

BEDRE SKOLE

Nr. 4 - 2013 Tidsskrift for lærere og skoleledere



Tillit



Det er ofte blitt hevdet at ledelse på norsk skiller seg ut fra ledelse i andre land. Ifølge June Kristin Lima Bru som har skrevet en bok om den norske ledelsesmodellen, er den norske måten å lede på preget av fellesskapsløsninger med stor grad

av likhet for alle, en ledelse bygd på likeverd, rettferdighet, individualisme, frihet, solidaritet, fellesskap og tillit. Hvis man kan si at noen av disse begrepene er mer grunnleggende enn andre, så må vel være *tillit*.

Rapporten *Balancing Trust and Accountability?* er nylig utgitt innenfor et OECD-program som skal beskrive hvordan ulike land styrer og implementerer reformer i skolen. Rapporten springer ut av Norges bidrag i undersøkelsen der satsingen på *Vurdering for læring* er valgt som case. Man har studert hva som skal til for å lykkes, og hva som skjer der man mislykkes med implementeringen av denne reformen. Det viser seg at de kommunene som lykkes med implementeringen var preget av stor grad av tillit mellom de ulike aktørene: tillit mellom elever og lærere, tillit mellom skoleledere og lærere, og tillit fra skoleledere til kommunalt nivå.

Samtidig peker rapporten på det problematiske ved et system hovedsakelig basert på tillit: lærere og elever får ikke tilstrekkelig med tilbakemeldinger til å vite hvor de

står. Og når man møter motstand i gjennomføringen av reformer, er det begrenset hva man har til rådighet av virkemidler. Rapporten beskriver balansen mellom tillit og accountability som et dilemma, og advarer mot å kontrollere så mye at man risikerer å miste læreres tillit og motivasjon.

Jeffrey Brooks Hall skriver i sin artikkel i dette nummeret av *Bedre Skole* om valget mellom kontroll og hjelp til selvhjelp i forbindelse med tilsyn og veiledning til skoler. Vi har også med en reportasje fra en skole som har valgt å delta i en ekstern skolevurdering. Her åpner skolen seg frivillig for å la andre komme inn og intervju og observere. Rapporten fra vurderingen blir lagt ut slik at hvem som helst kan lese den. Uten tillit i alle ledd ville denne prosessen blitt ganske annerledes.

Hanne Rud og Elin Stavrum har i sin artikkel i dette nummeret sett på rektors balansegang i vanskelige personalsaker. Her dukker også tillit opp som en ressurs man må ta vare på: rektorene som blir intervjuet er tydelige på at det er viktig å vektlegge tillit framfor makt, noe som fører til at de er forsiktige med å bruke sin styringsrett. Som en rektor sier «Jeg velger mine kriger veldig bevisst». Og det er sikkert lurt. Det er vel ingen som ønsker å gå tom for tillit midt i bakken.

Tore Brøyn

BEDRE SKOLE

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

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

Bedre Skole kommer ut fire ganger i året. Godkjent opplagstall pr. 1. halvår 2012: 99.513. Årsabonnement 2013: Kr 380,- for vanlig abonnement.

Gratis for medlemmer av Utdanningsforbundet. Løssalg kr 98,-.

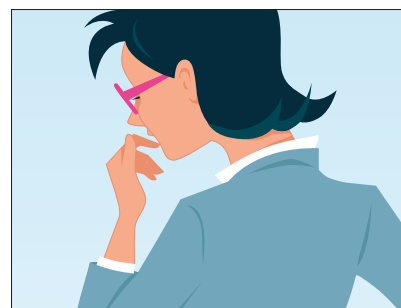
Layout: Melkeveien Designkontor, trykk: Stibo Graphic A/S. ISSN 0802 183X



- 2 **Leder**
- 4 **Forgrunn**
- 10 **Naturfag og kunst: Berøringer med verden**
Edvin Østergaard
- 17 **Felles nasjonalt tilsyn - valget mellom kontroll og hjelp til selvhjelp**
Jeffrey Brooks Hall
- 22 **Ekstern skolevurdering uten tårer**
Tore Brøyn
- 28 **Bedre læring med industrifilosofi**
Sjur Frimand-Anda
- 30 **Skoleledere om nye læreres behov for veiledning**
Eva Sunde og Marit Ulvik
- 36 **Rektors balansegang i vanskelige personalsaker**
Hanne Rud og Elin Stavrum
- 42 **Nå er det ingen som besøker Färila skole ...**
Fred Harald Nilssen
- 46 **Pedagogiske veikryss - refleksjoner fra en kanadisk lærer**
Kandise Salerno
- 50 **Platons comeback - fremveksten av den klassiske bevegelsen i internasjonal utdanning**
Per Øyvind Solvang
- 56 **Retorikken og det mangfoldige norskfaget**
Jonas Bakken
- 59 **Revidert læreplan i norsk - eit høve til fornying**
Ove Eide
- 64 **Ambulerende tospråklige lærere. Muligheter og utfordringer for lærersamarbeid**
Joke Dewilde
- 69 **IKT og ett steg videre. Digitale skritt og sprang i skolens hverdag**
Trond Eiliv Hauge
- 75 **En revurdering av evidensbasert praksis**
Monica Melby-Lervåg og Arne Lervåg
- 80 **Vil elevene glede seg til leksene i år? Et kritisk blikk på lekser og hva vi som lærere gjør**
Jonathan Simonsen, Elisabeth Jensen og Ingebjørg Kvam
- 86 **Voksnes ferdigheter i et internasjonalt lys - hva PIAAC-undersøkelsen forteller**
Harald Skulberg
- 90 **Til ettertanke: Skolen bør se framover**
Sølvi Lillejord
- 92 **Bokomtaler**



Ved å trekke kunsten inn i naturfaget vil en rekke nye muligheter for erkjennelse tre frem. Se side 10



En rektor må veie elevens krav til et godt læringsmiljø opp mot lærerens krav om å kunne være i læreryrket. Se side 36



Samarbeidet mellom tospråklige morsmåslærere og faglærere er ofte ikke godt nok. Se side 64

Forskjeller i språkvalg

Andelen elever som velger fremmedspråk på ungdomstrinnet, varierer mellom fylkene.

I snitt velger 71 prosent av elevene på hele ungdomstrinnet fremmedspråk. Andelen er høyest i Rogaland, der 82 prosent velger fremmedspråk, og lavest i Finnmark, der 45 prosent velger fremmedspråk på ungdomstrinnet. Spansk er det største fremmedspråket i 14 fylker, mens tysk er størst i fem fylker, både på ungdomstrinnet og i videregående opplæring.

Det er ikke alltid det samme språket som er størst på ungdomstrinnet og i videregående i et fylke. Fransk er ikke det største faget i noen fylker, men andelen elever som tar fransk er høyest i Oslo. I Oslo har 31 prosent av elevene fransk på ungdomstrinnet, mens 21 prosent har fransk på videregående. Finnmark har den høyeste andelen elever som velger andre språk enn spansk, tysk og fransk. På ungdomstrinnet gjelder dette 15 prosent av elevene, og de fleste av disse tar russisk. I videregående tar 17 prosent av elevene i Finnmark et annet språkfag, og her dominerer nordsamisk. (Udir. Statistikknotat 05 2013)



Foto: © atikinka2/fotolia.com



Foto: © Karin & Uwe Annas/fotolia.com

Skolens teknologiske fremtid

En ny rapport om hvilke teknologier som vil ha innvirkning på norsk skole i de neste fem årene, og hvilke spesielle utfordringer vi vil få på dette området. Rapporten er et samarbeid mellom Senter for IKT i utdanningen og det internasjonale ekspertnettverket New Media Consortium i USA.

I arbeidet med den norske rapporten har 40 norske eksperter, teoretikere og praktikere i fellesskap identifisert, beskrevet og stemt frem hva slags teknologier som i sterkest grad vil påvirke den norske skolesektoren. Utvalget er basert på en bred gjennomgang av forskningsresultater, rapporter og trender som er relevante for den teknologiske utviklingen lokalt og internasjonalt.

Dagens trender

De viktigste trendene som skaper forandring i undervisningen:

1. Sosiale medier forandrer måten vi kommuniserer og hvordan vi forholder oss til hverandre, også i skolen.
2. Utdanning inkluderer nye måter å lære på, for eksempel online læring, nye samarbeidsmodeller, hybrider.
3. Folk forventer å kunne arbeide, lære og studere når og hvor det passer dem.

4. Prisen på teknologi går stadig nedover, det blir vanligere at elever bringer med sitt eget utstyr.
5. En ny åpenhet: åpent innhold, åpne ressurser, og enkel tilgang til informasjon – mens tradisjonelle ressurser som tidligere var viktige, har mistet status.

Spesielle utfordringer

Rapporten har også en liste over hvilke spesielle utfordringer som gjelder spesielt for norske skoler, her er de fem viktigste:

1. Opplæring av lærere i digitale verktøy er utilstrekkelig.
2. Lærere og skoler er fortsatt for avhengige av tradisjonelle lærebøker.
3. Digitale ferdigheter og bruk av IKT er ikke tilstrekkelig integrert i prioriterte områder eller nasjonale programmer.
4. Behovet for individuelt tilpasset opplæring støttes ikke godt

nok. IKT har et stort uutnyttet potensial her.

5. Digitale ferdigheter i læreplanen bør gjennomgås på nytt og integreres på nye måter.

Hva vi bør følge spesielt med på i de neste årene

Ekspertpanelet regner med at prinsippet «Bring Your Own Device» (BOYD) vil bli viktig i løpet av den nærmeste fremtid. Ettersom skoler ofte ikke vil klare å oppdatere utstyret sitt, samtidig som elevene privat har tilgang på, for eksempel nettbrett og mobiltelefoner, er det stadig flere skoler som lar elevene få bruke sitt eget utstyr på skolen. En viktig utfordring her vil være at ikke *alle* elevene har tilgang på

utstyr. Morten Søby ved Senter for IKT i utdanning mener dessuten at bruk av elevenes eget utstyr også forutsetter gode samarbeidsverktøy i nettskyen. Omvendt undervisning (flipped classroom) og sosiale medier vil være de teknologier som man bør ha et spesielt våkent blikk på i løpet av det neste året.

I løpet av de neste to til tre årene mener panelet at bruk av spill i undervisningen vil bli svært viktig, samt at mobile enheter og fleksibel undervisning blir viktigere. På fire til fem års sikt vil systemer for å analysere tidlige tegn på at elever har spesielle problemer og for at læreren raskt skal finne fram til elevenes behov bli vanligere. Mer avanserte systemer for å styre enhetene, programmer som umiddelbart



Rapporten Teknologiske framtidsutsikter. Norsk skole i 2013-2018 søker å gi et blikk inn i fremtiden slik Norges fremste eksperter på området ser det.

kan oversette muntlig og skriftlig og bærbar teknologi i briller, smykker, eller til og med i klær vil også kunne brukes i undervisningen.

OECD-rapport

Hvordan komplekse utdanningssystemer kan styres

Governing Complex Education System er et relativt nytt prosjekt innenfor OECD. Her ønsker man å undersøke hvordan ulike land styrer og implementerer reformer i skolen med tanke på at utdanningssystemene er svært komplekse med mange aktører. Norge deltar i undersøkelsen og har valgt å bruke *Vurdering for Læring* som case. Man ønsker å finne ut hvordan denne satsingen har vært implementert, hva som hindrer og hva som fremmer god implementering. I rapporten er skoleledere, lærere, elever, ansatte i Utdanningsdirektoratet og Utdanningsforbundet, journalister, og toneangivende politikere intervjuet.

Tillit bidrar til suksess

Ifølge Therese Hopfenbeck, som har vært med på skrive rapporten, er ett av de viktigste funnene hvordan kommunene som lykkes med implementeringen av vurdering for læring var preget av stor

grad av tillit mellom de ulike aktørene, tillit mellom elever og lærere, tillit mellom skoleledere og lærere, og tillit fra skoleledere til kommunalt nivå.

Kommunikasjon mellom nivåene

Man fant også at i kommuner hvor man hadde klar kommunikasjon mellom de ulike nivåene, og hvor man i tillegg hadde en felles forståelse for målene med programmet, var det lettere å finne god praksis for vurdering for læring.

Lærende nettverk fungerer

I tillegg viste det seg at det å etablere lærende nettverk, hvor veiledere fulgte opp skoler over tid, var en vellykket strategi, særlig i mindre kommuner, slik at ikke lærer og skoleleder overlates til seg selv.

– *Hvor viktig har kommunestørrelse og ressurser vært for hvor bra programmet har lyktes?*

– Mindre kommuner er mer avhengig av enkeltpersoner, og har vist seg sårbare om sentrale medarbeidere skifter jobb under prosjektida. Det mest sentrale ser ikke ut til å være ressurser, men evne til å omsette ny kunnskap inn i egen praksis. Her klarer også skoler i små kommuner seg bra, men dersom de ikke ser sammenhengen med øvrige satsinger, kan kommuner lettere oppleve at det blir for mange satsinger fra Utdanningsdirektoratet, og at det blir for mye å ta tak i for få personer, sier Hopfenbeck.

Rapporten anbefaler blant annet et eget nasjonalt senter for vurdering, tilsvarende de ni eksisterende nasjonale sentrene for skriving, lesing, naturfag, osv.

Rapporten heter *Balancing Trust and Accountability?*, og kan lastes ned på OECDs hjemmeside-sider.



Jenter mer aktive som nettmobbere

Svenske jenter både mobber mer selv og blir oftere mobbet på Internett enn det guttene gjør. Det kan komme av at jenter i høyere grad bruker nettet til å kommunisere – mens gutter oftere bruker mediet til å spille spill. Det hevder Linda Beckman ved Karlstads universitet i sin avhandling om nettmobbing.

Det er derimot ingen forskjell i hvordan de som mobbes opplever situasjonen, verken om de mobbes over nett eller om det dreier seg om tradisjonell mobbing. Både mobbere og de som mobbes er mindre lykkelige enn andre elever. (Lärarnas tidning)

Skal evaluere rådgivningen i skolen

Forskere skal evaluere rådgivningsarbeidet ved et utvalg ungdoms- og videregående skoler i Midt-Norge. Forskningsprosjektet ser på hvordan rådgivningsarbeidet organiseres og på hvilke måter elevene får veiledning.

Det er forskere fra NTNU, SINTEF og IRIS som har fått oppdraget med å evaluere rådgivningen i skolen, med særlig vekt på utdannings- og yrkesrådgivning. Fylkeskommunene i Møre og Romsdal og Nord- og Sør-Trøndelag har gått sammen om å lyse ut forskningsoppdraget. Vox og Utdanningsdirektoratet har bidratt økonomisk i prosjektet.

Økt innsikt

– Vi håper evalueringen skal bidra med økt innsikt i utdannings- og yrkesrådgivning i grunnopplæringen, særlig når det gjelder den individuelle veiledningssamtalen mellom skolerådgiver og elev, sier Ingjerd Espolin Gaarder, avdelingsdirektør i Vox.

Sluttrapporten skal være ferdig sommeren 2014.

Svensk undersøkelse:

Skolekultur

Å skaffe seg innsikt i skolens kultur er viktigere enn å måle skolens resultater, hevder en svensk undersøkelse.

En sterk skolekultur, kjennetegnes ved at elevene sier at:

1. Her lærer vi noe vi synes er viktig.
2. Undervisningen har et innhold som interesserer.
3. Lærerne er tydelige med hensyn til hva som skal læres.
4. Lærerne oppmuntrer hver og en av oss.
5. Elevene støtter og oppmuntrer hverandre i læringsarbeidet.
6. Lærerne bryr seg om hvordan hver enkelt har det.
7. Lærerne oppmuntrer oss til å si hva vi synes og tenker.
8. Lærerne respekter meg for den jeg er.



9. Medelevene respekterer og anerkjenner meg.
10. Alle behandles likt.

Forskerne har tatt utgangspunkt i både formelle bestemmelser og normer/verdier som de mener svenske borgere i allmennhet vil gi sin tilslutning til. Det har med andre ord ikke vært et mål å fastsette hva som fremmer læring – slik nasjonale og internasjonale prøver definerer den.

Egen definisjon av skoleprestasjoner

I undersøkelsen blir det også operert med en annen forståelse av *skoleprestasjoner*, nemlig elevenes egen oppfatning av om de synes at de nå gjør det bedre eller dårligere enn tidligere. (Trondman, M, m.fl. «Låt oss kalla det skolkultur. Om betydelsen av normativt försvarbara och ...» i *Locus* 3/12)

En sofistikert måte å undervise på

■ TEKST OG FOTO: TORE BRØYN

Hvordan undervise i hva forskere gjør når man aldri har vært forsker selv? De fleste som underviser har jo nettopp valgt å ikke drive med forskning. Dette var problemstillingen i foredraget til Barbara A. Crawford fra Universitetet i Georgia, USA som deltok på Naturfagssenterets Høstkonferanse på Universitetet i Oslo 4. november.



Barbara A. Crawford kom til Norge for å fortelle om sine erfaringer med å implementere utforskende arbeidsmetoder i klasserommene.

Crawford har lang erfaring som naturfaglærer og underviser i USA etter metoder som ligger svært nær det man bruker innenfor det norske prosjektet *Forskerføtter og leserøtter*. Hun har satt i gang pro-

denne måten. Men etter hvert klarer de vanligvis å tilpasse seg og blir svært entusiastiske. Det forholder seg annerledes med de elevene som ikke er vant til å gjøre det så bra – de blomstrer når de får oppleve disse praktiske arbeidsmetodene.

– Betyr det at denne arbeidsmetoden minsker forskjellen mellom elevene?

– Forskjellene vil nok bestå, og de «flinke» elevene tar seg jo inn igjen, men vi kan i alle fall si at i motsetning til mange andre tiltak som man setter inn i skolen, så vil denne arbeidsmåten i alle fall ikke øke forskjellen, sier Crawford.

Ikke nok å fikle med noen konkrete

Hun mener en av de store forskjellene er forvekslingen mellom «hands on» og utforskende arbeidsmetoder.

– Man driver for eksempel ikke undersøkende virksomhet når man sitter og fikle med noen steiner. Det hjelper ikke å ta på ting i seg selv – det må trekkes en eller annen logisk slutning ut fra det man sitter med. Det er tenkingen som gjør dette til utforskende arbeidsmetoder, ikke konkretene i seg selv, sier Crawford.

Et av de største problemene i



Foto: © Eli Berge/Fotofil.no

USA når det gjelder å gjennomføre utforskende arbeidsmetoder er ifølge Crawford testregimet. Lærerne ønsker gjerne å arbeide på nye og utviklende måter, men evalueringen gjennom nasjonale tester tvinger læreren tilbake til gamle arbeidsmåter.

Forskerføtter og leserøtter inn i skolen

FoU-programmet *Forskerføtter og leserøtter* er nå avsluttet. Men leder for Naturfagsenteret, Doris Jorde, presiserer at dette bare har vært en etappe på veien. Metoder og materiell fra programmet skal nå ut til skolene.

– Nå må vi finne ut hvordan vi skal kunne få dette ut til alle lærerne, og vi vil arbeide med å lage en ny etterutdanningsmodell, sier Jorde.

Drømmelekser for barn i småskolen

På bloggkollektivet *Lærerråds* sider har «Toove» postet en liste over «lekser som jeg hadde ønsket at datteren min hadde fått da hun gikk på småskolen»:

Finn et flatt sted ute i bakgården eller i en hage, kanskje oppå et bord. Fei det nøyte. Kanskje du til og med kan legge et hvitt laken der. Se etter hver dag om det faller ned en meteoritt der. De er ikke mer enn en millimeter eller to.

Øv dere på å plystre en fuglelyd.

Finn et fuglereir i nærområdet og følg med på hva som skjer.

Gå ut om kvelden den 25. august i nærheten av et skogholt der det er flaggermus. Ta med lommelykt og små brødsmuler eller bittesmå kjøttbiter (fra pålegg for eksempel). Kast maten opp



i lufta og se om du klarer å se flaggermusa. De flyr veldig fort. 25. august er den internasjonale flaggermusdagen.

Diskuter med en voksen om katter og kakerlakker har sjel.

Alle gutter må late som om de er jenter en hel dag, og alle jentene må late som om de er gutter. Lek gutteleker/jenteleker.

Mål opp hjemme hvor langt omtrent to meter er. Høye menn er omtrent to meter. Se på huden din. Der kan du se små firkanter. Det er hudceller. Inni der er det to meter lange DNA-tråder. Prøv å tenke deg hvordan det kan gå an.

Se på en potteplante og et dødt insekt. Diskuter med en annen hvordan du kan vite at insektet er dødt mens potteplanta lever.

Om kvelden når elevene skal sove, må alle kjenne etter om de kan kjenne at tarmene beveger seg.

På <http://laererraad.wordpress.com/> finner du flere tips; og lenker som utdyper tipsene.

SKOLEMENTOR FOR DIGITAL KOMPETANSE



Skolementor er en gratis tjeneste levert av Senter for IKT i utdanningen. Det er en ressurs for refleksjon og skoleutvikling som støtter skoleledere i arbeidet med digital kompetanse.

www.skolementor.no

SENTER
FOR IKT I
UTDANNINGEN

LÆRERMENTOR FOR DIGITAL KOMPETANSE



Lærermentor er en gratis tjeneste levert av Senter for IKT i utdanningen. Det er en ressurs for læreres refleksjon over egen digital kompetanse.

www.larermentor.no

SENTER
FOR IKT I
UTDANNINGEN



Foto: © fspaich/fotolia.com

Juletider – en god tid for telysjakt!

Vi minner om de tusenvis av skoleelever og barnehagebarn som jakter på millioner av brukte telys over hele landet for tredje gang. Det er fortsatt tid til å samle og bli med i konkurransen. Fristen går ut 31. januar.

Fra tidligere har over 45 000 skolebarn samlet inn over 20 millioner brukte telys til gjenvinning i Telysjakten. Det tilsvarer 130 tonn i reduserte CO₂-utslipp. Telysjakten har blitt en av Norges største skolekampanjer for miljøet, og er en del

av en positiv trend: Økning i metallinnsamling i Norge de siste årene er nå større enn veksten i bruk av metallemballasje.

Telyskopper – perfekt egnet for gjenvinning

Telys er laget av aluminium, et lettmetall som er svært godt egnet til gjenvinning. Resirkulering av aluminium trenger kun fem prosent av energien sammenlignet med ny produksjon, og aluminium kan gjenvinnes om igjen og om igjen uten at kvaliteten forringes. Derfor er aluminium

en energibank som kan få nytt liv gjennom resirkulering.

Konkurransen er for alle elever i barne- skolen, og i år også barnehager. Det går ut på å samle inn så mange brukte telyskopper som mulig og levere de til metallgjenvinning. Jakten startet 1. november, og den 31. januar kåres 19 fylkesvinnere, en barnehagevinner og en norgesmester, som vil belønnes med en tur til Hydros aluminiumfabrikk i Holmestrand, hvor de får se hvordan telys gjenvinnes.

Du kan lese mer på www.telysjakten.no.



Nesten ingen danske elever i vanlig skole får spesialundervisning

I skoleåret 2011/2012 fikk 36 538 danske elever i normalskolen spesialundervisning. Året etter er antallet falt til 856 elever.

Hovedårsaken er en lov om inkludering som ble vedtatt i april 2012. Den bestemte at 9 timers spesialundervisning ikke lenger skal kalles spesialundervisning. Men det forklarer langt fra hele fallet. Det viser seg i tillegg at andelen som får mellom 9 og 20 timers spesialundervisning også er falt med 27 prosent, ifølge tall fra Danmarks Statistik.

Professor i spesialpedagogikk Niels Egelund er svært bekymret over situasjonen.

– Jeg hadde virkelig ikke forestilt meg at det skulle være et fall – jeg hadde forventet en stigning, sier han til *Folkeskolen*. I løpet av skoleåret 2012/2013 er det flere elever som er blitt tatt ut av spesialklasser og spesialskoler og inkludert i vanlig undervisning. Egelund hadde forventet seg at det da skulle være flere, og ikke færre barn som fikk spesialundervisning i mer enn ni timer i uken, og han syns det er merkelig dersom det viser seg at disse elevene klarer seg godt med så liten grad av støtte.

Bjørn Hansen fra Danmarks Lærerforening mener å se at landets forsøk på inkludering av elever med spesielle behov er blitt en måte kommunene kan spare penger på.

Naturfag og kunst: berøringer med verden

■ AV EDVIN ØSTERGAARD

Naturfag og kunst har ved første blick ikke så mye med hverandre å gjøre. Men ved å trekke kunsten inn i naturfaget, eller omvendt, vil en rekke nye muligheter for erkjennelse tre frem. Elevene vil kunne øve opp sin evne til rike sanseerfaringer og til å knytte erfaringene til abstrakt kunnskap. Dette kan gi elevene en bedre forståelse av naturfenomener og en dypere innsikt i deres forbundethet med naturen.

De sitter konsentrert foran hvert sitt brennende stearinlys. Det er stille i klasserommet, som for anledningen er mørklagt med tunge gardiner foran vinduene – kun en rekke spede flammer lyser opp rommet. De kommende naturfaglærerne har fått i oppgave å tegne stearinlyset. Hva er formen på den brennende flammen? Hvordan bøyer veken seg? Og hvilke forskjellige farger finnes i flammen? I en stadig veksling mellom iakttagelse og tegning forsøker studentene så nøyaktig som mulig å uttrykke fenomenet de har foran seg. For mange av dem er det en uvant oppgave; gjennom mange år i skolen, og seinere på høyskole eller universitet, er de blitt kjent med naturvitenskap primært

gjennom å lese bøker, være på forelesninger og gjengi innholdet på eksamener. Mange har ikke tatt i en fargestift på år og dager; noen uttrykker til og med et ubehag fordi øvelsen konfronterer dem med noe de aktivt har valgt bort. De blir likevel beroliget når læreren etter øvelsen, med utgangspunkt i Michael Faradays berømte forelesning, snakker om det brennende stearinlysets mange prosesser og begreper, som faseovergang, forbrenningen av stearinen, den kapillære væskestrømmen i veken og påvisningen av vanndamp. Nå føler studentene seg igjen på hjemmebane!

Denne situasjonen er hentet fra en av øvelsene ved den praktisk-pedagogiske utdanningen ved



Foto: Jan-Erik Sørenstuen

Universitetet for miljø- og biovitenskap (UMB)¹. Øvelsen er del av vår introduksjon til fenomen-basert naturfagundervisning og har en dobbel intensjon: å øve sansing i møte med et konkret fenomen og å danne naturfaglige begreper ut fra den estetiske erfaringen (Hugo, 2013). Det dreier seg altså ikke om å trene observasjons- eller tegneferdighetene isolert sett. Hensikten er å bruke et kunstnerisk virkemiddel for å øke studentenes oppmerksomhet og sensitivitet overfor omverdenens fenomenrikdom og for å skolere egen evne til iakttagelse. En nøyaktig iakttagelse av fenomenet, et visuelt uttrykk for det og en danning av begreper – dette er tre ledd i én og samme læringsprosess.

Hvilke muligheter for læring ligger i å la kunst og vitenskap møtes? Hvordan kan en vektlegging av estetiske erfaringer berike undervisningen i så vel naturfag som kunsthagene? Jeg er opptatt av samspillsmulighetene mellom kunsthagene og naturfaget, og da særlig det å *øve berøringer med verden*. Jeg vil argumentere for at elevene som

utdannes for en bærekraftig utvikling, ikke bare behøver naturfaglig kunnskap, men også konkret, sanselig erfaring med naturen og omverden.

Hvordan kunst og naturfag kan møtes

Vi er blitt vant til at det i skolen er enten naturfag eller kunsthag. Dette er to områder som dessverre har svært få berøringspunkter. Naturfag blir ansett som mer vitenskapelig, forklarende og metodisk i fremgangsmåten, mens kunsthaget assosieres med subjektiv inspirasjon, intuisjon og personlig virkeliggjøring. Det er heller ikke ofte man møter lærere med undervisningskompetanse i både naturfag og kunst. Men hva legges nå egentlig i begrepene naturfag og kunsthag? Hvor vidt eller hvor snevert forstås fagene? Siktes elevene i kunsthagsundervisningen inn mot et fremtidig yrke som musiker, danser, skuespiller eller billedkunstner? Og er ønskedrømmen for naturfaglæreren at flest mulig skal velge naturfag på høyere årstrinn, kanskje også på universitetet? Eller arbeider naturfaglæreren og kunsthaglæreren med overlappende

kompetanser, noe som skulle gi muligheter for et fruktbart tverrfaglig samarbeid?

Det kan være nyttig å skille mellom kunstutdanning, det vil si undervisning i fag som musikk, drama, kunsthåndverk, og utdanning gjennom kunstfaglige aktiviteter, det vil si å bruke kunst som verktøy i andre fag (Bamford, 2008). I min argumentasjon befinner jeg meg i den siste kategorien, hvor altså kunst anvendes direkte i naturfagundervisningen. Innenfor naturfagundervisningen kan en så tenke seg to grunnleggende forskjellige måter å bruke kunst på. I det ene tilfellet anvendes kunst for å illustrere et naturfaglig innhold. I undervisning om cellens oppbygging kan det være at elevene får gripe til tegneblyanten, primært for å plassere navnene på cellens ulike deler korrekt i forhold til hverandre. I det andre tilfellet anvendes kunst nettopp fordi den gir en *kvalitativt annerledes* tilgang til og gjengivelse av de fenomener undervisningen omfatter. Det er denne siste formen for bruk av kunst som interesserer meg; når tegning, maling eller drama i naturfagundervisningen gir noe annerledes og mer enn andre læringsmetoder. Som jeg skal utdype seinere, står her relasjonen til naturen gjennom den estetiske erfaring sentralt.

Bamford (2008) har undersøkt kunstfaglig utdanning i mer enn 40 land. Analysen viser blant annet at utdanning som bruker kunstneriske og kreative grep i undervisningen – altså utdanning gjennom kunstfag – øker «de samlede akademiske prestasjonene, reduserer uvilje mot skolen og fremmer positiv kognitiv overføring» (ibid.: 12). Dette er ikke spesielt myntet på naturfagundervisningen, men må forstås som en generell konklusjon. Jolly mfl. (2011) viser til lignende erfaringer med maling og tegning i biologiundervisning. Bruk av kunstneriske tilnærminger synes på den ene side å fremme elevenes motivasjon for naturfaglige studier, på den annen side å øke deres faglige utbytte. I tillegg tyder elevenes egne oppfatninger på at de får et dypere forhold til naturen og blir oppmerksomme på vårt felles ansvar for å ta vare på den. I en studie av barnetrinnelevers læring om fisk finner Jakobson og Wickman (2008) en positiv vekselvirkning mellom naturfaget og kunstundervisningen. Interessant nok viser de at kunst og naturfag flyter sammen når

elevene deltar i observasjoner og kunstneriske aktiviteter. Elevene er også ofte entusiastiske og tilfredse med egne kunstverk. Kunstaktivitetene (å tegne, modellere og skrive dikt) bidrar til en positiv stemning i klassen og gir liv til naturfagundervisningen. Forfatterne konkluderer med at man burde slutte med å undersøke hvorvidt kunst fremmer naturfaglig læring, «og i stedet utforske de forskjellige måter som ulike kunstaktiviteter kan bidra til elevers forståelse av naturfaget» (ibid.: 155; min oversettelse).

En berøringsflate mellom naturfag og kunst finnes i naturfagplanenes beskrivelse av *forskerspiren*. Hensikten med dette hovedområdet er å arbeide med metoder og prosesser i naturfaget og balansere oppfatningen av naturvitenskapelig kunnskap som et ferdig produkt. I formålet heter det at naturvitenskap fremstår «... som et produkt som viser den kunnskapen vi har i dag og som en prosess som dreier seg om naturvitenskapelige metoder for å bygge kunnskap» (Utdanningsdirektoratet 2010). I vektlegging av evnen til systematisk observasjon og åpenhet finnes en tydelig forbindelse til kunstnerisk virksomhet og estetisk erfaring. Å være en forskerspire innebærer derfor ikke primært å øve seg i kunnskapsreproduksjon og finne svar på spørsmål som andre har stilt. En forskerspire er tvert imot en som øver nøyaktig iakttagelse og som stiller djerpe og åpne spørsmål til verden.

Estetiske erfaringer

En holdning jeg ofte møter når jeg snakker om kunst i naturfag, er at elevene skal bli gjort oppmerksom på det estetiske og vakre i naturen. Dette er for så vidt i tråd med forskning på området. For eksempel hevder Root-Bernstein (1997) at elever «sjelden eller aldri kommer i berøring med den estetiske dimensjonen eller mangfoldet av naturvitenskapens iderike muligheter, og derfor kan de, uansett hvor teknisk innvidde de er, aldri virkelig forstå eller verdsette dem» (s. 63-64; min oversettelse). En tilrettelegging for estetiske erfaringer i og av naturen burde uten tvil være en selvsagt del av naturfaget. Men hva er egentlig det estetiske ved en estetisk erfaring? I dagligtale kan en høre utsagn som «det var en estetisk forestilling», og da menes det gjerne en



Foto: Jan-Erik Sørenstuen

vakker, smakfull eller stilmessig ren forestilling. Betrakter man imidlertid begrepets opprinnelige betydning, får det en annen valør: «estetikk» er avledet av de greske ordene *aisthetikos*, sensitiv, perseptiv, og *aisthanesthai* som betyr å sanse, å føle. Etymologisk betraktet er derfor en estetisk erfaring en før-kognitiv, sanselig erfaring, en innsikt som er åpnet for gjennom sanseiaktakelse.

I *Art as Experience* retter John Dewey oppmerksomheten mot selve den estetiske erfaringens rolle i læringsprosessen. Erfaring er for ham et samspill mellom mennesket og omgivelsene som, når det får utvikle seg fritt, kan innebære «en forvandling av interaksjon til deltakelse og kommunikasjon» (Dewey, 2005: 22; min oversettelse). En estetisk erfaring kan altså *integrere* mennesket inn i hans/hennes omgivelser. Erfaringen av relasjonen mellom menneske og omgivelse er estetisk i den grad «menneske og omgivelser samarbeider om å danne en erfaring i hvilken de to er så fullstendig integrert at hver av dem forsvinner» (ibid.: 259; min oversettelse). I en læringssammenheng blir da spørsmålet hvordan den estetiske erfaringen kan oppøves. For denne evnen er vel gitt, en gang for alle?

Det å oppøve evnen til rik sansing er kjernepunktet i fenomenologisk naturfagundervisning. Med en intensjon om aktivt å komme fenomenene i møte og la dem få utfolde seg ut fra sin egenart, representerer fenomenologien en skarp kritikk av en naturvitenskap som distanserer og abstraherer menneskets møte med verden. For å motvirke tendensen til en slik fremmedgjøring behøver

vi å finne tilbake til det umiddelbare i vår sanselege forbindelse til naturen (Østergaard, 2011). Fenomenologien har, i motsetning til konstruktivismens vektlegging av læring som kognisjon og kunnskapskonstruksjon, et tydelig fokus på før-kognitiv kunnskapsdannelse. Fenomenologien søker å balansere naturfagets ofte ensidige vektlegging av teoretiske forklaringer ved å knytte abstrakt kunnskap sammen med vår væren og handling i verden som grunnlaget for genuin forståelse (Østergaard mfl., 2008). Vektlegging av estetiske erfaringer i naturfagundervisningen betyr en intensjonal bruk av sanseerfaringer som inngang til læringen – *uten* at fenomenet som sansees, reduseres til eksempler på naturvitenskapelig kunnskap.

Å fremme estetiske erfaringer i undervisningen har flere fordeler: De kan for det første åpne elevenes øyne for det vakre i naturen; de kan for det andre vektlegge oppøving av et rikt sanseapparat; og de kan for det tredje fremme *forbundethet* med verden og naturen, noe som står sentralt i utdanning for bærekraftig utvikling.

Å øve berøringer med verden

En estetisk erfaring innebærer i sin mest grunnleggende form en berøring med verden. Erfaringen er før-kognitiv på den måten at den ikke er tenkt, men sanset, ikke forstått, men fornemmet. Det er en *rudimentær kognisjon*, en tenkning i en ubearbeidet, elementær og begynnende form (Boeckel, 2013: 338-339). Denne formen for tenkning viser seg når en er fordypet i en kunstnerisk prosess,

men kan også bevege seg i en mer målrettet og kognitiv retning når den bearbeides og anvendes i en annen kontekst. Når den elementære kognisjonen utdypes i naturvitenskapelig retning, vil estetiske erfaringer kunne åpne opp for en mer forbundet forståelse av naturens prosesser og strukturer.

Vektlegging av estetiske erfaringer i naturfagundervisningen innebærer en forskyvning fra å forstå naturen, å frembringe «ren» kunnskap om den, til å stå i relasjonen til den. Naturen med dens verdier, prosesser og historie er noe vi er forbundet med, noe vi er del av; naturen er noe dyrebart vi ønsker å beskytte. En kritikk av skolens naturfag er at den fremmer avstand og distanse fremfor forbundethet og nærvær, og at en undervisning som peker i retning av bærekraftig utvikling, i mye større grad må dyrke relasjoner til verden (Sterling, 2001). Kunsten har en oppgave nettopp gjennom å dyrke slike relasjoner. Kunsten muliggjør for eleven å komme i forbindelse med sider av naturen som vitenskapen mangler tilgang til (Omholt, 2012).

Å forstå naturen, det vil si å beskrive og forklare den, har fått en hovedbetydning i naturfaget. I utdanning for bærekraftig utvikling er det å *forbinde* seg med naturen/verden av grunnleggende verdi. Å forbinde seg med verden gjør det samtidig mulig å *være* i naturen. Disse tre aspektene representerer ulike måter mennesket forholder seg til verden på, noe Boeckel (2013) identifiserer i sitt arbeid med *art-based environmental education*. Dette er tre former for engasjement, samhandling og binding som henger nært sammen, men som behøver en tydeligere vektning i læring med siktemål om å utdanne elever som kan bidra til en bærekraftig utvikling.

Samspillmuligheter mellom kunst og naturfag

Hvilket potensial har slektskapet mellom naturvitenskap og kunst i undervisningen? Jeg ser her fire aspekter:

Gjennom å kontrastere vitenskap med kunst trer karakteren til naturvitenskapen tydeligere frem. Hvordan arbeider en kunstner i forhold til en naturforsker? Hva kjennetegner naturviterens arbeidsmåter og metoder i forhold til kunstneres? Hva er kunstens måte å frembringe kunnskap på sammenlignet med naturvitenskapens? Å arbeide



Foto: Jan-Erik Sørenstuen

med disse spørsmålene gir eleven muligheter til å se naturvitenskapens kunnskapsmonopol i et større perspektiv.

Mens naturvitenskap bygger på et dualistisk syn på menneske (subjekt) og natur/verden (objekt), er kunst ikke-dualistisk på den måte at subjekt og objekt smelter sammen. Naturvitenskapens dualistiske syn, som ofte er mer implisitt i undervisningen enn direkte uttalt, kan av elevene oppleves som lite relevant. Dette synet fører til økt vekt på abstrakte, teoretiske sammenhenger, mens det elevene søker er konkret, livsnær kunnskap for bedre å kunne navigere gjennom livet.

Kunst representerer en estetisk innfallsvinkel til studiet av naturfenomener. I naturfagundervisningen er det liten plass for det vakre, det smakfulle, det velduftende. Altfor ofte stilles elevene overfor naturfenomenenes funksjonelle og målbare aspekter, ikke deres estetiske. Men for elever er de estetiske uttrykkene ved naturen noe som umiddelbart appellerer (Østergaard, 2011). Kunsten åpner opp for et videre spekter av sanselige dimensjoner ved fenomenene enn det som en ren kognitiv tilnærming kan gi.

Kunst i naturfag oppøver sanseerfaring. En kunstner er, sier Dewey, ikke bare særlig begavet i å skape kunstneriske uttrykk, det er også en som har en «sjelden følsomhet overfor tings kvaliteter» (Dewey, 2005: 51; min oversettelse). Denne følsomheten for kvaliteter er en kompetanse som

naturfaglæreren kan lære av kunstneren, og det er en kompetanse som er relevant i så vel kunst- som naturfagundervisning. Mens man i kunstfaget arbeider med fargenes kvaliteter og tonenes relasjoner, er naturfaget ofte preget av forklaringsmodeller, begreper og kausale sammenhenger. Kunst kan bidra til å fremme naturfagelevers evne til rik sanseiaktakelse av det vakre i naturen.

Bærekraftig fremtid

I debatten rundt PISA-studien etterlyses det en kunnskapsskole som kan få Norge høyere opp på rankinglisten. Jeg er skeptisk til den enorme betydning denne ene studien har fått for utforming av morgendagens skole. I lys av utdanning for bærekraftig utvikling har jeg heller ingen tro på at undervisning av mer av en type kunnskap i seg selv skal føre til at vi endrer vår skadelige omgang med miljø og natur. Riktignok spiller grunnleggende naturfaglig kunnskap her en viktig rolle, men når oppgaven er å tilrettelegge for at elevene kan *forbinde* seg med verden, trengs mer enn kunnskap. Det vi behøver, er en utdanning som kommer verden i møte, som tilrettelegger for rike, estetiske erfaringer, og som muliggjør og utvikler de mangfoldige relasjonene vi har mot verden. For å nå dette målet må *både* naturfaget og kunstfagene i skolen, så forskjellig de enn er, dra i samme retning.

Den store danseren Isadora Duncan skal en gang ha sagt: «Dersom jeg kunne si hva det betyr, hadde jeg ikke behøvd å danse det.» Vi er blitt vant til at ordene gir en dekkende avbildning av virkeligheten. I naturfagklasserommet tas det for gitt at det naturfaglige språket gjengir verden utenfor korrekt. Men kanskje behøver vi helt andre, mer åpne og flertydige uttrykksmidler for å beskrive vårt dypere forhold til naturen. Her kan kunsten spille en viktig rolle. Et kunstnerisk uttrykk skal på ingen måte erstatte naturfaglig språk. Men kunst kan gjennom ordløse uttrykk bidra til å synliggjøre vår emosjonelle og eksistensielle relasjon til verden – en verden som vi er vokst inn i, som vi er inderlig forbundet med, som vi er glad i. Det vi elsker, vil vi forsøke å beskytte.

NOTER

¹ Lærerutdanningen ved UMB omfatter så vel praktisk-pedagogisk utdanning (PPU) som lektorutdanning i

realfag, og vi utdanner lærere innen så vel realfag (naturfag, matematikk, biologi, kjemi, fysikk, geofag) som naturbruk. For enkelthets skyld refererer jeg her kun til PPU og naturfaglærere til tross for at perspektivet jeg argumenterer for, representerer hele lærerutdanningen.

Bildene i denne artikkelen

Bildene i denne artikkelen er tatt av førstelektor Jan-Erik Sørenstuen ved Universitetet i Agder, og viser resultater av kurs for både elever og lærere. Sørstuen setter uttrykkene som disse bildene formidler inn i kategorien *stedsrelatert kunst*. Han bruker kun lokale materialer og uttrykket er hentet fra stedet eller inspirert fra stedet.

Sørstuen har vært opptatt av å forene natur- og miljøengasjement med kunst og håndverk. Hans bok *Levende spor* brukes i dag i lærer- og førskolelærerutdanning i hele Skandinavia.

LITTERATUR

- BAMFORD, A. (2008). *Wow-faktoren. Globalt forskningskompendium, om kunstfagenes betydning i utdanning*. Oslo: Musikk i skolen.
- BOECKEL, J. VAN (2013). *At the Heart of Art and Earth. An Exploration of Practices in Arts-Based Environmental Education*. Helsinki: Aalto University publication series, Doctoral Dissertations 73/2013.
- DEWEY, J. (2005). *Art as Experience*. New York: Penguin Books. [første gang utkommet i 1934]
- HUGO, A. (2013). Raumbedingungen des forschenden Lernens: Dramaturgie der Chemiedidaktik. I: Bernholt, S. (red.) *GDCP Jahrestagung Tagungsband 33*, 344–347.
- JAKOBSON, B. OG WICKMAN, P.-O. (2008). Art in science class vs science in art class: a Study in Elementary School. *Éducation & Didactique*, 2(3), 141–157.
- JOLLY, L., SLÄTTLI, S. OG BOECKEL, J. VAN (2011). Biologi, bilder og bærekraft. *Norsk Pedagogisk tidsskrift*, 4, 299–313.
- OMHOLT, K. (2012). Relasjonell estetikk og utdanning for bærekraftig utvikling. I: Omholt, K. (red.) *Kunst i læring av realfag og naturbruk*. Ås: IMT-rapport nr. 52/2012, 29–45.
- ROOT-BERNSTEIN, R. (1997). The sciences and arts share a common creative aesthetic. I: Tauber, A.I. (red.) *The elusive synthesis: Aesthetics and science*, 49–82. Norwell, MA: Kluwer.
- STERLING, S. (2001). *Sustainable education. Re-visioning learning and change*. Devon: Green Books.
- UTDANNINGSDIREKTORATET (2010). *Læreplan i naturfag*. <<http://www.udir.no/klo6/NAT1-02/>> (lastet ned 2.10.2013)
- ØSTERGAARD, E. (2011). Naturfaglærerenes doble blikk. Fenomenologiske perspektiver på elevers naturkunnskap. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 4, 314–326.
- ØSTERGAARD, E., DAHLIN, B. OG HUGO, A. (2008). Doing phenomenology in science education: a research review. *Studies in Science Education*, 44(2), 93–121.



