

BEDRE SKOLE

NR. 1 – 2010 TIDSSKRIFT FOR LÆRERE OG SKOLELEDERE



Lærernes profesjonskunnskaper

Når flere av bidragsyterne i dette nummeret av Bedre Skole oppfordrer lærerne til å ta mer makt over sin egen arbeidstid, er det samtidig en oppfordring til å bruke og utvikle egen profesjonalitet. Når lærere rådes til å stole på sine egne vurderinger og verdier i møte med uklare og endog motstridende styringssignaler, innebærer det på samme måte et råd om å te seg som kompetente og selvstendige yrkesutøvere.

Det er både krevende og inspirerende å være kompetente og selvstendige lærere og skoleledere. Grunnlaget for profesjonsutøvelsen er yrkesgruppens kunnskaper, teoretiske og praktiske, og yrkesutøvernes egne erfaringer. Dette kunnskapsgrunnlaget er det nødvendig å vedlikeholde, utvikle og fornye hele tiden. Derfor ser vi også at lærere igjen og igjen ønsker seg mer tid til felles refleksjon over praksis og til kompetanseutvikling. Sist så vi det i forbindelse med Tidsbrukutvalgets arbeid. Mange av dem som har ansvar for skolene på kommunalt nivå, har problemer med å forstå lærernes ønsker, sannsynligvis fordi de ikke har tilstrekkelige kunnskaper om læring og undervisning. Det er en kunnskapsmangel som er uheldig for utviklingen av skolen.

Lærernes profesjonalitet utfordres av stadig nye ideer og krav. I den senere tiden har evidenstenkningen gjort sitt inntog også på opplæringsarenaen, og ført til atskillig diskusjon og til dels strid mellom ulike syn. Verken den faglige eller den mer politiske diskusjonen har vært slik at den har gjort det lett for lærere å orientere seg i landskapet og utvikle egne synspunkter. Nå er det kommet en bok som

kan gjøre denne situasjonen enklere. Boka heter Evidensbasert profesjonsutøvelse. Den har en rekke bidragsytere og er redigert av Harald Grimen og Lars Inge Terum ved Senter for profesjonsstudier på Høgskolen i Oslo.

Redaktørene har lagt vekt på å få fram ulike synspunkter på evidens, og artiklene i boka er skrevet ut fra forskjellige profesjonssammenhenger. Noen hovedtemaer går på tvers av profesjonene. Det gjelder for det første spørsmålet om hva evidens er og hvilke forskjellige betydninger begrepet brukes i. For det andre gjelder det forholdet mellom vitenskap og praksis, hva innebærer det i ulike sammenhenger at praksis er evidensbasert? For det tredje dreier det seg om forholdet mellom evidens og profesjonelt skjønn. Det finnes ingen lettvinte svar på noen av de spørsmålene som kan reises i forbindelse med disse tre temaene, men det gir kunnskap og innsikt å få dem drøftet slik det blir gjort i denne boka.

Vi tror at lærere og lærerkollegier som arbeider med spørsmål knyttet til profesjonsutøvelse og profesjonsutvikling, vil ha faglig glede og nytte av å lese og diskutere denne boka. Som andre profesjoner er lærere avhengig av tillit, fra elever og foreldre, fra myndigheter og fra folk flest. Tillit skapes først og fremst gjennom kompetent yrkesutøvelse. Denne boka vil være et bidrag til å styrke lærernes og skoleledernes profesjonsutøvelse.

Ragnild Midtbo Tore Brøyn

■ INNHOLD

- 2 **Leder**
- 4 **Småstoff**
- 8 **Gode arbeidsmåtar**
Peder Haug
- 15 **Fellesfaget samfunnsfag i videregående skole**
Noen elevsynspunkter
Kari og Pål Repstad
- 22 **Arbeidstid og tidsbruk**
Per Aahlin
- 28 **Ulike sider ved elevvurdering**
Noen prinsipielle betraktninger
Ola Moe
- 35 **Kjennetegn på hva?**
Om «kjennetegn på måloppnåelse» i matematikk
Svein Lie og Inger Throndsen
- 41 **Nasjonale leseprøver**
– hva de måler og hvordan resultatene kan brukes
Astrid Roe
- 48 **Skriveprøver er ikke som andre prøver**
Tore Brøyn
- 50 **Rettsliggjøring av og i skolen**
Ragnhild Collin-Hansen
- 54 **Inneklima i skolebygg**
– utfordringer og tiltak
Knut R. Skulberg, Britt Ann K. Høiskar, Knut-Arne Rønning og Lasse Kolstad
- 57 **Styringsutfordringer og paradokser**
Gert Langfeldt
- 62 **Ledelse i utdanningssektoren**
Per Tronsmo
- 69 **Fortellinger om læreridentitet**
Gunn Elisabeth Søreide
- 74 **Samarbeid for bedre læring i matematikk**
Anne Berit Fuglestad
- 78 **Til ettertanke: Bør fylkeskommunen overta grunnskolen?**
Petter Aasen
- 82 **Debattsider**
• Nils Vibe: Bevisst misoppfatning?
• Kristin Sandberg: Lokale læreplaner, pålegg og misforståelser
- 85 **Bokomtaler**

TEMA: Vurdering



Den rette arbeidsforma i skulen finst ikkje, det beste er variasjon.

Se side 8



Tema i dette nummer er vurdering.

Se side 28



Lærers identitetsfølelse betyr mer enn politiske beslutninger. Se side 69

BEDRE SKOLE

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

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

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

e-postadresse: bedreskole@utdanningsakademiet.no



KVALITETSSYSTEM I UBALANSE

Ein studie viser at det er krevjande både for skole og skoleeigar å omdanne resultatinformasjon frå undersøkingar og prøver til handlingsrelevant kunnskap. Rektorar, kommunalsjefar, rådmenn og kommunepolitikarar er intervjuar om korleis dei samhandlar om kvalitetsanalysar og utviklingstiltak.

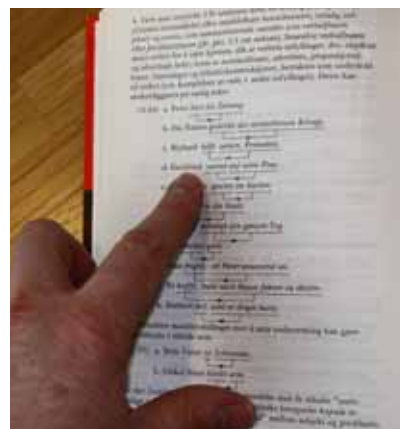
I si avhandling «Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skole og skoleeigar» viser Knut Roald korleis den utdanningspolitiske kvalitetsdiskursen og det daglege undervisnings- og læringsarbeidet kan fungere i to uavhengige sfærar.

Studien konkluderer med at formelle kvalitetssystem vektlegg testar, brukarundersøkingar og resultatinformasjon – mens læringsorienterte tilnærmingsmåtar føreset kunnskapsutviklande arbeidsprosessar basert på dialog og samhandling på tvers av hierarkiske nivå.

FRÅ KVALITETSSYSTEM TIL KVALITETSARBEID

Eit spørsmål blir om den nasjonale styringa av skolen reelt bidreg til å utvikle ei aktiv kommunal skoleeigarrolle. Studien syner at faglege og politiske leiarar må etablere organisasjonslæringsprosessar som skil seg vesentleg frå tradisjonelle byråkratiske arbeidsformer. Balansen mellom på den eine sida kontroll- og vedtaksorienterte og på den andre sida opplærings- og prosessorienterte strategiar blir viktig. Avhandlinga viser at skolemyndigheitene bør dreie styringslogikken frå vektlegging av kvalitetssystem til merksemd på kvalitetsarbeid.

Knut Roald arbeider som dosent ved Høgskolen i Sogn og Fjordane og disputerte for PhD-graden ved Universitetet i Bergen 28. januar.



GRAMMATIKK MÅ TIL

Ny forskning viser at en kombinasjon med språklig innputt og grammatikkundervisning er den mest effektive måten å lære fremmedspråk på.

Det er stor forskjell på språkkinnlæringen mellom de som kun får språklig innputt og de som i tillegg får grammatikkundervisning. Det viser doktoravhandlingen til Åsta Haukås ved Universitetet i Tromsø.

Haukås har undersøkt to grupper tyskstudenter; den ene gruppa fikk bare språklig innputt, mens den andre gruppa fikk både språklig innputt og grammatikkundervisning. Doktoranden fulgte gruppenes språkkinnlæring over åtte måneder og testet deres tyskkunnskaper i hypotetiske vilkårssetninger. Resultatene viser at selv om studentene uten grammatikkundervisning intuitivt foretrekker de mest hyppige tyske formene og ofte velger korrekt språkbruk, så utviklet ikke disse studentene seg i løpet av testperioden på åtte måneder.

Gruppa som fikk grammatikkundervisning, ble derimot signifikant bedre til å vurdere korrektheten i setninger og til å produsere egne vilkårssetninger. Effekten var tydelig både en uke og fem måneder etter undervisningen. Undervisningen hadde imidlertid ingen positiv effekt på studentenes evne til å oversette norske vilkårssetninger til tysk.

REGJERINGEN SKJERPER ARBEIDET MOT MOBBING

Regjeringen setter nå i gang en juridisk utredning for å vurdere om elevenes rettssikkerhet er godt nok ivaretatt i kampen mot mobbing. Dessuten vil en gruppe fylkesmenn gjennomgå tidligere enkeltsaker for å finne typiske kjennetegn i mobbesaker der det ikke er funnet gode løsninger. Ti millioner kroner vil fordeles til skoler over hele landet til tiltak mot mobbing.

– Det er helt uakseptabelt at noen utsettes for mobbing over lang tid uten at noen stanser det. Når mobbing oppdages på en skole, så må det tas tak i problemet umiddelbart, sa kunnskapsminister Kristin Halvorsen



på Utdanningsdirektoratets regionale konferanse i Oslo 4. desember.

Som en oppfølging av dette vil kunnskapsministeren vurdere om det kan gjøres enda mer for å styrke elevenes rettssikkerhet. – Det kan være aktuelt å gi Barneombudet utvidet myndighet eller å opprette et eget elevombud, sa Halvorsen.

TEGNESERIEFIGURER PÅ OPPDRAG FOR SKOLEN



Fra Bjartmann av Øystein Runde

Tegneserier ble en gang sett på som unyttig lesning og et uttrykk for lediggang. Nå blir tegneserieheltene satt i arbeid.

NEMI SKAL LÆRE UNGDOMMENE OM MILJØ

Ungdom skal lære om miljø og klima med Nemi! LOOP Miljøskole ga i januar ut en miljøutgave av tegneseriebladet Nemi. Bladet inneholder utvalgte Nemistriper og temasider om miljø og klima. Miljø-Nemi skal brukes i undervisnings-sammenheng, og målgruppen er ungdom i alderen 13–16 år.

I denne spesialutgaven av Nemi-bladet har LOOP samlet striper som viser Nemis engasjement for miljøet. På temasidene kan du lese mer om miljømerking, biologisk mangfold, klima og energi, kildesortering og gjenvinning. I undervisningsheftet finnes oppgaver tilpasset kompetansemålene etter 10. årstrinn.

PETTER SMART SKAL OPPDAGE OPPFINNERSPIRENE

Petter Smart står bak en rekke oppfinnelser, alt fra automatiske peanøttspredere og lekselesermaskiner til flyvekjelker og mørkepærer. Det er nettopp denne kreativiteten man ønsker å inspirere når Donald Duck & Co sammen med Teknisk Museum utfordrer barn, unge og voksne til en årlig «Petter Smarts Oppfinnerkonkurranse.» – Der andre konkurranser kanskje har fokusert på om ideene er

praktisk gjennomførbare, vil vi nesten utelukkende legge vekt på kreativitet og oppfinnerglede, så lenge oppfinnelsen er noe oppfinneren selv føler verden trenger, sier Donald-redaktør Marius Molaug. De første vinnerne ble kåret allerede i februar, og de aller beste forslagene kan ende opp i en Donald-historie.

BJARTMAN SKAL LÆRE ELEVENE OM SAMMENSATTE TEKSTER

Nynorskopplæring nr. 7 er et spesialnummer om tegneserier. Sammensatte tekster er et emne som har fått en viktig

rolle i læreplanen for norskfaget, og bruk av tegneserier kan være motiverende og en spennende innfallsvinkel til temaet. Dessverre er det slik at mange av de gode nynorske tegneserietitlene bare er tilgjengelige i kort tid og i små opplag. Derfor har Nynorsksenteret laget et spesialhefte med nynorske tegneserier. Her kan du blant annet lese om Bjartmann som besøker Mars, og hvordan han gjennom en uautorisert tømming av reisetoiletet ender med å grunnlegge en ny sivilisasjon.

NASJONAL FORSKERSKOLE FOR LÆRERUTDANNINGENE

Nasjonal forskerskole for lærerutdanningene (NAFOL) er nå opprettet som et nytt tilbud til lærerutdannere, førskolelærere og lærere som ønsker en doktorgradsutdanning som er nært knyttet til barnehage, skole eller lærerutdanning.

Det har til nå ikke eksistert noen profesjonsinnrettet utdanning for lærerutdannere. Dette har ført til at tilsatte i norsk lærerutdanning i stor grad har fått sin kompetanseutvikling gjennom tradisjonelle, disiplinbaserte doktorgradsstudier, med det resultat

at de fjerner seg fra lærerutdanningen og går over til andre former for vitenskapelig arbeid. NAFOL skal være et tilbud til lærerutdannere som ønsker en phd-utdanning, og som vil bruke denne til kompetanseoppbygging innenfor lærerutdanningene.

Bak NAFOL står 22 lærerutdanningsinstitusjoner i Norge, med NTNU som vertsinstitusjon. Forskerskolen drives av de deltakende institusjonene, med støtte fra Norges forskningsråd for perioden 2010–2016. Første kull på 18 studenter ble tatt opp i januar 2010. 8. februar var den offisielle åpningen av forskerskolen. Forskerskolen strekker seg over fire år per studentkull.



NASJONALT TILSYN VISER AT LOVEN IKKE FØLGES

Tema for det nasjonale tilsynet i 2009 var om kommuner og private skoler har et forsvarlig system for å sikre at elevene organiseres i grupper i henhold til lovens krav. Resultatene viste et avvik i 42 av de 63 kontrollerte kommunene.

Fylkesmennene rapporterer at avvikene i hovedsak skyldes to forhold. Det ene er mangelen på kjennskap til regelverkets krav, noe som blant annet vises ved at man ikke har utarbeidet skriftlige rutiner. Det andre er mangel på konkret oppfølging og kommunikasjon mellom skolen og skoleeier.

LITE TILGJENGELIG REGELVERK

Utdanningsdirektoratet har bedt fylkesmennene vurdere hva som kan være bakenforliggende årsaker til avvikene. Rapporteringen fra embetene viser til at regelverket er lite tilgjengelig for skoleeierne og vanskelig å forstå. Begrepsbruken i regelverket skaper forvirring i sektoren og gjør regelverket lite tydelig.

Ifølge rapporten tyder de gjentatte høye avviksprosentene på at lovregulering som virkemiddel for styring er under press. Utdanningsdirektoratet ønsker derfor en kritisk og helhetlig gjennomgang av forutsetningene for at lovverket skal kunne brukes som instrument for å realisere politiske mål.

PSYKOSOSIALE FORHOLD SKAL UNDERSØKES

Tema for 2010 er psykososiale forhold i skolen. Dette er et tema som skoleeierne bør være godt forberedt på, ettersom det har vært mye debatt om dette, sa Erik Bolstad Pettersen fra Utdanningsdirektoratet på Utdanningsforbundets Faglig Forum 4. desember.

– Noe som er påfallende, er at det er svært få klagesaker innenfor temaet. I 2008 gikk bare 21 klagesaker på skolemiljø, og av disse gikk 19 på psykososialt miljø i hele landet. Samtidig vet vi at mange oppgir at de opplever ulike former for overgrep, sa han, og refererte til elevundersøkelsen 2008, som viser at 30 000 elever opplever å bli mobbet 2–3 ganger i måneden.

Grunnen til at dette resulterer i så få klagesaker, kan være at det blir opplevd som uinteressant for den enkelte å få medhold i en klagebehandling. Enkelt saker påvirker ikke systemet, og den enkelte må vente lenge før avgjørelse foreligger.

IKKE-TROENDE BØR GÅ PÅ RELIGIØSE SKOLER

Barn fra ikke-troende eller ateistiske hjem bør sendes til skoler med et religiøst grunnsyn, slik at de kan lære seg å tenke uavhengig, hevder kjent ateist-filosof.



Filosofen Harry Brighthouse ved University of Wisconsin hevder i boken *Faith in Education* (red. Graham Haydon) at barn har behov for å kjenne til både det religiøse og det sekulære livet for å bli i stand til å velge hva som passer best for dem selv. I en ideell verden ville skoler uten et religiøst program møte dette behovet bedre enn skoler med et religiøst grunnsyn, ettersom disse ville kunne undervise ut fra mange ulike synsvinkler, men i praksis fungerer det ikke slik.

Brighthouse går inn for en obligatorisk ordning der rundt to tredeler av plassene ved religiøse skoler er åpne for barn med tilfeldig sammensetning. Slik kan man forhindre en økning av fundamentalistiske skoler, samtidig som elever fra ikke-troende familier får reelle valgmuligheter. (Times Educational Supplement 20.11.09)

NÅ SKINNER SOLA PÅ SKOLEFORSKNINGEN

TEKST OG FOTO: TORE BRØYN

Universitetet i Oslo har valgt Kunnskap i Skolen (KiS) som ett av sju satsingsområder. Det betyr i praksis at fem fakulteter skal samarbeide om tverrfaglig forskning som skal komme skolen til gode.

Frøydis Hertzberg, som leder satsningen, og Kirsti Klette fra styret er entusiastiske og glade.

– Forskning på skole har ikke vært høyt prioritert, men nå innser også Universitetet i Oslo at det å være god på skoleforskning gir prestisje i det internasjonale universitetsmiljøet. Den samme interessen for skole finner vi også ved eliteuniversiteter som Oxford og Stanford, der de har satt i gang lignende prosjekter, sier Klette.

Og hva er det egentlig de gjør? Jo, de henter fram forskere som på en eller annen måte er involvert i forskning relevant for skolen og får dem til å samarbeide. Det dreier seg om forskere fra fem fakulteter: det utdanningsvitenskapelige, det matematisk-naturvitenskapelige, det humanistiske, det samfunnsvitenskapelige og det juridiske fakultet. Det høres kanskje opplagt ut at forskere samarbeider på denne måten, men i praksis skjer ikke dette av seg selv.

– Vi må lage strukturer for at folk som normalt ikke møter hverandre, skal samarbeide på tvers – for å få noe til å skje, sier Hertzberg.

KUNNSKAPSSTATUS

Det å stimulere til tverrfakultære prosjekter er bare én av dimensjonene KiS arbeider langs. En annen er å få fram en kunnskapsstatus og oversikt innenfor de tre prioriterte områdene *realfag i utdanning; språk i utdanning og styring og ledelse og organisering av skolen*.

– Her snakker vi om evidens, men ikke på den måten departementet lengter et-



Det er en stor fjær i hatten for utdanningsfeltet at man etter hard konkurranse er blitt valgt ut som ett av sju prioriterte områder ved Universitetet i Oslo, sier Kirsti Klette og Frøydis Hertzberg.

ter. Vi er ikke ute etter å finne de «beste metodene», men å oppsummere hva mange forskere stort sett er enige om, sier hun.

Det er nemlig, ifølge Hertzberg, et problem at forvirringen om hva som er sant og usant ofte er stor i massemediene og blant politikere. Det kommer utsagn om at forskere er uenige innenfor tema som morsmålsundervisning og skriveopplæring, selv om forskerne faktisk er enige på mange viktige områder.

– Dersom et stort og prestisjetungt prosjekt som dette kan bidra til å slå fast hva vi faktisk vet, så kan vi bruke mer tid på det vi ikke vet, sier Hertzberg. Den siste dimensjonen i KiS er å delta i og

skape nye nasjonale og internasjonale samarbeidsprosjekter.

PRESTISJE VIL SKAPE RESULTATER

Men hvordan skal man få til alt dette, dere har jo ikke fått særlig mye ekstra penger til dette?

– Det stemmer at prosjektet i hovedsak må klare seg med de midlene som allerede er tildelt fakultetene, men det er heller ikke pengene som er den viktigste drivkraften her. Stikkordet her er å gripe anledningen når den byr seg. Man setter ikke i gang et prosjekt som dette og venter på evalueringen 2 år, uten å sørge for at noe skjer, sier Hertzberg.

Gode arbeidsmåtar

AV PEDER HAUG

Gjennom mange år har kritikken av den lærarorienterte og lærardominerte skulen vore sterk. Den pedagogiske litteraturen har ikkje hatt mykje godt å seie om skular med sterkt formidlande lærarar og passivt lyttande elevar. Dei har vore sett på med mishag. Idealet har i staden vore den lett tilbaketrekte læraren som rettleier, legg til rette og står til teneste for dei aktive elevane, dei arbeidande, dei samarbeidande og dei kreative elevane.

Forklaringa bak desse prioriteringane er at læring krev aktivitet frå den som skal lære. Passiv lytting stimulerer ikkje utan vidare til læring, og gir dårlege læringsresultat. Skal metoden fungere, krev det ein karismatisk lærar som er i stand til å vekke merksemd, interesse og energi utom det vanlege. Slike finst, men utfordringa er for stor for dei fleste. Kopla til dette har også vore ein kraftig kritikk av ein ukritisk bruk av lærebøker. Påstanden har vore at det berre i liten grad har appellert til elevane og det dei har vore opptekne av. Motivasjon for læring føreset at det ein skal lære noko om er interessant, og at ein har eit tilhøve til det. Lærebøkene si livsverd var ofte ikkje den same som elevane si livsverd, men har likevel hatt forrang. Difor var kravet at elevaktiviteten også måtte omfatte eit nært samarbeid med elevane, både om innhaldet og arbeidsformene.

Lenge viste undersøkingane som studerte korleis arbeidet i skulen gjekk føre seg, at det elevorienterte alternativet hadde dårlege vilkår. Undersøkingane heilt attende til 1930-talet og

fram til og med evalueringa av Reform 97 synte at dei lærarorienterte arbeidsformene dominerte (Haug, 2004). Rett nok er ikkje formidlinga frå læraren monologisk, at læraren snakkar til elevane i lange bolkar og nærast «drep» dei med prat. Den formidlande læraren opptre på ein annan måte. Klasseromsamtalen har dominert med diskusjonar, spørsmål og svar. Dei har ofte følgt eit bestemt mønster, der læraren har vore den dominerande parten og lagt premissane (IRE-mønsteret)¹. Han eller ho spør (I), elevane svarer kort (R) og læraren kommenterer svara (E). Ei anna regelmessig form er 2/3-regelen. Det er 2/3 sjanse for at det vert snakka i klasserommet, læraren brukar 2/3 av tida, gutane 2/3 av resten.

Det er lagt ned eit stort arbeid for å bryte med denne måten å arbeide på i skulen, og på mange område. Interesse for dei elevaktive arbeidsformene har ført til innføringa av ei stor mengd med ulike og alternative undervisningsmåtar. Då eg tok lærarprøva var interessedesentrum, arbeidsoppgåver, arbeidsbøker, gruppearbeid, veggaviser



og framføring dømme på noko av det viktigaste «nye». Seinare har vi hatt prosjektarbeid, storyline, entreprenørskap, stasjonsundervisning, arbeidsplanar osv. som alternativ, men utan at nokon av dei verkeleg har fått gjennomslag over lang

Gradvis har det kome til syne eit tidsskilje i arbeidet i skulen, der den elevaktive orienteringa har fått eit til dels svært stort omfang.

tid. Nokre stader har ein gått til relativt drastiske skritt og gjort varige inngrep i bygningsmasse og arkitektur. Ein har endra på skulebygga ut frå ei tru på at andre hus ville tvinge fram dei nye og betre arbeidsformene. Over tid er det gjort store endringar i regelverket for skulen, med auka de-regulering på ei rekkje område.

Lenge hjelpste det ikkje same kva som vart gjort, alt var som det hadde vore. Det konkluderte i alle fall forskarane med. Munnhellet om at di meir du endrar, di meir blir alt som det har vore, har tilsynelatande vore gyldig lenge (Cohen, 1988). Det har leidd fram til oppfatninga om at skulen er ein institusjon det er nesten umogleg å endre, og at endringar kan ta lang tid, generasjonar.

Det kan hende at forskarane har teke feil og at endringane var der lenge før dei var i stand til å registrere det. Grunnane kan vere det Kuhn i sin analyse av utviklinga i forskinga kallar tidsperiodane for normalvitskap (Kuhn, 1970/1996). Då finn ein berre det andre har funne før, forskarane stadfester kvarandre sine funn. Det er heller ikkje aksept for eller ønske om å finne noko anna. Når ein gjer seg nytte av dei same forskingsspørsmåla, dei same metodane, det same teoretiske tilfanget, den same forståinga og dei same omgrepa, blir resultata lett like.

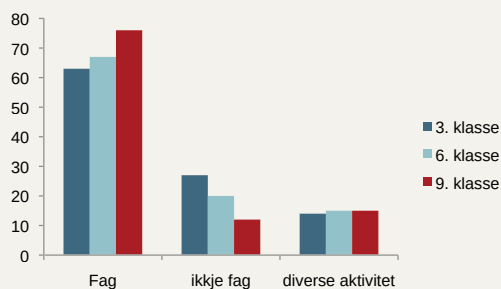
I dei aller siste åra har vi gradvis opplevd det Kuhn kallar anomaliar (avvik), at ting rett og slett ikkje stemmer. Når mange etter kvart ikkje klarer

å sjå samanhengane mellom det den normaliserte forskinga ytrar og det bildet dei sjølve har av verksemda, aukar aksepten og behovet for nye karakteristikkar og forklaringar (Klette, 2003; Sahlström, 1999). Vi er truleg komne dit no, når det gjeld kva som er typisk for arbeidet i klasseromma. Gradvis har det kome til syne eit tidsskilje i arbeidet i skulen, der den elevaktive orienteringa har fått eit til dels svært stort omfang. Det har skjedd i løpet av særleg dei ti siste åra, og det har sannsynlegvis i stor grad kome under Kunnskapsløftet.

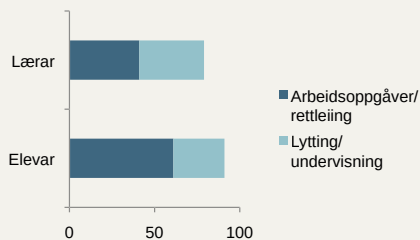
DOKUMENTASJON

Tilstanden kan illustrerast med dømme på prosjektet «Kvalitet i opplæringa» gjennomført ved Høgskulen i Volda. Her er undervisninga i 45 klassar observert gjennom ei veke kvar i 3., 6. og 9. klassesteget. Det er nytta eit standardisert observasjonsskjema, og aktiviteten til elevane og lærar er registrerte kvart femte minutt. Klassane som er observerte, kjem frå i alt 26 skular fordelt på tre fylke og 16 kommunar.

All tid i skulen er i læreplanen lagt til dei 10 (13) skulefaga. Observasjonane viser at det ikkje stemmer med den måten tida vert nytta på i praksis. Det er registrert tre område for tidsbruk: fag, «ikkje fag» og diverse aktivitetar (jf figur nr. 1). Fag er registrert der observatørane har vore i stand til å identifisere faget eller faga som det har vore arbeidd med. «Ikkje fag» er notert der det har vore rutinesituasjonar (mat, toalett, rydding osv.), disiplinering og venting. Det er i tillegg ein rest (anna aktivitet) som det er vanskeleg å knytte direkte til skulefag. Det er slikt som teaterbesøk, konsert, gjester, morgonritual, elevunderhaldning, tur, skidag, ekskursjonar osv. Det er ikkje råd å påstå at omfanget av ikkje fag og diverse aktivitetar er lite skulerelevant, det er ikkje mogleg å gje eit allment og generelt svar på spørsmålet om kva som er det. Tvert om kan dette vere aktivitetar som er svært viktige og avgjerande for kvaliteten på opplæringa. Det kjem an på kva som skjer, kva det skjer på kostnaden av og kva resultata er.



Figur nr. 1. Omfang av fag og ikkje fag



Figur nr. 2. Omfanget av arbeidsoppgåver og kollektiv verksemd

Omfanget av fag er 63 % av observasjonane i 3. klasse, og aukar til 76 % i 9. klasse. «Ikkje fag» tek til med 28 % av observasjonane i 3. klasse og går ned til 12 % i 9. klasse. Diversekategorien ligg rundt 15 % av observasjonane. Det er store variasjonar mellom klassar i omfanget på desse tre områda. Det minste omfanget av fag er i ein 3. klasse med 48 % av observasjonane, mest fag er i ein 9. klasse med 87 % av observasjonane. Det er store skilnader fag imellom i kor mykje det vert arbeidd med oppgåver.

Så kan ein dele fagverksemda inn i to former – lærarorientert og elevorientert aktivitet. Då blir det skilt mellom to hovudformer for elevaktivitet: arbeid med arbeidsoppgåver og lytting til lærar. For lærarane vil å undervise kollektivt (gi beskjed, presentere fag, samtale) og å rettleie/kontrollere elevane gruppevis og individuelt vere dei variablane som passar inn i det same mønsteret (jf figur nr. 2).

Figur nr. 2 viser at når det er fag, held elevane på med arbeidsoppgåver i 61 % observasjonane, og dei lyttar til lærar i 30 % av observasjonane. Læraren rettleier individuelt og gruppevis i 41 % av observasjonane og underviser kollektivt i 38 % av observasjonane. (Når summen av desse to aktivitetane er mindre enn 100 %, kjem det av at det er nokre andre aktivitetsformer som ikkje er med her.) Det er grunnlag for å lage ein ny 2/3-regel, og han er slik: Det er 2/3 sjanse for at elevane arbeider med arbeidsoppgåver når det er fag, og 1/3 sjanse for at dei lyttar.

Det er også registrert kor mykje av tida til læraren som er gitt til kvar enkelt elev. Det talet er lite, i gjennomsnitt 4 % av tida til eleven, men med variasjonar elevgrupper imellom. Svært mykje av oppgåvearbeidet går såleis føre seg utan direkte kontakt med læraren. For læraren er omfanget av elevkontaktar høgt. Med 20 elevar i klassen utgjør slik aktivitet 36 minutt av ei økt på 45 minutt.

DRØFTING

Aktivitet med oppgåver dominerer no det faglege arbeidet for elevane i skulen. Lytting til ein formidlande lærar har langt mindre omfang. Lærarane brukar mindre tid på rettleiing enn elevane på oppgåveløysing. Det er ingen direkte samanheng mellom kva læraren gjer og kva elevane gjer. Det er med andre ord ikkje lenger mogleg å slutte seg til kva som skjer i klasserommet, berre ved å ha kunnskap om kva den eine parten held på med, slik det var då spørsmål og svarsekvensar dominerte.

Aktivitet med oppgåver dominerer no det faglege arbeidet for elevane i skulen. Lytting til ein formidlande lærar har langt mindre omfang.



Det er særleg elevane med låg motivasjon og lærevanskar som er passive og som ikkje engasjerer seg i oppgåvearbeidet.

Korleis denne omlegginga fungerer for elevane, er eit viktig spørsmål. Observasjonane syner at elevar med ulik ståstad reagerer ulikt. Det samla aktivitetsnivået kan ikkje seiast å vere spesielt høgt, og den relative fridommen som kjem av kombinasjonen mellom oppgåvearbeid og lite direkte oppfølging frå læraren si side, gjer at nokre grupper elevar er mindre aktive enn andre. Skilnadane kan vere til dels svært store. Det er særleg elevane med låg motivasjon og lærevanskar som er passive og som ikkje engasjerer seg i oppgåvearbeidet. Dei elevane som fungerer fagleg godt, gjer seg i større grad nytte av opplegget. Kunnskapen om dette har kome endå tydelegare fram i kvalitative studiar av verksemda i klasseromma (Haug, 2006; Klette, 2007, 2003). Det går også fram av spørjeskjemadata i KIO-undersøkinga. 27 % av foreldregruppa meiner at barnet deira ikkje greier å arbeide sjølvstendig etter ein arbeidsplan. Av

foreldra til elevar som får spesialundervisning, svarer 52 % slik. Nokre av foreldra meiner barnet deira burde ha spesialundervisning, men ikkje har fått det. Av dei svarar 72 % at barnet deira ikkje greier å arbeide sjølvstendig etter ein arbeidsplan (Johnsen, 2008). Denne arbeidsforma kan difor vere ei av forklaringane på den sosiale reproduksjonen i skulen, at nokre grupper elevar systematisk kjem til kort samanlikna med andre (Opheim, 2004).

Resultata syner at skulen no arbeider i samsvar med dei pedagogiske ideane som har vore pressa fram gjennom lang tid, med vekt på elevaktivitet. Likevel er skulen utsett for ein kraftigare kritikk i dag enn kanskje nokon gong før. Grunnen er at elevane ikkje når dei resultata som er lova og forventa, slik det går fram av dei internasjonale undersøkingane vi tek del i, men også analysar av nasjonale prøver (Bonesrønning & Iversen, 2008).

Det rører ved den grunnleggjande førestellinga om at nokre måtar å arbeide på er betre enn andre. I KIO har vi ikkje freista å sjå på sammenhengen mellom arbeidsmåtar og elevresultat. Det er gjort i andre studiar, og dei gir ikkje noko klart svar på kva som er den beste arbeidsmåten

(Cuban, 2009). Det let seg altså ikkje prove at enkelte undervisningsmetodar a priori er betre enn andre. Forklaringa er at einkvar arbeidsmåte kan utførast på ulikt vis, med forskjellig innsats og kvalitet. Forskinga i dag går meir i retning av å tilrå variasjon i arbeidsformene, fordi ulike elevar nyttar og har utbyte av ulike læringsstrategiar. Derneft identifiserer forskinga ulike element som må vere til stades for at læring skal skje, uavhengig av kva konkret arbeidsform som blir nytta. Difor må ein i analysane av arbeidet i skulen ikkje stogge opp ved metodane, men gå inn på korleis det blir arbeidd med dei. Ikkje minst er det interessant å sjå på kva som er den gode læraren sine strategiar, uavhengig av metodane (Hattie, 2009). Det tyder at ein ikkje kan seie at formidling frå lærar ikkje fungerer, eller at det ikkje fører til læring. Motsett er det heller ingen garanti for læring at det er lagt opp til omfattande elevaktivitet. Om ein nyttar læreboka eller ikkje, bestemmer heller ikkje i seg sjølv læringsresultatet.

Leitinga etter den rette arbeidsforma og etter metoden som skal løyse alle utfordringar, er difor håplaus og nyttelaus. Variasjon er i staden eit stikkord. Utfordringa er dessutan å flytte eit einseitig fokus frå metodane og til dei ulike aktivitetane og aspekta som metodane er samansette av og rammene for dei. Det er der nøkkelen til vidare framgang og utvikling i skulen vil ligge. Eit heilt sentralt element er kor tett læraren er på elevane i deira faglege arbeid, og korleis elev og lærar kommuniserer om det faglege.

NOTER

¹ IRE: initiating, response, evaluation

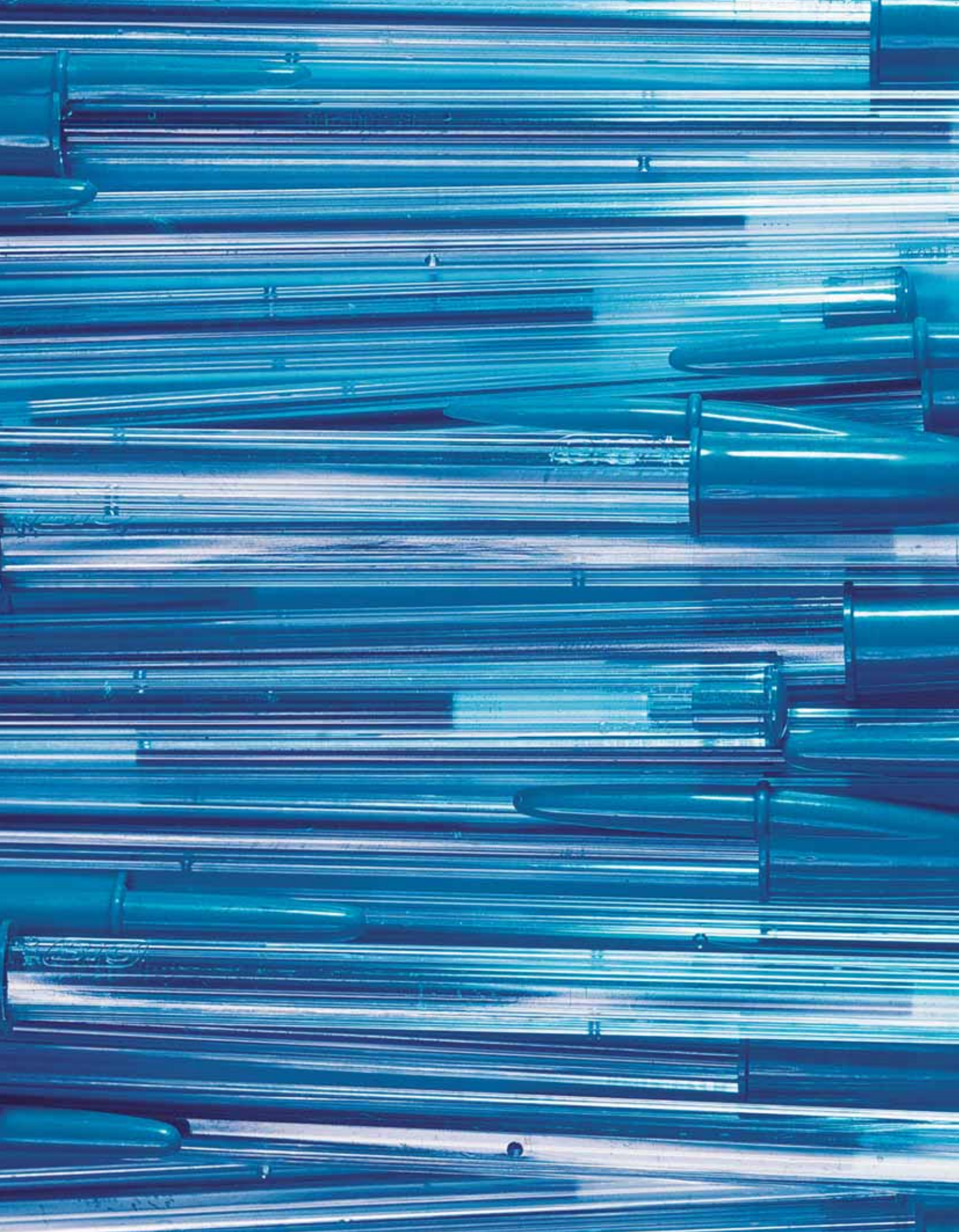
LITTERATUR

- BONESRØNNING, H., & IVERSEN, J.M.V. (2008). *Suksessfaktorer i grunnskolen: analyse av nasjonale prøver 2007*. Trondheim: Senter for økonomisk forskning.
- COHEN, D.K. (1988). *Teaching Practice. Plus Que Ca Change* I: P.W. JACKSON (Ed.), *Contributing to Educational Change*. Chicago: McCutchan Publishing Corporation.
- CUBAN, L. (2009). *Hugging the Middle. How Teachers Teach in an Era of Testing and Accountability*. New York: Teachers College Press.
- HATTIE, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- HAUG, P. (2004). 65 år med tilpassa opplæring i grunnskulen. I: P. HAMRE, O. LANGLO, O. MONSSON & H. OSDAL (red.), *Fag og fagnad: festskrift til Kjell-Arild Madssen i høve 60-årsdagen 28. oktober 2004*. Volda: Høgskulen i Volda.
- HAUG, P. (red.). (2006). *Begynnaropplæring og tilpassa undervisning*. Bergen: Caspar Forlag.
- JOHNSEN, Å.A. (2008). *Foreldre til elevar som strevar si oppleving av samarbeidet mellom heim og skule*. Høgskulen i Volda: Masteroppgåve i spesialpedagogikk.
- KLETTE, K. (2007). Bruk av arbeidsplaner i skolen – et hovedverktøy for å realisere tilpasset opplæring? *Norsk pedagogisk tidsskrift* (4).
- KLETTE, K. (red.). (2003). *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Oslo: Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultetet og Norges forskningsråd.
- KUHN, T.S. (1970/1996). *Vitenskapelige revolusjoners struktur*. Oslo: Spartacus forlag AS.
- OPHEIM, V. (2004). *Equity in Education*. Oslo: NIFU STEP, rapport nr. 7.
- SAHLSTRÖM, F. (1999). *Up the Hill Backwards. On interactional constraints and affordances for equity-constitution in the classroom of Swedish comprehensive school*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.



PEDER HAUG er professor i pedagogikk ved Høgskulen i Volda. Han var også forskningsleiar for Program for evaluering av reform 97, i regi av Norges forskningsråd.

Peder Haug har skrivne ei rekke bøker og fagartiklar, mellom anna om tilpassa opplæring.



Fellesfaget samfunnsfag i videregående skole

Noen elevsynspunkter

AV KARI OG PÅL REPSTAD

«Samfunnsfaget er et lett fag i forhold til de fleste andre fagene. Det er lettere å forstå fordi det handler om det samfunnet vi lever i. Jeg liker at man kan komme fram til svaret uten å se i en fasit. Alle kan være med på å komme fram til svaret.»

Utsagnet fra en elev på videregående trinn 1 (vg1) gir kanskje et del svar på noen års undring over samfunnsfaget i videregående opplæring, vg1 / vg2. Hvilken rolle spiller egentlig dette faget som er felles for alle i videregående skole? Å spørre elevene hva de synes om faget, gir ikke hele svaret på hvordan faget skal utvikles, men det kan gi viktige innspill for refleksjon.

LÆREPLANER OG FAGDEBATT

Fellesfaget samfunnsfag har som hovedområder individ og samfunn, arbeids- og næringsliv, politikk og demokrati, kultur og internasjonale forhold. Dette er et fag som alle elevene i videregående skole skal gjennom. Faget har et omfattende formål. På 84 timer skal faget bidra til å danne demokratiske borgere, som både skal få kunnskap og få internalisert bestemte verdier. Dette understreker både generell del av læreplanverket og avsnittet «Føremålet med faget» i *Læreplan i samfunnsfag* fra 2006:

Føremålet med samfunnsfaget er å medvirke til forståing av og oppslutning om grunnleggjande menneskerettar, demokratiske verdiar og likestilling og til aktivt medborgarskap og demokratisk deltaking.

Videre sies det blant annet:

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

En nærmere studie av læreplanen viser at den er preget av aktive verb. Det er gjennom å bruke kunnskapen aktivt at forståelse og tilslutning skal skje. Elevene skal kunne både bruke og presentere kunnskapen de tilegner seg på de ulike feltene. Et spørsmål blir da: Skjer dette, greier en i samfunnsfaget å bidra til elevenes dannelse i form av både kunnskaper, forståelse og ferdigheter?

Undervisning i samfunnsfag stiller skolen og lærerne overfor noen dilemmaer. På 1970-tallet vokste det fram en bølge av kritikk mot datidens undervisning i samfunnsfag. Undervisningen ble beskyldt for å tilsløre konflikter og problemer i samfunnet, for å legge hovedvekten på formelle maktorganer og ignorere uformelle, for eksempel økonomiske maktsentra (Koritzinsky 1972). Diskusjonen har stilnet av. Læreplanen og lære-

bøkene, både i Reform 94 og Kunnskapsløftet 2006, har et stykke på vei tatt hensyn til kritikken, men utfordringene eksisterer fortsatt. En beslektet diskusjon går ut på om skolen skal legge stor vekt på å sosialisere elevene fram til bestemte

Studentene på praktisk pedagogisk utdanning ved Universitetet i Agder ble utfordret til å intervju elever i videregående skole om fellesfaget samfunnsfag.

politiske og etiske verdier i samfunnsfaget, eller om skolen skal utdanne «ministatsvitere» og «minisosiologer», som oppøver en generell kritisk, analytisk evne, men uten å flagge så eksplisitt troen på bestemte samfunnssyn og styringsformer. Denne diskusjonen har vært særlig omfattende i etterkrigstidas Vest-Tyskland, noe som er naturlig ut fra landets oppgjør med fascismen (Tønnessen 1992).

Som vi har sett, gir læreplanen svar på disse spørsmålene. Elevene skal oppmuntres til å innta visse holdninger. Men de generelle formuleringene gir samtidig lærerne et stort handlingsrom når det gjelder valg av arbeidsmåter, innfallsvinkler, vektlegging og bruk av eksempler.

HVA ELEVENE SYNES – EN KVALITATIV UNDERSØKELSE

Hvordan ser så elevene på dette faget? Hovedinntrykket hos en av oss (Kari) etter mange års undervisning i faget er at det ikke avstedkommer de store følelser, verken i form av begeistring eller det motsatte. Det er liksom bare der, både for elever og lærere, og oppleves kanskje som et fag der alle kan delta, også uten spesiell kunnskap.

Faget har heller ikke vært utsatt for den store diskusjonen i forbindelse med de siste læreplanrevisjonene.

Studentene på praktisk pedagogisk utdanning ved Universitetet i Agder ble utfordret til å intervju elever i videregående skole om fellesfaget samfunnsfag. To klasser på en skole i regionen fikk besøk, en studiespesialiserende og en yrkesfaglig på samme skole. Studentene i samfunnskunnskap og fagdidaktikk hadde i fellesskap utarbeidet et spørreskjema. Målet var at de skulle innhente kunnskaper om de elevgruppene de seilene skulle ut og undervise. Klassene de møtte, hadde hver om lag 25 elever og forskjellige lærere. Det er fra disse intervjuene vi henter sitatene i artikkelen. Intervjuene ble foretatt i tida fra 2007 til 2009 på en skole på Sørlandet.

Elevene fikk ganske enkelt spørsmålet «Liker du samfunnsfag?» De skulle begrunne svaret. Det gjorde de ved for eksempel å svare:

«Jeg liker samfunnsfag fordi det handler om oss.»

«Faget er greit nok.»

«Det er en del kjedelig fagstoff, men læreren gjør det gøy.»

«Det er kjedelig og uinteressant.»

«Jeg liker ikke politikk.»

«Vi lærer om interessante ting i verden rundt oss, om lover og sannelige ting.»

«Vi lærer bare det samme om igjen.»

Svarene spriker i flere retninger. Det var lite forskjell på svarene fra de ulike studieprogrammene. Et par av svarene er likevel interessante. Ett antyder at elevene tidligere i grunnskolen har vært borti emnene som blir tatt opp, og at dette ikke virker spesielt motiverende. Faget er ganske riktig bygget på spiralprinsippet, der hovedtemaene går igjen på ulike trinn, selv om kunnskapstilfanget øker år for år opp gjennom skolen. Planen for

samfunnsfag avspeiler altså de samme temaene som samfunnskunnskapsdelen av grunnskolefaget, med unntak av historie- og geografidelen.

DEN GODE LÆRER I SAMFUNNSFAG

Et annet av svarene antyder at faget som de fleste fag, er læreravhengig. Når elevene får spørsmål om hvordan en samfunnsfaglærer skal være, har de mange meninger:

«En samfunnsfaglærer må være engasjert, oppdatert og dagsaktuell. Han må kunne faget og må kunne forklare på en så enkel måte at vi forstår det.»

«Læreren må kunne diskutere og ha alternativ undervisning.»

«Han må variere undervisningen, da blir det gøyere og lettere å få det inn.»

«Ikke bare bruke Power Point.»

«Læreren må åpne for elevmedvirkning.»

«Læreren må sette grenser for hva som er lov.»

«Han må ha innlevelse.»

Elevene fra disse PPU-intervjuene ønsker seg en aktiv undervisning, som også påvirker og berører dem følelsesmessig: Rollespill, intervjuer og ekskursjoner nevner de som aktuelle og mer virkelighetsnære og motiverende. «Hvis vi har om fattigdomsproblematikk, kunne vi prøve oss som tiggere en dag.»

På spørsmålet om læreren skal meddele hvor han står politisk, svarer mange av elevene at det skal han ikke. Læreren skal være nøytral uansett, er hovedtilbakemeldingen fra elevene. Bare to av elevene i de to klassene vi spurte, ville vite hva læreren står for politisk. Det synes som om elevene har reflektert lite over om det i det hele tatt er mulig å ha en nøytral undervisning fra lærerens side. En utfordring til en samfunnsfaglærer blir da å drøfte slike spørsmål med dem:

Er det ikke viktig at lærere i samfunnskunnskap viser at de selv er engasjert, at de har holdninger og standpunkter, men også er samfunnsmedlemmer i et demokrati med ytringsfrihet? Hvordan kan vi oppdra elevene til å bli aktive og engasjerte samfunnsmedlemmer, hvis lærerne ikke viser at det går an å være flersidige lærere og samtidig engasjerte og standpunkttakende?

(KORITZINSKY 2006).

Kravene om god fagkunnskap hos læreren kommer tydelig til uttrykk, og det virker som om elevene har klare meninger om formidlingen i samfunnsfaget. Læreren må være engasjert, oppdatert og dagsaktuell. Når det så kommer til temaer som de gjerne vil skal bli tatt opp, speiler disse i stor grad samfunnsdebatten på tidspunktet for intervjuene: Innvandring, krig, fattigdom, terror og finanskrisen er ønsketemaer. Elevene understreker at det er lett å få tak i informasjon om disse emnene på egen hånd, og derfor blir det interessant på skolen også. Dette kan muligens være noe av grunnen til at en av elevene sier at en kan komme fram til svaret uten fasit. De har forkunnskaper, og de kan derfor lettere delta i samtaler og diskusjoner. De kan «synse» og gi uttrykk for meninger uten å ha jobbet seg fram til kunnskaper om emnet. Akkurat her ligger muligens også en risiko i samfunnsfaget. Det kan bli et synsefag fordi det omhandler temaer som er langt framme i den dagsaktuelle debatten, og da kan utsagnet om at «samfunnsfagene dreier seg om en form for akkumulert etterpåklokskap» (Sørhaug 1997, sitert etter Fjeldstad 2007) bli riktig. Utfordringen for lærerne blir da å være dagsaktuelle samtidig som de formidler den nødvendige fagkunnskapen og den analytiske treningen som skal til for å forstå samfunnet.

