. Kollegaene spør etter og gir kvarandre tilbakemeldingar. Det vert særleg trekt fram at assistentane har fått ei ny rolle i samarbeidet. Dei bidreg med konkrete tilbakemeldingar til lærarane knytt til korleis dei utøver klasseleiarrolla. Fleire nemner at dei no er motiverte for å prøve ut kollegarettleiing der dei observerer kvarandre si undervisning.

Lærarane framhevar at det har vore viktig at lei- arane også har delteke fullt ut i vidareutdanninga.



Dei opplever at leiarane dermed har fått meir innsikt i utfordringane med det å vere klasseleiar, samstundes som dei har fått meir forståing for betydninga av det kollegiale fellesskapet. Eit konkret resultat lærarane viser til, er at innhaldet i medarbeidarsamtalane har endra seg. No blir ikkje arbeidet med skulen sine satsingsområde eit tema mellom enkeltlærar og leiar, men ei sak tema snakkar om i fellesskap med leiar til stades.

Gjennom kollektiv deltaking i vidareutdanninga har både lærarar, leining og assistentar utvikla ei felles referanseramme og eit felles språk, som gjer det mogleg å setje ord på og dele taus kunnskap. «Vi brukar eit anna språk som er meir profesjonelt,» fortel lærarane. Eit felles omgrepsapparat gjer at refleksjonar og diskusjonar rundt korleis dei kan løyse utfordringar i klasserommet, vert meir relevante, presise og målretta. Dette gjer at utfordringar blir løyst på eit lågare nivå. Lærarane fortel til dømes at dei no i mindre grad enn tidlegare kjenner behov for å sende elevar til rektor. Nokre seier også at behovet for å melde elevar opp til PPT vert opplevd som mindre. Det er stor semje om at utfordringane i større grad enn tidlegare vert løyst i teama. Mange framhevar at den kollektive deltakinga har ført til at ikkje berre innsikt og haldningar har endra seg, men også åtferda. Då kan det opplevast slik: «Du ser at det har gjort noko med heile skulen».

Praksisnært innhald

Det vert trekt fram som viktig at vidareutdanninga var praksisnær og tok utgangspunkt i lærarane sine erfaringar og behov for fagleg oppdatering. Dette gjer at lærarane konkluderer med at den skulebaserte vidareutdanninga utgjorde ein forskjell i skulekvardagen. «Vi fekk påfyll av kapasitetar som kunne veldig mykje om dette [...] samtidig som vi fekk prøve ut desse tinga i klassen. Det var av stor verdi.»

Mellomliggjande arbeid

Lærarane fortel at utprøving i praksis, lesing av teori, skriftleggjering av erfaringar og refleksjonar i kollegiet har gjort dei meir bevisst på eiga rolle som klasseleiar. Teori vert nytta som ein reiskap

for å analysere praksis, noko som medfører at lærarane opplever å få ein meir profesjonell avstand til eigen praksis. For nokre var krav til lesing og skriving ei grei oppgåve. Andre opplevde dette som uvant og krevjande. Lærarane fortel at dei no i større grad enn tidlegare ser verdien av å lese faglitteratur, og at dei har erfart at det er nyttig å skrive for å utvikle ny kunnskap. «Læring gjennom skriving det har eg tru på,» seier ein.

Å halde fokus over tid

Det var viktig at vidareutdanninga gjekk over eit heilt skuleår og at lærarane fekk avsett felles møtetid, slik at dei i kollegiet kunne fokusere på vidareutdanninga i klasseleiing i denne perioden. Fleire av lærarane understrekar at dette er ein føresetnad i ein hektisk skulekvardag der det er vanskeleg å få tida til å strekkje til.

Forplikting som ein kjernekategori

Når lærarane fortel om vidareutdanninga, brukar dei uttrykk som «at alle måtte delta», «vart tvinga til» og «vart pressa til». Vi låner to lærarstemmer som ytterlegare illustrerer dette: «Vi må ha eit lite press på oss. Det er det vi har gjort no, eit døme på». «Nokon jobbar best under press, og nokon jobbar berre under press». Vi vel å bruke ordet forplikting som eit felles omgrep, og kjernekategori for korleis lærarane opplever krava som vart stilt til dei i vidareutdanninga. Dei er samstemde i at forplikting har vore avgjerande både når det gjeld kollektiv deltaking, utprøving i praksis, utvikling av eigen praksis gjennom mellomliggjande arbeid, og når det gjeld å fokusere på eitt satsingsområde over tid. Forpliktinga ser ut til å ha bidrege til at lærarane har prioritert vidareutdanninga. Gjennom denne forpliktinga har dei fått positive erfaringar med å vere lærande. Dette har ført til auka interesse for å ta meir utdanning og å jobbe med nye satsingsområde for å utvikle seg som lærar.

Diskusjon

Lærarane i undersøkinga vår understrekar at praksisfellesskapet er viktig for at dei skal lære. Dette blir også framheva i litteraturen som

understrekar den sosiale deltakinga som sentral i ein læringsprosess (Wenger 2003; Hargreaves & Fullan, 2012). Spørsmålet er om deltaking og erfaringsdeling i fellesskapet automatisk fører til endring og utvikling. Ertsås og Irgens (2012) argumenterer for at erfaring aleine ikkje er nok som handlingsgrunnlag. Vidareutdanninga i klasseleing var bygd opp kring utprøving av og refleksjon rundt erfaringane med praksis. Det er den kritiske refleksjonen og analysen av praksis som gir grunnlag for profesjonsutvikling, skriv Ertsås og Irgens. For at den skulebaserte vidareutdanninga skal bidra til at lærarar opplever å lære, blir det viktig at lærarane får høve til å utvikle evne til refleksjon både individuelt og i fellesskapet.

I undersøkinga vår viser lærarane til at det nye språket dei har fått til å kommunisere fagleg med, har gjort noko med *kva* dei snakkar om, og *korleis* dei snakkar saman. Dette språket ser det ut til at dei har fått fordi vidareutdanninga stilte krav til at dei individuelt skulle bruke teorien for å kaste lys over praksis, og at dei samstundes skulle reflektere kring praksis i grupper. Ertsås og Irgens (2012) snakkar om teori av andre grad, når dei viser til korleis teori kan bidra til ei bevisstgjerjing av eigen praksis. Dette tyder på at aktiv deltaking også må innebere at lærarane forpliktar seg til å lese og bruke teori i praksisfellesskapet både gjennom munnlege og skriftlege aktivitetar.

Gjennom skrivning som prosess ligg det eit potensial for å oppdaga og sjå nye samanhengar mellom teori og praksis (Dysthe et al, 2010). I undersøkinga vår gir lærarane uttrykk for at skrivninga var utfordrande, men dei seier også at dei opplever at denne bidreg til bevisstgjerjing av eigen praksis. Når teori, utprøving og skrivning går hand i hand, er det med på å «klargjere ein god del ting som låg bak der og var litt diffus», som ein av lærarane uttrykkjer det.

Lærarane seier at utvikling av eit fagspråk gjer at dei no snakkar saman på ein annan måte om eigen praksis. Dei seier sjølve at dette har auka evna til å sjå eigen praksis i metaperspektiv. Dei kjenner seg meir bevisstgjorde og meir profesjonelle. Det er likevel nødvendig med meir forskning for å få utdypande kunnskap om korleis dei no

snakkar saman og reflekterer over praksis. Helstad (2014) viser til Earl og Timperley (2007) som brukar omgrepa sterk og svak refleksjon om læringssamtalar. I deira perspektiv er det gjennom den sterke refleksjonen at tilnærminga er undersøkjande. Den svake refleksjonen er meir prega av overflatisk og konsensusprega diskurs. Eit relevant spørsmål er derfor om lesing av teori gir lærarane ein reiskap som hjelper dei å utvikle ein sterk refleksjon som opnar for ei utforskande og utfordrande tilnærming til praksiserfaringane? Og vel så viktig: Kva får dette å seie for praksis? Vi har berre lærarane sine egne utsegner om at dei snakkar saman på ein annan måte, og at dei har endra praksis.

Resultata frå undersøkinga vår tyder på at aktiv deltaking frå leiinga si side er viktig. Robinson (2011) argumenterer for at den som skal leie lærings- og utviklingsprosessane til lærarane, må vere dyktig på å skape tillit eller det ho kallar «relational trust» i organisasjonen. Leiinga si aktive deltaking i heile vidareutdanninga ser ut til å ha gjort at dei kom tett på læringsprosessen til lærarane. Dette var med på å skape tillit og kunnskap som var viktig med tanke på tilrettelegging, til dømes samarbeid i teama. Dermed kan det sjå ut til at aktiv deltaking for skuleleiinga heilt konkret kan bety at rektor eller andre frå skuleleiinga deltek på ein eller annan måte i sjølve vidareutdanninga. At leiinga har vore prosess- og deltakarorientert kan ha bidrege til å styrke samarbeidet mellom lærarar og leiing.

Dei slutningane vi dreg her, er bygde på fokusgruppeintervju på ein skule som ser ut til å vere prega av det Hargreaves og Fullan (2012) kallar gode samarbeidskulturar med ei kollektiv forståing. Måten lærarane snakka saman på, og måten dei omtalar skulekulturen på, gir ein peikepinn om dette. Dette gir sjølvstendig eit anna utgangspunkt for å drive utviklingsarbeid enn på skular der dette samarbeidet ikkje fungerer like godt. Skular som alt har dei beste føresetnadene for felles læring og utvikling, er best i stand til å dra nytte av det tilbodet som skulebasert etterutdanning tilbyr (Postholm et al., 2013). På skular som i liten grad har erfaring med kollektiv kunnskapsutvikling,

vil det sannsynlegvis vere ei større utfordring å få alle med.

Ut frå undersøkinga vår meiner vi at vi kan identifisere nokre kjenneteikn ved den skulebaserte vidareutdanninga som ser ut til å vere særleg viktige dersom lærarar skal oppleve å lære. Det handlar om at læring for individet er knytt til aktiv deltaking i fellesskapet, slik Wenger (2003) understrekar. I tillegg bør ordet *forplikting* tilførast. Denne forpliktinga er både individuell og kollektiv og knytt til det mellomliggjande arbeidet. Dette omfattar både praktisk utprøving, lesing av teori og skriftleg og munnleg eigenrefleksjon og refleksjon i fellesskap over praksis. Teorien blir eit sentralt element dersom refleksjonen knytt til praksis skal bli noko meir enn utveksling av erfaring. Dessutan finn vi at leiinga si aktivt deltakande rolle er sentral. Truleg er dette viktig uavhengig av kva som er temaet for ei skulebasert vidareutdanning. Skuleleiarar har ein utfordrande og travel kvardag. Det kan likevel vere viktig at skuleleiinga forpliktar seg til ei aktiv deltaking for at skulebasert kompetanseutvikling skal bidra til at lærarar lærer.

Konklusjon

Vi finn fem kjenneteikn som ser ut til å vere avgjerande for at lærarane opplever at den skulebaserte vidareutdanninga har bidrege til at dei lærer. Det er: 1) kollektiv deltaking, 2) praksisnært innhald, 3) mellomliggjande arbeid som set krav til utprøving i praksis, lesing av teori, skriftleggjeriing av erfaringar og refleksjonar i gruppe, og 4) at vidareutdanninga går over tid. Det femte kjenneteiknet, hovudfunnet vårt, er at både lærarar og leiinga må delta aktivt og forpliktande i heile prosessen. Sjølv om undersøkinga vår rettar seg mot lærarar som har delteke i skulebasert vidareutdanning i klasseleiing, meiner vi likevel at funna våre kan ha relevans for korleis ein legg til rette for skulebaserte kompetanseutviklingstiltak generelt.

Noter

- ¹ I den fagfellelvurderte artikkelen er det gjort nærare greie for metode og teori (Sekkingstad & Syse, 2016)

LITTERATUR

- DYSTHE, O., HERZBERG, H. & HOEL, T.L. (2010). *Skrive for å lære*. Oslo: Abstrakt forlag.
- ELSTAD, E., HELSTAD, K. & MAUSETHAGEN, S. (2014). Profesjonsutvikling i skolen. I: E. Elstad & K. Helstad (red). *Profesjonsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 17–39.
- ERTSÅS, T.I. & IRGENS, E.J. (2012). Teoriens betydning for profesjonell yrkesutøvelse. I: M.B. Postholm (red.). *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- HAGEN, A. & NYEN, T. (2009). *Kompetanse for hvem? Sluttrapport fra evalueringen av «Kompetanse for utvikling. Strategi for kompetanseutvikling i grunnopplæringen 2005–2008»*. Fafo-rapport 2009:1.
- HELSTAD, K. (2014). Kunnskapsutvikling gjennom samtaler i tverrfaglige læringsfellesskap. I: E. Elstad og K. Helstad (red.). *Profesjonsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 134–151.
- HARGREAVES, A. & FULLAN, M. (2012). *Professional capital. Transforming teaching in Every School*. Teachers College, Columbia University.
- MARKUSSEN, E., CARLSTEN, T.C., SELAND, I. & SJAASTAD, J. (2015). *Fra politisk visjon til virkeligheten i klasserommet. Evaluering av virkemidlene i Ungdomstrinn i utvikling*. Delrapport 2. Rapport 2015:37. Oslo: NIFU
- POSTHOLM, M.B., DAHL, T., ENGVIK, G., FJØRTOFT, H., IRGENS, E.J., SANDVIK, L.V. & WÆGE, K. (2013). *En gavepakke til ungdomstrinnet? En undersøkelse av piloten for den nasjonale satsningen på skulebasert kompetanseutvikling*. Oslo: Akademika forlag.
- ROBINSON, V. (2011). *Student-Centred Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass. A Wiley Imprint.
- SEKKINGSTAD, D. & SYSE, I. (2016). Forplikting er avgjerande. I: J. Amdam, R. Bergem & F.O. Båtevik (red). *Offentleg sektor i endring. Fjordantologien 2016*. Oslo: Universitetsforlaget
- UDIR (udatert) *Rammeverk for skulebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2013–2017*.
- WENGER, E. (2003). En sosial teori om læring. I: J. Morgan Lave og E. Wenger (2003). *Situert læring og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag.



Dorthea Sekkingstad er høgskulelektor i utdanningsleiing ved Høgskulen på Vestlandet. Ho har vore studieleiar for praktisk-pedagogisk utdanning ved høgskulen og har arbeidd som lærar og rektor i skuleverket i ei årrekke. Undervisningsområde er rettleiing, klasseleiing og høgskulepedagogikk. Dette er også hennar forskingsfelt.



Ingrid Syse er høgskulelektor i utdanningsleiing ved Høgskulen på Vestlandet. Ho har lang erfaring frå vidaregåande skule som lærar og leiar og har praktisk erfaring med å leie kommunale og regionale skuleutviklingsprosjekt. Syse underviser på masterstudiet i skuleleiing, rektorskolen, klasseleiing, vurdering og ungdomstrinnsatsinga. Forskingsinteresser er leiing og lærarar si læring.

SETTⁱⁱ

29.-30. nov. 2017
Norges Varemesse, Lillestrøm

Innholdsrike dager for lærere og ledere i barnehage og skole!

FRA PROGRAMMET:



KRISTINA ALEXANDERSSON

Æh – Jeg har ingenting a skjule



MARTE BLIKSTAD-BALAS

Hvor skal elevene lære å "tenke sjæl" på internett?

ANN S MICHAELSEN

Fake news på timeplanen



SIMEN SPURKLAND

Fra konsument til produsent



GRAHAM BROWN-MARTIN

Why do we send our kids to school?



STINE BRYNILDSEN

*Å lære med onenote
klassenotatblokk*



ABDUL CHOCHAN

*Think Simple – The best way
for efficiency in learning*



PELLE SANDSTRAK

Mr Tourette unplugged

TOBIAS STAABY

*Press to read - om skole
og digital litteratur*



BARBRO HARDERSEN

*Digital dømmekraft – alltid
på agendaen!*



CAMILLA G. HAGEVOLD

Å anerkjenne ungdomskultur



INGUNN KJØL WIIG

*"Forstår du meg - forstår
jeg deg" knekk koden!*



KARIN NYGÅRDS

Hvordan funker internett?



MARTIN JOHANNESSEN

*Hva skjer når du gir elevene
stemmerett?*

**INGVILD VIKINGSEN
SKOGESTAD**

Med digg læring inn i framtidsskolen



KRISTIAN COLLIN BERGE

What if your teacher was a robot?

Meld deg
på nå!

www.settdagene.no

Samarbeidspartnere



Kompetansepartnere



Arrangører





Fra å kjenne igjen til å beskrive egenskaper

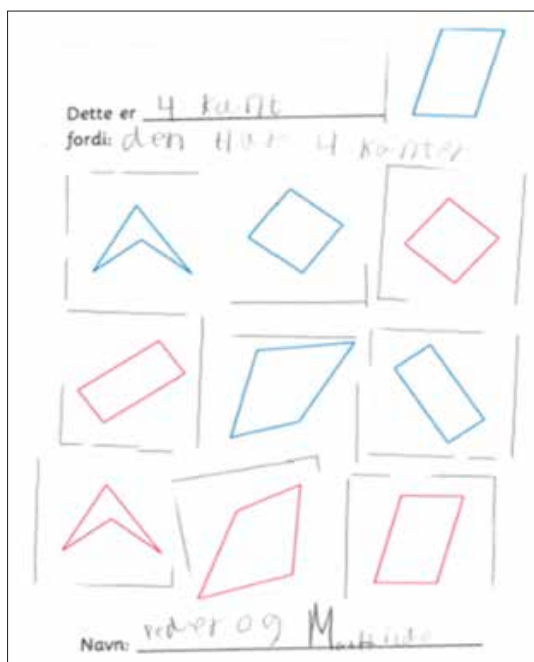
Om kanter og hjørner

■ AV ODA TINGSTAD BURHEIM, VIVI NILSSEN OG FRODE RØNNING

Lærere trenger kunnskap om hvordan de kan hjelpe de yngste elevene til å utvikle sin matematiske tenkning og forståelse. I et prosjekt ble problemstillingen «hva er en firkant?» gitt til en gruppe elever. Svarene avdekket interessante nyanser i elevenes forståelse når man så den i forhold til de matematiske definisjonene.

Den følgende samtalen foregår i en 2. klasse tidlig på våren. Elevene ser på og diskuterer definisjoner de har skrevet etter å ha sortert forskjellige mangekanter. «Dette er en 4-kant fordi den har

4 kanter» var en definisjon som flere av elevene hadde kommet fram til (se figur 1). Det viste seg imidlertid at elevene hadde ulik forståelse av hva begrepet *kant* egentlig innebærer.



Figur 1: Definisjonsarket til Rune og Nadia.

ODA: På mandag jobba dere som matematikere, dere sorterte. Jeg gikk rundt og så på, og det er noe jeg vil høre mer om. Alle gruppene hadde laget seg en haug og sagt at det her er firkanter, for eksempel Rune og Nadia, her er deres ark (fig. 1 kommer opp på smartboarden). De har skrevet «dette er firkant fordi den har fire kanter», og så har de limt på alle figurene som de mener er firkanter. Alle gruppene hadde skrevet det. Kan en av dere fortelle hvordan dere tenkte når dere skrev at den hadde fire kanter. Kan du komme og vise, Rune?

Rune kommer fram og peker på de fire hjørnene mens han teller til fire.

ODA: Ok, så du telte fire. Hva er det som er en kant da, mener dere to?

Peke: Det er de spissene (peker på hjørnene)

ODA: Og du var enig, Nadia? (hun svarer ja)

ODA: Men det var noen grupper som jeg hørte tenke litt annerledes om det med kanter. Kan du, Gustav, fortelle hva du, Kasper og Frida snakket om?

GUSTAV: Vi tenkte ikke sånn at 1,2,3,4 (peker på hjørnene) men 1,2,3,4 (peker på sidekantene)

ODA: Er det noen som ser forskjellen på det som

Nadia og Rune tenkte og det som Gustav, Kasper og Frida tenkte?

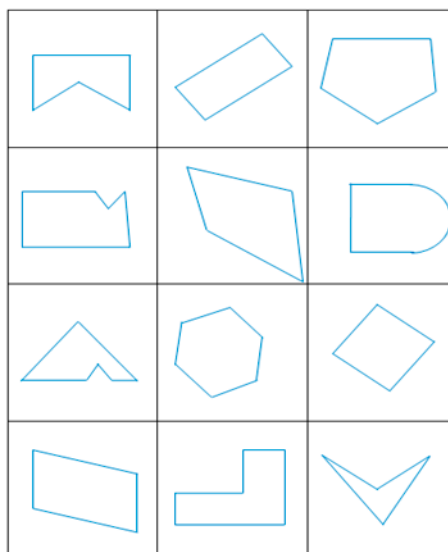
NINA: Åja, strekene.

ODA: Hva er forskjellen da, Nina?

NINA: At de telte med strekene og Rune telte med spissene

ODA: Ja, Gustav han sa 1,2,3,4 (peker på sidekantene) mens Rune og Nadia de hadde tenkt sånn, 1,2,3,4 (peker på hjørnene). Hmm.

ODA: Så vi var egentlig litt uenig her om hva en kant egentlig er, noen hadde snakket om kant på én måte (peker på hjørnene) og det var de her, og noen hadde snakket om kant på en annen måte og det var de her (peker på sidekantene). Når matematikerne har sittet slik og snakket sammen så må de bli enige om én ting, de må finne en felles forklaring på hva en firkant er. Så det første jeg tenkte vi må gjøre nå er at vi må finne ut av det her med kant som vi var litt uenige om.



