

BEDRE SKOLE

Nr. 2 - 2011 Tidsskrift for lærere og skoleledere



Læreres syn på digitale læremidler



I månedsskiftet januar/februar i år gjorde Synovate en undersøkelse for Utdanningsforbundet med tema «læreres bruk og holdninger til digitale læremidler». Også i 2010 ble det holdt en tilsvarende undersøkelse, og det gjør det mulig å se hvordan lærernes holdninger endrer seg over

tid – eller kan man det?

I undersøkelsen kommer det fram interessante resultater, for eksempel om hvor lærerne henter sine digitale læremidler. Fortsatt er det forlagenes nettsider som blir mest brukt, men denne bruken går ned sammenlignet med året før. Den eneste aktøren som øker innenfor videregående, er NDLA. Videre er det interessant å lese hva lærerne mener hindrer deres bruk av digitale læremidler. I videregående har lærerne problemer med å finne digitale læremidler i egne fag, og de syns kvaliteten er dårlig på det som fins. I ungdomsskolen mangler man nødvendig teknisk utstyr. At digitale læremidler først og fremst skal være et supplement til læreboka, og ikke brukes uavhengig, er nesten alle lærerne enige i.

Men når lærerne får spørsmål om elevenes læringsutbytte er like godt for digitale læremidler som for trykte læremidler, eller tilsvarende om elevenes motivasjon, da blir svarene mer uklare. De fleste grupperer seg tett rundt «verken enig eller uenig». I en presentasjon i Utdanningsforbundet tolket Synovates representant dette som at lærerne er usikre på hvordan digitale læremidler virker på elevenes utbytte og motivasjon. Men det går an å tolke resultatene annerledes.

For hva er egentlig et digitalt læremiddel? En e-bok er et digitalt læremiddel, tilsvarende er nettsider, en elektronisk tavle, programvare som kan simulere økologiske prosesser, en penn som lese og uttale ord på en side, et ordretttingsprogram osv. osv. Noen digitale læremidler er i dag til forveksling like trykte læremidler, mens andre er like forskjellige fra bøker som en pekestokk er fra en fotball. Hvordan i all verden skal en lærer kunne vurdere læringsutbytte eller motivasjon fra digitale læremidler generelt? Det er ingen som spør om bøker er motiverende. Et slikt spørsmål ville nok uansett avføde et motspørsmål: hva slags bøker er det du tenker på? Tilsvarende kunne nok mange av respondentene som blir spurt om digitale læremidler og motivasjon, tenke seg å spørre: hva slags digitale læremidler har du i tankene? Men motspørsmål er ikke mulig i spørreundersøkelser, så da har man ikke noe annet valg enn å framstå som usikker. For kom ikke og si at lærere ikke vet om elevene er motivert eller ikke, det pleier å komme fram nokså umiddelbart i undervisningstimen.

Det kan bli interessant å se om man om fem års tid kommer til å snakke om «digitale læremidler» eller «digitale læringsressurser» i det hele tatt. Kanskje bør vi allerede nå heller ta utgangspunkt i arbeidsmåter, og la læremidlene få en sekundær rolle. Det blir nok uansett vanskelig å drive longitudinelle studier rundt læreres oppfatninger av digitale læremidler. Det blir som å snakke med et språk der ordene blir meningsløse mens du snakker.

Tore Brøyn

BEDRE SKOLE

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

Ansvarlig redaktør: Tore Brøyn, tore.broyn@udf.no, tlf.: 24 14 20 39. Abonnement/annonser: Hilde Aalborg, hilaal@udf.no, tlf.: 24 14 20 74.

Bedre Skole kommer ut fire ganger i året. Årsabonnement 2011: Kr 380,- for vanlig abonnement. Gratis for medlemmer av Utdanningsforbundet.

Løssalg kr 98,-. Layout: Melkeveien Designkontor, trykk: Aktietrykkeriet AS. ISSN 0802 183X



2 Leder

4 Småstoff

Tema: Forskning

- 11 **Kunnskapssenter for utdanning**
Peder Haug
- 16 **Lærerutdanningen. Et komplekst studium for et komplekst yrke**
Øystein Gilje
- 20 **Filosofisk om teori og praksis**
Tone Kvernbekk
- 26 **Når PISA tar styringen**
Henning Jakhell og Trond Welstad
- 28 **Forskning publiseres - men er det noen som leser og bruker den?**
Tore Brøyn
- 30 **Kunnskapssenter for utdanning. Intervju med Petter Aasen**
Tore Brøyn
- 32 **Forskning på tvers: Oppskrift for god skriving**
Frøydis Hertzberg
- 34 **Rusforebygging som helsefremmende arbeid i skolen**
Eli Marie Wiig
- 38 **Læringsstrategier i språkundervisninga**
Åsta Haukås
- 42 **Videregående opplæring: Erfaringer med eksamen i engelsk**
Glenn Ole Hellekjær

Tema: IKT

- 47 **Empiri, teori og ideologi - tanker om IKT og skoleutvikling**
Gunnar Grepperud
- 54 **Den snakkende pennen. Leketøy eller verktøy for læring?**
Vibeke Bjarnø og Eli Gjølstad
- 60 **Pedagogisk bruk av digitale tavler - erfaringer og tid for ettertanke**
Tjalve Gj. Madsen
- 66 **Spillbasert læring. Håndholdte spillkonsoller i skolen**
Eirik Jåtten
- 70 **Skolen som verdikontekst for lærere: Betydning for trivsel og ønske om å skifte jobb**
Einar M. Skaalvik og Sidsel Skaalvik
- 78 **Nasjonale minoriteter og den flerkulturelle skolen**
Anne Bonnevie Lund og Bente Bolme Moen
- 82 **Når lærere ønsker å utvikle egen undervisningspraksis**
Gerd Grimsæth og Oddrun Hallås
- 86 **Til ettertanke: Den nasjonale prøven i lesing - svakheter i poengberegningssystemet**
- 89 **Bokomtaler**



Det er et krav i tiden at forskere man skal produsere kunnskap som «virker». Se side 20



Et typisk IKT-prosjekt blir fortolket mer positivt med hensyn til effekter og læringsresultater enn det som kan dokumenteres. Se side 47



Minoritetsgruppenes kultur og historie er fortsatt fraværende i skolen. Se side 78



Her gjelder det å bruke øynene og fantasien! Sondre (5 år) og Lars (9 år) vant konkurransen om å jakte på bokstaver og tall i naturen i 2008 med bildene ovenfor.

Jakten på bokstaver og tall i naturen 2011

Omgivelsene og naturen er full av former som ligner på bokstaver og tall, bare man leter litt, og barn er flinke til å finne slike detaljer. Naturfagsenteret utlyser en ny runde av konkurransen Jakten på bokstaver og tall i naturen.

Elever blir bedt om å ta digitale bilder av former i naturen som ligner på bok-

staver og tall. De kan gjerne lage en presentasjon av bildene: en plakat eller en PowerPoint-presentasjon. Det må være minst 15 bilder av bokstaver eller tall i det som blir presentert. Motivene skal være hentet fra naturen og skal ikke være manipulert, men bildet kan beskjæres. Til hvert bilde må det oppgis hvilket tall

eller bokstav det representerer og navn på motivet, for eksempel løvetann.

Konkurransen er åpen for alle, og fristen for innlevering er 1. november 2011. Du finner mer informasjon om konkurransen på naturfagsenteret sine sider: www.naturfagsenteret.no/bokstaverogtall

Flere vil bli lærere i Norge

Lærerjakten har gitt resultater i Norge, hevder Kunnskapsdepartementet. Etter tre år med rekrutteringskampanjen «Har du det i deg?» har antall studenter som søker seg til en lærerutdanning økt med 50 prosent. Dette betyr at det er 2131 flere søkere til lærerutdanningene i 2011 enn i 2008.

Statsråd for forskning og høyere utdanning, Tora Aasland, mener at kampanjen «Har du det i deg?» har vært et viktig bidrag til de gode tallene. For å følge opp den økte søkningen har man i 2011 øremerket midler til 375 nye studieplasser til lærerutdanningene.

Men svenskene sliter

I Sverige har man helt motsatte tall. Søkningen til lærerutdanningene har minsket kraftig. Til høsten er det bare 12 600 personer som primært har søkt lærerutdanningen, hvilket utgjør

en nedgang på 2 000 fra foregående høst. En forklaring på denne nedgangen er en reform innenfor høgskolesystemet som har ført til at mange høgskoler har mistet eksamensretten på deler av eller hele sin lærerutdanning.

Valgfrihet – løsning eller problem?

På nettsidene til Lärarnas tidning blir Anders Olofsson ved lærerutdanningen ved Mittuniversitetet intervjuet. Han tror større valgfrihet i å kombinere fag vil kunne øke tilstrømningen. Men vil man i så fall ende opp med flere lærere? Han burde kanskje merke seg den norske professoren Thomas Nordahl som hevder at stor valgfrihet og mangel på stabile studentgrupper kan ha skylden for frafallet i lærerutdanningen her i landet. (Se referat fra Utdanningspolitisk konferanse på Småstoffsidene i dette nr.)



Danmark:

Forutsetningene for PISA holder ikke

PISA har som fundament at oppgavene skal være like lette eller vanskelige i alle land. Men slik er det ikke, hevder en ledende ekspert på pedagogisk statistikk i Danmark. Problemet er så alvorlig at rangordningen mellom landene mister enhver mening.

Professor Svend Kreiner sier at han lenge har undret seg over PISAs påstand om at testene skulle være psykometrisk valide på en slik måte at man kan sammenligne elevenes besvarer på tvers av språk, geografi og kultur. Ifølge Kreiner oppgir PISA selv at de har brukt den danske Rasch-modellen, utviklet av den danske statistiker Georg Rasch. Dette er en modell som stiller krav til oppgavenes vanskelighetsgrad, på en slik måte at de oppgavene som for eksempel er lettest for engelske elever, også skal være lettest for mexicanske elever – de vanskeligste oppgavene skal også være vanskeligst for alle, uansett kulturbakgrunn. Kreiner har analysert leseoppgavene fra 2006 og funnet ut at PISA-testene ikke overholder de kravene som Rasch setter.

Sammenligner Danmark og England

Han har valgt å se spesielt på Danmark og England, som er ganske nær hverandre både geografisk og kulturelt. Det viste seg at åtte av de 27 leseoppgavene var i samsvar med Rasch-kravene. Det

viste seg også at ni av oppgavene var mye lettere for danske elever enn for de britiske, faktisk så lette at Danmark ville ha blitt nr. 3 i PISA hvis det bare var denne typen oppgaver som skulle telle med. Tilsvarende var det oppgaver som favoriserte England.

Svend Kreiner mener at problemet er så alvorlig at rangordning av landene mister enhver mening.

– Konsekvensen er at vi med dette grunnlaget overhodet ikke kan uttale oss om hvor Danmark ligger i forhold til andre land som vi liker å sammenligne oss med. Danmark kan være nr. 5, 10, 15, 25 eller verre – vi vet det rett og slett ikke, sier han til Folkeskolen.

PISA-ledelsen er ikke bekymret

Professor Niels Egelund, som leder det danske PISA-konsortium, sier at han har lest Kreiners artikkel med interesse, men at dette ikke er så nytt for ham. Han er overbevist om at blandingen av oppgaver gjør at danske elevers prestasjoner behandles på en rettferdig måte.



Felles nettsted for TIMSS og PIRLS

I 2011 blir PIRLS gjennomført sammen med realfagundersøkelsen TIMSS. For å nå ut med informasjon om undersøkelsene er nettstedet www.timss-pirls.no etablert.

TIMSS og PIRLS er to studier i regi av IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) hvor Norge skal delta sammen med mer enn 60 land fra alle verdensdeler i 2011.

PIRLS kartlegger elevenes leseferdigheter på 4. trinn, mens TIMSS kartlegger elevenes kompetanse og ferdigheter i matematikk og naturfag på 4. og 8. trinn. Fordi Norge har skolestart for 6-åringer, mens skolestartalderen i Sverige, Danmark og Finland er 7 år, er de norske elevene som deltar i TIMSS og PIRLS ett år yngre enn elevene som testes i de andre nordiske landene. Elevenes alder har mye å si for elevenes prestasjoner på prøvene i TIMSS og PIRLS. For å kunne gjøre bedre sammenligninger med de andre nordiske landene, deltar Norge i TIMSS og PIRLS i 2011 også med elever på 5. trinn.



Foto: Valeriy Ivashchenko/Fotolia

Utdanningspolitisk konferanse:

Ungdom og deres valg

- **Valgfag er bra, men ikke tilstrekkelig til å løse problemene i ungdomsskolen.**
- **Valgfaget vil kreve mange nye lærere – hvor finner vi dem?**
- **Valgfrihet kan også være et problem, dagens ungdom trenger struktur.**

Tema for årets Utdanningskonferanse i Lærernes hus i Oslo 4. mai, var naturlig nok stortingsmeldingen om ungdomstrinnet, ettersom den var blitt sluppet bare noen dager tidligere.

Halldis Holst fra Utdanningsforbundet åpnet konferansen med å minne om at tiltakene som ungdomsmeldingen skisserer, koster penger, de kommer ikke til å bli gjennomført

hvis man ikke har en god plan for gjennomføringen. Hun spurte også:

– Hvorfor skiller vi mellom praktiske og teoretiske fag? Hvorfor snakker vi ikke konsekvent om alle fag som både teoretiske og praktiske?

700 nye lærerstillinger

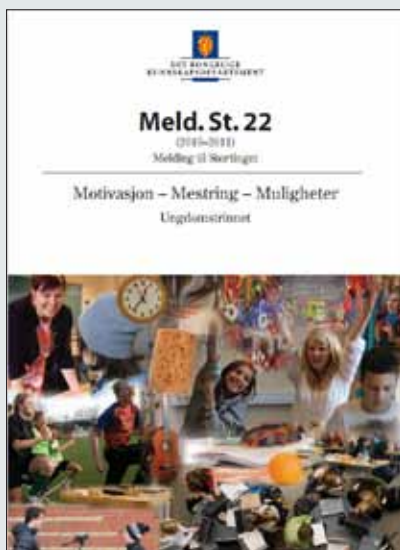
Statsråd Kristin Halvorsen mente at valgfaget litt ufortjent har fått mest oppmerksomhet i stortingsmeldingen, men hun var ikke uvillig til å snakke om hva det faktisk vil koste: 470 millioner kroner, eller 700 nye lærerstillinger. Hun ba forsamlingen merke seg at meldingen også gikk inn for økt fleksibilitet, ved at en viss del av undervisningstiden (sannsynligvis rundt 10 prosent) skulle kunne disponeres fritt av skolene. Forslaget skal ut på høring. Det siste hovedtiltaket er å arbeide mer med arbeidsmåtene i viktige fag som matematikk og lesing.

Statsråden sa også at man skulle

vurdere å «dempe» kravet om grunnleggende ferdigheter i for eksempel praktisk-estetiske fag og i kroppssøving. Hun hadde ellers ikke glemt kravet om standarder for lærertetthet, men dette krever grundig forarbeid før det kan gjennomføres. Hun ønsker for eksempel å unngå at en situasjon der krav til økt lærertetthet fører til at kvalifiserte lærere rømmer inn til byene, mens distriktene blir sittende igjen med ukvalifiserte assistenter.

Ungdom trenger ikke valgfrihet, de trenger struktur

– Ungdomstrinnet står foran større utfordringer enn at disse kan løses med noen valgfag, sa Thomas Nordahl fra Høgskolen i Hedmark. Han var ikke imot valgfagene, men basert på den tyske pedagogen Thomas Ziehe hevder han at problemet for ungdommen ikke lenger er en overstrukturert voksenverden som de må bryte ut av. Ungdom



Stortingsmelding om ungdomstrinnet: Valgfag og en mer praktisk skolehverdag

Det innføres valgfag på ungdomstrinnet fra høsten 2012. I tillegg skal undervisningen bli mer variert og praktisk, blant annet gjennom bedre arbeidsmåter i viktige fag som matematikk og lesing. Det vil også bli utviklet et femårig program for god klasseledelse.

Dette er sentrale punkter i regjeringens nye melding til Stortinget om ungdomstrinnet, *Motivasjon – Mestring – Muligheter*. Meldingen er den aller første på området siden ungdomsskolen ble innført for over 40 år siden.

Et viktig grunnlag for meldingen er innspill fra rundt 3000 elever, lærere og foreldre. Ifølge departementet har budskapet som har kommet fram her vært nesten enstemmig: De ønsker flere valgmuligheter og en mer praktisk ung-



Kristin Halvorsen på Utdanningsforbundets utdanningspolitiske konferanse. Etter å ha snakket med en mengde elever fra ungdomsskolen, kunne hun slå fast at hun har en jobb å gjøre med nynorskfaget. Elevene fortalte henne at argumentet med at «nynorsk er greit å kunne hvis du skal arbeide i et departement», ikke er bra nok.

i dag må heller skape seg en struktur i en kaotisk verden. Når elevene dermed får valgfrihet, så er det viktig at valgene skjer innenfor strukturerte rammer og innenfor et stabilt fellesskap.

Nordahl mener også at den overdrevne satsingen på valgfrihet kan ha sammenheng med den dårlige gjen-

nomføringsgraden innenfor lærerutdanningen.

– Da jeg gikk på lærerskolen, gikk jeg tre år sammen med en gruppe på 30 lærerstudenter. Vi hadde ingen valgfrihet. Alle ble lærere. I dagens lærerutdanning får lærerne anledning til å velge, eller velge bort, en

stor mengde med fag, og fellesskapet er gått i oppløsning.

Terje Ogden ga en komprimert versjon av sitt kurs om klasseledelse, et spesielt satsingsområde i stortingsmeldingen. Også han hevder at elevene ønsker struktur, hvis den håndheves på en fornuftig måte. Han beskrev også lærere som har spesielle evner til å få klassen til å fungere sosialt, eller som han sa: «En lærer skal ikke bare kunne lese bøker, hun skal også kunne lese en klasse». Han la vekt på at det å arbeide med elevers sosiale kompetanse er det samme som å arbeide med deres mulighet til å motta faglig kunnskap. Det er de elevene som behersker de sosiale kodene i klasserommet, som også gjør det bra faglig.

Trenger vi læreplaner i valgfag?

Lærer Arne Olav Walbye spurte om vi virkelig trenger vi lokale læreplaner for å lage gode valgfag. Han trodde ikke det. Basert på tidligere erfaringer kunne han slå fast at han uansett neppe ville få noe kurs i hvordan disse valgfagene skal gjennomføres.

domsskole. Dette mener man kan innfris med tiltakene som meldingen foreslår, og med dette håper man å få mer motiverte elever i ungdomsskolen.

470 millioner til valgfag

Regjeringens mål er å utvikle nasjonale læreplaner i 10-12 ulike valgfag. Opp-læringen i disse fagene skal være både praktisk og gi elevene økt kompetanse. Valgfagene vil ha et nasjonalt bestemt faglig innhold, men det åpnes for stor variasjon i tema og arbeidsmetoder for den enkelte skole. Alle valgfagene skal hente innhold fra minst to av dagens fag, og samlet sett skal valgfagene dekke alle dagens ordinære fag. For elever som tren-

ger ekstra utfordringer, vil det bli mulig å bruke valgfagene til å ta fag på videregående nivå.

Gradvis innføring

Fra høsten 2012 vil det bli innført 1,5 timer med valgfag på ungdomstrinnet. Dette skal gradvis økes til 4,5 timer i 2014. En tredjedel av denne tiden er nye timer, mens to tredjedeler hentes gjennom omdisponering av eksisterende timer. En slik fornyelse krever flere lærere og økt lærertetthet, og kostnaden er beregnet til 470 millioner kroner.

Program i klasseledelse

Regjeringen foreslår å utvikle et skoleba-

sert program over fem år for kompetanseutvikling i klasseledelse. Programmet skal nå alle skoler med ungdomstrinn gjennom felles skolering av ledere og lærere, og med støtte fra kompetente fagpersoner.

Bedre opplæring

I tillegg kommer tiltak som skal sikre en bedre opplæring gjennom mer variert og praktisk undervisning, for eksempel en egen satsing for å fremme praktisk opplæring i matematikk og satsing på lesing, med særlig vekt på å nå gutter på ungdomstrinnet.

Et arkiv er ikke et bibliotek!

■ AV TORE BRØYN

13 mil med korridorer, de fleste under jorden. For skolen er det en gullgruve, mener de som arbeider her. Dette er stedet der kildekritikk betyr noe mer enn å velge Store norske leksikon i stedet for Wikipedia.

– Lærerne vet ikke hva vi sitter på, men nesten alle de som har vært på besøk hos oss, har vært svært fornøyd med det de har sett og opplevd! Det er Patricia Haeck ved Riksarkivet som entusiastisk legger ut om virksomheten ved betongbunkeren i 4 etasjer like ved markagrensen i Oslo. Hun forteller at hun har arbeidet der i 14 år.

– Det er gøy, jeg lærer noe hele tiden, sier hun. I så fall må du ha startet omtrent da du var 15 år, tenker jeg, og grunnen til at du syns det er så gøy må være at du aldri har sett noe annet. Men en samtale i institusjonens nybygde «klasserom» samt en omvisning i de milelange korridorene under bakken, overbeviser: Det går faktisk an å ha det ganske morsomt



Svenskekongen likte utkastet til norsk flagg, og dermed ble det slik. Patricia Haeck viser dokumentet med utkastet som kongen skrev under på.



Kommunikasjonsrådgiver Ellen Scheen og rådgiver Patricia Haeck ved seksjon for formidling tar gjerne imot elever til omvisning og kurs i kildekritikk i Riksarkivet, og oppmuntrer alle lærere til å ta i bruk læringsressursene som ligger på nettsidene deres. Når elevene har vært på besøk i Riksarkivet skal de 1) vite litt mer om kildekritikk, 2) være overbevist om at i Riksarkivet der kan du finne alt du har behov for og ikke minst 3) vite forskjellen mellom et arkiv og bibliotek.

i nasjonens gamle arkiver, og det er ikke grenser for hva man kan lære.

Skolebesøkene

Et vanlig skolebesøk starter med 50 minutter omvisning gjennom underjordiske korridorer, med det som jeg i første omgang ville beskrive som uendelige rekker med uendelig tjukke bøker. Men jeg tar feil – det ligner på bøker, men det er ikke bøker.

– Vi har ikke bøker her, kun dokumenter som bare fins i ett eneste eksemplar. Hvis de går tapt, så er det tapt for alltid. Dokumentene ser ut som bøker fordi de er bundet inn, og når de er så tjukke, så er det fordi arkivarene før i tiden av og til ventet for lenge med å binde dem inn, sier hun, og viser meg hvordan man må bruke spesielle teknikker for å unngå at den tjukke «boka» knekker på midten når man blar. Deretter tar hun en anonymt utseende dokumentsamling og viser

meg et eksempel på hva slags skjulte skatter man kan finne her: En papirbit i rødt, hvitt og blått som er limt inn på en side; det første eksemplaret av det norske flagget. Under har svenskekongen signert og notert: «Gillas».

Oppgaver i kildekritikk

Etter omvisningen blir elevene ført opp til klasserommet der de får et foredrag om kilder og selv får prøve seg på oppgaver innenfor kildekritikk. Mens de sitter i grupper, får de forelagt seg kilder som gjerne gir motstridende opplysninger og der de må ta stilling til hva som kan være sant. Tema som vekker elevenes interesse er gjerne 2. verdenskrig og ellers alt som angår forbrytelse og straff gjennom tidene, gjerne groteske hendelser. En av oppgavene dreier seg om løvene som ble hugget til Stortinget. Det var en straffange, Gulbrand Eriksen Mørstad, som gjorde dette.

Kildene gir fire ulike versjoner av hva som skjedde, og elevene får anledning til å gå inn, sjekke kildene og danne seg sin egen oppfatning.

– Her skal elevene lære å tenke som historikere – og lærer også at det er lov å være uenig med historikerne. Det er viktig å sørge for at alle klarer noe. Meningen er at man skal få lyst til å fortsette med å finne fram til fakta. Alle som går ut herfra, skal ha hatt følelsen av å mestre noe, og vi tar imot elever helt fra 4. klasse til videregående, sier Haeck.

Besøk Riksarkivet via Internett

Men hva om man ikke bor så nær Oslo at man kan komme på besøk? Det er akkurat her Riksarkivet ønsker å satse spesielt i tiden som kommer. Allerede nå kan lærere gå inn på Riksarkivets sider og få tilgang på skoleprogrammene på nett. Foreløpig ligger det bare to programmer ute: «Norge i krig» og «Norge i 1743». Det første er for ungdomsskole og videregående der man lærer seg å tolke originalt kildemateriale, blant annet fotografier. Den siste baserer seg på en stor spørreundersøkelse som det Danske Kancelli arrangerte for å undersøke Norges naturressurser, næringsveier, helseforhold og folkeliv: Hva het de, hvordan snakket de og hvordan gikk de kledt? Var det virkelig slik at norske bønder kjøpte luksusvarer fra utlandet og fortsatt trodde på sjøormer? Oppgavene, som i dette tilfellet passer best for videregående nivå, bygger på tolkning av originalkilder. På <http://www.kildenett.org/> finnes oppgaver og kilder gjengitt som man straks kan starte med uansett hvor i landet man befinner seg.

Aktuell bokserie

Skriveopplæring og skriveforskning



Bokserien **Skriveopplæring og skriveforskning** omhandler skriving i utdanning, yrkesliv og kvardagsliv. Målet er å bidra til ei utdypa forståing av kva skriving er for noko og korleis skrivekompetanse kan stimulerast. Serien har utspring i Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning.

Bøkene får du kjøpt i bokhandelen eller på www.tapirforlag.no



Skrivecenteret.no

tapir akademisk forlag

Nødløsning til besvær

I boka **SV. Fra Kings Bay til kongens bord** gir forfatteren Frank Rossavik et fornøylig bilde av hva som kan skje når man må improvisere midt i en valgkampåpning. SVs forsøk på å sette skolen i sentrum endte som en høyst forvirrende diskusjon om mat.

I forbindelse SVs valgkampåpning 2003 i Botanisk hage på Tøyen ble en skokk skolebarn invitert til å prøvesmake ovsnbakt laks og stekte kyllingbryst med potetmos, pasta, grønnsaker, salat, saus og sitronvinaigrette. Hendelsen fikk enorm oppmerksomhet etter NTB's melding om at «SV frister med laks og kylling» – man oppfattet det slik at SV igjen bekreftet at de var opptatt av alt annet enn selve kunnskapen i skolen.

Saken var at matserveringen egentlig ikke var planlagt. SVs rådgiverkorps



ønsket først et opplegg der ungene skulle bli vist rundt av en entusiastisk lærer i øglehallen i Botanisk hage, noe som ville gitt et fint *kunnskapsfokus*, men dette lot seg ikke organisere. Maten kom inn som en nødløsning. SV-rådgiverne var først strålende fornøyde med de fine bildene av spisende barn, før de litt etter forsto hva de hadde gjort.



Kunnskapssenter for utdanning

■ AV PEDER HAUG

Skipinga av eit eige Kunnskapssenter for utdanning i Noreg er positivt, i den forstand at det er viktig at all opplæring må bygge på prøvd og kvalitetssikra kunnskap. Det kan likevel vere gode grunner til å vere spørjande og kritisk til opprettinga av dette senteret. Senteret sine oppgåver kan løysast på ulikt vis, og det er praksisen i senteret som avgjer kva funksjon det får. Dilemma rundt ambisjonsnivå, makt og kvalitet vil krevje både analyse, debatt og avklaringar.

I statsbudsjettet for 2011 foreslo regjeringa å opprette eit kunnskapssenter for utdanning frå 1. januar 2011. Forskingsrådet fekk i oppdrag å bygge opp senteret. Det vart formelt etablert i februar 2011, med rektor og professor Petter Aasen som direktør. Fram til han tek til i stillinga ved årsskiftet 2011/2012 er spesialrådgjevar Jan-Arne Eilertsen frå Forskingsrådet konstituert i stillinga.

Kunnskapssenteret skal vere ei uavhengig eining. Kunnskapsdepartementet skal kunne bruke senteret, og det skal samarbeide med både Utdanningsdirektoratet og med dei nasjonale sentra. Det skal samanstillе og formidle resultat frå norsk og internasjonal utdanningsforskning for å gje svar på kva som verkar og ikkje verkar kvalitetsfremjande i utdanningssystemet. På den måten skal senteret gje eit bidrag til å skape eit godt kunnskapsgrunnlag for politikktutforming, forvaltning og praksis. I starten skal senteret prioritere kunnskap om kva som gir god kvalitet i barnehagar, grunnopplæring og lærarutdanning i samsvar med utdanningspolitiske prioriteringar. Målgruppa for dette senteret er primært styresmakter, forskarar, lærarutdanningsinstitusjonar, sekundært skuleleiarar, lærarar, førskulelærarar

og media. Ambisjonsnivået for dette senteret er i dag relativt lite. Budsjettramma det skal planleggest for, ligg mellom 10 og 15 millionar kroner. Til samanlikning er det frå før (2004) skipa eit eige kunnskapssenter for helsetenesta. Det hadde i 2009 145 tilsette og eit budsjett på 165 millionar.

Bakgrunnen

Grunngjevinga for kunnskapssenteret inneheld minst fire sagde og usagde karakteristikkar med relevans for politikktutforminga, forvaltninga og praksisen i utdanningssystemet. Det første er ein implisitt kritikk av utdanningsforskninga, at den ikkje har noko å kome med som støtte til kvalitetsutviklinga i utdanningssystemet som det har vore behov for. Då Gudmund Hernes var utdanningsminister uttrykte han standpunktet på følgjande vis: Forskarane burde presentere meir kraftfulle tankar i eit litt meir kraftfullt språk. Dei formulerer seg i eit språk som er mumling i skjegget (Haug, 1996). Vi hugsar også Kristin Clemet som var indignert over pedagogisk forskning som ideologiske utgreiingar. Kritikken skriv seg langt tilbake i tid. «Kontaktutvalget for skoleforskning» summerer han opp slik han var ytra på 1960- og

70-talet: Den er for einsidig teoretisk, den har liten direkte relevans for dei problema lærarar strir med og har ikkje gitt særleg hjelp til gjennomføring av dei store skulereformene (Skoleforskning i Norge, 1975, s 91-92). Dei same vurderingane kan vi finne i alle fall implisitt i formuleringane i dei nyare forskingsprogramma i Forskringsrådet. Det gjeld både PraksisFoU, Utdanning 2020 og Prakut. Kunnskapssenteret skal finne fram til relevant og kraftfull forskning.

Det andre kritiske punktet er at den forskinga som eksisterer, ikkje har nådd fram til politikarar og praktikarar. Det finst forskning, men få veit om den. Det er mangel på relevante og tilgjengelege formidlingskanalar. Kunnskapssenteret skal vere ein god og lett tilgjengeleg formidlingskanal.

Det tredje poenget er at den forskinga vi har, ikkje er lagt til grunn i tilstrekkeleg grad i politikk-utviklinga, i forvaltninga og i den konkrete pedagogiske praksisen. Ein har i for stor grad handla på svakt og usikkert grunnlag, og late ideane og ideologiane styre oppbygginga av utdanningssystemet. Dette synspunktet kan sporast tilbake til initiativet med å skipe eit eige pedagogisk forskingsinstitutt i Noreg. Eit opprop frå lærarorganisasjonane frå 1930-talet er omtala slik:

I dette opprop ble det framhevet at den pedagogiske gransking til fremme av reformarbeidet i skolen var minst like nødvendig og berettiget som ethvert annet granskingsarbeid. En kunne ikke lenger nøye seg med å gå fram bare etter antakelser og skjønn, en måtte ha det trygge grunnlag å bygge på som bare den vitenskapslige forskning kunne gi. (Sandven, 1945, s 39).

Mange av dagens politiske tekster (t.d. stortingsmeldingar) har lange omtalar av forskning og forskingsresultat. Spørsmålet er i kva grad forskinga berre legitimerer politiske standpunkt, og i kva grad dei faktisk har vore vesentlege for politikk-utviklinga. Det veit vi lite om. Kunnskapssenteret skal gjere det enklare å bygge politikk og praksis på forskning.

Det fjerde er motsetningsfylt nok at omfanget av tilgjengeleg forskning har vorte særst stort på mange område. Det gjeld til og med i Noreg. Omfanget av nasjonale og internasjonale publi-

kasjonar om utdanning er enormt. Det er ikkje lenger nokon gitt å ha oversyn over eller å kunne ha kjennskap til kva som finst, ikkje ein gong på relativt smale område. Det er ikkje lenger mogleg for enkeltindividet å ha oversyn over det som finst av forskning på eit felt, eller å ha den nødvendige kritiske distansen til resultata. Ei systematisk kritisk innsamling og framstilling av forskingsbasert kunnskap er difor ei viktig kjelde for alle som arbeider med opplæringsspørsmål. Kunnskapssenteret skal gje informative samanstillingar av forskning.

Desse argumenta kan tolkast som eit uttrykk for at pedagogisk forskning har vore meir til byrde enn til gagn. Tilhøva som er omtala, kan på den andre sida illustrere det sentrale i nærast ein kvar analyse av opplæring både i barnehage og skule: Begge er kompliserte og komplekse. Ei og same sak kan i ulike perspektiv framstellast ulikt og med forskjellige tilnærmingar. Dermed blir også karakteristikkane av barnehagen og skulen langt meir varierte og langt meir usikre enn det ein gjerne skulle ønske. I det perspektivet vil eit kunnskapssenter kunne vere til gagn, gjennom å få fram kvalitetsforskning som reflekterer dette.

Det er ikkje berre innanfor utdanning at ein manglar kunnskap, at kunnskapen har manglar, at kunnskapen ikkje kjem fram, ikkje vert forstått og ikkje vert teken tilstrekkeleg omsyn til. Slik kritikk kjem på stadig fleire område: helse, sosial omsorg, samferdsel, økonomi osv. Etableringa av eigne kunnskapssenter er ein måte å kome mykje av kritikken og behova i møte, og det er ein tids-typisk tendens. Det skjer i mange land.

Utfordringar

Skipinga av eit eige Kunnskapssenter for utdanning i Noreg er så vidt eg har registrert, godt motteke. Ulike aktørar gir uttrykk for at all opplæring må bygge på prøvd og kvalitetssikra kunnskap, og at det er bra at det blir brukt ressursar på å samle, analysere og formidle slik kunnskap. Målet med det heile er å kunne tilby ei betre utdanning og opplæring for fleire.