EN KVANTITATIV ELEVUNDERSØKELSE

Intervjuene som studentene i fagdidaktikk foretok i de to klassene, ble grunnlag for en kvantitativ undersøkelse som ble gjennomført i en samfunnsfagtime i en helse- og sosialfagklasse i en videregående skole (vg2) på Sørlandet. Vi spurte blant annet om hvilke temaer som engasjerer mest i samfunnsfagundervisningen i videregående skole, hvordan elevene mener at undervisningen bør foregå, og om undervisningen hadde fått elevene til å skifte mening i samfunnsspørsmål.

En slik undersøkelse i en enkeltklasse må en selvsagt ikke generalisere ukritisk ut fra, men tatt i betraktning at det ikke er publisert mange slike elevundersøkelser om samfunnsfaget etter Kunnskapsløftet 2006, mener vi likevel undersøkelsen har en viss verdi. Forhåpentligvis kan den også gi inspirasjon til bredere anlagte undersøkelser.

HVORDAN VI GIKK FRAM

Den klassen som svarte på spørsmålene, hadde 34 elever til stede. Spørreskjemaet ble delt ut i en skoletime noen uker før eksamen i 2009. Ikke overraskende for studieretning helse- og sosialfag, var det jenteflertall i klassen, 32 jenter og 2 gutter. Det har derfor ikke vært noe poeng å sammenligne etter kjønn, vi behandler svarene som helhet. Ingen av oss underviste den aktuelle klassen, men både den erfarne faglærerens skjønn og egne inntrykk støtter opp om at dette var en ganske vanlig klasse.

Spørreskjemaet hadde i hovedsak ferdige svaralternativer. Det endelige skjemaet ble utarbeidet etter en pilotundersøkelse i en annen klasse, der vi brukte flere åpne spørsmål.

HVILKE TEMAER SLÅR AN?

Vi spurte hvilke temaer elevene syntes hadde vært mest interessante i samfunnsfaget i løpet av

skoleåret. De kunne krysse av maksimum tre av de foreslåtte emnene. Alle emnene er hentet ut fra fagplanen. Her er resultatene etter popularitet, målt i antall kryss:

Kriminalitet 31, familie- og samlivsformer 16, arbeidslivet 12, kultur 11, internasjonale forhold 6, politikk 4 og forbrukerspørsmål 2.

Det er vel ikke så overraskende at familie- og samlivsformer fanger interesse i en helse- og sosialklasse, men det peker også på en gammel problematikk om mer yrkesretting av fellesfagene i yrkesfaglige studieprogrammer for å stimulere interessen for disse fagene blant elevene.

Mer uventet enn interessen for familie- og samlivsformer er det at kriminalitet så overlegent er det mest interessante temaet, som nesten alle har satt kryss ved. Det blir lettere å forstå når læreren forteller at klassen har fulgt en rettssak i tingretten. Trolig er det dette som først og fremst har gjort denne tematikken levende og interessant for elevene. Interessen for kriminalitet kommer også til uttrykk når elevene blir spurt om hvilke emner de kunne tenke seg å ha hatt mer undervisning om. Her måtte elevene selv formulere temaene – igjen maksimum tre. Her toppes også listen av emner knyttet til kriminalitet, sammen med krigsrelaterte emner. Det er 9 som nevner begge disse temaene. Andre temaer, som politikk og arbeidsliv, blir bare nevnt av en eller to. Igjen ser det ut som om lærernes valg av ferdypningstemaer påvirker elevenes interesser: Læreren opplyser at de har brukt mye tid på å diskutere krig og konflikter. En annen mulig bakgrunnsfaktor både når det gjelder kriminalitet og krig er selvsagt den sentrale plassen disse temaene har i massemediene.

Vi satte opp nok en liste over temaer med utgangspunkt i læreplanen, men ikke helt identisk med listen over interessante temaer. Her ba vi

elevene krysser av for hvor mye de opplever at de har lært om de ti temaene – mye, en del, litt eller ingenting. Det er få som svarer ingenting, totalt er det bare 5 kryss i denne kategorien. Vi har laget et enkelt samlemål for hvor mye elevene samlet synes de har lært om hvert tema ved å gi tallverdien 3 for å ha lært mye i et emne, ned til 0 for ingenting, og så har vi ganske enkelt summert for hvert emne. Noen temaer skiller seg ut i hver ende, som det går fram av denne oversikten, hvor alle temaene er tatt med og rangert etter hvor mye klassen synes de har lært:

Menneskerettigheter 72, kultur 69, demokrati 68, kjønnsroller 61, politiske partier 60, religioner 60, arbeidsledighet 54, innvandring/utvandring 42, internasjonale konflikter 38 og minoriteter i Norge 36.

Det er ikke så lett å fortolke dette resultatet, når utgangspunktet er korte stikkord. Men det er interessant med tanke på spørsmålet om normative innslag i samfunnsfaget at et klart etisk tema som menneskerettigheter topper listen, foran det noe diffuse stikkordet kultur. Igjen kan læreren komme med relevant bakgrunnskunnskap, og igjen slår lærervalgte fordypninger inn i elevenes rangeringer: Læreren opplyser at menneskerettigheter har vært viet mye oppmerksomhet i undervisningen.

Nederst på listen over temaer man har lært mye om, kommer tre temaer som mer eller mindre direkte berører internasjonale konflikter og hvordan de slår ut i form av økt etnisk pluralisering av Norge. Disse tre temaene har klart lavere oppslutning enn de andre. Dette er muligens overraskende i lys av mediernes prioriteringer. Men igjen er fortolkning vanskelig: Elevene kan være uinteressert i tematikken, eventuelt lei av den, eller tvert om interessert og skuffet over at de ikke har lært mer. Her er det absolutt behov for videre forskning.

Det er ikke uten videre slik at de temaene elevene synes har vært mest interessante, faller sammen med de temaene de synes de har lært mye om. Men her er det vanskelig å trekke konklusjoner, siden stikkordene varierer i de to listene. Den

Det er interessant med tanke på spørsmålet om normative innslag i samfunnsfaget at et klart etisk tema som menneskerettigheter topper listen.

viktigste gjennomgående konklusjonen synes å være at de tematiske prioriteringene som gjøres i klassen og for klassen, avspeiler seg i elevenes rangeringer. Det tilbudet elevene får, preger i stor grad hva de etterspør.

ARBEIDSFORMER OG UNDERVISNINGSSOPPLEGG

Elevene ble spurt om det er arbeidsmåter i samfunnsfag som de har likt spesielt godt. Igjen fikk de servert en liste og kunne sette maksimum tre kryss. Resultatene viser en forholdsvis klar profil i retning av elevaktive arbeidsformer:

Diskusjoner 26, gruppearbeid 17, jobbe med spørsmål i læreboka 9, Power-Point-undervisning 9, prosjektarbeid 7, samarbeide med andre om arbeidsoppgaver 7, tavleundervisning 6, finne og arbeide med informasjon fra nettet 5, og lærer spør/elevene svarer 4.

I tillegg ble film og ekskursjoner nevnt av enkelte elever. Elevaktive og samarbeidsorienterte arbeidsformer er altså mest populære. Ellers kan en merke seg at bruk av IKT ikke får spesielt høy oppslutning. Kanskje har nyhetens interesse fortatt seg? Muligens ville denne arbeidsformen skåret høyere i en klasse med flere gutter, men samtidig tyder undersøkelser på at gutter og

jenter blir mer like i IKT-bruk enn for bare få år siden (Torgersen 2007).

Eleven som målrettet aktør blir også synlig i svarene på et spørsmål om hvordan læreboka i samfunnsfag har vært brukt: til å besvare oppgaver hjemme eller på skolen 18, til å finne informasjon hjemme eller på skolen 15, til å lese på skolen 11, til å lese i som hjemmelektse 8, og til ingenting 0.

Den tradisjonelle lekselesingen står svakt, de fleste bruker læreboka som en ressurs for å finne ut noe, ifølge undersøkelsen. Kanskje skulle en stilt et tilleggsspørsmål for å finne ut hvordan de konkret bruker læreboka for å finne informasjonen. Tallene fra helse- og sosialfagklassen om bruk av læreboka som informasjonskilde støttes av PPU-intervjuene, der yrkesfagelevne er klare på at læreboka ikke må ha en dominerende plass i undervisningen på skolen, men brukes til konkrete arbeidsoppgaver.

I tillegg til informasjonsinnhenting brukes boka til oppgaveløsning. Undersøkelsen vår sier ingenting om hvordan elevene da arbeider. Vi burde vel stilt et spørsmål om det for å se om elevene arbeidet på samme måte som elevene i Ann Charlotte Torvatns studie, der hun blant annet så på hvordan elevene arbeidet med lærebokas oppgaver. Elevene leste ikke først teksten, men gikk rett på oppgavene:

De benyttet seg av en slags matcheteknikk. De lette i teksten til de fant en formulering som så ut til å stemme med hva det ble spurt om, og brukte denne som utgangspunkt. De mer avanserte omformulerte lærebokteksten. De mindre avanserte skrev direkte av setninger fra boka

(TORVATN 2003:241)

Undersøkelsen gjaldt ungdomsskolen, men som lærer ser en at elever i videregående skole bruker

boka på samme måte. Det ville også vært interessant å se om det forskjell på måten elever på yrkesfag og på studieforberedende nærmer seg læreboka på.

SAMFUNNSFAGUNDERVISNINGEN OG SAMFUNNET

«Vi lærer mer om samfunnet utenfor klasserommet!»

(ELEVUTTALELSE)

For å få vite om undervisningen i samfunnsfag gjør noe med elevene holdningsmessig, spurte vi om elevene hadde endret standpunkt eller syn i noen av emnene de hadde jobbet med. Et mindretall på 8 svarte ja. De fikk et åpent spørsmål om hvilke emner det gjaldt, og temaene politikk, demokrati, rasisme, kjønnsroller og kriminalitet ble nevnt. Alle er temaer som kan ha et følelsesmessig aspekt og som høyst sannsynlig har vært gjenstand for diskusjon i klassen. Med den reservasjon at elevene selvsagt kan ha blitt påvirket uten å være bevisst det selv, må en konkludere med at samfunnsfagundervisningen ikke synes å virke dramatisk holdningsendrende.

Kanskje gir disse tallene en antydning om at kunnskapen som tilføres elevene i samfunnsfag, er kjent, enten fra tidligere undervisning eller fra andre kilder og derfor ikke skaper store endringer.

Også et spørsmål om elevene tror de senere får bruk for kunnskapene de har fått i samfunnsfag, gir svar nokså midt på treet: 2 sier i svært stor grad, 5 i stor grad, 18 i noen grad, 5 i liten grad og 2 ikke i det hele tatt.

Elevene karakteriserer seg stort sett også nokså midt på treet når det gjelder hvor interessert de var i samfunnsfag da de begynte på skoleåret. 2 var mye interessert, 21 noe interessert og 10 ikke interessert. Undervisningen har hatt en viss effekt: 12 har blitt mer interessert i samfunnsfag,

2 mindre interessert og 17 har samme nivå av interesse som før.

Der hvor det er mulig å sammenligne, sammenfaller hovedtendensene ganske mye med en lignende, ennå ikke publisert undersøkelse vi har foretatt våren 2009 av undervisningen i faget religion og etikk i en studieforberedende klasse: Elevene liker elevaktive og samarbeidsorienterte læringsformer, de er interesserte, men fagene slår vanligvis ikke inn og forandrer dem sterkt. Utsagnet som innleder dette avsnittet, kan også peke i retning av at lærerne i for liten grad knytter faget til det som skjer i samfunnet slik at elevene ser den tydelige sammenhengen.

NOEN KONKLUSJONER OG NOEN UTFORDRINGER

Det virker som om elevene har et jevnt positivt forhold til faget. Samtidig mener de at det ikke bare er i samfunnsfag at de lærer om samfunnet. De finner like gjerne relevant informasjon utenom samfunnsfagstimene, og derfor oppfattes faget som lett. En utfordring blir da for en lærer å vise at det er sammenheng mellom det de finner for eksempel i media og samfunnsfaget. Det blir ekstra viktig når vi ser at de bare i noen grad mener at de får bruk for det de lærer. Den tradisjonelle lekselesningen står heller svakt hos de elevene vi har hatt med i undersøkelsen. Elevene har dessuten klare meninger om bruk av læreboka. Den må ikke være dominerende i timene. Selv tar de læreboka i bruk for å finne opplysninger, ikke nødvendigvis til å lese fortellende tekst i.

Elevene ønsker ikke å bli påvirket av læreren, og de mener selv at de ikke forandrer holdninger og meninger gjennom faget. Lærerne styrer likevel elevenes interesser gjennom sine valg av fordypningstemaer og eksempler. Elevene synes

å finne de temaene interessante der lærerne legger opp til fordypning, særlig hvis læreren tar i bruk varierte arbeidsmåter. Det viktigste inntrykket vi sitter igjen med, er hvor sterkt lærerne gjennom sine opplegg kan påvirke elevenes interessefelter – selv om elevene samtidig avgrenser seg mot at lærerne skal påvirke dem direkte.

LITTERATUR

FJELDSTAD, D. (2007). Samfunnskunnskap som samtidskunnskap – og litt til. I: R. Mikkelsen og H. Fladmoe (red.): *Lektor – adjunkt – lærer. Innføringsbok i praktisk-pedagogisk utdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.

KORITZINSKY, T. (1972). *Samfunnsfag og påvirkning*. Oslo: Universitetsforlaget.

KORITZINSKY, T. (2006). *Samfunnskunnskap. Fagdidaktisk innføring*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.

LÆREPLAN I SAMFUNNSFAG. *Læreplanverket for kunnskapsløftet*. 2006. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

SØRHAUG, T. (1997). Studier i det sosiologiserte samfunn. I *Om verdien av samfunnsforskning*. Oslo: Norges forskningsråd.

TORGENSEN, L. (2007). Kjønnforskjeller i ungdoms bruk av PC, TV-spill og mobiltelefon. *Tidsskrift for ungdomsforskning* nr. 7/2007, s. 103–112.

TORVATN, A.CH. (2003). *Tekststrukturens innvirkning på leseforståelsen – en studie av fire læreboktekster og sju elevers lesing av dem*. Trondheim: Avhandling for dr.art.-graden, NTNU.

TØNNESEN, R. TH. (1992). *Demokratisk dannelse i tysk perspektiv*. Oslo: Rådet for samfunnsvitenskapelig forskning, NAVF. Universitetsforlaget.



KARI REPSTAD er universitetslektor ved Universitetet i Agder og underviser i samfunnsfagdidaktikk og religionsdidaktikk ved PPU. Hun har over 35 års erfaring som lærer i videregående skole.



PÅL REPSTAD er professor i religionssosiologi ved Universitetet i Agder.

Arbeidstid og tidsbruk

AV PER AAHLIN

I denne artikkelen drøftes hvordan lærerne bør ta mer makt over egen arbeidstid og egen tidsbruk. Det er nødvendig både av hensyn til lærernes arbeidsforhold og til deres profesjonalitet. Utgangspunktet er fem av hovedkonklusjonene til Tidsbrukutvalget¹ som leverte sin innstilling 15. desember 2009.

I en hektisk innsjutt før jul ble Tidsbrukutvalget ferdig med sitt arbeid. Jeg representerte Utdanningsforbundet i utvalget. Rapporten ble overlevert statsråden den 15. desember. Samme dag ble også lærerorganisasjonene enige med KS om å prolongere gjeldende arbeidstidsavtale i to år.

Jeg mener at Tidsbrukutvalgets innstilling gir et godt utgangspunkt for at lærerne skal få en bedre arbeidsdag og at arbeidstiden skal kunne brukes mer fornuftig enn det som er tilfellet mange steder i dag.

Bakgrunnen for Tidsbrukutvalget var den ganske voldsomme diskusjonen som var rundt skolen, lærerne, resultater og byråkratisering av lærerrollen omkring årsskiftet 2007–2008. Statsministerens viet blant annet mesteparten av sin nyttårstale for to år siden til temaet skolen. Både statsministeren og kunnskapsministeren var bekymret for de gjentatte signalene om at lærernes tid i for liten grad kom elevene og læringsarbeidet til gode. Altfor mye tid gikk bort i dokumentasjonsarbeid, unødvendige møter,

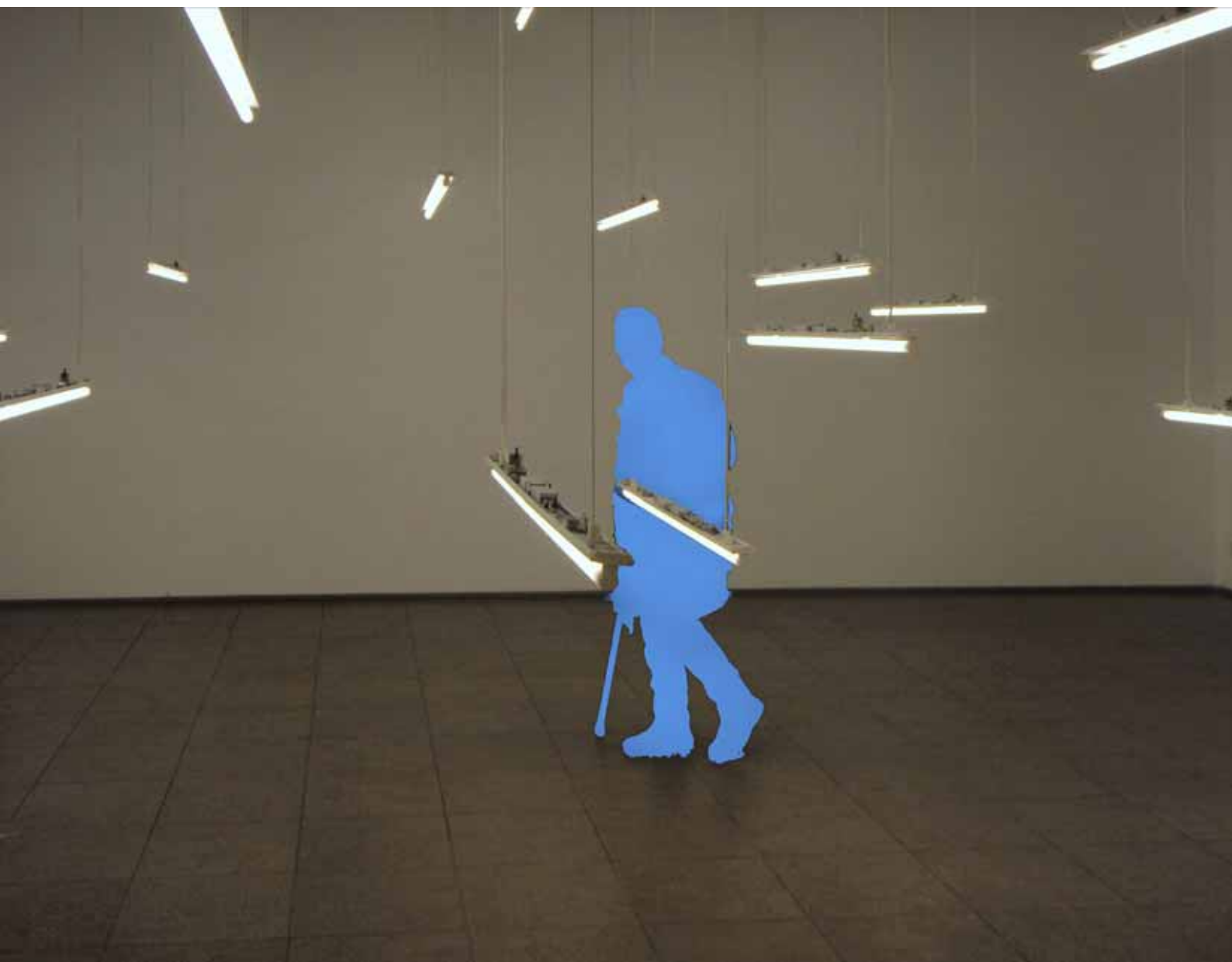
holde ro og orden osv. Derfor ble Tidsbrukutvalget satt ned, med en bred sammensetning, ledet av fylkesmann Kirsti Kolle Grøndahl. I utvalget satt både KS, Utdanningsforbundet og Skolenes landsforbund. I tillegg satt ulike representanter for skoleeier, en rektor, en lærer og andre. Det er derfor nesten overraskende at utvalget klarte å levere en enstemmig innstilling med over 90 forslag til tiltak. En slik bred enighet bør være et godt grunnlag for å diskutere hva en på den enkelte skole og i den enkelte kommune kan gjøre for å få til bedre tidsbruk, færre tidstyver – og ikke minst for å gi lærerne en bedre arbeidssituasjon.

Utvalget har som sagt over 90 forslag til tiltak som gjelder både det nasjonale nivået, skoleeiernivået, skolelederne og lærerne. Utvalget var i tillegg enige om å trekke fram de ti viktigste områdene for forbedring i et eget kapittel (kap. 1.5). Jeg skal gjengi og drøfte fem av dem.

EN BELASTENDE ARBEIDSSITUASJON

Dette kapitlet (kap. 1.5) starter med hovedkonklusjonen av utvalgets arbeid:

Tidsbrukutvalget mener at lærernes kompetanse og samspillet med elevene er de faktorene som har størst betydning for elevenes motivasjon og læringsutbytte. I tråd med mandatet ser Tidsbrukutvalget det som viktig at forholdene legges til rette slik at lærerne kan bruke mest mulig av tiden på skolens kjerneoppgaver: undervisning, vurdering og planlegging av undervisningen. Økte krav til kvalitet og tilpasset



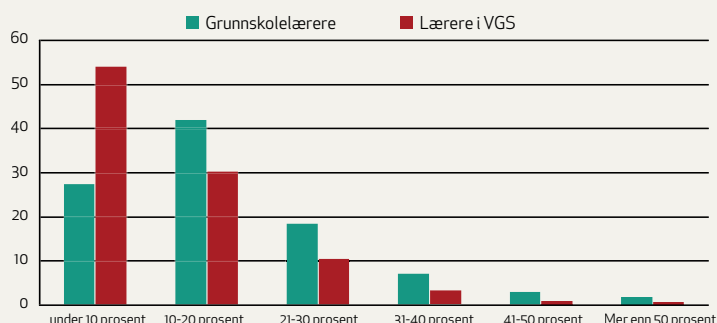
Foto, Alfred Vaagsvold

opplæring gjør at det må settes av god tid til disse oppgavene. Tidsbrukutvalgets forslag innebærer behov for økt voksnettet i skolen.

At lærerne har en belastende arbeidssituasjon, er etter hvert godt dokumentert. I forbindelse med arbeidet i utvalget ble det gjennomført et forskningsprosjekt i regi av Senter for økonomisk forskning i Trondheim² (SØF). Utdanningsforbundet engasjerte FAFO til å gjennomføre en

studie kalt «Tidstyvene»³ og i tillegg gjennomførte utvalget en åpen spørreundersøkelse blant lærere og skoleledere, der over 5000 lærere og over 800 skoleledere svarte⁴ (QuestBack-undersøkelsen). Bildet som tegner seg i alle undersøkelsene, er det samme. I den åpne spørreundersøkelsen svarer 9 av 10 lærere at de er helt eller delvis enige i påstanden om at de har for mange oppgaver innenfor arbeidstidsavtalen. Over 8 av 10 mener skoleeier delegerer for mange oppgaver

Figur 1 Andel av arbeidstid utenom undervisning som går med til praktisk forefallende arbeid (Fra FAFO-undersøkelsen «Tidstyvene»)



til skolen og 7 av 10 mener en bedre skoleledelse ville redusert arbeidspresset.

LEDELSE

Dette viser etter min mening at god ledelse både på skolenivå og på kommunenivå er helt avgjørende for å få til forbedringer. Dette er et synspunkt som utvalget var samstemmig om. Av utvalgets oppsummering av de ti viktigste områdene det må gripes fatt i, er punkt 1 ledelse. Her heter det:

• God ledelse

God ledelse framstår som den viktigste forutsetningen for god tidsbruk i skolen. Det gjelder både skoleledelse og klasseledelse.

Vi vet fra undersøkelser at norske skoleledere driver mer med administrativ enn med pedagogisk ledelse. Kommunene har delegert oppgaver uten å delegerer ressurser, og det kommunale støtteapparatet er mange steder nedbygd. Ifølge SØF-undersøkelsen bruker rektorene om lag 30 prosent av arbeidstiden på administrative oppgaver, 20 prosent på pedagogisk ledelse og 17 prosent på personalledelse. Tid brukt på personalledelse øker med skolestørrelsen. Også TALIS-undersøkelsen⁵ viser at norske skoleledere er mer orientert i retning av administrativt enn pedagogisk lederskap. Norge skiller seg her fra de

fleste andre landene i undersøkelsen. Undersøkelser viser også at det er et høyt konfliktnivå mellom ledere og lærere i norsk skole. Det er jo også noe av bakgrunnen for at Arbeidstilsynet hadde en stor satsing på skolen i 2009. I begrunnelsen for dette heter det blant annet: «Tilsynsystemet er blant annet valgt på bakgrunn av et pilotprosjekt i undervisningssektoren som Arbeidstilsynet gjennomførte i 2008. Noe av det som da ble avdekket, var opplevelse av stor arbeidsbelastning, hyppige omstillings- og endringsprosesser og høyt konfliktnivå.»

Etter min mening har noe av det konfliktnivået vi observerer, bakgrunn i managementtenkningen som preger kommunesektoren. Rådmennene er mer opptatt av budsjettstyring enn av innhold, lærernes arbeidsmiljø prioriteres ikke, og kravet til rektor er at lojaliteten skal rettes oppover i systemet. Det fører til at mange skoleledere er mer opptatt av «window dressing» enn av både læringsmiljø og lærernes arbeidsvilkår.

TIDSTYVENE

Min erfaring som tillitsvalgt i mange år er at lærerne selv tar for lite makt over sin arbeidstid. I for stor grad lar lærerne seg herse med av ledere på ulike nivåer som mangler respekt for lærernes arbeid og arbeidstid. Siden den ubundne tida ikke registreres, blir arbeidstida en sareptakrukke som mange ledere tror de bare kan øse av uten tanke på hvor mye tid som går med til ulike mer eller mindre unyttige gjøremål. I FAFOs tidstyvundersøkelse svarer for eksempel om lag 7 av 10 grunnskolelærere at de bruker mer enn 10 prosent av sin arbeidstid utenom undervisning på ulike typer forefallende arbeid. Dette er alt fra rengjøringsoppgaver til det å få tekniske hjelpemidler til å virke. 3 av 10 lærere i grunnskolen bruker i følge FAFO-undersøkelsen mer enn 20 prosent av arbeidstida utenom undervisning på slike oppgaver. Dette bør lærerne og deres tillitsvalgte ta tak i. Lærernes tid skal brukes til undervisningsrelaterte oppgaver. Selvsagt vil det

være nødvendig med noe «annet» arbeid, men det som denne undersøkelsen viser, er at mange utnytter lærerne som gratis arbeidskraft.

Lærerne opplever også at de må være til stede på unyttige møter. I utvalgets egen spørreundersøkelse kom ønsket om å bruke mindre tid på fellesmøter helt på topp. Det samme viser både FAFO- og SØF-undersøkelsen. I SØF-undersøkelsen framkommer det at lærerne synes de burde bruke halvparten så mye av den bundne tida til slike møter som det de faktisk gjør. Det ser ut til å være en todeling av skolene på dette området. Halvparten av lærerne opplever møtene som et stort problem. Utvalget sier om dette:

Undersøkelsene viser at et stort flertall av lærerne mener fellesmøter på skolen tar mye / for mye tid. Tidsbrukutvalget mener at skoleleder må ta ansvaret for god planlegging og effektive møter. Gode og effektive opplegg for informasjonsflyt vil kunne redusere behovet for felles møtetid.

Videre beskrives som tiltak:

- **Tiltak for skoleleder:**
utvikle god og effektiv møtestruktur og møtekultur i samarbeid med lærerkollegiet
- **Tiltak for lærer:**
bidra aktivt til god møtekultur

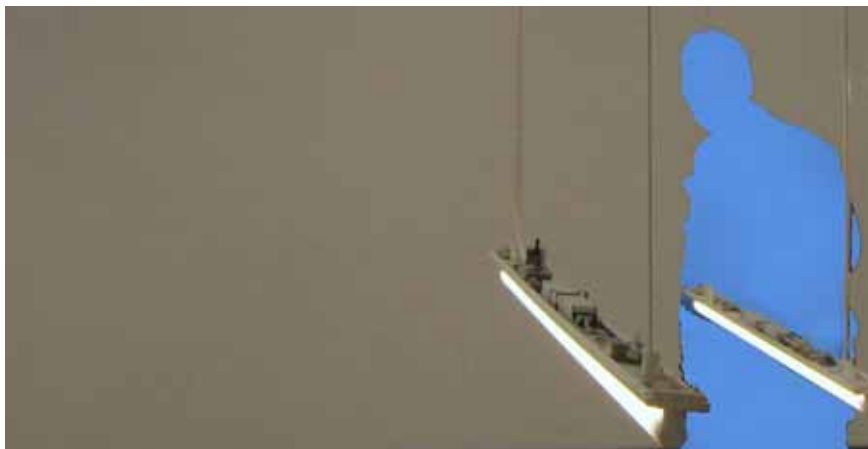
Dette er også det andre av utvalgets ti hovedpunkter i kapittel 1.5:

- **Tid til kjerneoppgaver**
Skoleleder må sørge for at arbeidsplanfestet tid blir brukt målrettet og effektivt til skolens kjerneoppgaver. Skoleleder må utvikle god og effektiv møtestruktur og møtekultur i samarbeid med lærerkollegiet.

DET KOMMUNALE NIVÅET SVIKTER

Vi har nå hatt noen tiår der managementkulturen har herjet det offentlige Norge, ikke minst kommunene.

Jeg er ikke tvil om at vi i stor grad har et rådmannsvelde her i landet. Dessverre er det fortsatt mange rådmenn som hemmer en god



Foto, Alfred Vaagsvold

skoleutvikling. De er opphengt i en New Public Management-styring som er et hinder for å utvikle skolen og igjen gjøre læreryrket attraktivt.

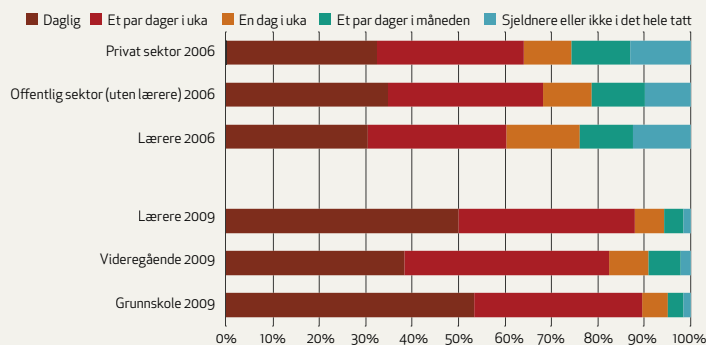
I denne managementkulturens tidsalder har konsulentbransjen hatt gode tider. Et eksempel på dette fikk vi da nettavisen E24 i fjor høst kåret den mest jålete ledertittelen. Vinneren var *resultatenhetsleder*. «En tittel som bygger på ren og skjær dumskap og manglende innsikt i hva som er poenget med titler», sa Sylfest Lomheim i Språkrådet. Og Ringsaker kommune som brukte denne tittelen, svarte: «Vi har fått råd om tittelbruken av en konsulent». Dessverre er det ikke bare i Ringsaker dumskapen rår og rektorer og styreere er blitt resultatenhetsledere.

Denne utviklingen med nedbygging av skolefaglig kompetanse og delegering uten at delegeringen blir fulgt opp med ressurser og støtte, har hatt sin pris. I flere år har vi nå hatt statlige nasjonale tilsyn med hvordan skoleeiere forholder seg til oppfølging av opplæringsloven. Resultatene av tilsynene er nedslående.

I rapporten fra det nasjonale tilsynet i 2008 skriver Utdanningsdirektoratet i sin rapport 26. august 2008:

De felles nasjonale tilsyn har de siste tre årene vist at skoleeierne i marginal utstrekning er kjent med eller følger regelverket. Tallene taler for seg selv. Det er bekymringsfullt at skoleeierne ikke tar større ansvar for å oppfylle lovens bestemmelser.

Figur 2. Hvor ofte har du for mye å gjøre?



Det gjennomgående fraværet av fungerende systemer for intern kontroll representerer en markant risiko for at elevenes rettsikkerhet ikke blir ivaretatt og at elevene ikke får oppfylt sentrale rettigheter etter opplæringslovgivningen, med de negative konsekvenser for læringsutbyttet og skolemiljøet dette antas å ha.

Det har fått utvikle seg en kultur der kommuner ikke trenger å ta sine lovmessige forpliktelser på alvor. Det kan synes som om de verken kjenner opplæringsloven eller bryr seg om å følge den. Dessverre ser det ut til at det ikke bare gjelder opplæringsloven, men i like stor grad arbeidsmiljøloven og forskrift om miljørettet helsevern i skoler og barnehager.

Tilsynet i 2009 er like nedslående, og direktoratet skrev til Kunnskapsdepartementet 21. oktober i fjor:

Resultatene fra de senere års tilsynsaktivitet, herunder resultatene fra årets tilsyn, dokumenterer at de politiske beslutningene i begrenset grad realiseres. Dette indikerer at lovregulering som styringsvirkemiddel i opplæringssektoren er under press.

Skoleeierne har ubetinget plikt til å oppfylle lovfastsatte krav. Opplæringslovens angivelse av konkrete plikter og frihetsgrader er imidlertid i noen tilfeller uklare og kan etter Utdanningsdirektoratets oppfatning tydeliggjøres for å hjelpe kommunene til å oppfylle de plikter de er pålagt.

Vi ser altså at tilsyn etter tilsyn avdekker at mange kommuner svikter som skoleeiere uten at det ser ut til at staten reagerer. At kommuner bryter loven, ser ut til å være mer eller mindre fullt akseptabelt, selv om det går ut over opplæringen og rettsikkerheten til elevene. I tidsbrukutvalgets spørreundersøkelse framkommer det at kun 40 prosent av lærerne sier seg enig i at deres kommune er en god og kompetent skoleeier (QuestBack-undersøkelsen).

Utvalget har da også følgende konklusjon om hva forskningen og undersøkelsene viser:

- Skoleeier er mer opptatt av budsjettkontroll enn av om ressursbruken bidrar til økt måloppnåelse.
- Skolefaglig kompetanse på kommunenivå er ofte mangelfull.
- Mange kommuner har mangelfull lov- og regelverksforståelse.

Og utvalget trekker fram to hovedkonklusjoner blant de ti hovedpunktene:

• Ansvarlig skoleeier

Skoleeier må sørge for nødvendig skolefaglig kompetanse på kommunenivå. Delegering av oppgaver og myndighet til den enkelte skoleleder må følges opp med ressurser og veiledning.

• Tydeligere regelverk

Lover og forskrifter må gjøres tydeligere og lettere tilgjengelig. Det må utarbeides veiledninger til læreplaner som angir kompetansemål på alle trinn og i alle fag.

Min oppfordring til Utdanningsforbundet på alle nivåer er: Prioriter kampen om at arbeidsgiver og skoleeier har en plikt til å følge lov og regelverk. Altfor lenge er det blitt akseptert at lover, regelverk og avtaleverk kan brytes etter for godt befinnende av skoler og kommuner. Det er ikke profesjonelt.

AVBYRÅKRATISERING AV LÆRERROLLEN

Et hovedproblem i norsk skole er byråkratiseringen av lærerrollen. Det har ført til en deprofesjo-

nalisering og ikke minst et vanvittig arbeidspress for mange lærere.

I FAFOs tidstyvundersøkelse sammenlikner en arbeidssituasjonen i 2009 med det som framkom i levekårsundersøkelsen i 2006. Her er blant annet følgende spørsmål stilt: Hvor ofte har du for mye å gjøre? Figur 2 er hentet fra FAFO-rapporten.

Vi ser at mens lærere svarte omtrent som andre arbeidstakere i 2006, er situasjonen dramatisk endret til det verre i 2009. Jeg er sikker på at dette ikke minst skyldes de økte kravene til skriftlig dokumentasjon. Vi er i ferd med å utvikle et byråkratisk test- og dokumentasjonsregime i den norske skolen som går utover både læringsmiljøet, læringsutbyttet og arbeidsmiljøet. Det er nødvendig med både kartlegging og innsikt i resultatene i skolen, men når enkelte kommuner i tillegg til det nasjonale pøser på med egne tester og kartlegginger, bærer det helt galt av sted. Tida blir brukt til tester og kartlegginger og ikke til å følge opp elevene.

Utvalgets oppsummering av hva lærerne ønsker å bruke mindre tid på, er:

- fellesmøter på skolen (ikke-faglige)
- dokumentasjon rundt enkeltelever
- lokalt læreplanarbeid
- oppfølging av og kontakt med enkeltelever
- rapportering til skoleeier og skoleledelse

Og utvalget konkluderer på bakgrunn av dette:

Undersøkelsene viser at mange lærere synes at de bruker mye / for mye tid på skriftlig dokumentasjon og rapportering til overordnet nivå. Tidsbruk-utvalget foreslår derfor at kravet til rapportering og dokumentasjon begrenses til det som er nødvendig for å gjennomføre kjerneoppgavene, og at dette blir tydeliggjort fra nasjonale myndigheter.

Og blant de ti hovedpunktene konkluderte utvalget:

- **Mindre dokumentasjon**

Nasjonale myndigheter må tydeliggjøre na-

sjonale krav til kartlegging og dokumentasjon.

Skoleeier bør være tilbakeholden med lokale krav

til kartlegging og dokumentasjon utover forskriftene i opplæringsloven.

MIN KONKLUSJON

Arbeidstidsorganiseringen i skolen er svært ofte særdeles utilfredsstillende både når det gjelder å skape godt læringsutbytte og når det gjelder å utvikle godt arbeidsmiljø. Jeg er overbevist om at de eneste som kan gjøre noe med det, er lærerne selv. Lærerne må gjenerobre makten over egen arbeidstid. Jeg har i denne artikkelen forsøkt å vise at Tidsbrukutvalget kan være et nyttig verktøy i denne kampen.

NOTER

¹ Rapport fra Tidsbrukutvalget levert kunnskapsministeren 15. desember 2009, http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Tidsbrukutvalget/Rapport_Tidsbrukutvalget.pdf

² Strøm, Bjarne, L.E. Borge og H. Haugsbakken (Senter for økonomisk forskning 2009): *Tidsbruk og organisering i grunnskolen: Sluttrapport*. Nr. 04/09

³ Jordfald, Bård, T. Nyen og Å. Arup Seip (2009): *Tidstyvene – En beskrivelse av lærernes arbeidssituasjon*. FAFO-rapport 2009:23

⁴ Vedlegg 3 i Tidsbrukutvalgets rapport (se note 1)

⁵ Vibe, Nils, P.O. Aamodt og T.C. Carlsen (2009): *Å være ungdomsskolelærer i Norge. Resultater fra OECDs internasjonale studie av undervisning og læring (TALIS)*. NIFU STEP



PER AAHLIN, var nestleder i Utdanningsforbundet fra 2002 og fram til nyttår i år. Han er utdannet cand. real. med hovedfag i fysikk og lektor fra Universitetet i Oslo. Aahlin har vært medlem av Tidsbrukutvalget og andre offentlige utvalg, blant annet Karlsen-utvalget. Han har gjennom ulike verv arbeidet med og forhandlet fram arbeidstidsordninger for lærere siden midten av 80-åra.

Ulike sider ved elevvurdering

Noen prinsipielle betraktninger

AV OLA MOE

Å utvikle bindende nasjonale kjennetegn på måloppnåelse er vanskelig. Samtidig kan skoler som arbeider systematisk med å utvikle prinsipper for vurdering, rapportere om økt bevissthet og faglige løft. Elevvurdering har mange aktører og interesser, og det er derfor viktig at vi nå legger motsetninger til side og finner gode grep for å håndtere dette feltet.

Klassekampen trykket 6. desember 2007 en kronikk av Peder Haug: «Kva gjekk gale i skulen?» Ifølge ingressen sier Haug at «venstresidas pedagogikk har gjort skulen kunnskapsfiendtleg.» Det er kanskje ikke en helt korrekt gjengivelse av det Haug sier, men han er utvetydig i det at fremveksten av «ein bestemt reformpedagogisk retning» var «eit giganteksperiment» der «ideologien ikkje heldt det han lova». Sterk kost fra den kanten.

Bakgrunnen for kronikken er at Peder Haug hadde en sentral rolle i det store evalueringsprosjektet der Reform 97 skulle evalueres, blant annet sammenfattet han en hovedrapport bygget på en lang rekke delrapporter. Kronikken bygger på dem. Evalueringen av R-97 er det første større evalueringsprosjektet av norsk skole. Prosjektet hadde både sterke og svake sider. Jeg var involvert i planleggingen av R-97 og jaktet på evalueringer av M-87. Det var vanskelig å finne. Det nærmeste jeg kom var en vurdering gjort av Karl Jan Solstad, men der var ideen å se på skolepraksis i lys

av noen av de ideologiske grunnprinsippene i reformen – ikke å foreta en vurdering av effektene. Dette faller inn i en tradisjon i norsk skoleutvikling og skolevurdering der det er måter å organisere skolen og undervisningen på som har vært i fokus – og der en har vurdert prosjektene uavhengig av de læringsresultater elevene har oppnådd. Da skjønner en at det blir spesielt alvorlig når «ideologien ikkje heldt det han lova». Og en skjønner at det kunne bli vanskelig for skolesjefen i Hå som bombastisk kastet tavlene ut av klasserommene, men seinere måtte stå til ansvar for svake resultater i nasjonale prøver.

GOD PLANLEGGING

– DÅRLIG OPPFØLGING

Allerede i OECD-rapporten fra 1988 ble det pekt på at norsk skolepolitikk bygget på



Illustrasjon: Katrine Kallelev

en gjennomtenkt filosofi og hadde grundige plandokumenter, men at det var overraskende å konstatere hvor lite kunnskap politikere og offentlighet hadde om oppfølgingen. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet satte i gang EMIL-prosjektet med den hensikt å utvikle et nasjonalt vurderingssystem. Resultatet ble bare en artikkelsamling: *Utdanningskvalitet – styrbar eller ustyrbar*. Interessant nok – men symptomatisk for det som skulle bli den norske «virkeligheten»: en uendelighet av forsøk og debatter om hvorfor, hva og hvordan. Stadier på veien er St.meld. nr. 47 (1995-96), innstillingen fra det såkalte Moe-utvalget som ble oppnevnt fordi Stortinget var misfornøyd med St.meld. 47, St.meld. nr. 28 (1997-98) *Mot rikare mål* (Lille-tuns melding), Kvalitetsutvalgets to utredninger, osv. I internasjonal sammenheng er den norske debatten nokså spesiell – ikke minst fordi den har en tendens til å gå i sirkler. Seinest 5. september 2009 siteres Ragnvald Thiesen ved Høgskolen i Oslo slik: «Jeg er helt sikker på at norske skoleledere er utmerket i stand til å summere opp hva de er sterke på og hva de trenger å forbedre seg på og lage en plan for disse forbedringene» (NRK nyheter). Mange forskningsrapporter og andre undersøkelser tyder nå etter hvert på det stikk motsatte. Blant annet har fylkesmennenes tilsynsrapporter pekt på store mangler i skoleledelsen.

Men hvorfor så mye om et nasjonalt vurderingssystem i en artikkel som først og fremst skal drøfte elevvurdering? Elevvurdering vil alltid måtte være en viktig integrert del av et nasjonalt vurderingssystem. Debatten om et nasjonalt vurderingssystem har derfor også preget synspunktene på elevvurdering isolert sett, jf. debatten om PISA, TIMSS og nasjonale prøver. Det har derfor vært vanskelig å komme i gang med en god debatt om arbeidet med elevvurdering. Det er også et særtrekk ved norske læreplaner at de ikke sier noe om evalueringen. Med unntak av Stortingets utmerkete behandling av den delen av St.meld. 47 som omhandlet elevvurdering, er Utdanningsdirektoratets prosjekt «Bedre

vurderingspraksis» det første praktiske skritt i riktig retning. Sluttrapporten viser samtidig at det gjenstår mye både debatt og arbeid. Den kommer jeg tilbake til.

Siden elevvurdering inngår som en del av både lokale, nasjonale og internasjonale systemvurderingskonsept, viser det klart at bruk av elevvurdering må sees i ulike perspektiv. Det er det jeg skal prøve å si noe mer om nedenfor.

Jeg skal konsentrere meg om to innfallsvinkler som henger sammen: For det første skal jeg se på elevvurdering i det en kan kalle et interessent- eller aktørperspektiv («stakeholders»). For det andre skal jeg ta utgangspunkt i noen definisjoner av kvalitet. Det spennende er når en kombinerer de to innfallsvinklene.

MANGE BEHOV FOR VURDERING

Enhver vurdering må planlegges ut fra svar på disse spørsmålene:

- Hvem skal vurdere?
- Hvorfor skal det vurderes?
- Hva skal vurderes?
- Hvordan skal det vurderes? Hvilke metoder og kriterier skal vi bruke?
- Hvilke vurderingsuttrykk skal vi bruke?
- Hvordan skal vurderingsresultatene brukes?

Svaret på det første spørsmålet styrer svarene på de fem siste. Staten eller skoleeiere har behov for styringsdata og legger opp vurderingen etter det. Lærere har også behov for «styringsdata» i sin klasseledelse, men de må være av en annen karakter. Det er derfor meningsløst med en debatt der en setter nasjonale prøver opp mot for eksempel «mappevurdering».

Skolen befinner seg i et spenningsfelt som vi kan illustrere som vist på figuren. Jeg prøver å skille mellom legitime aktører med formelle posisjoner i systemet og mer uformelle.

Skolen er underlagt politisk styring og har et oppdrag fra offentlige myndigheter. Det må være åpenbart at det medfører en overordnet rett til å fastsette rammer, prinsipper og hovedmål,

og behov for innsikt i og kunnskap om det som foregår i skolen, særlig sett i lys av overordnede prinsipper og mål.

Elevene har særlig siden iverksettelsen av opplæringsloven i 1998–99 fått styrket sine juridiske retter. De formelle rettighetene kommer i tillegg til metodiske betraktninger som peker på at læringen bedres når eleven er aktiv deltaker i læringsprosessene.

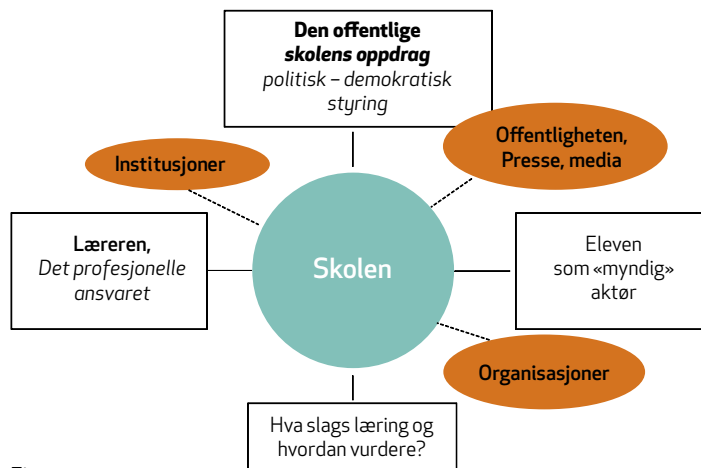
Lærerne har en vanskelig rolle. De har et profesjonelt ansvar for å arbeide etter det oppdrag offentlige myndigheter gir og dessuten tilpasse det ut fra den enkelte elevs rettigheter. Det vanskelige består i å definere rammene for det profesjonelle ansvaret.

I det offentlige rom opererer dessuten organisasjoner, institusjoner, media, næringsliv osv. Dette er parter som også har synspunkter på skolen, rimelig nok. Jeg har sterk sans for Kristin Clemets demokratiargument: Skolen er i høyeste grad et offentlig anliggende, og den demokratiske deltakelse i drøfting av skole spørsmål forutsetter at offentligheten har et minimum av innsikt i det som foregår.

LÆRERENS PROFESJONELLE ANSVAR

Tilbake til lærerne. Sannsynligvis er det helt umulig å gi en entydig definisjon av hva det profesjonelle ansvaret omfatter. Problemene oppstår når en skal se på forholdet mellom politisk styring og profesjonell oppfølging. Mange lærere har sterke synspunkter på hva som gagnar barn og hva som er en god skole. Alle debatter om læreplaner og vurdering viser det. Det er en selvfølge at lærere forsøker å ivareta barns beste i skolen. Men hva er «barns beste»?

Det som er «barns beste», henger i siste instans sammen med syn på samfunnet og samfunnets utvikling, med syn på grunnleggende livs- synsmessige og etiske verdier. Synet på hva som er «barns beste» kan derfor egentlig bare avgjøres innenfor en ideologisk-politisk kontekst. På mange måter er det blitt lettere for oss å se dette etter at de flerkulturelle dimensjonene i Norge er blitt



Figur 1

mer synlige. Læreren nesten umulige oppgave er dermed å holde orden på når hun opptrer profesjonelt og når hun opptrer politisk. Begge deler er relevant, og landet er avhengig av at ikke minst lærere deltar i debatten om hva som er barns beste. Men disse to debattene må inngå i atskilte prosesser. Som en skolesjef en gang sa til meg i et møte: «Du mener altså at vi må prøve å skille mellom diskusjoner om hvordan vi skal prøve å følge opp Kunnskapsløftet på den ene side, og hvorvidt Kunnskapsløftet er bra for barn, på den annen?» Og det er akkurat det jeg mener! Det kan bli slitsomt dersom enhver debatt på lærerværelset ender opp i en heftig runde om hvorvidt Kunnskapsløftet er bra for barn. Et stykke på vei må en derfor arbeide med den forutsetning at skolepolitikk er, ja nettopp, politikk. Grunnskolen er obligatorisk og innbyggerne har i vårt demokratiske system inngått en samfunnspakt der Stortinget på våre vegne får legge de grunnleggende premisser og mål. Men det betyr ikke at lærerne skal opptre som robotliknende «funksjonærer», som noen fryktet, spesielt i Hernes' statsrådsperiode. Tvert imot burde kanskje lærerne vært enda mer synlige i den langsiktige politiske debatten om skolen.