Edvin Østergaard er professor ved lærerutdanningen på Universitetet for miljø- og biovitenskap, Ås. Han leder der forskergruppen «Kunst og vitenskap i læring», et felt han har forsket på de siste 8 årene. Østergaard er komponist og mottok i 2010 Spellemannsprisen for albumet «Die 7. Himmelsrichtung». Hvis du er interessert i tematikken, ønsker han gjerne at du tar kontakt på edvin.ostergaard@umb.no



Felles nasjonalt tilsyn

– valget mellom kontroll og hjelp til selvhjelp

■ AV JEFFREY BROOKS HALL

Fylkesmannsembetene har ansvar for felles nasjonalt tilsyn med skolene, der rektors og skoleeiers juridiske praksis blir gransket. Et aktuelt spørsmål er om veiledning bør bli en del av tilsynet. I andre europeiske land har man en større grad av veiledning, støtte og selvrappotering som en del av kontrollapparatet, og mye tyder på at landet etter hverandre i måter å styre skolen på.

For en skoleleder er det å navigere gjennom det juridiske landskapet av regelverk og paragrafer ingen enkel manøver, særlig når man i denne posisjonen må ta hensyn til mer enn 400 lover og regler (Welstad, 2012). Dessuten er det ingen tvil om at lederen er nødt til å være en «tusenkunstner», der mange ulike hensyn, både økonomiske, juridiske og pedagogiske, skal ivaretas. I dag er det et ønske om å evidensbasere politikkutøvelse og pedagogisk praksis i større grad (Clearinghouse). Likevel, som Bachmann & Sivesind (2011) trekker frem, har den norske styringsmodellen forutsatt et lokalt styringsansvar, også i tilsyn av skolen, der bruk av både juridisk og pedagogisk skjønn inngår som viktige elementer. Denne skjønnsutøvelsen kan i seg selv være

problematiske, da lovfortolkningene kan føre til uønsket ulikhet som resultat (Lorentzen, 2005; Sivesind, 2009).

Siden 2006 har fylkesmannsembetene gjennomført felles nasjonalt tilsyn med skolenes og kommuneeiernes etterlevelse av opplæringsloven (1998). I de siste årene har det vært rettet spesiell oppmerksomhet mot elevenes krav på et godt psykososialt miljø (kap. 9a). I norsk skole er myndighetenes tilsynsvirksomhet ikke noe nytt. Fra 1860, med innføringen av den nye Landsskoleloven, var det seks skoledirektørembeter som førte tilsyn. Som Mediås (1996) påpeker, fikk embetene rollen som «reisende kontrollør», men enda viktigere i denne sammenheng var at de ga skolene tilbud om råd og veiledning i tillegg til kontrolloppgaver.

Skoledirektørens kontorer opphørte i 1992, og oppgavene ble overført til Statens utdanningskontor.

I dag er det fylkesmannsembetene som ivaretar kontrollfunksjonen. Hovedhensikten med nasjonalt tilsyn, med hjemmel i opplæringslovens paragraf 14-1, er å kontrollere om skolenes pedagogiske (og for så vidt administrative) praksis er i overensstemmelse med opplæringsloven (1998):

Fylkesmannen fører tilsyn med at kommunane og fylkeskommunane oppfyller dei pliktene dei er pålagde i eller i medhald av opplæringslova kapittel 1–16 (kommunepliktene).

Imidlertid er det indirekte ikke bare opplæringsloven som er gjenstand for tilsyn fra fylkesmannsembetene. I tillegg er det for eksempel avgjørende om en skoleleder har fulgt forvaltningslovens (1967) krav om gode saksbehandlingsprosedyrer, blant annet i forbindelse med enkeltvedtak. Det bør også påpekes at kommunene selv har et betydelig ansvar for å drive lokal kontroll med sine egne virksomheter, samtidig som både skoleeier og virksomhetslederne får et betydelig handlingsrom til å tolke lovverket. Dette er regulert gjennom kommuneloven (1992) i tillegg til opplæringsloven (1998).

I denne artikkelen diskuterer jeg hvordan utformingen av nasjonalt tilsyn foregår i Norge med referanser til nyere forskning på området. Jeg stiller også spørsmål om man ikke nå er i ferd med å utvikle «tilsynsregimet» til også å omfatte større grad av indirekte veiledning, i tillegg til at det er et ledd i kontrollen av skolens juridiske praksis.

Tilstanden i norsk skole sett fra tilsynsmyndighetenes side

Utdanningsdirektoratet rapporterer årlig om tilstanden i skolen på basis av de mange enkelt-rapportene som blir utarbeidet av fylkesmannsembetene. Disse tilstandsrapportene skal gi en pekepinn på hvordan skoleeiere og skoleledere ligger an i forhold til opplæringslovens (1998) bestemmelser.

Rapportene i perioden 2006–2012 uttrykker

stor grad av avvik fra bestemmelsene på bakgrunn av de metoder og kontekster de er basert på (Hall og Sivesind, under utarbeidelse). Av de 378 skolene og 149 kommunene som ble kontrollert i denne perioden, var det kun 49 skoler og 10 kommuner som *ikke* fikk reaksjoner (UDIR 2012). I gjennomsnitt ble to skoler per skoleeier kontrollert. Sammenfatningen i rapporten oppsummerer det slik:

Resultatene fra tilsynene viser positive utviklingstendenser. Det er imidlertid fortsatt nødvendig for skolene og skoleeiere å ha fokus på arbeidet med elevenes psykososiale miljø. Til tross for betydelig tilsynsinnsats over tid, er det fortsatt store avviksprosenter innenfor temaet (UDIR 2012:8).

Det bør påpekes at avvikene (lovbrudd) i tilsynsrapportene først om fremst dreier seg om manglende skriftlige rutiner og dokumentasjon av elevenes læringsmiljø, og må ikke nødvendigvis tolkes som at det mangler gode og trygge opplæringsarenaer i norske skoler.

Ny forskning på skolelederes juridiske praksis og tilsyn

Ved Universitetet i Oslo pågår det for tiden et forskningsprosjekt kalt LEXEL (*Legal Standards and Professional Judgment in Educational Leadership*) som undersøker hvordan juridiske dokumenter og regler legger føringer for styring av skolelederes rettspraksis og bruk av profesjonelt skjønn. Forskere fra fire institutter ved henholdsvis Det utdanningsvitenskapelige og Det juridiske fakultet samarbeider tett om blant annet en felles spørreundersøkelse, samt dokument- og intervjustudier. I en survey blant rektorer i fem fylker var det 32 prosent av respondentene som hadde erfaring med felles nasjonalt tilsyn. Respondentene måtte blant annet ta stilling til en rekke påstander om hvordan de opplevde gjennomføringen av tilsynet. Et av flere interessante funn er hva rektorene i undersøkelsen svarte på påstanden «det nasjonale tilsynet er et viktig korrektiv for skolens virksomhet». Hele 80 prosent av rektorene som hadde

hatt tilsyn, var enige eller svært enige i denne påstanden. Når det gjelder påstanden «det nasjonale tilsynet har bidratt til å endre prosedyrer ved skolen», var 78 prosent av de samme respondentene *enige* eller *helt enige*. Selv om bare en tredel av respondentene hadde erfaring med tilsyn, er dette en indikasjon på at det nasjonale tilsynet har sin hensikt og kan bidra til å få skolene på sporet til en bedre juridisk praksis som er mer i tråd med lovverket.

Opplæringsloven åpner i liten grad opp for annet enn kontrollaspektet, og veiledning er ikke direkte nevnt. Et spørsmål som er verdt å forfølge, er om tilsynsarbeidet til Fylkesmannen burde følges opp med mer juridisk veiledning av skoleeiere og skoler som har behov for det (Sivesind, 2009). Inntil nå er det gjort få studier som sammenligner tilsyn, eller skoleinspeksjon, i Norge og Sverige. I en helt fersk forskningsundersøkelse har Hall og Sivesind (under utarbeidelse) sammenlignet 23 ulike styringsdokumenter og lovtekster i Norge og Sverige fra perioden 1998–2012. Et av hovedfunnene i studien er at styringsdokumentene i Sverige i langt større grad er evaluerende i sin tilnærming til tilsyn og inspeksjon enn tilsvarende dokumenter i Norge, og åpner for stor grad av evaluering, målfokus og kvalitetsgranskning. På den annen side er styringsdokumentene i Norge mer preget av å ta opp «kontroll», «avvik» og «informasjon» for å sikre at skolen er i tråd med gjeldende regler for god rettspraksis. Det er likevel et åpent spørsmål hvordan norske myndigheter velger å justere retningslinjer i de kommende år, i og med at et nytt tilsyn er under utprøving.

Fordeler og ulemper ved inspeksjon

I England er det Ofsted (The Office for Standards in Education, Children's Services and Skills) som separat «agency» som gjennomfører inspeksjoner i skolen. Svake resultater over tid på inspeksjonene får sterk innvirkning på hvor godt en engelsk skoleleder sitter i stolen, og om skolen i det hele tatt overlever. Hvert år blir flere britiske skoler lagt ned grunnet dårlige resultater på Ofsted-inspeksjonene, selv om de gjerne gjenoppstår med ny ledelse og i form av «academies» eller

friskoler. I en masteroppgave (Hall 2010) basert på en casestudie i en større britisk skole ble seks skoleledere på seniornivå intervjuet om deres forhold til skoleinspeksjoner. Et interessant funn i denne studien var at ledelsen, bortsett fra rektor, mente at relasjonene mellom medlemmene i lederteamet ble styrket gjennom inspeksjonsprosessen. Som en av respondentene sa: «Vi må være sterke sammen». Slik sett kan vi si at inspeksjoner i skolen gjerne får en rekke uintenderte effekter, som man ikke nødvendigvis tar høyde for, enten negative, eller som i dette tilfellet, positive.

I Sverige ligger også ansvaret for tilsynet hos et separat «agency»; «Skolinspektionen» (SSI), og er dermed ikke underlagt direkte statlig kontroll, slik som er tilfellet med fylkesmannsembetene i Norge. Samtidig har svensk politikk vært preget av en overgang fra sosialistisk til borgerlig styre i løpet av det siste tiåret. Likevel påpeker Rönnerberg (2012) at det har vært bred politisk konsensus om «Skolinspektionen». Kanskje er dette tilfellet i Norge også?

Gjennomføringen av felles nasjonalt tilsyn i Norge preges av å være en prosess der tilsynsmyndigheter, skoleeier og skoler gjennom forhandling kommer frem til resultatet i den endelige rapporten. Før den endelige tilsynsrapporten på den enkelte skolen eller kommunen foreligger, får hver skole (rektor) anledning til å uttale seg om resultatet før det endelige dokumentet blir sluttført og publisert.

Som vi har sett, åpner lovverket og flere sentrale styringsdokumenter for at tilsynsmyndighetene skal drive kontroll av norske utdanningsinstitusjoner. Likevel er det klare signaler i enkelte av styringsdokumentene om at man i større grad skal tilby skolene veiledning i hvordan navigere i det juridiske landskapet.

Et nærliggende spørsmål blir da: *Tilsyn, hva trenger vi det for?* For det første bidrar tilsynet til en sikring av elevenes rettigheter, og at skolen overholder sine plikter. Som surveyen ovenfor antyder, er tilsyn for det andre et nødvendig «korreks» til skolene slik at praksis er i tråd med lovverket og styringsdokumenter. Tilsynet er i praksis en veiledning i å tolke (deler av) lovverket,

og selv om veiledning ikke skal være en direkte del av tilsynet, får skolene en «pekepinn» på hva de er gode og mindre gode til i forhold til lovbestemmelsene. Det siste som bør nevnes i denne sammenheng, er at det som er lært av tilsyn på én skole eller i én kommune, kan ha overføringsverdi for andre skoler og skoleeiere. Dermed kan det være snakk om «*policy learning*», der læringsprosessene hos alle deltakende aktører i tilsynet kan bidra til videre systemutvikling i offentlig sektor.

Tanker om fremtidens felles nasjonale tilsyn

Internasjonal forskning har fokusert på at man er i ferd med å gå i retning av en «eupeisering» av tilsynet, der ulike land «lærer» av hverandre og systemene blir likere. Også norske myndigheter deltok nylig på den årlige SICT-konferansen i Stockholm, der fremtidens «tilsynsregimer» ble diskutert (Lawn og Grek, 2012).

Vil tilsynet i fremtiden være preget av større grad av veiledning, men fortsatt kontroll? Mye tyder på det, ikke minst hvis vi ser nærmere på Stortingsmelding 20 (2012-2013). Som skissert ovenfor sier opplæringsloven lite om hvordan veiledningen skal gjennomføres i praksis, eller om den i hele tatt skal foregå (Hall 2013; Hall & Sivesind, under utarbeidelse). Jeg vil hevde at man nå er i ferd med å «slutte sirkelen», der tilsynets funksjoner til en viss grad går tilbake til skoledirektørens veiledningsoppgave slik nevnt innledningsvis.

Internasjonal forskning viser at det er mye som tyder på at internasjonal policy i mange tilfeller smelter sammen med nasjonale kontekster, og at nye former for direkte og indirekte styring oppstår (Maroy, 2012). Dersom dette er tilfelle, er det grunn til å hevde at tilsynet av skoler i større grad vil være basert på selvrapportering og veiledning, slik Lawn og Grek (2012) påpeker. Slik som Sverige har vært «elev» hos Skottland og det øvrige Europa, er spørsmålet nå om Sverige blir «læremester» for våre hjemlige myndigheter når fremtidens tilsynsmodell skal videreutvikles.

Nå er det imidlertid «tilsynspause» i norsk skole, og man er ferd med å pilotere en ny modell for gjennomføringen av tilsyn i fire norske

fylker. Fokus for tilsynet i neste periode, fra våren 2014, er å undersøke og kontrollere om elevene får tilstrekkelig utbytte av opplæringen, for eksempel om underveisvurdering og elevsamtaler blir gjennomført i henhold til intensjonene i Opplæringsloven (1998).

Hjelp til selvhjelp – eller mer kontroll?

Et sentralt spørsmål blir: hvilken retning går vi? Kanskje kan noe av svaret finnes i siste stortingsmelding (Meld. St. (2012–2013) «På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen»). Her vil jeg trekke frem tre punkter som vektlegges, og som kanskje kan gi oss et nærmere svar:

- «Nasjonale myndigheter opplever stor etterspørsel etter veiledning om lovverket på dette området, men kapasiteten til å følge opp behovet er begrenset».
 - «En god kombinasjon av tilsyn med og veiledning om lovverket der både bindingene og handlefriheten blir synliggjort, vil kunne være en effektiv og viktig støttefunksjon i lokalt utviklingsarbeid og i implementeringen av nasjonal politikk».
 - «Departementet har fastsatt at det nasjonalt hovedprioriterte tilsynet for perioden fra 2014 til 2017 skal ha som tema hvorvidt skoleeierne legger til rette for at de som mottar opplæring, kan få forsvarlig utbytte, det vil si lovens minimumsstandard, innenfor rammen av regelverket. Veiledningsinnsatsen skal bygge opp om dette».
- (Meld. St. 20, 2012-2013, kap. 7.4).

Dersom dette skal være retningsgivende, er det grunn til å hevde at direktoratet og fylkesmannsembetene i større grad vil nettopp videreutvikle dette styringsverktøyet og dermed gjennomføre tilsyn med skolene der kontroll og veiledning i større grad enn tidligere går hånd i hånd. Det får tiden vise. I så fall må kanskje opplæringslovens paragraf 14–1 justeres noe, slik at den er mer i tråd med denne nye praksisen. Likevel viser

LITTERATUR

BACHMANN, K. & SIVESIND, K. (2011). Et felles nasjonalt tilsyn – om forholdet mellom statlig styring og faglig skjønn. I: J. Møller og E. Ottesen (red.). *Rektor som leder og sjef*. Oslo: Universitetsforlaget.

FORVALTNINGSLOVEN (1967). *Lov om behandlingsmåten i forvaltningssaker*. Hentet fra <<http://www.lovdato.no/all/hl-19670210-000.html>>

HALL, J.B. (2010). *Evolving organizational relationships in the era of accountability. A case study of a senior leadership group in a lower secondary school in Greater Manchester*. (Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo).

HALL, J.B. (2013). *Nasjonalt tilsyn: Hva trenger vi det for? – Nye funn fra en komparativ tekstanalyse av nasjonale tilsyn i Sverige og Norge*. Foredrag på Skolelederdagene 2013, Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo.

HALL, J.B. & SIVESIND, K. (under utarbeidelse). *What matters in school inspection? A comparison between purposive and evaluative modes of governing in Norway and Sweden*.

KOMMUNELOVEN (1992). *Loven om kommuner og fylkeskommuner*. Hentet fra <<http://www.lovdato.no/all/nl-19920925-107.html>>

LAWN, M. & GREK, S. (2012). *Europeanizing Education – governing a new policy space*. Oxford: Symposium Books.

LEXEL. *Legal Standards and Professional Judgment in Educational Leadership*. Universitetet i Oslo. <<http://www.uv.uio.no/>

<ils/forskning/prosjekter/legalstandardsedu/index.html>>

LORENTZEN, H. (2005). *Skjønn versus regler: om skjønnssutøvelsens vilkår og konsekvenser*. NIBR-rapport 2005:7. Norsk Institutt for by- og regionsforskning. Lastet ned 09.08.2013, fra <<http://www.nibr.no/filer/2005-7.pdf>>

MARØY, C. (2012). Towards Post-Bureaucratic Modes of Governance: A European Perspective. I: G. Steiner- Khamsi & F. Waldow (red.). *World Yearbook of Education 2012*. London/New York: Routledge.

MEDIÅS, O.A. (1996). *Skoleledertørembetet i Norge – 1860–1992*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

MELD. ST. 20 (2012–2013). *På rett vei - Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2012-2013/meld-st-20-20122013.html?id=717308>>

NOU 2004:17 (2004). «Statlig tilsyn med kommunesektoren». Kommunal- og regionaldepartementet: Oslo. Hentet fra <<http://www.regjeringen.no/nb/dep/krd/dok/nouer/2004/nou-2004-17.html?id=386918>>

OPPLÆRINGSLOVEN (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Oslo. Hentet fra <<http://www.lovdato.no/all/nl-19980717-061.html>>

RÖNNBERG, L. (2012). Justifying the Need for Control. Motives for Swedish National School Inspection during Two Governments.

I Scandinavian Journal of Educational Research. <<http://dx.doi.org/10.1080/00313831.2012.732605>> (Online)

SIVESIND, K. (2009). *Juss + ped = sant. Om felles nasjonalt tilsyn i Oslo og Akershus 2008*. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo: Acta Didactica 1/2009.

ST. MELDING 17 (2002–2003) «Om statlig tilsyn». Oslo: Arbeids- og administrasjonsdepartementet. Hentet fra <<http://www.regjeringen.no/nb/dep/fad/dok/regpubl/stmeld/20022003/stmeld-nr-17-2002-2003.html?id=134860>>

THE DANISH CLEARINGHOUSE FOR EDUCATIONAL RESEARCH. <<http://edu.au.dk/en/research/research-areas/danish-clearinghouse-for-educational-research/omclearinghouse/>>

UTDANNINGSDIREKTORATET (2012). Rapport. *Tilsyn med elevenes psykososiale skolemiljø, opplæringsloven kapittel 9a*. Oslo: UDIR. Hentet fra <http://www.udir.no/PageFiles/52647/RAPPORT-FNT_2010-2011_110512.pdf?epslanguage=no>

WELSTAD, T.E. (2011). *Skoleledere som rettsanvendere*. I: J. Møller og E. Ottesen (red.). *Rektor som leder og sjef*. Oslo: Universitetsforlaget.

forskningen at nasjonale særtrekk ved tilsyn av skoler i Norge inntil nå i stor grad består, til tross for betydelig internasjonal påvirkning.

Noter

¹ SICI (The Standing International Conference of Inspectorates) er en organisasjon med nasjonale og regionale tilsynsmyndigheter innenfor skolesektoren. Disse møtes jevnlig for å diskutere hvordan skoleinspeksjoner gjennomføres.



Jeffrey B. Hall er ansatt som doktorgradsstipendiat ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Det utdanningsvitenskaplige fakultetet, Universitetet i Oslo (UiO). Han har lang fartstid i skolen som lærer, praksisveileder, rådgiver og undervisningsinspektør. Nå er han tilknyttet prosjektet «Legal Standards and Professional Judgement in Educational Leadership» (LEXEL), som er støttet av Norges forskningsråd (NFR) og er i samarbeid med Det juridiske fakultetet i Oslo (UiO). Hans avhandling er en sammenlignende studie av gjennomføringen av inspeksjoner i norsk og svensk skole.

Ekstern skolevurdering uten tårer

■ TEKST OG FOTO: TORE BRØYN

Ekstern skolevurdering blir ikke lenger ansett som et tiltak for skoler med spesielt store problemer. Det kan tvert imot innebære en viss status å hente inn ekstern hjelp til utvikling av skolen. Den norske modellen for skolevurdering skiller seg fra mange andre lands ved sin lokale forankring.

En skole skal ifølge loven jevnlig vurdere i hvilken grad organisering, tilrettelegging og gjennomføring av opplæringen medvirker til å nå de målene som er fastsatt i Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Dette, som man kaller, «skolebasert vurdering», er altså en plikt, men det fins ingen statlig myndighet som bestemmer når og hvordan dette skal gjøres. I nesten alle andre land er vurderingen av skolens pedagogiske virksomhet koblet sammen med et statlig tilsyn i en eller annen form. Et slikt tilsyn har mange steder blitt opplevd som en enorm belastning for lærere og skoleledelse, og resultatet er i mange land lange lister over forhold som må rettes opp, kanskje med trusler om bøter eller nedleggelse av skolen. Her i landet prøver man ut en langt mer

demokratisk, positiv og støttende måte å gjøre dette på.

Finnmark er ett av fire fylker som i år har fått tilbud om ekstern veiledning via Veilederkorpset, og noen av skolene i fylket har takket ja til en ekstern skolevurdering som en del av veiledningen. Ved Bjørnevatn er det måten skolen gjennomfører «vurdering for læring» som skal undersøkes. Bedre Skole har fått lov til å være med.

Ekstern skolevurdering ved Bjørnevatn skole

Turid Solberg Mykkeltvedt og Bernt Johan Aune har allerede arbeidet intenst på skolen i to dager når vi ankommer. De har etter grundige forberedelser kommet til skolen for å intervju elever, lærere og rektor

– og foreldre og observere undervisningssituasjoner. Kvelden før og om morgenen den fjerde dagen skal rapporten skrives. Her vil det komme en sammenfatning av skolen sterke sider og hvilke sider som bør utvikles videre på skolens valgte temaområde. Et klimaks på hele prosessen skulle man kanskje tro, men Turid tar straks livet av den forventningen.

– Vi har ikke noe ønske om å overraske lærere eller skoleledelse. Konklusjonene vil for en stor del være leket ut på forhånd – og dessuten spiller vi bare inn igjen det vi allerede har mottatt fra elever, ansatte og foreldre. Hvis det skulle være noen spesielle problemer her, så vil de være kjent fra før. Som en rektor på en annen skole sa til oss: Dere har bare skremt spøkelsene ut av skapene våre, sier Turid.

Bernt sitter bakerst klassen og observerer tegn på god praksis. Nesten alle klassene ved skolen blir besøkt.



Turid Solberg Mykkeltvedt har vært med på å utvikle den modellen som Utdanningsdirektoratet har bestemt at skal ligge til grunn for sitt tilbud om ekstern skolevurdering. Systemet ble utviklet på lokalt initiativ i Voss og Hardanger og blir tilbudt skoler i kommuner som allerede mottar veiledning fra Veilederkorpsset. Hvilke skoler som er aktuelle for ekstern skolevurdering blir blant annet besluttet ut fra ståstedsanalysen, der man ser på skolens ressurser, elevundersøkelsen og resultater fra nasjonale prøver, eksamener og andre elevresultater.

– Rekkefølgen er ikke tilfeldig. Hvis en skole har tilstrekkelig med ressurser og elevene trives, blir det interessant å spørre: hvorfor er ikke resultatene bedre, sier Turid.

Bjørnevatn skole ønsket tilbud

om ekstern skolevurdering fordi man opplevde at man kunne bli bedre på vurdering for læring. De mente at en ekstern vurdering ville kunne hjelpe dem til å få fram hvilke områder innen dette tema de var gode på og områder hvor de kunne bli bedre, samt at dette kan være et viktig bidrag til å kunne prioritere utviklingsområder for skolen i etterkant.

Vurderingstemaet «vurdering for læring» blir skreddersydd for akkurat denne skolen, skolen blir vurdert på de tema den selv ønsker å få vurdert, noe som er ganske unikt i internasjonal sammenheng.

– Blir ikke denne norske modellen for skolevurdering litt vel idyllisk og lite utfordrende, spør vi, en skole som bare blir undersøkt på det den selv ønsker å bli undersøkt på?

– Nei, ikke idyllisk, men demokratisk, svarer Bernt bestemt, et system som har sin styrke i at det er forankret i personalet.

Turid skyter inn at selv om skolen selv har valgt å underlegge seg dette regimet, så kan det fortsatt oppleves som krevende. Det hender at man avdekker splid i personalet eller grunnleggende mangler. Det fins flere eksempler på rektorer som har valgt å slutte etter en runde med ekstern skolevurdering.

Glansbildet

Et sentralt element i denne Voss-/Hardangermodellen er «glansbildet».

– Det vanskeligste for oss da vi begynte i Voss og Hardanger, var å finne noe å vurdere skolen opp mot. Da kom ideen: Hvordan ser det ut i

dette klasserommet, denne skolen, hvis alle lover og forskrifter blir oppfylt: klasseledelse, vurdering for læring, tilpasset opplæring, kvalitet i alle ledd, lesing i alle fag, grunnleggende ferdigheter, osv. Det er dette som er glansbildet. Mange lærere liker ikke navnet, de synes det blir for banalt, men vi har ikke klart å finne noe bedre. Tanken er at glansbildet er verden slik vi skulle ønske at den var, sier Turid.

Glansbildet er skreddersydd for hver skole. Når glansbildet konstrueres med utgangspunkt i en ståstedsanalyse, velger man ut kun fire kriterier hentet fra lover og forskrifter. Til hvert kriterium finner man så fire «tegn på god praksis» hentet fra læreplanen. Det blir disse 16 tegnene på god praksis som hele skolevurderingen vil dreie seg om. For Bjørnevatn er for eksempel ett kriterium: «Elevene får trening i å vurdere hvordan de best lærer og hva de har lært». Blant tegnene på god praksis er: «Elevene er kjent med kompetansemålene for opplæringen de vurderes ut fra» og «Elevene er kjent med læringsmålene for perioder og timer».

Skolen får glansbildet til gjennomsyn, og kan foreslå endringer. Alle intervjuer og observasjoner vil ta utgangspunkt i det omforente glansbildet som veileder og skole har valgt og vurdere hvor langt man befinner seg fra glansbildet man har konstruert.

Turid legger vekt på at glansbildet må være innenfor det muliges verden.

– Det er ingen vits i å legge fram mål som ikke kan nås. Noe av det viktigste er å gi inntrykk av at det ikke er all verden som skal til, og at målene ikke ligger altfor langt frem. Slik skiller vårt system seg fra systemer der man bare påpeker det som ikke fungerer, sier Turid.

Besøk i klasserommet

Med glansbildet som det sentrale omdreiningspunktet går Bernt og Turid så til verks med intervjuene og observasjonene sine. Vi blir med inn i en fjerdeklasse. Turid og Bernt sitter bak og noterer, og når tavledelen av undervisningen er ferdig går de rundt og snakker med elevene. All konsentrasjonen er rettet mot de valgte tegnene på god praksis. Selv om de ser andre

ting som ikke fungerer, lar de dem ligge.

– Ikke minst det som står på tavla er det viktig å få med seg, sier Turid, og gir et eksempel: Det kan se ganske tilforlatelig ut om man skriver mål: «øve på gangetabellen» eller «hvordan bake brød», men dette er ikke «læringsmål – det er gjøremål». Det man må skrive er «kunne gangetabellen» eller «kunne bake et brød»

– Det er en nyanseforskjell her, men den er viktig, sier Turid.

Intervju med lærerne

Senere får vi være med på et møte der lærerne fra ungdomstrinnet skal intervjues i fellesskap. Turid stiller spørsmål, og Bernt noterer svar og kommenterer underveis. Lærerne ser ut til å befinne seg vel i situasjonen, og er ivrige til å fortelle, enten det er ting som fungerer godt eller ting som ikke fungerer så godt.

– Diskuterer dere med elevene når og hvordan de lærer best? spør Turid.

Lærerne forteller at læringsstrategier er noe man først og fremst driver med på mellomtrinnet, og Turid sier at det stemmer godt overens med det elevene har sagt.

Veilederkorpset og ekstern skolevurdering

Veilederkorpset er et tilbud til skoleeiere og skoler som skal gjøre det lettere å komme i gang med lokalt utviklingsarbeid. Deltakerne i Veilederkorpset er erfarne skoleadministratører eller rektorer som blir engasjert for enkeltoppdrag og frikjøpt 20 prosent i ca. 1,5 år. Dette skal dekke både egen kursing og arbeid ute i kommunene. På den måten er det hele tiden både nye og mer erfarne fagpersoner som får kompetanseutvikling som veiledere og arbeider innenfor Veilederkorpset.

Veilederkorpset bruker ekstern skolevurdering som ett av sine verktøy. I forbindelse med prosjektet *Kunnskapsløftet – fra ord til handling* ble den eksterne skolevurderingen tatt i bruk som en måte å implementere Kunnskapsløftet på.

Utdanningsdirektoratet koordinerer et nettverk for eksterne skolevurderere. Slik ønsker man å bidra til kunnskaps- og erfaringsdeling mellom de lokale gruppene for ekstern skolevurdering, og å bidra til at den eksterne

skolevurderingen utvikles i samme faglige retning.

Området eller temaet en skole blir vurdert på, skal være et område der skolen har utfordringer. Dette området finner skolen oftest gjennom arbeid med Ståstedsanalysen. Alternativt kan området være pålagt fra skoleeier. Typiske områder for vurdering er:

- Klasseledelse
- Vurdering for læring
- Læringsmiljø



Bernt noterer mens Turid (i hvit jakke) stiller spørsmål til lærerne fra ungdomstrinnet.

– Elevene sier at de har følt at de er blitt overført med læringsstrategier, men at de opplever at dette er nyttige verktøy når de kommer lenger opp i trinnene. Vi har latt oss imponere av elevene, og her vil skolen få mye ros i rapporten, sier Turid.

– Bruker dere resultatene fra kartlegging og nasjonale prøver i undervisningen? spør Turid.

Hun har tydeligvis truffet et svakt punkt. Lærerne har tydeligvis ikke vært så flinke til å bruke de nasjonale prøvene og gir uttrykk for at de trenger en mal for hvordan disse kan brukes. De savner initiativ fra skolens ledelse på dette feltet.

I oppsummeringen etter intervjuet gir en av de unge lærerne uttrykk for hvordan hun opplever prosessen:

– Jeg synes det er fantastisk å oppleve denne formen for vurdering. Jeg

blir skjerpet. Jeg startet å jobbe før jeg var ferdig med utdanningen, og visst ikke helt hva som skjedde i klasserommet. Det visste ikke ledelsen heller, for det var aldri noen inne som så hva jeg gjorde. Det er veldig greit å få noen andre inn i klasserommet for å observere og gi tilbakemelding på det jeg gjør, sier hun.

Rapporten legges fram

Etter at alle intervjuer og observasjoner er gjennomført, trekker det lille teamet seg tilbake til hotellet for å arbeide med rapporten som skal legges fram neste dag kl. 13.00. Selv med lang erfaring og gode maler, så er dette et hardt arbeid som tar både kveld og tidlig morgen.

Neste dag samles vi i personalrommet: lærere og skoleledelsen. Også kommunen og foreldre er

representert. Rapporten legges fram, og det er Bernt får gleden av å først legge fram de sidene ved skolen som fungerer: skolen er god på å formidle til elevene hvordan de lærer best, de gjennomfører elevsamtaler på en god måte. Turid legger fram forbedringspunktene, at skolen kan forbedre seg når det gjelder å vise den «røde tråden» i opplæringen, det vil si synliggjøre kompetansemålene. De trenger også å utvikle et felles system for bruk av resultater fra kartlegginger og nasjonale prøver og utvikle en felles mal for kontaktsamtaler med foreldrene.

Som spådd, dette var tema som allerede var diskutert og som lærerne på forhånd hadde forutsett at ville bli resultater av rapporten. Ingen ting å skamme seg over, ifølge rektor Torgeir Skogan – rapporten blir publisert på skolens nettsider, slik at alle kan lese

den. Foreldrerepresentanten er veldig fornøyd med det som er kommet fram, og elevene har sannsynligvis glemt det hele. De var mest opptatt av det dårlige inneklimaet ved skolen.

Det lille vurderingsteamet er ferdige med sin jobb for denne gang, skjønt ikke helt. Et vesentlig moment er at en av vurderne, Bernt, også har rollen som veileder i kommunen. Dette sikrer at skolen får støtte til å følge opp resultatene over tid fra en som selv har vært med på å gjennomføre prosessen. For skolen er jobben er ikke ferdig. Den har akkurat begynt.

Smarte skoler søker veiledning

På vei ut fra skolen spør vi Turid om hun er fornøyd med måten vi har organisert skolevurdering på her i landet. Eller burde vi hatt en kobling mellom statlig tilsyn og vurdering av den pedagogiske virksomheten?

– Jeg hadde gjerne hadde sett en nærmere kobling mellom statlig tilsyn og skolevurdering. På den annen side er det også viktig at vi klarer å bevare forankringen i personalet. Det at lærerne og ledelsen føler at de er med og eier prosessen er helt vesentlig for at en slik vurdering skal være vellykket, sier hun.

Hun erkjenner at det kan være en risiko for at noen av de skolene som virkelig trenger hjelp unngår å be om dette. På den annen side blir det stadig mer populært å be om ekstern hjelp til å vurdere skolen sin.

– I starten møtte vi en del motstand. Jeg husker et oppslag i avisen der det sto «Svake skoler får hjelp», og dette ble helt feil, og ga skolevurderingen et negativt rykte som vi måtte slite lenge med. Nå har dette snudd. Nå er det slik at det er de smarte skolene som søker veiledning. Det gir status å få veiledning, men det tok noen år før det ble slik, sier Turid.



Lærer Pål Harald Hansen ved Bjørnevatn skole håper den eksterne skolevurderingen vil bidra til å samordne og forenkle tilbakemeldingen til elever og foreldre.

240 læringsmål på kjøleskapsdøra

Lærer Pål Harald Hansen har en lang karriere ved Bjørnevatn skole, både som elev og som lærer. Han forteller at han opplever den eksterne skolevurderingen som bare positiv.

– Jeg tror kollegiet ser det som en kvalitetsheving av vår praksis. Jeg tror det er sunt for skolen at det kommer noen utenfra for å se hva som er bra og hva slags utfordringer vi har, sier han. Han har også positive erfaringer med kollegaveiledning som de har startet for ikke så lenge siden.

Det å kommunisere læringsmål til foreldre blir regnet som en viktig del av skolens oppgave, men han har selv

erfart at for mye kommunikasjon kan bli et problem. Han hadde en samtale med en far til fire elever som fortalte at han hadde 240 læringsmål klistret opp på kjøleskapet. Pål Harald valgte i en periode å droppe alle slike planer, uten at han registrerte at foreldrene var misfornøyd med dette. Men i diskusjonen med vurderingsteamet og de andre lærerne, ser han at planene kan ha noe for seg hvis man klarer å begrense og samordne bruken.

– I en kaotisk skoledag med nye læreplaner er det bra at vi får hjelp til å lage en rød tråd gjennom det hele, sier han.

Alt må ikke vurderes



Therese Hagfors er matematikkansvarlig ved Bjørnevatn skole. Da hun hadde sin samtale med vurderingsteamet, tenkte hun at

dette ble vel mye å forholde seg til.

– Det må være en balansegang, vi kan ikke vurdere alt det elevene gjør til enhver tid. Kan de ikke få holde på med noe uten at det skal

vurderes, tenkte jeg. Jeg tror følelsen av å mestre og bygge selvtillit er viktigere enn å bli vurdert. Dessuten er det ikke alt som går an å vurdere, som for eksempel kvalitet på samarbeid, sier hun.

Likevel ser hun at en ens praksis for vurdering vil kunne bli interessant.

– Dersom vi kan få hele personalet ved skolen til å få en ens praksis, fra 1. til 10. trinn, så ser jeg at det kan bli et løft for skolen, sier hun.

Ønsker seg mye mer ekstern skolevurdering

Lone Lønne Christiansen har arbeidet lenge i Utdanningsdirektoratet med *Kunnskapsløftet* - fra ord til handling og med videreutviklingen av ekstern skolevurdering som ett av virkemidlene i Veilederkorpset. Hun mener at det å få et eksternt blikk på virksomheten sin, er viktig for alle som ønsker å utvikle seg og bli bedre, inkludert skoler, skoleledere og skoleeiere.

– Det er bra at skolene gjennomfører egenvurdering og bruker den til å finne sine utviklingsområder, men ved å få inn ekstern ekspertise, vil skolene kunne se sine egne utfordringer og muligheter tydeligere og ha mulighet for å komme lenger i sitt utviklingsarbeid. Når en skole får gjennomført en ekstern skolevurdering, får den en uavhengig og faglig vurdering av hva skolen er god til og hvilke utfordringer den har. Også skoler som ikke får bistand fra Veilederkorpset vil kunne ha stor nytte av dette, sier Christiansen.

I grenselandet mellom tilsyn og veiledning

Ifølge Christiansen ligner verktøyet som blir brukt i Norge på mange måter det de bruker i det skotske skolevurderingssystemet.

– En viktig forskjell er imidlertid at skolevurderingen i Skottland er en del av et langt større system for kvalitetsutvikling, og den når en større andel av skolene. Skottene ser tilsyn og veiledning om kvalitet som to sider av samme sak, og som del av det nasjonale og lokale styringssystemet. Derfor bruker de det samme rammeverket og de samme vurderingskriteriene, sier Christiansen.

Ifølge Christiansen ligger den

eksterne skolevurderingen i grenselandet mellom tilsyn og veiledning. Veilederkorpset bruker den ikke som et kontrollverktøy, men for de kommunene som bruker ekstern skolevurdering lokalt er den en del av kvalitetsvurderingssystemet deres, og slik sett et lokalt styringsverktøy.

– I Norge har vi bare tilsyn med etterlevelse av lovverket, mens ekstern skolevurdering er en tilbakemelding om kvaliteten på undervisningen, læringsmiljøet og hvordan skolen fungerer som organisasjon. Jeg mener at vi burde se dette i sammenheng nasjonalt og lokalt, for å hjelpe skolene til å bli enda bedre for elevenes læring. For å få til det er vi avhengige av et nært samarbeid mellom nasjonale og lokale myndigheter, lærerne og skolelederne. Vi kan gjerne bruke Skottland som inspirasjon. Der er det ikke jurister, men fagfolk som kan skole, sammen med involverte interessenter som foreldre og aktører i lokalsamfunnet som gjennomfører tilsynet, sier hun.

En felles standard for god praksis i undervisning

En annen forskjell mellom Norge og mange andre land, er ifølge Christiansen at vi i Norge ikke har utviklet felles «standarder» for hva som er



Lone Lønne Christiansen mener at vi trenger en felles nasjonal standard for hva som er god undervisning.

god undervisning, slik de for eksempel har gjort i Skottland. I vår eksterne skolevurdering konstruerer man, i et samarbeid mellom skolen og de eksterne skolevurdererne, slike standarder lokalt. Dette gjøres hver gang man utfører en skolevurdering, som «tegn på god praksis». Disse lokale standardene for god undervisning ligner hverandre, ettersom de blir konstruert med støtte fra de eksterne skolevurdererne og deres kunnskap om læringsledelse, undervisning, læringsmiljø, læreplaner, relevant lov- og regelverk og så videre.

– Jeg tror en felles nasjonal standard kunne gjort prosessen enklere og mer profesjonell. Vil vi at undervisningen i skolen skal bli bedre, må vi også være villige til å definere hva vi mener med god undervisning, slik at vi har noe å vurdere undervisningspraksisen opp mot, sier hun.

Bedre læring med industrifilosofi

■ AV SJUR FRIMAND-ANDA OG MOHAMMED BASEFER (FOTO)

Med den industrielle lean-filosofien vil rektor Tom K. Gilje ved Bærland skole i Gjesdal øke læringsutbyttet og skape et enda bedre arbeidsmiljø. Etter ett år tyder alt på at de er på rett vei.



Hele skolen er engasjert i lean-arbeidet, og allerede etter et år ser man gode forbedringer. Fra v. elevrepresentant Adine Birkeland, tillitsvalgt Jan Halvard Førde og rektor Tom K. Gilje.

– Vi hadde to mål da vi startet. Det første og viktigste var å øke læringsutbyttet, det andre var å få et enda bedre arbeidsmiljø for våre ansatte, sier Tom K. Gilje.

Lean handler om å utvikle en organisasjonskultur der kontinuerlig forbedring blir en naturlig del av hverdagen. Metoden har en rekke ulike verktøy som brukes for å sikre at man jobber så effektivt som mulig. Det handler om alt fra hvordan arbeidsmiljøet ser ut rent fysisk – til å utarbeide rutiner for beste praksis. Alt for å sikre

at virksomheten arbeider effektivt og med en høy kvalitet. Metoden er tradisjonelt sett mye brukt i industrien.

– Vi fant ingen skoler som hadde prøvd dette. Men i Roskilde, utenfor København, hadde de brukt dette i kommunal sektor. Så i april 2012 tok jeg personalet med til Danmark for å introdusere lean som tenke- og arbeidsmåte for vårt forbedringsarbeid. Vi har hatt god nytte av erfaringene derfra, særlig når det gjelder å starte med de enkleste tingene først, samt at verktøyene og metodene må tilpasses hver enkelt virksomhet. I tillegg var det

viktig å kartlegge nåsituasjonen, slik at man kan måle forbedringene, sier Gilje.

Engasjerte lærerne

Etter seminaret stilte han de ansatte to spørsmål: I hvor stor grad de trodde lean kunne bidra til større læringsutbytte og i hvor stor grad det kunne gi bedre arbeidsmiljø.

– Snittet ble 7,5 for læringsutbytte og 8,25 for miljø, alt på en skala fra en til ti. Dette ga oss et solid fundament for å gå videre, sier Gilje.

Deretter knyttet man til seg et fagmiljø for bruk av lean-metoden og verktøyene. De kjørte en lean-opplæring på skolen. Det ble også nedsatt en arbeidsgruppe bestående av rektor, inspektør samt tre ansatte.

– Vi har hatt folkene med oss hele veien, det har vært veldig viktig, sier Gilje.

Verktøy

De første tiltakene var 5S¹ og *forbedringsteam*, begge deler kjente lean-verktøy. 5S innebærer å ha orden og system, både i det fysiske og det digitale miljøet. Gymsal, rekvisitalager, utelekekasse, elevhyller og kateter, alt fikk en skikkelig opprydding og systematisering. Ting ble merket skikkelig, slik at man alltid visste hvor det skulle være. Bare gjennom dette tiltaket forsvant mye frustrasjon og unødvendig leting. Ved gjennomgangen kunne man kassere 30–50 prosent av alle tingene, rett og slett fordi de aldri ble brukt.

Med forbedringsteam kom man mer inn på skolens kjerneoppgaver, planlegging, gjennomføring og vurdering av læring.

– Grunntanken er å hente ut all kompetansen som finnes hos våre ansatte og å motivere dem til kontinuerlig forbedring. Det handler om å spørre seg om hvordan vi kan bli litt bedre i morgen. Summen av de små forbedringene fra hver og en av våre ansatte gir resultater, sier Gilje.

Skolen ble organisert i ti forbedringsteam, der alle fra lærere til vaktmestre og renholdere var med. Hvert forbedringsteam har en egen forbedringstavle bestående av tre deler: Innboks, der man kan skrive en gul lapp som enten beskriver et problem eller forslag til forbedring. En gang i uken har forbedringsteamet tavlemøte. Da sorterer man de lappene som har kommet inn etter om det er tiltak som gir god effekt og som er enkle å løse, eller om de er dyre og vanskelige og gjennomføre. Dermed får man en naturlig prioritering av hva man skal jobbe videre med.

– Vi ønsker å løse problemene på lavest mulig nivå. Siden vi startet opp i august i fjor, har vi fått 560 saker inn. 400 av disse er gjennomført, sier Gilje.

Beste praksis

Mange av tiltakene handler om standardisering av rutiner i såkalte ettpunktsleksjoner. Det kan være ting som hvordan man skal gjøre når man følger elever til svømming til hvordan man feilsøker enklere pc-problemer.

– Dette er enkle instruksjoner på en A4-side, med litt tekst og bilder. Poenget er at det skal være lettfattelig, sier Gilje.

Også i klasserommet utarbeider man rutiner.

– Her må det være mulighet for større grad av skjønn, da både klasser

og lærere er ulike. Men det handler om å ha prosesser for hva som er god undervisning og hva som gir godt læringsutbytte. Hva gjør den gode læreren de første fem minuttene for å komme godt i gang, hvordan avrunder han timen og hva gjør man for å få til en god klasseromsdialog? Dette er sentrale elementer som det er viktig å sette ord på, slik at kompetansen ikke forblir taus, sier Gilje.

Elevene

I utgangspunktet hadde rektor ikke tenkt å trekke elevene inn i lean-filosofien. Men etter eget initiativ har nå også klasserådene blitt organisert som tavlemøte. Man har også laget ettpunktsleksjoner for elevhyller og garderober. Dette har bidratt til mye bedre orden i klasserommet.

