

BEDRE SKOLE

Nr. 4 – 2014 Tidsskrift for lærere og skoleledere



Fra uklarhet til uklarhet



Vitenskapen er ung i verden, og har ennå ikke fått den autoritet som religionen øver over oss gjennom tradisjoner og påvirkning i ung alder. [...] Når vitenskapen er blitt gammel

og ærverdig, vil den kontrollere våre liv i like høy grad som religionen noensinne har gjort, skrev filosofen Bertrand Russell i sin tid. Slik har det også gått. Skolen hadde sitt utgangspunkt bibelfortolkningen – i dag er det forskning som definerer hva som er sant og usant. Men har overgangen fra religion til vitenskap gjort situasjonen klarere?

Det er interessant når noen tar for seg begrepet «forskningsbasert utdanning» for å se hva dette egentlig betyr i praksis innenfor lærerutdanningen. André Vågan og Svein Kyvik finner i sin artikkel i denne utgaven av Bedre Skole hele åtte ulike fortolkninger av forskningsbasert utdanning. Disse spenner fra at studenten er aktiv deltaker i forskning til at studenten lærer om vitenskapsteori og metode; fra at undervisningen er knyttet til et forskningsmiljø til at undervisningen formidler kunnskap om vitenskapsteori og forskningsmetode. Vågan og Kyvik spør om begreper som «forskning»,

«forskningsbasert» og «studentenes deltakelse i forskning» gir en god beskrivelse av innholdet i kunnskapen som produseres, undervisningen som gis, og av læringsformene som benyttes. En mulighet er å i stedet bruke begrepet «forsknings- og utviklingsarbeid» (FoU), men også dette er mangetydig. Ofte snakker man om FoU der man ifølge forfatterne heller burde bruke betegnelser som «FoU-basert» eller «FoU-lignende aktiviteter». Det fins også en rekke andre begreper innenfor høyskole- og universitetsverdenen som beskriver omtrent det samme.

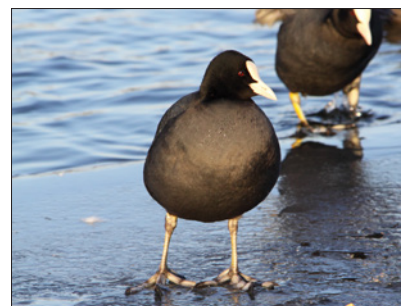
Det er tydelig ut fra det artikkelforfatterne skriver at utdanningens nye gud, forskningen, opptrer i minst like mange skikkelser og forkledninger som den gammeltestamentlige guden. Det kan virke vanskelig å vurdere forskningens plass i lærerutdanning og skole før man har klart å rydde opp i begrepsforvirringen. Så lenge man ikke vet hva som ligger bak begrepene, kan man umulig vite hva man begir seg inn på. Likevel har vi et statlig mål om at lærerutdanningen skal være forskningsbasert.

Tore Brågen

- 4 **Forgrunn**
- 12 **Lærerens profesjon og oppdrag**
Jens Garbo
- 21 **Forskningsbasert grunnskolelærerutdanning**
André Vågan og Svein Kyvik
- 28 **Skolebasert kompetanseutvikling — en strategi for læreres læring**
Halvor Bjørnsrud, Iver Hole, Hege Steiro og Elisabeth Stenshorne
- 34 **Klasseledelse — verktøy for ledelse og læring**
Kristin Helstad og Per Arne Øiestad
- 40 **Læreres bruk av lesestrategier. En del av den tause kunnskapen**
Lisbeth M. Brevik
- 46 **Hovedmålseksamen i norsk. Overgangen fra tradisjonelle sjangre til teksttyper — et uheldig valg**
Magnus Loe Sparboe
- 52 **Ungdomsskolen: IKT-bruk og læringsresultat i engelsk**
Gunvald Skeiseid og Thomas Arnesen
- 60 **Skriving i matematikk og naturfag**
Vibeke Lorentzen og Trude Kringstad
- 66 **Målinger på tynn is. Måling av lærerdyktighet ved bruk av testresultater fra elevene**
Trond Eiliv Hauge
- 70 **Hva PISA-testen måler**
Svein Sjøberg
- 77 **Læringskompetanse — i PISA, i fagartikler og i norsk skole**
Odd Valdermo og Svein-Erik Andreassen
- 82 **Forskning på tvers: Et kritisk blikk på språklærerutdanningen**
Glenn Ole Hellekjær
- 88 **Utvist fra skolen i tre dager — når volden blir straffet istedenfor å bli forstått**
Christina Olsen
- 92 **Til ettertanke: Å forhindre mobbing er et lederansvar**
Sølvi Lillejord
- 95 **Bokomtaler**



Teorier om fagdidaktisk arbeid bør ta utgangspunkt i klasseledelse. Se side 35.



Modeller for lærervurdering holder ikke hva de lover. Se side 66.



Hva PISA-testene egentlig måler er fortsatt uklart. Se side 70.

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/annonser: Hilde Aalborg, ha@utdanningsnytt.no, tlf.: 24 14 23 53.

Bedre Skole kommer ut fire ganger i året. Godkjent opplagstall pr. 2. halvår 2013 og 1. halvår 2014: 102.350. Årsabonnement 2014: Kr 380,- for vanlig abonnement. Gratis for medlemmer av Utdanningsforbundet. Løssalg kr 98,-.

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



Ole Kristian Herwell viser den over 2 meter høye brødelgen som kunstfagstudenter ved Universitetet i Agder har laget. Den er formet rundt et skjelett av tre og hønsenetting. Det gikk med over 100 kg brøddeig laget av mel som var gått ut på dato. For å kunne realisere kunstprosjektet var det nødvendig med samarbeid på kryss av fagdisipliner: Saint Gobain i Lillesand med sine enorme industriovner, Dampbakeriet med sin kunnskap om brød og deig gjennom 150 år og Fakultet for kunsthøgskolen med sin kompetanse innen kunst og håndverk.

Foto: Olav Breen

Brøddeig som for

Ole Kristian Herwell ved Universitetet i Agder har tatt med seg sine lærerstudenter og barnehagelærerstudenter i et prosjekt der dyreskulpturer utformes av brøddeig.

I Kunnskapsløftet kan vi lese at et av formålene med kunst og håndverk er at elevene skal gi form til opplevelser gjennom bruk av tradisjonelle og nyere materialer, redskaper og teknikker. I kunstprosjektet til Herwell sto brøddeigen for tur som et nytt formingsmateriale. Ved å utfordre brødet tilsvarende sammenheng, ønsket han å opphøye og rette oppmerksomheten mot dette som de fleste har et forholdt til i sin hverdag.

– Målet var å vekke opp brøddeigen i nye underlige uttrykk, sier Herwell. Noe av det underligste er nok «verdens største brødelg», som han har laget sammen med sine studenter.

Lang tradisjon for brød i dyreform

Ifølge Dansk matleksikon stammer kunsten med å forme og dekorere brød fra det gamle Egypt. Her var det alminnelig å lage flettebrød og forme brødene som en fisk, en fugl eller en vase. Skikken oppsto, så vidt man vet, fordi de fattige ikke hadde råd til å ofre levende dyr til gudene. Derfor begynte man å ofre figurer av brød i stedet.

Brøddeig som formingsmateriale

Brøddeig er et takknemlig og lett materiale å arbeide med. Man må passe på å ikke ha for mye gjær i

formingsmateriale

deigen, men heller litt ekstra salt, slik at deigen blir mer plastisk, formbar og ikke overhever. Går man for store brødsulpturer kan keramikkovnen være stedet for steking, ellers fungerer kjøkkenets stekeovn utmerket. Ifølge Herwell er brøddeigen er lett å lage og lett å steke sammenlignet med for eksempel leire.



Foto: Marit Moss Berg

For å finne ut hvordan brøddeig egner som formingsmateriale i praksis, kontaktet Herwell formingslærer Marit Moss Berg ved Grimstad kulturskole, og hun sa seg villig til å prøve ut brøddeig som formingsmateriale sammen med 3. og 4.-klassinger. Med utgangspunkt i forbilder fra ulike kunstnere og bilder av helleristninger laget barna fantasifulle skjeletter av papp, pinner, aluminiumsfolie og metalltråd. Dyrene ble så påkledd brøddeig for deretter å bli stekt på 200 grader i ca. 30 minutter.

– Dette var et veldig spennende prosjekt, både for barna og for meg. Det morsomme var at brøddeigen endre seg i løpet av stekeprosessen, slik at noe som for eksempel skulle ha blitt en hund, ble til en geit, sier Marit Moss Berg. Hun regner absolutt med at hun vil bruke dette også i senere prosjekter.



Foto: © Remains/fotolia.com

Komponering med barn og unge

Å komponere et stykke musikk, kan synes som en uoverkommelig oppgave for de aller fleste. Men når man går komponistene og deres arbeidsmåte i sømmene, så ser man at også dette er noe som kan læres.

Veslefrikkmetoden er en fremgangsmåte der barn kan arbeide en idé fram til ferdig musikk. Den er prøvd ut i en rekke sammenhenger og bygger på helt vanlige prinsipper som mange komponister i ulike sjangrer benytter. Fremgangsmåten er strukturert og forklart på en slik måte at den egner seg for bruk med barn og unge. Noe av poenget med å arbeide etter en metode er å gjøre barna bevisste på hvordan de arbeider, slik at erfaringene kan utgjøre en kompetanse som også kan brukes i nye sammenhenger.

Vil løfte musikkfaget

Eldar Skjørten er initiativtaker og prosjektleder, og i et forsøk på å løfte musikkfagets status, har han vært med på å etablere Veslefrikkprisen 2015.

– Jeg har alltid vært litt misunnelig på realfagene, som med sin Nysgjerrigper og Forskerspiren har lyktes å øke oppmerksomheten rundt fagene. Jeg håper at denne prisen på sikt kan bidra til å gjøre noe av det samme for musikkfaget, sier Skjørten.

Han regner med at det vil kunne komme inn ulike bidrag, fra tradisjonelle «låter» med sangtekster – til «stemninger» etter mønster fra moderne samtidsmusikk.

– Det kan hende det fins skoler som ikke har instrumenter. Da vil man kunne bruke andre ting til å lage lyd, for eksempel mikrofon til å samle lyder som man setter sammen til en komposisjon.

Skjørten sier at man foreløpig bare er i startgropa når det gjelder denne satsingen, og så langt er det bare 1. til 7. klasse som er invitert til å delta. Han håper at man etter hvert også vil få med ungdommene. Etter hvert ønsker han også å kunne bidra til at skoleelever skal kunne få direkte kontakt med utøvende musikere, ansikt til ansikt eller via Skype. Ved siden av KORK er det en rekke andre institusjoner, blant annet norsk komponistforening, som støtter Veslefrikk-prosjektet, og han regner med å kunne trekke veksler på disse i enda større grad etter hvert.

Veslefrikkprisen 2015

Her kan grupper og klasser sende inn sine komposisjoner innen 20. februar. Vinnerne vil få en «drømmedag» med Kringkastingsorkesteret, der de blant annet vil få anledning til å spille sin egen komposisjonen sammen med et helt symfoniorkester. Alle deltakere vil få en tilbakemelding fra en jury. Du finner mer om Veslefrikkprisen og Veslefrikkmetoden på www.musikkfaget.no

Planleggingsmodellen som levde sitt eget liv

■ TEKST OG FOTO: TORE BRØYN

SMTTE er en modell for planlegging, veiledning og problemløsning. Den kan brukes til nærmest hva som helst, men først og fremst der menneskelig atferd inngår som en vesentlig del. Den er utviklet i Norge, men her er den nesten glemt. I Danmark er den derimot meget utbredt.

Ikke alle gode ideer får et langt liv. Ofte krever det mye tålmodighet og rikelig med ressurser for å få implementert ideer i det praktiske liv. Men det fins unntak. Hallvard Håstein, som har hatt et langt liv innenfor det pedagogiske feltet, ble svært overrasket da han opplevde at en dansk innleder på et seminar om matematikkvan-sker henviste til SMTTE-modellen, en modell som Håstein selv hadde utviklet for 25 år siden i samarbeid med kollegaer på Pedagogisk senter i Kristiansand. Håstein trodde modellen hadde gått i glemmeboken, men henvisningen fra den danske forskeren gjorde ham nysgjerrig. Et søk på SMTTE på Google, ga over 25.000 treff. De aller fleste henviser til Danmark, og Håstein kunne registrere at modellen hadde levd sitt eget liv i mange år og var i utstrakt bruk rundt om i danske kommuner.

Målstyring med bevegelig mål

Ifølge Håstein var tanken bak modellen var å lage en form for pedagogisk



Man kan styre etter mål, men når man arbeider med mennesker, må man alltid være åpen for å endre målene underveis. Det er ikke målstyring som er viktig, men noen av de målene en styrer etter, kan være det, sier Hallvard Håstein.

målstyring. Han mente at målstyring hadde mange gode sider ved seg, ettersom den ga gode muligheter for samordning, den er kulturbyggende og virker samtidig ressursallokerende. Men tradisjonell målstyring har samtidig den egenskaper som ikke passer inn i det pedagogiske feltet.

– Når man arbeider med mennesker, så blir forholdet mellom mål og virkemidler langt mer komplekst enn når man for eksempel arbeider med produksjon av varer. Derfor er man avhengig av stadige tilbakemeldinger for å vite om man er på rett vei, og man må være langt mer åpen for å gjøre justeringer underveis, sier han.

SMTTE står for: Situasjon – Mål – Tiltak – Tegn – Evaluering, der tegn utgjør modellens mest originale element.

– Tegn er i denne sammenhengen

små sanseinntrykk som kan fortelle læreren noe om hvordan arbeidet utvikler seg. I alle klasserom produseres det tegn hele tiden. Hvilke av dem som er mest nyttige å legge merke til, er ikke alltid lett å vite. Å la seg lede av tegn, inngår som en del av å arbeide med SMTTE, sier Håstein.

Et annet kjennetegn på modellen er også at man bruker mye tid på å skape en felles forståelse av det en ønsker å forandre. Håstein har erfaring for at man ofte sliter langt mer med å bli enige om nåsituasjonen enn å bli enige om målene.

Et siste poeng er at dette er en målstyringsmodell der det skal være enkelt å endre målet. Man skal altså prøve å nå målet og samtidig undersøke om det er verdt å holde fast på det en har begynt på.

Enkel og fleksibel

Håstein, blir nesten lattermild når han tenker på hvor populær metoden har blitt uten at han har vært klar over det, og kan bare spekulere på hvorfor denne metoden, og hvorfor i Danmark.

– Hvis jeg skal være slem, så kunne jeg jo si at man i Norge har lettere for å få kommunale tilskudd til dyre programmer, mens man i Danmark kanskje har hatt behov for modeller som ikke koster noe. Kanskje det også har vært viktig at det ikke er noen som sitter og «eier» modellen og til enhver tid skal bestemme hvordan den skal brukes, sier han.

Men han regner med at det også er kvaliteter ved modellen som gjør at folk finne den nyttig. Den er skrevet i et alminnelig språk, den er svært fleksibel for lokale tilpasninger.

Hva så med en relansering i Norge?

SMTTE-MODELLEN: en struktur for pedagogisk oppmerksomhet

Forbokstavene i ordrekken Sammenheng, Mål, Tegn, Tiltak og Evaluering, danner forkortelsen SMTTE. Hvert av disse fem elementene og forbindelsene mellom dem, gir hovedstrukturen i modellen. Den ble opprinnelig laget som et planleggingsredskap for pedagogisk utviklingsarbeid. Slik brukes den fortsatt, men har vist seg å være anvendelig også for andre formål som for eksempel ledelse, kompetansebygging, veiledning, analyse av klasseromssituasjoner og problemløsning.

Modellen inviterer pedagoger til å ha oppmerksomhet mot:

Sammenhenger: Hva er utgangspunktet og vilkårene for det vi skal i gang med?

Mål: Hva vil vi oppnå?

Tegn: Hvilke iakttagelser skal vi gjøre underveis, og som vi vil ta som hint om at vi sannsynligvis er på rett vei?

Tiltak: Hvilke tilrettelegginger og handlinger skal vi gjennomføre for å nå målet?

Evaluering: Hvordan skal vi underveis og til slutt skaffe oss kunnskap om hvilke resultater som er oppnådd?

Håstein er allerede i samarbeid med Søgne, Lillesand, Vennesla, Sogn-dalen og Iveland, som nå tar i bruk

modellen. Dessuten har han planer om å gi ut en bok om hvordan man kan utnytte modellen.



Les BEDRE SKOLE digitalt

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

Framtidas skole:

Bredere kompetansebegrep – dypere læring

■ TEKST OG FOTO: TORE BRØYN

Sten Ludvigsen har leder det offentlige utvalget som har fått i oppdrag å vurdere innholdet i grunnopplæringen opp mot krav til kompetanse i et framtidig samfunns- og arbeidsliv. Én respons på delutredningen som kom i september, var at diskusjonen rundt lærernes rolle i forbindelse elevens læring var påfallende fraværende. Ludvigsen lover at dette skal rettes på når hovedutredningen kommer.

Dere har nå publisert en delutredning om framtidas skole, før dere kommer med hovedutredningen til våren. Har arbeidet med delutredningen påvirket kursen for det videre arbeidet?

Prinsippene med dybde- og bredde har vært kjent fra læringsforskningen i lang tid. Betydningen av dybdelæring og mer vekt på elevenes progresjon ble fremhevet i evalueringen av kunnskapsløftet og i annen relevant forskning. Så det ble klart tidlig i prosessen at dette ville bli viktige deler av utredningen. Men den nye forskningen knyttet til sosiale- og emosjonelle kompetanser, både fra økonomene og psykologene, og dens betydning for elevenes vekst, læring og utvikling i fag, hadde ikke utvalget så klare ideer om da vi startet. Dette har vært en viktig kursjustering for utvalget.

Delutredningen har dessuten gitt oss spennende diskusjoner om hvordan vi kan få ulike typer av forskning og erfaringer til å henge sammen i de forslagene vi leverer. Visse typer forskning, for eksempel forskning på

kartleggingsprøver innen lesing er slik at det er veldig kort vei før man kan bruke den i klasserommet. Mens makroforskningen om elevenes sosiale- og emosjonelle utvikling er mer deskriptiv eller beskrivende. Så selv om den påviser sammenhenger, så er det ikke uten videre klart hvordan man kan bruke den i skolen. Denne forskningen mangler vi dessuten motstykker til i Norge, så da øker avstanden ytterligere til den norske skolehverdagen.

Fagovergripende kompetanser er en viktig del av rapporten deres. Men hvordan skal dere klare å implementere disse i fagene og i skolehverdagen?

Jeg er helt enig i at dette er vanskelig, og det er heller ingen som har implementert dette i stor skala. Noen av de fagovergripende kompetansene er enklere å få til, for eksempel lesing, skriving og matematikk. Men når man går til entreprenørskap, innovasjon, kreativitet, som alle er enige i at er kompetanser som Norge trenger, er det vanskelig å si hva disse



Sten Ludvigsen

skal medføre for enkelteleven på et bestemt trinn. Også andre land er fortsatt i en fase der dette blir prøvd ut, og så langt viser erfaringer at det er utfordrende å få dette til.

På den annen side er mange av de tilsynelatende nye begrepene vi innfører egentlig ikke så nye, når man ser litt nærmere på dem. Når den generelle delen i læreplanen sier at eleven

skal være et «gagns menneske», så vil det i vår språkbruk tilsvare at en elev må utrustes med sosial-emosjonell beredskap. Når vi legger vekt på «utholdenhet» som sosial ferdighet, vil det si at du må håndtere det at du ikke mestrer, men jobbe videre med det. Men det er jo det vi i gamle dager kalte «flid» eller «iherdighet».

At elever skal lære å lære, er heller ikke nytt. Vi legger vekt på en systematisk utvikling av elevenes evne til metakognisjon og selvregulering, begreper som, slik jeg ser det, er reformuleringer og justering av innholdet i noen av de verdiene som skolen har bygd på over lang tid. Det er dessuten viktig at det norske samfunnet er langt mer mangfoldig enn tidligere, og vi kan ikke ta for gitt at de demokratiske verdiene som vi har bygd samfunnet vårt på vil bli forstått hvis de ikke formuleres tydelig og klart.

Det er nettopp etablert et utvalg som skal se på den generelle delen av læreplanen, men trenger vi en generell del hvis de fagovergripende kompetansene skal bakes inn de enkelte fagene?

Jeg tror arbeidsfordelingen for de ulike dokumentene vil være annerledes enn før, men vi vil fortsatt trenge en generell del som angir et overordnet perspektiv for skolens mandat og funksjon i samfunnet. Det vil bli en utfordring hvordan generell del vil beskrive de mer fagovergripende kompetansene som også vi vil legge vekt på. Så i en framtidig stortingsmelding vil disse dokumentene måtte ses i sammenheng slik at de skaper koherens mellom ulike typer av rammer og signaler til skolen.

Jeg mener at de prinsippene som ligger i en generell del, må prege læreplanene i fagene på en mye sterkere måte, eller så vil den ikke ha noen

innvirkning på hverdagen i skolen. 20 år etter at den generelle læreplanen kom trenger vi å reformulere den for det samfunnet vi lever i nå. Jeg har ikke så stor tro på generelle abstrakte overbygninger, det vi i praksis forholder oss til i hverdagen er det konkrete og det er i praksis prinsippene skal virke.

Dere ønsker større grad av dybdelæring, vil kunne påvirke kravene til lærernes kompetanse?

Vi mener at lærerne må ha en bedre fagutdanning, også de som tar den nye lærerutdanningen. Det er all grunn til å tro at for å undervise godt i et fag på ungdomstrinnet, så bør du ha mellom 60 og 90 studiepoeng, litt mer enn et gammeldags grunnfag. Vi mener også at også elevene på småskoletrinnet i større grad bør undervises av faglærere. ►

Ludvigsen-utvalget

Regjeringen oppnevnte i 2013 et offentlig utvalg som fikk i oppdrag å vurdere innholdet i grunnopplæringen opp mot krav til kompetanse i et framtidig samfunns- og arbeidsliv. Utvalget la 3. september fram en delutredning, NOU 2014:7 *Elevenes læring i fremtidens skole*. Utvalgets arbeidsområde er begrenset til fagene i grunnskolen og fellesfagene i videregående opplæring: norsk, matematikk, naturfag, engelsk, samfunnsfag og kroppsøving.

Utvalget legger følgende til grunn i delutredningen:

- Et bredt kompetansebegrep handler om å kunne løse oppgaver og møte utfordringer i ulike sammenhenger, og inkluderer både kognitive, praktiske, sosiale og emosjonelle sider ved elevenes læring.

- Læringsforskning viser at dybdelæring, i motsetning til overflatelæring, har betydning for elevenes utvikling i og på tvers av fag, og skaper vilkår for en god progresjon i elevenes læringsarbeid.
- Elevenes kompetanse utvikles i et samspill mellom faglige, sosiale og emosjonelle sider ved læringen, sosial og emosjonell læring kan bidra positivt til elevenes læringsresultater i skolen.
- Mange av skolefagene er for brede i omfang, innholdsmessig sett.
- Både elevvurdering og vurdering på systemnivå må ta utgangspunkt i mål for elevenes læring. Det er viktig at de ulike komponentene i vurderings-systemene til sammen reflekterer bredden i skolens mål.

Utvalget vil i hovedutredningen som kommer 15. juni vurdere:

- behovet for fagfornyelse i skolen og om faginnndelingen bør endres
- forholdet mellom vitenskapsfag og skolefag
- det brede kompetansebegrepet som integrert i alle delene av læreplanverket
- fagovergripende kompetanser, for eksempel kritisk tenkning, kompetanser i samarbeid, kompleks problemløsning og vitenskapelige tenkemåter og metoder
- metakognisjon og selvregulert læring som gjennomgripende i fremtidens læreplanverk
- elevenes sosiale og emosjonelle kompetanser som bidrag til elevenes læringsresultater.

Kan det ikke tenkes en målkonflikt mellom større grad av dybdelæring og det å kunne tilpasse opplæringen til hver enkelt elev?

Dette er fellesskolens virkelig store dilemma, og det fins ulike tilnærminger. Man kan tenke seg at valgfagene brukes mer systematisk for å gi elevene mulighet til fordypning. Og så kan man jo tenke seg at differensieringen i klasserommet blir bedre. Vi kommer til å ha forslag på strukturnivå, men også at elevene skal ha mulighet for ulik progresjon. Dette kan ivaretas ved at man har kompetansemål ikke for ett trinn, men for en 3-årsperiode. Kompetansemålene kan bli mye mer konkrete og tydelige på beskrivelsen av hva de innebærer innenfor hvert enkelt fag. Den gjennomgangen vi har gjort, viser at dagens læreplaner er for overordnet og for lite konkrete når det gjelder faginnholdet og dermed hva elevene skal lære.

For meg høres det ut som om dere på et vis beveger dere tilbake mot læreplaner som har mer konkrete beskrivelser av innholdet.

Vi kan diskutere om dette er et skritt framover eller bakover, men det fins også andre land som nå spesifiserer mer av det faglige innholdet i læreplaner, for eksempel Sveits og noen av delstatene i Tyskland. Også Finland og New Zealand ser ut til å bevege seg i denne retningen. Samtidig er det viktig å si at alle holder fast ved det som betegnes som kompetanseorienterte læreplaner.

Dere ønsker å utvide antallet kompetanser, samtidig vet vi at måten elevene blir vurdert på i stor grad påvirker, og snevrer inn, hva man i praksis legger vekt på i skolen.

Det er nok ingen i utvalget som har tenkt tanken at man skal ha prøver

og tester på sosiale og emosjonelle kompetanser i nær framtid. Denne typen kompetanser kan inngå i det som kalles formativ vurdering. Da må man heller finne ut hvordan man kan knytte disse kompetansene tettere til fagene. Det er dette utvalget vil legge hovedvekten på. Men det er land som drøfter hvordan en summativ vurdering av slike kompetanser kan gjennomføres, så dette er nok en diskusjon som kommer til å gå i tiden framover.

Dere er blitt advart mot å løse på fagenes tilknytning til vitenskapsfagene.

Flere har blitt «bleke» når vi har sagt at vi skal se på forholdet mellom skolefag og vitenskapsfag, men vi har bare sagt at vi bør løfte dette temaet opp og drøfte det, og dette innebærer også å jobbe med stofftrengsel og stoffvalg. Det har aldri eksistert et én til én-forhold mellom skolefag og vitenskapsfag. Man kan bare se på hvordan skolefag utformes forskjellig i ulike land, så skjønner man at dette er valg man gjør og at disse må fornyes slik at fagene blir relevante for fagdisiplinens egen utvikling og samfunnet. Når elevenes læring settes som premiss, vil valg og prioritering av innhold bli helt avgjørende for elevenes faglig progresjon.

Når du ser på mottakelsen av delrapporten, hva har vært de mest fruktbare tilbakemeldingene?

Mange har ønsket at vi tar grundigere opp hva lærerens rolle skal bli i en framtidig skole og hvordan vi vil jobbe videre med koblingen mellom elevenes læring og lærerens funksjon. Vi var klar over at delutredningen hadde lite om dette. Parallelt med vårt arbeid har det vært gjennomført følgeforskning om de nye lærerutdanningene og det har blitt jobbet

politisk med Lærerløftet. De konklusjoner som begge disse prosessene har resultert i vil inngå i utvalgets videre arbeid. Kommentarene om lærerrollen som vi har fått, har vært nyttig feedback for oss og dette vil vi skrive mer om i den endelige hovedutredningen.

Det er også mange som har spurt oss hvordan vi vil jobbe videre med stofftrengsel, dybde og bredde og progresjon. Det som har vært veldig interessant er at når vi har presentert arbeidet vårt på konferanser, seminarer og workshoper osv. for skolefolk, så har mange ment at dette er radikale, men nødvendige utviklingstrekk. Det har særlig vært spennende å presentere dette for lærere og rektorer og oppleve en nærmest unison positiv mottakelse. Lærerne har ikke nødvendigvis vært enige i at vi har funnet de rette løsningene, men skolen ønsker og trenger disse diskusjonene akkurat nå.

Har du noen gang etter at du fikk ansvaret for dette, tenkt at du har fått en vel stor oppgave her?

Jeg har sovet dårlig et par netter – oppgavens omfang og betydning tilsier at man bør det. Men vi har et flott utvalg med en god sammensetning av kompetanser og et godt sekretariat, og etter hvert er jeg blitt trygg på at vi skal komme med gode løsninger. Jeg tror ikke nødvendigvis at det vi kommer fram til vil være de riktige svarene for lang tid framover, men den retningen diskusjonen nå tar mener jeg er godt forankret i et kunnskapsgrunnlag som kan bidra til at den norske skolen stadig utvikler seg i et tett samspill med sine omgivelser. Og ikke minst at elevene kan lære de ulike fagene og kunnskapsområdene i skolen og hva de trenger for å kunne lære senere i livet.

Utdanningsforbundet om Ludvigsenutvalget:

Påfallende tynt om lærerens rolle

Utdanningsforbundet ser positivt på Ludvigsenutvalgets vektlegging av et bredere kompetansebegrep og mulighet til fordypning. Men lærerens rolle i læringsarbeidet må drøftes inngående i den endelige rapporten. Et viktig tema må bli hva som skjer når politikere ønsker å detaljstyre lærerne.

Leder i Utdanningsforbundet, Ragnhild Lied er positiv til at Ludvigsenutvalget løfter fram et bredt kompetansebegrep og at de legger vekt på sosiale og emosjonelle kompetanser.

– Samtidig er det uklart i hvilken grad Ludvigsenutvalget mener at de kan måle *all* fagkompetanse. Utvalget er ikke klare på dette punktet, men det er ting som kan tolkes i den retningen. Jeg mener at all fagkompetanse verken kan eller skal måles. Mye av denne kompetansen er så kompleks at den ikke kan måles, og i strevet med å lage måleverktøy, kan man ende med å snevre inn det innholdsmessige, sier Lied.

Den store svakheten ved rapporten er, ifølge Lied, at den nesten ikke nevner lærerrollen, og det påfallende når man ser hvor godt beskrevet de andre rollene er.

– Vårt viktigste budskap til Ludvigsenutvalget er at de må drøfte det profesjonelle rommet til læreren. De må være tydelige på lærerens rolle i læringsarbeidet. De må drøfte problemer som oppstår når politikerne prøver å detaljstyre lærere gjennom å pålegger dem å bruke ulike verktøy eller rapporteringssystemer for elevenes læring. All forskning sier at læreren er den viktigste enkeltfaktoren for elevenes læring, og Ludvigsenutvalget

må si noe om hva dette skal bety for praksis, sier hun.

Fordypning og differensiering

Lied ser positivt på at Ludvigsenutvalget går inn for en større grad av fordypning innenfor fagene, og tror ikke det nødvendigvis vil innebære større utfordringer når det gjelder å differensiere.

– Slik jeg ser det trenger fordypning ikke å bety at man skal holde på med vanskeligere emner. For mange elever vil det tvert imot skape mer konsentrasjon over tid, og de vil få anledning til å lære hvordan de skal kunne jobbe grundig med et tema. Da kommer



Ragnhild Lied

mestringsfølelsen, og det virker positivt inn også på annen læring. Slik vil en større grad av fordypning gi elevene mulighet til å prestere på sitt nivå, sier hun. Samtidig ser hun fram til en diskusjon om hva fordypning i praksis vil innebære i de ulike fagene. Det er ikke gitt at man er enige om dette, og det er viktig at det er personer med fagkompetanse som vurderer dette.

PISA-tester for enkeltskoler

Alle britiske skoler har fått tilbud om å delta i tester som skal vise hvordan de stiller sammenlignet med de landene som blir rangert høyest i PISA-testene (Programme for International Student Assessment). PISA-testen for enkeltskoler vil koste den enkelte skole ca. 35.000 kroner, og er basert på den internasjonale undersøkelsen. Gjennom testene i lesing, matematikk og naturfag vil skolen få anledning til å måle i hvilken grad skolens egne 15-åringer er «forberedt til å lykkes i en global økonomi».

Kontroversielt

Tiltaket er kontroversielt, ettersom lærerforeningene i Storbritannia frykter at testene vil bli brukt av skoler i velstående områder til å skape rangeringer og bruke dette til markedsføring.

I tillegg til Storbritannia er det USA og Spania som kommer til å prøve ut dette. OECD fører diskusjoner med flere land om vilkårene for å kunne delta.

Læreren profesjon og oppdrag

■ AV JENS GARBO

Hvordan lærere oppfatter sin profesjon og sitt oppdrag er under forandring. Det innebærer at lærerne selv må være bevisste på den rollen de spiller og ønsker å spille i skolen. Læreren er den viktigste faktor for elevenes læring, det er derfor ikke aktuelt å la seg fjernstyre.

Professor Kjetil Steinsholt skrev i Bedre Skole nr. 1–2009 en artikkel der han siterte Jürgen Habermas, som i 1981 hevdet at lærerrollen i dag preges av «*en uskarp isolasjon*». Hva kan Habermas ha ment med det? Jeg tror det ligger en viktig innsikt her. Som jeg, uten å kjenne særlig til Habermas, mener det kan være viktig å få fatt i.

Det kan gi mening å kontrastere Habermas med et hverdagsbilde fra vårt eget land noen få generasjoner tilbake. Den gang min far var skoleelev, hvilket foregikk på Vestlandet, var det gjerne slik at om læreren kom gående, sa man at «*dar kjem skulen*». Læreren var inkarnasjonen av kunnskapens kilder. Her manglet verken status eller autoritet. Og begge deler var knyttet til stillingen vel så mye som til stillingsinnehaveren.

Noe skjedde på de femti årene som skiller disse to utsagnene. De viktigste hendelsene handlet ikke om lærerne selv, men om samfunnet rundt dem. Disse hendelsene påvirket samfunnets forståelse av læreren. Min uro er knyttet til at jeg er usikker på hvordan hendelsene har påvirket lærernes forståelse av seg selv.

Respekten for yrket

Det er i dag en politisk målsetting å heve lærernes status. Læreryrket plasseres ikke lenger høyt på lista når befolkningen rangerer ulike yrkers status.

Det vet alle. Men egentlig tror jeg ikke det er selve rankingen lærerne higer etter. Lærere vet at de reelt sett er viktige. Alle årvåkne lærere får det bekreftet hver dag. Problemet er heller at lærerne ikke opplever å få denne betydningen bekreftet av samfunnet for øvrig. Det speiles ikke i deres avlønning. Det speiles ikke alltid i omtalen av dem. Det speiles absolutt ikke i den styringen lærere i dag blir utsatt for.

Lærere vil aldri mer kunne få gjenreist en posisjon i skarp isolasjon basert på sitt utdanningsnivå. Respekten for deres yrke vil aldri mer kunne bygge på den ervervede tittelen, slik situasjonen var for noen generasjoner siden. Det betyr etter min mening at selve yrkesutøvelsen, hva lærerne gjør og hvordan lærerne begrunner sine handlinger, i dag har en helt annen betydning. Det er ingen enkel posisjon. Og historisk sett er det en ganske ny posisjon. Dersom lærere i dag har en selvforståelse min fars lærere ville kjent seg godt igjen i, er jeg redd det ikke gjør det enklere for dem når de skal enes om strategien i sitt strev for respekt, tillit og status.

Hvordan konstrueres læreres selvforståelse? Professor Tian Sørhaug var innom noe av dette da han holdt foredrag på den nasjonale TALIS-konferansen i 2009. Jeg satt da i salen og noterte akkurat dette utsagnet ordrett:



Foto: © Eli Berge/fotofil.no

Skole er personlig og eksistensielt. Lærere er realledere. De er personlige garantister for et fellesskaps orden og retning – med seg selv som viktigste redskap. Det kan ikke sorteres ut. Ledelse er, som engelskmennene sier det: «values made flesh». Den som er lærer, legemliggjør sine verdier. Derfor kan ikke de, på samme måte som en del andre yrkesutøvere, skille person og ball. Rørleggeren kan klage på dårlige rør. Læreren kan ikke for eksempel klage på dårlige ord.

I mye av sin gjerning vil læreren være alene. Det er en ensomhet knyttet til yrket. Oppdraget er å få ting til gjennom andre. Du kan ikke kommandere, ikke overtale og ikke presse fram den viktige hendelsen i den andre, men står i en evig balansegang mellom å vise deg selv og gi den andre rom. Det blir mye et spørsmål om personlig og faglig skjønn. Derfor er muligheten for individuell variasjon viktig. Derfor er lærernes tro på seg selv viktig.

Jeg har brukt dette Sørhaug-sitatet titt og ofte i samtaler med lærere. Jeg kan bekrefte at de kjenner igjen dette.

Praksissjokket som erfaringsgrunnlag

Mine erfaringer, både som lærer selv og som mangeårig skoleleder, er at viktige deler av de erkennelser som ligger til grunn for konstruksjonen av lærernes profesjonelle selvforståelse kommer fra praksiserfaringene. Dybden i det som i bunn og grunn er en personlig erkjennelse, kommer fra *de ferske lærernes autentiske møter med barn og elever i lærings- og utviklingsaktiviteter*. Og fra *deres egen refleksjon over hva som skjer* i disse møtene. Begge deler er en forutsetning, både de autentiske møter og den personlige refleksjon.

I lærerprofesjonen snakkes det ofte om praksissjokk. Begrepet brukes som en slags fellesbetegnelse for noe av det som kjennetegner de innledende erfaringene i profesjonsutøvelsen. Det er litt upresist og samtidig ganske villedende. For hvilken opplevelse er det som beskrives? Det å

gå inn i autentiske møter med barn og unge, med en pedagogisk intensjon om læring og utvikling, er ikke bare et møte med den eller de andre. For den nyutdannede og uerfarne læreren er det også i høyeste grad et møte med seg selv. Det vil si et møte med *den hun er når hun, gjennom å bruke sitt ferske og på mange måter skjøre profesjonelle skjønn, prøver å lede et fellesskap i lærings- og utviklingsaktiviteter*. Og la meg bare slå det fast: dette møtet må til. Jeg tror ikke noen kan forskånes for det. Når dette møtet beskrives som et sjokk, må jo det henge sammen med et overraskelsesmoment. Noe hender, som en kanskje trodde eller håpet at utdanningen skulle ha umuliggjort. Men dette er en del av profesjonaliseringen som ikke er til å komme utenom, fordi dette er helt personlig.

Lærerarbeid er relasjonsarbeid med pedagogisk siktemål. Slik er det, uansett hvor høyt utdannet en lærer er. I tillegg til sin faglige og didaktiske kunnskap er læreren er i sin yrkesutøvelse *avhengig av sine egne relasjonelle egenskaper og ferdigheter*. Fordi læreren som individ er det ene elementet i den triangulære relasjonen som så å si skal bære hele oppdraget gjennom. Det andre elementet er eleven. Og det tredje er det innholdsmessige som samhandlingen skal omhandle. Det høres kanskje elementært ut. Men profesjonelle lærere kjennetegnes av ydmykhet og respekt for det uhyre komplekse og unike i akkurat dette.

Læreren skal, gjennom autentiske møter med andre, *nå fram til den enkelte* og realisere en pedagogisk intensjon. Det at elevene og læreren *sammen* går inn i et spesifikt fagfelt eller fenomen og *har en læringsorientert dialog* om dette, skal også fungere. Da skal man kjenne seg selv og sine personlige styrker, som man kan ta i bruk i disse møtene. Denne selvinnsikten og kritiske oppmerksomheten er kanskje lærerens viktigste kompetanse. Den gode lærer evner å fange *elevens* forståelse av og perspektiver på det faglige og deretter ta dette i bruk i den videre dialogen.

En helt sentral del av det pedagogiske arbeidet handler om *å bruke, forstå og justere seg selv* i autentiske møter med andre. Den profesjonelle lærer har *erfart* at det er hun, etter hvert, i stand til. Det er også *den eneste måten* dette kan bli klart for henne på. Utdanningen er i så måte kun en startmulighet. Selve profesjonaliseringen kan

ikke skje på noen annen måte enn gjennom ulike former for bearbeidelse av praksiserfaringer.

Vesentlige elementer av disse praksiserfaringene er veldig personlige. I de innledende fasene av yrkesutøvelsen står derfor veldig mye på spill. Man lærer seg å svømme på dypt vann. Under slike presserende omstendigheter er det min erfaring at også de autoritetene som utgjør vårt indre lager av rollemodeller, hentes fram. Da tas et register i bruk som er innlært ved tidlig observasjon og som derfor er erfart. Det kan være egne lærere, det kan være foreldre, det kan være idrettsledere. Man leter etter handlingsstrategier som man antar er egnet til å oppnå kontroll. Behovet for det er så stort at også rollemodeller som burde vært skrotet, kan komme til å bli aktivisert.

Investeringsmetaforen

I slutten av september lanserte regjeringen detaljer omkring sitt lærerløft, der faglig kompetanseheving av den norske lærerstand er sentralt. Erna Solberg innledet med noen overordnede perspektiv på utdanningens betydning i vår tid. Kunnskap har betydning for utviklingen på alle politikkområder, sa hun, det skal derfor skapes en skole der elevene lærer *mer*. Og så la hun til at utdanning er en av de lengste investeringene vi gjør.

Kan man være for kunnskap og for utvikling og likevel kritisere aspekter ved Solbergs måte å framstille dette på? Kan investeringsperspektivet som forståelsesramme generere ukloke trender i utdanningsfeltet? Etter min mening, ja. Ikke fordi hele forståelsesrammen er feil. Utdanning har, nærmest i alle tider, betydd enormt mye for både samfunnsutvikling og personlig utvikling. Og det er på ingen måte nytt i den politiske debatten at utdanning omtales som investering. Utdanning er jo samfunnsbygging. Når en slik måte å omtale – og forstå – utdanning på likevel kan bære galt av sted, handler det om at den instrumentaliseringen dette erfaringsmessig leder til, fort skaper et behov for å forenkle det som egentlig er komplekst.

Dette skjer etter mitt skjønn særlig på to måter. Den ene, og som jeg av plasshensyn ikke kommer til å kommentere nærmere, handler om at noe løftes fram som viktigere enn noe annet. Vi får en seleksjon av hva som testes ut og hva som derved får en større plass i den alminnelige

kvalitetsforståelsen. Dette er potensielt veldig skadelig. Det fins for eksempel interessante artikler der fagfolk argumenterer godt for at denne innsnevringen av utdanningsoppdraget i teoretisk retning nettopp kan være en medvirkende årsak til frafall i videregående skole. Det er et budskap som bør tas på alvor.

Den andre måten det forenkles på, handler om forståelsen av fenomenet læring. Jeg mener at det er et problem i dagens utdanningspolitiske diskurs at den til dels bygger på uklare og grunne forestillinger om hvordan læring går for seg. Jeg tror det henger sammen med at kunnskap har fått en veldig fremtredende plass i det politiske ordskiftet, både nasjonalt og internasjonalt. Kunnskap fremstilles som nøkkelen til all vekst og utvikling og dermed som det viktigste konkurranseelementet. Det må derfor investeres i kunnskap. Og som med all investering forventes og forespeiles det avkastning. På denne måten blir kunnskap noe politisk attraktivt, godt understøttet av diverse utdanningsstatistikk der rangeringer i henhold til testskåre er et kraftfullt element. Politikere må derfor kunne love at stemmer man på dem, blir det *mer* kunnskap. Det blir avgjørende viktig å finne de gode løsningene. Hva virker? Dette leder etter mitt syn fram til en situasjon der det opptres med en sikkerhet om årsakssammenhenger som det ikke er noe reelt grunnlag for.

Elevens indre læreplan

Noe ulykksalig avfødes her. Lærerens viktigste egenskap er evnen til å se og bekrefte den enkelte elev. Kjernen i dette er nærmest poetisk uttrykt av professor Anders Johansen ved Universitetet i Bergen, i boken «Samtalens tynne tråd»:

Det er ikke slik at de andre truer min individualitet. Tvert om er det gjennom samvær med dem at jeg antar en skikkelse, lærer den å kjenne, finner bekreftelser som setter meg i stand til å stole på den og stå fram med den. Hvis jeg overhodet er i stand til å føle at jeg er noen bestemt, er det gjennom sammenstøt med og anerkjennelse fra disse andre som befolker omgivelsene mine og tankene mine.

Hvilket bilde: lærere over hele landet som,

gjennom motstand og samtykke, lytter de unge generasjoners tanker fram. Ja, som ved sitt samvær hjelper unge mennesker til å anta en skikkelse de tør å stå fram med. Fantastisk! Og du verden for en investering! Eller?

Begrepet investering halter i møte med dette bildet. Jeg tror det kommer av at investering er basert på kalkyle. Investering er en instrumentell handling, der den ønskede avkastning er forhåndsdefinert.

Kloke lærere vet at læring og utvikling er prosesser inni andre mennesker. Her er det fristende å gjenta professor Sørhaug: *Du kan ikke kommandere, ikke overtale og ikke presse fram den viktige hendelsen i den andre, men står i en evig balansegang mellom å vise deg selv og gi den andre rom.* Så sant.

Og det kan legges til at når læringen skjer, må den bygge på den lærendes egne indre forutsetninger. Der er det stor variasjon og rike muligheter! Produktet kan derfor ikke forhåndsprogrammeres. Uventede ting vil garantert skje. Heldigvis.

Forventninger og krav

Lærere står ikke lenger i skarp isolasjon. De er ikke unike bærere av kunnskapens kilder. Mange samfunnsborgere har høyere utdanning. Samfunnet er i sterkere grad preget av en likeverdstenkning. Vi er blitt mer rettighetsorienterte. Krav om innsyn og medvirkning er etablert. Dette gjør lærere sårbare. Som kunnskapsbærere alene har de ikke den fordums autoritet, og de kan aldri gjenvinne den. Det som gjenstår å tømre autoritet og status på, er etter min vurdering selve oppdraget og rollen, og ikke minst forståelsen av de komplekse læringsprosessene.

I 2009 kom Stortingsmelding 11 «Læreren, rollen og utdanningen». Under overskriften *En rolle med handlingsrom, en rolle med ansvar* listes elleve punkt opp, der dette beskrives. Det første lyder slik:

Lærerrollen kan defineres som summen av de forventninger og krav som stilles til utøvelsen av yrket. Den konkretiseres gjennom den enkelte yrkesutøvers daglige arbeid. Bestemmelser i lov, læreplan og andre forskrifter forplikter alle lærere, og definerer et felles grunnlag for utøvelse av rollen.