Den overordna retorikken som er nytta om saka er overtydande, og det kan vere vanskeleg å vere kritisk eller spørjande til han. Likevel er det all

grunn til å vere spørjande og kritisk til opprettinga av dette senteret. Ikkje fordi ideen er dårleg, men fordi oppgåva for senteret kan løysast på ulikt vis, og det er praksisen i senteret som avgjer kva funksjon det får. Det kjem ei rekkje dilemma til syne, som krev både analyse, debatt og avklaring. Eg vil peike på nokre av desse, ikkje som motargument, men som moglege premisser for verksemda i senteret.

For låge ambisjonar?

Det er lett å ha høge ambisjonar og forventingar til kva dette senteret vil vere i stand til å få fram av kunnskap. Oppdragsbrevet har ingen grenser i så måte. Resultatet er prisgitt dei økonomiske rammene som det er lagt opp til. Det er dei som bestemmer kva omfang verksemda vil få. Med det budsjettet som no er bestemt, er det all grunn til å tru at kunnskapssenteret ikkje vil verte så sentralt som det kunne ha vore, om vi samanliknar med Kunnskapssenteret for helsetenesta, som er 10 – 15 gonger så stort. Spørsmåla er om ikkje senteret er alt for smålåte planlagt og tenkt, og om ikkje heile utdannings-Noreg fortener meir enn dette. Miljøa som driv med utdanningsforskning ved universiteta og ved svært mange høgskular, er større enn senteret. Dei har større fagleg breidde. Det er vanskeleg å sjå korleis senteret skal løyse alle oppgåvene i oppdragsbrevet med dei ressursane som no er lagt inn. Konsekvensen vil verte at senteret først og fremst vert ein formidlar av forskingsbasert kunnskap, og ikkje eit senter som gjennomfører eigne og omfattande analysar av forskning. Det kan hende ein hadde fått meir att for pengane ved å engasjere etablerte og sterke forskingsmiljø til å gjere jobben.

Maktaspektet

Eit grunnleggjande og trugande kritisk aspekt ved eit kunnskapssenter handlar om makt, trugsålet om kunnskapsmonopol og fagleg einsretting. Kor omfattande utfordringa kan bli, avheng av aktivitetsnivået og retninga i arbeidet. Kunnskapssenteret vil få eit definisjonshegemoni over utdanningsfeltet ved å ha oppgåva å velje ut og presentere den viktige, beste og mest relevante kunnskapen. Det vil få stort gjennomslag, og dermed legges

tunge premisser og føringar til grunn for forståing av utfordringar og i valet av tilnærmingar og løysingar. Vi har allereie erfaring med kor sterkt slike presentasjonar kan verke. Det ligg føre to omfattande metastudier som kan tene som døme på dette. Det er Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning sin rapport om sambandet mellom lærarkompetanse og læring i barnehage og skule (Nordenbo, Søgaard Larsen, Tiftikçi, Wendt, & Østergaard, 2008) og John Hatties rapport om det same temaet (Hattie, 2009). Begge desse arbeida har stor utbreiing, er mykje siterte, men på måtar som til no er lite kritiske, prøvande og spørjande. Difor er spørsmålet til Harald Grimen så relevant: Kven skal kontrollere kunnskapskontrollørane? (Grimen, 2009).

Ei side ved saka er kven sine interesser som skal ligge til grunn for utvalet av forskning. Kven kan «bestille» relevant forskning, og kven skal senteret ha som sentrale brukargrupper? Oppdragsbrevet definerer sentrale administrative, faglege og politiske instansar som dei mest sentrale. Med andre ord er dei overordna systeminteressene primære. Andre grupper med legitime behov for kunnskap på eigne vilkår er ikkje så viktige ut frå oppdragsbrevet. Reformstudiar viser ofte at det vanskelegaste i utdanningspolitikken er å nå fram til praktiskarane i avdelingar og klasserom (David & Cuban, 2010). Det er der konsekvensane av reformarbeid og utviklingsarbeid oftast skal synast. Omsynet til dei utfordringane blir jamt gløynde både i forskinga og i politikken.

Det reiser ein debatt som kan illustrerast med Mårten Söders kritikk av det spesialpedagogiske forskingsprogrammet i regi av forskingsrådet på 1990-talet (Söder, 1999). Han konkluderte med at for mykje av forskinga tok utgangspunkt i politiske vedtak, og studerte i kva grad desse vedtaka var sette ut i livet, alternativt kva som skulle til for å få dei til å fungere. Han fann langt mindre forskning som tok opp konsekvensane av dei politiske vedtaka for brukargruppene. Hans innstilling var at forskning skal vere advokat for svake grupper, for dei vedtaka har konsekvensar for og som ikkje har gode vilkår for å kome til orde. Begge ytterpunktane er legitime som inngang til samanstilling av forskingsbasert kunnskap med relevans for utdan-

ning. Poenget er at kunnskapssenteret ikkje må eller kan tillatast å utelukke dei systemkritiske forskingsresultata og forskning som kontrasterer makta sine interesser med ulike brukargrupper.

Den saka blir endå viktigare av ein annan grunn. Vi må vere merksame på at tendensen har auka til at departement og direktorat aktivt styrer utdanningsforskinga. Det skjer gjennom dei forskingsprogramma som forskingsrådet administrerer. Det har dei seinare åra gått føre seg mykje tautrekking mellom Forskingsrådet og Kunnskapsdepartementet om korleis programma skal definerast, kva område som skal prioriterast å bruke pengar på og korleis forskinga bør leggest opp. Der ligg det allereie ei innstramming og styring som bryt med ideane om fri forskning. Dersom dei same instansane og interessene også skal påverke retningslinjene for kva forskingsresultat som har mest verdi og skal etterspørjast, vil vi få ein sjølvforsterkande sirkel som på uheldig vis kan redusere kvaliteten på kunnskapsgrunnlaget i staden for å utvide og utvikle det. Om den kritiske funksjonen i forskinga blir borte, om omfanget av opposisjonsforskning blir lite, kan konsekvensen nettopp verte det ein skulle unngå, at ein handlar på sviktande grunnlag. Thomas S. Kuhn har illustrert dette på ein overtydande måte gjennom omgrepa normalvitskap og anomaliar (Kuhn, 1970/1996). I periodar med normalvitskap er det semje om det meste, kva som er viktig å forske på, kva som er dei mest givande tilnærmingane og korleis gå fram i forskinga. Alle går i takt. Resultat som avvik frå dette blir ikkje lagt vekt på. Det er først når anomaliane blir store, omfattande og påtrengjande at dei blir tekne omsyn til. Og det er då det blir fagleg framgang og utvikling i forskinga. Faren som ligg i normalvitskapen og i eit senter som blir styrt av bestemte og avgrensa interesser, er einsretting og monopolisering. Det må unngåast.

Kvalitet i forskinga

Ei utfordring er å bestemme kva som er kvalitet i forskinga. Vi veit frå vitskapshistoria at det varierer med tid, fag og stad. No ligg det nært å trekkje trådar frå eit kunnskapssenter til debatten om evidensbasert kunnskap og praksis (Grimen

& Terum, 2009). Evidensrørsla har konstruert eit hierarki for kvalitet i forskning. Førsteplassen, gullstandarden kjem frå medisin og er eksperimentet, det randomiserte og kontrollerte forsøket. Dei kan gi svar på kva som verkar eller ikkje. Andre forskingsmetodiske løysingar har lågare status, og resultata med dei får dermed anna vekt og kan bli mindre viktige. Korleis står gullstandarden i høve til utfordringane i barnehage og skule?

Her er det fleire aspekt. Den første er kva forskinga er i stand til å finne løysingar på. Om problemet som skal løysast er velavgrensa med stabile og konsistente mål, tilstrekkelege ressursar og med kontroll på omgivnadane, kan flinke forskarar kome langt i å finne gode handlingsalternativ (Lindensjö & Lundgren, 1986, s 96). Slike vilkår er ofte ikkje oppfylde, og om dei er det, vil sakstilhøvet vere relativt elementært og som oftast avklara.

Verksemda i barnehage og skule eignar seg ofte ikkje til eksperimentet som forskningstilnærming. Saksforholda er for komplekse, for store, for etisk vanskelege og for uoversiktlege. Det er ulike interessentar inne i bildet, barn og unge, foreldre, lærarar, politikarar. Dei er ikkje eit samstemt kor av krav og forventingar. Svært mykje av aktivitetane i barnehage og skule er samansette, avhengig av og sårbare for relasjonar mellom menneske. Dei er ikkje styrbare og kontrollerbare ut frå tiltak definerte på førehand. Det vil krevje ei rekkje ulike forskingsmetodiske tilnærmingar for å få fram dei ulike fasettane i eit slikt saksområde. Det er også ei forklaring på at forskingsresultat vil stride imot kvarandre, og gi ulike signal om kvar løysingar ligg. Difor er det viktig at kunnskapssenteret legg til grunn eit vidt og inkluderande syn på kva som er god forskning, men utan å redusere kvalitetskrava innanfor dei ulike forskningssjangrane.

Den andre utfordringa er korleis den forskingsbaserte kunnskapen skal brukast når han eventuelt ligg føre. Kunnskap om kva som verkar handlar ofte om korleis ein skal gå fram for å nå eit bestemt resultat. Då gjeld forventinga ei reint instrumentell orientering, ei oppskrift eller ein manual for korleis gå fram. Det kan vere mogleg å lage ei manualisering på enkelte område innanfor barnehage og skule. Erfaringa er oftast at dei detaljerte oppskriftsorienterte reformtiltaka for å

betre kvaliteten i opplæringa ikkje fungerer etter intensjonen når dei blir praktiserte ut frå vilkåra i vanlege barnehagar og skular (Payne, 2010). Den ytre validiteten er krevjande, det vil seie å gjen-skape eksperimentresultata i andre omgivnader og med andre aktørar enn dei som tok del i sjølve forsøket. Kunnskapssenteret må ta omsyn til det.

Alternativet er at ny kunnskap er med på å utvide forståinga av og innsikta i eit område. Forståinga av sakstilhøvet kan vere vel så viktig for å sikre kvalitet i barnehage og skule som den isolerte kjennskapen til kva som verkar eller ikkje. Ein lærar må ha kunnskap om korleis eit fenomen ser ut, fungerer og kan forklarast, og ikkje berre vite kva spesielle handlingar som gir særskilde resultat. Slik innsikt vil kombinere erfaring og fagleg skjøn og kunne danne grunnlaget for nye eller endra handlingar. Difor er det av stor rekkjevidd at den kunnskapen som blir formidla, har som utgangspunkt at det i all opplæring er behov for å nytte omfattande fagleg skjøn på svært mange område. Det randomiserte eksperimentet gir ikkje alltid god forklaring på kva som gjer at noko verkar eller ikkje. Difor er det også om å gjere at senteret legg til grunn ei vid forståing av prinsippa for bruken av forskning, og ikkje avgrensar den.

Om å bruke forskning

Tilgangen på sann og god kunnskap er ein føresetnad for å kunne bygge opp ei utdanning med høg kvalitet. Å ha tilgang på slik kunnskap er derimot ikkje tilstrekkeleg, det må gjerast noko for at denne kunnskapen blir teken i bruk. Det krev både system, kollegium og enkeltindivid som er gitt føresetnader for å fungere som kunnskapsaktørar. Berre å ha kunnskapen er ikkje tilstrekkeleg. Grunnen til ei uro omkring dette punktet er at vi på mange område har sikker kunnskap om korleis ein bør gå fram, men det hjelper ikkje. Han blir ikkje teken omsyn til. Vi veit svært mykje om korleis leve for å ha ei best mogleg helse, mange av oss gjer stikk i strid med dei forskingsbaserte råda som er gitt. Innanfor undervisning veit vi mykje om kva som fungerer godt for elevane si læring, men vi let vere å gjere det (t.d. motivering, kontroll, repetering, samtale osv.). Opprettinga av eit eige Kunnskapssenter for utdanning vil ikkje i seg

sjølv endre på dette. Slik endring føreset at heile utdanningssystemet blir meir kunnskapsorientert, og det er eit stort stykke arbeid å få til.

Eit siste poeng

Forskningsrådet har tilsett Petter Aasen som direktør for det nye senteret. Det er all grunn til å vere nøgd med valet, av følgjande grunnar: Petter Aasen har inngåande kjennskap til fagfeltet. Han er vel vand med og i utdanningsbyråkratiet. Han har sjølv lang erfaring som utdanningsforskar. Han talar med låg røyst, er strateg og får ting til. Den nye direktøren er vel kjend med alle dilemma og forventingar som er knytt til eit senter som dette. Forventingane er store, alle med interesser i saka må følgje nøye med i utviklinga.

LITTERATUR

- DAVID, J.L., & CUBAN, L. (2010). *Cutting Through the Hype. The Essential Guide to School Reform*. Cambridge: Harvard Education Press.
- GRIMEN, H. (2009). Debatten om evidensbasering – noen utfordringer. I H. Grimen & L.I. Terum (red.), *Evidensbasert profesjonsutøvelse*. Oslo: Abstrakt forlag A/S.
- GRIMEN, H., & TERUM, L.I. (red.). (2009). *Evidensbasert profesjonsutøvelse*. Oslo: Abstrakt forlag.
- HATTIE, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- HAUG, P. (1996). Meir kraftfulle tankar i eit meir kraftfullt språk. I P. Haug (red.), *Pedagogikk i ei reformtid. Foredrag på den 4. nasjonale fagkonferansen i pedagogikk (1995)*. Volda: Høgskulen i Volda og Møreforskning Volda.
- KUHN, T.S. (1970/1996). *Vitenskapelige revolusjoners struktur*. Oslo: Spartacus forlag AS.
- LINDENSJÖ, B., & LUNDGREN, U.P. (1986). Att skilja det goda från det dåliga. I I. Palmund (red.), *Utvärdering av offentlig verksamhet*. Stockholm: Liber.
- NORDENBO, S.E., SØGAARD LARSEN, M., TIFTIKÇI, N., WENDT, R.E., & ØSTERGAARD, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole*. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Århus Universitet.
- PAYNE, C.M. (2010). *So Much Reform, So Little Change*. Cambridge: Harvard Education Press.
- SANDVEN, J. (1945). Om pedagogikkens stilling som studiefag og som forskningsgren. I K. Bakke, P.M. Juul, J. Sandven & E. Østlyngen (red.), *Fra pedagogikkens arbeidsfelt. Festskrift til dr Helga Eng på 70-årsdagen 31. mai 1945*. Oslo: Cappelen.
- SKOLEFORSKNING I NORGE (1975). Oslo: Universitetsforlaget.
- SÖDER, M. (1999). *Specialpedagogisk forskning mellan det kliniska och det kontextuella* (No. NF-rapport nr. 8/99). Bodø: Nordlandsforskning.



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 skrive ei rekke bøker og fagartiklar, mellom anna om tilpassa opplæring.

Lærerutdanningen

Et komplekst studium for et komplekst yrke

■ TEKST OG FOTO: ØYSTEIN GILJE

Lærerstudenter er misfornøyd med studiet — men fornøyd med sine lærere. Mens lærerutdannerne selv opplever at jobben blir gjort på en god måte, allerede før reformen. Et forskningsprosjekt om nyutdannede lærere har nærmet seg feltet på en ny måte. Her gjør man overraskende funn som viser at lærerutdanningen ikke er helt som andre utdanninger.

Professor Lars Inge Terum som er leder for Senter for Profesjonsstudier ved Høgskolen i Oslo og professor Peder Haug ved Høgskolen i Volda har sammen ledet og koordinert arbeidet med forskningsprosjektet *Nyutdannede læreres mestring av yrket* (NYMY). I arbeidet med den endelige versjonen av rapporten *Funn i Praksis* treffer jeg de to på Høgskolen i Oslo sin kafé, Fyrhuset. Der sitter vi omgitt av lærerstudenter og oppsummerer hva de to forskerne har funnet ut i NYMY-prosjektet som er ett av 19 prosjekter i PraksisFOU-programmet.

– Det kan virke som om man tidligere systematisk har unngått å samle inn informasjon om hva man har gjort og hva som har vært følgene av ar-

beidet, åpner Peder Haug. I arbeidet med NYMY-prosjektet har professoren fra Volda nok en gang fått bekreftet at den forskningen man har hatt om lærerutdanning har vært ganske mangelfull. Dette er også professor Lars Inge Terum sitt hovedinntrykk, og han legger til: – Norske lærerutdannere er privatpraktiserende høyskolelærere.

Ønsker ikke å bli talt

Lærerutdanningen var, i motsetning til for eksempel sykepleieutdanningen, preget av en slags skepsis til kvantitative undersøkelser – forankret i en form for anti-positivisme, fortsetter Terum. De møtte også stor skepsis hos lærerutdannere til i det hele tatt å gjøre disse kvantitative un-

dersøkelsene. – Skjervheim har nok satt dype spor. Det å telle ting anses ikke som bra, sier Terum.

Lærerutdannelsens rolle

Både i det avsluttede PraksisFOU-programmet og det nye programmet PRAKUT er førskolelærer- og lærerutdanningen tildelt en nøkkelrolle. I mange tilfeller har lærerutdannere laget utviklingsprosjekter med det siktemål å bedre undervisning og finne nye tilnærminger innenfor en rekke fag. NYMY-prosjektet skiller seg til en viss grad ut fra disse andre prosjektene ved at det i større grad problematiserer selve rollen til lærerutdannerne.

Prosjektet har samlet forskere fra flere ulike utdannings- og forsknings-

▼ Lærerutdanningen er utfordrende fordi lærere ikke bare skal kvalifisere seg til lærerrollen, men også forstå en rekke fags indre logikk for å være i stand til å undervise – i tillegg må de lære å forstå hvorfor elever ikke skjønner det du underviser i, hevder Lars Inge Terum.



◀ Lars Inge Terum mener dataene i NYMY-prosjektet kan gi et viktig utenfrablikk som står i kontrast til den virkeligheten lærerutdannerne selv formidler.

▼ Peder Haug mener at lærerutdanningene må finne seg i å leve med spenningene som oppstår mellom teori og praksis. Denne spenningen ligger dypt inne i studiet og henger sammen med eksistensielle spørsmål som i sin karakter er uløselige.



miljøer. Ifølge Haug har forskerne i NYMY, til forskjell fra en rekke av de andre forskningsprosjektene i *PraksisFoU*, også arbeidet med store, kvantitative datasett, ikke utelukkende kvalitative tilnærminger. I tillegg til en egen stor spørreundersøkelse rettet mot lærerutdannere i hele landet, har forskerne samarbeidet med forskere som har brukt databasen *StudData* som inneholder svar fra studenter på en rekke ulike profesjonsstudier over en periode på ti år. Svarene i spørreundersøkelser rettet mot en rekke ulike studenter har gjort det mulig å sammenligne lærerstudenters holdning til egen utdanning og profesjon med andre profesjonsgrupper. Målet har vært å kontrastere og skape et perspektiv på lærerstudentene som

man ikke tidligere har hatt mulighet til innenfor dette forskningsfeltet i Norge. Samtidig har den egne spørreundersøkelsen, rettet mot lærerutdannerne selv, bragt fram ny kunnskap om nettopp denne gruppen forskere og undervisere i høgskolesektoren. Men i denne undersøkelsen var det ved enkelte høgskoler vanskelig å faktisk finne ut hvem som definerte seg som lærerutdanner og hvem som ikke var det. – Vi hadde rett og slett problemer med å definere hvor stor populasjonen egentlig var i denne undersøkelsen, sier Haug.

Peder Haug mener denne nye vinklingen med andre typer data og spørreundersøkelser representerer noe nytt innenfor *PraksisFOU*, fordi forsknings- og utviklingsprosjekter i

lærerutdanningen først og fremst har skjedd i miljøer der det har vært nære relasjoner mellom de som forsker og de som det blir forsket på. I disse studiene, som gjerne er små casestudier over kort tid, er det helt gjennomgående lærerutdannere som forsker, påpeker Haug. Dessuten er det nesten utelukkende deres egne studenter og egne kollegaer på samme institusjon som er informanter.

– Det å få et utenfrablikk, og det å få løfte dette bort fra det interne, er bra, sier Haug. Han mener det nå er på tide å få dette nye profesjonsblikket på lærerutdanningen. Ikke minst er dette spesielt viktig innenfor et felt der den fagfelleverderte forskningen inntil ganske nylig har vært svært ensidig.

Lærerutdanneres selvoppfatning

Et viktig funn i NYMY-prosjektet er at lærerstudenter i noe større grad enn førskolelærere, sosialarbeidere og sykepleiere opplever at utdanningen deres er uten et klart faglig tyngdepunkt. Ifølge Terum viser analyser at lærerutdannerne generelt opplever sin egen rolle som svært positiv. – Det ser med andre ord ut til at lærerutdannere selv ikke deler den kritikken som har kommet i offentligheten og gjennom ulike utredninger av allmennlærerutdanningen de siste årene, sier Terum.

Peder Haug nikker og mener dette er bekymringsfullt med tanke på den

nye lærerutdanningen som nå har gått gjennom sitt første år. – Man går inn i en ny reform i lærerutdanningen med en slags erkjenning av at man har gjort en god nok jobb i den utdanningen som skal erstattes, påpeker Haug. Han mener prosjektet viser at også holdningen blant lærerstudenter skiller seg fra det man finner i andre profesjonsutdanninger. Lærerstudentene mener de har faglig kompetente lærere som de verdsetter høyt. Samtidig er det få utdanninger der studentene er så *misfornøyd* med selve utdanningen som i lærerutdanningen. – Så hva er det som gjør at lærerstudenter synes at lærerne er veldig dyktige på den

ene siden, men at selve utdanningen ikke er tilfredsstillende, spør Terum retorisk, og svarer delvis på det selv: – Læreryrket er svært komplekst fordi læreren både skal skjønne ulike fags indre logikk, være i stand til å skape gode læringssituasjoner og samtidig være i stand til å forstå hvorfor elever eventuelt ikke skjønner det læreren underviser i, sier Terum.

På hvilke måter skiller lærerstudenter seg fra andre profesjonsstudenter?

– Lærerstudenter mener i større grad enn andre profesjonsstudenter at deres studium er svært fragmentert, sier Haug. Terum er enig i at denne fragmenteringen kan virke forvirrende og frustrerende på lærerstudentene, men understreker at samme type fragmentering i større eller mindre grad preger de fleste profesjonsutdanninger. Samtidig legger også han vekt på at denne utbredte forestillingen, om å skulle redusere denne fragmenteringen, er et blindspor. Fragmenteringen i lærerutdanningen avspeiler bare kompleksiteten i lærerrollen, mener Terum, og at det i stor grad handler om hvordan lærerstudenter konstruktivt skal klare å håndtere denne fragmenteringen.

Pedagogikkfaget i lærerutdanningen

Pedagogikkfaget i lærerutdanningen har i en årrekke blitt framstilt med utydelig identitet, uklar profil og dårlig selvforståelse. I NOKUTs evaluering av norsk lærerutdanning blir det konkludert med at det er et behov for å styrke det profesjonsrettede arbeidet i utdanningen og ikke minst forskningskompetansen og forskningsvirksomheten på høyskolene. Dette er en felles nordisk utfordring, muligens med et unntak for Finland. NOKUT-evalueringen konkluderer med at lærerstudenter i liten grad får ta del i forsknings- og utviklingsprosjekter og at studentene svært sjelden leser relevant forskning i studietiden. Stortingsmeldingen *Læreren: Rollen og utdanningen* legger stor vekt på at det er nødvendig med tettere samarbeid om utvikling av forsknings- og utviklingsprosjekter i lærerutdanning og skole. I tillegg viser nyere studier at pedagogikkfaget i lærerutdanningen har en manglende profesjonsretting. Særlig er den prak-

sisrettede pedagogikken, som det blir undervist i på lærerutdanningene, basert på lite forskningsbasert litteratur.

En rekke prosjekter i *PraksisFoU* (2005-2010) har, gjennom mindre kvalitative studier, sett nærmere på disse spenningene og overgangene i lærerstudenters og nye læreres praksis. I enkelte prosjekter sees det nærmere på overgangen mellom lærerutanning og selve yrket, hvordan nyutdannede lærere kan følges opp og ikke minst hvordan lærere kan drive videreutvikling gjennom refleksjon i skolen. Særlig har mange forskere ønsket å få mer kunnskap om den nyutdannede læreren. Funnene fra flere av disse prosjektene er publisert både som norske antologier og som tidsskriftartikler internasjonalt og nasjonalt.

En samlet fremstilling av de viktigste funnene i prosjektene i *PraksisFoU* finnes i den endelige versjonen av rapporten *Funn i Praksis* som kommer i slutten av juni 2011.

Følger studenter over tid

For å kunne se hvordan denne fragmenteringen blir håndtert og arbeidet med over tid, har man i NYMY-prosjektet lagt stor vekt på å følge studenter etter at de har gått ut i selve yrket som nyutdannede lærere. Med dette perspektivet har man forsøkt å få fram hvordan lærerutdanningen i seg selv ikke nødvendigvis er den viktigste kvalifiseringsinstansen. Både som forsker og erfaren lærerutdanner mener Peder Haug at det er andre episoder og situasjoner som i seg selv er ganske vesentlige for å kvalifisere lærere

til å utøve sitt yrke. Han påpeker at i debattene om lærerutdanning har selve utdanningen fått altfor mye oppmerksomhet. På den ene siden er dette positivt, på den andre siden gir det et negativt bilde av lærerstudentene: – Det er laget et altfor stort nummer ut av at lærerstudenter er dårlig kvalifiserte. Dermed har man unnlatt å se på hva som skjer etter lærerutdanningen, hevder han. Nettopp derfor forsøker vi i undersøkelsen i NYMY-prosjektet å avdekke hvordan kompetansen til nyutdannede lærere blir bygget opp, også i den første tiden i arbeid, sier han.

Mer utdanning – mer forskningsbasert undervisning

Et annet viktig funn i NYMY-prosjektet er at jo høyere utdanning lærerutdannerne har, jo mer involverer de lærerstudentene i forskning og utviklingsarbeid. Ansatte med doktorgrad involverer studentene klart mest i slikt arbeid. Samtidig viser funnene i prosjektet at de med doktorgrad er mer negative til dette med praksis, enn sine kollegaer uten doktorgrad. Haug mener likevel at det å ha doktorgrad som lærerutdanner ikke nødvendigvis er noe positivt i seg selv: – Det kritiske punktet er jo om det man har doktorgrad i blir brukt på en slik måte at man gjør det relevant for lærerutdanningen. Det vet vi foreløpig ikke noe særlig om, sier Haug. Og legger til: – Det å ha en høy akademisk kompetanse er bra for enhver profesjonsutdanning, hovedproblemet er om de som har doktorgrad og som arbeider i lærerutdanningen er opptatt av denne, sier han. Likevel viser undersøkelsen generelt at lærerutdannere er en gruppe med vitenskapelig ansatte som først og fremst er opptatt av praksis og praksisopplæring. NYMY-prosjektet kan tyde på at utfordringene knyttet

Nytt forskningsprogram

Satsingen på lærerutdanning, profesjonsutvikling og forskerprosjekter har vært en del av *PraksisFoU-programmet*, og satsingen er sikret videre gjennom Norges forskningsråds nye FoU-program PRAKUT. Dette programmet, som skal gå fram mot 2014, er delt i fire områder, der lærerutdanning og profesjonsutvikling utgjør det tredje. Dette området er først ut med hovedutlysning våren 2011 og til søknadsfristen i midten av april kom det inn 28 søknader som skal konkurrere om de inntil 28 millionene som er satt av til forskerprosjekter med brukermedvirkning innenfor lærerutdanningen. NFR ønsker å gi til dels svært store beløp til de prosjektene som får midler, et sted mellom 5 og 12 millioner kroner til hvert prosjekt. Det er derfor bare et fåtall av søkerne som kommer til å få uttelling. PRAKUT følger derfor opp politiske signaler som legger sterk vekt på at lærerstudenter skal møte mer forskningsbasert undervisning – som igjen skal kombineres med relevante praksiserfaringer. I programplanen som kom i januar i år heter det at: «endringene i lærerutdanningene kun i beskjedne grad har vært underbygd av relevant forskningsbasert kunnskap». Slik kunnskap kan man nå begynne å se spor av som et resultat av disse forskningsprogrammene, men bildet er ikke entydig.

til de økende kravene om forskningsbasert undervisning og praksis i lærerutdanningen, bør studeres mer inngående.

Pedagogikkfaget i støpeskjeen

Pedagogikkfagets svake stilling de siste årene har i enda større grad åpnet for private og individuelle prioriteringer blant lærerne på høyskolene, hevder Haug. For å bedre situasjonen mener forskerne i NYMY-prosjektet at relasjonen mellom teori og praksis i pedagogikkfaget må bli mer synlig, men uten å redusere spenningen mellom teori og praksis. – Det har ingen hensikt. Bare ved å bli mer bevisst denne spenningen kan lærerstudentene og lærere i framtiden bygge seg en yrkesidentitet som er fundert i både teori og praksis, mener Haug, som samtidig påpeker at lærerutdanningen i Norge i altfor stor grad har forsøkt å leve etter mottoet om at disse spenningene er uønskede. Han mener lærerutdanningen har vært preget av

en forestilling om at dersom man bare ordnet seg rett, så ville disse spenningsene forsvinne. Dette mantraet har lærerutdannerne trodd på – i alle fall har lærerstudenter trodd på dette, hevder Haug, som understreker at dette er eksistensielle spørsmål ved utdanningen som i sin karakter er uløselige. Det ulykksalige er at lærerutdanningen har fått skylden for at dette forholdet mellom praksis og teori ikke lar seg løse.

Både Haug og Terum sier seg enige i at man må finne måter å leve med disse spenningene, framfor å arbeide for å utjevne dem. De internasjonale retningslinjene som ligger til grunn for det nye pedagogikkfaget stiller krav om hvilket utbytte studentene skal ha ved endt utdanning. De to forskerne mener det blir enklere å legitimere variasjonen og fragmenteringen i pedagogikkfaget, når man klarer å dokumentere at studentene ved endt utdanning er kvalifisert for den jobben de skal gjøre.

Filosofisk om teori og praksis

■ AV TONE KVERNBEKK

Det er et krav i tiden at forskere skal produsere kunnskap som «virker», det vil si at den bringer resultater som kommer elevene til gode. Teorien får da verdi først og fremst når den kan omsettes til praksis i klasserommet. Men selv om vi trenger denne formen for teori, fins det også andre oppgaver som teorien kan hjelpe oss med, for eksempel rene beskrivelser av hva som skjer og hvorfor det skjer. Gapet mellom teori og praksis er da ikke et problem, men snarere et rom der refleksjon kan skje.

Forholdet mellom teori og praksis er et av de mest diskuterte temaene i pedagogikken, trolig fordi det angår så mange av fagets aktører: pedagogiske forskere av alle slag (inkludert pedagogiske filosofer), lærerutdannere, lærere, studenter, profesjonsforskere. Dessuten har alle profesjoner et teori-praksis-problem: sykepleiere, psykologer, ingeniører, terapeuter, lærere og førskolelærere.

Men hva består dette problemet egentlig i? Det er naturligvis mange ulike svar på det spørsmålet. Teoretikere kan for eksempel svare at problemet er at praktikere ikke bruker tilgjengelig vitenskapelig kunnskap i arbeidet, men heller «common sense», nedarvete handlingsmønstre eller subjektive erfaringer. Praktikerne kan på sin side mene at teori og forskningsbasert kunnskap er altfor abstrakt til å være nyttig i praksis, eller at forskerne studerer problemstillinger som er irrelevante for praksis. I de siste årene har vi sett et stadig økende krav fra politisk hold om at forskerne skal produsere kunnskap som «virker», det vil si frambringer de resultatene (kompetansemålene) man vil ha; med et tilhørende krav til praktikerne

om å bruke denne forskningsbaserte kunnskapen. Såkalt *evidensbasert praksis* er populært i hele den vestlige verden, ikke bare i pedagogikk, men også i medisin og andre profesjoner og fagområder.

Det er strengt tatt misvisende å kalle teori-praksis-problemet for *problemet*, i bestemt form entall, for det antyder at det skulle være bare ett problem; som det riktignok finnes ulike svar på. Det er snarere en rekke ulike problemer som er samlet under samme overskrift. Pedagogene har tenkt mye forskjellig om teori-praksis opp gjennom tidene. Man kan behandle teori og praksis som en dikotomi; da blir teori alt praksis ikke er og omvendt (se Imsen 1991 for en diskusjon). Teori er generell, abstrakt, fargeløs og kjedelig. Praksis er konkret, full av følelser, handlinger og livs levende mennesker. Så har man de som går motsatt vei og vil viske ut skillet mellom teori og praksis; her er John Dewey det fremste navnet. Så har man alle dem som grubler over hva det vil si at forskning skal være relevant og anvendbar for praksis (det er faktisk ikke innlysende), og vi har dem som grubler over erfaringskunnskapens



vesen, tilblivelse og holdbarhet, herunder meg selv. I ytterkantene finner vi på den ene siden de som mener at praksis er helt selvtilstrekkelig, slik at ingen teori behøves overhodet; praktiske erfaringer gir alt man trenger. Da jeg var lærerstudent inntok jeg selv dette standpunktet, i alle fall en periode, for noe av det første man oppdager i første praksisperiode på lærerskolen er at teorien ikke passer, ikke stemmer, ikke virker. I den andre ytterkanten finner vi to ulike synspunkter. Det ene er at pedagogisk teori/forskningsbasert kunnskap skal fortelle praktikerne hva de skal gjøre i praksis. Her finner vi et par pedagogiske filosofer (det skal jeg komme tilbake til), samt de mest optimistiske tilhengerne av evidensbasert praksis. Muligens også en og annen (uerfaren) praktiker eller lærerstudent. Jeg føler meg litt skyldig på dette punktet også, når jeg tenker på meg selv som lærerstudent. «Fortell meg hvordan jeg skal gjøre det» var ikke en uvanlig tanke, tror jeg. I tillegg finner vi i denne ytterkanten de som ikke bekymrer seg om praksis i det hele tatt; de som tenker på teori som et mål i seg selv, som noe som har egenverdi og er fri fra alt som kan kalles praksisrelevans. Etter at jeg valgte pedagogisk filosofi som levevei, finner jeg at jeg har betydelig sympati for dette synspunktet, og jeg skal argumentere for det under.

Hva slags teori?