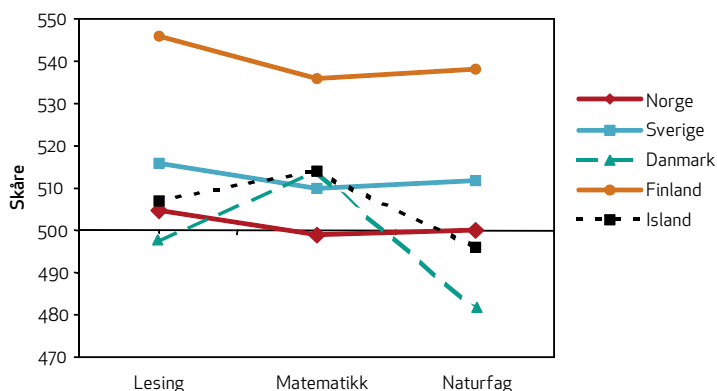
DEFINISJONEN PÅ KVALITET

Det er sterke underliggende spenninger i dette aktør- eller interessentperspektivet. Skolen er som

andre deler av samfunnet preget av strid om makt og hegemoni. Å styre vurderingspraksis kan være et viktig strategisk maktmiddel, noe ikke minst Dahler-Larsen har pekt på.

Disse dilemmaene blir enda tydeligere når vi begynner å lete etter en definisjon av begrepet kvalitet. All vurdering må ha et vurderingsgrunnlag – noe å sammenligne med, noen kriterier eller indikatorer som er knyttet til det syn vi har på kvalitet.

De fleste definisjonene vi finner er klart normative og trekker fram substansielle forhold ved opplæringen. Både det såkalte Mjøs-utvalget (NOU 2000: 14, kapittel 7) og Kvalitetsutvalget (NOU 2002: 10, kapittel 3) hadde spennende kapitler om begrepet kvalitet. Kvalitetsutvalget etablerte en analytisk begrepsgruppe som i utgangspunktet er verdimessig nøytral: Rersurskvalitet, prosesskvalitet og resultatkvalitet. Jeg skal trekke fram en annen definisjon som også har den fordel at den er nøytral. Den er hentet fra ISO 9000 – den internasjonale standardiseringsorganisasjonen: «Egenskapene hos et objekt eller en foreteelse som er egnet til å tilfredsstille uttalte eller underforståtte behov.» (Her gjengitt fra Skolverkets rapport 150, *Kvalitetssikring i skolan.*) Poenget med denne definisjonen er at den gjør kvalitet til et *relativt* begrep. Det er bakgrunnen for at kvalitetssikringssystemer i dag gjerne har med brukerundersøkelser¹.



Figur 2

NASJONENS PROBLEM ELLER ELEVENS PROBLEM?

Aktørperspektivet i vurderingsarbeid er viktig, fordi kvalitetsoppfatningen varierer med aktørene. Slik sett er det logisk at staten legger sine mål inn i vurderingene, mens andre aktører har andre. Skolen er dessuten så mangfoldig i sin virksomhet at den til en viss grad kan romme ulike prioriteringer uten å sprenges. I et analytisk perspektiv er det vesentlig å få dette fram – til tider kan det ha liten hensikt å krangle om «hva kvalitet er». La oss illustrere dette gjennom elevperspektivet.

I den norske presentasjonen av resultatene fra PISA 2003 finner vi den velkjente figuren nedenfor om nordiske elevers prestasjoner. Den viser blant annet at norske elever presterer svakest i matematikk. Så kan vi spørre: Hvem er dette et problem for? Det er opplagt et problem for nasjonen fordi vi er avhengig av kompetanse i mange sammenhenger. Det offentlige har derfor satt i gang mange tiltak for å styrke resultatene i matematikk. For den enkelte elev som skårer svakt, fortøner det seg kanskje annerledes. Jeg har spurt mange elever med svake matematikkresultater hva de mener. Ofte svarer de at de ikke bryr seg fordi de skal gjøre som John Arne Riise, Tone Damli Aaberge eller Lene Alexandra og slå igjennom i idrett-, pop- eller moteverdenen. I en fysikktime på Katedralskolen i Trondheim utbrøt i sin tid fysikklæreren min til en av mine medelever etter en middelmådig opptreden ved tavla: «Du kan ikke få M i fysikk på denne måten!» Så svarer eleven: «Kanskje er det noen som ikke synes det er så viktig med M i fysikk?» Det ble krevende for fysikklærerens forestillingsverden. Skal lærerne kunne gjøre noe med dette, må de arbeide med motivasjon og holdninger – da hjelper verken PISA eller nasjonale prøver.

Om en prøver å sammenfatte det som er sagt ovenfor, må det bli at elevvurdering inngår i ulike sammenhenger og må ses på ut fra det. Vi må leve med at ulike aktører har ulike roller og til en viss grad ulikt syn på hva som er viktig, men

Nasjonalt (internasjonalt)	Kontekstorientert «Lokal læreplan»	Individorientert Tilpasset opplæring
Målorientert, komparativt summativt, sertifisering	Målorientert, lokalt komparativt, formativt	Basert på individuelle mål: «diagnostiserende», formativ, kriteriene orientert mot det faglig formative og motivasjon selvoppfatning læringsstrategier
Standardisert, objektivt, kontrollerbart, rettferdig	Proessorientert, gruppesensitivt, lærerbasert og delvis elevbasert	Elevsensitiv Hensyn til elevens forutsetninger
Eksamener kartlegginger	Eksempel: mappevurdering Lokal bruk av nasjonale prøver mv.	Testmateriell, mappevurdering –

Figur 3

at dette må forenes på best mulig måte innenfor de rammer lov og læreplan setter. Slik sett fins ikke et arkimedisk punkt for vurdering av skolens «kvalitet».

Litt forenklet kan en si at elevvurderingen kan klassifiseres i tre bokser. Oppstillingen i figur 3 tar utgangspunkt i en presentasjon av professor Kari Smith for Det nasjonale evalueringsutvalget (NELVU).

En kan i og for seg bruke ulike evalueringsmetoder innenfor alle de tre perspektivene. Nasjonale prøver kan ha en funksjon i alle de tre sammenhengene om de er faglig egnet til det. Det vesentlige er at det er *tolkingen* og *oppfølgingen* som vil variere.

Lærernes utfordring i dag er først og fremst å bli mer profesjonelle i sitt løpende vurderingsarbeid. Nedenfor er listet opp noen synspunkter fra delrapportene i vurderingen av Reform-97, PISA og TIMSS-rapportene og fra noen av artiklene i *Elevvurdering i skolen*, redigert av Sverre Tveit (Universitetsforlaget 2007):

- Vurderingen i barneskolen er for upresis og usystematisk – ikke forankret i tydelige læringsmål (Klette)
- Standpunkt karakterene er lærer- og skoleavhengige, gir en urettferdig fordeling. Dominerer for mye – tar oppmerksomheten vekk fra den løpende, formative vurdering. Gjør elevene kortsiktig prestasjonsorientert – virker

negativt på den langsiktige læring (Lauvås og Sverre Tveit)

- Misforstått målorientering uten perspektivet «tilpasset opplæring» (Dale og Wærness)
- Norsk skole mangler kompetanse i å lage hensiktsmessig vurderingsmateriell (problemer både med validitet og reliabilitet – Svein Lie)

Samtidig sier forskriften til opplæringslova § 3-2:

Formålet med vurdering i fag er å fremme læring undervegs og uttrykke kompetansen til eleven, lærlingen og lærekandidaten undervegs og ved avslutning av opplæringa i faget. Vurderinga skal gi god tilbakemelding og rettleiing til elevane, lærlingane og lærekandidatane.

Undervegsvurdering skal brukast som ein reiskap i læreprosessen, som grunnlag for tilpassa opplæring og bidra til at eleven, lærlingen eller lærekandidaten aukar kompetansen sin i fag.

Sluttvurderinga skal gi informasjon om kompetansen til eleven, lærlingen og lærekandidaten ved avslutning av opplæringa i faget.

Og i paragraf 3-1 sies det at «det skal vere kjent for eleven, lærlingen og lærekandidaten kva som er måla for opplæringa og kva som blir vektlagt i vurderinga av hennar eller hans kompetanse og åtferd.»

Det som er nytt og spesielt utfordrende, er at vurderinga skal bidra til at eleven øker fagkompe-

tansen sin. Det skilles også klart mellom det å gi vurdering i fag og i orden og oppførsel. Dermed er det, i det minste formelt, satt en foreløpig sluttstrek for den forskjellsbehandling som har foregått med bakgrunn i elevenes ulike forutsetninger og som til en viss grad har ført til at såkalte «svake elever» under dekke av en misforstått forståelse av begrepet tilpasset opplæring, er blitt møtt med for uklare faglige krav (jf. bl.a. Dale og Wærness i *Vurdering og læring i en elevaktiv skole*, Universitetsforlaget 2006).

Prosjektet «Bedre vurderingspraksis» har tatt tak i noe av dette. Sluttrapporten er interessant. Den konstaterer for det første det en kunne vente på forhånd: Å utvikle bindende nasjonale kjennetegn på måloppnåelse er vanskelig. Det kan komme til å bli omfattende. Samtidig oppstår det vansker i den løpende vurderingen: Kan kjennetegn som er myntet på sluttvurdering uten videre også anvendes underveis? Må ikke kjennetegnene tilpasses den kontekstuelle læringssituasjonen?

OM Å TA KOMPLEKSITETEN PÅ ALVOR

Samtidig er deltakerskolenes rapporter nesten entydige i det at arbeidet har løftet dem faglig. Gjennom arbeidet med kjennetegn har de måttet analysere faget mye grundigere enn tidligere. De har lett etter sammenhenger mellom faglige elementer og drøftet hvordan disse elementene skal komme til uttrykk gjennom læringsprosessen. Med andre ord er det tydelig at lærerne har fått et fagdidaktisk løft som helt sikkert vil komme elevene til gode. De samme erfaringene gjør mange lærere som har deltatt i kursing om hvordan en skal vurdere nasjonale prøver. Elevvurdering som tema har på mange måter vært pedagogenes felt. Gjennom prosjektet er faglærerne kommet på banen. Selv innenfor lærerutdanningen ved HIST, der jeg har undervist i pedagogikk noen år, har lærere i andre fag uttrykt usikkerhet når en skulle drøfte «vurdering». Lærere vurderer elever (og studenter) hele tida, men for mange er dette «taus kunnskap» som ikke er formulert og brakt ut i lyset. Prosjektet viser at lærere kan. Her

dreier det seg mye om selvtillit. Skal en oppnå forskriftens mål om at vurdering skal bidra til økt fagkunnskap, er denne linja nå kanskje den viktigste. Samtidig kjenner alle som har gjennomgått lærerutdanning og undervist til at motivasjon, selvfølelse og holdning til fag er avgjørende for læring. Jeg innledet med å trekke fram Peder Haugs artikkel i *Klassekampen*. Den dreide seg egentlig lite om elevvurdering. Den pekte på andre svake sider ved skolen, som misbruk av tidsressurser, uro og uheldig oppløsning av klassefellesskapet. Altså forhold som Kvalitetsutvalget ville katalogisert under «ressurskvalitet» og «prosesskvalitet».

Dette understreker at vurdering er en sammensatt affære. Det jeg vil slå et slag for, er at vi nå med friske øyne ser på kompleksiteten i vurderingsarbeidet, legger bort noe av polemikken og fordyper oss mer i få bedre grep på de ulike sidene ved den.

NOTER

¹ Se f.eks. Standard Norges veiledningshefte <http://www.standard.no/Global/PDF/Kvalitet/Kvalitet%20endelig%20oweb.pdf>).



OLA MOE har vært utdanningsdirektør i Sør-Trøndelag fra 1992 til 2003. Ansatt ved Høgskolen i Sør-Trøndelag, Avdeling lærer- og tolkeutdanning fra 2003 til august 2009. Nå pensjonist. Har deltatt i flere offentlige utvalg, særlig i forbindelse med planlegging og innføring av Reform-97. Ledet det såkalte «Moe-utvalget» høsten 1997, som hadde som oppdrag å foreslå et nasjonalt vurderingsystem.

Kjennetegn på hva?

Om «kjennetegn på måloppnåelse» i matematikk

AV SVEIN LIE OG INGER THRONDSSEN

En evaluering av prosjektet *Bedre vurderingspraksis* viser at lærerne har hatt problemer med å følge tankegangen som ligger bak Utdanningsdirektoratets formulering av kjennetegn på lav og høy måloppnåelse i matematikk. Problemet er at kjennetegnene omfatter mange kompetansemål av gangen og går på tvers av hovedområdene i læreplanen. Et nytt utkast til nasjonale kjennetegn på måloppnåelse i matematikk har tatt hensyn til disse innvendingene, men har samtidig økt kompleksiteten. Slik risikerer man at det som skulle være et nyttig verktøy for læreren, kan bli for vanskelig å bruke i praksis.

I perioden fra november 2007 til mai 2009 gjennomførte Utdanningsdirektoratet prosjektet *Bedre vurderingspraksis* som et ledd i Kunnskapsdepartementets satsing på en mer rettferdig, faglig relevant og læringsfremmende elevvurdering. De 77 skolene som deltok i prosjektet, skulle enten selv utvikle og prøve ut nasjonale kjennetegn på måloppnåelse i utvalgte fag, eller de skulle prøve ut ferdigstilte kjennetegn utviklet av faggrupper i regi av Utdanningsdirektoratet. Bakgrunnen for prosjektet var blant annet innføringen av Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Med LKo6 har vi fått en målrelatert læreplan med kompetansemål som beskriver hva elevene skal mestre etter endt opplæring på ulike årstrinn, og kompetansemålene skal være utgangspunkt for den faglige vurderingen av elevene. En målstyrt læreplan med mestringsbeskrivelser gjennom hele skoleløpet representerer noe nytt i norsk skole.



Enhet for kvantitative utdanningsanalyser (EKVA) ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo, fikk i oppdrag å evaluere prosjektet. I forbindelse med evalueringen ble det gjennomført både intervju og spørreundersøkelser. I tillegg analyserte vi kjennetegnene som var utviklet av henholdsvis Utdanningsdirektoratet og deltakerskolene. En

Tabell 1: Hovedområder i matematikk på ulike årstrinn.

Årstrinn	Hovedområde				
1.-4.	Tall	Geometri	Måling	Statistikk	
5.-7.	Tall og algebra	Geometri	Måling	Statistikk og sannsynlighet	
8.-10.	Tall og algebra	Geometri	Måling	Statistikk, sannsynlighet og kombinatorikk	Funksjoner
Vg1T	Tall og algebra	Geometri		Sannsynlighet	Funksjoner
Vg1P	Tall og algebra	Geometri	Økonomi	Sannsynlighet	Funksjoner
Vg2T	Geometri	Kombinatorikk og sannsynlighet	Kultur og modellering		
Vg2P	Tall og algebra i praksis	Statistikk	Modellering		

omfattende rapport til Utdanningsdirektoratet (Thronsen mfl. 2009) går grundig inn på ulike funn og anbefalinger om videre bruk av slike «kjennetegn». I denne artikkelen tar vi for oss noen perspektiver for disse kjennetegnene ved spesielt å studere situasjonen i matematikk.

KJENNETEGN PÅ MÅLOPPNÅELSE

I forbindelse med prosjektet hadde Utdanningsdirektoratet utarbeidet et veiledningshefte som skulle være en støtte for lærerne i arbeidet med kjennetegnene (Utdanningsdirektoratet 2007). I veiledningsheftet defineres kjennetegn på måloppnåelse som:

- beskrivelser av kvaliteten på det elevene mestrer i forhold til kompetansemålene
- beskrivelser som knytter seg til flere kompetansemål av gangen
- beskrivelser som kan skape tolkningsfellesskap
- beskrivelser som kan være utgangspunkt for lokalt arbeid med vurdering

Videre presiseres det at nasjonale kjennetegn ikke er ment å skulle brukes direkte inn mot vurdering av elevenes arbeid, men de skal gi *felles referanser* på landsbasis for hva som kjennetegner ulike måloppnåelse i fag. I samme veiledningshefte finnes i tillegg Utdanningsdirektoratets ferdigstilte kjennetegn i fagene norsk, matematikk, samfunnsfag og mat og helse, som barnetrinsskoler skulle prøve

ut på 2., 4. og 7. årstrinn. Mens skoler på barnetrinnet skulle utvikle og/eller prøve ut kjennetegn på høy og lav måloppnåelse, skulle ungdomsskoler og videregående skoler utvikle kjennetegn for henholdsvis karakterene 6/5, 4/3 og 2.

UTDANNINGSDIREKTORATETS

KJENNETEGN I MATEMATIKK

Analyser av Utdanningsdirektoratets ferdigstilte kjennetegn viser at kjennetegnene i de ulike fagene som inngår i prosjektet, er strukturert svært forskjellig sammenlignet med fagenes oppbygging i læreplanen. Matematikk er et gjennomgående fag på alle trinn i grunnskolen og vg1 og vg2 i videregående skole. I læreplanen er matematikkfaget strukturert i hovedområder som er noe forskjellig på de ulike årstrinnene. Tabell 1 over viser hovedområdene. Det er formulert konkrete kompetansemål innen hvert hovedområde.

Ser en nærmere på Utdanningsdirektoratets ferdigstilte kjennetegn i matematikk, som er utviklet for 2., 4. og 7. trinn (Utdanningsdirektoratet 2007, s. 20-25), viser det seg at de er strukturert etter følgende tre kategorier:

- Begreper og ferdigheter
- Problemløsning
- Kommunikasjon

Ingen av disse tre kategoriene framstår som hovedområder i læreplanen, noe som innebærer

at i matematikk bygger ikke struktureringen av kjennetegn på læreplanen selv. I tillegg til at kjennetegnene omfatter flere kompetansemål av gangen, går de dessuten på tvers av hovedområdene i fagplanen. I det følgende skal vi gå litt nærmere inn på to av disse kategoriene.

Kjennetegnene for *Begreper og ferdigheter* er på hvert av trinnene gitt for tre områder, som vi her kan kalle begrepsforståelse, tallforståelse og metodemestring. Noen av de samme formuleringene forekommer på ulike trinn, og det ligger her en tydelig progresjon, ikke bare mellom lav og høy måloppnåelse, men også fra 2., via 4. til 7. trinn. Et eksempel (begrepsforståelse) viser dette (se tabell 2):

Et åpenbart dilemma her er at disse formuleringene i prinsippet ikke relaterer seg spesifikt til matematikkfaget, men kan anvendes like godt i alle fag. Dette kunne altså vært brukt som en felles tilnærming på tvers av fag. Vi ser videre at kjennetegn for grad av måloppnåelse er knyttet til en taksonomi gjennom ordene «gjenkjenne», «sammenlikne», «beskrive», «gjengi», «analysere» og «utnytte sammenhenger». På den annen side er det i praksis slik at hvor krevende slike mål er, selvsagt i stor grad avhenger av *hvilke* begreper det faktisk dreier seg om. Følgelig gir ikke slike kjennetegn noen enkel anvisning på hvor elevene befinner seg, og de fortøner seg for oss som svært vanskelige å bruke i praksis. Går vi til kompetansemålene i læreplanen, er det mange aktuelle «sentrale» og andre begreper som nevnes. For 4. trinn kan vi for eksempel peke på noen få, og disse viser tydelig nok at utfordringene til «høy måloppnåelse» i aller høyeste grad varierer fra begrep til begrep:

- kjenne att og beskrive trekk ved sirkler, mangekant, kuler, sylindrar og enkle polyeder
- gjere overslag over og måle lengd, areal, volum, masse, temperatur, tid og vinkel
- beskrive plassverdisystemet for dei heile tala, bruke positive og negative heile tal, enkle brøkar og desimaltal i praktiske samanhengar, og uttrykkje talstorleikar på varierte måtar

Tabell 2:

Et eksempel på kjennetegn på måloppnåelse innenfor «Begreper og ferdigheter».

	2. trinn	4. trinn	7. trinn
Lav måloppnåelse	Gjenkjenne noen trekk ved sentrale begreper	Gjenkjenne og beskrive trekk ved noen begreper	Gjengi egenskaper ved noen begreper
Høy måloppnåelse	Beskrive og sammenlikne trekk ved sentrale begreper	Beskrive trekk ved sentrale begreper og utnytte sammenhenger mellom begreper	Gjengi og analysere egenskaper ved sentrale begreper og utnytte sammenhenger mellom begreper

Et annet eksempel er hentet fra kategorien *Kommunikasjon* (se tabell 3 neste side). Her ser vi det samme, nemlig at graden av utfordringen ikke kommuniseres, da den i praksis avhenger sterkt av *hvilke* løsningsmetoder det faktisk dreier seg om.

Vi ser altså at de ferdigstilte kjennetegnene i matematikk skiller seg sterkt fra fagets oppbygning og struktur i læreplanen. Det er ikke mulig å finne igjen strukturen fra hovedområdene eller kompetansemålene. Etter vår mening er det et spørsmål om ikke kjennetegnene formulert på denne måten fjerner seg så mye fra de faglige kompetansemålene at tilbakemeldingen til elevene vanskelig kan bli tilstrekkelig faglig relevant.

LÆRERNES OPPFATNING AV

DE FERDIGSTILTE KJENNETEGNENE

Både intervju og spørreundersøkelse avdekket at også lærerne hadde problemer med å følge tankegangen som ligger bak Utdanningsdirektoratets formulering av kjennetegn i matematikk. Formålet med å prøve ut kjennetegn på måloppnåelse på ulike nivå var å vurdere om dette kunne være et nyttig verktøy for lærerne i vurderingsarbeidet og i kommunikasjonen med elevene om vurdering. I forbindelse med spørreundersøkelsen ble derfor lærerne bedt om å angi hvor enige eller uenige de var i ulike utsagn som dreide seg om forholdet mellom kjennetegn, og kompetansemålene i læreplanen. Her skulle

Tabell 3:

Et eksempel på kjennetegn på måloppnåelse innenfor «Kommunikasjon».

	2. trinn	4. trinn	7. trinn
Lav måloppnåelse	Fortelle om egne løsninger og løsningsmetoder med veiledning	Forklare egne løsninger og løsningsmetoder med veiledning	Beskrive egne og andres resonnement knyttet til enkle problemstillinger med veiledning
Høy måloppnåelse	Fortelle om egne og andres løsninger og løsningsmetoder	Forklare egne og andres løsninger og løsningsmetoder	Gjøre rede for egne resonnement og forklare andres

lærerne som prøvde ut Utdanningsdirektoratets kjennetegn, foreta sin vurdering i forhold til disse, mens lærere ved skoler som utviklet egne kjennetegn, skulle forholde seg til «sine» kjennetegn. Analysene viste at i matematikk var prosentandelen av lærere som var «svært enig» «enig» i utsagnene betydelig lavere hos dem som prøvde ut de ferdigstilte kjennetegnene (rundt 30 prosentpoeng). Lavest tilslutning hos lærerne som prøvde ut Utdanningsdirektoratets kjennetegn, fikk utsagnene «Kjennetegnene bidrar til å klargjøre kompetansemålene i fagene for meg som lærer» og «Kjennetegnene bidrar til å klargjøre kompetansemålene i fagene for elevene». Etter vår mening beskriver nettopp disse utsagnene et viktig aspekt ved selve prosjektet. Når matematikklærerne ikke kan gi sin tilslutning til dette, kan dette tolkes som at et viktig formål med kjennetegnene ikke er oppfylt. Hvis vi sammenlikner med hvordan lærere vurderer de samme utsagnene i forhold til de ferdigstilte kjennetegnene i norsk, viser det seg at andelen lærere som var «svært enig/ «enig» i disse utsagnene, var betydelig høyere. Så er det da også en klar sammenheng mellom oppbyggingen av kjennetegnene i norsk og slik faget er strukturert i læreplanen. Denne forskjellen mellom matematikk og norsk ble også bekreftet i intervjuene med lærerne.

ANALYSE AV SKOLENES KJENNETEGN

Vi gjennomførte også en analyse av kjennetegnene i matematikk som ble utarbeidet og sendt inn fra omtrent 60 prosjektskoler, de fleste fra barnetrinnet, men også ungdomstrinnet og videregående skole var representert. For skoler som skulle prøve ut Utdanningsdirektoratets kjennetegn, var det særlig interessant å se hvordan den spesielle strukturen i de ferdigstilte kjennetegnene var fulgt opp. Av 12 skoler var det bare to som egentlig hadde videreutviklet en versjon med kjennetegn på tvers av hovedområder, men begge disse skolene har sett behovet for en presisering. En av skolene skriver:

Vi mente imidlertid at kjennetegnene slik de fremstår i heftet, ble for generelle, og vi måtte «bryte disse ned» til egne kjennetegn som passer inn i den daglige undervisningen. Samtidig så vi at noen av kjennetegnene setter krav til måten vi underviser på, slik at vi i større grad enn før måtte være bevisste på hva slags oppgaver/utfordringer vi gir barna slik at de faktisk er i stand til å oppnå høy måloppnåelse.

Det er flere interessante poenger ved denne uttalen, og to ting nevnes spesielt her. For det første pekes det på at kjennetegnene er for generelle. Og for det andre impliserer den siste setningen at de ferdigstilte kjennetegnene for denne skolen de facto har fungert som målformuleringer ut over læreplanen selv, og det er ikke i tråd med forutsetningene. Etter vår mening må det være slik at alle kjennetegn på måloppnåelse må forankres trygt i kompetansemålene.

Av de 15 barneskolene som skulle utvikle egne kjennetegn i matematikk, var det bare fire som hadde fulgt opp de ferdigstilte kjennetegnene ved å formulere kjennetegn på tvers av hovedområdene. Disse fire hadde enten utviklet noe over samme lest eller gjennomført en enkel revisjon. Når det gjelder ungdomstrinn og videregående skole, var det bare én skole (av 26) som hadde laget en versjon med kjennetegn på tvers av hovedområder.

De fleste skolene, uavhengig av om de skulle prøve ut de ferdigstilte kjennetegnene eller ut-

Tabell 4. Kjennetegn for «lav» og «høy» måloppnåelse for emnet «Tall» på 4. trinn.

	Lav måloppnåelse	Høy måloppnåelse
Ferdigheter, begreper	Plasserer hele tall på en tallinje, og bestemmer sifferverdien. Finner strukturer i enkle tallmønstre. Gjør overslag og gjennomfører regneoperasjoner for hele tall.	Beskriver sammenhenger i plassverdisystemet og tallmønstre, og utnytter dette i alle de fire regneartene. Gjør overslag og gjennomfører regneoperasjoner med sikkerhet i metodevalg og utøvelse.
Anvendelse og problemløsning	Velger riktig regneoperasjon og finner strategier som innebærer hoderegning og/eller skriftlig regning i enkle teoretiske og praktiske problem. Utfører enkle praktiske oppgaver med negative tall, brøker og desimaltall. Bruker hjelpemidler.	Eksperimenterer, vurderer, velger og argumenterer for ulike framgangsmåter for sammensatte beregninger og problemløsning i teoretiske og praktiske problem. Vurderer behov og nytte av å bruke hjelpemidler.
Kommunikasjon	Følger og formidler enkle instruksjoner og forklaringer. Beskriver egen framgangsmåte digitalt, skriftlig og/eller muntlig ved å bruke uformelle uttryksformer, matematiske begrep og symboler på en forståelig måte.	Følger og formidler egne og andres instruksjoner, forklaringer og framgangsmåter, både digitalt, skriftlig og/eller muntlig. Bruker og veksler mellom matematiske symboler og andre representasjoner på en korrekt og presis måte. Viser mottakerbevissthet i enkelte situasjoner.

vikle sine egne, hadde utviklet kjennetegn for hvert hovedområde i fagplanen, og mange av dem hadde utviklet spesifikke kjennetegn for hvert kompetansemål, eller til og med for deler av disse. Vi konstaterer altså at de fleste lærerne så det som mest relevant og nyttig at kjennetegnene stort sett følger opp eller presiserer de faglige kompetansemålene. I så måte følger de da ikke opp tenkningen som ligger bak de ferdigstilte kjennetegnene i matematikk.

UTKAST TIL NASJONALE KJENNETEGN

I vår rapport (Thronsdén mfl. 2009) har vi kommet med en rekke konklusjoner og anbefalinger. Når det gjelder matematikkfaget, har vi påvist at det oppstår problemer når kjennetegn på måloppnåelse i tillegg til å omfatte mange kompetansemål av gangen også går på tvers av hovedområdene i læreplanen. Det fører til at kjennetegnene i stedet for å understøtte og være med på å definere fagets struktur og egenart, lager en ny struktur i faget. I matematikk er dette gjort ved å introdusere noen kognitive kategorier på tvers av hovedområdene («Begreper og ferdigheter», «Problemløsning» og «Kommunikasjon»). Et annet problem er at disse kategoriene like gjerne kan brukes i andre fag og derfor framstår som løst knyttet til matematikkfaget, slik dette er

formulert i læreplanen. I vår evalueringsrapport til Utdanningsdirektoratet fraråder vi derfor at det utvikles kjennetegn på måloppnåelse i fag på en slik måte at det implisitt lages en ny struktur i faget.

Etter dette har Utdanningsdirektoratet kommet med et nytt «Utkast til nasjonale kjennetegn på måloppnåelse i matematikk» (Utdanningsdirektoratet 2009). Her er en av våre innvendinger tatt hensyn til, idet kjennetegnene ikke lenger er strukturert på tvers av kompetansemålene. Men dette har ført til et svært komplisert oppsett for hvert av hovedmomentene, noe som vi frykter vil gjøre dette vanskelig tilgjengelig i praksis. I det følgende vises et eksempel på hvordan dette er foreslått for hovedemnet «Tall» på 4. trinn. I læreplanen er målet for dette hovedemnet beskrevet slik:

Mål for opplæringa er at eleven skal kunne:

- beskrive plassverdisystemet for dei heile tala, bruke positive og negative heile tal, enkle brøkar og desimaltal i praktiske samanhengar, og uttrykkje talstorleikar på varierte måtar
- gjere overslag over og finne tal ved hjelp av hovudrekning, teljemateriell og skriftlege notat, gjennomføre overslagsrekning med enkle tal og vurdere svar

- utvikle og bruke ulike reknemetodar for addisjon og subtraksjon av fleirsifra tal både i hovudet og på papiet
- bruke den vesle multiplikasjonstabellen og gjennomføre multiplikasjon og divisjon i praktiske situasjonar
- velje rekneart og grunnngje valet, bruke tabellkunnskapar om rekneartane og utnytte enkle samanhengar mellom rekneartane
- eksperimentere med, kjenne att, beskrive og vidareføre strukturar i enkle talmønster

Tabell 4 gjengir forslagene til kjennetegn på «lav» og «høy» måloppnåelse for dette emnet. Vi anerkjenner til fulle det arbeidet som er nedlagt for å knytte kjennetegnene til de enkelte hovedemnene og få disse beskrivelsene til å henge sammen på en måte som ikke går på tvers av strukturen i læreplanen. Men fortsatt er det innført en tredelt kognitiv kompetansestruktur som ikke står i læreplanen (Ferdigheter, Anvendelse, Kommunikasjon). Dette innebærer at kjenne-

tegnene nå er strukturert i to dimensjoner, delt inn både etter hovedemne og langs en kognitiv dimensjon. Teoretisk sett gir dette god mening, men vi frykter at det blir altfor komplisert i praksis, når vi tenker på at tabell 4 gjelder bare ett av i alt fire hovedemner i faget (se tabell 1). Tilsvarende beskrivelser er også gitt for de andre tre hovedområdene i fagplanen. Dessuten er det ikke lett å skille beskrivelsene i tabellen fra hverandre, verken «horisontalt» eller «vertikalt».

På tross av at mye arbeid er nedlagt i å utvikle et sett av meningsfulle kriterier for en bedre og mer enhetlig vurderingspraksis, frykter vi at slike «kjennetegn på måloppnåelse» som er beskrevet her, er for kompliserte til å bli et nyttig verktøy for lærerne i vurderingsarbeidet. I denne forbindelse vil vi også advare mot en omfattende formalisering av elevvurderingen (jf. debatten om «tidstyvene» i skolen). Er det noe norsk skole ikke trenger nå, så er det arbeidskrevende og rigide prosedyrer for formelle begrunnelser i den løpende vurderingen av elever.



INGER THRONSDÉN har mange års erfaring fra barnetrinnet, både som lærer, pedagogisk veileder og skoleleder. Hun er nå forsker ved ILS, Universitetet i Oslo, og har vært med på evalueringen av Utdanningsdirektoratets prosjekt «Bedre vurderingspraksis». Hun har tidligere vært med på å utvikle nasjonale kartleggingsprøver i tallforståelse og regneferdighet for 2. og 3. trinn.



SVEIN LIE har undervist 20 år i videregående skole. Nå er han professor i realfagdidaktikk ved ILS, Universitetet i Oslo, og har vært med på evalueringen av Utdanningsdirektoratets prosjekt «Bedre vurderingspraksis». Han har tidligere arbeidet mye med vurdering og måling av kunnskap, både i forbindelse med eksamen og nasjonale prøver og med internasjonale studier som PISA og TIMSS.

LITTERATUR

LÆREPLANVERKET FOR KUNNSKAPSLØFTET (2006). Midlertidig utgave. Kunnskapsdepartementet/Utdanningsdirektoratet.

THRONSDÉN, I., HOPFENBECK, T.N., LIE, S. & DALE, E.L. (2009). *Bedre vurdering for læring. Rapport fra «Evaluering av modeller for kjennetegn på måloppnåelse i fag»*. EKVA/ Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.

UTDANNINGSDIREKTORATET (2007). *Vurdering – Et felles løft for bedre vurderingspraksis – en veiledning*.

UTDANNINGSDIREKTORATET (2009). *Bedre vurderingspraksis, sluttrapport fra Utdanningsdirektoratet, 2009*. <http://www.udir.no/Rapporter/Bedre-vurderingspraksis-sluttrapport-fra-Utdanningsdirektoratet-2009/>

Nasjonale leseprøver

– hva de måler og hvordan resultatene kan brukes

AV ASTRID ROE

De nasjonale leseprøvene tar utgangspunkt i målene for lesing i læreplanen, der lesing er en grunnleggende ferdighet på tvers av fag. Selv om det vanligvis er norsklæreren som gjør selve vurderingsarbeidet, bør oppfølgingen av prøvene involvere lærerne også i de andre fagene. Her blir de nasjonale leseprøvene beskrevet, og det blir gitt noen råd om hvordan lærerne kan følge opp resultatene slik at elevene kan dra nytte av dem.

De siste årene har det vært rettet mye oppmerksomhet mot elevenes leseferdigheter, og innføringen av nasjonale leseprøver har vært med på å bidra til dette. Det har også de internasjonale leseundersøkelsene PISA og PIRLS, som for snart ti år siden viste at norske elever leste dårligere enn elever i land det var relevant å sammenligne seg med, og at andelen svake lesere var forholdsvis stor i Norge. Da Kunnskapsløftet ble innført i 2006, var lesing løftet fram som én av fem grunnleggende ferdigheter på tvers av fag gjennom hele skoleløpet.

Innføringen av obligatoriske nasjonale prøver i Norge var i utgangspunktet et resultat av det stortingsoppnevnte *Kvalitetsutvalgets* delinnstilling om kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling i grunnopplæringen: *Førsteklasses fra første klasse* (UFD 2002). De første nasjonale prøvene i 2004 og 2005 ble utsatt for en del kritikk, og det var flere grunner til dette: Mange var imot offentliggjøringen av resultatene. Lærere og skoleledere

opplevde arbeidet med gjennomføringen og innrapporteringen som svært ressurskrevende. Forskerne som evaluerte prøvene, hevdet at det var en rekke uavklarte og sprikende formål med dem, og at flere prøver ikke holdt mål rent testteoretisk (Lie mfl. 2005). Kritikken førte til en prøvestopp i 2006, og det ble bestemt at de nasjonale prøvene skulle begrenses i antall og omfang. Fra og med høsten 2007 ble det innført nasjonale prøver i lesing på norsk, lesing på engelsk og regning på femte og åttende trinn. Prøvene gjennomføres om høsten, og det betyr at de kan relateres til kompetansemålene i læreplanen etter fjerde og sjuende trinn. Utdanningsdirektoratet har det overordnede ansvaret for at de nasjonale prøvene oppfyller generelle testteoretiske krav, men den faglige utviklingen av leseprøvene foregår gjennom et samarbeid mellom Lesesenteret ved Universitetet i Stavanger, som har hovedansvar for prøvene på femte trinn, og Institutt for lærerutdanning og skole-

utvikling (ILS) ved Universitetet i Oslo, som har hovedansvar for prøvene på åttende trinn. Ett av målene med prøvene er at resultatene skal danne utgangspunkt for elevenes videre læring og utvikling.

LESEPRØVER MED FORSKJELLIGE HENSIKTER

For å kunne bruke resultatene av en prøve på en god måte, er det nødvendig å vite hvordan det aktuelle fagområdet er definert, og hvordan prøven er satt sammen. Ulike prøver kan ha ulike hensikter, og før de nasjonale prøvene ble innført i vårt land, har leseprøver i hovedsak vært brukt til å kartlegge og diagnostisere elever med ulike typer lesevansker. Dette gjelder for eksempel Utdanningsdirektoratets *Kartleggingsprøver*, som er konstruert for å kartlegge elever som skårer under en såkalt «bekymringsgrense», slik at disse kan få relevant oppfølging og eventuelt videre diagnostisering. Kartleggingsprøvene skiller i liten grad mellom de beste og de middels flinke elevene, men det er heller ikke hensikten med dem. Våren 2010 blir det gjennomført obligatoriske kartleggingsprøver i lesing for 1., 2. og 3. trinn.

De nasjonale prøvene er derimot konstruert for å måle generell leseforståelse hos alle elevene, ikke bare de svakeste leserne. Prøven vil derfor oppleves som relativt vanskelig for mange, og en gjennomsnittselev vil klare omkring 60 prosent av oppgavene. Selv de aller beste leserne får noe å bryne seg på. Resultatene fra leseprøven på åttende trinn i 2009 viste for eksempel at det bare var 11 av omkring 58 000 elever som fikk «fullt hus» på prøven. Resultatene fra de nasjonale prøvene kan brukes til å sammenligne fylker og kommuner, og det er mulig å studere forskjeller mellom grupper av elever basert på kriterier som kjønn, sosial bakgrunn og språkbakgrunn. Men for at prøvene skal bidra til å utvikle elevenes lesekompetanse i alle fag, er det lagt opp til at resultatene skal kunne bidra til å gi lærerne kunnskap om elevenes sterke og svake sider som lesere, og det er utarbeidet veiledningsmaterieell som gir

konkrete eksempler på hvordan prøveresultatene kan følges opp.

HVORDAN LESING MÅLES I NASJONALE PRØVER

Lesing er en svært komplisert og sammensatt kognitiv prosess som det er vanskelig å gi en fullstendig definisjon av. I tillegg til avkodingsferdigheter er leseforståelsen blant annet påvirket av motivasjon, tidligere kunnskap og språkforståelse. Tekstens lengde, form og vanskegrad vil også spille inn. En enkelt leseprøve kan ikke gi noe komplett bilde av hele lesekompetansen, men ulike leseprøver har som regel basert seg på et teoretisk rammeverk der det går klart fram hvilke kriterier prøven er laget etter, og hvilke deler av lesekompetansen den måler (se Roe og Lie 2009). De nasjonale leseprøvene tar utgangspunkt i målene for lesing i læreplanen. Tekstene og oppgavene skal derfor gjenspeile intensjonene i Kunnskapsløftet, der lesing er en grunnleggende ferdighet på tvers av fag. I de ulike fagplanene finner vi avsnitt om hva grunnleggende ferdigheter innebærer i det aktuelle i faget på ulike hovedtrinn. Når det gjelder lesing, går det på ulike måter fram at elevene skal kunne *finne* fram til informasjon i tekster, forstå og *tolke* det de leser og *reflektere* kritisk og analytisk over teksters form og innhold, for eksempel:

Å kunne lese i mat og helse inneber å granske, tolke og reflektere over faglege tekstar med stigande vanskegrad (...) å kunne samle, samanlikne og systematisere informasjon frå oppskrifter, bruksretteleingar, varemerking, reklame, informasjonsmaterieell og andre sakprosatetekstar, og vurdere dette kritisk ut frå føremålet med faget.

(UTDANNINGSDIREKTORATET 2006:146)

I tråd med dette er oppgavene i leseprøvene delt inn tre hovedkategorier, som i kortform omtales som *finne*, *tolke* og *reflektere*. I læreplanen for norskfaget, som har fått et særlig ansvar for leseopplæringen, er disse tre aspektene ved lesing framhevet som viktige kompetansemål i

seg selv. Det er imidlertid ikke mulig å si at de finnes som tre atskilte ferdigheter hos elevene, og de blir derfor ikke skilt ut som ulike delkompetanser. Oppgaveformatet i prøvene er både avkryssingsoppgaver (multiple choice) og åpne oppgaver der elevene skal formulere svaret med egne ord. Andelen åpne oppgaver skal ikke overstige 30 prosent, både fordi det er mer tidkrevende å vurdere dem og fordi det alltid vil forekomme elevsvar som kan skape usikkerhet i forhold til poengsetting. De åpne oppgavene er med for å gi elevene bedre mulighet til å utdype resonnementer, refleksjoner og begrunnelser. Flervalgsoppgaver har andre fordeler: De tar kort tid å besvare og vurdere, svaralternativene kan hjelpe elevene til å forstå hva oppgaven går ut på, elevenes skriveferdighet blandes ikke inn, og det er ikke individuelt skjønn knyttet til vurdering og poengsetting.

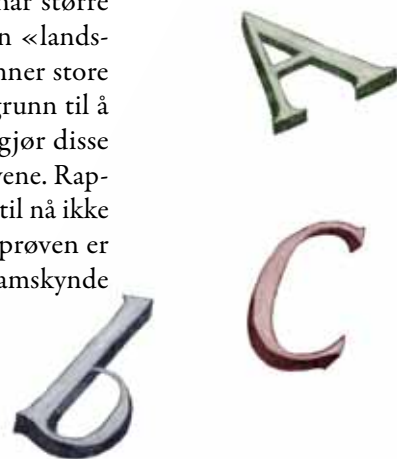
Kompetansemålene i Kunnskapsløftet reflekteres også i tekstutvalget. Leseprøven kan for eksempel inneholde faktatekster med natur- eller samfunnsfaglig innhold, instruksjoner, oppskrifter, ulike former for grafiske framstillinger basert på tallmateriale, og tekster som argumenterer omkring eller drøfter aktuelle saker. Tekstene er i utgangspunktet ikke konstruert for prøven, de har tidligere vært publisert i bøker, aviser, tidsskrifter, på Internett osv. I noen tilfeller kan de bli kortet ned eller på andre måter tilpasset aldersgruppen. Prøven er ikke omfattende nok til at det er mulig å representere alle fag i en og samme prøve, men de fagene som tradisjonelt er mest tekstbaserte, som norsk, samfunnsfag, naturfag og RLE, vil nok opptre hyppigst. Tekster med temaer fra de øvrige fagene vil også være representert med jevne mellomrom. Fagtekster vil, på samme måte som totalt i skolen, ha en større plass enn skjønnlitteratur, selv om det alltid vil være en skjønnlitterær tekst med.

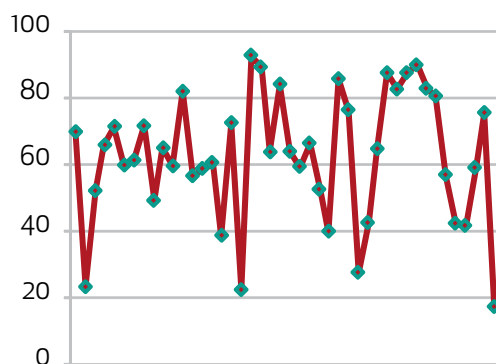
En del grunnleggende trekk ved leseprøvene, som for eksempel definisjonen av lesing, oppgaveformat, inndelingen i tre oppgavetyper basert

på lesemåter, samt bredden i tekstutvalget, er inspirert av de teoretiske rammeverkene som PISA- og PIRLS-undersøkelsene bygger på (f.eks. OECD 1999). Det er særlig to grunner til dette: Arbeidet som ligger bak disse undersøkelsene, er basert på internasjonal forskning og ekspertise på feltet, og tidligere norske læreplaner har ikke inneholdt tilsvarende definisjoner av lesing som grunnleggende ferdighet på tvers av fag gjennom hele skoleløpet. Disse rammeverkene kommuniserer også på en god og forståelig måte hva lesekompetanse på ulike nivåer og på tvers av fag kan innebære.

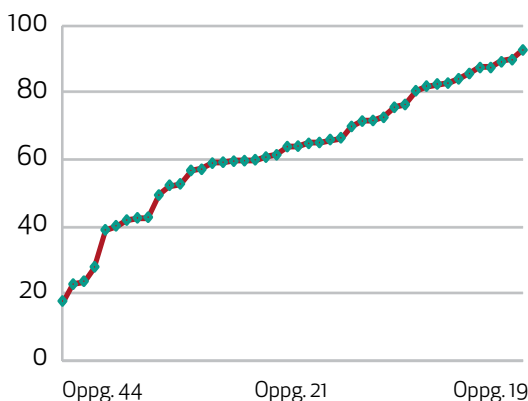
BRUKEN AV RESULTATENE

På Utdanningsdirektoratets nettsider publiseres det hvert år en detaljert rapport basert på resultatene fra årets prøve². Her rapporteres det blant annet hvor stor andel elever som klarte hver av oppgavene, hvor stor andel elever som *ikke* svarte på hver av oppgavene, både totalt og fordelt på kjønn. Det finnes også informasjon om gjennomsnittlig skåre for oppgaver innen ulike leseaspekter, oppgaveformat og tekster, samt kjønnsforskjeller innen hver av kategoriene. Med tilgang til disse resultatene er det mulig å se egne elevers relative styrker og svakheter. Dersom det for eksempel er svært få av skolens elever som har klart en spesiell oppgave, kan dette faktisk være en oppgave som en enda mindre andel elever har klart på landsbasis. Men det kan også hende at egne elever har større problemer med enkelte oppgaver enn «lands-gjennomsnittet» har. Dersom en finner store avvik i egne elevers disfavør, er det grunn til å lete etter en forklaring på hva som gjør disse oppgavene spesielt vanskelige for elevene. Rapportene fra de nasjonale prøvene har til nå ikke vært tilgjengelige før våren etter at prøven er avholdt, men det er trolig mulig å framskynde publiseringen av disse.





Figur 1a



Figur 1b

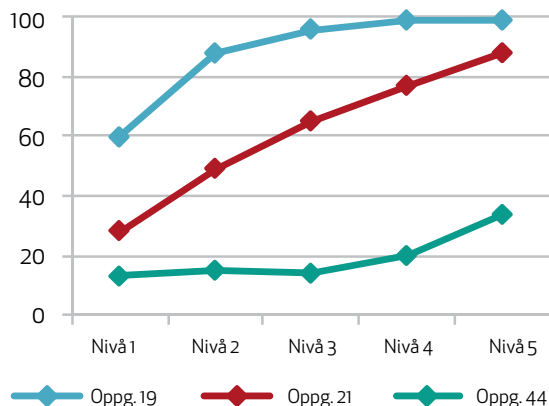
Prosentandel elever som klarte hver av oppgavene i den nasjonale leseprøven i 2009. 1a viser oppgavene i riktig rekkefølge, 1b viser oppgavene sortert etter vanskegrad.

Lesepøven skal som nevnt skille mellom både svake, middels og sterke lesere, derfor må oppgavene ha ulik vanskegrad som fordeler seg jevnt fra den enkleste til den vanskeligste oppgaven. Figur 1a og 1b viser hvor stor prosentandel elever som klarte hver av oppgavene i leseprøven i 2009. I figur 1a ligger oppgavene i den rekkefølgen de lå i prøven, og bildet viser en variert fordeling av lette og vanskelige oppgaver hele prøven gjennom. I figur 1b er oppgavene sortert etter vanskegrad. Her er oppgave 44 markert som den vanskeligste, oppgave 19 som den letteste, og oppgave 21 midtels vanskelig. Disse tre oppgavene kommer jeg tilbake til.

Hver oppgave kan også plasseres på ett av fem nivåer etter vanskegrad. For hvert nivå er det utarbeidet generelle beskrivelser av hva som kjenner seg ut som leseferdighetene til en gjennomsnittselev på det aktuelle nivået. Disse beskrivelsene ble i utgangspunktet utformet med bakgrunn i kvalitative analyser av oppgavene i leseprøven i 2007, samt statistisk analyse av prøveresultatene. På Utdanningsdirektoratets nettsider foreligger nivåene i en oversiktlig kortversjon, og i tillegg finnes det ytterligere presiseringer som er ment å være til konkret hjelp når lærere skal vurdere hva elevene behersker, og hva de eventuelt har problemer med³. Her ligger også mange konkrete forslag til hva elever som skårer på ulike nivåer, kan ha utbytte av å øve på, samt råd om hvordan lærere og elever kan arbeide videre med resultatene fra prøven. Elever som skårer på nivå 1, kan for eksempel ha nytte av å «oppfatte handlingen eller hovedtemaet i en (enkel) tekst, for eksempel den viktigste hendelsen eller det viktigste argumentet i teksten». Om tekstene som elever på nivå 5 kan utfordres på, står det blant annet: «På nivå 5 kan teksten være lang og/eller kompleks, og formatet kan være ukjent for eleven. Teksten kan ha tema og innhold som er fremmed for eleven og inneholde avanserte språklige virkemidler.»