Beskrivelsen er god. Den anviser kildene for hva rollen skal fylles med, men ikke eksakt hva dette tilsier i praksis. Forventningene skal fortolkes, den aktuelle situasjonen skal fortolkes, elevene skal fortolkes og læreren skal beslutte hva som bør gjøres. Så enkel og så vanskelig er lærernes profesjonsrolle. Det er dette som kalles profesjonell skjønnsutøvelse. Det er dette staten, gjennom lov og læreplan, delegerer til lærerne å iverksette. Og det er dette lærerne må bygge sin autoritet og status på.

Det profesjonelle skjønn

Profesjon og profesjonalitet er ikke entydige begrep. Denne artikkelen bygger på den begrepsforståelsen som blir lagt til grunn i boka «Profesjonsstudier» av Lars Inge Terum og Anders Molander:

Med begrepet profesjon forstår vi en type yrkesmessig organisering av arbeid. En bestemt personkrets – personer med en viss utdanning – gis retten til å utføre visse arbeidsoppgaver, og til å gjøre det mer eller mindre autonomt. Til grunn for denne retten eller jurisdiksjonen ligger en anerkjennelse av arbeidsoppgavenes samfunnsmessige betydning og av deres karakter av det vi har kalt «praksis».

«Praksis» betyr her at det handler om tjenesteyting overfor klienter, med endringsorientering, at det anvendes systematisert kunnskap, men likevel brukes skjønn. Terum og Molander skriver videre:

Det politiske fellesskapet har tillit til at yrkesgruppen – i kraft av sin kompetanse – vil kunne ivareta oppgaver av allmenn interesse. Videre har det tillit til at profesjonen som en sammenlutning vil kunne garantere at disse oppgavene blir utført i henhold til standarder for god yrkesutøvelse. Det betyr at det til en profesjon knyttes bestemte normative forventninger.

Terum og Molander sier noe veldig vesentlig her. De sier rett ut at lærerne har fått sitt oppdrag delegert fordi det handler om noe som må løses ved bruk av skjønn, *selv om det både foreligger og anvendes systematisert kunnskap*. Den systematiserte kunnskapen om pedagogisk arbeid verken er eller

kan bli av en slik karakter at den kan omformes til allmenngyldige oppskrifter eller manualer for godt lærerarbeid. Lærerprofesjonen vil aldri kunne bygge på et vitenskapelig fundament som kan erstatte det profesjonelle skjønn.

Det er smertefullt. I manges forestillinger om profesjonalitet utgjør jo nettopp den sikre kunnskap basis. Ingeniøren som kan beregne bæreevnen i en konstruksjon og gi pålitelige anvisninger for hvordan oppdraget må løses. Legen som kan diagnostisere en tilstand og anviser hvilken behandling som har dokumentert effekt. Lærerne var – egentlig urettmessig, vil jeg mene – i nærheten av det, den gang de sto i skarp isolasjon. Slik er det ikke lenger.

Så viktig at andre må styre deg

Hvordan bygger man autoritet og status på et oppdrag av denne typen? Lærere må i dag på en helt annen måte enn tidligere kunne redegjøre for sin oppdragsforståelse og situasjonsforståelse. De må kunne begrunne sitt skjønn. Årsaken til at det er sånn, er å finne i yrkesutøvelsens kopling av det faglige og det mellommenneskelige, det vil si at det dreier seg om menneskelig samhandling om et faglig innhold og at selve læringen går for seg i den andre.

Da blir det noe forstemmende over en situasjon der lærerne styres og måles i et system som bygger på den forenklingen at elevenes læringsresultat er lærernes oppdrag. Læringsresultatet er elevenes oppdrag. Lærernes oppdrag er etter beste evne å undervise. Og det innebærer selvsagt en kontinuerlig og årvåken oppfølging av elevene med sikte på å avklare hva de faktisk har lært og hvordan de kan lære mer. Skillet er viktig, fordi det samsvarer med noe vi faktisk *vet* om læring. Den kan ikke presses eller kommanderes fram. En lærer kan ikke ta ansvar for elevenes læring, hvor mye hun enn vil. Kan da en rektor, enn si en statsråd, gjøre det?

I mange land har de forskjellige ord for elevens og lærerens gjøremål. Som i England, der de snakker om teaching and learning. Det er egentlig bedre, fordi det anskueliggjør en helt vesentlig forskjell.

I dagens norske system blir det en slags logikk i at et veldig lærervennlig utgangspunkt, nemlig

at læreren er den viktigste enkeltfaktoren (utenfor eleven selv) for elevens læring, leder fram til et regime som rangerer skoler og lærere etter elevenes læringsresultater og som dermed blir *lærerskeptisk*.

Læreren er den viktigste faktoren for elevenes læring, ergo? Ja, ergo hva? Skulle ikke en slik konstatering av viktighet lede fram til en fortsettelse som også bar bud om anerkjennelse? Svært mange norske lærere opplever det ikke slik. I deres ører blir budskapet heller at siden dere er så viktige, må vi befatte oss på å styre dere og kontrollere dere. Eller at siden dere er så viktige, må vi jobbe iherdig for å forbedre dere – ved å iverksette storstilt etterutdanning.

Det virkelig farlige, og som jeg mener at den store lærerstreiken dette året egentlig handlet om, blir når utdanningsstyringen antar former som hindrer lærerne i å bygge autoritet og status på det området som gjenstår for dem. Jeg tenker da på lærernes kollektive arenaer. La lærerne få være lærere, sto det på de streikende lærernes T-skjorter. Lærere har i dag en stigende opplevelse av å bli styrt. Det skjer både ved at andre i for stor grad setter agendaen for gjøremålene i fellesarenaen og ved at andre har for detaljerte oppfatninger om hva lærerne skal gjøre og prioritere i møtet med elevene. Det vil si at andre går inn i det rommet der læreren er vant til å skulle bruke, og rette seg etter, eget klokt skjønn.

Forfatteren Kaj Skagen skrev under lærerstreiken innsiktsfullt om dette i *Dag og Tid*:

Lærarane streikar for å ha retten til sjølve å avgjera når og kvar dei vil førebu seg til undervisninga og retta stilar og prøver. Men berre på overflata. Djupare og prinsipielt handlar det om å berga dei siste restane av den frie lærarrolla.

Lærarrolla ligg på grensa mellom funksjonær og fri intellektuell. Læraren må utøva yrket sitt innanfor eit offentlig regelverk, og i så måte er han funksjonær. Men innanfor desse grensene må han leggje fram lærestoffet på personleg vis. For å kunna gjere det, må han rå over originalitet i tanke og stå på fagleg grunn. I så måte må han vera fri intellektuell.



Foto: © Eli Berge/fotofil.no

Skagen oppfordrer lærerne til å ta ansvar for egen myndighet, ved selv å ta grep om skolens organisering. Men han har ikke særlig tro på at de tør. Jeg er noe mer optimistisk på standens vegne. Og jeg er helt enig med han i at veien til myndiggjøring av lærerne i dag går gjennom deres kollektive organisering.

Tillit og forventning

Samfunnet har behov for en kollektiv dannelsesarena, der det store prosjektet med å videreføre vår sivilisasjon er hovedoppdraget. Dette skal skje gjennom lærerprofesjonens fortolkning og realisering av det oppdraget som er nedfelt i lover og planverk. Mye kan gå galt.

Skal dette da være rent lotteri? Jeg minner om Terums og Molanders utmerkede definisjon av profesjonsbegrepet, der det vektlegges at «profesjonen *som en sammenslutning* vil kunne garantere at disse oppgavene blir utført i henhold til standarder for god yrkesutøvelse».

Garanti er jo et kolossalt ambisiøst ord. Men la gå. Dette skal samfunnet kunne forvente. Dette skal profesjonen kunne redegjøre for, både i styringslinjen, overfor elever og foreldre og overfor samfunnet generelt. Tilhørigheten til det kollektivet der kvaliteten etterprøves, og der grunnlaget for lærerens dialog med samfunnet om sin yrkesutøvelse skapes, er et svært viktig element i det som skal gi framtidige lærere tillit og status.

Når lærere snakker om tillitskrise, er det etter min mening blant annet dette de sikter til. Lærerne kan ikke *forlange* tillit i befolkningen. De vet utmerket godt at de må gjøre seg fortjente til den. Men de kan og bør forlange å bli møtt med tillit i styringslinjen. Hvilket i denne sammenheng betyr at de må oppleve å få være tunge premissleggere for det som skal foregå på de kollektive arenaene. Samtidig som de må vise seg denne tilliten verdig, ved av egen kraft å delta aktivt og skapende i de kollektive prosessene som har til hensikt å realisere vår samfunnsgaranti. Og jeg iler med å legge til at på disse arenaene har rektor og den øvrige skoleledelse en stor og viktig rolle å spille.

Profesjonskollektivet som garantist

Hva kan dette innebære for ledelse av lærere?

Jeg liker å bruke betegnelsen profesjonsorientert utdanningsledelse. I den ligger nettopp at lederen tar et særskilt ansvar for hva profesjonen som en sammenslutning *gjør* for å kunne garantere at oppgavene utføres på en måte de både kan innstå for og redegjøre for. En lærer kan bare være profesjonell dersom hun bruker profesjonskollektivet som arena for å forvise seg om at egen og andres praksis faller inn under en omforent kvalitetsforståelse. Når Utdanningsforbundet har utviklet en profesjonsetisk plattform, er det nettopp i erkjennelsen av dette. Å være formelt kvalifisert til å arbeide som lærer er *ikke* en garanti for klok skjønnsutøvelse. Nettopp fordi vi ikke kan løse vårt store oppdrag gjennom evidensbaserte standardgrep, må vi bruke profesjonskollektivet til et vedvarende arbeid med å etterprøve og utvikle vår egen yrkesutøvelse.

I dagens diskurs om skoleledelse hører jeg ofte ordparet kraftfull og tydelig. Mathilde Fasting fra Civita utfordret på denne måten i Dagens Næringsliv for noen uker siden:

Har lærerne så høy faglig og etisk standard at de selv kan bestemme hvordan yrket skal utøves
– eller krever en moderne skole en sterkere ledelse?

Og hun svarte selv:

Fremover må rektorer kunne ta et fullstendig

og reelt lederansvar ved sine skoler, og de må sikres rammer de kan lede innenfor.

Det er noen ord her som i og for seg kan virke på sin plass, men som likevel må undersøkes. Hva er en moderne skole? Hva menes med fullstendig og reelt lederansvar? Jeg har valgt ut Fastings utfordring fordi hun, slik jeg leser henne, tydeliggjør at hun ser på reelt og fullstendig lederansvar som noe som kommer *i stedet for* at lærerne selv bestemmer hvordan yrket skal utøves. Jeg tror ikke hun er alene om å mene dette. Alle kommuner som opptrer med lederkontrakter der leder *stilles ansvarlig* for elevresultater, praktiserer etter min mening samme tilnærming.

Det må i så fall bety at et fullstendig og reelt lederansvar handler om at lederen bringer inn *sin* forståelse av hva som er viktig og hvordan yrkesutøvelsen skal foregå og deretter skaper den nødvendige oppslutning om, for ikke å si lydighet til, dette.

Læreplanen snakker til læreren

Hovedproblemet med denne ledelsestenkningen er etter mitt syn at den underkjenner at lærere ikke har noe annet troverdig alternativ enn å basere sin yrkesutøvelse på klok og velfundert skjønnsutøvelse. Den underkjenner også at lærerne faktisk er *delegert* retten til å utøve skjønn. Da dagens opplæringslov var under forberedelse, gjennomførte det nedsatte lovutvalget en svært interessant drøfting av hvem som skulle være lovens *pliktsubjekt*.

Drøftingen er publisert i NOU 18 -1995, Ny lovgivning om opplæring:

Gjeldende læreplaner må (...) oppfattes slik at de i stor grad henvender seg til den enkelte skole og den enkelte lærer. Ved at læreplanene henvender seg direkte til den enkelte lærer, markeres lærernes profesjonelle ansvar.(....)

Utvalget vil derfor foreslå at loven fastsetter at undervisningspersonalet i alle skoleslag har plikt til å gi opplæring i samsvar med læreplanene. Skolelederne skal ha plikt til å organisere og legge grunnlag for undervisning i samsvar med læreplanene.

Dette er klok tale fra utvalget, som ble ledet av professor i rettsvitenskap Eivind Smith. Utvalget resonnerer ut fra det faktum at læreplanens intensjon må realiseres av den enkelte lærer i det enkelte klasserom. Den helhetlige situasjonen som foreligger der, er det bare læreren selv som kan bedømme.

Mindre styring – mer ledelse

Dette må etter mitt syn også få betydning for våre tanker om utdanningsledelse. De som skal ledes, må respekteres for den posisjonen de faktisk står i og det ansvaret som følger av den. Ledelsen må være en støttfunksjon mer enn en kommandosentral. Kommandoen er å finne i lovverk og læreplan.

Blir det noe rom for ledelse igjen da? Det gjør det. Men jeg vil hevde at det blir mindre rom for *styring*. Det blir mindre rom for at en ledelse kan påberope seg *styringsrett* i anliggender som handler om hvordan skolen og lærerne best mulig skal realisere det oppdraget de er gitt. Det kan høres brutalt ut, men det som da gjenstår, er de gode prosesser og det gode argument.

Profesjonsorientert utdanningsledelse må gjerne være både tydelig og insisterende. Det fortjener både lærerne og elevene. Det stiller enda større krav til en leder når legitimiteten for ledergjerningen må hvile mer i det innholdsmessige enn i det strukturelle. Det krever mot, aktualitet og kunnskap å ta ledertrøya i kollegiale prosesser der kompetente, og kanskje mindre kompetente(!), fagpersoners yrkesutøvelse skal evalueres og utvikles. Selvsagt skal en leder kunne utfordre sine lærere på oppdragsforståelse i stort og smått, på prioritering av stoff og emner, på lærernes vilje og evne til å bruke og utvikle teori knyttet til både faginnhold og undervisning. Selvsagt skal en leder kunne utfordre den enkelte lærers praksis og innlede en dialog om valg og begrunnelser. Selvsagt skal en leder kunne utfordre kollegiet på resultater av skolens og lærernes arbeid og mulige grep for hele tiden å lære mer om hvordan ting kanskje kan gjøres bedre.

Men lederen må alltid respektere at det er lærerne som, når det kommer til stykket, befinner seg i den posisjonen der de skjønnsmessige avgjørelsene må tas. Og lederen må, fordi hun ikke

kan realisere den gode skole gjennom å pukke på styringsrett, alltid kunne argumentere *saklig* for sin agenda, hva tiden skal brukes til og hvorfor arbeidet med dette organiseres på den ene eller andre måte. I sum må lederen erkjenne at konklusjonene om fremtidig praksis må fremkomme gjennom prosesser der det er argumentene som veier tyngst og ikke hvem som fremfører dem.

Det betyr etter mitt syn ikke at ledere skal akseptere slett skjønn. Lærere som opptrer i strid med intensjonene i lov og læreplan, skal selvsagt konfronteres med dette. Lærere som unndrar seg sine kollektive forpliktelser, må også tas tak i. Lærere må akseptere at deres ledere har en legitim rett til å adressere den yrkesutøvelsen som det ikke gis noen god begrunnelse for. Der ligger det aller vesentligste. Selve skjønnnet er det læreren selv som må stå for. Og det kan vanskelig overprøves. Men begrunnelsen både kan og bør utfordres. Ellers vil vår profesjonelle garanti om standard være lite verdt.

Tre i ett!

Hva er mest utfordrende i et lederperspektiv, å komme til et lærerpersonale med et opplegg som er forhåndsdefinert i en styringslinje og iverksette prosess for implementering, eller å komme til et lærerpersonale med en forventning fra en styringslinje om kollektive prosesser for å lære mer om yrkesutøvelsen og utvikle kvaliteten videre basert på kollektivets egne erfaringer og kunnskaper?

Jeg mener det siste. Utvilsomt. Det vil også gi den beste skolen. Og det vil heve lærernes status. Rene kinderegget, altså. Kanskje vi skal holde oss til det?



Jens Garbo er politisk rådgiver for ledelsen i Utdanningsforbundet. Han har tidligere erfaring som lærer, rektor og skoleansvarlig på kommunenivå.



Forskningsbasert grunnskolelærerutdanning

■ AV ANDRÉ VÅGAN OG SVEIN KYVIK

Begrepet forskningsbasert utdanning er uklart og blir tillagt ulikt meningsinnhold. Dermed er det også uklart hva man mener med at lærerutdanningen skal være forskningsbasert. Det er også et spørsmål hvor interessert lærerne er i å ha en mer forskningsbasert utdanning. Flertallet av nyutdannede lærere etterlyser i stedet en mer praktisk orientert utdanning.

Lærerutdanningen er under omlegging til et femårig studieløp med innføring av masteroppgave som en viktig del av utdanningen. Diskusjonen går nå høylytt om innholdet i oppgaven; skal den være et tradisjonelt forskningsrettet svennestykke eller et mer praktisk rettet utviklingsarbeid rettet inn mot utfordringene i skolehverdagen? Og hvilke konsekvenser bør omleggingen ha for undervisningen på lavere grads nivå? Bør den bli mer forskningsrettet som en konsekvens av innføringen av en masteroppgave? Det er et statlig mål at lærerutdanningen skal være forskningsbasert – men hva betyr egentlig det?

I boka «Forskningsbasert utdanning?» (Kyvik og Vågan 2014) har vi diskutert det sistnevnte spørsmålet. Boka gir en analyse av forholdet mellom forskning, utdanning og yrkesutøvelse i

allmennlærerutdanningen, samt førskolelærer-, sosialarbeider-, sykepleier- og ingeniørutdanningene. I denne artikkelen presenterer vi resultater fra vår bok. Selv om resultatene baserer seg på den foreliggende fireårige lærerutdanningen, mener vi at de også har relevans for den nye grunnskolelærerutdanningen. Selv om utdanningen skal forlenges fra fire til fem år, og studentene skal skrive en masteroppgave, kan det være god grunn til å reflektere over hvor store konsekvenser denne omleggingen bør få for forskningsinnrettingen av studiet.

Et uklart begrep

Begrepet forskningsbasert utdanning er uklart og blir tillagt ulikt meningsinnhold. Det kan for eksempel både bety at kunnskapen som

formidles i utdanningen, bygger på forskning og utviklingsarbeid, og at studenter skal ta del i FoU-virksomheten til ansatte i utdanningene. I tillegg blir ordene forskning og FoU (forskning og utvikling) brukt om hverandre, selv om forskning bare er en avgrenset del av det mer altomfattende FoU-begrepet. Begrepene forskning og utviklingsarbeid brukes også om en rekke ulike aktiviteter. I fortsettelsen av artikkelen veksler vi på å bruke ordene forskning og FoU og forskningsbasert og FoU-basert, dels for å tilpasse oss rådende språkbruk og dels for å kunne presisere at begrepene har ulikt meningsinnhold. I den internasjonale litteraturen på dette feltet blir det for øvrig anbefalt at forskningsbasert utdanning på lavere grads nivå bare gir mening dersom et vidt FoU-begrep legges til grunn (Prince, Felder og Brent 2007, Healey og Jenkins 2009, Brew 2013).

I boka har vi skilt mellom åtte fortolkninger av forskningsbasert utdanning:

- Undervisningen er knyttet til et forskningsmiljø
- Undervisningen utføres av lærere som driver forskning
- Undervisningen utføres av lærere som driver forskning som er relevant for praksisfeltet
- Undervisningen bygger på og formidler forskningsresultater
- Undervisningen formidler kunnskap om vitenskapsteori og forskningsmetode
- Studentene lærer (om) hvordan forskning utføres og fører til ny kunnskap
- Studentene deltar i lærerpersonalets forskningsprosjekter
- Studentene utfører egen forskning som ledd i utdanningen

I det som følger skal vi belyse noen av disse fortolkningene empirisk.

Lærerutdannelsens forskningsaktiviteter

En utbredt fortolkning av forskningsbasert utdanning er at undervisningen bør være forankret i et forskningsmiljø. Dette er også et krav i forskriftene for akkreditering av lærerutdanningene. Alle lærerutdannere trenger imidlertid ikke å være aktive

forskere. I lærerutdanningene er det også vesentlig at det forskes på temaer som er av relevans for utdanningene og praksisfeltet. I de tidligere allmennlærerutdanningene er det godt dokumentert at de aller fleste driver en eller annen form for FoU-arbeid (Larsen & Kyvik 2006, Hatlevik m.fl. 2011), men under halvparten klassifiserte dette som forskning. Det er derfor mer presist å si at hovedparten av undervisningen utføres av lærere som driver FoU-arbeid, snarere enn forskning. Mange vil dessuten mene at det FoU-arbeidet som drives, bør styrke kunnskapsgrunnlaget for utdanningen. Her viser tidligere undersøkelser at en stor andel av lærerpersonalet er mer orientert mot disiplinfaglige problemstillinger enn mot praksisfeltets utfordringer.

Formidling av forskningsresultat, vitenskapsteori og forskningsmetode

Det burde være selvsagt at undervisningen baserer seg på forskningsbasert kunnskap, men allmennlærerutdanningen har ofte blitt kritisert for å være for dårlig på formidling av forskningsresultater fra eget og andres arbeid (se for eksempel Lid 2012). En konsekvens av dette er at studenter får for lite kunnskap om forskningen ved høyskolen. Undersøkelser tyder likevel på at en stor andel av personalet knytter eget FoU-arbeid til undervisningen (Hatlevik m.fl. 2011). Personalet mener også at formidling av forskning forbedrer undervisningen og gjør den mer relevant for yrkesutøvelsen.

Undervisningen skal også formidle kunnskap om vitenskapsteori og forskningsmetode. Emnene er obligatoriske og knyttes nært opp til studentenes arbeid med bacheloroppgaven. Sentrale begrunnelser for betoningen av slik kunnskap er at studenter skal kunne lese og forstå forskningslitteratur og dermed kunne anvende forskning i egen praksis. En spørreskjemaundersøkelse blant allmennlærere som har vært tre år i arbeidslivet, viser derimot at bare 30 prosent er enige i utsagnet om at de i utdanningen har fått trening i å lese og forstå forskningslitteratur. Dette understøttes også av intervjuer med sisteårsstudenter fra allmennlærerutdanningen.

Studentenes deltakelse i forskning

Det er et uttalt statlig mål at profesjonsstudenter i større grad skal få mulighet til å delta i forskning. Blant annet heter det i den siste forskningsmeldingen (Meld. St. 18 (2012-2013), s. 66) at «det er ønskelig at studentene involveres i forsknings- og utviklingsarbeid allerede på bachelornivå». Dette kan eksempelvis foregå gjennom deltakelse i lærerpersonalets FoU-prosjekter og ved å utføre eget FoU-arbeid. Evalueringen av allmennlærerutdanningen i 2006 viste at studenter sjelden engasjeres i lærernes forskning (Lid 2012). Også andre undersøkelser blant lærerpersonalet, studenter og allmennlærere dokumenterer at studentdeltakelse i lærerprosjekter bare i beskjeden grad finner sted. Dette gjelder så langt omtrent en femtedel av studentene.

En mer utbredt måte å delta i aktiviteter relatert til forskning er gjennom studentarbeider og øvelser, i hovedsak gjennom arbeidet med bacheloroppgaven. Det stilles imidlertid spørsmål ved om bacheloroppgaven (eller andre oppgaver) kan karakteriseres som FoU-arbeid i tradisjonell forstand. På tross av at slike oppgaver har likhetstrekk med FoU-arbeid utført av kompetente personer, kan de neppe betegnes som FoU, med mindre man stiller de samme krav til studentoppgaver som til ordinære FoU-prosjekt. De aller fleste studentoppgaver kan bedre beskrives som FoU-lignende aktiviteter, det som i engelsk litteratur betegnes som «inquiry-based learning», og som ikke kan sammenlignes med det amerikanske begrepet «undergraduate research».

Studentdeltakelse i lærernes FoU-prosjekter

Et av de kritiske spørsmålene vi stiller, er om det er realistisk og hensiktsmessig å oppfordre til økt studentdeltakelse i FoU på lavere grads nivå. Fra lærerhold er det trukket frem eksempler på hvordan studenter kan involveres i FoU-prosjekter på en måte som er fruktbar både for lærere og studenter (Fiva & Krogtoft 2008). Andre lærere er mer kritiske. For eksempel har Haara og Jenssen (2013) spurt hva som egentlig menes med involvering, og hvilken type involvering som kan være mest hensiktsmessig. De hevder at studentinvolvering

kan tenkes gjennomført på tre nivåer; at studenter er *vitenskapsassistenter* i forbindelse med innsamling av FoU-data, at de er *bidragsytere i produksjon av data* (som studieobjekt) og at de er *bidragsytere i analyse av data*. De to førstnevnte formene for studentinvolvering vil være praktisk mulig å gjennomføre, ifølge forfatterne. De stiller seg imidlertid tvilende til studentenes læringsutbytte på grunn av manglende innsikt i hele forskningsprosessen. Den sistnevnte formen ville ideelt sett ha vært den mest givende for studentene, men samtidig krevende for lærerne, blant annet fordi studenter på dette nivået ikke vil ha den nødvendige kompetansen. Haara og Jensen (2013) stiller derfor spørsmål ved intensjonen som ligger til grunn for involvering av lavere grads studenter i lærernes FoU-arbeid, om den er praktisk feilslått i sin nåværende form, og om den i stor grad bare vil fortsette å eksistere på intensjonsnivået. Intervjuene våre med lærerpersonalet peker dessuten på en rekke utfordringer med å involvere studenter i forskningsprosjekter. For eksempel kan studentenes manglende forskningskompetanse påvirke kvaliteten på de data som samles inn. Det er også svært arbeidskrevende for personalet å organisere slike prosjekter.

Et meningsfullt begrep?

Vi spør videre om begreper som «forskning», «forskningsbasert» og «studentenes deltakelse i forskning» gir en god beskrivelse av innholdet i kunnskapen som produseres, undervisningen som gis, og av læringsformene som benyttes. Deler av undervisningen som beskrives som forskningsbasert, er basert på utviklingsarbeid og ikke forskning, definisjonen av utviklingsarbeid er ofte i utakt med internasjonale definisjoner, og formuleringen «studentdeltakelse i forskning» er til dels misvisende for det arbeidet studentene faktisk gjør.

Begrepene FoU og FoU-basert utdanning er mer presise og dekkende begreper. Samtidig vet vi at FoU-basert utdanning defineres og realiseres veldig ulikt. Dette fremgår blant annet av gjennomgangen av NOKUT-evalueringene av profesjonsutdanningene (Lid 2012). Gjennomgangen

finner at utdanningene har lagt til grunn både en streng og en bred fortolkning av FoU-basert utdanning. Den strenge fortolkningen legger stor vekt på at studenter skal utføre egen forskning og komme i direkte kontakt med FoU-arbeid og aktive forskere. I tillegg betones lærerpersonalets FoU-kompetanse og omfanget av personalets forskningsaktivitet.

Den brede fortolkningen innebærer en større vektlegging av at studieplaner og pensum baseres på oppdatert kunnskap fra forskning og yrkeslivet, og at studenter, gjennom ulike læringsaktiviteter, får kjennskap til forskning. Den mest sentrale forutsetningen for å realisere FoU-basert utdanning på denne måten, er ikke lærernes eget FoU-arbeid, men at undervisningen baseres på oppdatert kunnskap om relevant FoU innen ulike fag, og anvendelsen av slik kompetanse i tilrettelegging av studentaktive arbeidsformer. Forskningslitteraturen viser for øvrig at forskningsbasert eller FoU-basert lærerutdanning i bred forstand, som er orientert mot praksisnære problemstillinger, har positiv innvirkning på lærerstudenters utvikling av grunnleggende akademiske kunnskaper og ferdigheter med høy overføringsverdi til yrkesfeltet.

Betydning for profesjonsutøvelsen

En hovedbegrunnelse for å drive med forskningsbasert utdanning er at kvaliteten på yrkesutøvelsen vil bli bedre. Ved å tilegne seg kunnskaper, ferdigheter og innsikt om forskning og hvordan dette kan komme til nytte i profesjonell praksis, vil profesjonsutøverne gjøre en bedre jobb enn de ellers ville ha gjort.

Det foreligger likevel lite kunnskap om den forskningsbaserte utdanningens betydning for studentenes fremtidige yrkesutøvelse, og på hvilke måter forskningsinnslaget i utdanningen kommer til nytte i profesjonsutøvelsen. Vi har ikke funnet studier som undersøker om studenters kontakt med forskning i utdanningen hever kvaliteten på arbeidet de utfører etter endt utdanning. En grunn til at slike studier mangler, er at det er vanskelig å undersøke effekten av forskningsbasert utdanning på yrkesutøvelsen. Vi har i boka derfor forsøkt å belyse dette spørsmålet indirekte ved å undersøke

lærerpersonalets, studentenes og profesjonsutøvernes synspunkter på nytten og relevansen av forskningsbasert utdanning.

Lærerpersonalet argumenterer for at forskningsbasert utdanning i sine ulike former kan bidra til at studenter forholder seg kritiske til kunnskap og praksis i sin fremtidige jobb, at de holder seg faglig à jour, og at de dermed blir bedre profesjonsutøvere. Studentene selv mener også at kunnskap om forskning kan bidra positivt til hvordan man underviser i skolen. Men selv om mange studenter er positive til forskningsbasert undervisning, er det stor variasjon i deres syn på *hvor viktig* det er å holde seg oppdatert på forskning for å utøve yrket sitt. En tredjedel av allmennlærerstudentene var enige i dette (Hatlevik 2009). I undersøkelsen blant allmennlærere tre år etter endt utdanning oppgir 64 prosent at de ville hatt mye større vekt på praktisk fagkunnskap i utdanningen. 50 prosent ville ha hatt mye større vekt på praksisopplæring. Bare 8 prosent mente at utdanningen burde gitt mye mer trening i å skrive bacheloroppgave, og mellom 4 og 7 prosent ga uttrykk for at utdanningen i mye større grad burde lagt vekt på forskning/utviklingsarbeid, forskningsforståelse, forskningsmetode og vitenskapsteori, og det å kunne lese forskningsarbeider.

Forskning versus praktisk fagkunnskap

Det er stilt spørsmål ved den loven om høyere utdanning i for stor grad vektlegger forskning på bekostning av faglig utviklingsarbeid og erfaringskunnskap i profesjonsutdanningene. Karseth (2012) argumenterer for at loven som helhet «skriver profesjonsutdanningene inn i en akademisk diskurs som representerer en annen referanseramme enn den vi tradisjonelt forbinder med disse utdanningene» (Karseth 2012:84). Heggen (2010) og Lid (2012) peker på at akademiseringen i mange tilfeller fører til at studenter ikke opplever forskning og teori som yrkesmessig relevant.

Statlige retningslinjer baserer seg på en forventning om at kontakt med forskning styrker studenters læringsutbytte. En vanlig antakelse er at lavere grads studenter er interessert i å få kjennskap til forskning og i å delta i forskningsaktiviteter.

Men spørsmålet om studentene er motivert og har teoretiske forutsetninger for dette er lite diskutert eller undersøkt. Den internasjonale forskningslitteraturen og våre egne intervjuer og spørreskjemadata viser at interessen varierer mye blant studentene. Undersøkelsen blant allmennlærere tre år etter endt utdanning forteller at bare et lite mindretall kunne ha tenkt seg en mer forskningsorientert utdanning. De aller fleste syntes det var tilstrekkelig, og et lite mindretall var sterkt negative.

Selv om den siste forskningsmeldingen diskuterer noen av disse bekymringene (Meld. St. 18 (2012–2013) er hovedinntrykket at målet om forskningsbaserte profesjonsutdanninger forsterkes enda mer. Formuleringer om at studenter, også på lavere grads nivå, skal involveres i forsknings- og utviklingsarbeid, er et uttrykk for dette. Samtidig vet vi at deler av lærerpersonalet i utdanningen har lav forskningskompetanse, at mange forsker på emner som har liten relevans for utdanningen og praksisfeltet, at studentdeltakelse i ansattes FoU-arbeid kan være krevende og problematisk, og at mange studenter mangler faglige forutsetninger og interesse for å kunne delta på en meningsfull måte i tradisjonelle forskningsprosjekter.

Det kan selvsagt stilles spørsmål ved hvor relevant vår studie av allmennlærerutdanningen er for den nye grunnskolelærerutdanningen. Et sentralt argument for omleggingen til en femårig masterutdanning er nettopp å styrke forskningsbaseringen av utdanningen. Men når to tredjedeler av allmennlærerne tre år etter endt utdanning oppgir at de ville ha foretrukket en mye større vektlegging av praktisk fagkunnskap i studiet, og bare et lite mindretall ville lagt tilsvarende mye vekt på FoU, bør dette gi grunn til refleksjon blant politikere, forskere og lærerutdannere over hvor stor forskningskomponenten bør være, og ikke minst hva denne bør inneholde, for å heve lærerstudentenes sluttkompetanse før de begynner å undervise i grunnskolen.

LITTERATUR

- BREW, A. (2013). Understanding the scope of undergraduate research: a framework for curricular and pedagogical decision-making. *Higher Education*, 66, 603–618.
- FIVA, T. & M. KROGTIFT (2007). Lærerstudenten som aktiv forsker – realistisk mål eller utopisk krav fra NOKUT? I: T.M. Guldal, O.O.F. Lillemyr G. Løkken, N. Naastad og F. Rønning (red.) *FoU i Praksis 2007*. Rapport fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanning (s. 127–137). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- HATLEVIK, I.K.R., J. CASPERSEN, K. NESJE & J. VINDEGG (2011). *Praksis og teori. En undersøkelse blant undervisningspersonalet ved fem profesjonsutdanninger*. Oslo: Senter for profesjonsstudier, Høgskolen i Oslo og Akershus.
- HATLEVIK, I.K.R. (2009). *Avgangsstudenten – studentenes vurdering av undervisning, praksis, studieforhold, tilegnet kompetanse, studieatferd og fremtidig utdanning*. Oslo. Senter for profesjonsstudier, Høgskolen i Oslo.
- HEALEY, M. & A. JENKINS, A. (2009). *Developing Undergraduate Research and Inquiry*. York: The Higher Education Academy.
- HEGGEN, K. (2010). *Kvalifisering for profesjonsutøvelse. Sjukepleier – lærer – sosialarbeider*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- HAARA, F.O. & E.S. JENSSEN (2013). Fine ord om FoU, *Forskerforum*, 3, 34–35.
- KARSETH, B. (2012). Profesjonsutdanning og profesjonsfag: Mellom kunnskapstradisjoner og kunnskapspolitikk. I: T.L. Hoel, B. Hanssen & D. Husebø (red.), *Utdanningskvalitet og undervisningskvalitet under press? Spenninger i høyere utdanning* (s. 77–95). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- KYVIK, S. & A. VÅGAN (2014). *Forskningsbasert utdanning? Forholdet mellom forskning, utdanning og yrkesutøvelse i de korte profesjonsutdanningene*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- LAARSEN, I.M. & S. KYVIK (2006). *Tolv år etter høgskolereformen – en statusrapport om FoU i statlige høgskoler*. Oslo: NIFU STEP.
- LID, S.E. (2012). *FoU-basert profesjonsutdanning. Erfaringer fra evaluering av allmennlærer-, ingeniør- og forskolelærerutdanningen*. Oslo: NOKUT.
- PRINCE, M.J., R.M. FELDER & R. BRENT (2007). Does faculty research improve undergraduate teaching? An analysis of existing and potential synergies. *Journal of Engineering Education*, 96, 283–294.
- MELD. ST. 18 (2012–2013). *Lange linjer – kunnskap gir muligheter*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.



André Vågan er ph.d i profesjonsstudier og seniorforsker ved Nasjonal kompetansetjeneste for læring og mestring innen helse (NK LMH). Faglige interesser er blant annet profesjonskvalifisering, læring i profesjonsutdanning og læring og mestring av langvarige helseutfordringer. Arbeidet med boka, som artikkelen baseres på, ble utført mens han var i en postdoktorstilling ved Senter for Profesjonsstudier, Høgskolen i Oslo og Akershus.



Svein Kyvik er dr.philos. i sosiologi og seniorforsker ved NIFU Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. Han har i over 30 år arbeidet med problemstillinger knyttet til utviklingen av universitets- og høyskolesystemet, og har blant annet foretatt mange studier av FoU-virksomheten ved universiteter og høyskoler.

Forskningsbasert samarbeid mellom norske og canadiske lærere

Forskningsprosjektet NORCAN er et forskningsbasert samarbeid mellom skoler i Norge og i Alberta. Målet er å fremme lærerdrevet utviklingsarbeid.

I prosjektet skal to norske ungdomsskoler og en videregående skole hente inspirasjon fra og samarbeide med tre tilsvarende skoler i Alberta, Canada. Temaet det skal samarbeides rundt er utvikling av matematikkdiraktikk. Metoden som benyttes er basert på aksjonsforskningsprinsippet, og målet er å forbedre elevresultatene gjennom å utvikle matematikklærernes faglige selvbevissthet og kompetanse, samt utvikle rektorenes evner som pedagogiske ledere og øke elevenes medvirkning og ansvarsfølelse. Det er et særskilt mål å gjøre undervisningen i matematikk bedre tilpasset alle elevenes ulike forutsetninger.

Lærere tar hånd om egen faglig utvikling

Prosjektet er utviklet som er samarbeid mellom Alberta Teachers Association (ATA) og Utdanningsforbundet. Jorunn Norgård i Utdanningsforbundet sier at hensikten er å fremme utviklingsarbeid drevet av lærerne og skolen selv, i motsetning til toppstyrt skoleutvikling der andre enn profesjonen selv bestemmer hva det skal satses på og hvordan man skal jobbe. Man vil bygge på erfaringer fra et tidligere tilsvarende prosjekt mellom Finland og Alberta (FINAL) der man hadde svært gode erfaringer med denne arbeidsmåten. I FINAL og i det nye NORCAN er det den kjente utdanningsforskeren Prof. Dennis Shirley ved Lynch School of

Education som skal ha det øverste faglige ansvaret. Fra norsk side vil Mona Røsseland engasjeres som faglig veileder i prosjektet.

Ifølge Norgård vil skolene få relativt høy grad av frihet til å selv definere hvordan de vil arbeide.

– I et slikt prosjekt må vi akseptere at ting vil utvikle seg underveis, men samtidig vil det ligge et felles rammeverk under, sier Norgård. Skoleledere og noen av lærerne vil møtes i Canada i mars 2015, og det vil også være oppstarten på det treårige prosjektet.

Tre norske skoler er med

Følgende skoler er plukket ut til å samarbeide med skoler i Alberta: Børresen skole i Drammen, Ranvik ungdomsskole i Sandefjord og Molde videregående skole.

Rektor Oddgeir Overå ved Molde videregående skole er svært glad og entusiastisk over å ha blitt plukket ut som en av de skolene som får delta. Han forteller at skolen har deltatt i flere prosjekter om matematikk, også i nettverksprosjekter sammen med andre skoler i Norge. Hva slags tema som skal tas opp i samarbeidsprosjektet med Alberta-skolen, er helt åpent, men han legger vekt på at Molde videregående har en sterk tradisjon for aktive elever som tar ansvar for sin egen læring. Slik sett vil et samarbeidsprosjekt der elever deltar sammen med lærere og skoleledere, passe godt med skolens syn på

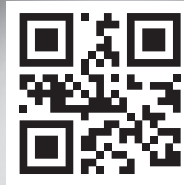
hvordan læring bør foregå.

Det er en mulighet for at den Canadiske staten Ontario kommer inn som en tredje samarbeidspartner, og at det i så fall vil være ni skoler som tar del i samarbeidet, men det er ennå ikke bekreftet.

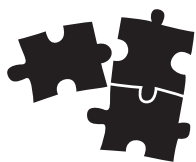
Arbeidsgruppene

Arbeidsgrupper på hver skole som består av ledere, lærere og elever skal identifisere utfordringer i matematikkundervisningen på sin skole og i samarbeid med tilsvarende grupper på partnerskolene utvikle strategier for å forbedring:

- Identifisere defensive mønstre og isolasjon som hindrer lærere i å ta tak i felles problemer i fellesskap
- Utvikle et inspirerende sett av strategier som kan bidra til å avdekke de viktigste svakhetene i gjeldende praksis
- Hjelp elever med å avdekke læringsutfordringer og problemer som de bare delvis er bevisst
- Bruke formative og summative data med forstand og presisjon for å forbedre læringsresultatene
- Utvikle nettverk av faglig bevisste lærere («mindful teachers») som inkluderer utprøving, refleksjon og tilpasning i alle profesjonelle aktiviteter.



ER DU LÆRER OG SØKER JOBB?



Barnehage



Grunnskole



Videregående



Universitet/
Høgskole

Lærerjobb.no

Stillingsportalen for utdanningssektoren

Skolebasert kompetanseutvikling

– en strategi for læreres læring

■ AV HALVOR BJØRNSRUD, IVER HOLE, HEGE STEIRO OG ELISABETH STENSHORNE

Ved Slemmestad ungdomsskole i Buskerud er det gjennomført arbeid med skolebasert kompetanseutvikling som del av Utdanningsdirektoratets satsing på ungdomstrinnet. En viktig erfaring fra arbeidet var at definisjonen av skolebasert kompetanseutvikling bør utvides til også å omfatte elevråd og foreldreutvalg.

Det pågår for tiden en meget omfattende satsing hvor alle landets ungdomsskoler er med. Intensjonen med satsingen er at alle ungdomsskolene i landet skal gjennomføre en periode over tre semestre med skolebasert kompetanseutvikling i løpet av 2012–2017. Til sammen omtrent 1250 skoler med til sammen 190.000 elever og 19.000 lærere vil bli deltakere i dette omfattende arbeidet (Utdanningsdirektoratet 2013).

Ansatte ved universiteter og høyskoler skal være med på å veilede skoleeierne og skolene i dette arbeidet. Deres rolle i arbeidet skal være en faglig støtte for skoler og skoleeiere når det blant annet gjelder å vurdere utviklingsbehov og retning på utviklingsarbeidet. Gjennom å tilrettelegge for faglige refleksjon hvor skoleledere og lærere deltar, er hensikten blant annet å forløse kunnskap i personalet og tilføre relevant forskningsbasert kunnskap innenfor det eller de tema det arbeides med.

Ved Slemmestad ungdomsskole har vi som er forfattere av denne artikkelen, arbeidet sammen innenfor denne satsingen. Samarbeidet har ført til et forskende partnerskap for utvikling av skolen og mulighet for forskning. Vi som er fra Høgskolen i Buskerud og Vestfold, har brukt vår forskningstid til å arbeide spesielt med empiri som er skrevet ut av aktører ved skolen.

Organisasjonslæring i skolen

I det nasjonale rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet er

organisasjonslæring for hele det pedagogiske personalet en viktig del. Følgende definisjon er lagt til grunn:

Skolebasert kompetanseutvikling innebærer at skolen, med ledelsen og alle ansatte, deltar i en utviklingsprosess på egen arbeidsplass. Hensikten er å utvikle skolens samlede kunnskap, holdninger og ferdigheter når det gjelder læring, undervisning og samarbeid. (Utdanningsdirektoratet 2013 s. 7)

Temaene skolene kan velge å arbeide med, er klasseledelse, lesning, skriving, regning og elevvurdering på tvers av områdene (Utdanningsdirektoratet 2013).

Det er valgt ut ressurslærer(e) ved den enkelte skole og ansatt to til tre skoleutviklere i hvert fylke. Ressurslærere skal ha god didaktisk kompetanse og kunnskap om ett eller flere av satsingsområdene, og de skal være en støtte for lærerne. Utviklingsveiledernes rolle er å støtte og veilede skoleeier og skoleleder i arbeidet der det er ønskelig, for eksempel med å analysere skolens kompetanse og utviklingsbehov.

Individuelle og kollektive refleksjoner for handling

Det konstruktive samarbeid knyttes til en teoretisk referanseramme som bygger på at deltakerne gjennom prosessen finner mening med arbeidet.



Foto: © fotolia.com

Proessen handler ikke om at læring er en lineær overføring av informasjon. Dette handler om mer kompliserte og omfattende læringsprosesser (Bateson 1972, Hermansen 2001). Samhandlingen mellom deltakerne skaper en «kreativ spenning», som kan være med å utvikle organisasjonens kompetanse (Senge 2006).

Organisasjonslæring blir forstått som en utvikling av hendelser over tid i et interaktivt forhold. Deltakerne må oppleve at de har handlingsrom til å reflektere rundt praktiske valg, og de må være innstilt på å forplikte seg på den prioriteringen av praktiske handlinger som blir gjort (Argyris og Schön 1996). Slik læring og utvikling samsvarer godt med medskapende møteformer gjennom deltakernes dialog. Det skapes kunnskapsutvikling gjennom tilrettelagt individuell og kollektiv refleksjon og handling (Roald 2009).

ITP-modellens sju faser

Læreres læring innenfor skolebasert kompetanseutvikling bygger både på individuelt og kollektivt arbeid blant deltakende skoleledere og lærere for å skape læring med mening. Skolen har blant annet arbeidet etter styringsgruppens tilpasning av aksjonslæring etter ITP-modellen (jf. Bjørnsrud 2014). Modellen er basert på individuelt arbeid (I), teamarbeid (T) og drøfting av valg for videre

utvikling i plenum (P). Tilrettelegging etter modellen vil variere fra skole til skole og har som hensikt å bidra til refleksjoner som skaper læring og utvikling i personalet. Hvordan modellen blir utformet i det konkrete tilfellet, vil variere etter hvor mye tid man har til rådighet og hvilken kultur man har for lærernes egen læring. Lærernes felles refleksjoner rundt klasseledelse, tilpasset undervisning og inkludering skal påvirke lærerens valg av lærestoff og arbeidsmåter på en slik måte at elevene lærer bedre. Modellen har sju faser som beskrives kort i det følgende.

I den *første fasen* har veilederne fra høyskolen eller skoleledelsen en innføring for lærerne om en tilpasning for gjennomføring etter denne modellen. Innføringen gir en oversikt over hvordan tiden brukes og hvordan prosessen er basert både på individuelt arbeid og kollektivt arbeid.

Etter innføringen for personalet utformer ledelsen og styringsgruppen i samarbeid med veilederne forslag til tre til fem spørsmål som skal være med å styre arbeidsprosessen. Det velges ut tema som er relevante med hensyn til utviklingsområder innenfor skolebasert kompetanseutvikling. Samtidig blir det informert om at skriftlig empiri som kommer inn, kan brukes til skolens utviklingsarbeid og til veiledernes forskning. Her kan det gjøres konstruktive avtaler.