1: Teorityranniet

Før vi ser nærmere på hva slags teori det er snakk om og hvordan den tenkes brukt, skal jeg si noe kort om pedagogikk som disiplin. Ulike vinklinger på teori og praksis henger nemlig intimt sammen med hva slags disiplin man tar pedagogikk for å være. Tradisjonelt ser pedagogikken på seg selv som et intensjonalt fag; det vil si et målrettet, praksisorientert fag som har til hensikt å skape ønskelige endringer. Slike endringer kan være av ulike slag, men læring er naturligvis den mest vanlige. Danning og utvikling er andre endringsformer. Pedagogikk skal ifølge denne oppfatningen gi kunnskaper som er normative og handlingsledende, slik at man kan gripe inn i, modifisere og endre forløp, tenkemåter, prosesser og annet. Hvis man tenker på pedagogikkfaget på denne måten, blir man opptatt av nytte, relevans og anvendbarhet av

teori og forskningsbasert kunnskap. På den andre siden er pedagogikk også et vitenskapsfag, som til forskjell fra praksisorienterte fag er teoriorientert i den forstand at det skal produsere kunnskap om hvordan fenomener i verden faktisk er. Pedagogikkens dobbelte vesen kan man oppsummere ved å si at man skal konstruere både kunnskap *om* (et pedagogisk fenomen) og kunnskap *for* (praksis). Så skal man vokte seg vel for å konstruere dette som en dikotomi; det ville bety at vi måtte velge mellom *om* og *for*, og at ingen kunnskaper kunne brukes på begge måter. Men det tror jeg at de kan, man må bare vite hva man gjør.

Veldig ofte diagnostiseres teori–praksis-problemet som et *gap* mellom teori og praksis. De er fjernt fra hverandre, forskerne driver med abstrakt, generell teori, og praktikerne driver med (og i) en konkret, livlig handlingsverden. Har man først diagnostisert et gap, blir løsningen gjerne å bygge ei bru. Problemet er naturligvis hva man tenker seg at denne brubyggingen skal innebære. Hvis man tenker at teori er beskrivelse og forklaring av fenomener slik de faktisk *er*, mens praksis er normativt fordi det handler om hva man *bør* gjøre, har man lagd teori–praksis-problemet om til et er–bør-problem. Mange av løsningsforslagene på teori–praksis-problemet kan ses på som forsøk på å bygge bru eller på annet vis overkomme dette (antatte) gapet. Jeg skal se på et par av disse forslagene. Først skal jeg bare si to ting: for det første er jeg ikke i tvil om at det finnes store gap mellom teori og praksis, særlig hvis man med teori mener forskningsbasert kunnskap. For det andre så tror jeg at en eller annen form for gap bør opprettholdes; det skal jeg komme tilbake til.

En måte å overkomme er–bør-skillen på, er å si at pedagogiske teorier er *normative* teorier; de er så å si bør-teorier. Her finner vi særlig pedagogiske filosofer som oppfatter pedagogikk som et praksisorientert fag, og som mener at forskning skal være direkte praksisrelevant ved å bidra til å fortelle praktikerne hva de bør gjøre. Mitt favorittteksempel er den britiske pedagogiske filosofen Paul Hirst, som mener at en pedagogisk teoris oppgave er å «determine precisely what shall and what shall not be done» (Hirst 1970, s. 40). Dette har jeg et sted kalt for et «teorityranni» (Kvernbekk 1995),

for det framstiller teori som en oppskrift man skal følge. Wilfred Carr (1986) følger opp og sier at alle pedagogiske teorier er rettet mot praksis, og at de har sin egen anvendelsesmåte innebygd i seg. Praktikerne behøver derfor ikke å tenke noe; de kan bare gjøre det teorien sier de skal gjøre i de situasjonene teorien er laget for å dekke. Hvis noe går galt og man ikke får de ønskete resultatene, kan man skylde på teorien (og på forskerne, som lager teorier som ikke virker).

Vi ser her at denne typen foreskrivende, normativ teori, som mange anser for å være den eneste formen for teori pedagogikkfaget har, overvinner er-bør-skillet ved å ta opp i seg begge delene. For eksempel, elever lærer slik og sånn, lærere bør derfor undervise slik og sånn. Det er ikke åpenbart at det finnes mange slike teorier, men noen eksempler finnes det (Hirst selv har ingen). Det er heller ikke åpenbart at slike teorier «virker» i praksis. Alle teorier er generelle, det er også Hirsts pedagogiske teori. Det betyr at samme teori skal fortelle oss hva vi skal gjøre i mange situasjoner/ klasserom – og det er verdt å merke seg her at Hirst mener at teorien skal «bestemme nøyaktig» hva vi skal gjøre. Men teorier som er generelle oppskrifter, tar ikke hensyn til den store variasjonen i praksis. Elevene er ikke like, og de forandrer seg fra dag til dag. Også lærerne endrer seg, omgivelsene og lærestoffet. Hvis man bruker samme oppskrift, og oppskriften selv bestemmer hvordan den skal brukes, behandler man alle likt og overser dermed en mengde relevante forskjeller mellom dem. Ingen teori kan derfor være noen nøyaktig oppskrift. Praktikerne må til syvende og sist selv bestemme hva de skal gjøre, og ta ansvaret for det. De kan la seg informere av teori, men ikke diktere.

Hva slags teori?

2: Gjensidighet

En annen måte å bygge bru mellom teori og praksis på, er å viske ut hele skillet. Den amerikanske filosofen John Dewey (for eksempel 1929/1984) anses gjerne som en representant for dette. Men det er høyst uklart hva det betyr å skulle viske ut skiller. Skal teori og praksis være akkurat det samme, en eneste stor «grøt»? Det er heller ikke klart at det er dette Dewey egentlig ønsker, han vil snarere bringe

teori og praksis «på linje», bringe dem i harmoni eller nær hverandre slik at begge blir relevante for hverandre. Hvis eksisterende teori og eksisterende praksis er langt fra hverandre, kan man tenke seg to hovedstrategier for å bringe dem «på linje»: man kan endre teorien slik at den beskriver praksis korrekt, eller man kan endre praksis slik at den stemmer overens med teorien.

Det Dewey ønsker, er en kontinuerlig gjensidig utveksling mellom teori og praksis slik at begge hele tiden kan revideres i lys av hverandre. Dette er et naturlig attraktivt syn; man ser teori-praksis som et dynamisk forhold som tillater begge å utvikles over tid. Teori er i denne tenkemåten ingen tyrannisk oppskrift som skal følges uansett hvor stor variasjonen i og mellom elever og klasserom er, og problemet med gapet mellom teori og praksis løses i samme slengen. Dette ser derfor ut til å være en fornuftig måte å tenke teori og praksis på. Dewey har da også mange tilhengere.

Likevel kan det være grunn til å gå Deweys synspunkter nærmere etter i sømmene. Vi kan for eksempel spørre hvordan denne gjensidige utvekslingen oppstår for første gang. Den kan være lett å se når den først er der, men hvordan oppstår den? Jo, sier Dewey, teorien starter i praksis. Alle tenkemåter, ideer, regler og teorier vokser ut av praksis og skal mates tilbake til praksis på en måte som endrer praksis ved å gjøre den mer effektiv (virkningsfull) og/eller mer hensiktsmessig. Eksempelvis forklarer han hvordan logiske prinsipper oppstår på følgende måte: enhver vane (habit) er en vedvarende måte å handle på, et mønster. Når denne vanen formuleres i ord (som teori) blir den til en regel eller et prinsipp hvis den blir akseptert. Den blir akseptert hvis den over tid viser seg å være vellykket, det vil si at den viser seg å «virke», altså gir oss de resultatene vi forventer eller ønsker. Deretter blir disse prinsippene noe man tar i betraktning og bruker i utførelse av praksis, vurdering av oppgaver eller argumentasjonsreker. Hvis praksis endres radikalt, kan prinsippene slutte å «virke». Da kan vi kaste dem ut, for ingen har bruk for prinsipper og teorier som ikke virker. Da oppstår det i stedet nye prinsipper.

Allment er altså tenkningens funksjon å rekonstruere en allerede eksisterende praksis ved å

formulere de prinsippene og antakelsene den er fundert på. Disse formuleringene utgjør teorien, som dermed simpelthen er nødt til å være i overensstemmelse med praksis. Så kan man, mener Dewey, bevisst løse problemer i praksis etter som de oppstår, mye mer effektivt enn stereotyp gjen-takelse eller tilfeldig variasjon (prøving og feiling) kan gjøre. All tenkning og teoribruk handler om å løse problemer som oppstår i praksis. Som sagt, dette virker umiddelbart fornuftig. Men hvor godt er nå dette synet på teori og praksis som gjensidig?

Vi ser her at på spørsmålet om hva som kommer først av teori og praksis, svarer Dewey at det er praksis. Enhver teori, alle ideer og oppfatninger, kommer fra praksis og skal tilbake til praksis. Praksis betyr her ganske enkelt «det vi gjør», og omfatter mer enn bare pedagogisk praksis. Her inkluderes også all sosial praksis. (I parentes bemerket er det uklart om å lære teori ved å lese bøker gjelder som å lære fra praksis. På den ene siden krever Deweys læringsbegrep *deltakelse* i aktivitet, men på den andre siden er han også opptatt av at det er mye å lære også av andres erfaringer). Det blir mer problematisk, synes jeg, når Dewey mener at all teori også skal gå tilbake til praksis, for å endre den på ulike måter. Da blir teori underordnet praksis, og ikke lenger så sidestilt som det kan høres ut. Han sier eksplisitt at verdien av ideer (teori) er «determined by the outcome of these operations [praksis]. They [altså ideene] are sound if the operations they direct give us the results that are required» (1929/1984, s. 110). Derfor må alle ideer testes mot praksis, det er deres eneste funksjon å bidra til endring og utvikling: «all ideas are worthless except as they pass into actions which rearrange and reconstruct in some way, be it little or large, the world we live in» (s. 111). Dette er relativt sterk kost. Alle kunnskaper er verdiløse hvis de ikke mates tilbake til handlinger som kan bidra til å endre verden på en eller annen måte. Deweys instrumentalisme er her på sitt mest utilslørte; teorier, ideer og oppfatninger er bare redskaper (instrumenter) for å handle i verden, og bidrar de ikke til det, er de verdiløse. All teori, alle kunnskaper, som ikke er «på linje» med praksis har dermed ingen verdi. Mye forskningsbasert teori/kunnskap og grunnforskning

faller dermed utenfor, helt til man eventuelt kan påvise en eller annen praktisk nytte av dem.

Dette er altså en teori som aldri kommer seg ut av praksis. Den viser sin verdi i de resultatene den får til i praksis, bidraget til omforming av praksis. Teoriens legitimerer seg i praksis ved sin instrumentelle kraft. Jeg ser ikke bort fra at mange praktikere og pedagogiske forskere er enige i dette synet, og særlig vil det ha mye for seg hvis man ser på pedagogikkfaget som et profesjonsfag hvor forskningen nettopp skal være praksisrettet. Og pedagogikk er et profesjonsfag, men det er ikke bare det. Jeg tenker at Dewey har en ganske snever oppfatning av hva teorier kan gjøre, av hva slags funksjon de kan ha. Vi lager teorier for at de skal gjøre en jobb for oss, selv om det er ulike oppfatninger av hvilken jobb som er den viktigste. Teori kan ha mange ulike funksjoner, ikke bare å transformere verden. De vanligste jobbene teori gjør for oss er å beskrive fenomener (fordi vi bruker teoretiske begreper) og forklare sammenhenger (teori kan for eksempel si noe om årsakssammenhenger mellom ulike fenomener). Men kanskje ennå viktigere: vi bruker teori til å se med, så når vi identifiserer fenomener i praksis, diagnostiserer problemer, mangler, konflikter og annet, så bruker vi teori. Ikke som en oppskrift, men som en måte å forstå hva som foregår på. I forskning er teoretiske overveielser helt sentrale, for eksempel når man overveier om man skal tro på en påstand når data er både positive og negative, det vil si taler både for og mot å tro på påstanden. Det er altså en pris å betale for Deweys idé om gjensidig utveksling, og det er teorien som betaler den. Det bringer meg til neste punkt.

Hva slags teori?

3: «Svak» og «sterk» teori

Jeg har ovenfor argumentert for at det er viktig å være klare på hva slags jobb vi vil at teori skal gjøre for oss. Skal den beskrive praksis slik praksis er? Forklare hvorfor praksis er som den er? I begge tilfellene har vi praksis først og teori etterpå. Eller skal teorien foreskrive for praksis, drive praksis? Da har vi teori først og praksis etterpå.

Det er også på tide å se nærmere på selve teoribegrepet. I diskusjonene over er det et par



ulike teoribegrep i sving. Til tross for den sentrale posisjonen det har i forskning, er teori et forholdsvis diffust begrep som brukes på flere ulike måter (men praksis er faktisk et enda vanskeligere begrep!). Det finnes mange diskusjoner om teori-praksis-forholdet som foregår uten at man tar seg bryet med å si verken hva teori eller praksis er. Dewey bruker nokså løst *teori* om det vi tenker og *praksis* om det vi gjør, og noen ganger er løs begrepsbruk bra nok. Men ikke alltid.

De som diagnostiserer et gap mellom teori og praksis, må på noe vis anta at praksis er teorifritt. De som kaller teori og praksis for en dikotomi, gjør det definitivt. Men dette er en sannhet med modifikasjoner, for det avhenger av hva man tar teori for å være. Jeg vil hevde at det finnes mye teori i praksis i utgangspunktet, men den er ikke forskningsbasert, den er usystematisk og ofte ikke godt artikulert heller. Det er dette jeg henviser til når jeg sier at vi bruker teori til å se med. De fleste pedagogiske begreper er teoretiske i sitt vesen, fordi de refererer til fenomener som ikke er direkte tilgjengelige for sansene. Vi kan ikke direkte observere verken læring, motivasjon, tenkning, hensikter eller personlighet. Disse er teoretiske begreper. Så når vi sier om elever at de er høyt (eller dårlig) motiverte, bruker vi teori til å forstå det som skjer. Denne slags teori, i form av begreper, antakelser, tolkningsmønstre og annet, finnes i rikt monn i praksis. Her gir det god mening å tenke deweyansk gjensidig utveksling, og det er ikke noe gap mellom denne teorien og praksis. Vi kan kalle den teori i «svak» forstand.

Så har vi teori i «sterk» forstand. Det er forskningsbasert teori, systematisk, generell og avgrenset til å handle om et definert fenomen. Slike teorier er mer eller mindre velartikulerte og nedskrevet i bøker og artikler. De kan finnes i praksis, men de trenger ikke gjøre det. Det er mellom denne slags teori og praksis at det kan finnes et gap. Dewey skiller ikke mellom sterk og svak teori, men behandler på mange måter all teori som svak. Men her har vi muligheten til å etablere en teori med en annen funksjon i forhold til praksis. For mens noe forskningsbasert teori gjerne kan være opptatt av å forbedre praksis, trenger slett ikke all slik teori være det.

Det bør finnes teori (av det «sterke» slaget) som ikke behøver å legitimere seg i praksis, men som i stedet kan ha en distanse til praksis som gjør at den kan fungere som kritisk redskap. Teori som må vise at den «virker» i praksis har ikke denne distansen. Det er derfor jeg innledningsvis slår til lyd for at en eller annen form for gap mellom teori og praksis er en god ting. Noen teorier må kunne se med fugleblikk på praksis, samt på teori og på teori-praksis-diskusjonene og ivareta en kritisk oppgave. Denne formen for teori trenger ikke bekymre seg om er-bør-problemet, for den skal ikke mates tilbake til praksis for å endre den. Med et gap som et slags frirom for teori, kan man også ivareta teoriens egenverdi, som jeg også var inne på innledningsvis. Det å finne ut ting, lage teori om fenomener, hvordan de er og oppfører seg, må kunne ses som en aktivitet som har en verdi, selv om den ikke fører til endring i praksis. Kort sagt er det viktig å ikke skjære alle teorier og deres funksjoner over en kam! Teori er mer mangfoldig enn som så.

LITTERATUR

- CARR, W. (1986). Theories of theory and practice. *Journal of Philosophy of Education*, 20, 177–186.
- DEWEY, J. (1929/1984). *The quest for certainty*. I Boydston, J. A. (red), *The later works of John Dewey, 1925-1953, Vol. 4*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- HIRST, P. (1970). Educational theory. I Tibble, J. (red), *The study of education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- IMSEN, G. (1991). Den tause pedagogikken. Om kvinners erfaringsverden som grunnlag for pedagogisk teori. I Strømnes, Å., Pedersen, K. og Grankvist, R. (red), *Teori og praksis i pedagogikken – er symbiose mulig?* Trondheim: Tapir forlag.
- KVERNBEKK, T. (1995). Om erfaringstyranni og teorityranni. *Nordisk Pedagogik*, 15, 2, 88–96.



Tone Kvernbekk er professor i pedagogisk filosofi ved Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo. Hun har blant annet skrevet om teori-praksis-forholdet, om praksisbegrepet og ulike typer pedagogisk teori, og i de senere årene om evidensbasert praksis.

Når PISA tar styringen

■ AV HENNING JAKHELLN OG TROND WELSTAD

PISA-undersøkelsene kan komme til å dreie verdigrunnlaget i norsk skole uten grunnlag i noen som helst lovhjemmel. Dette er et problem man vil møte – helt uavhengig av hvor velegnede, representative eller holdbare disse undersøkelsene måtte være.

PISA-undersøkelsene (Programme for International Student Assessment) ble innført i 2000. Undersøkelsene finner sted hvert tredje år. Bakgrunnen for PISA er å bidra med en internasjonal og komparativ undersøkelse av skolesystemene i de 34 landene som i dag utgjør OECD kretsen (Organisation for Economic Co-operation and Development). Norge har vært med hele tiden.

Gjennomføringen skjer ved å teste de skolefaglige prestasjoner blant landenes 15-åringer innenfor matematikk, naturfag og lesing. Det knytter seg stor oppmerksomhet til resultatene både i Norge og de øvrige medlemslandene, og Finland troner øverst i resultatene fra testen både for 2006 og 2009.

Vår bekymring gjelder den store oppmerksomhet PISA-resultatene får i skoleverket, og som vil kunne lede til at tyngdepunktet i undervisningen blir dreid mot de få og «prestisjetunge» fagene. I så fall kan virkningen bli at det brede verdigrunnlaget som vår skole bygger på, blir svekket til fordel for et langt smalere siktemål. Det er en kjensgjerning at eksamensoppga-

ver og tester for øvrig virker direkte inn på undervisningsopplegget i utdanningsinstitusjoner.

Opplæringsloven krever mangfold

Den norske grunnskolen er bygget på prinsippet om faglig mangfold. Opp læringslovens formålsparagraf bygger på dette brede verdigrunnlaget. Skolen skal gi historisk og kulturell forståelse og forankring, innsikt i kulturelt mangfold, fremme demokrati og likestilling og vitenskapelig tenkemåte. Elevene skal få utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang. Elevene skal videre lære å tenke kritisk og handle etisk og miljøbevisst (opplæringsloven § 1-1).

Det er også et grunnprinsipp i vår skole at opplæringen skal være tilpasset den enkelte elevs evner og forutsetninger (opplæringsloven § 1-3). Norsk skole skal gi likeverd og aksept for forskjellighet – alle skal med. Disse prinsippene er utdypet i læreplanverket, særlig den generelle del.

Balansen mellom fagene

Det er fare for at resultatene fra PISA-

undersøkelsene vil kunne lede til en kvalitativ dreining av tyngdepunktet i undervisningen fra den faglige bredde som opplæringsloven angir, til noen ganske få og prestisjetunge fag. I så fall oppstår det stats- og forvaltningsrettslige spørsmål om forvaltningen selv har adgang til å foreta en slik gjennomgripende endring, eller om en slik omlegging krever Stortingets samtykke gjennom lovendring.

Utgangspunktet må da tas i at den faglige bredde er det helt grunnleggende prinsipp for grunnskolen. Dette utgangspunkt er i lovens formålsbestemmelse utvetydig angitt.

Spørsmålet om hvilken vekt det enkelte fag skal ha, og hvilke ressurser vedkommende fag skal tilføres, må selvsagt avgjøres ut fra en skjønnsmessig vurdering. Ved denne vurdering vil forvaltningen nødvendigvis måtte ha en stor skjønnsmessig margin. Formålsbestemmelsens angivelse av den store faglige bredde innebærer imidlertid også et krav om at vekt- og ressursfordelingen mellom de enkelte fag må ha en slik grad av balanse, at det ikke skjer en uforholdsmessig prioritering av enkelte fag på bekostning av andre fag, som samlet medfører at verdigrunnlagets brede karakter og grunnpreg blir borte eller sterkt svekket.

I kjølvannet av PISA-undersøkelsene er det fare for at vår grunnskole



– spissformulert – går «fra mangfold til enfold». Det er også fare for at vi samtidig underminerer prinsippet om tilpasset opplæring og prinsippet om at alle skal med; prinsipper som også er lovfestet. En slik grunnleggende omlegging av skolens verdigrunnlag vil forvaltningen neppe kunne foreta uten lovendring.

Det er altså konsekvensene av PISA-undersøkelsene som gir grunn til bekymring, også på det rettslige plan, og ikke spørsmålet om hvor vel-egnede, representative eller holdbare disse undersøkelsene måtte være.

Mange små endringer i samme retning

I praksis vil omleggingen kunne tenkes ved endringer i læreplanverket, eller ved andre vedtak av sentrale forvaltningsmyndigheter, så som Kunnskapsdepartementet eller Utdanningsdirektoratet. Dette vil eksempelvis kunne tenkes ved endringer i læreplanverkets generelle og spesielle deler, hvor enkelte av de spesielle fag prioriteres gjennom vektlegging og ressurstildeling. Endringer vil også kunne tenkes mer uformelt, ved at forvaltningen endrer sin fordelingspraksis for å «tekkes» PISA-opplegget, og slik omlegging vil da kunne skje ved beslutninger på fylkes- eller kommunalt nivå; eller endog ved beslutninger på den enkelte skole. Overskridelse av

kompetanse kan derfor tenkes på alle forvaltningsnivåer, sentralt så vel som regionalt og lokalt.

Det er i det hele tatt fare for at omlegging kan skje ved løpende enkeltdisposisjoner i det daglige, slik at omleggingen «glir inn» i skoleverket – kanskje gradvis – men uten de prinsipielle drøftelser og den omhyggelige saksbehandling som ligger bak en lovendring. Offentlige høringer av lovutkast er i denne sammenheng av største betydning. Det er derfor neppe tilstrekkelig at Stortingets behandling av et slikt spørsmål skjer på grunnlag av en stortingsmelding.

Skolen trenger tilsyn

For å unngå at omlegging skjer uten at spørsmålet har vært betryggende

behandlet av Stortinget, er det derfor viktig at de organer som skal føre tilsyn med skolen er særlig oppmerksomme på at skolenes virksomhet holdes innen de lovfestede grenser, også i denne sammenheng. På sentralt nivå vil slikt tilsyn kunne skje av Stortingets komiteer, blant annet Stortingets kontroll- og konstitusjonskomité. På regionalt nivå vil blant annet fylkesmennene ha en sentral rolle.

Det kan ikke være noe argument at OECD – og dermed alle EU-landene – er med på galeien. Alle disse land har nasjonale særpreg som deres skolelovgivning tar sikte på å verne om, og det kan neppe hevdes at vi i Norge er rettslig forpliktet til å endre våre grunnleggende kjerneverdier i skolen som følge av PISA.

Foto: Scanpix



Henning Jakhelln er cand. jur. og lic.jur. Han har vært ansatt ved ulike juridiske instituttene ved Universitetet i Oslo, sist ved Institutt for offentlig rett fra 1990. Han er siden 1. juli 2009 professor emeritus. Han har hatt stått bak en rekke publikasjoner og artikler



Trond Welstad er master i rettsvitenskap fra 2007 og master i retts-sosiologi fra 2009. Han er forsker ved ved Institutt for offentlig rett ved det juridiske fakultet, UiO. Han har også tidligere erfaring som faglærer i rettslære fra videregående skole.

Henning Jakhelln og Trond Welstad er med i den tverrfakultære satsningen Kunnskap i skolen (KiS) og har dessuten bidratt med hvert sitt kapittel i boka *Rektor som leder og sjef* (Jorunn Møller og Eli Ottesen (red.)), Universitetsforlaget 2011.

Forskning publiseres

– men er det noen som leser og bruker den?

■ TEKST OG FOTO: TORE BRØYN

Forskningsprogrammet PraksisFoU er nå avsluttet. Programstyreleder Svein Lorentzen slår fast at programmet har vært vellykket, ikke minst fordi man har lyktes godt med formidlingen av resultatene. Men god formidling betyr ikke nødvendigvis at resultatene leses og tas i bruk.

Professor Svein Lorentzen har vært programstyreleder for forskningsprogrammet Praksisrettet FoU for barnehage, grunnopplæring og lærerutdanning (PraksisFoU). En hovedhensikt med programmet har vært å styrke FoU-kompetansen i norske lærerutdanningsinstitusjoner med forskning som har praksisnærhet som forutsetning. I løpet av fem år har programmet finansiert 32 forskningsprosjekter. Nå som programmet nærmer seg slutten, slår Lorentzen fast at det i all hovedsak har vært vellykket. Man har utviklet ny kunnskap på viktige områder og har ikke minst lyktes med formidlingen av resultatene, både i volum og måte å tenke formidling på. Blant annet har man satt formidlingen i system ved å lage en formidlingsplan og lagt vekt på å følge opp formidlingen. I hele perioden har man hatt en deltidsstilling som formidlingskoordinator. Dette er en ekstraressurs som tidligere forskningsprogrammer ikke har hatt. Professor Bente Aamotsbakken har i denne rollen hatt til oppgave å følge med, presse på og få til ulike former for formidling i ulike kanaler. Lorentzen viser til at programmet har formidlet i store mengder og i mange kanaler: 107 bøker, 178 vitenskapelige artikler med referee, 165

vitenskapelige artikler uten referee, 208 publiserte foredrag fra internasjonale møter, 651 andre rapporter og foredrag, 116 oppslag i media pluss en rekke andre formidlingstiltak.

– Men når dette er sagt, må vi likevel tenke over følgende: Selv om vi har lyktes i å formidle i volum og bredde, så vet vi lite om hvordan dette leses og tas i bruk. Her er jeg selv usikker, og det er viktig at vi følger med på dette i tiden framover. Det er jo ingen vits i å ha et stort formidlingsvolum hvis forskningsresultatene ikke blir lest og brukt, sier Lorentzen.

Lorentzen har hørt kollegaer som med stor optimisme hevder at man bør kunne «sikre» at forskningen blir tatt i bruk, men her mener han at man lover mer enn man kan holde.

– Vi kan bare legge til rette for at forskningen kan brukes. Jeg tror det nye praksisrettede forskningsprogrammet Prakut, bør bruke tid til å diskutere følgende spørsmål: Hvordan kan vi komme et skritt videre når det gjelder å legge til rette for at den nye kunnskapen skal tas i bruk?

Nye medier bør tas i bruk

Har du selv et forslag til uprøvde muligheter?

– Vi har for eksempel ikke satset på



Leder for PraksisFoU, Svein Lorentzen.

sosiale medier. Vi kunne diskutere om aktiv bruk av sosiale medier er en måte vi kan nå bredere ut på enn ved å publisere i tidsskrifter osv. Eller kanskje det er slik at man når lenger gjennom bruk av konferanser og workshops enn ved å publisere artikler. Vi har nærmest teppebombet med resultater fra forskningen, uten at vi vet om dette er den mest effektive metoden, sier Lorentzen.

Men når det er sagt kan man spørre: Er det rimelig å kreve at forskningsmiljøene og Forskningsrådet skal være de som har ansvar for at forskningen blir tatt i bruk, for eksempel gjennom Facebook og andre sosiale medier? Det er mange andre som kjenner disse mediene og kan bruke dem langt mer effektivt enn det vi kan. Kanskje det bør være slik at vi fremskaffer resultatene, mens det er andre som i hovedsak står for tilretteleggingen. Jeg tenker for eksempel at man bør forvente at skoleeiersiden eller skolelederne er mer aktive på dette feltet. Det bør være slik at skolelederen kommer til lærerne med et: «Hei, se hva jeg har kommet over her...!»

Men vil ikke lærerutdanningen plukke opp denne forskningen og spre den videre slik at den til slutt kommer skolen til nytte?

– Lærerutdanningen skal jo være forskningsbasert, og lærerutdannere som ikke tar forskning i bruk, vil ikke gjøre jobben sin. Men lærere skal kanskje være i skolen i 40 år, og må derfor få ny kunnskap underveis. Og hvordan skal vi få lærerne til å prioritere lesning av nye forskningsresultater i en travelt hverdag?

Nedprioritering av formidling

Et annet problem er at mye av det som publiseres fra forskning er fagfellevurderte artikler, det vil si artikler som har gått gjennom strenge prosedyrer for sikring av kvalitet, og som gjerne blir publisert i tidsskrifter som er rettet spesielt mot andre forskere – ikke et bredere publikum. Grunnen til at slike artikler blir prioritert, er både at de gir faglig prestisje og at de gir penger i kassa til utdanningsinstitusjonene. Formidlingsartikler i breiere forstand gir derimot ikke ett øre til universitetene og høyskolene. Dermed har institusjoner og forskere lett for å prioritere slike artikler lavere. I praksis kan denne ordningen, ifølge Lorentzen, føre til at forskningen ikke når fram til de som faktisk skal ta den i bruk.

– Det er på høy tid at departementet tar Klemp-utvalgets innstilling fram igjen. Denne innstillingen foreslo ulike tiltak for at også mer populær formidling blir en del av institusjonenes offentlige finansieringsgrunnlag. Departementet har ustraffet lagt innstillingen i en skuff, og tiden er overmoden for å gjøre noe med dette. Det er viktig at forskningen får et insitament til å publisere på bredere basis, og lærerne selv og deres interesseorganisasjoner bør være pådrivere her, avslutter Lorentzen.

Formidling lønner seg ikke

Universiteter og høyskoler har plikt til å drive formidling, men har lite igjen for å drive slik virksomhet. Torunn Klemp ledet utvalg nummer to som skulle se på hvordan formidling kunne legges inn i finansieringssystemet. Rapporten ble overlevert departementet – og siden har det vært stille.

Ifølge lov om universitet og høyskoler har lærestedene tre hovedoppgaver: undervisning, forskning og formidling. Undervisning blir premiert blant annet gjennom antall oppnådde studiepoeng, forskning gjennom publikasjonspoeng, mens universitet og høyskoler ikke har noe insentiv til å drive med formidling. I rapporten «Sammen om kunnskap II» under ledelse av Torunn Klemp ved Høgskolen i Sør-Trøndelag ble det foreslått et system der universiteter og høyskoler skulle belønnes for å drive med formidling, det vil si publisering i form av lærebøker, artikler i fagtidsskrifter, avisartikler, bidrag til publikumsarrangementer, m.m. Rapporten ble overlevert til departementet 30. juni 2006 – men fortsatt er det ingen ting som tyder på at formidling skal tas med når høyere utdanningsinstitusjoner skal tildeles penger. Torunn Klemp bekrefter at det har skjedd lite her.

Jeg har fått beskjed om at den ikke er lagt helt på is, men det har i alle fall ikke skjedd noe på dette feltet.

Hvorfor?

– Det kom noen protester, særlig fra universitetene. Universitetene sa nei, muligens fordi de var redde for å tape penger på ordningen. Jeg er ikke sikker på at de hadde så mye å frykte. En slik ordning ville dessuten vært ressurskrevende fordi man måtte registrere alle typer formidling. Det blir da et valg om



man skal bruke pengene på registrering eller på mest mulig formidling uten å registrere den, og jeg har en viss forståelse for at dette valget ikke er så enkelt. Likevel mener jeg at man burde ha prioritert insentiver på formidling, i det minste på noen områder. Vi kunne leve med at det tidligere bare var undervisningen som telte med, men når man har etablert så pass sterke insentiver på forskning, så burde man også hatt insentiver på formidling, sier Klemp.

Lærere trenger ha formidling med høy kvalitet

Seksjonsleder Torbjørn Ryssevik i Utdanningsforbundet sier at man er opptatt av at universiteter og høyskoler publiserer forskning av høy kvalitet gjennom fagfellevurderte artikler, men at man samtidig ►

Kunnskapssenter for utdanning

Intervju med Petter Aasen

■ TEKST OG FOTO: TORE BRØYN

må stimulere til publisering rettet mot bredere grupper.

– Hvis forskningen skal brukes i skolen, så må den publiseres på en slik måte at det blir enkelt for lærere å ta den i bruk. Dette bør kunne skje uten at det rensoneres på kvalitet. Men vi er samtidig skeptiske til en tellekantordning for formidling som innebærer økt byråkrati. Det bør være mulig å stimulere til formidling gjennom basisbevilgninger, sier Ryssevik.

Departementet vil, men vi får det ikke til
Avdelingsdirektør Joar Nybo i Kunnskapsdepartementet bekrefter at man har mottatt to rapporter om hvordan høyskoler og universitet skal kunne belønnes for å drive formidling, uten at man har kommet videre med dette.

– Det skyldes ikke uvilje mot å legge vekt på formidling i departementet, tvert imot. Vi vurderer formidling som svært viktig. Problemet er at dette feltet er så omfattende og komplisert at det ville bli svært arbeidskrevende bare å registrere all relevant aktivitet på dette feltet. Samtidig er det vanskelig å lage et system som på samme tid er transparent, rettferdig og som sikrer at vi gir en rimelig god finansiering til dem vi ønsker, sier Nybo.

Men han er åpen for innspill, hvis noen kan finne en måte å løse dette på.

– Saken er på ingen måte lagt død, og hvis noen har gode ideer for hvordan vi kan klare å lage et system for å belønne formidling, så må de for all del ta kontakt med Kunnskapsdepartementet, sier Nybo.

Forskning kan sjelden fortelle hva en lærer bør gjøre i en gitt situasjon, blant annet fordi alle valg innenfor undervisning også vil være verdivalg og ofte situasjonsbetinget. Det som er en fordel for noen elever, kan være en ulempe for andre. Kunnskapssenteret for utdanning vil derfor ikke alltid kunne foreskrive løsninger, men kanskje først og fremst bidra til å klargjøre premissene for de valgene som blir tatt, om det er på departementsnivå eller om det er i klasserommet.

Petter Aasen er ansatt som direktør for det nye Kunnskapssenter for utdanning. Han trer inn i stillingen først ved neste årsskiftet og er foreløpig mest engasjert i arbeidet med å fusjonere høyskolene i Vestfold, Østfold og Buskerud. I mellomtiden er det konstituert en leder for senteret. Men mange er spent på hva et slikt senter vil bli, og han har derfor, noe motvillig, sagt seg villig til å dele noen av sine tanker om hvilken rolle et slikt senter kan spille.