Figur 2: Ark med mangekanter

Dagen før samtalen har elevene sortert figurene avbildet i figur 2 i grupper. Oppgaven var å sortere dem ut fra hvilke de mente hørte sammen, og da var det opp til elevene selv å bestemme kriteriene for «å høre sammen». De sorterte først individuelt (én fikk ark med røde figurer, den andre fikk ark med identiske blå figurer) og deretter sammenlignet de med arbeidspartneren. De fleste

parene hadde med gruppene firkanter, femkanter og sekskanter. Ett par hadde skilt ut kvadrat og rektangel som egne grupper, mens ett par hadde ei gruppe kalt tokant (figuren med bue, lengst til høyre i rad 2). Etter at de hadde blitt enige om navn på figurene i de ulike gruppene, fikk de i oppgave å skrive en definisjon for de forskjellige gruppene og lime på eksempler. Det er resultatet av dette arbeidet figur 1 viser et eksempel på. Vi kommer tilbake til aktivitetene i klasserommet senere i artikkelen.

LaUDiM – et kompetanseprosjekt

Forfatterne av denne artikkelen er deltagere i kompetanseprosjektet LaUDiM (Language Use and Development in the Mathematics Classroom), et fireårig intervensjonsprosjekt som er støttet av Norges forskningsråd gjennom FINNUT-programmet. Kompetanseprosjektet er begrunnet ut fra identifiserte behov i praksisfeltet og skal styrke brukernes medvirkning i praksisrettet kunnskapsutvikling. Prosjektet er et samarbeid mellom NTNU og to skoler som begge ønsket å utvikle matematikkundervisningen. Episoden som er beskrevet, er hentet fra prosjektets første år.

Kompetanseprosjektet er også et virkemiddel som skal bidra til praksisrettet forskerutdanning og langsiktig kompetanseoppbygging i norske forskningsmiljøer innenfor faglige temaer av stor betydning. Videre er slike prosjekt ment å utvikle kunnskapsgrunnlaget for profesjonsutdanningene, i dette tilfellet lærerutdanningen.

Hovedmålet med LaUDiM-prosjektet er å få større kunnskap om læringsmiljøets betydning for utvikling av de yngste elevenes matematiske tenkning og forståelse, samt deres evne til å framstille matematikk både muntlig og skriftlig. Dette innebærer også evnen til å diskutere matematikk og til å argumentere for og begrunne hvorfor noe er riktig eller eventuelt ikke er riktig. Et annet mål er å utvikle kunnskap om hvordan lærere kan legge til rette for et miljø som støtter og stimulerer elevenes utvikling av helhetlig matematisk kompetanse og som sikrer at de læringsmålene som settes, blir nådd.

LaUDiM-prosjektet blir utviklet i nært samarbeid mellom forskere ved universitetet og lærere ved de to skolene. Lærere og forskere planlegger

og setter mål for undervisningen i fellesskap. En viktig datakilde for forskningen er videoopptak av undervisning og samtaler mellom lærere og elever, og elevene imellom. Elevers skriftlige arbeider er også viktig datamateriale. Videoopptakene blir diskutert og analysert av forskere og lærere i fellesskap ut fra fastsatte kriterier for målene for undervisningen. Disse diskusjonene blir også filmet og analysert for blant annet å utvikle kunnskap om video som redskap i læreres læring.

Hva er en firkant?

Følgende definisjon vil av de fleste matematikere bli akseptert som definisjon av en firkant:

En firkant er en lukket, plan figur som består av fire punkter (der ikke tre ligger på samme linje) og fire rette linjestykker som forbinder de fire punktene.

Ethvert matematisk begrep har noen egenskaper som et matematisk objekt *må* ha for at objektet skal falle inn under det gitte begrepet. Dette er egenskaper som er gitt i definisjonen eller som følger som en konsekvens av definisjonen. For begrepet firkant er slike egenskaper for eksempel at den er en lukket figur med fire hjørner og fire kanter, som utgjøres av rette linjestykker. Videre følger det av dette at summen av de indre vinklene er 360 grader. Slike egenskaper kaller vi *kritiske egenskaper*. Dette er egenskaper som alle eksempler på et gitt begrep må ha. Dessuten vil ethvert eksempel på et begrep ha en rekke andre egenskaper som er spesielle for nettopp dette eksemplet. Disse kaller vi *ikke-kritiske egenskaper* (Hershkowitz, 1990, s. 81). For firkanter kan slike egenskaper for eksempel være at alle vinklene er 90 grader (rektangel) eller at alle sidene er like lange (rombe eller kvadrat). En litt mer subtil ikke-kritisk egenskap er det at alle vinkler er mindre enn 180 grader. Mange barn vil tenke på dette som en kritisk egenskap, noe som fører til at figuren nederst til høyre i figur 2 av mange ikke regnes som en firkant. Mange vil også i starten tenke på firkant som synonymt med kvadrat.

Å kunne identifisere og snakke om komponenter av en geometrisk figur (f.eks. kanter og hjørner) er en evne som utvikles over tid. Geometriske figurer gjenkjennes først gjennom sin helhetlige form, ikke ut fra sine enkelte komponenter (van

Hiele, 1986). Derfor kan man oppleve at små barn vil betrakte figuren nederst til høyre i figur 2 som en trekant fordi selve omrisset av den kan minne om en trekant. Og det er hjørnene som kanskje er mest iøynefallende ved en mangekant, og derfor er det kanskje mest naturlig å telle disse, slik mange av elevene i klassen gjorde.

For at elevene skal få et rikest mulig innhold i begrepet firkant er det viktig at de møter eksempler på firkanter som har stor variasjon av ikke-kritiske egenskaper. Dermed kan man kanskje unngå at visse ikke-kritiske egenskaper oppfattes som kritiske. De fleste lærebøker starter imidlertid med å presentere kun svært spesielle firkanter, med sterke og ensartede ikke-kritiske egenskaper, slik som rektangler og kvadrater. Hvis dette er de eneste eksemplene barna møter i starten, er det stor fare for at begrepet firkant blir for sterkt knyttet til disse spesielle firkantene.

Språklige utfordringer knyttet til dette matematiske innholdet

Siden mangekanter på norsk navngis ved bruk av dagligspråk, en firkant er en figur med fire kanter, og mangekanter med flere kanter følger det samme mønsteret (femkant, sekskant), vil man umiddelbart tro at det ikke er særlige utfordringer knyttet til å lære disse begrepene. I engelsk er situasjonen en helt annen, da mangekanter fra femkant og oppover navngis ved hjelp av greske ord (pentagon, hexagon, ...), som for engelske barn ikke knyttes til noe som hører dagligspråket til. For disse blir det rent memorert kunnskap å vite hva som er en «pentagon» eller en «hexagon». Et annet aspekt er at det ikke spiller noen rolle for klassifiseringen om man teller hjørnene eller kantene, det er jo like mange av hver. Derfor kan det være noe tilfeldig om man i et språk fokuserer på kantene eller på hjørnene når man gir navn til mangekanter. På norsk fokuserer man altså på kantene mens man på svensk fokuserer på hjørnene (fyrhörning), og tilsvarende på tysk (Viereck). Og så ser vi altså i vårt eksempel at det ikke er felles forståelse blant barna om hva som er kanter og hva som er hjørner.

Ordet *hjørne* i seg selv synes å være en språklig utfordring. Dette er et ord fra dagligspråket, man snakker om hushjørne og gatehjørne, og man kan



Illustrasjonsfoto: ©kelifamily - stock.adobe.com

sitte i hjørnet i et rom. Samtidig er det et matematisk begrep, og da representerer det et punkt, punktet der to sidekanter møtes. Så mens det i matematikk er et punkt, altså noe som ikke har utstrekning, er det i dagligspråket et mer romlig begrep, særlig i uttrykket «å sitte i hjørnet». Men man kan også «stå å henge på gatehjørnet», og da har det også noe romlig over seg, et sted der man kan oppholde seg. På engelsk ville begrepet fra dagligspråket være '*corner*', mens det matematikkfaglige begrepet er '*vertex*'. Dette er et ord som ikke finnes i dagligspråket. På norsk brukes altså samme ord i dagligspråket som i matematikkspråket.

Ordet kant har i dagligspråket en betydning i retning av et skille mellom noe, en overgang – man kan falle utfor kanten. Eller det er noe som er skarpt – man kan slå seg på bordkanten. Vi har sett at barna for eksempel omtaler hjørnene som 'spissene' og kantene som 'strekene' når de blir oppfordret til å bruke ord på komponentene i figuren, så ordet 'kant' er heller ikke noe som de uoppfordret bruker om disse figurene.

Å lytte til elevene – en forberedelse til helklassesamtalen

Tilbake til klasserommet. Mens elevene jobbet med å sortere figurene i figur 2, gikk Oda rundt

og hørte på diskusjonene. På denne måten får hun innsikt i hvilken forståelse elevene har. Hun fanger opp hvordan elever bruker begreper og hvordan de uttrykker seg. Det gir et godt grunnlag for hva hun må fokusere på i helklassesamtalen. I dette tilfellet ble Oda veldig overrasket over å oppdage at de fleste elevene brukte begrepet kant feil, og at begrepet hjørne omtrent ikke ble brukt. Til tross for at temaet ikke var nytt for dem, var det en stor andel av elevene som ikke brukte begrepene i tråd med allment aksepterte definisjoner. Dette ville Oda ikke ha oppdaget hvis hun bare hadde sett på de ferdige arbeidene fordi de aller fleste hadde skrevet at «dette er en firkant fordi den har fire kanter», og tilsvarende for de andre mangekantene. Disse definisjonene er, ut fra ordene som brukes, riktige, men skriftbildet viser ikke hva elevene faktisk legger i de ordene de bruker. Oda hadde fanget opp at noen snakket om hjørner, men ingen hadde tatt det med i sine definisjoner. Hun tar det opp i helklassesamtalen:

ODA: Men så hørte jeg noen som brukte et annet ord underveis her, hvilket ord brukte dere, Trine?

TRINE: Hjørne.

ODA: Hjørne brukte dere. Hva er det da?

TRINE: Vi skrev det ikke, vi skrev kanter, for vi vet ikke egentlig hva hjørner er.

ODA: Ja, jeg hørte noen flere som snakket om hjørner, og det virket som det var flere enn Trine som ikke visste helt hva det betyr.

Gjennom samtalen i klassen kom det fram at elevene brukte flere forskjellige ord om *hjørne*, både *hjørne*, *kant* og *spisser* ble brukt. Noen skilte mellom de utvendige og de innvendige hjørnene ved å kalle de utvendige for spisser og de innvendige for hjørner. Oda summerer opp: «Hjørne er et viktig ord og kant er et viktig ord. Det vi er uenige om, er hva som er hva». For å komme nærmere en felles forståelse tar Oda fram et bilde av en ballbinge. Hun ber elevene tenke seg at de står i midten av den og spør hvor de vil gå hvis de skal stille seg inntil kanten. Videre tar hun fram et ark og spør elevene hva de ville gjort om hun bad dem tegne en strek langs kanten av arket. Elevene peker og forklarer, men er fortsatt uenige

om hva de forskjellige begrepene betyr. Til slutt bestemte Oda seg for å fortelle hva matematikerne har bestemt at hjørner og kanter er. Videre skrev klassen en ny felles definisjon av hva en firkant er. Definisjonen hadde med det de hadde oppdaga og blitt enige om:

Dette er en firkant fordi:

Den har fire kanter.

Den har fire hjørner.

Kantene henger sammen.

Sammenligner man denne definisjonen med den matematiske definisjonen av en firkant presentert tidligere, kan man se at den har med de samme elementene, selv om den er uttrykt på «barns vis».

Hva har vi lært?

I prosjektet erfarte vi, da vi begynte å planlegge sammen, at vi veldig raskt begynte å lage konkrete aktiviteter og oppgaver, det elevene skulle jobbe med. Da vi så på videoopptakene fra de første øktene, erfarte vi at vi ikke hadde vært tydelige nok på hva målkunnskapen skulle være. Undervisningen ble ikke tilstrekkelig fokusert, og det gjorde at aktivitetene ikke bidro til at elevene arbeidet med det vi ønsket. I undervisningen om geometriske figurer, som vi har presentert her, lyktes vi langt bedre med dette. Etter å ha erfart betydningen av å gå grundig inn i det matematiske innholdet, brukte vi ekstra tid på å bestemme målkunnskapen, hva er det viktig at elevene lærer, og hvilke erfaringer trenger de? I diskusjonen i prosjektgruppa påpekte Oda at utfordringen året før var at elevene trodde at en firkant er enten et kvadrat eller et rektangel. For at elevene skal bli klar over hva en firkant egentlig er, må vi derfor arbeide mye med firkanter som har stor variasjon av ikke-kritiske egenskaper, og i tillegg se både på andre mangekanter og på figurer som ikke er mangekanter. Vi observerer at lærebøkene i stor grad starter med å presentere spesielle firkanter, særlig kvadrat og rektangel, i motsetning til å legge vekt på egenskapene som gjelder alle firkanter. Dette kan føre til at elevene ikke lærer viktige egenskaper ved en firkant. Vi observerer også at oppgavene ofte er utformet slik at misforståelsen

knyttet til begrepene hjørner og kanter ikke blir oppdaget hvis ikke læreren er bevisst det. For at elevene skal utvikle en god begrepsforståelse er det viktig at læreren avdekker og avklarer innholdet i disse begrepene og eventuelle misforståelser tidlig.

Valg av arbeidsmetode er ikke likegyldig for elevenes læringsutbytte. Både i pararbeidet og i helklassesamtalen må elevene vise, argumentere, resonnere og bli enige. De jobber som matematikere, sier Oda. Bruk av språk har betydning for læringsutbyttet – språk og begreper læres gjennom bruk av språk (Vygotskij, 1986). Da elevene i 3. klasse jobbet videre med geometri, var det veldig klart for elevene hva som er kanter og hva som er hjørner. I undervisningsøkta vi har presentert, var alle elevene nødt til å engasjere seg i en samtale – det er ikke alltid tilfellet. Norske studier indikerer at det er lite tid for dialoger mellom lærere og elever eller mellom elevene (Skorpen, 2006), og at kommentarer fra elevene om matematiske ideer sjelden blir tatt opp av læreren (Bjørkås og Bulien, 2010).

Lærere lærer og utvikler seg på mange måter, gjennom kurs, studier, utviklingsarbeid og gjennom å reflektere over egen og andres undervisning. Lærerne i dette prosjektet framhever læringa som ligger i å først analysere det matematiske innholdet i temaet elevene skal arbeide med og deretter tenke nøye gjennom metoder for å få tak i elevenes forforståelse og eventuelle misforståelser. I prosjektets andre år innførte vi derfor pre-analyse som en egen fase ei uke før vi planla aktiviteter og oppgaver for nye tema. Dette gjorde vi av to grunner. For det første trengte vi mer tid til denne analysen, og for det andre var det behov for tid mellom denne fasen og planlegging av aktiviteter og oppgaver. Vi mener dette er vel anvendt tid som forberedelse til et nytt tema fordi det gjør undervisningen mer målrettet og aktivitetene i klasserommet mer meningsfylte for alle elever.

LITTERATUR

- BJØRKÅS, Ø., OG BULIEN, T.** (2010). Utforskende matematikksamtaler i klasserommet. I: T.M. Guldal, C.F. Dons, S. Sagberg, T. Solhaug, og R. Tromsdal (red.), *FoU i praksis 2009: Rapport fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanning, Levanger, 23. og 24. april 2009*. Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- HERSHKOWITZ, R.** (1990). Psychological aspects of learning geometry. I: P. Neshier og J. Kilpatrick (red.), *Mathematics and cognition. A research synthesis by the International Group for the Psychology of Mathematics Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HIELE, P.M.V.** (1986). *Structure and insight. A theory of mathematics education*. Orlando, FL: Academic Press.
- SKORPEN, L.B.** (2006). Kunnskapstypar og arbeidsformer i matematikk i begynnar-opplæringa. I: P. Haug (red.), *Begynnaropplæring og tilpassa undervisning, kva skjer i klasserommet?* Bergen: Caspar forlag.
- VYGOTSKIJ, L.S.** (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: The MIT Press.



Oda Tingstad Burheim er lærer med mastergrad i matematikdidaktikk. Hun er tilsatt ved Charlottenlund barneskole.



Vivi Nilssen er professor i pedagogikk ved Institutt for lærerutdanning, NTNU i Trondheim, og prosjektleder for kompetanseprosjektet LaUDiM (Language Use and Development in the Mathematics Classroom). Nilssen har forsket på veiledning av lærerstudenters undervisning i matematikk, og har flere publikasjoner på dette området.



Frode Rønning er professor i matematikk og matematikdidaktikk ved Institutt for matematiske fag, NTNU. Etter en lengre periode med forskning innenfor matematikk som vitenskapsfag har han i flere år forsket på språklige aspekter ved læring av matematikk, med vekt på de yngste barnas matematikklæring. I det siste har han også arbeidet med ulike aspekter ved den grunnleggende matematikkopplæringen for ingeniørstudenter ved NTNU.

Om å differensiere engelskundervisningen

■ AV MINA TRYGG SOLBERG, LISBETH M. BREVIK OG JENNIFER LUOTO

Utvikling av elevenes språkferdigheter er sentralt i engelskfaget, og det vil være nærliggende å tenke at færre elever i klasserommet gir mulighet for økt differensiering. En videostudie har undersøkt hvordan engelskundervisningen differensieres i delingstimer og mestringsgrupper.

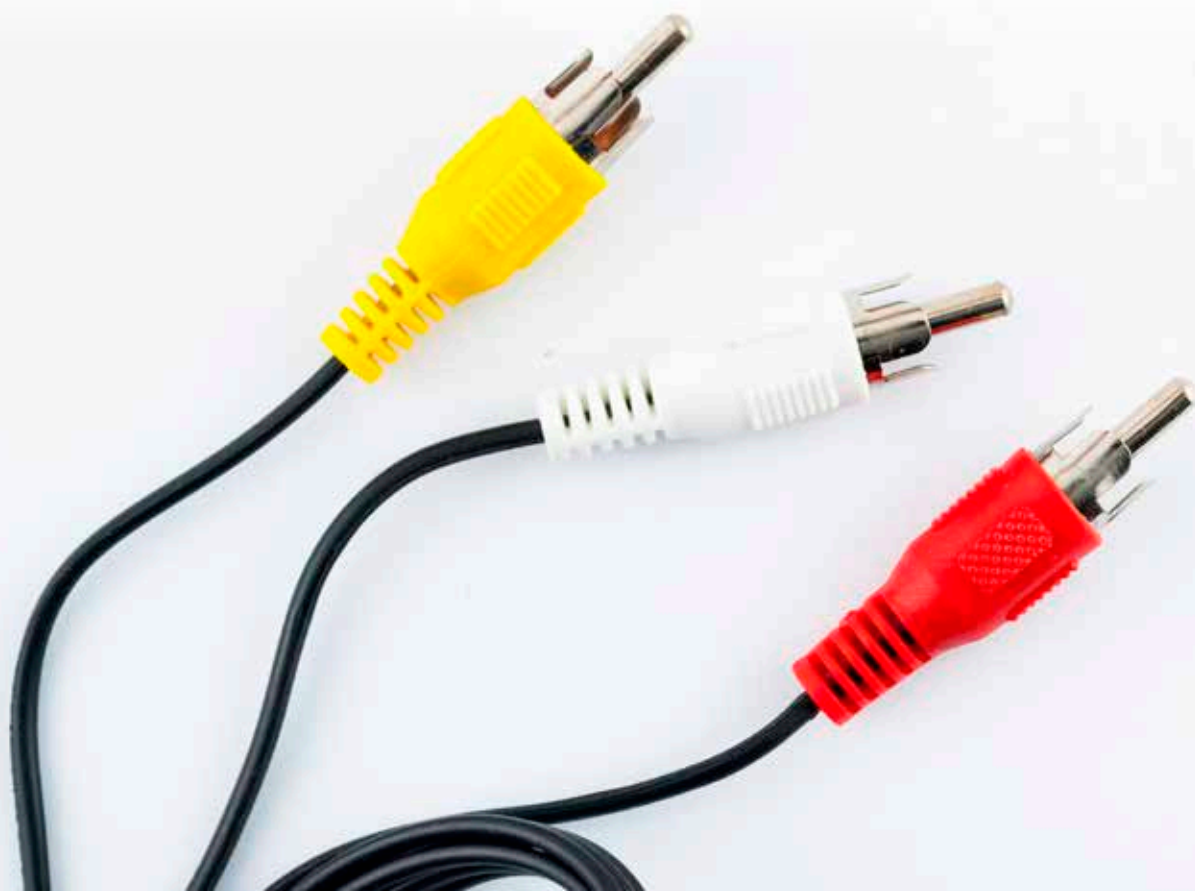
Denne artikkelen er en del av en serie der aktuell didaktikkforskning for skolefaget engelsk presenteres.

I norsk skoledebatt har det lenge vært opposisjon mot differensiering i form av gruppeinndeling basert på elevenes mestring. Samtidig har alle elever rett til tilpasset opplæring ut fra egen mestring og behov for utvikling (Bunting, 2015; NOU2016:14).

Differensiering refererer til undervisningsmetoder som brukes for å oppnå tilpasset opplæring, blant annet ved at innhold, arbeidsmåter og organisering tilpasses elevene. Utdanningsdirektoratet understreker at «dette gir grunnlaget for å gi tilpassede faglige utfordringer og dermed til å fremme læring».¹

Tilpasset opplæring skal «til vanlig» skje i heterogene grupper for å ivareta likeverdighet og sosial tilhørighet, og det er lovfestet at andre gruppeinndelinger ikke skal være permanente (jf. opplæringsloven § 8,2). Tidligere forskning i Norge har vist at gruppering basert på elevenes mestring ikke har positiv effekt på læring, mens positivt læringsutbytte er funnet hos elever som tilhører heterogene grupper (NOU2016:14; Ogden, 2013; Utdanningsforbundet, 2013).