Med bakgrunn i det ovennevnte er den *andre fasen* en individuell prosess hvor hver enkelt lærer tenker gjennom tre til fem spørsmål som er utformet av styringsgruppen gjennom dialog med lærerne. Den enkelte lærer tar notater og gir sitt svar på dem. Her er det en forutsetning at det brukes erfaringer og kunnskap fra både det individuelle lærerarbeidet og teamarbeidet. I arbeidet kan det tas inn fagtekster om aktuelle tema. Disse tekstene kan deltakerne eventuelt bruke når de utformer de skriftlige svarene på de stilte spørsmålene.

I den *tredje fasen* legger lærerne fram sine individuelle svar. Gjennom å drøfte de individuelle svarene skriver de i fellesskap ut teams svar på de tre til fem spørsmål som styrer prosessen. Om nødvendig kan det velges en sekretær. Denne kollektive refleksjon er med på å danne grunnlag for praktiske handlinger.

Den *fjerde fasen* gjennomføres ved at det enkelte team legger fram sine skriftlige svar gjennom en PowerPoint-presentasjon i plenum. Muntlig framførelse fra en eller flere i teamet utfyller teksten til lysbildene. I denne økta kommer troverdige fortellinger fram. Mange av lærerne kommer med synspunkter om det tema som er valgt ut.

Etter presentasjonen i plenum får hvert team en *femte fase* med tid til å arbeide mer med sin tekst. Lærerne som arbeidet sammen i team de to forrige øktene, skriver ut felles svar på spørsmålene. Her er det viktig at det skrives ut tekst som er relevant, klar og tydelig i forhold til det tema som er valgt.

I den *sjette fasen* systematiserer og analyserer veilederne, skolelederne og ressurslærerne tekstene som ble skrevet av lærerne. Analyse av de skriftlige svarene fra lærerne er grunnlag for noen valg som kan gjøres i skolens videre utviklingsarbeid.

Med bakgrunn i analysene har skoleledelsen, styringsgruppen og forskerne en *sjuende fase* hvor veien videre for nye valg ble drøftet. Disse analysene ble enten av forskerne/veilederne eller skoleledelsen presentert for hele personalet og drøftet med dem for valg av teamenes praktiske handlinger.

Proessen medfører at lærernes individuelle refleksjoner og deling kollektivt bidrar til å forløse kunnskap som finnes i personalet. Skolen kan etablere en felles referanseramme for det videre



Slemmestad ungdomsskole. Foto: Kari Anne Støyl

arbeidet med for eksempel lesing, som kan skrives ned i utviklingsplaner og tas med i videre arbeid.

Slemmestad ungdomsskole

Ledelsen ved Slemmestad ungdomsskole mente satsing på kompetanseutvikling for å forløse og synliggjøre kunnskap i personalet, var et ypperlig utgangspunkt for å få til skoleutvikling. De mente at lærere tradisjonelt har ønsket å gå på fagkurs for å få «faglig påfyll». Slik læring kan ha kommet den enkelte lærer til gode, men har ikke gitt noe kompetanseløft i et kollegium. Samlet har et lærerkollegium mye kunnskap som ikke kommer til anvendelse. Det å skulle forløse denne kunnskapen er en utfordring for enhver skole. Hva slags metoder kan brukes? Og hva skal tilføres av ny kunnskap?

Som pilotskole i prosjektet «Ungdomstrinn i utvikling» var det viktig for skolen å få til en god oppstart. Personalet fikk derfor en innføring i aksjonslæring med tilrettelegging av ITP-modellen som arbeidsmåte. Ved første møte med de ansatte etter sommerferien 2012, introduserte skoleledelsen modellen (gjennom praktisk arbeid). Ledelsen hadde sammen med veilederne plukket ut lesestoff som besto av utdrag fra *Strategidokument for ungdomstrinnet* (Kunnskapsdepartementet 2012) og kapittelet om *Motivasjon og lærelyst på ungdomstrinnet* (Meld. St. 22 2010 – 2011, s. 13-17).

Lærerne fikk tid til å lese innholdet i tekstene og svarte deretter individuelt på tre spørsmål vedrørende motivasjon (I). Tekstene tilførte

kunnskap samtidig som den enkelte brukte erfaringene fra sin praksis for å utforme korte og mest mulig presise svar.

Lærerne var organisert i team (T) på tvers av fag og trinn hvor hver enkelt måtte presentere sine svar for de andre i teamet. Basert på svarene lagde teamene en presentasjon som ble framført i plenum (P). To verdifulle momenter ble oppnådd gjennom denne prosessen: For det første ble det en bevisstgjøring av at det befant seg mye kompetanse samlet i personalet. For det andre kom det frem et tydelig behov for å fokusere på praktiske og varierte undervisningsopplegg. Det ble skapt en forløsning av kompetanse og et tydelig signal på hva som skulle videreføres i arbeidet med skolebasert kompetanseutvikling.

Ved ny bruk av ITP-modellen gikk vi videre med spørsmål om praktisk og variert arbeid. Etter ønske fra personalet ble den kollektive refleksjonen denne gangen gjennomført innenfor faggruppene ved skolen. I denne andre prosessen i arbeidet kom det fram flere behov, blant annet ønske om å ha fokus på vurdering for læring.

Våren 2013 gikk med til utprøving i klasserommene, refleksjon og framføring av praktiske og varierte undervisningsopplegg, samt arbeid med vurdering for læring med utgangspunkt i et foredrag av Roar Engh. Pilotprosjektet ble avsluttet med en «gallerivandring» hvor refleksjonene var skrevet på flipoverark. Det kom fram svar på hva som fungerte godt i læringsprosessen og hva lærerne ønsket å ta med seg videre for å tilrettelegge praktiske handlinger.

Høsten 2013 startet med en felles kommunal planleggingsdag med læringsledelse som tema (Thomas Nordahl), og det ble naturlig å ha dette som fokusområde. Det ble gjennomført en tredje ITP-prosess hvor T-en utgjorde de forskjellige permanente team. Denne gangen hadde ledelsen funnet fram utdrag fra *Synlig læring-for lærere* (Hattie 2013) og diverse utdrag fra publikasjoner av Thomas Nordahl. Oppdraget var også denne gangen å lage undervisningsopplegg som skulle prøves ut i løpet av høsten. Oppleggene gikk delvis ut på relasjonelle forhold og elevenes læringsutbytte.

Etter å ha fått resultatene av nasjonale prøver i lesing og jobbingen med elevenes læringsutbytte, har det vært naturlig å gå videre med å arbeide

med lesing som grunnleggende ferdighet. Vår- og høstsemesteret 2014 har dette vært i fokus, og skolen har arbeidet med lesebestillinger. Innenfor ITP-modellen har T-en da vært grupper på tvers av trinnet i vårsemesteret og igjen det enkelte klasse teamet nå i høst.

FAU og elevråd kommer med i arbeidet

I juni 2013 hadde skoleledelsen en gjennomgang av pilotprosjektet i FAU (Foreldrenes arbeidsutvalg). Deltakerne på møtet fant prosessen skolen gjennomførte interessant, og de ønsket å knytte seg tettere til prosjektet skoleåret 2013–2014. Det var tydelig at foreldrene ønsket å delta aktivt i utviklingen som foregikk gjennom skolebasert kompetanseutvikling. På en slik bakgrunn gjennomførte skolen derfor en ITP-prosess først i FAU og deretter i elevrådet, som omhandlet hvordan foresatte kan motivere til økt innsats på skolen (faglig, holdningsmessig og sosialt). FAU kom fram til flere faktorer som både fremmer og hemmer økt innsats hos elevene. Elevrådet deltok aktivt i en tilsvarende prosess, og flere av vurderingene var de samme som hos foreldregruppen. De pekte særlig på at foresatte måtte ha realistiske forventninger og ikke sammenligne med andre elever. Prosessene i FAU og elevrådet førte til klasseforeldremøter som resulterte i et mer omfattende og forpliktende skole-hjem-samarbeid. Sagt annerledes ble andre aktører enn skoleledere og lærere medarbeidere innenfor arbeidet. Dette er med på å utvide definisjonen på skolebasert kompetanseutvikling til også å inkludere elever og foresatte.

Skolen som lærende organisasjon

Slemmestad ungdomsskole preges av å ha et godt læringsmiljø, et positivt syn på elevene og et utviklingsorientert personale. Da skolen gikk inn i prosjektet, var det et sterkt ønske fra ledelsen om å få et verktøy eller en metode for å drive utviklingsarbeid og få til organisasjonslæring som skulle gi en synlig effekt i klasserommet.

Gjennom denne prosessen sto den profesjonelle læreren frem. Kollegene høstet stor anerkjennelse fra hverandre gjennom framføring av sine undervisningsopplegg, og erfaringsdeling ble systematisert. Taus kunnskap og erfaringer

i personalet ble forløst, men det oppsto også et behov for å få tilført ny kunnskap i form av eksterne foredragsholdere: Halvor Bjørnsrud, Roar Engh, Mattias Øhra, Kjell Skogen, Kåre Kverndokken, Thomas Nordahl og James Nottingham.

I det skolebaserte arbeidet ble de skriftlige svarene på spørsmålene som var stilt, viktige i det videre arbeidet med skoleutvikling. Det å skrive ned egen refleksjon på bakgrunn av lesestoff eller foredrag og drøfte svarene i team, fikk alle involvert i prosessene og de pedagogiske diskusjonene. Dette ble en viktig referanseramme for det videre arbeidet. Å reflektere individuelt, i team og i plenum, er en arbeidsform som skaper dybdelæring. Dybdelæring handler om at ledelsen med hele personalet er sammen om å bli bevisst og gradvis utvikle sin forståelse av begrep og sammenhenger innenfor et fagområde. I tillegg handler det om å se og forstå problemstillinger og temaer på tvers av fag. Refleksjon og skriving som gir dybdelæring, innebærer at lærere og ledelsen ved skolen analyserer, drøfter og deler forståelse av egen erfaring og læring, noe som igjen konstruerer helhetlig og varig endring.

Lærernes arbeid med å lage praktiske og varierende undervisningsopplegg har bidratt til å engasjere de ansatte, uavhengig av om det var læringsledelse, vurdering for læring eller lesing som grunnleggende ferdighet som var i fokus. De har opplevd at utviklingsarbeidet har hatt stor nytteverdi i deres hverdag, og i deres arbeid i klasserommet. Dette har de uttalt i forskningsrapportene fra NTNU ved Postholm mfl. 2013 og Postholm 2014.

Skoleledelsen har ledet prosjektet med fasthet og uten på forhånd å bestemme hva som skulle være fasiten. De ansatte har opplevd at deres behov og ønsker ble prioritert, og at de gjennom medinnflytelse har fått større eierskap til innholdet i den skolebaserte kompetanseutviklingen. Skoleeier har hele tiden vært støttende i arbeidet og mottatt relevant informasjon.

Erfaringer fra gjennomføringen

Her i avslutningen skal vi vise til noen erfaringer vi har gjort i dette prosjektet.

For det første må det avsettes tilstrekkelig med *tid* til skolebasert kompetanseutvikling. Det er helt nødvendig at dette er et høyt prioritert

arbeidsområde. Ved Slemmestad ungdomsskole er samarbeidstid datoplanlagt for et halvt år om gangen. Formen dette samarbeidet tar, er særs viktig, og har stor betydning for de læringsprosessene som skjer på skolen.

For det andre må veilederne og skoleledelsen opparbeide en gjensidig *tillit* gjennom prosessen. Selv om rollene og oppgavene er ulike, må det skapes forståelse av likeverdighet og fellesskap mellom deltakerne.

For det tredje er det et moment at arbeidet har organisasjonslæring med både individuelle og kollektive *refleksjoner*. Tilpasset tid for å gi individuelle og skriftlige svar på de spørsmål som styrer prosessen, er med på å prege hele gjennomføringen. Lokal tilrettelegging av ITP-modellen med de sju fasene har vært en sentral faktor for suksess i prosessen.

For det fjerde er det viktig at *skoleeier* gjennom sin medvirkning skaper legitimitet og oppmerksomhet for det arbeidet som foregår. I andre kommuner har veilederne opplevd at om skoleeier holdes utenfor, risikerer man å feiltolke situasjoner som foregår på skolenivå.

For det femte er det et moment at lærerne har fått til en enda bedre *kollektiv kultur* for læring og utvikling og at de har tillit til ledelsen. Dersom dette momentet mangler, kan gjennomføringen stoppe opp på grunn av aktiv motstand eller liten vilje til gjennomføring i kollegiet. Dette tegnet på suksess er koblet sammen med at utviklingsarbeidet knyttes tett opp mot tema som er relevante for arbeidet med elevene.

For det sjette er det et moment at de berørte *tillitsvalgte* og ledelsen har drøftet muligheter og hindringer som arbeidet eventuelt kan skape. De tillitsvalgte er viktige bidragsytere i prosjektet når det skal etableres en felles referanseramme som skal forbedre arbeidet i skolen som lærende organisasjon.

For det sjuende er det en god erfaring at veiledere og skoleledere sammen kan *skrive tekster* som publiseres, slik vi gjør nå.

En utvidet definisjon

Vi startet med å referere definisjonen på skolebasert kompetanseutvikling. Etter vår gjennomføring ved Slemmestad ungdomsskole ser vi

at definisjonen bør utvides. Aktiv deltakelse fra elevråd og foreldreutvalg ledet oss fram til en slik konklusjon. Etter vår vurdering bør definisjonen være som følger:

Skolebasert kompetanseutvikling innebærer at skolen, med ledelsen og alle ansatte, deltar i en utviklingsprosess på egen arbeidsplass. *Foreldrenes arbeidsutvalg og elevrådet bør trekkes inn i arbeidet der det er naturlig.* Hensikten er å utvikle skolens samlede kunnskap, holdninger og ferdigheter når det gjelder læring, undervisning og samarbeid.

Erfaringer gjennom arbeidet ved skolen synliggjør at også skoleeiers initiativ og engasjement er viktig for at satsingsområdet skal føre til endring

LITTERATUR

ARGYRIS, C AND SCHÖN, D.A. 1996. *Organizational Learning II: Theory, method and practice*. Reading, PA: Addison-Wesley.

BATESON, G. (1972). *Step to an ecology of mind*. New York. Ballantine.

BJØRNSRUD, H. (2014). *Den inkluderende fellesskolen. Læringskraft for elever og lærere?* Oslo: Gyldendal akademisk.

HATTIE, J. (2013). *Synlig læring for lærere*. Oslo: Cap-pelen Damm akademisk.

HERMANSEN, M. (2001). *Den fortællende skole. – om muligheder i skoleudviklingen. Bog 1, Teori og metode*. Århus: Klim forlag.

KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2012). *Strategidokument for ungdomstrinnet*.

MELD. ST. 22 (2010–2011). *Motivasjon–Mestring–Muligheter–Ungdomstrinnet*.

SENGE, P. (2006). *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday/Currency.

POSTHOLM, M.B. (2014). *Rapport fra skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet. Praksisfortellinger. Lærerutdannere og lærere forteller. For koordineringsgruppen ved PLU/NTNU*. Trondheim: Program for lærerutdanning.

POSTHOLM, M.B., DAHL, T., ENGVIK, G., FJØRTOFT, H., IRGENS, E. J., SANDVIK, L. V. OG WÆGE, K. (2013). *En gavepakke til ungdomstrinnet? En undersøkelse av den skolebaserte kompetanseutviklingen på ungdomstrinnet i piloten 2012/2013*. Trondheim: Program for lærerutdanning, NTNU.

ROALD, K. (2010). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skole og skoleeigar*. Avhandling til graden philosophiae doctor (PhD), Universitetet i Bergen.

TILLER, T. 2011. Sorte og hvide svaner. I: Rydberg B. (red) *Læringens perspektiv. Udfordringer til ledelse og undervisning*. København: Akademisk Forlag. Utdanningsdirektoratet (2013). Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling. Skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2013–2017.

av elevenes læring. Med bakgrunn i denne erfaringen stiller vi spørsmål om det bør tydeliggjøres i definisjonen at også skoleeier er reell aktør i arbeidet innenfor partnerskapet mellom skoleledere, lærere, elevrådet, foreldrenes arbeidsutvalg og veilederne fra høyskole eller universitet.

Hvis du er interessert i å vite mer

Dette er en nettside med dokumentasjon fra arbeidet med skolebasert kompetanseutvikling ved Slemmestad ungdomsskole:
<www.youtube.com/watch?v=-roOrqb_Zzg&feature=youtu.be>



Halvor Bjørnsrud er dr.polit og professor i pedagogikk ved Høgskolen i Buskerud og Vestfold samt professor 2 ved Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo. Arbeidsområdene er innenfor inkludering, utdanningsledelse og skoleutvikling. Et særlig aktuelt tema er skolebasert kompetanseutvikling. Han har tidligere gitt ut flere bøker om reformarbeid og skoleutvikling, den siste er *Den inkluderende fellesskolen* (2014).



Iver Hole har arbeidet mange år i ungdomsskolen i Røyken kommune. Han har vært vikarlærer, faglærer, kontaktlærer, sosiallærer, rådgiver, undervisningsinspektør, og i perioden 1983–2014 rektor på Slemmestad ungdomsskole. Han har vært og er særdeles opptatt av utviklingsarbeid. Han er nå tilknyttet Høgskolen i Buskerud/Vestfold



Hege Steiro har mastergrad i utdanningsledelse fra Universitetet i Oslo og arbeider som avdelingsleder ved Slemmestad ungdomsskole. Hun har tidligere erfaring fra ungdomsskole og videregående skole som lærer, teamkoordinator og ledelse. Hun har også erfaring fra rekruttering i det private næringsliv. Hun er spesielt opptatt av skoleutvikling og vurdering for læring.



Elisabeth Stenshorne har arbeidet i grunnskolen i mange år, både som lærer, spesialpedagog og innenfor skoleledelsen. Hun arbeider nå som høyskolelektor i pedagogikk ved Høgskolen i Buskerud og Vestfold, hvor hun er studiekoordinator for praktisk pedagogisk utdanning. Stenshorne har en master i utdanningsledelse fra Universitetet i Oslo, og er opptatt av skoleutvikling. Stenshorne deltar som veileder og forsker innenfor «Skolebasert kompetanseutvikling» i satsingen «Ungdomstrinn i Utvikling» initiert av Utdanningsdirektoratet.

Klasseledelse

– verktøy for ledelse og læring

■ AV KRISTIN HELSTAD OG PER ARNE ØIESTAD

Mye av litteraturen om klasseledelse tar utgangspunkt i en tradisjon der læreren først og fremst skal etablere rutiner og skape ro, eller der læreren tar rollen som lagleder og skaper et godt læringsmiljø. Men i tillegg til slike generelle innfallsvinkler er det behov for teorier om klasseledelse som tar utgangspunkt i det fagdidaktiske arbeidet og lærerens verktøy for ledelse og læring i klasserommet.

Lærere er ledere med primær oppgave å gi retning og energi til elevenes læringsprosesser. I klasseledelse er faget og det fagdidaktiske arbeidet som iverksettes i klasserommet sentralt. Samtidig er relasjoner som utvikles mellom lærere og elever og elevene imellom, hjørnesteinen i god klasseledelse. Hva innebærer ledelse og læring i klasserommet, og hvordan kan lærere arbeide for å utvikle robuste læringskulturer? Ved å knytte utøvelse av klasseledelse tett til undervisning og elevenes læring, og ved å bruke Solstads portrett av norsklektor Rukla som eksempel, utforsker vi hvordan vi kan forstå og praktisere klasseledelse på nye og mer nyanserte måter.

Perspektiver på klasseledelse

I norsk forskningslitteratur og i styringsdokumenter om klasseledelse identifiserer vi grovt sett to sentrale perspektiver, der det dominerende perspektivet er *strukturperspektivet*. I dette perspektivet er læreren *sjef*, der oppgaven dreier seg om å etablere rutiner og skape ro og orden.

Strukturperspektivet har røtter i en spesialpedagogisk tradisjon, det er systemorientert, ofte knyttet til programmer (som PALS), og det tar særlig for seg klasseledelse på barnetrinnet (Ogden, 2012, Arnesen mfl. 2014).

Kulturperspektivet knyttes til læringsmiljø og til kommunikasjon og samspill i skolen. I dette perspektivet, som er elevorientert, er læreren *lagleder*, der oppgaven dreier seg om å bygge gode klassekulturer for trivsel og læring (Nordahl, 2012, Christensen og Ulleberg, 2012). Sett i lys av struktur- og kulturperspektivene dreier klasseledelse seg om å etablere og opprettholde regler og rutiner, samt å ha tydelige forventninger til og motivere elevene. I tillegg dreier det seg om å utvikle positive relasjoner til hver enkelt elev, og til utvikling av et læringsstøttende fellesskap (Stortingsmelding nr. 22, 2010-2011). Klasseledelse er også rammet inn av gjeldende lover og læreplaner, og av den lokale skolekonteksten og klassekulturen lærere og elever tilhører.

I skolen er kjerneaktiviteten læring. Ledelse



Foto: © Alfonso de Tomás/fotolia.com

er derfor ikke målet, men middelet til elevenes læring. Lærere leder gjennom å undervise, og klasseledelse er dermed nært knyttet til fag og det fagdidaktiske arbeidet lærere iverksetter i klasserommet. Det meste av litteraturen om klasseledelse er imidlertid av generell karakter, der ledelse blir drøftet løsrevet fra fag og fagdidaktikk. Norskdidaktikeren Torlaug Løkensgard Hoel (2007) mener at klasseledelse relatert til fag er underkommunisert i eksisterende litteratur. Hun peker på at faget og fagdidaktikken utgjør en egen sosial og kulturell kontekst som er innvevd i ledelse:

Gjennom faget arbeider ein med generelle didaktiske aspekt, ein byggjer opp klasseroms-kultur, læringsmiljø, strukturar, og ein praktisk klasseleiing. Og omvendt, gjennom klasseroms-kulturen og måten ein leier klassen på, arbeider ein med faget.

Et *fagdidaktisk* perspektiv på klasseledelse bidrar til å kople ledelse tettere til undervisning og elevenes læring. Det fagdidaktiske perspektivet, som også er relasjonsorientert, har fokus på ressurser og samspill, der elever og lærere sammen går i dialog med og utvikler fag, begreper og tekster ved bruk av digitale verktøy og andre redskaper. I dette perspektivet er læreren *læringsleder* (Engvik mfl. 2013). Selv om både struktur- og

kulturperspektivet bidrar med sentrale forståelser av klasseledelse, må de suppleres med et fagdidaktisk perspektiv for å gi substans til ledelse og læringsarbeid i klasserommet. Dette perspektivet er særlig egnet når vi retter fokus mot klasseledelse på ungdomstrinnet og i videregående skole, samtidig som det også er relevant for barnetrinnet. I artikkelen drøfter vi klasseledelse i lys av det fagdidaktiske og relasjonsorienterte perspektivet, der vi forstår læreren som læringsleder, og der vi tematiserer lærerens verktøy i dette arbeidet.

Norsklektoren som ikke nådde fram til elevene

Han kom inn i klasserommet, lukket døra bak seg og satte seg bak lærerens skrivebord oppe på forhøyningen som dekket det meste av den ene langveggen. Tavle og kritt. Svamp. 25 år i skolens tjeneste. I det han steg inn i klasserommet skyndte elevene seg å sette seg ved sine pulter. Foran ham 29 unge mennesker i 18-årsalderen som så på ham og hilste idet han hilste. De tok øreproppene ut av ørene og la dem i lommene sine. Han ba dem ta fram skoleutgaven av Vildanden (...). Det slo ham atter en gang hvor fiendtlig innstilt de var til ham. Men det fikk bare være, han hadde en oppgave å utføre og den skulle han gjennomføre. Disse umodne individene var satt i skole for å tilegne seg kunnskaper som det var hans oppgave å gi dem. Han var faktisk offentlig ansatt for å gjøre

det. Hovedproblemet med en slik oppgave var at det han skulle gi dem, var de ikke i stand til å ta imot.

I den prisbelønte boka *Genanse og verdighet* fra 1994, beskriver Dag Solstad – på særlig innsiktsfullt vis – læreren Elias Ruklas personlige og profesjonelle fall. I utdraget vi innleder med her, synliggjøres gapet mellom lærerens og elevenes verden. Som norsklektor er Rukla godt skolert i faget; han kan sin Ibsen. Som lærer er oppgaven hans å formidle kunnskapen til elevene. Ved å ta lærerens perspektiv viser Solstad hvordan formidlingsarbeidet synes uoverkommelig i Ruklas tilfelle. Det han vil gi elevene, er de ikke i stand til å ta imot. Ansvar legges over på elevene; de er umodne, til og med «fiendtlig innstilt». Avstanden mellom læreren og elevene er både fysisk og mental. Læreren sitter ved skrivebordet på forhøyningen, elevene sitter stille ved pultene sine. De har tatt ut øreproppene, og disiplinen – eller er det apatien? – anes som en klam hånd i klasserommet. Utfordringene for lærer Rukla handler ikke om å skape ro og orden. Snarere handler det om manglende kommunikasjon mellom lærer og elever og manglende sammenheng mellom lærerens anliggender og elevenes utgangspunkt. Analyserer vi lærerarbeidet Solstad gir oss innblikk i, i et ledelsesperspektiv, ser vi at læreren mangler

verktøy for ledelse og læring. Rukla makter ikke å levendegjøre kunnskapsinnholdet og gjøre lærestoffet relevant og tilgjengelig for elevene. Samtidig mangler han engasjement og blikk for elevene

sine. Han er ute av stand til å møte elevene der de er. Hva kan lærer Rukla, med all sin faglige ballast og erfaring, gjøre for å nå fram til elevene? Selv om Solstads roman er skrevet for 20 år siden, og selv om Elias Rukla også har sine personlige problemer å stri med, er utfordringene han står overfor, også aktuelle i dag. Undervisning og lærerarbeid har endret og utviklet seg mye de senere årene, men lærere strever fortsatt med hvordan faginnhold, som klassikere i form av Ibsens dramatikk, kan få betydning for dagens ungdom. Fagkunnskap hjelper oss langt på vei, men formell kompetanse og erfaring er ikke nok. Utfordringene ligger i å lede læringsarbeidet ved å tilpasse stoffet gjennom godt formidlingsarbeid og dermed bygge bro mellom lærerens og fagkunnskapens verden over til elevene og deres læringspotensial. Mulig støtte for slike utfordringer kan knyttes til teorier om ledelse og læring, og til kunnskap om hvordan lærere kan arbeide for å gjøre fagene levende og virksomme i klasserommet. Vi argumenterer her for at det er en uløselig sammenheng mellom klasseledelse, undervisning og elevenes læring. Samtidig mener vi at det er behov for å skape større bevissthet om sentrale ledelses- og læringsverktøy som lærere har til rådighet, men som de ikke alltid gjør bruk av på hensiktsmessige måter. Kanskje kan lærer Rukla og hans kollegaer ha nytte av å bli minnet om verktøyene som ligger latent i lærerarbeidet. Språk og samtaler, engasjement og involvering i elevenes læringsprosesser og oppfølging av læringsarbeidet er sentralt i dette. Vi kommer tilbake til hvordan slike verktøy forankres i forskning, og hvordan et mer nyansert språk kan bidra til nye forståelser av klasseledelse og læring. Først skal vi ta for oss litt teori som er forankret i en sosiokulturell forståelse.

Teorier om ledelse og læring

Klasseledelse og ledelse i skolen har mange likhetstrekk. Mens skoleledelse stadig oftere koples til organisasjonslæring og profesjonsutvikling, knytter klasseledelse an til læreren som leder av elevenes læring. Både skoleledere og lærere er i formelle lederposisjoner med ansvar for å tilrettelegge for og følge opp læringsarbeidet, enten det er i kollegiet eller overfor elevene. Ledere



Foto: © fotolia.com

har også ansvar for at det oppnås gode resultater og at elever og lærere har et godt og utviklende arbeidsmiljø. Unge lærere som slutter etter kort tid i yrket, oppgir ofte manglende kompetanse i klasseledelse som en viktig årsak til at de velger å gå. Samtidig ropes det på mer ledelse i skolen når resultater på prøver og tester ikke er tilfredsstillende, eller når bråk og forstyrrelser preger klasserommet. Det er ikke uten grunn at utdanningsledelse er et felt i vekst, og at stadig flere søker seg til utdanningstilbud i ledelse¹. Mens skoleledere har en indirekte betydning for elevenes læring gjennom den innflytelsen de har på lærernes motivasjon og arbeidsforhold, viser klasseromsforskning at læreren er den viktigste faktoren som bidrar til elevenes læring. Å beherske ledelse er dermed en svært viktig forutsetning for å lykkes i jobben som profesjonsutøver i skolen i dag (Hattie, 2013, Møller og Ottesen, 2011).

Som begrep er ledelse flertydig og komplekst. En sosiokulturell forståelse av ledelse er dynamisk, koplet til deltakelse og prosessarbeid. I dette perspektivet er ledelse først og sist en relasjon og en levende sosial prosess preget av makt og tillit (Sørhaug, 1996). Ledelse handler om å kunne håndtere kompleksiteten i det relasjonelle feltet, der både elever, lærere, fag og ressurser er involvert. Utøvelse av ledelse er kontekstsensitivt, nært knyttet til den sammenhengen ledelse utøves i, og den kulturen og de relasjonene som utvikles lokalt. Ledelse dreier seg om å utøve innflytelse og påvirke arbeidets retning, men det er et empirisk spørsmål hva som faktisk skjer i praksis. Ledelse kan utøves av mange, men i kraft av rollen sin har lærere som særskilt oppgave å lede læringsarbeidet til beste for elevenes læring. Nyere forskning forstår ledelse og læring som aktiviteter som oppstår og spilles ut i relasjoner og i spesifikke situasjoner. Denne forskningen retter i større grad oppmerksomheten mot kollektiv læring der lærere (og skoleledere) opptrer som ledere og eksperter i læringsfellesskapet. Læring kan spores i kommunikasjon og interaksjon deltakerne imellom, og i omgang med verktøy og redskaper, som språk, tekster og digitale verktøy (Jensen og Aas, 2011). I tråd med Vygotskys teorier (1986) er språket særlig viktig i dette arbeidet.

God klasseledelse: Verktøy for ledelse og læring

For at elevene skal lære er det ifølge forskningen viktigere hva læreren *gjør* enn hvem læreren *er* (Klette, 2013). Vi har brukt norskelektor Rukla som eksempel for å illustrere manglende sammenheng mellom klasseledelse, undervisning og læring. Som erfaren norskelektor har Rukla mye på lager, men i tekstutdraget vi har tatt for oss her, er verktøyene for ledelse og læringsarbeid nærmest fraværende, og kommunikasjonen mellom lærer og elever har brutt sammen. Det kan være mange grunner til at situasjonen er som den er i Ruklas klasserom. Livssituasjonen legger gjerne sterke føringer for det profesjonelle arbeidet, noe vi vet også er tilfellet her. Samtidig kan vi tillate oss å bruke Ruklas klasserom som springbrett for å utforske mulige verktøy for en langt mer robust læringskultur enn den vi får innsyn igjennom dette eksempelet. Grunnleggende handler det om å utvikle en klassekultur preget av tillit og trygghet, der læreren gir elevene rom for å prøve og feile, og der hver og en føler seg sett og verdsatt. Slik sett er det den relasjonelle og kommunikative arbeidet som er hjørnesteinen i god klasseledelse. Men læreren trenger også strategier for å lede og følge opp læringsarbeidet. Språk og samtaler, lærerens engasjement og involvering i elevenes læring og verktøy for tilbakemelding og oppfølging, er viktige elementer i dette. Primært må læreren kunne diagnostisere og vurdere elevene og klassen, slik at lærestoffet tar utgangspunkt i elevenes erfaringshorisont og kunnskapsgrunnlag. Læringsaktivitetene læreren tilrettelegger for, må tilpasses både fag og elever, der den faglige og personlige støtten til hver enkelt elev er sentralt. Forutsatt et trygt læringsmiljø viser Bø og Hovdenak (2011), som har intervjuet elever i ungdomsskolen, at det er den faglige støtten lærere gir, som betyr mest sett fra elevenes perspektiv. God læring vokser fram der lærere har blikk for elevene sine og der de både støtter og utfordrer dem faglig. I mange klasser eksisterer det et uutnyttet handlingsrom for læring, og mange elever har et sterkt læringsdriv som det er lærerens oppgave å avdekke. Som en lærer vi møtte sa: «Elevene mine lengter etter å bli sett og utfordret. De vil så gjerne bli coachet, og den coachen er meg».

I klasseromsarbeidet er *språket* lærerens viktigste ledelsesverktøy, der læreren framstår som rollemodell. Hvordan læringsarbeidet rammes inn, hva slags begreper som brukes og hva slags form og kvalitet klassesamtalene har, har nær sammenheng med klasseledelse. Studier viser at den tradisjonelle klassesamtalen preges av spørsmål og svar, der faktaorientert kunnskap dominerer på bekostning av mer utforskende dialoger (Klette, 2013). I stedet for at det alltid er de samme elevene som får ordet, eller at læreren selv snakker mesteparten av tiden, bør klassefellesskapet preges av større grad av flerstemmighet. Et effektivt verktøy for å få flere elever i tale er bruk av den såkalte *I-G-P-metoden* (individ-gruppe-plenum), der elevene først får tenkeskrive individuelt før de deler tankene sine i par eller i grupper, og der læreren til slutt lar flere stemmer få komme til uttrykk i plenum. Gode klasseledere tar i bruk et bredt spekter av metoder og innfallsvinkler, der I-G-P-metoden kun er et eksempel. Motsatsen er monotoni og liten variasjon, slik vi aner at tilfellet er i Ruklas klasserom. Lærere som har et rikt handlingsrepertoar å øse av, som behersker det spontane og det uforutsigbare, og som håndterer det mangesidige og komplekse, lykkes best som klasseledere (Klette, 2013). Studier viser også at gode klasseledere viser interesse og omsorg for elevenes læringsprosesser, de regulerer grenser, de ser både klassefellesskapet og enkelteleven, de gir veiledning og konstruktiv tilbakemelding underveis, og de konsoliderer eksplisitt undervisningens mål og aktiviteter (Haug, 2004, Klette, 2013).

Språk og vilkår for klasseledelse

Innledningsvis viste vi til at mye av litteraturen om klasseledelse tar utgangspunkt i en spesialpedagogisk tradisjon der et strukturelt perspektiv dominerer. Et fagdidaktisk og relasjonsorientert perspektiv åpner for andre tilnærminger og et mer nyansert språk om lærerarbeidet, der verktøy for læring og ledelse i klasserommet er sentralt. Ved i tillegg å låne begreper fra andre fagområder, som kunsthagene, kan vi skape større rom for refleksjon rundt lærerarbeidet og ledelsesoppgavene. Ved å trekke paralleller til drama- og teaterfaget kan vi for eksempel snakke om læreren som regissør,

der oppgaven er å iscenesette tekster. Overfører vi dette språket på klasseledelse og læringsarbeid, handler ledelse om å gi og ta regi. Som regissør er det lærerens oppgave å iscenesette stoffet og gjøre det levende og aktuelt i klasserommet. I rollen som regissør har læreren ansvar for å lede ensemblet gjennom produktive prosesser. Regissøren «selger inn» teksten til ensemblet og motiverer dem til å utforske stoffet sammen med seg. Valg og forståelser som ligger til grunn for iscenesettelsen støttes av regissørens verktøy, der evnen og viljen til både å se, anerkjenne og utfordre ensemblet er sentralt. Utvikles det en god dynamikk i ensemblet, kan regissøren få til mye – slik gode klasseledere får til når forholdene er lagt godt til rette. Som lærere vet vi hva de gylne øyeblikkene handler om. De er gull verdt! Gode lærere som lykkes i leder- og læringsarbeidet i klassene sine, jobber imidlertid ikke alene. De har gode folk rundt seg som kan støtte og utfordre dem, og som kan bidra med konstruktiv veiledning eller ny motivasjon når det er behov for det. Lærer Rukla, som vi har brukt som eksempel i denne artikkelen, blir værende i den privatpraktiserende lærerrollen. Verken kollegaer eller skolens ledelse har innsyn i læringsarbeidet i klasserommet hans. Rukla forblir dermed reproduserende i sin kunnskapsformidling. Som norsklærer mangler han også, paradoksalt nok, et språk for å kommunisere sitt eget fag i. Lærer Rukla hadde trengt noen gode kolleger som kunne ha støttet og utfordret han i arbeidet som lærer og klasseleder. Kanskje hadde han også trengt relevant etterutdanning i samarbeid med kollegaene sine. Gode kolleger, en skolekultur som verdsetter mot til å prøve noe nytt, samt en skoleledelse som er tett på lærernes praksis er sentrale faktorer som omslutter godt lærerarbeid. I forlengelsen av klasselederarbeidet og sett i et organisasjons- og skoleledelsesperspektiv, er det svært viktig hvordan kompetanseutvikling og støttefunksjoner i skolen etableres og utvikles.

NOTER

- 1 Jf. rektorutdanningen, som kom i gang i 2009, og som i år har over 500 studenter på landsbasis.

LITTERATUR

- ARNESSEN, A. MEEK-HANSEN, W., OGDEN, T. OG SØRLIE, M.A. (2014). *Positiv læringsstøtte. Hele skolen med!* Universitetsforlaget
- BØ, A.K. & HOVDENAK, S.S. (2011). Faglig og personlig støtte: Om betydningen av en god relasjon mellom lærer og elev sett fra elevens ståsted. *Tidsskrift for ungdomsforskning*. 11(1), s 69- 85
- CHRISTENSEN, H. OG ULLEBERG, I. (2013) *Klasseledelse, fag og dannelse*. Gyldendal Akademisk
- ENGVIK, G., HESTBEK, T., HOEL, T.L. OG POSTHOLM, M.B. (2013) *Klasseledelse for elevenes læring*. Akademika forlag
- HATTIE, J. (2013). *Synlig læring – for lærere*. Cappelen Damm Akademisk.
- HAUG, P. (2004). Evalueringa av Reform 97. *Norsk pedagogisk tidsskrift* nr. 4.
- HOEL, T.L. (2007). Betydningen av fag og fagdidaktikk i klasseledelse. *Utdanning*, nr. 4.
- JENSEN, R. OG AAS, M. (2011). *Å utforske praksis. Videregående skole*. Cappelen Damm Akademisk.
- KLETTE, K. (2013). *Hva vet vi om god undervisning? Rapport fra klasseromsforskningen*. Fagbokforlaget.
- MØLLER, J. OG OTTESEN, E. (red.) (2011). *Rektor som leder og sjef*. Universitetsforlaget.
- NORDAHL, T. (2012). *Dette vet vi om klasseledelse*. Gyldendal Akademisk.
- OGDEN, T. (2012). *Klasseledelse. Praksis, teori og forskning*. Gyldendal Akademisk.
- SØRHAUG, T. (1996). *Om ledelse. Makt og tillit i moderne organisering*. Universitetsforlaget.
- VYGOTSKY, L.S. (1986). *Thought and Language*. Cambridge MA: Mit Press.



Kristin Helstad er førsteamanuensis ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo. Forskningen hennes er knyttet til fagdidaktikk og klasseledelse, samt forholdet mellom lærerarbeid og ledelse i skolen. Helstad underviser på rektorutdanningen og hun følger opp flere skoler i den nasjonale satsingen på ungdomstrinn i utvikling. Hun har tidligere erfaring som ungdomsskolelærer, skoleleder og forlagsredaktør.



Per Arne Øiestad er lærer i drama og teaterfag ved Hartvig Nissens skole i Oslo, der han også har arbeidet som avdelingsleder i drama. Han er også forfatter og regissør, og han har iscenesatt en rekke revyer, bygdespill og musikaler, der han selv ofte har stått for både tekst, musikk og regi. Øiestad har skrevet en barnebok og er medforfatter i læreverker for videregående skole. Han har også flere års erfaring som ungdomsskolelærer.

NYTT NORSK BLAD

blander kreativitet, kunnskap og kultur

- Til inspirasjon for barn og voksne.
- Ideer for miljøsmartinger: Dette kan vi gjøre.
- “Voksne” sider: Tiltak mot mobbing.
Om ulike typer intelligens og måter å lære på.
- I blad nr 2: Er EQ viktigere enn IQ?

Smakebiter finner du på www.barnasblad.no

Abonnement kan bestilles på tlf.: **64 00 70 34**, e-post: barnasblad@aboservice.no, eller via www.barnasblad.no.

Intropris ved rask bestilling i november. Velg mellom:
3 nummer kr.168,- kr.140,-,
5 nummer kr.260,- kr.220,-,
10 nummer kr.450,- kr.390,-

Bestiller du på e-post, husk adresse, mobil og e-post både til mottager og evt. giver (som vil motta en faktura).

Nå får prinsesse- og monsterbladene konkurranse!



NYTT! Aktivitetsblad for barn fra 4 - 11



Lag armbånd av strikker (LOOMS)

Leker, trylling og triks

Papirløyd og hobby

Råd mot mobbing

Tegneserier

Papirdukker

Kurs i akvarell

Kurs i å spille ukulele

Eventyr og
mye mer!



www.barnasblad.no

Læreres bruk av lesestrategier

En del av den tause kunnskapen

■ AV LISBETH M. BREVIK

Ny forskning i videregående skole viser mer aktiv bruk av lesestrategier enn tidligere antatt – og langt mer enn lærerne selv setter ord på. Hvis lærerne faktisk gjør mer enn de setter ord på, og gjennomfører mer forskningsbasert leseundervisning enn de er klar over selv, er det viktig at skolen tilbyr situasjoner til å reflektere over egen praksis og dele faglige erfaringer.

Kunnskapsløftet slår fast at det å utvikle elevenes evne til kritisk å velge og ta i bruk lesestrategier, er en sentral oppgave skolen har ansvar for (Kunnskapsdepartementet [KD] 2006, 2013). Hvilken rolle lesestrategier har i klasserommene, er likevel ikke åpenbart.

Mange former for lesestrategier

En rekke studier viser at det finnes et hundretalls lesestrategier som både elever og lærere kan ta i bruk (Block og Duffy 2008, Pressley og Afflerbach 1995, Roe 2014), at trening i og bruk av lesestrategier fører til økt leseforståelse (Bernhardt 2011, Duke m.fl. 2011, Fisher og Frey 2008, National Reading Panel 2000), og at effektive lesere faktisk bruker lesestrategier (Grossman m.fl. 2010, Hattie

2009, Parris og Block 2008, Pressley 2008).

Selv om det er enighet om at lesestrategier er viktig, tyder både norsk og internasjonal forskning på at det ikke foregår så mye undervisning i dette (Anmarkrud og Bråten 2012, Moje 2008, Pressley 2008), og at elever som får undervisning i lesestrategier, ikke alltid bruker strategiene i sin lesing (Brevik og Blikstad-Balas 2014, Garcia m.fl. 2011). Selv om lærere i videregående skole sier at det foregår innslag av lesing daglig, for ikke å si hver time, kan det «leses mye i et klasserom uten at det foregår undervisning i f.eks. lesestrategier» (Aasen m.fl., 2012, s. 251). Vi vet med andre ord for lite om hva som foregår av (god) undervisning innenfor lesing, og derfor er det viktig at man forsker på hva lærerne faktisk gjør i undervisningen sin.

Lærerne om sin egen leseundervisning

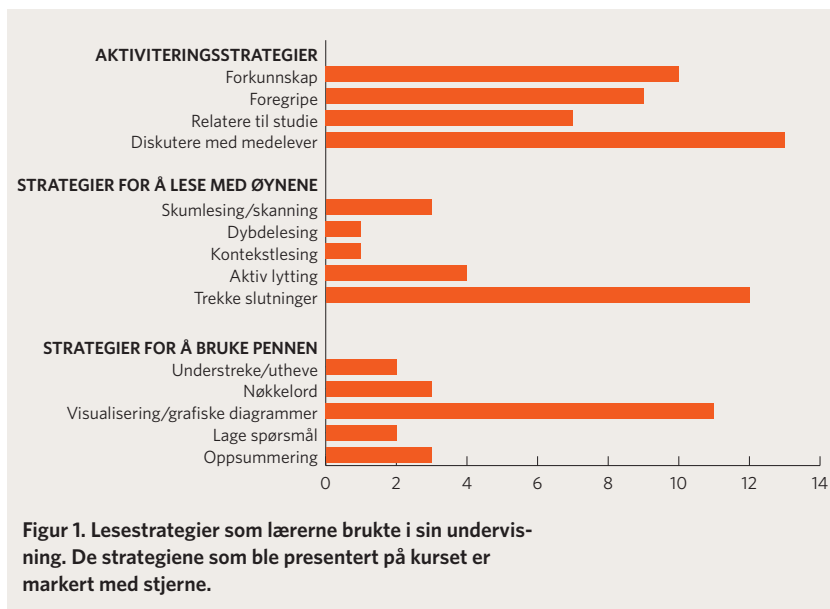
I min doktorgradsforskning har jeg undersøkt hva lærere i videregående skole gjør i sin undervisning på tvers av fag, og i hvilken grad det foregår undervisning i bruk av lesestrategier. Dataene bygger på en studie av lærere på et etterutdanningskurs om lesing, blant annet fordi vi vet fra internasjonale studier at etterutdanning av lærere har hatt direkte effekt på elevenes leseferdigheter (Kamil m.fl. 2011).

På kurset diskuterte lærerne hvordan de vanligvis brukte lesestrategier i undervisningen. Deretter ble de introdusert for et sett med lesestrategier. Lærerne returnerte så til skolene sine, og jeg innhentet data om deres bruk av lesestrategier etter fire ukers undervisning i egne klasser. 21 lærere fra 11 ulike videregående skoler har deltatt i prosjektet. Både yrkesfaglærere og fellesfaglærere på tvers av fag er representert (norsk, engelsk, samfunnsfag, religion og etikk, kommunikasjon og service, fri-sør, helse- og sosialfag, dreining, og sveiseteori).

Utstrakt bruk av lesestrategier

Noe av det mest spennende jeg har funnet, er at lærerne faktisk bruker flere lesestrategier enn det de selv oppgir at de bruker. Når lærerne i starten av kurset skulle beskrive hvordan de jobbet med lesing, slet de litt med å sette ord på egen praksis. Flere av lærerne fortalte at de «bare leser», uten å nevne konkrete lesemåter eller strategier. En av lærerne sa at det var vanskelig å beskrive hvilke lesestrategier hun pleide å bruke, «siden jeg bruker lesestrategier som en integrert, naturlig del av min undervisning».