– De har også fått 5S lekse som de skal gjennomføre hjemme. Det kan være klesskapet, hobbyrommet til far eller lignende, der de skal sortere, rydde og merke, sier Gilje, som tror det er mye mer å hente, bare man våger.

– Lean handler om å løfte alle tidstyvene opp i dagen. For elevene sin del kan dette være om de er raske nok inn i klasserommet eller om de for eksempel har med seg det de skal i sekken. Å sette søkelyset på disse tingene er både oppdragene og bevisstgjørende for egen læring, sier Gilje.

Læringsutbytte

På Bærland skole har man en langtids-horisont på lean-arbeidet.

– Å måle effekten er ikke så lett, men jeg tror at vi vil se effekten på elevenes læringsresultat om en tre til fire år, sier Gilje.

God prosess

De ansatte har vært viktige i hele prosessen. Uten skikkelig forankring

Fakta om lean:

Lean-begrepet er hentet fra ledelsesteori og ble tatt i bruk i stor skala på 1990-tallet. Lean er både en filosofi for organisering og samhandling av arbeidsoppgaver og et sett verktøy som kan tas i bruk i arbeidshverdagen. Lean handler om å forenkle, fjerne sløsing og gjøre mer av det som defineres som kjerneoppgaver. Sentralt i arbeidet står utvikling av medarbeiderne. Filosofien setter menneskene i organisasjonen fremst, og ser på dem som driverne i en forbedring.

hadde det ikke vært mulig å få til et godt resultat

– Det viktigste for oss var at dette ikke skulle være et prosjekt for å skjære ned på bemanning og den type ting. Vi skulle ikke «lean» noe i arbeidsavtalen. For oss var det også viktig at endringene handlet om hele organisasjonen, ikke noe som ledelsen kom med. Og slik har det blitt. Tiden som er frigjort, har gått til kjerneoppgavene. Og det er utrolig bra, sier til-litsvalgt Jan-Hallvar Førde, som ser at arbeidsdagen helt klart er blitt bedre.

– Kulturen har endret seg. Nå tenker alle mer på hvordan vi kan bli bedre, selv om vi fremdeles er veldig tidlig i prosessen. En ting er å organisere det fysiske miljøet. Å lage skikkelige beste praksis av klasseromshverdagen er noe annet. Dette er en pågående prosess. Men bare det at tankemåten har endret seg, og at vi nå bruker kunnskapsløftet mye mer aktivt enn før, vil gjøre læringsutbyttet bedre, sier Førde.

NOTE

1 5S står for: *sorting, set in order, systematic cleaning, standardising, and sustaining*

Skoleledere om nye læreres behov for veiledning

■ AV EVA SUNDE OG MARIT ULVIK

Skolelederes beslutninger har betydning for nye læreres inngang i yrkeslivet. En undersøkelse blant skoleledere viser at innholdet i veilederrollen hovedsakelig oppfattes å være av informativ art, og at veilederne velges blant erfarne lærere eller lærere med lederansvar. Utdanning i veiledning etterspørres sjelden, og veiledning betraktes heller ikke som en profesjonell aktivitet.

Nye læreres klasseromserfaringer, skolekulturen de møter, og jobbene de får, skaper deres læreridentitet (Day, Stobart & Kington, 2006). Skolelederne er viktige premissleverandører i denne prosessen. De har stor innflytelse på kvaliteten på arbeidet lærerne utfører i skolen, gjennom rekruttering og tilrettelegging for faglig og personlig utvikling av personalet. Den første fasen av en lærers karriere kan styrkes i tilfeller der skolelederen fremmer gjennomtenkt pedagogisk praksis, hvor det finnes systemer for innføring i yrket, og hvor resten av skolesamfunnet er åpent for deltakelse i beslutningsprosesser som berører læreres og elevers læring. Er skolelederne seg sitt ansvar bevisst for å legge til rette for nye læreres møte med yrket? Gjennom semistrukturerte intervju har vi undersøkt hvordan skoleledere oppfatter nye læreres behov for støtte i begynnelsen av karrieren, og hvordan de ser på veiledning og veilederrollen. Målet med undersøkelsen er å få en dypere forståelse av skoleledernes perspektiv.

Forskning om skoleledere og nye lærere

At starten på yrkeskarrieren kan ha betydning for læreres profesjonelle utvikling, har fått stor politisk oppmerksomhet de senere år (St.meld. 11, 2008–2009). Likevel kan målet om at alle skoler skal tilby veiledning til nyutdannede, ikke sies å være oppnådd. Veiledningen som gis, er av ulik karakter både med hensyn til innhold og omfang, det er store forskjeller mellom fylker, og lektorer omfattes i mindre grad av ordningen enn andre lærere (Fladmoe & Karterud, 2012). Der hvor det finnes en veiledningsordning, er veilederen ofte en erfaren lærer eller avdelingsleder (Harsvik & Dahl Norgård, 2011). Mer enn halvparten av veilederne har ikke utdanning i veiledning. Storhaug og Sand (2011) beskriver to ulike måter nye lærere kan bli møtt på i skolen. I noen skoler blir nyansatte betraktet som ressurser som bidrar med erfaring, inspirasjon og ny kunnskap, mens de i andre skoler oppfattes som ukvalifiserte når de begynner å undervise. Måten nye lærere blir møtt



Foto: © Tom Wang/fotolia.com

på, og i hvilken grad deres kunnskap blir verdsatt og etterspurt, kan få vidtrekkende konsekvenser blant annet for hvor lenge de blir i yrket (ibid.).

Arbeidsmengden kan oppleves overveldende for nye lærere. Den relative isolasjon som læreres arbeid i klasserommet kan innebære, kan utgjøre en potensiell barriere mot utvikling av god praksis. Læreryrket kjennetegnes ved at det alltid vil finnes oppgaver som kan gjøres bedre, jobbes mer med og løses på andre måter. Verken i skolen eller i lærerutdanningen har man vært særlig opptatt av å avgrense lærerens ansvar, og dette kan medvirke til at nye lærere får en arbeidsom og krevende start.

Forskningslitteraturen fremhever veiledning som en utviklende måte å støtte nye lærere på (McNally et al., 2008), noe som kan bidra til at

nye lærere avgrenser arbeidsområdet, blir mindre isolert og mer realitetsorientert. Veiledningen oppleves som nyttig og positiv dersom veilederne forstår lærernes behov, verdsetter deres tidligere erfaringer og kombinerer egen erfaring med personlig kompetanse. Negative opplevelser som lærere har de første årene i skolen, kan oppveies av støtte fra kolleger og av strategier som fremmer læring (Hobson et al., 2009).

Veiledning er ikke bare til fordel for nye lærere, men kan revitalisere erfarne lærere, gi skolesamfunnet mulighet til økt kompetanse og i siste instans bidra til utvikling av lærerprofesjonen (Hargreaves & Fullan, 2000; Hobson, Ashby, Malderez, & Tomlinson, 2009). Gode resultater kommer imidlertid ikke av seg selv, de er nært knyttet til kvaliteten på veiledningen som gis. Støtte fra

skoleleder er her en viktig faktor, sammen med støtte som kan finnes fra andre ansatte i organisasjonen (Hobson et al., 2009; Wang, Odell, & Schwille, 2008).

Undersøkelsen

Den aktuelle studien ble gjennomført i Bergensområdet i 2011 og var knyttet til ungdomsskole og videregående skole. Tidligere studier i den samme konteksten har undersøkt veilederstudenters og nye læreres syn på veiledning det første året i yrket. Denne studien tar for seg skolelederne. Veilederstudenter i våre studier opplever at skoleledere ofte forholder seg passivt og avventende overfor lærerne, i stedet for å ta initiativ til økt kompetanse eller deltakelse i veilederutdanning. Erfaringer fra veilederutdanningen ble sjelden etterspurt på skolen, selv om veilederstudentene fikk fri fra undervisning åtte dager i løpet av et år for å gjennomføre utdanningen (Ulvik & Sunde, 2013). Videre kom det frem at de nyutdannede i stor grad opplevde å måtte klare seg selv, og at de i liten grad møtte formaliserte veiledningsordninger (Sunde & Ulvik, 2013).

Skolelederne som ble kontaktet for denne studien, var ledere på skoler med lærere som hadde deltatt i våre to andre studier. Det innebar at lederne hadde erfaring med nye lærere, og at de hadde ansatte som hadde fått samtykke til å ta veilederutdanning. Utvalget besto av seks menn og tre kvinner som var ledere på ulike nivå i skolen. Intervjuene foregikk på ledernes arbeidsplass og varte fra 1 til 1,5 time. Ettersom vi bevisst hadde valgt ut ledere som hadde samtykket i at lærere tok veilederutdanning, forventet vi å møte ledere med en positiv holdning til veiledning.

Funn

Nye læreres behov for veiledning

Veiledning blir først og fremst forstått som et tilbud for fast ansatte eller lærere i lengre vikariat, noe som ekskluderer mange nyutdannede. Veiledning forstås enten som hjelp til tilpasning eller som støtte i utvikling. Som hovedtendens mener lederne at nye lærere aller mest har behov for informasjon om praktiske forhold og informasjon

om «hvordan vi gjør det på vår skole», slik følgende sitat illustrerer:

Etter min mening må nye lærere lære seg systemet, praktiske løsninger, regler og rutiner.

Det er viktig at nye lærere lærer pliktene sine og forstår rollen sin.

Samtidig finner vi synspunkt som kan tolkes i et utviklingsperspektiv, slik som uttalelsen:

Jeg mener at nye lærere må finne seg selv og sin plass i skolen.

Lederne som vektlegger tilpasning, synes ikke å spørre etter progresjon, forbedringer, nye tanker eller inspirasjon. Her skal de nye følge tradisjonen og bli som de andre lærerne i skolen. En måte å forstå denne posisjonen på er at disse lederne venter av nye lærere at de ikke skal «forstyrre» dagliglivet på skolen. På den annen side, kan uttrykket «å finne seg selv og sin plass» avdekke en forståelse av at nye lærere faktisk trenger tid til å finne sin egen vei inn i undervisningen og lærerprofesjonen. En kan få et inntrykk av at dette er noe nye lærere må gjøre på egen hånd.

Veiledning og kvalifikasjoner i veiledning

Skoleledere har et bredt ansvar og omfattende arbeidsoppgaver, og så lenge veiledning kun er en intensjon, er det flere skoleledere som ikke prioriterer dette, noe som illustreres i følgende sitat:

I min skole prioriterer vi læreplanen og utvikling av digital kompetanse. Vi har ingen planer for veiledning, men vi har diskutert dette.

Men selv om skolene ikke får tildelt ekstra økonomiske ressurser for veiledning, ønsker noen ledere å legge til rette for veiledning av nye lærere. En leder sier det slik:

Hos oss har vi en ordning blant kolleger, selv om det ikke gis kompensasjon for dette. Det er en slags kollegial ordning som tilbys alle nyansatte lærere.

Veiledning er også forstått som en måte å beholde lærere på:

Nye lærere må føres inn i yrket så smertefritt som mulig, slik at de kan fortsette i profesjonen så lenge som mulig.

Her blir innføring av nye lærere sett i et langtidsperspektiv som favner videre enn hva som tjener den enkelte lærer i øyeblikket.

Veiledning som innføring i eksisterende kultur innebærer at erfaring anses som en avgjørende kvalifikasjon for veiledere som da overfører kunnskap fra en som vet til en som ikke vet. Følgende svar er typiske:

Skal du veilede, må du forstå organisasjonen og hvordan det arbeides i skolen.

I min skole velger vi erfarne lærere som veiledere – det er de som er i stand til å arbeide selvstendig.

Jeg har ikke tenkt over at veiledere trenger mer kompetanse i veiledning utover det at de har erfaring som lærer.

Noen problematiserer imidlertid erfaring som kvalifikasjon:

Etter min mening er personlig kompetanse vesentlig [...] erfarne lærere er noen ganger lite åpne for forandring.

Jeg mener at personlig egnethet er viktig når du skal være veileder. Det er bra når veilederen har både personlig og formell kompetanse, men veilederens interesse for veiledning er den viktigste kvalifikasjonen.

Når jeg velger veiledere, velger jeg de som har humor. De må være dyktige, både profesjonelt og sosialt. Jeg foretrekker lærere som er åpne i tanker og holdninger, ikke de som mangler fleksibilitet.

Disse lederne synes å ha blick for relasjonelle aspekter i veiledning. Selv om alle lederne vi intervjuet, hadde lærere i sin stab med veilederutdanning, ga ingen uttrykk for at dette er en viktig kvalifikasjon. På direkte spørsmål ga noen uttrykk for at veilederutdanning kunne være «en god ting å ha». De fleste mente at erfaring som lærer måtte være det viktigste for en veileder.

Ettersom utdanning i veiledning for lærere er relativt nytt i Norge, kan det være vanskelig å se hvilken forskjell utdanningen utgjør. Som oppfølgingsspørsmål spurte vi derfor om hvorfor lederne lot lærere delta i veilederutdanning. Hovedgrunnen var å innfri læreres ønske om kompetanseheving – så sant det var mulig å ordne dette praktisk. Skolelederne var opptatt av dagliglivet i skolen, veilederens undervisningserfaring og i mindre grad deres veilederkompetanse. Veilederne ble ofte valgt på bakgrunn av formell posisjon (avdelingsleder, skoleinspektør, skoleleder).

Hvem som skal få veiledning

På spørsmål om hvem som bør få veiledning, er følgende et typisk svar:

Veiledning er for ansatte i faste stillinger eller for lærere som er engasjert for et år eller mer; ikke for ansatte i vikariater.

Noen få ledere åpnet opp for veiledning til alle nye lærere:

Hos oss får alle nylig utdannede og nyansatte lærere veiledning, men de som har vært ansatt i 2–3 år kan også kvalifisere for dette.

At veiledere med utdanning kan bidra til positiv utvikling for alle ansatte i skolen, var fraværende som moment. Konsekvensen av sentrale utdanningspolitiske føringer er sjelden lett å overskue, men det er



tankevekkende at veiledning tilbys fast ansatte lærere når det er vikarer og midlertidige ansatte som er de mest sårbare.

Diskusjon

Lederne fremhever erfaring som den viktigste kvalifikasjonen for veilederne. Det er mange dyktige veiledere med lang fartstid i skolen, og erfaring vil alltid være en viktig kvalifikasjon. Men det spørs om en erfaren lærer automatisk blir en god veileder (Bullogh, 2005). Forskningslitteraturen peker på at det ikke nødvendigvis er slik. Valg av veiledere og gode systemer som støtter og bidrar til samarbeid med andre lærere, blant annet ved å avsette tid for det, er faktorer som skoleledere kan påvirke.

Ettersom undervisning ofte er en isolert erfaring, kan god veiledning bidra til å redusere opplevelsen av en overveldende arbeidsmengde. Uten veiledning kan nye lærere i verste fall utvikle strategier som handler om å overleve. Det veiledere kan gjøre, er å støtte dem i å ta valg, diskutere hva som skal prioriteres, og reflektere sammen med dem over at det ofte er slik at forventninger ikke blir innfridd. Samtidig kan veiledere hjelpe nyutdannede til å bevare bildet av den læreren de ønsker å være. En god veileder kan videre utfordre den nye læreren og på den måten bidra til å øke kvaliteten på undervisning og læring. Veiledning har hatt en tendens til å i større grad ville gjøre undervisning overkommelig enn å forbedre den og skape bedre læring (Fresko & Alhija, 2009). Metastudien til Ingersoll og Strong (2011) tyder på at gode innføringsordninger som inkluderer veiledning, øker læreres engasjement og tilknytning til yrket, gir bedre klasseromspraksis og på lang sikt også har betydning for elevresultat.

Internasjonal forskning fremhever ledelse som den nest viktigste skolerelaterte faktor etter klasseromsundervisning når det gjelder resultater som har betydning for lærer- og elevutkomme (Leithwood et al., 2004). Fravær av oppmerksomt lederskap kan påvirke nye lærere negativt, fordi det viser seg at praksis og tenkemåter i skolen har en mektig innflytelse på lærernes oppfatning

av seg selv som yrkesmenneske. Veiledning kan imidlertid bidra til å fremme nye læreres læring og balansere forhold i skolen som oppleves som negative. Forskning viser at veiledere med utdanning fungerer bedre enn veiledere uten utdanning (Hobson et al., 2009).

Ledelsens oppgave er å forstå og utvikle dagliglivet på arbeidsplassen. Lederne kan dele ansvaret for nye læreres læring og innføring i yrket med andre i skolen, og har stor påvirkning på nye læreres muligheter om de er engasjert i prosessene eller ikke. Kollektive prosesser gir mulighet til å forbedre innføringsprogrammer og sikre kvaliteten over tid. For at dette skal inntreffe, må skolelederne ha kunnskap om og forståelse for hvilke behov lærere har, og kjenne til modeller for profesjonell utvikling.

Lederne støtter positive innføringsrutiner når de inviterer nye lærere til å delta i diskusjoner om visjoner, oppmuntrer kreativ diversitet og bygger profesjonelle læringsfellesskap. Ved å legge til rette for refleksjon og ved å etablere en undersøkende tilnærming til undervisning, støtter ledelsen alle lærerne i skolen, ikke bare de nye. Ledere kan enten etablere holdninger som verdsetter åpne, undersøkende arbeidsmåter og strukturer som støtter nye læreres velbefinnende og effektivitet i ulike profesjonelle livsfaser, eller de kan velge å ikke gjøre dette. Begge valgene vil gjøre en forskjell for nye lærere. Ledernes valg av hvem som skal være veiledere, og hvem som skal få veiledning, vil være en konsekvens av slike valg.

Det kan synes som om skoleledere under vurderer arbeidet med å innføre nye lærere i lærerprofesjonen. Vi ønsker å utfordre politiske myndigheter og skoleledere ved å vise til de mulighetene som god veiledning kan gi. Vi ser behov for at nye lærere får tilbud om innføring som har basis i samarbeidende skolelæringskulturer, hvor det finnes gode innføringsstrategier, og hvor alle ansatte er opptatt av å fremme reflektert pedagogisk og etisk praksis. Gjennomtenkt ledelse, skolekultur og bevisste rollemodeller er nødvendige forutsetninger for en god kvalitet på arbeidet med å føre nye lærere inn i yrket. Ved å tilby veiledning

kan lederne skape betingelser, bygge støttende strukturer og tilby ressurser som bidrar til at nye lærere utvikler faglig kunnskap og pedagogiske ferdigheter.

Konklusjon

Skoleledere tenderer til å oppfatte nye læreres behov som behov for informasjon om arbeidet i skolen og om praktiske løsninger. Av dette følger at erfaring blir sett på som den viktigste kvalifikasjonen for veiledere, noe som uttrykker en begrenset forståelse for veiledning. Lederne synes å ønske lærere som går inn i tidligere og nåværende måter å arbeide på, heller enn lærere som utfordrer eksisterende arbeids- og tenkemåter.

Gjennom å forstå nye lærere som ukvalifiserte heller enn en ressurs, mister skolen en anledning til å lære av de nye. Veilederes kvalifikasjoner synes å være tatt for gitt, og skolelederne ser ikke ut til å verdsette utdanning i veiledning. Relasjonen veileder–ny lærer som et undersøkende fellesskap i undervisning og læring blir gitt lite oppmerksomhet. De positive effektene veiledning kan ha for veilederen, den som blir veiledet og hele skolesamfunnet, kan dermed lett overses eller løftes ikke frem. Veiledning som en måte å forbedre undervisning og læring på ser ikke ut til å bli utnyttet.

Formalisert veiledning av nye lærere er et relativt nytt felt i Norge, og vi vil understreke at skolelederes syn på veiledning ikke nødvendigvis skyldes manglende vilje. Til en viss grad ser vi at ledere får oppgaver som de ikke er blitt forberedt på eller har blitt gitt ressurser til å gjennomføre. Å forbedre kvaliteten på undervisning og læring er en kompleks sak. Arbeidet kan komme til å kreve tilegnelse av nye perspektiver og av nye ferdigheter. Vår intensjon er å øke politiske myndigheters oppmerksomhet for mulighetene som ligger i veiledning, og å gi innspill til skolelederes refleksjoner over hvem de skal velge som veiledere, hvilke kvalifikasjoner disse må ha, og hvem som skal motta veiledning. Til slutt viser vi til at dette er en studie med få informanter, og at det er behov for å gjennomføre studier i en større skala for å utvide perspektivet.

LITTERATUR

- BULLOUGH, R.V. (2005). Being and becoming a mentor: school-based teacher educators and teacher educator identity. *Teaching and Teacher Education* (21): 143–155.
- DAY, C., STOBART, G., SAMMONS, P. AND KINGSTON, A. (2006). Variations in the work and lives of teachers: relative and relational effectiveness. *Teacher and Teaching: theory and practice*, 12 (2): 169–192.
- FLADMOE, A. OG KARTERUD, T. (2012): Veiledningsordningen for nytilsatte nyutdannede lærere og førskolelærere. *Resultater fra kartleggingen vinteren 2012*. TNS Gallup
- FRESKO, B. & ALHJIA, F. N-A. (2009). When intentions and reality clash: Inherent implementation difficulties of an induction program for new teachers. *Teaching and Teacher Education*, 25 (2): 278–284.
- HARGREAVES, A. & FULLAN, M. (2000). Mentoring in the new millennium. *Theory into practice*. 39 (1): 50–56.
- HARSVIK, T & DAHL NORGÅRD, J. (2011). De beste intensjoner – om innføring av veiledningsordning for nyutdannede lærere. *Rapport fra undersøkelse 2/2011*. Utdanningsforbundet.
- HOBSON, A.J., ASHBY, P., MALDEREZ, A. & TOMLINSON, P.D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education* 25: 207–216.
- INGERSOLL, R.M. AND STRONG, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: a critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81 (2): 201–233.
- LEITHWOOD, K., LOUIS, K.S., ANDERSON, S. AND WAHLSTROM, K. (2004). *Review of research: How leadership influences student learning*. NY: The Wallace Foundation. Retrieved June 1, 2013 from: <<http://www.wallacefoundation.org/KnowledgeCenter/KnowledgeTopics/EducationLeadership/HowLeadershipInfluencesStudentLearning.htm>>.
- MCNALLY, J., BLAKE, A., CORBIN, B. AND GRAY, P. (2008). Finding an identity and meeting a standard: connecting the conflict in teacher induction. *Journal of Education Policy* 23 (3): 287–298.
- STORHAUG, M. AND SAND, T. (2011). De nyutdannede og mentors oppgave i Storhaug og Sand (red.) *Mentor for nye lærere*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk. 25.
- SUNDE, E., & ULVIK, M. (2013). Newly qualified teachers' needs and how these are met in schools. *Paper presentasjon på Nordic Educational Research Association Conference på Island, March*.
- ULVIK, M. AND SUNDE, E. (2013). The impact of mentor education: does mentor education matter? *Professional Development in Education* DOI:10.1080/19415257.2012.754783.
- STORTINGSMELDING NR. 11 (2008–2009). <<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2008-2009/stmeld-nr-11-2008-2009-.html>>.



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



Eva Sunde er førsteamanuensis, ph.d. ved Universitetet i Bergen, Institutt for pedagogikk. Hun er cand. polit. med hovedfag i pedagogikk. Tittelen på hennes doktorgrad er «Utdanning, ulikhet og klasse. En analyse av forhold som påvirker arbeidet i skolen og samarbeidet mellom lærer og elev.

Rektors balansegang i vanskelige personalsaker

■ AV HANNE RUD OG ELIN STAVRUM

En rektor må veie elevens krav til et godt læringsmiljø opp mot lærerens krav om å kunne være i læreryrket. Men selv når læreren tydelig ikke er i stand til å gjennomføre jobboppdraget på en tilfredsstillende måte, skjer det lite. Et nødvendig tiltak kan være å styrke støtteapparatet rundt rektorer som må ta vanskelige avgjørelser.

I 2009 konkluderer Tidsbrukutvalgets leder Kirsti Kolle Grøndahl med at «ledelse, ledelse, ledelse, er det som behøves i norsk skole». I St.meld. nr. 19 leser man videre at «god skoleledelse innebærer å ta ansvaret for elevenes læringsresultater og læringsmiljø». Dette er eksempler, blant flere, hvor ledelse framheves som en viktig nøkkel for at skolen skal kunne utføre hovedoppdraget – at en større andel elever enn i dag lykkes på skolen. I tillegg framheves lærerens kompetanse som en drivkraft i arbeidet med å skape et godt læringsmiljø (Hattie 2009). Vi opplever at samfunnet har kontradiktoriske ønsker når det gjelder hva skolen skal arbeide for. På den ene siden har eleven krav på et godt læringsmiljø med læreren som den gode læringsleder, og på den annen side har læreren som ikke får dette til, krav på å bli ivaretatt

i henhold til Arbeidsmiljøloven. Rektor har et overordnet ansvar for at lærerens pedagogiske praksis holder mål.

I denne artikkelen vil vi bruke betegnelsen «vanskelige personalsaker» om saker hvor lærer og rektor er uenige om lærerens egnethet. I de personalsakene som omtales i artikkelen, har det vært en prosess i forkant, og det har vært satt inn tiltak for å hjelpe læreren til å bedre sin pedagogiske praksis – noe som ikke har ført til nødvendig endring.

Hva påvirker og utfordrer rektors handlingsrom, og hvilke ledelsesdilemmaer oppstår i slike saker når både resultatkrav og personalpolitikk skal forenes på en balansert måte? Har rektor det handlingsrommet som trengs for at elever kan tilbys gode nok lærere? Hvilke ledelsesgrep velger



rektor når en lærer over tid ikke fungerer – og hvorfor? Selv kjenner vi ikke til noen tilfeller hvor lærere er blitt oppsagt eller avskjediget på grunn av dårlig pedagogisk praksis. Dette inntrykket støttes av professor i arbeidsrett Bjørn Eriksen (Skolelederen 8/2010).

Dybdeintervju med fire rektorer

Til grunn for vår analyse ligger fire dybdeintervjuer gjort i forbindelse med vårt masterstudium i Utdanningsledelse ved Universitetet i Oslo. Våre informanter er fire rektorer fra videregående skole. Rektorene har ulike alder, kjønn og fartstid som rektor. De representerer ulike skoleeiere og ulike skoler med hensyn til utdanningsprogram, kompleksitet og størrelse. Vårt utgangspunkt for valg av informanter er å få fram et spekter av erfaringer og framgangsmåter i håndteringen av vanskelige personalsaker.

Vi som har skrevet denne artikkelen, har selv erfaring med denne type saker. Dette bidro til en fortrolig tone i intervjuene, der rektorene var åpne på at dette var svært krevende saker som sjelden fikk «en lykkelig slutt».

Hva rektorene fortalte

I våre dybdeintervju gir rektorene uttrykk for at det å både ivareta kvalitetskrav til undervisningen og håndtere lærere som ikke fungerer, er svært krevende. Forventninger om at rektorene skal «ordne opp» når undervisningen ikke fungerer, er skjerpet. Elever, ansatte og foreldre presser på. Rektorene beskriver dette som å operere innenfor et spenningsfelt hvor løsningene ikke er entydige, og utfallet usikkert. De framholder flere forhold som påvirker framdriften i «en vanskelig personalsak».

For det første setter skolekulturen en begrensende ramme for rektorenes handlingsrom. En rektor uttrykker det på denne måten:

Med det personalet vi har i dag, har vi ikke muligheten til å styre veldig hardt.

En annen sier:

Det er enklere å få gjennomført endringer koblet opp mot resultater. Kulturen er fag- og resultatorientert.

Videre sier en av informantene:

Må være tydelig, men forsiktig. Må ha masse omsorg og ikke kreve for mye på feil tidspunkt.

Rektorene føler seg fram og trår varsomt i egen skolekultur.

For det andre har alle rektorene erfaringer med at formell og ryddig saksbehandling er nødvendig, men krevende. Sakene er ofte uforutsigbare og fordrer god forvaltningskompetanse. Rektorene uttrykker at dersom man skulle «trå feil», må man tilbake til start. Studien vår viser at jo mer erfaring rektorene har, dess mer bevisste er de på å søke juridisk bistand i god tid. Den juridiske bistanden søker de hos skoleeier. En rektor uttrykker det slik:

De første årene som rektor satt det veldig langt inne å ta kontakt med skoleeier for å få hjelp. Nå gjør jeg det mye raskere, for nå skjønner jeg at dette greier jeg ikke likevel.

For det tredje er rektorene også svært opptatte av å være gode rollemodeller for sine ansatte. I tillegg til å handle formelt riktig ønsker de å være forbilledlige ved å ivareta en god relasjon til alle sine ansatte – også den aktuelle læreren. Dette handlingsrommet trekker en rektor fram på denne måten:

Det er en balansegang før det bikker over og før du får for mange mot deg. Du må tenke gjennom; vil de sykmelde seg, vil de spille for galleriet? Det er mange måter å gjøre dette på. Så man må ha folk med seg.

Dette og flere utsagn tyder på at det for rektorene ikke er tilstrekkelig å ha det formelle i orden. De ser alle det relasjonelle lederskapet som et ideal og mener at tillit må ligge i bunn når rektor skal utøve sin formelle makt.

Rektorene i vårt utvalg er tydelige på at det er viktig å vektlegge tillit framfor makt – noe som medfører at rektorene er forsiktige med å bruke sin styringsrett. En rektor sier:

Jeg bruker styringsretten min minst mulig, men jeg har gjort det. Det har vært forhold rundt økonomisaker og arbeidstidsavtalen. Jeg velger mine kriger veldig bevisst.

En annen rektor har negativ erfaring med bruken av styringsretten og hvordan hun mener dette påvirket hennes handlingsrom lenge etter at den aktuelle saken var avsluttet:

Jeg lurte på hvor lenge den saken ville henge ved meg. Jeg tror fortsatt det er et sårt punkt for mange, og en periode lurte jeg på om jeg burde gjort noe annet. Kanskje hadde det vært bedre for skolen å få inn en annen som kunne drive utvikling, noe som er vanskelig når det stormer.

Den videre diskusjonen vil dreie seg om den kompleksiteten som rektor må håndtere i vanskelige personalsaker. Med bakgrunn i intervjuene og egen erfaring tror vi dette handler om flere forhold: elevenes krav om god opplæring, ivaretagelsen av arbeidsmiljøet, rektor som en god rollemodell, egen skolekultur og formaliteter i saksbehandlingen.

En ukultur i norsk skole

Bjørn Eriksen hevder i sin bok «Rektors styringsrett» at det er en ukultur i norsk skole for ikke å avvikle ansettelsesforhold der læreren ikke presterer i henhold til de minstekrav som bør gjelde for en lærer (Eriksen 2012). Dette støtter Jorunn Møller i en artikkel i Skolelederen når hun skriver at dårlig undervisningspraksis tolereres over tid (Skolelederen 3/2013). Hva kan dette skyldes?

Informantene i vår masteroppgave forteller oss at arbeidet med lærere som ikke fungerer i klasserommet, er både ressurs- og tidkrevende. Alle de fire rektorene har gjort seg erfaringer som viser at man ikke får avvirket arbeidsforholdet med

mindre læreren selv velger å slutte. I tillegg balanserer rektorene hensynet til resten av personalet opp mot de arbeidsmiljøbelastende faktorer en personalsak fører med seg. Hensynet til elevenes læringsforhold kan synes å drukne i dette og andre forhold som må håndteres i denne type saker. Rektorene formidler at de står overfor sammensatte og komplekse ledelsesdilemmaer. Vi spør derfor om dette handler om en ukultur, eller om ledelsesdilemmaene er så sammensatte og kompliserte at personalsaker i skolen nødvendigvis må ta tid?

Rektorene er i disse sakene på den ene siden opptatte av å opptre formelt korrekt, men på den annen side er de usikre på om dokumentasjonen og formalitetene vil føre til at personalsaken løses. Eriksen påpeker imidlertid at betydningen av korrekt saksbehandling er stor. Etter hans oppfatning vil domstolene sjelden overprøve rektors vurdering dersom det er foretatt korrekt saksbehandling, og rektors vurdering knyttet til en lærers kvalifikasjoner og arbeidsprestasjoner vil bli stående (Eriksen 2012). På bakgrunn av at ingen lærere er blitt avskjediget på grunn av for dårlig pedagogisk praksis, spør vi oss om det betyr at rektor ikke er god nok på korrekt saksbehandling. Er noe av årsaken at rektor ikke har det nødvendige støttepersonell rundt seg – enten i egen lederstab eller hos skoleeier – eller uklare kriterier for hva som er å fungere dårlig? Vi mener videre at det er naturlig å stille spørsmål ved om det er riktig at rektor skal inneha rollen som jurist, administrator og økonom i tillegg til rollen som pedagogisk leder. Vil for eksempel en halvårsenhet i skoleforvaltning gi rektor tilstrekkelig kunnskap til å føre en korrekt saksbehandling i vanskelige personalsaker hvor det er tvil om lærerens kvalifikasjoner som pedagog? Eller handler det om uklare kriterier for hva det vil si «å fungere dårlig»? Videreutdanning og nødvendig opplæring av skoleledere gjennom rektorskolen og diverse andre ledelsesprogram er viktig for å møte kompleksiteten i rektorrollen, men etter vår oppfatning vil en rektor alene aldri bli god nok i saker som krever juridisk spisskompetanse. Leder av Skolelederforbundet, Solveig Hvidsten Dahl, sier i et intervju at veldig mange skoleledere opplever å ha lite støttepersonell rundt seg

(Skolelederen 6/2013). De må ofte håndtere både juridiske og økonomiske forhold ved egen skole. De skal også være pedagoger, sørge for veiledning og oppfølging av lærere, møte foreldre i alle sammenhenger og løse konflikter mellom elever (Utdanningsdirektoratet 2013).

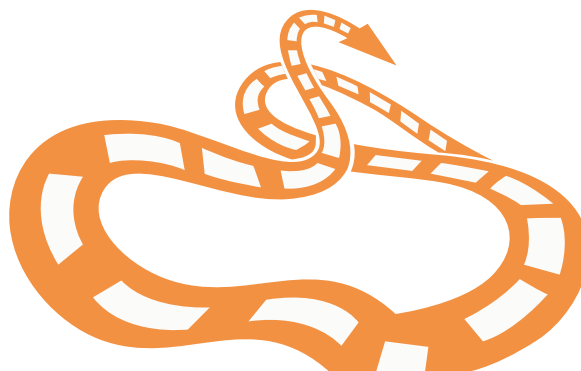
Svak kvalitet i undervisningspraksis og/eller dårlig relasjonskompetanse er ofte årsaken til at elever og foresatte klager. Når dette pågår over tid, til tross for at det settes inn tiltak, utvikler disse sakene seg ofte til vanskelige personalsaker. Det viser seg å være en utfordring å dokumentere utviklingen og saksgangen i disse sakene på en måte som er akseptabel og forståelig. Hva skyldes dette? Er rektor utydelig når det gjelder hvilke kvalitetskrav de setter til lærerne? Våre informanter ser ut til å ikke kommunisere tydelige kvalitetskrav til lærerne. Dette kan være uttrykk for flere forhold. For det første kan det dreie seg om at kvalitetskravene er selvsagte og beror på uskrevne lover om hva som er profesjonell yrkesutøvelse. Det kan også handle om at det i skolen er mangel på tydelige standarder og kvalitetskrav til hva god undervisning er. En felles aksept innad i det profesjonelle fellesskapet for felles kvalitetskrav, anser vi som viktig for at rektor kan ha legitimitet i sitt personale til å gå inn og iverksette prosesser overfor lærere som ikke fungerer (Møller et al., 2009). Eriksen igjen sier at det må foretas en interesseavveining mellom arbeidstakers og skolens behov (Eriksen 2012). De rektorene vi intervjuet, bekrefter denne interesseavveiningen og at den kommer ulike typer problemstillinger.

God undervisning skjer når læreren har god relasjon til elevene, er en god klasseleder og har en vurderingspraksis som gir elevene tydelig retning framover (Hattie 2009). Når disse kvalitetskravene ikke kommuniseres tydelig fra rektors side, kan det henge sammen med at det mangler en tradisjon for å følge opp enkeltlæreres pedagogiske praksis. Skyldes dette mangel på juridisk kompetanse eller er det kulturen for oppfølging og veiledning av lærerne som er mangelfull?

I mange tilfeller er det liten framdrift i de vanskelige personalsakene til tross for iverksetting av diverse forbedringstiltak. Tiltakene blir i mange

tilfeller iverksatt for å dekke over dårlig undervisning, mens den aktuelle læreren får fortsette med sin dårlige praksis. Elevene får fortsatt dårlig undervisning, lærerkollegiet frustreres over at saken ikke finner en løsning, og rektor blir agent for dårlig personalledelse. Et like viktig hensyn som rektor også må ta hensyn til i prosessen, er rettighetene til den aktuelle læreren. Arbeidsmiljøloven setter krav til at arbeidstakernes integritet og verdighet skal ivaretas, også i vanskelige personalsaker (jf. AML §§ 1301 og 4-3). Dette må rektor ta på alvor, og her er vi ved problemets kjerne. To motstridende hensyn skal ivaretas – både elevenes og arbeidstakers rettigheter.

Eriksen påpeker at rektors rett til å styre er omfattende – spesielt når det gjelder kontroll av lærernes arbeidsprestasjoner. Det å bruke sin styringsrett med en saklig begrunnelse, vil normalt ikke oppfattes som negativt av lærerne, mener Eriksen (Eriksen 2012). Tvert imot skapes det trygghet, forutsigbarhet og et godt miljø for læring. Det motsatte vil skape et dårlig arbeidsmiljø, konflikter blant de ansatte og dermed et dårlig miljø for læring (Eriksen 2012). Rektorene sier de er forsiktige med å bruke styringsretten som begrunnelse for avgjørelser de tar når det gjelder lærernes pedagogiske praksis. Styringsretten bruker de helst når det gjelder administrative forhold som økonomi og arbeidstidsavtaler – noe som kan tyde på at de ser det som en klok strategi å nedtone bruken av sin legale makt for å få lærerne med på lag. Kan det bety at rektor legger seg mer på Jorunn Møllers oppfatning av hva som kjennetegner god skoleledelse – å gi rom for ansvar, utøve mindre kontroll og gi mer tillit (Skolelederen



3/13)? Eriksen hevder at styringsretten er mye mer omfattende enn man tror, og at man juridisk sett har styringsrett nok, men at skolelederne ikke er gode nok til å utøve den (Eriksen på Skolelederforbundets nettsider).

Tiltak for bedre praksis

Vår studie har klare begrensninger, og det er dermed behov for videre validering av resultatene. For eksempel er det bare fire informanter. Til tross for disse begrensningene, mener vi at våre informanter gir et bidrag til at vi bedre kan forstå rektors balansegang i vanskelige personalsaker. En konklusjon vi tør trekke, er at dersom samfunnet i større grad skal vektlegge hensynet til elevers læring, bør rektor ha et sterkere støtteapparat rundt seg. For nye rektorer er det spesielt viktig å være bevisst de komplekse forhold som kan oppstå når vanskelige personalsaker skal håndteres. Det er videre viktig å ha forståelse for den kompleksiteten av krefter og motkrefter som kan settes i sving innad i organisasjonen når arbeidsmiljø skal balanseres mot elevens læringsmiljø. En skoleleder må med andre ord være klar over at vanskelige personalsaker kan kreve mye energi av den enkelte rektor. Tiden man bruker på slike saker, vil kunne gå ut over andre oppgaver som en rektor skal håndtere.

Det er også viktig at rektor setter en standard for pedagogisk praksis på egen skole. Dette bør skje gjennom prosesser som involverer alle lærerne slik at de får eierforhold til de standarder som settes. Dette forutsetter at det er tid til pedagogisk ledelse slik at rektor og ikke minst avdelingsledere følger opp og støtter lærernes arbeid i klasserom og verksted. Tiltak som undervisningsevaluering, skolevandring osv. fører skoleledere tettere på lærernes pedagogiske praksis, og skolekulturen blir mer transparent enn tidligere. Vi har tro på at dette også vil bidra til at vanskelige personalsaker kan forebygges. Det kan blant annet skyldes at dårlig praksis tidligere kan tas tak i, og at lærere med god veiledning og oppfølging vil kunne forbedre sin undervisning. Videre kan det også tenkes at enkelte lærere vil oppleve gjennomsliktigheten som noe ubekvem og dermed skifte yrke.

Skoleeier kan også være premissleverandør gjennom initiering og etablering av ledernettverk på tvers av skoler hvor personalhåndtering er diskusjonstema. Rektor blir i økende grad holdt ansvarlig for skolens resultater. I rektors arbeid med vanskelige personalsaker kan skoleeiers forventninger til forbedring av kvalitet og resultater være viktige signaler. Dersom skoleeier er tydelig på at skolen skal levere forbedrede resultater, kan det være grunn til å tro at dette påvirker rektor til raskere å ta tak i problemlærere. I så fall mener vi at rektor må få økt støtte i dette arbeidet fra skoleeier.

Videre ønsker vi å stille spørsmål ved om det nødvendigvis skal være slik at rektor må inneha alle roller – som jurist, administrator, økonom og så videre. Kan vi tenke oss en framtidig situasjon hvor yrkesgrupper som faktisk er utdannet innenfor de enkelte fagfelt, i større grad får innpass i skolen? Et interessant spørsmål blir da også hvordan dette vil påvirke rektors legitimitet. Kompetanseheving av skoleledere vil fortsatt være sentralt, men hva som skal vektlegges i utdannelsen, vil ha sammenheng med hvilke støttefunksjoner skoleeier vil kunne tilby både i personalsaker og andre saker som krever god forvaltningskompetanse. Skal vi få en skole som er i tråd med skoleeiers ønsker og mål, må rektor få avlastning på oppgaver som faller utenfor pedagogisk ledelse.



Hanne Rud har master i utdanningsledelse og er rektor ved Dønski videregående skole i Akershus fylkeskommune. Hun har tidligere vært rektor ved Nadderud videregående skole.



Elin Stavrum har master i utdanningsledelse og er rektor ved Lister videregående skole i Vest-Agder fylkeskommune. Stavrum har tidligere vært rektor ved Nadderud videregående skole i Akershus fylkeskommune og Sogn videregående skole i Oslo.



Färila skole i dag

Nå er det ingen som besøker Färila skole ...

■ TEKST OG FOTO: FRED HARALD NILSSEN

Gjennom tidene har skoler framstått som pedagogiske fyrårn. De har vist veg for utviklingsorienterte skoleledere, lærere og politikere. Bedre skole har valgt ut en svensk skole som inntil tusenårsskiftet var verdensberømt. I denne artikkelen har vi sett på hvor slitesterke ideene har vært og hvor mye det er igjen av den pedagogiske gløden.

Färila skole i Sverige vakte internasjonal oppsikt for satsingen sin på IKT i opplæringen. Alle elevene fikk fra

1995 hver sin bærbar pc. Det var noe andre skoler da bare kunne drømme om. Med årene er en velutstyrt

pc-park blitt en hverdagslig sak i Skole-Norge. For å få et perspektiv på hvor forut for sin tid Färila var, repeterer vi spørsmålet om hvor mange e-poster som ble sendt fra Lillehammer-OL i 1994. Svaret er: ingen.

Foregangsmannen

– Det var ei herlig tid å arbeide i skolen. Å være pionérer som tok i bruk IKT i opplæringa, gjorde meg beruset! Det sier Rolf Jansson (81).

Økonomisk blåmandag

Etter den lykkelige og aktive prosjekttida med en stor pengesekk har økonomien i Ljusdal spent beina under videreføring av visjonene for framtidens skole. Det forklarer dagens rektor Elisabeth Fransson (40). Hun synes tanken om utstrakt bruk av IKT i opplæringa var god.

– Etter hvert som vi mistet de pedagogiske ressursene til å undervise elevene i små grupper, ble vi nødt til å bygge om skolen for å få klasserom. Et nytt bygg på 400 kvadratmeter med ordinære klasserom er under planlegging, sier Fransson. Hun forteller at skolen har for dårlige arbeidslokaler og at pc-situasjonen er utarmet. Dagens 320 elever deler på 70-80-pc-er. Alle lærerne har pc, og elever med spesielle behov for det har pc.

Fransson sukker over IKT-strukturen i Ljusdal.

– Om alle elevene skulle ha hver sin pc, ville ikke kapasiteten være god nok til at alle kunne være på nett. IKT-strukturen er ikke skikkelig utbygd. Det står på noe som

enkelt og likevel vanskelig som penger.

– Vil det si at all den nye pedagogiske praksisen som ble utviklet under Färila-prosjektet er blitt skrotet?

– Nei, vi har videreført ordninga med lærere i arbeidslag og styrket veiledningen av lærerne samt at vi praktiserer Barbro Goldingers ideer om å sosialisere elevene gjennom familiegrupper. Som skoleleder er jeg opptatt av at lærerne skal ha frihet under ansvar, og jeg tar sikte på å være en synlig leder virksomheten, sier Fransson. Hun forteller stolt om en stabil stab med lærere. De fleste slutter først de når pensjonsalder.

– Det er et tegn på at personalet trives, og det blir understreket i en trivselsundersøkelse hvor resultatet er 9,8 på en skala fra 1 til 10 hvor 10 er topp.

Under samtalen med rektor merker vi en pedagogisk glød og et ekte engasjement for å drive en god skole. Det får vi bekreftet når hun blar fram en kortstokk med ulike problemstillinger som hun



Färila skole var skolen som innførte pc til alle elevene da dette fortsatt var en fjern drøm i norske skoler. Nå ligger skolen langt bak mange andre på dette feltet, men elevene trives, forteller rektor Elisabeth Fransson.

bruker i medarbeidersamtaler. Patentet er adoptert av kommunen og blir brukt på alle skolene i Ljusdal.