Budsjetttrimmen for Kunnskaps-senteret ligger på mellom 10 og 15 millioner kroner, mens tilsvarende senter for helsetjenesten har et budsjett på 165 millioner. Er ikke dette en ganske beskjeden satsing?

Det er ikke så mye penger i forhold til alle de oppgavene og intensjonene vi skal innfri. Men det er et godt grunnlag for å kunne starte opp og se om vi klarer å lage en norsk versjon av et kunnskapssenter. Når senteret er oppe og går, så er det mer legitimt å spørre om størrelsen. En annen ting er at dette kan sees som en grunnbevilgning som så kan suppleres med oppdragsbevilgninger underveis. Men det er klart, en stor nok bevilgning er et viktig grunnlag for senterets autonomi.

Hvem skal bestemme hva dere skal holde på med?

Departementet vil styre vår virksomhet gjennom tildelingsbrevet, og her vil vi bli tildelt en del oppgaver. Faren for at et kunnskapssenter skal bli en organisasjon som bare er til for departementet, er der selvfølgelig, men jeg er opptatt av at senteret skal jobbe med et kunnskapsgrunnlag som er bredere enn det sentrale myndigheter etterspør. Derfor må vi ha dialog med andre aktører, det vil si lage arenaer for dialog og legge til rette for at ulike interessenter får komme fram med sine synspunkter. Ved siden av brede dialogarenaer, vil vi derfor etablere egne brukerråd for ulike grupper av interessenter som for eksempel sentrale og regionale myndigheter, høyere utdanningsinstitusjoner, skoler og barnehager, arbeidstakerorganisasjoner, foreldreorganisasjoner og utdanningsforskere.

Fins det en overdrevet frykt for instrumentell forskning?

Når det gjelder engstelsen rundt måten dette senteret skal bygges opp på, så vil jeg svare ja, selv om jeg ser at det fins en fare for at et kunnskapssenter skal bli ensidig opptatt av «hva som virker». Vi må balansere dette med å være opptatt av «når

Utdanningsforskningen har vært for lite instrumentell. Det betyr ikke at vi skal gå i den andre grøften og bare bli instrumentelle. Forskningen skal både være problemløsende og problematiserende, sier Petter Aasen, som blir direktør for det nye Kunnskapssenteret for utdanning.

det virker» og «for hvem det virker». Men dette betyr ikke at jeg er kritisk til instrumentell forskning i seg selv. Det har etter min mening heller vært en tendens til at vi har vært for *lite* instrumentelle. Det fins to grøfter vi kan gå i, den ene er følgende holdning: «Senteret kan løfte fram forskning som viser kompleksiteten innenfor utdanning, men forskning kan ikke foreskrive løsninger.» Den andre er: «Senteret kan fjerne kompleksiteten innen for utdanning ved å foreskrive forskningsbaserte praktiske og politiske løsninger.» Vi har etter min mening i vårt land vært nær den første, men vi har beveget oss mer mot midten av veien. Der bør senteret plassere seg, men internasjonalt registrerer vi vinder som blåser mot den andre grøften. Disse må vi unngå.

Det fins ulike typer forskning, vil dere gjøre tilsvarende valg som andre kunnskapssentre, der noen setter svært strenge krav til hva som skal kunne regnes med og der enkelte til og med utelater hele forskningstradisjoner, som for eksempel kvalitativ forskning?

– Vi må sette kvalitetskrav, men ikke så snevert som du antyder her. Vi vil jobbe med dette sammen med forskningsmiljøene. Det kan ikke bare være randomisert eksperimentell forskning som skal være stueren som underlag for praktiske og politiske beslutninger.

Men selv om forskning holder høyt nivå, så kan den være vanskelig å bruke i praksis?

Ja, blant annet fordi utdanning både som politikk og praksis er knyttet til verdier. Ta for eksempel de som ønsker å differensiere organisatorisk

tidligere og mer i norske skole. Det fins forskning som viser at visse former for differensiering vil gi et bedre læringsutbytte for noen. Samtidig viser studier at samvær med andre elever som presterer bedre, vil være en fordel for andre elever. Selv om man baserer seg på forskning, så vil de valgene du gjør som regel bety at du fremmer noen elevers interesser på bekostning av noen andre elever.

Et kunnskapssenter må også gå inn i denne typen problematikk. Målet må være å gi et nyansert og balansert grunnlag for politiske og praktiske beslutninger. Vi skal ikke skifte vær og vind mellom verdivalg, men bevisstgjøre om verdivalgene som blir gjort.

Når noen sier «forskning viser at», så må vi både kunne si noe om kvaliteten på forskningen og vise premissene som den bygger på. Men vi må også eventuelt gjøre oppmerksom på annen forskning som viser noe annet.

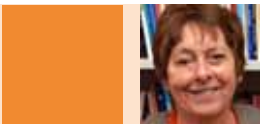
Er vi naive i forhold til hvor mye vi kan få ut av forskningen?

La meg ta et eksempel: Ved sykepleierutdanningen her på høyskolen har vi et laboratorium der sykepleierstudentene kan trene seg på ulike former for behandling. I dette rommet fins det en dataskjerm der studentene kan hente informasjon fra den medisinske kunnskapsdatabasen. Hvis de for eksempel skal lære å sette et



klystér, får de vite direkte hva den nyeste forskningen anbefaler som fremgangsmåte. Slik kan ny kunnskap også formidles til yrkesutøverne.

Også innenfor utdanning fins det situasjoner der forskning kan gi hjelp også i den konkrete situasjon. Vi vet for eksempel noe om hvordan en undervisningstime bør starte for å ha størst sjanse for å lykkes. Men vi kommer aldri til å kunne innrede klasserommene tilsvarende laboratorium der lærere straks får vite via en dataskjerm hvordan man skaper ro i klassen. Dette må imidlertid ikke være et argument for at læreren ikke trenger å bry seg om hva forskningen sier. Utdanningsforskning må alltid være ett av flere peilepunkter for lærerens avgjørelser, og du kan ikke være en profesjonell lærer og utøve et godt skjønn uten å kjenne til hva forskningen sier om undervisning.



FORSKNING PÅ TVERS AV FRØYDIS HERTZBERG

I denne spalten kommer Bedre Skole til å gi smakebiter av prosjekter som foregår innenfor rammene av KiS (Kunnskap i skolen) ved Universitetet i Oslo. I KiS samarbeider forskere fra fem fakulteter om å bringe fram skolerelevant forskning. KiS har tre prioriterte områder: Realfag i utdanning, Språk i utdanning og Styling, ledelse og organisering av skolen. Frøydís Hertzberg er professor ved institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo, og faglig leder for KiS.

Oppskrift for god skriving

Skrivepedagoger har diskutert om det fins en oppskrift for skriving som gjelder for alle fag, for eksempel jus, biologi, geografi og norsk. Selv om fagfolk er skeptiske, viser erfaringer fra klasserommet at generelle skriveoppskrifter kan bidra positivt.

Bladet *Utdanning* hadde høsten 2010 en reportasje fra Nadderud videregående skole, som i fire år har hatt fokus på skriving som grunnleggende ferdighet. I denne reportasjen sier en elev at han har gått opp en karakter i rettslære fordi han har fått undervisning i hvordan han kan bygge opp en tekst. Flere av medelevene gir uttrykk for lignende synspunkt, og en av lærerne forklarer at elevene har fått en «oppskrift» på skriving på tvers av fagene (Opseth 2010).

Debatt mellom amerikanske og australske skrivepedagoger

For meg som har fulgt skriveprosjektet fra starten av og hørt på lærernes beretninger, er ikke dette overraskende. Det de snakker om, er de gode erfaringene de har gjort med relativt faste mønstre for tekstproduksjon og tekstopbygging. Når jeg tar på meg skriveforskerhatten, gjør jeg meg imidlertid noen refleksjoner som gjelder nettopp dette. I skriveforskningen er faste mønstre noe som problematiseres sterkt. Det ene er at faste tekstmønstre er et falsum – naturlige tekster oppfører seg ikke slik, og elevene lures til å skrive teksttyper som bare har status i skolen. Dessuten hemmer det kreativitet. Det andre har å gjøre med synet på hvordan sjangrer læres. Faste møn-

stre innebærer gjerne klare regler for tekstopbygging og sjangertrekk, og i vide forskerkretser er det en tendens til å nedtone verdien av eksplisitt sjangerundervisning. Sjangrene læres hovedsakelig ubevisst, hevdes det, dels gjennom lesning, dels gjennom bruk.

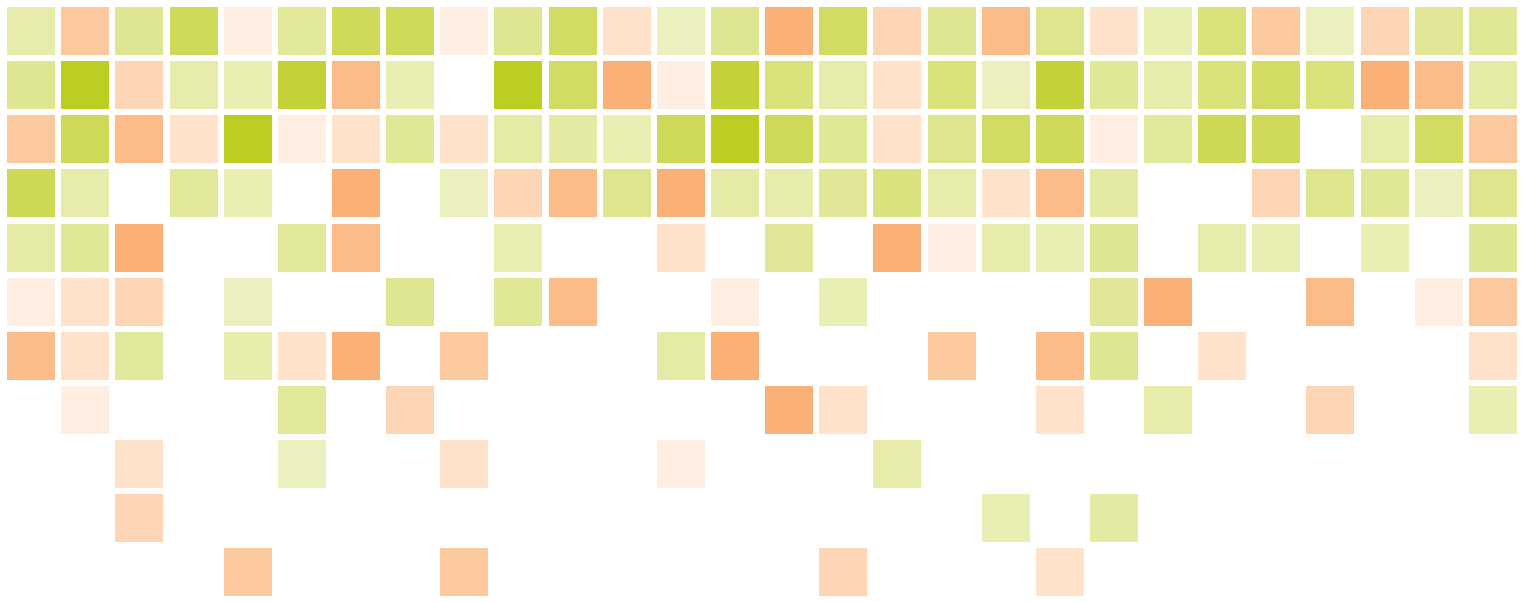
Synspunktene ovenfor dannet grunnlaget for en induktiv, elevorientert skrivepedagogikk som var særlig sterk i den tidlige fasen av amerikansk prosessskriving. Motstykket var den såkalte sjangerskolen eller australia-skolen, som med stor styrke kritiserte amerikanernes dyrking av fortellende, personlig skriving på bekostning av sakskriving. I kritikken lå også en argumentasjon for faste tekstmønstre. Rutinerne skribenter kan nok tillate seg å bryte med sjangerkonvensjoner, hevdet man, men nybegynnere må lære seg mønsteret før de kan bryte det. Og det synet at sjangrene læres ubevisst, passer bare for noen elever. Hvordan skulle elever fra hjem hvor det leses og skrives lite, lære seg å beherske sjangrer de aldri har møtt, langt mindre prøvd å produsere selv? Det er skolens ansvar å forberede *alle* elevene for den skrivingen som kreves senere i livet, enten det er i høyere utdanning eller yrkeslivet.

Kritikken førte til en spennende

debatt mellom den amerikanske og den australske skrivepedagogikken, en debatt som vi også kjenner i norsk skole. I dag er likevel ikke skillet mellom de to retningene så skarpt. Man har innsett at idealet om å dyrke fram elevens «personlige stemme» først og fremst passer for skjønnlitterære sjangrer, og at bevisst arbeid med sjangertrekk er nødvendig hvis man skal få alle med. Skrivelæreren skal altså ikke bare tilrettelegge, men gi direkte undervisning. Spørsmålet om verdien av å undervise i faste tekstmønstre er likevel fremdeles et debatttema, ikke minst fordi forskningen på dette området spriker i flere retninger. (Mer om denne diskusjonen i Berkenkotter og Huckin 1997 eller Hertzberg 2001.)

Grunnprinsippet for argumentasjon er felles

Tilbake til det prosjektet jeg omtalte i innledningen. Prosjektet har til fulle vist at ulike fag har ulike skrivenormer, derfor kan det virke paradoksalt når en av skolens lærere framhever betydningen av en «oppskrift» på tvers av fag. Jeg mener dette må ha sammenheng med at lærerne har samlet seg om én hovedsjanger, nemlig argumenterende skriving. Det argumenteres i de fleste fag, men med basis i litt



ulike kilder. Den prototype kildetyper i naturfag er feltstudier og laboratorieforsøk, i historie historiske kilder, i rettslære lovtekster og i språkfag tekstanalyser. Selve grunnprinsippene for argumentasjon er likevel ens: å formulere et standpunkt, å underbygge det med pro-argumenter, å gjendrive motargumenter og å konkludere i tråd med eget standpunkt. Dette er en metode eller en oppskrift som det med stort hell kan undervises i uten at det gjør vold mot elevens selvstendighet og kreativitet. Forskning fra flere land viser at elever har problemer med å skrive gode argumenterende tekster, og da er det særlig to ting som framheves: å finne argumenter mot sitt eget standpunkt, og å bygge opp teksten til et logisk hele. (Se også Igland 2007.)

Lærerens tilbakemeldinger er det mest effektive

Men det er også mer. Den intervjuede rettslæreeleven begrenser seg ikke til å snakke om tekstoppbygging, men fortsetter slik: «Lærerne gir dessuten gode tilbakemeldinger, sier hva som er bra og hvorfor, likedan det som er dårlig». Her er vi ved et punkt det *ikke* hersker uenighet om blant skriveforskere. Like uklare som effektstudiene rundt faste tekstmønstre er, like klar

er forskningen rundt betydningen av lærerens tilbakemeldinger. Særlig kjent er to omfattende metastudier av henholdsvis Black og Wiliam (1998) og Hattie og Timperley (2007), som begge konkluderer med at tilbakemelding er noe av det mest effektive en lærer kan bruke tiden på. Det vil si – ikke en hvilken som helst form for tilbakemelding. Den tilbakemeldingen som gir best resultater, er den som er konkret, som peker på både styrker og svakheter, som involverer egenvurdering fra elevens side og som oppmuntrer til bearbeiding av teksten. Når det gjelder de mulige fallgrubene ved forenklete oppskrifter, kan lærerens tilbakemeldingsstrategier nettopp hjelpe eleven til å bruke modellene på en mer nyanisert og selvstendig måte. Dette mener jeg at jeg har sett i praksis i skriveprosjektet. De kontinuerlige diskusjonene på prosjektmøtene fører ikke bare til høyere tekstkompetanse hos lærerne, men også til et større og mer bevisst repertoar av tilbakemeldingsstrategier.

Oppskrifter – ja takk!

For igjen å vende tilbake der jeg startet: Reportasjen i *Utdanning* gir grunn til ettertanke. Til daglig befinner jeg meg i to verdener – en lærerutdanningsverden og en norskverden. I

den første er uttrykket «oppskrift» nærmest et fy-ord, i den andre blir bruken av faste tekstmønstre sett på med skepsis. Og til tross for at jeg langt på vei har disse holdningene selv, må jeg finne meg i å bli utfordret i den tredje verdenen – klasserommet.

(*Nadderud-prosjektet, og særlig «oppskriftene», blir nærmere beskrevet i Flyum, K. H. og Hertzberg, F.: Skriv i alle fag! Argumentasjon og kildebruk i videregående skole, Universitetsforlaget 2011.*)

LITTERATUR

- BERKENKOTTER, C. OG HUCKIN, T.N. (1997). Da klokka klang ... Om å lære seg fagsjanger i skole og på universitet. I L.S. Evensen og T.L. Hoel (red): *Skriveteorier og skolepraksis*, Oslo: LNU/Cappelen Akademisk Forlag, s. 112–129.
- BLACK, P.J., & WILIAM, D. (1998). *Assessment and classroom learning. Assessment in Education*, 5(1), s. 7–77.
- HATTIE, J. & TIMPERLEY, H. (2007). *The power of feedback. Review of Educational Research*, (77) 1, s. 81–112.
- HERTZBERG, F. (2001). *Tusenbenets vakre dans – Forholdet mellom formkunnskap og sjangerbehandling. Rhetorica Scandinavica* 18, s. 92–105.
- IGLAND, M.A. (2007). «Svinaktig vaniskelig»? Skrifleg argumentasjon på ungdomssteget. I S. Matre og T.L. Hoel (red): *Skrive for nåtid og framtid*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag, s. 277–291.
- OPSETH, L. (2010) Få tar grunnleggende ferdigheter på alvor. *Utdanning* 13, s. 12–16.

Rusforebygging som helsefremmende arbeid i skolen

■ AV ELI MARIE WIIG

Utdanningsdirektoratet og Helsedirektoratet har gått sammen om å lage en skriftlig veileder til bruk for rusforebyggende arbeid i skolen. Høringsrunde til veilederen ble gjennomført høsten 2010, og dokumentet ventes utsendt til skolene i 2011. Kompetansesenter rus – region sør tilbyr et forebyggingsprogram som skolene kan ta i bruk for å imøtekomme anbefalinger i veilederen. Programmet er familierettet og kalles Kjærlighet & Grenser.



Lovverket setter klare krav til å drive med helsefremmende arbeid i skolen. Rus som tema er berørt i flere kompetansemål i ulike fag på grunnskolenivå og videregående opplæring. Det er ingen selvfølge at alle lærere har et klart bilde av hvordan de kan bidra til dette. Grunnskolen har tradisjon for å være gode til å ha fokus på kosthold og fysisk aktivitet. For en del er det antakelig litt mer utfordrende å ha et klart bilde av hvordan en skal forebygge psykiske lidelser, herunder også rusmisbruk. Hverdagen for dagens lærere er utfordrende med mange svært urolige elever. Fra mine egne nesten 20 år i skolen, har jeg erfart at det er slike utfordringer som gjør lærerne slitne. Å arbeide systematisk med struktur og sosial kompetanse er nødvendig for å nå vårt felles mål om å utvikle ungdommene mot å bli gode samfunnsborgere og integrerte mennesker. Veileder for rusforebyggende arbeid kommer ut i 2011 og skal hjelpe lærere og skoleledere til å oppfylle kravene i opplæringsloven og Kunnskapsløftet.¹ I veilederen gis det en kort oversikt over formelle krav før det vises til hva slags strategier og metoder som vil være egnet til dette formålet. Veilederen inneholder også konkrete eksempler.

Skolen har følgende oppdrag når det gjelder helsefremmende arbeid:

- Elevene skal utvikle en helsefremmende livsstil.
- Elevene skal utvikle sin sosiale kompetanse.
- Alle elever i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring. (Opplæringslova l §9a-1)
- Samarbeid mellom skolen og hjemmet er et gjensidig ansvar, men skolen skal ta initiativ og legge til rette for samarbeidet.
- Dersom skolen skal fungere godt, forutsettes ikke bare at elevene kjenner hverandre, men at også foreldrene kjenner hverandre og hverandres barn.

Hvordan skolene kan lykkes

Formålet med veilederen er at skolene skal bruke de samme prinsippene, strategiene og metodene i det rusforebyggende arbeidet over hele landet. Veilederen er laget med tanke på skoleledere og

lærere gjennom hele skoleløpet fra 1. til 13. skoleår. Rusforebyggende arbeid i skolen skal ses i sammenheng med utvikling av sosial kompetanse, arbeid mot mobbing og arbeid med psykisk helse. Det rusforebyggende arbeidet er avhengig av et inkluderende læringsmiljø og en generell oppmerksomhet på helsefremmende arbeid. Det er viktig at tiltakene som settes inn, bygger på forskningsbasert kunnskap om risiko- og beskyttelsesfaktorer. Veilederen anbefaler at skolene fokuserer på rusrelaterte tema som er tilpasset elevenes utviklingstrinn. Godt læringsmiljø og utvikling av sosial kompetanse bør vektlegges allerede fra 1. trinn og gjennom hele skoleløpet. Mot slutten av mellomtrinnet anbefales det i tillegg å introdusere forebyggende arbeid mot tobakk og alkohol. Illegale rusmidler kan skolene arbeide med på 10. trinn eller i starten av videregående.

Ungdom og rusbruk

Til tross for økende alkoholkonsum totalt i befolkningen, har ungdommenes forbruk gått litt tilbake de siste årene. Dagens 15-20 åringer har et alkoholforbruk på 4,5 liter ren alkohol per år for gutter og i underkant av 4 liter for jenter. 4,5 liter ren alkohol per år tilsvarer ca. 45 «six-packs» med 0,33 liter øl eller ca. 45 flasker vin. Utvikling av alkoholproblemer har vist seg å ha sammenheng med tidlig debutalder. Derfor bør vi arbeide for å utsette ungdommenes start med alkohol. Gjennomsnittlig debutalder har i mange år ligget i underkant av 15 år, men her kan det også se ut til at vi er inne i en positiv utvikling. Disse bedre tallene kan altså tyde på at forebyggende arbeid har effekt. Vi ser også en nedgang i forbruk av illegale rusmidler blant tenåringer. 6 prosent av ungdommene sier at de har prøvd illegale rusmidler. Andel røykere har gått ned til ca. 10 prosent, mens snusbruken øker.

Anbefalinger

På grunnlag av forskning anbefaler veilederen skolene å benytte strategier som har følgende kjennetegn:

- solid teoretisk grunnlag
- fokus på å styrke sosial kompetanse
- metoder som aktiviserer målgruppa
- inkluderer flere arenaer (for eksempel skole–hjem–fritid)

- langsiktighet og kontinuitet
- tilpasset de unges utviklingstrinn
- kan vise til dokumenterte resultater

Forebyggingsprogrammet

Helsedirektoratet, ved *Kompetansesenter rus – region sør*, tilbyr et forebyggingsprogram som tilfredsstiller anbefalingene i veilederen. Programmet er mye brukt over store deler av den vestlige verden, og har internasjonalt god dokumentasjon på effekt. I en Cochrane-oversikt² fra 2003 ble det sett på 52 ulike forebyggingsprogram. Iowa Strengthening Families Program (ISFP) kom best ut av alle programmene i denne oversikten. Den norske versjonen av ISFP har fått navnet *Kjærlighet & Grenser* og har vært benyttet i Norge siden 2004. Nordahl-rapporten fra 2006 peker på *Kjærlighet & Grenser* som et av få program med sannsynlig effekt. En omfattende fornorsking og modernisering av programmet ble gjennomført i 2009.

Kjærlighet & Grenser er et program som varer over 8 uker og som retter seg mot familier med barn fra 10 til 14 år. I Norge anbefales programmet brukt i 7. eller 8. klasse. Programmet støttes av korte filmsnutter som viser alminnelige situasjoner i hverdagen hos familier med barn i 12–14-årsalderen. Situasjonene fra filmene legger grunnlaget for refleksjon og diskusjon i deltakergruppene. Hvert steg inneholder ulike aktiviteter for deltakerne.

Kjærlighet & Grenser legger mye vekt på styrking av sosial kompetanse og å bygge sterke familiebånd. Foreldrene er de viktigste omsorgspersonene og rollemodellene for barna, så det brukes tid på kommunikasjonstrening i tillegg til kunnskap om rusmidler og tobakk. I den nye versjonen er det også inkludert ett steg om digitale medier.

Beskyttende faktorer og risikofaktorer

For å vite noe om hvordan vi kan forebygge rusmiddelmissbruk hos ungdom, viser vi til forskning på risiko- og beskyttelsesfaktorer. Dette er forskning som undersøker hvilke faktorer som gjør at noen klarer seg godt på tross av at de har vært utsatt for store belastninger. Slik forskning viser for eksempel at barnehagebarn som har gode relasjoner til jevnaldrende, har mindre risiko for å utvikle atferdsproblemer. Atferdsproblemer i seg selv utgjør en risiko for å havne i vanskeligheter med psykiske lidelser, kriminalitet eller rusproblemer. Det er også

god nasjonal og internasjonal dokumentasjon på at regler og struktur i hjemmet henger sammen med senere vellykket tilpasning hos barn i risikofamilier.

Slike beskyttende faktorer som vi kan bidra til å utvikle i skolen er:

- å fremme positiv framtidsorientering
- å skape positive vennerelasjoner
- å få kontroll over egne følelser
- å utvikle empati
- å gi ferdigheter til å stå imot vennepress

Hos foreldrene:

- å fremme aldersadekvate forventninger til barna
- å styrke positiv og støttende foreldrepraksis
- å tydeliggjøre struktur og regler i familien

Samtidig arbeides det med å redusere følgende risikofaktorer:

Hos ungdommene:

- ensomhet og atferdsvansker

Hos foreldrene:

- bruk av for streng eller upassende disiplinering
- avvisende foreldrepraksis
- mangelfull grensesetting og tilsyn

Med avvisende foreldrepraksis tenkes det for eksempel på foreldre som ikke engasjerer seg positivt følelsesmessig i barnet sitt. De er ikke følelsesmessig tilgjengelige for barnet, enten fordi de ikke er i stand til det, eller fordi de prioriterer andre forhold i livet.

Videofilmer som omhandler ulike hverdags-situasjoner danner grunnlaget for samtaler, diskusjoner og rollespill. Situasjonene er valgt ut med tanke på at det er gjenkjennelige problemstillinger i alle familier og at de kan stimulere til refleksjon over egen praksis og diskusjon i deltakergruppa. Noen utvalgte situasjoner fra filmene er at ungdommen kommer for seint hjem, «glemmer» å gjøre lekser eller utsettes for vennepress. Filmene tar opp utfordringer for foreldrene med å balansere det å vise omsorg og å sette grenser, for eksempel når ungdommen ønsker å overnatte hos andre, skal hjelpe til med oppgaver i hjemmet eller er i vanskeligheter. Temaer som tas opp er stress og problemsituasjoner hos unge, risiko og be-

skyttelse, regler, oppmuntring og ros og hvordan foreldrene kan beskytte ungdommene mot bruk av tobakk, alkohol og narkotika. Ungdomsdelen som vesentlig består av aktiviteter og diskusjoner, inneholder tema som drømmer og mål, stressmestring, takling av vennepress og kunnskap om digitale medier.

Erfaringer med programmet

Foreldre som har deltatt på Kjærlighet og Grenser, er svært positive og anbefaler andre å bli med. De gir uttrykk for godt utbytte i form av verktøy til å håndtere utfordringene med en gryende tenårings i hverdagen og styrket kommunikasjon innad i familien. Dessuten legger de vekt på at det har oppstått et godt nettverk mellom foreldrene og også bedre samarbeid med skolen.

Elevene synes det er morsomt å ha Kjærlighet & Grenser, og de bemerker at de i større grad forstår foreldrenes rolle. En ungdom uttalte: *Jeg lærte at foreldrene mine er mye mer glad i meg enn jeg trodde.* De gir også uttrykk for at det er fint å arbeide med egne drømmer og mål og å øve på å stå imot vennepress.

Kjærlighet & Grenser kan fungere som en brobygger mellom hjem og skole. En undervisningsinspektør uttalte at forebyggingsprogrammet hadde gitt et stort løft når det gjaldt skolens samarbeid med foreldregruppa. I og med at foreldrekveldene bygger på felles refleksjon og diskusjon, ikke undervisning eller foredrag, blir det tydelig at foreldrene og skolen har felles mål og at begge parter ønsker det beste for ungdommene.

Praktisk gjennomføring

Kjærlighet & Grenser ledes av en ansvarlig instruktør som rekrutteres fra den lokale helse- og sosialsektor. Rent praktisk starter forebyggingsprogrammet med en familiekveld for alle elevene og foreldrene deres. De neste seks ukene settes det av en dobbeltime per uke for ungdommenes gjennomføring av programmet. Foreldrene samles i egne grupper parallelt, men på kveldstid. Underveis knyttes foreldresamlingene og ungdomsaktivitetene sammen ved hjelp av hjemmearbeid og at kurslederne refererer på tvers. Den åttende uken avsluttes det hele med en ny familiesamling der gruppen gjennomgår hva de har lært og blitt enige om for tida framover. Familiekveldene kan

være strukturerte erstatninger for de ordinære foreldremøtene.

Programmet gjennomføres i et samarbeid mellom helsesøstre, lærere, barnevern, PPT, psykisk helse eller kommunale ruskonsulenter. Kurslederne gjennomgår to dagers gratis opplæring i regi av *Kompetansesenter rus – region sør*. Kursmaterieell inkluderer grundig manual for gjennomføring, arbeidsark til bruk for deltakerne og to DVD-er med til sammen 53 korte filmer. Dette utstyret følger vederlagsfritt med opplæringen.

Hvordan innfri kravene i den nye veilederen

Dersom du som lærer eller skoleleder ønsker å være i forkant og sikre at skolen oppfyller sitt mandat når det gjelder helsefremmende arbeid i skolen, er det viktig å sette seg inn i anbefalingene i den nye veilederen når den kommer. Det er viktig å være oppmerksom på at de tiltakene skolen velger å iverksette, bør ha solid teoretisk forankring, arbeide direkte med styrking av sosial kompetanse, aktivisere deltakerne og kunne vise til dokumenterte resultater. Virksomme strategier er også å arbeide på flere arenaer der de unge ferdes samtidig. At satsingen er langsiktig, kontinuerlig og tilpasset elevenes alder og utviklingstrinn, bidrar også til gode resultater. Forebyggingsprogrammet Kjærlighet & Grenser er et aktuelt tiltak som kan benyttes som helsefremmende og rusforebyggende arbeid på 7. eller 8. trinn i grunnskolen.

NOTER

- 1 Denne artikkelen baserer seg kun på høringsutkast, ikke den endelige veilederen.
- 2 Cochrane-oversikt: Cochrane er verdens største database for evidensbasert internasjonal helseforskning.



Eli Marie Wiig er ansatt som spesialkonsulent ved Kompetansesenter rus – region sør, Borgestadklinikken. Hun er utdannet sykepleier med mastergrad i pedagogikk og 19 års arbeidserfaring fra norsk skole. Hun har arbeidet både som lærer og skoleleder og har lang erfaring som tillitsvalgt i videregående skole. Eli Marie Wiig sin skolepraksis inkluderer arbeid både i grunnskole, videregående skole og høyskole.



AV ÅSTA HAUKÅS

I læreplanane for engelsk og framandspråk har eiga språklæring og læringsstrategiar ein sentral plass. I begge læreplanane kan ein mellom anna lese følgjande:



Affektive strategiar nyttar eleven mellom anna til å motivere seg sjølv for språklæringa. Det kan vere å lønne seg sjølv når ein har oppnådd eit læringsmål eller å øve seg i å snakke på framandspråket saman med nokon ein kjenner seg trygg på. *Metakognitive strategiar* nyttar eleven til å planleggje, styre og evaluere språklæringsprosessen. Eleven som testar seg sjølv i lekser, set seg mål for språklæringa eller tenkjer over korleis han skal bli betre i språket, nyttar metakognitive læringsstrategiar.

Forskeringsresultat

Tidlegare forskning viser at både den fagleg svake og sterke eleven brukar ulike typar språklæringsstrategiar. Det er altså ikkje nødvendigvis slik at den svake eleven er strategiløs, eller at han bruker dårlegare strategiar enn den sterke eleven (Yamomori et al. 2003). Likevel ser det ut til at den sterke eleven generelt brukar fleire strategiar enn den svake eleven og at han er meir bevisst på korleis han lærer og dermed betre i stand til å velje strategiar som passar til læringssituasjonen (Chamot og El-Dinary 1999; Green og Oxford 1995; Nyikos og Fan 2007). Denne innsikta har i seinare tid ført til fleire forskingsprosjekt der ein har prøvd ut ulike undervisningsmetodar. Prosjekta har mellom anna undersøkt

- a) om strategiundervisning kan bidra til å auke strategirepertoaret til elevane
- b) om strategiundervisning gjer elevane meir bevisste på korleis dei kan lære språk
- c) om auka kunnskap om og bruk av språklæringsstrategiar fører til betre språkkunnskapar.

Resultata frå prosjekta kan vere vanskelege å samanlikne, fordi forskarane fokuserer på ulike område (lesing, skriving, lytting, snakking, grammatikk, ordforråd) og fordi elevane lærer ulike språk, har ulik alder og varierende språknivå. Likevel dokumenterer stadig fleire studiar at det er verd å

bruke tid på læringsstrategiar i framandspråkundervisninga (jf. Chamot 2005; Hassan et al. 2005). Studiane om den positive effekten av strategiundervisning har til felles at dei tilrår ei strategiundervisning som er inndelt i fasar. I det følgjande vil eg gi eksempel på kva dei ulike fasane kan innehalde ved å ta for meg innlæring av nye ord.

Ordlæring og strategiundervisning

Eleven treng eit ordforråd av eit visst omfang for å kunne kommunisere skriftleg og munnleg. Dette veit både lærar og elev, og det er vanleg at elevane skal lære seg nye ord til eit emne eller til tekstar dei les. I artikkelen «Askepott i engelskfaget – for ever?» meiner Simensen (1990ab) at ordlæring blir forsømt i engelskundervisninga, og at det trengst meir vektlegging og utprøving av ordlæring i timane. 15 år seinare påpeikar Hellekjær (2005) at to tredjedelar av engelskelevane i norsk vidaregåande skole ikkje ville ha klart testen for å kunne studere ved eit engelskspråkleg universitet. Hellekjær meiner for det første at elevane har eit for dårleg ordforråd og for det andre at dei brukar lite eigna læringsstrategiar (sjå også intervju med Hellekjær i Bedre Skole nr. 3/2010 (Brøyn 2010)). Resultata frå ei nyleg gjennomført undersøking blant 150 framandspråklærarar i Hordaland (Haukås, i arbeid) stadfestar inntrykket av at elevane i liten grad arbeider med ordlæring i undervisninga. I undersøkinga svara mellom anna 62 prosent av lærarane at elevane deira sjeldan eller aldri prøver ut og evaluerer ulike måtar å lære ord og uttrykk på i timane.