Med slike uttalelser fra lærere er det lett å få et inntrykk av at de ikke jobber med strategier i forbindelse med leseundervisningen, men dette førsteinntrykket viste seg altså ikke å være riktig. Etter å ha deltatt på etterutdanningskurset og ha diskutert hva lesestrategier er, viser det seg nemlig at lærerne bruker en rekke ulike lesestrategier i fagene sine, både før, under og etter lesing. Her er en oversikt som viser hvilke lesestrategier de 21 lærerne brukte i undervisningen. Tallene viser hvor mange lærere som fortalte at de brukte hver av strategiene (se figur 1).



Figur 1. Lesestrategier som lærerne brukte i sin undervisning. De strategiene som ble presentert på kurset er markert med stjerne.

Som figur 1 viser, er lesestrategiene inndelt i tre kategorier:

1. Aktiviteringsstrategier (forkunnskap, foregripe, relatere til studie og diskutere med medelever)
2. Lese med øynene (skumlesing/skanning, dybdelesing, kontekstlesing, aktiv lytting, trekke slutninger)
3. Bruke pennen (understreke/utheve, nøkkelord, visualisering/grafiske diagrammer, spørsmål, oppsummering)

Det som er interessant å se, er at alle strategiene som ble presentert på etterutdanningskurset, ble brukt av en eller flere lærere i deres undervisning. På kurset ble strategiene presentert med forslag til hvordan lærerne kunne snakke med elevene om strategiene i undervisningen. Dette ble gjort for å etablere et felles fagspråk blant lærerne, som de deretter kunne innføre i klasserommet. Bruk av felles fagspråk vet vi også fra annen forskning at bidrar positivt til utvikling av metakognitiv bevissthet om egen læring og utvikling både blant lærere, lærerstudenter og elever (f.eks. Brevik, Fosse og Rødnes 2014). Samtidig viser erfaringer internasjonalt at det å få konkrete forslag til hvordan lærerne kan bruke fagspråket til å snakke om

lesestrategiene i klasserommet, øker muligheten for at dette faktisk brukes i praksis (Pearson, 2010).

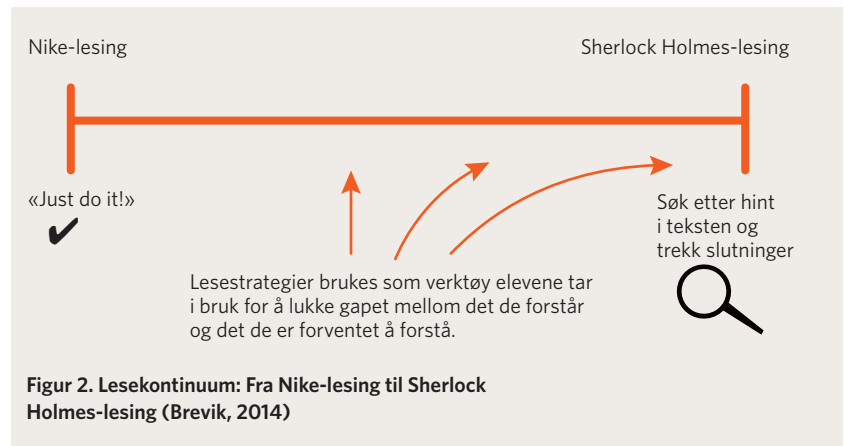
I lærernes skriftlige beskrivelser av egne undervisningsopplegg er det tydelig at de ikke bare brukte de strategiene som ble presentert på kurset (merket med stjerne i figur 1), men også tre strategier som aldri ble nevnt der: relatere til studie, diskutere med medelever, og aktiv lytting. Diskutere med medelever er faktisk den lesestrategien flest av lærerne forteller at de brukte, etterfulgt av det å trekke slutninger og visualisere. Dette tyder på at lærerne brukte lesestrategier i egen undervisning også før kurset, men at de til en viss grad ikke var bevisst dette, såkalt taus kunnskap. Siste kursdag satte en av lærerne ord på det, da han sa: «Nå som vi har diskutert dette med lesestrategier, ser jeg at jeg gjør det. Jeg bruker lesestrategier mye i min undervisning».

Hvorfor lesestrategier er så viktige

Å lese kan gjøres på mange måter. Det er nettopp derfor lesestrategier er så viktig. Det er forskjell på bare å lese i vei uten å være bevisst hvorfor eller hvordan man leser, og det å lese med et klart mål, overvåke egen lesing, bruke lesestrategier når det er nødvendig for å lukke gapet mellom det elevene forstår og det de er forventet å forstå, og lete etter informasjon i teksten som ikke alltid er eksplisitt uttrykt. I en samtale med den amerikanske leseforskeren P. David Pearson ved Universitetet i California, Berkeley, spurte han meg hva som kjennetegner norske elevers måter å lese på. Jeg forklarte at mye tyder på at elevene «bare leser», fra første til siste ord i en tekst, eller gir opp underveis (Roe, 2014). Pearson sa da at det var det han kalte «Nike-lesing» – fordi elevene «bare gjør det», altså «just do it!». Jeg forklarte videre at det er et mål i norsk skole at elevene skal kunne tolke og sammenholde informasjon og trekke slutninger på bakgrunn av innholdet i en eller flere tekster. Da jeg spurte Pearson hvordan han ville omtalt denne typen lesing, foreslo han «Sherlock Holmes-lesing».

Dermed, ved å kombinere lærernes beskrivelser fra praksis med teori innenfor leseforskning

og Pearsons to lesemåter, utviklet jeg en modell som beskriver spennet som ligger i å lese, fra å skumlese for å få en rask oversikt – til å lese nøye for å trekke slutninger, eller fra å «bare lese» mer eller mindre bevisst – til å lese målrettet for å få en dypere forståelse av tekstinneholdet. Dette er beskrevet i figur 2.



Figur 2. Lesekontinuum: Fra Nike-lesing til Sherlock Holmes-lesing (Brevik, 2014)

Modellen viser altså «Nike-lesing» på det ene ytterpunktet av lesekontinuumet, hvor elevene leser uten aktiv bruk av strategier. På det andre ytterpunktet finner vi «Sherlock Holmes-lesing», der leseren leter etter spor i teksten om det som ikke er uttrykt eksplisitt, og aktivt bruker lesestrategier i denne jakten på mening. Lesestrategiene fungerer som verktøy elevene tar i bruk for å forstå mer. Som det står i Rammeverket for grunnleggende ferdigheter (Udir 2012), skal elevene lese stadig mer utfordrende tekster. Denne strategiske lesingen gjelder derfor like mye for sterke som for svakere lesere, avhengig av hvor utfordrende tekst de leser. I det følgende skal vi se på noen eksempler fra ulike fag, som viser hvordan lærerne kombinerte strategiene i figur 1 og underviste i strategisk lesing i tråd med modellen i figur 2.

Et eksempel fra engelsk

En av lærerne fra studieforberedende vg1 forklarte at han hadde designet en undervisningsøkt i engelsk hvor elevene skulle lese og lytte til en ballade. Læreren hadde lagt inn en førlesingsstrategi ved å be elevene skanne linjene i balladen for å

lete etter enderim – før de leste gjennom hele balladen. Elevene skannet slutten av hver linje og identifiserte enderimene. Basert på denne strategiske lesingen kommenterte de at enderimene var mer og mer dramatiske for hvert vers. Etter dette brukte de aktiv lytting som strategi, ved å fokusere på enderimene mens de hørte på balladen. Elevene hadde kommentert at de syntes musikken var dramatisk der de dramatiske enderimene var. I lærerens refleksjon etterpå fortalte han at han opplevde at det å bruke skanning som lesestrategi før de leste selve balladen, hadde forberedt elevene godt på innholdet i teksten. Læreren understreket at han ønsket å fortsette å legge inn førlesestrategier i sin undervisning (Brevik 2014).

Et eksempel fra norsk

En av norsklærerne på yrkesfag vg2 beskrev en time der elevene skulle lese fem noveller. Dette var noe han gjorde jevnlig i sin undervisning, men denne gangen hadde han lagt inn en førlesefase hvor elevene skulle bruke lesestrategiene skumlese og foregripe. De fikk først bare overskriftene, og reflekterte sammen i grupper for å foregripe hva de trodde novellene handlet om. Når de etterpå leste tekstene, uttrykte elevene at de syntes det var interessant å få kommentere og reflektere over innholdet før de leste novellene. Elevene mente at dette ga dem et forhold til innholdet og de følte at de ble dyktigere til å reflektere. Lesestrategiene hadde motivert dem på en helt annen måte enn det som skjedde når de «bare leste» uten å reflektere over overskriftene og foregripe innholdet. Elevene sa at de ønsket å bruke disse lesestrategiene neste gang de skulle lese noveller også (Brevik, Fosse og Rødnes 2014).

Et eksempel fra sveiseteori

En av programfagslærerne på yrkesfag (vg2) beskrev en time i sveiseteori. Han hadde bedt elevene skumlese og skanne to tekster i læreboka om to ulike sveisemetoder, og ta notater underveis mens de leste. Notatene skulle de skrive i et venn-diagram, hvor to sirkler overlapper hverandre. Elevene noterte kjennetegn ved hver av sveisemetodene i de to ytre sirklene, og likheter i



det overlappende feltet i midten. På denne måten leste de strategisk ved å visualisere likheter og forskjeller mellom de to metodene. Etter dette tok læreren med seg elevene til verkstedet, hvor de ble bedt om å bruke de to metodene til å sveise. På denne måten fikk elevene erfare i praksis i hvilken grad de hadde forstått metodene ut fra tekstene de hadde lest (Brevik 2014).

Strategier tilpasses elevene og fagene

Når lærerne beskrev det de selv mente av vellykkede eksempler på leseundervisning, ble det tydelig at de ikke begrenset bruken av lesestrategier til å følge læreplanens mål om å undervise elevene i strategibruk. Lærerne valgte strategier som passet til temaene i fagene og undervisningen, også andre strategier enn de lærte om på etterutdanningskurset. De underviste elevene i strategibruk ikke bare for at elevene skulle bli bedre lesere – men (på yrkesfag) også for at de skulle bli bedre i sin yrkesutøvelse. Disse funnene er positive, fordi de skiller seg fra en del tidligere forskning som antyder at det ikke jobbes systematisk med lesestrategier i norske klasserom (Anmarkrud og Bråten 2012, Bråten og Anmarkrud 2012).

Det er noen mulige forklaringer på at denne studien har mer positive funn enn en del tidligere forskning på feltet. For det første ligger det noen premisser for suksess i selve designet. Lærerne har jo både reflektert over egen forkunnskap om og erfaring med strategibruk, de har blitt presentert for lesestrategier og fått anledning til å prøve ut disse i eget klasserom i fire uker, og deretter skriftlig beskrevet egne, gjennomførte undervisningsopplegg. Det at lærerne må få prøve det de har lært i egen praksis, er helt avgjørende. Dette har flere studier vist (f.eks. Borko, Jacobs og Koellner, 2010). Dessuten kan vi anta at oppmerksomheten på lesing som grunnleggende ferdighet i norsk skole (KD 2006, 2013, Udir 2012) har bidratt til økt bevissthet rundt lesing og strategibruk. For eksempel viser en evaluering av Kunnskapsløftet (Ottesen og Møller 2010) at lesing er den grunnleggende ferdigheten skolene har fokusert mest på. En tredje mulig grunn er at mye av forskningen på lesestrategier i Norge er basert på data hentet

inn før Kunnskapsløftet, altså før lesing ble definert som en grunnleggende ferdighet.

Min erfaring både fra egen forskning og en rekke etterutdanningskurs med lærere, er at lærere har blitt mye mer bevisste på hvor viktig det er å jobbe systematisk med lesing. Jeg er imponert over det gode arbeidet som gjøres i mange klasserom, og mener dette må fremheves i mye større grad.

Etterutdanning av lærere

Hva betyr så denne studien? Som jeg har forsøkt å vise, tyder denne forskningen på at etterutdanningskurs for lærere har betydning for praksis. Dette tyder lærernes beskrivelser av egen undervisning i de fire ukene på, og også min egen klasseromsobservasjon hos flere av disse lærerne et år senere (Brevik, i prosess). Dette er spesielt relevant nå, i forbindelse med den store satsingen Ungdomstrinn i utvikling, hvor lærere deltar på etterutdanningskurs over et skoleår.

Det ser ut til at designet på etterutdanningskurset i min studie var avgjørende for å få lærerne til å reflektere over og utvikle egen praksis. Dette designet er blitt brukt på en rekke etterutdanningskurs etter gjennomføringen av studiet i denne artikkelen, med positive tilbakemeldinger fra kursdeltakerne. En del av disse erfaringene er dokumentert gjennom såkalte «lesefortellinger» fra 50 lærere i ungdomsskolen og videregående skole i 7 fylker, i boka «Les mindre – forstå mer! Strategier for lesing av fagtekster 8.–13. trinn (Brevik og Gunnulfsen 2012).

Petter Skarheim, direktør i Utdanningsdirektoratet, påpekte nylig¹ at skole og skolepolitikk i Norge ikke har noen vitenskapstradisjon. Denne studien viser at lærerne ikke er utdatert, men oppdatert, i tråd med internasjonal forskning, men at de ikke nødvendigvis setter ord på dette. Det er behov for systematisk forskning ikke bare på hva lærerne lærer om forskningsbasert undervisning i et etterutdanningsløp, men også hvordan det de lærer samsvarer med det de kunne – og gjorde – fra før, og ikke minst hvordan de tar i bruk det de lærer i egen undervisning. Vi har lenge hørt at læreren er den viktigste enkeltfaktoren for

LITTERATUR

AASEN, P., J., MØLLER, E. RYE, E. OTTESEN, T.S. PRØITZ OG F. HERTZBERG (2012). Kunnskapsløftet som styringsreform – et løft eller et løfte? Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementeringen av reformen. NIFU Report 20/2012. Oslo: NIFU.

ANMARKRUD, Ø., & BRÅTEN, I. (2012). Naturally-Occurring Comprehension Strategies Instruction in 9th-Grade Language Arts Classrooms. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(6), 591–623. <<http://dx.doi.org/10.1080/00313831.2011.621134>>

BERNHARDT, E. (2011). *Understanding advanced second language reading*. NY: Routledge.

BLOCK, C.C., & DUFFY, G.G. (2008). *Research on Teaching Comprehension. Where We've Been and Where We're Going*. I: C.C. Block & S.R. Parris, (Eds.), *Comprehension Instruction. Research-Based Best Practices* (2. utg.) (s. 19–37). New York: The Guilford Press.

BORKO, H., JACOBS, J., & KOELLNER, K. (2010). *Contemporary approaches to teacher professional development*. I: P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw, (red.), *International Encyclopedia of Education* (Vol. 7) (s. 548–556). Oxford, England: Elsevier.

BREVIK, L.M. (i prosess). *Strategies and shoes – can we ever have enough? Using reading strategies in L2 teaching in upper secondary school*.

BREVIK, L.M. (2014). Making implicit practice explicit: How do upper secondary teachers describe their reading comprehension strategies instruction? *International Journal of Educational Research*, 67, 52–66. <<http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2014.05.002>>

BREVIK, L.M. & BLIKSTAD-BALAS, M. (2014). «Blir dette vurdert, lærer?» Om vurdering for læring i klasserommet, I: E. Elstad & K. Helstad (red.), *Profesjonsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

BREVIK, L.M., FOSSE, B.O., & RØDNES, K.A. (2014). *Language, learning and teacher professionalism: An investigation of specialized*

language use among pupils, teachers, and student teachers. *International Journal of Educational Research*, 68, 46–56. <<http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2014.08.004>>

BREVIK, L.M., & GUNNULFSEN, A.E. (2012). *Les mindre – Forstå Mer! Strategier for lesing av fagtekster*. 8.–13. trinn. (1st ed.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

BRÅTEN, I., & ANMARKRUD, Ø. (2012). Does naturally occurring comprehension strategies instruction make a difference when students read expository text? *Journal of Research in Reading*, 36(1), 42–57. Doi: <<http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9817.2011.01489.x>>

DUKE, N.K., PEARSON, P.D., STRACHAN, S.L., & BILLMAN, A.K. (2011). Essential elements of fostering and teaching reading comprehension. I: S.J. Samuels & A.E. Farstrup, (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (4. utg.) (s. 51–93). Newark, DE: International Reading Association.

FISHER, D., & FREY, N. (2008). *Comprehension Instruction in Action. The Secondary Classroom*. I C. C. Block & S.R. Parris, (red.), *Comprehension Instruction. Research-Based Best Practices* (2nd ed.) (s. 258–270). New York: The Guilford Press.

GARCIA, G.E., PEARSON, P.D., TAYLOR, B.M., BAUER, E.B., & STAHL, K.A.D. (2011). *Socio-Constructivist and Political Views on teachers' Implementation of Two Types of reading Comprehension Approaches in Low-Income Schools*. *Theory Into Practice*, 50, 149–156.

GROSSMAN, P., LOEB, S., COHEN, J., HAMMERNESS, K., WYCKOFF, J., BOYD, D., & LANKFORD, H. (2010). *Measure for measure: The relationship between measures of instructional practice in middle school English Language Arts and Teachers' Value Added Scores*. Cambridge: NBER.

HATTIE, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. NY: Routledge.

KAMIL, M.L., AFFLERBACH, P.P., PEARSON, P.D., & MOJE, E.B. (2011). *Preface. Reading*

research in a Changing Era. I: M. L. Kamil, P.P. Afflerbach, P.D. Pearson, & E. B. Moje (red.), *An Introduction to the Handbook of Reading Research*, Volume IV. London and New York: Routledge.

KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*. NOU 2014: 7.

NATIONAL READING PANEL (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the sub-groups*. Bethesda, MD: National Institute of Child Health and Human Development.

OTTESEN, E. OG MØLLER, J. (2010). *Underveis, men i svært ulikt tempo: et blikk inn i ti skoler etter tre år med Kunnskapsløftet. Delrapport 3 Underveisanalyse av Kunnskapsløftet som styringsform*. Oslo: NIFU STEP.

PARRIS, S.R., & BLOCK, C.C. (2008). *Summing Up*. I: C.C. Block & S.R. Parris, (red.), *Comprehension Instruction. Research-Based Best Practices* (2. utg.) (s. 381–390). New York: The Guilford Press.

PEARSON, P.D. (2010). *A Rich Talk About Text*. Talk given at the University of Wyoming. Retrieved from <<http://wyocast.uwyo.edu/WyoCast/Play/55179fde7ce64fe1b66750269a3a3d2b1d>>

PRESSLEY, M. (2008). *Epilogue. What the Future of Reading Research Could Be*. I: C.C. Block & S.R. Parris, (Eds.), *Comprehension Instruction. Research-Based Best Practices* (2. utg.) (s. 391–413). New York: The Guilford Press.

PRESSLEY, M., & AFFLERBACH, P. (1995). *Verbal protocols of reading*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

ROE, A. (2014). *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget.

UTDANNINGS-DIREKTORATET (2012). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

elevenes læring og utvikling (f.eks. Hattie 2009). Kanskje kan vi i større grad få frem hvordan lærere bidrar til dette i norsk videregående skole.

NOTER

- 1 Skarheim, P. (2014). «Utdringer for norsk videregående opplæring – sentrale planer, prosesser og utviklingstrekk». Innlegg på Videregående konferansen 2014, 22.9.2014.



Lisbeth M. Brevik er utdannet engelsklektor og er stipendiat ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS) ved Universitetet i Oslo, og er medlem av forskergruppen TEPEC. I hennes doktorgradsforskning har hun undersøkt hva lærere i videregående skole gjør i sin undervisning på tvers av fag, og i hvilken grad det foregår undervisning i bruk av lesestrategier. Dataene i denne artikkelen bygger på en studie av lærere på et etterutdanningskurs om lesing. Brevik har undervisningserfaring fra grunnskole og videregående skole, og underviser i engelsk fagdidaktikk på praktisk-pedagogisk utdanning og lektorprogrammet ved ILS. Hun har også utgitt bøker om lesing for lærere og lærerstudenter, og lærebøker i engelsk for ungdomsskolen og videregående skole.



Foto: © Drivepix/fotolia.com

Hovedmålseksamen i norsk

Overgangen fra tradisjonelle sjangre til teksttyper – et uheldig valg

■ AV MAGNUS LOE SPARBOE

Bruk av teksttyper framfor sjangre i hovedmålseksamen i norsk gjør det vanskelig for både elever og sensorer å vite hva som egentlig kreves av teksten. Forskingen og diskusjonen i forkant av dette har vært lite transparent overfor lærerne.

Vårens eksamenssett for VG3-elever i norsk hovedmål førte til en forholdsvis avmålt reaksjon både fra elever og lærere. Grunnen er blant annet at mens tidligere eksamensoppgaver har etterspurt klassiske sjangre, direkte eller indirekte, introduserte dette oppgavesettet for første gang teksttyper

som svaralternativer. Dette er en refleksjon av en endring i den reviderte læreplanen i norsk. Argumentasjonen for dette ble offentliggjort i skrevet «Revidert læreplan og eksamen – eksempeloppgaver»¹ fra Utdanningsdirektoratet (Udir) tidligere i år, samt formidlet i et foredrag av Mette Haustreis

fra 2013 kalt «Skriving i norskfaget – revidert læreplan, nye utfordringer?». Denne artikkelen skal undersøke hvorvidt teksttyper på eksamen, snarere enn tradisjonelle sjangre, er formålstjenlig for norskfaget og det studieforberedende studieprogrammet. Problematikken rundt teksttyper begrenser seg som nevnt ikke bare til eksamen, da eksamenen er en summativ vurdering av læreplanmål. Av plasshensyn vil artikkelen imidlertid sentreres rundt selve eksamensoppgavene, for så å lede til en generell kommentar om hvor akademisk skriving på videregående trinn er på vei. Det vil også legges vekt på selve sensurprosessen lærerne som var oppnevnt som sensorer i norsk hovedmål, gikk gjennom.

Eksamensheftet

I eksamensinformasjonen som står først i oppgavesettet, blir det gitt oversikt over tillatte hjelpemidler, kildebruk, vedlegg, samt formalia. I boksen som heter «veiledning om vurdering» nederst, blir det referert til en vurderingsveiledning som ligger på Udirs hjemmesider.

Oppgavesettet består av to deler, «Del A», og «Del B». Del A er en kortsvarsoppgave hvor elevene skal «gjøre kort greie» for noen virkemidler, funksjon og formål med de to vedlagte tekstene: «Betlehem 2005» av Banksy og «SMS fra Gaza» av Mads Gilbert. Begge tekstene må sies å ha foringer på at Palestina er offer for israelske overgrep. Elevene blir opplyst om at svaret ikke bør være på mer enn 250 ord. Oppgavekommentaren ber om presist fagspråk og angir at det er valgfritt om man vil bruke begreper fra retorikken.

Del B er den klassiske langsvarsoppgaven, hvor elevene kan velge mellom fire ulike oppgaver basert på vedlagte tekster i eksamenssettet. De vedlagte tekstene i tekstheftedelen er: de to tekstene fra kortsvarsoppgaven; et åpent brev til Jens Stoltenberg fra Marianne Borgen, hentet fra Dagbladets nettsider; diktet «Lagnad sa vi» av Arnljot Eggen; et innlegg til Aftenpostens «Si;D» av asylbarnet Erfan (12); en melding til Stortinget kalt «Barn på flukt»; samt Henrik Wergelands «For trykkefriheten». Tekstene har sammenfallende temaer som går på konsepter som frihet, ansvar og

rettigheter. Oppgavesettet gir et førsteinntrykk av å være konstruert slik at elever på ulike nivåer skal kunne svare på minst én av langsvarsoppgavene.

Oppgavelyden for de ulike valgene i Del B er som følger (artikkelforfatter tar seg den friheten å markere instruksjonsverbene):

1. «*Velg* minst tre av tekstene, og *gjør greie* for hvordan engasjementet kommer til uttrykk. *Reflekter* over hvilken betydning du mener slike tekster vil ha.»
2. «*Tolk* og *sammenlign* «For trykkefriheten» og «Lagnad sa vi». *Vurder* om disse tekstene er aktuelle i dag.»
3. «*Skriv* en kreativ tekst der du *reflekterer* over tema som frihet, likegyldighet og engasjement. *Bruk* ett eller flere av tekstvedleggene.»
4. «*Sammenlign* de tre tekstene². *Bruk* begreper fra retorikken.»

Hver av oppgavene har en kursivert kommentar skrevet i blått, som utdyper hva som forventes av eksamenskandidatene. Det bør her bemerkes at formuleringene implisitt fører til stort personfokus på elevene, og mindre fokus på teksten. Bare i kommentaren til oppgave 1 i langsvarsdelen, står pronomenet «du» oppført intet mindre enn ti ganger. Dette vil diskuteres nærmere senere i teksten. Kommentaren til oppgave 2 er kortere, og antyder en mer tradisjonell tilnærming til oppgaveløsning. Pronomenformuleringene her begrenser seg til instruksjonene «du skal» og «du bør». Oppgave 2 kan altså sies å være mer konsis i de uttalte forventningene til besvarelsen. Kommentaren til oppgave 3 starter med at «Denne oppgaven åpner for ulike løsninger». Her gjentas pronomenet «du» åtte ganger, og instruksjonene veksler mellom variantene «du kan», «du vil», «du skal», «du utformer», «du bruker», «du strukturerer» og «du velger». Det kan argumenteres for at det er en mangel på klarhet i forventningene i oppgave 3. I den fjerde og siste oppgaven går «du» igjen fire ganger i formuleringene: «Du

skal», «du kan», «du vil». Flere studier av norske elevers skriving, blant annet den omfattende KAL-studien³, antyder at mange elever sliter med å skrive objektive saktekster. I lys av dette er det verdt å sette spørsmålsteget ved den implisitte invitasjonen til subjektivitet som kan spores i de fleste oppgavene.

Det er ingen referanse til begrepet sjanger, verken i oppgaveheftet eller sensorveiledningen⁴. Det eneste unntaket er at det i oppgave 3 står i kommentaren at kandidaten «skal bruke kunnskap om sjangrer (...) når du utformer teksten din (...)». Det er imidlertid uklart om dette gjelder selve eksamensbesvarelesteksten eller generell kunnskap om de vedlagte tekstene.

Sensur

Utdanningsdirektoratets sensorveiledning til eksamen i norsk hovedmål V14 er et dokument med fire sider tekst. Den første siden har tittelen «Sluttvurdering i Kunnskapsløftet» og inneholder blant annet følgende felles kommentar til alle oppgavene:

Som sensor skal du vurdere den samlede kompetansen eksaminanden viser i svaret. Det er viktig å være merksam på at eit konkret oppgavesvar kan vise kompetanse innanfor fleire kompetansemål. På den andre sida skal eksaminandane svare på oppgåva, som ikkje nødvendigvis spør etter alt dei aktuelle kompetansemåla femner om.

Oppgåvene kan vere fleirledda. Eksaminandane skal svare på alle delane av oppgåva, men sensor skal vere open for at ein kan vekte delane på ulike måtar. Sjå kommentarane til kvar oppgåve.

Mange oppgåver gir høve til å velje ulike perspektiv, og eksaminanden skal kunne finne sin eigen innfallsvinkel for å svare på oppgåva. Sensor må vere open for ulike løysingar og synspunkt.

Som sensor skal du vere eksaminanden sin

«advokat» på den måten at du skal ha ei positiv vurderarhaldning og sjå etter det eksaminanden faktisk meistarar. Kjenneteiknmatriisen reflekterer dette ved å leggje vekt på kva eleven kan. (Norsk hovedmål – sensorveiledning 28.5.2014)

Kommentaren fra Udir bærer preg av at både eksaminander og sensorer har svært løse rammer å forholde seg til når det gjelder utformingen av besvarelsene. De tre neste sidene i dokumentet er identiske med oppgavesidene i selve eksamensoppgaven, med unntak av én kort setning til sensor per oppgave i rød skrift. Disse setningene har til hensikt å rettlede sensor til hvilken side av vurderingsskjemaet som skal brukes. Utover nevnte sensorveiledning finnes det også en mer utdypende generell «Eksamensveiledning – om vurdering av eksamenssvar»⁵ for norskfaget. Denne er langt mer beskrivende og kunne vært flettet sammen med førstnevnte dokument.

Vurderingsskjema

Vurderingsskjemaet er et dokument på fire sider bestående av én vurderingsmatrise på hver side. Det er tre hovedkolonner per side hvor kriteriene for karakterene 2, 3–4 og 5–6 er oppført. Den første siden går på helheten i oppgaven, samt kortsvarsoppgaven. På denne siden er det tre rekker som kalles «Hovedinntrykk», «Språk og formelle ferdigheter», og «Kortsvar». De tre neste sidene er delt inn i henholdsvis: «Informativ, argumenterende og resonnerende tekster», «Analyser tolkninger, sammenligninger», og «Kreative tekster».

Sensormøtet

Udir arrangerer sensormøter for alle sensorer på norsk hovedmål like i etterkant av eksamenen. Her blir oppgavene gått gjennom av Udires representanter og eksamensnemnda, samt at det gjennomføres en prøvesensur for alle som deltar, bestående av et knippe anonymiserte autentiske besvarelser. Vurderingen av disse blir til slutt diskutert i plenum. Representanten fra eksamensnemnda minnet stadig forsamlingen om at

sensorene som ble verbalt gjentatt fra eksamensnemnda, var at sensorene skulle se holistisk på besvarelsene og la tvilen komme kandidaten til gode. En situasjon som ofte oppsto, var at sensorene etterspurte presiseringer rundt oppgavene. Et eksempel på dette var kortsvarsbesvarelser som enten ikke var gjort, var skrevet for kort eller for langt, og hvordan dette skulle vektles sammen med langvarsoppgavebesvarelsen. En akademisk utbredt måte å forholde seg til lengdekrav på, er å si antall ord pluss/minus ti prosent. Det vil si at kortsvarsoppgaven som ber om ikke mer enn 250 ord, vil kunne være akseptabel mellom 225–275 ord. På spørsmål fra salen rundt den plutselige overgangen fra de tradisjonelle sjangrene til teksttyper i eksamensoppgavene, ble det kommentert at siden sjangre endrer seg over tid, er teksttyper mer relevante i dagens samfunn.

Hva sensormøtet angår, kan det avslutningsvis påpekes at det tilsynelatende var en gjennomgående diskrepans mellom nemndas og sensorenes karakterforslag på de utvalgte besvarelsene. Det er nærliggende å tro at dette førte til en følelse av usikkerhet hos sensorene i forkant av sensurarbeidet.

Eksamenens akademiske verdi

Skriftlig eksamen på VG3 studiespesialisering er en summativ vurdering av elevens skriftlige kompetanse i faget etter tre år med videregående opplæring. Denne artikkelen tar for seg eksamen for det såkalte studiespesialiserende programmet (ST). Hovedhensikten med dette utdanningsløpet på videregående er å klargjøre elevene for høyere utdanning.

Den omtalte eksamenen må derfor ses i lys av at elevene skal kunne demonstrere kompetanse på eksamen som gjør dem i stand til å kunne foreta overgangen til høyere utdanning. Majoriteten av vurderingen, i nær sagt samtlige disipliner på universiteter og høyskoler, er skriving av vitenskapelige *fagartikler*.

Videre skal en summativ vurdering tilfredsstillende validitets- og reliabilitetskrav. I korttekst går validitet, eller gyldighet, ut på at eksamen faktisk tester det den skal, det vil si de relevante

kompetansemålene i læreplanen. Om «reliabilitet» sier *Store norske leksikon* at: «Reliabilitet er også av interesse når samme fenomen måles av ulike personer, som eksempelvis når to sensorer vurderer samme eksamensoppgave. Grad av samsvar omtales som interrater-reliabilitet. I slike tilfelle bør samsvaret være høyt.»⁶ Sistnevnte fordrer altså at sensorfellesskapet har en felles forståelse av hva som kreves av besvarelse for å oppnå en bestemt karakter. Det er meningen at sensorveiledninger og sensormøter skal føre til så stort samsvar som mulig mellom sensorene. Alle bevarer blir sensurert av to sensorer. Slutt karakter er skjult fram til fellessensuren. Hvis én sensor setter karakter 2 på en besvarelse og den andre setter karakteren 5, er dette et tegn på lav reliabilitet. Utfordringene knyttet til reliabilitet på norskeksamen er for øvrig noe en av Norges fremste eksperter på skriving og tekstkunnskap, Professor Kjell Lars Berge, går detaljert inn på i tredje nummer av Lektorbladet fra 2009 (s.10).

Undertegnede vil hevde at vi har liten grunn til å tro at eksamen i norsk hovedmål V14 tilfredsstiller de ovennevnte kriteriene i spesielt stor grad. Grunnene til dette er mange. Bruken av teksttyper framfor sjangre gjør det vanskelig for både elever og sensorer å vite hva som egentlig kreves av teksten. Forskningen og diskusjonen i forkant av dette har vært lite transparent overfor lærerne. På den ene siden annonserte Udir endringene i dokumentene «Revidert læreplan og eksamen – Eksempeloppgaver 2014» for norsk hovedmål, og «Eksamensveiledning – om vurdering av eksamenssvar». På den andre siden gikk veldig få, om noen, daværende læreverk i norsk VG3 gjennom dette. Man kan argumentere for at kulturen rundt teksttyper i stedet for de tradisjonelle sjangrene ikke er innarbeidet nok. Elevene som tok denne eksamenen, har ikke blitt utsatt for teksttype-tankegangen i løpet av sine 13 år på skolen, snarere er de vant med å skrive innenfor oppgitte sjangre. Dette fører til at mange elever nok er usikre på hva som forventes, og mange sensorer (blant annet undertegnede) synes det er vanskelig å vurdere så rammeløse tekster.

Rammeløse tekster

Med «rammeløse tekster» menes det at ved å vike fra de etablerte skolesjangrene⁷ ber man effektivt kandidatene om å utfolde seg skriftlig uten at verken de selv eller mange av sensorene vet hvor grensene går. Til tross for et firesiders vurderingsskjema er vurderingen av besvarelsene til sjuende og sist kvalitativ. I de veletablerte sjangrene er disse rammene kjent for både elever og sensorer. Det er ikke urimelig å anta at dette fører til mer forutsigbarhet for de involverte parter, og dermed høyere reliabilitetsscore. Dessuten er det en trygghet for elevene å vite hva som forventes på eksamen.

Som et konkret eksempel kan det nevnes at det i oppgavesettet er spesielt oppgave 3 som vekker bekymring på flere lærerværelser. Denne oppgaven er den eneste som eksplisitt ber om én definert teksttype, nemlig en «kreativ tekst». En kan undre seg om oppgaven er spesielt myntet på svakere elever som tradisjonelt sett har hatt problemer med å svare tilstrekkelig på mer tradisjonelle oppgaver? I utgangspunktet er dette positivt, men når man ser på graden av frihet som gis i oppgaven, blir det mer komplisert. Gjennom samtaler med kolleger og medsensorer, både under sensur og etter, viste det seg at et høyt antall sensorer syntes det var vanskelig å vurdere besvarelsene på denne oppgaven. For å ta et konkret eksempel, så var artikkelforfatter selv sensor på V14-eksamenen, og støtte blant annet på besvarelser i form av dikt. Det er veldig vanskelig å se hvordan et overfladisk tradisjonelt strofisk dikt skal kunne si noe om sluttkompetansen i norsk til en VG3-elev, selv om det er et godkjent svar på oppgaven innenfor de løse rammene som ble gitt.

Det er et tankekors at eksamenssettet nærmest oppmuntrer til subjektive ytringer når Skrivesenteret, i et ressurshefte for argumenterende skriving⁸, eksplisitt forfekter at skriveren bør skjules i teksten, for å fokusere objektivt på sak. Mestring av argumenterende skriving må sies å være en høyst relevant ferdighet for studier på høyere utdanning, samt i livet generelt. Likevel inneholder eksamenssettet bare én oppgave hvor denne ferdigheten bes demonstrert, oppgave 1. Til tross for

en viss klargjøring i oppgavekommentaren om at det er innholdet i tekstene som bør være sentralt, ber en delinstruksjon i selve oppgaven kandidaten om å reflektere «over hvilken betydning *du mener* slike tekster kan ha» (artikkelforfatters utheving). Som nevnt i innledningen til denne artikkelen, så begrenser ikke denne problematikken seg bare til eksamenen, den er også til stede i læreplanen. Er det i elevenes beste interesse at en eksamen etterspør subjektive meninger fra elevene? Den amerikanske lingvistikkprofessoren James Paul Gee sier i sin bok, *Situated Language and Learning: A Critique of Traditional Schooling*, at akademia har sitt eget språk, «the academic variety of language». Da hjelper det lite at elevene lokkes til subjektive meninger og vage teksttyper i norskfaget og på eksamen. Det er stor forskjell på kunnskap og meninger, og skolen bør være en premissleverandør for redelighet i den akademiske argumentasjonen. Dessuten er det en vesentlig feilslutning å tro at det blir enklere å skrive gode tekster av at du har sterke meninger om et tema. Disse meningene må nemlig kombineres med både fagkunnskap, refleksjoner og ikke minst gode skrivestrategier før de kan bidra positivt i teksten.

Konklusjon

Kritikken presentert i denne artikkelen handler om en reell bekymring over hva avgangseksamen i norsk måler av skrivekompetanse, og hvor rettferdig denne målingen egentlig er. I en digitalisert verden hvor mennesker uttrykker seg skriftlig på mange forskjellige arenaer, er det viktigere enn noensinne at VGS forblir en faginstitusjon som kan lære elevene å uttrykke seg innenfor rammene til den akademiske og profesjonelle arena. Oppgavetekstene i hovedmålseksamen V14 ber elevene i stor grad om subjektive synsinger og meninger. Mange kolleger og medsensorer uttrykte skepsis i forbindelse med årets eksamen. Mange norsklektorer ble også negativt overrasket over å se at elever som behersker tradisjonell akademisk og argumenterende skriving, og som har jobbet systematisk med dette i årevis, nærmest ble straffet gjennom den systematiske prioriteringen av en mer subjektiv stil.

Arbeidet med teksttyper kan være verdifullt som en del av undervisningen i løpet av skolegangen. Elevene bør absolutt eksponeres for et stort spekter av ulike tekster, men å gå bort fra de etablerte sjangrene som besvarelser på eksamen, er et feilsteg.

Denne artikkelen har vist hvordan begrepet teksttyper i læreplanen har blitt implementert med uheldige konsekvenser for eksamen i norsk hovedmål våren 2014 – spesielt for det kullet med elever som i liten grad ble utsatt for undervisning i tråd med den nye ordningen – og har ført til forvirring blant både elever og lærere. Forhåpentligvis kan den tjene til innspill i en debatt norsk lærerne bør bli en større del av.

NOTER

- 1 <https://pgsf.udir.no/dokumentlager/DokumenterAndreKataloger.aspx?proveType=EV&katalog=Eksempeloppgaver%20for%20videreg%C3%A5ende%20oppl%C3%A6ring&periode=Alle>
- 2 Om barn på flukt.
- 3 Kvalitetssikring av læringsutbytte i norsk skriftlig (hentet fra tekst publisert på udir.no)
- 4 Forholdet mellom sjangre og teksttyper berøres imidlertid i det generelle dokumentet som heter «Eksamensveiledning – om vurdering av eksamenssvar».
- 5 <https://pgsf.udir.no/dokumentlager/DokumenterAndreKataloger.aspx?proveType=EV&katalog=Sensorveiledninger%2c+vurderingsskjemaer+og+forh%u00e5ndssensur+for+VGO&periode=Alle>
- 6 <https://snl.no/reliabilitet>
- 7 Hovedsakelig artikkel (herunder regnes analyser), kåseri og essay.
- 8 <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/ressurshfte-om-argumenterende-skriving/> (s. 11)

LITTERATUR

- BERGE, K.L.** (2009, juni). Professor Kjell Lars Berge: – viktig med tolkningsfellesskap når tekster skal vurderes. *Lektorbladet*, 9. Hentet elektronisk 5. september 2014 fra <[http://www.norsklektorlag.no/getfile.php/Filer/Lektorbladet%20\(filmappe\)/Lektorbladet03-09.pdf](http://www.norsklektorlag.no/getfile.php/Filer/Lektorbladet%20(filmappe)/Lektorbladet03-09.pdf)>
- GEE, J.P.** (2004). *Situated Language and Learning: A Critique of Traditional Schooling*. London: Routledge.
- HAUSTREIS, M.** (2013). Skrivning i norskfaget – revidert læreplan, nye utfordringer? Hentet 5. september 2014 fra <<https://www.sprakrad.no/upload/Mette%20Haustreis%2024%2009%2013.pdf>>
- SKRIVESENTERET** (2014). Ressurshfte om argumenterende skrivning. Hentet 5. september fra <<http://www.skrivesenteret.no/ressurser/ressurshfte-om-argumenterende-skriving/>>
- UTDANNINGSDIREKTORATET** (2014). Eksamen i norsk hovedmål, Vg3 studieforbereende utdanningsprogram. Hentet 5. september 2014 fra <<https://pgsf.udir.no/dokumentlager/EksamensOppgaver.aspx?proveType=EV>>
- UTDANNINGSDIREKTORATET** (2014). Eksamensveiledning – om vurdering av eksamenssvar 2014 NOR1211/NOR1231/NOR1218/NOR1238. Hentet 5. september 2014 fra <<https://pgsf.udir.no/dokumentlager/DokumenterAndreKataloger.aspx?proveType=EV&katalog=Sensorveiledninger%2c+vurderingsskjemaer+og+forh%u00e5ndssensur+for+VGO&periode=Alle>>
- UTDANNINGSDIREKTORATET** (2014). Norsk hovedmål NOR1211/NOR1231/NOR1218/NOR1238 – sensorveiledning 28.5.2014. Hentet 5. september 2014 fra <<https://pgsf.udir.no/dokumentlager/DokumenterAndreKataloger.aspx?proveType=EV&katalog=Sensorveiledninger%20vurderingsskjemaer%20og%20forh%C3%A5ndssensur%20for%20VGO&periode=Alle>>
- UTDANNINGSDIREKTORATET** (ikke datert). God skriveopplæring – for lærere på ungdomstrinnet. Hentet 5. september 2014 fra <<http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Skriving/Skriving-som-grunnleggende-ferdighet/God-skriveopplaring---for-larere-pa-ungdomstrinnet/Hva-sier-forskningen/>>



Magnus Loe Sparboe er utdannet lektor og har undervist i flere år på engelskdidaktikk ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo. Nå jobber han på Blindern videregående skole i Oslo. Han har fordypet seg spesielt i akademisk skriving og vurdering, og har blant annet deltatt på Utdanningsetaten i Oslos program for vurdering for læring.

Ungdomsskulen:

IKT-bruk og læringsresultat i engelsk

■ AV GUNVALD SKEISEID OG THOMAS ARNESEN

Bruken av datamaskinar vart innført i norsk skule for tretti år sidan i von om og tru på ein betre skule, men utan feste i god forskning. Eit forskingsprosjekt har sett på korleis læringsresultata i engelskfaget vert påverka av bruk av IKT og i kva mon IKT er ein nyttig reiskap for differensiert opplæring.

Det var Kjell Magne Bondevik, ny kyrkje- og undervisningsminister i regjeringa Willoch, som gav startsignalet for IKT-revolusjonen i norsk skule då han hausten 1983 varsla ei stortingsmelding om EDB i skulen.¹ Jamvel om den varsla meldinga, Stortingsmelding nr. 39 (1983 – 84), inneheldt reservasjonar – «store mengder billig utenlandsk programvare ... som kan være av tvilsom kvalitet»;² «produsentene [av datautstyr] har som mål å bygge opp en undervisningsindustri»³ – så skein framtidstrua gjennom: «elevene kan få en lettere innlæringsssituasjon»;⁴ «elevene vil kunne lære på en annen måte»;⁵ «det frigjøres lærertid til omsorg for elever som trenger mer hjelp».⁴

NOU 2003:16 representerte det neste store

steget mot den teknologitette skulen. Om fraseologien var ny, var argumenta dei same som i 1984: «bruk av IKT gir et bedre læringsutbytte for elevene»;⁶ «IKT [anvendes] som en ressurs tilpasset individuelle behov og forskjellige læringsstrategier».⁷

Skulane og lærarane synte lenge mindre entusiasme for datateknologien enn styresmaktene. Etter meir enn 20 år med på eine sida store investeringar, på andre sida haltande bruk av ny teknologi i klasserommet, vart skulane gjennom den nye læreplanen KL-06 pålagde å innføra IKT som obligatorisk grunnleggjande ferdigheit i alle fag. Ei seinare påminning var likevel nødvendig: «Å kunne bruke digitale verktøy er ... en ferdighet

som skal integreres i læreplanene på tvers av fagene.»⁸

Forsking kring effekt av IKT-bruk

*PILOTer for skoleutvikling*⁹ er den mest omfattande norske studien som har undersøkt effekt av IKT-bruk i grunnskulen. Konklusjonen, bygd på data for opplevt læringsutbytte, kjem utan reservasjonar: «Elevenes læringsutbytte øker».¹⁰

Ein kjend internasjonal rapport kring effekt av IKT-bruk er *Computers and Student Learning*. Forfattarane, Thomas Fuchs og Ludger Wössmann, hadde fokus på matematikk og lesing. Dei fann ein omvend U-samanheng mellom IKT-bruk og læringsresultat: ingen IKT-bruk var knytt til svake resultat; med noko IKT-bruk steig prestasjonane; når IKT vart brukt fleire gonger i veka, gjekk prestasjonane ned.¹¹

Det no nedlagde British Educational Communications and Technology Agency (Becta) gjennomførte i tida 1999–2002 ein studie der bruk av IKT i opplæringa i moderne framandspråk vart spesifikt undersøkt.¹² Studien fann lågt omfang av IKT-bruk i framandspråktimane; såleis var det berre 0,8 prosent av elevane som opplyste at dei brukte IKT kvar veke. Det var stor skilnad mellom prestasjonane til «high [ICT] pupils» og «low ICT pupils»,¹³ i favør av den fyrstnemnde gruppa, utan at skilnaden nådde nivå for statistisk signifikans.