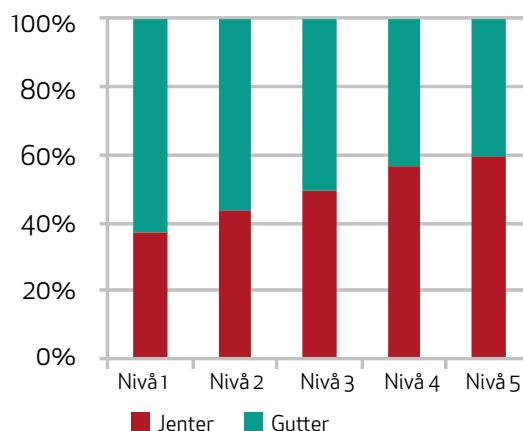
Prøveresultatene plasserer hver elev på ett av de fem nivåene, men det er viktig å understreke at eleven både kan klare oppgaver på høyere nivåer og ha problemer med oppgaver på lavere nivåer, slik det er illustrert i figur 2. Her ser vi at under 40 prosent av elevene på nivå 5 har klart den vanskeligste oppgaven i prøven (44), mens de aller fleste elevene over nivå 1 får til den enkleste oppgaven (19). På oppgave 21, som var midtels vanskelig, øker andel elever jevnt jo høyere nivå de er på. Med andre ord: jo høyere nivå en elev er på, jo større sannsynlighet er det for at eleven klarer en oppgave, sammenlignet med elever på lavere nivåer. Dette betyr også at nivåbeskrivelsene er ikke ment som endelige beskrivelser av lesekompetansen til de elevene som havner på et visst nivå på prøven. Men de sier noe om hva

som kjennetegner leseoppgaver med forskjellig vanskegrad, og på den måten kan de bidra til å gjøre det videre arbeidet med elevenes leseutvikling mer konkret.



Figur 2 Andel elever på hvert nivå som klarte på oppgave 19, 21 og 44 i leseprøven for 8. trinn i 2009

De senere årenes nasjonale og internasjonale leseprøver har vist at det gjennomgående er betydelige kjønnsforskjeller i jentenes favør på 8. trinn+ (Kjærnsli mfl. 2007, Roe 2008, Vagle mfl. 2009). Kjønnsforskjellene er noe mindre på oppgaver som krever at eleven skal finne fram til informasjon enn på oppgaver som krever tolkning og refleksjon. Det er også et gjennomgående trekk at gutter i større grad enn jenter hopper over åpne oppgaver, men de skårer i noen tilfeller bedre enn jenter på oppgaver knyttet til grafer og diagram. Figur 3 viser fordeling av jenter og gutter på de fem nivåene, og her kommer kjønnsforskjellene i jentenes favør tydelig fram. Mer enn seks av ti elever på nivå 1 er gutter, mens seks av ti elever på nivå 5 er jenter. Siden dette er basert på gjennomsnittresultater fra hele landet, vil kjønnsforskjellene i en enkelt gruppe eller klasse kunne se helt annerledes ut.



Figur 3 Gutter og jenter fordelt på nivåer i nasjonale leseprøver for 8. trinn i 2009

LÆRERENS OPPFØLGING

I de fleste tilfeller er det norsklærerne som gjennomfører, vurderer og rapporterer inn prøve-resultatene, men når det gjelder oppfølging av resultatene, er det meningen at en prøve i lesing på tvers av fag skal involvere alle lærere som har de aktuelle elevene. Det kan være lurt å starte med å studere resultatene for hver elev på oppgavenivå, særlig når det gjelder de oppgavene som elevene *ikke* har fått til og se på hva som kjennetegner disse. Hvilket fagområde hører oppgaven til? Hva slags teksttype eller sjanger er oppgaven knyttet til? Krever oppgaven generell forståelse, tolkning, kritisk refleksjon eller evne til å lese nøyaktig og finne fram til korrekt informasjon? Med tilgang til resultatene fra hele landet vil det også være interessant å se hvor vanskelig oppgaven har vært.

Elevene bør involveres i arbeidet med resultatene, for eksempel gjennom samtaler der læreren vil kunne avdekke hva som kan være årsaken til den enkeltes problemer. Da er det mulig å finne ut om elevene har tapt poeng fordi de har misforstått teksten eller oppgaven, lest unøyaktig, svart ufullstendig på en åpen oppgave eller bare gjettest svaret på en flervalgsoppgave. Dårlige resultater på leseprøven

kan skyldes mangel på leseferdigheter, men en medvirkende årsak kan være mangel på motivasjon og innsats. Dersom eleven har svart blankt, vil det være interessant for læreren å få vite om eleven har gitt opp fordi oppgaven har vært for vanskelig, om eleven leser for langsomt og derfor ikke har rukket å gjøre oppgaven, eller om eleven bare har hoppet over oppgaven på grunn av manglende interesse eller motivasjon. Når elever ikke forsøker å svare på en eller flere oppgaver, kan det også bety at de er vant til å gi opp når de møter motstand. I så fall bør læreren finne ut om dette er noe eleven er vant til i andre læringssituasjoner også, og om eleven kanskje har et utviklingspotensial her.

En gjennomgang av resultatene med søkelys på elevgruppas svake sider kan også avdekke fagspesifikke lesevaner. Dersom det for eksempel viser seg at elevene har store problemer med å forstå grafiske framstillinger, er det naturlig at lærere i fag der denne teksttypen ofte forekommer, vier dette problemet ekstra oppmerksomhet. Det kan for eksempel være i matematikk, naturfag eller samfunnsfag. Dersom det er påfallende mange som ikke har klart oppgaver som er basert på forståelse av fagspesifikk ord- eller begrepsbruk, er det viktig at læreren i det aktuelle faget får mulighet til å ta tak i dette. Ser det ut som om elevene har større problemer med å finne fram til spesifikk informasjon enn med å tolke og forstå innholdet i tekster, er det grunn til å fokusere litt ekstra på denne lesemanen. Her vil arbeid med relevante lesestrategier være til god hjelp.

Når lærere gjennomgår prøven med elevene, er det viktig at de forklarer hva som karakteriserer de ulike tekstene (sjanger, form, fagområde), hva de ulike oppgavene er ute etter (finne, tolke, reflektere), og hvilke lesestrategier elevene kan bruke for å løse dem. Det er også nyttig å vise elevene hva som skiller godkjente svar fra ikke godkjente svar på de åpne oppgavene, for ofte skjønner ikke elevene selv hvorfor de har uttrykt seg vagt eller ufullstendig, eller at de eventuelt

har svart på noe annet enn det som var intensjonen med oppgaven. Her kan vurderingsveiledningen være til god hjelp med sine eksempelsvar, og elevene bør få tilgang til denne. Når det gjelder flervalgsoppgavene, er det en god idé å gå gjennom de ulike svaralternativene med elevene og diskutere hva som gjør at de tre distraktorene *ikke* kan være korrekte svar på spørsmålet, mens fasitsvaret faktisk er det eneste som er riktig.

For å involvere elevene enda mer, kan læreren utfordre dem til å lage spørsmål til de fagtekstene de arbeider med. Da vil de få en dypere og mer bevisst forståelse av hvilke utfordringer som ligger i ulike tekster og hva leseforståelse innebærer. Dette arbeidet bør også inkludere en forklaring av hva spørsmålet krever, om svaret finnes konkret i selve teksten eller om leseren må trekke egne konklusjoner og kanskje komme med hypoteser, refleksjoner og egne meninger. Læreren må demonstrere dette arbeidet grundig for elevene på forhånd og gi dem gode eksempler både på oppgaver som åpner for flere måter å svare riktig på, og på oppgaver som bare kan ha ett riktig svar. Elevene kan også forsøke å lage flervalgsspørsmål, der bare ett svaralternativ er riktig, eller der flere svaralternativer kan være riktige. Læreren må selvsagt gjennomgå og drøfte elevenes forslag til svaralternativer nøye, både for å veilede dem og for å oppklare eventuelle misforståelser.

LESEPRØVER – ÉN AV FLERE VURDERINGSFORMER

Det har vært reist en del kritikk mot nasjonale prøver, særlig i land der slike prøver har lang tradisjon. I USA har det for eksempel vært hevdet at leseprøvene bare måler en begrenset del av lesekompetansen, nemlig ren faktainnhenting. Når forskning viser at offentliggjøring av testresultater kan gi en såkalt «teach to the test»-effekt, vil dette i verste fall bety at elevene bare øver seg på å finne fram til informasjon (Darling-Hammond 1997). Vi som har ansvaret for de nasjonale leseprøvene i Norge, er opptatt av at lærernes arbeid med leseopplær-

ring skal være mangfoldig. Derfor er vårt mål å utarbeide prøver som måler ferdighetene på en slik måte at det å øve til prøvene vil gjøre elevene til bedre lesere i alle fag. Dette gjør vi ved å bruke tekster fra ulike fag og oppgaver som både måler generell forståelse, tolking, refleksjon og faktainnhenting. Det er imidlertid viktig å understreke at leseprøver aldri må bli den eneste eller den mest dominerende vurderingsformen og heller ikke den eneste måten lærere skaffer seg kunnskap om den enkelte elevs utfordringer på. Vurderingen av elevenes leseforståelse bør være en integrert del av det daglige arbeidet med lesing og læring i alle fag, først da er det mulig å tilpasse opplæringen til den enkelte. Det sier seg selv at lesing, som er en så kompleks kompetanse, ikke lar seg måle fullstendig ved hjelp av en enkelt prøve. Men de nasjonale leseprøvene er ment å være et supplement til den samlede vurderingen av elevenes lesekompetanse, og prøveresultatene kan gi et bilde av elevenes prestasjoner i et komparativt perspektiv, samt et visst inntrykk av hvilket nivå de forskjellige elevene er på. Og ikke minst kan veiledningsmateriellet være til hjelp, både i arbeidet med å utvikle elevenes leseforståelse og for å forstå hvilke problemer elevene sliter med.

NOTER

¹ www.udir.no/Tema/Kartleggingsprover

² <http://www.udir.no/Rapporter/Nasjonale-prover-2008-analyse-av-resultater/>

³ Se http://www.udir.no/Artikler/_Nasjonale-prover/Faglig-veiledning-til-nasjonale-prover---del-3/

⁴ Kjønnsforskjellen på nasjonale prøver har ligget på omkring 25 % av et standardavvik, PISA 45%.

LITTERATUR

DARLING-HAMMOND, L. (1997). *The right to learn: A blueprint for creating schools that work*. San Francisco, Ca.: Jossey-Bass.

KJÆRNSLI, M., LIE, S., OLSEN, R.V. og ROE, A. (2007). *Tid for tunge løft. Norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA 2006*. Oslo: Universitetsforlaget.

LIE, S., HOPFENBECK, T.N., IBSEN, E.B. og TURMO, A. (2005). *Nasjonale prøver på ny prøve. Rapport fra en utvalgsundersøkelse for å analysere og vurdere kvaliteten på oppgaver og resultater til nasjonale prøver våren 2005*. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.

OECD (1999). *Measuring Student Knowledge and Skills. A New Framework for Assessment*. Paris: OECD Publications.

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

ROE, A. (2008). *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget

UFD (2002). *Førsteklasses fra første klasse. Forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnopplæring. Delutredning fra et utvalg oppnevnt ved kgl. res. 5. oktober 2001. NOU 2002: 10*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

UTDANNINGSDIREKTORATET (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Midlertidig utgave*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

VAGLE, W., ROE, A. og NARVHUS, E. K. (2009). *Den nasjonale prøven i lesing på 8. trinn 2008. Rapport fra utvalgsundersøkelsen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.



ASTRID ROE er forsker ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling ved Universitetet i Oslo. Hun er norskdidaktiker med særlig fokus på lese- og skriveopplæring. Hun er også tilknyttet PISA-prosjektet, og hun har det faglige ansvaret for de nasjonale leseprøvene på 8. trinn. Blant hennes siste utgivelser er boka *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringen* (2008).

Skriveprøver er ikke som andre prøver

TEKST OG FOTO: TORE BRØYN



Norske elever skal beherske skrijving i alle fag, men ingen kan si med sikkerhet hvordan det står til med norske elevers skrijving. Man er ikke engang enige om hva som skal kunne betraktes som godt og dårlig. I 2011 kommer nasjonale utvalgsprøver i skrijving.

På professor Kjell Lars Berges kontor står det en pappeske med resultatene fra en pilot til den nasjonale skriveprøven fra 2006. Dette representerte avslutningen på forsøket med å lage nasjonale prøver i skrijving. For selv om man hadde lyktes med nasjonale prøver i lesing og matematikk, så viste det seg at det skulle bli langt vanskeligere, kanskje umulig, å lage nasjonale prøver i skrijving. Etter en svært kritisk evaluering av prosjektet ble det besluttet å gi opp nasjonale prøver i skrijving inntil videre.

DENNE GANGEN SKAL VI LYKKES

Nå har det splitter nye Skrivesenteret fått i oppgave å gjøre et nytt forsøk. En pilotprøve skal gjennomføres til høsten, og i 2011 skal selve skriveprøven gjennomføres blant 5. og 8.-klassinger i grunnskolen. En gruppe som består av Kjell Lars Berge, Ragnar Thygesen, Lars Sigfred Evensen og Rolf Fasting skal utforme de nye prøvene.

– Denne gangen vil vi lykkes, fordi vi har gjort en del endringer i

prøvedesignet. Det viktigste er at vi har gått bort fra en *populasjonsprøve* (som skal dekke alle elever) og heller gjennomfører en *utvalgsprøve*. Det vil si at elevene ved et begrenset antall skoler blir prøvd. Dette gjør det mulig å gjennomføre testene på en grundig måte uten at det skal bli for dyrt og arbeidskrevende, sier han.

I motsetning til forrige gang ønsker Berge at elevenes skriveferdigheter skal bli bedømt ut fra et bredere tekstmateriale. I tillegg til to sentralt gitte prøver, der elevene både må skrive ut fra faktakunnskap, for eksempel naturfag og en mer kreativ oppgave, så vil man basere seg på en tekstsamling fra elevenes produksjon gjennom skoleåret. Et vesentlig punkt er at klasselæreren ikke skal ha noe vurderingsansvar. Dette blir overlatt til eksterne sensorer – to på hver prøve.

– Hvis vi får anledning til å gjennomføre prøvene på denne måten, er jeg sikker på at vi vil ha et solid resultat som står seg i forhold til kritiske blikk utenifra. Dette norske eksperimentet

i vurdering av skriftlige elevarbeid vil være langt framme i internasjonal målestokk. Ingen andre har gjort noe slikt i så stor skala, sier han.

BEHOVET FOR NASJONALE UTVALGSPRØVER

Berge er ikke i tvil om at vi trenger nasjonale utvalgsprøver:

– For det første vil vi få innsikt i tilstanden blant norske elevers skriveferdigheter. Slik innsikt har vi allerede i lesing og regning, ikke bare gjennom nasjonale prøver, men også gjennom internasjonale undersøkelser som for eksempel PISA og TIMSS. Det fins ikke tilsvarende internasjonale undersøkelser på skrijving, fordi skrijving har vist seg å være umulig å sammenligne på internasjonalt nivå. Med en nasjonal undersøkelse vil elevers skriveferdigheter få mer vekt. Jeg håper det skal bli naturlig å ha skriveveiledere rundt omkring i kommunene, akkurat som mange i dag har leseveiledere. Det skulle bare mangle når man tenker på hvor viktig skrijvingen er, og hvor stor vekt den blir tillagt i kunnskapsløftet, sier Berge.

Han tror resultatene fra en slik undersøkelse også vil gi et godt grunnlag for å utvikle læremidler og veiledninger i skrijving. Slik vil man få kvalitetssikrede data på hva som virker og hva som ikke virker.



Forrige forsøk på å gjennomføre nasjonale prøver i skrijving ble mislykket fordi man insistert på å gjennomføre prøvene på samme måte som de nasjonale leseprøvene, sier professor Kjell Lars Berge. Nå skal man gjøre et nytt forsøk med nasjonale utvalgsprøver basert på et bredere tekstmateriale og med eksterne sensorer.

VANSKELIG Å NÅ LÆRERNE

Kjell Lars Berge må medgi at det kritiske punktet i prosjektet vil bli å få resultatene ut slik at vanlige lærere kan dra nytte av dem. Han ser for seg at de skolene som blir prøvd, vil få økt sin kompetanse gjennom tilbakemeldingene de får, og i neste omgang kan bli en slags modellskoler for andre som ønsker å utvikle seg på dette området.

– Dessuten vil prøvene gå på omgang mellom skolene år etter år, slik at mange skoler etter hvert vil ha fått testet ut sin praksis og fått mulighet til å forbedre seg. Men dette vil ta tid;

det er ikke gjort i en håndvending å øke skrivekompetansen, sier Berge.

NORSK SKRIFTLIG HAR UTSPILT SIN ROLLE

Et annet problem er hvordan de nasjonale utvalgsprøvene skal vurderes i forhold til skriftlig eksamen i norsk. Etter at Kunnskapsløftet satte krav til «skrijving i alle fag» blir det nesten meningsløst å ha en eksamen som bare vurderer skrijving i norskfaget. Bondevikregjeringen så en løsning på dette ved å la den nasjonale prøven i skrijving erstatte den skriftlige eksamenen i norsk, men erfaring viste

at populasjonsprøver i skrijving var et umulig prosjekt.

Dermed står vi igjen med et prøve-regime som ikke svarer til læreplanens krav.

– Norskeksamen, slik den gjennomføres i dag, har mistet sin mening i en skole med skrijving i alle fag. Det er viktig at vi nå finner alternative løsninger på dette problemet. Vi kan ikke kreve skrijving i alle fag, og så bare teste elevene i tradisjonell norsk stilskriving. Kunnskapsløftet vil ikke være innført før vi klarer å integrere kravene til grunnleggende ferdigheter i vurderingen, sier Berge.



Rettsliggjøring av og i skolen

AV RAGNHILD COLLIN-HANSEN

Foto, Alfred Vaagsvold

Denne artikkelen omhandler rettsliggjøring i skolen. Begrepet kan forstås som lovforslag som tar sikte på å endre graden av lovregulering av skolens virksomhet. Også andre aspekter ved rettslige reguleringer som er relevante for utviklingen av og i skolen, drøftes. Et hovedsyn er at økt rettsliggjøring er egnet til å styrke posisjonen for elever som befinner seg i en marginal situasjon i skolen.

Rettsliggjøring av skolen har vært et tema i debatten om Kunnskapsløftet¹. Men allerede før denne reformen ble lansert, var begrepet satt på dagsordenen gjennom Makt- og demokratiutredningens innstilling.² En av flertallets konklusjoner i NOU 2003:19 var at det har funnet sted en uheldig rettsliggjøring i samfunnet ved at viktige avgjørelse ble flyttet fra demokratiske organer til rettslige organer. Denne diagnosen vakte sterk

debatt under høringen. I stortingsmeldingen som fulgte³ ble forståelsen av begrepet nyansert. I skoledebatten hefter det likevel et negativt fortegn ved begrepet rettsliggjøring.

BEGREPET RETTSLIGGJØRING

Maktutredningen bruker begrepet rettsliggjøring om en utvikling hvor sosiale og kulturelle problemer i økende grad blir formulert som rettskrav og hvor stadig flere områder og detaljer i samfunnslivet blir regulert gjennom lover og direktiver. Selve begrepet har ikke noen verdimelessig ladning. Om utviklingen er positiv eller negativ, vil kunne vurderes ulikt avhengig av hvordan den enkelte berøres av de aktuelle reguleringene.

Maktutredningens leder Øyvind Østerud hevder at rettsliggjøring kan bety i hvert fall tre forskjellige ting som henger løst sammen.⁴ For det første brukes ordet om økende rettsregulering av samfunnslivet. Formell regulering erstatter på flere områder uformelle normer og sosial

kontroll som forvitrer i et mer anonymisert og mer omskiftelig samfunn. For det andre skjer en rettsliggjøring når interesser i økende grad formuleres som rettskrav. For det tredje betegner rettsliggjøring en maktforskyvning fra folkevalgte organer til fordel for rettsvesenet og domstolene, herunder også overnasjonale domstoler. Som en utdyping uttaler han:

Utvidet rettighetsrom for erstatningssøksmål, som det er en tendens til også i Norge, kan medføre overforsiktighet og reduserte utfordringer i barnehager, skoler og foreningsliv. Det pedagogiske læringsmiljø endrer karakter når lærer-elev-forhold rettsliggjøres med loggbøker og kontrakter, eller når eksamensfusker med advokat finner smutthull i uformelle akademiske normer og tvinger frem gjennomregulerte kontrollsituasjoner.

Eksempelen belyser de to siste aspektene ved begrepet. Det viser også at utviklingen kan vurderes forskjellig fra et lærer- og et elevperspektiv.

RETSSLIGE OG ANDRE NORMER

Rettslige normer er menneskeskapte beslutninger. De skiller seg fra sosiale og moralske normer for menneskelig omgang på to måter; ved måten de blir til på og ved de sanksjoner vi møter ved brudd på dem. De fleste lover blir vedtatt av Stortinget etter politiske og demokratiske prosesser. Brudd på en rettslig norm vil kunne gi konsekvenser i form av straff, erstatningsansvar eller ugyldiggjøring av en avtale eller et vedtak.

Lover brukes gjerne for å fordele rettigheter og plikter, regulere forvaltningens myndighetsutøvelse eller å påvirke borgernes atferd. Motivet kan være et ønske om å beskytte den svake part i et rettsforhold og unngå at den sterkeste tar seg til rette. Tildeling av rettigheter, kvoteringsregler eller positiv diskriminering er virkemidler som kan brukes enten for å begrense den sterkestes rettigheter eller for å utfordre innforstått og selvfolgeliggjort majoritetsmakt.

RETSSIKKERHET OG LEGITIMITET

Generelt regnes det som en fordel, sett fra borgerens side, at makt utøves etter regler. I forholdet mellom private parter antas lovregulering å ha en stabiliserende effekt. Begrepet rettsikkerhet brukes først og fremst for å karakterisere hvordan

forholdet mellom borgere og myndigheter bør være. Rettsikkerhetsgarantier er saksbehandlingsregler i offentlig forvaltning som tar sikte på å kompensere for den private parts underlegne styrkeforhold. Sentrale rettsikkerhetsverdier er at myndighetene opptrer i samsvar med loven, at det er forutberegnelighet, rettferdighet, likebehandling, at den enkelte har rett til å bli hørt, til å klage til overordnet forvaltningsmyndighet og til domstolskontroll.

Også skolen driver forvaltningsvirksomhet i lovens forstand. I forholdet mellom eleven og skolen er andre relasjoner normalt mer fremtredende enn de rettslige. Skolehverdagen kjenne-tegnes av faglige forhold, store og små begivenheter, personlige og sosiale relasjoner mellom lærere og elever, som utvikles og opprettholdes over tid. Skolen er likevel underlagt de alminnelige rettsikkerhetsprinsippene, og som eksempelet til Østerud viser, stiller elevens rettigheter visse krav til læreren og setter grenser for hans frihet.

Lærerens formelle myndighet kommer til uttrykk blant annet når det settes karakterer. De kan avgjøre hvilke dører som er åpne og hvilke som er lukket for et ungt menneske. Men også før karakteren settes, vil læreren kunne øve en avgjørende innflytelse på hvilken interesse og hvilke ambisjoner eleven får for faget og hva han eller hun presterer. At læreren forvalter sitt ansvar forsvarlig, har derfor stor betydning, selv om det hører til sjeldenhetene at det føres kontroll i rettslige former for hvordan det foregår.

Forventningen om at et offentlig organ opptrer i samsvar med lovgivningen, uttrykkes ofte som et krav om legalitet. At det også opptrer slik at de ressurser som settes inn, bidrar til å oppfylle sine oppgaver, formuleres ofte som et krav om legitimitet. Svikt på dette punktet gir regelmessig grunnlag for politisk handling. Kunnskapsløftet var begrunnet med at norske elevers rangering på internasjonale elevundersøkelser sto i et dramatisk misforhold til ressursinnsatsen i skolen. Situasjonsbeskrivelsen ble karakterisert som en legitimitetskrise som ga grunnlag for et omfattende system av reformer. Etter min mening fremsto reformen som velbegrunnet da den kom. Hvorvidt problemforståelsen var korrekt og virkemidlene egnet til å avhjelpe dem, må være gjenstand for faglig og politisk meningsbrytning fremover.

RETSLIGGJØRING AV SKOLEN

Sentralt ved Kunnskapsløftet som skolereform er at den omfatter en rekke aspekter ved reguleringen av skolen. Sentrale elementer var blant annet nytt læreplanplanverk, ny lærerutdanning og kontrollsystemer for å følge opp at reformene fungerer etter hensikten, herunder nasjonale prøver.

Rettslige reformer er ikke noe nytt i skolen. Telhaug og Mediås⁵ viser riktignok i sin gjennomgang av skolehistorien frem til siste århundreskifte at strømmen av reformer i skolen først og fremst fant sted på det retoriske plan. I klasserommet var det «business as usual». Oppfølgingssystemene i Kunnskapsløftet må ses som tiltak for å motvirke det fenomenet at reformer som blir påtvunget en organisasjon utenfra eller ovenfra, blir omfortolket ut fra lokale koder før de implementeres slik det passer eller nøytraliseres helt. Reguleringene i Kunnskapsløftet griper kanskje mer direkte inn i skolens indre liv enn tidligere reformer ved at læringsresultatene følges tettere opp, ikke bare innsatsen.

Endringen av klasseorganiseringen og klassestyrerfunksjonen ble lansert som en forenkling av lovverket og økning av den lokale handlefriheten i skolen. Ved mange skoler har det ført til mye ekstraarbeid. Det er et eksempel på at mindre regulering ikke nødvendigvis fører til mindre byråkrati.

Enkelte regler som sikrer klare prosedyrer, sto imot avviklings- eller dereguleringsforslag. Departementet fulgte ikke opp Søggen-utvalgets⁶ initiativ for å avskaffe retten til spesialundervisning og erstatte den med en rett til tilpasset opplæring for alle. Å fjerne rettigheten og de spesielle saksbehandlingsreglene ville svekke elevenes rettssikkerhet i tilfeller hvor det er tvil om hvorvidt det ordinære opplæringstilbudet er tilstrekkelig. Et forslag om å forenkle saksbehandlingen ble senere avvist av Stortinget.⁷ Stortinget gikk også imot at skolen selv skal bestemme hvordan samarbeidet mellom skole og hjem skal legges opp og stanset et forslag om å fjerne lovreguleringen av dette.

Av nyere dato kan nevnes at opplæringsforskriften ble endret fra 1.1.2009 med skjerping av kravene til rådgivning for å sikre at unge som strever, kan få hjelp, og for å hindre frafall i skolen.

I et nyttårsintervju i NRK i 2010 koblet kunn-

skapsminister Kristin Halvorsen sykelønnsdebatten til frafall i skolen. Hun uttalte at lovfesting av retten til lærlingplass for å sikre at de unge fullfører grunnopplæringen, kan motvirke utstøting fra arbeidslivet, tidlig uførepensjonering, fattigdom, rusmisbruk og kriminalitet.

SKOLENS ANSVAR FOR OPPLÆRING OM BARNES RETTIGHETER

Rettsliggjøring finner også sted gjennom tilpassning til internasjonale avtaler. Blant annet har de internasjonale kunnskapstestene utviklet i regi av OECD og EU, fått stor innflytelse på skolen.

Menneskerettighetenes plass er mindre fremtredende. Men staten har forpliktet seg til å gi særlig FNs barnekonvensjon en plass i skolen. Den sikrer barns menneskerettigheter i et sammenhengende regelverk. I 2003 ble den inkorporert i menneskerettsloven. Denne formen ble valgt for å gi konvensjonen spesielt sterk vekt. Traktatens bestemmelser gjelder nå som norsk lov. De supplerer annen lovgivning der de er relevante og skal ha forrang i tilfelle av motstrid.

En av statens forpliktelser er å gjøre konvensjonen kjent både for voksne og barn, se artikkel 42. FNs komité for barns rettigheter, som følger opp hva de enkelte landene har gjort for å realisere konvensjonen, har flere ganger uttalt kritikk mot Norge for svikt på dette punktet, både når det gjelder barn og voksne.

Barnekomiteen har regnet skolen som den naturlige instans for å sørge for barns opplæring om konvensjonen og har anbefalt at den tas inn på alle trinn av skolens læreplanverk. Kunnskapsløftet kunne ha vært en passende anledning til å gi barnekonvensjonen en plass i læreplanene. Her er Norges ambisjoner meget beskjedne. Barnekonvensjonen er en del av RLE-faget under temaet filosofi og etikk, et fag hvor meget få lærere har undervisningskompetanse. Kunnskapsmål for fjerde årstrinn er at elevene skal «bruke FNs barnekonvensjon for å forstå barns rettigheter og likeverd og kunne finne eksempler i mediene og ved bruk av Internett.»⁸ Opplæringsmålene gir det inntrykk at barnekonvensjonen angår barn i andre land. Det er et stykke igjen før barna får «brukskunnskap» ved å bli kjent med og bruke sine rettigheter i det daglige. Dette er område for rettsliggjøring i skolen som det må gripes fatt i.

Når det gjelder ansvaret for at lærere kjenner og kan bruke barnekonvensjonen, har lærerutdanningen en utfordring.

SKOLEN OG DENS SAMARBEIDSPARTNERE

Også skolens samhandling med hjemmene er regulert av rettsregler. Forskning som viser at foreldrene er de som betyr mest for hvordan barn gjør det på skolen, kan tyde på at skolen fungerer best i samarbeid med velfungerende hjem. Både forskning og rettspraksis fra erstatningssaker mot skolen viser at den ofte svikter sitt ansvar for å legge til rette for en god dialog med hjemmet når barnet har problemer på skolen.

En lærer vil ofte være i posisjon til å bli oppmerksom på barn som av ulike grunner trenger mer hjelp og støtte enn det skolen og hjemmet ordinært kan gi. Kommuner som har bygget opp tverrfaglige nettverk av fagfolk fra ulike deler av hjelpeapparatet, vil ofte ha en beredskap som skolen både selv kan støtte seg til og henvise foreldrene til for at barnet kan få hjelp – eller beskyttelse når det trengs.

Ved at skolens folk kjenner ikke bare sitt eget ansvar og kompetanse, men også hva andre kan bidra med, kan det unngås at barn blir gjenstand for «svarteperspill» og «demarkasjonskonflikter» som i enkelte tilfelle kan pågå i årevis, med meget uheldig resultat for barnets opplæring. Her er det en lang vei å gå.

AVSLUTNING

Skolen er en rettslig regulert samfunnsinstitusjon som blant annet har til oppgave å ruste opp den oppvoksende slekt. Dens legitimitet hviler på at den lykkes i å forvalte sin myndighet og sitt ansvar i samsvar med krav til rettssikkerhet og med kunnskap, kyndighet, klokskap og godt skjønn. Det krever at både skoleeieren, -lederen og læreren kjenner rammene for sitt handlingsrom og er trygg innenfor dette. De må kjenne både opplæringslovgivningen, skolens opplæringsansvar overfor barn og unge når det gjelder sentrale rettigheter og de rettslige betingelsene for samhandling med omgivelsene. De må også kjenne betingelsene for endringer og være i stand til å delta i endringsprosesser.

Mangel på forståelse av rettens funksjon i samfunnet, slik det kan komme til uttrykk i

ønsket om skolen som en «rettsløs sone», kan representere en fare for mekanistisk regelrytteri som ikke tjener noe fornuftig formål. Etter mitt syn trenger skolen styrking av sin rettslige kompetanse. I denne forstand trenger skolen mer, ikke mindre rettsliggjøring.

NOTER

¹ St.meld. nr. 30 (2003-2004) Kultur for læring.

² NOU 2003:19 Makt og demokrati. Sluttrapport fra makt- og demokratiutredningen.

³ St.meld. nr. 17 (2004-2005) Makt og demokrati, særlig kapittel 3.

⁴ Østerud, Øyvind Maktfordeling og rettsliggjøring www.sv.uio.no/mutr/gammel/osterudo200.html. 29.12.2009

⁵ Telhaug, A.O. og Mediås, O.A. (2003): Grunnskolen som nasjonsbygger. Fra statspietisme til nyliberalisme. Oslo. Abstrakt forlag.

⁶ NOU 2003:16 I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle og St.meld. nr. 30 (2003-2004).

⁷ Ot.prp. nr. 57 (2004-2005) Om lov om endringer i opplæringslova og friskolelova og Innst. O nr. 105 (2004-2005) Innstilling til Odelstinget fra Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen

⁸ www.skolenettet.no Læreplan religion, livssyn, etikk.

LITTERATUR

TELHAUG, A.O. og MEDIÅS, O.A. (2003). *Grunnskolen som nasjonsbygger. Fra statspietisme til nyliberalisme*. Oslo. Abstrakt forlag.

ØSTERUD, Ø. (29.12.2009). Maktfordeling og rettsliggjøring. www.sv.uio.no/mutr/gammel/osterudo200.html

OT. PRP. NR. 57 (2004-2005). *Om lov om endringer i opplæringslova og friskolelova*

INNST. O NR. 105 (2004-2005). *Innstilling til Odelstinget fra Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen*

LÆREPLAN RELIGION, LIVSSYN, ETIKK. www.skolenettet.no
NOU 2003:16 *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
NOU 2003:19 *Makt og demokrati. Sluttrapport fra makt- og demokratiutredningen*. Oslo: Arbeids- og administrasjonsdepartementet

ST. MELD. NR. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*

ST. MELD. NR. 17 (2004-2005). *Makt og demokrati*.



RAGNHILD COLLIN-HANSEN har med enkelte avbrudd vært tilknyttet sosialarbeiderutdanningene i Trondheim siden 1977. Hun er ansatt som førsteamanuensis ved Høgskolen i Sør-Trøndelag, program for barnevernspedagogutdanning. Hun er utdannet jurist og tok i 2008 doktorgraden på avhandlingen «Barnets rett til opplæring og til vern mot marginalisering i skolen». Hun har skrevet læreboka «Innføring i barnevern for sosialarbeidere» som kom første gang i 1997 og i ny utgave i 2007 og bidratt med artikler i flere fagbøker.

Inneklima i skolebygg – utfordringer og tiltak

AV KNUT R. SKULBERG, BRITT ANN K. HØISKAR, KNUT-ARNE RØNNING OG LASSE KOLSTAD

I en spørreundersøkelse om inneklima i skolen svarer rundt tjue prosent at av de ansatte at de opplever tretthet, føler seg tunge i hodet eller har hodepine hver uke. Studien viser også at barne- og ungdomsskolelærere oftere har symptomer fra dårlig inneklima enn ansatte på videregående skole.

Godt inneklima er en viktig forutsetning for god helse, læringsmiljø og trivsel i skolen. Mange elever, lærere og annet personale blir i dag syke av å oppholde seg i lokaler med dårlig inneklima. I tillegg er det godt dokumentert at et dårlig inneklima påvirker arbeidsevnen og sykefraværet.

Vi mangler i dag god dokumentasjon om innemiljøet i norske skoler og barnehager. En landsomfattende undersøkelse foretatt på oppdrag av KS i 2008 viste at det på kort sikt er et vedlikeholdsbehov på i alt 30 milliarder i skole- og barnehagebygg. Rapporten fremhever at manglende vedlikehold av skoler/barnehager har negativ effekt på elever og ansattes helse, og går ut over kvaliteten på undervisningen, elevenes læringsevne og trivsel.

Antall barn som utvikler astma, allergi eller andre overfølsomhetsplager øker, og det er meget bekymringsfullt.

20 prosent av barn i Norge har eller har hatt astma. Dårlig inneklima blir stadig oftere påpekt som en årsak til at mange barn utvikler slike plager – enten det dårlige inneklimaet er hjemme, i barnehagen eller på skolen.

Norges Astma- og Allergiforbund og Utdanningsforbundet har innledet et samarbeid for å arbeide for et godt inneklima i norske skoler og barnehager. Første steg i dette samarbeidet har vært å foreta en systematisk kartlegging av helseplager og opplevelse av inneklima blant ansatte i skoler og barnehager. Her gis en oppsummering av resultatene fra undersøkelsen.

OM UNDERSØKELSEN

Undersøkelsen ble foretatt våren 2009 og omfatter lærere i barne- og ungdomsskoler og videregående skoler fra alle fylker i Norge. Deltakerne ble trukket ut blant Utdanningsforbundets yrkesaktive medlemmer. I

alt 1480 medlemmer i grunnskole og videregående skole har svart. Analysen og bearbeidingen av dataene er foretatt av dr. philos Knut R. Skulberg, som tidligere har foretatt en tilsvarende kartlegging rettet mot kontoransatte.

TRØTTHET OG HODEPINE

Generelle symptomer som tretthet, tung i hodet og hodepine er dominerende blant de ansatte i skolen. Ca. 20 prosent rapporterer at de har en eller flere av disse plagene *hver uke*.

Lærere i *grunnskolen* har mer inneklimasymptomer enn lærere i videregående skole. *Pedagogisk personale* har mer inneklimasymptomer enn administrativt personale. Ansatte i skolen rapporterer om mindre hud- og slimhinnesymptomer enn *kontoransatte* gjorde i en tilsvarende studie.

Ansatte som jobber i *eldre bygg*, har mer inneklimaplager enn ansatte som jobber i nyere og/eller mer moderne skole-/barnehagebygg.

Kvinner rapporterer om mer inneklimaplager enn menn. Kjønnforskjellen er derimot mindre i denne studien enn i tilsvarende studier foretatt i kontormiljø.

Det er ingen klare regionale for-

skjeller over rapporterte inneklimasymptomer.

ARBEIDSMILJØFAKTORER

Studien viser at ca. 30 prosent av de ansatte i skolen (alle trinn) plages av innestengt og dårlig luft.

Også støy er et betydelig arbeidsmiljøproblem. 24,2 prosent av respondentene i barne- og ungdomsskolen og 18,3 prosent i videregående skole rapporterer at de plages av støy.

Over 20 prosent av de ansatte i barne- og ungdomsskolen plages av støv/smuss, mens kun 10 prosent av de ansatte i den videregående skolen rapporterer om dette.

Det er rapportert flere plager i tradisjonelle skolebygg enn i moderne bygg.

KOMMENTARER TIL RESULTATENE

Arbeidsmiljøloven stiller krav om et arbeidsmiljø som gir grunnlag for en helsefremmende arbeidssituasjon. Resultatene i denne undersøkelsen tyder på at det motsatte skjer ved en del skoler. Mange lærere utsettes for et inneklimate som virker sykdomsfremkallende eller forsterker plagene for dem som allerede har astma eller allergi. Når hver femte lærer svarer at hun plages av trøtthet og vondt i hodet hver uke, mener vi det er viktig at det iverksettes tiltak for å redusere plagene. Tiltak på området vil kunne bidra til redusert sykefravær, økt trivsel og styrket læringsmiljø.

Opplæringslovens kapittel 9a stiller krav til elevenes skolemiljø. Loven slår fast at alle elever i grunnskole og videregående skole har rett til et fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring. Selv om vi

i denne undersøkelsen ikke har spurt elevene, er det god grunn til å anta at de, som undervisningspersonalet, i mange skoler plages av et dårlig inneklimate, noe som igjen kan gi negative effekter både når det gjelder helse og læringsmiljø. Barn og unge er også i en vekst- og utviklingsfase som kan gjøre dem ekstra sårbare for skadelig eksponering i innemiljøet. Vi vil derfor oppfordre myndigheter og skoleeiere til å kartlegge inneklimate også med hensyn til elever.

ÅRSAKER OG TILTAK

En årsak til innestengt og dårlig luft kan være ventilasjonssystemer med for liten kapasitet. Dermed vil luftutskiftingen bli for dårlig og vi får forurensing i inneklimate, noe som vil kunne forårsake plager. Studier har vist at større luftmengder (bedre tilførsel av frisk luft) fører til mindre generelle symptomer og økt produktivitet.

Ventilasjonsanleggene er tekniske installasjoner som krever vedlikehold av fagkyndige personer. Luftinntak må holdes rent og tørt, og ventilasjonsfiltre må rengjøres og skiftes med jevne mellomrom. Dersom rutinene svikter på dette området, risikerer en at ventilasjonsanleggene bidrar til å spre forurenset luft.

Lange undervisningsøkter som dobbelttimer og ikke sammenfallende friminutt hvor det kan luftes i hele bygget, vil bidra til dårligere inneluft. Overfylte klasserom vil også kunne føre til at ventilasjonssystemet ikke strekker til.

Det rapporteres om dårlig regulering av innetemperaturen i skolebyggene. Dette kan skyldes manglende

solavskjerming, treghet i oppvarmingssystemene eller at det ikke er mulig å regulere temperaturen i det enkelte rom.

Generelle plager kan også skyldes støy fra barn og elever og luftforurensning på grunn av mangelfull rengjøring. Det kan også skyldes dårlige samarbeidsforhold eller andre psykososiale forhold.

Vi mener resultatene fra undersøkelsen viser at det spesielt bør fokuseres på tiltak som kan bidra til bedre ventilasjon og solavskjerming. Dimensjonering og vedlikehold av ventilasjonsanlegg, samt utlufting og antall elever som oppholder seg i rommene synes å være viktige områder å vurdere. I tillegg bør man legge vekt på tiltak for å redusere støy- og støvproblematikken. Ikke minst er det viktig å vurdere rutiner knyttet til renhold, rydding, vedlikehold og bruk av kjemikalier og rengjøringsmidler.

FORSKRIFT OM MILJØRETTET HELSEVERN

Alle norske skoler og barnehager skal være godkjente i henhold til Forskrift om miljørettet helsevern i barnehager, skoler m.v. Kartleggingen av det fysiske skolemiljøet ved alle landets grunnskoler og videregående skoler foretatt i 2008 for Utdanningsdirektoratet, viste derimot at kun 50 prosent av skolene var godkjente etter denne forskriften. Det kan synes som om svakheten ved forskriften er at kriteriene for godkjenningen ikke er tydelige med hensyn til inneklimate. Vi mener det er behov for å få klarere definert hva som menes med «godt inneklimate». Det kan gjøres ved at myndighetene fastsetter en minste-

standard som alle skoler og barnehager må overholde.

NYTT KRITERIESETT FOR INNEKLIMA

Norges Astma- og Allergiforbund har i samarbeid med ledende eksperter på området utarbeidet et sett med kriterier for å definere et godt inneklima. Parameterne som inngår i listen, er valgt ut fra et helseperspektiv (se tabellen).

Til disse åtte parametrene er det knyttet krav til minimums- eller maksimumsnivå som bør stilles til alle skoler og barnehager for at de skal kunne sies å oppfylle kravene til et godt inneklima. For eksempel vil høye CO₂-verdier indikere mangelfullt luftskifte/ventilasjon. Det anbefales derfor en grenseverdi på 1000 ppm, og at det skal måles i minst tre klasserom totalt. Grenseverdien for lufttemperatur er 19–22 °C om vinteren

og 19–26 °C grader om sommeren (utetemperatur skal alltid tas med i betraktning).

KRITERIER TIL BRUK LOKALT OG NASJONALT

Vi mener kriteriene vil være til god hjelp og vil kunne:

- brukes i det løpende internkontrollarbeidet på skolen for å sikre godt inneklima
- brukes som formelle krav i forbindelse med godkjenning av skoler/barnehager etter forskrift om miljørettet helsevern
- brukes til ønsket, jevnlig, uavhengig kontroll

Kravene vil kunne hjelpe foreldre og elever til å få frem nødvendige tilstandsfakta om sine bygg. De vil også kunne brukes i statusoversikter slik at kommunene lettere kan prioritere utbedringer på skoler og barnehager.

Resultatene som samles inn, bør også kunne legges inn i en nasjonal database. På sikt vil dette kunne gi myndighetene en god oversikt over situasjonen i skoler og barnehager over hele landet, noe som vil være viktig for å kunne vurdere effekten av tiltak, forskningsinnsats og i planlegging av nye nasjonale tiltak.

Rapporten kan lastes ned fra
<http://www.naaf.no/no/> eller
<http://www.utdanningsforbundet.no>.

KNUT R. SKULBERG er lege og dr. philos. Han er seniorrådgiver på inneklima, Norges Astma- og Allergiforbund.

BRITT ANN K. HØISKAR er dr. scient og er fagsjef, Norges Astma- og Allergiforbund.

KNUT-ARNE RØNNING er spesialkonsulent, avdeling for lønns- og arbeidsvilkår, Utdanningsforbundet.

LASSE KOLSTAD er seniorrådgiver, avdeling for lønns- og arbeidsvilkår, Utdanningsforbundet.

KRITERIER FOR Å DEFINERE ET GODT INNEKLIMA

NP	Parameter	Helsebegrunnelse
1	Fuktskade	Sammenheng med astmautvikling, forverring av astma/allergi, luftveisinfeksjoner, generelle plager som f.eks. hodepine, trøtthet, uopplagthet og konsentrasjonsvansker
2	Støv/partikler/renhold	Sensorisk, irritasjonseffekter (luftveier, hud og øyne), allergiske reaksjoner
3	CO ₂	Mangelfullt luftskifte/ventilasjon kan gi luftveisinfeksjoner, hodepine, tretthet, nedsatt konsentrasjonsevne.
4	Temperatur	Konsentrasjonsevne og læringsmiljø blir dårlig ved lave/høye temperaturer
5	Lysforhold	Hodepine, redusert konsentrasjon, forsinket læringsutbytte, såre øyne, stressnakke
6	Støy	Stress, svekket konsentrasjon og yteevne, svekket hørsel ved langvarig høy eksponering, muskelspenninger, fordøyelsesbesvær.
7	Avgassinger	Mange sammensatte, komplekse helseskader som avhenger av hvilke forbindelser det er snakk om. Kan for eksempel påvirke nervesystem, slimhinner, være kreftfremkallende, gi svekkelse av immunforsvar, være hormonhermende
8	Radon	Økt risiko for lungekreft

Styringsutfordringer og paradokser

AV GERT LANGFELDT

Norsk skole har trolig aldri vært mer styrt enn i dag. Antall mennesker med formelt lederansvar sentralt, regionalt, kommunalt og på den enkelte skole har aldri vært større, og målingsparametrene har aldri vært flere. Men hvor styrer all denne styringen skolen hen?

I min yrkeshverdag er det et privilegium å besøke skoler, og aller mest å få møte elever. I fjor høst hadde jeg en arbeidsdag da jeg først var til stede på en konferanse med all verdens honoratiores fra skoleverket. På veien hjem ble jeg sittende i en buss som fikk en teknisk feil, sammen med en skoleklasse. Med meg hadde jeg to bøker: Den ene var Nils Brunns «Hykleriets organisering», den andre var Møller, Aas og Sivesinds «Skolelederundersøkelsen 2006». Denne artikkelen kan sees som filtreringen av de to hendelsene, gjennom de to bøkene.

De høye damer og herrers møte hadde definitivt aktualisert hykleribevisstheten: Tross store utfordringer var styringen av norsk grunnsopplæring på rett vei. Og det trengte den så visst også å være, for det var ikke små utfordringer som de med innbitte blikk beskrev hvordan de sto klar til å gyve løs på – norsk grunnskole skulle bli bedre, om ikke best i verden.

Min erfaring er at jo mer visjonært strategisk man blir, desto større blir avstanden til skoledagen og det elever, lærere og skoleledere bruker sin tid på. Så temaet for denne artikkelen er å invitere til en refleksjon over hvordan norsk grunnsopplæring styres, om vi gjør det vi bør gjøre, og med et sideblikk på både offisielt hykleri og betydningen av ærlighet.

NÅR BUSSEN FÅR EN TEKNISK FEIL

La meg begynne med barna og de voksne på bussen som plutselig ble stående i en busslomme. Mens bussen var underveis, satt de fleste og holdt på med sitt, vi hadde like lite med hverandre å gjøre som ert i en pose. Straks sjåføren hadde sagt at han hadde et problem med bussen og at vi måtte bli sittende til det kom en erstatningsbuss og hentet oss, forandret dette seg. Noen av barna ble trøstet, andre trøstet seg selv. De voksne begynte å prate, bussen var

så å si ikke til å kjenne igjen. Nå er en strandet buss en ganske åpen situasjon, man kan framstille seg for de andre passasjerene som man ønsker, og det som var spesielt for meg, som satt med hodet fullt av hykleriets ulike velsignelser, var den ærlighet og åpenhet som preget de møtene som nå fant sted. Jeg så ingen barn som ikke ble inkludert, bortsett fra venninneparet som var for opptatt av det de hadde mellom seg. Et par eldre damer snakket med barna, flere andre fortapte seg i minner fra egne barn. Jeg trenger ikke gå i detalj, poenget mitt er å få fram hvor naturlig det er at i møte mellom mennesker vises tillit, grunnlaget for vekst og utvikling, selv i en strandet buss i oktoberregn.

Det er her parallellen med skolen ligger. Jeg kan ikke se det annerledes enn at god styring må bestå i at en samtidig som en bygger klare strukturer, gode vaner og sterk faglighet, også må skape rom for tillit og aksept for å bry seg om. En kan ikke kontrollere barn til å bli gagns mennesker – og ikke lærere til å være med og forme dem til det heller. Ut fra dette enkle utgangspunktet er det jeg ønsker å forfølge spørsmålet om styring.