Fransson trekker også fram en e-postmelding som hun i vår fikk av en mor som hadde hatt et anstrengt forhold til skolen på grunn av en diagnose hun hadde vært uenig gjennom hele barneskolen.

– Jeg vil anbefale skolen til alle foreldre. Färila er verdens beste skole med verdens beste lærere og rektor, leser rektor Fransson og smiler bredt.

Han forlot rektorkontoret for å være prosjektleder på Färila skole. Begeistret forteller han om Färila 2000-prosjektet og om alle kontaktene han fikk i skoleverdenen.

I dag nyter Jansson pensjonisttilværelsen i villastrøket rett ved skolen i den landlege Ljusdal kommune. Han virket glad for at noen fortsatt var interessert i prosjektet som på et vis ble livsprosjektet hans.

En kø av besøkende

Etter hvert som Färila-prosjektet skole ble kjent, kom det over 4000 besøkende dit. Norsk Skoleblad var også der. I 1999 ble det laget en begeistret reportasje om det som så ut som så ut til å

bli framtidens skole. I tillegg til køen av besøkende fra Sverige, var tilstrømmingen til skolen stor fra de nordiske landene. Ventetiden for å få komme på besøk var på det meste ett år.

I køen av interesserte utenlandske besøkende var det flest norske pedagoger og skolebyråkrater. Videre i køen var det gjester fra et flertall av de europeiske landene, fra USA, Australia og afrikanske land. Prosjektet virket også som fluepapir på svenske lokalpolitikere, regional- og rikspolitikere. Et flertall av landets statsråder kjente også sin besøkelsestid og tok turen til Färila. Aviser, radio- og tv-kanaler kom jevnlig til skolen for å rapportere om det teknisk-pedagogiske underet

i Ljusdal kommune. Stor sett hadde reportasjene positive vinklinger. Nå er det ingen som besøker Färila. Skolen får leve sitt eget pedagogiske liv på linje med de fleste skoler i Sverige.

På verdensutstilling

Berømmelsen førte til at elever og lærere ble invitert til en rekke utdanningsmesser og -seminarer. Skolens personale og elever holdt foredrag om hvordan det var å være i forkant av IKT-utviklingen i skolen. På toppen av det hele var skolen representert på verdensutstillingen i Lisboa i 1998.

Solid finansiering

– Hvordan hadde det seg at en relativt

avsidessliggende skole kom i gang med det grensesprengende prosjektet?

– Vi hadde en kommunalråd i Ljusdal som visste hvor man kunne skaffe penger til utviklingsarbeid, blant annet fra EU som bevilget 15 millioner kroner under forutsetning av at kommunen punget ut med et tilsvarende beløp. I tillegg la Stiftelsen för Kunskaps- och Kompetensutveckling (KK-stiftelsen)

penger i prosjektet, sier Jansson. Han forteller at Ljusdal konkurrerte med hele Sverige om et femårig prosjekt som både skulle omfatte en grunnskole og en videregående skole. Totalt ble det sprøytet inn 32 millioner kroner i prosjektet. Färila skole fikk bli med.

– Hvordan fikk Jansson lærerne med på den ukjente ferden prosjektet bød på?

– Jeg satte som betingelse at de måtte slutte helt og fullt opp om det.

Det ble ikke lagt skjul på at det ville bli krevende å prøve ut det nye. Om noen lærere ikke ville være med, ville jeg hjelpe dem med å få en annen jobb, og det var lærere som av praktiske årsaker tok imot dette tilbudet.

Ingen 7. far i huset

– Färila skola 2000 er et tilbakelagt stadium for meg. Kommer noen og spør meg om det, svarer jeg selvsagt. Nå har jeg imidlertid ingen kontakt med skolens daglige liv. Jeg vil ikke være som en sjuende far i huset. Nye og yngre krefter gjør sikkert det bra på sitt vis, sier Jansson.

Skrinnere kår

– Hva mener du om vilkårene for utviklingsarbeid i dagens skole?

– Noen må våge å trække stier i ukjent terreng. Vilkaene for skoleutvikling i Sverige er ikke gode nå for

tiden. Dagens utdanningsminister, Jan Björklund, taler bare om tester og resultater. Ingen ting om elevene. Skal man drive skoleutvikling, må man ha hjerte for elevene og være på deres side, sier Jansson. Han har merket seg at den nye norske kunnskapsministeren ikke ønsker å rangere skoler, og det syns han er bra.

– Det vakte oppsikt da Färila skole gjorde det svært dårlig på den nasjonale karakterstatistikken enda skolen hadde vært en foregangsskole?

– Skolens status i Ljusdal var lav så lenge det var arbeid for ungdommen i området. Foreldrene var derfor ingen drivkraft for at elevene skulle anstrenge seg på skolen. Det har virket inn på resultatene i nasjonale prøver. Men det har gått opp og ned med resultatene, og i gjennomsnitt har skolen prestert bra, sier Jansson.



Rinkeby ble feiret av alle – men nå ønsker ikke lenger skolen besøk fra media. Bildet viser det nye bygget. Noen gutter hadde brent ned den gamle.

Stengt dør på Rinkebyskolan

Den prisbelønte Rinkebyskolan i Stockholm er ikke lenger så interessert i å ta imot besøkende. For noen år siden ble media møtt med åpne armer for at man skulle vise hva skolen hadde fått til i den belastede bydelen Rinkeby, og svært mange besøkte skolen. Svake elevprestasjoner kan ha gjort dagens skoleledelse skeptisk. Det samme har nok også medienes oppmerksomhet rundt den tidligere rektoren som har beriket seg med flere

millioner kroner på å holde private foredrag om den flotte skoleutviklingen. Da Bedre skole tok kontakt for å følge opp en artikkel i Utdanning fra 2006 som beskrev skolen som en profilskole med vekt på tidlig leseopplæring helt fra treårsalderen, var rektor Elisabeth Rennermalm lite interessert i å få besøk. Dessuten kunne hun fortelle at ingen ting av det som sto i artikkelen lenger stemte, og slik har det vært de siste seks-sju årene.

NOEN LEGGER PENGENE UNDER MADRASSEN. ESPEN LEGGER DEM UNDER LEPPA.

Foto: Alexander Hagstadius

Nytt oppgavesett om snus

- tilpasset skoleprogrammet FRI
- relevant i norsk, samfunnsfag og RLE, 8.-10. trinn
- nett- eller papirbasert

Stadig færre ungdommer røyker, men hva med de som snuser?

- Hvor farlig er egentlig snus?
- En spennende måte å lære hvordan snus påvirker helse, utseende og lommebok mer enn mange kanskje tror.

Oppgavene finner du på kreftforeningen.no/forebygging



KREFTFORENINGEN

Pedagogiske veikryss

– refleksjoner fra en kanadisk lærer

■ AV KANDISE SALERNO

OVERSATT AV STÅLE JOHNSEN

Når nye ideer skal implanteres i undervisningen, kan en ekstern coach være nyttig som pådriver og hjelp til å se egen aktivitet med et nytt blikk. Når coachen kommer fra et annet land, med et annet skolesystem, så ligger mulighetene til rette for helt nye kombinasjoner av ideer – med læring både for coach og skole. En canadisk coach forteller om sine erfaringer gjennom et år på en norsk skole.

Jeg er kanadier. Som barn spilte jeg streethockey, jeg legger til «eh» på slutten av hver setning, og jeg er en kløpper til å måke snø, siden det kan lave ned året rundt her. Men nå har en del av meg blitt veldig norsk. Jeg har lært å gå langrenn, jeg tar med meg en Kvikk Lunsj når jeg legger ut på tur, og hele tiden tar jeg meg selv i å si «tusen takk» når jeg står i kassen i matbutikken her i Canada.

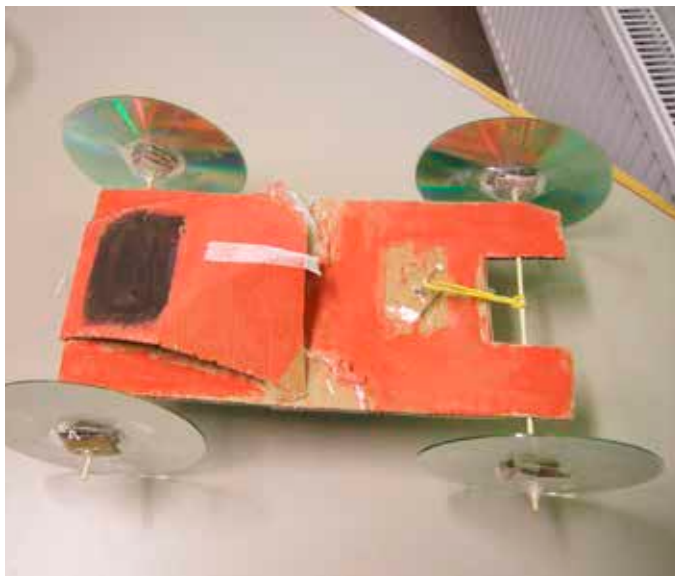
I fjor fikk jeg den unike muligheten til å arbeide ved flere skoler i Nes kommune i Akershus. Tiden og opplevelsene i Norge fikk meg til å endre oppfatningen av hva utdanning er. Denne opplevelsen gjorde meg mer klar over og oppmerksom på min egen undervisningspraksis og hjalp meg til å stille spørsmål ved min egen undervisningsplanlegging og verktøyene jeg bruker for å skape positive læringserfaringer. Etter disse opplevelsene mener jeg at samarbeid blant lærere, enten det er tvers over gangen eller på tvers av kontinenter, er svært viktig for å skape positiv vekst og utvikling. Når vi samarbeider, etablerer vi en ny tolkning av utdanning som utfordrer vår egen pedagogiske praksis.

Her ligger min historie, min transformative norske opplevelse.

En lærer fra Alberta

Først noen ord om meg selv som lærer i Canada. Jeg er født og oppvokst i Edmonton i provinsen Alberta, en stor, flerkulturell by med over en million innbyggere. Albertas økonomi er delvis oljedrevet, og dette har bidratt til sterk økonomisk vekst i hele provinsen. Oldeforeldrene mine kom fra mange ulike deler av Europa, noe som gjør meg til en tredjegerasjons kanadier, og selv om det er vanskelig å definere nøyaktig hva det innebærer å være kanadisk (foruten vår evigvarende kjærlighet til ishockey), er den flerkulturelle bakgrunnen en viktig del av identiteten vår.

Som barn begynte jeg skolegangen ved St. Lucy Elementary School. Skolestrukturen i Canada skiller seg litt fra den norske. Vanligvis har barn ulike lærere i de forskjellige fagene, og skolen begynner i «kindergarten», som er første skoleår i Canada. Grunnskolen strekker seg fra kindergarten til



Bil konstruert av cd-plater og papp, med strikk som motor, et eksempel på læring gjennom oppdagingsbasert tilnærming.



Elevene lagde sitt eget videospill basert på historien om en kjent forsker. Elevene erfarte at jo mer kunnskap de hadde om temaet, jo mer avanserte kunne de gjøre videospillene sine. De ble også konfrontert med hva som skjer når informasjonen i spillet er unøyaktig eller forvirrende – da lar spillet seg rett og slett ikke spille.

sjette klasse, deretter går elevene over til «junior high» (sjuende til niende klasse) og til slutt «high school» (tiende til tolvte).

Etter noen år med prøving og feiling bestemte jeg meg for å skaffe meg en grad i pedagogikk ved University of Alberta. Da jeg var ferdig, fikk jeg en lærerstilling i Edmonton Catholic Schools. Jeg var heldig – det er forholdsvis få ledige lærerstillinger i de største byene i Alberta. En av de første jobbene mine var i en gruppe med fjerde- til sjetteklassinger med nedsatte ekspressive og reseptive språkevner. Denne undervisningserfaringen ga meg forståelsen av endringspotensialet som ligger i utdanningsteknologier. Elever som hadde problemer med å dekode tekster, var i stand til å lese historier ved hjelp av tekst-til-tale-teknologi; elever som slet med å huske ord, ble i stand til å skrive klare, personlige historier ved hjelp av ordprediksjonsteknologi; og elever som ikke kunne kommunisere verbalt, kunne uttrykke seg via ulike sosiale medier.

Teknologisk rådgiver i skolen

Min sterke interesse for utdanningsteknologi førte meg til en stilling som teknologisk rådgiver («technology coach») for Edmonton Catholic Schools (ECS). ECS har opprettet et unikt prosjekt der hver skole har en teknologisk rådgiver som får frigitt undervisningstid for å drive aktiv utforskning og hjelpe lærere og elever med

teknologispørsmål. Ved å ha friheten til å utforske et bredt utvalg undervisningsprosjekter, kunne jeg planlegge flere ulike undervisningsopplegg. Ett opplegg jeg vil trekke frem, var i samarbeid med Center for Math, Science and Technology Education (CMASTE) ved University of Alberta. Sammen undersøkte vi potensialet til videospillutvikling i tre klasserom i junior high school. Elevene utviklet videospill som dreide seg om pelshandelen i Canada, og arbeidet gav spennende resultater – fantasirike gjengivelser av deres forståelse av læreplanen.

CMASTE har samarbeidet nært med Nes kommune de siste årene med utviklingen av Energy Camp¹. På grunn av suksessen dette har gitt, ønsket kommunen å utvikle relasjonen videre, og dette er den direkte foranledningen til mitt norske eventyr. Hovedtanken bak prosjektet var at ved å samarbeide kan vi utvikle våre sterke sider og etablere et nytt perspektiv på utdanning. Dette prosjektet utviklet seg betydelig underveis, siden vurdering og refleksjon var nødvendig for å sikre best mulige resultater i form av undervisningsutbytte. Via samtaler mellom lærere, studenter og administratorer oppdaget vi etter hvert at vi snakket det samme utdanningspråket – vi ønsket alle å legge skolen best mulig til rette for elevene.

Albertas læreplan møter norske læreplaner

Albertas læreplan («program of studies») består

av både generelle og spesifikke mål som gir elevene forholdsvis lite spillerom. Skolepolitikere i Alberta har også brukt mye tid de siste tiårene til å undersøke og diskutere ulike vurderingspraksiser. I Norge oppfatter jeg læreplanene som relativt omfattende, mens lærerne har en viss frihet når det gjelder å tolke og implementere læreplanen for å tilpasse det til elevens behov. Det er denne friheten som muliggjør en individuell, inkluderende læringserfaring for hver enkelt elev.

Vi kom til enighet om at prosjektbasert læring ville være den beste måten å kombinere våre ulike undervisningsstiler på. Strukturen til Albertas læreplaner etablerte både meningsfylte og klare læringsmål, mens den norske læreplanens frihet og fleksibilitet ga mer tid og rom til aktiv utforskning av målene. Kombinasjonen av utdanningsmåtene i Norge og Alberta minner om effekten man får ved å kombinere sjokoladekjeks og melk, pommefrites og ketchup, syltetøy og toast: kombinasjonen skaper noe helt fantastisk. Her vil jeg omtale noen få av prosjektene som ble utviklet via vårt samarbeid.²

Centers in Science Education

Dette prosjektet ble igangsatt i en sjuendeklasse ved Fenstad skole. Lærerne ønsket å utforske nye måter å undervise i naturfag på i klasserommet. Vi kom frem til at en senterbasert tilnærming ville fungere best, da ville elevene kunne tilpasse læringserfaringen via en oppdagingsbasert tilnærming. Disse sentrene inkluderte bygging av en elektrisk krets som slår av og på en lyspære, å lage en interaktiv plakattavle³ som demonstrerer elektrisk strøm, å lage en presentasjon som forklarer hvordan statisk elektrisitet oppstår, og å la en elev delta i en nærlesing og deretter reflektere over innholdet ved å besvare noen spørsmål. Hvert senter ble satt opp i henhold til en spesifikk lærestil, og dermed lagde vi en erfaring som var autentisk og meningsfull. Som oppsummerende prosjekt lagde elevene kinetiske biler, der de designet sin egen strykkbil. Elevene fikk vise frem bilene for hele skolen. Elevene fikk dypere forståelse av elektrisitet fordi de greide å koble seg på emnet på en meningsfylt og formålstjenlig måte.

Spillbasert læring

Elever ved Auli skole lagde sitt eget videospill

Edmonton Catholic Skole sitt program for teknologiske rådgivere

- 99 teknologiske rådgivere (coacher) dekker 88 skoler
- Hver skole har en 10 prosent stillingsressurs, og det er opp til rektor å bestemme hvordan denne ressursen kan brukes best mulig.
- 8 ledende rådgivere har et spesielt ansvar for å støtte de teknologiske rådgiverne ved skolene samt gi tilbakemeldinger til et *Emerging Technology* team som består av 4 personer på fulltid.
- Teknologiske rådgiverne får gjennom hele året tilbud om kurs innenfor tema som læring gjennom bruk av mobile enheter, multimodal læring gjennom Web 2.0, Adobe Photoshop, teknologi for undervisningsvurdering, digital historiefortelling, publisering, videokonferanse, bruk av spill og universell design.
- Rådgivere på alle nivåer samt Emerging Technology team har jevnlig møter, og det er dessuten etablert en internettportal for faglig støtte.

Interesserte kan finne mer informasjon i: *A Partnership Approach to Improving Instruction*, skrevet av Jim Knight

basert på en kjent utforsker. Forskning antyder at design av et videospill intuitivt legger til rette for en læringserfaring. Allerede på det tidlige design-nivået lærte de at de trengte en dybdeforståelse av den valgte utforskeren når de skulle designe spillet. Det holdt ikke å kjenne til hva utforskeren hadde oppnådd, de måtte også kunne skape en gjengivelse av verden og videre forstå utforskerens kulturelle diskurs. Jo mer elevene visste, jo mer avanserte ble spillene de utviklet. Elevene fikk muligheten til å spille hverandres spill for å gi hverandre tilbakemeldinger. Dette satte i gang nye undersøkelser etter hvert som elevene forstod at noe av informasjonen i spillet deres var enten forvirrende, unøyaktig eller at det rett og slett ikke lot seg spille. Å lage et videospill er et dypdykk i læring, iblant frustrerende, men svært motiverende.⁴

Oppfinnermessen i Nes

En oppfinnermesse er basert på at barn har en naturlig nysgjerrighet om verden, og at vi bør gi dem muligheter til å få prøve ut ideene sine. Oppfinnermessen gir dem en plattform for en slik utforskning, der elevene møter et problem og deretter

skaper en oppfinnelse som en potensiell løsning. Elevene begynte med å utforme og konstruere en oppfinnelse, og etter omfattende prøving og feiling deltok elevene i markedsundersøkelser for å sjekke at oppfinnelsen hadde en plass å fylle i markedet. Oppfinnermessen i Nes begynte som en idé der to eller tre skoler ville delta, men etter hvert som ideen vokste, skapte det entusiasme på skolene, og etter hvert deltok alle skolene i lokalmiljøet i prosjektet. Det omfattet elever fra 5. til 8. klasse, og disse møttes en kveld i mars for å vise frem oppfinnelsene sine. Messen var en stor suksess, over 300 elever deltok og over 500 av lokalbefolkningen møtte opp for å vise sin støtte til de innovative elevene. Det er ingen tvil om at elever lærer best ved å gjøre, ved å bygge og ved å eksperimentere med sine egne ideer.

Prosjektets suksess kommer til å fortsette i årene som kommer – elevene ønsker å fortsette å bygge videre på ideene, å skape stadig mer avanserte oppfinnelser og se på hva medelevene lager. Jeg gleder meg til å se elevenes bidrag til oppfinnermessen i 2014.

Erfaringer med samarbeidet

Jeg mener at dette norsk-kanadiske prosjektet åpnet for en flom av læringserfaringer. Jeg vil særlig trekke frem to sentrale ideer. For det første tror jeg at coachingmodellen fremmer det pedagogiske utviklingsarbeidet i skolen. Mine erfaringer som coach i Alberta og i Norge understreker det faktum at bruk av coach i en skole legger til rette for utrolige læringsopplevelser. Generelt blir lærere overveldet av arbeidet med å implementere nye ideer i undervisningen, men med hjelp av en coach får lærere støtte og hjelp til å oppnå resultater som faktisk gir mening i deres egne klasserom. Skolemiljøet har mye å tjene på rollen til en coach.

Videre tror jeg samarbeid blant lærere er av uvurderlig betydning. Enten det er over gangen eller over Atlanteren, sikrer man at nye ideer blir skapt og bedre utdanningspraksis blir etablert ved å legge til rette for samarbeid. Dette samarbeidet oppstår gjerne som resultat av en kognitiv konflikt, der enkeltpersoner går sammen for å arbeide med en idé. Siden begge har unike perspektiver på punktene som diskuteres, utfordrer de hverandres tanker og ideer.⁵ Ved hjelp av åpne og konstruktive

samtaler oppnår de ikke bare forståelse for hverandres synspunkter, de utvikler samtidig et nytt perspektiv på emnet. Samarbeid mellom lærere er viktig, for å skape samhold, for å skape nye ideer og for å skape en skole av ypperste kvalitet (schools of excellence).

Arbeidet i norske skoler har også lært meg å legge vekt på variasjon og frihet i min lærerpraksis. Av å studere mine norske kolleger forstod jeg bedre betydningen av å sette ned tempoet i klasserommet for å forsikre meg om at alle elevene følte seg fornøyde og komfortable med sin egen læring. Denne reflekterende fremdriften gjorde at elevene forstod emnet bedre, men også at de bedre kunne se nytteverdien av det de lærte. Jeg tror også at mine norske kolleger lærte noe av samarbeidet – kanskje lærte de nye vurderingsmetoder, betydningen av utdanningsteknologier eller betydningen av å etablere klare og meningsfulle læringsmål. I alle tilfeller greide vi sammen å skape noe utrolig, fordi vi utfordret hverandres ideer og greide å skape noe som var unikt og vårt eget.

Snart faller snøen igjen her i Alberta, høsten er her. Jeg gleder meg til snøen kommer, da skal jeg bli enda bedre på langrennsskiene, spille hockey med elevene og ta i bruk det jeg lærte av tida i Norge. Jeg er takknemlig for alle de varige kontaktene jeg har fått med mine norske kolleger, og jeg gleder meg til å komme tilbake og lære mer.

NOTER

- 1 Se <<http://energycamp.no/>>.
- 2 Mer informasjon finnes her: <http://canway.weebly.com/>
- 3 Se <www.glogster.com>
- 4 På <<http://www.kodugamelab.com/>> finner du mer informasjon om spillprogrammet som ble brukt i prosjektet, og mer om læringsressurser som ble brukt, eller eksempler på spill finner du på <<https://sites.google.com/a/uualberta.ca/video-games-creation/>>
- 5 <<http://www.kodugamelab.com/>>



Kandise Salerno er utdannet lærer fra University of Alberta i Canada. Hun har arbeidet flere år som lærer før hun gikk over i en stilling som teknologisk rådgiver for Edmonton Catholic Schools. Hun har nylig avsluttet et ni måneder langt oppdrag som coach i Nes kommune. Hun tar gjerne imot henvendelser fra norske lærere som ønsker mer informasjon. E-post: kperry@ualberta.ca



Foto: © fotolia.com

Platons comeback

– fremveksten av den klassiske bevegelsen
i internasjonal utdanning

■ AV PER ØYVIND SOLVANG

Skolen har et ansvar for elevenes allmenndannelse selv om mange mener at den for tiden tar for lett på dette ansvaret. En ny internasjonal bevegelse innen skole og utdanning, her omtalt som den klassiske bevegelsen, vokser frem. Den er ikke stor i Norge, men dens synspunkter sammenfaller med en del argumenter som også er blitt brukt her i landet.

«Vi kan bli religiøse analfabeter», kunne vi lese i Aftenposten i februar. Aftenpostens Eldrid Oftestad henviser til debattboken «Gud er tilbake!» som blant annet har politiske tungvektene som Erik Solheim, Inge Lønning og Janne Haaland Matlary på litteraturlisten (Aftenposten, 2013). Og de har noe viktig på hjertet. For selv om alle tilsynelatende er mer interessert i å prate åpent om ikke-realistiske emner enn før, synes det samtidig som om denne praten blir mindre kvalifisert i form av reell kunnskap og innsikt i det man uttaler seg om. Derfor er det ofte lett å komme unna med store fargerike typer i avisoverskriftene og gjerne med skriftlige stillbilder av uvanlige, fremmede, uforståelige eller frastøtende praksiser – konteksten er opp til hver enkelt å legge til.

Men problemet er ikke fagspesifikt. Å være religiøs analfabet innebærer mer enn mangel på kunnskap om religion. Det handler om å være ute av stand til å tolke fundamentale uttrykk som har en lang og mangfoldig historie. Mangelen på tolkningsnøkler er et demokratisk problem, idet det gjør oss – og spesielt de unge – sårbare for både irrasjonell og uheldig påvirkning (Læreplanen generell del kap. 4: 5).

Ubalanse i skolens verdigrunnlag

En rekke nye studier hevder at denne nye formen for analfabetisme grunner i en ubalanse i selve ideen bak utdanningsinstitusjonene. Det er en konflikt mellom skolens mål som allmenndanner befestet i de klassiske idealene, og moderne krav til effektivitet, målbarhet og tilhørende testing (Bortins, 2010; Christensen og Lægveid 2009; Nussbaum, 2010; Ravitch, 2001, 2010).

Norsk skole bygger på likevekten mellom disse. Skillelinjen går mellom dem som «hevder at utdanning først og fremst fremmer holdninger og verdier som er viktige i et moderne samfunn», og de som hevder at «disse ferdighetene [er] lite verdt uten de faglige ferdighetene som arbeidet krever» (St.meld. 30; cf. Korsgaard, 2003).

At det er et stadig mer åpent motsetningsforhold, er det liten tvil om. Konfliktnivået har til tider vært høyt og dertil preget av spissformulerte debattinnlegg. Fra academia har kommentarene også vært alt annet enn samstemte. Noen mener at de siste årenes generelle utvikling i norsk,

europeskole og amerikansk skolepolitikk¹ har vært et skritt i retning av en mer moderne skole der gjennomsiktigheten av resultater og virkningen av den utdanningspolitiske styringen blir bedre, mer effektiv og bedre tilpasset arbeidslivets behov (Aasen et al., 2012; Hølleland, 2007).

Andre har fremhevet at dagens utdanningspolitiske styring i for stor grad har vært preget av økonomisk styringsrasjonalitet og testing. Det har skapt en kraftig ubalanse mellom de langsiktige målene om allmenndannelse og de kortere målsettingene knyttet til arbeidslivets behov (Buchberger og Buchberger, 2004; Busch, Johnsen og Vanebo, 2002; Säfström, 1994).

Den klassiske bevegelsen

Internasjonalt er en ny bevegelse på fremmarsj som mener å ha funnet løsningen på ubalansen.² Under samlefanen «tilbake til de klassiske røttene» har en rekke organisasjoner og prominente utdanningskommentatorer søkt tilbake til røttene i allmenndanningen og fremhevet de klassiske fagenes essensielle rolle i utstakningen av en alternativ vei. Hvilken tradisjon, spør de retorisk, er ikke bedre til å føre utdanningen tilbake til sine røtter enn akkurat den samme tradisjonen som i det hele tatt konseptualiserte ideen om danning og utdanning?

Omfanget er både betydelig og variert og inkluderer nettbaserte konsulentinspirerte firmaer, lobbyorganisasjoner, tradisjonelle kostskoler, rene friskoler og offentlige skoler. Felles for denne klassiske bevegelsen er misnøyen med en skoleutvikling de mener har:

1. neglisjert elevenes behov for å ha omfattende og dyp kjennskap til egen kultur og historie til fordel for praktiske og ferdighetsbaserte læringsmål myntet på arbeidslivet.
2. fremmet en utdanningspraksis som skaper elever som ikke er i stand til skikkelig, nitid og systematisk kritisk tenkning.

Det påpekes videre at selv om de klassiske målene og idealene riktignok er befestet i styringsdokumentene i utdanningen, hjelper det lite så lenge den ikke evner å virkeliggjøre disse idealene i

praksis. De mener at de klassiske fagene innehar en metodikk og systematikk som bærer med seg den didaktiske broen som forbinder teori og praksis, ideal og virkelighet, læreplan og klasserom (Hanson og Heath, 2001).

Tre hovedtrekk i undervisningen

Den klassiske bevegelsen er ingen enhetlig størrelse. Til det er stemmene for mange og for ulike. Likevel er det tre kjernepunkter som kjennetegner løsningen de skisserer.

For det første legger den klassiske bevegelsen stor vekt på innlæringen av *klassiske ferdigheter*. For det andre er samspillet mellom ferdighetsbygging og refleksjon gjennom større *bruk av klassiske tekster* sentralt. For det tredje vies ulike praksiser med forbilde i den *sokratiske dialogen* stor plass i undervisningen (Bortins, 2010; Bugliarello, 2001; Nussbaum, 2010; Ravitch, 2010).

Det første først: Med klassiske ferdigheter menes praksis som legger vekt på imitering, memorering, logikk, retorisk opplæring, repetisjon, diktat og, fremst av alt, grammatikk. Utviklingen av klassiske ferdigheter er i stor grad avhengig av lærerens evne til å danne forbildet for elevene. I praksis betyr det at lærerens evne til å formulere seg logisk, korrekt og inspirerende er avgjørende.

De klassiske ferdighetene er tett knyttet til læreverkene som benyttes. Klassisk undervisning vender seg mot klassikerne og legger vekt på dybdestudier av klassiske tekster der alle de klassiske ferdighetene tas i bruk. Det er samlesing, diskusjon og individuelt arbeid med tekstene over tid som finsliper og kultiverer elevenes mange ferdigheter. Utgangspunktet er at kunnskap ikke bare er noe vi tar imot, men noe som skjer i oss idet vi erfarer den. Det som skjer i oss, forandrer oss og gjør oss i stand til å anvende denne erfaringen på en rekke områder i livet, ikke bare som en tillært ferdighet til en bestemt hensikt.

Hvorfor akkurat klassiske tekster? For det første fordi klassiske tekster som for eksempel Odysseen og Iliaden er så innarbeidet i den europeiske selvforståelse at det er vanskelig å danne en selvstendig forståelse av seg selv og sin samtid uten en god kjennskap til dem og deres hovedtanker. For det andre fordi slike tekster i seg selv innehar transformativt potensial i form av deres mangfoldige

historie, tolkninger og dybde. De har tradisjonelt vært lest som allmenndannende litteratur, ikke kun for underholdningens del (Foley, 1988). Med andre ord, dybden av moralske, etiske og rent ut praktiske elementer i denne litteraturen er altfor verdifull til å bli overlatt til de dårlig belyste bokhyllene på kontorene til professorer i klassiske studier; det er i allmenndannende interesse at de unge også får ta del i opplevelsen ved å granske disse klassiske verkene.

Den sokratiske samtalen eller diskusjonen er en strukturert samtale, basert på logikk og korrekt fremstillingsevne, med tid til å forfølge alle ledetråder som kan hjelpe å løse problemet. Platons velkjente beskrivelse i dialogen Menon illustrerer denne typen læring på en forbilledlig måte.

Det er møtet mellom den store Sokrates og slavegutten. Mellom han som vet mye, og han som vet lite. Gjennom logiske, gjennomtenkte og velformulerte spørsmål og innvendinger hentet fra en rekke fagområder som ikke er umiddelbart relevante, gjør Sokrates slavegutten i stand til å løse en vanskelig og spesifikk problemstilling. Denne formen for samtale er en måte å drive direkte problemløsning på; problemet presenteres, plukkes fra hverandre og settes sammen som en løsning. I praksis betyr det at undervisningen legger mindre vekt på presentasjoner, redegjørelser og ønsket om å ytre seg for ytringens egen del, og større vekt på utvikling av selvstendige, logiske resonnementer gjennom en tverrfaglig tilnærming til fagstoffet og gjennom problemløsning i grupper inspirert av den sokratiske diskusjonen.

Den klassiske bevegelsen og internasjonal skoleforskning

Internasjonalt har forskere som John Hattie, Ken Rowe og flere med dem ledet an i et stadig mer omfattende arbeid for å avdekke, identifisere og måle effekten av læring i skolen. Skjønt resultatene har vært mangfoldige, har oppnådd anerkjennelse og blitt en viktig brikke å ta med i utdanningspolitiske beslutninger. Et betimelig spørsmål er da hvorvidt oppfordringen til den klassiske bevegelsen om at vi skal vende oss tilbake og ta lærdom av fortiden, egentlig er et skritt tilbake eller frem? Med andre ord: fungerer det i samsvar med moderne forskningsresultater?

Det er ikke foretatt noen spesifikke undersøkelser på effekten av klassisk undervisning som helhet. Det kan bunne i at det ikke finnes noen enhetlig undervisning som kan defineres som klassisk i så måte; til det er meninger, praksis og gjennomføring for variert til at det lar seg gjøre på en enkel og oversiktlig måte. Til dette kommer også at en rekke typiske klassiske undervisningstrekk og målsettinger eksisterer i skolen og derfor er innarbeidet i den pedagogiske praksisen, uavhengig av den klassiske konteksten.³ Dessuten har de allmenndannende målene den klassiske tilnærmingen setter så høyt, en notorisk evne til å unnsnippe tester som legger vekt på det kvantifiserbare.

Det er imidlertid visse elementer innen den klassiske tilnærmingen som etter min mening understøttes av internasjonal skoleforskning. I den noe skjematisk inndelingen nedenfor har jeg fremhevet de mest sentrale punktene:

Læreren

I den klassiske undervisningen er det læreren som er hovedelementet i undervisningen. Utgangspunktet for undervisningen dannes gjennom lærerens spisskompetanse innen fagene han underviser i, og hans evne til å bruke den sokratiske samtalen som verktøy for refleksjon av denne kunnskapen. Med andre ord: Kvaliteten på læreren er en helt sentral faktor på veien mot god undervisning.

Dette er i samsvar med internasjonal forskning, som understreker betydningen av læreren i elevenes skoleprestasjoner. Lærereffekten ses på som den viktigste enkeltfaktoren som påvirker elevenes skoleresultater (Rowe, 2003; Hattie, 2003).

Logikk og retorikk

Det verbale er en sentral del av den klassiske undervisningen og har historisk dannet en selvstendig fagkategori (retorikk) der målet er å utvikle velfunderte, logiske og nøye reflekterte formuleringer. Undervisningen legger følgelig stor vekt på behandling av grunnleggende spørsmål om tale, logisk argumentasjon og stil støttet av eksempler og studier fra den klassiske litteraturen.

Internasjonal forskning går langt i å antyde at lærerens verbale og kognitive evner er en avgjørende faktor for god læring. Ja, kanskje den

viktigste enkeltfaktoren for god læring sammenlignet med andre målbare karakteristikk av den gode læreren (Ferguson og Ladd, 1996; Greenwald et al., 1996). Å ta konsekvensen av dette kan være å legge større vekt på å utvikle gode «verbale» og «kognitive» ferdigheter blant lærerne; dessuten kan det være å gi klassisk undervisning i talekunst og retorikk en større plass i elevenes undervisning (Ehrenberg og Brewer, 1994).

Problemløsning og refleksjon

Den klassiske undervisningen er basert på at læreren selv setter høye og konkrete læringskrav til elevene og demonstrerer for elevene hvordan læringen skal foregå gjennom demonstrasjon, repetisjon, pugging og selvtesting (interne prøver, gloseprøver, diktater osv.). Undervisningen er ikke i så stor grad fokusert på at elevene skal tilegne seg et sett med grunnleggende ferdigheter, som at ferdighetene utvikles naturlig gjennom elevenes arbeid med fagene over tid og sammenhengende. Tiden til å gå i dybden i få tekster eller tema og la dette danne utgangspunktet for problemløsning i grupper (sokratisk samtale/diskusjon) er et kjennetegn ved undervisningen. Det er ikke uvanlig at en eller to sentrale tekster kan anvendes slik over lang tid.

Mange av disse undervisningsselementene har mye til felles med den såkalte «direct teaching approach», som Hattie oppsummerer på denne måten:

Læreren bestemmer læringsmålene og suksesskriteriene, gjør dem synlige for elevene, demonstrerer dem ved å invitere til etterligging, evaluerer om de har forstått det de er blitt fortalt ved å undersøke forståelsen deres og gjenfortelle det de har blitt fortalt ved å sammenfatte det hele med en avslutning (Hattie, 2009. Min oversettelse).

Finland gjør nettopp dette. Finsk skole fokuserer i mindre grad på standardisering, nasjonal testing eller grunnleggende ferdigheter og i større grad på problemløsning, refleksjon gjennom diskusjon og selvstendig arbeid. De benytter spesielt det Buchberger og Buchberger kaller «problemløsningsgrupper» som en gjennomgående læringsstrategi for både lærere og elever:

Problemløsningsgruppene deltar i en gjentagende prosess bestående av planlegging, utføring og refleksjon/evaluering som blir forsterket gjennom hele lærerutdanningen. Dette er også modell for det lærerne skal planlegge for sine egne elever, som igjen er forventet å legge til grunn lignende metoder for gransking og forskning i deres egne studier. (Buchberger og Buchberger, 2004: 10. Min overs.).

Hva kan vi lære?

Den klassiske bevegelsen har tradisjonen på sin side. Den moderne skolen har forskningen. Spørsmålet er hvorvidt vi er i stand til å utlede noe fornuftig, verdifullt og varig fra forskningen og integrere det i undervisningen. Den klassiske bevegelsen mener dette ikke er mulig uten å samtidig ta hensyn til utdanningens tradisjonelle verdier, med mindre man vil bli fanget i en syklus av midlertidige og lite funderte løsninger på problemer som ikke alltid trenger å være like relevante. Ifølge Ravitch, Nussbaum og Bortins med flere er ikke løsningen å stadig se utålmodig fremover til den neste nye mirakelkuren fra skoleforskningens laboratorier. Løsningen er å stoppe opp, snu seg og se tilbake på to og et halvt tusen år med europeisk idé- og utdanningshistorie og la det danne grunnlaget når man skal skape balanse i skolens allmenndannende regnskap.

Selv om vi ikke står inne for alle forslag fra den klassiske bevegelsen, peker den på noen grunnleggende utfordringer den moderne skolen står overfor, at det ikke alltid er det nyeste og mest prangende som gjør best nytte. Det er kanskje dens viktigste bidrag til skoledebatten.

På den ene siden er det en grunnleggende bekymring over at elevene ikke tilegner seg tolkningsnøkler for å forstå den multikulturelle samtiden de lever i, og dermed ender opp som moderne analfabeter – midler til å se verden, men ikke til å forstå den. Det er et demokratisk problem, sier Leigh A. Bortins og mener beslutningene vi må ta i dag, blir både bedre og riktigere hvis de er tatt på bakgrunn av solid kjennskap til klassiske fag (Bortins, 2010: 36).

Det bekymringsverdige er ikke elevenes dårlige prestasjoner i algebra. Det burde vekke mer oppsikt at på tross av at vi er omgitt med mer

informasjon enn noen gang før, har vi aldri vært dårligere til å sortere denne informasjonen. Det er åpenbart en ubalanse når undersøkelser viser at norske elever, på tross av den vide tilgangen til moderne «kunnskapsverktøy», ikke i like stor grad er i stand til å nyttiggjøre seg denne informasjonen på en fornuftig måte (Nusche et al., 2011; Ravitch, 2001, 2010; Sincan, 2010). Å miste de klassiske idealene ut av syne i opplæringen i hastverket med å legge grunnen for fremtidens teknologisamfunn, er ikke bare uheldig for elevenes helhetlige læring, hevder den klassiske bevegelsen, men også direkte farlig. Som Bugliarello poengterer det:

I dag, gitt våre enorme vitenskapelige og teknologiske krefter, er konsekvensene av å ikke ha en tydelig og samstemt enighet av de etiske og humanistiske imperativene som skal styre disse kreftene rent ut sagt enorme. (Bugliarello, 2001: 3. Min overs.).

På den andre siden roper den klassiske bevegelsen et kraftig varsku mot en skole som de mener har strippet kunnskapen naken og derfor gjort den lite attraktiv for dagens unge. Det er et problem som også har opptatt norsk skolepolitikk de siste årene, spesielt på bakgrunn av det store frafallet i skolen. Det norske svaret på utfordringene har vært mer spesialisering og mer yrkesretting. Den klassiske bevegelsen, på sin side, hevder at denne løsningen nettopp er kilden til problemet.

Når kunnskapen strippest naken for alt annet enn verdien den har for karriere og arbeidsliv, reduseres også dens evne til å være spennende og attraktiv for elevene. Idet all læring ledsages med spørsmålet «har jeg bruk for dette?» reduseres spennvidden i de mange årsakene til at ulike fag og tema faktisk engasjerer; for om den eneste legitime grunnen til å engasjere og interessere seg i et tema grunngis ut fra praktiske hensyn, har vi allerede avskrevet den største faktoren for god læring: læring for kunnskapens egen del.

Målsettingen er ikke å transformere alle lærere til strenge latindosenter med faretruende trelinjaler i hånden, men å åpne for en undervisning som har både tid til og evne til å dykke dypt ned i den mangfoldige klassiske og humanistiske tradisjonen

LITTERATUR

AASEN, P., MØLLER, J., RYE, E., OTTESEN, E., PRØITZOG, T.S. OG HERTZBERG, F. (2012). Kunnskapsløftet som styringsreform – et løft eller et løfte? Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. AFTENPOSTEN (2013). <<http://www.aftenposten.no/kultur/-/Vi-kan-bli-religiose-analfabeter-7117685.html#>. Uf4sXaybLYc> (Sist besøkt: 10.08.2013).

BORTINS, L.A. (2010). *The Core: Teaching Your Child the Foundations of Classical Education*. Palgrave Macmillan.

BUCHBERGER, F. OG BUCHBERGER, I. (2004). Problem-solving capacity of a teacher education system as a condition of success? An analysis of the 'Finnish Case. I: F. Buchberger, F. og Berghammer S. (red.) *Education policy analysis in a comparative perspective*.

BUGLIARELLO, G. (2001). *A New Trivium and Quadrivium*. Nettartikkel: <<http://www.sigmaxi.org/meetings/archive/forum.2001.online.tri.shtml>> (besøkt: 10.08.2013).

BUSCH, T., JOHNSEN, E., OG VANEBO, J.O. (2002). *Økonomistyring i det offentlige*. Oslo: Universitetsforlaget.

CHRISTENSEN, T. OG LÆGREID, P. (2009). *Democracy and administrative policy: Contrasting elements of NPM and post-NPM*. Stein Rokkan centre for social studies, Unifob AS.

EHRENBERG, R.G. OG BREWER, D.J. (1994). Do school and teacher characteristics matter? Evidence from high school and beyond. *Economics of Education Review*, 14.

FEKJÆR, S.N. (2006). Utdanning hos anengenerasjon etniske minoriteter i Norge.

Tidsskrift for samfunnsforskning, 47, s. 57–93.

FERGUSON, R.F. OG LADD, H.F. (1996). How and why money matters: An analysis of Alabama schools. I: H.F. Ladd (red.). *Holding schools accountable: Performance-based reform in education*, s. 265–298. Washington DC: Brookings Institution Press.

FOLEY, J.M. (red.) (1988). *A Companion to Ancient Epic*. Blackwell Publishing Ltd.

GREENWALD, HEDGES OG LANE (1996). The effect of school resources on student achievement. *Review of Educational Research*, 66.

HANSON, V.D. OG HEATH, J. (2001). *Who Killed Homer?: The Demise of Classical Education and the Recovery of Greek Wisdom*. New York: Encounter Books Publishing.

HØLLELAND, H. (red.) (2007) *På vei mot Kunnskapsløftet. Begrunnelser, løsninger og utfordringer*. Cappelen Forlag.

HATTIE, J. (2003). Teachers make a difference: What is the research evidence? Foredrag ved the Australian Council for Educational Research Conference, 19–21. Oktober 2003. Lenke: <http://www.acer.edu.au/documents/rc2003_hattie_teachersmakeadifference.pdf> (sist besøkt: 10.08.2013).

KORSGAARD, O. (2004). Nikolaj Frederik Severin Grundtvig: Mellem skolen for livet og skolen for lyst. I: Steinholt, K. og Løvlie, L. (red.) *Pedagogikkens mange ansikter*, s. 274–288. Oslo: Universitetsforlaget.

LADD, H.F. (red.): *Holding Schools Accountable*. Washington DC: Brookings Institution.

NOACH, S. OG BIRKELUND, G.E. (2006) Does the Ethnic Composition of Upper Secondary

Schools Influence Educational Achievement and Attainment? A Multilevel Analysis of the Norwegian Case. *European Sociological Review*, 23, s. 309–323.

NUSCHE, D., EARL, L., MAXWELL, W. OG SHEWBRIDGE, G. (2011). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education*.

NUSSBAUM, M.C. (2010). *Not For Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton University Press.

RAVITCH, D. (2001). *Left Back: A Century of Battles Over School Reform*. New York: Simon & Schuster.

RAVITCH, D. (2010). *The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice Are Undermining Education*. New York: Basic Books.

SAHLBERG, P. (2009). Educational Change in Finland. I: Hargreaves, A., Fullan, M., Lieberman, A., og Hopkins, D. (red.), *International Handbook of Educational Change*.

SINCAN, N. (2010). Norwegian schools show little improvement in PISA tests. *The foreigner*. Desember 2010.

SJØBERG, S. (2007). Internasjonale undersøkelser: Grunnlaget for norsk utdanningspolitikk? Nettartikkel: http://folk.uio.no/sveinsj/Sjoberg_cappelen-skolepolitikk.pdf (besøkt 10.08.2013)

SÄFSTRÖM, C.A. (1994). Makt och mening. Förutsättningar för en innehållsfokuserad pedagogisk forskning. *Uppsala Studies in Education*, 53.

skolen bygger på. Dette hensynet trenger ikke gå på tvers av moderne skoleforskning, heller motsatt.