Fase 1: Bevisstgjeri

Undersøking og kartlegging av ordlæringsstrategiar i eige klasserom er eit godt utgangspunkt for å snakke om verdien av eit større repertoar av læringsstrategiar og til å planleggje eiga språklæring. I denne fyrste fasen er målet at elevane skal

bli meir bevisste på kva dei gjer når dei lærer nye ord og uttrykk. For mange elevar vil det vere uvant å snakke om korleis dei lærer og å bruke tid på dette i timane. Bevisstgjeringsfasen er såleis også viktig for å få elevane engasjerte i eigen og andre si læring og til å sjå nytten av strategiundervisninga. Det er fleire måtar å gjere dette på. Ein kan til dømes innleie med ein klasseromsdiskusjon der elevane fortel kva strategiar dei nyttar og gi kvarandre råd om kva som fungerer godt for den enkelte. For mange elevar kan det vere lettare å svare på spørsmål om strategibruk etter at dei har utført ei læringsoppgåve. Læraren kan for eksempel be elevane lære ei viss mengde ord for deretter å skrive ned kva dei gjorde. I ein studie av ordlæring blant tyskelevar (Gausland og Haukås 2011) viste det seg at elevane nesten utelukkande brukte enkle kognitive strategiar av typen memorering (pugging). Svært få av elevane brukte andre strategiar, som å setje ordet i ein samanheng, samanlikne det med andre ord, visualisering eller assosiering.

Fase 2: Presentasjon og modellering

Læraren vel ut ein eller fleire strategiar ho vil presentere. Ho forklarar kvifor strategiane kan vere nyttige i læringsarbeidet, i kva for læringssituasjonar strategiane er særleg verksame og korleis ein går fram. Deretter modellerer (viser) læraren korleis ho brukar strategiane. Modelleringa syner seg å vere ei særleg viktig hjelp for mange elevar, då dei også ser korleis dei kan arbeide. Mange strategiar er ikkje direkte synlege, og læraren bør derfor tenkje høgt mens ho modellerer, for eksempel slik i ein tysktime:

Eg skal lære meg ti ord og uttrykk eg får bruk for når eg skal snakke eller skrive om hovudinteressa mi, fotball. Det er lurt å lære ord som har med kvarandre å gjere, for då lærer ein dei både raskare og hugsar dei betre.

Eg passar på at eg både vel substantiv, verb og adjektiv, for då kan eg lettare lage setningar.

Eg skriv opp dei ti orda og uttrykka eg vil lære denne gongen. Orda og uttrykka er *skåre mål, fotballdrakt, fotballbane, sprek, sterk, trening, nikke, flink, trenar og sitje på benken*. (Læraren spør elevane kva ordklasse dei ulike orda tilhøyrer.)

Deretter prøver eg å tippe kva desse orda er på tysk. (Læraren tippar høgt på orda og lar også elevane prøve seg. Deretter diskuterer dei om orda dei har tippa på liknar mest på norsk eller på engelsk.) Nokre av dei ser eg liknar mykje på engelsk, mens andre er ei «tyskifisering» av norsk.

Det er lurt å tippe før ein sjekkar, for då tek ein i bruk det ein kan frå før og lærer meir aktivt. No sjekkar eg i ordboka om eg har tippa rett, og eg skriv opp dei riktige tyske orda og uttrykka.

Så prøver eg å lage ei lita historie eller ein lang setning med alle orda i. Jo rare innhald setninga har, desto lettare er ho å hugse. (Læraren assosierer høgt og skriv teksten på tavla.)

Eg les historia eller setninga høgt nokre gonger, og deretter prøver eg å skrive ho utan å kikke.

Til slutt sjekkar eg om eg har fått alle orda med og om eg har skrive dei rett.

I denne modelleringa nyttar læraren strategiar frå fleire ulike kategoriar. Når ho vel ut orda ho vil lære og når ho testar om ho har lært dei, brukar ho metakognitive strategiar. Gjettinga på ord og det å slå opp i ordboka er døme på kompensasjonsstrategiar. Å skrive orda og å lage ei historie med dei tilhøyrer kategorien kognitive strategiar. Læraren må sjølv vurdere og prøve ut kor mange strategiar det er realistisk å modellere på ein gong i eiga elevgruppe. Når elevane etter kvart blir fortrulege med korleis dei kan modellere, kan dei gjerne også ha rolla som ekspertar og demonstrere bruken av strategiar dei sjølv har hatt særleg nytte av.

Fase 3. Utprøving

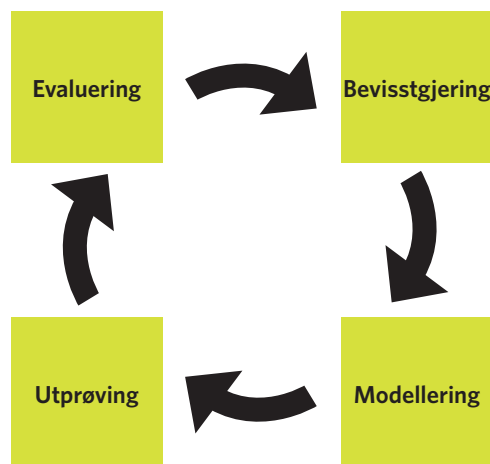
I utprøvingsfasen bør eleven få rikeleg høve til å arbeide med den eller dei strategiane læraren har modellert. Utprøvinga bør først skje i klasserommet, slik at eleven kan få støtte og rettleiing frå læraren og slik at han også kan prøve ut strategiar i samarbeid med medelevar. Avhengig av strategypen vurderer lærar og elev saman kor lenge utprøvingsfasen kan vare, men det er ein fordel at eleven kan få prøve ut strategiane i ulike språklærings-situasjonar og også som ein del av heimearbeidet.

Fase 4. Evaluering

Etter utprøvningsfasen evaluerer elevane korleis bruken av dei utvalde strategiane har påverka språklæringa. Evalueringa kan t.d. skje som ein klasseromsdiskusjon og/eller i form av individuelle elevloggar. Eleven bør reflektere over kva som fungerte bra og/eller dårleg og om han vil halde fram med å bruke strategiane. Vidare bør elev og lærar saman reflektere over kva for nye læringsstrategiar ein vil prøve ut.

Strategiundervisning som gjentakande syklus gjennom heile skoleåret

Tidlegare forskning har vist at arbeidet med læringsstrategiar har størst effekt når det er ein naturleg del av undervisninga gjennom heile skoleåret. Intensivkurs, for eksempel i starten av skoleåret, er mindre effektive, fordi elevane gjerne fort gløymer det dei har lært og i mindre grad ser overføringsverdien til ulike språklæringssituasjonar. Som vist i modellen under, kan ein sjå føre seg dei ulike fasane i strategiundervisninga som ein gjentakande syklus gjennom heile skoleåret med ei veksling mellom bevisstgjering, modellering, utprøving og evaluering.



Figur 1: Strategiundervisning i fire fasar

Konklusjon

Den gode språklæraren har sjølv sagt alltid vore oppteken av språklæringa til elevane sine. Ho sørgjer for at elevane får varierte læringsoppgåver og vel eit undervisningsinnhald ho trur kan motivere dei. Om mange læringssituasjonar kan ein seie at

læraren driv implisitt strategiundervisning: Læraren gir eleven oppgåver som kan betre læringa, men ho grunngir ikkje *kvifor* ein skal arbeide med læringsoppgåvene, viser *korleis* ein kan arbeide, eller *diskuterer* med elevane korleis dei lærer språk. Dermed er det mindre sjanse for at eleven kjenner att læringsaktivitetane som språklæringsstrategiar og også bruker dei i andre situasjonar. Elevane treng med andre ord eit eksplisitt fokus på læringsstrategiar i klasserommet for å bli bevisste på og i større grad kunne ta ansvar for eiga språklæring.

LITTERATUR

- BRØYN, T. (2010). Engelsk: Språkfaget som ikkje prioriterer språk. *Bedre Skole*, 3, s. 71–73.
- CHAMOT, A.U. (2005). Language Learning Strategy Instruction: Current Issues and Research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 112–130.
- CHAMOT, A.U. OG EL-DINARI, P.B. (1999). Children's Learning Strategies in Language Immersion Classrooms. *The Modern Language Journal*, 83(3), 319–341.
- GAUSLAND, A. OG HAUKÅS, Å. (2011). Bruk av ordlæringsstrategier blant norske tyskelever. *Acta Didactica Norge*. www.adno.no
- GREEN, J.M. OG OXFORD, R.L. (1995). A Closer Look at Learning Strategies, L2 Proficiency, and Gender. *TESOL Quarterly*, 29(2), 261–297.
- HASSAN, X.; MACARO, E.; MASON, D.; NYE, G.; SMITH, P. OG VANDERPLANK, R. (2005). *Strategy Training in Language Learning – A Systematic Review of Available Research*. EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London, London.
- HAUKÅS, Å. (i arbeid). Foreign Language Teachers' Beliefs about Language Learning Strategies and Strategy Instruction.
- HELLEKJÆR, G.O. (2005). *The Acid Test: Does Upper Secondary EFL Instruction Effectively Prepare Norwegian Students for the Reading of English Textbooks at Colleges and Universities?* Upublisert doktorgradsavhandling. Oslo: Universitetet i Oslo.
- NYIKOS, M. OG FAN, M. (2007). A Review of Vocabulary Learning Strategies: Focus on Language Proficiency and Learner Voice. I Cohen, A. D. og Macaro, E. (red): *Language Learner Strategies: 30 Years of Research and Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- OXFORD, R.L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle.
- SIMENSEN, A.M. (2000a). Ordforråd: Askepott i engelskfaget – for ever? Del 1. *Språk og Språkundervisning*, 2, 24–28.
- SIMENSEN, A.M. (2000b). Ordforråd: Askepott i engelskfaget – for ever? Del 2. *Språk og Språkundervisning*, 3, 18–21.
- UTDANNINGSDIREKTORATET (2006). *Kunnskapsløftet*.
- YAMAMORI, K., TAKAMICHI, I., TOMOHITO, H. OG OXFORD, R.L. (2003). Using Cluster Analysis to Uncover L2 Learner Differences in Strategy Use, Will to Learn and Achievement over Time. *IRAL*, 41, 381–409.



Åsta Haukås er førsteamanuensis (ph.d.) i framand-språksdidaktikk ved Universitetet i Bergen. Doktorgraden hennar hadde som tema språklæring og grammatikkundervisning. Åsta Haukås har tidlegare arbeidd som lektor i vidaregåande skole der ho underviste i tysk, engelsk og norsk.

Videregående opplæring: Erfaringer med eksamen i engelsk

■ AV GLENN OLE HELLEKJÆR

Nye læreplaner krever nye eksamener. De valg som er gjort med hensyn til organisering av skolen og læreplaner kan gjøre arbeidet med å lage gode og rettfærdige eksamensoppgaver til en krevende prosess. Her er en gjennomgang av erfaringene med engelskeksamen i videregående opplæring på VG1/VG2-nivået. En viktig konklusjon er at det kan være mye å hente ved å styrke engelsklæreres etterutdanning i skriveidaktikk og tekstproduksjon.

Eksamen er en av de viktigste styringsfaktorene i videregående opplæring. Måten oppgavene utformes på, og hvilke kompetansemål de dekker, kan langt på vei avgjøre i hvor stor grad en læreplan følges opp, eller ikke følges opp, i klasserommet. En skjev eller for snever utforming kan føre til at man prioriterer deler av læreplanen på bekostning av helheten, noe som er kjent som «negativ washback». «Positiv washback» derimot, er når det er godt samsvar mellom kompetansemålene i læreplanen og det eksamen prøver.

Det er imidlertid en del andre faktorer som også påvirker i hvor stor grad nye eksamener, og for den saks skyld læreplaner, påvirker undervisningen. Én er lærebøkene, det vil si hva disse prioriterer eller ikke prioriterer. En annen er lærernes fagbakgrunn, om de har tilstrekkelig kompetanse i undervisningsfaget og forstår hva som kreves av undervisningen for at elevene skal kunne nå kompetansemålene. Et eksempel på dette fra engelskfaget er den språklige og didaktiske kunnskapen som skal til for å undervise elevene i å produsere gode, situasjonstilpassede tekster og ikke bare velformulerte setninger. En tredje faktor er lærernes holdninger til nye eksamener eller læreplaner som kan oppfattes som rimelige eller urimelige. For eksempel reagerte mange engelsklærere negativt på at yrkesfagelever skulle følge samme læreplan

og ha samme eksamen som elevene på studieforberedende utdanningsprogram.

I det følgende vil jeg gi en oversikt over innføringen og de siste års utvikling av den første av Kunnskapsløftets nye eksamener, ENG1002, som gjennomføres på Vg1 i studieforberedende utdanningsprogram. På yrkesfaglige program får elevene den samme eksamenen på Vg2, da med betegnelsen ENG1003. Jeg vil først skissere noen av hensynene som har påvirket utformingen av denne eksamenen. Deretter vil jeg gi en oversikt over utviklingen av eksamenen og noen av faktorene som har påvirket prosessen. Til slutt vil jeg drøfte erfaringene med ENG1002 og ENG1003 så langt.

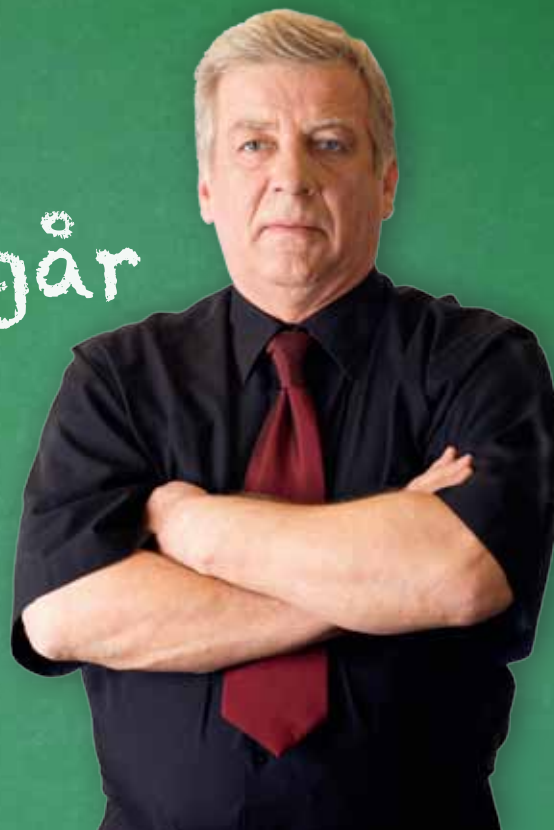
Nye betingelser og ny eksamen

Tre viktige betingelser lå til grunn for utformingen av ENG1002/3-oppgaven: utformingen av læreplanene i LK06, Utdanningsdirektoratets beslutning om bruk av hjelpemidler til eksamen og felles læreplan og eksamen i engelsk for elever på yrkesfaglige og studieforberedende utdanningsprogram. Som generelle føringer har man også kravene om at oppgavene skal ha en klar progresjon fra eksamen på 10. trinn, og at eksamen må gjenspeile at den gir studiekompetanse, det vil si at den er minstekravet i engelsk for opptak til høyere utdanning.

LK06 spesifiserer for hvert av fagene hva elevene



Eksamen pågår



ne skal kunne etter årets eller periodens undervisning. Dette angis i form av kompetansemål, som i engelsk er inndelt i hovedområdene *Språklæring, Kommunikasjon og Kultur, samfunn og litteratur*. Det siste området kan sies å beskrive innholdsdelen, det vil si hvilke emner og tekster elevene skal kunne noe om. Fra et eksamenssynspunkt skaper imidlertid kompetansemålenes generelle utforming vanskeligheter. Man kan for eksempel spørre hvordan det vil være mulig å lage oppgaver på grunnlag av de følgende kompetansemålene fra den reviderte læreplanen (fra august 2010), som sier at elevene skal kunne:

- drøfte sosiale og kulturelle forhold, samfunnsforhold og verdier i flere engelskspråklige land
- drøfte engelskspråklige tekster fra et utvalg av sjangrene dikt, novelle, roman, film og skuespill fra ulike deler av verden og tidsepoker

På den ene siden innebærer dette at elevenes kompetanse må utvikles slik at de kan drøfte samfunnsforhold og tekster uavhengig av kontekst – altså av tid og sted for disse. Det vil si at det leg-

ges størst vekt på selve drøftingen som en særskilt kompetanse. På den andre siden, hvilke forhold, hvilke verdier, eller hvilke tekster er det snakk om å drøfte? Til forskjell fra tidligere læreplaner blir ikke disse spesifisert i LK06, og lærere og lærebokforfatterne står dermed fritt til å velge. Derfor må eksamensoppgavene ta høyde for at elevene som møter til eksamen har lest ulike tekster og arbeidet med ulike emner ved å teste deres evne til å drøfte uavhengig av kontekst. Den ene mulige måten å gjøre dette på er å basere en del av oppgavene på vedlegg som leses i forbindelse med eksamen. En annen er å bruke forberedelsestid. Tidligere erfaringer med R94-eksamenene viste at bruk av lengre tekster – det vil si tekster på mer enn én side – umiddelbart førte til høylytte klager fra lærerne på vegne av lesesvake elever. Dermed valgte man å bruke forberedelsestid, som for Engelsk 1002/3 innebærer at elevene 24 timer før eksamen får et emne de skal sette seg inn i, og gjerne en del tekster de kan lese, og at deler av eksamen baserer seg på disse forberedelsene.

Bruken av forberedelsestid passet sammen med en annen endring, at elevene skulle få tilgang til



alle hjelpemidler under eksamen, med unntak av Internett, oversettelsesprogrammer og kommunikasjon med andre. En viktig grunn for denne, muligens unngåelige beslutningen, var ønsket om at elevene skulle få bruke datamaskiner til å svare på og levere eksamen. Ettersom det er praktisk umulig å reformatere alle harddisker før en eksamen, ble alternativet å tillate bruk av nesten alle hjelpemidler og medbrakte informasjonskilder, noe som krevde tilpasninger av eksamensoppgaven, oppgaveformuleringene og av vurderingspraksis.

Den første tilpasningen var en todeling av eksamen. Den første delen baserer seg ikke på forberedelsestiden, og prøver først og fremst kompetansemål fra hovedområdet *Kommunikasjon*, det vil si evnen til å produsere ulike tekster. I den andre delen kan elevene bruke informasjon de har samlet i løpet av forberedelsestiden til å skrive en lengre tekst. For at denne ikke skal kunne skrives på forhånd, må oppgavene utformes slik at elevene under eksamen må velge ut relevant informasjon og tilpasse sjanger og fremstilling til oppgaven og den gitte kommunikasjonssituasjonen. I forbindelse med vurdering har det vist seg at todelingen av oppgaven har gjort vurderingen lettere, fordi elevene får vist en større del av sin skrivekompetanse.

En annen tilpasning måtte gjøres fordi eksamenen er felles for elever på yrkesfag og studieforbere-
dende, og oppgaven må være relevant for elever i begge utdanningsprogram. Oppgaven forsøker å fange dette opp ved at en av oppgavene i første del rettes inn mot emner og sjangere som er relevante både for elever på yrkesfag og studieforbere-
dende. I andre del, som er basert på forberedelsesdelen, skal også minst én oppgave være beregnet på elever på yrkesfag. Denne tilpasningen til alle utdanningsprogram er langt fra uproblematisk fordi det har vist seg som ganske krevende å finne emner og oppgaver som er relevante for de 53 yrkesfaglige programområdene og 22 særløp som finnes på Vg2 yrkesfag samt de 7 programområdene på studieforbere-
dende utdanningsprogram. For å tilpasse oppgaven bedre til alle elevene er det arbeidet mye med å utforme utvetydige oppgaveinstruksjoner. I den forbindelse har man gjort nyttige forsøk med ulike oppgaveordlyder i yrkesfagsklasser utenom eksamen, noe som har ført til forenklinger i instruksjonene som samtlige elever

forhåpentligvis har hatt nytte av. Nok en tilpassing har vært å hjelpe elevene med å strukturere langsvarsoppgavene i den andre delen av oppgaven ved å spesifisere i form av kulepunkter hva som burde tas med, en idé som først ble brukt på eksamen på 10. trinn. Jeg illustrerer dette med et eksempel fra eksamensoppgaven høsten 2010 i boksen nedenfor. Denne oppgaven var først og fremst beregnet på elever på yrkesfaglige utdanningsprogram.

TASK A

Can the lack of social equality be a challenge in working life? Write a text where you present and discuss this issue. Use examples from an occupation of your choice to illustrate your views.

Your text should include the following:

- An introduction to the occupation
 - Examples of the difficulties caused by the lack of social equality
 - A discussion of what can be done to improve the situation
 - A suitable conclusion
- Give your text a suitable title.

Flere sensorer har nevnt at de har observert at disse kulepunktene har hjulpet mange elever, ikke minst på yrkesfag, til å skrive bedre strukturerte og ofte lengre tekster som svar på disse oppgavene.

Erfaringene så langt

Tidlig på vinteren 2007 ga Utdanningsdirektoratet ut en prøveeksamen som viste formatet på den nye eksamenen. Det ble gjort helt klart at elevene måtte svare på langsvarsoppgavene med egne ord, og ikke minst med relevante opplysninger i tekster som var tilpasset oppgavekravene og publikum. Til eksamen viste det seg likevel at svært mange elever klippet og limte inn tekster uten engang å forsøke å tilpasse dem, og følgelig fikk langt lavere karakterer enn de ellers ville ha fått. En grunn var nok at lærerne på sin side ikke hadde forstått betydningen av å velge ut relevante opplysninger og tilpasse teksten til oppgavens krav, en annen at mange elever heller ikke fulgte sine engelsklæreres instruksjoner om hvordan de skulle svare. Dette løste seg raskt, og allerede til høsteksamenen var det en klar bedring i situasjo-





nen, noe som også kan ha gitt positiv washback på skriveopplæringen i LK06 på mange skoler. Til sensuren kan man likevel fremdeles se at hele klasser med elever fortsatt ikke skriver så presise og situasjonstilpassede tekster av en slik kvalitet som deres ellers gode engelskferdigheter skulle tilsi. Dette viser et klart behov for å styrke gamle og nye læreres kompetanse innen tekstproduksjon.

Etter noen eksamener ble det også nødvendig å avverge en situasjon hvor såkalt negativ washback var i ferd med å oppstå. Dette skyldtes at de første oppgavene hadde innledende flervalgsoppgaver hvor elever skulle velge riktige ord, endelser eller grammatiske former. Dessverre brukte mange elever uforholdsmessig lang tid på disse, samtidig som oppgavene «ikke skilte» mellom sterke og svake prestasjoner i tilstrekkelig grad. Dessuten bidro oppgavene til at mange lærere la stor vekt på undervisning i setningsgrammatikk, mens all erfaring tilsier at gode besvarelser fordrer økt innsats på tekstenivået. For å unngå slik negativ washback er derfor disse oppgavene fjernet.

I flere fag viste arbeidet med eksamensoppgavene sammen med ulike evalueringer av eksamen og læreplanen også et behov for revisjoner i læreplanen, og høsten 2010 trådte det i kraft revisjoner i læreplanen for engelsk på Vg1.

Den nye eksamenen har skapt mye diskusjon, spesielt på yrkesfaglige utdanningsprogram. Det er også tegn på at den påvirker engelskundervisningen i disse utdanningsprogrammene på ulike måter. Noe av det første som den nye eksamenen synliggjorde, var manglende kjennskap til at elever kunne søke om fritak fra vurdering i inntil to fellesfag, vel å merke etter eventuelt stryk. Det andre som har kommet frem, er at det over tid sannsynligvis har utviklet seg en ujevn praksis for karaktergivning, blant annet på lokalgitte eksamener. En gjennomgang av besvarelsene til yrkesfagelever som har strøket på ENG1003, viser nemlig at disse besvarelsene heller ikke burde fått bestått på lokalgitte eksamener.

Noe annet man har merket seg, er at yrkesfagelever ikke nødvendigvis velger de yrkesrettede oppgavene, men at de i like stor grad velger andre oppgaver. Det kan tyde på at økt yrkesretting ikke nødvendigvis er den eneste løsningen for yrkesfagelevne. Det er heller ikke klart hvordan dette kan gjøres for de mange utdanningsprogrammene

og særløpene på yrkesfag. I tillegg til at man ser på engelskundervisningen på yrkesfag, er det derfor mye som tyder på at vanskene for yrkesfagelevne bedre kan løses ved en kvalitetssikring av undervisningen på 1.–7. trinn, hvor knapt 25 prosent av lærerne er formelt kvalifisert i engelsk. Om det i tillegg bør lages en egen læreplan for engelsk på yrkesfag og dermed endre eksamen, får andre bestemme. Mye tyder uansett på at dette ikke vil være en tilstrekkelig løsning.

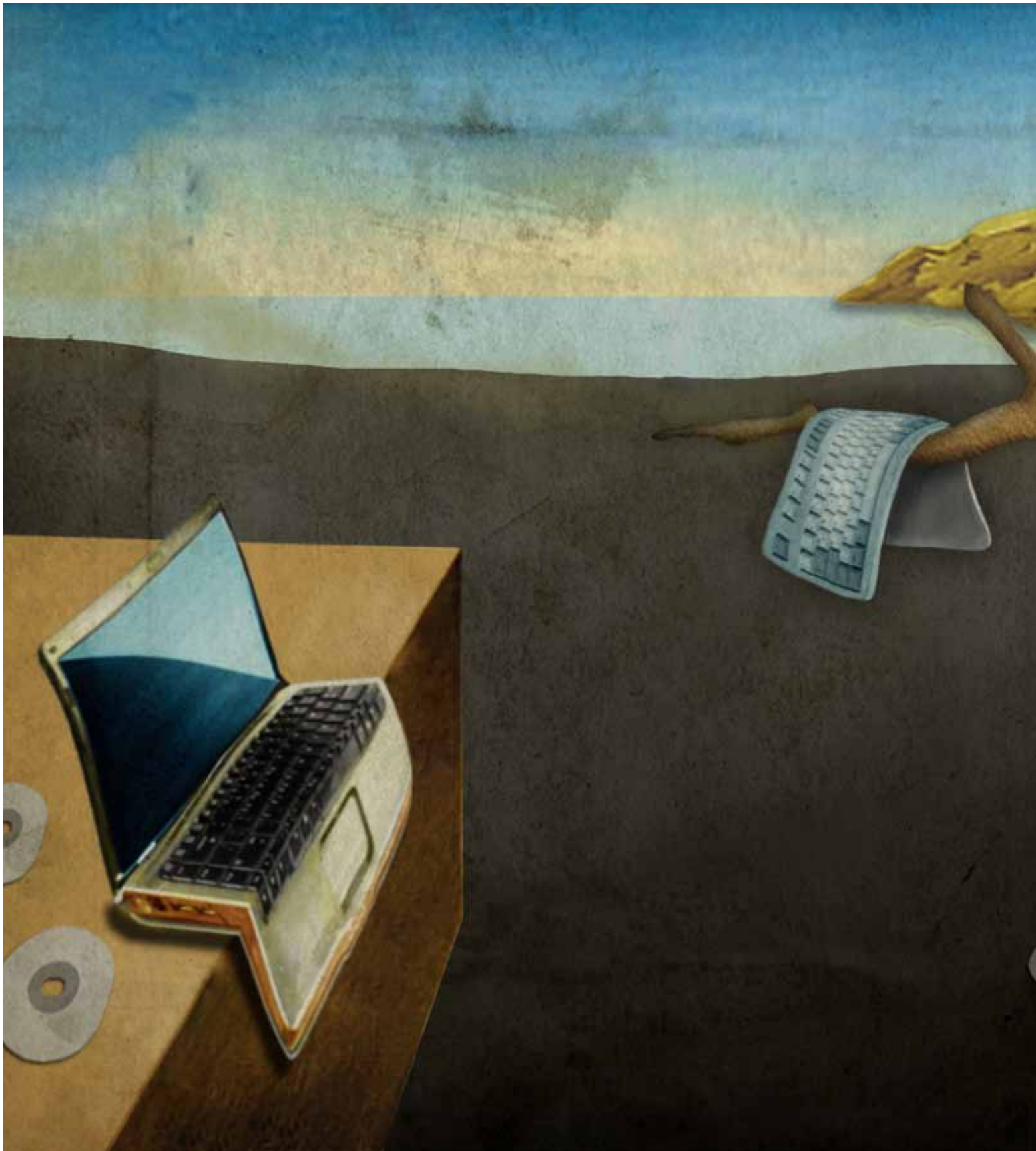
Veien videre

Hver vår sitter titusenvise av norske elever til ulike eksamener, og sensorene får et interessant innblikk i kvaliteten på arbeidet i mange klasserom. Den kanskje viktigste erfaringen fra sensuren av engelskfaget er at det kan være mye å tjene på en styrking av etterutdanningen i skrivedidaktikk og tekstproduksjon. Det andre er at det bør legges langt større vekt på dette i utdanningen av nye engelsklærere.

Helt til slutt har jeg lyst til å stille et systemkritisk spørsmål: Prøver vi virkelig de rette ferdighetene til eksamen? Bestått ENG1002/3 gir for eksempel studiekompetanse i engelsk, og den aller viktigste ferdigheten som inngår i studiekompetanse for engelskfaget, er evnen til å lese faglitteratur på engelsk på universiteter og høyskoler. Ville det derfor ikke være på sin plass å prøve engelskelevnes leseferdigheter også? En rekke studier har nemlig vist at utviklingen av leseferdigheter og bruken av ulike lesestrategier ikke prioriteres i engelskundervisningen, noe som i sin tur kan forklares ut fra negativ washback, det vil si at læreplanens kompetansemål i lesing ikke prioriteres i undervisningen fordi de heller ikke prøves til eksamen.



Glenn Ole Hellekjær er førsteamanuensis i engelsk fagdidaktikk ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling ved Universitetet i Oslo. Våren 2005 var han prosjektkoordinator i Utdanningsdirektoratet med ansvar for utarbeidelsen av ny læreplaner, blant annet i programfagene engelsk og fremmedspråk. Hellekjær forsker på lesing på engelsk, på undervisning i ikke-språkfag på engelsk i den videregående skole og i høyere utdanning, på bruken av og behovet for engelsk og fremmedspråk i næringslivet og offentlig forvaltning og på vurdering i engelskfaget.





illustrasjon Katrine Kalieklev

Empiri, teori og ideologi – tanker om IKT og skoleutvikling

■ AV GUNNAR GREPPERUD

For 11 år siden ble PILOT igangsatt. Dette var et av de største IKT- prosjektene til nå, og gjennom sine begrunnelser og strategier et typisk norsk skoleutviklingsprosjekt. En analyse viser at resultatene fra prosjektet ble fortolket som langt mer positive med hensyn til effekter og læringsresultater enn det som kunne dokumenteres. På sikt kan dette hindre skolen i sin utvikling og bidra til at man velger feil strategier for bruk av IKT.

I perioden 1999 – 2003 ble det forbrukt 55,5 millioner statlige kroner, samt et ikke ubetydelig beløp fra kommuner og fylkeskommuner, på et omfattende IKT-prosjekt med det talende akronymet PILOT (Prosjekt: Innovasjon i Læring, Organisasjon og Teknologi). Både akronym og prosjektittel antydte ambisjonsnivået, dette var en satsing som bokstavelig talt skulle vise vei. «Det nye læringsrommet» skulle åpnes og vi skulle ledes inn i «framtidens skole», som det het i noen av delrapportene. Gjennom en omfattende satsing, med 120 grunnskoler og videregående skoler i ni forskjellige fylker, skulle IKTs potensial åpenbare seg.

Til å dokumentere prosjektet ble flere forskere engasjert. Disse skulle bidra i prosessen og spre det glade budskap. Det ble publisert en rekke rapporter, og det hele ble avrundet med en solid slutt-rapport. I all hovedsak er det et konstruktivt og optimistisk bilde som gis både om arbeid, resultat og forskning. Sluttrapporten konkluderte for eksempel med at forskningsgrunnlaget i prosjektet var direkte banebrytende (Erstad 2004:316).

Hva er så poenget med å rippe opp i dette prosjektet en gang til? En begrunnelse er at det nå har gått så lang tid at vi lettere kan forholde oss til tiltak og resultater med kritisk distanse, ikke minst siden tvil, tvisyn og negative resultat ikke fikk den nødvendige plass i rapportene. PILOT fremstår dessuten som et typisk skoleutviklingsprosjekt, både gjennom sine begrunnelser og strategier. En analyse av dette prosjektet er derfor også en refleksjon over norske skoleutviklingsstrategier i sin alminnelighet. Dette gjøres i denne artikkelen ved å fokusere på tre forhold ved PILOT: strategi, IKT-forståelse og resultat. Det empiriske grunnlaget er primært sluttrapporten, med sideblikk til noen av delrapportene.

Fremad i alle retninger

I et prosjekt som dette er hovedmålet deltakernes viktigste navigeringspunkt. Det må derfor være entydig utformet uten å bli for detaljert, det må angi retning uten å være for konkret og det må være fokusert, ikke for sprikende. Dessuten skal det gjennom sine formuleringer skape motivasjon og engasjement. Slik var PILOTs hovedmål formulert:

Å få deltakende skoler til å utvikle de pedagogiske og organisatoriske muligheter som bruk av IKT åpner for og utvikle og spre ny kunnskap om dette.

Prosjektet skal fokusere på pedagogisk bruk av IKT: Nye lærings-, vurderings- og organisasjonsformer i lys av prinsippet om tilpasset opplæring som gjelder alle elever i grunnskolen og videregående opplæring.

Prosjektet skal omfatte:

- Nyskapende skoler og IKT i et distriktsperspektiv: utvikling av skolen som et ressursenter i nærmiljøet, og utvikling av IKT-baserte læringsressurser og fleksible opplæringstilbud for barn, unge og voksne, jenter og gutter.
- Større skoler/storbyskoler med utfordringer knyttet til differensiering og tilpasset opplæring: utfordringer knyttet til ungdomstrinnet og til overgangen mellom ungdomstrinnet og grunnkurs i videregående skole.