I denne artikkelen ønsker vi å bidra til debatten ved å presentere ny forskning om differensiering



i grupper i engelskfaget. Dette gjør vi ved å se på hvordan engelskundervisningen gjennomføres når elevene er delt i heterogene grupper (delingstimer), sammenlignet med midlertidig inndeling i mer homogene mestringsgrupper. Vi presenterer funn fra studien *Linking Instruction and Student Experiences* (LISE)² som er basert på videoopptak av undervisning ved sju skoler, samt utsagn fra elevene om undervisningen. LISE-studien er også beskrevet i en tidligere artikkel her i Bedre Skole (Hjeltnes, Brevik & Klette, 2017).

Delingstimer eller mestringsgrupper?

Inndeling i grupper for å ivareta tilpasset opplæring omtales som organisatorisk differensiering (Fosse, 2014; NOU2016:14). Hovedargumentet for delingstimer i engelsk er muligheten for økt differensiering ved at hver elev får mer tid til å snakke engelsk når det er færre elever i timene (ofte halv klasse), eller at læreren får mer tid til å hjelpe hver elev. De samme argumentene kan brukes om mestringsgrupper, selv om disse kan ha ulikt antall elever, i tillegg til at det kan være enklere å gjennomføre undervisning tilpasset mer homogene grupper.

En utfordring med delingstimer er hvis læreren ber begge gruppene gjøre samme type oppgaver og samme mengde arbeid, slik at noen elever får få utfordringer eller må vente på at andre blir ferdige, før alle kan fortsette med undervisningen sammen (Tomlinson, 2014). Man kan da stille spørsmål ved effekten av å ha delingstimer fremfor undervisning i hel klasse. I mestringsgrupper kan det være en fare for at lærere overdriver differensieringen ved å gjøre timene for lette i grupper med lavtpresterende elever eller gå for fort frem med høytpresterende elever (Coe et al., 2014).

Begrepet «til vanlig» i opplæringsloven

refererer til hvor mye tid en elev kan være i en annen gruppe enn klassen for å sikre sosial tilhørighet og stabilitet. Det vil si at periodevis kan organisatorisk differensiering gjennomføres for å møte elevenes faglige behov, for å øke læringsutbyttet, og dette kan skje i grupper som er organisert etter elevenes mestring. Kunnskapsdepartementet påpeker at dette ikke går imot opplæringsloven, så lenge differensieringen ivaretar den enkelte elevs behov (NOU2016:14).

Differensieringens fire kategorier

Når innhold og arbeidsmåter tilpasses elevgruppen, omtales dette som pedagogisk differensiering i fag (Fosse, 2014; NOU2016:14). Ifølge Carol Ann Tomlinson (2014) kan dette knyttes til innhold, produkt, læringsprosess og læringsmiljø, noe som appellerer til ulike elever på ulike måter.

Differensiering av innhold handler om hvordan det faglige innholdet tilpasses elevene. I engelskfaget kan du legge til rette for differensiering av innholdet ved at elevene kan lese ulike typer tekster om det samme temaet, eller inkluderer informasjon fra ulike kilder, for eksempel lærebøker og nettsider. En mye brukt måte å differensiere innholdet på i engelskfaget er bruk av forenklete tekster (for eksempel *easy readers*) for noen elever, mens andre leser (utdrag av) originalteksten, leser den som grafisk roman eller ser en filmatisering. På samme måte kan noen elever lese om presidentvalget i USA i læreboken, mens andre leser artikler eller lytter på podkaster på CNN.

Differensiering av produkt handler om hvordan elevene på ulike måter lager muntlige og skriftlige produkter som viser hva de mestrer, forstår og har lært i faget. I engelsk kan dette gjøres ved at elevene får lage ulike produkter for å vise sin forståelse, for eksempel ved å velge mellom skriftlig

tekst eller muntlig presentasjon, eller ved å velge ulike typer presentasjoner (for klassen eller læreren, eventuelt som video). Dette kan være relativt nyansert innenfor ett og samme tema, ved at noen elever skriver om historiske hendelser knyttet til menneskerettigheter i Sør-Afrika, mens andre lager en podkast om Nelson Mandela, eller lager en *digital story* for å illustrere rettighetene til hvite og ikke-hvite under Apartheid.

Differensiering av læringsprosessen handler om metoder, aktiviteter og strategier som brukes for at elevene skal kunne ta inn ny kunnskap og forstå innholdet i undervisningen. I engelskfaget kan dette handle om at noen elever jobber mer eller mindre selvstendig med å lese og bearbeide en tekst, mens andre samarbeider eller får hjelp av læreren til å forstå. Det kan også handle om hvilke språkferdigheter det fokuseres på (lytting, snakking, lesing, skriving), og de intellektuelle utfordringene elevene får i denne prosessen. Det er enklere å be elevene gjengi informasjon («*When was the American Revolution?*»), og mer utfordrende å bli bedt om å finne hovedinnhold eller bruke lesestrategier for å trekke slutninger («*How would you describe the impact of the American Revolution?*»). Bruk av lesestrategier beskrevet mer detaljert i en tidligere artikkel her i Bedre Skole (Brevik, 2014).

Differensiering av læringsmiljøet handler om at elever skal oppleve et godt og tilpasset læringsmiljø som tar hensyn til deres erfaringer og forkunnskaper. I engelsk kan det handle om å sette sammen grupper hvor elevene føler seg trygge nok til å snakke engelsk, eller å ha en assistent som ekstra støtte for elever som har behov for mer modellering, gjennomgang av en tekst, eller tettere oppfølging. Differensiering av læringsmiljøet kan forbedre situasjonen for enkeltelever eller hele gruppen, blant annet ved at de opplever at det er gode muligheter for å være muntlig aktiv selv for elever som synes det er skummelt å snakke engelsk.

Differensierte engelsktimer

Elevenes rett til tilpasset opplæring ut fra egen mestring og behov, kombinert med skepsisen til mestringsgrupper, får en til å spørre seg hva som kjennetegner differensierte engelsktimer. I hvilken grad bidrar inndeling i grupper til differensiering

i engelsktimene? Er differensiering i delingstimer annerledes enn i mestringsgrupper? Opplever elever som har engelsk i mestringsgruppene dette som negativt eller positivt? Det er disse spørsmålene som stilles i masterstudien til Mina Trygg Solberg (2017). Målet med studien var å undersøke hvordan lærerne differensierte engelskundervisningen når de hadde færre elever i engelsktimene, og om det var forskjeller mellom differensiering i delingstimer og mestringsgrupper.

For å finne ut av dette brukte Solberg (2017) videodata og spørreskjemaer fra engelskundervisning på 9. trinn i LISE-studien. Videoene ble filmet i sju ulike klasserom, i fire til seks påfølgende engelsktimer. Dette designet bygger på en større videostudie på 8. trinn, *Linking Instruction and Student Achievement* (LISA) med to små kameraer i hver ende av klasserommet, pluss mikrofoner som fanget lyd fra både lærere og elever, i tillegg til at elevene fylte ut et spørreskjema om undervisningen. Videodataene ble analysert ved hjelp av *the Protocol for Language Arts Teaching Observations* (PLATO 5.0). For detaljert beskrivelse av designet, se Klette, Blikstad-Balas, & Roe (2017 i trykk).

Blant de sju engelskklassene som ble filmet i LISE, brukte tre av dem gruppeinndeling. Disse var på tre forskjellige skoler i tre ulike fylker. To av skolene hadde delingstimer i engelsk en dag i uken i tillegg til undervisning i hel klasse. I delingstimerne var elevene delt tilfeldig i to heterogene grupper. Den tredje skolen brukte dynamiske mestringsgrupper, der elevene ble fordelt i mer homogene grupper basert på kriteriene selvstendighet, arbeidsvaner og hvordan de jobber for å tilegne seg faglig kunnskap. All engelskundervisning ble gjennomført i mestringsgruppene.

Videoopptakene fra gruppetimene i engelsk utgjorde til sammen ti undervisningstimer: to timer ved skole 1 (en delingstime i hver gruppe), fire timer ved skole 2 (to delingstimer i hver gruppe), og fire timer ved skole 3 (to timer i hver mestringsgruppe). Filmene ble først analysert etter Tomlinsons (2014) fire kategorier for å identifisere ulike typer differensiering i delingstimene og mestringsgruppene.

Deretter ble filmene analysert i programmet *InterAct* for å gjøre dypere analyser av hva som kjennetegnet differensieringen i de ulike gruppene.

Her ble fire kategorier fra PLATO brukt: hva som kjennetegnet samtaler mellom lærer og elever (klasseamtale), hvilke tekster som ble lest og hvordan de ble brukt, samt om elevene skrev tekster selv (tekstbasert undervisning), i hvilken grad fagbegreper ble brukt for at elevene skulle forstå innholdet i timene (begrepsmessig støtte), og vanskegraden på oppgavene og aktivitetene (intellektuelle utfordringer).

Klare forskjeller

Resultatene fra analysen til Solberg (2017) viste klare forskjeller på delingstimene og mestringsgruppene. Mens differensieringen i delingstimene var knyttet til innhold og produkt, handlet differensieringen i mestringsgruppene om læringsprosess og læringsmiljø. Det klareste funnet var at vi observerte lite differensiering i delingstimene samtidig som vi så tydelig gjennomført differensiering i mestringsgruppene.

Delingstimer: noe differensiering av innhold og produkt

Delingstimene ble stort sett gjennomført som identiske timer i begge gruppene ved begge skolene. Elevene jobbet med det samme innholdet, og de ble bedt om å lage de samme produktene i tilsvarende aktiviteter i begge gruppene. Ved begge skolene jobbet elevene med tekster, både skjønnlitterære og fagtekster, og de hadde grammatikkundervisning.

Ved den ene skolen var det likevel noe differensiering i form av innhold og produkt i to av de fire delingstimene, hvor elevene i tillegg til å jobbe med tekster og grammatikk holdt muntlige presentasjoner om USA. De kunne velge om de ville presentere for alle elevene eller kun for læreren, noe som handler om produkt-differensiering. Selve innholdet i presentasjonen ble også differensiert ved at elevene kunne velge å fokusere på *The Media* eller *Native Americans* innenfor samme tema (USA). Dette viser at selv om vi kun observerte differensiering i denne ene situasjonen, ble både *innholds- og produkt-differensiering* gjennomført, og det å legge presentasjoner til delingstimene ivaretok argumentet om at hver elev fikk mer tid til å snakke engelsk enn de ville fått i hel klasse.

Mestringsgrupper: tydelig differensiering av prosess og miljø

I mestringsgruppene var det tydelig differensiering av engelskundervisningen i begge timene i begge gruppene. Sammenlignet med delingstimene ved de to andre skolene, var det interessant å se at i mestringsgruppene var det ingen differensiering med hensyn til innhold og produkt, men i stedet ble læringsprosessen og læringsmiljøet differensiert. I begge mestringsgruppene leste elevene de samme to engelske novellene og fikk de samme oppgavene knyttet til teksten. Dette indikerer at læreren hadde tro på at alle elevene, uavhengig av engelskkompetanse, hadde mulighet til å lese og forstå novellene – ved å differensiere undervisningen og dermed elevenes læringsprosess og læringsmiljø.

I den mest selvstendige gruppen ble skriving brukt i *læringsprosessen* for å bearbeide og forstå innholdet i novellene. Her jobbet elevene først individuelt og tok notater mens de besvarte oppgavene, og deretter hadde de litterære samtaler om novellene i par og i hel gruppe. Læreren besvarte spørsmål elevene hadde underveis og ledet den litterære samtalen i hele gruppen. Elevene fikk flere oppgaver om novellene dersom de ønsket det. Tidsmessig jobbet denne mestringsgruppen individuelt halve tiden, med litterære samtaler resten av tiden, pluss kort introduksjon og oppsummering av læreren.

I den minst selvstendige gruppen fikk elevene valget mellom å lese novellene individuelt eller lese og diskutere dem i en litterær sirkel. Noen elever satte seg rett i den litterære sirkelen, mens andre startet med å lese individuelt. I løpet av de første 10 minuttene flyttet stadig flere elever seg til sirkelen, og kun to elever jobbet individuelt. I den litterære sirkelen ledet læreren en samtale om novellen, etter følgende prosedyre: en elev leste første avsnitt høyt, og deretter oppsummerte læreren innholdet og stilte spørsmål for å forsikre seg om at elevene hadde forstått innholdet. De gjennomgikk hele novellen på denne måten, og det var frivillig å lese høyt. Likevel inkluderte læreren alle elevene i den litterære samtalen og ba hver elev sette ord på sin tekstforståelse. Tidsmessig deltok elevene i denne mestringsgruppen hovedsakelig i felles litterære samtaler hvor teksten ble brukt

aktivt for å uttrykke og begrunne forståelsen av innholdet.

Vi observerte *differensiering av læringsmiljøet* i den minst selvstendige gruppen, ved at enkeltelever fikk jobbe alene når de ba om det, fremfor å være med i den litterære sirkelen. I tillegg jobbet noen av elevene med en assistent som ekstra støtte i gjennomgangen av novellen i time to.

Mestringsgrupper: Litterære samtaler

Selv om begge gruppene hadde litterære samtaler, var den største forskjellen med hensyn til differensiering at elevene i den mest selvstendige gruppen jobbet mye individuelt og tok notater om tekstene (tekstbasert undervisning). Den minst selvstendige mestringsgruppen deltok hovedsakelig i litterære samtaler om tekstene (klassemøte). Denne gruppen gjennomførte ingen skriving, men de litterære samtalene var kjennetegnet ved at elevene deltok aktivt i dialogen, og at læreren i stor grad bygde videre på elevenes utsagn om novellene.

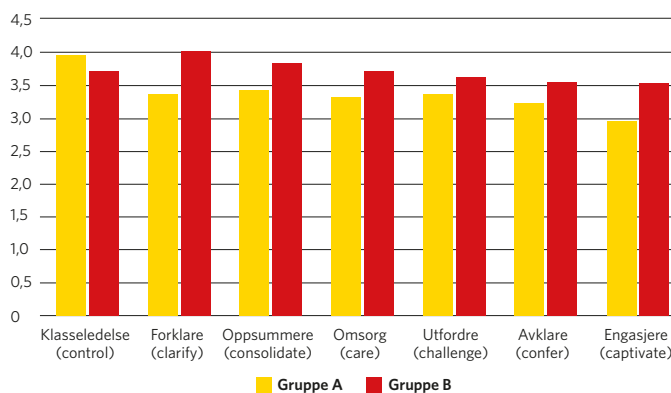
Mestringsgrupper: Utfordringer og støtte

Det var til en viss grad overraskende å se at læreren i begge mestringsgruppene inkluderte spørsmål som krevde analytisk tenkning i form av tolking (intellektuelle utfordringer). Selv om elevene i den mest selvstendige gruppen fikk flere analytiske spørsmål enn den andre gruppen, ble elevene i den litterære sirkelen utfordret gjennom analytiske spørsmål, som elevene besvarte gjennom felles diskusjoner. Alt tydet på at denne læringsprosessen hjalp elevene til å se hvordan de kunne trekke slutninger om innholdet som ikke var eksplisitt uttrykt i teksten. I tillegg introduserte læreren litterære begreper i begge gruppene, som elevene brukte i diskusjonen av tekstene (begrepsmessig støtte). I tillegg snakket både lærer og elever i begge mestringsgruppene primært engelsk i alle timene.

Den ekstra støtten elevene i den minst selvstendige gruppen fikk, var altså primært knyttet til lærerens støtte gjennom hele prosessen. De ble ledet gjennom lesingen, de brukte mer tid på tekstforståelsen og hvert spørsmål, men vanskegraden på de litterære spørsmålene og bruken av fagbegreper ble ikke redusert av den grunn.

Elevenes erfaringer med mestringsgrupper i engelsk

Med tanke på debatten om mestringsgrupper ønsket Solberg (2017) å inkludere elevenes erfaringer med engelsk i mestringsgrupper. Hun brukte spørreskjemaet i LISE-studien (Tripod, 2015), et anerkjent spørreskjema som bidrar med et elevperspektiv på undervisningen. I og med at elevene som hadde engelsk i mestringsgrupper hadde all engelskundervisningen sin i disse gruppene, har vi analysert svarene deres på spørreskjemaet, selv om de ikke ble spurt direkte om mestringsgruppene. Elevene svarte på spørsmål om sju områder. To handlet om hvordan de oppfattet lærerens klasseledelse (control) og omsorg for elevene (care). De andre handlet om engelskundervisningen i form av lærerens forklaringer (clarify), oppsummeringer og tilbakemeldinger (consolidate), faglige utfordringer (challenge), avklaringer og deling av tanker (confer), samt evne til å engasjere (captivate). Figur 1 viser elevenes svar.



Figur 1. Elevenes erfaringer med engelskundervisningen i mestringsgrupper. Gruppe A er den mest selvstendige gruppen. Spørsmålene er organisert i sju områder og skårene er fra 1-5 (uenig-enig).

Svarene viser at elevene i begge mestringsgruppene var godt fornøyd med engelskundervisningen (i snitt mellom 3 og 4). Elevene i den mest selvstendige gruppen var litt mer fornøyd med lærerens klasseledelse, mens den andre gruppen var noe mer fornøyd med hensyn til lærerens omsorg og undervisning. Dette er spesielt interessant i lys av tidligere forskning som ikke har funnet positiv effekt på læring i mestringsgrupper (NOU2016:14; Ogden, 2013; Utdanningsforbundet, 2013). Selv

om denne elevundersøkelsen ikke måler elevenes læring, uttrykker elevene at de er godt fornøyd med engelskundervisningen i form av lærerens forklaringer, oppsummeringer, utfordringer, avklaringer, og evne til å engasjere. Det skulle være liten tvil om at dette er viktige dimensjoner ved elevenes læringsprosess og potensielle utvikling i engelskfaget.

Differensieringens muligheter i engelskundervisningen

Funnene i masterstudien til Solberg (2017) tyder på at bruk av ressurser på å dele klasser i to heterogene grupper (her i form av delingstimer) ikke nødvendigvis bidrar til økt differensiering i engelskundervisningen. Likevel er det viktig å understreke at undervisningen i delingstimene hadde mange kvaliteter og gode relasjoner mellom lærere og elever. Det vi uttaler oss om i denne artikkelen, handler kun om graden av differensiering.

Differensieringen i mestringsgruppene var både gjennomført og tydelig, og elevene uttrykte tilfredshet med engelskundervisningen. Det er derfor fristende å foreslå dynamiske mestringsgrupper som et bidrag til differensiering i engelskundervisningen. Samtidig er det viktig å understreke at vi kun har observert mestringsgrupper ved én skole, og det kan hende at denne læreren ville differensiert engelskundervisningen uansett organisering av elevgruppene.

Vi håper likevel å ha bidratt til debatten om differensiering i engelsk ved å vise at mestringsgrupper ivaretar kravet om differensiering i læringsprosessen, med godt fornøyde elever.

NOTER

- 1 For mer informasjon om tilpasset opplæring, se Utdanningsdirektoratets beskrivelser: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/lareplaner-og-vurdering/>
- 2 Videostudien *Linking Instruction and Student Experiences* (LISE) analyserer undervisning på 9. og 10. trinn skoleårene 2015–16 og 2016–17. LISE-studien kobler videoopptak i engelsk, fransk, norsk, matematikk, naturfag og samfunnsfag ved sju ungdomsskoler med elevdata fra spørreundersøkelser i de filmede klasserommene. Fire til seks undervisningstimer er filmet i hvert fag, noe som gir totalt 300 filmede undervisningstimer. Professor Kirsti Klette er prosjektleder for LISE, med førsteamanuensis Lisbeth M. Brevik som prosjektkoordinator.

LITTERATUR

- BREVIK, L. M.** (2014). Læreres bruk av lesestrategier. En del av den tause kunnskapen. *Bedre Skole*, 4, 40–45.
- BUNTING, M.** (2015). Tilpasset opplæring på videregående nivå – Elever som aktører i eget læringsarbeid. *Bedre Skole*, 1, 39–43.
- COE, R., ALOISI, C., HIGGINS, S., & MAJOR, L. E.** (2014). What makes great teaching? *The Sutton Trust*.
- FOSSE, B. O.** (2014). Tilpasset opplæring, som begrep og virksomhet. I: J. H. Stray & L. Wittek (red.), *Pedagogikk – en grunnbok* (s. 420–436). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- HJELTNES, I., BREVIK, L. M., & KLETTE, K.** (2017). Videoobservasjoner av engelskundervisning på ungdomstrinnet. *Bedre Skole*, 1, 70–77.
- KLETTE, K., BLIKSTAD-BALAS, M., & ROE, A.** (2017 i trykk). Linking Instruction and Student Achievement. *Acta Didactica Norge* (Jubileumsnummer).
- NOU2016: 14.** (2016). *More to gain*. Oslo: Kunnskapsdepartementet [KD].
- OGDEN, T.** (2013). Nivådeling løser ikke differensieringsproblemet. *Utdanning*, 9, 36–37.
- OPPLÆRINGSLOVEN.** (2003). *Organisering av elevene i grupper*. Lov fra 17 juli 1998 nr. 69 Nedlastet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- PROTOCOL FOR LANGUAGE ARTS TEACHING OBSERVATIONS (PLATO 5.0)** (2015). Training and Observation Protocol. Center to Support Excellence in Teaching (CSET), Stanford Universitet, Stanford.
- SOLBERG, M. T.** (2017). *The Differentiated English Classroom: Teachers' approaches to differentiated instruction in group lessons in lower secondary school*. (masteroppgave). Universitetet i Oslo, Oslo.
- TOMLINSON, C. A.** (2014). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners* (2nd ed.). Alexandria, Virginia USA: Pearson Education, Inc.
- TRIPOD EDUCATION PARTNERS.** (2015). *About*. Nedlastet 13. mars 2016 fra <http://tripoded.com/about-us-2/>
- UTDANNINGSFORBUNDET.** (2013). *Nivådeling i skolen*. Nedlastet fra <https://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Vi-mener/Nivådeling1/>



Mina Trygg Solberg er lektor ved Nordberg skole. Hun har master i engelskdidaktikk fra Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo, hvor hun forsket på data fra videostudien Linking Instruction and Student Experiences (LISE).