Kort sagt: finn kunnskapsrike lærere, utstyr dem med en læreplan som er i balanse, suppler dem med færre og mer krevende tekster og kompetansemål for undervisningen, og la dem undervise i fagene de kan.

NOTER

1 For eksempel likheter mellom norsk skolepolitikk og resten av Vest-Europa inkludert USA sett i forhold til internasjonal testing og ansvarliggjøring i skolen (Sjøberg, 2007), etnisitet og sosioøkonomisk sammensetning (Noach og Birkelund, 2006), og videre utdanningspolitiske perspektiver (Sahlberg, 2009; Buchberger og Buchberger, 2004).

2 Bevegelsen er som sagt mangfoldig. Det skilles hovedsakelig mellom bevegelsens kristne fløy og sekulære fløy. I denne artikkelen benytter jeg betegnelsen «den klassiske bevegelsen» hovedsakelig med referanse til den sekulære delen av bevegelsen, da det er den som er mest aktuell for norsk skolepolitikk selv om mye av innholdet er det samme. Lenker til de mest fremtredende organisasjonene: *The Classical Association* – den største organisasjonen for

promotering av klassisk utdanning i Storbritannia (www.classicalassociation.org); *The American Classical League* – tilsvarende i U.S.A. (www.aclclassics.org).

3 For eksempel det tverrfaglige og allmenndannende fokuset i formålskapitlene til fagplanene, og, mer konkret, som kompetansemål som tar sikte på at eleven skal kunne «samtale», «skape» osv. I tillegg kommer fokuset på memorering, utenatføring gjennom regler, sang, vers osv. spesielt i de lavere trinn i skolen. Denne forståelsen av elevenes progressive læringsutvikling samsvarer med den klassiske organiseringen av elevtrinn gjennom det såkalte «trivium» – de tre veiens pedagogikk.



Per Øyvind Solvang er utdannet religionsviter og har skrevet om religion og helse i selvhjelpslitteratur. Han jobber i dag som lektor ved Blussuvoll skole i Trondheim. Interesseområder er allmenndanning og ressursutnytting i skolen og formidling i RLE-faget. Per Øyvind Solvang kan kontaktes på perovys@hotmail.no



FORSKNING PÅ TVERS AV JONAS BAKKEN

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. Jonas Bakken er førsteamanuensis i norskdidaktikk ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitet i Oslo. Han har allmennutdanning, hovedfag i nordisk språk og litteratur og doktorgrad i retorikk. Han har skrevet Retorikk i skolen (2009) og er leder av den vitenskapelige komiteen for tidsskriftet Norsklæreren.

Retorikken og det mangfoldige norskfaget

Den klassiske retorikken var et system som var laget for å håndtere mangfold og motsetninger. Oversatt til bruk i vår tid kan prinsippene herfra være et bidrag til å skape mening og motivasjon rundt aktivitetene i norskfaget. Ved å la elevene trene seg i argumentasjon, gjerne ved at de også må argumentere for synspunkter som de ikke selv deler, lærer de seg konstruktive måter å håndtere konflikt og uenighet på.

Norsk har tradisjonelt vært et monokulturelt fag. Det norske språket, den norske litteraturen og den norske kulturen har vært fagets selvfølgelige sentrum, og flere læreplaner har understreket at elevene ikke bare skal få kunnskaper om det norske, men at møtet med det norske også skal gjøre noe med dem som mennesker. M74 hadde for eksempel som et hovedmål for faget at elevene skulle «lære [...] å bli glad i morsmålet sitt» (M74, s. 96), mens L97 ville bruke den norske kulturarven til å innlemme elevene i et nasjonalt fellesskap: «Språket, litteraturen og historia til ein nasjon skaper ein fellesskap som spenner over grupper og generasjonar.» (L97, s. 111)

Denne tradisjonen ble imidlertid brutt med Kunnskapsløftets norsklæreplan, og vi har nå fått et norskfag som speiler både det kulturelle mangfoldet i dagens Norge og de kulturelle impulsene som landet mottar – og har mottatt – fra utlandet (Eide, 2006; Bakken, 2008). Dette stiller norsklærerne overfor nye didaktiske utfordringer. For det første trenger faget nå metoder for å løfte fram det kulturelle mangfoldet og håndtere potensielle motsetninger og kulturkonflikter, både i fagstoffet og i elevgruppen. For det andre kan bortfallet av det norske som fagets sentrum føre til at norsk framstår som et fragmentert fag (Skirbekk, 2013).

Tidligere kunne man forsvare at man samlet så ulike temaer som norrøn grammatikk, diktanalyse og artikkelsskriving i ett og samme fag, ved å vise til at de alle var deler av «det norske». En slik argumentasjon er vanskelig å føre i dag, og vi trenger dermed nye måter å skape sammenheng i faget på.

Retorikken

Ett sted norsklærere kan søke hjelp til å møte disse didaktiske utfordringene, er i den klassiske *retorikken*. Retorikk har blitt en stadig større del av norskfaget gjennom de siste læreplanreformene, og blir i dag brukt både som redskap for kritisk tekstanalyse og som en veiledning for muntlige presentasjoner, men retorikken kan også brukes til å håndtere det kulturelle mangfoldet i dagens norskfag. Mens det tradisjonelle norskfaget dels har tatt den nasjonale kulturelle enheten for gitt (M74), dels har forsøkt å bevare (M87) eller gjenopprette den (L97), ble antikkens retorikkfag utviklet for å hjelpe ungdom å delta aktivt i mangfoldige og motsetningsfulle samfunn. Selve grunnpremisset for den klassiske retorikken er at mennesker har ulike meninger og virkelighetsforståelser, men at vi gjennom språket kan forhandle oss fram til måter å fungere sammen på (Cicero, 1949).

De fleste teorier og undervisningsmetoder i

retorikken er preget av dette grunnpremisset; et svært tydelig eksempel på det er de retoriske *tale-sjangrene*, som stod sentralt i opplæringen av talere i de greske og romerske retorskolen i antikken. Ifølge Aristoteles (2006) kan taler deles inn i seks hovedsjangrer etter hva man debatterer, og hvilken side i debatten man inntar: I debatter om fortiden kan man holde anklagende eller forsvarende taler (f.eks. i rettssaker), i debatter om framtiden kan man holde anbefalende og frarådende taler (f.eks. i politikken), og i debatter om nåtiden kan man holde lovprisende eller kritiserende taler (f.eks. i forbindelse med merkedager, begravelser eller fester).

Debatter i norskundervisning

De konkrete beskrivelsene av disse seks sjangrene som vi finner i de antikke lærebøkene i retorikk, er for nært knyttet til statsapparatet i de greske bystatene og den romerske republikken til at de kan anvendes direkte i dagens norskfag, men norsklærere kan lære mye av selve sjangerinndelingen og måten å undervise i debattkunst på. I stedet for å la elevene holde presentasjoner om temaer de selv er interesserte i, eller debattinnlegg om synspunkter de selv står for, kan læreren arrangere debatter der to motsatte syn på en sak settes tydelig opp mot hverandre, og der enkeltelever eller grupper får i oppgave å representere et bestemt syn: Noen elever får i oppgave å anklage, mens andre skal forsvare; noen skal anbefale, mens andre skal fraråde; noen skal lovprise, mens andre skal kritisere.

Til hver av disse typene innlegg kan elevene få noen enkle retningslinjer for innhold, oppbygning og framføring, gjerne inspirert av retorikkens beskrivelse av de seks talesjangrene, men selvsagt tilpasset elevenes nivå og vår tids uttryksmåte. De elevene som er tilhørere til debatten, kan fungere som en jury og felle en dom over hvilken part som har hatt det mest overbevisende innlegget. Og hvis man vil sette en ekstra spiss på det hele, som man iblant gjorde ved antikkens retorskoler, kan



Foto: © Elena Schweitzer/fotolia.com

man deretter be elevene skifte standpunkt, slik at de som var anklagere, nå skal forsvare, osv.

En slik framgangsmåte kan brukes i oppøvingen av muntlige ferdigheter, og for så vidt også skriftlige ferdigheter, ved at debattene brukes som forarbeid til å skrive argumenterende tekster, men den kan i tillegg brukes i arbeidet med tekster og annet fagstoff fra ulike kulturer som nå er del av norskfaget. For eksempel har den reviderte norsklæreplanen fra 2013 et kompetansemål for 10. årstrinn som sier at elevene skal kunne «gi eksempler på og kommentere hvordan samfunnsforhold, verdier og tenkemåter framstilles i oversatte tekster fra samisk og andre språk» (LK06), og disse tekstene kan elevene belyse ved å gjøre dem til gjenstand for debatter med utgangspunkt i de retoriske talesjangrene. Noen elever kan anklage de samfunnsforholdene, verdiene og tenkemåtene som framstilles i teksten, mens andre kan forsvare dem; noen kan anbefale at vi skal leve etter tekstens verdier, mens andre kan fraråde det; noen kan lovprise teksten, mens andre kan kritisere den. Det er for eksempel også mulig å sette flere tekster opp mot hverandre og la ulike grupper elever forsvare hver sin tekst.

Hvorfor retorikk?

Denne arbeidsmåten vil legge til rette for at de tekstene som tas opp i norskundervisningen, og de verdier og kulturer som disse representerer, blir systematisk og grundig undersøkt med både sympatiserende og kritiske blikk. I tillegg vil elevene som nevnt kunne øve opp sine muntlige og skriftlige ferdigheter ved at de tilegner seg talesjangrer og måter å debattere på som de kan ha nytte av når de senere skal tale for sine egne saker og forvare egne synspunkter – både i og utenfor skolen.

Den viktigste lærdommen elevene kan få av en slik arbeidsmåte, er imidlertid at mangfold og motsetninger er det normale i et samfunn. Retorikkens inndeling av talesjangrene viser elevene

at hver sjanger – og hvert standpunkt – har sitt naturlige motstykke: Det noen lovpriser, vil andre kritisere, og man kan aldri ta for gitt at ens eget syn er det eneste gyldige. Systematiske debattøvelser som skissert ovenfor vil også tvinge elevene til å se saker fra andre synsvinkler enn sine egne og til å argumentere til støtte for tekster, verdier og kulturer de i utgangspunktet selv ikke ville identifisert seg med. Samtidig får de verdifull erfaring med at motsetninger og uenigheter kan håndteres på siviliserte måter, gjennom en saklig debatt der alle parter får komme til orde.

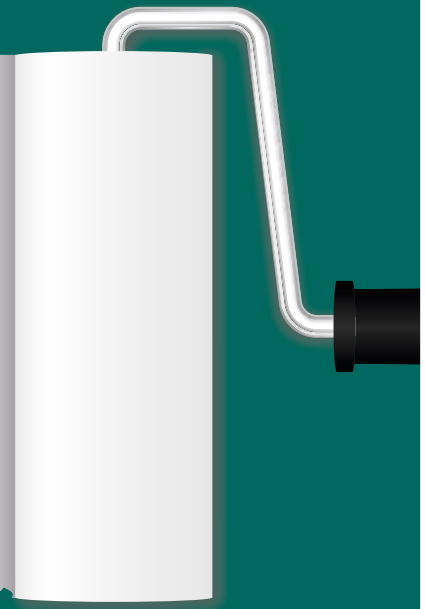
Ved å gi retorikken en slik sentral plass blant norskfagets arbeidsmåter, kan man også bidra til å gjenskape noe av den sammenhengen i faget som gikk tapt da norsk gikk fra et monokulturelt til et flerkulturelt fag med innføringen av Kunnskapsløftets læreplan. Faget kan ta til seg den klassiske retorikkens grunnpremiss om at mangfold er det normale, og gjøre det til sin oppgave å gjøre elevene kjent med ulike kulturers tekster og å lære dem å tenke, tale og skrive om disse fra ulike synsvinkler. Og det er ikke den verste kompetansen elevene kan få fra et moderne, mangfoldig norskfag.

LITTERATUR

- ARISTOTELES (2006). *Retorikk*. Oversatt av Tormod Eide. Oslo: Vidarforlaget.
- CICERO, M.T. (1949) Two Books on Rhetoric. De inventione. I: H.M. Hubbell (red.). *De inventione. De optimo genere oratorum. Topica*. With an English translation by H.M. Hubbell. I serie: *Cicero in Twenty-Eight Volumes*. Bind 2. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, s. 1–346.
- BAKKEN, J. (2008) Framveksten av det flerkulturelle norskfaget. *Norsklæreren* (2) 2008, s. 16–25.
- EIDE, O. (2006) Frå kanon til literacy? Det nye norskfaget i nærlys og perspektiv. *Norsklæreren* (2) 2006, s. 6–13.
- LÆREPLAN I NORSK (2013). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- LÆREPLANVERKET FOR DEN 10-ÅRIGE GRUNNSKOLEN (1996). Oslo: Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement.
- MØNSTERPLAN FOR GRUNNSKOLEN (1987). Bokmål. Oslo: Aschehoug.
- SKIRBEKK, G. (2013) Kva skal vi med norskfaget? *Norsklæreren* (1) 2013, s. 53–59.

Revidert læreplan i norsk

– eit høve til fornying



■ AV OVE EIDE

Ei hovudutfordring i arbeidet med å realisere den nye læreplanen i norsk er å etablere ei felles forståing av kva eit norskfag av i dag skal innehalde. Ein annan er å oppdatere lærebøkene – det er ikkje uvanleg at læreverka heng att i tradisjonar og mytar som strider mot det forskinga kan fortelje oss i dag.

Læreplanen i norsk er revidert, etter ein litt langdryg siste fase. Men no er den nye planen her, og dermed også ein sjanse til å løfte fram – og fornye – innhaldet i norskfaget. For det er ikkje slik at vi nødvendigvis vil oppleve ei revidert – og revitalisert – norskopplæring, sjølv om vi får ein ny læreplan. Det er også grunn til å minne om at sjølv om vi fekk ein ny læreplan i 2006, som revisjonen byggjer på, så har innføringa av han vore haltande. *Ein grunn har vore manglande sentralt grep om nødvendig etterutdanning.*

To dokument i eitt

Norskplanen er ein «to-i-eitt»-tekst. Den er for det første eit målpolitisk dokument, som mellom anna seier noko om arbeidet for norsk språk, understrekar jamstillinga av to norske målformer, set krav til kunnskap om samisk og nordisk språk og strekar under verdien av fleirspråklegheit. I revisjons-prosessen fekk denne målpolitiske sida

ved planen stor merksemd, særleg det som galdt vilkåra for nynorsk. Som målpolitisk dokument er planen endeleg vedteken. Merksemda no må rettast mot læreplanen som fagleg, metodisk og pedagogisk tekst: Teksten skal tolkast, fyllast med konkret innhald – landet rundt. Læreplanen skal vise att i praksis. Her står det att litt arbeid.

Føresetnader for suksess

Ei reell innføring av læreplanen, i samsvar med intensjonar og målsetjingar, har to absolutte føresetnader. Det må for det første finnast ei rimeleg felles forståing av læreplanen, altså kva formuleringar og kompetansemål betyr. Elles kan det fort bli ulike norskfag rundt om i landet. Nært kopla til ei slik felles forståing er ei fagleg ajourført etterutdanning som set norsklærarane i stand til å gjennomføre planens ulike deler. Først når desse to føresetnadene er stetta, vil norsklæraren kunne gjennomføre i praksis den faglege og



Camilla Collett 1813-1895. Foto: © NTB scanpix

metodiske fornyinga som den reviderte planen legg opp til.

Revisjonen

Gjennom revisjon av læreplanen i norsk har språk-opplæringsperspektivet og dei grunnleggande ferdigheitene blitt styrka, i samsvar med oppdragsbrevet frå departementet. Nokre kompetansemål har blitt gjort mindre omfattande, dette var også eitt av føremåla med revisjonsarbeidet. Dette betyr mellom anna at dei internasjonale perspektiva har vorte dempa, men framleis skal tekstar av norske forfattarar setjast inn i ein større, europeisk samanheng. Motsett har det nordiske perspektivet fått større rom: Eit nytt kompetansemål i vg3 krev at elevane skal kunne «presentere et utvalg

oversatte og originale nordiske tekster». Også retorikken er styrkt, med fleire kompetansemål, og kan trygt kallast eitt av hovudprinsippa bak den reviderte planen.

Tone Selboes introduksjon til Camilla Collett som essayist minner oss om behovet for å sjå på den litterære arven på nytt, og gjev kveik til fornying av norskundervisninga.

Det som skapte hardast offentleg debatt då høyringsutkastet til ny læreplan blei lagt fram, var framlegget om færre karakterar. I flokken av norsklærarar finn vi tilhengarar av alle tre alternativ: Mange støttar kravet om *ein* felles karakter som femner om både hovudmål, sidemål og munnlege ferdigheiter. Andre vil ha to karakterar: ein i skriftleg norsk (inkluderer både nynorsk og bokmål) og ein i munnleg. Og så er det ein del som vil halde på ordninga slik ho har vore ei tid, med tre karakterar: norsk hovudmål, norsk sidemål og norsk munnleg. Det departementale vedtaket var salomonisk: Ordninga med tre karakterar vart halden oppe, men det vert samtidig opna opp for omfattande forsøk med ein eller to karakterar.

Nokre sentrale prinsipp

Læreplanen i norsk fører vidare nokre grunnleggande prinsipp, som i somt bryt med skuletradisjonen. Dagens norskfag byggjer på eit vidt tekstomgrep som inkluderer samansette tekstar der skrift, bilde og lyd samspekar i ulike uttrykk. I norskfaget skal elevane altså arbeide med film, musikkvideo, fotografi, maleri, TV-program,



reklameplakatar, dataspel, teater, gatekunst. Vidare er skjønnlitteratur og sakprosa jamstelte tekstformer, noko som betyr eit noko anna innhald enn i det tradisjonelle norskfaget, som lenge har vore tufta på skjønnlitterære tekstar.

Eit anna brot med tradisjonen, slik mange har forstått han, er at det er *tekstar* som skal vere i sentrum for arbeidet, ikkje forfattarskap. «Tekst» er sjølve grunnomgrepet i norskfaget no. Forfattarskap er nemnt berre ein stad i planen: På ungdomssteget kan elevane velje ei fordjupingsoppgåve, til dømes eit forfattarskap. Vi merkar oss òg at omgrepet dialekt berre finst i formålet og i eit kompetansemål etter 2. årstrinn. Elles i planen heiter det talemål, talemålsvariantar og språkleg variasjon.

Dei tekstane elevane skal lese, skal setjast inn i større samanhengar, det vil seie kulturelle eller meir avgrensa litteraturhistoriske kontekstar. Også her har det skjedd ei avgrensing: I planen av 2006 skulle ein i vg3 lese tekstane i lys av det moderne prosjektet, det vil seie i ein lang idéhistorisk og politisk tradisjon med utgangspunkt i opplysningstida. No skal tekstane lesast i lys av «ulike litterære tradisjoner» og setjast inn «en kulturhistorisk samanheng» (vg3). Kva som er meint med «litterære tradisjoner», er ikkje forklart.

Arbeidet med tekstar i norskfaget skal i stor grad skje i komparative perspektiv, det vil seie at tekstar skal samanliknast med andre tekstar i tid eller rom.

Felles forståing – del ein

Ei hovudutfordring i arbeidet med å realisere norskplanen er å bryte med det vi rettast kan kalle tradering. Dette viser seg på to område. For det første kan vi framleis oppleve mange «private læreplanar». Dette betyr at mange lærarar les tekstar dei meiner må vere med, sjølv om altså norskfaget er bygt på anna grunnlag enn før. Denne traderinga viser seg både i utval av forfattarar, tekstar og lesemåtar. I staden for slike private læreplanoppfatningar må det etablerast ei felles forståing av

kva eit norskfag av i dag skal innehalde – i samsvar med intensjonar og mål i læreplanen. Ei slik felles forståing må også omfatte omfang: kva som er rimeleg tekstmengd på dei ulike årstega.

Den andre forma for tradering finn vi i læreverka, der forfattaromtalar, forfattar-, tekst- og stoffval til tider kan stå langt frå det forskinga kan fortelje oss i dag. Eit aktuelt døme er framstillingane av Ivar Aasen, som Ottar Grepstad har kommentert i fleire samanhengar, aller mest i den nyskrivne biografien *Historia om Ivar Aasen* (2013). Som Grepstad peikar på: Det finst rikeleg med forskingsbaserte framstillingar av Aasens liv og vitskaplege innsats. Berre i Ivar Aasen-året i 1996 kom det fleire grundige bokverk om Aasen. I skulen har likevel dei gamle mytane om Aasen hatt gode vekstvilkår. Og i mange klasser er nok Aasen framleis meir nasjonalromantikar enn opplysningsmann.

To nokså ferske bøker som oppmodar til nylesing av norske litterære klassikarar, er Tone Selboes framifrå introduksjon til Camilla Collett som essayist (*Camilla Collett. Engasjerte essays*) og Erik Bjerck Hagens *Livets overskudd. Bjørnstjerne Bjørnsons glemte kvaliteter*. Begge bøkene minner oss om behovet for å sjå på den litterære arven på nytt. Og dei gjev begge kveik til fornying av norskundervisninga.

Eit av dei språkemna som mange elevar likar å arbeide med, er «heimfesting av målføre». Her blir elevane trena i å finne fram til målmerke og dialektgrenser, bygt på nokså gamle kart over dialektskilnader – som i svært liten grad høver med dagens språklandskap. Som nemnt ovanfor: I læreplanen heiter det no talemålsvariasjon og språkleg variasjon. Og det er så mykje meir enn talemål gruppert etter gamle geografiske mål-skilje.

Eit anna språkemne kan også nemnast. Norsk språkhistorie er prega av to kjenneteikn: konflikhtar og kjensler. Likevel er det ein tung tradisjon som framstiller 1900-talet som eit hundreår fylt med rettskrivingsendringar og formverk. Slike emne

kan berre skape begeistring hos dei mest ihuga språknerdane.

Felles forståing – del to

Norskplanen nyttar nokre omgrep og formuleringar som krev avklaring, ikkje minst av omsynet til rimeleg felles forståing av innhaldet i norskfaget. Nokre døme følgjer her:

Kva betyr «ulike litterære tradisjoner fra romantikken til i dag»? Det kan i alle fall ikkje bety dei tradisjonelle litterære epokane (realisme, naturalisme, etisk realisme, etc.), for då hadde vel dei vore nemnde? Er modernisme ein litterær tradisjon? Eller fleire? Formuleringa skal også gjelde sakprosa. Kva sakprosa-tradisjonar har vi? Knapt nokon modernistisk tradisjon, i alle fall. Men kan det vere slik at læreplanen brått «gløymer» at sakprosa og skjønnlitteratur er jamstelte tekstformer – og berre meiner skjønnlitteratur? Det er trekk ved planen som kan tyde på at det er skjønnlitteraturen som har lege lengst framme i medvitet hos planskrivarane – ikkje sakprosaen.

I formålet står det at elevane skal «få perspektiv på teksthistorien». I tråd med læreplanens utvida tekstforståing må dette bety at elevane skal ha innføring i sakprosaens historie, fiksjonsfilmens, dokumentarfilmens og reklamens historie. Mellom anna. Legg vi dette til grunn, vert det vanskeleg å seie at den reviderte planen har blitt tynnare, slankare eller liknande. Alle som kjenner lærarstanden og lærarutdanninga, veit då også at her ligg det behov for ei, skal vi seie det varleg, svært omfattande etterutdanning av norsklærarane!

Det førre poenget understrekar også kor viktig det er å få ei avklaring på kva tekstomfang det er rimeleg å lese på dei ulike årssstega. Men ein veg ut av ein stor tekstmasse er å lese tekstar *eksemplarisk*, ikkje «vegg-til-vegg». Å velje eksemplariske tekstar vil seie å lese tekstar som peikar inn mot meir allmenne verdiar, sjangrar eller kulturelle konflikhtar. Dette til erstatning for ei tradisjonell mengde-lesing.

Eit siste døme: I læreplanen står det at elevane skal kunne «sammenligne fortellemåter og verdier i et utvalg samtidstekster (...) med myter og folkedikting». Noko anna mål knytt til folkediktinga har ikkje planen for vidaregåande. Dette betyr at den tradisjonelle innføringa i folkediktingas sjangrar og særtrekk ikkje er noko påkravd emne. I planen er folkediktinga, slik sitatet viser, eit samanliknande element i arbeidet med samtidstekstar. Sjølv sagt vil folkediktinga vere nødvendig tema i arbeidet med språkhistorie, forestillingar om det norske – og kanskje som del av litterære tradisjonar? Men som sjølvstendig emne har folkediktinga ingen plass i læreplanen, sjølv om enkelte sjangrar er nemnde i planen for grunnskulen.

Ei stor utfordring

Eit sentralt formål med revisjonen var å styrke den skriftlege opplæringa. Dette viser att i læreplanen. Samtidig vert det dermed viktigare enn før å syte for god samanheng i skriveopplæringa gjennom 13 år. Her er det no tre normsendarar som kanskje ikkje går heilt i takt. For det første den skriveopplæringa som læreplanen omtaler, som krev god samanheng mellom opplæringa i grunnskule og vidaregåande. Noko som igjen krev godt skodde norsklærarar. For det andre har vi dei nasjonale utvalsprøvene i skriving, bygt på tydelege forventningar om kva elevane skal meistre på ulike årsssteg.

Den tredje normsendaren, eller påverknadsagenten, er eksamen etter 10. klasse, etter vg2 (yrkesfag) og vg3. Her er det kanskje eksamen i vidaregåande skule som har dei største utfordringane: Er dei tekstoppgåvene elevane får etter 13 år i norsk skule, dei beste for å vise den kompetansen samtida krev? Er oppgåvene i samsvar med skriveopplæring, skriving som grunnleggande ferdigheit og samfunnskrav til skriftleg kompetanse?

Danning

Norskfaget er eit sentralt fag for danning, står det i formålsteksten i læreplanen. Kva betyr no det, i

2013 og i åra som kjem? Det finst i alle fall eitt fylke som har gjort eige politisk vedtak om danninga sin plass i opplæringa. I mål- og strategidokumentet for vidaregåande opplæring i Sogn og Fjordane, *God – betre – best*, er danning eitt av tre kjennermerke på kvalitet i opplæringa. Dei to andre er læringsutbyte og gjennomføring.

I dette dokumentet vert danningssomgrepet sirkla inn gjennom fleire formuleringar og tek utgangspunkt i generell del av læreplanen:

«Allmenndanninga vert i den generelle delen av læreplanen definert som:

- konkret kunnskap om menneske, samfunn og natur som kan gje overblikk og perspektiv
- kunnskap og mognad til å møte livet – praktisk, sosialt og personleg
- eigenskapar og verdiar som lettar samvirket mellom menneske og gjer det rikt og spanande.»

Vidare heiter det i dette dokumentet:

Danning er eit mangfaldig omgrep, med fleire dimensjonar: individretta (utvikling av dømmekraft og refleksjon), medborgarperspektiv (vere aktiv deltakar i samfunnsliv) og kulturelt /sosialt (meistre mangfald og kompleksitet i møte med andre menneske og uttrykk)

Meir konkret kan samfunnsdanninga med mål om å skape myndige menneske identifiserast som:

- å tileigne oss og beherske det kulturgitte
- å ha evne til å overskride og vurdere kritisk det vi møter
- å ha evne til å takle og respektere ulikskap og kompleksitet

For å lukkast i dette må ein ha eit språk til å tolke og formidle kultur – både eigen og andre sine kulturelle ytringar. Menneskeleg utvikling er knytt til språklege ferdigheiter, særleg for å kunne delta i offentleg liv og kunne vere ein aktiv samfunnsborgar. Meistring av dei grunnleggande ferdigheitene lesing, skrivning,

rekning, samtale og digital tame er basis for aktiv samfunnsdeltaking.

Eit tydelegare danningperspektiv på norskfaget kan vere ein god hjelpeveg til konkret utforming av norskfaget av 2013. På nytt må vi då stille spørsmålet: Kva for tekstar skal elevane lese? Kvifor akkurat desse? Og, ikkje minst: Korleis skal tekstar og lærestoff handsamast?

Kanskje er løysinga på desse siste spørsmåla at det vert laga ein tekst-pedagogisk kanon. Altså ei rettleiande liste over kva skjønnlitterære verk elevane skal lese (eller kjenne til), kva sakprosaetekstar alle skal ha kunnskap om, kva fiksjonsfilmar og dokumentarfilmar skulen skal gje innsikt i. På same lista: Kva for reklamefilmar og tv-program skal vi ha på leselistene våre? Kva for taler skal vi lytte til – og analysere?

Til slutt

Den reviderte læreplanen i norsk er eit framifrå grunnlag for ei nødvendig fornying av norskfaget. Men planen kan fort bli berre ord på papir og skjerm, og med mange variantar i norske klasserom. Det ville vere synd. For elevane.



Ove Eide er utviklingsleiar og norsklektor ved Firda vidaregåande skule, Sandane. Han er sakprosaforfattar, mellom anna: *Jakob Sande. Liv. Dikting* (2006), *Huldra, draugen og fanden sjølv. Segner frå Sogn og Fjordane* (2011) og *Kjerringa, Askeladden og kongen sjølv. Eventyr frå Sogn og Fjordane* (2012). Redigerer Jan-Magnus Bruheim: *Dikt i utval* som kjem i 2014. Eide var sekretær for arbeidsgruppa og rapporten *Framtidas norskfag* (2006), medlem av læreplangruppa for norskfaget av 2006, leiar for juryen som kåra LNU sin sakprosakanon for skulen (2009) og medlem av Forum for norskfaget (2011-2012).



Foto: © Jasmin Merdan/fotolia.com

Ambulerende tospråklige lærere

Muligheter og utfordringer for lærersamarbeid

■ AV JOKE DEWILDE

Tospråklige morsmålslærere og faglærere må ofte arbeide ved flere skoler på en gang. Det gir mangel på kontinuitet og gjør det vanskeligere å samarbeide med de andre lærerne. Et eksempel viser hvordan det blir ekstra vanskelig å gi et forsvarlig undervisningstilbud når den tospråklige læreren dertil ikke har relevant faglig bakgrunn og faglæreren ikke har kunnskaper om tospråklighet.

Stortingsmeldinger gir ofte uttrykk for viktigheten av tospråklige lærere, især blir deres roller som morsmålslærere, faglærere og formidlere mellom hjem og skole trukket fram (NOU, 1995: 12). Det samme hører man ofte av skoleledere og lærere.

Det er dermed bred enighet om betydningen av tospråklige lærere i den norske skolen. Fordi mange av disse lærerne arbeider på og reiser mellom flere skoler, blir de i forskningslitteratur på feltet gjerne omtalt som «travelling teachers»,

altså som reisende lærere (Valenta, 2009). I tillegg kan de karakteriseres som *ambulerende* tospråklige lærere fordi de i mye større grad enn andre lærere forflytter seg innenfor den enkelte skolen: i direkte forstand vil det si mellom ulike teamrom, klasserom og grupperom, og i mer overført betydning mellom et bredt spekter av fag, trinn, språk og kulturer. Ofte, men ikke alltid, er deres arbeid i hovedsak knyttet til nyankomne flerspråklige elever som er i ferd med å tilegne seg norsk.

I mitt doktorgradsarbeid (Dewilde, til vurdering) har jeg studert to tospråklige lærere for å undersøke hvordan de ambulerer på henholdsvis en barneskole og en ungdomsskole, og hvordan dette påvirker deres samarbeid med andre lærere. Her vil jeg fokusere på to sentrale innsikter fra prosjektet som viser at (mangel på) kontinuitet i den tospråklige opplæringen og den tospråklige lærerens faglige kompetanse har stor betydning både for det arbeidet tospråklige lærere utfører, og ikke minst, for deres samarbeidsmuligheter med andre lærere. Jeg vil argumentere for dette ved å vise eksempler fra materialet mitt, med fokus på én av informantene, som jeg kaller Mohammed, og hans arbeid som tospråklig lærer ved Steinsvik ungdomsskole.¹ Før jeg går over til eksemplene, vil jeg kort redegjøre for tospråklige lærere og elever med rett til tospråklig fagopplæring i en norsk skolekontekst.

Tospråklige lærere og elever med rett til tospråklig fagopplæring

Det nøyaktige antallet lærere som er involvert i tospråklig fagopplæring for flerspråklige elever i Norge, er ukjent på grunn av mangel på pålitelige nasjonale kilder. Rambøll Management (2008) fastslår at det er sannsynlig at 21 prosent av de som gir tospråklig fagopplæring eller underviser i faget morsmål for språklige minoriteter, ikke har formell kompetanse, men at tall fra Grunnskolen informasjonssystem (GSI) peker på at antall morsmålslærere uten godkjent undervisningskompetanse kan være så høyt som 45 prosent. 61 prosent av disse har imidlertid undervisningserfaring fra hjemlandet.

I forskrift til opplæringslova (2012) paragrafene 14-1 og 14-2 stilles de samme faglige krav for tilsetning til tospråklige faglærere som til andre

lærere i den norske grunnskolen. I praksis betyr dette at tospråklige lærere som er tilsatt etter dagens vilkår, kan undervise i hvilket som helst fag, uavhengig av kompetanse i dette faget. Fra 2014, derimot, vil kompetansekravene for å kunne undervise i bestemte fag på barnetrinnet sannsynligvis bli innskjerpet til minst 30 studiepoeng i fagene norsk/samisk, matematikk og engelsk, og på ungdomstrinnet til minst 60 studiepoeng i fagene norsk/samisk, matematikk og engelsk og 30 studiepoeng i de øvrige fagene. Dette vil ha konsekvenser for tospråklige lærere når det gjelder hvilke fag de kommer til å få lov til å gi tospråklig støtte i.

Opplæringslovens paragraf 2-8 slår fast at kun elever som ikke har tilstrekkelige ferdigheter i norsk, har rett til morsmålsopplæring og/eller tospråklig fagopplæring. I skoleåret 2012-2013 utgjorde dette 44.265 elever, eller 7,2 prosent av alle elevene i grunnskolen (Kunnskapsdepartementet, 2012). Av disse fikk 60 prosent tospråklig fagopplæring og 15 prosent både tospråklig fagopplæring og morsmålsopplæring. Den aktuelle paragrafen sier ikke noe om ressursfordeling, noe som medfører store forskjeller mellom kommuner (NOU, 2005: 18). Tall fra skoleåret 2011-2012 viser at elevene som fikk tospråklig fagopplæring, i gjennomsnitt fikk dette 45 minutter i uka.

Det at tospråklig fagopplæring (og morsmålsopplæring) har så liten plass i det norske skolesystemet, medfører på den ene siden at det er vanskelig for tospråklige lærere å få full stilling ved én og samme skole, og på den andre siden at statusen til elevenes morsmål er lav. Dette bekreftes også av det faktum at det ikke stilles spesifikke krav til kompetanse i flerspråklig og flerkulturell opplæring til lærere i grunnskolen, selv om de fleste av dem en eller annen gang i løpet av sin skolekarriere kommer til å undervise elever med annen kulturell og språklig bakgrunn. Dette har også blitt påpekt i en OECD-rapport (Taguma, Shewbridge, Huttova, & Hoffman, 2009) og gjen tatt av Østberg-utvalget (NOU, 2010: 7).

Mohammed ved Steinsvik ungdomsskole

Da jeg gjennomførte datainnsamlingen i 2009, var Mohammed, som jeg her skal bruke som et eksempel, 40 år og hadde bodd i Norge i 15 år.

Han var dermed blant de første somalierne som kom til landet. Mohammed hadde ingen undervisningserfaring fra hjemlandet, men på dette tidspunktet hadde han omtrent fem års undervisningserfaring fra norsk skole. På tidspunktet for min studie hadde han ingen formell kompetanse, men var i ferd med å fullføre faglærerutdanning for tospråklige med fordypning i fagene engelsk, religion, livssyn og etikk (RLE) og somali.

Som tospråklige lærere flest arbeidet Mohammed ved flere skoler, én ungdomsskole og to barneskoler. Jeg observerte han ved en av disse skolene, nemlig Steinsvik ungdomsskole, som er en skole med omtrent 350 elever i en mellomstor kommune på Østlandet. Omtrent 15 prosent av elevene ved skolen har minoritetsbakgrunn. Skolen er en NAFO-skole (Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring), noe som gjør at de har et særskilt fokus på temaer knyttet til flerkulturell og flerspråklig opplæring.

Arbeidet ved Steinsvik var organisert slik at Mohammed hadde ansvaret for 13 sent ankomne elever med somalisk bakgrunn. Som eneste tospråklige lærer ved skolen med somali språkbakgrunn underviste han alle disse elevene, som var fordelt på tre trinn, og i alle fag. På grunn av at dette var en deltidsstilling, arbeidet han på ungdomsskolen to av tre uker. Hver tredje uke underviste han ved de andre skolene. Ved Steinsvik underviste han hver elev én til tre timer i uka i forskjellige fag, sammen med forskjellige faglærere. Noen få timer i uka hadde han egne undervisningsøkter, men stort sett jobbet han som støttelærer sammen med en faglærer.

En gang i uka var Mohammed fast støttelærer for tre av elevene med somalisk bakgrunn på 10. trinn i naturfagstimer med naturfaglæreren Mette. Mette var utdannet allmennlærer og hadde 15 års erfaring fra ungdomstrinnet. Hun hadde fordypning i naturfag, men ikke i flerkulturell pedagogikk eller andrespråkdidaktikk. Ifølge forskriften til opplæringslova er dette heller ikke påkrevd, men som jeg vil vise nedenfor, har dette konsekvenser for samarbeidet deres.

Mangel på kontinuitet

I det følgende eksemplet vil jeg vise hvordan Mohammeds deltidsarbeid ved skolen samt mangel på møtearenaer med naturfaglæreren Mette, medførte en mangel på kontinuitet i arbeidet til Mohammed og i opplæringen til de tre sent ankomne elevene.

På en bestemt dag i feltarbeidet mitt ankom jeg skolen før Mohammed. Jeg satte meg på personalrommet mens jeg ventet på at han skulle komme. Da Mette så meg, kommenterte hun at min tilstedeværelse måtte bety at Mohammed også skulle være på skolen denne dagen, og at han skulle være med i naturfagstimen hennes. Det ble altså tidlig tydelig for meg at Mette og Mohammed ikke hadde snakket sammen om en mulig arbeidsfordeling og om mulige utfordringer for elevene når det gjaldt fagstoffet. Mohammed og Mette delte ikke teamrom, og det var derfor få naturlige møteplasser.

Når det ringer inn, følger jeg Mohammed til laboratoriet der Mette (Me) skal gjøre et eksperiment i organisk kjemi, men før det vil hun gjennomføre tre elevsamtaler. Det følgende utdraget viser hvordan hun gir klassen en kort beskjed om at de kan gjøre lekser mens de venter på at hun blir ferdig med elevsamtalene.

Me: Kan alle bla opp i naturfagboka si og begynne med lekser? Dere fikk beskjed om hva dere skulle gjøre.

Mohammed (M) oversetter og tilpasser Mettes beskjed på følgende måte for Asad (As), Deeq (D) og Zakaria:²

M: Lekserkan maxaa waaye? Ma la idiin sheegay, waxaa qabanaysaan ma taqaanaan?	M: Hva er lekser? Har dere informasjon om hva dere skal gjøre?
Z: May.	Z: Nei.
M: Lekserka ma taqaanaan mise waan soo waydiiyaa?	M: Vet dere hvilke lekser dere skal jobbe med, eller skal jeg spørre henne?

Z: Haa lekseha waa aqaanaa. Timeplankaa laga helaa.	Z: Ja, jeg vet leksene. De står på timeplanen.
M: Away timeplanku makuu qoranyahay?	M: Hvor er timeplanen? Har du den?
Z: Haa.	Z: Ja.
M: Okey.	M: Ok.
As: (uhørbar)	As: (uhørbar)
M: Mmm, away?	M: Mmm, borte?
Z: 235.	Z: 235.
M: Usbuucee lagu jiraa hadda?	M: I hvilken uke er vi i dag?
D: Waxaa waaye sideed iyo toban.	D: Det er uke 18.
Z: Atten waaye.	Z: Det er 18.
M: Imm.	M: Mm.
Z: 135 waaye.	Z: Det er 135.
M: Ok.	M: Ok.
D: (uhørbar)	D: (uhørbar)
M: Hey, waxaa soo bixisaa buugga naturfaga. Kanoo kale.	M: Du, ta ut naturfagboka. Samme boka.
D: Ma wado wallaahay.	D: Jeg har den ikke.
M: Macquul ma ahan dee. Waa in aad keensataa, because lekseha waa in la akhriyaa la rabaa. 235 iyo 245. Ee. Toban iyo kow sider waaye.	M: Det er uakseptabelt. Du må ha den, fordi leksene må leses. 235 til 245. Euh. Det er elleve sider.

Det at Mette gir klassen en kort beskjed, og det at de fleste setter i gang med selvstendig arbeid, tyder på at det å jobbe med lekseplanen er en innarbeidet rutine for klassen. I utdraget ser vi imidlertid at denne rutinen ikke er innarbeidet hos verken Mohammed eller de tre elevene. For det første ser vi at Mohammed må spørre elevene om de vet hva de skal gjøre, eller om han skal spørre Mette. Når Zakaria svarer at leksene står på timeplanen, prøver de sammen å orientere seg i den. Asad har ikke med seg naturfagboka, som også burde være en innarbeidet rutine.

Selv om Mette hadde hovedansvaret for naturfagundervisningen for alle elevene i klassen,

var hennes fokus på elevene som skulle gå opp til eksamen noen uker senere, som var alle unntatt de med somalisk bakgrunn, mens hun forventet at Mohammed skulle tilpasse undervisningen hennes for de tre flerspråklige elevene. Angela Creese (2005) rapporterer om lignende funn fra England, der faglærere overlater hele ansvaret for opplæringen av flerspråklige elever til støttelæreren i engelsk som annetspråk.

Lærerkompetansen

Mohammed hadde ingen fordypning i naturfag, heller ikke i den utdanningen han var i ferd med å skaffe seg på dette tidspunktet. Mette, derimot, hadde 90 studiepoeng i naturfag, men ingen spesifikke kvalifikasjoner i det å undervise flerspråklige elever med manglende skolebakgrunn. Hva har disse lærernes formelle kvalifikasjoner å bety for undervisningen av disse flerspråklige elevene?

Da Mette gjennomførte et eksperiment i samme time, oversatte Mohammed det hun sa, så godt han kunne til somali. Under eksperimentet stilte Mette klassen mange spørsmål. Mohammed oversatte disse spørsmålene, men fordi han ofte ikke visste svaret på dem selv, var han avhengig av å høre Mettes og de andre elevenes replikker. Dette var ikke alltid like enkelt. Noen ganger trengte de tre elevene en lengre forklaring på somali, men det førte da til at Mohammed ikke hørte alt som Mette sa. Andre ganger snakket Mette kontinuerlig uten å stoppe opp, slik at Mohammed ikke fikk tid til å oversette alt.

Fra dette kan vi konkludere at naturfagundervisningen i denne timen i liten grad ble tilpasset behovene til de tre elevene med lite skolebakgrunn. Det er nærliggende å anta at Mette



ikke visste hvordan hun kunne tilrettelegge naturfagundervisningen på 10. trinn for den type elever. Når hun overlot ansvaret til Mohammed, og Mohammed ikke hadde kunnskaper om et så fagspesifikt emne som organisk kjemi, ble det umulig for ham å tilrettelegge Mettes undervisning slik at elevene hans fikk godt nok læringsutbytte av denne timen. Med andre ord, begge lærernes kompetanse er sentral i tilretteleggingen av opplæringen for denne elevgruppen, noe som igjen understreker hvor viktig det er at lærerne samarbeider.

Behov for god ledelse og mer samarbeid

Lærerkvalifikasjoner og kontinuitet i den tospråklige opplæringen er forutsetninger for lærernes samarbeid om de tospråklige elevenes utdanning. Mohammeds manglende kvalifikasjoner i naturfag og Mettes manglende kunnskap om flerkulturell og flerspråklig opplæring førte til utfordringer for samarbeidet deres, både i og utenfor klasserommet. Mohammed var kun til stede i to av tre naturfagstimer, noe som førte til at han ikke alltid var oppdatert og forberedt til undervisningen.

Jeg observerte også Mohammed i timer sammen med andre faglærere i fag der han selv hadde fordypning. Dette åpnet opp for andre, mer jevnbyrdige, samarbeidsrelasjoner. I eksemplet vist ovenfor overlot Mette ansvaret til Mohammed, uten å sjekke om elevene forsto. Det at Mohammed ikke var ferdigutdannet, samt det at minoritetsspråk har lav status for læring i det norske skolesystemet, kan være med på å forklare hvorfor Mohammed ikke konfronterte Mette med at elevene ikke forsto undervisningen. Istedenfor prøvde han å tilrettelegge undervisningen så godt han kunne, der og da.

Dersom man skal unngå slike situasjoner, må skoleledere på den ene side skape arenaer for kontinuerlige samtaler og planlagte diskusjoner mellom lærerne; på den andre side ha en oversikt over den tospråklige lærerens kompetanse. For tospråklige lærere og faglærere er det avgjørende at de oppdaterer hverandre til enhver tid, at de streber etter en felles forståelse for elevenes utfordringer, og at de opparbeider seg en felles forståelse for

hva som er den beste fordelingen mellom dem. Målet må være at det er størst mulig sammenheng i opplæringen til elevene, og at den er tilpasset på best mulig måte til deres forutsetninger.

NOTER

- 1 Alle navn er pseudonymer.
- 2 Jeg takker Roda Nur som har gjort transkripsjonen og oversettelsen fra somali til norsk for meg.