Foto: © Jørn E. Olsen / Rolf Sørensen / Samfoto

HYKLERI KAN VÆRE FRUKTBART

La meg innlede med å introdusere hva Brunnsen mener med hykleri. Hykleri er en positiv kraft hos ham. I organisasjoner som ikke skal skape profitt, men som, slik som skoler, har legitimitet, det vil si tillit og troverdighet som sitt mål, så er evnen til å hykle en positiv kvalitet. Organisatorisk hykling er en forutsetning for suksess, for å skape tillit og troverdighet. Som eksempel kan jeg bruke to aktiviteter som en kan hevde har en tvilsom plass i skolen: leirskole og fluorskylling. Leirskolen fordi den bryter opp semesteret, stjeler en hel uke og gir et tvilsomt bidrag til prestasjoner på de fleste skalaer. Fluorskylling fordi en kan hevde at det ikke er noe skoler skal drive med, det kan ungene gjøre hjemme eller hos tannlegen. At skoler kan integrere leirskole og fluorskylling som to sider av hva elever trenger å få oppleve i skoletiden, og at disse aktivitetene blir akseptert som gyldig for hva vi vil at barn skal oppleve på skolen, er en illustrasjon av hvordan skoler får troverdighet, det vil si av hvordan

hykleri er fruktbart. Gi meg tid til et eksempel til, fra den tiden da jeg begynte som skoleleder for om lag 30 år siden. Da var det sentrale kravet fra rådmannen og skolesjefen at vi måtte holde budsjettet, resten fikk vi holde på mer eller mindre som vi ville. Å holde budsjettet er omtrent like nært knyttet til skolens samfunnsmandat som fluorskylling. I tillegg så var det slik, i det minste den gangen, at det visste rådmannen og skolesjefen. Men budsjettet var praktisk viktig, og det å unngå underskudd viste at vi ville stille opp. I den første opplæringen jeg fikk som skoleleder lærte jeg at «det er en dårlig skoleleder som ikke kan kjøpe inn gulvteppe på konto for snømåking». Vi holdt budsjettet og drev skolen slik vi syntes klassene trengte det og lærerværelset ville. Og det var hykleri, klart det var, men det virket.

Når jeg innleder med å fortelle om hykleri, er det for å få fram det som er mitt første poeng. Å hykle forutsetter at en kan skjelle mellom det som er viktig og det som er mindre viktig, og så tilpasse seg det mindre viktige slik at ingen har noen å si på en. Hvis en kan si at dyr har vernefarge av sosiale grunner, har vi sosial vernefarge i organisasjoner for å få livet der til å bli enklere. Hvis det er slik at det å ha ansvar for å fylle skolens mål, som jeg her har kalt å skape gagns mennesker, er knyttet til tillit, så er en første distinksjon at en klarer å sortere mellom det som er viktig for å nå det målet og det som ikke er viktig. I yrkessammenheng må vi være hyklere i den forstand at vi må tjene mange formål, men det er lite klokt å tro at alle krav en møter, er like viktige. Og det er enda mindre klokt av dem som stiller krav å ikke selv makte å sortere hvilke krav de mener det er viktigst å etterleve.

I dag hagler det av krav som skolene skal mestre. Staten måler, med kartleggingsprøver, nasjonale prøver, med elevundersøkelser og lærerundersøkelser. KS styrer med brukerundersøkelser, utdanningskontorene driver tilsyn. Møller et als undersøkelse viser at flere og flere rektorer nå har årlige kontrakter for måloppnåelse. Og det gjelder ikke bare budsjettet, det kan gjelde måloppnåelse på nasjonale prøver eller bruk av overtid. Og stadig flere kommuner vil ha egne prøver slik som Oslo-prøvene, slik at de riktig kan vise at stadig flere av våre elever presterer over gjennomsnittet. I parentes må en kunne si at det er en hyklersk ambisjon, siden gjennomsnittet jo er definert slik at halvparten alltid vil være under. Målene blir stadig flere og stadig mer, og avisene er i ferd med å lære seg å bruke alle resultatene til å rangere skolene. Det er i det hele tatt i ferd med å bli så mye ulik styring at det trengs å sette ord på et par problemer.

VIRKER STYRINGEN?

Er det sammenheng mellom alle de ulike styringsmidlene og skolens overordnede mål? Min påstand – og jeg skal komme tilbake til i hvilken grad det bare er en påstand – er at det er ett forhold man har mistet av syne. Siste gang jeg så det undersøkt, var i en rapport fra Riksrevisjonen. Skolens mål er ganske vide og generelle, det mest konkrete målet Riksrevisjonen kunne finne, var opplæringslovens formulering om at «alle barn har rett på ei forsvarleg opplæring». Å undersøke om det er tilfelle er ikke enkelt, og en kan godt bebreide Riksrevisjonen for at den ikke gjorde mer. Men det de gjorde, førte til at de trakk den konklusjonen at det ikke var sammenheng mellom de tiltak

som var satt i verk og lovens krav.

Etter 20 år med mål- og resultatstyring er det en alvorlig tilbakemelding. Bør en ikke ha en grunnleggende diskusjon om mer av samme medisin vil makte å skape den sammenhengen som en til nå ikke har kunnet skape?

Men mer av samme medisin er nettopp det som nå blir gitt. Det nasjonale vurderingssystemet, som ifølge Stortingsmelding nr. 30 i 2004 skulle tjene både styringsformål og læringsformål, framstår som ensidig vektlegging på kontroll. Jo flere mål og jo mer detaljert styring som flyttes ut av skolen, desto mindre handlingsrom får de som faktisk møter elevene og som skal omskape målene til daglig opplæring, en opplæring som skal prege elevene i årtier framover.

For å sette denne styringsiveren i relieff, la meg prøve ut et annet argument, om å snakke om det samme på tvers av ulike emner og å snakke om forskjellige forhold mens en holder på med ett emne. Barn er ulike og må behandles ulikt. Alle barn skal få med seg en solid ballast og gode redskaper for videre læring. Men hva det innebærer for det enkelte barn, vil variere. Skal en snakke om det som er viktig, må en holde fast på det, selv om en snakker om en rekke ulike emner. Det som i den generelle læreplanen står i kapittel 7 om det allsidig dannede menneske, må man holde oppmerksomheten rettet mot hele tiden. Passer en ikke på hva som er sentralt, så blir alle mål like gyldige. Det at noen mål er viktigere enn andre, er en forutsetning for at timene i sløyd eller kristendom er like viktige som matematikktimene, selv om nasjonale prøver måler resultatene i matematikk. Basisen, det møtet der undervisningen representerer en absolutt verdighet som ikke

kan settes over styr, er møtet mellom lærer og elev og de egenskapene som knyttes til dette møtet, kvaliteter som tillit, respekt og øving av egne evner. Og læreren fortjener respekt i det møtet nettopp gjennom å snakke om det samme på tvers av ulike fag.

Jeg er en av dem som ikke tror at man kan snakke om bare en ting om gangen. Jeg tror tvert om at det er helt sentralt å være klar over at vi hele tiden snakker om flere forhold på samme tid. Å snakke om folkeskikk mens en øver inn gangetabellen er en del av grunnkompetansen hos norske lærere. Det å mene at man alltid snakker om flere forhold på samme tid, er en forutsetning for at idealet om å ta det enkelte barnet på alvor, kan konkretiseres. Eller omvendt, at best som man holder på med en av konkretiseringene, så må man snakke om respekt, for oppgaven, for seg selv og andre. I undervisningen er dette en selvfølge.

Samtidig som man synes å ha mistet taket på hva som er skolens egentlige mål, introduseres en rekke ulike kvasimål. Jeg mener at norske lærere vil hvert enkelt barn vel. Det å ville den enkelte vel, er vår norske variant av det som kalles dannelsen, nemlig den innsikt at det skolen lærer den enkelte gjennom opplæringen i de ulike fag, er å bli seg selv som person. Det er i en slik betydning det er forskjell på et dannet menneske og et utdannet menneske.

I OL-sammenheng likte jeg det gamle mottoet om at det var «viktigere å delta enn å vinne» bedre enn det nye som heter «høyere, forttere, sterkere». Endringen reflekterer et skifte av viktige idealer. I sin yrkespraksis tror jeg norske lærere flest holder mer på det gamle idealet enn på det nye. Men i styringen er jeg

redd for at situasjonen ikke er slik. Målorientert vurdering innebærer at vi endrer «blikket for den enkelte».

HVEM IVARETAR ANSVARET FOR HELHETEN?

Når styringen i dag er lagt til en rekke ulike instanser, kan en si at det er en styrke for demokratiet, for det hindrer at noen enkelt instans får absolutt makt. Det er som prinsipp viktig, men i dag fungerer denne maktfordelingen etter prinsippet om «flere kokker». Det har vært hevdet at det går en rådmannsvekkelse over landet, at rådmennene er i ferd med å ta ansvar for skolens innhold. Gudbevares, de og! Jo flere instanser som skal ta ansvar for skolens kvalitet, desto verre blir det å passe på at man mener noe mer enn noe annet.

La meg konkretisere bare ett moment her: I dag er det et sentralt mål, kanskje viktigere enn tidligere, å skape en skole som er spesielt egnet til å få fram det norske, til å skape nye rekrutter til nettopp vårt samfunn. Skal jeg være sleivete, kan jeg påstå at det er nødvendig å vite hvem vi er, hva vi vil og hva vi vil våre barn skal kunne for å gjøre det bedre i de internasjonale kunnskapstestene. For min generasjon innebar det å ha tillit til barn i Norge å gi dem tollekniv og lov til å klatre i trær. Hva det innebærer i dag, er jeg mer usikker på, og det skyldes ikke bare alder. Men jeg er sikker på at mødre og fedre nå har like mye gode ønsker for sine barn som det våre foreldre hadde. Å møte foreldrene og stille opp for det de vil, tror jeg kan være en ganske viktig inngang til å holde fast ved hva det norske skal være i dag. Det vil nok være mer forskjellig enn før. Og en del innslag vil være nye. Men, og det er poenget mitt her, det vil

være en dialog som nødvendigvis må være lokal, som nødvendigvis må gå mellom den enkelte skole og lærer og klassens og skolens foreldre. Og det paradokset jeg vil peke på, er bare det at en slik måte å styre skolen på, har vi ikke plass til i dag. Til det er det for mange som styrer skolen allerede.

Troen på at oppnåelsen av gode resultater på ett felt er et mål i seg selv, som at norsk grunnskole blir bedre om norske åttendeklassinger gjør det bedre enn gjennomsnittet av de 57 land som deltar i PISA, er nært knyttet til byråkratiets væremåte. Men hva når man får et mangfold av mål? Og enda mer når man som hos oss har et mangfold av styringsinstanser som har snart samme og snart sprikende mål, og som alle er like opptatt av å få gjennomslag for sine mål? Organisasjonisk hykleri er ofte nær knyttet til formuleringsarenaen, det er ved måten en snakker om ulike mål på, at en kan framstå som moderne, effektiv og demokratisk. Skolens kvalitet skapes trolig i større grad på gjennomføringsarenaen, gjennom daglig innsats i tusener av klasserom. Der gjelder det motsatte, der er det evnen til å være klar, konsistent og skjelnende som er nøkkelen til suksess. Der er ikke styringen av norsk grunnsopplæring i dag.

STYRING AV STYRING

Styring av styring, hva er nå det for begrep? Betegnelsen er valgt for å få fram at det er ikke noen selvfølge hva det vil si å styre, eller hvordan styringen skal skje. Tvert om, når en begynner å se på styring som teoretisk studieobjekt, blir det klart at en både ved å se seg tilbake i historien og ved å sammenligne ulike land, kan få et klart bilde av at styring kan gjennomføres på mange ulike måter. Norsk styring av utdanning

er et eksempel på hvordan styring av en sentral samfunnsvirksomhet har endret seg ganske grunnleggende i løpet av de siste 30 år. De siste 20 årene har mål- og resultatstyring vært den offisielle betegnelsen for hvordan offentlig sektor, og dermed også skoler, skal styres. Det er en vid betegnelse som kan gi rom for ulike konkretiseringer, og den må i praksis også tilpasses et kupert styringslandskap. For eksempel er styringen delt mellom ulike departement som kan fastsette ulike spilleregler. Slik setter det kommunale inntektssystemet, forvaltet av Kommunal- og regionaldepartementet, grenser for hvor sterkt Kunnskapsdepartementet kan styre den enkelte skolen direkte.

Staten reflekterer aktivt over sin rolle som styrende, og det er bra, det må en se på som forsøk på å innfri statens ansvar på en profesjonell måte.¹ Jeg skal ikke beskrive repertoaret av styringsproblemer som har vært drøftet de siste 20 år, men vil nøye meg med å løfte fram det dokumentet i dette første tiåret som klarest har signalisert hvordan styringen av skoler skulle være, Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*. Det sentrale grepet i denne stortingsmeldingen var å gi skolene rom for profesjonalitet og egen læring, kombinert med klarere styring på noen sentrale resultatområder. Lærende skoler og organisasjonslæring ble tema for planleggingsdager over det ganske land etter denne stortingsmeldingen. Men forutsetningen for at skolene skulle kunne få rom for profesjonalitet og for en bedre kultur, var ikke minst at staten klarte å holde sin egen vilje til å styre i sjakk. Skoler representerer en mengde ulike driftsmessige utfordringer, fra hvordan man skal beregne leseplikt for arbeidstakere over 62 år,

til bruk av kalkulator ved utsatt tentamen i matematikk for elever med norsk som andrespråk, og det finnes ikke minst et stort byråkrati som skal regulere alle disse spørsmålene. Ville staten klare å holde denne industrien av småregler i sjakk? Et modig grep var å skape «Læringsplakaten». Ved å omdefinere det som tidligere var opplæringsmål som vilkår for opplæringen, fikk en ryddet rom for skolene til å konsentrere seg om utviklingen av kompetanse hos elevene. Her burde jeg hatt en fotnote til, om hvordan dreiningen fra kunnskap til kompetanse i seg selv er et viktig styringsgrep, men jeg lar det ligge nå, det er viktigere å tegne et klart bilde av at Kristin Clemet klart så at skulle lærerne ha insentiv til å utvikle sin profesjonalitet, til å bidra til å skape en skole som fornyer demokrati og gir gode resultater, så måtte den enkelte skole få rom. Hvem vil engasjere seg i noe som allerede er løst? Og om det ikke alt er løst, så kommer det en løsning, og dermed er det i alle fall ikke noen grunn til å engasjere seg. Slike spørsmål prøvde stortingsmeldingen «Kultur for læring» å løse.

Skolefolk vet godt at vurdering er makt. Hvordan et emne blir vurdert, vil til syvende og sist bestemme hvordan det vil bli undervist. I Stortingsmelding nr. 30 laget man også et eget vurderingssystem, det nasjonale systemet for kvalitetsvurdering. Et slikt system kunne blitt bra, hvis det hadde gitt rom for erfaringsutveksling om hvordan en skapte lærende skoler, og om hvordan skoler maktet å integrere økt satsing på resultater med tilpasset opplæring for alle. Men har det gått slik?

Samme sak kunne en spurt om når det gjaldt elevvurdering. Dreiningen fra kunnskap til kompetanse gjorde

det mulig å åpne en ny diskusjon, en diskusjon om hva som nå ville være kriterier for måloppnåelse: Siden mestring kommer til syne i situasjoner, hvordan kan en kjenne igjen ekte mestring i det mangfold av prøving og feiling som elever presterer?

Her kan det være på sin plass å minne om begrepet om «organisatorisk hykling» en gang til.

Organisatorisk hykling kunne en si ville være fruktbart hvis en nå kunne stimulere skolene til å arbeide med egen bedriftskultur, samtidig som en skapte rammer for elevvurdering og for resultatmåling som bidro til å skjerpe fokus på elevers og skolars læringsutbytte. Læringsutbytte som begrep ville igjen virke styrende og bidra til oppmerksomhet på elevenes resultater som uttrykk for skolenes kvalitet, men skolene ville likevel ha rom for selv å definere hvordan arbeidet med læringsutbytte skulle oppnås.

EN STYRING INGEN ØNSKER?

Det er vanlig blant skolens folk å legge skylden for at styringen går galt på byråkrater og på byråkratiet. Jeg er ikke så sikker. Min omgang med byråkrater tilsier at de jobber for å nå de målene som er satt for dem, like hardt som skolens folk. Så når en kan spørre om hvem som har styr på styringen av styring, så tror jeg at det vi ser er at gode intensjoner blir til merkelige resultater, og det er nettopp slike fenomen som blir mat for forskere.

For eksempel tror jeg at de som sitter i Oslo og har ansvar for et regelverk, gjerne kan brenne for organisasjonslæring og profesjonell utvikling i skolen. Men det de blir nedringt av, er tusen henvendelser om forståelse av regelverk og utprøving om hvor grensene går for en regel. Mas fra media, mas fra politikere og ikke minst mas

fra rektorer og lærere. De tusen små spørsmåls tyranni fører til at fokus dreier fra helhet til detalj, fra læring til kontroll. Jeg tror det er slik en har fått et kvalitetsvurderingssystem som ga rom for kontrollbehovet hos dem som styrer. De tusen små spørsmåls tyranni førte til at temaet om vurdering ble redusert til målbare kriterier for kompetanse, kroppsovningsfaget ble den nye tids modell, 60-metere på xy sekunder gir 5, mens zy sekunder bare gir 3. Og styringen av styring som Stortingsmelding nr. 30 forutsatte, ble det ikke noe av.

I tillegg til mas må jeg nevne skyld. Å unngå skyld er en kvalitet som kanskje er viktigere i dag enn før, siden veien til media er så kort. Og det å måtte unnskylde seg i media, det er ikke sunt for å få gjennomslag ved neste korsvei.

En tredje faktor som gjør styring vanskelig, er at det å styre innebærer å ta beslutninger om en ukjent framtid. Beslutninger under usikkerhet er et raskt voksende forskningsfelt, og det som da er klokt å gjøre, er ofte ytterst ulikt det en kan gjøre når en kjenner farvannet en manøvrerer i.

EN AVSLUTNING – UTEN HYKLING

Så hvor vil denne refleksjonen munne ut? Tre forhold og en bekjennelse kan oppsummere artikkelen. Det var aldri noen buss som stoppet opp, det er den type friheter en forfatter må kunne ta. Men det er en stadig strøm

av konferanser om norsk skole, om hvordan dagens politikk vil lede oss fra seier til seier ettersom man får lagt ulike tema på plass, fra lederopplæring til tilsynsordninger.

Styring av styring forandrer seg raskt. Vellykket hykleri i en organisasjon krever at organisasjonen har en kjerne, en visjon, noen verdier som man kan sortere ulike innspill mot. Mislykket hykleri skaper avstand.

Barn forandrer seg lite. Norske lærere har lang tradisjon for å forvalte ansvaret for barnas opplæring slik at de kan møte barn og foreldre med rett rygg. Det er viktig at norske lærere holder fast på den selvtiliten og ikke lar seg dupere av alle forhold der de kommer til kort. Norske lærere representerer verdier som har vist seg sentrale i å skape landet, verdier som daglig blir bekreftet i møte med barn og unge. Mitt ønske vil være at lærere flest stolte mer på disse verdiene. Jeg tror de godt kan blankpusses, og jeg tror de kan danne grunnlag for samarbeid med foreldre. I det hele tatt tror jeg dagens styring er i ferd med å skape et stort handlingsrom for de små kontraktene, den hverdagslige tilliten. De gode åpningene er i ferd med å bli de lokale åpningene.

NOTER

¹ Den interesserte kan finne en rekke rapporter, NOUer og stortingsmeldinger bare om temaet statens styring av utdanningssektoren i de siste 20 år. En gjennomgang finnes for eksempel i Lauvdal & Langfeldt 2006.



GJERT LANGFELDT er dr. polit. og førsteamanuensis ved Høgskolen i Agder. Han har erfaring fra ulike roller i grunnskolen, blant annet som skolesjef. Langfeldt arbeider nå med evalueringsforskning og spørsmål knyttet til styring av utdanning, særlig bruk av økonomiske styringsmodeller.

Ledelse i utdanningssektoren

AV PER TRONSMO

«Ledelse, ledelse, ledelse er det som behøves mest i norsk skole» sa Kirsti Kolle Grøndahl da hun la fram rapporten fra det såkalte «Tidsbrukutvalget» 15. desember 2009. Her presenteres hele 93 forslag til forbedringer, men viktigst av alt er behovet for bedre ledelse, på alle nivåer. Dette er ett av de hittil tydeligste signalene om at ledelse bør komme høyere på dagsordenen i utdanningssektoren i Norge.

Nylig kom den internasjonale TALIS-undersøkelsen, som er gjennomført blant lærere og skoleledere på ungdomstrinnet og som påpeker store utfordringer i norsk skole.

Utredningen føyer seg inn i rekken av analyser, rapporter, offisielle dokumenter, evalueringer og internasjonale undersøkelser som dokumenterer viktige utfordringer i utdanningssektoren, og som i stadig større grad peker på ledelse som en flaskehals, som en utfordring og som et potensial.

HVORFOR LEDELSE ER SPESIELT VIKTIG NÅ

Sektoren står overfor store utfordringer. Vi har for svake resultater. Vi har for stort frafall. Vi har få som presterer svært høyt. Vi greier ikke å praktisere tilpasset opplæring og inkludering slik vi ønsker. Vi har en urovekkende svak tilbakemeldingskultur. Mange ledere lar dårlig arbeid passere uten å gripe inn. Listen kan gjøres lang.

Vi vet nå gjennom erfaring, forskning, utredning og internasjonale studier relativt mye om hvordan det står til i skolen og i sektoren. Og mye av det har vært kjent lenge. Det er ikke lenger kunnskapsmangel som er det største problemet, men vår evne til å anvende kunnskapen, vår evne til å styre og få til *utvikling, implementering og endring* i praksis.

Vi har ambisjoner, nasjonale mål, planer, initiativ, reformer, politiske dokumenter, prosjekter, strategier og stor grad av politisk enighet og vilje. Vi har brennende engasjerte lærere og skoleledere. Og vi har penger og ressurser. Hvorfor får vi da ikke til mer enn vi gjør? Fordi vi er for dårlige til implementering! Vi har et stort gap mellom ambisjoner på den ene siden og *praksis* i skolen på den andre siden.

Det er ledere på alle nivåer som her har hovedansvaret. Men det kreves ledere som har kompetanse, legitimitet, mot og kraft (Leithwood m.fl. 2006). Det gjelder først og fremst skoleledere, men det handler også om ledere i kommunadministrasjonen og lærere som ledere i klassen.

Hvis vi tegner et grovt bilde, kan vi si at noen av de viktigste utfordringene i sektoren er:

1. For svak ledelse

Det gjelder på alle nivåer, og kan ofte ha å gjøre med at: Skolelederrollen er blitt endret de senere årene, svak kultur for ledelse, uavklarte ansvarsforhold (blant annet som følge av overgang til to-nivåkommuner), at det har vært for lite av målrettet opplæring/trening/utvikling for ledere, at mange ledere har for dårlig støtteapparat rundt seg (OECD 2007a)

2. Manglende evne til implementering av reformer, tiltak og beslutninger

Det er ikke først og fremst målsettinger, intensjoner og planer det er mangel på, men gjennomføringen. Og det er for lite læring fra gjennomførte endringsforsøk. Det er også mangel på gode endrings- og utviklingsstrategier. (Fullan 1992, 2003, Tronsmo 1998, March 1995)

3. For lite kompetanse og kraft hos skoleeier

Dette henger først og fremst sammen med at vi har mange små kommuner i Norge, og at mange kommuner har bygget ned sin skolefaglige kompetanse.

4. Fragmentert sektor, for lite fokus på sektoren som system

Sektoren er svært kompleks. Det er mange aktører og ofte for lite samarbeid mellom aktørene. Det settes i verk mange tiltak, men tiltak og virkemidler lever ofte sine egne liv. Vi får ikke alltid ut synergieffektene. Det er for lite fokus på sektoren som samlet *system*. (Hopkins 2007)

5. For lite fokus på skolen som organisasjon

Skolen består i for stor grad av enkeltlærere og enkeltklasser. Man ser ofte ikke betydningen av skolen som *organisasjon*. Her skiller utdanningssektoren seg fra de fleste andre sektorer. Fokus er på pedagogisk utviklingsarbeid, lite på organisasjonsutvikling. (Irgens 2007, Mintzberg 1979) Et resultat fra TALIS er at man ikke greier å se *skolens* bidrag til læring. Skolekultur er lite utviklet, og skolenivået teller lite for elevenes læring.

6. For lite støtte og hjelp

Mange skoleeiere, skoler, skoleledere og lærere ønsker utvikling, endring og forbedring, men vet ikke hvordan de skal få det til. Det er ofte mangel på veiledning, verktøy og støtteapparat. Kunnskapsløftet er en ambisiøs reform, og mye hviler på at *betingelsene* lokalt er til stede. (Telhaug 2005)

På alle disse områdene er det først og fremst *ledere* som har muligheten til å ta grep, ta regi, lede og styre utviklings- og endringsprosesser. Men her er store forskjeller, både mellom kommuner, mellom skoler og ikke minst mellom klasser og lærere.

Det er vanskelig å akseptere store forskjeller i et land hvor minstestandarder og like rettigheter er viktige idealer.

Rektorrollen er nå mye mer omfattende enn tidligere. Det er i praksis overvekt av administrasjon, på bekostning av personalledelse, og særlig på bekostning av faglig ledelse (Møller 2004, TALIS 2009). Dette, sammen med andre forhold i samfunnet (blant annet mer krevende barn og mer krevende foreldre), gjør at lederrollen er betydelig vanskeligere enn tidligere.

TALIS-undersøkelsen' gir en dramatisk illustrasjon av mangel på ledelse på ungdomstrinnet, men det er sannsynlig at dette også gjelder for andre skoleslag:

- En av fire norske lærere har aldri fått tilbakemelding fra rektor på sitt arbeid.
- En av seks har ikke blitt vurdert verken av rektor, kolleger eller ekstern instans.
- Norske lærere synes i liten grad at vurderingene de får, inneholder konkrete forslag til forbedringer.

Ofte ligger årsaken til problemene i dårlig ledelse eller mangel på ledelse. Men nesten alltid ligger mye av *løsningen* i god ledelse. Endring, i hvert fall *planlagt* endring, kan vanskelig skje uten god og kraftfull ledelse.

LEDELSE PÅ DAGSORDENEN

Ledelse var på mange måter et «ikke-tema» da Utdanningsdirektoratet ble etablert i 2004. Staten hadde ingen tydelig ledelsespolitikk. Direktoratet tok ved etableringen initiativ for å få skoleledelse høyere opp på dagsordenen. Direktoratet har arbeidet videre med dette, men hele tiden i takt med politiske prioriteringer og i tett kontakt med aktørene i sektoren.

Det har vært lite forskning om ledelse i utdanningssektoren i Norge (OECD 2007b). Dette

er underlig, fordi det neppe finnes noe område innenfor samfunnsvitenskapene det er forsket mer på enn ledelse, særlig i de siste 15–20 årene.

Men interessen for ledelse har vært ujevnt fordelt, både mellom sektorer og mellom profesjoner. Psykologien og økonomien har vært mye mer opptatt av ledelse enn for eksempel statsvitenskapen og pedagogikken. Handelshøyskolene har en mye lengre og bredere tradisjon innenfor dette feltet enn universitetene og høyskolene.

I utdanningssektoren, som etter min mening er den viktigste sektoren i samfunnet, bør man forske mer på ledelse, dessuten bør man ta i bruk mer av den allmenne kunnskapen som finnes om ledelse.

Har ikke ledelse vært på dagsordenen i utdanningssektoren tidligere? Jo, særlig på 80- og 90- tallet ble det satt i gang en rekke aktiviteter for ledere (MOLIS, LIS, LEVIS, LUIS) (Møller 2006, OECD 2007b).

Et trekk ved satsingen var at den i begrenset grad var resultat av en tydelig politikk. Det var mer «la de tusen blomster blomstre» enn styrt og målrettet. Noen av tiltakene er evaluert (Asplan 1992, Johansen & Tjellevold 1988). Man finner lite effekter av satsingen. I evalueringen av Reform97 ble ledelse viet minimal oppmerksomhet.

Kompetansutviklingsstrategien i Kunnskapsløftet innbefattet både skoleledere og lærere. Betydelige midler ble brukt til skolelederutdanning. Midlene ble delt ut etter «objektive kriterier» uten særlig sentral politisk, faglig eller behovsmessig styring. Evalueringen sier relativt lite om relevans, kvalitet eller effekt (FAFO 2009).

STATENS ROLLE

Ansaret for at skolen har kompetent ledelse, ligger hos skoleeier. Hvorfor involverer staten seg i dette da? Det er tre hovedgrunner:

1. Staten har et systemansvar. Utdanningssektoren er preget av stor grad av kompleksitet, og det finnes mange aktører og kompliserte beslutningsprosesser. Ingen enkeltaktør eller enkelttiltak vil kunne ha særlig stor effekt alene. Det er den samlede innsatsen som teller. Derfor er helhetlige grep en nøkkel (Pettigrew 2003, Hopkins 2007).

2. Man trenger gode ledere til å ta ansvar for å gjennomføre Kunnskapsløftet, som er et nasjonalt anliggende.
3. Med de små kommunene vi har er det urimelig å forvente at alle vil kunne greie å ta ansvar for egen lederopplæring. Dette er et område hvor stordriftsfordelene er opplagte. Mange av de tiltakene som trengs krever mye ressurser, høy kompetanse, mye kraft og politisk vilje. Alle skoleledere i Norge bør få tilgang til god opplæring.

REGJERINGENS INITIATIV

Skolen har en tung tradisjon og en sterk kultur. I St.meld. nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen* står det: «Skolen har lite tradisjon for at ledelsen påvirker lærernes arbeid direkte. I mange skoler råder det en stilltiende enighet om at ledelsen ikke skal blande seg for mye inn i det lærerne driver med.» Videre står det at Kunnskapsdepartementet vil opprette skolelederutdanning for nytilsatte rektorer og andre rektorer som mangler slik utdanning. En viktig del av dette er å tydeliggjøre forventninger og krav til rektorer gjennom å utarbeide et rammeverk for innholdet i den skolelederutdanningen som staten finansierer direkte.

Det er nå etablert et nasjonalt lederopplæringstilbud som skal:

- være et svar på de utfordringene skolen står overfor
- være et tilbud til alle nytilsatte rektorer i grunnopplæringen i Norge
- være styrt og målrettet
- ta utgangspunkt i de reelle behovene som skoleledere og andre opplever
- ha et praktisk siktemål

Utdanningen skal gjennomføres innen to år fra tilsetting. Omfanget av tilbudet skal være 30 studiepoeng, og studiet må kunne innpasses i en masterutdanning i skoleledelse.

Utdanningsdirektoratet har sørget for at det er:

- definert en nasjonal standard/norm som et rammeverk for god skoleledelse i Norge
- utlyst en anbudskonkurranse der den nasjonale normen er et grunnleggende premiss

- foretatt vurderinger av ni tilbydere våren 2009, gjennomført forhandlinger med seks av disse, og inngått kontrakt med fire tilbydere.
- sendt ut ny anbudsutlysning/konkurranse med forhandling, desember 2009, som er en utvidelse av tilbudet, også med sikte på andre målgrupper blant skoleledere
- skapt stor oppmerksomhet og interesse for skoleledelse rundt i landet

Temaet ledelse kan være svært kontroversielt, både faglig, politisk og med hensyn til ulike interesser, makt og posisjoner (Sørhaug 1996). Direktoratet har hele tiden hatt tett kontakt med aktører og interessenter. Det var stor interesse for å være med som tilbydere våren 2009 og tilsvarende interesse for å delta i programmet fra rektorenes side. De fire tilbyderne startet opp høsten 2009 med til sammen 220 deltakende rektorer. Direktoratet følger aktivitetene og tilbyderne tett og aktivt. Foreløpig kommer det svært positive tilbakemeldinger.

HVA SOM MENES MED LEDELSE

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

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

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

Ledelse utøves av mange, ikke bare av dem

som sitter i lederstillinger og gjør lederoppgaver og ivaretar ledelsesfunksjoner. I den forstand er ledelse en *funksjon*. Samtidig består organisasjonen av personer med sine roller, relasjoner, egenskaper osv. Det formelle resultatansvaret er knyttet til bestemte *personer* i formelle stillinger. I en opplæringssammenheng er det viktig hele tiden å ha med både et individperspektiv og et organisasjonsperspektiv. Lederopplæringen skal bidra til at skolelederne blir bedre til å utøve ledelse i den praktiske hverdag.

Det er identifisert fem hovedkompetanseområder for rektorer:

1. Elevenes læringsresultater og læringsmiljø
 2. Styling og administrasjon
 3. Samarbeid og organisasjonsbygging, veiledning av lærere
 4. Utvikling og endring
 5. Forhold til lederrollen
- (Quinn 1999, Strand 2006)

For hvert av disse kompetanseområdene har vi beskrevet forventninger og krav når det gjelder den enkelte

- kunnskaper (hva rektor skal vite, kjenne til, forstå)
- ferdigheter (hva rektor skal kunne gjøre, mestre)
- holdninger (hva rektor skal stå for, identifisere seg med, forplikte seg til, signalisere)

I kravspesifikasjonen² beskrives myndighetenes syn på ledelse og kompetansekrav til en rektor mer inngående.

HVORDAN RAMMEVERKET ER SKAPT

Den nasjonale normen for god skoleledelse er utarbeidet i samarbeid med alle de viktigste aktørene i sektoren, og i samarbeid med toneangivende fagmiljøer i skoleledelse og lederopplæring, både i Norge og i mange OECD-land. Vi har også konsultert noen av verdens fremste fagpersoner på ledelse og lederopplæring både innenfor og utenfor sektoren.

Aktørene og interessentene står samlet bak denne ledelsessatsingen og er fornøyd med at staten vil sette inn ressurser og kompetanse og

ta et helhetlig grep. Det er også stor enighet om de viktigste spørsmålene rundt skoleledelse: om rektorrollen, om ledelsesfunksjoner og ledelsesutfordringer, om kompetansebehov, arbeidsbetingelser osv.

Samtidig er det viktig at dette rammeverket utfordres og prøves. Vi ønsker en kontinuerlig og fri diskusjon, både fra en teoretisk og en praktisk innfallsvinkel. Men per i dag er det *dette* rammeverket som gjelder som grunnleggende premiss for den nasjonale lederutdanningen og ledertreningen. Universiteter, høyskoler og andre fagmiljøer står fritt til å velge om de vil delta i konkurransen om å bli tilbydere av dette.

SAMMENHENGEN MELLOM LEDELSE OG LÆRINGSRESULTATER

Skoleledelse har først og fremst indirekte betydning for elevresultater. Derfor er det relativt lite dokumentasjon på at skoleledelse her har direkte betydning, selv om det finnes noe (Leithwood 2004). Skoleledelse har derimot *sterk indirekte* betydning, gjennom å påvirke lærerrekuttering, ambisjonsnivå, normer, kultur og læringsmiljø på skolen, konflikthåndtering, veiledning av lærere, samarbeidsrelasjoner med andre aktører utenfor skolen osv.

KAN LEDELSE LÆRES?

Ja, selvsagt kan ledelse læres, men under visse betingelser, blant annet:

- Det krever innsats.
- Man trenger hjelp fra andre.
- Ulike personer lærer på ulike måter.
- Det innebærer et personlig element.
- Det forutsetter trening.

Vi vet at personlig «nærgående» aktiviteter har størst effekt. Stikkord kan være trening, rollespill, action learning, action science, uformell læring, relasjonsbygging, mestersvennlæring, on the job experience, case-metodikk, in company training, coaching, mentoring, 360-graders feedback. (Argyris 1990, Badaracco 1998, Srivastva 1984, Teal 1996).

Kognitiv læring har begrenset effekt dersom det ikke er tett kopling til handling. Mange

høyskoler og universiteter har her en utfordring fordi de i relativt liten grad har tradisjon for å drive praktisk trening i en akademisk kontekst (Mintzberg 2005, Tjeldvold 2008), og fordi de ofte mangler psykologisk eller klinisk kompetanse.

VEIEN VIDERE

Direktoratets ledessatsing har som mål å bidra til bedre ledelse i sektoren. Derfor arbeider vi nå blant annet med å:

- kople lederutdanningen til andre tiltak
- få etablert mulige nye tiltak som kan «legges inn til» lederutdanningen
- hjelpe tilbyderne med å bygge opp kompetanse og verktøy som i dag ikke er gode nok
- etablere tilbud til flere ledere enn bare nytilsatte rektorer
- etablere en god og tett styring av institusjonene som skal gjennomføre utdanningen og treningen

Direktoratet arbeider nå med et omfattende evalueringsopplegg som skal gjennomføres eksternt. I tillegg utarbeides opplegg for jevnlig, systematiske tilbakemeldinger på bakgrunn av gode styringsindikatorer.

Direktoratet skal utarbeide et «forslag til et program for bedre ledelse i utdanningssektoren», som skal forelegges departementet. Vi ser for oss at vi på sikt bør ha ambisjoner om å bidra til blant annet:

- etablering av tilbud om lederopplæring for flere målgrupper
- bedre rekruttering til skolelederstillinger
- bedre oppfølging og støtteapparat for rektorer
- omdefinering av rektorrollen (tydeligere ansvar, sterkere vekt på faglig ledelse, bygging av skolen som organisasjon)
- å øke ledelseskompetansen og ledelseskapasiteten hos skoleeier (ansvarliggjøring, organisering og kompetanseoppbygging)

Mye som handler om ledelse og organisasjon, er nytt og uforløst i utdanningssektoren. Det finnes et hav av *kunnskap* fra fagfeltet ledelse

(Yukl 2009, Colbjørnsen 2001, Colbjørnsen 2004). Fagfeltet er tverrfaglig og komplekst (Sørhaug 2004). Beslektede fagfelt som ledelsesteori, organisasjonsteori, systemteori, beslutningsteori, nettverksteori, kompleksitetsteori, motivasjonsteori, læringsteori, innovasjonsteori, endringsteori, konfliktteori og strategi har også nyttige bidrag. Det finnes mye *relevant erfaring* som er gjort i andre sektorer, som man kan dra lærdom av (Hillestad 2002, Ehrstrand 2003). Og derigjennom kan man også etterleve idealet om å være lærende organisasjoner.

Når kompetente og entusiastiske ledere og medarbeidere, som det finnes mange av i sektoren, nå for alvor tar tak i dette, er det grunn til stor optimisme!



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

NOTER

¹ TALIS-undersøkelsen finner du på <http://www.udir.no/Rapporter/TALIS-2008-norske-resultater-2009/>

² Kravspesifikasjonen ligger på <http://www.udir.no/Tema/Rektorutdanning/>

LITTERATUR

ARGYRIS, CH. (1990). *Bryt forsvarsrutinene – Hvordan lette organisasjonslæring*. Oslo: Universitetsforlaget.

ASPLAN ANALYSE AS (1992). *Evaluering av «Ledelse i skolen» (LIS)*.

BADARACCO, J.L. (1998). The Discipline of Building Character, I: *Harvard business Review on Leadership*

BUSK, Y., EHRSTRAND, B. (2003). *Rinkeby-skolan – framtidstro, ledarskap och helhetssyn*. Stockholm: Natur och kultur.

COLBJØRNSEN, T., DRAKE, I., HAUKEDAL, W. (2001). *Norske ledere i omskiftelige tider*. Oslo, Fagbokforlaget.

COLBJØRNSEN, T. (2004). *Ledere og lederskap*. Oslo, Fagbokforlaget.

FAFO (2009). *Sluttrapport fra evalueringen av «Kompetanseutviklingsstrategien 2005-2008»*.

FULLAN, M. (1992). *Successful school improvement*. Bristol, Open University Press.

FULLAN, M. (2003). *Change Forces – with a Vengeance*. New York, Routledge Falmer

HILLESTAD, T., SELVIK, A., TRONSMO, P. (2002). *Veier til (og fra) ledelse*. Oslo, Fagbokforlaget

HOPKINS, D., HIGHAM, R. (2007). *System Leadership: Mapping the Landscape*, I: *School Leadership and Management* nr. 2 2007.

IRGENS, E.J. OG JENSEN, H.S. (2008). «Skolen som kunnskapsorganisasjon», I: *Utdanning* nr.3 2008.

KUNNSKAPSDEPARTEMENTET. *Stortingsmelding. nr. 31 (2007-2008) Kvalitet i skolen*

KUNNSKAPSDEPARTEMENTET. *Rapport fra tidsbruksutvalget* (2009)

LEITHWOOD, K., DAY, C., SAMMONS, P., HARRIS, A., HOPKINS, D. (2006). *Seven strong claims about successful school leadership*. Nottingham, National College for School leadership.

LEITHWOOD, K., SEASHORE LOUIS, K., ANDERSON, S., WAHLSTROM, K. (2004). *How Leadership Influences Student Learning*. Center for applied Research and Educational Improvement and Ontario Institute for Studies in Education.

MARCH, J. G. (1995). *Fornuft og forandring – Ledelse i en verden beriget med uklarhet*. Samfundslitteratur.

MINTZBERG, H. (1979). *The structuring of organizations*. Englewood Cliffs, Prentice Hall.

MINTZBERG, H. (2005). *Managers, not MBAs*. San Francisco, Berrett-Koehler Publishers.

MØLLER, J. (2004). *Lederidentiteter i skolen*. Oslo, Universitetsforlaget.

MØLLER, J. (2006). *Hvor står vi og hvor går vi når det gjelder utdanning av skoleledere? Bedre skole* nr. 3 2006.

OECD (2007a). *Improving School Leadership*

OECD (2007b). *Improving School Leadership*. Nasjonal bakgrunnsrapport for Norge

OECD (2009). *TALIS – norske resultater* (NIFU-STEP 2009)

PETTIGREW, A., FENTON, E. (2003). *Innovative forms of Organizing: An International Perspective*. London, sage.

QUINN, R., CAMERON, K.S. (1999). *Diagnosing and changing organisational culture*. Mass., Addison-Wesley.

SRIVASTVA, S. AND ASSOCIATES (1984). *The Executive Mind*. London, Jossey-Bass Publishers.

STRAND, T. (2006). *Ledelse, organisasjon og kultur*. Oslo, Fagbokforlaget.

SØRHAUG, T. (2004). *Managementaltet og autoritetens forvandling*. Oslo, Fagbokforlaget.

SØRHAUG, T. (1992). *Om ledelse – makt og tillit i moderne organisering*. Oslo, Universitetsforlaget.

TEAL, TH. (1998). The Human Side of Management, I: *Harvard business Review on Leadership*.

TELHAUG, A.O. (2005). *Kunnskapsløftet – Ny eller gammel skole*. Oslo, Cappelen.

TJELDVOLL, A. (2008). *School Management: Norwegian Legacies Bowing to New Public Management*, I: *Managing Global Transitions 2-2008*.

TJELDVOLD, A. (2008). Paper to the CCAM 2008 Conference.

TJELDVOLD, A., WALES, C., WELLE-STRAND, A. (2005). School Leadership Training under Globalization: Comparisons of the UK, the US and Norway, I: *Managing Global Transitions International Research Journal*. Vol. 3, No. 1.

TRONSMO, P. (1998). Myten om menneskers og organisasjoners iboende motstand mot forandring, I: *Magma 1998*, nr. 1.

YUKL, G. (2009). *Leadership in Organizations*. Englewood Cliffs, Prentice Hall.



Fortellinger om læreridentitet

AV GUNN ELISABETH SØREIDE

En undersøkelse har identifisert hvordan læreridentiteten blir konstruert og kommer til syne i læreres egne fortellinger om læreryrket og i offentlige dokumenter. Det viser seg å være læreren som elevsentrert, omsorgsfull og inkluderende som dominerer bildet, sammen med en forståelse av læreren som «barnets vokter» og skolen «insider». Slike befestede identiteter kan være viktigere for lærerens prioriteringer enn politisk regulering og faglig kunnskap.

Internasjonal forskning på læreridentitet har i stor grad fokusert på enkeltlærere og deres fortellinger om hvorfor de ble lærere og opplevelsene de har av lærerjobben. Det har vært lite fokus på hvordan lærere blir fremstilt i mer offentlige fortellinger om hvordan det er å være lærer. I mitt doktorgradsprosjekt (Søreide 2007) ønsket jeg derfor å ha fokus på de læreridentitetene som kommer til syne i det man kan kalle «offentlige fortellinger» (Somers og Gibson 1994), om norsk utdanning, elever og lærere. Slike «offentlige fortellinger» er fortellinger om grupper, personer og institusjoner som fortelles av for eksempel media, politiske dokumenter, forskere, politikere, lærere, elever og foreldre. Fortellingene betegnes som «offentlige» fordi de er knyttet til kulturelle institusjoner og praksiser som er større og mer overgripende enn det enkelte individ (Somers og Gibson, 1994). Dette er altså fortellinger om hvordan ting henger sammen kausalt og temporært innen utdanning, læring og skole.

Jeg har undersøkt hvordan læreridentitet blir konstruert og hvilke læreridentiteter som kommer til syne i fortellinger fortalt av tre sentrale aktører i den norske grunnskolen, nemlig:

- *Læreres* fortellinger om det å være lærer
- Fortellinger om lærere som ligger implisitt i *lære- og rammeplaner* for grunnskolen og lærerutdanningen
- Fortellinger om lærere som ligger implisitt i *Utdanningsforbundets* medlemskampanje «Profesjonsidealer»

IDENTITET

Det teoretiske utgangspunktet for analysene av disse fortellingene er en forståelse av identitet som noe som konstrueres av enkeltpersoner eller grupper ved hjelp av ulike tilgjengelige identitetsressurser. Når disse identitetsressursene blir kombinert, dannes det ulike identiteter. En «subjektposisjon» er en slik identitetsressurs. En subjektposisjon er et sett med verdier, praksiser eller tenkemåter som personer kan identifisere seg med eller avvise (Weedon 1997). Eksempler på slike subjektposisjoner som er tilgjengelig for lærere, er «læreren som individorientert», «læreren som fagsentrert», «læreren som samarbeidsvillig», «læreren som god kollega», «læreren som en snill person», «læreren som elevsentrert». I fortellingene om den norske grunnskolelæreren

blir læreridentiteter konstruert og synliggjort ved å akseptere, avvise og kombinere et bredt spekter av slike subjektposisjoner. Grupper av lærere eller enkeltlærere vil konstruere identitet ved å kombinere ulike subjektposisjoner. Enkeltpersoner

- *Læreren som er elevsentrert, omsorgsfull og inkluderende.* Læreren har gode relasjoner til eleven, tilpasser undervisningen til den enkelte og er først og fremst lojal mot eleven.

Læreren som er elevsentrert, omsorgsfull og inkluderende er den mest dominerende læreridentiteten...

kan også identifisere seg med noen subjektposisjoner i én situasjon og andre subjektposisjoner i andre situasjoner. Hvilke subjektposisjoner som er tilgjengelig for lærere, endres over tid og når samfunnet endres.

Dette betyr at læreres identitet også endres etter hvilken historisk og sosial kontekst og livssituasjon han eller hun befinner seg i. Dette er et av kjernepunktene i det som kalles en konstruktivistisk forståelse av identitet. En konstruktivistisk forståelse av identitet står dermed som en motsetning til en forståelse av identitet som en slags stabil og uforanderlig «kjerne» i hvert enkelt menneske.

IDENTITETER FRA DE OFFENTLIGE FORTELLINGENE

Det er mange læreridentiteter som kommer frem i de tre aktørenes fortellinger om den norske grunnskolelæreren. Det er imidlertid tre læreridentiteter som er spesielt tydelige, på tvers av de tre aktørenes fortellinger:

- *Den kreative, innovative og fleksible læreren.* Denne læreren bruker ulike undervisningsmetoder, avhengig av hva og hvem hun underviser. Dette er en lærer som ikke bare «snur bunken», men er opptatt av å utvikle, fornye og endre seg og undervisningsmetodene hun bruker.
- *Den sosialt – og samfunnsorienterte læreren* som har evne og vilje til å samarbeide med kolleger, foreldre, elever og nærmiljø.

Den siste identiteten, «læreren som er elevsentrert, omsorgsfull og inkluderende», er mest dominerende og kommer tydeligst til syne i alle fortellingene. For alle som har kjennskap til grunnskolen er dette sikkert ikke et overraskende funn. Men hvorfor er det slik at «Læreren som er elevsentrert, omsorgsfull og inkluderende» er den dominerende identiteten? For en tid tilbake fikk jeg telefon fra en journalist som lurte på om det er en sammenheng mellom at det er mange kvinner som er lærere i grunnskolen og denne identitetens dominans. Med utgangspunkt i en tradisjonell inndeling av adferd, egenskaper og identiteter som enten feminine eller maskuline, kan det være nærliggende å trekke denne slutningen. Jeg mener imidlertid at forklaringen ikke er så enkel.

FORUTSETNINGER FOR AT ELEVEN SKAL LÆRE

I fortellingene blir den elevsentrerte, inkluderende og omsorgsfulle læreren presentert som én av flere viktige forutsetninger for at elevene i grunnskolen skal lære. De lærerne jeg intervjuet, fortalte alle om hvor nødvendig det var at elevene var trygge på dem og i klassen for at de skulle lære. De hadde alle erfart at redde og utrygge elever ikke klarer å lære. Når elever blir utrygge, såret eller det oppstår negative relasjoner, er det vanskelig for læreren å undervise, og det er vanskelig for eleven å lære.

I de politiske dokumentene blir lærerens evne til å undervise på en måte som inkluderer alle elever og hvor tilpasset opplæring er kjernen, fremstilt som en nødvendig forutsetning for elevers læring og for opprettholdelsen av et demokratisk samfunn. For å unngå at elevenes vilje og evne til å lære skal bli ødelagt, må læreren tilpasse undervisningen til den enkelte elev. En

lærer som ikke klarer å tilpasse undervisningen til elevene, eller som ikke har den nødvendige kunnskap, kompetanse og personlighet, kan ødelegge elevens naturlige evne og vilje til å lære. Slike lærere reduserer altså elevens mulighet til å lære ferdigheter og tilegne seg kunnskaper som er nødvendige for å forstå samfunnet og bli en aktiv samfunnsborger. Elever som ikke har tilegnet seg nødvendige kunnskaper, har en redusert mulighet til å delta aktivt og produktivt i samfunnet i fremtiden. Dette er dermed også en trussel mot Norge som velfungerende demokrati. I de politiske dokumentene blir dermed den enkelte lærers kompetanse og væremåte koblet til den enkelte elevs læring og til det norske demokratiets fremtid.

Mine analyser viser hvordan den elevsentrerte, inkluderende og omsorgsfulle læreren på ulike måter blir presentert som et nødvendig alternativ til lærere som er strenge, humørløse, eller som ikke tar individuelle elevers læringsbehov og læringsmuligheter på alvor. En streng, humørløs og krevende lærer med mer fokus på disiplin, regler eller læringsutbytte enn det enkelte barn, skaper ikke trygge og inkluderende læringsmiljø. Når trygghet og inkludering blir sett på som helt nødvendige forutsetninger for læring, er det derfor nødvendig at lærere er omsorgsfulle, elevsentrerte og inkluderende.