Lisbeth M. Brevik er førsteamanuensis i engelskdidaktikk ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo, og prosjektkoordinator for videostudien Linking Instruction and Student Experiences (LISE).



Jennifer Luoto er doktorgradsstipendiat ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo, og forsker på data fra norske og finske klasserom i videostudien Linking Instruction and Student Achievement (LISA).

?????



Vegleiinga som ikkje er å oppdrive

■ AV ELIN LEGLAND

Ei masteroppgåva på nynorsk skal handle om det som heiter «veiledning» på bokmål, men forfattaren kjem til kort når det gjeld å finne eit nynorskord for temaet.

Bokmålsordet veiledning er ofte bruk i dialekt uttalt som variantar av «veiledning» og «vegleiing». I nynorsk er ikkje «veiledning» noko ord, ei heller «vegleiing».

I og med «vegleiing» ikkje finst som ord på nynorsk, så såg eg i starten to val: enten skrive oppgåva på bokmål eller velje ei anna oppgåve. Men i og med at eg kunne ha skrive denne oppgåva utan vanskar på bokmål, så meiner eg at det må vere mogleg å gjere eit forsøk på nynorsk og. Trass alt så vil ein finne omgrepet «veiledning» i pedagogisk teori og praksis, vil ein ikkje? Det er heller ikkje slik at eg nødvendigvis må skrive på

nynorsk, i min kvardag kjem kanskje orda lettare på enten bokmål eller engelsk, men i arbeidet med litteraturgjennomgang var det langt mellom dei nynorske artiklane, bøkene og oppgåvene. Og det, saman med det manglande ordet «vegleiing», gjer at eg er nøydd for å prøve å gjere denne studien på nynorsk.

Kan hende det finst andre nynorskord som dekkjer omgrepet – eller kan hende det ikkje er relevant å ha eller bruke dette ordet?

Det er naturleg å gå til «Nynorsk ordliste» for råd, anvisning, rettleiing eller veg – ja, på bokmål ville det gjerne ha blitt kalla «veiledning».



Illustrasjonsfoto/manipulert: ©Scott Hancock - stock.adobe.com

Jakta på eit ord for «veiledning»

Synonymordboken.no er på bokmål og den gjev «råd, anvisning, opplæring og instruksjon» som synonym til «veiledning». Eg fann synonymordbok på nynorsk på internett, men den hadde verken «retteleing» eller «vegleiing» i oppslagsorda sine.

Men synonym er ikkje det same som å omsetje eit ord mellom våre to målformer. Vi ser etter same tyding av eit omgrep.

Utdanningsdirektoratet sin Lexin.udir.no har kort og konsist oversett «veiledning» frå bokmål til nynorsk som «retteleing». Det skulle vere enkelt og udiskutabelt. Og når eg sjekkar orda «rettledning» og «retteleing» frå bokmål til nynorsk på Lexin, så finst dei ikkje. Men dersom eg sjekkar mi utgåve av Gyldendals bokmålsordliste frå 2006, så er dette to bokmålsord godkjend av Språkrådet. Ei anna ordbok på nett, nb.glosbe.com, har ordet «rettledning» i sin bokmålsportefølgje. Det same ordet finn vi hos Språkrådet, som bruker ordet aktivt ved bruk av bokmål:

«I Bokmålsordboka er dysleksi bare forklart som 'lesevanske(r)', mens lyte er forklart som 'feil'

eller 'skavank', med brukseksempelene være uten plett og lyte og kroppslyte. Dette gir ikke noen rettledning» (Språkrådet, 2016). Og digitalordbok ved UIB (2016) har bokmålsordet «rettledning» og bokmålsordet «retteleing». Men, «veiledning» finst bare på bokmål og «vegleiing» finst slett ikkje...

Bør eg ikkje då bare finne meg til rette med ordet «retteleing» og bruke det i oppgåva mi?

Det er noko med mi omgrepsforståing som får meg til å nøle litt. «Retteleing». Eg leitar etter definisjonar. Norsk ordbok, som er ei ordbok for norsk talemål og nynorsk, (UIO 2016) viser til tre moglege tolkningskategoriar av ordet: som råd, i tolking av opplysning, informasjon, hjelp, vederlag eller motyting, som lån, eller som ordning, avgjerd, tilrettelegging eller gjeremål. Ei relativt vid forståing av ordet. «Veiledning» finst ikkje i denne ordlista.

Eg leitte på Google.no etter ein definisjon av ordet og søkte etter «retteleing definisjon». Språkrådet kom opp som alternativ, men det var knytt til ei side der ein gav råd om korleis ein kunne definere fagterminologi og leggje det inn som ein del

av deira terminologiordbok. Vidare søk ga resultat på sida «betydning-definisjoner.com» og hadde i farten oversett «rettleiing» til «veiledning». Ved søk direkte på «rettleiing» i denne basen var det ingen treff til noko, heller ikkje knytt til «veiledning» (www.betydning-definisjoner.com 2016).

Så eg sit her med nokre ordbøker som seier at bokmålsordet «veiledning» er på nynorsk «rettleiing». I talemål er ordet «vegleiing» jamt brukt, eit søk på «vegleiing» i Nasjonalbiblioteket (2016) gjev peikarar til mange fagtekstar og offentlege dokument der ordet «vegleiing» vert brukt. I fagtekstar på bokmål kan vi finne ordet «rettledning», og nokre ordlister seier at «vegleiing» og «rettledning» ikkje finst.

«Veiledning» versus «rettleiing»

For å sjå nærare på dette, vel eg å stille spørsmålet: Har omgrepa «veiledning» og «rettleiing» same innhald?

Mi forståing av omgrepet og bokmålsordet «veiledning» er festa i mi forståing av bokmålsorda «vei» og «lede», der substantivet «vei» på bokmål er tilsvarande «veg» på nynorsk, og peikar mot ei tilrettelagt åre eller rute som er brukt til framkomst, eller ein retning som kan brukast til å ta ein framover, gjerne for å nå eit mål. Bokmålsverbet «lede» er tilsvarande «leie» på nynorsk, og eg forstår det i meininga som å føre, vise veg og følgje. Omgrepsinnhaldet mitt for «veiledning» er tett på slik: «Veiledning» er å vise veg, føre og/eller følgje nokon i ein retning eller på ei tilrettelagt åre, gjerne mot eit mål.

Nynorskordet «rettleie» forstår eg som sett saman av omgrepet «rett» og «leie». Omgrepet «leie» er som i førre avsnitt å føre, vise veg og følgje. Ordet «rett» forstår eg med eit omgrepsinnhald som å vere riktig, vere sant eller ekte i denne samanhengen. «Rett» kan og sjåast på som ei føremon, å kunne ha ein gode til fordel for andre, men eg vel å ikkje trekkje dette inn i denne samanhengen. Mi forståing av omgrepet «rettleiing» vert då å føre, følgje eller vise nokon på ein riktig, sann eller ekte veg.

Ser ein slik på orda «veiledning» og «rettleiing» så peikar det seg ut ein forskjell for meg i

omgrepsinnhald. «Veiledning» fører til ein veg, og «rettleiing» fører til noko som er sant eller ekte. Dermed viser desse orda ikkje til same forståing, og er ikkje heilt samanfallande og samsvarande.

Sundli (2009, s. 160) viser til tilsvarande skilnad på omgrepa: «Ordet veiledning består av delene vei og ledning, og det gir assosiasjoner til at en leder en annen på vegen. Nynorskbegrepet *rettleiing* angir enda sterkere at det er en som vet hva som er rett, og at det finnes en rett vei å ledes på, og svensk *handledning* går enda mer fysisk til verks.»

Ser vi på det engelske språket blir gjerne ordet «guidance» oversett til «veiledning» på norsk (bokmål) (Johannesen, Kokkersvold og Vedeler, 2010, s. 21). «Guidance» har slik eg ser det og eit rom for å kunne vurdere kva som er rett eller kva retning ein vil velje.

Eg vil ikkje prøve å forfekte kunnskap eller forståing av språkhistorie eller språkutvikling på noko høgare nivå. Mi interesse her er å ha eit funksjonelt språk og ordforråd som ligg tett opp til det som vert brukt både daglegdags og fagterminologisk, og som i høgst mogleg grad har eit felles omgrepsinnhald hjå brukarane. Eit språk vi kan bruke og forstå i fellesskap.

Eg ville gjerne kunne bruke ordet «vegleiing» som eit nynorskord i oppgåva mi, eller som eit bruksord som har eit innhald som eg forstår som å «føre, følgje og vise veg i ein retning eller langs ei åre som kan føre mot eit mål» og som direkte oversett frå bokmålsordet «veiledning». Å bruke «rettleiing» vil ikkje høve på same måte, der ein ikkje søker seg fram til «det rette» men heller forskar ut ein mogleg veg.

Alternativet var å bruke bokmålsordet «veiledning» som alt er eit etablert omgrep i det norske språket vårt. Både «vegleiing» og «veiledning» er å finne i bruk i formelle faglege tekstar skrivne på nynorsk, men utan at det har feste i rettskriving. Kan ein då sjå på at det er mogleg at fagleg praksis har akseptert omgrepsbruk, og at bruk og forståing av omgrepet ligg litt føre rettskrivingsreglar og rettskrivingsformer?

LITTERATUR

BETYDNING-DEFINISJONER: <<http://www.betydning-definisjoner.com/i/search.php?q=rettleing>> (lasta ned 10.11.16).

GLOSBE. <<https://nb.glosbe.com/>>

JOHANNESSEN, E., KOKKERSVOLD, E. OG VEDELER, L. (2010): *Rådgivning – tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis*, Gyldendal Akademisk, Oslo.

NASJONALBIBLIOTEK.ET. <<http://www.nb.no/nbsok/search?action=search&searchString=vegleiing&mediatype=currentHit=-1¤tSesamid=&page=0&view=listView&sortBy=ranking&language=&pageSize=10&recordSource=&thumb>>

nailSize=&searchTitle=&removeAllNavigators=false&changeMediatype=true&removeDate=false&dateRange=&imageSearchCriteria.picturedPlace=&imageSearchCriteria.namecreator=&imageSearchCriteria.subjectname=&bookSearchCriteria.authors=&bookSearchCriteria.isbn=&format=Digitalt+tilgjengelig&bookSearchCriteria.subjectname=&movieSearchCriteria.director=&removeAllNavigators=false&customDateFrom=&customDateTo=&language=> (lasta ned 10.11.16)

SPRÅKRÅDET. <<http://www.sprakradet.no/svartabase/?CurrentForm.SearchText=rett>>

tledning&CurrentForm.KategoriFilter=Betydning+og+opphav> lasta ned 3.11.16

SUNDLI, L. (2009). *Veiledning i lærerutdanningen: i går, i dag, i morgon*, i Brekke og Søndena (2009): *Veiledningskvalitet*, Universitetsforlaget, Oslo

SYNONYMORDBOKEN.NO

UNIVERSITETET I BERGEN. <<http://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=>> lasta ned 3.11.16

UNIVERSITETET I OSLO. <[http://no2014.uio.no/perl/ordbok/no2014.cgi?soek=rettleing#ariadne=\[\[190377\],o,|rettleing\[\]\]\]>](http://no2014.uio.no/perl/ordbok/no2014.cgi?soek=rettleing#ariadne=[[190377],o,|rettleing[]]]>) lasta ned 03.11.16



Elin Legland er tilsett som spesialpedagog ved BUP Stord i HelseFonna, og er utdanna master i undervisningsvitenskap ved Høgskulen på Vestlandet, samt logoped og allmennlærer ved Høgskulen i Bergen, Psykologi grunnfag ved Universitetet i Bergen og fag innan Business Administration ved Universitetet i Glasgow.

Elin Legland har bakgrunn innan utdanning- og opplæring i Noreg, Skottland og Qatar med erfaring frå barnehage, grunnskuleutdanning, vaksenopplæring og høgskule/universitet. I tillegg har ho erfaring frå arbeid innan PP-tenesta i Noreg, og no BUP.

SE LEDIGE STILLINGER I UTDANNINGSSEKTOREN HER:

Lærerjobb.no



Barnehager



Skoler



Administrasjon
/ Ledelse



Øvrige
undervisningssteder

Læreplanverket:

Når delene blir viktigere enn helheten

■ AV TOVE ANDERSEN, ERIK GRIMSBØ, HULDA MARIE RØHNE ORSKAUG OG KJERSTI LØKEN ØDEGAARD

Kunnskapsdepartementet er opptatt av at formålsparagrafen og hele læreplanverket skal brukes aktivt i skolehverdagen. Men har man reflektert tilstrekkelig over hvorfor generell del til nå har blitt værende et stebarn i det lokale læreplanarbeidet?

«Vi trenger alle et kompass å styre etter. Verdien skal hjelpe oss å lære, leve og arbeide sammen i en kompleks verden», sa kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen da han sendte forslag til ny generell del av læreplanverket ut på høring (Regjeringen, 2017a). Vi hilser et verdiløft i skolen velkommen, men i forbindelse med en ny generell del kan det være verdt å stille følgende spørsmål: Hvorfor har vi i liten grad tatt i bruk den generelle delen vi tross alt har hatt i over 20 år? Mye av svaret mener vi ligger i økt mål- og resultatstyring.

Behovet for å revidere Kunnskapsløftet, inkludert generell del av læreplanen, ble formidlet gjennom Stortingsmelding 28. Revisjonen skal bidra til bedre sammenheng i hele læreplanverket, fra skolens formålsparagraf til kompetansemålene i hvert enkelt fag, og «øke oppmerksomheten på grunnopplæringens brede dannelsesmandat» (Meld. St. 28, 2015-2016, s. 19). Fra et skolelederperspektiv spør vi om

denne visjonen er realistisk, i en skole hvor det kan synes som om

mål- og resultatstyring gjennom testing og rangering er det som virkelig teller.

En mål- og resultatstyringslogikk vil nødvendigvis medføre en målfor-skyvning mot den delen av virksomheten som er lettest å måle (Roald, 2012, s. 34). Mål- og resultatstyring er et styringssystem basert på såkalt accountability-tenkning (Røvik og Pettersen, 2014, s. 65). Dette vil blant annet si at organisasjoner skal stå (offentlig) til ansvar for resultatene de oppnår, og dette blir legitimert av blant annet idéstrømmen New public management (NPM) med sin markedsorienterte styringslogikk. Grunnopplæringens brede dannelsesmandat er ikke så lett målbart, og det kan være vi må vente en halv generasjon før vi ser fruktene av arbeidet med å danne og utdanne demokratiske og ansvarlige samfunnsborgere. Vil skolepolitikere la ledere og lærere skynde seg langsomt? Har fremtidens samfunn råd til at de lar være?

Ikke alt som teller kan telles

Hva innebærer så grunnopplæringens brede dannelsesmandat? De nye læreplanene skal omfatte tre «tverrgående temaer»: folkehelse og livsmestring,

demokrati og medborgerskap samt bærekraftig utvikling (Regjeringen, 2017b). Elevene skal utvikle forståelse og se sammenhenger på tvers av fag, de skal bli utforskende, innovative, sette ord på og håndtere egne følelser, utvikle et positivt selvbilde, utvikle forståelse av demokratiske prosesser, handle og samhandle bevisst og ansvarlig, samt drøfte og ta reflekterte valg for en bærekraftig utvikling, for å nevne noen av ferdighetene i høringsutkastet. Dette er et møysommelig arbeid med et klart langtidsperspektiv. Resultatene vil ikke synes før lenge etterpå, hvis de i det hele tatt er mulig å måle.

Et styringssystem basert på accountability er et system preget av mangel på tillit til profesjonsutøvere, hvor kontroll fremstår som selve hovedkjennetegnet (jf. Røvik og Pettersen, 2014, s. 66). Dessverre er det vanskelig å kontrollere helheten i virksomheten, med mindre man har svært store ressurser til rådighet, og langt vanskeligere er det altså å kontrollere den langsiktige effekten av skolens bidrag til danning og demokrati. Slike kompetanser er vanskelige å måle, i motsetning til for eksempel resultater på nasjonale prøver og internasjonale undersøkelser. Stortingsmeldingen sier riktignok at «faglig læring kan ikke isoleres fra sosial læring» (Meld. St. 28, 2015-2016, s. 22). Men samtidig understrekes det at sosiale ferdigheter ikke skal

inkluderes i fagenes kompetansemål i større grad «fordi disse ferdighetene ikke bør legges til grunn i vurderingen av elevens kompetanse i fag [...] Karakterer skal kunne påklages og etterprøves av andre, og vurderingene som legges til grunn må derfor knyttes til faglig måloppnåelse» (Meld. St. 28, 2015-2016, s. 23).

Resultatet av dette kan bli at man, ironisk nok, ikke finner plass til den generelle delen av læreplanen når man legger lokale læreplaner for det enkelte fag. Det er naturligvis langt enklere å vurdere om en elev kjenner forholdet mellom Norges ulike styringsorganer enn om eleven evner å løse komplekse utfordringer i samarbeid med andre, om eleven utviser respekt og toleranse og om eleven foretar bærekraftige hverdagsvalg. Vi er ikke i tvil om hvilke av disse kompetansene det norske samfunnets videre eksistens hviler på, og vi kan bare håpe at det finnes rom for disse også i fagenes læreplaner – selv om de ikke lett lar seg teste isolert.

«Alle fag er dannelsesfag», sa Røe Isaksen i Morgenbladet 8. april 2016, men bærer regjeringens melding preg av denne innstillingen? Vil ikke målforskyvingen mot den delen av virksomheten som er lettest å måle, slik Roald (2012) beskriver, fortsatt gjøre seg gjeldende?

Helheten er mer enn summen av delene

Kunnskapsdepartementet er opptatt av at formålsparagrafen og hele læreplanverket skal brukes aktivt i skolehverdagen. Erkjennelsen av at læreplanverket som helhet skal være noe mer enn summen av fagenes kompetansemål, burde danne et godt utgangspunkt for å utvikle demokratiske medborgere. Fornyelsen av generell del av læreplanen skal «bidra til et mer helhetlig læreplanverk, oppdatert og aktualisert for dagens og fremtidens samfunn» (Meld. St. 28, 2015-2016, s. 19). Det vises til forskning som tyder på at generell del og «Prinsipper for opplæringen» i liten grad er en del av det lokale arbeidet med lærepla-



ner under Kunnskapsløftet. I stedet for å se på helheten i læreplanverket, tar mange skoler utgangspunkt i kompetansemålene i fagene når de planlegger og gjennomfører opplæringen (ibid.). Spørsmålet blir om skolemyndighetene har reflektert tilstrekkelig over hva som kan være årsaken til at generell del har forblitt et stebarn i lokalt læreplanarbeid? Kan det handle like mye om den accountability-mentaliteten skoleeiere og skoleledere er underlagt som om hva som står i fagenes kompetansemål?

I høringsutkastet til «Overordnet del – verdier og prinsipper» sto det



Illustrasjonsfoto: ©donatas1205 - stock.adobe.com

at den «beskriver det forpliktende grunnsynet som skal prege og støtte pedagogisk praksis i skolen» samt at alle som arbeider i opplæringen «plikter å la dette grunnsynet gjennomsyre deres arbeid med planlegging, gjennomføring og videreutvikling av all opplæring [...]» (Regjeringen, 2017b). Selv om dette er forskriftsfestet og aldri så forpliktende på papiret, er det vanskelig å påvise hvorvidt en skole lar dette grunnsynet gjennomsyre sitt arbeid. Når myndighetene utøver kontroll, gjennom for eksempel tilsyn, er den preget av sjekklistor og skriftlig dokumentasjon av rutiner som viser at skolen driver lovlig praksis, basert på en minimumsstandard. Det er fremdeles lite veiledning på om skolen som helhet driver god og bærekraftig praksis i tråd med generell del. Delene fremstår som viktigere enn helheten.

Lederes insentiver og eieres forventninger

Ledelse fremheves gjerne som både roten til og løsningen på problemer i skolen (jf. Møller, 2014, s. 150). Det er ingen tvil om at skoleledere befinner seg i et «krysspress av forventninger» (Møller, 2004, s. 187). Dette anerkjennes også i Stortingsmelding 28: «Skoleledelsens ansvar er omfattende. Det er mange hensyn som skal ivaretas, tiden skal disponeres mellom faglig og pedagogisk støtte på den ene siden og resultatoppfølging, tilsyn og kontroll på den andre siden» (Meld. St., 28 2015-2016, s. 68). Spørsmålet er om resultatoppfølgingen tar for mye plass, og om den følger opp det vi vet har betydning for elevenes læring.