Forsøk med IKT i engelskundervisninga

Det mest kjende norske forsøket med å bruka IKT i engelskopplæringa, er prosjektet «Learn English the fun way» ved Røyse skule i Buskerud.¹⁴ I forsøket sende elevar ved fire skular i Italia, Noreg, Tsjekkia og Tyskland dikt eller historier på engelsk til kvarandre via e-post, skreiv om daglegliv eller tradisjonar, eller laga teikningar, medan den tradisjonelle læreboka vart lagd på hylla. Språket i den nye læreboka kunne gå sine egne vegar, som i denne teksten: «Alcohol is dull. Population is dependent. Alcohol no one's pupils lives. Alcohol is harmful for small children. [John] and [Mary]

not drinks alcohol. Alcohol is for Sand on first place. Mani population drink alcohol. Alcohol is for pupils best friend.»¹⁵ «Røyse best i Europa på data», skreiv Aftenposten¹⁶ då skulen i desember 2001 vann prisen på 10.000 euro for det beste e-læringsprosjektet i Europa,¹⁷ i konkurranse med nær 1000 andre skular. Ved kåringa av vinnarskule må juryen ha lagt monaleg større vekt på «the fun way» enn på «learn English».

Problemstilling

Det overordna forskingsspørsmålet for denne studien var:

Har førestillingane om positiv effekt av IKT-bruk i skulen, sette fram i ulike offentlege dokument, blitt realiserte i engelskopplæringa i ungdomsskulen?

Dei spesifikke problemstillingane var formulerte slik:

1. I kva mon synest læringsresultata i engelskfaget å bli påverka av bruk av IKT?
2. I kva mon synest IKT å vera ein nyttig reiskap for å gje differensiert opplæring i engelskfaget?

Framgangsmåte

Deltakarar

Deltakarane i undersøkinga var 138 elevar i åtte klassar frå fire ungdomsskular i Hordaland som hadde eksamen i engelsk skriftleg våren 2010. Totalt gjekk det 159 elevar i dei åtte klassane. Skilnadene i prestasjonar mellom dei 138 elevane som deltok i undersøkinga og dei 21 som ikkje deltok, var statistisk ikkje-signifikante. Snittkarakter standpunkt for utvalet var 3,72, snittkarakter eksamen var 3,75.

Instrument

Forfattarane utarbeidde eit spørjeskjema som deltakarane svara på så snart råd var i dagane etter avviklinga av skriftleg eksamen. Skjemaet inneheldt ulike typar spørsmål. Relevant for denne artikkelen er tre spørsmål kring omfang av elev- og lærarbruk av IKT i engelskopplæringa.

For å kunna undersøkje korleis bruk av IKT slo ut for høvesvis «sterke» og «svake» elevar, trong me ein reiskap som kunne todela utvalet. Med dette for auga administrerte me ein fleirvals vokabulartest med femti ord, opphavleg laga i samband med studien Språklæring i mediesamfunnet.¹⁸

Data

Datakjeldene var såleis a) informasjon om eigen og lærar sin IKT-bruk, samla inn frå elevane ved hjelp av det nemnde spørjeskjemaet; b) resultat henta frå skulane sine karakterlister: elevane sine standpunkt- og eksamenskarakterar i engelsk skriftleg våren 2010.

Presentasjon av resultata og bruk av statistikk

Tabell 1 presenterer deskriptiv statistikk for skjermtid. Dei gjennomsnittlege skilnadene mellom læringsresultata til elevar som brukte lite IKT i engelskopplæringa og elevar som brukte mykje – ofte referert til som høvesvis «(gruppe) A» og «(gruppe) B» – vert framstilte i ni figurar og analyserte for signifikans ved hjelp av *t*-test for uavhengige utval.

Resultat

Skjermtid i engelskfaget

Tre slag skjermbruk knytte til engelskfaget vart identifiserte:

- elevbruk av IKT i engelsktimane
- elevbruk av IKT i arbeidet med engelsk heimelekse
- lærarbruk av IKT i engelsktimane

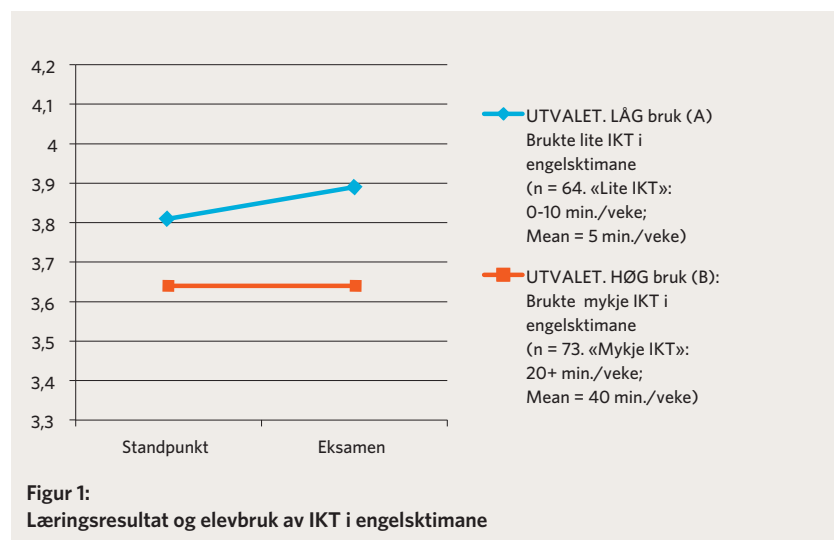
Gjennomsnittleg omfang av skjermbruk vert vist i Tabell 1.

	Elevbruk i engelsktimane (n = 137)	Elevbruk, engelsk heimearbeid (n = 137)	Lærarbruk i engelsktimane (n = 135)
Skjermtid for utvalet	23,58	22,38	36,81

Tabell 1: IKT-bruk i engelskopplæringa våren 2010. Minutt per veke.

Effekt for IKT-bruk, heile utvalet

Me spurde: «Kor ofte brukar *du* PC i engelsktimane i snitt per veke?» Skalaen gjekk frå 0 til 120 minutt. Skilnadene i gjennomsnittlege prestasjonar mellom gruppe A (låg bruk av PC) og gruppe B (høg bruk av PC), standpunkt- og eksamenskarakter, vert viste i Figur 1.



Det går fram av Figur 1 at snittkarakteren til elevane i gruppe A var noko høgare enn for gruppe B. Dette gjaldt både standpunkt- og eksamenskarakteren, der avstanden var eit kvart karaktersteg. Skilnadene mellom gruppene var ikkje statistisk signifikante.

Me spurde: «Kor ofte brukar *du* PC i samband med engelsk heimearbeid (lekser) i snitt per veke?» Skalaen gjekk frå 0 til 120 minutt. Skilnadene i prestasjonar mellom gruppe A og gruppe B, standpunkt og eksamen, vert viste i Figur 2.

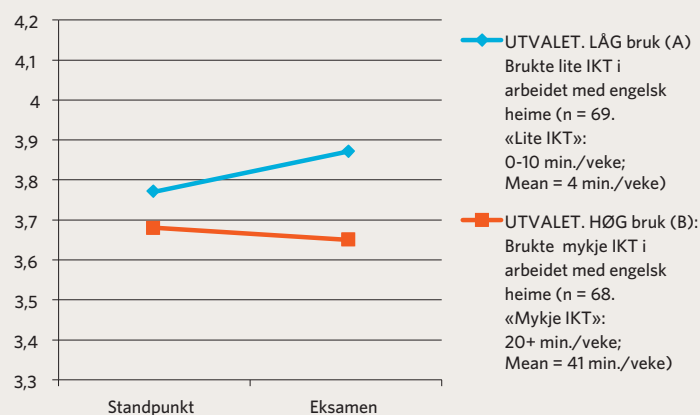
Figur 2 viser at det var liten skilnad mellom gjennomsnittleg standpunktkarakter for elevane som brukte lite og elevane som brukte mykje IKT i engelsk heimearbeid. Ved eksamen var avstanden noko større, vél eit femdels karaktersteg i favør av gruppe A. Statistisk signifikans låg ikkje føre.

Me spurde: «Kor ofte brukar *læraren* PC i engelsktimane i snitt per veke?» Skalaen gjekk frå 0 til 120 minutt. Skilnadene i prestasjonar mellom elevane som hadde opplevd lite og mykje lærarbruk av IKT i engelsktimane, vert viste i Figur 3.

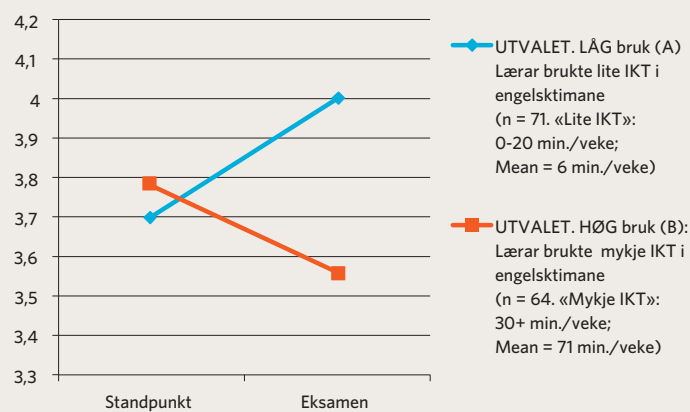
I Figur 3 ser me eit anna mønster enn det me fann i Figur 1 og Figur 2, i og med at gjennomsnittleg standpunktkarakter for gruppe B er litt *høgare* enn for gruppe A. Ved eksamen er forholdet omvendt; då er avstanden mellom gruppene i favør av gruppe A bortimot eit halvt karaktersteg. Skilnaden er statistisk signifikant ($p = ,015$).

For utvalet synest såleis gode faglege prestasjonar å ha samband med låg bruk av IKT. Unnataket finn me i Figur 3: *Læringsresultat og lærarbruk av IKT i engelsktimane*, der elevane som hadde vore eksponerte for mykje lærarbruk av IKT, hadde marginalt betre gjennomsnittleg standpunktkarakter enn elevane som rapporterte låg lærarbruk.

Effekt for IKT-bruk, «sterke» og «svake» elevar
Frå fyrst av tenkte ein seg at datamaskinen var eit læringsverktøy som ville vera mest til hjelp for dei svake elevane: «Bruk av datamaskinen som hjelpemiddel har vist seg å ha størst effekt for elevar



Figur 2: Læringsresultat og elevbruk av IKT i samband med engelsk heimearbeid



Figur 3: Læringsresultat og lærarbruk av IKT i engelsktimane

som normalt har problemer med motivasjon og innlæring», argumenterte departementet i Stortingsmelding 39 (1983 – 84).¹⁹

I dag er det nett dei svake elevane forskarane er mest bekymra for, at spel og anna skal lokka desse bort frå seriøst læringsarbeid. «Forskerne observerte elever som bare brukte de seriøse læringsverktøyene i korte øyeblikk når læreren så på dem. Så snart læreren var borte, hentet de frem spillene igjen. Det er de svakeste elevene som kaster bort

mest tid på denne måten, forteller professor Rune Krumsvik ved UiB [til forskning.no].»²⁰

Byggjer funna i vår studie opp under optimismen i Stortingsmelding 39 (1983 – 84), eller stadfester dei forskarane sin pessimisme, at svake elevar har lett for å engasjera seg i utanomfaglege gjeremål når læraren ser andre vegen?

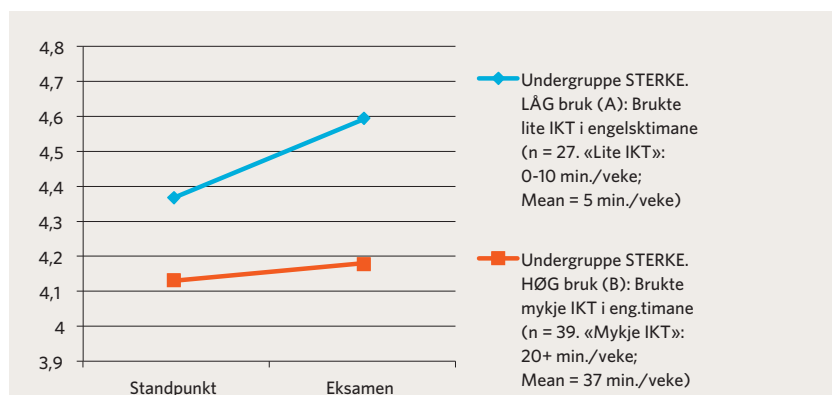
Med hjelp av den ovannemnde femtiords vokabulartesten delte me kandidatane inn i undergruppene «sterke» og «svake». Figur 4, Figur 5 og Figur 6 syner skilnadene i læringsresultat for dei elevane som hadde låg og høg PC-bruk innan undergruppa «sterke», høvesvis i dei tre bruks-situasjonane IKT i engelsktimane, IKT i engelsk heimearbeid og lærarbruk av IKT i engelsktimane. Resultata vert kommenterte under eitt i etterkant.

Av Figur 4 går det fram at i undergruppa «sterke» hadde elevane i gruppe A ein tydeleg – men ikkje signifikant – betre standpunktkarakter enn elevane i gruppe B. Avstanden mellom A og B er noko større ved eksamen: fire tidelar av eit karaktersteg. Heller ikkje denne skilnaden er signifikant.

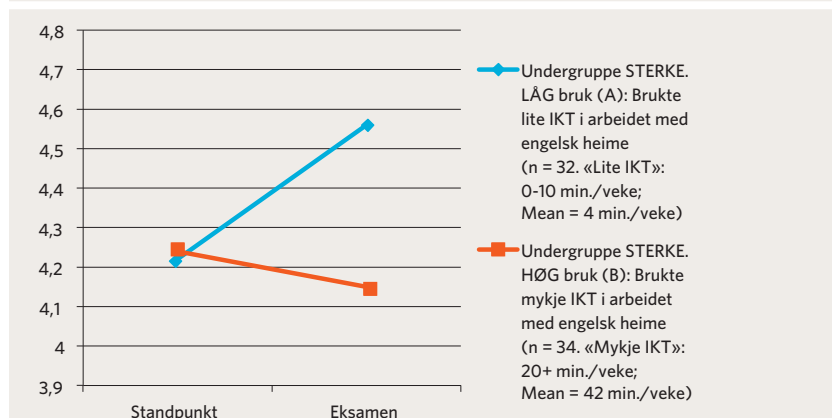
Figur 5 syner at i undergruppa «sterke» hadde elevar med høg og låg bruk av IKT i samband med heimeleksa i praksis lik standpunktkarakter. Ved eksamen var skilnaden fire tidelar av eit karaktersteg i favør av gruppe A, utan at det låg føre statistisk signifikans.

Resultata presenterte i Figur 6 syner at det i undergruppa «sterke» var tydelege skilnader mellom prestasjonane til dei som hadde vore lite og mykje eksponerte for IKT – mindre i standpunktkarakter enn ved eksamen, der skilnaden var nær åtte tidelar av eit karaktersteg i favør av A og statistisk signifikant ($p = ,001$).

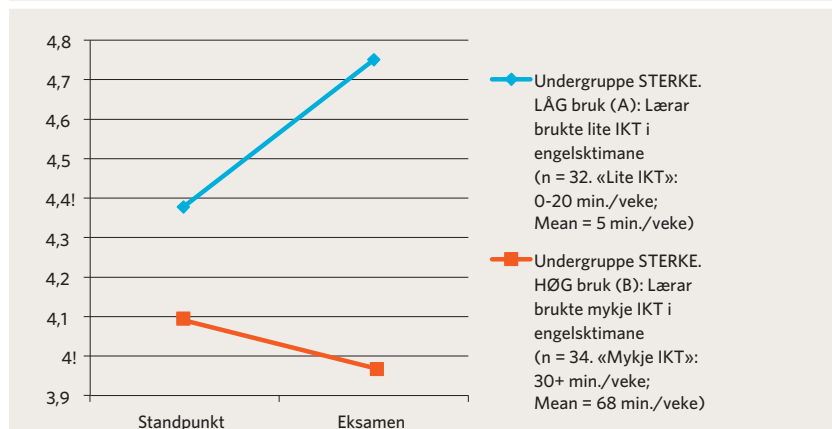
Frå underliggjande data (ikkje rapporterte) for Figur 4, Figur 5 og Figur 6 kan me kalkulera at i undergruppa «sterke» presterte elevane med låg bruk av IKT jamt over *ein seksdel av eit karaktersteg* betre i standpunktkarakter enn elevane som hadde høg IKT-bruk. Ved eksamen var gjennomsnittleg skilnad monaleg større, jamt over *vél eit halvt karaktersteg* i favør av elevane med låg IKT-bruk.



Figur 4: Sterke elevar: Læringsresultat og elevbruk av IKT i engelsktimane



Figur 5: Sterke elevar: Læringsresultat og bruk av IKT i samband med engelsk heimearbeid.



Figur 6: Sterke elevar: Læringsresultat og lærarbruk av IKT i engelsktimane

I undergruppa «sterke» har såleis gode faglege prestasjonar samanheng med låg bruk av IKT, medan svakare faglege prestasjonar synest å vera knytte til høg bruk.

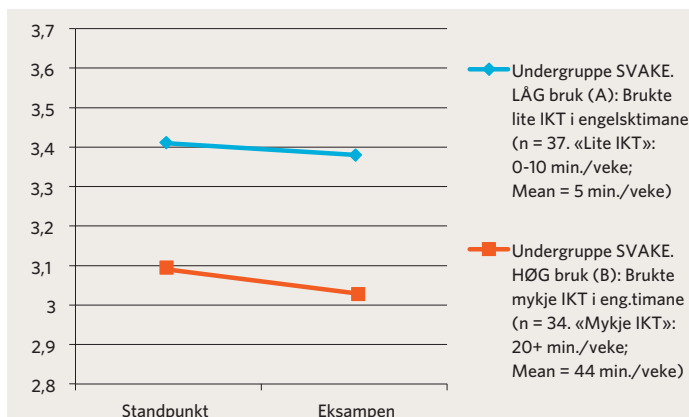
Figur 7, Figur 8 og Figur 9 syner skilnadene i læringsresultat for dei elevane som hadde låg og høg PC-bruk innan undergruppa «svake», høvesvis i dei tre brukssituasjonane IKT i engelsktimane, IKT i engelsk heimearbeid og lærarbruk av IKT i engelsktimane. Resultata vert kommenterte under eitt i etterkant.

Av Figur 7 går det fram at i undergruppa «svake» hadde elevane som gjorde lite bruk av IKT i engelsktimane ein tydeleg – men ikkje signifikant – betre standpunktarakter enn elevane med høg bruk. Avstanden mellom A og B auka marginalt ved eksamen. Heller ikkje ved eksamen var skilnadene signifikante.

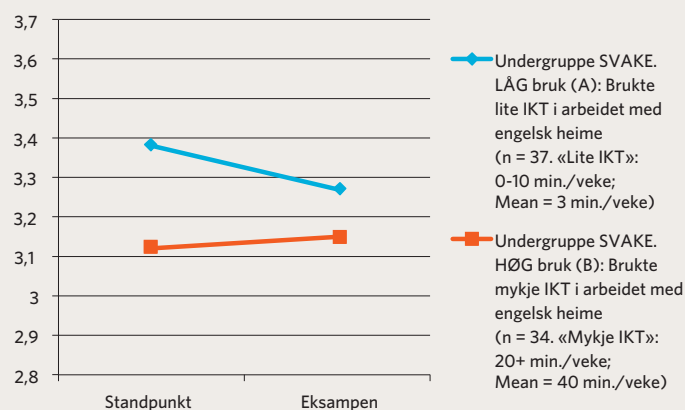
Figur 8 syner at det i undergruppa «svake» jamt over var ein tydeleg skilnad i standpunktarakter mellom elevar som gjorde lite og mykje bruk av IKT i samband med heimeleksa, i favør av dei lågtbrukande elevane i gruppe A. Avstanden var halvert ved eksamen. Statistisk signifikans låg ikkje føre.

Resultata presenterte i Figur 9 syner at i undergruppa «svake» presterte elevane som opplevde høg lærarbruk av IKT i engelsktimane tydeleg betre på standpunkt enn dei elevane som rapporterte låg lærarbruk. Ved eksamen var forholdet omvendt. Skilnadene var ikkje statistisk signifikante.

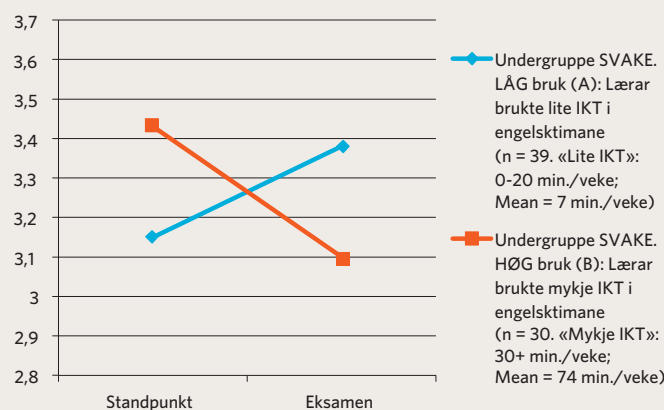
Frå underliggjande data (ikkje rapporterte) for Figur 7, Figur 8 og Figur 9 kan me kalkulera at i undergruppa «svake» presterte elevane med låg bruk av IKT jamt over *ein tidel av eit karaktersteg* betre i standpunkt enn elevane som hadde høg IKT-bruk. Ved eksamen var gjennomsnittleg skilnad noko større, jamt over *eit kvart karaktersteg* i favør av dei svake elevane som hadde låg IKT-bruk.



Figur 7: Svake elevar: Læringsresultat og elevbruk av IKT i engelsktimane



Figur 8: Svake elevar: Læringsresultat og bruk av IKT i samband med engelsk heimearbeid



Figur 9: Svake elevar: Læringsresultat og lærarbruk av IKT i engelsktimane

Diskusjon

Overordna problemstilling for denne studien var fylgjande:

Har førestillingane om positiv effekt av IKT-bruk i skulen, sette fram i ulike offentlege dokument, blitt realiserte i engelskopplæringa i ungdomsskulen?

Ifylgje våre funn er svaret «Nei». Jamt over tyder ikkje resultata på at bruk av IKT i engelsk har ført til eit betre læringsutbyte for elevane.

Heller ikkje gjer me funn som tyder på at IKT utgjer «en ressurs tilpasset individuelle behov og ulike læringsstrategier», slik det vart hevda i NOU 2003:16. Tendensen er at dei svake elevane som har hatt høg IKT-bruk i engelskopplæringa, presterer litt lågare enn dei svake elevane som berre sporadisk har vore i kontakt med IKT – utan at læringstapet for høgtbrukande svake elevar er så stort som ein kunne ha venta etter alarmerande rapportar om svake elevar sitt utanomfaglege engasjement når dei har sjølvstyrt tilgang til PC. Særs uventa er det at læringstapet assosiert med mykje IKT-bruk er størst for dei sterke elevane, dei som me tenkjer oss samvitsfullt gjer sine IKT-baserte oppgåver og øvingar og lojalt arbeider med IKT som grunnleggjande ferdigheit i engelskfaget. Funnet fortel at IKT-forskinga i framtida bør gje minst like mykje merksemd til dei sterke som til dei svake elevane.

Det tredje hovudfunnet er eit paradoks: at elevar som i tre ulike samanhengar – på skulen, heime, gjennom observasjon av lærarbruk – har tileigna seg overlegen praktisk og teoretisk kunnskap om bruk av PC for skriving og oppgåveløysing i engelsk, utan unnatak skårar svakare enn sine digitalt uøvde medelevar, i ein digitalisert eksamen. Mest tydeleg vert paradokset illustrert i Figur 6, der ei elevgruppe som så vidt har vore eksponert for lærarbruk av IKT, skårar nær åtte tidelar av eit karaktersteg betre ved eksamen enn ei elevgruppe som har hatt 12 – 15 gonger høgare eksponering. Ei rimeleg forklaring vil vera at det statlege pålegget om IKT som grunnleggjande

ferdigheit i alle fag har kome i vegen for mange elevar si engelskfaglege utvikling.

Det læringstapet me har funne i denne studien, og som synest å vera relatert til bruk av IKT, har som bakteppe tretti års massive investeringar i maskinvare, programvare, drift, lærarutdanning, etterutdanning, forskning og forsøk. Retorisk kan ein spørja om norsk skule hadde vore betre faren om milliardane investerte i IKT var blitt brukte på andre måtar, for eksempel til forsterka lærarutdanning, til mentorordningar for nyutdanna lærarar, til meir gruppedeling særleg i praktiske og estetiske fag og til betre vedlikehald av bygningsmassen.

Våre funn går på tvers av konklusjonen i *PILOTer for skoleutvikling*, der det vart konstatert at IKT-bruk gav auka læringsutbyte. Éin grunn til spriket kan vera at PILOT-prosjektet ikkje gjorde bruk av kontrollgruppe for samanlikning av læringsresultat,²¹ eit nær obligatorisk element i design for truverdige effektforskning. Ein annan grunn kan vera at PILOT henta inn data einast for subjektivt læringsutbyte, slik at utsegna «Elevenes læringsutbyte øker» ikkje hadde grunnlag i målingar men i data for kva elevar, lærarar og rektorar *førestelte seg* om IKT og læring. For faget engelsk fann ein studie tidlegare publisert i Bedre Skole nær null-samband mellom objektive og inntrykksbaserte data for læringsutbyte.²²

Ulikt *PILOTer for skoleutvikling* gjorde den ovannemnde Harrison-rapporten bruk av kontrollgrupper og av data for objektivt læringsutbyte. Dessutan vart det korrigert for ulike bakgrunnsvariable. Men det vart ikkje korrigert for pengestraumen inn i IKT-satsinga i britisk skule, den Harrison et al. kallar «unprecedented levels of Government investment».²³

Konklusjon

EDB vart innført i norsk skule for tretti år sidan i von om og tru på ein betre skule, men utan feste i god forskning. Verdien av den seinare ikkje-fagspesifikke og inntrykksbaserte forskinga er usikker.

Det som trengst, er fagspesifikk evidensbasert IKT-forskning – ei omfattande evaluering av det slaget Framstegspartiet tidlegare i år kravde at kunnskapsministeren sette i gang. I eitt fag eller i ein samanheng kan IKT vera eit uunnverleg hjelpemiddel, i eit anna fag kan teknologien stå i vegen for læring. Til dess meir og truverdig forskning ligg føre om IKT som suksess eller feilinvestering, må lærarane sleppast fri frå det statlege pålegget om IKT som grunnleggjande ferdigheit i alle fag, og sjølve få avgjera om og eventuelt når PC-bruk høyrer heime i faga dei underviser i.

NOTAR

- 1 Kjell Magne Bondevik i Aktuelt, NRK radio 28. august 1983. Intervjuar: Ingebjørg Sæbu
- 2 Stortingsmelding nr. 39 (1983 – 84), s. 4
- 3 ibid. s. 33
- 4 ibid. s. 5
- 5 ibid. s. 44
- 6 NOU 2003:16 (2003), s. 192
- 7 ibid. s.196
- 8 Stortingsmelding nr. 31 (2007 – 2008), s. 30
- 9 Erstad (2004)
- 10 op.cit. s. 3; s. 5
- 11 Fuchs og Wössmann (2004), s. 17
- 12 Harrison et al. (2002)
- 13 op.cit. s. 31
- 14 Johannesen et al. (2001), s. 11 – 12
- 15 <<http://royse.gs.bu.no/ict/activity011.htm>> Konsultert 08.11.01
- 16 Aftenposten 09.12.01
- 17 Prisen vart delt ut av den EU-støtta organisasjonen European Schoolnet
- 18 Skeiseid (1994). Over eit intervall på sju månader (oktober 1991 – mai 1992) hadde denne vokabulartesten ein prediktiv validitet i høve til elevane sine eksamenskaraktarar på $r = 0,735$, tilsvarende 54 % samanfall ($n = 615$)
- 19 op. cit s. 57
- 20 Dvergsdal, H. (2013)
- 21 Føremålet med kontrollgruppa hjå Erstad (2004) var ikkje å samanlikna læringsutbytte men å samanlikna omfang av bruk av IKT: «[Vi ser] at det er litt færre elever som bruker IKT til tekstbehandling blant kontrolllevane (6% daglig og 23 % 2–5 ganger i uken) enn PILOTelevane (11% daglig og 30 % to til fem ganger i uken)» (s. 78)
- 22 Lunde og Skeiseid (2012)
- 23 Harrison et al., op.cit. s. 5

LITTERATUR

- AFTENPOSTEN 09.12.01. <<http://www.aftenposten.no/digital/nyheter/Roysebest-i-Europa-pa-data-6517591.html>> Konsultert 11.12.01.
- DVERGSDAL, H. (2013). En tidstev i klasserommet. <<http://www.forskning.no/artikler/2013/november/371944>> Konsultert 21.08.14.
- ERSTAD, O. (2004). Piloter for skoleutvikling. Rapport for forskningen i PILOT 2000 – 2003. Oslo: ITU – Forsknings- og kompetansenettverk for IT i utdanning.
- FUCHS, T. OG WÖSSMANN, L. (2004). Computers and student learning: bi-variate and multivariate evidence on the availability and use of computers at home and at school. München: CESifo working paper no. 1321. <http://www.cesifo-group.de/portal/page/portal/DocBase_Content/WP/WP-CESifo_Working_Papers/wp-cesifo-2004/wp-cesifo-2004-11/cesifo1_wp1321.pdf> Konsultert 25.04.13.
- HARRISON, C., COMBER, C., FISHER, T., HAW, K., LEWIN, C., LUNZER, E., MCFARLANE, A., MAVERS, D., SCRIMSHAW, P., SOMEKH, B. & WATLING, R. (2002). ImpaCT2. The impact of Information and Communication Technologies on Pupil Learning and Attainment. London: Becta for the Department for Education and Skills. <http://dera.ioe.ac.uk/1572/1/becta_2002_ImpaCT2_Strand1_report.pdf> Konsultert 15.04.14.
- JOHANNESSEN, J., NOTLAND, M. OG VAVIK, L. (2001). A Case Study of ICT and school improvement at Røyse Elementary School, Hole. Stord: Stord/Haugesund College. <<http://www.oecd.org/innovation/research/2732652.pdf>> Konsultert 14.07.14.
- LUNDE, K.-J. OG SKEISEID, G. (2012). «Og ikke minst: elevene sier selv at de lærer mer». Om bruk av inntrykksbasert og evidensbasert metode i pedagogisk forskning. *Bedre Skole nr. 4*, s. 50 – 55.
- NOU 2003:16. I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle. Oslo: Statens forvaltningstjeneste – Informasjonsforvaltning.
- SKEISEID, G. (1994). Språklæring i mediasamfunnet. Om bruk av engelskspråklig fjernsyn og læring av engelsk. Stord: Noregs forskingsråd – Høgskolen Stord/Haugesund. Upublisert rapport.
- STORTINGSMELDING NR. 39 (1983 – 84). Datateknologi i skolen. Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet.
- STORTINGSMELDING NR. 31 (2007 -2008). Kvalitet i skolen. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartement.



Gunvald Skeiseid har vore fyrsteamanuensis i engelsk ved Høgskolen Stord/Haugesund med fagdidaktikk og fagmetodikk som spesialfelt. I tida 1987-1992 gjennomførte han den longitudinelle undersøkinga *Språklæring i mediasamfunnet: om bruk av ikkje-teksta engelskspråkleg fjernsyn og læring av engelsk*. Han har skrive fagartiklar, også i samarbeid med Kari-Jorunn Lunde.



Thomas Arnesen er master i engelskdidaktikk og har hovudfag i historie, snart ferdig førstelektor og underviser i engelsk ved Høgskulen Stord/Haugesund. Han har vore med i forskningsprosjektet Education, Curricula and Technology 2008-2011. Han har elles delteke i PILOT-prosjektet 2001-2003, og vore lærar for klassar som var med i Hordaland fylkeskommune sitt prøveprosjekt med PC til alle elevane i 2006-2007.



Foto: © Myimagine/fotolia.com

Skriving i matematikk og naturfag

■ AV VIBEKE LORENTZEN OG TRUDE KRINGSTAD

Systematisk og aktivt arbeid med å utvikle barns skriveferdigheter er en sentral del av opplæringen i matematikk og naturfag. Elevene utvikler seg både gjennom å bruke skriving til å utvikle kunnskap i faget og gjennom å bruke skriving til å kommunisere kunnskapen sin til andre.

Opplæringen i matematikk og naturfag har i liten grad lagt vekt på å gjøre elevene bevisste på fagenes språklige egenart (Maagerø & Skjelbred, 2010). Det som tradisjonelt har hørt hjemme i matematikk- og naturfagundervisningen, og som har med språk å gjøre, er blant annet føring av oppgaver, å kunne avlese og tolke kurver og diagrammer, skrive forklaringer til geometriske konstruksjoner og skrive lab-rapporter. Den språkbaserte opplæringen i disse fagene gjøres imidlertid sjelden eksplisitt. Elevene bruker språket, men de opparbeider ikke en bevissthet om språklige særtrekk og spesifikke uttrykksmåter ved de realfaglige tekstene. Mange av de matematiske og naturfaglige tekstene ligger langt fra elevenes hverdagsspråk, og det er vår erfaring at skal elevene bli kompetente skrivere innenfor disse fagene, må den enkelte faglærer drive eksplisitt skriveundervisning på fagenes premisser.

I boka «Skrive for å lære» definerer forfatterne Olga Dysthe, Frøydis Hertzberg og Torlaug Løkensgard Hoel (2000) to typer skriving: *tenkeskriving* og *presentasjonsskriving*. Tenkeskrivingen er en mer uformell og utforskende form for skriving, mens presentasjonsskrivingen er en formell form for skriving der formålet er å kommunisere og presentere et gitt tema for en leser.

Utforskende skriving

Den utforskende skrivingen er en hjelp til å forstå det faglige stoffet, og mottakeren av teksten er først og fremst skriveren selv. Å uttrykke mening gjennom skrift er en krevende kognitiv prosess. Når elevene skriver, må de strukturere og holde orden i tankene sine. Gjennom skrivingen reformuleres kunnskapen, og slik er skrivingen med på å understøtte forståelsen og fastholde kunnskapen – kunnskapen utvikles mer enn den

reproduseres. Når tanken formuleres skriftlig, gjøres den tilgjengelig for refleksjon og vurdering. Det blir tydelig hva eleven vet og ikke vet, og det blir lettere for læreren å fange opp og identifisere elevens fagkunnskap og faglige utfordringer. Slik blir skrivingen et godt utgangspunkt for å gi undervisvurdering og for å gi konkret støtte og veiledning ut fra elevenes behov og ståsted.

Presentasjonsskriving

Presentasjonstekster skal kommunisere med en mottaker på en faglig relevant måte. Hvert enkelt fag har sine tekster som er relevante og gyldige innenfor fagets rammer. Elevene trenger å kjenne til fagenes tekstkulturer, og de må ha undervisning i språklige særtrekk og om hvordan tekster i de ulike fagene er bygget opp. Fagtekster i matematikk og naturfag kjennetegnes blant annet ved at de er multimodale. Tekstene gjør bruk av ulike ressurser for å skape mening, som verbaltekst, symbolspråk, tabeller, grafer, diagrammer, bilder, illustrasjoner og arbeidstegninger. Begge fagenes tekster er preget av høyt presisjonsnivå og gjør bruk av nyansert fagterminologi og presise definisjoner. For at elevene skal kunne tilegne seg denne kunnskapen, er det viktig at læreren selv kjenner til typiske trekk ved fagtekstene. Læreren må vise fram fagtekstene og diskutere struktur, oppbygning og språklige kjennetegn med elevene.

Skriving i matematikk

Skriving er et viktig verktøy for å lære matematikk, og matematiske problem kan ofte ikke løses uten støtte i ulike former for skriving. Tenkeskrivingen, der elevene utforsker ulike problem og prøver ut løsningsstrategier, er en viktig del av det å bruke skriving for å utvikle kunnskap i faget. Elevene må imidlertid også lære å skrive presentasjonstekster som kommuniserer fagstoffet på en faglig relevant måte. I *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* er skriving i matematikkfaget beskrevet slik:

Å kunne skrive i matematikk inneber å beskrive og forklare ein tankegang og setje ord på oppdagingar og idear. Det inneber å bruke matematiske symbol og det formelle matematiske språket til å løyse problem og presentere løysingar. Vidare vil det seie å lage teikningar,

skisser, figurar, grafar, tabellar og diagram som er tilpassa mottakaren og situasjonen. Skriving i matematikk er ein reiskap for å utvikle egne tankar og eiga læring. Utvikling i å skrive i matematikk går frå å bruke enkle uttrycksformer til gradvis å ta i bruk eit formelt symbolspråk og ein presis fagterminologi. Vidare går utviklinga frå å beskrive og systematisere enkle situasjonar med matematikkfagleg innhald til å bygge opp ein heilskapleg argumentasjon omkring komplekse samanhengar (LK06).

Vi vil her vise noen eksempler på hvordan man kan legge til rette for en undervisning der elevene bruker skriving som redskap for å utvikle kunnskap i faget, samtidig som de får eksplisitt opplæring i å skrive på matematikkfagets premisser.

Å beskrive og forklare en tankegang

Forklaring til geometrisk konstruksjon

Når elevene utfører en geometrisk konstruksjon, skal som regel konstruksjonen ledsages av en forklaring, og læreboka gir gjerne tips til hvordan denne forklaringen skal skrives. Elevene instrueres til å skrive punktvis, kortfattede forklaringer, og denne formen for presentasjonsskriving blir gjerne testet under eksamen. Vår erfaring er imidlertid at å la elevene arbeide med mer *detaljerte* forklaringer underveis i læringsprosessen, er viktig for at elevene skal opparbeide et presist og godt fagspråk.

Et eksempel på en slik oppgave er at elevene arbeider i par og skriver detaljerte forklaringer på hvordan de skal konstruere en 60 graders vinkel. Hver for seg skriver elevene en instruksjon på hvordan læringspartneren må gå fram for å løse oppgaven. Elevene bytter instruksjonsbeskrivelse og utfører konstruksjonen uten å stille spørsmål til partneren. Det er et poeng at elevene følger «oppskriften» nøyaktig slik at de får sjekket ut om instruksjonen er korrekt. Elevene blir etter hvert gode til å stille høye krav til presis språkbruk og riktig bruk av fagterminologi. Aktiviteten blir gjerne konkurransepreget, der det er om å gjøre å skrive den mest konkrete forklaringen slik at læringspartneren skal kunne utføre konstruksjonen uten feil.

Gradvis ta i bruk mer presise fagbegrep

For at elevene skal oppøve presis språkbruk, kan denne konstruksjonsoppgaven spisses ved at læreren stiller krav til *hvilke* begreper elevene skal bruke. For eksempel kan en i en konstruksjonsoppgave kreve at begrepene *skjæringspunkt*, *topp-punkt*, *linje* og *slå en bue* skal være med i instruksjonen.

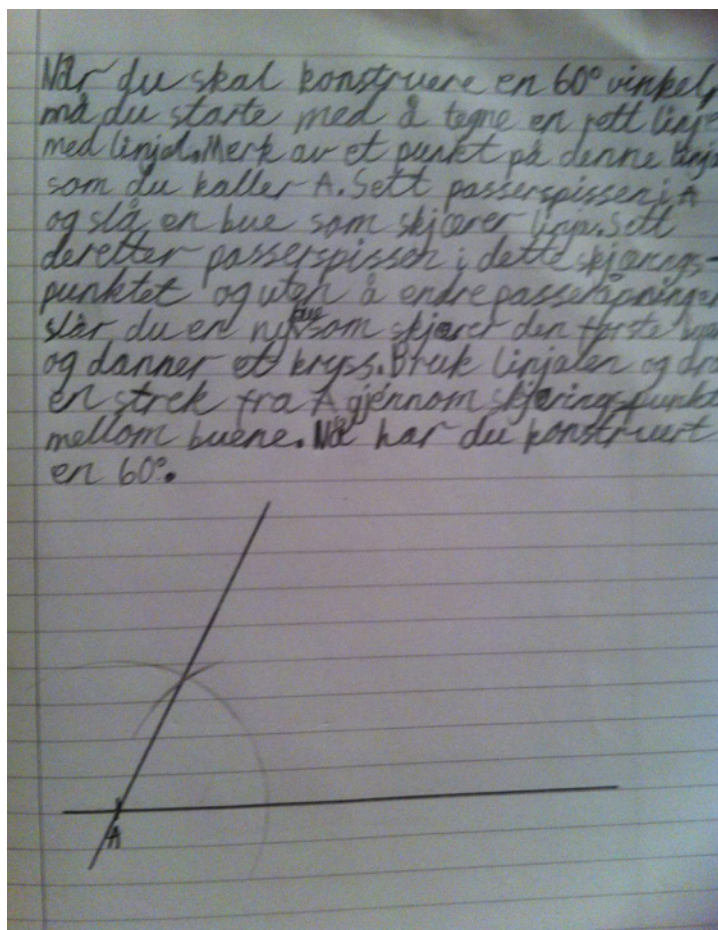
Eksempel på andre oppgaver der elevene skriver instruksjoner til hverandre:

- Skrive en forklaring på hvordan du går fram for å konstruere en trekant ABC, hvor vinkel $A = 30$ grader, $AB = AC = 10$ cm.
- Skrive forklaring på likningsløsningsoppgaver

Forklare gjennom samskriving

Ofte er det enklere å forklare et matematisk fenomen muntlig enn skriftlig. Det muntlige språket faller mer naturlig fordi det er rom for å støtte forklaringen med å peke, gestikulere og hoppe fram og tilbake i argumentasjonsrekken. Når matematiske fenomen skal forklares skriftlig, kreves det større etterprøvbarhet i argumentasjonsføringen, og det stilles store krav til struktur og presise formuleringer. I motsetning til i muntlig samhandling, der vi hele tiden kan se etter bekreftelser hos samtalepartneren, har vi ikke samme mulighet til å sjekke ut om leseren faktisk forstår det vi formidler i skrift.

En god metode for å trene på å «skrive matematikk» er å la elevene jobbe i par der de forklarer et matematisk fenomen for hverandre og deretter samskriver denne forklaringen. Elevene diskuterer de ulike problemstillingene og løsningsforslagene, samtidig som de hjelper hverandre med å formulere dette i et presist matematisk språk. Slike skriveoppgaver kan oppleves som svært utfordrende for elevene, men gjennom å forklare egen tankegang for en medelev, og sammen formulere dette skriftlig, vil samskriving være en støtte for å utvikle kompetanse i faget. Elevene forhandler seg fram til hvilke formuleringer som vil fungere, de får brynt kunnskapen sin på hverandre, og gjennom pararbeidet får de umiddelbar tilbakemelding og bekreftelse på om fagstoffet er forstått. Etter at parene har forhandlet fram en skriftlig forklaring, kan de bytte med et annet par, og slik får



Eleveksempel fra 8. trinn. Den ene eleven instruerer skriftlig hvordan konstruere en 60 graders vinkel. Nederst på arket ser man hvordan den andre eleven har lyktes gjennom å følge «oppskriften» nøyaktig. Det er ikke lov å stille til spørsmål til medeleven underveis.

skriveoppgaven reelle mottakere. I samskrivingen støtter elevene hverandre i læringsarbeidet, og studier har vist at denne metoden er svært effektiv for å forbedre kvaliteten på elevenes skrifting (Graham & Perin, 2007).

Eksempel på oppgaver til samskriving:

- Forklar forskjellen på en rettvinklet, likesidet og en likebeint trekant.
- Forklar en graf fra en avis.
- Forklar begrepet parallelle linjer.
- Forklar hvorfor $1/5$ er større enn $1/10$.
- Forklar hvilke egenskaper et kvadrat har.



QR-kode som tar deg til en ressurs om samskriving på skrivesenteret.no

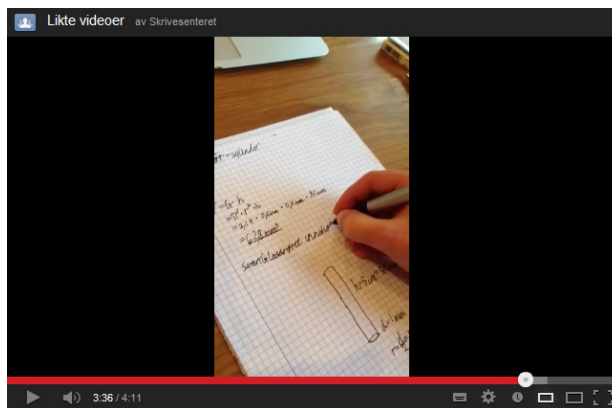
Håndskrift er et effektivt og godt verktøy i matematikkfaget, men læreplanen stiller også krav til at elevene skal kunne beherske bruken av digital programvare (for eksempel GeoGebra, Cabri). I tillegg til fagspesifikk programvare er det mye å hente i å ta bruk digitale verktøy som elevene til daglig omgir seg med. Bruk av digitale verktøy i skriveopplæringen kan virke motiverende på elevene og bidra til en mer praktisk og variert undervisning, noe som i sin tur motiverer for læring.

Videoen «Volum av sylinder – elever lærer elever» viser hvordan en elev argumenterer for løsningen av en tekstoppgave i matematikk med bruk av matematisk symbolspråk, verbaltekst og støttetegning. Elevene samarbeider (parvis) om å lage instruksjonsvideoer om ulike temaer. Filmene lages med enkle kameraer eller mobiltelefon, og de gjøres tilgjengelig for medelever på nett og blir brukt som forberedelse til undervisning, repetisjon eller som leksehjelp. Lærer og medelever er reelle mottakere for disse videoene. Dette gjør oppgaven meningsfull og relevant, noe som gjerne motiverer til ekstra innsats (Solheim, 2011).

Arbeidet med småvideoene er et godt utgangspunkt for vurdering av egne og andres arbeid. For å kunne forklare en tankegang for andre, er det nødvendig å gjøre stoffet «til sitt eget», og elevene erfarer ganske raskt hva de kan og ikke kan. Det å vurdere eget arbeid blir slik en integrert og naturlig del av arbeidet. Samtidig er småvideoene et vindu inn i elevenes faktiske forståelse og gir læreren et godt grunnlag for å gi god og læringsfremmende underveisvurdering. Med andre ord; arbeidet med disse videoene gir læreren verdifull informasjon og støtte til å drive tilpasset opplæring i faget. Samtidig har elevene god støtte i hverandre gjennom hele arbeidsprosessen, fra planlegging og forberedelse av skriving til ferdig produkt.