Som utgangspunkt for selve utviklingsarbeidet var det her lite å gripe fatt i, både fokus og retning mangler. Det hjelper heller ikke særlig på presisjonsnivået at det henvises til tilpasset opplæring. Det er vel strengt tatt ingen skoleutviklingstiltak som i realiteten ikke har tilpasset opplæring som sitt sluttmaal?

Til dette kommer at oppdragsgiver forsøkte å legge flere utfordringer inn under IKT-paraplyen. En ting var nå dette med nye læringsformer (hva nå enn det er), noe ganske annet er det å skape smertefrie overganger mellom ungdomsskole og videregående skole. Dette er uttrykk for en slags skolebyråkratisk simsalabim – når man først får revet løs en pott penger til utvikling, uansett overskrift, brukes den til å løse mange problem på kort tid og i ett håndgrep. Dette gjør ikke bare fokus uskarpt, det er en sikker vei til ikke å løse noe som helst. Trodde virkelig oppdragsgiver selv på dette, eller hvem hadde eventuelt forledet dem til å tro at det var mulig?

Det som møtte skoler, lærere og forskere var altså et prosjekt som ingen helt visst hva var, utover at det skulle være «noe med IKT». Som vi kommer tilbake til, førte dette til at prosjektet ble fortolket og iscenesatt på mange og ulike måter, i en del tilfeller ganske langt unna «nye lærings-, vurderings- og organisasjonsformer». Heller ikke for forskerne i prosjektet gikk det opp noe klarhetens lys, et dilemma som ikke minst åpenbarte seg når status skulle gjøres opp. I delrapporten fra Rogaland og Hordaland (2004:147) sa man det slik:

Dei vide målformuleringane har medverka til at det er vanskeleg å rapportera om konkrete funn og komma med klare konklusjonar. Me oppsummerar likevel med at PILOT har vore eit vellukka prosjekt.

Dilemmaet mellom mål og vurdering er ikke unikt for PILOT. Det løftes også fram i forbindelse med Kunnskapsløftet. I en vurdering av fag- og yrkesopplæringen (foreløpig utkast) peker Mathiesen m.fl. på at det faktisk ikke er så enkelt å få klarhet i hva målet med reformen er. Slik det er formulert, reiser det flere spørsmål enn svar, og de konkluderer med at «målet er klart definert uten faktisk å være det.» Blant annet ut fra dette drøfter forfat-

terne hvorvidt det er mulig eller ønskelig å holde fast ved en målrelatert evaluering. Langt på vei avvises en slik strategi til fordel for hovedfokus på problemløsningsevne innrettet mot aktører, prosess og aktiviteter (2010:22). Et godt stykke på vei er det også slik PILOT-vurderingene er håndtert.

Når potensialet er premisset

I sin analyse av læreplaner og strategiplaner for IKT på 1990-tallet påviser Haugsbakk at tilnærmingen til ny teknologi er preget av generelle formuleringer og mangelfulle didaktiske vurderinger. Det som vektlegges er teknologiens muligheter (Haugsbakk 2010:114). Med PILOT var hensikten å ta et oppgjør med dette. IKT skulle settes inn i en mer helhetlig pedagogisk sammenheng. Allikevel er den overordna målsettingen til PILOT skåret over den samme lest som Haugsbakk refererer til. Det kommer allerede til uttrykk i innledningen, her slår man fast en kausal sammenheng mellom IKT og pedagogiske og organisatoriske muligheter. PILOT er med andre ord et barn av sin tid. Målformuleringen synliggjør en sterk og entydig tro på IKTs muligheter og gjør i realiteten bruk av IKT til et overordnet premiss for utvikling. At begrepet «pedagogisk» innføres, gjør lite fra eller til. Hvordan man enn snur og vender på det, var prosjektets utgangspunkt teknologien. Her tas ingen reservasjoner. Teknologien gis status som pedagogisk eller didaktisk universalmiddel.

Den mer faglige utdypingen av forholdet mellom IKT, undervisning og læring gjøres av PILOT-forskere. Det er grunn til å merke seg at ingen av dem stiller spørsmål ved teknologiens potensial som grunnpremiss. Både eksplisitt og implisitt tas dette for gitt. For oppdragsgiver og forskere handlet derfor PILOT, som mange andre IKT-prosjekt, om å synliggjøre, utvikle og raffinere det iboende potensialet. Et slikt utgangspunkt gjør også at det teoretiske bakteppet som forskerne angir, ikke danner grunnlag for en åpen og søkende tilnærming til problemstillingen. Det fremstår mer som en entydig og generell argumentasjon for å underbygge og legitimere «det nye læringsrommet». For dem som ikke tilhører det innviede forskningsmiljø og behersker forskerterminologien, er dessuten argumentasjonen med sin vekt på situering, mediering, digitale artefakter

og virksomhetsteori til dels fremmedgjørende og mytisk. Det er neppe intendert, men er uansett funksjonelt. Det er så viktig at det er vanskelig å fatte.

Det er forståelig, men neppe uproblematisk, at oppdragsgivere og forskere stiller med et så sterkt interessefellesskap innenfor et nytt område hvor spørsmålene er langt flere enn svarene. Det gis lite, om noe, rom for nødvendige modereringer av typen «om», «når», «i hvilken grad» og «under hvilke forhold». Her handler det om alt eller ingen ting. I noen av PILOT-rapportene vises det til større internasjonale prosjekter hvor konklusjonene mer avdekker tvil enn tro om mulighetene. Det rokker imidlertid ikke ved PILOT-forskernes utgangspunkt. Tvilen, eller usikkerheten, avvises fordi man mener at forklaringen ligger et annet sted, nemlig at IKT er innført uten at de riktige perspektivene (les: de pedagogiske) er lagt til grunn. Dette er langt fra ukjente resonnement innen forskning og vurdering av IKT i utdanning. I et utall av rapporter fra mer eller mindre vellykkede IKT-prosjekter argumenteres det på samme måte; vi fikk det ikke helt til denne gangen (heller), men potensialet er åpenbart, bare vi kan endre gitte betingelser eller forske mer på saken vil mulighetene åpenbare seg. Slike resonnement minner litt om det å koke suppe på en spiker.

Slik sett blir tesen om IKTs betydning, med forskernes hjelp, tatt for gitt og gjort uangripelig. For skolepolitikere og -byråkrater flest er dette et premiss man gjerne støtter opp om. Det styrker troen på en snarvei til et kvalitativt løft for norsk skole. Dessuten har mange sterke interesser av å hegne om denne grunntesen, og da ikke bare teknogileverandørene.

I rettferdighetens navn skal det dog sies at det i flere av rapportene, og ikke minst i sluttrapporten, konkluderes nyansert om IKTs bidrag. PILOT har blant annet styrket det «teknologiske tvisynet», hevder Erstad (2004:304).

PILOT som skoleutviklingsstrategi

PILOT lente seg tungt på det som må kunne kalles selve hovedstrategien i norsk skoleutvikling, det vil si forankring, definering og ansvarliggjøring på skole- og lærernivå. På godt norsk beskrives dette som «bottom-up-modellen». Den bygger på ak-

siomet om at siden de berørte best vet hvor skoen trykker, skal de også høres. Bare da vil de «eie» problemet og strategiene. I PILOTs tilfelle vist det seg imidlertid at en slik åpen tilnærming hvor definisjonsmakten lå på grunnplanet, kombinert med oppdragsgivers noe løselige forhold til mål og fokus, gjorde at resultatet verken ble fugl eller fisk.

Noe av det som fremkommer gjennom PILOT er at skoleutviklingstiltak forstås og defineres ut fra ulike interesser og forståelsesrammer. Jo mindre tydelig oppdraget er, jo mer spillerom gis for lærere, skoler og skolemyndigheter til å finne ut av hva prosjektet skal være. Slik var det også her, som en ønsket strategi og utvikling. I sluttrapporten vises det til at fylkene hadde helt ulike utgangspunkt for å velge ut skolene. Der noen la vekt på å få med skoler med erfaring med bruk av IKT, la andre vekt på det motsatte. Begrunnelsen var at disse skolene hadde bruk for det løftet et slikt prosjekt representerte (Erstad 2004:29). Det viste seg også at læreres og rektorers primære forventninger til prosjektet var å øke IKT-kompetansen og -ferdighetene ved skolene (Erstad 2004:69). For mange var det teknologien som verktøy og problemløser som sto i sentrum, *ikke* det pedagogiske utviklingsarbeidet. De kan jo egentlig ikke lastes for det – hvem sier nei når sjansen byr seg til oppmerksomhet og utstyr?

På tur ned mot undervisningshverdagen «for-svant» altså mer eller mindre ideen om PILOT som noe nytt og alternativt til de internasjonale prosjekt med sitt ensidige teknologifokus. Oppdragsgiverne overlot med viten og vilje identifiseringen og operasjonaliseringen av IKTs muligheter til et lærer- og lederkorps hvor mange var for noviser å regne i arbeidet med IKT i undervisningen. Resultatet ble som det måtte bli, stor grad av ulikhet både i forståelse, engasjement og resultat. Noen gikk med kyndighet inn for oppgaven, andre kastet seg ut i dette fordi det var «et prosjekttog som gikk», uten særlig tanke for hva det egentlig omhandlet. Derfor var heller ikke IKT-bruken like fremtredende i alle prosjekt. En del av de skolene som ble plukket ut visste knapt hvorfor de var med, og etter ett år sa noen av dem takk og farvel. Siden en del skoler verken hadde særlig IKT-utstyr eller IKT-erfaring, ble dessuten oppstarten forsinket med ett år, noe som igjen

førte til at prosjekttiden måtte forlenges.

Fra starten av hadde altså mange skoler staket ut en annen kurs og skapt seg egne forventninger om mål og hensikt. Prosjektet handler etter hvert like mye om *innføring* av IKT som *utvikling* av undervisning.

Kanskje det mest entydige resultatet fra PILOT er at en åpen «bottom-up-strategi» langt fra er noen universalstrategi. I dette tilfellet var den direkte kontraproduktiv i forhold til det vi må anta var prosjektets ambisjon, om å plassere seg i fronten av utvikling av IKT og undervisning.

Hvorfor la man seg så på denne strategien tilsynelatende uten å vurdere om det tjente hensikten og uten en analyse av fordeler og ulemper? Svaret er å finne i kombinasjonen av sedvane og ideologi – slik skal vi nemlig tenke om skoleutvikling i norske skoler. Den korrekte strategien er viktigere enn den effektive strategien. I en skole med sterke egalitære trekk er det klangbunn for en skoleutviklingstenkning som bygger på tiltro til enkeltindivider, demokratiske prosesser knyttet til medbestemmelse og ikke minst en rettferdig fordeling av ressurser. Nå er det jo ikke nødvendigvis noe galt i det. Problemet oppstår når man automatisk utleder at å bygge nedenfra er den eneste veien til en bedre skole. Det er omtrent like feilaktig som å forutsette at nye læringsformer pr. definisjon innebærer bedre læring.

Tar man PILOTs målsetting på alvor, er det mye som taler for at en gjennomført «top-down»-modell ville vært langt mer effektiv. Det ville forutsatt en grundig og klar faglig angivelse av mål, retning og strategier, involvert langt færre skoler som var håndplukket, stilt langt strengere krav til deres skoleutviklingskompetanse og vært basert på lengre prosjekttid, helst ti år. Som PILOT-forskerne påpekte (for døde ører) i prosjektets innledningsfase, det måtte også vært skoler som kunne sin IKT.

En viktig lærdom av PILOT er derfor at vi har behov for en annen og langt mer faglig fundert refleksjon om forholdet mellom mål og skoleutviklingsstrategier. Målet må være at den politiske/ideologiske tilnærmingen tones ned til fordel for en mer empirisk forståelse av strategier for utvikling. Det betyr selvfølgelig ikke at noen modeller skal forkastes på bekostning av andre³, det handler

primært om å finne en bedre balanse mellom dem, bestemt av de konkrete utfordringene.

Hva var det godt for? Kommentarer til resultatene

Siden det var noe usikkert hva oppdragsgiver egentlig ville med prosjektet, er det heller ikke enkelt å si noe om måloppnåelse. Om vi allikevel skulle angi noen målestokker for resultatene, er det nærliggende å ta utgangspunkt i den noe implisitte hypotesen PILOT-forskerne bygde på i sin faglige innramming av prosjektet. Man la til grunn at dersom skolen ble endret slik at IKT kommer til sin rett, ville nye læringsformer aktiveres og bedre læring realiseres. IKT var med andre ord skolens «Kinderegg», tre ting på en gang: premiss, prosess og produkt.

Ble det bedre læring?

All skoleutvikling handler til syvende og sist om styrking av læringskvaliteten. I IKT-forskningen understrekes dette til overmål, gjennom sin omfattende referanse til læringsteori. Så også i PILOT med sin sterke og ensidige referanse til de sosio-kulturelle perspektiver. Det er i seg selv interessant at IKT-forskningen i Norge, som pedagogisk forskning for øvrig, så til de grader har tatt ett bestemt læringsteoretisk perspektiv for gitt. Kanskje kan det være lurt å lytte til erfarne læringsforskere som nettopp understreker nødvendigheten av nyanse- ring og kritisk distanse, uansett hvor besnærende og «elevvennlig» en læringsteori nå måtte være (Sfard 1998; Bransford mfl. 2000). I PILOT underbygges det læringsteoretiske ståsted ved bruk av enkle dikotomiseringer av typen undervisning versus læring eller instruksjon versus konstruksjon. Disse tydeliggjør forskjeller og fungerer ofte godt som retorisk grep. Problemet oppstår når de gis normative overtoner og omgjøres til et spørsmål om enten/eller. Det bidrar til å viske ut grensene mellom teoretisk refleksjon, påstander og ideologi. Faglige forenklinger blir til farlige forenklinger, *særlig* om de legges til grunn for angivelse av didaktisk retning.

Til tross for sin læringsteoretiske forankring, gjør ikke PILOT-forskerne dette til noe hovedtema i sin oppfølging. Det gis for så vidt plausible grunner for dette (Erstad 2004:301). Allikevel kan

det hevdes at både oppdragsgiver og forskerne noe behendig slapp unna sitt ansvar for å bevise den kausale sammenhengen prosjektet bygget på. På den annen side ble heller ikke IKTs betydning for læring avvist, slik at det fremdeles er håp i hengende snøre.

Nå ble ikke spørsmålet om læringseffekt helt oversett. I en større kartlegging som presenteres i sluttrapporten sier flertallet av de spurte elevene (53 prosent) og lærerne (83 prosent) at de faglige prestasjonene har blitt bedre gjennom prosjektet (Erstad 2004:133). Dette er jo i og for seg hyggelige tall, men som bevis på at bruk av IKT er synonymt med bedre kvalitet, holder ikke slike subjektive og intuitive tilbakemeldinger. Til det er uklarhetene og spørsmålene for mange. Derfor understreker sluttrapporten at dette handler om elevers og læreres *meninger* og *tro*.

Så langt er alt greit. Mindre «greit» er det nok at KD i sin oppfølging av PILOT har oversett dette. I «Program for digital kompetanse 2004-2008» har man gitt nyansene på båten:³

Et hovedfunn (i PILOT- min kommentar) er at IKT har fungert som en katalysator for omstilling, og at pedagogisk bruk av IKT fremmer læringsutbyttet.

Slik siles altså forskningsresultat gjennom de byråkratiske og politiske filtre.

Heller ikke i delrapportene er læringseffekt noe stort tema, og der det tas opp, fremstår det mer som påstander enn dokumentasjon. Sammenhengene er stort sett uklare og der de hevdes å være entydige, lar resultatene seg ikke alltid etterprøve. Det er som kjent en rekke variabler som innvirker på elevers læring, noe det ikke alltid tas høyde for. Nuthall (2004) påviser at det å avdekke elevers læringsprosesser krever nærgående, detaljerte og strukturerte studier av deres mentale bearbeiding (2004). Det får vi lite av i PILOT-vurderingene. Derimot uttrykkes læringskvalitet indirekte, og til dels begeistret, gjennom måten forskere formulerer seg på. Gjennom å kombinere teoretiske begrep og malende metaforer, mer enn antydes læring av all slags ordner. Denne «antydningens kunst» er for mange garanti god nok. Ikke minst de som i utgangspunktet er positive, lar seg nok berolige og kanskje begeistre av nokså subjektive forsker-

betraktninger som denne (Krumsvik 2004:154):

Gjennom å bruke lyd, bilete, video og tekst måtte elevane reflektere over kva som var viktig å få fram frå «feltarbeidet», nokre måtte arbeide meir med intervjuetekstar, dei måtte sjå det lokale i høve til det nasjonale og globale, dei måtte bruke ei rekkje IKT-verkty for å leggje inn bilete og lyd i sine dokument, og dei måtte drøfte vanskar med elevar og lærarar. *Dermed auka kompleksiteten i læringsarbeidet, og IKT vart på sett og vis ei «intellektuell protese» som støtta dei i dette arbeidet. På mange måtar var dette ein internaliserings- og eksternaliseringsprosess, som stadig gjorde omdreiingar i lærings-spiralen. Deira implisitte fortolkning og forståing vart gjort eksplisitt og representert gjennom det digitale artefaktet Krigsweb* (mine uthevninger).

Katalysatoreffekten

I sluttrapporten slås det entydig fast at IKT har fungert som katalysator for endringer, først og fremst gjennom diskusjoner og refleksjoner om skolens organisasjon og læringens vilkår (Erstad 2004; Lund 2004).

Samtidig som dette er gledelig, bør det også påpekes at slike bieffekter oppstår som et resultat av alle nyutviklingstiltak. Når noe nytt innføres i en organisasjon, utfordres pr. definisjon vante tankeganger, ordninger og strukturer. Jo større deler av organisasjonen som involveres, jo flere må med nødvendighet reflektere og vurdere over det som *er* og det som skal *bli*. Dette er blant annet grundig dokumentert i en omfattende casestudie av ni norske videregående skolars arbeid med organisasjonsutvikling (OU) (Eilertsen & Grep- perud 1991:203):

I de positive vurderingene er det ett begrep som stadig går igjen – «bevisst». Man mener skolen gjennom OU-prosjektet er blitt mer klar over en rekke forhold, – mer bevisst skolens mål og oppgave, mer bevisst egen arbeids-situasjon, mer bevisst utviklingsarbeidet, mer bevisst pedagogisk ledelse.

Spørsmålet er så om katalysatoreffekten i IKT-prosjekter er mer omfattende enn ved andre typer skoleutviklingstiltak. Noen hevder det, blant dem Fisher, Dwyer og Yokham (1996) som mener at

IKT representerer en særlig sprengkraft. Mulig det, men den ble ikke detonert i PILOT.

Omstillingen

Allerede i hovedmålet forespeiles organisatoriske omstillinger både som forutsetning og resultat av IKT-innsatsen. Den retoriske referansen til «det nye» forespeiler dessuten til dels omfattende og grunnleggende endringer, noe som i PILOT-rapportene forsterkes og utdypes. IKT kommer bare til sin rett dersom det foretas gjennomgripende strukturelle endringer, hevdes det blant annet (Krumsvik 2004:166). Vektleggingen på omstilling førte da også til at mange skoler oppfattet dette som mål i seg selv.

Omstillingshypotesen får imidlertid ikke noe gjennombrudd i PILOT. Selv der forskerne konkluderer med at det har skjedd grunnleggende omstillinger, er spørsmålene mange. For de fleste skolene var organisatorisk assimilasjon langt mer vanlig enn organisatorisk akkommodasjon. Det vil si at IKT ble integrert og tilpasset hverdagsundervisningen. I en av delrapportene oppsummeres det slik (Lund 2004: 204):

Teknologien ser i hovedsak ut til å fungere som erstatning for pennen og blyanten. I forhold til selve læringssituasjonen er ingenting endret, og i forhold til endringspotensialet som er signalisert i bruk av IKT er lite endret.

I lys av «det nye» er nok en slik konklusjon nedslående. IKT som suppleringsredskap smaker jo ikke akkurat av fugl. Mer nøkternt vurdert er et slikt resultat slettes ikke så ille. Det kan gjøres mye bra i et klasserom med en smartboard uten at det er nødvendig å flytte på en eneste stol. Det er til oppmuntring for mange av oss at vi innenfor skolens daglige rammer faktisk har et handlingsrom som kan videreutvikles, gjerne med bruk av IKT. Til syvende og sist er det jo der endringsmulighetene ligger, slik dagens skole er organisert og strukturert?

Skoleutvikling og IKT – en utfordrende balansegang

Hva har så PILOT vært godt for? For mange av de ledere og lærere som var involvert, var det utvilsomt en kilde til læring og utvikling. Slik sett hadde

prosjektet en misjon. Hvorvidt det har ført oss et klart steg videre i vår forståelse av IKT i skolen, og om prosjektet har vist oss de nye pedagogiske og organisatoriske mulighetene, kan nok diskuteres.

Det mest interessante ved prosjektet er kanskje hva det sier oss om norsk skoleutvikling generelt og satsingen på IKT i undervisningen spesielt. PILOT viser at både oppdragsgivere, skoler og forskere til tider balanserte noe ustødig mellom teori, empiri og ideologi. Det tydeligste uttrykk for dette er KDs entydige konklusjon om læringsutbytte ut fra en nokså vag PILOT-dokumentering.

Også innføring og bruk av IKT i undervisningen er på sikt tjent med en noe bedre balanse mellom det vi ønsker, de rammer og virkemidler vi har og de resultat vi faktisk oppnår og kan dokumentere. For at dette skal være mulig, må både oppdragsgivere, skoler og forskere starte med å sette grunntesene om IKT og skoleutvikling, som vi i dag tar for gitt, under kritisk, faglig debatt. Sluttrapporten i PILOT inviterer nettopp til en slik debatt, det er en invitasjon som bør følges opp.

NOTER

- 1 Opprinnelig 135 skoler
- 2 Det finnes jo flere måter å kategorisere utviklingsmodeller enn «top-down» og «bottom-up».
- 3 <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/ryddemappe/kd/norsk/tema/utdanning/ikt/pfdk-program-for-digital-kompetanse-2004/6.html?id=414846>

LITTERATUR

- ALMÅS, A.G. (2004). *Innovasjon, IKT og læringssyn*. Delrapport fra Rogaland og Hordaland. ITU/UiO. Oslo.
- BRANDSFORD, J.D M.F.L. (2000). *How People Learn*. NRC. Washington.
- ERSTAD, O. (2004). *Piloter for skoleutvikling*. Samlerapport fra forskningen 2000-2004. ITU/UiO. Oslo.
- EILERTSEN, T.V. OG GREPPERUD, G. (1991). *Ni skoler i utvikling? Fra individualisme mot fellesskap i videregående skole. Del 1: Historien*. APPU/UiT. Tromsø.
- FISHER, C. M.F.L. (1996). *Education and Technology. Reflections on Computing in Classrooms*. Cassell. New York.
- HAUGSBAKK, G. (2010). *Digital skole på sviktende grunn*. Gyldendal Akademiske. Oslo.
- KRUMSVIK, R. (2004). *IKT i det nye læringsrommet*. Delrapport Møre og Romsdal 2. ITU/UiO. Oslo.
- LUND, T. (2004). *Pilotspor mot fremtidens skole*. Delrapport fra Nordland, Troms og Finnmark. ITU/UiO. Oslo.
- MATHISEN, I.H., M.F.L. (utkast): *Kunnskapsløftet i fag- og yrkesopplæringen*. SINTEF. Trondheim.
- NUTHALL, G. (2004). *Discovering the hidden realities of teaching and learning in the classroom*. Talk given at the launch of The Graham Nuthall Classroom Research Trust University of Canterbury 5 May 2004. http://www.nuthalltrust.org.nz/docs/GN_Trust_talk.pdf
- SFARD, A. (1998). On Two Metaphors for learning and the Danger of Choosing Just One. I *Educational Researcher*, vol. 27, nr. 2, 4-13.



Gunnar Grepperud er professor ved Universitetets videre- og etterutdanningsavdeling (U-vett), Universitetet i Tromsø, og arbeider med utviklingsarbeid, evaluering og forskning knyttet til voksnes kvalifisering. Han har skrevet en rekke rapporter, artikler og bøker om temaet, den siste er *Kunnskap skal styre rike og land – livslang læring i høgre utdanning*. Grepperud har også deltatt i en rekke nasjonale og internasjonale råd og utvalg om voksnes kvalifisering, blant annet Buer-utvalget.

ADHD - Forskning ved Syddansk universitet, Odense

viser at Protac Kuledyne markant forbedrer søvn og konsentrasjonsevne hos barn med ADHD.

Publisert online 22. juli 2010 i *Nordic Journal of Psychiatry*. Les mer om forskningen på

www.amajo.no



PROTAC®

◀ Protac Kuledyne for barn og ungdom

- med innsovningsproblemer
- med urolig søvn
- som har uro og/eller angst

Protac Sensit Kulestol for barn og ungdom ▶

- med stort behov for fysisk og mental avspenning
- med behov for time-out



PROTAC®

NYHET
våren
2011



PROTAC®

◀ Protac MyFit Kulevest for barn og ungdom

- med motorisk uro og konsentrasjonsproblemer
- med behov for bedret kroppsoppfattelse

Protac Kulepute for barn og ungdom ▶

- med konsentrasjonsproblemer
- med motorisk uro
- med dårlig sittestilling



PROTAC®

Produkter utviklet av PROTAC på bakgrunn av teorier om sanseintegrasjon. Tyngde og punktvis trykk fra kulene stimulerer berørings-, muskel- og leddsans. Stimulering av disse sansene gir en økt kroppsbevissthet og skaper ro og trygghet.

amajo | aktivitet og stimulering

tlf 67 07 43 40
www.amajo.no

Den snakkende pennen

Leketøy eller verktøy for læring?

■ AV VIBEKE BJARNØ OG ELI GJØLSTAD

Selv om digital kompetanse i dag skal være en del av lærerutdanningen, har det ikke vært så vanlig å prøve ut konkrete digitale verktøy i studentenes grunnskolepraksis. Talking Pen, en blyantformet opptaks- og avspillermaskin, er blitt prøvd ut av rundt 500 lærerstudenter i praktisk undervisning. Erfaringene viser at verktøyet kan bidra til å øke leselyst, forbedre uttale og ikke minst gi et bidrag til kreative prosesser rundt produksjon av sammensatte tekster hos elevene.



Talking Pen fra Mantra Lingua er en mp3-spiller som kan ta opp og spille av lydfiler. Den har en spiss som ikke kan skrive, men lese små mikropunkter som er impregnert i papiret. Forhandleren presenterer det som et allsidig verktøy som er spesielt godt egnet i tilpasset opplæring (Activium 2010). Til pennen finnes lesebøker og annet materiell med lydfiler på ulike språk. Bøkene inneholder mikropunkter med nødvendig informasjon som pennens skanner bruker til å spille av riktig lydfil på rett sted. Pennen kan også brukes til å produsere egne lydfiler som knyttes til nummererte klistrelapper med mikropunkter (eller: «snakkende klistremerker»). Når pennen berører et gitt klistremerke, spilles lydfila av.

I løpet av 2010 har om lag 500 lærerstudenter ved Høgskolen i Oslo prøvd ut og uttalt seg om Talking Pen. Et knippe elever i alderen 6 til 11 år har også prøvd verktøyet. Pennen har blitt benyttet til opplesing, lydopptak og kreativ produksjon av sammensatte tekster.

Talking Pen (Recorder Pen)



Eksempel 1: Elev 9 år – Tegneserieproduksjon med lyd, bilder og tekst

Talking Pen i læringsarbeidet

Etter vår mening har pennen mange bruksområder som det kan være verdt å teste ut i undervisning. Pennen kan være nyttig i arbeid med flere av de grunnleggende ferdighetene, spesielt å lese og uttrykke seg muntlig. Vi har testet ut pennen i begynneropplæring og mener at den i en pedagogisk kontekst kan være en støtte til leseopplæring. Brukerne kan blant annet gjøre egne opptak, for deretter å lytte til egen uttale. De kan også sammenligne egen uttale med lydfilene som medfølger i trykt materiale. Elever i en tidlig fase av leseopplæringen kan også få en tekst opplest før de selv leser den. Vi har også sett at pennen kan stimulere muntlige ferdigheter i form av forbedret fortellerkompetanse. Vår erfaring tilsier at pennen kan være et nyttig middel for elever som møter utfordringer i leseopplæring generelt og i fremmedspråkopplæring spesielt. At det i dag finnes ferdigprodusert materiale på mange språk, kan utnyttes til fordel for minoritetsspråklige elever i norsk- og morsmålsopplæring. Videre har vi sett hvordan pennen kan utnyttes i kreativ bruk ved at elevene selv produserer sammensatte tekster som

bildebøker med lyd, tegneserier med lyd, digitale fortellinger og matematikkhistorier. For mange elever er tekstbaserte oppgaver i matematikk en utfordring, og pennen kan her gi lesestøtte. Vi har også diskutert hvordan bruk av Talking Pen kan være med på å skape et elevprodusert klassebibliotek som representerer ulike språk og kulturer.

I det videre skal vi se spesielt på den kreative bruken av verktøyet, der elevene selv produserer egne tekster framfor å bruke ferdigprodusert materiale.

Eksempler på elevers kreativ bruk av Talking Pen

På bildene knyttet til påfølgende eksempler kan leseren se nummererte klistremerker på elevenes produserte materiell. Pennens berøring aktiviserer ulike lydfiler.

Utvikling av tegneserie

Eleven i eksempel 1 (se illustrasjon over) har før skolealder vært opptatt av å produsere tegneserier på nett. Først bare med bilde, og etter hvert som skrivekompetansen har økt, har mer og mer tekst



Eksempel 2: Elever 10 år – Bildebok-produksjon med lyd, skannede tegninger og tekst

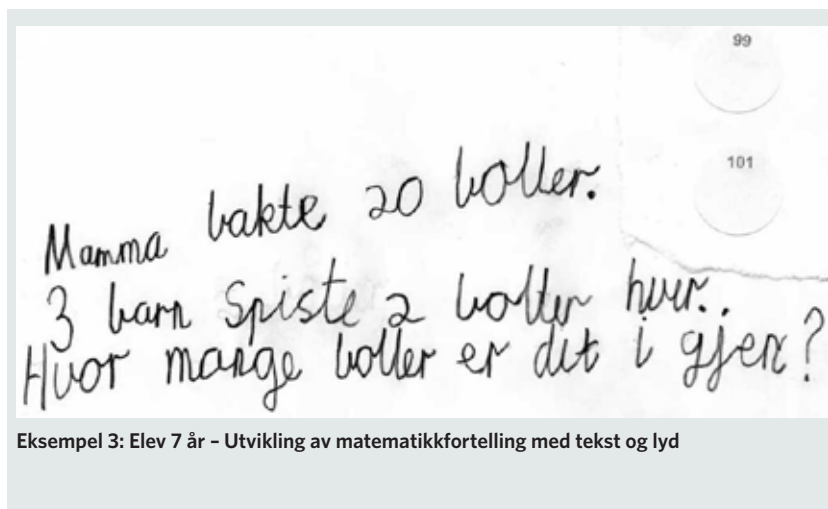
blitt lagt inn i både snakke- og tankebobler. Eleven har benyttet et tverrfaglig tegneserieverktøy som ligger fritt tilgjengelig på Internett. I dette konkrete eksemplet har eleven selv laget historien innenfor de gitte rammene som programmet gir, skrevet inn tekst, samt lest inn teksten ved bruk av Talking Pen. Denne arbeidsmåten utfordrer elevens innlevelse og fortellerevne. Det er her benyttet ulike stemmer, tempo og ikke minst variasjoner i volum. Eleven vurderte selv lydopptaket og gjorde nye opptak der hun ikke var fornøyd.

Utvikling av bildebok

Eksempel 2 viser et gruppearbeid hvor elevene gjenforteller historien fra en bok de har lest om Albert Åberg. De har selv laget illustrasjoner samt valgt ut et kort sammendrag av boka. Så har de brukt Talking Pen til å lese inn den valgte teksten. Også i denne produksjonsprosessen lyttet elevene til egen innlesning og vurderte kvaliteten. Dersom den ikke var god nok, gjennomførte de et nytt og forbedret opptak. Resultatet ble en bildebok på fjorten sider.

Utvikling av matematikkfortelling

Eleven har fortalt og skrevet ned en matematikk-historie. Deretter har eleven sammen med en lærer vurdert hvordan historien kan presenteres muntlig. Som bildet viser har eleven brukt Talking Pen til å lese inn to lydfiler; én som formulerer den matematiske problemstillingen (lydfil nr. 99), og én som stiller det matematiske spørsmålet i historien (lydfil nr. 101).



Eksempel 3: Elev 7 år – Utvikling av matematikkfortelling med tekst og lyd



Eksempel 4: Elever 6, 7, 8 og 9 år – Lest inn lyd til boka Lille fugl, Cappelen 2003 og Zeppelin ABC, Aschehoug 2002

Legge til lyd på trykte bøker

Eksempelene over viser utdrag fra to ferdigproduserte bøker for småskoletrinnet/begynneropplæring. Fire elever har i fellesskap lest inn lydfiler til begge bøkens skrevne tekst. Vår hensikt med å få elevene til å lese inn bøkene var i utgangspunktet å skape et materiale der lærerstudentene skulle få høre elever på ulike nivåer i leseopplæringen, samt å gi dem et eksempel på en sammensatt tekst. Elevene skulle lese inn teksten på det nivået de var i leseopplæringen, uten forhåndsøvelse. De fire elevene foretok likevel på eget initiativ flere innspillinger og ga hverandre respons ved at de vurderte egen og andres innleste tekst. De sa også at de ønsket å øve slik at resultatet skulle bli best mulig. De eldste elevene ga dermed de yngste råd og tips og hjalp dem til å automatisere ord og bli bedre lesere.

Elevenes praktiske bruk og tilbakemeldinger

I utprøvingen forsøkte vi i å ta utgangspunkt i noe de utvalgte elevene var interessert i fra før som lesing, tegneserier, bestemt litteratur, matematikk med mer, og introduserte Talking Pen slik at lyd ble lagt til for å koble bilde og tekst. Alle elevene

som testet ut pennen, syntes det var morsomt og motiverende å bruke den. En av elevene hadde på uttestingsstadiet utfordringer i leseutviklingen. Hun fant god støtte i bruk av pennen både til å få lest opp tekst og lytte til egen lesing. De andre elevene ble også bevisst sin lesekompetanse ved å lytte til egen innlest tekst. Det vi så i alle tilfeller, var en uoppfordret egenvurdering. Dette resulterte i at elevene ønsket å lese inn flere ganger før de ble fornøyde med resultatet. På denne måten ble tekst repetert og automatisert.