EN SKANDINAVISK UTDANNINGSDISKURS

I skandinavisk utdanningspolitikk har inkluderende og individualiserende undervisning og tilpasset opplæring lenge vært dominerende innen grunnskoleopplæringen (Arnesen og Lundahl, 2006; Carlgren, Klette, Myrdal, Schnack og Simola, 2006; Telhaug, Mediås og Aasen 2006; Stephens, Tønnessen og Kyriacou, 2004). I en oversiktsartikkel som tar for seg skandinavisk utdanningspraksis, beskriver Carlgren et al (2006) hvordan en individualiserende utdanningsdiskurs har vært, og fremdeles er, i varierende former, dominerende i Skandinavia:

[...] individualisation has been a theme for a long time in all the Nordic countries [...] the theme of individualisation draws upon naturalistic romanticism, educational progressivism and child-centred psychology. Neo-liberal educational policy – with the individual self-reliant learner at the centre – together with social constructivist learning theories, seem, however, to be the main forces for individualised teaching and learning today

(CARLGREN ET AL, 2006, P. 319)

Denne individualiserende tendensen, uavhengig av form, gjør ifølge en gruppe finske forskere det mulig for lærere i de skandinaviske landene å konstruere det de kaller et «individ-sentrert undervisningsethos» (Simola, Heikkinen og Silvonen, 1998). Lærere føler dermed en form for plikt til å behandle alle som individer og respondere på enkeltelevers behov og interesser gjennom tilpasset opplæring (Simola, Heikkinen og Silvonen, 1998).

Det eksisterer altså en overgripende og dominerende skandinavisk diskurs om grunnskolelærere som posisjonerer læreren som elevsentrert, inkluderende og oppmerksom på alle mulige behov og forutsetninger den enkelte elev har. Slike overgripende diskurser er med på å styre hvordan vi forstår læreryrket og hvordan lærere synes de bør handle, tenke og føle når de utøver jobben sin. Fortellingene om den norske grunnskolelæreren ser ut til å være innskrevet i denne dominerende skandinaviske utdanningsdiskursen.

SKOLENS «INSIDERE» OG «OUTSIDERE»

Et annet moment som har betydning for konstruksjonen av «læreren som er elevsentrert, omsorgsfull og inkluderende» og som kommer tydeligst frem i Utdanningsforbundets kampanje, er skillet mellom skolens «insidere» og «outsidere». Gjennom kampanjen signaliseres det at politikere og politiske aktører og næringslivet er å regne som skolens «outsidere» da disse egentlig ikke har god nok kunnskap om hva som skjer, og bør skje i skolen. Lærere blir derimot

fremstilt som personer som vet hva som foregår i skolen og hva som er det beste for barn og barns læring. Lærere blir dermed beskrevet som skolens «innsidere».

I både Utdanningsforbundets kampanje og i internasjonal forskning om lærere og reformer, synes det å råde en forståelse av at reformer og dagens utdanningspolitikk utfordrer deler av lærernes yrkesutøvelse og «påfører» virksomheten i skolen elementer som insidene ikke nødvendigvis anser som positive for barns oppvekst og læring. Det er dermed nødvendig med en slags motvekt mot en del av de verdier og forståelser av barndom og læring som introduseres i skolen gjennom reformer og utdanningspolitiske tiltak. Elevene trenger beskyttelse mot en del av de elementene som blir påført skolen fra skolens outsiders. Lærere, i kraft av sin pedagogiske kompetanse og fagkunnskap, er de som har ansvaret for å gi elevene denne beskyttelsen. Lærere blir dermed en slags «voktere» av barnets beste, og «læreren som er elevsen-trert, omsorgsfull og inkluderende» oppstår som en motstand mot det som kan ødelegge «barnets beste». Skillet mellom innsidere og outsiders er dermed også med på å forsterke denne læreridentiteten.

NARRATIV KONTROLL AV LÆRERIDENTITET

Det kan altså se ut som om den skandinaviske diskursen om individualisering, forståelsen av trygghet og individuell tilpasning som forutsetning for læring og forståelsen av læreren som barnets vokter og skolens «insider», til sammen utgjør en dominerende fortelling om den norske grunnskolelæreren. Når slike dominerende fortellinger om hvordan ting henger sammen regulerer hvilke identitetsressurser som er tilgjengelige, og ikke minst hvilke identiteter som er å foretrekke, får de hva Holstein og Gubrium (2000) kaller *narrativ kontroll*. Fortellinger som har en narrativ kontroll i et felt gir altså tilgang til ulike identitetsressurser og støtter opp under noen foretrukne identiteter og ekskluderer andre.

Disse fortellingene forklarer, strukturerer og gjør hendelser og sammenhenger innenfor et felt forståelige, slik at menneskene opplever det de gjør som meningsfylt. Ettersom fortellinger som utøver narrativ kontroll også regulerer hvilke identiteter som er å foretrekke for lærere, kan slike fortellinger ha en sterkere styring av hvilken kunnskap, funksjoner og praksiser grunnskolelærere skal engasjere seg i, enn det politisk regulering og faglig kunnskap har.

Læreridentitet handler altså om mer enn den enkelte lærerens opplevelse av seg selv og sin jobb eller om den enkelte lærer er «lydig» og lojal overfor politiske føringer og reformer, eller har emosjonell kapasitet til motstå disse. Vi må forsøke å forstå læreridentitet på andre måter enn at læreren *enten* er en viljeløs brikke i et større spill, *eller* en uavhengig individuell aktør (Simola, Heikkinen og Silvonen 1998). Læreres identitetsressurser blir til i et landskap som overskrider den enkelte lærer, utdanningsminister eller politiske parti. I dette landskapet foregår det mange kamper og forhandlinger om å ha definisjonsmakt over hva grunnskolen skal være og hva lærere skal gjøre. Det er stadig flere aktører som har en legitim rett til å delta i disse forhandlingene. Dette landskapet er ikke noe som lærere kan velge om de vil forholde seg til eller ikke, de er en integrert del av det. Vil man forstå dagens situasjon for lærere og hvordan læreridentitet blir til, er det ikke nok å bare fokusere på det som foregår i grunnskolen, man må også forstå det som skjer i samfunnet rundt grunnskolen, både nasjonalt og internasjonalt.

FREMTIDENS LÆRERIDENTITETER

Lærerprofesjonen og læreridentitet defineres i møtet mellom ulike utdanningspraksiser i skole og lærerutdanning, utdanningspolitikk og samfunnsendringer. Jeg har prøvd å vise at for å forstå *hvorfor* bestemte grunnskolelæreridentiteter blir fremtredende eller dominerende, er det nødvendig å ha innsikt i *hvordan* disse identitetene oppstår og blir vedlikeholdt i dette møtet

mellom utdanningspolitikk, utdanningspraksis og samfunnsendringer. Vi må ta på alvor at lærerprofesjonen er en del av et landskap som strekker seg utenfor grunnskolen og som åpner og lukker for ulike måter å fremstille lærere på.

Selv om «den elevsentrerte, inkluderende og omsorgsfulle læreren» tilsynelatende er en sterk og dominerende læreridentitet i den norske grunnskole, kan det se ut som om grunnskolen som utdanningspolitisk landskap er i endring, blant annet fordi norsk utdanningspolitikk i økende grad beveger seg fra å ha et nasjonalt fokus til å ha et mer globalt fokus. Reformen og nye læreplaner de siste 15 årene har ført til endring og bevegelse i grunnskolen, men kanskje ikke alltid i den retningen politikerne ønsker. På enkelte områder har reformene ført til endring, mens de på andre områder har provosert frem motstand og dermed forsterket det bestående. Spørsmålet nå er om den «nye» lærerutdanningen vil forsterke, justere, endre eller utfordre de «sannhetene» og identitetene som allerede er etablert i de eksisterende fortellingene om «Den norske grunnskolelæreren»? Enkelte fortellinger som utøver narrativ kontroll er så sterkt integrert i kultur og tenkesett at de lever videre selv om vi kan se at verden faktisk har endret seg på en måte som gjør at fortellingen ikke lenger gir en god beskrivelse av hvordan verden faktisk er. Dette betyr at fortellinger som ikke lenger gir et gyldig bilde av verden, er med på å utgjøre forutsetningene for eksempel politiske beslutninger og handlinger (Roe, 1994). Det blir derfor spennende å se om dagens endringer og bevegelse i det utdanningspolitiske landskapet fører til at læreridentitetene endres, eller om de allerede dominerende identitetene forsterkes. Kanskje vil vi oppleve begge deler samtidig?

LITTERATUR

- ARNESEN, A.-L. AND LUNDAHL, L. (2006). Still social and democratic? Inclusive education policies in the Nordic welfare states. *Scandinavian Journal of Educational Research*. Vol. 50, No. 3, 285–300.
- CARLIGREN, I., KLETTE, K., MYRDAL, S., SCHNACK, K. OG SIMOLA, H. (2006). Changes in Nordic Teaching Practices: From individualised teaching to the teaching of individuals. *Scandinavian Journal of Educational Research*. Vol. 50, No. 3, 301–326.
- HOLSTEIN, J.A. OG GUBRIUM, J.F. (2000). *The self we live by. Narrative identity in a postmodern world*. New York: Oxford University Press.
- ROE, E. (1994). *Narrative policy analysis*. Durham and London: Duke University Press.
- SIMOLA, H., HEIKKINEN, S. OG SILVONEN, J. (1998). A catalog of possibilities: Foucaultian history of truth and educational research. I: T. Popkewitz og M. Brennan (red) *Foucault's challenge. Discourse, knowledge and power in education*. New York & London: Teachers College Press.
- SOMERS, M. OG GIBSON, G. (1994). Reclaiming the epistemological 'other': narrative and the social construction of identity. I C. Calhoun (red) *Social theory and the politics of identity*. Oxford: Blackwell.
- STEPHENS, P., TØNNESSEN, F.E. OG KYRIACOU, C. (2004). Teacher training and teacher education in England and Norway: a comparative study of policy goals. *Comparative Education*, Vol 40, no 1, 109 – 130
- SØREIDE, G.E. (2007). *Narrative construction of teacher identity*. Doktorgradsavhandling for graden dr.philos. ved Universitetet i Bergen.
- TELHAUG, A.O., MEDIÅS, O.A. OG AASEN, P. (2006) The Nordic Model in Education: Education as part of the political system in the last 50 years. *Scandinavian Journal of Educational Research*. Vol. 50, No. 3, 245–283.
- WEEDON, C. (1997). *Feminist practice and poststructuralist theory*. Malden: Blackwell.



GUNN ELISABETH SØREIDE er dr.philos. og førsteamanuensis i pedagogikk ved Universitetet i Bergen. Hun har tidligere vært stipendiat samme sted og har også jobbet i lærerutdanningen ved Høgskolen i Bergen. Artikkelen er basert på deler av Søreides doktorgradsarbeid. Søreide forsker blant annet på utdanningspolitiske diskurser og kunnskapsbygging i bedrifter og utdanningsinstitusjoner.

Om Praksisrettet FoU for barnehage, grunnsopplæring og lærerutdanning.

Norges forskningsråd deler fram til 2011 ut midler til forskning innenfor programmet Praksisrettet FoU. I denne spalten vil du i tiden framover kunne lese om prosjekter knyttet til grunnsopplæringen. Spalteredaktør er professor Bente Aamotsbakken, avdeling for lærerutdanning ved Høgskolen i Vestfold.

Samarbeid for bedre læring i matematikk

AV ANNE BERIT FUGLESTAD

I stedet for å gi et ferdig svar, la barn få undersøke og finne fram sammenhenger selv, skape nye tanker og ideer som går ut over det som de kjenner fra før. Med en slik tilnærming blir det ikke rett fram å svare på spørsmål som: Hva gjør jeg nå? Er det gange eller dele her, lærere?

En onsdag omkring kl. 12 er lærere fra grunnskole og videregående skole og førskolelærere alle på veg mot samme auditorium ved Universitetet i Agder. Det er verksted i prosjektet *Lær bedre matematikk*. Etter en rask kopp kaffe, te eller juice like utenfor auditoriet er det samling i plenum.

Første post på programmet er presentasjon fra en videregående skole der matematikklærerne i stor grad har tatt i bruk datamaskiner i matematikkundervisningen. Læreren forteller at når de startet med bruk av PC, hadde de en del prøving og feiling, som han sa: «feiling var å bruke noe ferdig fra Internett». Det ble bedre da elevene måtte gjøre noe selv og begynte med å skrive mye på PC og la vekk papir og blyant. Han demonstrer videre hvordan de kunne eksperimentere med størrelsen på parametrene a , b og c når de tegnet grafer for $f(x) = ax^2 + bx + c$ og se hvordan grafen varierte. I et annet eksempel han viste, brukes dynamisk geometri (Cabri) for å undersøke og eksperimentere med sammenhenger mellom sentral- og periferivinkler i en sirkel. PC-en gir mulighet for at elevene selv utforsker

matematikken, nettopp en slik «inquiry» som prosjektet legger opp til.

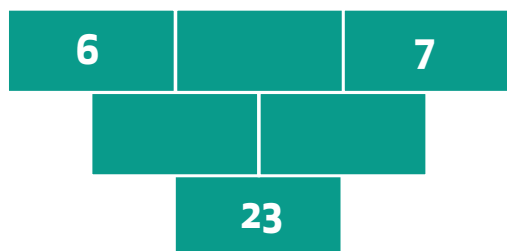
VERKSTED OM ALGEBRA

Tema videre i dette verkstedet er algebra og hvordan uttrykk og ligninger kan introduseres. Hva er algebra? Er det regning med bokstaver og å løse ligninger, eller er det generalisering av tall og å beskrive mønstre? Det ble presentert mønstre ved hjelp av pinner eller prikker for å se på hvordan tallmønstre eller matematiske uttrykk kan beskrive sammenhenger mellom lengde av mønsteret og antall pinner eller prikker det består av. Et eksempel er å se på en bjelke som er laget av like lange stokker med samme lengde og formet av likesidete trekkanter. Kan vi finne et system i sammenhengen mellom lengden av bjelken (l) og antall stokker som brukes? På figur 1 er tre slike bjelker tegnet, med lengde 2, 3 og 4. Tallmønstret i figuren kan bygges opp steg for steg: for lengde 2 trengs 7 stokker, for lengde 3 trengs 11 stokker, og for lengde 4 trengs 15 stokker. Er der mulig å finne en formel? Uttrykkene



Figur 1 Bruene er bygd opp av bjelker med samme lengde.

$3l + (l-1)$, $4l - 1$ eller $l + 2l + (l-1)$ kan alle settes opp ut fra skissen av brua (figur 1) ved å dele opp mønsteret på forskjellige måter. Videre ble enkle ligninger introdusert med regneuttrykk der en addend mangler, som $3 + __ = 7$ eller ved å se på hvilke tall som mangler i en talltrekant der tall i to naboruter horisontalt skal adderes (figur 2). Og en enkel løsning av ligning ble vist der en forenkler steg for steg. Eksempelene var valgt for å gi ideer til hvordan elevene kan stimuleres til å engasjere seg aktivt med utforskning og selv finne ut av sammenhenger.

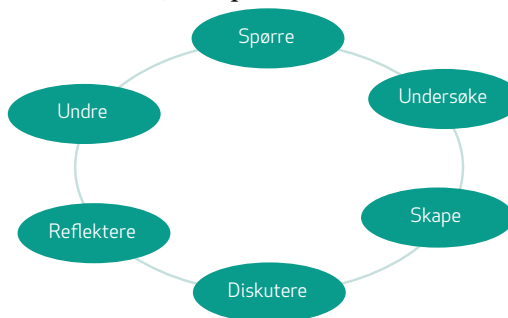


Figur 2. Talltrekant. Summen av naboruter gir tallet under. Hva står i ruta mellom 6 og 7?

I neste verksted ble algebra fulgt opp videre. Det er krevende for den som har presentasjonen i plenum med tanke på at de som samles, kommer fra alle nivå fra barnehage til videregående skole. Men det er også verdifullt for å bygge forståelse for hverandres arbeid og kunne følge opp ideer som det er arbeidet med på tidligere klassetrinn. Hva er algebraisk tenkning? En av didaktikerne reiste spørsmålet om det var nødvendig med symboler for å tenke algebraisk. Hun viste med et enkelt eksempel, summen av to oddetall som $5 + 11$, hvordan samme problemstilling kan undersøkes både med talleksemples og med bruk av algebraiske uttrykk som uttrykker oddetall generelt, som $(2n+1) + (2m+1)$. Å oppdage et mønster og beskrive det, uttrykke det mer presist med ord, med talleksemples og senere med matematiske symboler, det er ulike varianter av algebraisk tenkning. Mønstre kan også lages med konkrete materialer, og barna kan finne system og beskrive det. Enkle ligninger kan uttrykkes med konkrete, ved for eksempel å finne ut hvor mye som mangler i en boks for å få likhet. Dermed er algebraisk tenkning eller pre-algebra aktuelt på alle trinn, fra barnehage til videregående skole.

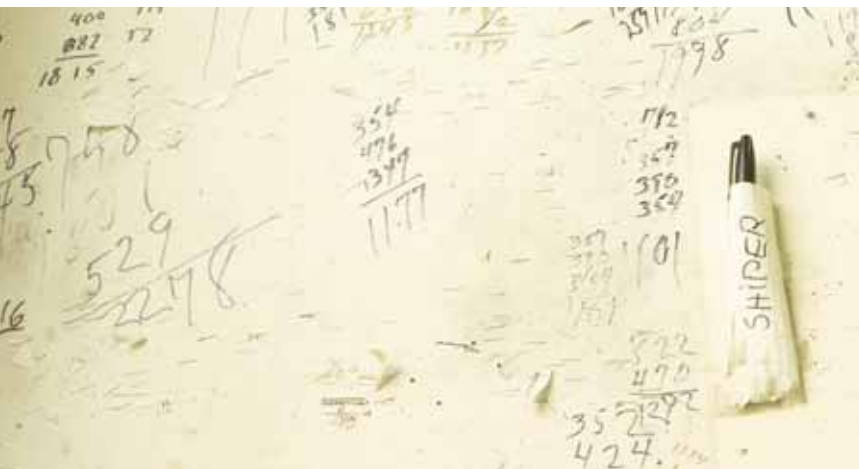
METODIKK – «INQUIRY»

Sentralt i verkstedet og ellers i prosjektet står to grunnleggende ideer: læringsfellesskap og «inquiry» – en spørrende, undersøkende og eksperimenterende måte å arbeide med matematikken på. Det engelske ordet «inquiry» har glidd inn som et viktig ord i prosjektet siden det fanger opp en bredde av viktige ideer i prosjektet. Vi forbinder det med å undre seg, stille spørsmål, undersøke, utforske, eksperimentere – i det hele tatt innebærer det en aktiv holdning til arbeidet med faget hos barn, elever og lærere, der det å bygge forståelse er viktigere enn å huske regler og prosedyrer. I stedet for å gi et ferdig svar, lar man barn få undersøke og finne fram sammenhenger selv, skape nye tanker og ideer som går ut over det som de kjenner fra før. Med en slik tilnærming blir det ikke rett fram å svare på spørsmål som: Hva gjør jeg nå? Er det gange eller dele her, lærere? Denne forståelsen av inquiry er uttrykt i inquiry-syklusen som er beskrevet i prosjektplanen for LBM (Se <http://lbm.vaf.no>).



Figur 3 Inquiry-syklus – ulike aktiviteter

Etter en pause med litt forfriskninger, kjeks, frukt, juice og kaffe fortsetter verkstedet med gruppearbeid. Både pausen og gruppearbeidet gir god anledning til å utveksle erfaringer, og praten går livlig. Dagens oppgaver er forberedt gjennom flere møter der didaktikere har arbeidet med ideer, kanskje tatt utgangspunkt i kjente oppgaver, men forandret noe slik at de gir mer rom for undring, utforskning og eksperimentering. Noen punkter er hentet fra forskningsartikler om emnet som tas opp. Oppgavene er ment som en start for gruppearbeidet der lærere og didaktikere (universitetslærere ved UiA med ansvar



for forskning i matematikdidaktikk) både løser oppgaver og diskuterer hvordan de kan brukes for å utvikle undervisning preget av undring, utforskning og stimulere til spørsmål.

Spranget fra barnehage til videregående skole er stort i faglige utfordringer, og det er derfor lagt opp til forskjellige oppgaver for grupper av lærere fra barnehage/småskole, småskole/mellomtrinn og ungdomsskole/videregående skole. Dette kom fram som et ønske fra lærerne og førskolelærerne tidlig i prosjektet. Didaktikerne hadde et ønske om å blande ulike nivå ut fra et ønske om at det kunne stimulere til samarbeid og forståelse, og ikke minst å vite litt mer om hva som kommer etter. Det var nødvendig å ta hensyn til ulike nivå, i noen tilfeller med egne opplegg for barnehage, men gjennom å møtes i plenum har det likevel blitt mulig å få utveksling av ideer på tvers og innsikt i hverandres arbeid.

LÆRINGSFELLESSKAPET

Et annet viktig innslag i verkstedet er presentasjoner fra arbeidet i skoler og barnehager. Allerede fra første verksted var det innslag fra lærere som viste hvordan de arbeidet med undersøkende og utforskende matematikk. Dette verkstedet var utvidet, litt i tid, men også slik at lærere fra andre skoler og barnehager som ikke var med i prosjektet kunne delta. Det var derfor flere presentasjoner fra skoler om stasjonsundervisning, om arbeid med Pytagoras' setning og trigonometri, om lineære funksjoner og å lese av grafer knyttet til en Pisa-oppgave og om stasjonsundervisning på barnetrin-

net der det var mye bruk av konkrete hjelpemidler.

Verkstedene er et viktig element i å bygge læringsfellesskap mellom lærere, førskolelærere og didaktikere i de to prosjektene *Lær bedre matematikk* og *Bedre matematikkundervisning*. Derfor er det lagt vekt på at lærere og didaktikere arbeider sammen i gruppene, både med løsning av matematikkoppgaver og i diskusjoner om hvordan de kan brukes i undervisningen. De to prosjektene er tett integrert slik at didaktikere har et faglig ansvar for å legge opp verksteder og stimulere utviklingsarbeidet. Men det er lærernes ansvar å følge opp i klassene og velge om de vil bruke noe fra gruppearbeidet, noe de har utviklet videre eller noe de har funnet selv. Det er et mål i prosjektet at de flere ganger i løpet av året skal arbeide med opplegg preget av inquiry og engasjere elever og barn i dette.

I noen tilfeller er det lærere som følger opp ideer fra verksteder ganske raskt etterpå. Dette skjedde etter et verksted der tema var å ta tak i gamle oppgaver og åpne dem opp for å gi rom for mer undring og utforskning. Noen dager etter verkstedet fikk jeg e-post fra en av lærerne. Han hadde tatt ideen videre, brukt en oppgave som var bearbeidet i gruppesamlingen og utviklet andre lignende oppgaver som han nå ville prøve ut i klassen. Typisk for disse oppgavene var at en del informasjon var fjernet slik at elevene enten måtte anslå tall eller finne dem selv. Læreren inviterte både didaktikere og de andre lærerne fra gruppa til å være med for å observere. Jeg tok utfordringen og kom til timen. Det var interessant å se hvordan en oppgave som i utgangspunktet var lukket og hadde bare ett svar, kunne bli helt annerledes og gi interessante vurderinger av tallstørrelser og hvilke regneoperasjoner som trengtes. Elevene hadde anledning til å bruke datamaskin om de ønsket det, og flere skrev løsninger i Word eller søkte etter informasjon på Internett. Undervisningstimene ble videofilmet, noen filer med elevarbeid ble samlet inn, og jeg gjorde egne notater med tanke på forskning og oppfølging. Slike videoopptak fra undervisningen kan også være et hjelpemiddel i utvikling av kompetanse. I noen tilfeller har didaktikere og lærere sett på opptak sammen for å studere det som skjedde og kunnet tenke gjennom situasjonene for å utvikle

sitt eget arbeid og for å forstå bedre hvordan elevene reagerer og kommuniserer i arbeidet.

Læringsfellesskapet gjelder også lokalt på den enkelte skole eller barnehage der de som er med i LBM-teamet lokalt forsøker å ha sine møter for å diskutere arbeidet, kanskje utvikle opplegg sammen eller gi hverandre innspill. Etter et verksted om resonnement og bevis hadde et team med seks lærere på en videregående skole møte der de tok tak i alle oppgavene fra verkstedet. Denne gangen var det slik at alle gruppene hadde forskjellige oppgaver, også de på samme nivå. De arbeidet seg gjennom oppgavene, løste dem og diskuterte hvordan de kunne passe i deres egen klasse. Senere ble noen av oppgavene brukt i noen klasser.

PROSJEKTORGANISERING

I TBM-prosjektet har vi organisert oppfølging av skoler og barnehager slik at hver av dem har en eller to kontaktpersoner blant didaktikerne. Disse har spesielt ansvar for å holde kontakt og besøke skolene for å delta i utviklingsarbeid i lokale team og følge opp med filming eller lydopptak når det er aktiviteter relatert til prosjektet, undervisning eller teammøter.

Lær bedre matematikk (LBM) eies av kommuner og fylke og UiA-prosjektet. Bedre matematikkundervisning (TBM, Teaching Better Mathematics), se <http://prosjekt.hia.no/tbm/>, er et av prosjektene i programmet Praksis FOU i Norges forskningsråd. Begge prosjektene har også støtte av Sørlandet kompetansefond. De to prosjektene samarbeider tett med vekt på utvikling av aktiviteter for læring i skoler og barnehager og å bygge kompetanse hos lærere og førskolelærere. UiA har hovedansvar for forskning, og har som kompetansemiljø faglig ansvar og bidrar til å stimulere utviklingsarbeidet. Prosjektleder og prosjektkoordinator fra UiA deltar i ledergruppa som styrer LBM, og prosjektledere for hver skole og barnehage samles 1 – 2 ganger per semester for å diskutere framdrift og ideer til verksteder. En sentral idé er at lærere og førskolelærere har ansvar for hva de vil følge opp i egne klasser og grupper. I TBM-prosjektet samarbeider UiA også i et konsortium med fire høgschooler som har sine egne delprosjekter med læringsfellesskap og inquiry som utgangspunkt.

Forskning er en viktig del av aktivitetene. Derfor gjøres det lyd- eller videoopptak av alle møter og verksteder i prosjektet, og det samles en del andre data. Lærere oppfordres også til selv å ta opptak av sine møter og observere hverandres undervisning og eventuelt filme spesielle opplegg de har utviklet i prosjektet. Forskning og utvikling er tett integrert og kan beskrives som en syklus – planlegge, gjennomføre, observere og melde tilbake – som så kan lede til ny planlegging. Utviklingsarbeidet følges opp av forskningen som så gir impulser tilbake til videre utvikling. I denne artikkelen er det fokusert mest på utviklingsaktivitetene, men forskning er tett integrert.

«I løpet av disse tre årene har 'inquiry' liksom kommet inn i ryggmargen, ikke slik at det alltid er der, men det ligger der og vi tenker over det, spesielt når nye emner introduseres.» Omtrent slik uttrykte en lærer seg i et intervju med ei gruppe lærere på skolen. Slike intervju er holdt på alle skolene og i barnehagene som er med. Ideen om inquiry – undersøkende og utforskende arbeidsmåter i undervisningen – kom sterkt fram i gruppene. Men det tar tid – og spesielt på en skole der noen lærere var med i et tidligere prosjekt, ble dette understreket. Det ble framhevet at de nå snakker mer med hverandre om faglige spørsmål i matematikk og om undervisningen. De deler ideer og undervisningsopplegg. Et viktig element i å få i gang dette var både å legge til rette ramme faktorer som mulig møtetid og tilgang til datalab, og at alle lærerne på samme trinn var med i prosjektet. En lærer uttrykte det så sterkt at «hele undervisningen her på skolen er blitt forandret i løpet av de siste årene, nå med mer fokus på undring og utforskning og at elevene skal forstå.»



ANNE BERIT FUGLESTAD (PhD) er høgskoledosent ved Universitetet i Agder. Hun har lang erfaring fra undervisning og veiledning i lærerutdanningen og ved master- og doktorgradsstudiene i matematikdidaktikk. Fuglestad var prosjektleder for KUL-prosjektet: IKT og læring i matematikk og leder for tiden prosjektet *Bedre matematikkundervisning* (Teaching Better Mathematics, TBM) i Praksis FOU.



TIL ETTERTANKE AV PETTER AASEN

Petter Aasen er rektor ved Høgskolen i Vestfold. Fra 1998 var han i en tiårsperiode faglig og administrativ leder ved forskningsinstituttet NIFU STEP. Aasen har tidligere vært lærer i ungdomsskolen og arbeidet 20 år innenfor universitets- og høgskolesystemet, med lederverv på instituttnivå, fakultetsnivå og nasjonalt nivå. Hans forskningsfelt er utdanningspolitikk og studier av utdanningsreformer. Aasen har bistilling som seniorforsker ved NIFU STEP.

Bør fylkeskommunen overta grunnskolen?

Evalueringen av Kunnskapsløftet har avdekket betydelige styringsproblemer i norsk skole. Forskningen viser at det er svake koblinger mellom forvaltningsnivåene, og at dialogen mellom sentralt og lokalt nivå ikke fungerer tilfredsstillende. Utfordringene er størst i små kommuner. Forfatteren spør i denne artikkelen om fylkeskommunen bør overta grunnskolen.

Skolen eller det formaliserte, institusjonaliserte pedagogiske prosjektet, har sin bakgrunn i en utvikling i samfunnet og i arbeidslivet som gradvis førte til at kompetanseoppbygging og identitetsutvikling ikke lenger bare kunne finne sted gjennom deltakelse i hverdagens gjøremål. Formell utdanning fikk ansvaret for å gi den oppvoksende generasjon et visst minimum av fellesskapsfølelse, en noenlunde felles erkjennelsesramme og kompetanse for deltakelse i familieliv, samfunnsliv og arbeidsliv.

UTDANNINGENS EKSPANSJON

Men skolen la i mange år beslag på bare en liten del av barndommen. For de fleste dreide det seg lenge bare om noen få skoletimer i uken noen få uker i året, noen få år av livet. Både samfunnsliv og arbeidsliv har imidlertid stilt stadig større krav om kunnskap og kompetanse. Etter en gradvis forlengelse av skoleåret og skoledagen ble den obligatoriske skolen utvidet til ni år i løpet av 1960-tallet. I 1980-årene ble det for alvor etablert institusjoner som også

fanget opp barna under skolepliktig alder. I 1990-årene brakte Reform 97 seksåringene inn i skolen, og gjennom SFO-ordningen ble også fritiden inkludert i det pedagogiske prosjektet. Og i den andre enden av utdanningssystemet: Mens gymnasene lenge var et privilegium for de få, ble den videregående skolen i løpet av 1980-årene en forutsetning for de fleste yrkesvalg og dermed en allmenn dannelses- og kvalifikasjonsarena for norsk ungdom. I 1990-årene ble ungdom ytterligere utestengt fra arbeidsmarkedet, og tilstrømningen til universiteter og høyskoler eksplo-derte. Ved årtusenskiftet begynte vi for alvor å se konsekvensene av det som omtales som *massifisering* av høyere utdanning. Over 50 prosent av ungdomskullet søker seg til høyere utdanningsinstitusjoner, og det er snart like mange som søker seg til doktorgradsstudier som for 30–40 år siden søkte seg til universitetenes hovedfagsstudier. Og arbeidslivet krever stadig kompetanseutvikling slik at utdanning mer og mer er et livslangt læringsprosjekt. Denne eks-

pansjon er ikke bare et resultat av en tilpasning av utdanningssystemet til samfunnsutviklingen og et stadig mer komplisert yrkesliv.

ET POLITISK PROSJEKT

For noen år siden besøkte jeg et universitet i New York. Universitetet er spesielt opptatt av lærerutdanning rettet mot urbefolkning, minoritetsgrupper og det flerkulturelle samfunnet. Ved inngangsdøren til fakultet for lærerutdanning møter her lærerstudentene hver dag følgende sitat festet til veggen med store bokstaver i stål: «Education is inherently an ethical and political act». Utdanning, samfunnets pedagogiske prosjekt, er et etisk og politisk prosjekt. Sitatet minner oss om at det som skjer i skolen, ikke bare dreier seg om å formidle grunnleggende ferdigheter og gyldig fagkunnskap på en profesjonell måte for å møte samfunnets krav. Det som elevene møter i skolen, bygger også på politiske og etiske vurderinger av hva som er godt og legitimt ut fra et verdigrunnlag: ut fra hvem vi vil våre barn skal bli og hvordan vi vil at vårt samfunn skal være.

Skolen er et spill av samfunnet, men også et spill for samfunnet. Skolen skal ikke bare tilpasse kursen etter vær og vind, men også bidra til å bestemme reisens mål. Utdanning skal gi den oppvoksende generasjon kraft og motivasjon til å påvirke utviklingens retning. Utdanning er

et politisk prosjekt i flere henseender, også i den forstand at politiske myndigheter anvender utdannings-systemet som aktivt virkemiddel for å fremme samfunnsutvikling: nasjonalt fellesskap, økonomisk vekst, kulturell utvikling, sosial rettferdighet, likestilling. Skolen er med andre ord et sentralt verktøy for samfunnsutvikling. Utdanning er et politisk prosjekt. Og som Olof Palme sa: Politikk er å ville. Men da må vi spørre videre: Hvem setter kursen, hvem holder i verktøyet?

STYRINGSPERSPEKTIV

I et styringsperspektiv har det norske utdanningssystemet tradisjonelt navigert i et farvann karakterisert ved brytningen mellom fem understrømmer. Den ene er den sentrale myndighetens ressurs- og regelstyring gjennom øremerkede bevilgninger og økonomiske insentiver, lover, forskrifter og nasjonale læreplaner. Den andre er skoleeier og den enkelte skole, som innenfor nasjonale rammer i vekslende grad gjennom historien, har hatt innflytelse på utdanningens organisering, innhold og arbeidsmåter. Den tredje er lærerstanden, som også i vekslende grad har utøvd profesjonelt selvstyre. Den fjerde er elevene selv, som har øvd innflytelse ut fra sine mål, behov, interesser og forutsetninger. Den femte kraften er markedet, som gjennom de siste par tiår har styrket sin posisjon, blant annet gjennom brukerstyring og konkurranse i form av for eksempel kvalitetsrangering, premiering og friskoler. Det karakteristiske ved skole-reformene i vårt land de siste tiårene har vært at alle disse understrømmene har hatt innflytelse på utdannings-politikken samtidig. Ved inngangen til vårt årtusen kom en sjettede kraft

til. Vi får en internasjonalisering av utdanningspolitikken i den forstand at overnasjonal policyutforming slår inn på den nasjonale arenaen.

KUNNSKAPSLØFTET

En sentral politisk ambisjon bak Kunnskapsløftet er å møte de nye forutsetningene som den globale kunnskapsøkonomien og det flerkulturelle samfunnet gir, og å skape et nasjonalt kunnskapssamfunn med internasjonal konkurransekraft. Skolen som nasjonal og lokal samfunns-utvikler skal styrkes. Så kan vi spørre hvorfor grunnopplæringen slik den var formet bare et tiår tidligere gjennom 90-tallsreformene, ikke leverte i forhold til disse kravene og forventningene.

Ved årtusenskiftet beskrev de politiske myndighetene norsk utdanning som et system hvor skoler, lærere og elever var ufrie. Den norske skolen representerte handlingstvang og ensretting i en tid som etterspurte individuell valgfrihet og større mangfold. Skolen var overstyrt av legale og finansielle virkemidler, men også av statlig regelstyring og verdistyring, slik det for eksempel kom til uttrykk gjennom relativt detaljerte nasjonale fagplaner. Regjeringen skrev om Kunnskapsløftet:

Forestillingen om at staten kan skape et likeverdig skoletilbud gjennom detaljregulering og -styring, erstattes med tillit til at den enkelte lærer, skoleleder og skoleeier selv har de beste forutsetningene for å vite hvordan god læring kan skapes og gjennomføres, innenfor rammen av nasjonale mål.

SKOLEEIERES ROLLE

Bærebjelken i Kunnskapsløftet som innholdsreform er derfor en styringsreform som omtales som et system-

skifte i styringen av skoleverket. Det innebærer forskyvning med hensyn til vektlegging av de ulike styringskreftene. Ansvar for beslutninger og oppgaveløsning skal legges så langt ned i systemet som mulig. Det nye styringssystemet introduserer derfor en ny ansvarsplassering som innebærer en styrket posisjon for skoleeier, skoleleder og den enkelte lærer med hensyn til *å ta styringsansvar*, men også når det gjelder *å stå til ansvar for kvaliteten i opplæringen og resultatene som leveres* – på individnivå så vel som på samfunnsnivå.

Denne dereguleringen og desentraliseringen har for det første en funksjonell side. Det betyr delegering av oppgaver fra sentralt nivå til lokale skoleeiere og skoler som underliggende forvaltningsnivå. Større fristilling av det lokale forvaltningsnivået. For det andre betyr det delegering av myndighet til underliggende organer som styrker kommunesektoren som politisk beslutningsnivå. Større lokalt selvstyre.

EVALUERINGEN AV REFORMEN

Det er iverksatt en omfattende evaluering av Kunnskapsløftet. Sammen med gode kolleger på forskningsinstituttet NIFU STEP og Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling ved Universitetet i Oslo, har jeg i denne sammenheng ansvar for et delprosjekt som ser på hvordan den nye styringsmodellens rolle- og ansvarsfordeling mellom nivå og aktører fungerer.

For vel ett år siden publiserte vi en rapport som rettet blikket mot hvordan det sentrale forvaltningsnivået tolket og arbeidet med de nye styringssignalene¹. En hovedkonklusjon i rapporten var at Kunnskapsløftet som styringsreform var svakt forankret på det nasjonale forvaltningsnivået. På

dette nivået ble rolle- og ansvarsfordelingen i stor grad oppfattet som uendret når det gjelder beslutningsmyndighet, men samtidig ble reformen forstått som oppgavedelegering til skoleeier og skoler. Skoleeiers evne til å ta ansvar for de nye oppgavene ble imidlertid oppfattet som relativt svak. I rapporten pekte vi på at det kan få uheldige konsekvenser hvis man ansvarliggjør og stiller forventninger til aktører som i liten grad gis myndighet, fordi det kan føre til avmakt og resignasjon. Våre funn ga et bilde av en sektor preget av uklarhet når det gjelder styringsdimensjonen og ansvars plasseringen. Sentrale myndigheter synes ikke å ha tatt et helhetlig grep om reformimplementeringen.

NYE POLITISKE SIGNALER

Parallelt med arbeidet med implementeringen av reformen har regjeringen gjennom nyere styringsdokumenter og uttalelser tatt til orde for sterkere sentral styring, men uten at jeg kan se at regjeringen har tatt et prinsipielt oppgjør med reformens ambisjon om systemskifte og større kommunalt selvstyre. Med referanse til SVs partiprogram uttalte kunnskapsminister Bård Vegar Solhjell til Dagsavisen fredag 22. mai 2009:

Vi må stramme inn på den lokale handlefriheten, for skole og kunnskap er ikke et hvilket som helst lokalt spørsmål. AP-landsmøtet har vedtatt en noe mildere versjon av det samme som SV, så det lover godt for en ny rødgrønn regjering.

Regjeringen kan på denne måten selv ha bidratt til usikkerheten rundt Kunnskapsløftet som styringsreform.

SKOLEEIERNE OG SKOLENE

Nylig publiserte vi en ny rapport fra

evalueringen². Denne gangen rettes blikket mot kommunesektoren, skoleeierne og skolene. Aktørene på disse nivåene gir gjennom intervjuer og spørreundersøkelser uttrykk for at de fremdeles er underlagt et hierarkisk styringsregime. Bare i liten grad er det åpnet for og lagt til rette for lokale initiativ og arenaer der sentralt nivå inviterer til dialog og læring som fremmer løsninger og eventuelt justerer kursen i reformimplementeringen.

Internasjonal reformforskning framhever gode systemiske forbindelseslinjer som avgjørende suksessfaktor i implementeringen av nasjonale utdanningsreformer. Våre data viser svake koblinger mellom forvaltningsnivåene. Dialogen mellom sentralt og lokalt nivå synes ikke å fungere tilfredsstillende. Og sett fra skolenivå kommuniserer verken skoleeiere eller nasjonalt nivå tydelig nok hvordan Kunnskapsløftets ulike elementer tenkes å virke sammen for å styre og styrke kvaliteten i skolen. Den manglende tillit til skoleeiernivået som aktørene på det sentrale forvaltningsnivået ga uttrykk for, kommer med andre ord også til uttrykk fra skolenivå.

Samtidig viser våre data at skolene er positivt innstilt til reformen. Både rektorer og lærere har tatt grep for å realisere intensjonene. Men det synes ikke å være en enhetlig, myndiggjort profesjon som med utgangspunkt i klare styringssignaler fra overliggende nivå, som tar med seg Kunnskapsløftet inn i skolene og klasserommene. Det dreier seg mer om avgrensede kollegiale miljøer ved skolene som på egen hånd tar et felles løft; i begeistring over reformens innhold og muligheter, men også i frustrasjon over det som oppfattes som skoleeiers og Utdanningsdirektoratets byråkratisering, unnfal-

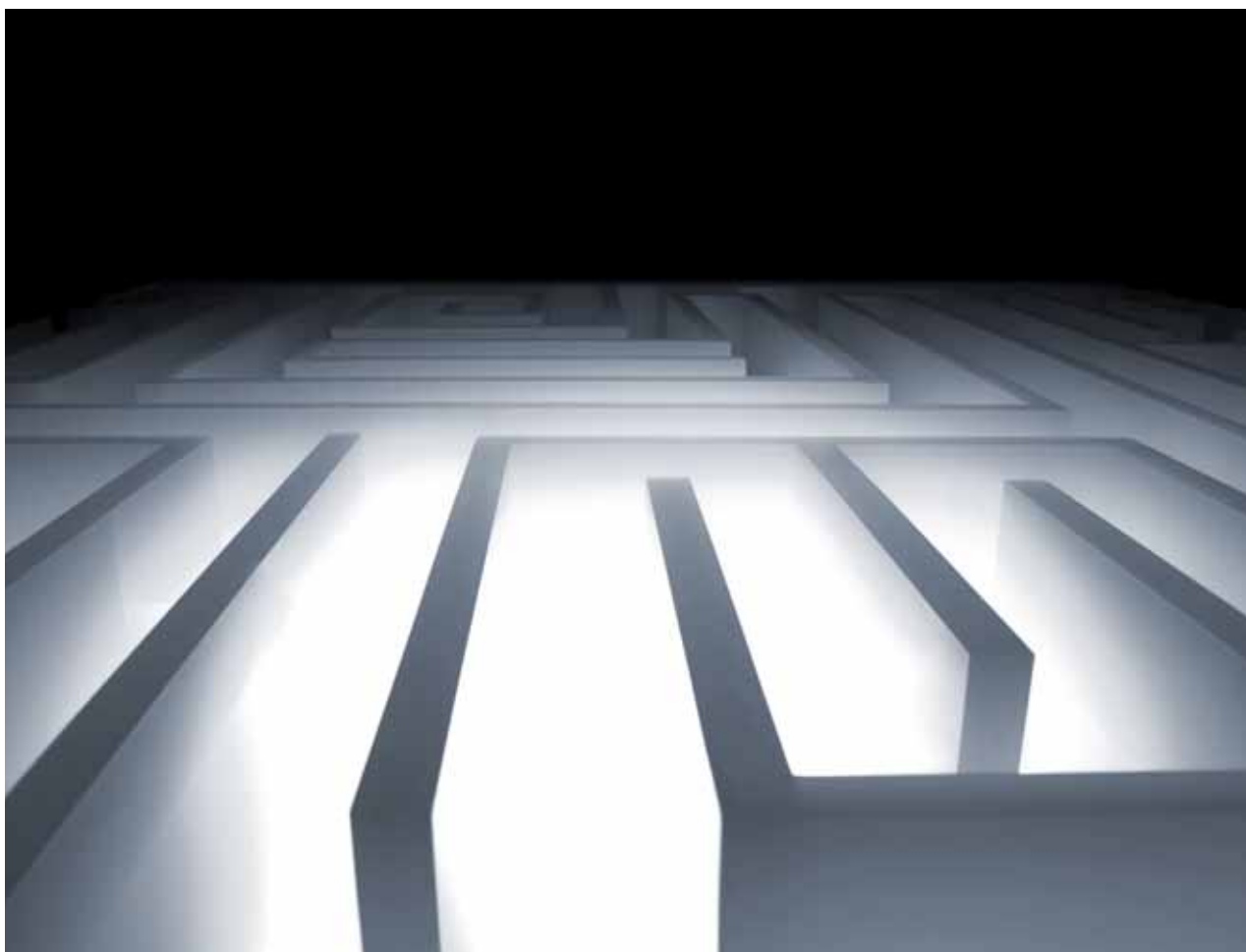
lenhet og manglende kompetanse og forståelse for skolens hverdagsliv.

VARIASJONER MELLOM KOMMUNENE

Vår evaluering viser uheldige spenninger mellom det sentrale og det lokale styringsnivået, men også store systematiske variasjoner mellom kommunene. Vi ser et hovedmønster, selv om mange faktorer her spiller inn. Sammenlignet med mindre og små skoleeiere synes de store kommunene å ha et langt mer avklart forhold til og helhetlig grep om Kunnskapsløftet som styringsreform og til reformens ulike elementer. Store kommuner har et bedre pedagogisk støtteapparat og bedre muligheter til å tilby kompetanseutvikling enn mindre skoleeiere. Parallelt med vår studie er det også publisert andre undersøkelser som viser at større skoleeiere og større skoler har bedre grep om reformen enn de små.

STØRRE LOKALPOLITISK ENGASJEMENT

Skriften på veggen i New York som jeg refererte innledningsvis, minner oss om at utdanningssystemets utvikling må problematiseres og diskuteres. I et desentralisert system er det en forventning som ikke minst må stilles til politiske beslutningstakere på lokalt nivå. Skal Kunnskapsløftet som styringsreform lykkes, stiller det store krav til lærerprofesjonen og lokalt forvaltningsnivå, men også til kommunesektoren som beslutningsnivå. Kommune- og fylkeskommunepolitikkerne må også engasjere seg i skolepolitikk. Det krever myndige og verdibeviste skoleeiere som står fram og deltar i det offentlige utdanningspolitiske ordsiftet. Og det tilsier ikke først og fremst en administrativ, kalkulerende



skoleeier, men et opplyst og argumenterende politisk lederskap som holder i skolen som verktøy for samfunnsutviklingen, men som også har gjort seg opp en mening om hva vi vil og hvor vi skal. I kunnskapsøkonomien skal skolen gi barn og unge noe å leve av, men den skal også gi kommende generasjoner noe å leve for.

BØR FYLKESKOMMUNEN TA OVER?

Kunnskapsløftet er en mangfoldig og ambisiøs reform. Vår studie viser at sentrale myndigheter ikke har tatt et godt nok grep om Kunnskapsløftet som styringsreform. Men vår studie viser også at reformen har blitt en tung bær å bære for både skoleeiere,

skoler og lærere. For mindre og til dels mellomstore kommuner viser våre data så langt at reformen er blitt en for tung bær. Dagens eierstruktur synes med andre ord ikke å bære Kunnskapsløftet som styringsreform. Skal vi håpe at frivillig interkommunalt samarbeid hindrer at det som ble omtalt som bærebjelken i reformen, gir etter? Eller bør fylkeskommunen overta grunnskolen? Det kan styrke skoleeier som både beslutningsnivå og forvaltningsnivå, samtidig som det kan skape bedre sammenheng og helhet i grunnopplæringen. Eller skal vi kanskje først som sist gi opp ambisjonen om at staten skal stoppe ved kommunegrensene?

NOTER

¹ Nina Sandberg & Petter Aasen (2008). Det nasjonale styringsnivået. Intensjoner, forventninger og vurderinger. Oslo: NIFU STEP 2008, rapport 42.

² Jorunn Møller, Tine S. Prøitz & Petter Aasen (red.) (2009). Kunnskapsløftet – tung bær å bære? Oslo: NIFU STEP 2009, rapport 42.

BEVISST MISOPPFATNING?

AV NILS VIBE,
SPESIALRÅDGIVER NIFU STEP

I lederen til Bedre Skole nr. 4 2009, signert Ragnhild Midtbø og Tore Brøyn, står det at det er leit at vi har valgt å misoppfatte svarene på et av spørsmålene i TALIS-undersøkelsen til at mange lærere arbeider for lite. Grunnen til dette skal være at lærerne ikke er spurt om sin totale arbeidstid. Vi har et annet syn på dette. Lærerne er bedt om å oppgi antall timer pr. uke for tre vide kategorier av oppgaver og i tillegg en uspesifisert annet-kategori. Vi synes det er å undervurdere norske lærere hvis man forutsetter at mye av det arbeidet de gjør i løpet av en typisk skoleuke, på denne måten vil bli utelatt.

Det er helt bevisst at det ikke er spurt om samlet arbeidstid pr. uke. En slik sumkategori er det bare forsvarlig å bruke hvis summen er kjent og den samme for alle, for eksempel 100 prosent, døgnetts 24 timer eller 37,5 timer for personer, som har en fast ukentlig arbeidstid. Det spesielle med lærere er nettopp at de ikke har en fast ukentlig arbeidstid, men en relativt stor grad av frihet til å fordele deler av årsverket slik de selv ønsker over årets 52 uker. Hvis vi hadde brukt en sumkategori, ville mange ha tatt utgangspunkt i hva de mener summen burde være, og så fordelt timene innenfor denne summen og kanskje ikke tenkt skikkelig gjennom hvor mye tid de faktisk bruker. Det ser vi

for øvrig at mange nok har gjort, ved at det er like mange som får en sum på 40 timer som det er 39 og 41 timer til sammen. Et annet sted i undersøkelsen brukes en sumkategori. Da spør vi lærerne hvor stor prosentandel av tiden i en undervisningsøkt som går med til faktisk undervisning, til administrative oppgaver og til å holde ro i klassen.