Avkoding av oppgaver

I en del oppgavetyper, de såkalte tekstoppgavene, blir problemet som skal løses, nærmest utelukkende presentert gjennom verbaltekst, eventuelt støttet av en illustrasjon. Enhver matematikklærer vet at det ofte er en bøyg for elever å avkode disse tekstoppgavene. Oppgavene kan oppleves som ugjennomtrengelige og vanskelige å omsette til



QR-kode til filmen «Volum av sylinder – elever lærer elever» på skrivsenteret.no

relevant fagspråk. I videoen «Volum av sylinder – elever lærer elever» ser vi hvordan eleven kobler hverdagsuttrykket «glassrør» til fagbegrepet «sylinder». Denne begrepsavklaringen er helt nødvendig for å kunne løse oppgaven og gjøre bruk av formelen for volum av sylinder. Samtidig understøtter eleven begrepsavklaringen med en tegning for å uttrykke at algoritmen han benytter i volumberegningen, gjelder generelt for alle sylindre, og ikke bare i denne konkrete oppgaven.

Skriving i naturfag

Skriving er et viktig redskap for læring i naturfag. Gjennom skriving utvikler elevene kompetanse i faget samtidig som skriving er en nødvendig forutsetning for å synliggjøre kunnskap på en faglig relevant måte. Dette gjenspeiles i teksten som beskriver skriving i naturfag:

Å kunne skrive i naturfag er å bruke naturfaglige tekstsjangere til å formulere spørsmål og hypoteser, skrive planer og forklaringer, sammenligne og reflektere over informasjon og bruke kilder hensiktsmessig. Det innebærer også å beskrive observasjoner og erfaringer, sammenstille informasjon, argumentere for synspunkter og rapportere fra feltarbeid, eksperimenter og teknologiske utviklingsprosesser. Skriveprosessen fra planlegging til bearbeiding og presentasjon av tekster innebærer bruk av naturfaglige begreper, figurer og symboler tilpasset formål og mottaker. Utviklingen av skriveferdigheter i naturfag går fra å bruke enkle uttrykksformer til gradvis å ta i bruk mer presise naturfaglige begreper, symboler,

grafikk og argumentasjon. Dette innebærer å kunne skrive stadig mer komplekse tekster som bygger på kritisk og variert kildebruk tilpasset formål og mottaker (LK06).

Vi vil her vise noen eksempler på hvordan man kan legge til rette for en undervisning der elevene får bruke skriving som redskap for å utvikle kunnskap i faget, samtidig som de får eksplisitt opplæring i å ta i bruk en naturfaglig skrivemåte.

Bruke elevtekst som modelltekst for å synliggjøre naturfaglig skrivemåte.

Gjennom synlig og eksplisitt undervisning i fagens språk og sjangrer, forbedres elevenes muligheter for utvikling og læring. Ved at læreren veileder elevene gjennom hele skriveprosessen, fra førskrivefasen til slutføringen av teksten, får elevene hjelp til å forstå hvordan tekstene er bygget opp og hvordan de selv kan konstruere disse tekstene.

Å bygge stillaser for elevenes skriving kan blant annet bestå i å gi elevene tekstlige forbilder. Gode elevtekster egner seg spesielt godt å bruke som eksempeltekster. Videoen «Elevens naturfagrapport som eksempeltekst»¹ viser hvordan den gode elevteksten er utgangspunkt for å synliggjøre en naturfaglig skrivemåte for elevene.

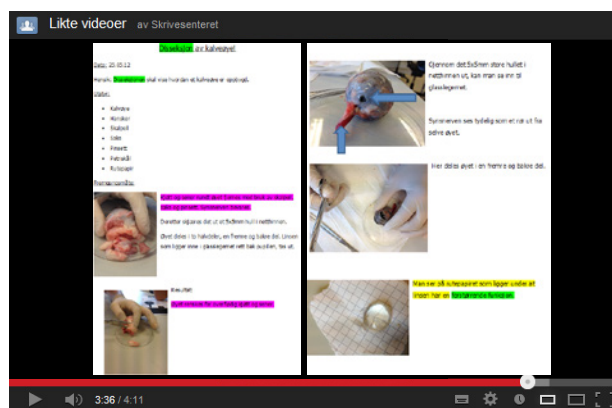
Hvis elevene skal bli gode til å skrive laboratorierapporter, må de ha eksplisitt undervisning i denne sjangeren.

Typiske trekk ved den naturfaglige skrivemåten som løftes fram i videoen:

- Nominaliseringer – en viktig ressurs for utvikling av fagterminologi.
- Ulike meningsbærende ressurser som verbalspråk, figurer og fotografier – tekster i naturfag er ofte rike multimodale tekster.
- Teori og praksiserfaringer understøtter begrunnelser og danner grunnlag for å trekke eventuelle konklusjoner der det er relevant.
- Passiv stemme – bruk av passivkonstruksjoner.

Læringslogg

For å utvikle kunnskap i naturfag trenger elevene å utforske og tilegne seg naturfaglige begreper.



QR-kode som tar deg til videoen «Elevens naturfagrapport som eksempeltekst» på skriventeret.no

Tenkeskriving kan være en god metode for å sikre forståelse for begrepene i en læringsprosess. Læringslogg er en form for tenkeskriving der elevene utforsker kunnskapen sin gjennom å arbeide med begreper, formulere dem med egne ord og sette begrepene inn i en sammenheng. Ved å loggføre egne observasjoner, spørsmål og den faglige tenkingen omkring et emne, brukes skriving som et verktøy for å befeste kunnskapen. Slike tenkeskrivingstekster kan i sin tur være en igangsetter og et utgangspunkt for presentasjonsskriving.

Det muntlige klasserommet

Mange elever kvier seg for å ta ordet i klasserommet. Ved å legge til rette for tenkeskriving omkring emner som skal diskuteres i plenum, kan også de stille elevene få en mulighet til å komme fram med sine tanker og standpunkt. Når elever gis mulighet til å skrive ned tankene sine, kan de lettere ta ordet. Denne arbeidsmetoden egner seg til arbeid med ulike tema, men vi vil her særlig løfte fram arbeidet med hverdagsforestillinger ved bruk av grubletegninger.

Hverdagsforestillinger er naturfaglige problemstillinger fra dagliglivet som mange har feiloppfatninger om. Grubletegningene består av personer som diskuterer en problemstilling og der den enkeltes synspunkter kommer til uttrykk som korte tekster i snakkebobler. Før hverdagsforestillingene diskuteres i plenum, kan det være lurt å la elevene individuelt skrive ned hvilke tanker de gjør seg om problemstillingene. Tenkeskrivingen blir slik en god metode for å gi alle mulighet til å gjøre seg opp sin egen mening før grubletegningene drøftes i plenum.



I dette eksempelet diskuterer deltakerne hva som skjer med vann-nivået i glasset når isbiten smelter.²

Læreplanen kobler skriveferdighet til utvikling av kompetanse i de enkelte fagene. For matematikk og naturfag handler skrivingen om problemløsning, kommunikasjon, beskrivelser og forklaringer av tankegang, og relevant symbol- og begrepsbruk. Bruk av arbeidstegninger, tabeller, grafer og figurer er en selvsagt del av det å formulere seg på realfagenes premisser. Skriving i matematikk og naturfag er med andre ord en *prosess* der skrivingen utgjør noe mer enn selve sluttproduktet. I denne artikkelen har vi forsøkt å vise hvordan læreren kan gå fram for å gi elevene eksplisitt skriveopplæring underveis i denne prosessen. Med utgangspunkt i realfagenes tekster, og bruk av tekstlige forbilder og eksempler, bygges stillaser for elevenes skriving. Samtalen om tekst og skriving er slik med på å utvikle elevenes metaspråk – et språk om språket.

NOTER

- 1 <<http://www.skrivesenteret.no/ressurser/elevens-naturfagrapport-som-eksempeltekst/>>
- 2 Grubletegninger: <<http://www.naturfag.no/side/vis.html?tid=1233983>>

LITTERATUR

DYSTHE, O., HERTZBERG, F. & HOEL, T.L. (2000). *Å skrive for å lære. Skriving i høyere utdanning*. Oslo: Abstrakt forlag.

GRAHAM, S. & PERIN, D. (2007). *Writing Next. Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools*. New York: Carnegie Corporation of New York.

MAAGERØ, E. & SKJELBRED, D. (2010). *De mangfoldige realfagstekstene. Om lesing og skriving i matematikk og naturfag*. Bergen: Fagbokforlaget.

SOLHEIM, R. (2011). Kvifor skriv vi? Og kva brukar vi skrivinga til? I: J. Smidt, R. Solheim og A. J. Aasen (red.), På sporet av god skriveopplæring – ei bok for lærere i alle fag (s. 43–52). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

UTDANNINGSDIREKTORATET (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06)*

NATURFAGSENTERET. Grubletegninger lastet ned 8. april 2014 fra: <<http://www.naturfag.no/side/vis.html?tid=1233983>>



Vibeke Lorentzen er rådgiver ved Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning. Hun har lang undervisningserfaring som realfagslærer på ungdomsskolen. Hun har holdt en rekke kurs om skriving og skriveopplæring, og hun arbeider primært med Skrivesenterets oppdrag i forbindelse med den nasjonale satsingen på ungdomstrinnet i Norge.



Trude Kringstad, (cand. philol.) er rådgiver ved Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning. Hun har lang undervisningserfaring fra ungdomsskolen. Hun har holdt en rekke kurs om skriving og skriveopplæring. Trude Kringstad leder Skrivesenterets arbeid i den nasjonale satsingen på ungdomstrinnet i Norge.



Foto: © Alison Bowden/fotolia.com

Målinger på tynn is

Måling av lærerdyktighet ved bruk av testresultater fra elevene

■ AV TROND EILIV HAUGE

Lærervurdering baner seg frem i jungelen av vurderingsformer i skolen. Skritt for skritt ryddes veien for den ultimate formen for måling av hvordan skolen kan lykkes med å skape gode elevresultater. Men modellene for slike vurderinger holder ikke hva de lover.

Norsk skole har gått gjennom mange utviklingsstadier i jakten på å vurdere seg selv og hva elevene oppnår gjennom skolegangen. Vi er imidlertid kommet til et viktig veiskille – når søkelyset nå i økende grad rettes mot læreres dyktighet målt opp imot elevenes eksamens- og testresultater. Presset mot denne type vurderinger øker i takt med den voksende tilgangen til nye testdata og resultatmålinger for elevene, og utviklingen av avanserte modeller for analyse av sammenhenger mellom ressursinnsats og resultater i skolen. Det er dette som har skjedd med stor styrke i USA og i land som har lagt seg på å måle effekter av skolens undervisning.

Modellene som griper om seg knytter seg til måling av antatte «merverdier» eller «tilleggsverdier»

som den enkelte lærer eller den enkelte skole tilfører elevenes læring. Disse såkalte «value-added» modeller (VA-modeller) brukes aktivt til å bestemme effekten av læreres undervisning på elevenes prestasjoner. De brukes av forskere for å se på likheter og forskjeller i resultatutviklingen mellom skoler, klasser, lærere og kommuner eller mellom ulike etniske eller sosioøkonomiske grupperinger. Og de brukes av skolemyndigheter og skoleledere til å få et bilde av resultatutviklingen i skolen og lærerprestasjonene, og til å styre utviklingsprosesser. Dette er hva denne artikkelen handler om.

En forskningsoversikt om lærervurdering

Kunnskapssenteret for utdanning la denne våren

frem en systematisk oversikt over forskning på lærervurdering: «Former for lærervurdering som kan ha positiv innvirkning på skolens kvalitet» (2014). Rapporten ble laget på bestilling fra Kunnskapsdepartementet og gir en systematisk gjennomgang av forskning på lærervurdering siden 2009. Rapporten beskriver mange tilnærminger til lærervurdering, hvorav målinger ved bruk av VA-modeller er en av flere muligheter (se Lillejord, 2014). Jeg deltok i dette arbeidet med et spesialoppdrag om å se på forskning rundt VA-modeller. Rapporten viser at de store skillelinjene i lærervurdering går mellom prosessorienterte og resultatorienterte løsninger. Mens de sistnevnte bruker elevprestasjoner som utgangspunkt for vurdering av kvaliteten på undervisningen og lærerens innsats, tar de prosessorienterte løsningene fatt i hvordan lærere og elever opplever hverdagen, hva de kan gjøre for å forbedre sitt arbeid i fellesskap eller ved støtte utenfra, eller ved hjelp av ulike metodiske verktøy, for eksempel kollegaveiledning, skolevandring m.m.

Bruken av de resultatorienterte VA-modellene for å sjekke læring og utvikling hos elevene og hvordan lærernes undervisning virker inn på dette, kan ved første øyekast oppleves besnærende og fristende å ta i bruk. De har en intuitiv forklaringskraft, de berører hva mange av oss tenker om læring og undervisning og at det er «Læreren» som har den største og mest avgjørende innflytelsen på elevenes læring. Men som jeg skal vise nedenfor, er dette en risikosport.

I den nylig fremlagte forskningsoversikten fra Kunnskapssenteret for utdanning er det kun brukt fagfellelvurderte artikler i anerkjente tidsskrifter som grunnlag for gjennomgang av feltet. Mesteparten av studiene på feltet er amerikanske. Bildet som fremkommer, er langt fra så enkelt og besnærende som den politiske retorikken skulle tilsi. Studerer vi forskningsrapportene nærmere, er det verd å notere seg en del problemer og konsekvenser for læreres arbeid i skolen (se også Elstad, 2014).

Avanserte statistiske modeller

De statistiske modellene som benyttes, er svært avanserte, og de er krevende å bruke selv for forskere. Modellene er utviklet med forankring i korrelasjons- og regresjonsteknikker og forutsetter

pålitelige data og store datamengder. Grunnlaget for beregningene er minst to målinger av elevprestasjoner over tid, og avviket mellom disse målingene blir så korrelert med et antall bakgrunnsopplysninger fra elever, lærere, skolen, distrikter m.m. Analysene bygges opp for å kontrollere hvilke variabler som virker på hva, og for å sile ut effekter som ikke har noen direkte innflytelse på de målte elevprestasjonene. Så langt er det først og fremst elevprestasjoner i matematikk, naturfag og språk som er analysert ved hjelp av slike modeller. Det er innenfor disse fagene vi i størst grad finner et bredt spekter av standardiserte tester. Dessuten er det en stor overvekt av studier fra barnetrinnet. Å studere prestasjonsutviklingen for elevene på høyere trinn innebærer større metodiske utfordringer, ikke minst på grunn av mer sammensatte fagløsninger og lærerkombinasjoner.

For å kunne beregne effekter av undervisning over tid, er det behov for god kontroll på forskningsdesignet og pålitelige prøver. Ved å bruke store datamengder fra mange tusen elever og lærere, kan en si noe om trender på tvers av skoler, klasser og lærere, og med kontroll av bakgrunnsforhold til elevene og sosioøkonomiske skiller. Ved gjennomgang av forskning på området viser Berliner (2014) at det er svært krevende å kontrollere for alle ytre variabler som påvirker testresultatene og effektmålene.

Det er verdt å merke seg at slike studier kun forklarer sammenhenger mellom de variabler som puttes inn i analysene. En konsekvens av dette valget er at hele argumentasjonen om læreres effekt på elevenes læring er knyttet til testmålingene og hva de aktuelle prøvene definerer som gyldig kunnskap. Analysene sier mye om korrelasjoner, men ingenting om virkelige årsakssammenhenger.

Stor usikkerhet

VA-modellene som er i bruk, er beheftet med en god del usikkerhet når det gjelder å sortere lærere i kategorier som «effektive» og «mindre effektive», det vil si hvilke lærere som «produserer» gode eller mindre gode elevresultater ut fra målingene som er foretatt. Det er gjort kontrollstudier av hvor godt VA-modellene klarer å treffe riktig på «effektive» og «mindre effektive» lærere. Resultatet er heller nedslående. Flere studier viser

at det i opptil 25 prosent av tilfellene kan gjøres feilslutninger om plassering av lærere, det vil si at en i ett av fire tilfeller kan komme i skade for å klassifisere lærere i feil effektgruppe. Problemene knytter seg for eksempel til at gjennomsnittlige økninger i testverdier både på lærer- og skolenivå er ustabile over tid, målingene påvirkes av tidspunkt for prøvetaking eller situasjonsbestemte forhold ved den enkelte skole eller klasse. Det viser seg at det bare er moderate korrelasjoner mellom VA-effektmål for enkeltlærere fra år til år. Dette har store konsekvenser for hvordan en og samme lærer kan bli rangert fra år til år.

Observasjoner øker treffsikkerheten

For å imøtegå den økende kritikken mot VA-modellene og deres svakheter, har en prøvd å hente inn observasjonsdata fra læreres undervisning. Dette har bidratt til å skape bedre treffsikkerhet for analysene, men arbeidet og kostnadene ved å innhente denne type data er formidable og skaper problemer ved omfattende bruk. Forskningsoversikten viser at der dette er satt i system, møter forskere og skolemyndigheter et nytt måleproblem som knytter seg til å fremskaffe pålitelige observasjonsdata på tvers av tid, sted og observatører.

VA-modeller som styringsverktøy

Den store utfordringen for VA-målingene er hvordan de blir brukt politisk til å forbedre undervisning og elevprestasjoner. Forskningsoversikten viser at VA-modeller er blitt brukt til å ta lite «effektive» lærere ut av jobben sin, regulere lønninger til lærere, endre skolestrukturer, gjøre forandringer i pedagogikk og måle effekten av skolelederes arbeid. Til dette formålet har skolemyndighetene ofte benyttet seg av forenklede VA-modeller og brukt data fra distrikter, kommuner eller enkeltskoler. Fra et faglig ståsted er det skremmende å se hvordan VA-modeller kan bli brukt ukritisk og lettvtint i forhold til et såpass komplekst fenomen som det å vurdere elevers læring og utvikling, og ikke minst lærerdyktighet.

Hva nå – i vårt land?

Sett på bakgrunn av den omseggripende bruken av VA-modeller for vurdering av lærerdyktighet i USA, er spørsmålet om og eventuelt når dette

blir en realitet i vårt land. Ved tilvenning til utvidet bruk av nasjonale prøver er veien ikke lang til neste steg. Slikt har skjedd i andre land. Alle beregninger i VA-modellene er knyttet til de mest målbare sidene ved skolens arbeid. Selv observasjoner av undervisning må tallfestes. I de mest kompliserte modellene har forskere prøvd å trekke inn mange typer opplysninger ved elevenes skolegang, også deres sosiale bakgrunn, motivasjon og lignende for å sjekke hva som slår ut på prøveresultatene. For forskeren er dette mulig. Verre er det når lokale skolemyndigheter skal ta i bruk kompliserte VA-modeller. Det krever forskerstøtte. Da kan det være lettere å ta i bruk de enkle modellene. Den enkleste VA-varianten, som allerede er i bruk i vårt land, er å sammenligne eksamens- eller testresultatene fra ett år til et annet, eller fra prøve til prøve, for å få et bilde av resultatutviklingen i klassen eller skolen. Det ligger utvilsomt mye god informasjon i slike sammenligninger, og de kan gi et godt diskusjonsgrunnlag for mulige forbedringstiltak. Men det er ganske drøyt og ikke faglig holdbart å trekke slutninger om lærerkvalifikasjoner ut fra slike målinger. Da er man på tynn is. Forskningen på dette området viser at det er mange forhold som slår ut på elevenes prestasjoner. Verken lærere eller elever er tjent med vurderinger som fortrenger denne virkeligheten.

Selv med avansert statistisk kontroll over mange og viktige variabler som virker inn på elevenes læring i skolen, er det vanskelig å isolere effekten av lærerens eller skolens innsats. Årelang forskning rundt effektive skoler, helt siden sekstitallet (jf. Coleman m.fl. 1966), har vist at slike kompliserte målinger kun kan forklare rundt 10–15 prosent av prestasjonsforskjellene mellom elevene og deres utvikling. 80–90 prosent av elevenes fremgang på skolen, målt ut fra standardiserte prøver, kan altså tilskrives eleven selv, forhold som ligger utenfor skolens kontroll eller noe vi ikke kan registrere med kjente mål. Avansert bruk av VA-modeller kommer ikke høyere (jf. Chapman m.fl. 2012; Reynolds m.fl. 2002; Trupp 1999). Det er all grunn til å vise ydmykhet i omgang med målinger i dette området.

VA-modeller – en risikosport

Bruken av VA-modeller til å måle lærerdyktighet

er en risikosport. Målingene bør helst være solide og pålitelige hvis de skal brukes til å skape en bedre skole. Erfaringene så langt har vist at denne type effektmålinger er beheftet med stor usikkerhet og at det heller ikke er klart om de fører til noen forbedringer av undervisningen. Dessuten har målingene en politisk dimensjon som berører grunnleggende sider ved det å gi opplæring av barn og unge. Siden VA-modellene banker på skoledøra i Norge, er det behov for å diskutere hva målingene skal dreie seg om og hva som skal være hensikten.

Økende trykk på vurdering

Trykket på vurdering i skolen har økt kraftig gjennom de siste tjue årene. Vi som for 15–20 år siden lot oss friste til å være med på kompetanseutvikling av skoler og lærere til å drive skolebasert vurdering, gjorde det i optimisme og tillit til at det ville gi grunnlag for en profesjonsrettet og sunn vurderingskultur. Selvfølgelig, vi burde visst bedre, og flere av oss tok feil. Det holdt ikke, politikere og myndigheter var ikke fornøyd, for vurderingsarbeidet ga ikke nok informasjon om elevenes læring og utvikling. Likevel la dette arbeidet grunnlag for den videre satsingen på det mange oppfatter som viktig for å utvikle en god kultur for læring – åpenhet innad i skolen om læringsprosesser, kollegaveiledning og demokratiske former for vurdering.

Det skolebaserte vurderingsarbeidet førte ikke frem til økt dokumentasjon om elevenes læring og utvikling, men døde mer eller mindre hen. Inn i det nye årtusen ble arbeidet overtatt av statlige instanser (Utdanningsdirektoratet) og kommuner som bygde opp sine egne vurderingsformer basert på bestillinger til den enkelte skole, som så skulle jobbe videre med resultatene internt. Budskapet som fulgte med en slik skolevurdering, var ganske tydelig. Skolen måtte sette hovedinnsatsen inn på elevvurdering og på det å dokumentere resultater. Omfattende kunnskap om skolevurdering og hvordan skoler utvikler kultur for læring, ble lagt til side i konkurransen med et nytt «vurderingsregime».

Det nye vurderingsregimet i skolen kommer ikke til å stoppe ved de omfattende elevvurderingene. Det er allerede tegn på at tiltakene ikke gir tilstrekkelig politisk tyngde til å komme til rette

med de grunnleggende «læringsproblemene» i skolen. Nå er det lærervurdering som står for tur.

En bred nasjonal kommisjon for bygging av tillit

Det finnes ingen enkel vei til å forbedre resultater i skolen. Skolebasert vurdering førte ikke frem til målet, skolevurdering basert på sentrale retningslinjer har heller ikke gjort det, elevvurdering gjennom omfattende prøver og undersøkelser holder heller ikke, så hvorfor legge nye steiner til byrden for lærerne og skolen? Den som vil fremme lærervurdering med utgangspunkt i merverdi-modeller (VAM) er med andre ord på veldig tynn is. Da er det kanskje bedre å satse på en bred nasjonal kommisjon med deltakere fra ulike områder i skolen, lærerutdanningen, myndigheter og det politiske nivå som kan snakke sammen i minst ti år, legge grunnlaget for tillit og forståelse for det sammensatte arbeidet det er å støtte barn og unge i deres læring og utvikling.

LITTERATUR

- BERLINER, D. (2014). Exogenous Variables and Value-Added Assessments: A Fatal Flaw, *Teachers College Record* 116(1). (<http://www.tcrecord.org/libraryIDNumber17293>, Date Accessed: 1/22/2014 8:28:13 AM)
- CHAPMAN, C., ARMSTRONG, P., HARRIS, A., MUIJS, D., REYNOLDS, D. & SAMMONS, P. (2012). *School Effectiveness and Improvement Research, Policy and Practice: Challenging the Orthodoxy?* London: Routledge.
- COLEMAN, J.S., CAMPBELL, E., HOBSON, C., MCPARTLAND, J., MOOD, A., WEINFELD, R. & YORK, R. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC.: Government Printing Office.
- ELSTAD, E. (2014). Lærervurdering – en krevende øvelse. *Bedre skole*, (3), s. 19–30.
- LILLEJORD, S. (2014). Til ettertanke: Lærervurdering, eller hva vi nå skal kalle det... *Bedre skole*, (3), s. 36–38.
- LILLEJORD, S., BØRTE, K., RUUD, E., HAUGE T.E., HOPFENBECK, T.N., TOLO, A., FISHER-GRIFFITHS, P. & SMEBY, J.-C. (2014). *Former for lærervurdering som kan ha positiv innvirkning på skolens kvalitet*. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning. (www.kunnskapssenter.no)
- REYNOLDS, D., CREEMERS, B., STRINGFILEDS, S., TEDDLIE, C. & SCHAFER, G. (2002). *World class schools. International perspectives on school effectiveness*. London: RoutledgeFalmer.
- TRUPP, M. (1999). *Schools making a difference. Let's be realistic!* Buckingham: Open University Press.



Trond Eiliv Hauge er dr.philos. og professor emeritus fra Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling (ILS) ved Universitetet i Oslo. Han har vært leder av Senter for fremragende lærerutdanning og sammen med Eyvind Elstad ledet forskergruppen Teacher Professional Learning and Educational Change (TEPEC).

Hva PISA-testen måler

■ AV SVEIN SJØBERG

PISA-testen legger premissene for norsk skolepolitikk og for folks bilde av kvaliteten i norsk skole. Men det synes å være store uklarheter om hva PISA faktisk måler. Dette kan gi grobunn for grunnleggende misforståelser.

I denne artikkelen ønsker jeg å stille spørsmålet: Hva er det PISA måler? Når man skal vurdere dette, er det rimelig å ta utgangspunkt i hva OECD i sine publikasjoner og presentasjoner helt fra 1999 fram til i dag selv hevder at de måler:

Er elevene godt forberedt til å møte framtidens utfordringer? Kan de analysere, resonnere og kommunisere sine ideer effektivt? Har de funnet de interessene som de kan forfølge gjennom hele sitt liv som produktive medlemmer av økonomien og samfunnet? (<http://www.pisa.oecd.org>, min oversettelse, besøkt 8. okt. 2014)

Men PISA hevder at de måler enda mere:

Pisa [...] evaluerer kvaliteten, likheten og effektiviteten i skolesystemene i om lag 70 land, som til sammen utgjør 90 prosent av verdens økonomien.

Dette er jo ikke småtterier, for i disse utsagnene framstilles det som om PISA gir en prognose for framtiden til så vel de enkelte individer som for landets skolesystem og framtidige økonomiske konkurranseevne. Svar på alle disse spørsmålene mener altså OECD at man får ved å analysere svarene på en to og en halv times skriftlig test av 15-årige elever, der elevene sitter hver for seg,

uten kommunikasjon med hverandre eller med Internett. Kanskje en noe dristig påstand?

PISA-oppgavene er, i alle fall i prinsipp, identiske i alle de 70 land som deltar. Besvarelsene er anonyme, de samles inn når tiden er ute. Elevene får aldri diskutert eller gjennomgått oppgavene, verken elevene eller lærerne får vite resultatet og testen teller ikke, verken for elever, lærer, klasse eller skole.

PISA-testens pålitelighet forutsetter at alle elever i alle land yter sitt ypperste, men i det siste er det kommet fram at data fra PISA viser at motivasjonen for å yte sitt beste på en slik test, varierer mellom ulike land og kulturer. Dette er kanskje ikke noen stor overraskelse? Femtenåringer, kanskje spesielt gutter, i Skandinavia er ikke like lojale, lydige og autoritetstro som femtenåringer i land som toppe PISA-rangeringene, som Korea, Hong Kong og Singapore. Analyser viser at i Sverige er motivasjonen for å svare på PISA-testene lavest. PISA-data viser også at hvis PISA-testen hadde vært en eksamen som teller, ville mange ha prestert høyere, og aller størst er denne forskjellen i Sverige. Også i Norge er forskjellen stor. (Dagens Nyheter, 4. og 16. juni 2014)

De altomfattende ambisjonene som er sitert ovenfor, blir betydelig redusert når man leser videre i rapportene. Det er også interessant at den norske PISA-siden er langt mer nøktern i



Foto: © fotolia.com

sin presentasjon av hva PISA faktisk måler. Det er også interessant at de ikke siterer de uhyre ambisiøse målene som OECD bruker i sine egne PISA-rapporter.

Pisa fokuserer på et langt bredere og mer integrert spektrum av kunnskaper, ferdigheter og holdninger enn det som har vært vanlig i internasjonale undersøkelser knyttet til utdanning. Et hovedmål er å kartlegge elevenes evne til å tolke informasjon og trekke slutninger på basis av allerede ervervede kunnskaper. (http://www.pisa.no/hva_maaler_pisa/, besøkt 8. okt. 2014)

Det er viktig å være klar over at PISA-testen (i motsetning til f.eks. TIMSS) *ikke* tester skolekunnskaper. Mer om dette senere. PISA forholder seg heller *ikke* til landenes læreplaner, verken når det gjelder skolens mål, verdigrunnlag eller planer for de enkelte fag. Likevel presenteres og forstås et lands PISA-skåre som et samlet mål for skolens

kvalitet. Slik brukes PISA også av media og politikere i nær sagt alle land. PISA blir oppfattet som en internasjonal gullstandard for skolens totale kvalitet og for landets framtid.

Den lange veien fram til PISA-testen

Ingen test er bedre enn de oppgavene som blir gitt. Det er en lang og møysommelig vei som leder fram til den endelige testen. Alle trinnene på veien har utfordringer som innebærer viktige valg og bortvalg. Derfor er det interessant å vite litt om hvordan denne prosessen ser ut, og ikke bare se på sluttproduktet. Her følger noen viktige trinn på den lange veien fra intensjon fram til den testen som elevene besvarer.

Forskningsdesign

Det er viktig å se på selve forskningsdesignet, for dette legger begrensninger for hva slags analyser man kan gjøre på data. PISA er en utvalgsundersøkelse og gir et øyeblikksbilde, man følger ikke

elever over tid. Målgruppen, «populasjonen», er alle landets 15-åringer, og i hvert land trekker man et representativt utvalg (ca. 5000) for å representere denne gruppen. Da velger man først ut skoler, og innen disse skolene trekker man enkeltindivider, ikke hele klasser. Det er klare regler for hvordan denne trekningen skal foregå og hvem som kan unntas fra testingen. Dette er en komplisert prosess, med mange mulige feilkilder, noe som ikke blir tatt opp i denne artikkelen.

Med et slikt design kan man si noe om hele målgruppen på testtidspunktet, men man kan i minimal grad si noe om elevenes læringsprosesser eller hva slags undervisning eller andre faktorer som kan forklare gode eller problematiske resultater. Man kan, i beste fall, etablere sammenhenger i form av korrelasjoner mellom ulike variable. Og korrelasjon er, som kjent, noe helt annet enn å etablere et årsak-virkning-forhold.

Basert på PISA-data kan man imidlertid tallfeste ulikhet i resultater mellom skoler og mellom individer innen hver skole. Spørreskjemaet inneholder en rekke spørsmål som gir grunnlag for å lage et mål for elevens sosioøkonomiske status, og man kan måle i hvilken grad sosioøkonomisk status forklarer (i statistisk forstand) ulikhet i elevenes PISA-skåre. Etter fem runder med PISA-testing kan man også se hvordan slike ulikheter har utviklet seg over tid. De svenske PISA-forskerne har i sine rapporter valgt å legge stor vekt på akkurat disse poengene. De har vist at ulikheten mellom svenske skoler har øket, og de har også vist at betydningen av sosial bakgrunn har øket. En slik utvikling i retning av økende ulikhet har man ikke konstatert i Norge. Slike analyser er kanskje det mest interessante man kan bruke PISA-data til.

For øvrig viser PISA at det i alle land er en klar sammenheng mellom PISA-skåre og elevens sosioøkonomiske status. Men dette vet man godt fra før, og det er faktisk den mest robuste sammenhengen man kjenner til i skoleforskning: Skolen reproducerer sosial ulikhet. Men det er interessant å merke seg at betydningen av hjemmebakgrunn stort sett er mindre i de nordiske landene enn i andre land. I de nordiske landene er det også mindre variasjon i elevenes hjemmebakgrunn. Samlet viser PISA altså at de nordiske landene er blant de mest egalitære: Det er liten forskjell mellom

skolene, spredningen i hjemmebakgrunn er nok så liten, og betydningen av hjemmebakgrunn for testresultater er mindre enn i de fleste andre land.

PISA-fagene

En grunnleggende avgrensning ved PISA dreier seg selvsagt om testens faglige innhold. OECD valgte på et forberedende stadium ut tre fag (mer presist: «literacies»). Først og fremst lesing på morsmålet, dessuten naturfag og matematikk. Disse valgene følger naturlig av OECDs mandat, nemlig å fremme økonomisk vekst og utvikling i en global høyteknologisk markedsøkonomi. Valget av PISA-fagene betyr at alle andre fag i skolen er utelatt. (PISA-fagene er for øvrig de samme fag som testes i de to andre innflytelsesrike studiene, TIMSS og PIRLS.) I disse studiene finner man ikke noe om samfunn, religioner, historie, geografi, fremmedspråk, litteratur, kunst, kultur og etikk. Senere har PISA utvidet sitt innhold til også å omfatte problemløsning («problem solving»), og i 2012 fant PISA plass til enda en dimensjon, nemlig økonomi («financial literacy») (OECD, 2013). Også dette valget springer selvsagt ut fra OECDs økonomisk orienterte mandat. De nordiske landene deltok ikke i denne modulen, men det gjorde 40 andre land.

Rammeverket: PISA-testens «læreplan»

Neste steg i utviklingen av tester er å lage et faglig rammeverk for testingen. Det er dette som senere blir grunnlaget for å lage de oppgavene som skal inngå. Her har OECD engasjert topp fagfolk innen de ulike fagfeltene, internasjonalt anerkjent forskere, blant dem også norske. Disse gruppene nedlegger et betydelig arbeid i å utvikle perspektiver og kategorier som er kjernen i PISA-testingen. Dette rammeverket er imidlertid stadig revidert i løpet av de fem testrundene som PISA har gjennomført fra 2000 til i dag. Dette gjør at sammenligning av resultater over tid blir problematisk, noe PISA-rapportene selvsagt gjør oppmerksom på.

Selv mener jeg at rammeverket er PISAs beste «produkt». Rammeverket (OECD, 2013) har utviklet kategorier for kompetanser som faggruppene anser som sentrale for framtidens samfunn. Dette kan, i alle fall i prinsipp, gi ideer og inspirasjon når man skal vurdere skolens og fagenes innhold.

Fra rammeverk til en «fair» PISA-test

Neste skritt mot PISA-testen er det mest problematiske: å lage oppgaver som tester de kompetanser som beskrives i rammeverket, og som kan brukes i alle slags land og kulturer. De tekniske rapportene (som OECD, 2009) gir detaljer om denne omfattende prosessen. I korthet foregår dette slik:

PISA-forskerne i de enkelte OECD-landene kan komme med forslag til oppgaver som passer rammeverket, og oppgavene skal være basert på «authentic texts» knyttet til «real life situations». Forslagene må være på engelsk eller fransk. Så følger det en lang prosess der disse forslagene vurderes sentralt i OECD. Et stort antall oppgaver plukkes ut for videre bedømmelse gjennom pre-testing, revisjoner, oversettelse og pilottesting. Så følger en psykometrisk/statistisk analyse av hvordan oppgavene fungerer i ulike land. Prosessen er grundig og involverer mange underkomiteer og intens møteaktivitet.

Et viktig poeng er å lage en «fair test». Det betyr at man må fjerne oppgaver som ikke fungerer som de skal, rent statistisk. Dette medfører blant annet at oppgaver der noen land har høyere skåre enn statistisk forventet, må kuttes ut fordi det blir urettferdig overfor andre land. I praksis betyr dette at oppgaver som har tilknytning til bestemte lands kultur, historie, naturmiljø, flora, fauna eller dagsaktuelle utfordringer må fjernes. Oppgavene må være dekontekstualisert, ingen må kjenne seg igjen i oppgavene. Så selv om ambisjonen er knyttet til å bruke «authentic texts» i «real life-situations», vil hensynet til rettferdig testing gjøre slike ambisjoner urealiserbare. Autentiske tekster og situasjoner fra det virkelige liv er ikke identiske for 15-åringer i Mexico, USA, Japan og Sverige.

Helt eksplisitt står det at oppgavene ikke må være knyttet til landets læreplan eller være typiske skoleoppgaver (OECD, 2009). Likevel presenterer OECD PISA-resultatene som universelt gyldige mål for kvaliteten til et lands skolesystem, og slik blir de også forstått.

Fra test til skåre: Problematiske analyse

Besvarelsene rettes etter nøye anvisninger fra sentralt hold i PISA. Dette er en nokså omfattende oppgave, for mange av oppgavene omfatter

skriftlige svar og argumentasjon, ikke bare avkrysninger av alternativer. Veien videre, fra testresultat på de enkelte oppgaven til den PISA-skår som blir brukt i analysene, er både komplisert og kontroversiell. Selv folk med skolering i statistikk har vanskelig for å se inn i de detaljer som fører fra resultatene på enkeltoppgaver fram til en publisert samlet PISA-skåre. Alle elever har ikke fått de samme oppgavene, men bare et utvalg fra en større pool av oppgaver som til sammen utgjør PISA-testen. Den beregnede PISA-skåre er dessuten normalisert til å ha en middelværdi på 500 og et standardavvik på 100, basert på fordelingene i OECD-landene. I dataanalysene brukes såkalt Item Response Theory og Rasch-modellering. En dansk professor i statistikk, Svend Kreiner, viser at han, basert på PISA-data, vil kunne få Danmark til å havne på alt fra nummer 2 til 42 ved bruk av denne modelleringen (Kreiner og Christensen, 2013). Denne saken har fått stor politisk oppmerksomhet i Danmark, der selv ledende politikere etter hvert er blitt svært kritiske til å bruke PISA-resultater i skoledebatten.

Problematiske PISA-oppgaver

Til tross for disse åpenbare problemene med å lage en god test og å analysere de data som blir produsert, er det viktig å se på de oppgavene som faktisk blir brukt. En slik vurdering av oppgavesettet er ikke enkel, først og fremst fordi oppgavene i hovedsak er hemmelige. (Mange av oppgavene skal brukes ved kommende PISA-tester, og man vil unngå «teach-to-the-test».) En åpen, offentlig debatt om oppgavene blir derved vanskelig. Etter hvert er imidlertid mange oppgaver blitt tilgjengelige, og mange av disse har fått betydelig kritikk, også fra et faglig perspektiv (Henningsen, 2005; Sjøberg, 2007). Interesserte kan finne frigitte oppgaver på hjemmesidene til PISA i de ulike landene.

Oversettelse av oppgavene fra fransk og engelsk er åpenbart et viktig punkt. Her følger man et detaljert og strengt regelverk. Men verken poesi eller fagprosa kan oversettes «korrekt» ut fra oppsatte regler og prosedyrer. Selv mellom de tre skandinaviske land er det store forskjeller i oversettelse. Noen ganger ser vi til og med oppgaver som er substansielt forandret eller «forbedret» (Sjøberg, 2012). Margareta Serder (2014) går i detalj

på hvordan de svenske og danske oppgavene er ulikt oversatt og hvordan ulik ordbruk forstås og misforstås av elever. En mer omfattende språklig og komparativ analyse av oppgavene på tvers av ulike kulturer, både asiatiske og vestlige språk, ville ha vært interessant. Men kritisk forskning på PISA synes ikke å være noen prioritert forskningsoppgave.

Selv innen de fagene som faktisk er med i PISA, er det bare enkelte områder eller aspekter som er tatt med. For eksempel er naturfag et eksperimentelt fag, og forsøk, eksperimenter og feltarbeid er viktig. Ikke noe av dette testes i PISA, men er sentralt i mange lands læreplaner. Det viser seg for øvrig at PISA-skåre korrelerer *negativt* med elevens svar på om de foretar eksperimenter og forsøk og med at de selv utvikler og tester hypoteser (Kjærnsli mfl. 2007), noe som nettopp er en sentral del av en autentisk undervisning i naturfag. Slik finner vi det i norske læreplaner, og slik anbefales det også i sentrale policy-dokumenter (EU, 2007), som nå ligger til grunn for nær sagt alle forsknings- og utviklingsprosjekter som får EU-støtte. Nøkkelbegreper her er «Inquiry-Based Science Education», altså undersøkende arbeidsmåter. Hvis man fester lit til PISA, bør man i alle fall problematisere at man her har to helt motstridende anbefalinger.

Den negative sammenhengen mellom en undersøkende arbeidsmåte og PISA-skåre er kanskje ikke overraskende, i og med at PISA-testen er en ren papir-og-blyant-test. (Testen skal i 2015 bli elektronisk, men vil ikke bli praktisk og eksperimentell i fysisk forstand.) Hvis man skal forberede seg til slike tester, lønner det seg neppe å gjennomføre eksperimenter eller dra på feltarbeid. En slik negativ sammenheng finnes det også mellom PISA-skåre og bruk av IKT, informasjonsteknologi, noe som burde mane til en viss ettertanke. Norge bruker for øvrig ifølge PISA-data mest IKT i skolen av alle OECD-land, mens «PISA-vinner» Finland ligger nær bunnen.

Samleskåre og rangeringer får all oppmerksomhet
Internasjonalt er det rangeringen av land basert på gjennomsnittlig PISA-skåre som får den store oppmerksomheten. Denne rangeringen oppfattes som et slags verdensmesterskap for de ulike lands

skole. Det som oppfattes som svake nasjonale PISA-resultater, skaper oppstyr og «PISA-sjokk» i nesten alle land, men PISA sier som nevnt lite om årsak-virkning. Når land konkurrerer om å klatre på PISA-rangeringene, er det neppe dristig å anta at fag som ikke omfattes av testen, vil ha lett for å skyves til side som uviktige.

Panikken i de ulike landene fører til et krav og et behov for å forandre skolen. Politikere vil gjerne vise handlekraft, og de innfører forandringer, tiltak og store reformer for å rette opp situasjonen, helst så raskt som mulig. Dette åpner for kreativitet og fri fantasi, siden PISA ikke forteller noe om hva som kan eller bør gjøres. Det er interessant hvordan ulike regjeringer lanserer diametralt motsatte «forklaringer» på det de oppfatter som for svake resultater. Disiplin? Klassestørrelse? Hjemmelekse? Lærerutdanning? Læringsstrategier? Tilbakemeldinger? Klarere ledelse? Mer IKT? Tidlig innsats? Klarere kunnskapskrav? osv. Fantasien og kreativiteten blomstrer, men er stort sett helt uten forankring i PISA-data.

PISA-skåre presenteres av OECD som en indikator på landets framtidige økonomiske konkurranseevne, og det er utvilsomt dette som gir PISA en enorm internasjonal innflytelse. Men etter flere tiår med internasjonal testing (TIMSS, og etter hvert PISA) kan man nå undersøke om det finnes noen slik sammenheng. Flere studier viser nå at det for rike industriland *ikke* finnes noen positiv sammenheng mellom denne type testskåre og et lands økonomiske utvikling og konkurranseevne (Tienken, 2008). Da faller grunnlaget for panikken faktisk bort.

Den svenske professoren Ulf P. Lundgren var sentral i OECDs planlegging av PISA. Han hadde håpet at PISA-testen kunne gi grunnlag for viktige diskusjoner om kunnskap i en videre samfunnsmessig sammenheng. Men, konkluderer han: «Sällan har väl en förhoppning så grusats.» (Lundgren, 2010). Han konstaterer at PISA-resultatene presenteres med metaforer hentet fra avisenes sportssider og at det er stort sett samlet testskåre og rangeringer som får oppmerksomhet. PISA er blitt maktinstrument for politisk styring og kontroll av en kunnskap som vi ikke vet om vi behøver, hevder Lundgren (2010).

PISA brer sine vinger

PISA er i dag et av verdens mest omfattende og ressurskrevende programmer, en slags samfunnsvitenskapens svar på «Big Science» som NASA og CERN. Titusener av mennesker er involvert, og kostnadene er enorme. Prosjektet gir mange arbeidsplasser, og dette skaper både lojalitet og avhengighet. OECD har gjennom PISA tatt kontroll med skole og utdanning på en måte vi aldri har sett maken til. Skolesystemet i utallige land omformes i kjølvannet av PISA. Det norske Kunnskapsløftet og de nasjonale prøvene er direkte konsekvenser av PISA.

PISA utvider og utvikler sine opplegg stadig videre. Vi har allerede fått de første resultatene av PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies), også kalt «PISA for voksne». Og så har vi fått «PISA for schools», der skoledistrikter eller kommuner kan måle krefter med hverandre. Og vi har fått en egne «PISA for Development», der OECD lager standarder og legger premisser for utdanning i utviklingsland. FN-organisasjoner som UNESCO og UNICEF er spilt ut over sidelinjen. PISA/OECD har også innledet et nært samarbeid med Pearson Inc., verdens største kommersielle aktør når det gjelder tester og undervisningsprogrammer. De har 40 000 ansatte i over 80 land og leverer tester og undervisningsprogrammer for millioner av elever og studenter. Samarbeidet med OECD gir en enestående anledning til å utvide markedet.

Er så PISA en god test?

Tilbake til utgangspunktet: Er PISA en god test? Hvis man vurderer dette ut fra hva OECD hevder at PISA måler, slik denne artikkelen startet med, er svaret et klart *nei*. PISA kan slett ikke gi svar på de nesten altomfattende spørsmålene som de hevder å svare på, og PISA kan si lite eller ingen ting om årsaker, verken til høy eller lav skåre. Men PISA-data kan gi gode indikasjoner for hvordan ulikhet i prestasjoner på PISA-testen mellom skoler og sosioøkonomiske grupper utvikler seg over tid. PISAs faglige rammeverk kan også gi grunnlag for konstruktive debatter om skolens faglige innhold. Den enorme mengden PISA-data kan gi nyttig informasjon om mange sider ved skole og utdanning i alle de land som deltar.

En ting synes sikkert: PISA forsvinner ikke. PISA er kommet for å bli. PISA vil komme med stadig nye runder med data og rangeringer, i alle fall så lenge de utvalgte skolene aksepterer å bruke tiden på å delta. Men vi må gi PISA den plass programmet fortjener. Ikke som *sannheten* om skolen, men som én av mange kilder til informasjon og refleksjon om skole, kunnskap og samfunn. I en slik situasjon trengs det mer forskning også på hvilke konsekvenser PISA har for skolen og for utdanningspolitikken. Og det er all grunn til å være på vakt mot den alliansen man nå aner mellom OECD og kommersielle aktører på utdanningsområdet, verdens mest ekspansive marked.