Det å ha pennen tilgjengelig, førte automatisk til at elevene begynte å øve på lesing med innlevelse og jobbe med sin fortellerkompetanse. Elevene som leste inn tekst til ferdigproduserte bøker, oppfattet at de skulle hjelpe andre til å lære, og de la følgerlig stor vekt på å være tydelige i sin uttale av bokstaver, bokstavlyd, ord og setninger. For å få til mer kreativ bruk (utvikling av bildebøker, tegneserier osv.) var elevene avhengig av mer støtte og bevisstgjøring av kontekst.

Selv om pennen i utgangspunktet virker enkel å ta i bruk, er det – etter vår erfaring – behov for noe teknisk innføring og støtte til å organisere det konkrete arbeidet. Pennen har to modi, en for

avspilling og en for opptak. Når lyd skal leses inn, settes pennen i opptaksmodus. Når egenprodusert lyd skal spilles av, skal pennen fortsatt være i opptaksmodus. Det er kun ved avspilling av ekstern produsert lyd at avspillingsmodus virker. Dette var ikke logisk verken for elevene, studentene eller lærerutdannere.

Hva studentene sier

300 allmennlærerstudenter har prøvd ut pennen i sitt arbeid med faget grunnleggende lese-, skrive- og matematikkopplæring (GLSM), og 200 studenter i den nye grunnskolelærerutdanningens 1.–7. trinn har testet ut pennen i arbeid med begynneropplæring. I tillegg har 40 videreutdanningsstudenter i lesing testet og vurdert verktøyet. De siste er lærere i grunnskolen.

Mange førsteårsstudenter nevner at pennen er god til bokstavinnlæring i kombinasjon med konkreter og derfor svært godt egnet i begynneropplæring. De nevner også at pennen kan være et godt læremiddel til støtte for å innøve riktig uttale i fremmedspråkundervisning. Studentene kom med forslag til bruksområder i alt fra helt enkel innlæring av tall og bokstaver til mer kreativ bruk i produksjon av sammensatte tekster. Det ble poengtert at dersom et slikt verktøy skal ha noen hensikt i leseopplæringen, må den brukes bevisst ved at elevene ikke bare lytter, men selv følger med på teksten når den blir lest opp.

Pennen som lesestøtte var også noe studentene var opptatt av. De diskuterte hvordan verktøyet kunne støtte elever med leseproblemer, blant annet ved opplesning av tekstbaserte oppgaver i både matematikk og andre fag. Under lesestøtte ble også verktøyet egnethet som hjelp til å koble fonem–grafem trukket fram ved at elevene koblet bokstavkombinasjoner og lyd. Det ble understreket at man til slik bruk er avhengig av svært gode innlesninger. Øve på å lese med innlevelse ble også nevnt av flere studenter. Studentene la også vekt på at pennen kunne brukes til å legge til rette for å lytte til egen stemme, samt dokumentere leseframgang. Flere mente at selv om pennen er godt egnet for alle elever, er en relevant brukergruppe minoritets elever og elever med dysleksi. Studentene mente også at lydstøtte for å mestre lesing kan være en viktig motivasjonsfaktor for elever som

har lese- og skrivevansker. Tekstbaserte oppgaver i ulike fag kan, som nevnt, være en ekstra utfordring for denne elevgruppa. Pennen kan bidra til at elever ikke bruker lang tid til å få oversikt over oppgaveteksten.

Flere studenter mente at bruk av pennen kan fremme kreativitet hos elevene. De kom med forslag til produksjon av bøker, tegneserier, radio-programmer, musikkopplæring samt presentasjon av tema- og prosjektarbeid. Andre bruksområder som ble nevnt var lydstøtte til egenproduserte tekster. Studentene antok også at pennen kunne fungere som et virkemiddel til å stimulere leselyst fordi det var noe nytt og spennende. De understreket imidlertid at verktøyet ikke kan erstatte en lesestund. Kort oppsummert kan det sies at det store flertallet av grunntdanningsstudenter er positive til bruk av pennen i læring, selv om de påpeker enkelte små tekniske utfordringer. Et fåtall av studentene poengterer at pennen nok ville fungere best i individuelt arbeid eller smågrupper, helst med hodetelefoner slik at lyden blir tilfredsstillende. Noen poengterer også at pennen er enkelt å bruke med elever fra 3. trinn og oppover.

Videreutdanningsstudentene (lærerne), er også svært positive og framhever muligheter for motivasjon og kreativitet knyttet til mange bruksområder. De mener pennen kan bidra til variasjon, og til å hjelpe elevene til å bli klar over egen uttale. Videreutdanningsstudentene uttaler seg likevel i noe mer kritiske ordelag enn grunntdanningsstudentene. De mente at lyd kvaliteten må bedres, samt at prisen må nedjusteres for at de skal ha mulighet til å ta pennen i bruk på sin skole. Veldig mange sier at pennen egner seg i spesialpedagogikk eller for elever i smågrupper. Flere nevner stasjonsundervisning samt i undervisning for liten gruppe med lesesvake. Én påpeker at C-pen er bedre til skolebruk, mens en Talking pen er godt egnet for bruk hjemme og som støtte for foreldre med lesesvake barn. Flere påpeker også at klistrelappsystemet er noe tungvint til skolebruk.

Oppsummerende tanker

Vi ser at uttesting av Talking Pen har vært et bidrag til å øke leselyst, forbedre uttale og til skaping av kreative prosesser rundt produksjon av sammensatte tekster hos elever. Verktøyet har motivert

elevene til å arbeide med lesing, det er med på å variere arbeidsformene samt støtte elever med leseproblemer ved å gi en mestringsopplevelse. Vi har observert hvordan verktøyet har gitt støtte til utvikling av multimodal skrivekompetanse ved at elevene selv har produsert egne tekster framfor å bruke ferdigprodusert materiale. Hvordan kan bruken av Talking Pen påvirke konteksten og elevenes utvikling av deres multimodale skrivekompetanse? Multimodalitet defineres som tekster der man kombinerer enheter som skaper mening på forskjellig måte (Løvland 2007:20). Løvland skriver i et nyere arbeid (2010) at dette kan være en kombinasjon av ord som blir forstått fordi vi kjenner det verbalspråklige systemet og bilder som vi forstår fordi vi synes det ligner på noe virkelig. Løvland sier videre (2010:1):

Man kan skape mening på uendelig mange måter. Stemmekvalitet og kroppsspråk kan fortelle mye om den intensjonen en språkbruker har med en ytring. Farger, musikk, typografi, scenografi, grafikk og klær kan gi andre bidrag til meningsdannelsen. Når man kombinerer flere slike uttrykksmåter i en multimodal tekst, er det som å legge flere transparente meningslag over hverandre. Ingen lag blir forstått isolert, men spiller sammen.

Vi mener at bruk av Talking Pen i begynneropplæring kan være ett av flere hjelpemidler for å bistå barn i utvikling av den kompetansen de trenger for å delta i samfunnets mange arenaer og for å kunne ytre seg i den mengden av ulike tekster de møter. Verktøyet er også godt egnet til arbeid med alle de fem grunnleggende ferdighetene som skal integreres i alle fag og på alle trinn i grunnskolen; å kunne uttrykke seg muntlig, skriftlig, lese, regne og å kunne bruke digitale verktøy (Kunnskapsdepartementet 2006).

Dette lille utviklingsprosjektet har også fått studenter til å tenke ut mulige bruksområder for denne slags verktøy i læring. Det har gitt dem selv og oss lærerutdannere innsikt i hva som fungerer og ikke fungerer i praktiske situasjoner. Vi har sett hvordan pennen har gitt gode resultater i mindre grupper og i stasjonsundervisning, men vi har også erfart hvordan den ikke egner seg i et rom med mye lyd og stor aktivitet. Det er i dette tilfel-

let som i de fleste situasjoner, pedagogens planlegging og veiledning som blir avgjørende for om pennen blir et leketøy eller et verktøy for læring. Elevene må få tydelige retningslinjer samtidig som rammene er så åpne at de ikke kveler kreativiteten.

Til tross for at læreren må gi en innføring i bruk av pennen, hjelpe til med å holde orden på klistrelapper og annet materiale, samt gjøre noen uheldige erfaringer i forhold til filhåndtering, er dette etter vår mening et verktøy som gir pedagogisk merverdi ved bevisst bruk. Vi oppfordrer derfor både lærere i grunnskolen og lærerutdannere til i større grad å prøve ut forskjellige digitale verktøy i ulike læringskontekster, samt å dele sine erfaringer og ideer med hverandre.

LITTERATUR

- ACTIVUM (2010). Om Talking Pen/ Recorder Pen: <http://www.activium.no/>
 KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Nedlastet 9. september 2010 fra <http://www.udir.no/grep>
 LØVLAND, A. (2010). *Multimodalitet og multimodale tekster*: http://www.videnomlaesning.dk/UserFiles/File/Pdf-filer/Tidsskrift/Tidsskrift_nr_7/Anne%20Lovland.pdf
 LØVLAND, A. (2007). *På mange måtar. Samansette tekstar i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget, LNUs skriftserie nr. 168. ISBN: 978-82-450-0584-4



Vibeke Bjarnø arbeider som førstelektor i IKT og læring ved seksjon for digital kompetanse, Avdeling for lærerutdanning og internasjonale studier ved Høgskolen i Oslo. Bjarnø deltar i forsknings- og utviklingsarbeider retta mot flerfagsdidaktikk og IKT. Hun er en av fire forfattere av boka *DidIKTikk. Digital kompetanse i praktisk undervisning* som springer ut av behovet for en lærebok som kombinerer ferdigheter i informasjons- og kommunikasjonsteknologi med praktisk didaktikk.



Eli Gjølstad arbeider som høyskolelektor i IKT og læring ved seksjon for digital kompetanse, Avdeling for lærerutdanning og internasjonale studier ved Høgskolen i Oslo. Gjølstad deltar i forsknings- og utviklingsarbeider retta mot både barnehage- og skoleområdet med vekt på digital kompetanse. Et av prosjektene er «BALLAST – Bruk av ikt fra Lærerutdanning til Læring og Arbeidspraksis i Skole over Tid». Hun har lang praksis fra videregående skole, voksenopplæring og lærerutdanning.

Pedagogisk bruk av digitale tavler

– erfaringer og tid for ettertanke

■ AV TJALVE GJ. MADSEN

Digitale tavler har enormt mange muligheter, men disse mulighetene kan ikke sees uavhengig av hva det innebærer å bruke disse tavlene i praktisk undervisning. En lærer vil alltid måtte vurdere bruken av digitale tavler som ett av mange mulige verktøy som kan bidra til undervisningen. Hvis tavlene hadde vært så gode som markedsleverandørene fremstiller det, så hadde de sannsynligvis vært i bruk på en helt annen måte og i en helt annen utstrekning enn hva tilfellet er i dag.

Mulighetene med digitale tavler i skolen er mange. Men god pedagogisk bruk av digitale tavler forutsetter at disse tavlene blir brukt og diskutert i et helhetlig perspektiv. Her er teknikken en av mange faktorer som skaper det gode læringsmiljøet. I IKT-diskusjonene blir ofte lærere fremstilt som inkompetente, datavegrende og bakstreverske. Forskere og ledere fortviler over at lærere ikke deler, publiserer, utnytter multimedia, bruker sosiale medier og samarbeidspotensialet i de digitale verktøyene. Jeg vil hevde at mye av kritikken angående manglende IKT-praksis i skolen bygger på en undervurdering og manglende forståelse av de sammensatte prosessene som kjennetegner god undervisning og læring.

Denne teksten er på mange måter det Van Maanen kaller en bekjennende fortelling (Van Maanen 1988). I en bekjennende fortelling prøver fortelleren å overbevise leseren om at egne handlinger

er riktig og bra. Dette er med andre ord en høyst subjektiv sjanger. Leseren er herved advart.

Den videre fortelling fokuserer på pedagogisk bruk av digitale tavler og bygger primært på et halvt års erfaring som lærer ved grunnskolens barnetrinn. Jeg har hatt digitale tavler i alle mine undervisningsrom, har hatt en fantastisk IKT-ansvarlig/kontakt på skolen og en administrasjon og et kollegium som har gjort alt for at rammene for undervisningen skal være de beste. Mitt problematiske bakgrunnstykke er imidlertid 10 år som lærerutdanner med «IKT og læring» som et av hovedområdene. I løpet av disse 10 årene har jeg gjennom ulike prosjekter og nettverk fått beskrevet og selv prediket alle de fantastiske mulighetene som teknologien kan bidra med i læringsarbeidet. Men mine prioriteringer dette halvåret har så langt inneholdt skremmende lite grensesprengende og nyskapende IKT-relatert læringsarbeid. Jeg mener

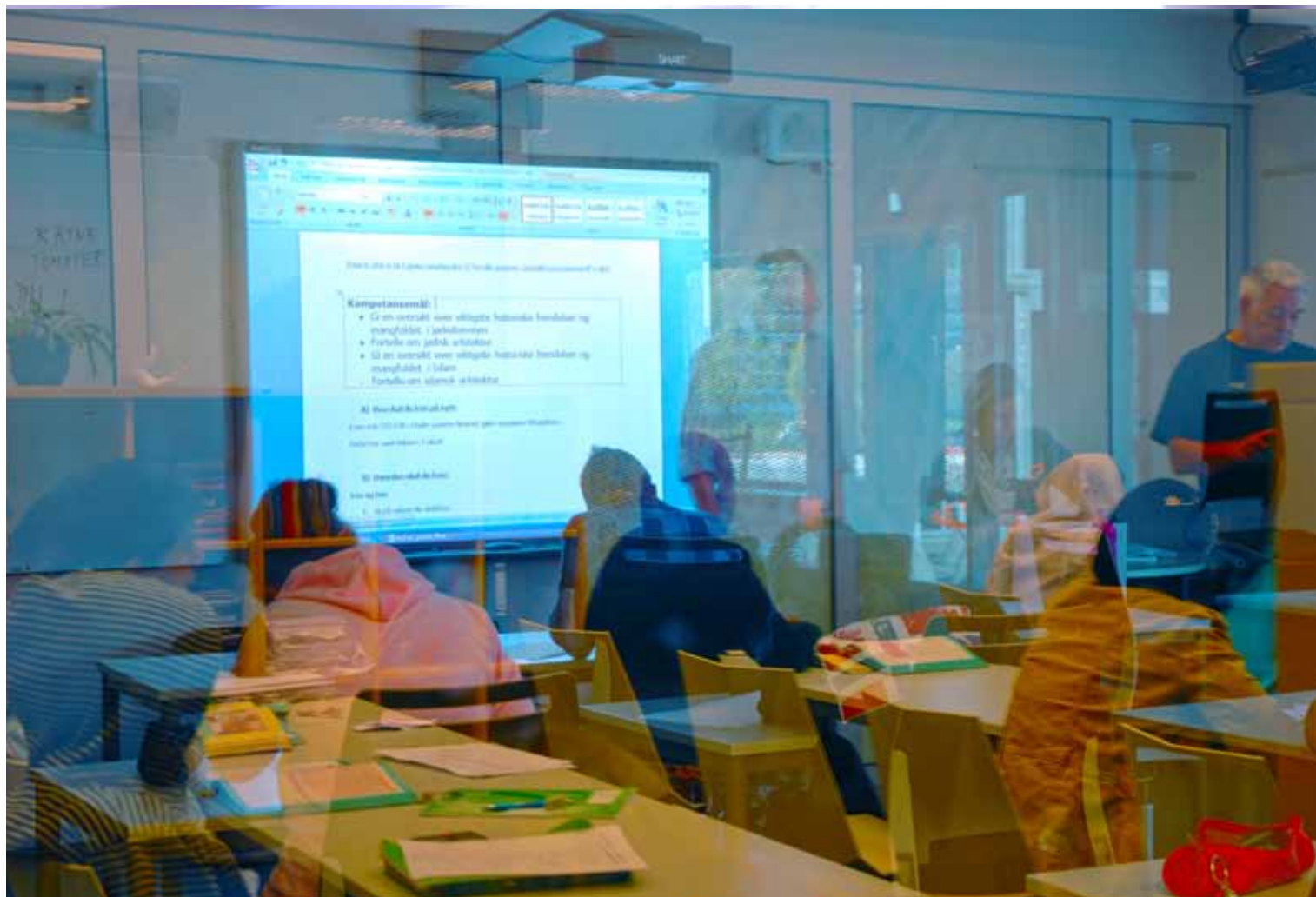


Foto: Eli Berge/Fotofil

det har vært bedre pedagogikk å prioritere andre forhold. Hva er så de konkrete erfaringene?

Oppstart

Det tekniske er fortsatt et problem. Det tar tid å starte tavlen. God bruk av tavlen forutsetter at jeg stiller minst fem minutter før elevene kommer i klassen og starter maskin- og programvaren. Ved skifte av klasser/rom og i perioder der nettet er belastet, tar jeg meg selv i å bli stående med nesen og halve oppmerksomheten i pc-en i stedet for å møte elevene på en skikkelig måte. I enkelte klasser og i opphetete situasjoner må jeg bare la være å starte tavlen. Det er langt viktigere å ha fokus på elevene, få etablert arbeidsro og få fokus på læringsinnholdet. Det irriterende med det meste av IKT-arbeidet i skolen er jo at en alltid vil kunne bli møtt med innvendinger av typen: «Du kunne jo bare ha ...». Jo visst, det er normalt ikke et

problem å møte fem minutter før elevene i klasserommet. Vi kan avtale ordninger der første lærer i klasserommet starter tavlen slik at den står klar til nestemann som kommer inn og skal overta. Det er klart at med de nye oppgraderte pc-ene vil oppstarten gå forttere. Det er relativt sjelden at det er rot i kablene, at nettet ligger nede, går irriterende sakte eller at det er nødvendig å orientere (kalibrere) tavlen på nytt. Helt rett alt sammen. Men i en travel hverdag fungerer ikke alltid de ideelle ordningene. Tilsynelatende små problemer blir lett store i kritiske, sårbare situasjoner. Starten på læringsøkten er en slik situasjon. Det skal ikke mye teknisk fomling til før jeg lar tavle være tavle under mottoet om at «det enkleste ofte er det beste». Jeg merker selv at jeg ofte setter elevene i gang på den gamle krittavlen for så å starte opp den digitale tavlen mens elevene er i aktivitet.

Fellesfokus

De digitale tavlene bidrar til felles fokus i klassen. Tavlen er plassert sentralt fremme ved kateteret. Kraftig lys fanger oppmerksomheten. Tavlen fungerer som en kjempestor TV-skjerm i et oppholdsrom. Det blir nesten umulig å ignorere det som skjer i skjermbildet. Felles fokus er selvsagt viktig for meg som lærer. Jeg kjenner entusiasmen. Jeg blir revet med, finner frem den magiske pennen eller pennen med autofigurer og snurrer trekanten en ekstra gang rundt seg selv bare for å få litt liv i presentasjonen. Jeg prater, tegner og trekker frem nye lysende figurer og bilder, det er jo utrolig teknikk ..., helt til en liten kar spør om de ikke snart kan få lov til å begynne å jobbe selv. Tid er gull for læring. Læring skjer ved aktivitet, helst egenaktivitet. Jeg tar meg i å bruke elevenes tid. I min tidligere lærerkarriere hadde jeg en kollega som sa han elsket å være lærer – tenk å få betalt for at andre skulle sitte og høre på ham. Uttalelsen kom med et glimt i øyet. Men kanskje ikke tilfeldig at jeg der i min tavleiver plutselig mintes min tidligere kollega. Jo da, jeg skjønner lærerne fra videregående skole som trengte et grep, en motvekt til situasjonen der hver elev satt bak hver sin skjerm. Men dette har liksom ikke vært problemet i barneskolen.

Motivasjon

Motivasjon er i seg selv er ingen garanti for læring. Men det er udiskutabelt at motivasjon er viktig for å skape gode læringsbetingelser. Fellesmomentet i nesten alle nasjonale og internasjonale rapporter om digitale tavler er at de bidrar til økt motivasjon (Miller, Glover et al. 2003; Higgins, Beauchamp et al. 2007). Nå er det også undersøkelser som sier at de digitale tavlenes motivasjonseffekt forsvinner etter et par år (Higgins 2005; Somekh 2007; Sundset 2009). Det er naturlig nok begrenset hvor lenge wow-effekten ved tekniske finesser vedvarer hos dagens digitale barn og unge. I hvert fall så lenge det er læreren som er den aktive tavleaktøren. Elevene jeg jobber med, blir ikke automatisk motivert når vi slår på den digitale tavlen. Den digitale tavlen er blitt et naturlig, selvfølgelig redskap i læringsmiljøet. Min hverdagsbruk av tavlen består ikke av fantastiske opplegg med animasjoner, lenker, bilder, filmsnutter og flash-filer. Jo,

jeg bruker også det, men det er mer unntakene enn regelen. Den digitale tavlen blir i første rekke brukt som en skrivetavle. Timeopplegget planlagt på tavlen blir utgangspunktet som så suppleres, bygges ut med eksempler og problemstillinger som dukker opp underveis. Motivasjonen ved denne tavleundervisningen er ikke særlig annerledes enn ved bruk av en vanlig krittavle. Erfaringene mine fra 3. 6. og 7. trinn er imidlertid at når elevene selv får bruke tavlen, så er motivasjonen på topp. Det sier seg imidlertid selv at tavletiden pr. elev blir relativt liten i en normal klasse på 20 – 30 elever. Kanskje nettopp derfor er ikke elevene lei av å bruke tavlen. Det er fortsatt noe magisk ved å bruke pennene og utforske de tekniske mulighetene. Jeg må likevel spørre meg selv om den tekniske motivasjonen kan føre til motivasjon også i forhold til de faglige læringsmomentene. Bruken av figurer, kart, flash-filer (terninger, klokker, osv.) og funksjoner som kloning av for eksempel penger er praktisk og konkret. Men disse ressursene trenger i seg selv ikke bidra til motivasjon i forhold til det faglige innholdet. I programvaren til tavlene ligger «spill» av ulike varianter. Mange av disse spillene består i å koble ulike begrep, koble bilde og tekst, lyd og bilde, lage rekkefølger osv. Det tar i utgangspunktet ikke lang tid å lage disse spillene, men for meg tar det likevel nok tid til at jeg til vanlig ikke bruker disse verktøyene. Når det så blir lenge mellom hver gang jeg lager spillene, så bruker jeg også uforholdsmessig lang tid på dette. «Tid» blir igjen et kjernepunkt i min prioritering av den daglige forberedelsen. Spør du elevene, kobler de ofte den digitale tavlen til bruk av ulike filmer (skole-TV, YouTube-snutter) og opplever dette positivt og motiverende. Men dette er selvsagt undervisningselement som er uavhengig av den digitale tavlen. Her holder det lenge med en pc, videokanon og en internetttilgang.

Kommunikasjon

En av de virkelig store pedagogiske fordelene med de digitale tavlene er knyttet til undervisningssamtalen. I stedet for at jeg står med nesen ned i pc-en, kan jeg nå stå foran elevene, ha blikk-kontakt, følge elevenes reaksjoner og utvikle den faglige kommunikasjon. Lærerne som deltok i Bergens-

prosjektet¹ beskrev dette som å «være på», «holde flyten» (Madsen 2010). Koblingen mellom lærer, tavlen, fagstoffet og eleven styrkes. Oppmerksomheten og intensiteten i kommunikasjonen øker. Muligheten for å utvikle en læringseffekt burde ligge til rette. Alt dette forutsetter imidlertid at læreren er teknisk og praktisk fortrolig med tavlen. Det skal ikke mye fomling til før fokuset dreier vekk fra læringsinnholdet til hva læreren må gjøre for å få til diverse tekniske grep. Det er jo fint med elever som ressurser i den digitale verden, men her skal det ikke mye til før oppmerksomheten går i helt andre retninger enn det jeg som lærer hadde tenkt. Den kritiske innvendingen er også knyttet til om de kommunikative mulighetene stimulerer til økt enveis lærerkommunikasjon eller om mulighetene brukes til å utvikle en dialog og en felles læringssamtale i klassen. Begge typer kommunikasjon kan selvsagt forsvares alt etter situasjon og hensikt. Forskning fra engelske skoler viser at tavlene bidrar til hyppigere elevaktivitet, men at elevsvarene er kortere (Higgins 2005; Smith 2006). Den totale tiden med elevaktivitet forblir dermed konstant. Spørsmålet blir dermed om tavlene bidrar til mer kortsvar på bekostning av en mer resonnerende kommunikasjon. Det interessante blir igjen hvordan jeg som læreren bruker verktøyet.

Læringsressursene

Smartboard-tavlene som jeg har brukt, har to hovedtyper læringsressurser. Den ene hovedressursen ligger i selve programvaren (Notebook). Den andre hovedtypen er ferdige undervisningsopplegg som finnes på nettsider av typen smartskole.no.

Først noen kommentarer til programvaren. Jeg har positive erfaringer med bruk av ulike sidebakgrunner (for eksempel rutenett, linjer) ulike bilder, geometriske figurer, kart og flashfiler/animasjoner (spill, terninger) foto-/kopieringsfunksjoner, rullegardiner, spotlight osv. Mange av verktøyene kan bidra til didaktiske grep i retning av for eksempel konkretiseringer (bilder/figurer), oppsplittinger (for eksempel tekster) eller sammenkoblinger/analyser (for eksempel begrep–tekst, bilde–tekst). Det er lett å se mulighetene som ligger i koblinger mellom det auditive, det visuelle og det taktile



Foto: Eli Berge/Fotofil

(tavleberøringen). Jeg er klar over at jeg bare har brukt en brøkdel av de mulighetene som ligger i tavlen. Men det er også et viktig poeng. Det å lete seg frem til nye muligheter/funksjoner, tar tid. Jeg er ikke den som sitter om kvelden og koser meg med å finne nye fiffige varianter på smartboarden. Jeg har til daglig mer enn nok med å få på plass det mest elementære til neste dags undervisningsopplegg, skaffe oversikt over hva elevene har fått med seg av læringsstoffet så langt og få gitt en rimelig konstruktiv tilbakemelding på hvor de står og hva de må jobbe med videre. I den daglige «krigsprioriteringen» tar jeg meg stadig i at tiden til tekniske løsninger går ut over en begrenset planleggingstid som skal sikre den pedagogiske kvaliteten i klasserommet. Arbeid med IKT tar tid. Nå er det selvsagt ikke et spørsmål om enten å bruke eller ikke bruke den digitale tavlen. Men balansen i bruken av min tildelte arbeidstid er et kjernesporsmål. I hvilken grad kan tidsbruken knyttet til digitale tavler (IKT) forsvares i forhold til annet arbeid som bidrar til elevenes læring?

Pr. 24. januar lå det 690 Notebook-filer i databasen. 11655 personer var registrert som brukere av «smartskole.no». Dette markedsføres i store ord av tavleleverandørene og på kurs i det ganske land. Med forbehold om at jeg ikke har hatt tid til å gå gjennom hele databasen, personlig kan jeg telle på en hånd de oppleggene som har vært direkte anvendbare i min undervisning. Det skal uhyre mye til at du finner opplegg som passer direkte til din elevgruppe, med deres spesielle situasjon, deres forhåndskunnskaper og deres ulike behov for bearbeiding av fagstoffet. Jeg vil hevde at ferdige undervisningsopplegg er en fare for den pedagogiske kvaliteten i ethvert klasserom. Det som ferdige opplegg kan bidra med, er enkelte ideer, bilder, funksjoner osv. som kan brukes i det konkrete læringsarbeidet som din klasse er midt oppe i.

Det ligger også en reell fare i at digitaliseringen teoretiserer undervisningen. I stedet for å gjøre lærestoffet mer konkret, blir virkeligheten flat og todimensjonal. Første eksempel er hentet fra lærerutdanningen der studenter i praksis var såre fornøyde med å vise frem en tredimensjonal tegning av en pyramide til en fjerdeklasse. Pyramiden kunne de vende og vri i alle mulige retninger på



den digitale tavlen. Det ble mange streker å forholde seg til for elevene, men det hele så fascinerende elegant ut. Det som ikke ble brukt, var den konkrete figuren av en trepyramide som sto på hyl- len i klasserommet. Selv hadde jeg en tilsvarende erfaring fra arbeid med klokken i en tredje klasse. Programvaren inneholdt flashfiler med digitale klokker som kunne stilles, startes og stoppes. De tradisjonelle klokkebildene var fine, men det var vanskelig å rotere viserne på en naturlig og god måte. Flere av elevene hadde problemer med å gripe og begripe klokkenes detaljerte digitale og analoge systemer. Jeg og elevene fikk åpenbaringen da vi oppdaget en stor gammel treklokke bak i klasserommet, snurret viserne med fingeren og brukte resten av tiden på å lage og løse oppgaver med pappklokker etter gammelt, godt mønster. Banalt og kanskje for enkelt i tredje klasse, men det var ingen tvil om hvilken pedagogisk tilnærming som ga det beste resultatet.

Lagring og deling

Den viktigste og beste funksjonen til de digitale tavlene ligger i mulighetene for å lagre og hente frem igjen arbeid som er gjort tidligere. Som tidligere poengtert mener jeg god pedagogikk består i å bygge opp lærestoffet sammen med elevene, ta fatt i det elevene kan om temaet fra før, komme med ny kunnskap og gi utfordringer som elevene alene eller sammen med lærer løser for å utvikle ny innsikt. Et godt undervisningsopplegg er ikke et ferdig, men et åpent undervisningsopplegg. Jeg opplever at god læring skjer når jeg kan justere mine planlagte tilnærminger, tilpasse disse til elevenes reaksjoner og bygge videre på en felles forståelse. Etter læringsøkten har jeg mulighet til å justere og systematisere det som er gjort sammen med elevene. Når klassen igjen møtes til en ny læ-

ringsøkt, kan jeg hente frem og repetere stoffet fra forrige økt og bygge videre på dette. Det blir sammenheng og helhet i læringsløpet.

I Bergensprosjektet var jeg overrasket over at lærerne i så liten grad lagret og delte sine undervisningsopplegg. Lærerne lagret i hovedsak tavlearbeidene på sin egen, private minnepinne. Dette stred jo mot alle ideelle forestillinger om lærende organisasjoner der delingskulturer, kollektive fagmiljøer og teamtenkning skulle prege fremtidsskolen. Jeg har tro på at det ligger et stort utviklingspotensial i å dele erfaringer og undervisningsopplegg. Jeg forstår imidlertid godt at lærere ikke ønsker eller ser poenget i å spre sine egne tavlenotater til hele verden. Mesteparten av tavlearbeidene er i kategorien «prosessnotater». Alle som har prøvd å skrive på en digital tavle, vet at det er svært vanskelig å skrive fort og pent på en SmartBoard. Teknikken er rett og slett ikke god nok. Det viktige er imidlertid at tavlearbeidene er til hjelp for de involverte elevene og lærerne. Tavlearbeidene er ikke ment for publikasjon. I tillegg ville det sannsynligvis bidratt til minimal gevinst for utenforstående elever og lærere. Det er nærliggende å hevde at økt deling av tavlearbeider eller ferdige undervisningsopplegg faktisk ville forringet den pedagogiske kvaliteten i mange klasserom.

I dag brukes mye penger på både tavler og kursing av lærere i tavlebruk. Det får meg til å huske på en togtur fra Lillehammer for 10 år siden. Jeg jobbet i lærerutdanningen og hadde vært på en IKT-konferanse for pedagoger. Jeg ble sittende sammen med en fysiker fra NTNU på vei nedover til flyplassen. Han undret seg grundig over at pedagoger måtte motiveres med slike flotte konferanser for å ta i bruk de nye digitale verktøyene. Dette var helt utenkelig i hans fagmiljø. På NTNU var imidlertid situasjonen at de ikke ville være i stand til å utføre jobben sin om de ikke brukte dataverktøyene.

Fortellingen om digitale tavler kan lett bli til historien om de forspilte sjanser i de ubrukte muligheters land. Jeg vil imidlertid hevde at hvis de digitale verktøyene var så fantastiske som markedsleverandørene fremstiller dem, så hadde de sannsynligvis vært i bruk på en helt annen måte

og i en helt annen utstrekning enn hva tilfellet er i dag. Men lærere har ansvar for hele læringsmiljøet. Her er digitale tavler kun én av mange muligheter. Kanskje en variert og noe langsom tilnærming nettopp er det som sikrer den pedagogiske kvaliteten i de mange ulike klasserom. Lærere flest er verken «sinker» eller dumme.

NOTER

1 Pedagogisk bruk av digitale tavler 2009–2010. Internrapport. Erfaringene herfra bygger på observasjon og intervju av seks lærere som hadde god erfaring med digitale tavler. Elever fra deres tilhørende klasser ble intervjuet. I tillegg samlet vi kvantitative «tavle-data» fra 20 skoler med digitale tavler. Prosjektet ble gjennomført som et samarbeid mellom HiB og Fagavdelingen barnehage og skole ved Bergen kommune.

LITTERATUR

- HIGGINS, S., G. BEAUCHAMP, ET AL. (2007). «Reviewing the literature on interactive whiteboards.» *Learning, Media and Technology* 32(3): 12.
- HIGGINS, S., FALZON, C., HALL, I., MOSELEY, D., SMITH, F., SMITH, H. AND WALL, K. (2005). Embedding ICT in the literacy and numeracy strategies: final report. Newcastle, University of Newcastle upon Tyne.
- MADSEN, T.G. (2010). Pedagogisk bruk av digitale tavler i klasserommet. Rapport fra et prosjekt i Bergen kommune. Bergen, HiB.
- MILLER, D., GLOVER D., ET AL. (2003). What the research says about interactive whiteboards. *Becta ICT Research*.
- SMITH, F., HARDMAN, F., HIGGINS, S. (2006). The impact of interactive whiteboards on teacher-pupil interaction in the National Literacy and Numeracy Strategies. *British Educational Research Journal* 32(3): 443–457.
- SOMEKH, B., HALDANE, M., JONES, K., LEWIN, C., STEADMAN, S., SCRIMSHAW, P., BIRD, K., CUMMINGS, J., DOWNING, B., HARBER STUART, T., JARVIS, J., MAVERS, D. AND WOODROW, D. (2007). Evaluation of the Primary Schools Whiteboard Expansion Project – summary report. Manchester, Education & Social Research Institute, Manchester Metropolitan University.
- SUNDSET, L.K. (2009). Interaktive tavler: hvordan samsvarer intensjonen til importørene av interaktive tavler med den faktiske bruken i barneskolen? Stord, Høgskolen Stord/Haugesund.
- VAN MAANEN, J. (1988). *Tales of the field: on writing ethnography*. Chicago, University of Chicago Press.