Vi vet at noen skoleeiere opererer med lederkontrakter hvor for eksempel resultater på nasjonale prøver og nye skolebidragsindikatorer oppmuntrer til vektlegging av kortsiktige resultater, framfor å bruke tid på pedagogisk ledelse og arbeid med det bredere samfunnsmandatet. Selv om det er læreren som har størst mulighet til å påvirke elevenes læringsutbytte, over skoleledere en potensielt sterk indirekte påvirkning. Fra forskning innen utdanningsledelse vet vi at den formen for ledelse som har sterkest innvirkning på elevenes læring, er den som er tett knyttet til skolens kjernevirksomhet, nemlig undervisning og læring. (jf. Robinson, 2011, s. 15, Qvortrup, 2012, s. 12, Spillane, 2013). Legger vi dette til grunn, er skolelederes insentiver av stor betydning for hvorvidt kunnskapsministeren vil lykkes i sitt dannelsesprosjekt.

Stortingsmeldingen gir riktignok et signal om fornyet og økt tillit til aktører i skolens ulike ledd, uttrykt

som at «både skoleledere og lærere samarbeider om å ta mer aktivt og mer strategisk grep om forvaltningen av eget kunnskapsfelt i et komplekst kunnskapslandskap» (Meld. St. 28, 2015-2016, s. 68). I tillegg til å fremheve denne formen for distribuert ledelse, understreker Kunnskapsdepartementet den viktige rollen ledelsen har i læringsarbeidet:

God skoleledelse forutsetter faglig legitimitet, og god ledelse prioriterer utvikling av samarbeid og relasjoner for å bygge tillit i organisasjonen. Skolens ledelse skal gi retning for og tilrettelegge for elevenes og lærernes læring og utvikling. (Regjeringen, 2017b)

James P. Spillane (2013) viser til at de forventningene myndighetene/skoleeierne har til skolen er med på å prege selve infrastrukturen i organisasjonen. Dersom vi skal kunne utøve skoleledelse som virkelig har en effekt på elevenes læring, må vi i økende grad designe den sosiale strukturen i skolen som en infrastruktur for ledelse av læring (ibid., s. 69). Derfor er det viktig at for eksempel elevresultater brukes til å hjelpe elevene og legge til rette for god undervisning, og ikke som utgangspunkt for å utpeke helter og synderbukker i Skole-Norge.

Kortsiktig tenkning til en høy pris

Skoleledere befinner seg i den kontinuerlige spenningen mellom drift og utvikling; mellom kortsiktige og langsiktige oppgaver (Irgens, 2012). I skolehverdagen kan driftsoppgavene, de kortsiktige, løpende oppgavene, lett få mest oppmerksomhet, mens utviklingsoppgaver stadig kan bli

fortrengt. Resultatstyring vektlegger oftest resultater på kort sikt: resultater fra nasjonale prøver, PISA, elevundersøkelser osv. Vi risikerer dermed at rektor ender opp som «a man who knows the price of everything and the value of nothing», for å sitere Oscar Wilde.

Med skiftende skolepolitikere i førersetet, er det vanskelig å se de lange linjene og de langsiktige effektene av tiltakene man starter opp. Forskning på langsiktige effekter av politisk initierte tiltak i skolen vil kunne gi langt andre funn enn forskning på hva som gir gode umiddelbare, kortsiktige resultater; som et årskulls oppgang eller nedgang på ulike tester. Men mens det er politisk sprengkraft i de kortsiktige resultatene, er det tidkrevende å studere langtidseffekter, og ikke minst mer metodisk utfordrende, siden det er mange faktorer som kan virke inn på resultatet.

NPM preges av markedsorientering og en bestiller–utfører-modell, og i skolen har dette gitt seg utslag i konkurranse mellom skoler, rapportering av resultater, bruk av insentiver som prestasjonslønn og «pengene følger eleven»-prinsipper. Det er også ironisk at bruker- og klientfokus i NPM-orienterte styringslogikker kan fortrenge rollen som ansvarlig borger og dermed undergrave lokaldemokratiet (Roald, 2012, s. 34). Det gjenstår å se hvorvidt implementeringen av reviderte læreplaner vil gå lettere i skoler hvor skoleeier allerede har markert avstand til arven fra New Public Management gjennom tydelig verdistyring. Men dersom en kursendring i norsk skole i retning økt verdistyring skal være realistisk, forutsetter det en endring i styringsfilosofi hos skoleeiere og skolemyndigheter.

Fra kunnskapsløft til verdiløft?

Man kan ikke løsrive myndighetenes forventninger til skoleeiere, og skoleeieres krav til skoleledere, fra lærernes arbeid i klasserommet. I et samfunn som til dels preges av overmåling er det en kjensgjerning at du også får det du måler (Jacobsen og Thorsvik, 2013, s. 60). Læreres evne til å implementere verdigrunnlaget fra generell del i skolehverdagen kan bare utvikles dersom alle ledd i skolen anerkjenner at det ikke kun er det målbare som kan og bør vurderes og utvikles. Bare da kan man unngå at generell del forblir et fata morgana; en speiling i horisonten bak tester og målinger. Og bare da tar skolen sitt samfunnsoppdrag på alvor gjennom å utvikle demokratiske borgere som er i stand til å løse komplekse utfordringer i samarbeid med andre, og, som formålsparagrafen fastslår, åpne dører mot verden og framtida.

Dannelse av demokratiske medborgere gir kanskje ikke resultater og positiv medieomtale på kort sikt, men til sjuende og sist er det dette som er selve eksistensgrunnlaget til et

demokratisk samfunn slik vi kjenner det. Fremtidens skolepolitikere må ta inn over seg sammenhengen i hele skolens infrastruktur dersom skolen

skal få sitt verdiløft. Hvis ikke går det med elevenes dannelsesreise som med Peer Gynts, der «att og fram er like langt; inn og ut er like trangt».

LITTERATUR

- HARRIS, A.** (2008). Distributed leadership: According to the evidence. I: Journal of Educational Administration, 46(2).
- IRGENS, E.J.** (2012). Profesjonalitet, samarbeid og læring. I: K. Roald, G. Langfeldt og J.S. (Red.), Skoleeier som kvalitetsutvikler. Hvordan kommuner og fylkeskommuner skaper gode læringsresultater (s. 204-218). Oslo: Kommuneforlaget.
- JACOBSEN, D.I. OG THORSVIK, J.** (2013). Hvordan organisasjoner fungerer. Bergen: Fagbokforlaget.
- MELD. ST. 28** (2015-2016). Fag – fordypning – forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet.
- MØLLER, J.** (2004). Lederidentiteter i skolen. Posisjonering, forhandlinger og tilhørighet. Oslo: Universitetsforlaget.
- MØLLER, J.** (2014). Ledelse som masteridé i norsk skole sett i et internasjonalt perspektiv. I: K.A. Røvik, T.V. Eilertsen og E.M. Furu (Red.), Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering (s. 147-165). Oslo: Cappelen Damm.
- QVORTRUP, L.** (2012). Dette vet vi om skoleledelse. Oslo: Gyldendal.
- REGJERINGEN** (2017a). Verdiløft i skolen. Pressemelding nr. 40, datert 13.3.2017: <<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/verdiloft-i-skolen/id2542689/>> [nedlastingsdato 14.3.2017].
- REGJERINGEN** (2017b). Overordnet del – verdier og prinsipper. Høringsutkast fra Kunnskapsdepartementet 10.03.17: <<https://www.regjeringen.no/contentassets/ac-9720408d464a83a7926f33dbcb7616/horingsutkast-fra-kunnskapsdepartementet-10.03.17-overordnet-del---verdier-og-prinsipper.pdf>> [nedlastingsdato 14.3.2017]
- ROALD, K.** (2012). Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring. Når skole og skoleeigar utviklar kunnskap. Bergen: Fagbokforlaget.
- ROBINSON, V.** (2011). Student-centered leadership. San Francisco: Jossey-Bass.
- RØVIK, K.A. OG PETTERSEN, H.M.** (2014). Masterideer. I: K.A. Røvik, T.V. Eilertsen og E.M. Furu (Red.), Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering (s. 53-86). Oslo: Cappelen Damm.
- SPILLANE, J.P.** (2013). The practice of leading and managing teaching in educational organisations. I: Leadership for 21st Century Learning. Educational Research and Innovation. OECD Publishing.



Tove Andersen er lektor med master i flerkulturell og internasjonal utdanning. Hun er kontaktlærer i en innføringsklasse ved Strømmen videregående skole, og arbeider også med særskilt norskopplæring. Tidligere har hun lang erfaring fra voksenopplæring og grunnskole. Hun er nå masterstudent i utdanningsledelse ved UiO.



Hulda Marie Røhne Orskaug er utdannet journalist og cand.mag. med engelsk, tysk og sosialantropologi i fagkretsen. Hun underviser i språk og samfunnsfag ved Hamar Katedral-skole, hvor hun er fagkoordinator for engelsk og fremmedspråk. Hun er nå masterstudent i utdanningsledelse ved UiO.



Erik Grimsbø er spesialpedagog og adjunkt med fagdidaktikk i medier og kommunikasjon. Han er undervisningsinspektør ved Bjørnsveen ungdomsskole i Gjøvik. Han har for tiden permisjon fra masterstudiet i utdanningsledelse ved UiO.



Kjersti Løken Ødegaard er undervisningsinspektør ved Raufoss ungdomsskole og masterstudent i utdanningsledelse ved UiO. Hun har tidligere vært lektor i videregående skole med fagene religion og etikk, engelsk og fransk.

Risiko og undervising

– eit forsvar for den undervisande lærar

■ AV ROAR ULVESTAD

Å erstatte «undervising» med «læring» har gjort noko med læraren si rolle- og sjølvforståing. Eit argument for ikkje å vrake undervisningsomgrepet er at det peikar på sider ved læraren som aldri vil gå ut på dato. Samtidig set det den konkrete eleven og læring i første rekke.

Mellom dei omfattande forventningane som er i dag til lærarrolla og læraren si tradisjonelle identitets- og sjølvforståing er det ei markant spenning. Særleg problematisk er det for mange å forvalte oppdrag og fag innanfor det språket og dei styrings-systema som kom med sist reform, Kunnskapsløftet. Dette skulle bli ein *literacy*-reform, noko som mellom anna inneber sterkare fagleg tydeleggjering, gjennom å erstatte «kunnskaper og ferdigheter» med *kompetanse*-omgrepet og sette fokus på grunnleggande dugleikar. I praksis har det òg blitt ein styringsreform med uklare skilje mellom fagstyrkande språkbruk og styrande språkbruk.

Denne koplinga mellom pedagogikk og politikk er svært problematisk. Den pedagogiske grunnsituasjonen eg dagleg forvaltar, vert av utanforståande definert i vendingar som gjer vald på alt det vakre og vesentlege som til dagleg kan bli skapt i møte mellom menneske som tek kvarandre på alvor.

Det å arbeide ut frå gode kompetansemål som elevane forstår og kan

identifisere seg med, og sjølv kunne velje fagstoff og metodar ut frå eigne fag- og forskingskunnskapar, er i utgangspunktet ein draum for ein pedagog.

Kompetansemålspraksis er meint å vere ein etisk garantist for at «elevane lærar det dei skal». Vi har fått ei dreining frå det undervisande lærarsubjekt til det lærande elevsubjekt. Dette har òg ein god intensjon. *Læring* har tatt over for *undervising*. Læring som omgrep er diverre so hult, at ulike interessentar legg ulikt innhald i det. Her byrjar vanskane.

Politikarane vil ha pålitelege mål på forhold mellom *input* og *output* i læringssituasjonen, for å kunne styre mest mogleg rasjonelt og få mest mogleg att for pengane som vert brukt på skule. Dette er sjølv sagt ei legitim og ansvarleg handling, men vi ser at det er vanskeleg å finne gode indikatorar for kva som er «god læring», og at det ofte blir valt indikatorar som er lette å talfeste, som karakterar.

Dei fleste lærarar vil ha meir tid til eleven og framsnakkar relasjonen si tyding for god læring, men vert i



liten grad høyr. Dei fleste lærarar har nok òg haldninga at måling av enkle kvantitative mål berre dekker eit utdrag av det eleven held på med. Det er nok fordi ein kvar dag ser all den gode læringa og alle dei meningsfulle aktivitetane som ikkje gjev eintydige utslag på det som vert målt.

Eg vil med støtte og inspirasjon frå Gert J.J. Biesta si bok *Utdanningens vidunderlige risiko* peike på eit par sider ved denne endringa vi har hatt, der vi i større grad snakkar om læring enn undervising og slik sett har endra både elev- og lærarrolla. At eleven har det bra på skulen og realiserer den



breidda av mål som er i planverket, er utenkeleg utan eit myndig og medvite lærarsubjekt. Ved å rehabilitere omgrepet «undervising» og tilføre det litt «tapt glans», kan vi kanskje og friske opp nokre basale innsikter om sjølve læringssituasjonen.

Biesta peikar tidleg på at «lærings-situasjonen» er svært sårbar, og at vi ikkje kan setje denne til side med styringsgrep. For å navigere i denne sårbare situasjonen skisserer han ei lærarrolle som er fylt av både sensibilitet, handlekraft og dømmekraft, utan å vere sentimental eller maktsjuk. Korleis kvaliteten er på møtet mellom

lærar og elev, er er heilt avgjerande for om det skjer vesentleg læring eller ikkje. Det å ta undervisningsomgrepet tilbake er å minne om basale føresetnader for læring som ikkje er vilkårleg. Vi kan ikkje resignere på læraren sine vegne. Om vi er villige til å gje opp tanken om at læraren har noko å undervise i, og at elevane har noko å lære av lærarane sine, er det berre å pakke saman.

Læraren har alltid arbeidd fram mot å gjere seg sjølv overflødig, gjennom å bidra til eleven sin vekst på mange ulike område. Noko må skje. Noko må verte utvikla. Noko må

kome til eleven som ikkje var der frå før. Dette «noko» er ferdigheiter. Det er kunnskapar. Og sist, men like vel først: det er meining, noko som eleven gjer til sitt eige. Idealet er at gjennom undervisinga skal eleven utvikle sjølvstende og dei indre og ytre reiskapane som skal til for å klare seg i verda.

Som Per Tore Dalen også uttrykker det, blir eleven «dannet til de mennesker de blir gjennom å tilegne seg kulturens praksisformer» (Bedre Skole nr. 2, 2014, s. 90).

Utan læraren som den skjervheimske «deltakar og tilskodar» får eleven heller ingen å spele ball med. Undervisningsomgrepet gjer plass til både det ansvarleg lærarsubjekt som representant for ein kultur, og den naudsynnte dialogpartnaren som eleven treng for å vekse inn i vaksensamfunnet. Dette er grunnleggjande komponentar som ikkje passar like saumlaust inn i læringsomgrepet.

Møtet mellom menneske er avgjerande for kva som vert lært, og kva meining som vert skapt. Ekte meining vert skapt gjennom kommunikasjon og dialog, gjennom ein refleksiv praksis der vi analyserer konsekvensane av handlingane våre før vi går vidare. Møta som er mellom menneske i skulen er og blir etiske hendingar i stort og smått. Menneske som ikkje sjølv har valt kvarandre, skal vere i lag og arbeide mot formål som er definert av andre. I dette møtet er det mange spenningar som må verte konfrontert og jobba med. Det er ein lang, frustrerande og tung veg utan store garantiar.

Målstyring og kjensla for individet

Den kompetansemålstenkinga skulen er prega av, står i eit markant spenningsforhold til den sårbare kvardagen, som er fylt av konkrete

menneske som står i ei uoversiktleg mengde av personlege kontekstar. Gjennom planar som er like for alle, med kriterium som er like for alle, og med mål som er like for alle, har vi laga ein strategi som tilsynelatande ser sterk, føreseieleg og sikker ut. Vi har ein styringsmodell som gjennom styring og styringsdokument som er individ- og kontekstblinde, lagar ein svært forenkla modell av skulekvardagen og «læring». Ein modell der det sårbare og risikofylte ikkje er fullt ut forstått.

Biesta hevdar at når eit system på denne måten hever elevsubjektet sin konkrete situasjon, hindrar vi eleven i å vekse på eigne vilkår.

Om vi aksepterer denne tankegangen, treff vi her på eit stort paradoks: den målstyringsmodellen som etter kvart har blitt universell, er meint å vere individretta og individfokusert. Samstundes gjer den vald på subjektet gjennom å underkaste det minutiøst utforma prosedyrar som skal leie fram mot «læring». Desse «prosedyrane» vert og ofte forankra i utvalt forskning og lettvinnt omgang med evidensomgrepet.

Per Tore Dalens kommentar om det språket som blir brukt i samanheng med målstyring passar godt inn i denne samanhengen:

Det høyrer til den byråkratiske individualismens natur at makt må kamufleres med begreper som pretenderer å ha samfunnsvitenskapelig legitimitet og dermed uimotsigelig autoritet. Men noen slik autoritet kan ikke samfunnsvitenskapen påberope seg, heller ikke «management-vitenskapen». Det er en fiksjon, men en nødvendig fiksjon hvis den moderne

liberalismen skal opprettholdes. (Bedre Skole nr. 2, 2014, s. 90).

Vi har dermed fått ein kollektivism som med individets beste for auger gjer vald på individet. Den individualiseringa skulen er prega av, er meint å styrke eleven si «læring». Å individualisere er i ordets mest positive tydingar ifølgje Biesta å vrake «læring» og rehabilitere «undervising» og dermed setje den pedagogiske grunnsituasjonen i sentrum, med all den risiko det måtte innebære.

Kven er den undervisande lærar?

For at ein lærar skal kunne kalle seg «lærar», er det avgjerande at ho/han er audmjuk for alt som måtte vere i den andre. Risiko er ein føresetnad for vekst og utvikling, og det er avgjerande å skape opne situasjonar prega av deltaking og demokrati. Kvaliteten på handlingane og samhandlinga avgjer om det vert utvikla reell ny kunnskap hos den andre.

Med støtte i Dewey seier Biesta: «Kun den deltagelse som vi alle har interesse av, og der noe står på spill, vil kunne bidra til en løpende dannelsen av en felles, delt verden. En verden der alle kan delta på sin måte.»

Han understrekar likevel læraren sitt særskilte ansvar for å skape desse «risikofylte situasjonane», og at læraren har ei heilt anna grunnrolle enn dei andre deltakarane. Her må vi ikkje ha samanfall mellom «å skape» og logistikk og klasseleiing. Det bør vere noko meir. Læraren må vere ein som bringer noko vesentleg inn i situasjonen. Han hevdar at vi ved å bytte ut «undervising» med «læring» mister taket i læraren sitt særskilte ansvar, og at bruken av «læring» har minskapresisjonsnivået, ikkje styrka det.

I ein fin passasje demonstrerer Biesta med å vise til kva Sokrates skriv om kvifor læraren er viktig:

Legger du merke til at du tværet ut det polemiske argumentet? At mennesket hverken kan undersøke det han vet, eller ikke vet. Han kan ikke undersøke det han vet, for han vet det, og det trenger ingen undersøkelse, og heller ikke det han ikke vet, for han vet ikke hva han er på jakt etter.

Møtet mellom lærar og elev er eit møte mellom både det eg ikkje er og det eg er. Det er ein asymmetri i erfaring og kunnskap, og vi ønsker å tilføre noko som ikkje er hos eleven frå før. Den eksistensielle posisjonen deler vi. Fellesskapet i den eksistensielle situasjonen er vegkrysset der vi møtest. Våre grunnleggande behov om tryggleik. Våre ønske for eit godt og langt liv med god psykisk og fysisk helse. Frykten vår for det tilfeldige, ulukka som kan lure rundt neste sving.

Om vi trur at eleven har alt i seg, og naturleg vil blomstre og utvikle seg om vi trer til side, er det mest av alt ønsketenking og kvit magi. Biesta: «[...] den lærende utgjør i seg selv ikke forutsetning for å forstå sannheten».

Relasjon, risiko og skilnaden på lærar og «lærar»

Føresetnadane for at den lærende skal få kunnskap han ikkje har, er relasjonelt betinga. Denne prosessen er risikofylt og kan ikkje bli produsert etter stramme kriterium. Først med ein viss risiko opnar vi faktisk opp for kreativitet og at noko uventa og nytt kan skjje. Biesta seier at det å vere

lærer er ein *sporadisk prosess*. Det er ein identitet vi må fornye frå situasjon til situasjon. Med interesse, kunnskap, fridomsrom og pedagogisk dømmekraft kan vi lage situasjonar som opnar seg og blir noko reelt og gyldig for dei som er med.

Heilt til sist eit lite sidespor, som passar fint som avrunding av desse lause refleksjonane med røter i boka til Biesta: Bruno Latour har skrive mykje om korleis kunnskap vert utvikla i det sosiale rom. Han påpeiker at det er ingen automatikk at vi som ustrukturert gruppe klarer spranget frå «*matters of fact*» til «*matters of concern*». Læraren har ei særskilt rolle.

I det pedagogiske møtet samhandlar vi gjennom å prøve tolkingar av verda på kvarandre, og å setje fakta inn i forståingsrammer med ein viss stringens og konsistens. Mange

brukar informasjonssamfunnet til å svekke læraren si tyding, gjennom overflatiske utsegner som «all kunnskap er bare et googlesøk unna». Eg vil hevde at læraren aldri har spelt ei større rolle, nett fordi all kunnskap er berre eit googlesøk unna. Å navigere i eit uendeleg informasjonsreservoar er mykje meir krevjande for det lærande individet enn å sjonglere med knappe kjelder. Vi treng å vere det som mellom anna professor Tom Are Trippstad ved Høgskulen i Bergen kallar den «glokale» lærar, som har fag- og

menneskekunnskap og som evner å orientere seg i informasjonssamfunnet sine kunnskapsøkonomiar.