LITTERATUR

- CREESE, A. (2005). *Teacher collaboration and talk in multilingual classrooms*. Clevedon: Multilingual Matters.
- DEWILDE, J. (til vurdering). *Ambulating teachers – A case study of bilingual teachers and teacher collaboration*. (ph.d.-avhandling), Universitetet i Oslo, Utdanningsvitenskapelig institutt, Oslo.
- FORSKRIFT TIL OPPLÆRINGSLOVA FOR-2006-06-23-724. (2012).
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2012). GSI 2012-13, fra <http://www.udir.no/Upload/Statistikk/GSI/GSI_2012_2013.pdf?epslanguage=no>
- NOU, NORGES OFFENTLIGE UTREDNINGER (1995: 12). Opplæring i et flerkulturelt Norge. [Oslo]: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- NOU, NORGES OFFENTLIGE UTREDNINGER (2005: 18). Fordeling, forenkling, forbedring: Inntekstsystemet for kommuner og fylkeskommuner. Oslo: Kommunal- og regionaldepartementet.
- NOU, NORGES OFFENTLIGE UTREDNINGER (2010: 7). Mangfold og mestring: Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- RAMBOLL MANAGEMENT (2008). *Kompetansekartlegging - lærere i grunnleggende norsk, morsmål og tospråklig fagopplæring* fra <<http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2008/5/kompetansekartlegging.pdf>>
- STORTINGSMELDING NR. 31 (2007-2008). Kvalitet i skolen. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- STORTINGSMELDING NR. 11 (2008-2009). Læreren - rollen og utdanningen. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- TAGUMA, M., SHEWBRIDGE, C., HUTTOVA, J., & HOFFMAN, N. (2009). *OECD reviews of migrant education: Norway*, fra <<http://www.oecd.org/norway/43723539.pdf>>
- VALENTA, M. (2009): 'Who wants to be a travelling teacher?' Bilingual teachers and weak forms of bilingual education: The Norwegian experience. *European Journal of Teacher Education*, 32(1), 21-33.



Joke Dewilde er amanuensis ved Høgskolen i Hedmark, Avdeling for lærerutdanning og naturfag. Hun har nylig fullført sin doktorgrad med tema innenfor tospråklig opplæring. Joke Dewilde har erfaring som lærer fra barne- og ungdomstrinnet, særlig knyttet til opplæringen av flerspråklige elever. For tiden underviser hun blant annet på faglærerutdanningen for tospråklige og i emner knyttet til flerspråklighet i skolen.



Foto: © HaywireMedia/fotolia.com

IKT og ett steg videre

Digitale skritt og sprang i skolens hverdag

■ AV TROND EILIV HAUGE

Digitale teknologier og medier siger langsomt inn i de ulike hjørnene av skolens virksomhet, men det store spranget er uteblitt. Mye gjenstår både på teknologisiden og i skolens praksis før man kan være fornøyd. Et spennende didaktisk fornyingsarbeid står for døren.

Informasjons- og kommunikasjonsteknologi (IKT) er besunget og bejublet i flere tiår som fornyer av skole og utdanning i vårt samfunn. Teknologier har imidlertid alltid vært i bruk til

undervisning og læring, de har riktignok skiftet opp gjennom tidene; noen har hatt større, andre har hatt mindre gjennomslagskraft. IKT fremstår dermed ikke som noe enestående i denne rekken

av teknologiske fremstøt og må finne sin plass i det historiske utdanningsbildet. Og for øyeblikket må digitale teknologier og medier finne seg i å konkurrere med andre godt etablerte «teknologier» med betydelig innflytelse over skolens hverdag, som for eksempel lærebøker, nasjonale prøver, tester og standardiserte krav til rapportering og dokumentasjon av læringsresultater.

Hva kan vi så vente av de nye teknologiske fremstøtene for læring og undervisning i skolen? En revolusjon av eksisterende arbeidsformer? En fornyelse av skolen som organisasjon? Eller – må vi heller tenke en gradvis forandring av betingelsene for undervisning og måten læring foregår på? Så langt i dette endringsbildet er det tydelig at digitale teknologier og medier har møtt en svært så tradisjonsdyktig opplæringskultur som ikke lar seg forlede til kjappe svingtak for teknologien sin egen skyld. Erfaringene kan tolkes på flere måter – det kan hende at teknologien som passer til skolens oppgaver, ennå ikke er utviklet, at eksisterende teknologi er «umoden», lider av barnesykdommer og kommer til kort overfor komplekse pedagogiske oppgaver.

Digitale teknologier skaper endringer i det små

Likevel, litt etter litt kommer tegn som tyder på at digitale teknologier og medier omformer skolens hverdag. Pulsslaget fra samfunnet siger gradvis inn i de mange lag av denne hverdagen, gjennom administrative og økonomiske systemer, rutiner og strukturer for kommunikasjon og informasjon, systemer for kvalitetssikring og resultatoppfølging og digitale omgivelser for undervisning og læring. Omfanget og dybden av disse endringene kan variere fra skole til skole og fra kommune til kommune. Bildet er variert, men mange skoler har i løpet av de siste 10–15 årene skaffet seg betydelig erfaring med og kompetanse innen digitale teknologier, også i bruk av nettbaserte medier i undervisningen og når det gjelder hva elevene blir eksponert for gjennom mobilteknologi og sosiale medier utenfor skolen (Erstad & Hauge, 2011). Utviklingen i disse skolene kjennetegnes ikke ved de store sprangene, men heller ved en stegvis forandring av undervisningen og mer

bevisst utnyttelse av nye teknologier i det faglige arbeidet.

Den brede satsingen på IKT i norsk skole fikk et solid løft gjennom tre store reformprogrammer i årene 1999–2009. Over 700 av de vel 3500 skolene i landet samt en rekke lærerutdanningsinstitusjoner har vært berørt av IKT-reformene PILOT, PLUTO og Lærende nettverk (Erstad & Hauge, 2011). I siste del av perioden ble denne satsingen fulgt opp i den nasjonale læreplanen med krav om at digital kompetanse/digitale ferdigheter skulle være ett av fem kompetanseområder som alle skoler skulle arbeide med (Kunnskapsløftet 2006). Den utdanningspolitiske betydningen av dette langsiktige reformarbeidet understøttes gjennom Senter for IKT i utdanningen, tidligere Senter for IT i utdanning (ITU), opprettet i 1998.

Ingen rettlinjert utvikling

Skoleutvikling er ingen lineær prosess med enkle svar på hvordan IKT kan implementeres, den er tvert imot en ganske kompleks prosess som involverer mange lag av skolens hverdag og omgivelser. IKT-reformene i norsk skole har på ny bekreftet kompleksiteten i dette utviklingsområdet (Erstad & Hauge, 2011; Dysthe & Engelsen, 2003; Ludvigsen & Hoel, 2002; Krumsvik, 2007). Det går ingen rettlinjert vei gjennom utdanningssystemet fra det politiske nivået og inn i klasserommet. Det «store spranget» i undervisningsformer, som har vært en del av forventningspresset i IKT-reformene, har med andre ord møtt en hverdag som krever kortere «skritt» og et langsommere utviklingstempo. Internasjonal forskning, også IKT-forskning, peker på at bærekraftige endringer i undervisningen best kan sikres gjennom et samspill mellom initiativ nedenfra og ovenfra, gjennomtenkt bruk av teknologier og tilpasning av støttefunksjoner i ulike deler av skoleorganisasjonen (jf. Bryk et al., 2010; Cox, 2013; Hubbard et al., 2006; Selwyn, 2010). Dette tar tid.

Mye har skjedd

Det er ikke lett å få øye på de store forandringene når en selv befinner seg midt i forandningsprosessen. Et kort historisk tilbakeblikk over

IKT-tilstanden i norsk skole kan imidlertid bidra til å sette forandringene i perspektiv:

1. Det vanligste skriveverktøyet for elever og lærere er i dag datamaskinen, slik var det ikke for 20 år siden. Skrivning har utviklet seg til å bli skjermbasert.
2. Ved overgangen til 2000-tallet var det stor etterspørsel etter «Datakortet» som kompetansetiltak for lærere som ville tilegne seg grunnleggende tekniske ferdigheter i bruk av data for undervisningsformål. I dag er behovet i langt større grad rettet mot den pedagogiske bruken av IKT.
3. I dag bruker nær alle av de rundt 440 videregående skoler i landet læringsadministrative plattformer (LMS) som redskap for intern informasjon og undervisning. Fra rundt år 2000 har det vært en omfattende spredning av slike plattformer i en rekke kommuner.
4. Bruk av bærbare datamaskiner for alle elever i videregående skoler har skutt kraftig i været de siste fem årene. Bruken av egne datarom har gått tilsvarende kraftig ned.
5. Spredningen av såkalte Web 2.0-applikasjoner (delings- og samarbeidsteknologier) og sosiale medier har ført til en dreining fra ungdoms konsumpsjon av digitalt innhold til produksjon og deling.

Disse fem utviklingsområdene er uttrykk for den omfattende spredningen av digitale teknologier som har skjedd på relativt kort tid i skolen. I et historisk perspektiv er dette et stort institusjonelt «sprang».

Mye ugjort

«Oversold and underused» – med denne boktittelen satte Larry Cuban (2001) fingeren på teknologioptimismen i amerikansk skole på nittitallet, og avdekket et betydningsfullt gap mellom den materielle tilgangen og bruken av data i undervisningen. Boken var basert på en omfattende survey blant lærere og elever. Tilstandsundersøkelser for IKT i norsk skole, utført annethvert år siden 2003 i regi av ITU/Senter for IKT i utdanningen, viser

at den teknologiske infrastrukturen ikke lenger er den store bøygen her til lands. Undersøkelsene peker i samme retning som Cubans studier. Den største utfordringen, selv i skoler med god datatilgang, ser ut til å være hvordan IKT kan tas i bruk i det enkelte fag. Fagene norsk, samfunnsfag og engelsk skiller seg ut med høyere bruksfrekvens av IKT enn matematikk og naturfag. Det er videre klart at IKT brukes mer i undervisningen i videregående skole enn i grunnskolen (Monitor 2011).

Både Cubans studier og Monitor-undersøkelsene peker på viktige problemer ved innføringen av digital teknologi i skolen og at det gjenstår et arbeid med å skape gode integrerte løsninger i det enkelte fag. Men undersøkelsene sier lite om hva som faktisk skjer når lærere og elever bruker teknologiene i undervisningen, og hva som forutsetter produktive læringssituasjoner. For å trenge dypere inn i dette problemet har Rasmussen og Ludvigsen (2009) gjort seg til talsmenn for å studere læring på et mikroplan i skolen, det vil si å gå tett på samspillet mellom elever og lærere i konkrete oppgavesituasjoner med IKT, og kombinere dette med beskrivelser av hvordan ulike deler av skolen som organisasjon støtter opp under og videreutvikler den aktuelle praksis. For å forstå hvordan IKT kan brukes i skolen, er det altså nødvendig å se nøye på det konkrete faglige arbeidet. Men dette alene er ikke nok – blikket må også rettes mot institusjonen som helhet.

Endringer på mikroplanet

I boken «Små skritt eller store sprang? Om digitale tilstander i skolen» (2012), har Andres Lund sammen med undertegnede samlet en rekke norske studier om IKT i skolen og klasserommet for å se hvordan nye mønstre for læring og undervisning blir dannet med bruk av digitale teknologier. Målet har vært å få frem kunnskap om «mikroprosesser» for IKT og læring og sette dette inn i en større sammenheng. Følgende seks temaer fra boken gir en pekepinn om endringer som er underveis i dette feltet:

Kopiering og bruk av nettinformasjon. Anniken Furberg og Ingvill Rasmussen (2012) løfter frem en gjenganger i debatten om bruk av digitalt

materiale: elevers mulighet til å kopiere ukritisk fra nettet og presentere det som sitt eget. Forskningen på dette området viser at elevtekster som produseres på grunnlag av nettbaserte kilder, ofte bærer preg av gjengivelse av fakta og manglende forklaringer og drøftinger. Det forskningen derimot sier lite om, er *hvorfor* elevene kopierer tekster og *hvordan* de anvender tekstene de har kopiert. Studien viser at elever strever med å bevege seg fra å være «faktaorienterte» til å bli «forklaringsorienterte», samtidig som den viser hvordan samarbeid mellom elever og lærer kan bidra til at elever blir mer forklaringsorienterte.

Kildevurdering og lesning på internett. Tove Stjern Frønes og Eva Kristin Narvhus (2012) har tatt for seg hvordan elevene leser på Internett sett i forhold til lesning på papir. De peker på at elevene må ha hjelp til å mestre kildevurdering ved bruk av digitale medier. Forskerne har benyttet seg av resultater fra den digitale leseprøven i *PISA 2009*, der 15-åringers lesing på nett ble undersøkt ved hjelp av oppgaver knyttet til søk av tekster på ulike nettsted. Konklusjonene i deres arbeid er at det er gap mellom behov og praksiser i skolen på dette området.

Samarbeidslæring. Hva skjer når elevene bruker wiki-teknologier til å samarbeide? I en studie i videregående skoler har Andreas Lund (2012) arbeidet med følgende spørsmål: Hvordan kan vi forstå læring som samarbeid, og spesielt når digitale nettverksteknologier befordrer (og begrenser) samarbeidet? Hva er de didaktiske implikasjonene ved bruk av slike samarbeidsteknologier? Fire klare utfordringer kommer til syne i denne studien: behovet for nye oppgavetyper, produktive aktivitetsformer, et teknologisyn som går ut over verktøy- og redskaps-metaforene, og behovet for nye eller utvidete vurderingsformer og -kriterier.

Bruk av multimodale tekster. Øystein Gilje (2012) har gjort en analyse av digital medieproduksjon i norsk skole, og har sett på elevers produksjon og redigering av filmprosjekter. Han går med dette rett inn i spørsmålet om *digital literacy* – hvordan elevene søker og skaper mening i multimodale og multimediale omgivelser. Gilje tar utgangspunkt i at flere og flere elever i skoletiden

arbeider med filmproduksjon og annen medieproduksjon, og at dette former nye tekstpraksiser. Hans studie viser dilemmaene skolen står overfor i bruk av nye og gamle tekstformer og hva dette betyr for vurdering av elevers arbeid.

Forholdet skole og fritid. Anne Mette Bjørgen (2012) har intervjuet elever på 5.–7. trinn om hvordan de bruker datamaskinen på fritiden og i skolen. Hun viser at de digitale praksisene og kompetansene elevene bringer inn i klasserommet, i stor grad forblir uforløste. Et hovedfunn fra hennes undersøkelse er at skolens digitale praksiser i større grad influerer på digitale praksiser i fritiden enn omvendt.

Deltakelse i nettsamfunn/sosiale medier. Kenneth Silseth, Kristin Vasbø og Ola Erstad (2012) har utforsket hvordan ungdom fra ulike land deltar i et nettsamfunn for å lære om hverandres kultur. De har fulgt elever i en multietnisk klasse på ungdomstrinnet over et helt skoleår. Aktiviteten er knyttet til *bruk av sosiale medier*. Studien viser at elevenes deltakelse i nettsamfunnet førte til at elevenes personlige erfaringer og kunnskaper fra livet utenfor skolen ble inkludert i læringsarbeidet i klasserommet. Elevene fikk hjelp til å oppøve sine språkferdigheter og evne til å utvikle sammensatte tekster gjennom oppgaver som sto nært dem selv.

De seks temaene over griper midt inn i hverdagen for mange lærere som ønsker å ta i bruk IKT ut over de trygge rammene som et lukket LMS kan gi. Å organisere undervisning innenfor et LMS er i seg selv en betydelig didaktisk utfordring – i alle fall hvis læreren ønsker å bruke disse omgivelsene til noe mer enn en lagerplass for planer, oppgaver og elevbesvarelser. Men å bevege seg et skritt videre utenfor disse rammene stiller krav til en ny form for didaktisk kompetanse som ennå ikke er velutviklet verken i skole eller lærerutdanning. Utfordringene er blant annet knyttet til:

- å tenke radikalt nytt om oppgaver og vurdering når alt i prinsippet kan kopieres
- mulighetene for å presentere og utvikle kunnskap gjennom nye perspektiver som multimedieteknologiene gir oss

- mulighetene for å skape større læringsutbytte gjennom å koble hoder, hender (og hjerter) sammen gjennom samarbeidsteknologier
- å utnytte det faktum at læring og undervisning i økende grad foregår på mange flere arenaer enn i klasserommet (Ludvigsen et al., 2010)
- å skape bedre sammenhenger mellom hvordan myndigheter, skoler og lærere arbeider for å realisere potensialet for bruk av digitale teknologier og medier for læring og undervisning

Ansvar hos skoleledere og myndigheter

Det siste punktet i listen over peker mot det sårbare i å la lærere stå alene med ansvaret for utvikling og bruk av digitale teknologier og medier i skolen. I siste instans er lærerne den avgjørende drivkraften for å ta i bruk IKT i undervisningen, men dette fristiller verken skolemyndigheter eller skoleledere for sitt ansvar. Spørsmålet er så hvilke utviklings- og støttestrategier som settes i verk for spredning og vekst. Det er sparsommelig med forskning som gir innsikt i utviklingsmekanismene både nasjonalt og internasjonalt, og lite er koblet til den omfattende kunnskapen om skoleutvikling som er samlet de siste 30–40 årene (jf. Vanderlinde et al. 2012). En forskningsoversikt av Olofsson et al. (2011) peker på at vi mangler kunnskap om hva som skjer i overgangene mellom de ulike ledene i skolesystemet og skolen som organisasjon. Trykket for spredning stopper opp i manglende «lim» og sammenhenger i ledelse og organisasjon. Tondeur et al. (2009) peker på at vi mangler forståelse for hvordan strukturelle og kulturelle trekk i skolen setter betingelser for hvordan IKT blir tatt opp i organisasjonen og skaper vekst. I boken «Skoleutvikling og digitale medier» (2011) har Ola Erstad og Trond Eiliv Hauge redegjort for hvordan fire skoleledere gjennom et tiår har kjempet frem IKT-bruk på bred skala i sine skoler. Intervjuene forteller om et langsiktig arbeid med utvikle infrastrukturer, skape motivasjon for å bruke teknologier og medier i mange fag, gi støtte og oppmuntring til lærere, bygge kollektive kulturer for åpenhet og deling og stå fast på visjoner om læring i ulike deler av skoleorganisasjonen.



Foto: © contrastwerkstatt/fotolia.com

I en intervensjonsstudie med bruk av samarbeidsteknologier for lærere og elever konkluderer Trond Eiliv Hauge, Svein Olav Norenes og Gunn Vedøy (2012) at digitale teknologier og medier kan bidra til å endre etablerte praksiser, men at forandringene er sårbare, og at deltakerne har lett for å falle tilbake i gamle spor. Forfatterne peker på at det kan være mange grunner til at «nyere» teknologier ikke gir rom for vekst. En årsak kan være at også «eldre» digitale teknologier (f.eks.

LITTERATUR

- BRYK, A.S., SEBRING, P.B., ALLENSWORTH, E., LUPESCU, S. OG EASTON, J.Q. (2010). *Organizing schools for improvement. Lessons from Chicago*. Chicago: The University of Chicago Press.
- BJØRGEN, A.M. (2012). Skolen som brobygger mellom digital lek og læring. T.E. Hauge og A. Lund (red.). *Små skritt eller store sprang. Om digitale tilstander i skolen*, (112–131). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- COX, M. (2013). Formal to informal learning with IT: research challenges and issues for e-learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 29(1), 85–105.
- CUBAN, L. (2001). *Oversold and underused. Computers in the classroom*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- DYSTHE, O. OG ENGELSEN, K.S. (red.) (2003). *Mapper som pedagogisk redskap. Perspektiver og erfaringer*. Oslo: Abstrakt forlag
- ELMORE, R. F. (2004). *School reform from the inside out. Policy, practice and performance*. Cambridge MA: Harvard Education Press.
- ERSTAD, O. OG HAUGE, T.E. (red.) (2011). *Skoleutvikling og digitale medier. Kompleksitet, mangfold og ekspansiv læring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- FRANSSON, G., LINDBERG, O.J., OLOFSSON, A.D. OG HAUGE, T.E. (2012). Förväntningar och realiteter: Om digitale teknologier i spenningsfeltet mellom formulerings- og realiseringsarenor. I: T.E. Hauge og A. Lund (red.). *Små skritt eller store sprang. Om digitale tilstander i skolen*, (274–298). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- FRØNES, T.S. OG NARVHUS, E.K. (2012). Egnert og troverdig? Elevers kildevurdering på net. I: T.E. Hauge og A. Lund (red.). *Små skritt eller store sprang. Om digitale tilstander i skolen*, (58–84). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- FURBERG, A. OG RASMUSSEN, I. (2012). Faktaorientering og forståelsesorientering i elevens bruk av nettbaserte læringsomgivelser. I: T.E. Hauge og A. Lund (red.). *Små skritt eller store sprang. Om digitale tilstander i skolen*, (23–57). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- GILJE, Ø. (2012). Meningsskaping i digital medieproduksjon – et dobbelt blikk. I: T.E. Hauge og A. Lund (red.). *Små skritt eller store sprang. Om digitale tilstander i skolen*, (132–155). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- HAUGE, T.E. & LUND, A. (2012). *Små skritt eller store sprang. Om digitale tilstander i skolen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- HAUGE, T.E., NORENES, S.O. OG VEDØY, G. (2012). I: T.E. Hauge og A. Lund (red.). *Små skritt eller store sprang. Om digitale tilstander i skolen*, (227–238). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- HUBBARD, L., MEHAN, H. OG STEIN, M.K. (2006). *Reform as learning. School reform. Organizational culture, and community practices in San Diego*. New York: Routledge.
- KRUMSVIK, R. (red.) (2007). *Skulen og den digitale læringsrevolusjonen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- LUDVIGSEN, S.R. OG HOEL, T.L. (red.) (2002). *Et utdanningssystem i endring. IKT og læring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- LUDVIGSEN, S., LUND, A., RASMUSSEN, I. OG SÅLJØ, R. (red.) (2010). *Learning across sites; new tools, infrastructures and practices*. London, New York: Routledge.
- LUND, A. (2012). Veni, vidi, wiki: samarbeids-læring i praksis. I: T.E. Hauge og A. Lund (red.). *Små skritt eller store sprang. Om digitale tilstander i skolen*, (85–110). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- MONITOR 2011 (2011) *Skolens digitale tilstand*. (ved G. Egeberg, G.B. Gudmundsdóttir, O.E. Hatlevik, G. Ottestad, Jørund Høie Skaug og K. Tømte). Tromsø/Oslo: Senter for IKT i utdanning.
- OLOFSSON, A.D., LINDBERG, O.J., FRANSSON, G. OG HAUGE, T.E. (2011). Uptake and use of digital technologies in primary and secondary schools – a thematic review of research. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 6(4), 208–226.
- RASMUSSEN, I. OG LUDVIGSEN, S. (2009). The hedgehog and the fox: A discussion of the approaches to the analyses of ICT reforms in teacher education of Larry Cuban and Yrjö Engeström. *Mind, Culture and Activity*, 16(1), 83–104.
- SELWYN, N. (2010). Looking beyond learning: notes towards the critical study of educational technology. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(1), 65–73.
- SILSETH, K., VASBØ, K. OG ERSTAD, O. (2012). Sosiale medier i undervisningen: Space2cre8 i et multietnisk klasserom. I: T.E. Hauge og A. Lund (red.). *Små skritt eller store sprang. Om digitale tilstander i skolen*, (156–178). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- TONDEUR, J., DEVOS, G., VAN HOUTTE, M., VAN BRAAK, J. OG VALCKE, M. (2009). Understanding structural and cultural school characteristics in relation to educational change: The case of ICT integration. *Educational Studies*, 35(2), 223–235.
- VANDERLINDE, R., VAN BRAAK, J. OG DEXTER, S. (2012). ICT policy planning in a context of curriculum reform: Disentanglement of ICT policy domains and artifacts. *Computers and Education*, 58(4), 1339–1350.

Web 1.0) skaper strukturer og kulturelle mønstre for undervisning og ledelse som det er vanskelig å endre. Endringene som ble observert i denne studien, kom ikke som resultat av teknologiene i seg selv, men som del av en integrert metodikk for endring av komplekse arbeidssituasjoner i skolen.

Et langsiktig samspill

Vi må erkjenne at det er mangelfull kunnskap om hvordan forståelse og bruk av digitale teknologier beveger seg på tvers av organisasjonsnivåer og praksisområder i skolen. Det er også en utfordring for skoleledere og lærere at teknologiene endrer seg i hurtig tempo og hele tiden skaper nye betingelser for læring og undervisning. For

å komme videre hevder Fransson et al. (2012) at det er nødvendig å erkjenne at integreringen av IKT i skolen er en kompleks virksomhet. Arbeidet krever et mer realistisk og langsiktig samspill mellom ulike nivåer i utdanningssystemet enn det som faktisk foregår.



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

En revurdering av evidensbasert praksis

■ AV MONICA MELBY-LERVÅG OG ARNE LERVÅG

Evidensbasert praksis har vært omstridt i skolen. Man har ment at den undervurderer kunnskap fra andre typer studier, at randomiserte kontrollerte studier ikke passer inn i skolen, og at det er etisk betenkelig å bruke slike forskningsmetoder overfor elever. Noen typiske påstander er samlet her, og misforståelser blir forsøkt oppklart. Forfatterne argumenterer for at en evidensbasert opplæring i skolen kan bidra til bedre læringsutbytte for elevene samtidig som læreryrket styrkes som profesjon.

Evidensbasert praksis har vært utsatt for sterk kritikk fra ulike hold både i artikler her i *Bedre Skole* (Dahl & Midtbø, 2008; Grimen, 2009), i temanotat fra Utdanningsforbundet (2008) og fra utdanningsforskere (se for eksempel Eke-land, 2007). Selv om noe av kritikken har vært berettiget, har det også vært en del uklarheter og misforståelser om hva evidensbasert praksis, og mer spesifikt randomiserte kontrollerte studier, innebærer. Her vil vi forsøke å oppklare noen slike uklarheter samtidig som vi argumenterer for at evidens bør ha en viktig plass i skolen.

Det siste tiåret har utdanningsforskning vært i sterk endring, og det finnes en rekke studier som kan belyse hvordan man best kan hjelpe barn til læring innenfor kjerneområder som språkutvikling, lesing og matematikk. I flere stortingsmeldinger om skole og utdanning har man vektlagt betydningen av at lærerens praksis skal være basert på denne forskningen og være evidensbasert (se for eksempel St. melding nr. 16, 2006–2007). I litteraturen om forskningsmetode er det enighet om at såkalte randomiserte kontrollerte studier (forkortet RCT etter *randomised controlled trial*) gir oss de sikreste svarene på om et tiltak virker (se for eksempel Shadish, Cook & Campbell, 2003). Uklarheter knyttet til slike studier har dessverre ført til at evidensbasert praksis gir mange

assosiasjoner til instrumentalistisk, oppskriftsbasert undervisning og en politikerstyrt «new public management»-tenkning hvor læreren mister sin uavhengige rolle (se Ogden, 2008). Vi har gjort, så langt vi vet, en av de første norske randomiserte kontrollerte studiene for å undersøke barns læringsutbytte av et pedagogisk tiltak. Fra dette perspektivet vil vi redegjøre for hva randomiserte kontrollerte studier er, og hvorfor det er gunstig å benytte når man skal undersøke effekten av pedagogiske tiltak. Vi vil også se nærmere på noen av de påstandene som kritikere har fremmet mot evidensbasert praksis og randomiserte kontrollerte studier, og diskutere holdbarheten i disse. Til slutt vil vi se på noen utfordringer for veien videre.

Effekten av et pedagogisk tiltak

Et grunnleggende spørsmål for evidensbasert praksis er hvordan man kan få mest mulig sikker kunnskap om et pedagogisk tiltak virker. Den vanligste måten å undersøke effekten av et pedagogisk tiltak på har dessverre vært å kartlegge ferdigheter hos en gruppe barn før tiltaket (for eksempel på en leseprøve), for deretter å sette i gang tiltaket (for eksempel et intensivt lesekurs), og så etter tiltaket kartlegge gruppen på nytt (med leseprøven). Å undersøke om et tiltak virker på denne måten, er en dårlig løsning av flere grunner. Eventuell

fremgang man ser, kan ha mange forklaringer og behøver ikke skyldes selve tiltaket: Barns ferdigheter er i kontinuerlig utvikling, og i tillegg kan det å ta en prøve to ganger i seg selv føre til at resultatet blir bedre andre gang. En åpenbar løsning på slike problemer er å ha en kontrollgruppe som ikke får samme tiltak. Da får man kontroll på alternative forhold som kan føre til at barna får fremgang på prøvene etter at tiltaket har blitt gjennomført.

Dessverre er imidlertid ikke alle problemer løst selv om man har en kontrollgruppe, fordi gruppen som får tiltaket, og kontrollgruppen kan være ulike fra starten av. Dersom de er ulike med hensyn til den tingen vi undersøker, er ikke det et stort problem. Hvis vi for eksempel gir barna et lesetiltak, og det viser seg at de som får tiltaket, har dårligere leseferdigheter enn kontrollbarna før tiltaket starter, trenger ikke dette å spille noen stor rolle. Det viktige er forskjellen i fremgang mellom gruppene vi undersøker. Mer kritisk er det dersom gruppene er ulike med hensyn til forhold som vi *ikke* undersøker. Dersom for eksempel de som får tiltaket, bor i et område hvor foreldre er svært flinke til å følge opp lekser, mens kontrollgruppen ikke gjør det, vil tiltaksgruppen kunne få større fremgang enn kontrollgruppen helt uavhengig av tiltaket.

Løsningen på problemet med gruppeforskjeller før tiltaket starter er å trekke lodd slik at det er tilfeldig hvem som kommer i tiltaksgruppen, og hvem som kommer i kontrollgruppen. Å trekke lodd for å avgjøre hvem som skal komme i hvilken av gruppene, kalles for randomisering. Ved å randomisere, gjør loddtrekningen at alle forskjeller mellom gruppene er helt tilfeldig fordelt mellom gruppene. I praksis betyr dette at alle andre mulige årsaker (enn tiltaket) til at en gruppe gjør det bedre enn den andre, forsvinner. I eksempelet hvor bosted påvirket utfallet av undersøkelsen, ville problemet ha vært eliminert ved loddtrekning, fordi det da ville vært helt tilfeldig hvor personene i tiltak eller kontrollgruppen bodde. En slik undersøkelse hvor man har en kontrollgruppe og en tiltaksgruppe og ved hjelp av loddtrekning fordeler barna i gruppene, kalles altså for en randomisert kontrollert studie. På grunn av dette står randomiserte kontrollerte studier i en særstilling

når vi skal undersøke effekten av tiltak, rett og slett fordi slike studier kan gi oss de sikreste svarene.

Påstander om randomiserte kontrollerte studier og evidensbasert praksis

I kritikken mot evidensbasert praksis har det fra ulike hold kommet påstander som det er behov for å nyansere og klargjøre, slik at bruken av evidensbasert undervisning ikke blir forhindret og kritisert på grunn av uklarheter og misforståelser. Vi vil her se nærmere på noen typiske påstander som har blitt fremmet i denne debatten, og diskutere gyldigheten av disse.

Påstand 1. Evidensbasert praksis opphøyer randomiserte kontrollerte studier og undervurderer kunnskap fra andre typer studier

Innenfor evidensbasert praksis rangeres randomiserte kontrollerte studier som den sikreste formen for kunnskap, mens andre typer undersøkelser som for eksempel kvalitative studier og casestudier regnes som minst sikre (se for eksempel <<http://www.cochrane.org/cochrane-reviews>>). Det har blitt rettet sterk kritikk mot denne måten å rangere kunnskap på og mot at enkelte typer studier i et slikt hierarki blir sett på som mindre gyldige og interessante enn andre typer studier (Ekeli, 2002; Hammersley, 2005; Tuntland, 2009). Det som er viktig å merke seg, er at rangeringen bare gjelder for studier hvor forskningsspørsmålet er om et tiltak virker. Vi vet at en randomisert studie med tiltak og kontrollgruppe er best egnet til dette fordi man ved å bruke en slik metode kan utelukke flest alternative forklaringer. For andre typer spørsmål er det imidlertid andre typer studier som frembringer gyldig, pålitelig og interessant kunnskap.

I kritikken mot en slik rangering av kunnskap har det dessverre vært en tendens til at man har falt tilbake på den noe utdaterte debatten fra 1970-tallet om kvalitative versus kvantitative metoder og positivisme (se Ekeland, 2007). Bruken av randomiserte kontrollerte studier handler snarere om at ulike typer studier passer til å undersøke ulike spørsmål. En randomisert kontrollert studie passer til å undersøke effekten av tiltak, mens for eksempel kvalitative casestudier kan gi avgjørende kunnskap når man skal konstruere og



implementere en intervensjon. Før man kan gjøre en så spesifikk studie som en randomisert kontrollert studie er, vil det altså være behov for en mengde kvalitative og kvantitative deskriptive studier som ligger til grunn slik at man kan konstruere og gjennomføre tiltaket på en best mulig måte. Det som er avgjørende, er at metoden passer til det spørsmålet man stiller, og at forskningskvaliteten på studiene er god, uavhengig om kvantitative eller kvalitative metoder ligger til grunn.

Når det gjelder positivisme, er dette en filosofisk retning som bygger på at all kunnskap er basert på sanseerfaringer, og sikker viten kan derfor kun nås gjennom metodisk og vitenskapelig observasjon av virkeligheten (se Kvernbekk, 2001). Idealet til positivismen er naturvitenskapen hvor forskning er basert på observerbare data (Kvernbekk, 2001). Ifølge blant annet Skjervheim (1974) var denne formen for forskning uegnet for samfunnsvitenskap, fordi en objektiv kunnskap ved hjelp av målinger ikke var mulig, siden man selv alltid ville være en deltager i det fenomenet man ønsket å observere. I kritikken mot evidensbasert praksis har en del av argumentene fra denne positivismedebatten fra 60- og 70-tallet blitt vekket til live igjen. Blant annet Ekeland (2007) hevder at «Forkledd som 'evidensbasert kunnskap' blomstrar nypositivismen», og karakteriserer forskningsbasert praksis som et «instrumentalistisk mistak». En viktig forutsetning i positivistisk forskning er at forholdet mellom årsak og virkning ikke er observerbart, og derfor ikke kan undersøkes (se Kvernbekk 2001). En slik forutsetning er ikke i tråd med forutsetningene til grunn for forskningsbasert praksis, hvor man nettopp søker å undersøke årsak-virknings-forhold. Dette bryter dermed med et av grunnprinsippene innenfor positivisme. Positivisme har i dag altså en mer historisk interesse enn å tjene som utgangspunkt for forskning.

Påstand 2. Randomiserte kontrollerte studier passer bare for medisin

Flere har hevdet at randomiserte kontrollerte studier er egnet hvis man for eksempel undersøker effekten av en ny type medisin, men at innenfor utdanningsvitenskap er det for komplekse

årsakssammenhenger til at slike studier kan brukes (Ekeli, 2002; Hammersley, 2005). Blant annet Hammersley hevder at man ved å bruke randomiserte kontrollerte studier i utdanningsforskning nærmest ser bort fra hvordan for eksempel sosiokulturelle faktorer og andre ytre påvirkninger kan være alternative forklaringer på hvorfor man for eksempel ser en forskjell mellom en tiltaksgruppe og en kontrollgruppe. En viktig respons mot denne kritikken er at det er nettopp slike alternative forklaringer man forsøker å utelukke ved å bruke en randomisert kontrollert studie. Når man bruker loddtrekning for å fordele barna i tiltak og kontrollgruppe, er det helt tilfeldig hvem som blir plassert i de ulike gruppene. Som vi har sett tidligere, vil ved loddtrekning alle forskjeller mellom gruppene være tilfeldige, og alternative forklaringer vil dermed være lite sannsynlige. Ved å argumentere for at randomiserte kontrollerte studier og evidensbasert praksis ikke tar hensyn til sosiokulturelle forhold og bakgrunnsfaktorer, undervurderer man også analysemetoder som er tilgjengelige som gjør at man kan grundig undersøke for eksempel hva som karakteriserer elever hvor tiltaket virket bra sammenlignet med elever hvor tiltaket virket mindre bra.

Påstand 3. Alle elever er ulike, derfor vil ikke evidensbasert praksis hjelpe oss

Mange av kritikerne mot evidensbasert praksis har hevdet at alle barn er ulike, og at det derfor er vanskelig å benytte et fastlagt forskningsbasert opplegg som tiltak. Som forsvar mot denne kritikken har blant annet Pennington (2009) påpekt at selv om alle barn er ulike, er det imidlertid noen karakteristikk som er typiske for *alle barn*, noen for *grupper av barn* og noen trekk er helt *individuelle*. Selv om alle barn er ulike, er altså tankegangen at grupper av barn har så mye felles at evidensbasert intervensjon er svært nyttig og effektivt.

Påstand 4. Randomiserte kontrollerte studier er uetisk

Det er riktig at det i enkelte tilfeller kan være etisk problematisk å ha en kontrollgruppe som ikke får et tiltak. Spesielt gjelder dette hvis vi har kunnskap fra før som tilsier at det er svært stor sannsynlighet



for at tiltaket vil hjelpe de barna som mottar det. Det vi da kan gjøre, er å ha en såkalt venteliste-kontrollgruppe. Det innebærer at kontrollgruppen ikke får tiltaket samtidig som tiltaksgruppen, men at de starter med tiltaket når tiltaksgruppen er ferdig. Dette kan være en god løsning i tilfeller hvor det er etiske problemer ved å ha en ubehandlet kontrollgruppe, og dette bør vurderes grundig i hver enkelt studie.

Påstand 5. Randomiserte kontrollerte studier er lite generaliserbare

Det har vært hevdet at i randomiserte kontrollerte studier er resultatene lite overførbare fordi studien er gjennomført i en setting som er spesiell for akkurat denne studien. Denne kritikken er helt riktig: Alle studier, ikke bare randomiserte kontrollerte studier, vil ha særtrekk som kan få utslag og påvirke resultatet (se Shadish, Cook & Campbell, 2003). Det er derfor man ønsker at resultatet fra en enkeltstudie skal være replikert, det vil si at samme resultat skal være oppnådd også i andre lignende studier. Det er fordi at det i randomiserte kontrollerte studier, som i alle andre undersøkelser, kan oppstå forhold når studien blir gjennomført, som svekker resultatene eller gjør at resultatene er lite generaliserbare. For at man skal kunne gjøre en sikrest mulig vurdering av om et tiltak virker, er det derfor ønskelig at det har blitt prøvd ut flere ganger. I tillegg er det selvsagt viktig at det utvalget man bruker i undersøkelsen, best mulig samsvarer med den gruppen og settingen man ønsker å generalisere til. For eksempel bør randomiserte kontrollerte studier av tiltak som skal prøves i skolen, selvsagt gjennomføres på en skole av lærere, og ikke for eksempel ved at forskere gjør tiltaket ved å plassere barn i en «laboratoriesetting».

Påstand 6. Evidensbasert praksis og randomiserte kontrollerte studier neglisjerer praktisk erfaring og fører til instrumentalistisk kokebokpedagogikk

En innvending mot evidensbasert praksis har vært at det neglisjerer praktisk erfaring (Tuntland, 2009). Det er viktig å merke seg at evidensbasert praksis, dersom det er velfungerende, innebærer en vekselvirkning mellom forskning og praksis. Forskningsspørsmålene kan være generert direkte

fra skoler eller lærere, og undersøkes deretter av forskere. Forskere identifiserer hva som sannsynligvis virker best, og læreren og skolen kan prøve ut dette i praksis og justere opplegget. Dersom evidensbasert praksis fungerer etter intensjonen, vil det altså ikke innebære en styrt, instrumentalistisk pedagogikk, men heller en tettere kommunikasjon og vekselvirkning mellom praksisfelt og forskning enn det som har vært til nå innenfor utdanningsforskning.

Når man undersøker et tiltak i en randomisert kontrollert studie, vil det alltid innebære en form for instruksjon eller opplæring til lærer, og evidensbasert praksis har derfor vært kritisert for å være en slags «kokebokpedagogikk». Flere har hevdet at god undervisning er en kunst, og at for sterke føringer om hvordan det skal gjøres, vil virke hemmende og mot sin hensikt (se Imsen, 2011). En del undersøkelser viser imidlertid at tiltak hvor læreren får tilgang på utviklet materiell og en relativt tydelig plan over hva som skal gjennomgås, har best effekt (se NELP, 2008). Her bør man imidlertid finne en balanse, praktisk erfaring er svært verdifullt og avgjørende når man skal gjennomføre et tiltak. Forskning kan hjelpe oss med å finne ut hvilke tiltak som sannsynligvis virker for et gitt problem, men gjennomføringen av et evidensbasert tiltak vil alltid måtte tilpasses lokale forhold og barna som skal ha tiltaket. Her spiller selvsagt lærerens praktiske erfaring en avgjørende rolle.

Påstand 7. Evidensbasert praksis og randomiserte kontrollerte studier er redskap for politikere som vil spare penger

En vanlig bekymring vedrørende forskningsbasert praksis var at det skulle fungere som et redskap for myndigheter til å kutte kostnader (Straus & McAlister, 2006). Basert på erfaringer fra medisin har man ifølge Sackett, Rosenberg et al. (1996) ofte sett at forskningsbaserte løsninger på kort sikt ofte er mer kostbare. Det kan man også tenke seg innenfor utdanningssektoren, dersom man skal implementere tiltak som er forskningsbasert. På lengre sikt kan man imidlertid tenke seg en økonomisk gevinst, fordi man avhjelper vansker hos barn som kanskje ellers ville hatt vansker med å fungere i arbeid eller skole.



Utfordringer og muligheter ved en forskningsbasert undervisning

Som vi har sett i denne gjennomgangen, er det dessverre en del misforståelser knyttet til evidensbasert praksis. I dagens skole er læreren under sterkt press fra ulike aktører som ønsker å påvirke hvordan det skal undervises. Både politikere, forskere, skoleledere, foreldre og private aktører har ulike meninger og forslag til tiltak for at elevene skal få best mulig faglig utbytte. Hvordan skal læreren og skoleverket vite hva som er verdt å satse på, hvilke råd som bør følges, hvilke tiltak som bør prøves ut? Et avgjørende moment for å kunne konkludere her er hvorvidt tiltaket har forskningsbasert støtte som indikerer at det faktisk virker. Dersom læreren og skoleverket blir aktive konsumenter av forskning som kan vurdere om et tiltak har effekt, kan man oppnå det motsatte av det å bli styrt fra utsiden av ulike aktører som kommer med mer eller mindre velfunderte endringsforslag: Ved å integrere forskning aktivt i vurderinger av pedagogiske tiltak kan man frigjøre seg som profesjon og fokusere på de tiltakene som virkelig er verdt å satse på, fordi forskning av høy kvalitet faktisk har vist at de gir elevene bedre læringsutbytte.

Å bygge opp et effektivt system for evidensbasert praksis i skolen vil ta tid og kreve systematisk og målrettet arbeid med mange komponenter. Et viktig moment er at lærere bør ha grunnleggende kunnskap om hvordan slik forskning gjennomføres og kan vurderes. Det innebærer at lærerutdanningen kanskje i større grad bør integrere ikke bare resultater av forskning og teori i sin undervisning, men også hvordan forskning kan vurderes. I tillegg bør man også ha et effektivt system som kan spre relevant forskning (for eksempel gjennom det nyetablerte kunnskapssenteret for utdanning), og et system for å bygge opp norske randomiserte kontrollerte studier. Det første skrittet på veien er imidlertid at lærere, skoleverket og andre med ansvar for utformingen av norsk skole overvinner motforestillinger og ser på denne nye forskningen som en stor mulighet til å skape en sterk og uavhengig profesjon. I tillegg, det viktigste av alt: Å basere undervisningen på forskning om hvilke pedagogiske tiltak som gir best læring, kan gi barn

bedre læringsutbytte av sin skolegang og dermed muligheter til en bedre fremtid.

LITTERATUR

- DAHL, M. OG MIDTBØ, R. (2008). Evidens: Kampen om kunnskapen. [Intervju med Harald Grimen.]. *Bedre skole* nr. 1 2008, s. 15–18.
- EKELAND, T.-J. (2007). Evidens og nypositivisme, *Forskningsspolitikk*, nr. 2
- EKELI, B.V. (2002). Evidensbasert praksis: Snublestein i arbeidet for bedre kvalitet i helsetjenesten? *Eureka*, 2, 7–77.
- GRIMEN, H. (2009). Evidens og evidensbasering. *Bedre skole*, 1, 93–95.
- HAMMERSLEY, M. (2005). Is the evidence-based practice movement doing more good than harm? Reflections on Iain Chalmers' case for research-based policy making and practice. *Evidence and Policy*, 1(1), 85–100.
- IMSEN, G. (2011). Hattie-feberen i norsk skolepolitikk. *Bedre skole*, 4, 18–25.
- KVARNBEKK, T. (2001). Some notes on the relevance of philosophy to education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45.(4) p. 341–351
- NELP (2008). In Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel (pp. 153–171). Washington, DC: National Institute for Literacy.
- OGDEN, T. (2008). Motviljen mot evidens i utdanningssystemet, *Bedre skole*, 4, 75–79.
- PENNINGTON, B.F. (2009). Diagnosing Learning Disorders (Second Edition): A Neuropsychological Framework New York: Guilford Publications Inc.
- SACKETT, ROSENBERG ET AL. (1996). Evidence based medicine: What it is and what it isn't. *British medical journal*, 1996:312.
- SHADISH, W.R., COOK, T.D., & CAMPBELL, D.T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Boston, MA: Houghton-Mifflin.
- SKJERVHEIM, H. (1974). *Deltagar og tilskådar*. Skriftserie nr. 6. Institutt for sosiologi, Universitetet i Oslo.
- ST. MELDING NR. 16, 2006–2007. ...og ingen stod igjen: Tidlig innsats for livslang læring. Fra <<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/stmeld-nr-16-2006-2007-.html?id=441395>>
- STRAUS, S. & MCALISTER, F.A. (2000). Evidence based medicine: A commentary on common criticisms. *JAMC*, 163(7), 837–841.
- TUNTLAND, H. (2009). Betraktninger om kritikken mot kunnskapsbasert praksis. *Ergoterapeuten*, 3, 1–6.