Midtbø og Brøyn viser til at OECD ikke har brukt dataene på samme måten som oss. Sannheten er at OECD ikke har brukt dataene i det hele tatt. Den begrunnelsen vi har fått for dette valget, er at det ikke ble tid til det i arbeidet med den internasjonale rapporten. Vi har på vår

side presentert funnene våre for våre TALIS-kolleger i de andre 23 landene og for de som har hatt ansvaret for TALIS i OECD, uten å ha mottatt den typen kritikk som Midtbø og Brøyn retter mot oss.

Vi har tatt sterke forbehold i rapporten når det gjelder tallene for arbeidstid, men holder likevel fast ved konklusjonen om at det er en betydelig variasjon. Dette gjelder ikke bare i Norge, og det gjelder ikke bare dette forholdet. Et viktig funn i undersøkelsen er at lærere på tvers av nasjonsgrensene har en stor grad av frihet i profesjonsutøvelsen og tilsvarende løse rammer rundt sitt virke. Dette gjelder undervisningspraksis



og undervisningssyn, deltaking i etterutdanning, samarbeid med kolleger osv. Og det gjelder tidsbruk. Det synes vi Utdanningsforbundet bør ta på alvor, og da ikke bare at en del lærere jobber mindre enn man kunne forvente, men ikke minst at mange jobber altfor mye. Vi får stadig tilbakemeldinger fra lærere som kjenner igjen dette forholdet, på samme måte som de nikker gjenkjennende til andre positive og negative fenomener som TALIS-undersøkelsen avdekker.

Svar til Nils Vibe

Vi kan gjerne være enige i at lærernes tidsbruk er et tema som fortjener oppmerksomhet. Derfor har vi også i dette nummeret av Bedre Skole tatt inn en artikkel som redegjør for det såkalte Tidsbrukutvalgets utredning. Vi ser at det er mye å ta fatt i på dette feltet, ikke minst når det gjelder å sørge for at lærerne bruker tid nok til sine kjerneoppgaver.

Når det gjelder TALIS-undersøkelsen, er vi fortsatt uenige med Nils Vibe. TALIS er ikke en tidsbruksstudie. Et av spørsmålene gjaldt lærernes bruk av tid til noen oppgaver. Det vi har konstatert, er at forskerne på grunnlag av et ikke helt klart formulert spørsmål, der svært mange av respondentene ikke svarte på alle underpunktene, likevel konkluderer nokså bombastisk om læreres arbeidstid. Vi mener at det skal noe mer solide undersøkelser til for å gi grunnlag for slike konklusjoner.

Red.

LOKALE LÆREPLANER, PÅLEGG OG MISFORSTÅELSER

AV KRISTIN SANDBERG,
LÆRER I BERGEN KOMMUNE

I siste nummer av Bedre Skole var det, som vanlig, mye interessant fagstoff. Jeg bet meg særlig merke i artikkelen «Veiledninger til læreplaner». Laila Fossum prøver å oppklare noen mulige misforståelser (side 18–19). I misforståelse nr. 2 kommer det fram at nasjonale utdanningsmyndigheter *ikke pålegger skolene å lage lokale læreplaner*. Jeg kunne tenkt meg en utdyping av dette – er det virkelig sant?

Norske lærere må de siste årene ha lagt ned N antall årsverk på å lage lokale læreplaner på hver skole i det ganske land. Vi har sittet i grupper og slipt på formuleringer, brukket opp mål, fylt inn i kolonner om hvor man finner materiell osv., osv.

Parallelt har mange av oss sukket. Vi har strevd med å se at dette arbeidet er formålstjenlig, av den enkle grunn at det ligger til vårt yrkes art at det hele tiden må utføres dynamisk. Uavhengig av hva som måtte stå i en lokal plan, må vi hvert nytt år *justere, forkaste og fornye* fordi vi skal forholde oss til *nye elever, nye samarbeidspartnere, nye romforhold, nye tilbud innen undervisningsmateriell, nye eksterne tilbud til skolene*. Alt dette må så kombineres med en individuell *pedagogisk fingerspisskompetanse* som vanskelig kan la seg beskrive i en lokal plan. Til syvende og sist skal alt har-

monere med de helt *overordnede mål* i læreplanverket, hvordan *skape det hele mennesket*. Tilpassing av denne art er noe vi bør kunne mye om etter endt høyere pedagogisk utdanning, og som vi lærer mer om etter hvert som vi praktiserer. Hver eneste dag er det en del av vårt pedagogiske virke.

Mange av oss finner det enklest å lage våre årsplaner/ukeplaner/dagsplaner ved å sammenholde gitte forutsetninger direkte med de overordnede målene i Ko6 og med nye, svært gode nettstedet og lærebøker. Det er en glede å se at lærebøkene av i dag innehar tankegangen om klare mål og god linking til den læreplan vi jobber etter. Det er både verdifullt og nødvendig at vi har frihet til lokal vri, når vi ser det passer. Men det er nok mange av oss som har opplevd *skriving* av lokale læreplaner mer som en meningsløs plikt enn noe som fremmer bedre undervisning.

For å si det rett ut: Mange av oss har kjent arbeidet med lokale læreplaner som nok en tidstyv. Vi har sittet og finslipt på disse planene, som ofte forblir ubrukte, mens dagsaktuell faglig planlegging av undervisning, retting av elevarbeid og andre faglige tilbakemeldinger til elevene kunne vært gjort så mye, mye bedre, *om* vi heller hadde fått bruke tiden til det!

Derfor har jeg følgende spørsmål (Jeg har prøvd å linke meg innover i Utdanningsdirektoratets sider for å bli klokere, uten å bli det):

- Hvem kan pålegge oss dette arbeidet med lokale planer? Rektor? Skoleeier?
- Hvem burde i så fall bruke tid på å utarbeide de lokale planene? Oss tidspressede lærere? Eller

burde skoleeier selv utarbeidet en plan for de skolene den eier?

- Finnes det forskning som viser at det blir økt læringsutbytte når hver skole har sin egen lokale plan?
- Trenger virkelig hver skole, i et lite land på bare fem millioner mennesker, sin egen lokale læreplan?

Svar til Kristin Sandberg

Redaksjonen har kontaktet Laila Fossum i Utdanningsdirektoratet og presentert Kristin Sandbergs spørsmål til henne. Her er svaret:

Generelt er det slik at statlige myndigheter kan gi pålegg til skoleeier og skoler når det er hjemmel for det i regelverket. Opplæringsloven og privatskoleloven med forskrifter utgjør de juridiske rammene for skoleeiers og den enkelte skoles lokale arbeid med læreplaner.

Lokalt arbeid med læreplaner er ikke nytt med LKo6. Det som er nytt, er at det lokale arbeidet med læreplaner nå skal ta utgangspunkt i nasjo-

nale læreplaner med *kompetansemål*.

Skoleeier er ansvarlig for at opplæringen organiseres i tråd med lov og forskrift. Læreplanene er forskrifter. Det betyr blant annet at det er skoleeiers ansvar at den enkelte skole organiserer det lokale arbeidet med læreplanene slik at opplæringen er i tråd med LKo6.

Læreplanen i fagene forutsetter at valg av innhold i opplæringen, hvordan opplæringen organiseres og hvilke arbeidsmåter som skal brukes, bestemmes på lokalt nivå. Begrunnelsen for at dette ansvaret er delegert til lokalt nivå, er at det anses som et ansvar som best ivaretas av profesjonelle yrkesutøvere som er nær elevene og best kan vurdere deres behov og forutsetninger.

Lokalt nivå kan være skoleeier eller den enkelte skole. Skoleeier kan fastsette lokale læreplaner i fagene som ramme for den enkelte skoles videre arbeid med planer for opplæringen. Skoler må likevel selv vurdere hvilken organisering og hvilke arbeidsmåter som er best egnet for at den enkelte

elev kan nå kompetansemålene i læreplanen.

Utarbeidelse av skriftlige dokumenter og planer er en viktig del av det lokale arbeidet med læreplaner. Statlige myndigheter legger ikke føringer på hvordan dette planarbeidet organiseres eller hvilke plandokumenter lokalt nivå velger å utarbeide.

Samtidig dreier det lokale arbeidet seg også om systematisk vurdering og refleksjon over egen praksis.

Lokalt arbeid med læreplaner er ikke et arbeid som skjer én gang. Det vil foregå kontinuerlig og stadig måtte fornyes i samsvar med endrede betingelser, krav og forventninger.

Spørsmålet, slik Utdanningsdirektoratet ser det, er ikke hvorvidt hver skole trenger «sin egen lokale læreplan». Spørsmålet er om hver enkelt skole organiserer det lokale arbeidet med læreplanene slik at elevenes rett til opplæring som er i tråd med LKo6 ivaretas.

Laila Fossum

Avdelingsdirektør i Utdanningsdirektoratet

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



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

- Logg deg inn på Min side på www.utdanningsforbundet.no
- Velg Medlemsfordeler og Mine abonnement
- Her kan du avslutte eller åpne ditt gratis-abonnement.
- Du kan også henvende deg til oss på e-post: bedreskole@utdanningsakademiet.no eller telefon 24 14 22 43

KNUT JORDHEIM OG DEN HISTORISKE PEDAGOGIKKEN

KNUT JORDHEIM

SEIERHERREN VENDER HJEM

Skolen i mellomkrigstiden med
akersokninger som aktører

Det utdanningsvitenskapelige fakultet
Universitetet i Oslo 2009
403 sider

Den historiske pedagogikken beskrives i dag – i en verden hvor pengene og den nasjonale konkurranseevnen betyr så mye – stundom som en utrydningstruet vitenskapelig disiplin. Dansken Jesper Echartt Larsen uttaler seg slik i et foreløpig upublisert «paper» fra 2009: «In many European countries the historical and philosophical areas of research and education, i.e. the humanities as a whole, are under severe pressure to prove their relevance in the knowledge economy.»

Stilt overfor en slik påstand eller prognose, skal jeg gjerne være med på at utviklingen kan gi grunnlag for en viss bekymring for den historiske pedagogikkens velbefinnende dersom en bare bedømmer tilstanden ut fra kvantitative kriterier. For relativt sett skrives det nok færre avhandlinger (på hovedfags- og doktorgradsnivå) innenfor denne disiplinen i våre dager enn tilfellet var i de første etterkrigstidene. Men blir ikke fort bildet et annet dersom oppmerksomheten mer rettes mot utviklingen av innholdet i den pedagogiske forskningen? Kan vi ikke da peke på at tilliten til de empiriske samfunnsvitenskapene som politiske styringsinstrumenter er alvorlig svekket? Og er det nå noen som lenger vil nekte for at den postmodernistiske provokasjonspedagogikken med sin forakt for de store fortellingene og for objektivitet etter hvert har utspilt sin rolle. Dens gyldne æra er for lengst forbi, sier Terry Eagleton i den nylig oversatte klassikeren *After Theory* (Etter teorien, Pax Forlag 2009). På den andre siden, og nå til fordel for den historiske pedagogikken, har forståelsen av samfunnet og mennesket som et resultat av den historiske utviklingen styrket sin posisjon gjennom de siste tiårene.



Det er ikke tilfeldig at briterenes briljante polemiker, Simon Jenkins, innleder *Thatcher and Sons* (London 2006) med følgende reservasjonsløse påstand: «History offers the only rational explanation of who we are and why we act as we do. Without it, we cannot steer a course ahead». Og ikke minst dette: Denne historisk pedagogiske forskningen har av flere grunner styrket sin posisjon betydelig og på mange vis gjennom det siste tiåret.

For det første har nå også kvinnene tatt fatt i og anvendt det historiske perspektivet. I Trondheim presenterte Nina Volckmar i 2004 doktorgradsavhandlingen *Fra solidarisk samværskultur til kunnskapssolidaritet. Det sosialdemokratiske skoleprosjekt fra Sivertsen til Hernes*. I 2008 disputerte Maria Øksnes på den historisk orienterte avhandlingen «Hvis det er noe vi ikke får lov til, så sniker vi oss til det!» *Perspektiver på fritid og barns muligheter til å skape alternative fluktlinjer*. Til samme tid forelå Tora Korsvolds voluminøse bok *Barn og barndom i velferdsstatens småbarnspolitik. En sammenlignende studie av Norge, Sverige og Tyskland 1945- 2000*. Samme året disputerte Kirsten Sivesind i Oslo på avhandlingen *Reformulating reform: curriculum history revisited*.

For det andre har den historiske pedagogikken gjennom de siste årene også kommet i den lykkelige situasjon at forskere med basis i andre samfunnsvitenskapelige og humanis-

tiske disipliner har engasjert seg med studier som gjelder skolens utvikling. Det er naturlig å vise til statsviteren Svein Tuastad og hans doktorgradsavhandling fra 2006, *Skulen og statsmaktsspørsmålet. Stortingsdebattar 1945-2005 om religion i skulen og om private skular i lys av normativ teori*. Det er også naturlig å vise til sosiologen Ove Skarpenes og hans avhandling fra 2007, *Kunnskapens legitimering. Fag og læreplaner i videregående skole*.

For det tredje har den historisk-pedagogiske forskningen i løpet av de siste årene langt mer markert enn tidligere distansert seg fra det rent narrative opplegget til fordel for teoribaserte studier. Således knytter Nina Volckmar an til teoretiske posisjoner hos Emil Durkheim, Jürgen Habermas og Michel Foucault, mens Svein Tuastad bygger sin studie opp med utgangspunkt i normativ politisk teori. Maria Øksnes henter teoretiske perspektiver hos blant annet Rojek, Foucault og ikke minst Bakhtin, mens Tom Are Trippstad bygger sin analyse av Gudmund Hernes på retorikkteori. Med dette overvinnes i noen grad faren for en provinsiell skolehistorisk forskning, eller med en annen formulering: Den norske skolehistoriske forskningen blir en del av den internasjonale vitenskapsutviklingen og den begrepsdannelsen som denne fører med seg.

For det fjerde forfølger den historiske forskningen mer og mer skoletenkningen eller skolens utvikling helt fram til samtids-situasjonen. Historien handler ikke lenger bare om fortida, men også om samtida. Det er dette som skjer når flere gjør Gudmund Hernes' skolepolitikk til deres forskningsobjekt, når Ove Skarpenes beskriver og analyserer den videregående skolens utvikling fram til og med reformen av 1994, når Tora Korsvold forfølger barnehageutviklingen fram til tusenårsskiftet og når Kirsten Sivesind først setter punktum for avhandlingen ved 2005.

Knut Jordheim som formidler og årboksredaktør

Dermed er vi klar til å ta fatt på denne artikkelens hovedspørsmål: Hva kjennetegner den skolehistoriske doktorgradsavhandlingen som Knut Jordheim disputerte på i Oslo så seint som i desember 2009? Den har altså

tittelen *Seierherren vender hjem. Skolen i mellomkrigstiden med akersokninger som aktører*. Den er på 403 ganske tettpakkede sider og dermed av et format som man ikke kan pløye seg igjennom på noen kveldstimer etter at Dagsnytt 18 er avviklet og fordøyet.

Det er med spenning en tar fatt på de mange sidene, for Knut Jordheim er ikke noen hvem som helst i det norske skolehistoriske miljøet. Vel 78 år gammel som han nå er, mot gjennomsnittlig 38 år for norske doktorander, har han vært med som skolehistorisk forsker i nærmere et halvt hundre år, og etter hvert slett ikke bare som forsker, men kanskje vel så mye som formidler og publisist. Han har gitt ut artikkelsamlinger som for eksempel boka *Fra folkeskole til grunnskole* (Universitetsforlaget 1971), en bok som gjorde det klart for meg at den aktuelle striden om skolens utforming ikke bare var og er et spørsmål om forskningsresultater, om signifikante differanser og partipolitikk, men også et spørsmål om tunge kulturelle motsetninger i vårt samfunn. Men langt mer enn artikkelsamlinger har Jordheim tatt de aller tyngste takene når det gjelder utgivelsen av *Årbok for norsk skolehistorie* som etter hvert er blitt til *Årbok for norsk utdanningshistorie*. Den første utgivelsen kom i 1982, med Knut Jordheim som redaktør og med Selskapet for norsk skolehistorie som den økonomisk ansvarlige utgiver, og den foreløpig siste utgaven kom i 2009, nå altså med tittelen *Årbok for norsk utdanningshistorie*, nå utgitt av Stiftelsen SKOLEN – Årbok for norsk utdanningshistorie i samarbeid med Skolemuseet ved Bymuseet i Bergen og nå med Knut Jordheim som styreleder og redaktør.

Vel, for ordens skyld bør det kanskje nevnes at Jordheim ett og annet år innimellom, og på det formelle planet, har trådt tilbake som redaktør, men holder vi oss til realitetene, så har han vært med hele tiden, altså i 26-27 år. Du skal være ganske ufølsom om du ikke blir svett bare med tanke på den innsatsen som Knut Jordheim med dette har utøvd. For han har jo ikke bare sørget for at pengene var der, at manuskriptene kom inn og ble underkastet en vurdering preget av romslighet, men han skulle jo også sørge for at manuskripter ble bestilt, at dovne og uryd-

dige skribenter ble purret, at manuskriptene ble «vasket» og i sin tur korrekturlest. Han skulle sørge for at regningene, som alltid kom ubeleilig, ble betalt. Han skulle skrive ledere, redaksjonelle kommentarer og notiser. Han produserte portretter og skrev om «Våre medarbeidere». Og hvem skaffet fram foto og illustrasjoner? Hvem tok seg av forbindelsen med trykkeriet? Mon jeg ikke skal nevne at Harald Jarning prøvde seg som redaktør i ett år (Skolen 2001) og at han fremdeles ikke helt er kommet til hektene igjen etter den belastning han pådro seg i dette ene forsøket på å stille seg til tjeneste for formidlingen av norsk skolehistorisk forskning!

Knut Jordheim som doktorgradsskribent – en avviker

Det var altså denne Knut Jordheim som disputerte like opp under julaften i 2009 på avhandlingen *Seierherren vender hjem*. Og nå: Hvordan løste han denne oppgaven? Taklet han den like suverent som redaktørjobben?

La oss først slå fast at Knut Jordheim som skolehistorisk forsker ikke følger den nye og aktuelle kursen som jeg har beskrevet foran i min omtale av de siste årenes nyere norske skolehistorisk forskning. For det ene forfølger han ikke den norske skoleutviklingen fram til vår egen tid, men han konsentrerer seg – slik avhandlingens undertittel tilsier – om skolen i mellomkrigstiden, altså fra 1918 til 1940, og med hovedvekten lagt på skolen i Aker. For det andre knytter ikke Jordheim sin studie til noen form for teori, verken samfunnsvitenskapelig eller mer humanistisk orientert teori. Hans avhandling skrives ikke som svar på teoretisk motiverte framstillinger, men den framstår som en fortelling eller som en serie av fortellinger om skolens utvikling i Norge gjennom mellomkrigsårene. Innenfor denne vide rammen sier han selv at han først vil belyse den organisatoriske utviklingen av skolen fra et parallelskolesystem til et enhetsskolesystem. Med Jordheims egne ord:

Med et tilbakeblikk på tilnærmingen mellom de to skoleslagene folkeskolen og middelskolen, som historisk sett var å oppfatte som parallele, vil fullføringen av harmoniseringen innen skoleverket i årene mellom første og annen verdenskrig bli utforsket tematisk knyttet til

framføringen av et nytt lovverk. Forstått som et politisk ideologisk moderniseringsfenomen vil reformene både på statlig og kommunalt plan primært bli behandlet som et skolepolitisk tema. Granskingen av utviklingen på det kommunale planet vil omfatte tidligere Aker kommune (s. 10-11).

Med dette annonserer Jordheim ikke bare at han ønsker å ta opp enhetsskolen som et politisk omstridt tema, men at han også vil gjentelle den «store fortellingen» om norsk skole. Derne st sier han at avhandlingen for det samme tidsrommet også skal belyse det indre liv i skolen, fremdeles med konsentrasjon om en eneste kommune, Aker. «Granskingen vil også ta for seg skolevirksomhetens «indre liv», ikke bare for å støtte opp under forståelsen av en kommunalisert skolepolitikk, men særlig for å framstille daglig skolevirksomhet med stedsvis oppfatninger og lokal identitet, her temmelig entydig knyttet til Aker som kildebase» (s. 11). Med andre ord: Det er den norske folkeskolen, framhaldsskolen og middelskolen nasjonalt, men også i en enkelt kommune, både med hensyn til skolens ytre arrangement og dens indre liv Jordheim har forsket på og skrevet om i tiår etter tiår mens han samtidig også har skjøttet jobben som redaktør av den skolehistoriske årboka.

Hva har han så fått ut av alt strevet?

Når det gjelder de skolepolitiske utredningene og den skolepolitiske strid om en enhetsskole til avløsning av et parallelskolesystem, kan jeg ikke se at gevinsten i form av nye og eventuelt oppsiktsvekkende «funn» er særlig stor. Jordheim redegjør nok grundigere og mer nyansert enn andre har gjort det før ham om hva som skjedde med enhetsskolesaken på det nasjonalt-politiske planet fra 1918 og fram mot 1940. Men det er i det store og hele en heller velkjent historie han repeterer, selv om han nok gjerne vil avdramatisere den norske, politiske striden om enhetsskolen. For han mener nok at mange av hans forgjengere som skolehistorikere har vært tilbøyelige til å gjøre den politiske høyresidens motstand mot enhetsskolen større enn den var. Dette betyr at jeg for min del først og fremst har hatt utbytte av Jordheims fortelling om det

indre liv i skolen i Aker i mellomkrigstida. For dette er en historie som ikke har fristet eldre historikere over evne. Og dermed har Jordheim kunnet profitte på at det så desidert finnes «et hull» å fylle i våre skolehistoriske kunnskaper, og han har utnyttet dette på en måte som klart utvider vår kunnskap om den norske skolens «hverdagsliv» i denne epoken. Jordheim har opplagt gjort klokt i å begrense seg til studiet av en «forstadskommune» og altså bare én kommune, og han har ikke spart seg noen anstrengelser når dreier seg om å gå igjennom aktuelle kilder og å hente fram aktuell viten. Selvfølgelig har han studert Aker kommunes historieverk, de årlige beretningene om Aker folkeskole og de enkelte Aker-skolenes institusjonshistorie. Han har også gått igjennom oversiktsverk, oppslagsverk, jubileumsbøker, en lang rekke andre institusjoners historie, aviser og tidsskrifter i fleng, debatlitteratur, biografier, selvbiografier og minnebøker. Han har gravet i aktuelle arkiv og ikke minst: Jordheim gjennomførte i 1985–86 samtaler eller halvstrukturerte intervju med 19 lærere, 17 elever og 7 andre informanter med erfaring fra og kunnskap om Aker skolen.

Skolens indre liv

Når det gjelder dette «indre» livet, tegner Jordheim via informantene et bilde av den norske skolen som jeg har kjent det som en glede å bli delaktig i. Selvfølgelig forteller han om en skole preget av lærerens autoritet og av lærerens formidling, om disiplin, orden og kontroll, men så også om respekt, varme og hengivenhet. Som eksempler på hvordan dette skoleklimaet beskrives av Jordheims informanter, tar jeg først med deler av en uttalelse fra en mannlig lærer: «Hver skoledag og time begynte presis. Når det ringte inn, var det ut av lærerværelset for å hente elevene som stod oppstilt på plassen. Det var sjelden behov for å kommandere dem, oppstilling var de vant til, og de tedde seg fint. Elevene følte trygghet ved god og fast orden.» (s.191–192) Fra Jordheims intervju med en kvinnelig lærer, kan følgende utdrag tjene som et eksempel på det samme skoleklimaet: «Jeg kom alltid en halv time før elevene på skolen. «Var det første time, sang vi og leste Fadervår. (...) Jeg oppfattet bibelhistorien som veldig viktig i

kristendomsundervisningen, (...) De første årene satt alle pent på pultene i rekker. (...) En gang kom jeg til å si at en bestemt salme i grunnen var veldig viktig å kunne, den het for øvrig 'Velt alle dine veier'. Lær den ordentlig, sa jeg, og da elevene skulle høres, ville de frem alle sammen. Alle ble hørt, og de satt musestille og hørte på den neste. De fikk den servert alle sammen 30 ganger. (...) Undervisningen for øvrig gikk sin gang med samtaler, spørsmål, visning på tavlen, noen oppgaver osv. Ofte kunne jeg bli stående og fortelle i fag der fortellingen sto sentralt. Jeg prøvde alltid å få tak i noe som barna kunne se for seg, skrev det på tavlen, slik at det ble et blikkfang for elevene» (s.280–281). Fra intervjuet med en kvinnelig håndarbeidslærerinne skal følgende ord gjengis: «Det var på mange måter greit å arbeide i skolen på denne tiden. Elevene var kjent med hva som krevdes av disiplin og innrettet seg etter dette. (...) La meg i denne sammenhengen nevne at inspektrisen Ernstine Andersen (søster av professor Otto Andersen) ofte var rundt på skolene. Hun var et menneske som på alle måter oppmuntret pikene. Vi syntes det var hyggelig når hun kom, og jeg må si at særlig elevene strålte opp. Hun hadde nemlig aldri et dømmende ord til noen. Det var mange som strevde og ikke alltid fikk det så pent til, men frk. Andersen smilte og lovte at det nok skulle bli bedre siden. Jeg har jo møtt noen av disse elevene igjen, også i de senere år, og de har fortalt at de var fornøyd med undervisningen» (s. 259).

Jeg spør på ny: Hva har Knut Jordheim fått ut av et strev som har pågått i mer enn 25 år? Og jeg gjentar: Han har først og fremst samlet og presentert et veldig materiale som gir et levende bilde av skoleutviklingen i en enkelt norsk kommune i mellomkrigsårene, og jeg tror nok at han med dette bildet kanskje vil være med på å skape et mer positivt inntrykk av den «gamle» lekse- og høreskolen enn det vi har overtatt fra etterkrigstidens progressive fagpedagoger og skolefolk. Jeg bruker betegnelsen et «levende bilde» fordi Jordheims store avhandling er så tydelig preget av hans journalistiske begjær, talent og språkstil. Han har for det første gitt avkall på den samfunnsvitenskapelige problemformuleringen med dens bruk av internasjonal teoriutvikling,

og han har gjort det til fordel for en litterær, ja, til og med en skjønnlitterær eller kunstnerisk begreps- og språkbruk. Denne tilbøyeligheten kommer til uttrykk allerede i tittelen på avhandlingen, *Seierherren vender hjem*. For denne er identisk med tittelen på et murmaleri som den 24-årige maleren Bjarne Ness skapte og lot plassere i gymnastikksalen på Østensjø skole. Den samme tilbøyeligheten kommer dernest til uttrykk i avhandlingens sentrale metafor, nemlig Henrik Ibsens formulering fra Peer Gynt: «i støpeskjeen». Men journalisten Knut Jordheim er også til stede i jakten på de gode sitatene og i sansen for de litt syrlige personkarakteristikkene. Uten at det styrker hans egen eller leserens innsikt i de aktuelle saksforholdene, refererer han derfor for eksempel en karakteristikk av rektor Knap hvor det heter at rektoren var «(...) den uundgåelige sakkyndighet i alle kommisjoner» (s. 154). Avhandlingen er rikt utstyrt med billedstoff og andre illustrasjoner, og Jordheim er en god forteller som illustrerer, konkretiserer og eksemplifiserer.

Men hvem er «seierherrene»?

Jeg kunne nå anføre at jeg slett ikke er sikker på om jeg har helt har grepet betydningen av de metaforer som Jordheim gjør bruk av. Jeg er for eksempel usikker på hvem Jordheim oppfatter som seierherren som vender hjem. Hvem er seierherren? Ja, jeg vil påstå at det ikke er mulig å lese seg til et sikkert svar ut av avhandlingens tekst. Derfor tror jeg kanskje at Jordheim ville ha gjort den historisk-pedagogiske forskningen en større tjeneste om han hadde knyttet an til samfunnsvitenskapelige teori. Men nå som Jordheim i denne omgangen har lagt pennen ned, så skal vi glede oss over at han ikke bare har fullført en historisk-pedagogisk studie som tilfredsstiller de vitenskapelige kravene, men som også er blitt en lettlest, til dels underholdende og særdeles informasjonsrik bok. Nye og yngre forskere som vil belyse den norske skolens utvikling i mellomkrigsårene, vil ikke kunne komme utenom den. Det er så mye på en gang at vi heller får leve med «seierherren» som en ubegripelig og mystisk skikkelse.

ALFRED OFTEDAL TELHAUG

FIRE INSPIRE- RENDE BØKER OM VURDERING

STEPHEN DOBSON, ASTRID B. EGGEN,
KARI SMITH (RED.)

VURDERING, PRINSIPPER OG PRAKSIS
Nye perspektiver på elev- og
læringsvurdering

Gyldendal Akademisk
311 sider

HENNING FJØRTOFT

**EFFEKTIV PLANLEGGING
OG VURDERING**

Rubrikker og andre verktøy for lærere

Fagbokforlaget
185 sider

BJØRN SIGMUND NILSEN OG BJØRN
OVERLAND

**SKOLEBASERT VURDERING som
profesjonell arbeidsform**

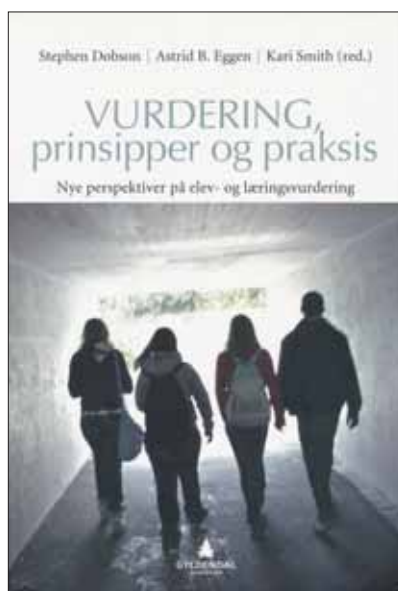
Fagbokforlaget
202 sider

TRUDE SLEMMEN

**VURDERING FOR LÆRING I KLASSE-
ROMMET**

Gyldendal Akademisk
201 sider

Et av de mest aktuelle temaene for skole-Norge er spørsmålet om vurdering, og senest i høst vaklet Utdanningsdirektoratet da det ble forbudt å bruke sterke og svake karakterer med den begrunnelse at det var lærerens ansvar å skaffe tilstrekkelig grunnlag for å få en «ren» karakter. Etter noen måneder ombestemte heldigvis politisk ledelse seg, og tillot igjen karakterer som kunne gi elevene og de foresatte tydeligere signal om hvor eleven står faglig. Så lenge skolen kun har seks karakterer, vil hver kategori nødvendigvis romme ulik kompetanse, men det faktum at selv sentrale myndigheter snubler, viser hvor komplekst vurderingsfeltet er. Det er åpenbart et behov for oppdatert litteratur om emnet både for lærere, skoleledere og foreldre, og de fire bøkene som blir omtalt



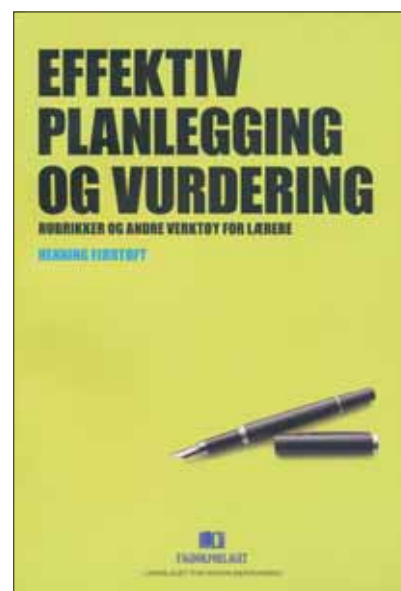
her, viser den teoretiske kompleksiteten i feltet, samtidig som de tilbyr konkrete tips og praktiske oppgaver som kan synliggjøre ulike former for vurdering. Bøkene forholder seg i stor grad til aktuell forskning, både norsk og internasjonal, spesielt er resultater fra Australia, New Zealand og Storbritannia trukket inn som sammenligningsgrunnlag.

Kunnskapsløftets utfordringer

I større grad enn tidligere læreplaner er Kunnskapsløftet målstyrt i den forstand at den angir – til dels generelle og lite fokuserte – kompetansemål i de ulike fagene og overlater til lokale krefter å konkretisere målene.

Flere av bøkene diskuterer intensjonen fra Utdanningsdirektoratet om at den enkelte lærer/skole/kommune skal få friere spillerom i utarbeidelsen av lokale planer og vurderingskrav. Fra sentralt hold har man vegret seg mot å skulle gi konkrete retningslinjer, både fordi man ønsker å stimulere til lokalt læreplanarbeid på den enkelte skole, og fordi vurderingskriteriene sies å ligge i de konkrete kompetansemålene innen de ulike fagene.

Skoler og enkeltlærere har imidlertid etterspurt klarere kriterier, og Utdanningsdirektoratet har gjennom eksempler vist hvordan man ser for seg ulike typer vurdering, men uten å gi konkrete anbefalinger. Hvordan skal man for eksempel konkretisere



begrepet «høy måloppnåelse» innen et bestemt kompetansemål, hva innebærer det å mestre noe på «middels nivå»? Direktoratet innrømmer at

[d]e fleste kompetansemålene er ikke formulert slik at det er enkelt å fastslå om elevene enten har nådd et mål eller ikke. Derfor kreves det en lokal fortolkning av hva som kjennetegner måloppnåelse i fagene. En lærer vet som oftest selv hva han eller hun ser etter i vurderingen av elevenes måloppnåelse. Likevel kan det være nyttig å diskutere dette med andre lærere, for å få et tolkningsfellesskap rundt hva som forventes av eleven.¹

Dette krever imidlertid uhensiktsmessig mye arbeid, med høyst diskutabile fordeler. En mulig konsekvens kan være at vurderingen av elevenes kunnskap langt på vei er avhengig av den enkelte lærers mulighet til å konkretisere læringsmålene.

Skolen som en lærende bedrift

Dermed øker faren for tilfeldige vurderingskriterier, og Bjørn Sigmund Nilsen og Bjørn Overland påpeker således i *Skolebasert vurdering som profesjonell arbeidsform* på at «det kan føles som et paradoks at oppmerksomhetsspennet og kravene til kompetanse øker, mens det profesjonelle frirommet for egne valg og beslutninger



minker».² Spørsmålet om vurdering er for viktig til å overlates den enkelte kommune og skole, og man ender lett opp med ulike kriterier, uten at det trenger å innebære at den enkelte lærer mangler profesjonalitet. Ulik vurderingspraksis gjenspeiles blant annet i spriket mellom standpunkt karakter og eksamens karakter, slik det blant annet kom frem i direktoratets oversikt³.

Imidlertid er det kommet signaler om at direktoratet likevel ønsker å utarbeide *veiledende nasjonale kjennetegn* på måloppnåelse i enkelte fag. Premissene er gitt gjennom Ko6, og både Slemmen (*Vurdering for læring i klasserommet*) og Fjørtoft (*Effektiv planlegging og vurdering*) lager konkrete maler ut fra læreplanens mål, samtidig som de anvender direktoratets planer for vurdering.

Nilsen og Overland har som utgangspunkt at skolen er en lærende bedrift i den forstand at skolen som organisasjon hele tiden er i forandring ut fra tidligere erfaringer. De legger vekt på metakognisjon og viser hvorfor refleksjon rundt egen læring er avgjørende for så vel lærer som elever. Mange opplever det å skulle bli vurdert som ubehagelig og kanskje til dels provoserende – man føler seg kanskje uthengt eller blottstilt, og det er lett å forveksle den profesjonelle vurderingen med vurdering av personen. God vurdering skiller bestandig mellom sak og person, men erkjenner samtidig at de to er knyttet sammen.



Gjennom en mengde eksempler synliggjør forfatterne blant annet hvordan den enkelte skole kan involvere lærerne i forandringsprosessene som stadig møter skolen, og de viser hvorfor bruken av styrte samtaler blant ansatte kan fungere positivt i så henseende. De tar for seg ulike begrunnelser for hvorfor man skal drive skolebasert vurdering og undersøker hvilke verdier og menneskesyn som ligger bar de ulike tradisjonene.

Forfatterne bidrar med mange eksempler på hvordan den enkelte skole og skoleeier best mulig kan innpasse nye ideer og evaluere de gamle. Her finnes et vell av skjemaer og vurderingskriterier som lett lar seg tilpasse den enkelte skole, og slik fremstår boken som nyttig, ikke bare gjennom sin kritiske gjennomgang, men nettopp fordi den også i praksis viser hvordan vurdering kan integreres som en del av det pågående evalueringsarbeidet på skolene. Ikke minst viser den hvordan foreldrenes vurdering av skolen kan brukes som en ressurs i hverdagen. Blant annet trekker forfatterne inn *praksisfortelling* som grep, der man fremstiller for eksempel undervisningen som en fortelling. På den måten er det lettere å objektivere egen undervisning, og fokus flyttes uvegerlig fra person til sak. Dermed kan narrasjon som pedagogisk redskap til gjenkjennelse gjøre det lettere å drive kollegabasert veiledning for å hindre at den enkelte lærer føler seg sårbar og uthengt.

Boken er best når den tar opp det den lover, nemlig skolebasert vurdering, det vil si vurdering som skolene selv utfører. Innimellom kan man imidlertid få inntrykk av at den favner for vidt og at den dermed blir for generell. Slik mister den litt av fokuset, for eksempel i kapitlet om tilpasset opplæring, der den ikke tilfører noe nytt. Som mange andre trekker forfatterne inn læringsstiler⁴ som en innfallsvinkel for elevene til å vurdere egen læring, og de hevder at kategoriene kan benyttes «fra ungdomsskolealder». Mange ungdomsskoleelever synes imidlertid det er vanskelig å reflektere rundt egne læringsstiler, og det er også et åpent spørsmål hvor hensiktsmessig utstrakt bruk av læringsstiler egentlig er.

Jeg er mer begeistret for innholdet enn for den visuelle utformingen boken har fått. Skriften virker tett og dermed ikke spesielt lesevennlig, og språket er preget av lite variert syntaks. Ikke desto mindre fungerer tabellene, de er godt strukturert og synliggjør også tekstens innhold. Det virker uhensiktsmessig å nevne vanskelige begreper og bare vise til videre lesning slik forfatterne gjør enkelte steder. Her hadde det vært bedre å utdype innholdet eller helt droppe referansene, eventuelt latt dem stå som fotnoter. Det er gledelig å se at boken er utstyrt med stikkordregister, men det er dessverre ikke tilstrekkelig. Flere av ordene jeg tilfeldig søkte, finnes ikke der. Totalt sett fremstår boken som en aktuell tekst med gode eksempler og problemstillinger.

Formativ vs. summativ vurdering

Bøkene som er omtalt her, peker på at barne- skolen tradisjonelt er for dårlig til å gi elevene et realistisk bilde av hvordan de ligger an faglig. Mange elever blir skuffet fordi de ikke får andre tilbakemeldinger enn *fint* og *flott* eller *du kan jobbe mer med dette*. Utfordringen ligger i å gi konkret tilbakemelding om elevens kompetanse. Samtidig understreker alle bøkene det grunnleggende skillet mellom formativ og summativ vurdering, det vil si vurdering *for* og *av* læring. Ren summativ vurdering skal i grunnskolen kun anvendes ved avsluttende karakteroppgjør i tiende skoleår, mens all vurdering underveis i løpet i større el-

ler mindre grad bærer med seg elementer av begge vurderingsformene. Vurdering for læring innebærer at eleven skal bli klar over hva hun mestrer og hva hun bør arbeide med for å oppnå høyere kompetanse. I den forstand skal vurderingen være rettet fremover. Alle bøkene tematiserer og synliggjør forskjellen mellom disse formene for vurdering og konkretiserer med ulike type eksempler.

Kameratvurdering og egenvurdering

Spesielt nyttig i så henseende er Trude Slemmens *Vurdering for læring i klasserommet*. Hennes utgangspunkt er at jo tidligere man begynner med metavurdering – og metalæring – desto bedre vil barna lære å reflektere over sin egen læringsprosess. Hun argumenterer for at elever selv på barnetrinnet kan være med på å formulere sine egne kompetansemål – og at de dermed blir flinkere til å formulere både hva de har lært og hva de trenger å lære bedre. Hun viser eksempler på kameratvurdering og egenvurdering, og gjennom sine konkrete erfaringer viser hun at metodene er praktisk gjennomførbare i en hektisk lærerhverdag. Boken henvender seg til lærerstudenter og lærere i grunnskolen, og den er nyttig for ulike årstrinn.

Boken er forbillig pedagogisk strukturert i den forstand at Slemmen synliggjør sin egen pedagogikk i fremstillingsformen. Den prisverdige utformingen vises ved at den er oversiktlig, lett å orientere seg i og full av gode, konkrete tips. Slemmen diskuterer aktuell forskning og teori og viser dermed sitt teoretiske grunnlag uten at hun blir teoretiserende. Hun anvender begrepene hun selv diskuterer og gir en motiverende introduksjon til hvert kapittel, deretter gjennomgår hun temaet, før hun på slutten av hvert kapittel oppsummerer. Leseren blir dermed trukket inn i refleksjon rundt egen læring/lesing, og på den måten får vi et personlig forhold til metodene som Slemmen anvender. Godt utført! Boken avsluttes med begrepsforklaringer, men jeg savner register.

Rubrikker og vurderingsskjema

Filologen Henning Fjørtofts *Effektiv planlegging og vurdering (rubrikker og andre verktøy for lærere)* har som utgangspunkt

at alle lærere er språklærere. Til grunn for all læring ligger forståelse av begreper, og derfor er han skeptisk til å skjeme elevene fra abstrakte ord. Tvert imot mener han at å forstå fagets vokabular åpner opp for å få forståelse av fagenes egenart og dermed hvilke spørsmål og problemstillinger som kjennetegner faget. Han vektlegger behovet for variasjon i undervisningen og har utarbeidet konkrete oppgaver knyttet til ulike læringsstiler. Samtidig stiller han spørsmål ved om fokuset på læringsstiler er med på å forsterke elevenes sterke sider, eller om man tvert imot burde øve dem opp til å spille på et bredere register? Også Fjørtoft diskuterer ulike type vurdering og viser med forskning og konkrete eksempler hvordan formativ vurdering er med på å øke elevenes læringsutbytte.

Boken argumenterer for at bruk av rubrikker og vurderingsskjemaer vil forenkle både læringen og vurderingen for den enkelte elev og lærer. Han refererer mindre til teori enn de andre bøkene, men til gjengjeld er boken svært anvendelig for lærere på alle trinn. Fjørtoft tilbyr et vell av konkrete tips for å konkretisere sammenhengen mellom kompetansemål og vurdering. Boken foreligger i A4-format, noe som gjør det svært enkelt å kopiere vurderingsskjemaene. Layouten er oversiktlig og innbydende. Stikkordregisteret er heller ikke her tilstrekkelig, men siden innholdsfortegnelsen er så oversiktlig, er det likevel lett å finne frem i boken.

Mangfoldig om både teori og praksis

Antologien *Vurdering, prinsipper og praksis* er redigert av Stephen Dobson, Astrid B. Eggen og Kari Smith. Boken er resultatet av et samarbeid mellom ulike aktører i nasjonalt nettverk for elev- og lærlingvurdering og tilbyr femten artikler om alt fra teoretisk-ideologisk læreplananalyse og generelle forutsetninger for vurdering til praktisk-didaktiske råd. Vi finner for eksempel tips om alt fra elevsamtalen til vurdering av annet fremmedspråk i ungdomsskolen og vurderingsverktøy i norsk.

Kari Smith viser i artikkelen *Samspeilet mellom vurdering og motivasjon* hvordan summativ vurdering (altså vurdering av læring) i stor grad er med på å befeste elevenes læringsmotivasjon. Det er avgjørende,

påpeker hun, at elevene vet *hvorfor* de skal lære, at de kjenner vurderingskriteriene og at de behersker flere måter å lære på. Smiths bidrag kan dermed leses som en teoretisk støtte til Slemmen og Fjørtofts bøker.

Astrid B. Eggen problematiserer forholdet mellom vurdering og validitet/gyldighet i KLo6. Hun viser hvordan begreper som rettferdighet, inkludering og tilpasning får forskjellig betydning avhengig av hva slags syn den enkelte lærer og skole har på læring og kunnskap. Siden artikkelen først og fremst beveger seg på et teoretisk-ideologisk plan, egner den seg særlig som utgangspunkt for grunnleggende diskusjoner om vurdering.

Inger Langseth kommenterer i sin artikkel om fremmedspråkvurdering at man i større grad bør ta i bruk alle mulighetene som allerede er utarbeidet i forbindelse med vurdering. Hun viser blant annet til den europeiske språkpermen og vektlegger hvordan den fokuserer på kompetansen den enkelte elev har tilegnet seg, samtidig som den peker mot neste nivå. Langseth antyder at det er *et manglende nasjonalt overblikk eller politisk vilje til å utnytte potensialet som ligger i det arbeidet som allerede foreligger på nasjonalt hold i fremmedspråk*.

Anne Reinertsen (*Vurdering som læring innenfor en usikkerhetspedagogikk*) argumenterer for at usikkerhetspedagogikken i større grad bør prege læringssynet i norske skoler. Hun tar utgangspunkt i Foucault og Derrida som gjennom sine kritiske samsfunnsanalyser blant annet ønsket å avsløre hvordan språklige og pedagogiske strategier lar makten definere sannheten. Hun trekker frem usikkerheten som ressurs, der løsningene stadig må vurderes og reformuleres slik at spørsmålene, undringen og viljen til å se virkeligheten fra en ny side premieres. Det er prisverdig at hun problematiserer rasjonaliteten som ligger til grunn for KLo6. Teksten er essayistisk i betydningen utprøvende, men den mangler dessverre forbindelse til skolehverdagen. Visst trenger vi utopier og kritiske blikk, men innsigelsene må kunne knyttes til virkeligheten dersom det skal ha betydning for skolen. Ellers fremstår teoriene lett som tenkning i elfenbenstårn, nettopp det hun selv vil vekk fra.

Det er oppløftende å se at vurdering er blitt et hett tema i norsk skole. På hver sin måte er bøkene utvilsomt verdt å lese og bruke for ulike skolerelaterte målgrupper. Fjørtoft og Slemmen fungerer strålende for lærere med sine konkrete undervisningstips, Nisen og Overland er kanskje spesielt anvendelig for skoleledelse, mens Dobson, Eggen og Smith favner alle gruppene.

AV GURO HAVREVOLD

LÆRER VED KRÅKERØY UNGDOMSSKOLE

NOTER

¹ (http://skolenettet.no/nyupload/Veiledninger/Generell_veiledning/veiledning_lokalt_arbeid_med_la-replaner_24.06.pdf)

² s. 25

³ <http://skoleporten.utdanningsdirektoratet.no/rapportvisning.aspx?enhetsid=oo&vurderingsomrade=88e13531-a5b6-4c33-ad87-boceb59b26b1&skoletype=o>

⁴ Der elevene gjennom spørsmål finner ut hvordan de best lærer: gjennom å bevege seg, å lytte, å lese/se eller bruke hendene. Dvs. om de er kinestetiske, auditive, visuelle eller taktile.

⁵ Stephen Dobson, Astrid B. Eggen, Kari Smith (red.): Vurdering, prinsipper og praksis, Gyldendal. Oslo 2009 (s. 276)

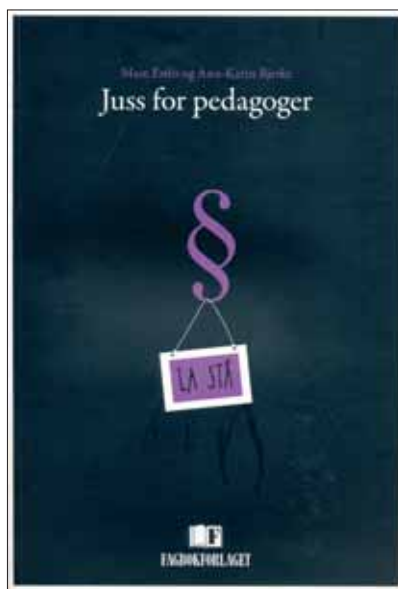
■ EN VEILEDNING I JURIDISKE SPØRSMÅL

MARE ERDIS OG ANN-KARIN BJERKE

JUSS FOR PEDAGOGER

Fagbokforlaget
124 sider

Juss for pedagoger av Mare Erdis og Ann-Karin Bjerke gir oss en god introduksjon og veiledning om juridiske spørsmål som man som yrkesutøver kan møte i skolehverdagen. Jeg ser for meg at mange konflikter i skolehverdagen kunne ha vært avverget, eller blitt løst på et tidlig stadium, dersom alle lærere og rektorer hadde klart for seg bokens innhold om for eksempel taushetsplikt, straffbare forhold eller erstatningsansvar.



Boken dreier seg i hovedsak om elevenes rettigheter. Eksempelvis retten til tilpasset undervisning og spesialundervisning, retten til et godt skolemiljø (fysisk og psykososialt), retten til å uttale seg i saker der de blir berørt, og vern mot overgrep i form av brudd på taushetsplikten, mobbing, voldsutøvelse eller andre straffbare forhold.

Den retter også oppmerksomheten på de foresattes og elevenes plikter og spilleregler for at opplæringslovens formål skal oppnås.

Skolens ordensreglement blir med rette viet forholdsvis stor oppmerksomhet i boken. Det presiseres at skoleeier har plikt til å sørge for at hver skole har et ordensreglement. Det å lage ordensreglement utgjør en viktig del av det systematiske arbeidet for helse, miljø og sikkerhet ved skolen. Ordensreglementet skal ha regler om rettigheter og plikter for elevene, elevenes atferd i skoletiden og på skoleveien, hvilke refsingstiltak som kan benyttes når elevene bryter reglementet, og om fremgangsmåten ved behandling av slike saker.

Avsnitt 10 i boken omtaler deler av lærernes arbeidsforhold. Forfatterne gir oss et innblikk i grensene for arbeidsgivers styringsrett, og at konsekvensene av at læreren ikke oppfyller sine plikter i henhold til arbeidsavtalen, kan bli avskjed eller oppsigelse. Det er også vist til relevante og sentrale rettsavgjø-

relser og uttalelser fra sivilombudsmannen.