Å orientere seg i uhorvelege kunnskapsmengder fristilt frå alle etiske hierarki er krevjande, og vi har kanskje aldri trengt læraren meir. Måten vi forvaltar menneskemøtet gjennom faga våre og gjennom det blir gyldige menneskelege og faglege autoritetar er heilt avgjerande for at læring blir noko anna enn fragment av kunnskap som vi er ferdig med i den er dokumentert og vurdert.



Roar Ulvestad er lektor i norsk og lærar på Rothaugen skole i Bergen. Organisasjonstillitsvalgt Utdanningsforbundet Bergen. Han er òg medlem i Utdanningspolitisk utvalg, Utdanningsforbundet

BEDRE SKOLE

Du finner oss på www.utdanningsnytt.no/bedre-skole

 facebook.com/tidsskriftetbedreskole/

 [@BedreSkole](https://twitter.com/BedreSkole)

Foto: © fotolia.com

Linjer med liv i

Henrik Thaulow

Levende linjer. Levende tanker.

Formtegningsøvelser i grunnskolen

Antropos forlag

203 sider

AV MARKUS LINDHOLM

FORSKNINGSLEDER, NIVA

For hundre år siden utga D'Archy Thompson boka «On Growth and Form». Thompson var en pioner innen matematisk biologi, og boken har blitt stående som en utfordrende murstein for all biologisk tenkning, ved å hevde at matematiske forhold er essensielle for både organiske strukturer, artsdannelse og evolusjonære endringer. Jeg må medgi at jeg ikke har gravd meg til bunns i verket, men i stedet stadig fortapt meg i mengdene av fascinerende mønstre og former som Thompson viser.

Jeg måtte tenke på Thompson da jeg fikk Henrik Thaulows *Levende linjer. Levende tanker* i hendene. For selv om bøkene har forskjellig retning, drives også Thaulows bok av den samme fascinasjonen over alle slags forbløffende proporsjoner, tallforhold og mønstre som preger livet på jorden – av det man kanskje kunne kalle livets iboende estetikk. Men Thaulow kopler dette opp mot skole og undervisning og sporer opp faglige tverrkoplinger som skaper lekelystne mønstre og fort kan generere storartet pedagogikk. Boken har dermed potensiell relevans for lærere som ønsker å arbeide tverrfaglig. Biologiske strukturer, mønstre og forløp i vann og atmosfære kan bygge overraskende bruer mellom matematikk, historie og estetiske fag, og tegneøvelser og formstudier kan utvilsomt fremme barns blikk for rytme,



proporsjoner og prosessforløp i vid forstand. Eller som han selv sier i forordet:

Alle barn er opptatt av å leke med streker. Allerede i to-tre-årsalderen begynner de med det vi kan kalle rabbel, før det går over til å bli ordnede sirkel- eller korsliggende figurer. Barn undersøker form. Det ligger i det hele tatt i vår natur å søke etter form og mønster – både i det vi hører og det vi ser. Som vårt øre lengter etter form i det hørbare lengter øyet etter form i det synbare. s. 5

I steinerskoler, der forfatteren har sitt ankerfeste, kalles dette «formtegning», og Thaulow mener at å øve mønstre, border, ornamenter, og etter hvert gå over til stadig mer krevende form-forløp opp gjennom grunnskolen, kan ha pedagogisk verdi. På sett og vis ser Thaulow formtegning som grensesnittet mellom estetikk og logikk – for også tankerekker beskriver mønstre, bevegelser og strukturer. Og denne grensesonen kan gis plass også i klasserommet, mener han. Å la elevene tegne former, mønstre, speilformer, ornamenter og stadig mer kompliserte former, kaller han «estetisk problemløsning», og «den styrker evnen til fleksibel helhetstenkning. Slik er formtegning en form for resonnering....». Estetisk problemløsning er et interessant begrep. Mye av menneskers virke, både alene og sammen med andre, er jo sjelden virkelig kaotisk; tvert om aner man stadig konturene av strukturelle forhold, mønstre og rytmer, som også kan invitere til å visualiseres.

Som bladene i rødkålen

Boka er lagt opp som en veileder for lærere som ønsker å prøve ut formtegning som pedagogisk virkemiddel gjennom barneskolen, og tilbyr en lang rekke øvelser og forslag man kan gjøre med elevene på hvert klassetrinn. I de første skoleårene kopler Thaulow øvelsene til

oppgaver knyttet til løkkeskrift, brøkgregning og rytmefølelse, men etter hvert går han over til motiver og mønstre knyttet til kunsthistorie, matematikk, geometri og biologi. I fjerde klasse lar han for eksempel elevene gjøre seg kjent med rosettmønstrene som bladene i rødkål viser i tverrsnitt, eller han visualiserer gangetabellens strukturelle logikk ved hjelp av triangler og stjerneformer som forandres regelbundet og fører til nye former når høyere tall multipliseres. Besnærende! Når elevene blir enda eldre, lar han dem øve ornamentene i stavkirker og moskeer, eller rytmisk bølgende mønstre, som langs kanten på sukkerbare, eller i istidskunstens hulemalerier av en bølgende reinsdyrflokk.

Han undersøker også lovmessighetene i vannvirvler og viser hvordan Fibonacci-tallene kan gjenfinnes både i bladstillingen hos mange blomsterplanter og i sneglehus. Også tegneøvelser knyttet til såkalte Karmanske virvelbaner, som er vanlige både i atmosfæren og i havstrømmer, er vist (de kan som han viser også enkelt demonstreres på fysikklaben). Og ikke minst gjør Thaulow bruk av botaniske mønstre, i alt fra bregnebladets fraktalmønstre, trærers greininger, vekstmønstre hos røtter eller solsikkens symmetriske blomsterrosett.

Boken er rikt illustrert med eksempler fra ulike fagfelt, men også med elevarbeider, og er lagt opp slik at det skal være lett for lærere å anvende øvelsene i klasserommet, eller gå videre på egenhånd. *Levende linjer. Levende tanker* er slik blitt en flott bok, som både gjør det enkelt å prøve ut øvelser selv, men som også inviterer til å gå nye veier på egenhånd, i grensesnittet mellom matematikk, logikk og estetikk.

Fornøylelig satire om desillusjonert lektor

Nina Lykke
Nei og atter nei

Forlaget Oktober
269 sider

AV MARTE Ø. RASTAD
NORSKLEKTOR

I den satiriske romanen *Nei og atter nei*, som kom ut høsten 2016, er hovedkarakteren en desillusjonert lektor. Romanen er ført i pennen av Nina Lykke, som tidligere har mottatt P2- lytternes romanpris (2013) og blitt tildelt Bokhandelens forfatterstipend (2014). Også *Nei og atter nei* er blitt godt mottatt av kritikerne.



Nei og atter nei handler om den livstrette norske lektoren Ingrid. Hun er usigelig lei av tilværelsen og utsier i sitt indre en rekke protester mot samfunnet omkring henne – ikke minst mot elever, lærere og rektor ved skolen hun arbeider på. Skildringene av den stakkars lektoren er først og fremst frydefullt underholdende, men her er også relevant samfunnskritikk.

Ingrid og Rukla

For Ingrid har læreryrket mistet glansen. Hun ser ikke lenger noen mening i yrket sitt, og har lite til overs for elevene sine, som fulle av diagnoser og tilhørende rettigheter, stiller så mange krav at Ingrid bare får fred når hun låser seg inne på skolens handikoptoalett. Til og med faget hennes, litteraturfaget, virker meningsløst:

Ja, hva var det som hadde fått henne til å studere, hvorfor skrev man, hvorfor leste man, sånn tenkte hun nå [...] Drøft, grei

ut, hva kan forfatteren ha ment, alt dette hun før i tiden kunne gå så god for, stille seg bak, nå måtte hun tvinge frem hvert ord. Hvem brydde seg om hva forfatteren hadde ment? (s. 41).

Det er naturlig å trekke tråder til en annen norske lektor i den norske litteraturen: Elias Rukla, skrevet frem av Dag Solstad i 1994. Både Ingrid og Rukla har kommet til et punkt hvor nok er nok, og hvor det virker umulig å holde fram med sin lærergjerning. Hos Rukla bunner dette i erkennelsen av at elevene, i tråd med resten av kulturen de lever i, gir blaffen i lben og hele kulturarven. Ingrid, som trer inn i yrket over 20 år etter at Rukla gikk ut av det, kan leses som en fullendelse av det kulturelle forfallet Rukla observerte: selv Ingrid – *norsklektoren* – har mistet troen på kulturarvens verdi.

Ingrid har også fått noen nye utfordringer som Rukla trolig var skånet for. For Ingrid er sliten. I *Nei og atter nei* skildres en skolehverdag der lærerens tilleggsarbeid hopper seg opp gjennom målinger, evalueringer, krav om dokumentasjon og omfattende møtevirksomhet. Både ledelsen og elevene stiller urimelige krav, mener Ingrid:

Nytt læringscenter, karriereveiledning, individuell oppfølging, Personal Learning Coach, dette var ord som dukket opp på skjermen etter hvert som rektor tok dem for seg. Men hvordan kunne oppfølgingen bli tettere enn den var? Ingrid var allerede elevenes *Personal Learning Coach*. Hva mer, skulle de flytte hjem til henne? Skulle hun donere organene til dem, skulle hun sørge for at de fikk det av helserådet anbefalte daglige orgasmer, skulle hun kanskje spraye flekkfjerner i trusene deres også? (s. 54).

Det er interessant at Ingrid utelukkende protesterer inni seg. Utad utfører hun arbeidet sitt uten å klage. Det er opplagt at alt det sinnet hun går og bærer på, til

slutt må eskalere og tvinge fram en endring. For Rukla endte dagene som lektor i skolegården, med et raserianfall over en ugrei paraply. Hvordan det går med Ingrid, skal ikke avsløres her.

Barna i bomullsskyen

Det er også interessant at Ingrids erfaringer med de stadig økende kravene til individuell oppfølging i skolen, stilles opp mot erfaringene hun har som mor. For også her har oppfølgingen vært tett. Ingrid har fulgt tidsånden i oppdragelsen av barna: hun har stilt opp gjennom heining under fotballkamper, kjøring til korpsøvinger, sunne matpakker fra hele kostholdspyramiden og alltid lyttende og forståelsesfulle ører. Barna har, som Ingrid uttrykker det, «vokst opp i en bomullssky» (s. 219).

Ingrid fremstår således som et godt bilde på den såkalte curlinggenerasjonen, der de voksne koster banen fri for ubehag og utfordringer, for at barna skal komme lengst mulig. Spørsmålet er hvor langt man kommer når man aldri lærer å hankses med utfordringer og problemer, og i *Nei og atter nei* stiller Ingrid spørsmålet om hvorvidt alle anstrengelsene hennes egentlig har hatt noe for seg, eller om hun kunne ha spart seg for strevet. Nå som guttene er voksne, har de verken blitt spesielt flinke eller sympatiske, synes hun. De har ikke engang lært å vaske de bremsespormerkede underbuksene sine selv, og om hun skulle karakterisere dem på noen måte, ville det være at: «[...] De har blitt flinke til å ta vare på seg selv» (s. 13)

Frydefull underholdning, først og fremst

Lærerhverdagen Lykke beskriver er, i all sin overdrivelse, kjent. Man kan nok kjenne seg igjen i beskrivelsene av motivasjonsmøtene, elevevalueringene og julebordene med slibrige kollegaer. Mange kjenner seg helt sikkert også igjen i følelsen av å drukne i ulike former for

tilleggsarbeid som pålegges læreren. I så måte er romanen aktuell. Men her er også mye tøys og fjas, og romanen er kanskje først og fremst verdifull som ren underholdning. Den stakkars damas liv og utfordringer skrives fram i et språk fylt med humor og overskudd. Det er ikke vanskelig å forstå at Lykke har fått gode kritikker for *Nei og atter nei*.

Jakten på den gode skolen

Vegard Kvam
Jakten på den gode skolen
Utdanningshistorie for lærere
 Universitetsforlaget
 175 sider

AV JAN OSCAR BODØGAARD

HISTORIKER

En «utdanningshistorie for lærere» på knappe 175 sider må vel bli både overfladisk og mangelfull? Vel, Vegard Kvams *Jakten på den gode skolen* er slett ikke det, men så tar han innledningsvis noen bevisste og relevant grep for å avgrense stoffet, noe som også medfører at framstillinga blir oversiktlig og har en klar struktur.

Kvam arbeider som førsteamanuensis ved NLA Høgskolen i Bergen, og *Jakten på den gode skolen* har først og fremst lærerstudenter og pedagoger som målgruppe. Like fullt er boka absolutt verd å lese for alle som er interessert i skole og utdanning i et historisk perspektiv.

Bak de avgrensningsmessige valg Kvam foretar, har noen spørsmål vært sentrale: Hvordan strukturere utdanningshistorien og samtidig gjøre det mulig

å sammenligne rådende ideer om skole og utdanning? Hvilke historiske innsikter om skole, pedagogikk og samfunn er det relevant for lærere å vite noe om? Hvilke av historiens pedagogiske ideer og problemstillinger er fremdeles aktuelle i dag?

Epoker og tema

Kvam deler utdanningshistorien inn i epoker, og da legger han til grunn lovverk og læreplaner, samt ideer om skole og utdanning som har gjort seg gjeldende opp gjennom årtiene. Utdanningshistorien i Norge, forklarer Kvam, «rammes inn av en europeisk og en internasjonal epoke», med 1700-tallets «kristendoms-skole» på den ene side, og dagens «globaliserte kunnskapsskole» på den andre. Mellom disse finner vi «den nasjonale kulturskolen», «den barnevennlige enhetsskolen», «den okkuperte skolen» og «den sosiale utjevningsskolen».

Boka er bygd opp ved at alle kapitlene har samme tematiske struktur. Først gis en drøfting av pedagogiske ideer og skolepolitiske motiv, og her er sammenhengen mellom pedagogikk og politikk tydelig. Deretter beveger Kvam seg inn i skolen og løfter fram hvordan dens mål og innhold nedfelte seg i lærernes og elevenes skolehverdag.

Kapitlene kan leses hver for seg, men virkelig interessant blir *Jakten på den gode skolen* når man ser utdanningshistoriens sammenhenger og brudd i et større tidsperspektiv.

Hvorfor skoleopplæring?

Allerede Aristoteles i antikkens Hellas stilte spørsmålet om hva som var det viktigste i «karakteroppdragelsen»: forståelsdannelse eller hjertedannelse? Da som nå var det uenighet ikke bare om oppdragelsens formål, men også om hvilke middel som burde anvendes. Dette kommer tydelig fram ettersom Kvam beveger seg gjennom de ulike epokene i utdanningshistorien

I 1739 bestemte kong Christian VI, eneveldig konge i Danmark/Norge, at alle norsk barn skulle få skoleopplæring. Om kongens ambisjoner var store, med skolehus på bygdene og dyktige lærere, gjorde kongens slunkne pengesekk at disse raskt ble dempet ned. Ansvar ble overlatt til lokale myndigheter, og utbyggingen av allmueskolen på bygdene ble i praksis til en ordning med omgangsskole. Lærerne, ofte med liten skolegang selv, hadde lav status, og forhold som dårlig utbygd skolestruktur, fattigdom m.m., førte til at mange barn fikk liten eller ingen skolegang.

Skoleloven av 1739 inneholdt ingen formålsparagraf, men mål og innhold var like fullt klart: Skolen skulle forberede til konfirmasjonen, som var blitt lovfestet i 1736. Gjennom undervisning i kristendom og lesing av kristne tekster skulle elevene lære lydighet og respekt for Gud og øvrighet. Uakseptabel atferd som banning og slåssing skulle erstattes av sømmelighet, orden og flid.

Et parallelt skolesystem, basert på sosial tilhørighet, kjennetegner «den europeiske kristendomsskolen», med allmueskolen på bygdene, borgerskolen for borgerskapets barn, og latinerskolen for overklassens. En viktig funksjon for 1700-tallets skole, oppsummerer Kvam, var å bidra til at samfunnets lagdeling ble overført fra en generasjon til neste.

Så kommer 1800-tallet, med grunnloven og en egen norsk nasjonalforsamling i 1814, med gryende industrialisering og modernisering som pekte fram mot et nytt samfunn med nye utfordringer. Det måtte føre til endringer også i skolen. Kvam viser hvordan overgangen til «den nasjonale kulturskolen» bygde på nye skolelover og nedfelte seg i skoleorganisering og -utbygging, i bedret lærerutdannelse, nye fag, lærebøker og undervisningsmetoder. Fortsatt skulle undervisninga være tuftet på kristendommen, men skolen skulle



også formidle ferdigheter og kunnskap man trengte i et moderne samfunn, samt fremme elevenes nasjonale identitet.

I *Jakten på den gode skole* går Vegard Kvam ikke bare systematisk frem, epoke for epoke, han glemmer ikke egne innledende ord, at boka skal være relevant for den som skal bli, eller er, «pedagog et sted i det norske skolesystemet.» Hvert kapittel avrundes derfor med oppsummerende spørsmål rundt de ideer om den gode skole og den gode lærer som har blitt drøftet. Det gjør at man ser både datidens og dagens undervisningsmål og -metodikk i en større sammenheng, og samtidig får nye perspektiv på egen undervisningspraksis.

Skole i demokratiets tjeneste

Parlamentarismens gjennombrudd i 1884, framveksten av politiske partier, allmenn stemmerett for begge kjønn i 1913; dette ble grunnvollen i «det nye folkestyret» i Norge og måtte få konsekvenser også for skolen. For, sier Kvam, skal et demokratisk system fungere, må folk ha kunnskap nok til å forstå hva som skjer i politikken. Skolen må gi folkeopplysning for å støtte opp om folkestyret.

Den nye folkeskolen av 1889, delt i lov for bygdeskoler og lov for byskoler, pekte fram mot en felles nasjonal skolepolitikk, med mål å sikre alle elever like utdanningsmuligheter. Til forskjell fra 1800-tallets skole skulle folkeskolen gi grunnlag for reell samfunnsdeltakelse og medbestemmelse, og samtidig formidle kunnskap og ferdigheter som gjorde elevene til kompetente deltakere i arbeids- og samfunnsliv.

I 1920 gjorde Stortinget det såkalte «enhetsskolevedtaket», at alle barn skulle gå i samme skole i 7 år. Med det fikk Norge, ifølge Kvam, ikke bare en grunnleggende skoleopplæring for alle, men også et skolesystem som åpnet for videre utdanning. Samtidig ble lærerutdanninga styrket, og lærernes faglige

organisasjoner ble mer aktive i forhold til lønn så vel som utdanningspolitiske spørsmål generelt. Nye pedagogiske ideer var på vei inn, elevene skulle gis mulighet til selv å være virksomme, søke kunnskap og ferdigheter gjennom egenaktivitet. Likevel var det «vrient», forklarer Kvam, å få lærerne til å endre sin mer tradisjonelle undervisningspraksis.

Skolen under okkupasjonen

«All ungdomskraft skal tjene staten» var essensen i Nasjonal Samlings utdanningsprogram, som det var i Hitlers. Elevene skulle mobiliseres til å slutte opp om det storgermanske folkefellesskapet. Men, spør Kvam, hva hjelper det at faginnhold endres og lærebøker sensureres om ikke lærerne støtter de nye planene? Kampen sto mellom lærerne på den ene side og Nasjonal Samling på den andre, lærerne avviste nazifiseringen av skolen, og NS-myndighetene svarte med arrestasjoner av lærere.

Kvam påpeker at sider ved nazistenes skoleprogram var «påfallende likt ideer som fikk gjennomslag i norsk skole før krigsutbruddet», som å framelske nasjonal stolthet gjennom fag som historie, geografi og norsk. Forskjellen var at «den nasjonale kulturskolen» ville fremme ideal som individuell frihet og nasjonal uavhengighet, ikke disiplinere elevene til å underordne seg myndighetspersoner og staten.

Skolen under krigen er et tema Kvam har arbeidet mye med. I 2014 disputerte han på en avhandling om lærernes sivile motstandskamp under krigen, noe som han også la fram i boka *Skolefronten. Einar Høigård og norske læreres kamp mot nazismen* (2013).

Sosial utjevning og globalisering

Etter krigen var et av de skolepolitiske målene at alle, uansett økonomisk bakgrunn og geografisk bosted, skulle gis anledning til en skikkelig utdannelse,

tilpasset den enkelte anlegg og evner. Pedagogisk forsøksarbeid over flere år nedfelte seg i grunnskoleloven i 1969, og den 9-årige enhetsskolen ble realisert gjennom nye fagplaner og skolesentralisering.

Skolen skulle ikke bare sikre alle like muligheter, men også virke sosialt utjevne, noe som ifølge Kvam ble problematisk, for hva er likhet i samfunnet og i skolesystemet? Kvam går inn på Gudmund Hernes' problematisering av likhetsbegrepet; uten presise begrep vil man ikke kunne sette inn de riktige tiltak for å nå de oppsatte målsetningene.

Med Hernes som kirke-, utdannings- og forskningsminister kom arbeidet i gang med det som endte ut i Læreplanverket i 1996, som inngikk i Reform -97. Grunnskolen ble 10-årig, og alle elever skulle få samme «kunnskapsbase», som ville gi mulighet til sosial mobilitet og demokratisk deltagelse.