Monica Melby-Lervåg er professor på Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo. Hun forsker på språk, læring og leseutvikling, og har arbeidet mye med meta-analyser.



Arne Lervåg er professor på Institutt for pedagogikk, og forsker på språk, læring og leseutvikling. Han har arbeidet spesielt mye med store longitudinelle studier som har fulgt barn over lang tid.

Monica Melby-Lervåg og Arne Lervåg har sammen gjennomført en studie hvor man undersøker effekten av et språkstimuleringstiltak i barnehage for tospråklige barn.

Vil elevene glede seg til leksene i år?

Et kritisk blikk på lekser og hva vi som lærere gjør

■ AV JONATHAN SIMONSEN, ELISABETH JENSEN OG INGEBJØRG KVAM

Dagens leksedebatt handler mye om hvorvidt elevene skal ha lekser eller ikke, og lite om hvilke typer lekser som gir elevene den læring vi ønsker. Det er et behov for mer utprøving av ulike typer lekser for å finne ut hvilke lekser som gir elevene ønsket læringsutbytte. I et prosjekt ble ulike lekseformer og lekserutiner prøvd ut på elever i ungdomsskolen og i videregående skole, yrkesfag.

«Les s. 140 til 146 og gjør oppgave 4.25 til 4.31 i naturfagsboka» er en vanlig lekse. Leksen krever at eleven i egen fritid gjør rutinemessig skolearbeid. Leksen er ofte formidlet uten formål og kan virke meningsløs for eleven, men er lett å gi for læreren. Tilpasning til kompetansenivå gjøres ved å differensiere oppgavene, men alle skal gjennom.

Når vi som lærere tar oss selv i å gi en slik lekse, spør vi oss: Hva er intensjonen med denne leksen? Hva ønsker vi å oppnå hos elevene med leksen? Er målet å trene selvdisciplin og rutine? Er det å skape sammenheng med neste times undervisning? Er det bearbeiding og automatisering av læring elevene har fått inn? Eller gir jeg leksen av gammel vane?

Hvorfor vi gir lese- og løse-oppgaver

Lekser har sitt opphav fra latinskolen, en «les og pugg»-skole der en omreisende prest ga elevene lekser mellom hver samling for å få større kontinuitet i læringen. Presten kontrollerte innlæringen ved ukentlige høringer av elevenes lekse. Ordet lekse kommer fra det latinske ordet *lectio* som betyr opplesning. Alexander Kielland kritiserte i 1883 den tidligere latinskolen gjennom boka «Gift». Han mente at den pugg-rettede skolehverdagen ødela barnesinn, og at elever brukte tid på meningsløse lekser (Kielland, 1883).

Den gamle latinskolen er avviklet, og satsingsområdene til dagens skole er sterkt revidert. Vi utfordrer ved å påstå at arven fra latinskolen lever

på skolen. Foreldreutvalget for grunnskoleopplæringen (FUG) har spurt foreldre om de ønsker at barna deres skal ha lekser, og der var 50 prosent for og 50 prosent mot. Professor Sigrun Ertesvåg fra Læringsmiljøsenteret i UiS har fulgt dagens leksedebatt og mener debatten i større grad bør fokusere på læring (Læringsmiljøsenteret, 2012). I stedet for å diskutere om en skal ha lekser, må vi diskutere hva slags lekser som gir mest læring. For å få kunnskap om hva slags lekse eleven lærer mest av, må flere typer alternative lekser prøves ut.

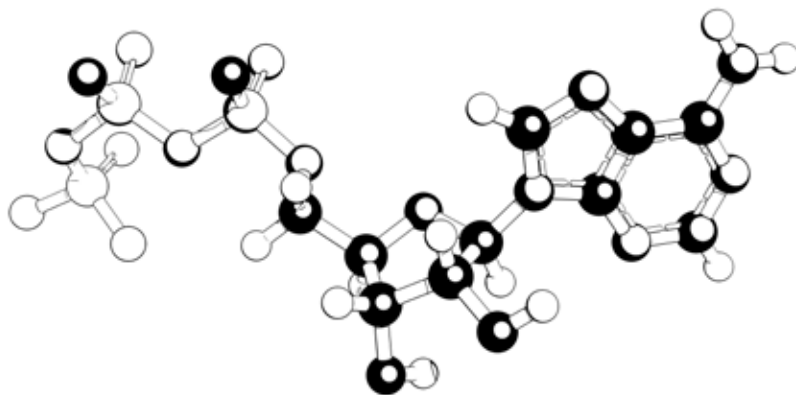
Utviklingsprosjektet

I vårt utviklingsprosjekt valgte vi å se nærmere på lekseproblematikken.¹ Vår problemstilling var: «Hvordan gi lekser som øker læringsutbyttet i naturfag?» Vi ønsket å prøve ut alternative lekser, lekser som var gjennomtenkte, og som vi hadde et klart mål med. Våre lekser skulle gi elevene inspirasjon og motivasjon. Vi ønsket at leksene skulle oppleves som meningsfulle og morsomme å arbeide med.

Vi definerte følgende kriterier for leksene (inspirert av Undervisningsprinsippene MAKVISSTT², Hiim og Hippe 2011 og Gjølterud 2011 samt spørreundersøkelse blant elever):

- leksen skal være motiverende – den skal pirre, være litt morsom, litt spennende
- leksen skal være aktiviserende – den skal være noe som aktiviserer mer enn bare hjernen, noe utenom det vanlige
- leksen skal være konkretiserende – den skal sette teorien inn i en relevant og konkret sammenheng slik at eleven ser sammenheng mellom teori og verden omkring seg
- leksen skal gi variasjon og være et alternativ til det eleven har gjort på skolen, og til den vanlige lekseformen: «les og gjør-oppgaver»
- leksen skal ta hensyn til ulike elevers mestring og være innenfor mestringsområdet, men gjerne få elevene til å strekke seg mot det ukjente

Vi laget en mal med en tabell hvor hver enkelt praktisk lekse ble beskrevet innenfor definisjonene



i MAKVISSTT/ i forkant av at leksen ble gitt for å bevisstgjøre oss selv på hva vi ønsket å oppnå.

Leksene vi prøvde ut var:

- små praktiske forsøk, slik som:
 - å bygge en modell av et atom/molekyl av selvvalgte materialer og få en forståelse og et visuelt bilde av hvordan slike er bygget opp.
 - forstå hva tetthet er i praksis ved å fylle et glass med vann og legge en isbit oppi og finne ut om vannstanden øker eller ikke når isbiten smelter.
 - bevisstgjøring om hva elektronikk er, ved å finne minst ti eksempler på elektroniske produkter eleven har hjemme.
 - undersøke lysbrytning fra luft til vann ved å bruke en linse, briller for langsynte, forstørrelsesglass eller lignende. Først ser de gjennom linsen når den er i luft og ned på et objekt som ligger i en kopp med vann, deretter tar de den ned i vannet og ser hva som skjer med det de ser på.
- se filmsnutter på nettet som forberedelse til forsøk som blir gjort på skolen
- se e-forelesning som forberedelse til prøve
- bevisstgjøre forkunnskaper ved å tegne tankekart eller lignende
- lage lapper til bingo som ble brukt til repetisjon
- lese annen litteratur enn naturfagboka eleven har på skolen

En liten utprøving av praktiske lekser

Leksene ble prøvd ut i de klassene vi underviste, og forsøket er å betrakte som en liten, spontan studie. Resultatene våre er derfor kun å anse som et innspill til debatten. Vi erfarte at for ungdomsskoleelevene i vårt forsøk fungerte praktiske lekser delvis som en tilpasning for dem som var svakest i teori. Praktiske lekser medvirket til at disse elevene deltok mer i undervisningstimene enn vanlig. Når elevene hadde gjort små forsøk som viste teorien i praksis hjemme, opplevde læreren at det var enklere for disse elevene å forstå komplekse naturfaglige fenomener enn om de ikke hadde gjort de praktiske forsøkene først. Forsøkene forutsatte ingen forkunnskaper, de skulle bare observere hva som skjedde, og notere sine observasjoner eller svare på et spørsmål. Det var spesielt de elevene som normalt er lite aktive, som nå deltok mer aktivt i undervisningen.

Ungdomsskoleelevene ga tilbakemelding om at de opplevde de praktiske leksene som morsomme og annerledes. Vi observerte økt aktivitet og delaktighet. Vi tolket dette som at de svakeste elevene opplevde større mestringsfølelse ved bruk av praktiske lekser. Ved å variere leksene mellom teoretiske og praktiske lekser, fikk vi gjennomført en større grad av tilpasset opplæring.

For elever i videregående skole, yrkesfag, var utslaget for de teoretisk svake elevene mindre merkbart. Vi presiserer at vi ikke har lyktes med å finne den optimale leksen som motiverer de svake elevene i vår utprøving. Leksene ble i liten grad gjort, uansett hvilken form de hadde. Dette kan også ha sammenheng med at det på en del yrkesfaglige linjer ikke er tradisjon for å gi hjemmелеkser som må gjøres utenfor skoletiden. Det kan også reflektere motivasjonen for faget naturfag. Disse elevene er først og fremst interessert i yrkesfaget de har valgt, og noen av elevene er svært lite interessert i skole i det hele tatt.

Av de elevene som prøvde ut de praktiske leksene, var ikke tilbakemeldingene utelukkende positive; flere elever likte tryggheten i ordinære lekser. De mente at de tradisjonelle leksene ga et større læringsutbytte. Lekser som består av praktiske oppgaver, opplevdes som annerledes

og kan gi en viss grad av utrygghet. Vår erfaring er at praktiske lekser er en ny sjanger som må øves.

Basert på summen av responsen fra utviklingsprosjektet så vi at praktiske lekser gir elevene anledning til å undre seg og se fenomener i en større sammenheng. Det blir enklere for elevene å knytte teorien opp mot det de har sett i praksis. Ikke alle elever har de samme hverdags erfaringer og tidligere kunnskap å bygge på når de skal lære om et nytt emne. Ved å utarbeide lekser som gir elevene praktiske erfaringer, sørger vi for at de får et felles utgangspunkt. Dette kan bidra til å utjevne sosiale og kulturelle forskjeller i skolen (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Det forutsettes da at de praktiske leksene er noe som alle kan få til og alle har utstyr til å utføre.

Praktiske lekser vil også kunne bidra til å trekke skolehverdagen inn i elevenes liv i større grad enn det som skjer i dag. Det å synliggjøre at elevene «omgir» seg med temaer fra skolefagene til daglig, vil kanskje kunne bidra til at teorien på skolen blir mer interessant. I neste omgang kan dette bidra til at elevene kan se hverdagen med naturvitenskapelige øyne. Denne måten å lære på har vært kjent og positivt omtalt lenge. Konfucius sa 500 år før Kristus at «Jeg hører og jeg glemmer, jeg ser og jeg husker, jeg gjør og jeg forstår». Og i 1889 ble «learning by doing and reflection» av Dewey omtalt som en kvalitativ læringsmetode (Dewey, 1889). I dag er erfaringsbasert læring knyttet til å oppdage og å oppleve. «Man må bygge på elevenes erfaringer, og man må bygge på deres kunnskaper.» (Sjøberg, 2009). Ved praktiske lekser som senere drøftes i plenum, blir formålet med leksen tydeligere.

Foreldrene ble mer interessert

En utilsiktet, positiv effekt av å gi praktiske lekser, var at elevenes foresatte virket mer aktive og involvert i diskusjon og løsning av oppgavene enn det vi vanligvis erfarer ved tradisjonelle lekser. Dette kan bidra til at elever og foresatte diskuterer faget, og at elevene kanskje i større grad reflekterer rundt emner og oppgaver. Praktiske lekser, som retter seg inn mot hverdagsforståelse fremfor teori, vil kunne gjøre det lettere for foresatte, både med og



uten teoretisk bakgrunn, å delta mer i de oppgavene som eleven skal utføre og reflektere over. Vi ser for oss en mulig synergieffekt av at de praktiske leksene ikke bare bidrar til økt læring hos elevene, men også økt motivasjon hos foresatte når det gjelder elevens leksearbeid.

Erfaringen fra utprøving i ungdomsskolen med praktiske lekser er at leksene føltes mer nyttige enn de tradisjonelle leksene. Elevene fikk et felles utgangspunkt til diskusjon og bearbeiding av teori i timene. Det er viktig at forsøk og andre praktiske lekser blir tatt opp i timene, og at elevene får svar på spørsmål som dukket opp hjemme. For læreren føltes det mye enklere å bruke disse leksene i undervisningen enn lekser i form av lesing og fokusspørsmål fra boken. Ved å bruke leksene på denne måten blir også elevene sett, og de får se nytten av å faktisk gjøre leksene.

Vi er blitt mer bevisste på at det er viktig å variere leksene. Lekser kan ha både praktiske og teoretiske innfallsvinkler. Dette mener vi kan bidra til at leksene blir tilpasset ulike læringsstiler. Ved hjelp av disse alternative leksene får vi i større grad gjennomført en tilpasset opplæring. Vi er også blitt bevisste på at de alternative leksene dekket mange av punktene i undervisningsprinsippene MAKVISSTT.

Hvordan komme videre

Hva som er den optimale løsningen på lekser, har vi ikke et endelig svar på, men utprøvingen ga oss en viktig erfaring. Ved å ha læring som intensjon og å ha lignende didaktiske krav for lekser som for

undervisning, faller mange av de generelle lese- og oppgaveleksene igjennom. Praktiske lekser tilfredsstilte flere av kriteriene.

I en TED-konferanse³ om utdanning påpeker Geoffrey Canada (TED, 2013) viktigheten av utprøving og sier det er for lite utprøving i utdanningssektoren». Canada sammenligner utdanningssektoren med teknologisektoren og viser til hvordan teknologene ikke gir seg om en oppfinnelse ikke fungerer på sitt beste. «Vi må innovere til vi får det til å fungere» er slagordet i teknologisektoren – og hvorfor ikke la det gjelde lekser også? Lekser er sjelden godt likt av elevene, og det er mange som har et negativt forhold til ordet lekse. Det burde si oss at oppgaveformatet ikke fungerer til sin hensikt.

I denne artikkelen har vi nevnt at lekser har vært et omdiskutert tema helt siden Kiellands tid. Det en i dag ser på som den typiske lekse er ikke langt fra lekse som ble gitt av prestene for latinskolene som Kielland kritiserte. Med dagens fokus på målinger av læring er det etter vår mening grunn til å ha et kritisk blikk på dagens lekser. Vi må prøve ut noe nytt som stemmer mer overens med et moderne syn på læring og helhetlig dannelse. I tidsskriftet Educational Leadership tar Cathy Vatterott opp stikkordene mening, effektiv læring, eierskap, kompetanse og estetikk som kjennetegn på gode lekser (Vatterott, 2010). Med slike kjennetegn kan nye typer lekser utformes og prøves ut for et større antall elever. Om det er praktiske lekser eller interaktive lekser har vi ikke svaret på, men vi håper at artikkelen belyser hvor viktig det er at man fortsetter å prøve ut nye lekseformer.

NOTER

¹ Denne artikkelen er basert på «Den gode lekse», et pedagogisk utviklingsprosjekt i Praktisk-pedagogisk utdanning (PPU) på Universitetet for miljø- og biovitenskap (UMB) i 2013. I prosjektet ble ulike lekseformer og leksrutiner prøvd ut under praksisperiodene på elever i ungdomsskolen og i videregående skole, yrkesfag.

² MAKVISSTT: Motivasjon, Aktivisering, Konkretisering, Variasjon, Individualisering, Samarbeid, Sammenheng, Trygghet, Trivsel.

³ Ikke-profit konferanseholder for ideer verdt å dele.



LITTERATUR

COOPER, H. (1989). Synthesis of Research on Homework, Educational Leadership, November s. 85–90.

DEWEY, J., MCLELLAN, J.A. (1889). *Applied psychology*.

GEOFFREY CANADA (2013). TED Talks Education: *Our failing schools. Enough is enough!* [online]. <http://www.ted.com/playlists/125/tv_special_ted_talks_educatio.html> (28.07.13).

GJØTTERUD, S. (2011). Forelesning under DID1, PPU, UMB, august.

HIIM, H., HIPPE, E. (2011): *Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere*. Gyldendal Norsk Forlag, Oslo.

KIELLAND, A.L. (1883). «Gift». Gyldendal Norsk Forlag AS 1999, Trondheim.

KOHN, A. (2007) *Rethinking Homework*, Principal, v86 n3 s. 35–38

LÆRINGSMILJØSENTERET (2012). *Betre med lekser?* [online]. <http://laringsmiljosenteret.uis.no/forside/nyheter_-_forside/article60059-922.html> (28.07.13).

NRK EKKO (2013). *Kritisk blikk på hjemmelekser* [online] <[http://www.nrk.no/skole/klippdetalj?topic=nrk:klipp/884886\(06.03.13\)>](http://www.nrk.no/skole/klippdetalj?topic=nrk:klipp/884886(06.03.13)>).

RØNNING, M. (2010). *Homework and pupil achievement in Norway. Evidence from TIMSS*. Rapport 2010/01. Oslo, Statistisk sentralbyrå.

SJØBERG, S. (2009). *Naturfag som allmenndannelse* (3. utgave). Gyldendal akademisk, Oslo.

SKAALVIK, E., SKAALVIK, S. (2005). *Skolen som læringsarena; Selvpåfatning, motivasjon og læring*. Oslo, Universitetsforlaget AS.

VATTEROTT, C. (2010). Five Hallmarks of Good Homework, *Educational leadership* (68), 1. s. 10–15.

ØVERGAARD, J. SIMONSEN, J. BUGTEN, B. KVAM, I. & JENSEN, E. (2013). *Den gode lekse: Et skritt på veien*. Pedagogisk utviklingsprosjekt, Universitetet for miljø- og bioteknologi.



Jonathan Simonsen har graden master of science i biovitenskap. Han har undervist på Lillestrøm videregående skole mens han tok praktisk-pedagogisk utdanning på deltid. Nå arbeider han som lærer i fagene naturfag, biologi og teknologi og forskningslære ved Skeisvang videregående skole i Haugesund.



Elisabeth Jensen er cand.scient. i bioteknologi. Hun har arbeidet i mange år ved Dynal (nå Life Technologies AS), som utvikler og produserer produkter som selges for biomedisinsk forskning og produksjonsbedrifter innen medisinsk diagnostikk. Hun har senere videreutdannet seg til lektor og arbeider nå som naturfag- og matematikklærer ved Risil ungdomsskole i Vestby.



Ingebjørg Kvam er cand.scient. i bioteknologi. Hun har arbeidet ved laboratoriet ved Næringsmiddeltilsynet i Sortland og Øksnes, og deretter som produktspesialist i bioMérieux Norge. Etter noen år som lærervikar har hun etterutdannet seg til lektor. Hun arbeider nå som naturfag- og matematikklærer på Kruseløkka ungdomsskole i Sarpsborg.

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

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

- Logg deg inn på Min side på www.utdanningsforbundet.no
- Velg *Medlemsfordeler* og *Mine abonnement*
- Her kan du avslutte eller åpne ditt gratisabonnement.
- Du kan også henvende deg til oss på e-post: bedreskole@udf.no



Bedre Skole ønsker alle sine lesere og bidragsytere en

GOD JUL!

Voksnes ferdigheter i et internasjonalt lys

– hva PIAAC-undersøkelsen forteller

■ AV HARALD SKULBERG

En ny internasjonal undersøkelse viser at Norske voksne har gode ferdigheter i lesing, skriving og problemløsning ved hjelp av IKT. Vi er også flinke til å gi grupper med lave ferdigheter et tilbud om utdanning og opplæring. Men forskjeller mellom kjønnene er større i Norge enn i andre land – og Norge skiller seg ut ved at de yngste blant de voksne gjør det relativt dårligere enn i andre nordiske landene.

Norge deltar i nesten alle av de internasjonale sammenlignende undersøkelsene innenfor utdanningsområdet. Denne høsten offentliggjøres resultater fra to slike undersøkelser der vårt land har deltatt. Den første av disse kom 8. oktober og gjaldt voksnes basisferdigheter, mens 3. desember slippes resultatene fra PISA-undersøkelsen som tar for seg 15-åringers ferdigheter innenfor lesing, matematikk og naturfag. I juni neste år kommer TALIS der sammenligningene er basert på at lærere og rektor har besvart omfattende spørreskjemaer. Resultatene i disse internasjonale undersøkelsene får som regel stor oppmerksomhet i norske medier. Noen ganger har resultatene vært presentert nærmest som mesterskap i utdanning der plassering alene er en autoritativ dom over kvaliteten på norsk utdanning. Det som er helt klart, er at resultatene fra undersøkelsene brukes som sentrale premisser i den utdanningspolitiske debatten av alle sentrale aktører og som utgangspunkt for myndighetenes utforming av politikk. Kjennskap til hovedfunn i undersøkelsene er derfor nødvendig og viktig når en skal diskutere innholdet i norsk utdanningspolitikk.

Tidligere internasjonale undersøkelser om voksnes ferdigheter

Med den undersøkelsen som ble lansert i oktober har Norge deltatt i tre internasjonale undersøkelser

som har tatt for seg voksnes basisferdigheter. Den første var International Adult Literacy Survey (IALS) som ble gjennomført i 21 land i tidsrommet 1994–1998. Norge gjennomførte sin undersøkelse i 1998. I IALS ble det som betegnes funksjonell leseferdighet målt på tre nærmere definerte leseskalaer: prosatekst, dokumenttekst og en kvantitativ skala som målte evne og ferdigheter til å utføre regneoperasjoner av varierende vanskelighetsgrad med utgangspunkt i tall som inngår i ulike tekster.

Den andre undersøkelsen var Adult Literacy and Life Skills (ALL), som ble gjennomført i Norge i 2003. Sammenlignet med IALS ble måleområdene i ALL utvidet til også å gjelde hverdagsmatematikk og problemløsning. I ALL ble søkelyset dermed rettet mot fire ferdigheter: lesing av sammenhengende tekst, lesing av dokumenttekst, tallforståelse og til slutt evne til å analysere og løse tenkte problemsituasjoner knyttet til hverdagslivet.

Norge hevdet seg godt i disse internasjonale sammenligningene, spesielt på leseområdet. Også i problemløsning i ALL hadde Norge gode resultater. Samtidig avdekket undersøkelsene at i mange av deltakerlandene, også i vårt land, er det mange voksne som har grunnleggende ferdigheter som av OECD ansees som utilstrekkelige for å mestre morgendagens forventede kompetansekrav i hverdags- og arbeidsliv.

Om den nye undersøkelsen

Den undersøkelsen der resultatene ble kjent i begynnelsen av oktober heter Programme for International Assessment of Adult Competences, forkortet til PIAAC. Norge er ett av få land som har deltatt i IALS (i 1998), i ALL (2003) og nå PIAAC.

PIAAC er gjennomført i regi av Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling, OECD. Flere land er nå med enn i de tidligere undersøkelsene. I første runde deltok Norge sammen med 23 andre land, mens ti nye land vil delta i runde to. Alle de nordiske landene med unntak av Island deltok i første runde.

PIAAC er en omfattende undersøkelse. I Norge har 5000 voksne i alderen mellom 16 og 65 år deltatt, noe som er en svarprosent på 62 prosent. Data ble samlet inn ved personlig intervju ved å fylle ut et spørreskjema og ved at den enkelte besvarte en testdel. Undersøkelsen ble gjennomført elektronisk på bærbar PC som intervjuer hadde med seg. En papirbasert versjon var et alternativ i spesielle tilfeller.

Hovedmålet med PIAAC er å innhente data om den voksne befolkningens ferdighetsnivå på tre sentrale områder: lesing, tallforståelse og problemløsning i IKT-miljø. Undersøkelsen gir også informasjon om bruk av ferdigheter på arbeidsplassen og i andre sammenhenger. I tillegg får en informasjon om hvordan ferdigheter utvikles og brukes, hva som ligger forut for dem og hvilke resultater de gir.

Den internasjonale rapporten deler resultatene innenfor lesing og tallforståelse inn i fem nivåer, der nivå én er det svakeste og nivå fem det beste. OECD har utarbeidet en rapport og det foreligger også en norsk rapport, *Ferdigheter i voksbefolkningen*, redigert av Birgit Bjørkeng i Statistisk sentralbyrå. Oppsummering av resultater fra PIAAC er basert på denne rapporten. Først skal jeg trekke fram de norske resultatene på hvert av de tre ferdighetsnivåene. Deretter ta for meg noen komparative resultater fra PIAAC.

Norske resultater i lesing

Med leseferdigheter i PIAAC menes evnen til å lese, forstå og tolke skrevet tekst. Testen omfattet ikke muntlige eller skriftlige ferdigheter og de som deltok skulle ikke skrive egne tekster.

Sett under ett er det vanligste ferdighetsnivået på nivå tre. Fire av ti er på nivå to eller lavere, mens nesten 15 prosent er på de to øverste nivåene. Menn skårer noe bedre enn kvinner på leseferdighet. Dersom en sammenligner kvinner og menn med samme utdanning og arbeidsmarkedsstatus, forsvinner forskjellene. Ser en eksempelvis kun på gruppen som jobber heltid er det ingen signifikant kjønnsforskjell.

Det er de yngste, de mellom 16 og 19 år, og de eldste, de mellom 60 og 65 år, som skårer dårligst på leseferdighet.

Sammenhengen mellom eget utdanningsnivå og nivå på leseferdighet er svært tydelig. Nesten to av tre voksne med lavt utdanningsnivå har leseferdigheter på nivå to eller dårligere. Til sammenligning skårer 27 prosent av de med høy utdanning på de to høyeste nivåene og halvparten er på nivå tre. Personer som har fått mye opplæring gjennom det formelle utdanningssystemet, har med andre ord høyere ferdighetsnivå enn dem som ikke har tatt så mye formell utdanning. Sammenhengen mellom ferdigheter og foreldrenes utdanningsbakgrunn er også tydelig. Personer som har deltatt i ikke-formell opplæring i jobbsammenheng har høyere ferdigheter enn de som ikke har deltatt.

Ikke overraskende har de som er norskfødte bedre leseferdigheter enn de som har innvandret til Norge. Forskjellen blir større når man ikke tar med de som har innvandret fra Sverige og Danmark. Det er heller ikke overraskende at voksne som er i arbeid har høyere leseferdighet enn de som er arbeidsledige og enda mer enn de som av ulike grunner er utenfor arbeidsstyrken. Flere forskere har påpekt at høyt ferdighetsnivå i lesing kan øke sannsynligheten for at en person får jobb, samtidig som det å ha en jobb kan føre til at ferdigheter utvikles og vedlikeholdes. Det er også en tydelig positiv sammenheng mellom inntektsnivå og leseferdighet.

Norske resultater i tallforståelse

Tallforståelse i PIAAC handler om evnen til å hente ut, bruke, tolke og formidle matematisk informasjon og ideer for å kunne håndtere situasjoner i hverdagen.

I PIAAC er det store forskjeller mellom kvinner og menn når det gjelder tallforståelse. Halvparten

av norske kvinner er på nivå to eller lavere, mens 37 prosent av mennene befinner seg på dette nivået. Kjønnsforskjellen forsvinner ikke ved å sammenligne for kvinner og menn med samme utdanningsnivå. Forskjellene mellom kvinner og menn er spesielt store for de som er 35 år og eldre, mens for de yngre er forskjellene mindre.

I likhet med leseferdighet er det de yngste og de eldste aldersgruppene som også skårer lavest på tallforståelse. Blant personer i alderen 16 til 19 år befinner 59 prosent seg på nivå to eller lavere.

I tallforståelse er det også klar sammenheng mellom eget utdanningsnivå og ferdigheter i tallforståelse. En av tre med høy utdanning skårer på de to øverste ferdighetsnivåene, mens tilsvarende tall for de med videregående opplæring er 13 prosent og fire prosent for de med grunnskoleutdanning. Sammenhengen mellom foreldrenes utdanningsnivå og ferdigheter i tallforståelse er også tydelige.

Også her har innvandrere lavere ferdighetsnivå enn de som er født i Norge, og igjen blir forskjellene enda tydeligere dersom en skiller ut innvandrere fra Sverige og Danmark. Tilknytning til arbeidsmarkedet er også en viktig faktor som spiller inn. Eksempelvis har én av ti som er i arbeid ferdigheter på nivå én eller lavere, mens dette gjelder for nesten én av tre for de som er utenfor arbeidsstyrken. Tallforståelse er også høyere blant dem som har høy inntekt enn for de med lav inntekt.

Norske resultater i problemløsning i IKT-miljø

Denne testen fokuserer på evnen til å bruke digital teknologi til å løse oppgaver ved å tilegne seg informasjon og vurdere informasjon ved hjelp av verktøy på en datamaskin. På dette ferdighetsmålet er det delt inn i tre ferdighetsnivåer. 16 prosent av det norske utvalget tok ikke denne testen. Over fire av ti har ferdigheter på nivå to eller høyere.

Menn har noe høyere ferdigheter enn kvinner. Forskjellen er ikke signifikant når en kun ser på kvinner og menn under 35 år. Sammenhengen mellom alder og ferdighetsnivå er tydelig. Andelen som skårer på nivå to eller tre, er høyest blant de mellom 20 og 24 år. Fra 34 år går andelen på nivå to og tre ned for hvert alderstrinn. Sammenhengen mellom ens eget utdanningsnivå og ferdigheter i problemløsning er meget markante. Mens én av fire med grunnskoleutdanning har ferdigheter

på nivå to og tre, gjelder det tre av fem personer med høyere utdanning. Også for foreldrenes utdanningsnivå er det tydelige sammenhenger med ferdigheter i problemløsning.

Samme mønster som for lesing og tallforståelse viser seg også når det gjelder problemløsning. Norskfødte skårer høyere enn innvandrere også for denne ferdigheten. Tilknytning til arbeidsmarkedet spiller også tydelig inn. Andelen som er i arbeid skårer bedre enn de arbeidsledige som igjen har høyere ferdigheter enn de som er utenfor arbeidsstyrken. Som tilfelle var for lesing og tallforståelse er det i tillegg en klar positiv sammenheng mellom inntekt og ferdighetsnivå i problemløsning.

Ferdighetsnivået i problemløsning i IKT-miljø er høyest blant elever og studenter og noe lavere blant dem som er i arbeid. Ferdighetsnivået blant personer som er utenfor arbeidsliv og utdanning er klart lavere.

Norske resultater når det gjelder bruk av ferdigheter på jobb

Det er ikke uventet at ferdighetsnivået i lesing, tallforståelse og problemløsning er høyere blant personer som utfører oppgaver som direkte involverer denne typen ferdigheter i sin jobbhverdag. Ferdighetsnivået i lesing, tallforståelse og problemløsning er høyere for personer som har en viss grad av autonomi i sin jobb sammenlignet med dem som ikke har det.

Norske resultater sett i en komparativ sammenheng

I likhet med tidligere undersøkelser viser også PIAAC at voksne i Norge generelt har høy kompetanse. Norske voksne har gode ferdigheter i lesing, skriving og problemløsning ved hjelp av IKT. Norge er ett av fire land som har høyere ferdighetsnivå enn gjennomsnittet i OECD på alle de tre områdene som er testet.

Det er også gledelig at ifølge undersøkelsen er Norge det landet som best klarer å inkludere gruppen med lavest ferdigheter i utdanning og opplæring. Norge har relativt små forskjeller i lesing og tallferdigheter mellom de med lav utdanning og de med høyere utdanning. Det er selvsagt klare forskjeller mellom disse gruppene også i Norge, men langt mindre enn i en del andre land. USA

og Frankrike har enorme forskjeller. Sverige har også store forskjeller.

Ikke overraskende har utdanningsnivået klar positiv effekt på ferdighetene. Sammenhengen mellom eget høyeste fullførte utdanningsnivå og ferdigheter på lesing, tallforståelse og problemløsning er svært tydelig. Norge er blant landene der foreldrenes utdanningsnivå relativt sett har minst å si for ferdighetene.

Det er verdt å merke seg at forskjellene mellom kjønn er større i Norge enn de fleste andre land. Et annet trekk som vekker bekymring er at i Norge har den yngste aldersgruppen lavere ferdighetsnivå i lesing og tallforståelse enn for befolkningen sett under ett. I de aller fleste OECD-landene har personer i alderen 16 til 24 år høyere ferdigheter enn befolkningen sett under ett. Forskjellen mellom Norge og de andre nordiske landene er her slående. Denne tendensen gjelder ikke for problemløsning i IKT-miljø.

Selv om vi samlet sett gjør det bra sammenlignet med de fleste andre land, viser PIAAC at det fortsatt er mange i Norge med lave ferdigheter. Arbeid særskilt rettet inn mot voksne med svake ferdigheter vil være viktig.

PIAAC viser en klar sammenheng mellom utdanningsnivå og ferdigheter i lesing, tallforståelse og problemløsning. Dette vil være ytterligere et klart argument for systematisk og målrettet arbeid for å hindre at unge faller ut fra videregående opplæring.

En strategisk vurdering av vårt lands kompetansepolitikk

Som det første landet har Norge bedt OECD bistå med å lage en kompetansepolitisk strategi for Norge. Det er utvilsomt et paradoks at vårt land med en solid økonomi og den høyeste systemsettingen i hele OECD er det første land som spør om bistand til å lage en nasjonal strategi for å møte økonomiske krisetilstander.

Hovedformålet er, slik Kunnskapsdepartementet beskriver det, er å få en strategisk vurdering av vårt lands kompetansepolitikk og den samlede forvaltningen av det norske folks kompetanse. Utgangspunktet er de langsiktige endringene i norsk økonomi og arbeidsmarked. Konkret vil OECD bistå med å analysere problemstillinger innenfor følgende områder:

- Utvikler vi nok og riktig kompetanse? Er det underskudd av ulike typer kompetanse? Er det rekrutteringsutfordringer nasjonalt og regionalt? Hvilke barrierer hindrer utvikling av nok og relevant kompetanse for å sikre Norges velferd og konkurranseevne i årene framover? Er Norge kompetansemessig rustet for framtidens utfordringer?
- Bruker vi den tilgjengelige kompetansen i arbeidslivet godt nok? Er vi gode nok til å aktivisere kompetanse til de som står utenfor arbeidslivet? Er det misforhold av kompetanse for individer, i ulike regioner, næringer og sektorer?
- Er den nasjonale kompetansepolitikken optimal? Sammenheng og helhet i de ulike politikkområders strategier og tiltak på nasjonalt og lokalt nivå. Er det eventuelle barrierer for effektiv gjennomføring og koordinert virkemiddelbruk på tvers av sektorer, sentrale og lokale aktører?

Resultatene fra PIAAC vil inngå i kunnskapsgrunnlaget for innholdet i den norske strategien. Bare av den grunn vil det være viktig å kjenne til hva denne undersøkelsen har av funn.

I likhet med alle de andre internasjonale undersøkelser i utdanning som Norge deltar i, måler også PIAAC deler av en kompleks helhet. Dette tilsier varsomhet med hvordan resultatene tolkes og brukes politisk. PIAAC-undersøkelsen er omfattende og gir mange ulike sammenstillinger av data. Disse kan tolkes og settes sammen på mange måter. Det er for tidlig å trekke bastante konklusjoner av denne rapporten, men på sikt vil undersøkelsen kunne gi oss et utgangspunkt for å diskutere for eksempel samhandlingen mellom utdanning og arbeidsliv.



Harald Skulberg er seniorrådgiver i seksjon Samfunn og analyse. Han har et særlig ansvar for internasjonale sammenlignende undersøkelser innenfor utdanningsområdet og internasjonale trender. Han arbeider også med europeiske utdanningsspørsmål knyttet til Utdanningsforbundets representasjon i ETUCE, den europeiske avdelingen i Education International. I tillegg er han engasjert i arbeidet knyttet opp mot stortings- og kommunevalg.



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

Skolen bør se framover

Det er nødvendig at vi med jevne mellomrom vurderer om vi har de riktige fagene i skolen, og om fagene har et relevant innhold. Derfor er det satt ned et utvalg som skal utrede behovene for framtidens skole. Men kanskje er det også nødvendig å se på skolens undervisningspraksis i et historisk perspektiv og vurdere muligheter for forbedring.

I 2002 ga den amerikanske journalisten Neenah Ellis ut en bok med tittelen *If I Live to Be 100. Lessons from the Centenarians*. Her gjengir hun utdrag fra samtaler som hun har hatt med ni kvinner og sju menn, alle over hundre år gamle. I forbindelse med publiseringen av boken sa Ellis at det som forundret henne mest under intervjuene med de mer enn hundre år gamle menneskene, var at de var så levende engasjerte i nåtiden og opptatt av å se framover.

Selv om det var store individuelle forskjeller mellom dem, var et fellestrekk at de heller ville dele sine betraktninger over klodens utvikling, med henne enn å dvele ved fortiden. Med unntak av at de bekymret seg over trekk ved samfunnsutviklingen på områder som klima og miljø, fattigdom og kriger, hadde hundreåringene et overveiende positivt syn på klodens utvikling. De var kunnskapsrike, holdt seg godt orientert og ville heller diskutere politiske spørsmål og snakke om hvor mye bedre det meste var for den oppvoksende generasjon enn å snakke om seg selv. Samtidig var deres vurderinger av samtid og

framtid i høy grad betinget av erfaringer fra et langt liv.

Skolen er en institusjon med en flere hundreårig historie, som løser sine oppgaver i samtiden og må planlegge for framtiden. Ifølge Mary Douglas (1986) er institusjoner tenkende, fordi de har behov for stabilitet og forutsigbarhet. Tidligere erfaringer kapsles inn i institusjonens regler og normer og regulerer atferd og handlingsmønstre i institusjonelle matriser (s. 48). Disse matrisene er nødvendige, men kan bli et problem når de blir for mange og for sterkt regulerende. Også den franske filosofen Michel Foucault (1999) har vist oss hvordan mennesker former institusjoner, og hvordan institusjoner gjennom sin praksis former mennesker. Tradisjoner setter seg gjerne fast i handlingsmønstre og kan regulere aktiviteter så sterkt at det blir vanskelig å forandre dem.

Målet for institusjoner som skal fornye seg, må være å finne en balanse mellom stabilitet og nytenkning. Kanskje skulle skolen, som de livsfriske hundreåringene i Ellis' bok, være mer orientert mot utfordringer i nåtiden og framtiden og bruke historien til å

forstå hvordan den kan tilpasses til det moderne samfunnet.

En utredning av behov i framtidens skole

Sommeren 2013 satte Regjeringen Stoltenberg ned et utvalg som, under ledelse av professor Sten Ludvigsen ved Universitetet i Oslo, skal utrede behov i framtidens skole. Skolen utdanner til jobber som ennå ikke finnes, for anvendelse av teknologier som ennå ikke er utviklet, og den skal forberede oss på problemer som vi i dag ikke kan forutse. Spørsmål utvalget skal besvare, er derfor i hvilken grad skolens innhold dekker de kompetansene som elevene vil trenge i et framtidig samfunns- og arbeidsliv. Selv om samfunns- og arbeidslivet har gjennomgått store forandringer de siste tiårene, har det vært relativt stor stabilitet i skolens undervisningsfag og den måten skolen tenker på. «Det er derfor nødvendig at vi med jevne mellomrom vurderer om vi har de riktige fagene og om fagene har et relevant innhold», sa kunnskapsminister Kristin Halvorsen (Halvorsen 2013). Den kompetansen som barn og unge sitter

igjen med fra skolen, skal være bærekraftig gjennom mange år. Det dreier seg om ferdigheter for vårt århundre, *21st Century skills* (Schleicher 2013). I 2014 skal utvalget levere en delutredning som analyserer den historiske utviklingen i skolens fag over tid.

Kanskje er det også viktig å se på skolens *undervisningspraksiser* i et historisk perspektiv. Det er nemlig intrikate sammenhenger mellom hvordan vi forstår kunnskap, og hvordan vi legger til rette for læring, det vil si hvordan vi underviser.

Elevenes lærelyst

Utdanningens overordnede mål er formulert i generell del av læreplanen fra 1993. I denne planen, som gjennomgående omtaler eleven som *aktivt* lærende, står det blant annet: «Elevene kommer til skolen med lærelyst; med behov for å bli tatt på alvor, for å bli avholdt som den man er, med trang til å bli løftet og utfordret» (s. 5). Ifølge læreplanen er det gjennom undervisningen at skolen skal løfte og utfordre elevene, ta dem på alvor og opprettholde deres lærelyst: «God undervisning viser omsorg for disse sidene ved elevene – og for at ulike elever har ulike evner, behov og ulike motivasjon i ulike fag og faser».

Daglig står alle lærere, skoleledere og skoleeiere overfor valgsituasjoner som handler om hvordan de skal legge forholdene til rette slik at elevenes naturlige nysgjerrighet og motivasjon for å lære blir opprettholdt. Trolig skjer det sjelden at man anlegger et radikalt framtidsperspektiv på de valgene som tas i skolehverdagen, men kanskje kan nettopp langsiktighet hjelpe oss til å forstå bedre hvorfor tradisjonen er som den er, og hva som gjør at det er vanskelig å forandre praksis. Når praksiser skal forandres, er historisk forståelse nødvendig. Skolens ambisjon må

være at de elevene som går på skolen i dag, fortsatt har sin lærelyst i behold når de blir pensjonister – noen av dem også hundreåringer. Denne ambisjonen må bygges inn i den institusjonelle hukommelsen fordi det er bra for den enkeltes livskvalitet, og det er bra for samfunnet. Å opprettholde elevenes lærelyst er kanskje skolens aller viktigste oppgave.

Undervisning og læring

Det siste tiåret har det vært mer oppmerksomhet om elevenes læringsutbytte enn om lærernes undervisning. Selv om forskningen på elevers læring direkte og indirekte også sier noe om hvordan lærere bør undervise, så trenger vi mer oppmerksomhet på hva som er god undervisning. Undervisning må gjøres til et eget profesjonsfaglig kunnskaps- og kompetanseområde for forskning, utprøving og forbedring.

Undervisning er mer enn klasseledelse. Lærere er ikke bare klasseledere, men profesjonsutøvere som leder elevenes læringsforløp. Det innebærer at de velger ut, planlegger og strukturerer lærestoffet for elevene. De gir læringsfremmende tilbakemeldinger og forklarer elevene hva de må gjøre for å bedre sine prestasjoner. Dette krever didaktisk kompetanse og forståelse for hvordan et undervisnings- og læringsforløp kan designes. Undervisning er lærerprofesjonens kjernekompetanse. I undervisningen lærer ikke elevene bare det fagstoffet som blir gjennomgått, de lærer også hvordan det arbeides med kunnskap i det enkelte fag, og hvordan det er å lære i et sosialt fellesskap.

I dag har vi nok forskningsbasert kunnskap til å vite hva som skal til for å kunne utforme gode og læringsfremmende praksiser i skolen. Denne kunnskapen må imidlertid kobles med lærernes erfaringsbaserte kunnskap og



Foto: © giorgiomtb/fotolia.com

en økt oppmerksomhet om undervisning som praksisform. En sentral del av lærerprofesjonaliteten må være å stille spørsmål ved gamle praksiser. For å si det enkelt: En god forelesning kan ofte være god undervisning, men likevel er det ikke alltid helklasseundervisning som best fremmer elevenes læringslyst.

LITTERATUR

DOUGLAS, M. (1986). *How Institutions Think*. New York: Syracuse University Press.

ELLIS, N. (2002). *If I Live to Be 100. Lessons from the Centenarians*. New York: Three Rivers Press

FOUCAULT, M. (1999): *Overvåkning og straff: Det moderne fengsels historie*. Oslo: Gyldendal

HALVORSEN, K. (2013). <<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/pressesenter/pressemeldinger/2013/offentlig-utvalg-utreder-framtidens-skol.html?id=731414>>

SCHLEICHER, A. (2013) <<http://prezi.com/ixqnfsteweim/21st-century-skills/>>

Skolen som dannelsesarena

Ingerid S. Straume (red.):
Danningens filosofihistorie

Gyldendal Akademisk
380 sider

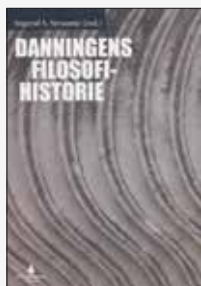
AV TORE FROST

FILOSOF EMERITUS, UNIVERSITETET I OSLO

Vi har lagt bak oss en epoke i norsk samfunns- liv som har vært sterkt preget av debatten om betydningen av dannelse som fundament for et velfungerende demokrati. Ikke tilfeldig er det innen skolesektoren at debatten har vært ivrigst og mest hissig. Ordet «utdanning» har jo ordet «dannelse» i seg, slik også ordet «Bildung» på tysk betyr begge deler. I dagens verden er ikke det like selvfølgelig: Man kan ha en høy utdanning og likevel mangle dannelse. Et skoleeksempel i så henseende er den serbiske statsmannen Radovan Karadzic, som er utdannet psykiater, men står tiltalt for den internasjonale Folkerettsdomstolen som ansvarlig for folkemord. Omvendt kan man mangle utdanning, men demonstrere høy dannelse. Et godt eksempel kan være den pakistanske unge kvinnen Malala You-safzai, som er blitt nektet utdanning og skutt i hodet av Taliban, men som er foreslått til en nobelpris for sin forbilled- lige måte å stå i fredens tjeneste på.