Bokens forfattere har i forordet uttrykt at de bevisst har unnlatt å være altfor detaljerte i fremstillingene. På ett punkt savner jeg en noe mer inngående omtale: mobbing av medelever på nett, sms eller lignende. Dette er et stadig voksende problem. Det er i dag blitt så enkelt å sende krenkende bilder eller tekster gjennom nettet at dette ofte gjøres uten tanke på de omfattende negative konsekvenser dette kan få for «offeret». Og den som blir utsatt for slike krenkelser, har ofte problemer med å meddele dette videre til foreldre, foresatte eller andre voksenpersoner, som kan tre hjelpende til. Dertil kommer at skoleledelsen og lærere kan være usikre på hvordan slike problemer skal takles.

Forfatterne har først og fremst sett for seg at boken kan passe for lærerstudenter. Juss for pedagoger vil i like stor grad kunne komme til nytte for dem som allerede arbeider i skolen. Jeg tenker da både på undervisningspersonalet og på skolens ledelse, og ikke minst personer i skoleadministrasjonen i kommuner og fylkeskommuner. Boken er ypperlig egnet som et oppslagsverk når spørsmål og problemer oppstår i hverdagen.

Juss for pedagoger bør finnes på ethvert skolebibliotek, og dessuten gjøres tilgjengelig for pedagoger som arbeider med skolefaglige spørsmål i kommuner og fylkeskommuner.

AV KIRSTEN BACHE DAHL

ADVOKAT I UTDANNINGSFORBUNDET

■ ARBEIDSMÅTER I KLASSEROMMET

UNN STÅLSETT, MARIT STORHAUG OG RUTH SANDAL

VEILEDNING I TILPASSET OPPLÆRING ARBEIDSMÅTER – FRA OPPSKRIFT TIL REFLEKSJON

Fagbokforlaget
315 sider

Tilpasset opplæring er et stadig tilbakevendende tema i faglitteraturen. I de senere



årene har det kommet ut en rekke bøker som på ulike måter bidrar med kunnskap til feltet. Mange bidrag har sprunget ut fra et spesialpedagogisk eller et mer generelt pedagogisk ståsted. Ofte er disse tekstene av prinsipiell og overordnet ideologisk karakter, og mange studenter og praktikere kan savne en tettere klasseromstilknytning. I den akademisk orienterte faglitteraturen og diskursen kan brua over fra (praksisfattig) teori til (reflekterte) praksistilnærminger knyttet til lærernes og skoleledernes faglige og didaktiske arbeid ofte være både lang og svakt fundert. Med boka «Veiledning i tilpasset opplæring» har feltet imidlertid fått et tiltrent didaktisk orientert bidrag. Sentrale spørsmål som reises i boka er: Hvordan får vi til tilpasset opplæring i praksis? Hvilke arbeidsmåter og verktøy er anvendelige på ulike trinn i skolen, sett i forhold til kompetansemål og formål? Lærerutdanningsmiljøet ved Høgskolen i Oslo, anført av Unn Stålsett og Marit Storhaug, har sammen med tidligere Oslo skole- rektor Ruth Sandal samlet gode kollegiale krefter i boka som lover å tilby «veiledning i tilpasset opplæring» gjennom anvendelse av ulike arbeidsmåter. Stikk i strid med den hevdvunne veiledningstradisjonen i norsk skole og lærerutdanning om å «finne veien selv», ønsker forfatterne «å gi oppskrifter som hjelper læreren til å komme i gang med en arbeidsmåte». Forfatterne advarer

imidlertid mot å tro at arbeidsmåtene i seg selv fører til læring: «Det er *måten* vi som lærere bruker dem på, og spesielt måten vi følger opp elevene på, som avgjør hvilket læringsutbytte elevene får» (s. 14-15). Uten at forfatterne antakeligvis er klar over det selv, går teksten i dialog med de mest sentrale funnene fra den nylig publiserte TALIS-undersøkelsen¹, der manglende tilbagemelding og oppfølging på alle nivåer i skolen anses som en kritisk faktor som kan forklare mangelfullt læringsutbytte. Et underliggende spørsmål i boka, som gjerne kunne vært mer eksplisitt formulert, er om en bevisst anvendelse av målforankrede og varierte arbeidsmåter kan være en farbar vei ikke bare for tilpasset opplæring, men også for økt læringsutbytte i bred forstand. Den beste arbeidsmåten finnes ifølge en av bidragsyterne, prosjektpedagogen Theo Koritzinsky, likevel ikke: «Det beste er pedagogisk variasjon (s. 214)».

Gode muligheter for å lære av hverandre

Antologien, som er på 315 sider inkludert stikkordregister, er delt i tre deler: Den første delen, «Refleksjonsgrunnlaget», ført i pennen av Unn Stålsett, tar for seg grunnlaget for boka og tilpasset opplæring som begrep og praksis i lys av ulike retningslinjer. Stålsett viser til nyere forskningsbasert kunnskap, og hun gjør greie for det teoretiske utgangspunktet som hviler på Vygotsky og tesen om den nærmeste utviklingssonen. Den andre delen på i alt 11 kapitler gir både beskrivende og reflekterende innblikk i ulike arbeidsmåter i skolen. Her får vi en innsiktsfull innføring i bruk av fortellinger i det religionsfaglige klasserommet (Haldis Breilid), vi blir presentert for det som litt definisjonsløst introduseres som «samskriving» i norskfaget (Alf Gunnar Eritsland), og vi får idétilfang til arbeidet med IKT som verktøy (Leikny Øgrim). De av oss som har liten spisskompetanse i matematikk, blir godt opplyst gjennom artikkelen om matematikk som resonnerende og problemløsende aktivitet (Leif Kværnes og Ida Heiberg Solem), vi blir minnet på prosjektarbeidets fallgruver og gullgruver etter Lg7 (Theo Koritzinsky), og vi blir introdusert for den individuelt tilpassede

målark-strategien for læring som mange skoler har tatt i bruk (Kirsten Thorsen). Redaktørene bidrar selv med kapitler om klasseledelse og verkstedpedagogikk (Stålsett), elevtilpasset læringsmiljø (Sandal) og bruk av storyline som metode (Storhaug). Sistnevnte artikkel er, slik jeg leser den, særlig innsiktsfull og veldokumentert. Her kommer både forskerne, elevenes og lærernes stemmer til uttrykk. Gjennom konkrete eksempler viser Storhaug hvordan storyline som lærerstyrt arbeidsform ivaretar et helt sett av metoder. Med fortellingen og det narrative aspektet som motor i undervisningsforløpet, og med kontekstbestemt kunnskapstilførsel gjennom teorifag, knytter metoden også an til estetiske læringsuttrykk gjennom drama, musikk og kunst og håndverk. Redaksjonen har på forbilledlig vis fått med seg en lærer som medforfatter. Som supplement og utvidelse til kapittelet om prosjektarbeid, bidrar Vibeke Alida Viken med egne prosjektarbeidserfaringer etter den danske Bifrost-modellen. I artikkelen redegjør hun blant annet for arbeidsgangen i denne prosjektmetodikken («Den røde løper», side 232). Som veileder på masternivå kan jeg plukke både det ene og det andre fra den rike menyen og beskrivelsen av en vitenskapelig tilnærming til undersøkende arbeid ment for grunnskolen. Som leser blir jeg påminnet om at vi har mye å lære av hverandre på tvers av skoleslag og nivåer.

Den siste delen av boka løfter perspektivet gjennom å fokusere på arbeid med tilpasset opplæring på skolenivå. Her bidrar rektor Sandal konkret og klokt med sine erfaringer knyttet til utvikling av læringskultur for inkludering og skoleledelsens betydning i dette. I rollen som ekstern veileder går Hanne Christensen tett på lærernes oppfatninger og praksis gjennom å følge en skoles arbeid med å utvikle kvaliteten på tilpasset opplæring på skolenivå, mens Stålsett formidler sine erfaringer fra det hun omtaler som «veiledende ledelse» av faglige lærernettverk på kommunenivå.

Mer om arbeidsmåter enn om tilpasning

Veiledning i tilpasset opplæring. Arbeidsmåter – fra oppskrift til refleksjon favner om og

rammer inn et stort felt. Som bokprosjekt står boka i fare for å ri to hester; er dette egentlig en bok om tilpasset opplæring eller en bok som beskriver ulike arbeidsmåter? Tyngden i bokprosjektet ligger klart på arbeidsmåter. Å snu på boktittelen og la arbeidsmåtene komme mer i forgrunnen ville kanskje vært en heldigere løsning. En utfordring når bidragsytere hentes fra egen institusjon er at «man får det man har». Kapitlene preges dermed av spisskompetansen ansatte ved lærerutdanningen i Oslo besitter. Som interessert leser savner jeg blant annet sentrale arbeidsmåter som prosessorientert skriving, muntlig formidling og drama som metode, tematisering av læringsstrategier og læringsstiler, et tydeligere didaktisk perspektiv og en sammenskriving av de beskrevne arbeidsmåtene opp mot dagens læreplaner og praksis. Hva ville for eksempel verkstedpedagogikken handle om i dag? Og hvorfor kan vi ikke kalle læreren for leder og ikke bare «rammesetter»? Som nevnt innledningsvis mener jeg at boka er et viktig og godt tilskudd til floraen av tilsvarende utgivelser på markedet. Her kan både lærere og skoleledere hente inspirasjon og råd. Boka er faglig godt forankret og solid ved at den løfter fram nyere forskning både fra fagdidaktisk arbeid i klasserommene og forskning om utviklingsarbeid på skolenivå.

AV KRISTIN HELSTAD

STIPENDIAT VED INSTITUTT FOR LÆRERUTDANNING OG SKOLEUTVIKLING, UIO

NOTER

¹ Talis (Teaching and Learning International Survey) OECDs internasjonale studie av undervisning og læring 2009. Undersøkelse våren 2008 på ungdomstrinnet i 23 land. I Norge 156 skoler, ca. 2500 lærere og 153 rektorer. Undersøkelsen tar opp holdninger, praksis og erfaring knyttet til 4 hovedtemaer: faglig og profesjonell utvikling, vurdering og tilbakemelding på utført jobb, undervisningspraksis og holdninger til undervisning, skoleledelse og autonomi (NIFU STEP 2009).

VEIEN TIL GODE SKRIVEFERDIGHETER

INGVAR LUNDBERG

GOD SKRIVEUTVIKLING

KARTLEGGING OG UNDERVISNING

Cappelen Akademisk forlag
112 sider

For å sikre elevene en best mulig lese- og skrivestart er det viktig å se barnas lese- og skriveutvikling i sammenheng. Leseutvikling har de senere år fått mye oppmerksomhet, mens skriveutviklingen har vært litt mer stemoderlig behandlet. Denne lett tilgjengelige boka beskriver veien mot god skriveferdighet og er derfor et viktig og kjærkomment bidrag til læreren i arbeidet med å legge til rette for en helhetlig lese- og skriveopplæring!

På en enkel og lettfattelig måte tar forfatteren opp ulike forhold som har betydning for barnas skriveutvikling. Man får også gode råd om hvordan man i begynneropplæringen kan legge til rette for og følge med i denne utviklingen.

Tidligere har forfatteren i samarbeid med Katarina Herrlin skrevet boka *God leseutvikling*, som jeg tidligere har anmeldt (Bedre Skole 4/08), og som har høstet stor anerkjennelse for sin enkle og praksisnære tilnærming. Når forfatteren denne gangen tar for seg skriveutviklingen, er det tydelig at det er de samme prinsippene som ligger til grunn for utarbeidelsen av boka. På samme måte som i *God leseutvikling* er utviklingen delt inn i fem separate dimensjoner eller skalaer. Disse er: rettskrivning – fra rabling til korrekt skriving; setningsbygging og tekstutforming – utviklingstrinnene; funksjonell skriving – utviklingstrinnene; tekstskaaping – utviklingstrinnene. Siste og femte dimensjon er interesse og motivasjon. De ulike dimensjonene løper mer eller mindre parallelt.

Skjema for forebygging

Innenfor hver dimensjon er det utviklet et skjema som viser skriveutviklingen i stigende trinn. Disse gir på en enkel og oversiktlig måte retning for hva barnet må kunne mestre



på veien mot målet, som er å tilegne seg god skriveferdighet. Slik kan læreren enkelt følge med på hvor den enkelte elev befinner seg i utviklingen og dermed bli bedre i stand til å tilpasse opplæringen ut fra elevens ferdighetsnivå.

Slik jeg ser det, kan læreren ved å bruke skjemaene på en enklere måte oppdage barn som har stoppet opp i utviklingen og som har problemer med å komme videre i skriveprosessen. Skjemaene kan derfor ha en forebyggende funksjon, fordi man på et tidlig tidspunkt kan oppdage dette og sette inn målrettede tiltak for å hjelpe eleven videre. De gir også et godt grunnlag for å samtale med foresatte om barnets utvikling.

Jeg liker også svært godt at det fins tilsvarende skjema der elevene selv kan følge med på egen utvikling. Disse kan bidra til at elevene blir bevisst egen læring og føler at de selv er aktive deltagere i egen læringsprosess.

Den praksisnære tilnærmingen gjør den til et svært anvendelig arbeidsredskap i hverdagen på skolen. Denne boka finner veien til mange skoler rundt om i landet!

AV ANNE MARIT VALLE

FØRSTELEKTOR VED HØGSKOLEN I BODØ

SKOLEUTVIKLING (OG SKOLEHISTORIE)

HALVOR BJØRNSRUD

SKOLEUTVIKLING

Tre reformer for en lærende skole

Gyldendal Akademisk
207 sider

Hovedtittelen på denne boken kan misforstås. Det er nemlig ikke først og fremst en bok om hva skoleutvikling er eller hvordan skoleutvikling kan gjennomføres. Undertittelen er derfor viktig: «tre reformer for en lærende skole».

Bjørnsrud tar for seg de tre siste reformene i skolen: Mønsterplanen av 1987, læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L 97) og Kunnskapsløftet (06). Det er med andre ord like mye en bok om de siste 30 års skolehistorie som en bok om skoleutvikling.

Boken har tre hoveddeler. I første del årene fra 1980 til midten av 1990-årene. I tre kapitler tar forfatteren for seg 87-planens innhold om tilpasset opplæring og lærersamarbeid i team. Dette stoffet bygger i stor grad på boken *Læreplanutvikling og lærersamarbeid* av samme forfatter fra 1995.

Den andre delen, *Lagarbeid med tilpasset opplæring og inkludering*, bygger også på forfatterens tidligere bøker, nemlig *Den inkluderende skolen* fra 1999 og *Rom for aksjonslæring* (2005). I tre kapitler omtales her reformen som var bakgrunn for L97, tilpasset opplæring i en inkluderende skole, og læreplanteori for skoleledere. Læreplanteoretikere som Goodlad, Stenhouse, Schwab og Ben-Peretz trekkes frem og brukes til å belyse det som synes å være Bjørnsruds hovedanliggende, nemlig betydningen av å ha en forskende tilnærming til læreplanutvikling og prosessorientering når det arbeides med å utvikle nye læreplaner.

I bokens tredje del, kapittel 7 til 10, er det skolen som lærende organisasjon, tilpasset opplæring, inkludering og grunnleggende ferdigheter som er tema. Også her baserer deler av stoffet seg på *Rom for aksjonslæring* fra 2005, men nytt aktuelt stoff trekkes også inn. Fokus er hele tiden det samme,

lærersamarbeid og tilpasset opplæring, men aksjonslæring som metode kommer nå sterkere inn.

For stort handlingsrom for skolene?

Bjørnsrud viser til Engelsen (2008) som i en av de første evalueringsrapportene av Kunnskapsløftet er sterkt kritisk til både de sentrale styringsdokumentene og oppfølgingen på kommunenivå. Mange skoleeiere overlater den konkrete utformingen av reformen til skoleledere og lærere ved den enkelte skole. Handlingsrommet blir stort – kanskje for stort? – og veiledning og støtte synes å være fraværende. Når situasjonen er slik, kan aksjonslæring være det tiltaket som skal til for å gjøre den enkelte skole i stand til selvutvikling og skoleutvikling.

ITP-modellen

Forfatteren har selv aktivt deltatt i det han kaller forskende fellesskap, og han forsøker i kapittel 9 å forklare forskjeller og likheter mellom aksjonslæring og aksjonsforskning og hva som legges i begrepet forskende fellesskap. Og nå begynner det å handle om hvordan skoleutvikling kan foregå i praksis. Bjørnsrud presenterer det han kaller ITP-modellen. Navnet har modellen fått fordi den er basert på Individuelt arbeid med Tekst, koblet sammen med teamdrøftinger og fremførelse i Plenum. Her får vi noen konkrete beskrivelser av en prosess som kan gjennomføres på ulike måter. Det hele kan foregå i løpet av en dag, eller ved hjelp av valgte økter i en til to uker. Dette er en prosess for å få i gang lærernes selvutvikling i forhold til egen skole og egen lærerrolle, og samtidig et utgangspunkt for kvalitetsutvikling og endring.

Fortelling som metode i aksjonslæring trekkes også inn, og vi får eksempler på hvordan aksjonslæring rent faktisk benyttes i forhold til temaet tilpasset opplæring ved en skole.

Bjørnsrud refererer her til Hermansen (2001) «Den fortællende skole» og Olga Dysthe (2001) «Skrive for å lære». Deretter siterer han seg selv fra 2005:

Ved å bruke fortellinger vil en kunne finne både sammenhenger og utfordringer som ligger i en



eventuelt nedskrevet tekst. Den nedskrevne teksten danner grunnlag for videreutvikling. Fortellingen er med på å bevisstgjøre deltakerne om det som var, det som er og det som kommer.

Disse siste kapitlene med praktiske anvisninger og eksempler på hvordan et forskende fellesskap med aksjonslæring kan foregå, var for meg det mest matnyttige.

På baksiden står det at boken henvender seg til skoleledere, lærere og studenter.

Som tidligere lærerutdanner vil jeg si at boken først og fremst kan være aktuell som en oversikt over de siste 30 årenes politiske forsøk på å endre skolen.

Det Bjørnsrud gjennom hele boken vektlegger, er reformenes intensjoner om å få til skoleutvikling og læring gjennom lærersamarbeid og tilpasset opplæring. Også inkluderingsbegrepet trekkes frem og drøftes i forbindelse med fokuset på tilpasset opplæring. Dette er nok også forfatterens egne hjertebarn, og det er vel derfor andre aspekter ved reformene ikke kommenteres.

AV GUNNAR NÆSS

LEDER PEDAGOGISK UTVIKLINGSSENTER,
UNIVERSITETET I AGDER



■ BOKEN VI HAR VENTET PÅ

INGER BERGKASTET, LASSE DAHL,
KJETIL ANDREAS HANSEN

ELEVENES LÆRINGSMILJØ – LÆRERENS MULIGHETER

En praktisk håndbok i relasjonsorientert
klasseledelse

Universitetsforlaget
200 sider

Her er den. Den praktiske boken som ikke bare understreker hvor viktig det er å være en tydelig voksen, men som tema for tema og trinn for trinn forklarer hvordan man blir den tydelige voksne. Forfatterne selv skriver at boken er ment som «et bidrag til lærerens kontinuerlige utvikling av sitt lederskap», og det er den. Nyutdannede og de med lite undervisningserfaring vil finne uvurderlig hjelp til å planlegge strategier og finne rettledning når problemer oppstår. Mer erfarne lærere vil finne inspirasjon til å stramme inn på regien av sin lederfunksjon og sannsynligvis få med seg minst én aha-opplevelse på veien. I tillegg til å egne seg som støtte og inspirasjon for enkeltlærere, egner den seg til felles pedagogisk utviklingsarbeid på enhver grunnskole.

En verktøykasse for lederskap

Boken har 11 kapitler. Kapittel 1 og 2 er generelle, mens kapitlene 3 til og med 10 presen-

teres som en verktøykasse der hvert kapittel har et hovedtema. Siste kapittel understreker kort lærerens sentrale rolle.

Kapittel 1 presenterer den relasjonsorienterte læreren. Dette er en lærer som ikke søker kontroll over, men samarbeid med elevene. Kunsten blir å skape balanse mellom det å være den som har ansvaret og det å ta de man har ansvaret for på alvor. Lærerens sentrale rolle i å skape et godt læringsmiljø understrekes, et godt læringsmiljø defineres og nødvendig lærerkompetanse oppsummeres i tre punkter.

Kapittel 2 presenterer hvert tema i verktøykassen med et kort resymé. Kapittel 3, som er det første kapittelet i verktøykassen, har fått tittelen «Positiv kommunikasjon» og utdyper forståelsen av en relasjonsorientert lærer. Kapittel 4 har av uvis grunn fått to titler, både «Å etablere regler og rutiner» og «Positive forventninger til atferd». Her kommer bokens styrke godt til syne. Innholdet er meget strukturert, språket er kortfattet og konsist. Følgende temaer presenteres med tydelig rød tråd: formulering av regler og forventninger, to modeller for organisering av regler og forventninger, prosessen i lærerteamet presentert i 5. trinn, hvordan etablere og vedlikeholde regler i hverdagen presentert i 4. trinn og avslutningsvis rutiner i skolehverdagen. Det er konkrete eksempler på det meste og noen oppsummerende oppgaver helt til slutt.

Kapittel 5 presenterer flere sentrale temaer om organisering av undervisningsrommet klart og konkret, samtidig som dette kapittelet synes forunderlig kort. Kapittel 6 (Gode beskjeder), kapittel 7 (Motivasjon), kapittel 9 (Hva gjør vi når elevene tar dårlige valg) og kapittel 10 (Samarbeid med hjemmet) har samme styrke som kapittel 4 og framstår som meget strukturerte, konkrete, med rød tråd, gode eksempler og konsist språk. Eksempelvis nøyer man seg ikke med kun å anbefale læreren å passe på at man har alle elevens oppmerksomhet før man gir en beskjed (Kapittel 6). Dette suppleres med «Hvordan få elevens oppmerksomhet» og «Hvordan gi en beskjed».

Kapittel 8 (Elevsamtalen) har spesielt tydelig tilknytning til den relasjonsorienterte

læreren på en meget klargjørende og positiv måte. Elevsamtalen defineres som kartlegging av elevens mestringspotensial. Selv om alle kapitlene er farget av «relasjonsorientert klasseledelse», er det fristende å kalle dette kapittelet for bokens hjerte – ikke kjerne, men hjerte.

En bok for jevnlig bruk

Dette er ikke en bok til rask gjennomlesing for så å legges bort. Det er en bok som bør brukes jevnlig. Den påberoper seg ikke å være noen fasit, men hører med når pedagogisk utviklingsarbeid skal diskuteres og planlegges, når utfordringer eller usikkerhet diskuteres på teamrommet og når utviklingsarbeid skal evalueres og reformuleres. Bokens konsise, klare form er en styrke, samtidig som man kan savne islett av nysgjerrighet, entusiasme, glede og moro. Sannsynligvis er det slik at omsetting av bokens innhold til skolehverdagen vil skape nettopp det læringsmiljøet som skal til for at nysgjerrighet, entusiasme, glede og moro inkluderer.

AV MONICA KAREN KRISTENSEN

RÅDGIVER VED TORSHOV KOMPETANSESENTER

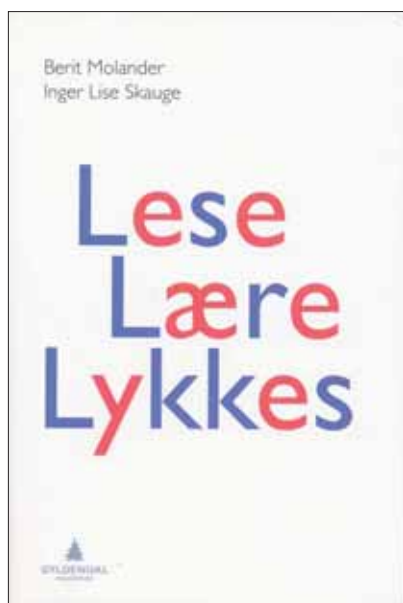
■ ET BEHOV FOR OPPMERKSOMHET I LÆRERUTDANNINGEN

BERIT MOLANDER OG INGER LISE
SKAUGE

LESE LÆRE LYKKES

Gyldendal Akademisk
324 sider

Denne boka er skrevet av to pedagoger med lang fartstid og stort engasjement for elever fra språklige minoriteter. De skriver at det trengs fagstoff og oppmerksomhet mot leseopplæring for minoritetsspråklige elever i lærerutdanningen. Med denne boka vil de prøve å tilfredsstille dette behovet. Boka er særlig ment å dekke leseopplæring på de to laveste trinnene, første og andre,



i tillegg til leseopplæring for minoritets-språklige elever som kommer i løpet av skoletiden. Den framstiller teori om lesing, om tospråklighet og andrespråksforhold og gir metodiske anvisninger for hvordan legge til rette for leseopplæringen. Sjangeren er en blanding av lærebok med teori og en veiledning med praktiske råd. Boka har mange små anekdoter og eksempler. I tillegg har boka definisjoner og ordforklaringer, og «huskelapper» til refleksjon.

Boka er bygget opp som en invitasjon til didaktisk tenkning, en refleksjon rundt forhold ved eleven, ved læreren, ved kunnskapen og faget som igjen skal føre til et pedagogisk opplegg. Kapitlet *Hva er vanskelig i andrespråket?* blir presentert etter at de metodiske oppleggene er presentert. Hadde de vært presentert som en del av elevens forutsetninger, som del av tospråkligheten deres, eller noe læreren må ha med i sin faglige forutsetning, hadde det trolig vært lettere å integrere dette perspektivet i leseopplæringen, ikke minst når det gjelder bokstavinnlæring på norsk.

Det er flott at oppmerksomheten blir rettet mot flerspråklige elevers behov i lærerutdanningen, og det er en god ting at forfatterne framhever ansvaret lærerne har for denne elevgruppa. De mange eksemplene gjør at det er lett å skjønne forfatterens poeng. Her er

mange forslag til aktiviteter, og forfatterne peker på at det er viktig å gå ut av klasserommet, eller bringe konkreter inn i det for å sikre ordforståelse og dermed leseforståelse.

Sammenheng mellom teori og praksis

Forfatterne har som huskeregel at læreren må skille mellom bokstaver og språklyder. Likevel har de ikke noen konsistent framstilling av når de snakker om bokstaver og når de snakker om språklyder. På side 152 benevner de språklydene med små bokstaver (minus-kler), mens de på side 209 benevner dem med store bokstaver (versaler). Problematiske blir det da også når de skriver «... de språk som har fem vokaler, har i tillegg E og O (som å-lyd)». På side 211 skriver de om sj/skj-lyden: «Vi må ha i tankene at minoritetsspråklige elever ikke har lagret reglene rundt denne lyden i sitt leksikon. Majoritetsspråklige elever får dette *under huden*, mens minoritets elever må lytte og prøve seg fram.» Dette blir veldig unøyaktig. Om forfatterne mener at det er vanskelig å lære seg å skrive sj-lyden korrekt, fordi den kan skrives på mange forskjellige måter, er vel dette også en utfordring for majoritetsspråklige elever? Om de minoritetsspråklige har lært å lese på et språk der en skriver denne språklyden med bare én bokstav eller én bokstavkombinasjon, vil disse elevene trolig kunne sette inn bare én bokstav eller bokstavkombinasjon for sj-lyden på norsk – i alle fall i en begynnerfase. Dette kan gjelde språk med latinske bokstaver, for eksempel albansk, badini/kurmanci, somali og tyrkisk, eller dem med arabiske skrifttegn som arabisk, persisk, sorani og urdu.

Å kreve feilfrihet i en såpass omfangsrik bok er urimelig. Her er imidlertid feil og unøyaktigheter på områder som jeg mener er sentrale i leseopplæringen for elever fra språklige minoriteter. Ett område gjelder hvilke språklyder en kan regne med vil være vanskelige for elever som har en annen språkbakgrunn enn norsk. En finner dette ved å sammenligne språklydene i forskjellige språk. Konklusjonen de fleste trekker, er at fremre, rundete vokaler er minst vanlige og derfor vanskeligst. Forfatterne skriver noe annet: På side 209 skriver de at «våre særpregede vokaler Y Æ Ø Å er vanskelige å forholde seg

til og å uttale», mens de på side 152 viser til Espenakk og at «de norske vokalene, y, u, æ, ø og å er sjeldne og derfor kan være vanskelige å forholde seg til». Ta å-lyden: albansk, kurdisk, persisk, polsk, russisk, somali, spansk, tamil, tyrkisk og urdu har språklyder som tilsvarer eller ligger i nærheten av å-lyden slik den uttales på norsk. Termen *vokal* brukes stort sett om språklyder i norsk sammenheng. Fra latin setter en også *littera vocalis*, og *littera* betyr bokstav. Innenfor engelsk dagligtale brukes betegnelsen *vowel* sekundært også om bokstav. Poenget her er at det ikke bør være tvil om forfatterne mener språklyder eller bokstaver.

En sammenligning av analytiske og syntetiske metoder er viktig i leseopplæring. Forfatterne diskuterer og beskriver imidlertid en analytisk metode i den løpende teksten som en form for helordsmetode der en ikke legger vekt på språklyder og bokstaver. De henfører den til såkalt *whole language*-metode, slik den har vært brukt i USA (side 113 i boka). Her skal elevene memorere enkeltord visuelt (side 115). Riktignok står det i definisjonen på side 117 at analytisk metode kan gå ut på å dele ord i stavelser eller bokstaver. På grunn av dette, men også fordi analytisk metode angivelig ikke styrker forbindelsen mellom hjernehalvdelen, særlig hos gutter, vil ikke forfatterne anbefale den brukt overfor elever med et annet morsmål enn norsk. De skriver at en syntetisk metode bør brukes. Men en analytisk metode i norsk sammenheng handler også om å ta utgangspunkt i ett eller flere enkeltord og så dele disse opp i enkeltbiter – språklyder eller bokstaver.

Valg av leseverk

Ensidige eller ekstreme metoder har ikke vært noe problem i læremidlene til begynneropplæring i lesing de siste ti årene. Ut fra leseverkene til L97, som stadig er i bruk, har de fleste både en analytisk og en syntetisk vinkling der oppmerksomheten rettes både mot hele ord og bokstaver. Det er det samme med det leseverket her i landet som i en årrekke har vært det eneste som har hatt et andrespråksperspektiv på leseopplæringen, *Leseboka vår* (Cappelen). Det kombinerer en analytisk og en syntetisk metode.

Det eneste forfatterne skriver om leseverk, er at det ikke har vært mange (side 175-176). De skriver ingenting om hvordan vurdere leseverk ut fra det de selv peker på som viktig – hensyn til morsmålenes lydsystem i forhold til bokstavprogresjonen, forhold rundt bokstav og planlagt assosiasjonsord og muligheten for elevene til å kjenne seg igjen i teksten. Forfatterne anbefaler å knytte leseopplæringen til tema og fagopplæring. Dette krever mer arbeid enn å følge et leseverk, men gir større frihet, skriver de på side 180. Etter min vurdering behøver det ikke være snakk om enten – eller. Jeg synes forfatterne her avskjærer framtidige lærere fra å bruke leseverk som nettopp er beregnet på elever fra språklige minoriteter som ikke kan tilstrekkelig norsk til å følge den vanlige opplæringen i skolen.

Eksemplet de foreslår for tema i starten av leseinnlæringen, er sangen *Hode, skulder (skuldre), kne og tå*. Her anbefaler de nettopp å gå fra hele ord til bokstavene (side 193). De nevner at i ordene *arm, fot, øre, kne, lå* og *tå* er det 13 bokstaver en kan ta utgangspunkt i og lage ordkombinasjoner av. Er ikke dette nettopp en blanding av metoder? En kan spørre om det ut fra hva som er vanskelig i det norske lydsystemet er så lurt å starte med konsonantsammensetninger og ø-lyd? Og hvordan blir det med systematikken i bokstavinnlæringen gjennom dette eksemplet, noe forfatterne på side 134 sier er viktig?

Forfatterne vil øve inn korrekt ordstilling «fra første stund» (side 214). Gamle norske rim og regler har jo ikke dette: *armer to med fingre små*... (side 190). Jeg har ikke greid å finne ut hva de mener om innlæring av korrekte grammatiske former. I denne sangen synger en i alle fall enten i entall og peker i flertallsform av ordene – om en ikke blander entall og flertallsformene av ordene *skulder/skuldre, øre/r, øye/øyne*. Jeg har ikke noe imot gamle rim og regler, men anvender det gamle munnhullet *hver til sitt bruk*.

En annen sak er elever som kommer i løpet av skoletiden og som alt har lært å lese på morsmålet. Det som er viktig for dem, er å få en leseopplæring der språklyd- og bokstavforbindelser på norsk blir sammenlignet med forbindelsen mellom skrifttegnet og

den språkbiten skrifttegnet representerer, på morsmålet. Jeg synes ikke dette kommer tydelig fram (side 144).

Forfatterne nevner at det er mulig å samordne leseopplæringen på to språk, men de gir ingen anvisninger og nevner ikke at læreplanene for grunnleggende norsk og morsmål for språklige minoriteter gir mulighet til dette. De nevner heller ikke leseverk utarbeidet for leseopplæring i morsmål.

Når det gjelder dysleksi, kan en vanskelig forlange at en bok som dette skal kunne dekke området. Når forfatterne imidlertid trekker fram hjerneforskning og nevrologiske forhold, synes jeg det må pekes på at framstillingen både blir ensidig og ufullstendig. Det finnes litteratur om tospråkighet og dysleksi på norsk. Her blir det trukket fram at en ensidig syntetisk metode lett blir demotiverende for denne gruppa. En type dysleksi kan beskrives som å ha fonologiske problemer, altså med å oppfatte, skille mellom, framkalle og behandle språkets minste byggesteiner, fonemene. Om eleven da i begynneropplæringen primært skal oppfatte og sette sammen disse byggesteinene til ord han eller hun ikke forstår, må aktiviteten lett fortone seg som meningsløs.

Andre innvendinger

Forfatterne har en annen framstilling av funksjonsord på side 195 enn det som er vanlig i språklige framstillinger. De inkluderer blant annet adjektiv, ordklasser som vanligvis henføres til innholdssiden av språklige uttrykk. Det er kanskje ikke så farlig, men det er ulogisk og unødvendig. Når det gjelder *trekant-samarbeid* som forfatterne presenterer, også med en henvisning til (NAFOs) fokusskole Gautesete, er det vanlig å snakke om ord som er av betydning for å forstå fagteksten, og som de majoritetsspråklige gjerne behersker, men som de minoritetsspråklige ikke kjenner. Siden disse ikke regnes som fagord, føler heller ikke faglærerne ansvar for å forklare disse ordene (Golden 1984). Dette har vært utgangspunktet for trekantssamarbeidet ved Gautesete skole. Forfatterne skriver om «ord som brukes mye og ord som krydrer teksten» (side 92). Dette blir for upresist.

Her er en upresis definisjon: Forfatterne

innfører termen *morsmålsdominant* minoritets elev og definerer dette som *minoritets-elever uten norsksferdigheter eller med dårlige norsksferdigheter*. Hva med de elevene og lærerne som er *gode nok* i norsk, men likevel dominante i morsmålet? Teller ikke dominansen i slike tilfeller? Om innføringen skyldes et ønske om å fokusere på hva elevene kan, nemlig morsmålet, kan dette kanskje være en begrunnelse, men definisjonen utelukker flerspråklige individer som ut fra vanlig terminologi ville høre til i denne kategorien.

En annen sak er definisjonen av *språklige minoritets-elever*. Forfatterne definerer dette i tråd med vanlig og offisiell praksis – *elever med et annet morsmål enn norsk og samisk*, under definisjoner på side 56. På side 26 skriver de imidlertid at en kan ha en bred eller en snever definisjon av ordet. De knytter bruk av en bred definisjon til et ønske fra skolens side om å profilere seg som flerspråklig og flerkulturell og «dermed eventuelt motta flere midler fra kommunen» – i motsetning til bruken av en snever og realistisk definisjon der skolen først kartlegger og ser om elevene har rett til tospråklig opplæring ut fra Opplæringslovens §2.8. Dette er å blande politiske og faglige kort. Ligger det i kortene at en skole som vil framheve elever fra språklige minoriteter som en ressurs, selv om disse elevene også er gode i norsk, er urettmessig ute etter midler fra kommunene? Samtidig med dette skriver forfatterne at betegnelsen *språklig minoritet* representerer en «merkelapp» som heldigvis forsvinner for flere elever, fordi elevene blir like gode i norsk som majoritetsspråklige elever i Norge. Dette er ikke i tråd med det ressursperspektiv på elevene og elevens bakgrunn forfatterne ellers framhever.

På side 163 beskrives NEIS-modellen etter Kamil Øzker. Den handler om representasjonsformer. Forfatterne foreslår at disse betraktes som ulike måter å presentere lærestoff på. Det laveste nivået, N – for naturlig representasjon, er konkret og passer derfor best for lavere trinn, ifølge forfatterne. Dette virker ikke gjennomtenkt i forhold til fagenes egenart. I naturfag er det en stor fordel å kunne ta elever på høyere trinn ut i fjæra eller i skogen – eventuelt ta mosene og breg-

nene inn i klasserommet – for at elevene skal kunne bruke språk om fag i førlesingsfasen. Da øker sjansene for at lesingen av fagteksten i naturfag skal bli meningsfull for språklige minoritetselever. Tospråklige lærere på videregående trinn i Sverige rapporterer om at de har fått minoritetsspråklige elever mye mer aktive i forhold til samfunnsfaglige tekster ved at elevene først behandler aktuelle tema muntlig og så skriftlig på morsmålet. De diskuterer, lager spørsmål, intervjuer, sammenfatter svarene fra lydfilene sine i fellesskap og skriver på morsmålet. Dette blir også en styrking av for forståelsen i forhold til svenske tekster.

Så en liten kjepphest: Et hovedmoment i boka er at faglige begreper skal læres tidlig. På side 202 skriver de at læreren på dette trinnet (2.–3. årstrinn) «bør være raus når det gjelder begrepet dyr», selv om insekter og fugler «egentlig ikke skal listes opp under kategorien dyr». Insekter og fugler hører vitteleg med til dyreriket. At de tilhører en annen rekke eller klasse enn pattedyr, er en annen sak.

Her er mange henvisninger, men jeg savner en bredere henvisning til nettsteder som kan hjelpe studentene og lærerne med å holde seg à jour med utviklingen, både når det gjelder utdanning, nye bøker og aktuell faglitteratur, nye føringer, læremidler, verktøy i det pedagogiske arbeidet, ordbøker – ikke minst digitale – og presentasjon av spennende pedagogiske nyvinninger. Vi har ni nasjonale sentre i dette landet. For det pedagogiske arbeidet som beskrives i boka, vil i særlig grad hjemmesidene til Lesesenteret, Naturfagssenteret og Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring være aktuelle steder for å hente seg supplerende, utdypende og aktuell informasjon. Forfatterne henviser imidlertid ikke til nettsidene til noen av disse sentrene som egne ressurs- og informasjonssteder for studenter og lærere.

Konklusjonen er at jeg har vondt for å anbefale lærere i lærerutdanningene, studenter og nyutdannede lærere å bruke denne boka. Det er synd, for forfatterne har åpenbart lagt ned mye arbeid i den.

AV LIV BØYSEN

SENIORRÅDGIVER VED NASJONALT SENTER
FOR FLERKULTURELL OPPLÆRING

RETORIKK FOR ANALYSE OG TEKST- PRODUKSJON

JONAS BAKKEN

RETORIKK I SKOLEN

Universitetsforlaget
128 sider

Retorikk ble i Læreplan for kunnskapsløftet o6 en del av norskfaget på videregående skole vg3. Boken *Retorikk i skolen* er skrevet som en innføringsbok i faget med fokus på hvordan man kan arbeide med og undervise i retorikk i skolen.

Forfatteren av boken, Jonas Bakken, er førsteamanuensis ved Institutt for lingvistiske og nordiske studier ved UiO. Retorikk er et av hans spesialfelt. Prosjektet med boken er å gi et nyttig verktøy til lærere som skal undervise i dette for elever ved den videregående skolen. Boken er en innføringsbok i anvendt retorikk og har dermed ikke et kulturhistorisk siktemål. Den er beregnet på lærere og andre interesserte som skal arbeide med faget. *Retorikk i skolen* er imidlertid såpass lettlest, uten mange fremmedord, at jeg skulle tro den interesserte elev på videregående vil kunne gjøre bruk av boken.

Retorikkens grunnbegreper

Retorikk i skolen er todelt. Første del av boken er en innføring i grunnleggende teorier, begreper og metoder innen retorikkfaget. Bakken har gjort et utvalg av de mest sentrale og anvendelige begreper for den moderne leser. Han forklarer og gir eksempler på hva disse betyr og innebærer på en lett forståelig måte. Retorikken er et langt mer omfattende felt enn jeg først trodde. I bokens første del får vi også et historisk riss over fagets opprinnelse i den greskantikke kulturen og videreføringen blant romerske politikere.

Anvendt retorikk

Bokens andre del gir eksempler på anvendt retorikk og hvordan man kan undervise. Bakken har tatt med en rekke forslag til hvordan man kan anskueliggjøre retorikken for elevene. Eksempler på analyser av tekster er blant annet



hentet fra aviser, «kjente» taler og nettsider.

Læreplanens kompetansemål for vg3 studieforberedende fag fokuserer på å analysere tekster, analysere og vurdere argumentasjon ved hjelp av retorikkens begreper. Bakken mener elevene i tillegg til å bruke retorikken til å analysere og vurdere andres tekster, fortjener hjelp til selv å bruke retorikken produktivt. Flere steder i boken vender Bakken tilbake til hvordan elevene kan bruke retorikken som hjelpemiddel til å forberede skriftlige arbeide eller muntlige fremføringer, for eksempel som forberedelser til strukturerte debatter med oppgitt emne.

Retorikken inngår naturlig som del av de grunnleggende ferdighetene. I dagens informasjonssamfunn trengs kompetanse på å fortolke og forstå tekst i dens videste forstand, aviser, reklame, politikk og ulike fremstøt på internett. Jeg vil tro det ligger en betydelig kapital, økt kompetanse i forståelse av tekst og formidling ved å ha kjennskap til retorikk. Denne boken kan fungere fint som en bok for elever som vil fordype seg i retorikk som særemne. For egen del har en gjennomgang av retorikken ved å omtale denne boken vært svært konstruktiv for mitt forhold til egen skrive og undervisning. Boken har indeks slik at du lett finner tilbake til forklaringer på begreper i retorikken.

PER JACOB SKAANES

SKRIBENT OG IDÉHISTORIKER



12.–13. april

Nordisk spesialpedagogisk konferanse

– Spesialpedagogikkens rolle i utdanningssystemet

Sted: Oslo kongressenter – Folkets hus, Oslo

Pris: 2800 (inkludert lunsj og middag)

Bindende påmeldingsfrist: 15. mars

Foredragsholdere: Kristin Halvorsen, Peder Haug, Joron Phil, Ingrid Lund, Terje Overland, May Brith Drugli, Inge Eidsvåg m.fl.

Arrangør: Utdanningsforbundet og Nordisk forbund for spesialpedagogikk

Er spesialpedagogikken en integrert del av allmennpedagogikken, eller lever den sitt eget liv isolert fra resten av opplæringen?



16. april

Lærelyst

Lær metoden som benyttes i «Klasse 10B»!

Sted: Lærernes hus, Osterhaus' gate 4 A, Oslo

Pris: 900 (medlemmer), 1700 (ikke-medlemmer), 600 (student)

Bindende påmeldingsfrist: 26. mars

Foredragsholdere: Rune Andersen og Matthijs Holter

Lærelyst er en undervisningsmetode basert på rollespillprinsippet. Den ble dannet som et forsøk på å engasjere og motivere elever som falt utenfor den vanlige skoleorganiseringen. Metoden kan benyttes i alle fag og aktiviteter ved skolen.



19. april

**Matematikk Vg1–1T/1P:
Muntlige ferdigheter**

Sted: Lærernes hus, Osterhaus' gate 4 A, Oslo

Pris: 900 (medlemmer), 1700 (ikke-medlemmer), 600 (student)

Bindende påmeldingsfrist: 16. mars

Foredragsholder: Tone Bakken

På kurset blir det gitt konkrete eksempler med utgangspunkt i læreplan Vg1– 1T/1P. Vi ser på hvordan vi kan hjelpe elevene til å bli muntlig aktive når de lærer seg faget.



22. april

**La oss gjøre det flerkulturelle til
en ressurs!**

Sted: Lærernes hus, Osterhaus' gate 4 A, Oslo

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

Bindende påmeldingsfrist: 1. april

Foredragsholdere: Naushad A. Qureshi, Loveleen R. Brenna, Hildegunn Selle

Arrangør: Utdanningsforbundet, KLM Lahnstein og Cocoon ressurscenter

Hva vil det si å være flerkulturell? Hvilke krav om tilpasning mener vi det er rett å stille, og hva mener vi om forholdet mellom tilpasning og retten til å ta vare på egen identitet og kultur?



29. april

Barnet bak diagnosen

Sted: Lærernes hus, Osterhaus' gate 4 A, Oslo

Pris: 900 (medlem), 1700 (ikke-medlem), 600 (student)

Bindende påmeldingsfrist: 8. april

Foredragsholder: Ib Hedegaard Larsen

På kurset blir det stilt spørsmålstegn ved den økende bruken av diagnoser. Er diagnose et nyttig verktøy i arbeidet med såkalt «vanskelige barn»? Eller er økningen i bruk av diagnoser opphav til flere dilemmaer som berører skolens spesialpedagogiske fundament?



18.–19. oktober

Skolelederkonferansen 2010

Elevens læring – ledernes ansvar

Sted: Oslo kongressenter – Folkets Hus, Oslo

Pris: 2800 (medlem), 3800 (ikke-medlem)

Bindende påmeldingsfrist: 27. september

Foredragsholdere: Alma Harris, Knut Roald, Inge Eidsvåg, Thomas Nordal, Therese N. Hopfenbeck, Henning Fjørtoft, Mimi Bjerkestrand, m. fl.

Det er skoleledernes ansvar å lede læringsarbeidet og stå i spissen for skolens utvikling. Temaet for årets konferanse er bl.a. rett til læring, vurdering og skoleleders ansvar for god lærerpraksis.

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

BEDRE SKOLE
Postboks 9191 Grønland
0134 Oslo

Kurs i regi av Utdanningsforbundet, våren 2010

- | | |
|--|--|
| <p>22.–23. mars Skoleskulk
 Sted: Rica Hotel Bergen
 Pris: 2800 (medlem), 3500 (ikke-medlem)
 Foredragsholder: Terje Overland</p> | <p>26.–27. april Mobbingens psykologi
 Sted: Lærernes hus, Oslo
 Pris: 2800 (medlem), 3500 (ikke-medlem)
 Foredragsholder: Erling Roland</p> |
| <p>24. mars Norsk skriftlig – eksamen og vurdering
 Sted: Lærernes hus, Oslo
 Pris: 1200 (medlem), 1700 (ikke-medlem)
 Foredragsholder: Dag Fjæstad</p> | <p>29. april Barnet bak diagnosen
 Sted: Lærernes hus, Oslo
 Pris: 900 (medlem), 1700 (ikke-medlem)
 Foredragsholder: Ib Hedegaard Larsen</p> |
| <p>25. mars Det flerkulturelle perspektivet i grunnskolen
 Sted: Britannia Hotel, Trondheim
 Pris: 1200 (medlem), 1700 (ikke-medlem)
 Foredragsholder: Jan Magnar Antonsen</p> | <p>3.–4. mai Minoritetsspråklige elever – utredning
 Sted: Rica Maritim Hotel, Haugesund
 Pris: 2800 (medlem), 3500 (ikke-medlem)
 Foredragsholder: Espen Egeberg</p> |
| <p>16. april Lærelyst
 Sted: Lærernes hus, Oslo
 Pris: 900 (medlem), 1700 (ikke-medlem)
 Foredragsholdere: Rune Andersen og Matthijs Holter</p> | <p>6. mai Barns møte med psykiske vansker
 Sted: Lærernes hus, Oslo
 Pris: 900 (medlem), 1700 (ikke-medlem)
 Foredragsholder: Agnes Rabbe</p> |
| <p>19. april Muntlig fortelling
 Sted: Victoria Hotel, Stavanger
 Pris: 1200 (medlem), 1700 (ikke-medlem)
 Foredragsholder: Lise Grimnes</p> | <p>19.–20. mai Hvordan kan læreren vende konflikter til det gode?
 Sted: Nansenskolen, Lillehammer
 Påmelding: administrasjon@nansenskolen.no
 Pris: 2000 / 1500 (m. / u. overnatting)
 Foredragsholdere: Inge Eidsvåg, Dag Hareide, Camilla Farstad, Steinar Bryn og Heidrun Sørli Røhr
 Arrangør: Nansenskolen i samarbeid med Utdanningsforbundet</p> |
| <p>19. april Matematikk Vg1–1T/1P: Muntlige ferdigheter
 Sted: Lærernes hus, Oslo
 Pris: 900 (medlem), 1700 (ikke-medlem)
 Foredragsholder: Tone Bakken</p> | |
| <p>22. april La oss gjøre det flerkulturelle til en ressurs
 Sted: Lærernes hus, Oslo
 Pris: 900 (medlem), 1700 (ikke-medlem)
 Foredragsholdere: Naushad Ali Qureshi, Loveleen Rihel Brenna, Hildegunn Selle</p> | |
| <p>23. april Kurs for fransklærere: Kompetansemål i KLO6: Språk, kultur og samfunn
 Sted: Lærernes hus, Oslo
 Pris: 900 (medlem), 1700 (ikke-medlem)
 Foredragsholdere: Pierre Lederlin, Estelle Fohr-Prigent, Florence Mandelik</p> | |

Påmelding og mer informasjon
www.utdanningsforbundet.no/kurs

Spørsmål? Ring 957 84 241
post@utdanningsakademiet.no

MELD DEG PÅ I DAG!