Kvam drøfter utviklinga av skolepolitiske mål og viser samtidig hvilke tiltak som ble iverksatt, og hva dette betød for lærernes og elevenes arbeidssituasjon. På 2000-tallet ble forholdet mellom utdanning og økonomi satt på dagsordenen, forklarer Kvam: «For fremtidsskolen ville myndighetene løfte frem kunnskap som en økonomisk ressurs, som kapital, som Norges nye nasjonalformue».

«Kunnskapsløftet» skulle være den norske skolens svar på svake PISA-resultat og en globaliseringsprosess som ble alt mer tettere og omfattende. Det innebar utarbeidelse av et læreplanverk som omfattet så vel grunn- som videregående skole, med detaljerte kompetansemål i alle fag. Fokus var på at elevene skulle «kunne gjøre, kunne beskrive og kunne drøfte», snarere enn de tradisjonelle fagmålene «lære om, ha kjennskap til, og få innsikt i».

Kunnskapsskolen vil, slik Kvam uttrykker det, ha færre kompetansemål, men mer dybdelæring. Slik skal Norge styrke

sin stilling som kunnskapsnasjon i en stadig hardere internasjonal konkurranse. På den andre siden, sier han, skal *danningsskolen* styrke identitet, livsmestring, og demokratiske verdier i en stadig mer sammenvevd verden.

Avslutningsvis uttrykker Kvam stor tro på at framtidens skole skal kunne makte balansen mellom forstandsdannelse og hjertedannelse, for å vende tilbake til Aristoteles' dilemma. Kanskje er Kvam vel optimistisk her, men uten en optimistisk tilnærming vil trolig jakten på den gode skole bli en heller trist og nedslående opplevelse.

Meningsledelse og meningsprosesser i klasserommet

Tore Hernes
Organisering i en verden i bevegelse

Cappelen Damm Akademisk
264 sider

AV HALLVARD HÅSTEIN
RÅDGIVER I PEDAGOGISKE FAG

Lærere organiserer mye. De organiserer samtaler, aktiviteter, grupper, møter, utdelinger, samarbeid, instruksjoner, konfliktløsning, vurdering osv.

Derfor burde organiseringsteori være et aktuelt tema for lærere.

Tor Hernes er professor i organisasjonsteori ved Handelshøyskolen i København og ved Høgskolen i Sørøst-Norge. Hans siste bok har tittelen *Organisering i en verden i bevegelse*. Dette kan være en treffende karakteristikk av



den utfordringen de fleste klasselærere står overfor. Nå handler ikke hans bok om livet i skolen, men det hindrer ikke at mye av innholdet i boka har relevans også for det som skjer innenfor klasserommets vegger.

Jeg har valgt å lese boka med dette som utgangspunkt, altså forsøkt å leve meg inn i teksten som om den skulle handle om livet i et klasserom. Dette er mulig fordi bokas begreper og perspektiver er utpreget allmenne. Temaene som behandles, har derfor gyldighet også for en svært liten organisasjon – eller klasse.

Prosessperspektiv

Boka bygger på det som kalles prosessfilosofi. Enkelt sagt dreier dette seg om at en søker å betrakte alt som om det hele tiden er i bevegelse. Få lærere vil benekte at dette kan være noe som kjennetegner deres klasse. Det at alt synes å være i bevegelse, gjør det krevende å holde rede på hva som skjer. Alltid foregår det mer enn det læreren kan feste seg ved. Forfatteren synes å være på søken etter begreper og fenomener som gjør det mulig å gripe og håndtere noe av helheten i det som skjer, altså uten nødvendigvis å ta med for mange detaljer. Organisering og mening står sentralt i hans tilnærming.

Boka er organisert i fire deler:

1. Introduksjon – organisering og organisasjoner
2. Organisering gjennom meningskaping og meningsledelse
3. Organisering og perspektiver på ledelse og organisasjon
4. Hvordan studere og analysere organisering

Tilleggstekster

Til slutt i boka er det en samling av tilleggstekster der 13 av de temaene som er omtalt i den løpende teksten foran utdypes. Det gjelder for eksempel om

prosessfilosofi, metaforer, tid og organisering, samhandling og meningskaping. Disse enkeltstående delene er interessante og også lettere tilgjengelige enn mye det som skrives i de ordinære kapitlene foran, og de kan gjerne leses uavhengig.

Meningsskaping og meningsledelse

Mening og dannelselse av mening utgjør nøkkelord i Hernes sin forståelse av prosessene i en organisasjon. Meningsledelse og meningsdannelse pågår kontinuerlig, også i klasserommet, og resten av denne omtalen vil konsentrere seg rundt emner fra del 2 i boka: «Organisering gjennom meningsskaping og meningsledelse».

«Organisering er på den ene siden forsøk fra aktører som har et visst ansvar for resultat, og på den andre siden den prosess som foregår mellom de som deltar i organiseringsprosessen.» (side 57). Med andre ord: Organisering er noe mer enn at en part søker å få gjennomført sin orden, som når en flytter brikker på et brett. Elevene deltar også i organiseringen ut fra sin oppfatning av hva som er meningsfullt der og da.

Ut fra et prosessorientert syn vil det å handle sjelden innebære at en helt kan beregne resultatet av egen innsats, helt kontroll har man aldri: «[...] det er ikke noe direkte forhold mellom det en foretar seg i utøvelsen av ledelse og den meningskaping som oppstår (i klassen). Mennesker (elever) kan ikke behandles som systemer som reagerer forutsigbart på stimuli (blant annet lærere).» (Fra side 58, parentesene er mine tilføyelser.)

Omskrevet og forenklet vil lærere ifølge denne boka skape mening for elevene gjennom måten de leder på. Her vil jeg fremheve tre aspekter ved prosessorientert syn ledelse av mening: 1) innramming 2) materialitet og 3) fortelling og narrativ.

Innramming

Målbevisste lærere kjennetegnes blant annet ved at de i hver time sikter mot å fremme en bestemt type elevatferd. Tilrettelegging gjøres for å skape rom og øke sannsynlighetene for at slik læringsatferd vil inntreffe. Begrepet *innramming* kan forstås som et utvidet begrep om tilrettelegging. Det omfatter både materialitet (se nedenfor) og lærernes atferd og kommunikasjon. I klasserommet hender det at elevene inviteres til å tilpasse seg flere delvis forskjellige rammer. Det skjer for eksempel når lærerens oppfordringer og tilrettelegging møtes av elever som foreslår en helt annen aktivitet. Men det skjer også om læreren er inkonsekvent og inviterer til flere rammer på samme tid, for eksempel til å arbeide med skriftlige oppgaver og til samtale på samme tid. Komisk blir det når en lærer har laget et opplegg for stille lesing og selv snakker meget høyt når noen få ikke helt følger den rammen som er kunngjort.

Jeg antar at kunsten å tenke ut, planlegge, markere, utnytte og justere hensiktsmessige rammer, er en av de viktigste kompetanser i det å kunne lede en klasse.

Fortelling og narrativ

Forfatteren er ikke så opptatt av hva elevene fortelles direkte, men hva av som formidles indirekte gjennom handling og samhandling. Ordet *fortelling* brukes her altså på en annen måte enn det som er vanlig. Begrepet dreier seg mer om hva elevene oppfatter som hensikt og mening i det de holder på med. Skaping og omskaping av slike fortellinger har ingen slutt. Deres fortelling blir til gjennom det de opplever og erfaringer. Ordet *tilslutning* er også sentralt hos Hernes. Det kommer fram også ved at han vektlegger hvilken fortelling som oppnår tilslutning til hos elevene. Innholdet i begrepene fortelling og narrativ ligger

nær hverandre. Narrativ forstås mer overordnet, fortellingen om hvorfor vi er her – på skolen og i dette klasserommet. Fortelling dekker mer forståelsen av de utfordringene elevene til enhver tid er engasjert i. Jeg tenker at læreren bidrar til å skape narrativer og fortellinger gjennom hvordan han kommenterer og omtaler de tema som behandles og situasjoner som oppstår i timene.

Materialitet

Alt ikke-levende i klasserommet forstås som materialitet. Det gjelder også det skriftlige materialet elevene møter. Materialiteten tilskynder og regulerer. Poenget er at klasserommet, møbleringen, utstyret, læremidlene og lærebøkene tilskynder noen aktivitet framfor andre. Hvilke prosesser som kommer i gang på en skole, er ikke uavhengig av dens materielle forutsetninger.

Etter min oppfatning har boka en betydelig svakhet. Den tematiserer verken iaktakelse eller persepsjon. Noe overdrevet kan en si at boka behandler ledelse som det skjer uten bruk av sanser. Dette kan være medvirkende til at deler av framstillingen virker unødvendig abstrakt og fjern fra virkeligheten.

Konklusjon

Dette er bok nyttig for den som skal videreutdanne seg i pedagogikk eller ledelse. Dessuten vil den kunne være et spennende hjelpemiddel for dem som måtte ønske å prøve ut et annet blikk på klassen enn det som en er vant med. Særlig vil den kunne være interessant for dem som ville heve blikket og betrakte klassen som noe mer enn en samling med individer; det er også et fellesskap av meningssøkere.

Levende engelsk

Thomas Fagerlid
og Marius Langeland
Snakk levende engelsk

Pax forlag
283 sider

AV PER JAKOB SKAANES
IDÉHISTORIKER

Snakk levende engelsk kom som et svar på utallige oppfordringer forfatterne har fått etter å ha skrevet en annen bok. For et par år siden skrev de en bok for folk som



ønsket å bli bedre i engelsk. Denne bar ganske enkelt navnet *Snakk perfekt engelsk*. Her behandler forfatterne en rekke områder nordmenn kan havne i når de er på tur. *Levende engelsk* har en noe videre siktemål, å gi en innføring i moderne og praktisk språkbruk, samt fungere som en røff-guide i kulturell kompetanse i den engelske språkområdet. Motto for boken er intet mindre enn følgende: «*Learn everything you can, anytime you can, from anyone you can; there will always come a time when you will be grateful you did*», hentet fra Sarah Caldwell. En slags språkets svar på Askeladden. Forfatterne Thomas Fagerlid og Marius Langeland er fagoversettere i engelsk og har ikke bare grundig kjennskap til engelsk, men har også studert, undervist og bodd i ulike engelskspråklige land. Dette gir dem en unik kjennskap til nordamerikansk og britisk kultur.

På sitt største omfattet det britiske imperiet en fjerdedel av jordens areal. Den engelsktalende verden består av et utall forskjellige land med store innbyrdes forskjeller. Hvordan man kan navigere riktig med hensyn til å uttrykke

seg litt mer enn i beste fall forståelig, og gli bedre inn i konversasjoner og håndtere ulike situasjoner adekvat, er en av målsettingene bak denne boken. *Snakk levende engelsk* er myntet på de fleste som er interessert i språk, men spesielt på dem som reiser til, skal bosette seg i eller har forretningsforbindelser i den engelskspråklige del av verden.

Språklige kuriositeter og artig kunnskap

I utgangspunktet virker *Snakk levende engelsk* som en morobok. Den er humoristisk skrevet, med slentrende språk. Fremstillingen er spekket med morsomme fortellinger og episoder for å få frem poengene på en levende og konkret måte. Dette sammen med illustrasjonene som Nanami Abe og Marius Langeland også har stått for, gjør fremstillingen svært leservennlig.

En stor del av boken vil man kanskje si består av *fun facts* fra det store engelske språkområdet. Det er moro å lese om språklige kuriositeter og spekulasjoner om ords fortrinnsvis mer, men også mindre håndfaste etymologiske opphav. Lærerikt er det også. Og det behøver naturligvis ikke å være unyttig selv om det er morsomt. Samtidig kan det kanskje bli noe i meste laget med *fun facts*, (eller morsomme fakta, fant det dessverre ikke på Språkrådets liste over avløserord). Hvorfor man skriver I med stor i, og hva som er opphavet til «OK», er to av mange eksempler på dette.

Et kapittel omhandler norwenglish, om påvirkningen fra engelsk, både når det gjelder enkeltord og uttrykk, språkføring i arbeidslivet, men også kort om hvordan idiomatisk språkføring tar farge av engelsk og endres. Du vil dessuten få en god innføring i gangbar banning og ramsalt språkbruk alt etter hvor du finner deg. Visse steder er språkbruken tuftet på tabuer knyttet til religion og ulike kroppsfunksjoner, andre steder er

man mer orientert mot seksualtabuer og bør kanskje unngå den andre typen kraftuttrykk. Slikt kan være særdeles kjekt å kjenne til før man fyrer av ei salve i en opphetet situasjon. I dette kapitlet er det interessant at forfatterne også behandler en del av kraftvokabularet etymologisk. Uttrykk føres tilbake til blant annet norrønt og latin. Eksempelvis sporer de *bitch* tilbake til det norrøne *bikkjuna*, først registrert brukt i et teaterstykke på 1400-tallet. *Goddamn* er et annet eksempel som skal være en sammensetning av latinsk *dammare* og det norrøne *goth*, henholdsvis å fordømme og gud, «Gud fordømme».

Røff-guide i kulturell kompetanse

Noe av målet med *Levende engelsk* er å bli mer kjent med kulturen, livsstilen, mentaliteten, tradisjonene, høytidene i engelskspråklige deler av verden. Og ikke minst å kunne ordene som hører til. Det å ha lært en del engelsk på skolen og universitetet, er noe annet enn å være god på smalltalk, hva du skal snakke om og hva du ikke skal snakke om på et annet språk.

Den største delen av boken er kalt *Temareisen*. Her behandler de smått og stort man trenger for å forstå kulturen man møter, livsstilen, mentaliteten, tradisjonene og høytidene, for å nevne noe. Her er engelske ord på områder man møter når man reiser i engelskspråklige land: mat, lege, på marked for urbane grønnsaker, i brettspillsituasjoner, emner knyttet til populærvitenskap. Om man skulle trenge en rask oppfriskning på de forskjellige landene, er boken forsynt med en miniprofil for mange engelskspråklige land, hvor ting som nasjonalretter, kort historisk overblikk, offentlige høytidsdager osv. er listet opp. Et ti-siders kapittel om «dos and don'ts» i *small talk*.

For å teste din kompetanse både før og etter du har lest boken, kan du ta en

quiz og forsøke deg på andre spørsmål og oppgaver på slutten av boken. Boken har ikke indeks. Derimot er innholdsfortegnelsen såpass detaljert og rimelig selvforklarende, at den langt på vei gjør samme nytten.

Evaluering for elevens læring

Dag Johannes Sunde
& Trude Slemmen Wille
Fra læreplan til klasserom
*Kreativt arbeid med kompetanse
og vurdering for læring i fag*

Gyldendal
173 sider

AV KJELL SKOGEN
PROFESSOR EMERITUS, UIO

Vi kan i dag glede oss over at skolen er i ferd med å få en mer sentral plass i den politiske debatten. Det er imidlertid et skår i gleden at denne debatten altfor ofte preges av overforenklede problemstillinger. La oss se på et par eksempler. For det første; *skal skolen (elevne) få flere lærere, ofte omtalt som større lærertetthet?* For det andre; et tema som vi i denne sammenheng skal fokusere; *bør skolen (elevne) i større eller mindre grad utsettes for evaluering?* Begge tema er i utgangspunktet sentrale, og fortjener å bli gjort til gjenstand for en politisk debatt. Debatten blir imidlertid lett meningsløs når problemstillingene ikke settes inn i en meningsbærende sammenheng.

Når det gjelder lærertetthet, kan det se ut som at mange debattanter bevisst eller ubevisst glemmer at svaret



på spørsmålet i alt vesentlig påvirkes av hvordan lærerne legger til rette for og leder læringsprosessen. Dersom lærerpraksisen holdes konstant, gir sannsynligvis øket lærertetthet minimal effekt. Både idrettspsykologien og den pedagogiske psykologien gir et relativt entydig bilde av hva som øker elevenes (eller idrettsutøvernes) prestasjoner. Det er avgjørende med *individuelle evalueringer* av arbeidsformer og prestasjoner, samt konkrete og individuelle *tilbakemeldinger*.

Med denne innledningen som bakgrunn går vi over til relevansen av Sunde og Slemmen Willes bok *Fra læreplan til klasserom*. Med sin bok gjør de to forfatterne et hederlig forsøk på å fokusere dagens evalueringsdebatt slik at *elevens læring* blir det sentrale. Det er vel rimelig å hevde at altfor mange skolepolitikere og mediefolk i for stor grad har vært opptatt av evaluering som et sorteringsverktøy. I den senere tid har vi for eksempel fått et politisk utspill hvor det foreslås et gigantisk evalueringsprosjekt hvor hensikten er å sortere gode og dårlige skolekommuner, for deretter å la eksperter hjelpe de kommunene som havner under streken. Vi som representerer forskning og høyere utdanning, har dessverre bare i liten grad maktet å pense debatten inn på et spor som fører til at evalueringen kan bidra til bedre elevprestasjoner, eller mer presist; *bidra til at elevenes prestasjoner blir mer i samsvar med de enkelte elevers potensial for læring*. Med denne aktuelle boken har forfatterne gitt et bidrag til at lærerutdanningen og lærernes videre- og etterutdanning kan øke kunnskapen og kompetansen hos dagens og morgendagens lærere når det gjelder evalueringens rolle i læringsprosessen. Innenfor dette hovedområdet behandler forfatterne et bredt spekter av strategier, og de har maktet å formidle sitt stoff med et relativt lett tilgjengelig språk samtidig som de har knyttet seg tett opp til departementets faglige og

politiske føringer. Noen vil sikkert hevde at de er i overkant politisk korrekte og byråkratiløse, mens andre vil oppfatte dem som noe utfordrende – dermed kan vi vel anta at de har truffet rimelig bra. Norske lærere og lærerstudenter liker konkrete oppskrifter – forfatterne har også en god balanse mellom teori og konkrete eksempler. Norske pedagogiske forskere liker mange referanser, med en blanding av kjente norske og utenlandske, døde og levende forfattere – Sunde og Slemmen Wille tilfredsstiller også dette kravet.

La oss til slutt løfte frem to spesielle tema som i vår sammenheng er meget viktige, nemlig *Hvordan gi tilbakemeldinger som hjelper elevene fremover?* og *Hvordan aktivere elevene slik at de får eierskap over egen læring?* Betydningen av et eierskap til egen læring, og en forståelse av hvilken rolle evalueringen kan ha i forhold til egen læring, er selvsagt meget viktig. Vi kan ikke true noen til å lære noe, elevene må selv ønske å lære slik som en fotballspiller må ønske å spille bedre. Videre må eleven forstå relevansen og betydningen av et evalueringsresultat, og de må få hjelp til å relatere testresultatet til sin egen arbeidsform og sitt eget læringsresultat.

Vi ønsker boken lykke til på veien mot pensumlistene og mot lærerbibliotekene, men først og fremst ønsker vi at bokens hovedbudskap når frem til flest mulig lærere, ledere, byråkrater og politikere – våre barn og unge har fortjent det.

Ikke alle gutter er «ville», ikke alle jenter er «snille»

Margrethe Hjerrild (red)

Like muligheter

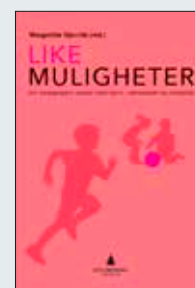
Om pedagogers arbeid med kjønn, seksualitet og mangfold

Gyldendal Akademisk
136 sider

AV KJERSTI DYBVIG

LEKTOR OG FORFATTER

Denne boka legger et sosiologisk og et sosialpsykologisk perspektiv til grunn for forståelsen av kjønn og sosial identitet, og henvender seg til pedagoger som ar-



beider med barn i alderen 0-12 år. Denne aldersavgrænsningen er ikke til hinder for at boka også er aktuell for pedagoger på høyere trinn, heller tvert imot. Den bidrar til å skape forståelse for hvorfor ungdom i så stor grad følger et tradisjonelt kjønnsrollemønster, både innenfor utdanning, yrkesvalg og valg av kjønnsmarkører.

Klær som kjønnskonstruktører

Klær, gjenstander og adferd bidrar til å identifisere kjønn. Barndommen blir kodet gjennom klær og gjenstander som forteller hvem barnet er, hvilket kjønn det har og hvilken type familie det kommer fra. Og vi kan knapt kjøpe en barnetannbørste uten å måtte forholde oss til kjønn på barnet som skal bruke den. Farger, materialvalg og dekor på barneklær forteller sitt tydelige språk om hvilket kjønn som skal bruke dem, og ikke minst, hvilke aktiviteter vi forventer fra disse.

Jenter tilbys symboler og bilder av små koselige dyr, hjerter og prinsesser

på klærne sine, samt paljetter, tyll og blonder. Snittet er ofte trangt og kroppsnaert, og fargene er lyse og duse, der rosa dominerer. Gutter tilbys klare farger i blått, brunt og grønt, symboler og bilder av store maskiner, superhelter og farlige dyr, og en passform som gir rom for bevegelse. Disse klærne understreker de kulturelle kodene for hva det vil si å være jente og gutt, og klærne forsterker også fortellingen om at den lille jenta skal være søt og yndig, mens den lille gutten er tøff og modig. Og denne kulturelle kjønnskodingen fortsetter med uforminsket styrke gjennom hele barndommen og tenårene.

Men hva skjer når barn får problemer med å identifisere seg med de smale kjønnskonstruksjonene som de blir tilbudt gjennom klær og aktiviteter? Er en fysisk aktiv jente fremdeles en jente, eller kaller vi henne en guttejente fordi hun overskrider kjønnsrolleforventningene våre? Og hva med gutten som liker å perle og lese bøker, er han fremdeles en gutt, eller er han en jentegutt? (Her er det også interessant å legge merke til de positive konnotasjonene vi ofte legger i begrepet guttejente, mens en jentegutt gjerne er en feig svekling).