Debatten om dannelse

Her til lands ble den filosofiske debatt om dannelse innledet av filosofen Jon Hellesnes (Ein utdana mann og eit dana menneske: fremlegg til eit utvida danningssomgrep (1969)), som også gjorde



seg tungt gjeldende i antologien «Dannelse – Humanitas – Paideia» (red. Øivind Andersen, Sypress forlag 1999). Denne boken var et resultat av en konferanse som det nordiske Platonselskab (Nordisk Selskab for antikkens idétradisjon) arrangerte i Bergen 1997. Her ble særlig det klassiske dannelsesbegrepet, Paideia – pedagogikkens grunnbegrep, redegjort for. Spørsmålet som meldte seg i ettertid og forårsaket uro i utdannelsessektoren, var hvorvidt den romerske «humanitas» og den greske «paideia» fortsatt hadde engasjerende kraft. «Dannelse» ble uansett etter hvert et honnørord i den politiske retorikken, en prosess som kulminerte i 2009 med innstillingen fra Dannelsesutvalget for høyere utdanning: «Dannelse, mangfold og framtid», med særlig vekt på betydningen av «akademisk dannelse». Denne debatten har i løpet av de siste 10–15 årene blitt forsterket av filosofisk skolerte tungvektene som tidligere nevnte Jon Hellesnes, samt Rune Slagstad, Gunnar Skirbekk og Bernt Hagtvet.

Sett på denne bakgrunn kan man nok si at tiden etter hvert er blitt overmoden for en grundig presentasjon av «Danningens filosofi-historie», som boken heter i redaksjon av Ingerid S. Straume. Hun er utdannet i pedagogisk filosofi og er ansatt ved Universitetsbiblioteket i Oslo. Med god hjelp av kyndige medarbeidere fra Danmark og Norge har hun i år utgitt en antologi over dannelsesbegrepet gjennom tidene, som bør bli et obligatorisk pensumverk for all høyere pedagogisk utdanning. Det er ikke bare den vestlige dannelseskultur som behandles i dens fødsel i klassisk filosofi, dens vekst og modning i middelalder og opplysningstid, dens brytninger i moderne tid og kriser i vår samtid, men her presenteres også inspirerende kapitler om kinesisk dannelseskultur og om dannelse i den arabisk-islamske tradisjon.

Et nytt standardverk om dannelse

Boken må i særlig grad berømmes for å

presentere dyptpløyende kapitler over dagsaktuelle filosofer som har spilt en dominerende rolle innen pedagogenes interne fagdebatt: John Dewey, Jürgen Habermas, John Rawls og Axel Honneth.

Det er dessverre ikke anledning til å gå tettere inn på de enkelte kapitler, som hver for seg hadde fortjent større oppmerksomhet. Men etter å ha brukt god tid på å lese boken, sitter i alle fall undertegnede igjen med en sterk følelse av at de gamle klassikere for pedagogene, for eksempel Reidar Myhres bøker om pedagogikkens idéhistorie, nå er blitt avløst av det som i mange år fremover må bli stående som et standardverk for pedagogenes egen selvforståelse. Enkelte banebrytende filosofer mangler riktignok. Særlig påfallende er det at Comenius og Pestalozzi ikke er med, uvisst av hvilken grunn.

Det har vært en del diskusjon i mediene om boken etter at den utkom i vinter. Mye av diskusjonen har nok å gjøre med bokens grunnanliggende, oppsummert i begrepet «danning». Det er tydelig for denne anmelder at bokens redaktør helt bevisst har valgt dette begrep fremfor begrepet «dannelse», som mer statisk refererer til en ferdig utviklet tradisjon og verdiorisont. Begrepet «danning», som er et substantivert presens partisipp, refererer derimot dynamisk til en dannelse som stadig er i ferd med å bli til, eller som redaktøren oppsummerer det i sitt innføringskapittel: «Ideen om at mennesket kan bli noe mer enn det i utgangspunktet er.» Riktignok skriver hun i en innledende fotnote: «Her er ingen forskjell mellom danning, dannelse og det svenske bildning.» Hun hadde nok stått seg bedre på å presisere distinksjonen mellom disse to begrepene bedre. I alle fall fortøner det seg slik for en mer klassisk orientert anmelder som undertegnede er.

Denne lille skjærmysselen må imidlertid ikke få lov til å overskygge anmelderens begeistring for boken som

helhet. Den anbefales hermed varmt til alle pedagoger som ser et poeng i at dannelse krever livslang øvelse i en dannelsingsprosess, der filosofene gjennom tidene har vært viktige veivisere.

Den offentlige sorgen

Olaf Agedal, Pål Ketil Botvar og
Ida Marie Høeg (red.)

Den offentlige sorgen.

*Markeringer, ritualer og religion
etter 22. juli*

Universitetsforlaget
278 sider

AV OLAV HOVDELIEN

FØRSTEAMAUENSIS VED HØGSKOLEN I OSLO OG
AKERSHUS

«Blomster- og fakeltog, konserter og gudstjenester stopper ikke terrorhandlingene og berger ikke liv. Det er handlinger som utføres når døden har rammet, som et uunngåelig faktum. De har ingen praktisk mening, deres mening ligger på et annet plan. Det er snakk om sosiale og kulturelle handlinger, hvor de som utfører handlingene, uttrykker følelser, fortolker eller bearbeider en bestemt hendelse som har inntruffet.» Dette skriver forskerne Olaf Agedal, Pål Ketil Botvar og Ida Marie Høeg, alle tilknyttet Stiftelsen Kirkeforskning (KIFO), i en ny bok som tar for seg ritualiseringer og offentlige sorguttrykk som fulgte i dagene etter de forferdelige terrorhandlingene som rammet Norge 22. juli 2011.

Hendelser og reaksjoner etter 22. juli

Boken er en antologi som i tillegg til et informativt oversiktskapittel, inneholder

elleve kapitler som på hver sin måte tar for seg analyser av hendelser og reaksjoner i offentligheten på bakgrunn av empiriske undersøkelser. Initiativet til å utvikle forskningsprosjektet kom fra KIFO-miljøet selv, noe som viser noe av verdien ved en slik liten, men handlekraftig forskningsinstitusjon som KIFO, med en forskerstab bestående av bare ca. ti produktive forskere. De ulike bidragene i boken favner bredt. Botvar er statsviter og skriver om de sosiale, kulturelle og politiske sidene ved markeringene etter 22. juli, basert på et kvantitativt materiale. Dette kommer til sin rett når det er snakk om omfanget av den typen irregulær politisk atferd det er snakk om, med folketog osv., selv om det politiske var nedtonet i den offentlige sorgen over det som hadde skjedd. To tredjedeler av den norske befolkningen tok aktivt del i minnemarkeringene gjennom konkrete handlinger, lys ble tent og blomster og hilsener ble lagt ned utenfor kirker og på andre offentlige steder.

Kirken som samlende institusjon

Et annet sentralt spørsmål er i hvilken grad og hvordan Den norske kirke fungerte som samlende institusjon i tiden etter terroranslagene. Høeg, som er religionsviter, har blant annet gjort en spørreundersøkelse rettet inn mot prester og analyserer på bakgrunn av denne hvordan kirken fungerte som rituell arena og aktør i den offentlige sorgen som fulgte. Sosiologen Olaf Agedal diskuterer hva det er som gjør kirkerommet så viktig når katastrofer rammer, og beskriver hvordan nye ritualer og måter å bruke kirkerommet på er kommet til. Det var ikke tilfeldig at det var nettopp Stortorvet og plassen utenfor Oslo Domkirke som ble et nasjonalt «folkeleg sørgjested med mange rituelle rom» etter 22. juli, som Agedal skriver. De fleste vil huske hvordan denne plassen ble fylt av et hav av blomster og hilsener, uten at dette var planlagt. Lars Johan Danbolt og Hans Stifoss-Hanssen

ser i sitt bidrag nærmere på biskopene i Den norske kirke og deres rolle etter 22. juli. Samlet sett dokumenterer boken Den norske kirkes betydelige innsats i forbindelse med sorgarbeidet, og viser hvordan en folkekirke med sviktende oppslutning i et historisk perspektiv, fortsatt har stor oppslutning og er i stand til å samle et flertall av folket i en krisesituasjon.

Det var naturligvis ikke bare Den norske kirke som bidro i det nasjonale sorgarbeidet, også andre trossamfunn åpnet sine rom for de sørgende. Sosiologene Inger Furseth og Sivert Urstad skriver i sitt forskningsbidrag om temaet «da Norge ble et flerreligiøst vi». Bjarne Tønde Kjeldsen har forsket på gravferdene, mens Helge Jordheim drøfter spenninger og dilemma knyttet til minnesmerker i dagens flerreligiøse Norge. Mediedekningen på 22. juli og i tiden som fulgte var stor. Religionsforskeren Cora Alexa Døving analyserer de fjernsynsoverførte minnemarkeringene samt pressedekningen, og viser hvor viktige mediene er blitt i forbindelse med nasjonale markeringer, mens Kyrre Kverndokk tar for seg de sosiale medienes betydning.

Det kom også reaksjoner på kirkens store plass i den offentlige sorgen og sammenblandingen mellom privat og offentlig sorg, og på Den norske kirkes sentrale rolle i etterkant. Line Grøstad ser på hvilke motforestillinger som gjorde seg gjeldende i et kapittel med tittelen «Atterhald ved minnemarkeringane». I bokens siste kapittel analyserer Douglas James Davies terroranslaget fra et utenfra-blikk, som en kulturell tragedie som gjorde det nødvendig å komme opp med kollektive ritualer som kunne medvirke til å gjenopprette rettferdighet.

Offentlige ritualers to dimensjoner

Det har etter hvert kommet en hel del bøker om de tragiske hendelsene sommeren 2011, men *Den offentlige sorgen* utgjør avgjort en viktig tilvekst til fortolkningen



av hendelsene som fulgte i etterkant av terrorhandlingene. Dette er vel så viktig som å forsøke å forstå gjerningsmannens motiver, enten disse knyttes til oppveksten eller hans sosiale og politiske bakgrunn. De nøkterne forskningsbaserte og empiriske analysene som boken består av utgjør til sammen en helhet som gir nye perspektiver og ny kunnskap, ikke bare om 22. juli og hvordan terroranslagene rystet en hel nasjon, men også om det kulturelle fellesskapet som binder det norske samfunnet sammen, tross alt. Samtidig er det mye å hente i boken når det gjelder forståelsen av den rollen religiøse institusjoner har i dagens samfunn.

Redaktørene henviser i det innledende kapitlet til den amerikanske folkekloristen Jack Santino og hans teori om at offentlige ritualer har to dimensjoner. Den ene er en sorgdimensjon som dreier seg om å uttrykke og fortolke det tapet som hendelsen har påført de gjenlevende, mens den andre er en «performativ dimensjon», der det dreier seg om å fremføre et budskap gjennom de rituelle handlingene. Både blomsternedleggelse og folketog over hele landet, innbefattet den spontane «rosemarsjen» som samlet anslagsvis 200 tusen personer i hovedstaden, kan forstås ut fra Santinos teori. I bruken av roser ligger det en dobbel symbolikk, siden dette også er et av de meste kjente arbeiderpartisymbolene, men fellesskapet på tvers av partipolitisk tilhørighet fremstod som viktigere. Byen og landets innbyggere hadde et veldig behov for å uttrykke seg og ta del i den offentlige sorgen gjennom ritualiserte handlinger som til dels oppsto spontant. Analysen av hva dette handler om, med tilknytning til teorier om ritualer og ritualiseringer, samt teorier om religionens rolle i offentligheten og ved katastrofer gjør boken *Den offentlige sorgen* til en viktig bok, kanskje den viktigste av bøkene som er kommet til nå om 22. juli. De ulike bidragene holder et gjennomgående faglig høyt nivå og fremstår som

velskrevne og godt redigert, med mange krysshenvisninger på tvers av artiklene, noe som bidrar til at boken oppleves som helhetlig. Samtidig vil de til dels teoritunge fremstillingene kanskje gjøre sitt til at boken ikke blir folkelesning. All honnør til Universitetsforlaget og de som har bidratt til bokens materialisering. Vi trenger bøker som inneholder den typen empiriske dybdeanalyser som *Den offentlige sorgen* representerer.

Scientia sine ars nihil esse!

Anna-Lena Østern, Geir Stavik-Karlsen og Elin Angelo (red.):

Kunstpædagogikk og kunnskapsutvikling

Universitetsforlaget 2013
285 sider

Arne Marius Samuelsen:

Formidling av kunst til barn og unge

Universitetsforlaget 2013 (2.rev. utgave)
190 sider

AV TORE FROST

FILOSOF EMERITUS UIO

Ovenstående munnehell fra latinsk høy-middelalder: *Viten uten kunst er intet!* datter ned i pannebrasken ved lesningen av to nylig utgitte bøker om kunst og kunnskapsformidling i barnehagen og skolen. Begge bøker slår et slag for betydningen av kunstnerne som kunnskapsformidlere. Undertegnede hadde tidligere i år fornøyelsen av å anmelde og anbefale fjorårets store bestseller: «Dialogbasert undervisning. Kunstmuseet som læringsrom», redigert av vår pedagogiske nestor Olga Dysthe (Fagbokforlaget 2012). Årets to nye bøker, utgitt på Universitetsforlaget, tar opp mange av de

utfordringene Olga Dysthe presenterte for skolesektoren. Bøkene er imidlertid vidt forskjellige og supplerer hverandre mer enn de overlapper hverandre.

En velkommen gjenutgivelse

Formidling av kunst til barn og unge er i sin helhet skrevet av Telemarkspedagogen Arne Marius Samuelsen. Boken utkom første gang i 2003. Denne



nyutgivelsen omfatter i all vesentlighet samme innhold som førsteutgaven, men billedmaterialet er forbedret radikalt, samtidig som forfatteren har viet noen sider i tillegg til nyere forskning på kunstformidling, hvor han for øvrig selv også har deltatt. I tillegg har daglig leder for Kunst i Skolen (KiS), Bjørg Åsta Flatby, sluppet til med et spennende lite kapittel om Kunstlab 2012.

Dette til tross bærer nok boken sterkt preg av å være opprinnelig forfattet for ti år siden. De fleste referansene går til kunstlivet i 1990-årene, uten at det egentlig forringer bokens utvilsomme kvaliteter. Men mye har skjedd i norsk kunstliv og kunstformidling etter tusenårsskiftet. Hadde forfatteren tatt denne utvikling inn over seg, ville han nok i dag ha skrevet en annerledes bok. I 2003 var kunstformidling i skolen et nybrottsarbeid, men etter hvert har nye aktører meldt sin ankomst og bidradd til en videreutvikling av de estetiske fag og kunststrømmene i skoleverket. Jeg sikter her særlig til den rivende digitale utvikling, tilgjengeligheten til Internett og de mange elektroniske plattformer (Facebook, YouTube osv.) som har muliggjort virtuelle rom til erstatning av de tidligere fysiske rom kunstformidlingen tidligere var henvist til. Idag kan IT-avdelingene i skoleverket gjenskape virtuelle kunstgallerier som har beriket

skolenes muligheter for kunstformidling.

Når så meget er sagt, vil undertegnede anmelde likevel huie av begeistring over at en lenge utsolgt bok på ny er blitt tilgjengelig, åpenbart til stor glede for alle pedagoger som arbeider med å formidle kunst til barn i alle aldre fra 0 til 16 år. Arne Marius Samuelsens hovedanliggende, å skape en felles grunnholdning hos alle lærere i de estetiske fag, er like vesentlig i dag som for ti år tilbake.

Kunstpædagogikk og kunnskapsformidling

Den andre boken, som er en første-gangsutgivelse i år, er en antologi med en helt annen bredde over seg enn foregående bok. Bokens fokus er også et annet.



Samuelsens bok har nok hovedvekt på kunstformidling, mens derimot denne antologi definitivt har sitt tyngdepunkt på ulike typer av kunnskapsutvikling. Antologien er redigert av professorene Anna-Lena Østern og Geir Stavik-Karlsen, samt stipendiat Elin Angelo, alle ansatt ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet i Trondheim. Sistnevnte er også ansatt ved Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning i Trondheim.

Antologien omfatter uten unntak svært spennende og til dels dyptpløyende bidrag fra fagfolk innen vidt forskjellige estetiske fag, representert ved teater og drama (Bjørn Rasmussen, NTNU, Vigdis Aune, NTNU og Børge Kristoffersen, Dronning Mauds Minne Høgskole), litteratur (Kristin Solli Schøien, Menighetsfakultetet i Oslo, Nora Sitter, NTNU og Atle Krogstad, Dronning Mauds Minne Høgskole), arkitektur (Bjørn Otto Braaten, NTNU), musikk (Elin Angelo, NTNU), bildende kunst (Solveig Åsgard Bendiksen, Høgskolen i Nord-Trøndelag), klovnehumor (Birgitta Silfver, Høgskolen i

Gävle), digital kunstformidling (Mari Ann Letnes, Dronning Mauds Minne Høgskole) og kunstfilosofi (Anna-Lena Østern, NTNU, Hansjörg Hohr, Univ. i Oslo, og Geir Stavik-Karlsen, NTNU). Samtlige bidragsyttere er meget skriveføre og demonstrerer selv god skrivekunst når de omtaler betydningen av kunstformidling.

Denne antologien tar opp alle de emner som den ovenfor omtalte bok mangler, særlig de nye muligheter som har meldt seg for de estetiske fag de siste 10–15 års digitale teknologiutvikling. Det er åpenbart at Trondheimsregionen nå er i ferd med å etablere seg som et nasjonalt kompetansesenter for estetisk filosofi (kunstteori) og pedagogikk (kunstformidling). Med denne antologien er det lagt et fundament for nye viktige og spennende fremstøt innen kunstpedagogikken. Dette understrekes også sterkt av de tre redaktørene, som, i forordet, presiserer at samtlige bidragsyttere på ulike måter er tilknyttet kunstdidaktisk forum ved NTNU, som ble startet høsten 2007. Initiativtakerne var de to hovedredaktørene for denne antologien, Anna-Lena Østern og Geir Stavik-Karlsen, som begge visstnok er i full gang med nye bokutgivelser innenfor estetisk pedagogikk og kunnskapsutvikling.

Målgruppen for boken er primært studenter, lærere og forskere i lærerutdanningene og i de forskjellige former for kunstutdanning, men undertegnede anmelde vil tro at boken også egner seg for alle som ønsker å øve seg i den vanskelige kunst det er å tenke nytt og annerledes. Dette blir sterkt anslått av bokens festlige omslagsbilde, hvor en livsfrisk ung kvinne står på hodet i et snødekket landskap og bokstavelig talt inviterer leserne av boken med på en lesning der perspektivene snus opp ned, der all forfrosen vanetenkning må legges til side til fordel for sprellsk innovasjon og yr kreativitet.

Antologien er inndelt i tre deler, hvor del 1 hovedsakelig kretser om pedagogikkens mulighet for å bli en kunstutøvelse.

I gamle dager omtalte man gjerne lærergjerningen som en kunst (og lekse en lek!). Det er nok ikke like selvsagt i dag. Ved hjelp av dagsaktuelle filosofer som Martin Heidegger, Gaston Bachelard, Knud E. Løgstrup og Michel Foucault, diskuterer forfatterne mulighetene for å bli kunstnerisk stemt eller musisk inspirert i den didaktiske fagutøvelsen. Dette er kanskje den mest spennende delen av antologien. Særlig bør Anna-Lena Østerns bidrag i åpningskapitlet fremheves: «Kunstneren som veileder for barns kunstmøte». Artikkelen refererer til et prosjekt i Sør-Trøndelag fylke som ble finansiert av «Den kulturelle skolesekken» og «Kreativt oppvekstmiljø» (KOM). Prosjektet dreier seg om en teaterleder som har samlet stein og som, i møte med barn, inviterer dem til å lage fortellinger om stein. Forskeren rekonstruerer så de forskjellige fortellingene, kunstnerens fortelling, barnas fortelling, samt sin egen, i en utforskning av hvor grenseoverskridende kunstformidling i pedagogikk kan bli. Dette er virkelig medrivende lesning!

I antologiens del 2 inviteres leseren med inn i det kunstpedagogiske arbeidsrom. Her får vi, som tidligere omtalt, presentert en spennende artikkel om digitale teknikker og deres betydning for transformasjon av estetiske uttrykk. For øvrig anvendes filosofisk teori fra Aristoteles og Gadamer, som på forskjellig måte forklarer estetiske formasjoner, blant annet innen klovnekunst og drama, samt skriveverksteder for barnehagebarn og skoleungdom. Hvis disse perspektivene vinner frem, lover det godt for fremtidens klasserom!

I del 3 utvides perspektivene til å rette et kritisk søkelys på faget pedagogikk innen så vel lærerutdanning som forskning. Utgangspunktet ligger hele tiden i den kunstfaglige formidling av ny kunnskap og erkjennelse. Spørsmålet er: Hva er det som bremser opp for ny og kreativ innsikt i pedagogenes hverdag? Har estetikk nok kraft i seg til å bryte opp systemiske tvangstrøyer eller er estetikk

ikke mer enn dekorasjon og glasure? Hvis en av artiklene fortjener å bli fremhevet, uten at det er til forkleinelse av noen av de øvrige bidragsytere, så er det artikkelen av bokens andre hovedredaktør, Geir Stavik-Karlsen, som skriver om betydningen av provokasjon for å koble elevene på. Han peker her på et viktig aspekt ved all kunstutøvelse. Kunsten er i sitt vesen alltid provoserende, samtidig som den gjennom provokasjonene etablerer nye former for kommunikasjon og kunnskapsformidling. Spørsmålet er imidlertid hele tiden: Hvor langt kan og bør læreren utvikle seg som en kunstner i sin pedagogiske fagutøvelse før elevenes tilkobling brister? Og hvor langt kan klasserommet omformes til en kunstarena før rommet forvandles til et kaotisk skrekkszenario? Stavik-Karlsen stiller selv spørsmålene, men besvarer dem ikke på annen måte enn å referere til den kjente psykologen Rollo May, som understreker betydningen av et «skapende mot» hos den som, i likhet med kunstnere, søker nye uttryksformer, utprøver nye symboler og nye tankemønstre i sin fagutøvelse.

I antologiens siste oppsummerende kapittel lander redaktørene, ikke helt uventet, på den amerikanske pedagogiske filosofen John Dewey, som i de senere år er blitt aktuell innen pedagogenes fagdebatt. For vel hundre år siden formulerte han sine pedagogiske visjoner («How we think», 1910) og åpnet opp for det redaktørene omtaler som «det tredje rommet». Antologien toner dermed avslutningsvis ut i en optimistisk forhåpning til pedagogikkens fremtid fra redaktørenes side: «Et møte innebærer at vi må sette noe på spill, våge oss selv. Dette er også kunstdidaktikkens spesielle mulighet: at den utfordrer til å gå inn med det vi kan i det som ennå ikke er kjent, inn i «det tredje rommet», der transformative læreprosesser kan skje.»

Boken anbefales herved på det varmeste!

Digitale tilstander

Trond Eiliv Hauge og Andreas Lund (red.)

Små skritt eller store sprang?

Om digitale tilstander i skolen

Cappelen Damm Akademisk

304 sider

AV ULF SKAULI

LEKTOR OG SPESIALPEDAGOG VED DRAMMEN VGS OG NUMEDAL VGS

Behovet for å forstå hvorfor det går som det går med å få bruken av digitale verktøy og digital samhandlingskultur inn i skolen, later bare til å bli større. Antall rapporter, publikasjoner og bokutgivelser om dette begynner å bli ganske høyt nå. Likevel bringer boka til Trond Eiliv Hauge og Andreas Lund noe nytt inn i dette feltet.

Boka er en samling med 12 frittstående tekster av til sammen nitten forfattere.

Endringer i bruk av digital teknologi

Den handler om «de mange endringene som skjer når det gjelder bruk av digitale teknologier og medier i skolen», sier Hauge og Lund i forordet. De sier også: «Med denne antologien ønsker vi å gi oppmerksomhet til mikroprosesser i skolens kunnskapsarbeid, de små og viktige steg for læring; hva som foregår i spillet mellom lærer og elever, når de bruker digitale teknologier og medier til å løse konkrete arbeidsoppgaver, og hva slags kunnskap som kommer ut av dette læringsarbeidet.»

I mine øyne er dette skolen som helhet, og det er i så fall for stort. Denne boka favner ikke det.

Men boka gjør et utmerket forsøk

på å forstå og forklare viktige deler av sitt pretensiøse mål. Fordi enkelte av forfatterne leverer svært gode bidrag! Bidrag som kan leses i en god og stadig innsiktsutvidende forståelse. Bidrag som for meg treffer og berører tett, helt sentrale deler av problemfeltet som oppstår i møtet mellom skolen og den nye digitale fordring. Jeg skal her ta for meg det jeg anser som de to viktigste av disse.

Et kritisk blikk på styringsdokumenter

Geir Haugsbakks skriver om «IKT i skolen med lærerne på sidelinja – kritiske blikk på skolens grunnlagsdokumenter». Men bidraget hans er så mye mer enn et «kritisk blikk». Han leverer en glimrende systematisk diskursanalytisk tilnærming, og han forklarer godt hva det er. Han påviser hvilken makt som ligger i de diffuse idealiserte mål-begrepene, hvordan en «kolonialisering» av skolen kan skje fra ikke-pedagogiske aktører, kommersielle som politiske, ved å bruke ordenes makt – en makt som dannes av det diffuse og ordbrukens hyppighet. Haugsbakk går igjennom styringsdokumentene for skolen. Nei da, ingen kjedelig oppramsing her! Han henter presist ut de eksempler han trenger, for å påvise hvordan den politiske effekten av de begrep som brukes rammer skolen, og hvordan denne tendensen later til å bevege seg i feil vei. Hans bidrag leses av meg, først og fremst som en solid argumentasjon for at lærere – pedagogen i sin profesjon – settes mer og mer på sidelinjen som premissleverandør for skolens bruk av «det digitale». Når Haugsbakk peker på den betydelig større kvalitetstyngden i begrepene på 80-tallet, så tror jeg også for en gangs skyld at «alt var så mye bedre før.»

Som leser verdsetter jeg den tydelige og eksplisitte formulering fra en forfatter. Haugsbakk har det. Et eksempel er: «Her innebærer den analyserte stortingsmeldingen fra 1994 en tydelig endring. Det store flertallet av lærere er ikke lenger



betraktet som relevante partnere når det gjelder teknologiutviklingen i skolen». Rene ord for pengene, men det går da også en presis og dyp analyse forut for dem.

Teknologi for å forandre undervisning og ledelse

Trond Eiliv Hauge, Svein Olav Norenes og Gunn Vedøy skriver om teknologien som verktøy for å forandre undervisning og ledelse. Deres metode er en kompleks og langvarig følgestudie av en videregående skole. Deres bidrag beskriver møtene mellom kulturer, mellom «det gamle og det nye», eller som de skriver: «Strukturelle og kulturelle forhold opptre med andre ord som filtre for implementering og bruk av IKT». Forfatterne gir rike og kunnskapsbaserte refleksjoner rundt ledelse og ledelsesstrategier. Samtidig tydeliggjør de hvilket behov en lærende organisasjon har for at den ledende og de ledede har kunnskap om hverandres rammebetingelser og ansvarsområder.

Forfatterne påviser også hvordan en etablert, pragmatisk og ofte muntlig samhandlingskultur ikke bare kommer til kort når dype endringer skal skje, men også kan være en obstruerende faktor. Henimot slutten av sitt bidrag skriver de om en skole som har en egen evne til å verne om og bevare sine arbeidsformer, og dette er muntlige arbeidsformer som egner seg dårlig som grunnlag for bruk av mer formuleringsrike digitale samhandlingsteknologier. Selv om arbeid med digitale teknologier kan «blomstre opp» i en initiativrik periode, vil skolene lett falle tilbake til sitt gamle arbeids og samhandlingsmønster etter en tid. Teknologien i seg selv vil ikke kunne skape endrede former for arbeid og samarbeid. Dersom dette endringsarbeidet skal lykkes, kreves det en betydelig og bevisst integrert metodikk. Forfatterne evner godt å tydeliggjøre ledelsens rolle her.

De to bidragene jeg har streift innom her, gir samlet en god og ikke minst, godt begrunnet, forståelse av den

endringskontekst som både lærere og ledere inngår i, eller om en vil: utsettes for.

Her er ikke plass til å gå inn på de øvrige bidragene, men her kan nevnes at boka også har, heldigvis ikke mange, bidrag som burde ha vært finslepet mer. Bidrag som irriterende nok bidrar til klisjeer om «forskeres språk». Det er grenser for hvor ofte ordene «kontekst» og «rekontekstualisering» kan, og bør, brukes i samme avsnitt. Det er også grenser for hvor kronglete selvfølgeligheter kan uttrykkes, før komikken kommer snikende. Jeg savner også et stikkordregister i boka.

Oppsummering – og startpunkt

Men oppsummert er dette en bok som rammer inn den virkeligheten den norske skolen i dag befinner seg i, når det gjelder forholdet til «dette nye» – som altså ikke er så nytt lenger. Derfor er dette en viktig bok, en slags begrunnet status. Men i en slik status ligger det også et startpunkt. Jeg opplever at boka gir gode føringer for hva som bør bli veien videre, og ikke minst: hvem som nå bør lede an på den veien!

Et tvilsomt alternativ til læreplanen

Kunnskapsløftet. Mål og innhold i grunnskolen

Pedlex
112 sider

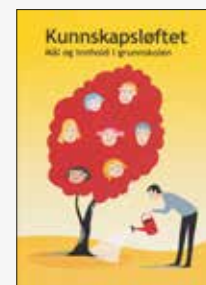
AV HALLVARD HÅSTEIN
RÅDGIVER I PEDAGOGISKE FAG

Forlaget Pedlex har gitt ut sin egen utgave av gjeldende læreplan for grunnskolen (LK06). Den har fått tittelen *Kunnskapsløftet – Mål og innhold i grunnskolen*. Noen forfatter er ikke oppgitt, og bokas innholdsfortegnelse og den etterfølgende teksten, gir inntrykk av at boka ganske enkelt er en papirutgave av landets offisielle læreplan. På forlagets hjemmeside

heter det at boka «er et godt alternativ til læreplaner på nett.»

Dersom publikasjonen hadde begrenset seg til kun å gjengi lærerplanen i offisiell

form slik vi finner den på nettet, kunne hjemmesidens formulering vært trefende. Men slik er det dessverre ikke. Ved nærmere ettersyn viser det seg nemlig at skriftet til Pedlex inneholder fire meget forskjellige typer tekster.



1. Offentlig dokument

For det første gjengir boka et utvalg som dekker store deler av læreplanen for kunnskapsløftet. Det gjelder generell del, prinsipper for opplæringen, grunnleggende ferdigheter og kompetansemålene.

2. Omskrevet dokument

Andre deler av planen er forkortet og omredigert. Dette er utført uten at det er beskrevet hvordan dette er gjort. Dersom en slår opp på de sidene, der forlaget i et knapt forord oppgir at de har tatt seg den frihet å omarbeide det viktigste styringsdokumentet for grunnskolen, gis det heller ikke her noen beskjeder om eller blir markert hva forlaget har foretatt seg med dokumentet. Derfor kan leseren ikke vite om det en leser er forlagets tekst eller den offisielle teksten. Skal en finne ut dette, må en ha boka og gjeldende læreplan ved siden av hverandre, så en kan sammenligne.

3. Kommentarer

Den tredje type tekst inneholder forlagets utfyllende informasjon og kommentarer, blant annet om leksehjelp, nasjonale prøver og fysisk aktivitet. Hvilke emner som behandles, er ikke begrunnet og kan virke tilfeldig.

4. Begrepsforklaringer

På sidene 29 og 30, gir forlaget sine forklaringer på seks begreper som de mener er særlig sentrale i Læreplan for Kunnskapsløftet.

Dersom en kunne vite noe om hvem som hadde skrevet dette, kunne noe av det vært av opplysende verdi, men slik er det som nevnt ikke. Riktig ille blir det der den anonyme forfatteren forsøker å klargjøre begrepet tilpasset opplæring. Her står det nemlig «Alle elever har rett til tilpasset opplæring». Enhver som har satt seg inn i saken, vet at tilpasset opplæring i norsk lovgivning ikke er formulert som en individuell rettighet for alle elever, men som en forpliktelse for de opplæringsansvarlige om hva de skal gi. Med de kvalitetskrav som stilles til skolen i dag, er det en avgjørende forskjell mellom at hver elev har en rettighet som kan forfølges juridisk, og det at de opplæringsansvarlige rent generelt er forpliktet til å gi tilpasset opplæring.

Det er godt mulig at skoler og studenter kan ha nytte av pedagogisk faglitteratur som kombinerer de fire teksttypene som er nevnt ovenfor. Men da under den forutsetning at det som står er noenlunde korrekt, og at det framgår tydelig hvem som har skrevet hva.

Men her er forlagets deler og det offisielle dokumentet vevet sammen, på en måte som gjør det tilnærmet umulig å skille mellom hva som er hentet fra LK06 og hva forlagets anonyme forfatter har skrevet. For den som ser nøye etter, kan legge merke til at sammenblandingene starter allerede i bokas detaljerte innholdsfortegnelse. Der er alle de fire ulike teksttypene oppført i en ensartet liste. Heller ikke bokas grafiske formgiver ser ut til å ha fått informasjon om viktige forskjeller som bør markeres.

Boka bør trekkes tilbake

Jeg har følgende oppfordring til Pedlex: Trekk boka tilbake, og gjør hva dere kan for å opplyse om hvilken feiltagelse dere

har gjort! Neste gang det er aktuelt med en trykt utgave av læreplanen, lag en skikkelig kommentarutgave, der fagfolk gir sine synspunkter, for eksempel til planene for de enkelte fag.

Videre kunne det være nyttig med en kort redegjørelse om historien bak tilblivelsen og endringene i gjeldende plan. En faglig drøfting av bakgrunnen for og konsekvensene av den sterke vektleggingen av kompetansemål, kan også være interessant.

Men inntil dette foreligger, bør lærere og foreldre som vil vite noe om gjeldende læreplan for Kunnskapsløftet holde seg til de offisielle dokumentene som finnes på nettet.

Undring i klasserommet

Kieran Egan, Annabella Cant og Gillian Judson (Red.)

Wonder-Full Education.

The Centrality of Wonder in Teaching and Learning Across the Curriculum

Routledge
248 sider

AV TONE CECILIE CARLSTEN
FORSKER NIFU

Lærere er vanligvis blitt fortalt at de skal gå fra det kjente til det ukjente i undervisningen. Men hvis vi ønsker å engasjere elevenes undring og motivasjon for ny kunnskap, så kan det å begynne med det mest eksotiske og ukjente være et vel så godt undervisningsprinsipp, skriver Kieran Egan på side 216 i boken *Wonder-Full Education. The Centrality of Wonder in Teaching and Learning Across*

the Curriculum. Hvis man skal lære noe om kunnskapens, menneskehetens og realitetens grenser, er det ifølge Egan de ekstreme og eksotiske eksemplene som egner seg best. Man får en naturlig interesse for konteksten og motivasjonen for de store handlinger.

Mange læreplanbøker tar utgangspunkt i det nære og kjente. De innfører kunnskap på et pedagogisk kontinuum fra kjent til ukjent og begrunner dette med at man bygger direkte på bakgrunnskunnskap. Slike læreplanbøker hviler gjerne på utbredte pedagogiske teorier, for så å følge opp med praktiske eksempler. Denne boken gjør for så vidt det samme, men snur først teoriene på hodet.

Boken er delt i tre: I del 1 *The nature of wonder and its educational uses* inviteres leseren med på en pedagogisk-filosofisk reise gjennom undring som verdifullt pedagogisk verktøy. Denne delen inneholder to konkrete eksempler på hvordan undring kan brukes i naturfags- og matematikkundervisning. Del 2 *Engaging wonder in everyday classrooms* åpner med to filosofiske kapitler som inspirerer til debatt om undervisningsglede, om fascinasjonen man opplever når man lærer fra en engasjert og kunnskapsrik lærer, og måter å tenne gnisten av undring på ny for elever i videregående skole og studenter i høyere utdanning. De neste tre kapitlene i denne delen beskriver noen praktiske innfallsvinkler for å inkludere arbeid med undring i det didaktiske møtet mellom elev, lærer og lærestoff. I del 3, *Dimensions of educational wonder* finner leseren kapitler som fortsetter diskusjonen om undring som pedagogisk virkemiddel. Selv om hvert kapittel har ulike tilnærminger, forskjellige stiler og perspektiver, har de det til felles at de belyser behovet for undringens nærvær i daglig pedagogisk arbeid.

Canadiske ideer og norske realiteter

«All kunnskap i læreplanen er et produkt av noens håp, frykt, lidenskap eller



oppfinnsomhet,» hevder forfatterne og deres kolleger i forskernettverket *The Imaginative Education Research Group* ved Simon Fraser University i Canada. Som norsk medlem av dette forskernettverket fikk jeg boken «Wonder-Full Education» oversendt tidligere i høst. Som utdannet lærer og lærerforsker i Norge slo det meg at dette synet på læreplanarbeid bør ha gode vekstvilkår her i landet. Blant annet stimulerer kapittelet *Creative Imagination in Play- Worlds: Wonder-Full Early Childhood Education in Finland and the United States* til tanker om internasjonale kontraster og likheter. Internasjonale studier jeg er med å gjennomføre, slik som OECDs Teaching and Learning International Survey (TALIS), har vist at grunnlaget for en slik motiverende – ja, en undrende – undervisning antagelig er fullt til stede i norsk ungdomsskole der majoriteten av både elever og lærere synes å trives godt. Vi vet at det finnes både sentrale tiltak og lokale initiativ som bygger på en noenlunde lik ambisjon om å ivareta motivasjon for læring og å sørge for godt nivå på læringsutbyttet. Hvorfor er det likevel slik at mange elever kjeder seg i klasserom verden over når de blir eldre?

Tre hovedutfordringer for en effektiv undervisning

Forskernettverket som denne boken springer ut av, hevder at en hovedutfordring i pedagogisk virksomhet er at vi har arvet tre hovedideer om utdanning, hvorav hver enkelt idé er inkompatibel med de andre to. Er formålet med undervisning å utvikle dannede medborgere med relevante sosiale ferdigheter og verdier? Eller er det å mestre bestemte utvalg av kunnskap? Eller å sørge for at hvert barn, hver elev og hver student når sitt særegne potensial? Disse tre motsetningsfylte målene i utdanningen kjenner vi fra både didaktisk teori i lærerutdanning og fra skoledebatter her til lands. Målene skaper utfordringer i alle

delene av undervisning, fra læreplanbeslutninger til valg av undervisningsmetoder. Oppgavene blir ofte for mange, kompetansemålene kan virke motstridende, og lærerpraksiser kan fremstå som lite systematiserte. Strukturene erstatter den naturlige undringen hos både de som lærer og de som underviser, skal vi tro Egan, Cant og Judson.

Med praktisk lys på en teoretisk løsning

I denne boken sammenstilles teori som bygger på tankegods blant annet fra Vygotsky med pedagogiske prinsipper og praktiske teknikker. Dette brukes som argumentasjon for hvordan lærere kan legge til rette for at de håp, den frykt, den lidenskap og den oppfinnsomhet som skaper kunnskapsgrunnlaget for læreplanen igjen kan bli bearbeidet på systematisk vis i barnehager og klasserom på alle trinn. Gjennom bestemte undervisningsstrategier kan lærere sørge for at den lærende går i møte med både egen og andres undring. Forfatterne påpeker at læringsutbytte blir større fordi de lærende opplever at kunnskapen gir større mening. Den som lærer ser at læreplaninnholdet tilhører et levende liv utenfor lærebok og arbeidsplaner. Slik huskes og forstås kunnskapen bedre, og kan motivere til videre læring. På samme måte blir lærere engasjert og motivert til å drive mer effektiv undervisning. Det er enkelt å være enig i forfatternes resonnementet, men det er eksemplenes kraft som avgjør om leseren finner hypotesene troverdige. Ikke alle er like tilpasset norske klasserom, men noen av dem har den overbevisningskraften som setter i gang refleksjoner over egen og andres praksis.

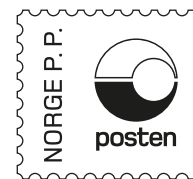
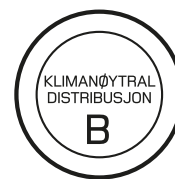
Kreativitet satt i system

Eksemplene om systematisk bruk av matematiske leker som appetittvekkere ved innføring av nytt lærestoff, er interessante, spesielt fordi både norsk og internasjonal forskning har påpekt en mangel

på slik praksis i undervisningen. Fremfor å fastslå hvordan vi bruker oppstilt multiplikasjon med en kjent struktur som vil bekreftes av foresatte og andre som en gitt metode, foreslås det å introdusere variasjoner over temaet multiplikasjon med russisk bondemultiplikasjon eller egyptisk multiplikasjon. Slike oppgaver som lærer elever å forstå matematikkens historie og egenart, har vi allerede som innslag både i lærebøker, i lærerutdanning og i nettbaserte samlinger med didaktiske opplegg i Norge. Men denne boken bidrar med en bekreftelse og til en diskusjon om hvordan slike innslag kan bli en rutinemessig del av den pedagogiske hverdagen. Slik unngår man at fagstrukturer erstatter undring, og dermed utdanningstiltak som bærer preg av å være «middelmådige på sitt beste», som Egan skriver.

Undring som pedagogisk verktøy

Det som kanskje skiller denne boken fra annen utdanningslitteratur om motivasjon, er den unike distinksjonen den markerer mellom *under* som et innslag av barnlig følelse av glede og overraskelse, og *undring* som et kraftfullt rutinepreget pedagogisk læringsverktøy. Undring som kognitivt og pedagogisk verktøy har potensial til å endre skoleerfaringer for både elever og lærere, hevdes det. Undring i dette perspektivet er derfor ikke bare en motivasjonsteknikk lærere kan benytte, men et fenomen som ligger til grunn i all læring. Boka kan derfor passe for alle som er involvert i pedagogisk utviklingsarbeid.



Returadresse:
BEDRE SKOLE
Postboks 9191 Grønland
N-0134 OSLO

Kurs og konferanser i regi av Utdanningsforbundet, vår 2014

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



25.-26. februar Den intensive leseopplæringen

Sted: Lærernes hus, Oslo
Pris: 2800 (medlem), 3500 (ikke-medlem)
Foredragsholder: Jørgen Frost

Dette kurset handler om tilrettelegging og gjennomføring av pedagogiske snuoperasjoner når lesingen har låst seg. Kurset består av to hoveddeler: I første del gjennomgås det teoretiske grunnlaget for gjennomføring av tiltakene. I andre del gjøres det rede for tiltakenes innhold og gjennomføring i forhold til den praktiske virkeligheten.



11. mars Ledelse av skoleutvikling

Sted: Lærernes hus, Oslo
Pris: 1000 (medlem), 1800 (ikke-medlem)
Målgruppe: Skoleledere, skoleeiere og studenter i skolelederprogrammer

Sentrale ledelsesutfordringer som belyses på dette kurset er:
Hva sier forskningen om ledelse av skoleutvikling?
Hvordan skapes vedvarende læring i skolen?
Hvilke spenninger oppstår når skoleledelsen og lærerne skal bli i enighet om en ny praksis?
Hvordan kan skoleledere bruke spenninger som en drivkraft i ledelse av skoleutvikling?



20. mars Hva er god matematikk- undervisning?

Sted: Britannia Hotel, Trondheim
Pris: 1000 (medlem), 1800 (ikke-medlem)
Målgruppe: Matematikklærere i grunnskolen
Foredragsholder: Mona Røsseland

Hvordan skal vi arbeide med faget slik at elevene får en kompetanse som bærer, framfor kortsiktig avkastning ved å pugge til nærmeste prøve? Foreleser vil gi konkrete eksempler på hvordan du kan forenkle lærestoffet og ikke minst hvordan du kan få gitt de elevene som trenger det, større utfordringer innenfor klassefelleskapet.



25. mars Psykologisk førstehjelp – til bruk i skolen

Sted: Lærernes hus, Oslo
Pris: 1000 (medlem), 1800 (ikke-medlem)
Målgruppe: Kontaktlærere, sosiallærere, rådgivere og helsesøstre
Foredragsholder: Solfrid Raknes

Å lære elever å identifisere, sortere og sette ord på tanker og følelser vil gjøre dem bedre rustet til å takle vanskelige situasjoner. På kurset får du et "førstehjelpsskrin" for å kunne hjelpe dem med nettopp det.



28. mars Klasseledelse

Sted: Radisson Blu, Tromsø
Pris: 1000 (medlem), 1800 (ikke-medlem)
Foredragsholder: Terje Ogden

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



7.-8. april Den flerkulturelle skolesekken

Sted: Lærernes hus, Oslo
Pris: 2800 (medlem), 3500 (ikke-medlem)
Foredragsholdere: Hildegun Sarita Selle, Thomas Hylland Eriksen, Francois Elsafadi, Trond Gjellum, Gunn Elisabeth Birkelund, Bjørn Ekren og Ingebjørg Mæland

Innvandrerbarn og innvandrerungdom forstås ofte i et problem- eller kriseperspektiv i den offentlige debatten. Det fokuseres på utfordringene og det negative. I denne tverrfaglige konferansen vil vi forsøke å snu problemstillingen på hodet.

Arr.: Utdanningsforbundet og KLM-Lahnstein