LITTERATUR

- EU (2007). *Science Education Now: A renewed pedagogy for the future of Europe*. European Commission.
- HENNINGSSEN, I. (2005). PISA – et kritisk blik. *MONA. Matematik- og naturfagsdidaktik: tidsskrift for undervisere, forskere og formidlere*, 2005–1. 24–44.
- KJÆRNSLI, M., M.F.L. (2007). *Tid for tunge løft. Norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA 2006*. Universitetsforlaget.
- KREINER, S & CHRISTENSEN, K. B. BANG (2013). Analyses of Model Fit and Robustness. A New Look at the PISA Scaling Model Underlying Ranking of Countries According to Reading Literacy. *Psychometrika*, June 2013
- LUNDGREN, U.P. (2010). PISA. in Elstad, E. & K. Sivesind (Eds.) *PISA: Sannheten om skolen?* Universitetsforlaget
- OECD (2009). *PISA 2006 Technical Report* Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OECD (2013). *PISA 2012 Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy*, OECD Publishing.
- SERDER, M. OG JACOBSSON, A. (2014). «Why bother so incredibly much?» Student perspectives on PISA science assignments. *Cultural Studies of Science Education*.
- SJØBERG, S. (2007). PISA and «Real Life Challenges»: Mission Impossible? In Hopmann, S.T., Brinek, G. & Retzl, M. (Eds.) (2007) *PISA zufolge PISA – PISA According to PISA*, LIT Verlag.
- SJØBERG, S. (2012). PISA: politique, problèmes fondamentaux et résultats paradoxaux. *Recherches en Education* n014/2012.
- TIENKEN, C. (2008). «Rankings of International Achievement Test Performance and Economic Strength: Correlation or Conjecture?» *International Journal of Education Policy and Leadership* 3(4).



Svein Sjøberg er professor emeritus i naturfagenes didaktikk ved Universitetet i Oslo og gjesteprofessor ved flere andre universiteter. Han er fysiker og pedagog, og hans fagfelt er naturfag som allmenndannelse og etiske og samfunnsmessige sider ved skole og utdanning. Han har fått en rekke norske og internasjonale priser for sin forskning, formidling og engasjement i samfunnsdebatten. I de siste årene har han blitt stadig mer engasjert i internasjonal utdanningsdebatt og konsekvenser av internasjonale tester, spesielt OECDs PISA-prosjekt.



Læringskompetanse

– i PISA, i fagartikler og i norsk skole

■ AV ODD VALDERMO OG SVEIN-ERIK ANDREASSEN

Det er blitt hevdet, med bakgrunn i internasjonale komparative undersøkelser, at norske elever mangler læringsstrategier. Men realiteten er at vi fortsatt vet lite om selvregulert læring og hvordan man kan tilrettelegge for å fremme dette i de ulike fagene.

Dette er den siste av våre analyser av PISA og TIMSS sine kartlegginger om undervisning og læring¹. Våre to første analyser, om læringstrykk og lekser, viste at PISA og TIMSS gjorde få funn av praktisk verdi for skolen. Intensjonen med denne teksten er å vise at dette også gjelder for læringskompetanse, selv etter mange års forskning. Det kan ha å gjøre med forskningssjangeren (kun bruk av spørreskjema), eller med begreper som overlapper hverandre og forvirrer. Vi vil også fokusere på hvordan funn legges fram i media.

I kvalitetsutvalgets delinnstilling NOU 2002:10 kapittel 3.4.1 hevdes det at PISA-undersøkelsen har vist at norske elever «mangler læringsstrategier». Det har PISA neppe uttalt, men PISA har studert elevers bruk av læringsstrategier i forhold til læringsresultater.

Læringsstrategier har lenge vært tema for å bedre kvaliteten på elevers læringsarbeid.

Gjennom læringsplakatens tredje sirkelpunkt ligger det i dag sterkere føringer enn noen gang på skolen om å hjelpe elever med «å utvikle egne læringsstrategier ...». Begrepet læringsstrategi blir definert på ulike måter. Én definisjon er: kunnskaper om egne og andres måter å lære på i ulike kontekster, evne og vilje til å planlegge, bruke strategiene og kontrollere læringsresultater. Noen vil også ta med det å forstå hensikten med læringsmålet. Begrepet læringskompetanse uttrykker nivået for bruken av læringsstrategier.

Eksempler på begreper om læringskompetanse

Mange vil huske en stor, norsk TV-satsing på studieteknikk på 1970-tallet. Opplegget var avgjort til hjelp for noen, blant annet det å bruke tankekart i undervisning og læring. Skolene deltok mer tilfeldig og begrenset i dette arbeidet, som dabbet av etter hvert og døde ut ved årtusenskiftet, som

en dobbelttime i faget norsk på vgi. En svakhet med studieteknikk var mangel på integrering i fagundervisningen.

Nye begreper knyttet til læringskompetanse, med litt annet innhold, kom etter hvert på banen. Fra 1980-tallet var metakognisjon i fokus, som forståelse av og bevissthet rundt læringsprosessen. Metakognisjon ble vektlagt i noen land, men begrepet slo ikke rot i norsk skole. Fra ca. 1990 introduserte Ivar Bjørgen begrepet AFEL, ansvar for egen læring, som ifølge omtale på Elevorganisasjonens hjemmeside i 2012 var det begrepet i skolen som ble mest diskutert og fikk størst konsekvenser for skolereformene på 1990-tallet, men som ble mest misforstått. Omtalen synes treffende, for AFEL mobiliserte sterke krefter for ulike syn. Bjørgen ble utnevnt til æresmedlem av Elevorganisasjonen i 2007. Men motsetningene rundt AFEL kunne avgjort vært redusert om formuleringen hadde vært mindre ytterliggående. AFEL kunne i stedet ha blitt presentert som en visjon. Elever er forskjellige, men de får ofte lik forventning og behandling. Det ansvaret den enkelte kan ta, må tilpasses. Dessuten har læreren *alltid* hovedansvaret. Det må følgelig være deling og tilpasning av ansvar.

Krevende oppgaver i skolen frembringer etter hvert nye begreper i håp om å lykkes bedre. PISA har delvis valgt nye begreper i sin kartlegging av 15-åringers læringskompetanse. Det mest aktuelle for denne analysen er *selvregulert læring*, som omtales nedenfor.

Læringsstrategiske betegnelser i PISA

Læringsstrategier og endring av læringsvaner er krevende tema for både elever og lærere. Det er også et krevende tema for forskning, både i og utenfor klasserommet. Den norske hovedrapporten for PISA 2006 (s. 122) gir en klar bekreftelse på dette (2000/2003 sikter til tidligere PISA-rapporter):

Resultatene fra 2000 og 2003 ga kanskje flere spørsmål enn svar om bruk av læringsstrategier og prestasjoner.

PISA prøvde først å kartlegge læringsstrategier som såkalte kompetanser på tvers av fag, noe vi går mer inn på nedenfor. Fra 2003 ble betegnelsen selvregulert læring tatt i bruk. Begrepet selvregulert læring er fortsatt lite kjent både i norsk skole og lærerutdanning 10 år senere, og det er lite brukt i litteratur om pedagogikk. Også selvregulering kan ha ulike betydninger. Piaget brukte det om barns bestrebelser med å skape indre balanse i møte med sine omgivelser og mente evnen til slik selvregulering var medfødt og avhengig av modning.

I den norske hovedrapporten for PISA 2009 (s. 122) ble metakognitiv kompetanse tatt i bruk igjen om lese- og læringsstrategier:

Å ha metakognitiv kompetanse om strategibruk innebærer kunnskap og bevissthet om de prosesser som involverer overvåking, kontroll og regulering av egen tenkning (fra Flavell 1979).

Lesestrategier er en del av læringsstrategier. Metakognisjon fikk i løpet av 1990-tallet en videre betydning til også å omfatte læring i samarbeid med andre, men brukes som nevnt lite i norsk skole.

CCC- kompetanser på tvers av fag

PISA startet sine studier om læringsstrategier med å anta at de var felles for ulike fag, altså strategier på tvers av fag, eller såkalte CCC (Cross Curricular Competencies). Elevene ble på spørreskjema bedt om å velge mellom ulike påstander om CCC, som det å lære utenat (fra 2003 endret til ferdighetstrening), og om faglig utdyping og kontroll. I tillegg kommer påstander om motivasjon og selvoppfatning. Vi kan ikke gå i detalj på dette, men anbefaler PISA-rapportene fra 2000 (kapittel 11) og 2003 (kapittel 7). Det er spennende innhold i et tilgjengelig språk om man unngår å hefte seg for mye bort i de statistiske detaljene. Disse arbeidene og resultatene skulle fått mer plass i media, ikke minst for å vise hvor krevende skoleforskning kan være.

PISA finner noen sammenhenger mellom elevsvar om CCC og elevenes faglige resultater,

men de varierer mye etter om nivået er individ, skole eller land. Sammenligningene mellom land tyder spesielt på stor usikkerhet i resultatene. Spørsmålet om å lære utenat må dessuten ha forvirret mange, særlig i fag som matematikk. Som eksempel trekker vi fram at elevenes motivasjon synes å ha betydelig større innvirkning på læringsresultatene enn elevenes bruk av læringsstrategier, noe som kan være lette å overse.

Det er ikke urimelig å tro at læringsstrategier er felles for flere fag, eller at *noe* er felles, som at lesekompetanse er viktig i alle fag. Men mens leseforskningen har vist klare forskjeller mellom gutter og jenter med hensyn til lesekompetanse, skårer norske jenter og gutter ganske likt faglig ifølge PISA og TIMSS. Selv om lesekompetanse er viktig for all læring, må det altså være noe mer.

Are Turmo (2007), sentral PISA-forsker, mener at forskningen på læringsstrategier i PISA og særlig fokuset på CCC har vært for lite fagspesifikt. Han viser til forskning fra 2004 som «godt dokumenterer at elever kan ha ganske ulik motivasjon knyttet til forskjellige skolefag». Men *det* har da vært kjent lenge. PISA 2003 jobbet mer fagspesifikt med slike spørsmål, da med fokus på matematikk, og resultatene er derfor ikke sammenlignbare med PISA 2000. Begrepet ferdighetstrening er for øvrig mer meningsfullt for matematikk enn utenat læring.

Selvregulert læring i PISA

Turmo (ibid.) gir en «sammenfattende framstilling av hva de siste årenes internasjonale, komparative studier kan si oss om norske elevers selvregulerte læring». Turmo legger samme definisjon som PISA 2003 til grunn for selvregulert læring, og oppsummerer selv at definisjonen «kan sies å integrere læringsstrategier, motivasjon og selvoppfatning». I mange fagtekster brukes selvregulert læring, metakognisjon og AFEL om hverandre uten noen grenseoppgang. Turmo sier for eksempel i nevnte artikkel at

... selvregulert læring er spesielt viktig i en skole som legger stor vekt på ansvar for egen læring ...

Turmo (ibid. s. 69) påpeker at selvregulering er ...

... viktig for god læring, både i nåtid og framtid, i skole, ... Dette er godt dokumentert i forskningslitteraturen.

Vi antar at selvregulering her betyr selvregulert læring, og spør: Hvor finner man denne dokumentasjonen for norsk skole? Fra hvilke skoletrinn? For hvilke elevkategorier? I hvilke fagfelt? Turmo ser dette som «viktig» for elevenes ukeplaner, men hvorfor ikke da bruke AFEL i stedet for selvregulert læring? Bruk av ukeplaner trenger i seg selv et nærmere søkelys, noe vi tok opp i vår analyse av lekseforskning.

PISA finner ikke klare empiriske sammenhenger mellom selvregulert læring og faglige prestasjoner i de internasjonale studiene. Det heter (ibid. s. 70) at elever fra land med høy skår bruker lite læringsstrategier, og omvendt. Her kan det ha betydning at læringsstrategier som innarbeides hos elever, brukes mer ubevisst etter hvert. De forventede sammenhenger mangler særlig på elevnivå og landsnivå. Det er forståelig at PISA-forskere mente dette måtte bero på forskningsmetodiske feil. Beskrivelsen av arbeidet med å finne systemfeil er kanskje det mest spennende ved Turmo sin artikkel. Men det behøver ikke være feil: man kan oppnå gode læringsresultater med få læringsstrategier, noe dette eksempelet fra gymnaset for vel 50 år siden antyder:

På gymnaset gjaldt nulltoleranse da Odd Valdermo begynte der som nyutdannet formings-/allmennlærer først på 1960-tallet, på det som nå heter Kongsbakken vgs. En gutt hadde gjort noe galt og ble utvist for en uke. Å være utvist betydde å møte på skolen 10 minutter før skolestart for å få arbeidsoppgaver som skulle leveres 10 minutter etter skoletid, og da ble det utlevert nye oppgaver som skulle leveres neste morgen. Fredagen kom en herre iført dress og slips til skolen og ville snakke med rektor. Det fikk han. Han hadde bare ett ønske: at sønnen hans ble utvist en uke til, for så mye som han lærte den uken han var utvist, hadde han aldri tidligere lært på en måned. Ønsket ble ikke etterkommet.

Utvikling av læringskompetanse på ulike trinn

Med økende alder forventes eleven å modnes til å mestre andre og mer krevende læringsoppgaver. Imidlertid kan en ikke uten videre forvente samme modning med hensyn til læringsstrategier. Kanskje er det enklere å gjøre noe med dette på barnetrinnet, med stor faglig ro, høyere lærertett-
het og at lærerne har elevene i flere fag enn på ungdomstrinnet. Senere øker læretrykket med overfylte og oppstykkede læreplaner som resulterer i tett fagflimmer, samt tradisjoner med tester og prøver der eleven skal reproducere kunnskap. Dessuten er for mange lærere involvert per klasse til at noe lar seg gjennomføre i fellesskap. Dette blir enda mer krevende fra 10. trinn og i videregående skole der eksamenskrav trykker på. Det blir altså et paradoks at jo mer som skal læres, dess mindre tid blir det til arbeid med læringsstrategier, motivasjon, kontrollfunksjoner osv.

Egne erfaringer med FoU i videregående skole (Valdermo og Eilertsen 2002) var at de mest skoleflinke, etter en periode med motstand mot å endre (de lyktes jo med det de gjorde!), også var flinkere enn mange gutter. Bevisst arbeid med læringskompetanse kan øke forskjeller i skolen, noe man må ta høyde for. Det betyr ikke at man skal la det være. Men det er en *meget* stor utfordring å få elever som mislykkes i sitt læringsarbeid, til å øke sin læringskompetanse. De må se at det nytter etter kort tid, basert på enkle utfordringer.

Hva så?

Denne teksten har dreid seg om elevers læringskompetanse, som også har med undervisning og lærerens læringsbevissthet å gjøre. Det meste av teksten er knyttet til PISA sine undersøkelser, der det er gjennomført mye spennende forskning, dog med smalt metoderepertoar. PISA har hatt problemer med at sammenhenger mellom læringsstrategier og læringsresultater ikke er i tråd med forventninger. Weinstein og medforfattere (2012:49) oppsummerer slik:

Selv om mye spennende er skjedd på området læringsstrategier og selvregulert læring de senere år, bør det ikke underslås at utfordringene står i kø. For eksempel vet vi fortsatt forholdsvis lite om selvregulert læring på ulike fagområder, og om hvordan undervisning best kan tilrettelegges for å fremme strategisk og selvregulert læring i ulike fag.

Selvregulert læring er både filologisk og pedagogisk et overraskende valg på 2000-tallet: noe individet ordner opp i alene, en slags piagetisk personlig konstruktivist, eller den ene alene med sin metakognisjon (opprinnelig versjon). Det passer nok bedre på universitets- og høyskolenivå. Det er også et spørsmål om et så vidt begrep egner seg til forskning og formidling.

Furnes og Norman (2013) bruker det meste av sin artikkel om læringsstrategier og metakognisjon på metakognisjon, rettet mot praktisk undervisning. Et par steder berører de selvregulert læring, og der blir fremstillingen uklar. Fremstillinger om selvregulert læring virker teoretiske og mangler ofte konkrete resultater fra praksis. Forfatterne nevner ikke PISA-forskningen på dette området. Dette preger også andre «heldekkende» verk i pedagogikk for lærerutdanning. Selvregulert læring synes å få større plass i tekstene der en av forfatterne har forsket på dette.²

Det skrives i dag mange artikkelsamlinger innen pedagogiske fag. Et overraskende trekk ved denne produksjonen av fagartikler for en som har vært ute av gamet i 10 år, er at de samme forfatterne går igjen med samme tema i ulike bøker og tidsskrifter. Slik kan noe som er usikkert eller sågar misvisende, bli sannheter etter mange nok gjentakelser, det svenske kaller faktoider. Entusiastiske forskere kan utilsiktet produsere faktoider. Men *om* man hadde funnet sammenhenger mellom høy læringskompetanse og læringsresultater, gjenstår det *klart* vanskeligste for all skoleforskning: å lykkes med å få dette i bruk på aktuelt skolenivå, for *alle* elevkategorier.

Internasjonale, komparative studier er neppe veien å gå for videre kartlegging av elevers læringskompetanse og lærers rolle i dette. Det krever helt

andre forskningssjangre enn bare spørreskjema. Temaet læringsstrategier betyr krevende arbeid og oppfølging i skolehverdagen, og lærernes kompetanse er som regel variabel. En aksjon i klasserom vil kreve opplæring og oppfølging over lang tid. Problemet er ikke å få til endringer i klassen, men å forhindre tilbakefall etter noen tid eller på neste klasstrinn. Den nye kunnskapen må være situert, som det heter i dag, før den klarer seg på egen hånd. Og det kan ta flere år.

Weinstein og medforfattere har beskrevet den strategisk dyktige eleven og mener at en systematisk studie av slike elever kan bidra til undervisningsopplegg for å lære andre elever bedre strategier. Det er mulig, men kan også vise seg vanskelig: den naturlig strategiske eleven har skolegener, er vokst opp til skolekultur, har skolefokus og læringsforventninger hjemmefra og har kanskje vært mer stimulert for læring fra barnsben av. Til sammenligning vil det være begrenset hjelp i å gjøre videoopptak av en dyktig mattelærer for at andre skal kunne etterligne for å bli like gode.

En annen mulig vei er gjennom eksemplariske opplegg i lærerutdanningene der studentene får prøve ut tenkning rundt læringsatferd på seg selv før den tas i bruk på elevene. Da må dette gjennomføres i *all* undervisning i lærerutdanning, både i skolefag og i profesjonsfag, og prøves ut gjennom praksis. Å ta opp slike tema kun i profesjonsfag i lærerutdanning, er bortkastet fordi læringsarbeid i skolen foregår i skolefag.

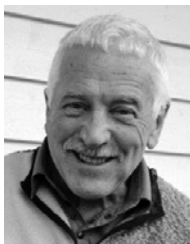
Men før alt annet er det viktig å kartlegge hva som har skjedd med læringsstrategiene i skolen etter innføringen av læringsplakaten i 2006. Har det skjedd så mye spennende som Weinstein hevder, eller har det mest vært mye spennende prat om læringsstrategier? Kanskje er NOU 2002:10 like aktuell i dag på dette området. Det er Utdanningsdirektoratet sitt ansvar å kartlegge dette i klasserommet.

NOTER

- 1 Nr 1, om læringstrykk, står i Utdanning nr. 9/2014, nr. 2, om lekser, står i Bedre skole nr. 2/2014 <<https://www.utdanningsforbundet.no/Fagtidsskrift/--Bedre-Skole/Arkiv/20131/>>
- 2 Se f.eks. Skaalvik og Skaalvik 2013: Skolen som læringsarena.

REFERANSER

- FURNES B., OG NORMAN, E.** (2013). Læringsstrategier og metakognisjon. I: Krumsvik R. og Säljö, R. (2013): Praktisk pedagogisk utdanning. En antologi. Fagbokforlaget.
- PISA-RAPPORTER** fins på <www.pisa.no>.
- VALDERMO, O. OG EILERTSEN, T.V.** (2002): En læringsbevisst skole. Høy-skoleforlaget.
- TURMO, A.** (2007): Norske skoleelevers selvregulerte læring <http://www.ssb.no/emner/04/sa_undanning/s90/kap-4.pdf>
- WEINSTEIN C. M.FL.** (2006). Læringsstrategier og selvregulert læring: teoretisk beskrivelse, kartlegging og undervisning, I: E. Elstad og A. Turmo (2006): *Læringsstrategier: søkelys på lærers praksis*. Universitetsforlaget.



Odd Valdermo har jobbet en generasjon som realfaglærer i videregående skole, mange år med lærerutdanning (PPU) i Tromsø og med aksjonsforskning på elevvurdering og læringsstrategier i vg1. Han er forfatter og medforfatter av diverse bøker i realfag og pedagogikk. For tiden er han emeritus ved UiT, Norges arktiske universitet.



Svein-Erik Andreassen er førstelektor ved ILP, UiT Norges arktiske universitet. Hans primære forskningsinteresse er analyse av læreplaner for og i grunnskole og videregående skole. Han forsker også på studenters samarbeid med praksislærere om aksjonslæringsprosjekter i lærerutdanningen.



FORSKNING PÅ TVERS AV GLENN OLE HELLEKJÆR

I denne spalten gir Bedre Skole smakebiter av prosjekter som foregår innenfor rammene av KiS (Kunnskap i skolen) ved Universitetet i Oslo. I KiS samarbeider forskere fra fem fakulteter om å bringe fram skolerelevant forskning. KiS har tre prioriterte områder: Realfag i utdanning, Språk i utdanning og Styring, ledelse og organisering av skolen. Glenn Ole Hellekjær er professor i engelsk fagdidaktikk ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo.

Et kritisk blikk på språklærerutdanningen

I en pilotundersøkelse undersøkte man gapet mellom engelsklæreres utdanning og virkeligheten de møter i klasserommet. Møtet med elevenes gode engelskferdigheter førte til at godt kvalifiserte lærere måtte oppdatere seg for å kunne bidra positivt til elevenes læring.

En god lærerutdanning skal forberede studentene til en fremtid som profesjonelle yrkesutøvere i en omskiftelig skolehverdag (Evans, 2008). Dette fordrer et studium hvor studentene får relevant faglig og fagdidaktisk kunnskap sammen med kunnskap om læring og om skolesystemet. Imidlertid er det en stadig tilbakevendende kritikk mot lærerutdanningen at nye lærere ikke opplever den teoretiske skoleringen de har vært gjennom, som relevant og tilpasset skolevirkeligheten de møter. Både for praktisk-pedagogisk utdanning (PPU) og fagstudiene i universitetenes lærerutdanninger blir det derfor viktig å stille spørsmål ved i hvor stor grad disse gir undervisningsrelevante fagdidaktiske og faglige kunnskaper. Innenfor fagstudiene i fremmedspråkfagene, inkludert engelsk, dreier dette seg også om en ekstra utfordring, å sørge for at fagutdanningen gir studentene gode nok praktiske språkferdigheter til å fungere som lærere og som språkmodeller (se f.eks. Hellekjær, 2001; Carrai, 2014). Slike språkferdigheter er avgjørende for om fremmedspråklærerne mestrer utfordringene i yrket.

Engelsk – et fag i forandring

Engelsk er i sterk forandring, som språk og som undervisningsfag. Det har blitt et verdensspråk, et

internasjonalt lingua franca hvor det etter hvert er flere som bruker det som andre- eller tredjespråk enn som førstespråk (Rindal, 2013; Jenkins et al, 2010). Engelsk har også styrket sin stilling som et uunnværlig redskap i næringslivet, i høyere utdanning, i forskning og på en rekke andre områder.

I den norske konteksten for undervisningsfaget engelsk utsettes elevene for en stadig mer omfattende språkpåvirkning via media og reisevirksomhet. Mange bruker engelsk daglig, og enkelte skoleelever velger til og med engelskuttale etter den identiteten de ønsker å stå frem med (Rindal, 2013). Den omfattende språklæringen som skjer utenfor skolen, fører til at mange elever utvikler ganske avanserte språkferdigheter, men som oftest i uformell, muntlig engelsk (Hellekjær, 2012a; Ibsen, 2004). For å fange opp denne utviklingen har jeg i en annen sammenheng hevdet at både undervisningen og innholdet i faget må endres. Utgangspunktet må være elevenes bedre språkkunnskaper, og undervisningen må legges opp slik at den utfordrer elevene med høyere krav til lesing, skriving og muntlige ferdigheter (Hellekjær (2012 a, b). Dette er også i tråd med Kunnskapsløftets sterke vektlegging av nettopp disse grunnleggende ferdighetene.

Jeg har tidligere (Hellekjær, 2001) kritisert

norsk engelsklærerutdanning for å legge for liten vekt på utvikling av studentenes muntlige og skriftlige ferdigheter. Jeg bygget dette blant annet på en doktoravhandling av Drew (1997), som viste klare mangler i hvordan engelsklærerstudenter ble undervist i skriving. Nesten 17 år senere viser imidlertid en helt ny studie av Lund (2014) at skriving fortsatt er et lite prioritert område i engelsklærerutdanningen. Dette gir en del av bakgrunnen for den pilotundersøkelsen jeg nevnte i innledningen, og for spørsmålene vi stilte i intervjuene.

Å undersøke nærmere om, og i hvor stor grad, det er et gap mellom utdanning og virkeligheten i klasserommet, var målet for vår pilotundersøkelse (Rødnes, Hellekjær & Thue Vold, 2014). Vi intervjuet fire nyutdannede lærere fra universitetenes lærerutdanninger i hvert av fagene norsk, engelsk og fremmedspråk (spansk, fransk, tysk). Vårt fokus var på lærernes *fagkunnskap*, i betydningen faglige og fagdidaktiske kunnskaper, samt *ferdigheter* i det aktuelle målspråket. Vi hadde følgende forskningsspørsmål:

- Hvordan opplever nye lærerne sin kompetanse for å undervise i henholdsvis norsk, engelsk og fremmedspråk?
- Hvilke områder av undervisningen opplever de som spesielt utfordrende?

Foto: © Photographree.eu/fotolia.com



Tabell 1. En oversikt over de fire engelskinformantenes fagbakgrunn, undervisningserfaring og ev. utenlandsopphold.

Informanter i engelskfaget (IE)	Omfang av studier i engelsk	Annen utdanning	Erfaring som lærer	Utenlandsopphold
IE1	Mastergrad	Spansk, 80 studiepoeng	2-3 år	2 år, mastergrad i Storbritannia
IE2	80 studiepoeng	(Mastergrad i litteraturvitenskap) og 80 studiepoeng i nordisk	1 år	1 år, engelskstudier i USA
IE3	60 studiepoeng	Første året	Første undervisningsår	Nei
IE4	Mastergrad	Nordisk, 80 studiepoeng Samfunnsfag, 60 studiepoeng	Første undervisningsår	1 år på high school i USA Praksisperioden (PPU) i USA

I det følgende fokuserer jeg på hva de fire engelskinformantene mente om engelsk-utdanningen og noen av utfordringene de møtte.

Metode og utvalg

For å komme i kontakt med lærere som kunne tenke seg å stille til intervju, rettet vi en forespørsel til ledelsen ved skoler i Oslo og Akershus. Blant de norsk- og engelsklærerne som meldte seg, intervjuet vi fire innenfor hvert fag.

Blant spørsmålene fra intervjuet med engelsklærerne vil jeg fokusere på følgende:

- hvor lærerne mente de hadde sine fagkunnskaper fra
- hvordan de vurderte sin faglige kompetanse på ulike undervisningsfaglige områder
- hva de anså som de største utfordringene i undervisningen

Det ble også stilt bakgrunnsspørsmål om utdanning og utenlandsopphold. I tabellen ovenfor (tabell 1) gir jeg en oversikt over de fire informantenes bakgrunn, undervisningserfaring og utenlandsopphold.

De fire informantene, tre kvinner og en mann, underviser alle i videregående skole. De har fra ett til tre års praksis, og de har sine

universitetsutdannelser fra Oslo, Trondheim og utlandet. Spesielt de tre som har lengre utenlandsopphold og utenlandsstudier i USA eller Storbritannia bak seg, kan forventes å ha gode ferdigheter i undervisningsspråkene sine, antakelig bedre enn mange andre nyutdannede engelsklærere. I det følgende er det viktig å ha i mente at denne pilotundersøkelsen omfatter kun fire informanter, og at studien skal følges opp av en langt mer omfattende spørreundersøkelse.

Hva engelsklærerne forteller

Trygge på det tradisjonelle

Engelskinformantene følte seg godt forberedt til å undervise i de mer tradisjonelle områdene i faget, som litteratur og tradisjonell setningsgrammatikk. Det samme sier tre av informantene om områdekunnskap, mens én er helt uenig på dette punktet. Det som trer frem som de klareste utfordringene for disse nye lærerne, er elevenes uventet gode engelskferdigheter, og hvordan dette utfordrer dem, spesielt i undervisningen av muntlige og skriftlige ferdigheter.

Elevenes språkferdigheter som utfordring

Informant 1 var den av respondentene som kanskje ga klareste uttrykk for at det første møtet med

elevenes gode engelskferdigheter nesten ble sjokk-artet. Det skinte klart igjennom at elevenes språklige nivå, i tillegg til at hun følte at 60 studiepoeng i engelsk var utilstrekkelig, bidro til at hun reiste til England for å ta en mastergrad i engelsk:

[N] år jeg hadde 60 studiepoeng og nok til å jobbe, så begynte jeg å jobbe, men fant ut at jeg hadde altfor lite engelskbakgrunn til å undervise på videregående og følte meg ikke komfortabel. Derfor reiste jeg til England i to år for å studere mer engelsk. (IE1)

I ett av spørsmålene angående utfordringene i undervisningen utdyper hun dette:

[D]e er på et ganske høyt nivå mange av elevene mine allerede [...] hva skal jeg gjøre for å få dem til å skrive enda bedre tekster? For mange av dem har nesten ikke grammatikkfeil, så det er veldig sann lite man kan konkret peke på som kan bli bedre og hvordan få dem videre fra der de er til et enda høyere nivå (IE1)

Dette utsagnet illustrerer en av de kanskje største utfordringene nye engelsklærere står overfor, den som gjelder skriveundervisningen. Mens skriveundervisningen tradisjonelt har dreid seg om tradisjonell setningsgrammatikk, må læreren nå hjelpe elevene til å produsere mer avanserte og situasjonstilpassede muntlige og skriftlige tekster. Dette krever igjen kunnskaper som ikke alltid har vært vektlagt i engelsklærerutdanningen. Alle fire informantene virker faktisk ganske bevisst på dette, og på hva det innebærer. Alle fire er også oppmerksomme på at elevene kan veldig mye engelsk og at utfordringen er å lære dem å situasjonstilpasse det, det vil si å tilpasse språkbruken til ulike kommunikasjonssituasjoner. Informant 4 utdyper dette noe og vektlegger behovet for å utfordre

elevenes hverdagsspråklige engelskkompetanse, både muntlig og skriftlig:

[D]erfor begynner jeg tidlig nå da og snakker med elevene om det å være formell i skrivemåten og så samme også litt på muntlige også, når vi har muntlige presentasjoner så prøver jeg å si ja er det noen annen måte du kunne sagt det på når de sier «stuff» og «things» hele tiden, altså prøve å «expand your vocabulary». Jeg sier også at det er viktig å tenke litt og kunne være litt mer formell [...] for mange er såpass sterke at de trenger utfordres litt akkurat i den stilen der [...] (IE4)

Med andre ord, alle fire informanter opplevde det som en utfordring å hjelpe elevene til å videreutvikle sine allerede gode muntlige og skriftlige ferdigheter. De er like klare på at det ikke dreier seg om rene språkfeil, men i å kunne produsere bedre, situasjonstilpassede muntlige og skriftlige tekster.

Behovet for bedre kunnskaper om tekstproduksjon

I løpet av intervjuene kommer det tydelig frem at alle informantene følte at deres engelsklærerutdanning ikke hadde forberedt dem tilstrekkelig på undervisningen i skriftlig tekstproduksjon. Noe uventet sa de mindre om muntlig tekstproduksjon. Det som var ganske slående, var at tre av informantene nevnte at de først og fremst hadde lært om skriveing andre steder, enten i praksis eller i andre fag enn engelsk. Mens informant 1 lærte det i løpet av sitt masterstudium i England, hadde informant 2 lært det i USA:

[I] USA fikk jeg [...] det mest anvendelige språkvitenskapsfaget i engelsk. Der tok jeg det masteremnet som het Advanced Grammar og det var langt mer praktisk orientert enn noen av de lingvistikkfagene jeg har hatt i engelsk tidligere, mer bruksorientert, mer på

korrekt språkbruk, hvordan få et metaspråk for å beskrive hvordan, og hva som er korrekt språkbruk (IE2)

Informant 3 hadde derimot lært om skriving som del av norskfaget, vel å merke i sin nordiske masteroppgave om skriving og skriveidaktikk:

[I den] har jeg hatt emner som har vært litt mer sånn kommunikativt rettet, litt bredere enn det der med grammatikken så der har jeg hatt emner som har vært retorikk, tekst, ja tekstkommunikasjon, tekststruktur, hvordan formidle et budskap. (IE3)

Videre poengterte begge informantene med norsk i fagkretsen at det var store likheter mellom undervisningen av engelsk og norsk, og at kunnskapene fra det ene faget lett lot seg overføre til det andre. Engelsklærerne forteller også (på samme måte som norsklærerne) at skriftlig tekstproduksjon og vurdering av skriftlige tekster er en stadig utfordring som de samarbeider med kollegene om, og de forteller også at de har hatt lokale kurs om dette.

Diskusjon

Man skal selvsagt være svært forsiktig med å trekke slutninger på grunnlag av utsagn fra kun fire informanter, selv så entydige som disse fire er. Men det er god grunn til å tro at mange andre lærere, erfarne så vel som nyutdannede, vil kjenne seg igjen i det de fire informantene forteller om utfordringene de møtte som nyutdannede engelsklærere. Én faktor er språket. Som påhører når PPU-studenter skal ha sin praktiske lærereksamen i klasserommet, har jeg gang etter gang merket meg hvor viktig det er at kandidatene har et høyest mulig språklig nivå i engelsk. Ellers vil de ganske enkelt ikke kunne fungere i klasser hvor mange av elevene kan være imponerende dyktige. Jeg har

også gjentatte ganger merket meg at studenter med studieopphold fra engelskspråklige land, slik som tre av engelskinformantene i denne studien, har en enorm fordel gjennom større språklig fleksibilitet og trygghet.

Videre vil selv en rask gjennomgang av modulene som engelskstudenter tilbys i sine universitetsutdanninger, vise at en innføring i hva som kjennetegner muntlige og skriftlige tekster, ikke er en obligatorisk del av studiene, men noe de selv må velge på toppen av de obligatoriske 60 studiepoengene i grunnstudiet – tidligere kalt et grunnfag. En mulig innvending om at dette er en mangel kun ved universitetenes engelskutdanninger, tilbakevises ganske klart av Lund (2014). Hennes studie av skriveundervisningen i engelsklærerutdanningene ved høyskolene tyder på at også disse har en jobb å gjøre, og at lite har skjedd siden Drews studie fra 1997.

På dette grunnlaget vil jeg driste meg til å forskuttere hva jeg mener vil være blant de viktigste implikasjonene av denne studien, implikasjoner som langt på vei gjenspeiler det jeg nevnte for en god del år siden i Hellekjær (2001).

1. En engelskstudent bør som del av sin utdanning være bevisst på å velge en eller flere moduler om tekster og tekstproduksjon, muntlig og skriftlig.
2. En engelskstudent bør legge vekt på å få et studieopphold eller et annet relevant opphold i et engelskspråklig land.
3. Fagutdanningene i engelsk på universiteter og høyskoler bør legge sterk vekt på å utvikle studentenes praktiske språkferdigheter i engelsk.
4. Fagutdanningene i engelsk på universiteter og høyskoler bør prioritere undervisningen i tekster og tekstgrammatikk høyt i grunnstudiet på 60 studiepoeng, selv om dette går på

bekostning av andre emner. Selvsagt bør de tilby slike moduler også på høyere nivå.

5. PPU må legge større vekt på å gi lærerstudentene i engelsk (og norsk) en grundig innføring i undervisning av muntlig og skriftlig tekstproduksjon, samt i vurdering av muntlige og skriftlige tekster.

Når dette er sagt, er det like viktig å få frem at lærerutdanningen alene ikke kan forberede de nye lærerne på alle aspekter ved undervisningsarbeidet. Derfor må lærere fortsette å lære også mens de er i arbeid, noe som også innebærer at skolene har et ansvar i profesjonaliseringen av lærerne (Fantilli & McDougall, 2009; Helstad, 2013; Mejrink et al., 2009). I vårt materiale forteller for eksempel de nyutdannede lærerne, også de i norsk og fremmedspråk, om betydningen av samarbeid med kollegaer om vurdering av elevprodukter. Selv om lærerutdanningen kan gi studentene noe erfaring med og kunnskap om vurdering av elevprodukter, så er det ikke tilstrekkelig. Veiledning og vurdering er en kompetanse som i særlig grad er kontekstuell (se f.eks. Faez & Valeo, 2012), og som må videreutvikles gjennom yrkespraksis.

Til slutt vil jeg argumentere for at lærerutdanningsinstitusjoner til enhver tid bør utvikle og kvalitetssikre sine utdanninger, ikke minst språkutdanninger, på grunnlag av empiriske undersøkelser av hva lærere faktisk trenger av kunnskaper og ferdigheter. Slike undersøkelser er kjent som behovsanalyser (se for eksempel Brown, 2009; Hellekjær, 2001; Long, 2005). Vi håper at denne studien og vår oppfølgende behovsanalyse vil kunne bidra til en slik utvikling.

LITTERATUR

- BROWN, J.D. (2009). Foreign and Second Language Needs Analysis. I: M.H. Long & C. Doughty (Eds.), *The Handbook of language teaching* (s. 269-293). Chichester: Wiley-Blackwell.
- CARRAI, D. (2014). *Fremmedspråk på ungdomstrinnet. En analyse av motivasjon og andre faktorer involvert i elevenes fagvalg og tilfredshet med faget* (PhD-avhandling). Oslo: Universitetet i Oslo.
- DREW, I. (1997). *Future Teachers of English: A Study of Competence in The Teaching of Writing*. Kristiansand: Høyskoleforlaget/Norwegian Academic Press.
- EVANS, L. (2008). Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 20-38.
- FAEZ, F. & VALEO, A. (2012). TESOL Teacher Education: Novice Teachers' Perceptions of Their Preparedness and Efficacy in the Classroom. *TESOL QUARTERLY* 46(3), 450-471.
- FANTILLI, R.D. & MCDUGALL, D.E. (2009): A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 814-825.
- HELLEKJÆR, G.O. (2001). Proficiency Skills for Future English Teachers and other Professionals. I E. Elstad (Red.), *Fagdiaktikkens identitet og utfordringer* (s. 185-202). Oslo: Unipub.
- HELLEKJÆR, G.O. (2012a). Engelsk programfag-to års undervisning uten å bli bedre lesere. *Bedre skole* 3, 23-29.
- HELLEKJÆR, G.O. (2012b). Fra Reform 94 til Kunnskapsløftet: en sammenligning av leseferdigheter på engelsk blant avgangselever i den videregående skolen i 2002 og 2011. I: T.N. Hopfenbeck, M. Kjærnsli & R.V. Olsen (red.), *Kvalitet i norsk skole* (s. 153-171). Oslo: Universitetsforlaget.
- HELSTAD, K. (2013). *Kunnskapsutvikling blant lærere i videregående skole. En studie av et skoleutviklingsprosjekt om skriving i og på tvers av fag* (Ph.D-avhandling). Oslo: Universitetet i Oslo.
- IBSEN, E.B. (2004). *Engelsk i Europa - 2002* (Vol. 2). Institutt for lærerutdanning og skoleforskning: Universitetet i Oslo. Lastet ned 09.08.13 fra <<http://www.uv.uio.no/ils/forskning/publikasjoner/acta/acta-oslo/ADo402ma.pdf>>
- JENKINS, J., COGO, A., & DEWEY, M. (2011). Review of developments in research into English as a lingua franca. *Language Teaching*, 44(3), 281-315.
- LUND, R. (2014). Writing in EFL teachers' education. *Acta Didactica Norge*, 8(1), 1-18.
- MEIRINK, J.A., MEIJER, P.C., & VERLOOP, N. (2009). How do teachers learn in the workplace? An examination of teacher learning activities. *European Journal of Teacher Education*, 32(3), 209-224.
- RINDAL, U. (2013). *Meaning in English: L2 attitudes, choices and pronunciation in Norway* (PhD-avhandling). Oslo: Universitetet i Oslo.



Utvist fra skolen i tre dager

– når volden blir straffet istedenfor å bli forstått

■ AV CHRISTINA OLSEN

Foto: © Paolese/fotolia.com

Lærere trenger kunnskap og kompetanse for å stå i situasjoner der elever tar i bruk vold. Det å bare straffe den er ikke hensiktsmessig, vi må lære å interessere oss mer for å forstå den. Lærerstudenter får i dag ingen spesiell opplæring i hvordan forstå og håndtere vold.

En elev ved en ungdomsskole slo lærer, slik at hun måtte til sykehus for behandling. Flere medelever var vitne til det som skjedde. Eleven ble bortvist fra skolen, og neste dag ble det fattet vedtak om utvisning i tre dager.¹

Slike hendelser er ikke uvanlige i skolen. Flere elever blir betegnet som voldelige og farlige, og skolene hevder seg ofte maktesløse i møte med disse elevene.

Professor i psykologi Willy-Tore Mørch uttalte i Aftenposten (Skogstrøm, 2014) at det bare er skolen alene som kan løse atferdsproblemene i skolen, og de har seg selv å takke når de ikke gjennomfører programmer som stopper vold. Mørch sier videre at flere lærere møter atferdsproblemene på en uhensiktsmessig måte, noe som resulterer i at den negative atferden blir forsterket.

Forskning viser at aggressiv atferd og vold er et omfattende problem i norske skoler og at volden blir stadig mer brutal, det blir derfor viktig at skole og andre får nødvendig kompetanse til å forstå barnets aggresjon (Lillevik og Øien, 2012). Aggresjon har til hensikt å skade og er nært knyttet opp mot vold; i verste fall kan den lede til vold (Isdal, 2000). De fleste lærere vil møte elever med utfordrende atferd, og alle lærere må derfor være rustet for å håndtere dette (Ogden, 2008).

Hva menes med vold og hvem definerer den?

Vold er definert på mange måter, men ifølge Isdal (2000) vil en handling som krenker, skader eller skremmer være vold, sett fra offerets side. Dette innebærer at offerets opplevelse av en handling er avgjørende for om det blir definert som vold

eller ikke. Samfunnets definisjon på vold er knyttet opp til de til enhver tid gjeldende lover og regler, der straff er den mest brukte reaksjon mot utøver. Dette har også vært med på å prege skolens måte å håndtere vold på.

Hva som er voldsproblematikk og hva som betegnes som vold, er definert ulikt fra skole til skole og fra lærer til lærer. Vi vet at volden kan komme til uttrykk på mange måter (Lillevik og Øien, 2012), og som skole bør vi ha en klar formening om hva vold er og hvordan hjelpe og forstå elever med voldelig atferd. I møte med barn med ulike forutsetninger er det vanskelig å ha én mal for hvordan håndtere voldelig atferd. Det vi vet, er at om en klarer å snu barnet før et aggresjonsutbrudd, har man redusert risikoen for nye episoder og i tillegg avverget situasjoner som kan være svært ødeleggende for eleven og miljøet rundt (Isdal, Natvig Andreassen og Thilesen, 2003). Vold er noe som berører og angår oss enten vi er offer, utøver eller observatør. Måten vi forholder oss til volden på, vil være forskjellig, men som hjelpere i skolen bør vi være forpliktet til å møte denne problematikken med forståelse og kompetanse.

Når volden blir straffet istedenfor forstått

Vold er blitt et samfunnsproblem som øker i omfang og som i større eller mindre grad er blitt en del av vår hverdag. Redsel og avsky mot vold er en del av vår natur, og det er normalt at dette er noe omgivelsene ønsker å beskytte seg mot. Det er derfor naturlig for oss å reagere med sinne, avvisning og straff når vold oppstår (Bengtson, Steinsvåg og Terland, 2004).

Fra en samtale med en lærer: *Skolen mangler ressurser og eleven må ofte tilbringe tid på rektors kontor eller et annet rom. Vi føler at vi bare oppbevarer gutten og teller ned dagene han har igjen i skoleverket. Da kan andre få ansvaret, men da er det etter min mening altfor sent.*

Handlingsplan mot vold i nære relasjoner (Justis- og beredskapsdepartementet, 2013) poengterer hvor viktig det er at offeret blir ivaretatt, men viser samtidig til at også utøver trenger riktig hjelp. Flere av de handlingsplanene mot vold i skolen som finnes i dag mangler denne forståelsen. Handlingsplanen til høyre er hentet fra en tilfeldig skole (figur 1).

Handlingsplan mot vold

OPPFØLGING AV VOLDSUTSATT - ELEV/ANSATT.

1. Den som utsettes for vold bør undersøkes av lege. Senskader kan oppstå. Vedkommende skal ha tilbud om følge av voksen; verneombud, tillitsvalgt eller annen voksen. Elever skal alltid ha med voksne.
2. Vedkommende bør følges hjem, og skolen må forsikre seg om at vedkommende har noen å være sammen med resten av dagen.
3. Voldsutsatt skal følges godt opp i perioden etter voldsutøvelsen (dette gjelder også i tilfeller hvor noen har mottatt trusler om vold). Det er viktig at skolen – og spesielt skoleledelsen – er oppmerksom og ikke overlater vedkommende til seg selv den første tiden.
4. Tiltak som bør vurderes er å ha med en ekstra voksen person de første dagene, opprette en fast støttegruppe til fast veiledning/samtale den første tiden, samt gjøre endringer i timeplan/gruppesammensetning slik at problemet unngås.
5. Å gjøre endringer som å fjerne den voldsutsatte – og ikke voldsutøveren – fra klassen/ gruppa kan oppleves som en seier for sistnevnte. Dette kan være svært uheldig.

OPPFØLGING AV VOLDSUTØVER

1. Når voldsutøver er elev, skal denne ikke tilbake til klassen resten av dagen. Vedkommende tas hånd om av to voksne; den ene holder øye med eleven, mens den andre tar kontakt med nødvendige instanser.
2. Hjemmet skal varsles, og foresatte henter eleven.
3. I de tilfeller der foresatte ikke er tilgjengelige, må eleven tilbringe resten av dagen utenom klassen (to voksne må være i nærheten av eleven til eleven er hentet/skoledagen er slutt).
4. Det er viktig å understreke at det er skoleledelsen som er ansvarlig for disse tiltakene.