Har barnehagen plass til Pippi- og piratprinsesser?

Alle pedagoger vet at det er forskjell på barn, og vet at ikke alle gutter er «ville» eller at alle jenter er «stille». Men, kan det være at pedagoger allikevel er med på å manifestere og bekrefte kjønns-kategorienes snevre rammer? Kjønns-sosialisering og likestillingspedagogikk handler om å ha øynene åpne for at det finnes mer enn to slags barn, og være bevisst på dette, slik at vi oppdager det når barna ikke blir tilbudt like muligheter, bare basert på kjønn.

For barn avkoder raskt hva som er passende oppførsel for sitt kjønn, og det er derfor viktig at de voksne, både i

barnehager og skoler, åpner for at både jenter og gutter får stifte bekjentskap med og prøve ut de samme aktivitetene. Barna må stimuleres til å overskride de grensene som tradisjonelle kjønnsstereotyper setter. Og finnes det fremdeles barnehager som forsterker kjønnsstereotyper gjennom valg av farger på interiøret, som lyserøde dokkehjørner og blå datarom? En slik fargekoding av lek og aktiviteter gjør det utvilsomt vanskeligere for barn som gjerne vil gjøre noe som de ikke forventes å gjøre. Og er pedagoger fremdeles tilbøyelige til å tilby jenter rolige leker og aktiviteter, mens guttene henvises til akrobatikk på puterom og utfordrende utelek?

Likestillingspedagogikk vil ta sikte på å gi alle barn like muligheter slik at de kan utvikle alle sider av seg selv. Da vil ikke noen aktiviteter presenteres som at de passer best for gutter eller jenter, og det vil heller ikke bli lagt føringer i noen bestemt kjønnsdelt retning. Pedagoger må i tillegg tenke gjennom sitt eget språk, tonefall og kroppsspråk, for å bevisstgjøre seg at de ikke presenterer ulike holdninger og forventninger til kjønn her.

Like muligheter?

Denne boka er inndelt i fem kapitler som behandler ulike sider av kjønnsroller og sosial identitet. Foruten å beskrive kjønn og identitet i et sosiologisk perspektiv, behandles også temaet ut fra et nevroaffektivt utviklingspsykologisk perspektiv. I tillegg presenterer boka barns seksualitet i et psykologisk perspektiv (blant annet «hvor går skillet mellom seksuell lek og overgrep?»), den analyserer forskjellige familieformers betydning for normer, verdier og handlemåter i en mangfoldig kultur, og avsluttes med et kapittel om kategoriseringens makt og avmakt. Interseksjonalitet er et viktig tema i dette siste kapitlet, et sentralt tema i dette siste kapitlet, et sentralt forskningsfelt som analyserer hvordan

samspeillet mellom ulike maktstørrelser som blant annet kjønn, klasse, nasjonalitet, etnisitet skaper grenser mellom *dem* og oss. Og i alle kapitlene finnes eksempler fra praksis, samt mange spørsmål og situasjonsbeskrivelser til refleksjon og diskusjon. Men viktigst; boka tvinger leseren til å bevisstgjøre seg egne holdninger og handlingsmønster knyttet til utviklingen av kjønnsroller og sosial identitet i barnehager og skoler.

Spørrende pedagogikk – en reise mot det ukjente

Inga Bostad

Å se seg spørrende omkring.
Introduksjon til en ny pedagogisk filosofi

Gyldendal Akademisk
168 sider

AV ANNE RITA FEET

LEKTOR

Ønsker du iblant å stoppe opp og se deg spørrende omkring; betrakte skolen og undervisning fra nye vinkler, bli stilt overfor pedagogiske dilemmaer og vist

veier til fornyelse? I så fall kan jeg anbefale *Å se seg spørrende omkring. Introduksjon til en ny pedagogisk filosofi*, som tar leseren med på en pedagogisk filosofisk vandring. Boka er skrevet av Inga Bostad som er filosof, dr.philos. og direktør på Norsk senter for menneskerettigheter, Universitetet i Oslo. Hun ledet i perioden 2007–2008 det regjeringsoppnevnte utvalget som utformet ny formålsparagraf for opplæring i Norge. Hensikten med



boka *Å se seg spørrende omkring* er å vise hvordan pedagogikk og filosofi henger sammen, diskutere utdanningens formål og skissere en ny pedagogisk filosofi.

Skolen i en globalisert verden

Bostad tar utgangspunkt i professor Gert Biestas pedagogiske filosofi for å karakterisere skolen: «Skolen er et sted der fremmede møtes i et felles ansvar for en ukjent fremtid og derigjennom hverandre, et ansvar for å ta kunnskapen i bruk, for å respektere og lytte til andre, men også lære seg selv å kjenne i møte med det som er fremmed» (s.95). Hun peker på at i en raskt omskiftelig og globalisert verden vil vi oppleve mer «mangfoldige klasserom» og annerledeshet i skolen. Vi befinner oss i en mer kompleks situasjon enn tidligere, og skolen bør tilstrebe balanse mellom den enkelte og samfunnet, mellom menneskets frihet og ansvar. Skolen må være oppdrager og verdiformidler, og samtidig hjelpe hver enkelt elev å bli selvstendig og finne sitt eget ståsted, skriver forfatteren. En verden i rask endring påvirker også synet på læring og kunnskap. Bostad hevder at det er forunderlig lite debatt i Norge om hva slags kunnskaper og ferdigheter som er sentrale, og i boka løfter hun frem de store pedagogiske spørsmålene: «Hva trenger vi for å mestre livet? Hvordan lærer vi det vi trenger for å kunne få et godt og givende liv både som barn og voksen?» (s.78)

Empowerment – egenkraftmobilisering og styrke

Å se seg spørrende omkring gir ingen enkle svar på de store spørsmålene. Forfatteren problematiserer, belyser spørsmålene fra ulike sider og bruker filosofi både fra fortid og nåtid i drøftingen. Leserne blir invitert til selv å spørre, finne motargumenter og dykke ned i ulike sider ved temaene. «Empowerment», som kan oversettes med blant annet myndiggjøring, egenkraftmobilisering og styrke, er blant momentene forfatteren løfter frem (s.136). Det dreier seg om å vektlegge personens egen evne til å mestre sitt eget liv, i motsetning til å bli gitt makt og myndighet utenfra, skriver forfatteren, og trekker frem språkets betydning for å lykkes med dette. Bostad maner oss lesere til å tilrettelegge for en nysgjerrig og åpen skole; et sted der elever får rom og tid til å prøve ut sin egen stemme, og hun tar til orde for at «spørrende pedagogikk» kan være et godt verktøy i dette arbeidet.

En spørrende pedagogikk

Inga Bostad definerer «en spørrende pedagogikk» som «en metode, eller en metodisk kultur, der spørsmål og en spørrende innstilling fremmes systematisk i faglig trygge omgivelser» (s.16). Leseren finner ingen lettfattelig oppskrift på denne metoden i boka, men snarere en bred diskusjon om temaet. *Å se seg spørrende omkring* er likevel full av råd og konkrete tips til hvordan man kan gå frem hvis man ønsker å prøve denne

arbeidsmetodikken. Forfatteren bruker mange eksempler som er hentet både fra filosofisk teori og norsk skolehverdag, fra fortid og nåtid, og dessuten fra ulike fagfelt. Kapittel 3 og 4 er viet «det underøkende klasserommet» og «filosofiske samtaler og svarevne», og her finner man nyttig informasjon om læringssituasjoner, spørsmål som drivkraft og samtaleregler. Samtidig som forfatteren er en varm forkjemper for spørrende pedagogikk, løfter hun også frem og diskuterer motforestillinger mot filosofiske samtaler og spørrende pedagogikk.

Inga Bostad beskriver filosofiske samtaler som «å være kastet ut på åpent hav» og spørrende pedagogikk som en «reise mot det ukjente». Bokas omslagsfoto, «Narrenes skip» i Åslaug Krokann Bergs utforming, er derfor en egnet opptakt til innholdet. Forfatteren avslutter boka med følgende dilemma: «Hvis vi ønsker en skole der de unge lærer å ta globalt ansvar, respektere forskjellighet og menneskeverd (...), må vi samtidig innse at dette ikke kan læres» (s.156). Det går ingen rett linje mellom «Narrenes skip» og bokas avslutning, men en tydelig rød tråd som slynger seg fra omslaget, gjennom de ulike kapitlene, forskjellige filosofiske retninger, en mengde pedagogiske paradokser og helt inn i hverdagens klasserom. Her er det både inspirasjon og informasjon til ettertanke for deg som ønsker å bli utfordret, reflektere over formålet med utdanning og fornye egen praksis.



Kurs og konferanser i regi av Utdanningsforbundet

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



27. september Pedagogiske relasjoner i skolen

Sted: Scandic Ringsaker, Hamar
Pris: 750 (medlem), 1800 (ikke-medlem)
Kursholder: Mirjam Harestad Olsen

Å lede et klassefelleskap innebærer en evne til å bygge gode, positive relasjoner. Klasselederen står i en relasjon til elevene, men også til kolleger og foreldre. En god relasjonskompetanse kommer ikke av seg selv eller som et resultat av en profesjons-utdanning. I mange tilfeller må en slik kompetanse læres og øves.



5. oktober Profesjonell praksis – juridisk skjønn

Sted: Scandic Hell, Stjørdal
Pris: 750 (medlem), 1800 (ikke-medlem)
Kursholder: Ann Elisabeth Gunnulfsen og Jeffrey B. Hall

Kurs for skoleledere om muligheter og dilemmaer i skoleledelse. Kursleder vil bidra til at deltakerne opplever å få verktøy til å analysere egen praksis og finne mulighetsrom og strukturer for å møte komplekse situasjoner på en juridisk og profesjonell måte.



10. oktober Mellom krav og støtte. Lederen som balansekunstner

Sted: Scandic Sørlandet, Kristiansand
Pris: 750 (medlem), 1800 (ikke-medlem)
Kursholder: Kjell Ribert
Begrenset antall plasser.

Et relevant lederkurs som vil ta utgangspunkt i deltakernes egne erfaringer. På kurset vil kursleder hjelpe deg til å bli en trygg og tydelig leder ved å bevisstgjøre deg på sammenhengen mellom det å stille krav og det å respektere den enkelte medarbeider.



12. oktober Kurs for historielærere

Sted: Radisson BLU, Tromsø
Pris: 750 (medlem), 1800 (ikke-medlem)
Kursholdere: Glenn Thore Helgø og Morten A. Iversen

Målet med kurset er å gi deltakerne konkrete tips til visuelle og kreative undervisningsopplegg, samt bidra til å skape en mer homogen vurderingspraksis av muntlig eksamen.



17. oktober Dybdelæring og vurdering for læring i norskfaget på ungdomstrinnet

Sted: Lærernes hus, Oslo
Pris: 750 (medlem), 1800 (ikke-medlem)
Kursholder: Mette Haustreis

Hva går dybdelæring i norskfaget ut på og hvordan få det til? Å lære noe grundig og med god forståelse forutsetter aktiv deltagelse i egne læringsprosesser, bruk av læringsstrategier og evne til å vurdere egen mestring og fremgang.



20. oktober Musikklærernes dag

Sted: Scandic Hell, Stjørdal
Pris: 990 (medlem), 1890 (ikke-medlem)

Musikklærernes dag – en kilde til inspirasjon, glede og faglig påfyll for alle lærere som underviser i musikk i grunnskolen. Musikk-lærere fra hele landet får anledning til å møtes og ha fullt fokus på eget fag, få ny kompetanse, skape nye nettverk og utveksle erfaringer.

Arrangør: Musikk i skolen



20. oktober Å utvikle vurderingskompetanse i skolen

Sted: Lærernes hus, Oslo
Pris: 750 (medlem), 1800 (ikke-medlem)
Kursholdere: Henning Fjørtoft og Lise Vikan Sandvik

Hva vil det si å være en lærer med høy vurderingskompetanse? Kurset vil gi rike perspektiver og praktiske eksempler på hvordan lærere og ledere kan arbeide for å utvikle gode vurderingskulturer i og på tvers av fag.



24. oktober Læringsfremmende tilbakemeldinger i engelsk

Sted: Lærernes hus, Oslo
Pris: 750 (medlem), 1800 (ikke-medlem)
Kursholder: Lisbeth M. Brevik

Vurdering for læring handler om å gi elevene læringsfremmende tilbakemeldinger både i og utenfor klasserommet. Denne dagen vil vi diskutere hva som kjennetegner læringsfremmende tilbakemeldinger i engelskundervisningen.



24. oktober Læreren som leder. Workshop om ledelse i praksis

Sted: Lærernes hus, Oslo
Pris: 750 (medlem), 1800 (ikke-medlem)
Kursholdere: Kristin Helstad, Per A. Øiestad

Hva innebærer ledelse i klasserommet, og hvordan kan lærere arbeide for å utvikle robuste læringskulturer? Ved å knytte utøvelse av klasseledelse tett til undervisning og elevenes læring, utforsker vi hvordan vi kan forstå og praktisere klasseledelse på nye og mer nyanserte måter.



Kurs og konferanser i regi av Utdanningsforbundet (side 2)

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



25. oktober
Mellom krav og støtte –
lederen som balansekunstner

Ekstrakurs! Kurset 24. okt. er fulltegnet!

Sted: Radisson BLU, Tromsø
Pris: 750 (medlem), 1800 (ikke-medlem)

Kursholder: Kjell Ribert

Et relevant lederkurs som vil ta utgangspunkt i deltakernes egne erfaringer. På kurset vil kursleder hjelpe deg til å bli en trygg og tydelig leder ved å bevisstgjøre deg på sammenhengen mellom det å stille krav og det å respektere den enkelte medarbeider.



27. oktober
Faglig progresjon i kunst
og håndverk

Sted: Lærernes hus, Oslo
Pris: 750 (medlem), 1800 (ikke-medlem)
Kursholder: Eva Lutnæs

I faget kunst og håndverk kan det være vanskelig for elevene å få øye på hva de kan ta med seg videre fra et verksted til det neste. Gjennom kursdagen blir du introdusert til ulike modeller du kan ta i bruk for å analysere egen vurderingspraksis og skape sammenhenger mellom verksteder for elevene.



31. oktober
Ledelse i flerkulturelle
skoler

Sted: Lærernes hus, Oslo
Pris: 750 (medlem), 1800 (ikke-medlem)
Kursholder: Gunn Vedøy

Kurset vil belyse ulike måter å forstå og beskrive ledelse av mangfold i en flerkulturell skolen. Sentrale temaer vil være: Hvordan forstå opplæringen for flerspråklige elever? Etniske begrunnelser. Hvordan påvirker skolekulturer mangfold-sarbeidet? Rasisme, etnisk diskriminering og frykt i skolen.



Jens Ulltveit-Moe



Astrid Sinnes



Bjørn H. Samset



Julie A. Ø. Borge



Steffen Handal

30. oktober, kl. 10.00–15.30
Klimaseminaret 2017

Sted: Lærernes hus

Pris: Konferansen er gratis

Møt: Steffen Handal, Jens Ulltveit-Moe, Bjørn H. Samset, Astrid Sinnes, Karolina Sandahl, Lotta Jankell Dag Johannes Sunde og Julie Ane Ødegaard Borge

Velkommen til Klimaseminaret 2017!

Få de siste klimaoppdateringene og innsikt ivor langt vi egentlig har kommet i det grønne skiftet. Du vil også få spennende presentasjoner av hvordan skoler driver god og motiverende klimaundervisning. Denne høsten bør hele skolenorge engasjere seg i prosessen med å lage et nytt læreplanverk.



1. november
Kurs for
samfunnsfaglærere

Sted: Lærernes hus, Oslo
Pris: 750 (medlem), 1800 (ikke-medlem)
Kursholdere: Morten A. Iversen og Eva Kosberg

På kurset får du presentert en rekke kreative og elevaktiverende undervisningsopplegg. I tillegg ser vi nærmere på hvordan fagsamtalen kan benyttes som vurderingsverktøy, og vi diskuterer hva som er sentralt når vi vurderer i faget.



6.–7. november
Barn utsatt for seksuelle
overgrep og vold

Sted: Lærernes hus, Oslo

Pris: 2800 (medlem), 3500 (andre)

Kursholdere: Siri Søftestad og Øivind Aschjem

Målsettingen med kurset er å gi deltakerne innsikt og forståelse for de utsatte barnas situasjon. Hva er det som bidrar til fortellelse av traumatiserende barndomsopplevelser? Hvordan vi kan motvirke hemmeligholdelse? Hvordan møte krenkede barn og deres foresatte?



7. november
Elevaktiverende metoder
for muntlige ferdigheter i
engelsk

Sted: Lærernes hus, Oslo

Pris: 750

Kursholdere: Renate Evjenth og Gini Lockhart-Pedersen

Det legges opp til en praktisk – pedagogisk kursdag med metoder og aktiviteter som har som mål å øke elevenes muntlige språkferdigheter og senke terskelen for å snakke engelsk. Kurset arrangeres i samarbeid med Fremmedspråksenteret.



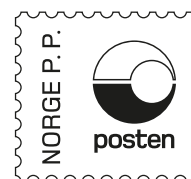
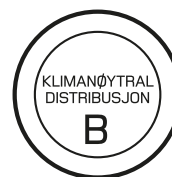
8. november
Elevaktiverende metoder
for muntlige ferdigheter i
fremmedspråk

Sted: Lærernes hus, Oslo

Pris: 750

Kursholdere: Natali Seguí Schimpke og Solena Pradayrol

Det legges opp til en praktisk – pedagogisk kursdag med metoder og aktiviteter som har som mål å øke elevenes muntlige språkferdigheter og senke terskelen for å snakke målspråket. Kurset arrangeres i samarbeid med Fremmedspråksenteret.



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



9. november Pedagogiske relasjoner i skolen

Sted: Scandic Sørlandet, Kristiansand
Pris: 750 (medlem), 1800 (ikke-medlem)
Kursholder: Mirjam Harkestad Olsen

Å lede et klassefelleskap innebærer en evne til å bygge gode, positive relasjoner. Klasselederen står i en relasjon til elevene, men også til kolleger og foreldre. En god relasjonskompetanse kommer ikke av seg selv eller som et resultat av en profesjonsutdanning. I mange tilfeller må en slik kompetanse læres og øves.



13. november Skriftlig vurdering i fransk

Sted: Lærernes hus, Oslo
Pris: 750 (medlem), 1800 (ikke-medlem)
Kursholdere: Beate Haugberg og Gro Lokøy

Velkommen på kurs for fransklærere i videregående skole. På kurset vil vi se på hvilke måter man best kan forberede elevene til skriftlig eksamen. Vi skal vurdere noen av årets eksamensbesvarelser, samt se hvordan vi kan avsløre plagiat og lite hensiktsmessig bruk av kilder.



21. november Bli en bedre skoleleder

Sted: Lærernes hus, Oslo
Pris: 750 (medlem), 1800 (ikke-medlem)
Kursholdere: Marit Aas, Kirsten F. Vennebo

På dette kurset vil du få hjelp til å bli en bedre skoleleder ved at kurslederne gir deg verktøy for å utvikle den personlige siden ved din ledelse. Hvordan forstå og håndtere motstand og kritikk fra lærere og andre ansatte? Hvordan bli kjent med sine personlige lederpreferanser?



22.–23. november Pedagogikk og utdanningsrett i samspill

Sted: Lærernes hus, Oslo
Pris: 2800 (medlem), 3500 (andre)
Kursholder: Trond Welstad, Camilla Herlofsen

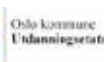
Forskning og tilsyn har vist at det er et sterkt behov for bedre kunnskap hos lærere, skoleledere og PP-tjenesten om lovverket. Kurset har som målsetting å gjøre deltakerne tryggere på anvendelsen av juss i sin praktiske hverdag. Kurset vil rette fokus mot anvendelse av sentrale bestemmelser i opplæringslov og forvaltningslov.



29.–30. november, Norges Varemesse, Lillestrøm

SETT - Innholdsrike dager for lærere og ledere i barnehage og skole

Konferanseprogrammet på SETT gir inspirasjon direkte fra lærere i barnehage og skole, skoleledere og leverandører som har erfaring med å endre og utvikle skolens og barnehagens måte å lære på. Innholdet presenteres gjennom inspirerende seminarer, forelesninger og mer praktiske workshops. Hensikten med konferansen er å gi deg nye, interessante ideer til hvordan du praktisk og konkret kan utvikle både deg selv, skolen eller barnehagen i nye, spennende retninger.



settdagene.com



Terje Skyvulstad



Arne J. Vetlesen



Rasmus Willig



Bodil Haug



Paul Leer Salvesen



Anne Kristine Bergem

7. desember, kl. 10.00–16.00

KONFERANSE: Kritikk, lojalitet og ytringsfrihet

Sted: Lærernes hus, Oslo. **Pris:** 750 (medlem), 1800 (ikke-medlem)

Er lojalitet ensbetydende med lydighet? Bør man trofast følge leders bestemmelse eller er et kritisk blikk og i ytterste konsekvens varsling også en form for lojalitet? Fins det situasjoner hvor man kan være mest lojal ved å utvise ulydighet? Utdanningsforbundet inviterer deg til en spennende konferanse i Lærernes hus med Rasmus Willig, Anne Kristine Bergem, Paul Leer Salvesen, Bodil Haug, Arne Johan Vetlesen og Terje Skyvulstad.

PÅMELDING OG MER INFORMASJON:

kurs@udf.no
www.udf.no/kurs
tlf. 24 14 20 00



UTOdannings
FORBUNDET