Figur 1
Et typisk eksempel på en handlingsplan mot vold fra en norsk skole.

Dette er et eksempel på en handlingsplan som bygger på at straff i form av utvisning og isolasjon skal hindre nye voldsepisoder. Denne står i kontrast til forskning som viser til at man må interessere seg mer for å forstå hva som ligger bak volden. De som utøver vold, er ofte alene, ulykkelige og ensomme (Isdal, Natvig Andreassen og Thilesen, 2003). Bruk av isolasjon og utestengning vil kunne forsterke dette. Bruken av utvisning og isolasjon kan oppfattes som et tegn på at pedagogene har gitt opp. Det blir for stort fokus på straffereaksjonene i motsetning til å bruke kunnskap og kompetanse til å lage alternative reaksjoner på vold. En handlingsplan bør ivareta både utøver, den utsatte og observatører, og være en fremtidsplan der målet er å skape atferdsendring for dermed å kunne hindre nye episoder.

Å forstå volden

Å være vitne til barn og unge som utøver vold, er å være vitne til mennesker som ikke har det godt. Det kommer også fram gjennom forskning at mennesker som utfører alvorlig voldskriminalitet, ofte har en bakgrunn med antisosial og aggressiv atferd i barneårene (Rasmussen, 2011). Aggresjon er i hovedtrekk en adferd som kommer ved at barnet ikke oppnår sine ønsker. I møte med sine egne frustrasjoner fyrer barnet seg opp og tar det videre i form av negative handlinger. Denne typen aggresjon kan komme av at barn har fått dårlige erfaringer med å håndtere vanskelige situasjoner. Traumatiske opplevelser, tilknytningsproblemer og mangel på gode og varme relasjoner vil forsterke utviklingen av aggresjon. Aggresjon kan også komme av at barnet har svake skoleprestasjoner, lite sosial kompetanse, opplever utestengelse eller sliter med konsentrasjon. Denne typen problematferd starter ofte ganske tidlig hos barn, men i mange tilfeller blir det ikke gjort noe med den før i ungdomstiden. Det er da en fare for at de negative handlingene har fått utviklet seg og etablert seg som barnets handlingsmønster. I verste fall vil det da kunne være vanskelig å endre (Fandrem og Roland, 2013).

Følgende sitat er hentet fra boken *Ungdom bak volden*:

Vi tenker oss en klassesituasjon hvor en jente sitter ved pulten sin og gråter, og av den grunn ikke klarer å følge med på hva læreren sier. Det er lett å tenke seg at læreren og medelevene i denne situasjonen vil lure på hva som er galt, og vise vilje til å trøste og forstå. Så tenker vi oss en klasseromssituasjon der en gutt slår med et balltre på pulten sin. Læreren roper «Hva er det du gjør!» og fortsetter bort til han. Gutten blir fulgt ut av klasserommet og inn til rektor, der han blir utvist resten av dagen. Ønsket om å trøste og forstå er ikke det samme [...] (Bengtson, Steinsvåg og Terland, 2004:94).

Avmakt og frustrasjon kan være resultat av flere ting, for eksempel mangel på kontroll, løsningsmuligheter, innflytelse, beskyttelse, trygghet og det å bli sett og hørt. Hvordan, og i hvilken grad vi opplever denne avmaktsfølelsen, må ses i sammenheng med hvor den oppstår og hvordan vi er i stand til å håndtere denne følelsen (Isdal, 2000). For barn og unge kan følelser være vanskelige, og de trenger veiledning fra voksne på hvordan håndtere dem. Elever som kommer i situasjoner der de mister kontrollen over situasjonen eller sine følelser, kan ende opp med utagering og vold dersom de har få erfaringsmessige handlingsalternativer. Da blir ofte utagering og vold en erstatting for avmaktsfølelsen (Isdal, Natvig Andreassen og Thilesen, 2003). I denne sammenheng blir skolen en viktig samarbeidspartner for de foresatte for å lære å gi barn gode handlingsalternativer istedenfor utagering og vold.

Sosial kompetanse som ressurs

Pedagogen mente at de hadde prøvd alt og fortalte: *Nå sitter gutten alene i hjørnet, sammen med en assistent. Rundt han er det plassert bord og stoler slik at vi er på den sikre siden. Han kan ikke være med andre. I friminuttene har han et eget rom han kan være på.*

Et relevant spørsmål i denne sammenheng er om elever med voldelig atferd har nok sosial kompetanse og i hvilken grad skolen tar denne kompetansen på alvor. Skolen er en læringsarena

som plikter å gi alle barn opplæring, men ikke bare skolefaglig. Opplæringen skal også gi eleven sosiale ferdigheter som samarbeid, selvkontroll, ansvar og empati for andre. Min erfaring er at barn med aggressiv atferd har få eller ingen venner, de er ofte alene.

En annen lærer sa dette om sin elev: *Eleven har vanskeligheter med å samhandle med andre elever og sitter med mange negative erfaringer knyttet opp mot dette. Han virker engstelig og redd.*

Aggresjon kan utvikles hos barn på bakgrunn av lav sosial kompetanse og utestengning. I situasjoner med elever som kanskje egentlig er engstelige og redde, er det viktig å huske at redselen kan forårsake aggressivitet (Isdal, Natvig Andreassen og Thilesen, 2003). Barn med store atferdsvansker blir ofte isolert i skolen. Vi setter dem på rom med én-til-én-undervisning og skaper «god undervisning» fordi vi trekker barnet bort fra de vanskelige arenaene, som for de fleste er å være sammen med andre barn. Felles for barn med problematferd er at de har utfordringer med å få seg venner, de har ikke lært seg samspillkoden (Ogden, 2001).

Sosial kompetanse skal bidra til at barn og unge skal være bedre rustet for å møte motgang, de skal gjennom samspill med jevnaldrende og voksne lære seg gode handlingsmønstre og strategier. Utdanningsdirektoratet har kommet med et veiledningsdokument (2003) til skolene om utvikling av sosial kompetanse, der det blant annet står at sosial kompetanse bør ses på som en ressurs for å håndtere stress og motgang og derfor kunne fungere som en vaksinasjonsfaktor mot rusmisbruk og problematferd. Ved å øke elevenes sosiale kompetanse vil det være mulig at vi skaper et miljø som unngår å bruke vold og utagering som løsning på problemer (Ogden, 2008).

Med bakgrunn i den forskningen og kompetansen de ulike fagmiljøer i dag har på vold, ser vi hvor viktig det er med kunnskap og forståelse for å kunne hjelpe barn og unge med voldelig atferd. Dette for å unngå at problematikken vil følge dem videre i livet. God forebygging og tidlig innsats sparer samfunnet for store menneskelige og økonomiske kostnader og er en investering i framtiden (Justis- og beredskapsdepartementet, 2013). Kunnskap og forståelse om vold er derfor grunnleggende for at de som jobber med denne

typen problematikk skal kunne møte disse elevene på en trygg, kompetent og mer hensiktsmessig måte. Jeg mener derfor det blir viktig at lærerutdanningen, i tillegg til skolene, vektlegger dette i større grad enn det gjøres i dag. Lærere har valgt å være der og har sammen med skolen et ansvar og ikke minst mulighet til å gjøre en forskjell.

NOTER

- ¹ Kursiverte sitater er hentet fra artikkelforfatterens egne erfaringer og samtaler med kollegaer og andre lærere.

LITTERATUR

- SKOGSTRØM, L. (2014). Psykologiprofessor: – Lærerne må selv lære å takle atferdsproblemer. *Dagbladet*, 1. januar. Lastet ned 10.april.2014. <<http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/Psykologiprofessor---Larerne-ma-lare-a-takle-adferdsproblemer-7445986.html>>
- BENGSON, M. OG STEINSVÅG, P.Ø. OG TERLAND, H. (2004). *Ungdom bak volden. Forståelse og behandling av ungdom med volds- og aggresjonsproblemer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- FANDREM, H. OG ROLAND, P. (2013). De utfordrende barna-handlingskompetent. I: Fandrem, H. og Fuglestad, O.L. (Red): *Barn i utfordringer. Systemtenkning og tidlig innsats i pedagogisk arbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- ISDAL, P. (2000). *Meningen med volden*. Oslo: Kommuneforlaget AS. Isdal, P. og Natvig Andreassen, S.M. og Thilesen, R. (2003). *Vold i skolen*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- JUSTIS- OG BEREDSKAPSDEPARTEMENTET (2013). Et liv uten vold. Handlingsplan mot vold i nære relasjoner, 2014–2017. Lastet ned 05.mai.2014. <http://www.regjeringen.no/nb/dep/jd/dok/rapporter_planer/planer/2013/et-liv-uten-vold.html?id=733697>
- LILLEVIK, OLE GREGER. OG ØIEN, LISA. (2010). Kvaliteter hos hjelperen som bidrar til å forebygge trusler og vold fra klienter. *Nordisk tidsskrift for helseforskning*, nr. 2-2010, 6 årgang.
- LILLEVIK, O.G OG ØIEN, L. (2012). *Tiltak mot vold og aggresjon i skolen*. PED-LEX Norsk skoleinformasjon.
- OGDEN, T. (2008). *Sosial kompetanse sentralt i endringsarbeid med barn og unge*. <<http://www.ogden.no/filer/spor.pdf>>
- OGDEN, T. (2001) *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- RASMUSSEN, K. (2011). Når volden ikke er aggressiv. *Psykologisk Tidsskrift*, nr. 2.
- UTDANNINGSDIREKTORATET (2003) Utvikling av sosial kompetanse, veileder for skolen. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Revidert utgave. Høgskolen i Finnmark. Lastet ned 03.mai.2014. <http://www.udir.no/PageFiles/35221/Veil_Sos_kompetanse.pdf>



Christina Olsen er utdannet lærer og arbeider ved SMI-skolen (Sosial medisinsk institusjon skole) ved barne- og ungdomspsykiatrisk avdeling i Tromsø. Artikkelen er skrevet i tilknytning til deltidsstudiet vold i nære relasjoner og aggresjonsproblematikk ved Høgskolen i Narvik.



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

Å forhindre mobbing er et lederansvar

I Norge har politikerne bestemt at vi skal ha nulltoleranse for mobbing i skolen, og det er bred oppslutning om et manifest mot mobbing. Likevel viser tall fra Elevundersøkelsen i 2013 at så mange som 60.000 norske barn og unge rapporterte at de mobbes daglig eller ukentlig. Bare 11 prosent av disse elevene sier at skolen har gjort mye for å hjelpe dem. Når det gjelder mobbing ser det altså ut til å være sprik mellom idealer og realiteter.

I høst har det vært mange saker i media om elever som har blitt mobbet på skolen. I Dagbladets lørdagsmagasin 20. september¹ kan vi lese historiene til Kristian (26) og Robert (25) som har vunnet frem i hver sin rettsak mot kommunene de bor i. I Aftenposten 4. oktober handler det om Villemo (14), som har fått støtte fra Fylkesmannen i at skolen ikke gjorde nok for å stoppe mobbingen som hun ble utsatt for². Spørsmålet man sitter igjen med etter å ha lest slike oppslag er: Må virkelig elever gå rettens vei for å få forståelse for at de blir mobbet eller trakassert på skolen?

I forordet til Manifest mot mobbing 2011–2014 står det: «Alle barn og unge har rett til et oppvekst- og læringsmiljø uten mobbing. FNs Barnekonvensjon slår fast at barn og unge har rett til utvikling, medvirkning, ikke-diskriminering, omsorg, beskyttelse og selvrealisering. Mobbing svekker disse rettighetene». I

sakene om Kristian og Robert har begge guttene opplevd å bli brent – den ene fikk satt fyr på håret sitt, den andre ble brent med sigaretter. De fikk juling både på skolen og utenfor skolen. For enkelte barn og unge er det med andre ord vanskelig å kjenne igjen de politiske visjonene i den hverdagen de opplever.

Hva er mobbing?

En vanlig definisjon på mobbing i skolen er: «en elev blir mobbet når han eller hun gjentatte ganger og over tid utsettes for negative handlinger utført av en eller flere andre elever» (Olweus 1993). Det er snakk om overlagte handlinger som har til hensikt å volde skade, og dessuten preges slike situasjoner av skjeve maktforhold.

Hva mobbing er, hvordan det skal forstås og hvilke reaksjonsformer mobbing bør møtes med, har forandret seg over tid (Koo 2007). Mens det på 1970- og 80-tallet først og fremst var observerbar, fysisk negativ

oppførsel som ble kalt mobbing, betrakter vi nå også mer subtile og fordekte former for plaging av andre som mobbing. Med utviklingen av ny teknologi og sosiale medier kan mobbing videreføres i elevenes privatliv, hjem og fritid gjennom helt eller delvis lukkede kanaler. Forskerne mener at digital mobbing hovedsakelig retter seg mot elever som allerede mobbes på skolen. Det vil si at med sosiale medier får disse elevene en atskillig vanskeligere hverdag.

Forskning viser at det kan være forskjell på hva de voksne i skolen oppfatter som mobbing og hva elevene betrakter som mobbing. Særlig vanskelig kan dette bli når en elev opplever seg mobbet og de voksne i skolen avviser eller bagatelliserer dette med uttrykk som «vil du være med på leken, får du også tåle steken» (Ommundsen 2005).

Det er forskjell på hvordan de som observerer mobbesituasjoner oppfatter det som skjer og hvordan de som

har vært involvert i situasjonene forteller om de samme hendelsene. Observatører «ser» ikke alt det som den som er i situasjonen opplever. Det kan skyldes at mobbing er gjentakende handlinger. De som blir mobbet, har erfaringer å bygge på som gir dem en anelse om hva som kan komme til å skje og kan tolke trusler både i øyekast, mimikk og kroppsspråk – noe det er vanskelig for en observatør å få med seg.

Djupedal-utvalget

Et regjeringsoppnevnt utvalg som ledes av fylkesmann Øystein Djupedal, skal før påske 2015 levere en NOU om psykososialt skolemiljø. Ifølge sitt mandat skal utvalget vurdere de samlede virkemidlene skolen har for å skape et godt psykososialt skolemiljø, motvirke og håndtere mobbing og andre uønskede hendelser.

På oppdrag fra Djupedal-utvalget har Kunnskapssenter for utdanning skrevet forskningsoppsummeringen *Forhold ved skolen med betydning for mobbing* (Lillejord m.fl. 2014). Forskningen som er gjennomgått og analysert, viser at den beste fremgangsmåten for å forhindre at mobbing og uønsket elevatferd oppstår er en bredt anlagt, forebyggende innsats for godt skolemiljø.

En viktig del av det forebyggende arbeidet er at man reagerer øyeblikkelig når det blir rapportert om mobbing og ikke lar slik atferd få utvikle seg. Ledelsen ved den enkelte skole må sørge for at det arbeides systematisk og langsiktig – både med holdninger og handlinger. Fem dimensjoner ved skolemiljøet er viktigere enn andre: at elevene opplever trygghet, at det er gode relasjoner mellom elever og lærere, at undervisning og læring er positive og produktive praksiser, at de institusjonelle omgivelsene er gode og

at skolene arbeider systematisk med skoleutvikling. Flere forskere påpeker at fordi elevene har fått komme for lite til orde, har vi for lite kunnskap om de relasjonelle og dynamiske sidene ved mobbing.

Noen forskere mener at skolene bør utvide perspektivet når de undersøker hva som får elevene til å føle seg innenfor eller utenfor i skolesammenheng. Selv om norske elever skårer høyt på statistikken over trivsel på skolen, er det mange barn og unge som rapporterer at de *ikke* trives på skolen. Det kan også være noen elever som krysser av for at de trives på skolen, men som samtidig ikke føler seg helt inkludert i skolens aktiviteter. De kan for eksempel ha vokst opp med andre holdninger både til kunnskap

og læring enn den de møter i skolen. Eller de kan oppleve at ting de synes er viktige, betraktes som uviktige av lærerne. Den kunnskapen skolen utvikler gjennom slik undersøkende aktivitet, må analyseres og brukes aktivt i arbeidet for en *mer* inkluderende skole.

Forskningsoppsummeringen viser at mye har blitt gjort de siste årene for å motvirke mobbing, og mange steder har man oppnådd gode resultater med kampanjer og bruk av mobbeprogram. Forskningen viser imidlertid at flere må involveres i arbeidet og at ledelsen må ta mer ansvar.

Skolens og skoleeiers ansvar

Normalt er det svært vanskelig for en elev som går til sak å få medhold



Foto: © grafikplusfoto/fotolia.com

i at skoler og kommuner har handlet uaktsomt i mobbesaker. Det kan skyldes at mobbingen ligger langt tilbake i tid når saken kommer opp for retten, og det kan være vanskelig å dokumentere hva som faktisk skjedde. Det skjer også at retten finner at skolen har opptrådt uaktsomt, men ikke så uaktsomt at det gir grunnlag for erstatningskrav. Når noen får medhold i at de burde ha fått hjelp tidligere, så er det faktisk så oppsiktsvekkende at det gjerne blir førstesideoppslag i de største avisene. Norske elever har et godt rettsvern, men det kan se ut som om lovverket praktiseres ulikt i kommuner og skoler ettersom mange norske barn og unge rapporterer at de jevnlig blir utsatt for mobbing, og tallene er ganske stabile over tid (Lødding & Vibe 2010).

Å forhindre at mobbing skjer og å stoppe mobbing som oppstår, er et lederansvar. På Kunnskapsdepartementets hjemmeside står det en liste over de kommunene som per 15. september 2014 har underskrevet lokale manifest mot mobbing og de 49 kommunene som gjenstår. I en ny studie påviser forskerne at skoler hvor lærerne mener at det er god skoleledelse, også har lav forekomst av mobbing (Ertresvåg og Bru 2014). Alle skoler har rutiner de skal følge i mobbesaker. Når det blir meldt om mobbing, skal det fattes enkeltvedtak, saken skal undersøkes og tiltak iverksettes. Det er ekstra alvorlig når skoler ikke følger de nødvendige prosedyrene, for forskning viser at mobbing kan gi involverte i mobbing store

helseplager og psykiske belastninger senere i livet. Dette gjelder ikke bare de som blir utsatt for mobbing, men også de som forårsaker den.

Systemsvikt?

Til tross for at det i Norge er nulltoleranse for mobbing, ser det altså ut som om deler av «systemet» svikter. På mange skoler og i mange kommuner gjør både skoleeier, skoleledelse, lærere og elever det de skal og bidrar til å sikre elevene et godt psykososialt arbeidsmiljø, slik de har krav på etter opplæringslovens § 9-1. Problemet er de skolene hvor det ikke blir satt inn tiltak mot mobbing, slik myndighetene forventer. Når slikt skjer, snakker vi av og til om «systemsvikt». Men det er mennesker som har ansvar for å gripe inn når mobbing skjer og sette inn de nødvendige tiltakene. Mange voksne vet at erting, plaging og mobbing foregår, men regner det som en

naturlig del av det å vokse opp og håper at det skal gå over av seg selv.

Forskningen viser at den oppvoksende generasjonen og deres foreldre ikke lenger vil akseptere at skolene ikke handler. De forventer at det blir gjort noe for å få slutt på mobbing og uønsket elevatferd. Avisoppslagene viser at de, om nødvendig, går rettens vei.

Skolene må ha som grunnregel at mobbing, plaging og trakassering ikke skal forekomme. Det betyr at de voksne i skolen må arbeide for å forhindre at mobbing oppstår og gripe inn og stoppe slik atferd når den skjer.

Djupedal-utvalget har allerede varslet at de vurderer å anbefale dagbøter til skoler som ikke gjør det de skal for å innfri lovens intensjon.

NOTER

- 1 Magasinet, lørdag 20. september 2014, s. 38–45. Tekst av Rannveig Korneliussen
- 2 Aftenposten lørdag 4. oktober 2014, s. 4–5. Tekst av Jørgen Svarstad

LITTERATUR

- ERTESVÅG, S.K. & ROLAND, E. (2014). Professional Cultures and Rates of Bullying, *School Effectiveness and School Improvement* online first DOI: 10.1080/09243453.2014.944547 <<http://www.nrk.no/rogaland/darligere-ledelse-pa-mobbeskoler-1.11937687>>
- KOO, H. (2007). A Time Line of the Evolution of School Bullying in Differing Social Contexts, *Asia Pacific Education Review*, 8, 1, 107–116
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2014). <<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/andre/skjema/manifest-mot-mobbing---lokal-forankring-.html?id=631478>>

- LILLEJORD, S., RUUD, E., FISCHER-GRIFFITHS, P., BØRTE, K. & HAUKAAS, A. (2014). *Forhold ved skolen med betydning for mobbing* <www.kunnskapssenter.no>
- LØDDING, B. & VIBE, N. (2010). *Utdypende undersøkelse av funn i Elevundersøkelsen om mobbing, urettferdig behandling og diskriminering* NIFU-rapport 48/2010.
- ROLAND, E. & GALLOWAY, D. (2003). Classroom influences on bullying, *Educational Research*, 44 (3), 299–312.
- OLWEUS, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Cambridge MA: Blackwell
- OMMUNDSEN, R. (2005). Mobbing og trakassering – ikke noe å kimse av. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening* 42, 3, 234–235.

Om å kunne kommunisere med ungdom

Willy Aagre
**Ungdomskunnskap –
 hverdagslivets kulturelle former**
 Fagbokforlaget
 210 sider

AV MARIE-LISBET AMUNDSEN

DOSENT VED HØGSKOLEN I BUSKERUD OG VESTFOLD

Willy Aagre, som er professor i pedagogikk, har nå gitt ut en betydelig utvidet og oppdatert utgave av boken *Ungdomskunnskap – hverdagslivets*



kulturelle former. Boka er skrevet med et klart tverrfaglig siktemål og vil kunne brukes både i skole-, sosialarbeider- og kulturfeltet. Forfatteren legger vekt på at alle møter med ungdom bygger på bestemte tenkemåter, og at disse tenkemåtene og de ulike praksisene som følger av disse, må synliggjøres for at fagfolk skal bli mer bevisste på hvordan de kommuniserer med ungdom.

Ungdom er kulturskapere

Aagre viser til at ungdom selv er aktive skapere av kultur, ikke bare passive mottagere. Unges handlinger og holdninger forstås her i et «levd» perspektiv, i en prosess der den etablerte og voksne allmennkulturen brytes mot de ungdoms- og populærkulturelle impulsene. Unges arbeid med å finne ut av sitt eget forhold til disse kulturene, beskrives av Aagre som sentrale elementer i deres identitetsarbeid. Han viser i denne forbindelse til sitt eget doktorgradsarbeid der han har gjennomført intervjuer hjemme hos danske, svenske og norske ungdommer på deres egne rom, og der deres egne

preferanser når det gjelder bøker, data-spill, rominnredning og musikalsk smak blir gjenstand for analyse.

Aagre forsøker videre å vise hvordan ulike samfunnsmessige og sosiale sorteringsmekanismer bidrar til å skape og opprettholde sosiale og kulturelle klasseforskjeller i ungdomsbefolkningen, og hvorfor dette fører til at noen ungdomsgrupper får større problemer med å finne sin plass i samfunnet enn andre. I dette perspektivet har skolesamfunnet et betydelig ansvar, ikke minst på grunn av det økende sterke fokuset på teori, og det han selv omtaler som skolens tradisjonelt kritiske og/eller nedlatende holdning til den samtidige ungdomskulturen som potensiell kunnskapstilgang. Aagres klare budskap er at det ligger et skjult kunnskapspotensial i ungdomskulturen som blir liggende ubenyttet.

Et bredt teoretisk perspektiv

I boken drøftes videre skolens og fritidsfeltets betydning for elevenes identitet og selvbylde, og i denne forbindelse ser han på identitetsbegrepet i et psykologisk, etnografisk og sosiologisk perspektiv med utgangspunkt i teoretikere som Pierre Bourdieu, Urie Bronfenbrenner, Lev Vygotskij, Erving Goffman og Paul Willis. Dette bidrar til at leserne ser ungdomsrelevansen til Bourdieus kapitalbegreper, Bronfenbrenners økologiske modell, Vygotskijs teorier om utviklingssoner, Goffmans scenemetaforer og Willis' tenkning om symbolsk kreativitet. Dette brede teoretiske blikket bidrar til å øke bokas relevans på tvers av profesjongrensene.

I andre halvdel av boka drøfter Aagre kulturbegrepet i et videre perspektiv, også forbindelsen mellom barnas egen kultur og ungdomskulturen, sett som prosesser. Det er nok likevel ingen tvil om at det er ungdomskulturen og de kreftene den er omgitt av, Willy Aagre er mest opptatt av.

I boken tar han leseren med på en reise der vi skjønner at målsettingen er å

vise at ungdom ikke på noen måte utgjør en homogen gruppe. Han viser hvordan kulturell forskjellighet kan utgjøre en ressurs når den verdsettes.

Et fremmedelement i skolen

I siste del av boken ser han nærmere på unges ulike arenaer. Han konkluderer med at ungdomskulturen i dag er et fremmedelement i skolen, og viser til at lærerne i stor grad ikke ser mulighetene som ligger i ungdomskulturell refleksivitet, dersom den gis plass innenfor pedagogiske rammer.

Dette er spennende lesning! Willy Aagre evner kunststykket å gjøre tyngre teori lett tilgjengelig for leseren. Boken anbefales på det sterkeste for alle som på faglig-vitenskapelig grunnlag ønsker å forstå ungdom, og for alle som ønsker å finne fram til konstruktive måter å arbeide med ungdom på.

En stor bok

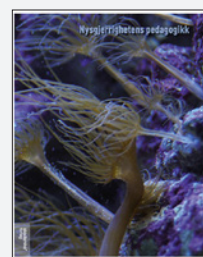
Kjetil Steinsholt
Nysgjerrighetens pedagogikk
Om rasjonalitet i vitenskap, hverdagsliv, kommunikasjon og etikk

Akademika forlag
 700 sider

AV HALLVARD HÅSTEIN

RÅDGIVER I PEDAGOGISKE FAG

Bokverket «Nysgjerrighetens pedagogikk» av Kjetil Steinsholt er en bok på nesten 700 sider. Innholdsfortegnelsen består



av hele 237 linjer med henvisninger til det samme antallet overskrifter. Boka er krevende å lese, både på grunn av innhold og omfang.

En skal ikke ha lest langt før en skjønner at dette ikke er en bok om fenomenet nysgjerrighet, slik tittelen inviterer til. Det er heller ingen bok om hvordan en kan oppdra til nysgjerrighet eller om hvordan en i undervisningen kan utnytte elevenes naturlige nysgjerrighet. I det hele tatt er det merkelig lite om nysgjerrighet i dette bokverket. Men at boka er skrevet av en forfatter som er intellektuelt nysgjerrig, det er absolutt merkbart.

Vitenskapsteori og pedagogikk

Boka er utpreget teoretisk. Her presenteres og diskuteres en rekke abstrakte begreper, vitenskapsfilosofiske perspektiver og tanker hentet fra framstående filosofer fra 1900-tallet. Her kan en lese om ideene til for eksempel John Dewey, Jürgen Habermas, Martin Heidegger, Hans-Georg Gadamer, Edmund Husserl, og Jean-Paul Sartre. Særlig er Habermas viet stor plass.

Lite av det som behandles, dreier seg om faget pedagogikk spesielt. Det meste av teksten omhandler vitenskapsfilosofiske problemstillinger som er felles for mange samfunnsvitenskapelige fag.

Fem oppgaver

Forfatteren har bygget boka opp omkring fem utfordringer eller oppgaver som han har gitt seg selv. Teksten i boka er formet som en dokumentasjon av hans tankearbeid med disse oppgavene. For å gi en oversikt over innholdet i boka, gjengir jeg disse oppgavene slik jeg har oppfattet dem i en meget forkortet form her:

Oppgave 1. Besvar spørsmålet: Hva slags fag er pedagogikk? Som utdypet nedenfor, markerer han her betydningsforskjellen mellom pedagogikk som et naturalistisk fag og som et fag mer preget av at fortolkning.

Oppgave 2. Diskuter Thomas Kuhn (1922–96) sitt vitenskapsbegrep og hvorfor så mange vitenskapsteoretikere er opptatt av å skille mellom hverdagslig

og vitenskapelig tenkning. Denne delen av boka (s. 53–145) kan leses som en selvstendig og grundig innføring i problematikken om hva en skal forstå med vitenskapelig kunnskap.

Oppgave 3. Belys spørsmålet: Hva er forskjellen på vitenskapelig kunnskap og hverdagslivets kunnskap? Her legger han fram og diskuterer synspunkter fra en rekke teoretikere som han samler under overskriften «Hverdagslivets forkjempere.»

Oppgave 4. Gjennomfør en diskusjon om betydninger av begrepene rasjonalitet og praktisk kunnskap. En skal ikke ha lest mye her før det blir klart at fornuft, det kan romme svært mye forskjellig.

Oppgave 5: Foreta en gjennomgang av Habermas sine begreper om kommunikativ handling og kommunikativ kompetanse. Denne gjennomgangen det forrige århundrets mest innflytelsesrike filosof utgjør verkets største del (s. 415–647), og kunne gjerne ha vært utgitt som en egen bok.

Steinsholt imponerer med sin brede lesning, fortolkningsevne og vilje til å formidle teoretisk stoff.

Vesentlighet og tilgjengelighet

Få pedagoger vil være uenige i at Steinholt ved å velge disse oppgavene har utfordret seg selv med vesentlige problemstillinger; det gjelder kanskje særlig i de tre første oppgavene. Spørsmålet er hvordan kan han har gjort det. Gjør han det på en måte som er tilgjengelig og relevant for pedagogisk praksis, enten det gjelder undervisnings- eller forskerpraksis? Jeg tviler på at så er tilfelle.

Selv om det ligger mye frimodighet bak valget av den noe misvisende tittelen «Nysgjerrighetens pedagogikk», tar jeg den likevel som uttrykk for at forfatter og forlag tenker at boka skal leses også av andre enn spesialister i filosofi.

Hvor teoretisk boka er, kommer blant annet til uttrykk i del tre, der han diskuterer forholdet mellom vitenskapens

og hverdagslivets oppfatning av kunnskap. Her kommer han ikke nærmere hverdagen enn at han diskuterer ulike filosofers teorier om hvordan en skal oppfatte hverdagens kunnskap.

Teori og virkelighet

Steinsholts diskusjoner dreier seg mest om de refleksjonene han gjør ut fra hva kjente filosofer har skrevet og om andre filosofers diskusjoner seg imellom. Jeg savner at han også lar diskusjonene møte pedagogiske virkeligheter. For eksempel kunne det ha vært interessant å lese hans analyser og betraktninger av noen av de rapportene som foreligger om evaluering av Kunnskapsløftet. Ellers kunne det være spennende å lese hans synspunkter på innholdet i lærebøker i pedagogikk. Flere av disse fremhever at de bygger på solid forskning. De prinsipielle mulighetene for å kunne gi forskningsbaserte anbefalinger til lærere, skulle være midt i interessefeltet for en bok som denne.

Hadde forfatteren på en slik måte beveget seg ut fra sitt beskyttede lekekammer for privilegerte teoretikere, ville det ikke bare kunne gjøre framstillingen klarere og mer aktuell. Kanskje kunne det også bidra til utvikling i det teoretiske landskapet som han tegner nyansert. Indirekte ville det på sikt muligens også kunne innvirke på praksis.

Meget treffende for bokas karakter heter det på omslagets bakside: «*Nysgjerrighetens pedagogikk* inviterer leseren med på en reise som verken har en klar avslutning eller begynnelse – bare en slags uendelig fortsettelse.» Er dette tilbudet til reflekterte undervisere og forskere som stadig presses til å legge om sin praksis i retning av det som kan måles og kontrolleres?

Hva Steinsholt egentlig vil med denne boka, er det vanskelig å få klarhet i. I innledningen opplyser han at han blant vil utfordre pedagogisk skrår sikkerhet.

Mulighetene for å oppnå det ville kanskje være større dersom han beveget seg inn på banen der de antatt skråsikre befinner seg.

Oppsummering

Boka har langt på vei karakter av å være en spennende materialsamling som dokumenterer forfatterens fortolkning av filosofer og intellektuelle diskusjoner han interesserer seg for. For studenter, pedagoger og andre som ønsker en intellektuell overbygning til sin mastergrad eller doktorgrad, kan dette være en gullgrube. For pedagoger som vil underbygge sin kritikk av målstyring og instrumentalisme i skolen, kan det også være mye å finne. Ellers vil jeg anta at denne boka primært er interessant for dem som allerede er levende opptatt av vitenskapsfilosofi, og de finnes jo.

Moderne forståelse av nysgjerrighet dreier seg mye om iver etter å få vite eller å lære noe (jf. for eksempel Philip Ball's *Curiosity. How Science Became Interested in Everything*). Dersom Steinholt hadde pålagt seg mer selvdisiplin med hensyn til å strukturere og presisere hva han er nysgjerrig på, antar jeg at boka også ville bli mer tilgjengelig og spennende å lese. Her kunne han ha mye å lære av den amerikanske filosofen John R. Searle, som han synes å kjenne godt.

Et bidrag til å forstå empati

Emilie Kinge

Empati. Nærvær eller metode?

Gyldendal Akademisk

178 sider

AV INGRID LUND

FØRSTEAMAUENSIS VED UNIVERSITETET I AGDER

Empati er et velkjent og mye anvendt begrep, både i hverdagsspråket og i fagspråket. Men det er også derfor empatibegrepet kan være et utfordrende begrep

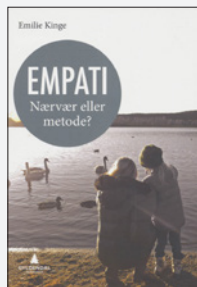
å skulle gi seg i kast med i en bok. Hensikten med boken *Empati. Nærvær eller metode?* er, ifølge forfatteren, blant annet å gi et bidrag til og nyansere og reflektere over allerede innlært forståelse av empati. Det er en omfattende målsetting som krever faglig kompetanse og refleksjon over både etablert og ny kunnskap.

I Emilie Kinges forfatterskap er det fire andre bøker (samt ett bokkapittel). Noe av det disse bøkene har til felles, er dialogen og empatien som utgangspunkt for å forstå barn, foreldre og samarbeid. Disse temaene er også sentrale i denne boken, samtidig som hun trekker inn ny forskning og tematikk for å forstå empatiens kompleksitet. Og dette er noe av det som løfter boken til å være mer enn en fagbok som beskriver ulike forståelser av empatibegrepet og refleksjoner omkring dette. Dette er en fagbok som beveger seg mellom praksisnære beskrivelser som blir løftet opp til faglige refleksjoner og aktuelle samfunns-spørsmål. For mens stor oppmerksomhet i dag rettes mot læringsmål, ferdigheter og kompetanse knyttet til målbare kvalifikasjoner, stilles det i boken spørsmål ved om det som ikke kan måles og som ikke har en tallverdi, som for eksempel empati, lett kan miste oppmerksomheten og få dårlige vekstvilkår.

Det er flere dikt, historier og mange sitater i boken, både fra fagfolk, barn, ungdom, foreldre og ansatte i barnehage og skole, og det kan diskuteres om sitatene får for mye plass her. Sitater skaper nærhet til hverdagen, og de gir et løft til refleksjonene – men de kan også føre til at man mister sammenhengen der de blir brukt i for stor grad.

Nærvær eller metode?

Tittelen på boken stiller et spennende



spørsmål: Empati. Nærvær eller metode? Kinge svarer på dette i det siste kapittelet med å si: «Empati kan etter min mening ikke beskrives som en teknikk, metode eller med andre håndfaste ord som leder oppmerksomheten mot konkrete som instrumenter eller verktøy. Empati kan heller ikke gi en oppskrift på være- eller handlingsmåter. Empati består mer av komplekse prosesser som er beskrevet tidligere» (s. 131).

Og disse beskrivelsene finner man blant annet i kapittelet om mentalisering som utgangspunkt for empati. Dette er en spennende og forholdsvis ny måte å forstå både seg selv og andre på, og ikke minst kompleksiteten i samhandling og nærvær. Derfor er det svært spennende at forfatteren anvender dette for å forstå hvordan empati utvikles. Det samme gjelder når hun avslutningsvis trekker inn mindfulness. Begge disse to innfallsvinklene til å forstå empati er meget relevante og spennende. Det er bare synd at mindfulness kun har fått to sider på slutten av boken, og jeg håper at den neste boken fra Emilie Kinge utvider teorien og drøftingene på dette feltet. For i hennes eget svar på spørsmålet om hva empati er, vil mindfulness være helt sentralt. Da kunne Carkhuffs empatiskala og trinnmodell fra 1969 vike, ikke minst med tanke på hva forfatteren selv vektlegger som det viktigste i utviklingen av empati: «Empatiutvikling er i første rekke personlighetsutvikling og innebærer oppmerksomhet både på empatisk innlevelse og empatisk kommunikasjon» (s. 145).

Forfatteren oppfyller stort sett sin egen målsetting om å gi et bidrag til, og til å nyansere og reflektere over allerede innlært forståelse av empati gjennom denne boken. Den er et viktig bidrag inn i en diskusjon om hvilke verdier som skal styre samarbeid, kommunikasjon og relasjon mellom voksne og barn i et voksende test- og kartleggingssamfunn. Kinges bok reiser viktige spørsmål rundt

voksnes holdninger og handlinger i møte med barn og unge på en varm, nær og kunnskapsrik måte.

Leksehjelp i matematikk

Håvard Tjora
**Leksehjelp i matematikk for
foreldre og elever i 1. til 10.
klasse**

Kagge forlag
175 sider

AV PER JAKOB SKAANES

MATEMATIKKLÆRER PÅ GRUNNSKOLE FOR
MINORITETSSPRÅKLIGE

Håvard Tjora har nylig skrevet en bok til elever og foresatte som skal hjelpe dem med å bli mer fortrolige med matematikken. Boken er en leksehjelp, ment som et supplement for elevene og en hjelp til foresatte som vil friske opp igjen litt av skolematematikken, eller trenger noe påfyll for å kunne hjelpe barna med matematikkleksene. Tjora forklarer og konkretiserer mye av matematikken fra 1. til 10. klasse.

Boken er ryddig lagt opp. Tjora har også lagt seg på et ledig og lettfattelig fremstillingsform. Ikke så formalisert og skjematisk som grunnbøkene kan være. Her er dessuten fine illustrasjoner laget av Geir Florhaug.

Matematikkens grunnpakke

Hovedfokuset i boken er hva Tjora betegner som «grunnpakka» i matematikken. Med dette sikter han til noen få grunnelementer som må være på plass slik at vansker og misforståelser blir ryddet

av veien. Det er viktig at elevene skal få en grunnleggende trygghet i at alt i matematikken bygger på logikk og svært mye følger de samme prinsippene. Om man blir trygg i de fire regneartene, pluss, minus, deling og ganging, vet om alle mulighetene likhetstegnet gir, og har lært seg å systematisere utregningene, vil svært mye falle på plass (s. 6-7).

Tjora bruker derfor mye plass på de fire regneartene, samt algebra, ligninger og prosent. Han viser en rekke eksempler og går igjennom på flere måter og kommenterer utførlig hva som skjer i hver eneste overgang slik at leseren både skal være med på hva som skjer, hvordan og hvorfor det skjer. Han gir i tillegg en rekke praktiske råd om hvordan man bør føre stykkene for å unngå å «snuble» i utregningene. Man kan innvende at det er selvsagt, ja, men du verden hvor viktig det er å få det repetert. Særlig i kapittelet om ligninger synes jeg det er svært gode forklaringer i tillegg til styrken ved at Tjora viser litt ulike fremgangsmåter for å løse samme ligning. Mot slutten viser han to måter å løse ligninger med to ukjente, via innsettingsmetoden og grafisk metode.

Mange fine grep

Tjora har mange fine måter å gripe ulike deler av matematikken på. Når det gjelder areal og volum, er han konkret og undersøker hvor mange kvadrater og terninger det er plass til med forskjellige enheter. Jeg liker også godt grepet med å tegne Vei-fart-tid-trekant hvor man holder fingeren over det man ikke kjenner og fyller inn de to andre, regner ut og får svaret. Jeg synes utvalget og måtene stoffet blir fremlagt på, er bra. Hele veien har Tjora laget oppgaver som man kan øve seg på og bryne seg på stoffet. Disse er det fasit til bakerst i boken.

I og med at «grunnpakka» blir så grundig behandlet, vil mange andre temaer naturligvis få mindre plass, og ting kan bli vel komprimert. I presentasjonen

av sentralmål kunne Tjora kanskje kommentert styrker og svakheter ved de ulike. Typetall møter vi i et eksempel hvor det er flere ulike typetall. Jeg ser for meg at det kan forvirre noen. Tjora bruker fødsel som eksempel på sannsynlighet. Vi har én mulighet for gutt og én mulighet for jente, til sammen to mulige utfall. Han finner sannsynligheten ved å dele «gunstige utfall» på «mulige utfall», altså $1/2$. Jeg øyner en fare for at mange elever ut fra dette vil slutte at sannsynligheten for hvert av alternativene er 50 prosent i situasjoner hvor det er to muligheter. Det er litt problematisk da det ikke er noen automatikk i at sannsynligheten er uniform. Ett lite avsnitt om det kunne nok forsvart sin plass. Man kan innvende at den type distinksjoner ikke er så relevante på grunnskolenivå. Boken er da også ment som et supplement til grunnboken for elevene, ikke en alternativ bok. Jeg synes imidlertid det kan være et poeng å trekke det frem.

Det er litt smårusk ett par steder. To ulike eksempler har antakelig blitt blandet på side 106 og dessverre ikke fanget opp i korrekturen. I et eksempel om rente i fire måneder av ett år forekommer konsekvent brøken $14/12$ istedenfor $4/12$.

Leksehjelp vil være en fin oppfriskning for foresatte, og god leksehjelp for elever. I og med at boken spenner over 1. til 10. trinn, kan man ha utbytte av denne boken gjennom hele skoleløpet. Samtidig er det opplagt at 175 sider har sine klare begrensninger, både i hvor vidt man kan spenne og hvor grundig stoffet kan behandles. Jeg som mattelærer har stort utbytte av å lese pedagogiske fremstillinger av grunnskolematematikken. Ulike elever trenger ulike vinklinger og tilnærminger. Denne type bøker gir meg stadig nye ideer til måter jeg kan forklare stoffet på. Boka vil ha en selvsagt plass i min bokhylle på plassen for pedagogiske fremstillinger av grunnskolematematikken.



Kurs og konferanser i regi av Utdanningsforbundet

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



29. januar Lærerutdannings- konferansen 2015

Sted: Lærernes hus, Oslo

Pris: Konferansen er gratis

Foredragsholdere: Torbjørn Røe Isaksen, Sten Ludvigsen, Terje Mørland, John Brunmo, Ninni Sandvik, Rachek Jakhell, Ragnhild Lied m.fl.

Tema på årets konferanse er master.

Fra 2017 skal også grunnskolelærer-utdanningen være på masternivå. Det er viktig at dette blir en innholdsreform, ikke bare blir en strukturereform.



Ny eksamensform i matematikk fra våren 2015

3. februar, Radisson BLU Tormsø

11. februar, Lærernes hus, Oslo

Pris: 1000 (medlem), 1800 (ikke-medlem)

Kursholder: Anne Cathrine Gotaas

Målgruppe: Matematikklærere på 10. trinn og vg1–vg3

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



12. februar Netthat

Sted: Lærernes hus, Oslo

Pris: 1000 (medlem), 1800 (ikke-medlem)

Kursholdere: Claudia Lenz og Zakia Akkouch

Internett kan også fungere som en arena for voldelige og hatefulle uttrykk. Det er viktig at lærere vet mye om netthat slik at de kan bevisstgjøre barn og unge til kloke netthandlinger.



3. mars Norsk didaktikk

Sted: Lærernes hus, Oslo

Pris: 1000 (medlem), 1800 (ikke-medlem)

Kursholder: Henning Fjørtoft

Målgruppe: Norskklærere 5.–13. årstrinn

Hvordan bør vi undervise i norsk? Og hva skal elever lære? På kurset får du en oppdatert innføring i fagdidaktikk for norskfaget. I tillegg får du konkrete tips og råd både om litteraturundervisning, skriving, lesing og muntlighet.



11. mars Kurs for ledere: Å skape mening

Sted: Lærernes hus, Oslo

Pris: 1000 (medlem), 1800 (ikke-medlem)

Kursholder: Hilde Widerø Wibe

Dette er kurs for deg som er leder, enten på skole eller i barnehage. På kurset vil du få inspirasjon og hjelp til å reflektere over din lederrolle og hvordan du påvirker dine omgivelser.



17. mars Naturfagkurs: Spire grønn og gul

Sted: Lærernes hus, Oslo

Pris: 1000 (medlem), 1800 (ikke-medlem)

Kursholder: Gro Wollebæk

Målgruppe: Lærere på småskoletrinnet

De yngste elevene har en iboende nysgjerrighet. På kurset får du inspirasjon til å variere naturfagundervisningen, og gode tips til aktiviteter det er lette å forberede og gjennomføre sammen med elevene.



18. mars Ungdommens kritikerpris Jubileumsseminar

Sted: Lærernes hus, Oslo

Pris: 1000 (medlem), 1800 (ikke-medlem)

Målgruppe: Norskklærere i videregående skole

Ungdommens kritikerpris har 10 årsjubileum og i samarbeid med Foreningen !les inviterer vi til seminar for norskklærere. Målet med seminaret er å gi norskklærere ny innsikt og konkrete opplegg i lesningen av samtids-litteratur i skolen.



23. og 24. mars Tilpasset opplæring – men hvordan gjør vi det?

Sted: Lærernes hus, Oslo

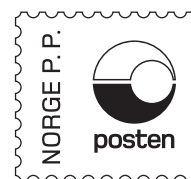
Pris: 1000 (medlem), 1800 (ikke-medlem)

Kursholdere: Hilde Larsen Damsgaard og Cecilie Isaksen Eftedal

Målgruppe: Grunnskolen (23. mars)

Videregående skole (24. mars)

Dette er to praksisnære kurs som er ment som en hjelp til å realisere kravet om tilpasset opplæring i grunnskolen og videregående skole.



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

skole.forebygging.no

På skole.forebygging.no finner du informasjon, oppgaver og fagstoff som kan understøtte det rusmiddelforebyggende og helsefremmende arbeidet i skolen