Tjälve Gj. Madsen er ansatt ved pedagogikkseksjonen ved lærerutdanningen i Bergen. Skoleåret 2010–2011 har han permisjon fra HiB og arbeider i et årsvikariat som lærer i Bergen kommune. Madsen har tidligere deltatt i en rekke IKT-prosjekter både i lærerutdanningen og i grunnskolen. Temaene her har blant annet vært IKT og læring, digitale mapper/ mappevurdering, digitale læringsplattformer og pedagogisk bruk av digitale tavler. Han har også vært aktiv innen HiB sitt videreutdanningstilbud innen IKT for lærere, «Digital kompetanse – Digitale verktøy».



Spillbasert læring

Håndholdte spillkonsoller i skolen

■ AV EIRIK JÅTTEN

Det er påfallende hvor raskt elever lærer når de holder på med vanskelige dataspill. En skole gjennomførte et prosjekt der man ville undersøke om hjernetrimspill kan hjelpe elevene til å bli bedre i tradisjonell hoderegning. Det viste seg at elevene klarte å løse hoderegningsoppgaver raskere, og at svake elever hadde større forbedring enn de sterke.

Etter å ha vært lærer noen år, og levende opptatt av IKT i undervisningen, har jeg brukt mye tid på å finne den «rette» veien til den digitale læringsarenaen. Som elev på 80-tallet husker jeg fremdeles den grønn-svarte skjermen på TIKI-maskinen og Seymour Paperts LOGO. For meg åpnet dette en helt ny verden. Commodores verden, senere MS-DOS og til slutt Windows. Da jeg begynte på

min mastergrad i IKT i læring, traff jeg i litteraturen igjen på min barndomsvenn Seymour, da i forbindelse med utviklingen av Lego Mindstorms roboter, et produkt som på mange måter er en fysisk gjenskapelse av skilpadden jeg i barndommen hadde truffet i LOGO-programmet.

Seymour Papert beskriver i artikkelen «Does Easy Do IT? Children, games and learning» at

han har lært spesielt en ting fra spillskapere. Han sier:

... det første, som jeg allerede har nevnt, reflekteres i det barn kaller «vanskelig moro» (hard fun), og med dette mener de ikke morsomt til tross for at det er vanskelig. De mener det er morsomt fordi det er vanskelig. Når jeg hører dette og samtidig ser barn arbeide med å mestre disse spillene, får jeg en bekreftelse på det jeg allerede har erfart: Å lære er først og fremst vanskelig; og man lykkes best når man er dypt engasjert i vanskelige og utfordrende aktiviteter. (Min oversettelse)

Videre sier han at:

Jeg kan ikke forestille meg noe bedre eksempel som støtte for dette synet enn det å observere hvor mye mer barn lærer gjennom å mestre et vanskelig spill enn tilsvarende tid brukt i en mattetime. (Min oversettelse)

Mine elever har gjennom tidene fått prøvd et utall av ulike pedagogiske spill med stort sett nedslående resultat. Elevene går raskt lei og blir ikke engasjert av spilldesignet. Dr. John Leddo skrev allerede i 1996 at «pedagogisk programvare blir vanligvis mislikt blant elevene fordi «underholdnings-faktoren» mangler. Pedagogiske spill blir foretrukket framfor vanlig klasseundervisning, men – og dette er et viktig men – elevene ville aldri frivillig spille disse spillene utenfor klasserommet» (Leddo 1996:23-24). (Min oversettelse)

Dette har etter mitt syn endret seg i liten grad. De pedagogiske spillene vi finner i dag er omtrent like dårlige og like lite fengende som de vi hadde for 15 år siden.

Spørsmålet som da reiser seg, er hvorfor er det slik. Hvorfor har ikke verden gått fremover når det gjelder pedagogiske spill? Svaret tror jeg kan bunne i manglende forståelse av spill som sjanger, sammen med det faktum at utviklingen av gode spill er svært tidkrevende og derfor kostbart. Skolen er tross alt et begrenset marked.

Spilldesigneren Carlo Fabricatore mener at for å lykkes med å skape gode spill beregnet for læring, må en skape et virtuelt univers «der innholdet som vi ønsker å undervise i kan plantes inn i spillet slik at det får en viss relevans i forhold til

spill-universet ... læringsoppgavene må passe inn i spillet i den forstand at spilleren oppfatter dem som naturlige deler av spillaktiviteten.» (Fabricatore 2000:15) (Min oversettelse)

I erkjennelsen av at kommersielle spill i større grad har lyktes med å skape et spillunivers som spillerne selv oppsøker og finner engasjerende, har jeg det siste året snudd problemstillingen og tatt «hyllevarspill» inn i skolen og satt dem inn i en pedagogisk sammenheng.

Dette utløste et nytt problem rundt maskinvaren. Spill er nærmest en «ekstremспорт» å regne for datamaskiner, som setter store krav til både CPU, RAM og skjermkort. Dette gjør at den vanlige skolepc-en raskt kommer til kort. Tanken om å bruke håndholdte spillkonsoller vokste derfor frem. Disse er portable, enkle å bruke og mange av elevene er kjent med funksjonaliteten. I tillegg er de utviklet for barn. Dette gjør at elevene i stor grad selv greier å navigere seg frem. Blant flere ulike typer håndholdte spillkonsoller falt valget på Nintendo DS, da denne hadde et utvalg spill som var lette å integrere i skolen.

Prosjektet ledet frem følgende problemstilling: *Gir bruk av håndholdte spillkonsoller og «hjernetrimspill» økt kompetanse innen hoderegningsoppgaver for elever mellom 10 og 13 år?*

Spillene som ble valgt ut var Dr Kawashima's Brain Training: *How Old Is Your Brain* og *Big Brain Academy*.

Dr Kawashimas *Brain training* er et spill som ble lansert i 2006 og er et av de mestselgende spill til Nintendo DS. Dr Kawashima's var den første serien av «hjernetrimspill» og bygger på dr. Ryuta Kawashimas forskning om hvordan hjernen fungerer. Kawashima er professor ved Tohoku universitetet i Japan.

Big Brain Academy er også et «hjernetrim»-spill, der målet er å utvikle hjernen slik at en blir i stand til å løse utfordringer bedre og raskere. Oppgavene er mer lekbaserte enn hos Dr. Kawashima og har derfor blitt et meget populært spill.

Metode og utvalg

Undersøkelsen ble gjennomført med et pre-post testdesign. Grunnen til dette er at jeg mener at denne metoden er godt egnet for å dokumentere eventuelle effekter i bruk av spillkonsoller

og «hjernetrimspill». Metoden er enkel og gir tall som lett kan tolkes.

Planen var at elevene skulle ta pretest bestående av 123 ulike oppgaver innen multiplikasjon, divisjon, subtraksjon og addisjon. Denne hadde en tidsfrist på 20 minutt. De tre neste ukene vil elevene få en Nintendo DS med spillene som tidligere er beskrevet til disposisjon både på skolen og hjemme. De vil bli oppfordret til å bruke den når de har lyst.

Etter disse tre ukene vil elevene igjen ta en prøve, posttesten. Den vil ha samme utforming med 123 oppgaver, men da med andre tall. I etterkant fant jeg det også nødvendig å ha enkle, korte samtaler med enkelte av elevene, uten at jeg vil karakterisere dette som intervjuer.

Hovedprosjektet var planlagt å omfatte 50 elever på 5. trinn. I april 2009 ble prosjektet tildelt Utdanningsforbundets stipend for kompetanseheving, noe som muliggjorde et større og mer omfattende prosjekt. I løpet av hovedprosjektperioden har totalt 292 elever deltatt på prosjektet. Disse har vært mellom 10 og 13 år, 5.–7. trinn. Det har ikke vært gjort noen utvalg, det vil si at alle elevene på de aktuelle trinnene har deltatt.

Resultat og konklusjon

Tallmaterialet viser tre tendenser.

1. Elevene greier å løse hoderegningsoppgaver raskere.
2. Svake elever har større forbedring enn sterke.
3. Både jenter og gutter har tilnærmet lik forbedring.

Tar en utgangspunkt i tendensene undersøkelsene har frembrakt, så vises det en klar tendens til at bruk av slike spill har en positiv effekt på elevens evne til å løse hoderegningsoppgaver. Både pretesten og posttesten har vært på papir med blyant. Dette er gjort med hensikt for å sikre at resultatene viser om elevene har blitt bedre i hoderegning og at de ikke bare har blitt bedre til å spille spillene på et «operasjonelt nivå».

Når det er sagt, er det viktig å understreke at forsøket sier ingenting om at denne type trening er mer effektiv i seg selv enn mer tradisjonelle metoder. Derfor er tallene i og for seg ikke noe

annet enn bevis på at øving nytter, noe vi for så vidt har visst en stund.

Men den store fordelene med å bruke denne type digitale hjelpemidler i skolen ligger i motivasjonsaspektet. Forsøkene har i stor grad vært basert på elevenes egen motivasjon og driv til å spille. Den organiserte delen av spillingen har begrenset seg til ren opplæring i hvordan spillene fungerer. Resten av spillperiodene har vært preget av at elevene selv har valgt å bruke Nintendoen fordi de selv har lyst.

Etter at eleven hadde vært gjennom forsøket, ble loggen som er i Dr. Kawashimas spill undersøkt. Der så jeg at tilnærmet samtlige elever hadde brukt spillet hver dag. Dette synes jeg var interessant fordi jeg stiller meg tvilende til at elever ville øvd hver dag med de tradisjonelle metodene.

I samtaler med elevene har jeg fått dette bekreftet. Elevene syntes at spillene var så «kjekke» at de var drevet av en indre motivasjon. De hadde rett og slett lyst til å spille.

Oppsummert kan en si at disse spillene motiverer elevene til å spille fordi:

- *De er enkle å sette seg inn i, samtidig som oppgavene har en progresjon i vanskelighetsgrad.* Dette viser tilbake på det sosialkognitive teorigrunnlaget som sier at en er best motivert for læring når oppgavene har en tilpasset vanskelighetsgrad. Mark Prensky sier i boka *Digital game based learning* at «good game design is balanced. Balance leaves the player feeling that the game is challenging but fair, and neither too hard nor too easy at any point» (Prensky 2007:133). Dette gjelder begge spillene, ved at de har en lav inngangstærskel, men etter hvert blir mer og mer utfordrende.
- *Oppgavene er varierte.*
- *Brukeren får tilbakemelding på egne prestasjoner, og kan følge sin egen utvikling.* Dette gir spilleren innsikt i sin egen utvikling. Ifølge Banduras teori om «self efficacy» henger troen på egen mestringsevne nøye sammen med graden av motivasjon. En kan også snu på det og si at motivasjon er en drivkraft som kan bygges opp gjennom at elevene setter seg mål og presterer godt i henhold til dette.
- *Spillene har en tiltalende utforming*

- *Spillene har et konkurranseaspekt.* Dette appellerer til den prestasjonsorienterte motivasjonen beskrevet av McClelland og Atkinson.
- *Mulighet for «multiplayer».* Den sosiale kontekst i en læringssituasjon er viktig. Denne «multiplayer»-funksjonen henger nøye sammen med konkurranseaspektet og prestasjonsmotivasjonen.

Læreren en «gamer»?

Ved lanseringen av Kunnskapsløftet ble digital kompetanse lansert som en grunnleggende ferdighet på linje med lesing, skriving og regning. Dette har gitt skolen en enorm utfordring med tanke på at datamaskinene i stor grad blir brukt til i skolen, er som avanserte skrivemaskiner og forvirrende oppslagsverk. Men digital kompetanse er så utrolig mye mer, og spill er en del av den digitale kompetansen. Mark Prensky hevder at spillbasert læring (Gamebased Learning) er viktig av tre hovedgrunner:

- Læring basert på digitale spill møter behovene og læringsstilene til dagens og framtidens generasjoner av elever.
- Læring basert på digitale spill er motiverende fordi den er morsom.
- Læring basert på digitale spill er svært allsidig, kan tilpasses nesten hvilket som helst emne, kunnskap eller ferdighet som skal læres, og når den blir brukt, er den ekstremt effektiv. (Prensky 2007:3) (Min oversettelse)

Dette prosjektet har bare så vidt skrappt i et tema skolen vil måtte forholde seg til i den nærmeste fremtid. Over hele verden skjer det mye forskning og gjøres mange interessante funn innen fagområdet spillbasert læring.

«Trygg bruk»-undersøkelsen i 2008 konkluderte med at to tredeler av alle barn og unge mellom åtte og 18 år spiller minst én gang i uka. Andelen gutter var noe større enn for jenter, selv om jenteandelen har økt betraktelig de siste årene. Hadde en gjort samme undersøkelse blant norske lærere, ville en nok kommet til et ganske annet resultat. Dette er potensielt en utfordring, da lærere som ikke spiller, ikke har en forutsetning til å forstå spillenes natur og dynamikk.

At spill er motiverende er en påstand de færreste vil være uenige i. Og at spill gir motivasjon og er en døråpner for læring, finnes det mye forskningsbasert dokumentasjon på. Utfordringen er å styre læringen i den retningen vi ønsker. I løpet av tiden jeg har arbeidet med dette forskningsprosjektet, har Seymour Paperts tanker om spill og læring i artikkelen «Does easy do it» stadig dukket opp igjen: hvor mye mer barn lærer ved å mestre et vanskelig dataspill enn tilsvarende tid brukt i en mattetime. Dette bør være en tankevekker for oss alle. Skolen er et sted for læring. Spill kan skape et miljø for læring. Spill er en kontekst og en sjanger elevene er trygge på og som de liker. Målet vi alle bør arbeide mot er en symbiose mellom læring, spill og motivasjon og bruke det som en av mange metoder for å legge til rette for at elevene våre får best mulig læring.

For dem som måtte være interessert, vil jeg anbefale bøkene *Digital Game Based Learning* av Marc Prensky, *What Videogames Have to Teach Us About Learning and Literacy* av James Paul Gee og *How Computer Games Help Children Learn* av David Williamsson Shaffer. Disse bøkene gir deg et innblikk i problemstillingene og gir deg et overblikk over fagområdet.

LITTERATUR

- FABRICATORE, C. (2000). *Learning and videogames: An unexploited synergy* [online]. <http://www.learndev.org/dl/FabricatoreAECT2000.PDF> (Lastet ned 14. april 2004)
- LEDDO, J. (1996). *An intelligent tutoring game to teach scientific reasoning*, Journal of Instruction Delivery Systems, 10(4), 22–25
- MEDIETILSYNET (2008) *Trygg bruk 2008* [online]. http://www.medietilsynet.no/Documents/Selvbetjening/Rapporter/Trygg_bruk_2008_rapport.pdf (Lastet ned 19. januar 2010)
- PAPERT, S. (1998). *Does Easy Do It?* [online]. www.papert.org/articles/Doeseasydoit.html. (Lastet ned 11. januar 2009)
- PRENSKY, M. (2007). *Digital Game Based Learning*. Paragon House, St. Paul USA.



Eirik Jåtten er rektor ved Røyneberg skole i Sola kommune. Han er utdannet allmennlærer ved Høgskolen Stord/Haugesund og Høgskolen i Finnmark. I 2006 tok han mastergrad i IKT i læring ved Høgskolen Stord/Haugesund. Som skoleleder er han spesielt opptatt av digital kompetanse og å se dette i sammenheng med begreper som tilpasset opplæring og vurdering.

Skolen som verdikontekst for lærere: Betydning for trivsel og ønske om å skifte jobb

■ AV EINAR M. SKAALVIK OG SIDSEL SKAALVIK

Undervisning handler om verdier. En lærer kan dele eller ikke dele de verdiene som råder på sin skole, og mangel på samsvar kan føre til økt belastning, mindre trivsel og ønske om å slutte. Slik kan skoleleders ønsker om å sette sitt stempel på skolen, uten å sikre at man har med seg lærerne i sine verdivalg, få viktige konsekvenser for arbeidsmiljøet og lærernes motivasjon.

Undervisning, oppdragelse og tilrettelegging av læringsaktiviteter er alltid knyttet til verdier. Det kan illustreres på flere måter. Valget av innhold i undervisningen, hva elevene skal lære på skolen, er et sentralt verdivalg. I hovedsak ligger dette verdivalget utenfor lærernes kontroll. Men gjennom lokale læreplaner, valg av tyngdepunkt og eksempler er ikke lærerne uten innflytelse på valg av innhold. De har også avgjørende innflytelse på hvilke perspektiver og fortolkninger de legger til grunn for arbeidet med innholdet.

Undervisning og oppdragelse handler dessuten om mer enn formidling av skolefag. Det handler om utvikling av verdier, holdninger og personlighet hos barn og ungdom. Skolen trenger også å etablere normer og regler for elevenes atferd. Selv om regler og normer for atferd er kulturelt definert, må slike regler også konkretiseres ved den enkelte skole og i den enkelte klasse eller basisgruppe. Slike regler bygger, implisitt eller eksplisitt, på verdier.

Hvilke virkemidler som brukes i undervisnin-

gen, bygger også på verdivalg. Det gjelder både virkemidler i den faglige opplæringen (arbeidsformer og undervisningsmetoder) og virkemidler som brukes for å forvalte normer og regler for atferd. Organiseringen av undervisningen, for eksempel hvordan spesialundervisning organiseres, er også viktige verdivalg som har stor betydning for elevenes faglige og sosiale situasjon på skolen.

Denne knappe oversikten viser at undervisning alltid er knyttet til verdier og verdivalg. På noen områder, men varierende fra skole til skole, har den enkelte lærer stor grad av autonomi, for eksempel gjennom selvstendig valg av innhold og arbeidsformer. Da må læreren selv gjøre valg som kan betegnes som *verdivalg*. På andre områder, men også varierende fra skole til skole, har den enkelte lærer mindre grad av autonomi. Det kan gjelde pålegg om bruk av bestemte metoder eller måter å organisere undervisningen på, eller det kan gjelde pålegg om bruk av kommersielle programmer for klasseledelse eller kontroll av elevenes atferd. Men også når friheten til å gjøre

selvstendige valg er lav, befinner læreren seg i en *verdikonstekst*. Læreren blir da *forvalter av verdier* som han eller hun ikke har valgt selv, og som kan være mer eller mindre forenlige med egne verdier. Den siste av disse mulighetene, der læreren må forvalte verdier som er lite forenlige med egne verdier, kan være særlig uheldig i lærerrollen, nettopp fordi undervisning er så sterkt knyttet til verdier.

I denne artikkelen skal vi analysere noen mulige konsekvenser av å dele eller ikke dele de rådende verdiene på den skolen hvor en underviser, noe vi vil betegne som *grad av verdisamsvar*. Høyt verdisamsvar betegner en situasjon hvor den enkelte lærer opplever å dele de rådende verdiene på skolen, for eksempel hva som oppfattes som god undervisning, hvilke mål som skal prioriteres, hvilke virkemidler som skal tas i bruk og hvordan undervisningen skal organiseres. Motsatt betegner lavt verdisamsvar en situasjon hvor læreren føler at de rådende verdiene ved skolen ikke er i samsvar med egne verdier. Teoretisk vil betydningen av verdisamsvar bli belyst gjennom teori om kontekstuell konsonans og dissonans. Vi skal også analysere betydningen av skolens målstruktur for lærernes opplevelse av verdisamsvar. Vi starter med skolens målstruktur.

Skolens målstruktur

En dimensjon ved læringsmiljøet i skolen, som har fått økt oppmerksomhet i den pedagogiske forskningen de siste 20 årene, er det vi kan betegne som *skolens målstruktur* (se f.eks. Ames, 1992; Kumar, 2006; Meece, Anderman, & Anderman, 2006; Maehr & Midgley, 1991; Skaalvik & Skaalvik, 2009a, 2011a, b). Begrepet skolens målstruktur har primært blitt brukt om de signalene skolen sender til elevene om hva som er viktig og verdifullt i skolen. Her skal vi være opptatt av de signalene *lærerne* mottar om hva som verdsettes høyest.

Både elever og lærere kan motta signaler om at det som er viktig, er at elevene lærer, utvikler seg, har framgang og gjør sitt beste. Motsatt kan de motta signaler om at det er resultatene som teller, og at det viktigste er hvor godt elevene gjør det på prøver, eller at det gjelder å gjøre det bedre enn andre elever, andre klasser eller andre skoler. Signaler om hva som er viktig, sendes på ulike måter og fra ulike kilder. Her skal vi skille mellom to

ulike nivåer: samfunnsnivå og skolenivå.¹ Noen av signalene er felles for skolene og knyttet til skolen som system, mens andre signaler varierer fra skole til skole. På samfunnsnivå sendes det signaler om hva som er viktig gjennom den offentlige skoledebatten, gjennom planer og forskrifter, gjennom sentralt iverksatte kunnskapstester og skolevurderinger og hvordan disse testene og vurderingene blir brukt. Den offentlige debatten har i de senere årene sendt klare signaler om at det er resultatene som teller og at disse resultatene vurderes relativt, i konkurranse med andre land og andre skoler. På skolenivå, fra skolens ledelse og fra lærerkollegiet varierer signalene fra skole til skole.

Forskerne skiller mellom to hovedtyper av målstruktur, *læringsorientert* og *prestasjonsorientert*. En *læringsorientert målstruktur* vil si at skolen legger vekt på kunnskap og forståelse, på individuell forbedring og på innsats (Roeser, Urdan, & Stephens, 2009; Skaalvik og Skaalvik, 2009a, 2011a, b). Elevene oppfordres til og hjelpes til å sette individuelle mål eller mål for gruppearbeid, og deres resultater vurderes i forhold til målene (mestring) og i forhold til tidligere resultater (forbedring og utvikling). En *prestasjonsorientert målstruktur* vil si at skolen legger størst vekt på resultatene, at elevenes resultater sammenlignes med resultatene til andre elever og med resultatene i andre klasser og andre skoler. En slik målstruktur særpreges av at læringsprosessen, for eksempel samarbeid, innsats og strategier for problemløsning, verdsettes i mindre grad enn selve resultatet. I en slik målstruktur sendes det derfor signaler om at elevene, men også lærerne, verdsettes ut fra sine prestasjoner (Covington, 1992).

Det framgår av beskrivelsen ovenfor at et sentralt kjennetegn ved skolens målstruktur, er hvordan suksess forstås, og hvilke kriterier som blir brukt for å vurdere resultatene av arbeidet (Kumar, 2006). En læringsorientert målstruktur kjennetegnes ved at suksess forstås som framgang, utvikling og individuell måloppnåelse, mens en prestasjonsorientert målstruktur kjennetegnes ved at suksess forstås som demonstrasjon av at skolen er bedre enn andre skoler, eller at den enkelte elev får bedre resultater enn andre elever. I en prestasjonsorientert målstruktur ses suksess med andre ord som et relativt begrep, som det å gjøre det

bedre enn andre, og dette klimaet kjennetegnes derfor av synliggjøring av resultater og av konkurranse om å ha de beste resultatene.

Forskningen om målstruktur har nesten utelukkende vært konsentrert om elevene. Denne forskningen viser at det er en klar sammenheng mellom skolens målstruktur og hvilke mål elevene selv utvikler for sitt arbeid i skolen (Roeser, Mudgley, & Urdan, 1996; Wolters, 2004; Young, 1997). Skolens målstruktur har også klar sammenheng med elevenes studieatferd. En rekke studier viser for eksempel at en læringsorientert målstruktur best fremmer trivsel, motivasjon og adekvate læringsstrategier hos elevene, mens en prestasjonsorientert målstruktur fremmer mindre adekvat læringsatferd (Kaplan, Gheen, & Midgley, 2002; Karabenick, 2004; Midgley & Urdan, 2001; Skaalvik & Skaalvik, 2011b).

Det har vært gjort lite forskning som viser betydningen av skolens målstruktur for lærerne. I denne artikkelen skal vi vurdere betydningen av målstruktur for lærernes følelse av verdisamsvar (i hvilken grad lærerne deler eller ikke deler de rådende verdiene på den skolen hvor de underviser). Skolens målstruktur viser hvilke verdier som er rådende i skolen, og spørsmålet blir i hvilken grad disse verdiene er forenlige med de verdiene den enkelte lærer legger til grunn for sitt arbeid. Vi skal også se på betydningen av målstruktur og verdisamsvar for lærernes trivsel, følelse av tilhørighet, utmattelse og ønske om å avslutte yrkeskarrieren som lærer.

Kontekstuell dissonans og konsonans

En lærer som føler at de rådende normene og verdiene på skolen er uforenlige med egne normer og verdier, kan oppleve å befinne seg i det som Rosenberg (1977, 1979) betegner som en dissonant kontekst eller et dissonant miljø. En lærer som derimot deler de rådende verdiene og normene på skolen hvor vedkommende underviser, er i det vi kan betegne som et konsonant miljø. Et miljø er ikke konsonant eller dissonant i seg selv, men kan være dissonant for personer som opplever å skille seg fra miljøet.

Et miljø kan være dissonant på ulike måter. Det kan være dissonant for en person som skiller seg fra miljøet når det gjelder religion, kulturell bakgrunn, kompetanse eller verdier (Rosenberg,

1977). Her er vi opptatt av lærere som opplever at rådende normer og verdier på skolen hvor de arbeider, er lite forenlige med egne normer og verdier. Disse lærerne vil da være i en dissonant verdimessig kontekst.

Å være i et dissonant miljø kan både føles ubehagelig og ha negative konsekvenser for en persons syn på seg selv og for personens oppfatning av miljøet. Rosenberg (1977) påpeker at et sosialt miljø er en «kommunikasjonskontekst» – en kontekst hvor bestemte synspunkter er rådende, hvor bestemte forhold blir påpekt og hvor bestemte verdier blir signalisert. Den som er i et dissonant miljø, vil derfor motta åpne eller skjulte signaler om at en selv eller det en står for ikke er verdsatt, at det blir negativt vurdert eller at det er andre verdier, andre framgangsmåter og andre løsninger som er foretrukket. Rosenberg (1977) hevder derfor at en person som er i et dissonant miljø, lett vil kunne føle seg rar, utenfor, isolert eller føle at det er noe «feil» ved en selv (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

En lærer som er i en dissonant verdikontekst, som ikke deler de rådende verdiene og normene på skolen, vil derfor befinne seg i en situasjon som kan virke truende på vedkommendes selvbylde. Det vil i særlig grad kunne skje hvis verdiperspektivet er dypt forankret hos læreren. Mangel på verdisamsvar kan derfor få de mest uheldige konsekvensene for de mest engasjerte lærerne. Det kan medføre emosjonelle problemer, depresjon, psykosomatiske lidelser og være energitappende (Kaplan, 1980). Når selvbildet blir truet, har vi en tendens til å prøve å beskytte det (Breakwell, 1986; Covington, 1992; Kaplan, 1980; Skaalvik og Skaalvik, 2005). Beskyttelsen krever i seg selv mental energi og kan lede til utmattelse. Beskyttelsen kan også føre til at en mister motivasjonen for å være konform med miljøet eller for å delta i det. Vi forventer derfor at mangel på verdisamsvar vil føre til større grad av utmattelse, lavere følelse av tilhørighet til skolen og til lavere trivsel med arbeidet som lærer. Dette kan igjen resultere i et sterkere ønske om å skifte jobb eller å slutte som lærer.

Metode

Utvalg og prosedyre

Undersøkelsen ble gjennomført som en survey,

hvor et utvalg av 2569 norske lærere i grunnskolen besvarte et spørreskjema. Norge ble delt i fem regioner, og fra hver region ble det trukket et utvalg fra en større by, to mindre byer og to landkommuner. I dette utvalget underviste 45,8 % i barneskoler, 23,4 % i ungdomsskoler og 30,7 % i kombinerte barne- og ungdomsskoler. Flertallet av lærerne (63 %) hadde all sin undervisning eller hovedtyngden av undervisningen på barnetrinnet. Utvalget besto av 72,1 % kvinner og 27,9 % menn. Gjennomsnittsalderen var 44 år. På hver skole var det satt av et felles tidspunkt for utfylling av spørreskjemaet.

Vi vil her vise resultater for utvalget som helhet. Resultatene er kontrollert separat for kvinner og menn, for lærere på ulike trinn og for lærere fra bykommuner og landkommuner. Disse analysene viste det samme mønsteret av sammenheng mellom variablene for alle gruppene.

Instrumenter

Skolens målstruktur. Lærernes persepsjon av skolens målstruktur ble målt ved bruk av åtte påstander, fem som målte grad av læringsorientert målstruktur og tre som målte grad av prestasjonsorientert målstruktur. Eksempler på påstander er: «På denne skolen legger vi hovedvekten på at elevene har framgang og får utnyttet sine evner» (læringsorientert målstruktur) og «På denne skolen er ledelsen opptatt av at våre elever gjør det bedre på prøver enn elever ved andre skoler» (prestasjonsorientert målstruktur). Cronbachs alpha² for de to skalaene var .77 og .72.

Verdisamsvar. Lærernes følelse av verdisamsvar ble målt gjennom tre utsagn som lærerne tok stilling til. Utsagnene var formulert generelt, uten referanse til noen bestemte verdier eller til noen bestemt målstruktur. To eksempler på utsagn er: «Jeg føler at jeg er på en skole som deler min oppfatning av hva som er god undervisning» og «Mine verdier stemmer godt med de verdiene som framheves på denne skolen». Cronbachs alpha for skalaen var .84.

Følelse av tilhørighet. Lærernes følelse av tilhørighet til den skolen hvor de arbeidet, ble målt gjennom tre utsagn. Et eksempel på et utsagn er: «Jeg føler at jeg hører til på denne skolen». Cronbachs alpha for skalaen var .79.

Utmattelse. Lærernes følelse av utmattelse ble målt gjennom seks utsagn. Alle utsagnene var hentet fra utmattelsesdimensjonen av Maslachs velrenommerede skala for måling av utbrenthet (Maslach, Jackson & Leiter, 1996). Utsagnene målte følelse av å være utslitt av arbeidet generelt og følelse av å være utmattet eller uttappet etter endt arbeidsdag. Cronbachs alpha for skalaen var .90.

Trivsel. Trivsel ble målt gjennom fire påstander om trivsel, om å glede seg til arbeidsdagen og å føle at arbeidet som lærer er givende. To eksempler på utsagn er: «Jeg gleder meg til hver dag på skolen» og «Jeg trives med å være lærer». Cronbachs alpha for skalaen var .91.

Ønske om å skifte jobb. Ønske om å skifte arbeid eller om å slutte som lærer ble målt gjennom tre utsagn om å ønske et annet arbeid. To eksempler på utsagn er: «Jeg skulle ønske jeg hadde et annet yrke» og «Jeg tenker ofte på å slutte som lærer». Cronbachs alpha for skalaen var .92.

For alle skalaene (alle påstander og alle utsagn som er brukt i denne analysen) ble det benyttet en 6-delt svarskala fra «Helt uenig» (1) til «Helt enig» (6).

Tabell 1
Svarfordeling på utvalgte utsagn. Prosenttabell

Variabler og utsagn	Helt uenig 1	2	3	4	5	Helt enig 6	Totalt
Læringsorientert målstruktur <i>På denne skolen legger vi hovedvekten på at elevene har framgang og får utnyttet sine evner</i>	1	2	10	34	40	13	100 %
Prestasjonsorientert målstruktur <i>På denne skolen er ledelsen opptatt av at våre elever gjør det bedre på prøver enn elever ved andre skoler</i>	9	19	25	24	16	7	100 %
Verdisamsvar <i>Mine verdier stemmer godt med verdiene som framheves på denne skolen</i>	0	3	10	28	45	14	100 %
Tilhørighet <i>Jeg føler at jeg hører til på denne skolen</i>	1	2	7	17	35	38	100 %
Utmattelse <i>Jeg føler meg utslitt av skolearbeidet</i>	16	25	24	21	11	3	100 %
Trivsel <i>Jeg gleder meg til hver dag på skolen</i>	2	6	13	30	32	17	99 %
Ønske om å skifte jobb <i>Jeg skulle ønske jeg hadde et annet yrke</i>	33	28	15	13	7	4	100 %

Resultat

Svarfordelinger

For å gi et enkelt og lesbart bilde av tendensene og variasjonen i lærernes svar, viser vi i tabell 1 svarfordelingen på ett av utsagnene i hver skala. Svarfordelingen for de ulike utsagnene i samme skala (for eksempel læringsorientert målstruktur) var svært sammenfallende. Tabellen gir derfor et godt bilde av tendensene og variasjonen.

Tabellen kan leses slik: svarkategoriene 1–3 markerer uenighet i utsagnene, mens svarkategoriene 4–6 markerer enighet. Men siden det er en glidende skala fra uenighet til enighet, kan vi betrakte svarkategoriene 1–2 som klar markering av uenighet og kategoriene 5–6 som klar markering av enighet. Svarkategoriene 3 og 4 markerer da en noe større grad av usikkerhet.

En analyse ut fra disse kriteriene viser at et knapt flertall av lærerne opplever en læringsorientert målstruktur (53 % markerer klar enighet, mens 44 % markerer usikkerhet). Variasjonen er langt større når det gjelder prestasjonsorientert målstruktur. Her markerer 28 % klar uenighet i at skolen har en prestasjonsorientert målstruktur, mens 22 % markerer klar enighet og 49 % viser større grad av usikkerhet.

Når det gjelder verdisamsvar, markerer 59 % klar enighet i at de verdiene som fremmes på skolen stemmer med egne verdier, mens 41 % indikerer større grad av usikkerhet eller uenighet.

De fleste lærerne indikerer følelse av tilhørighet til skolen hvor de underviser (73 % viser klar enighet) og omtrent halvparten av lærerne (49 %) markerer klar enighet i utsagn om at de trives. De resterende lærerne viser mest usikkerhet, mens det er få som klart markerer mangel på tilhørighet (3 %) eller at de ikke trives (8 %). I tråd med dette markerer også flertallet av lærere (61 %) uenighet i at de ønsker å skifte jobb. Men vi bør legge merke til at 11 % av lærerne har et klart ønske om å skifte jobb og at 28 % markerer usikkerhet. Til tross for høy trivsel, markerer 14 % klar enighet i at de føler seg utslitt eller utmattet av arbeidet, mens under halvparten av lærerne (41 %) markerer klar uenighet.

Sammenhenger

Tabell 2 viser korrelasjoner mellom variablene i undersøkelsen. Korrelasjonene gir et enkelt bilde av sammenhengen (samvariasjonen) mellom to og to variabler, mens figur 1 viser resultatet av testing av en teoretisk modell over direkte og indirekte sammenhenger ved bruk av SEM-analyser.³ Vi skal kommentere disse resultatene under ett.

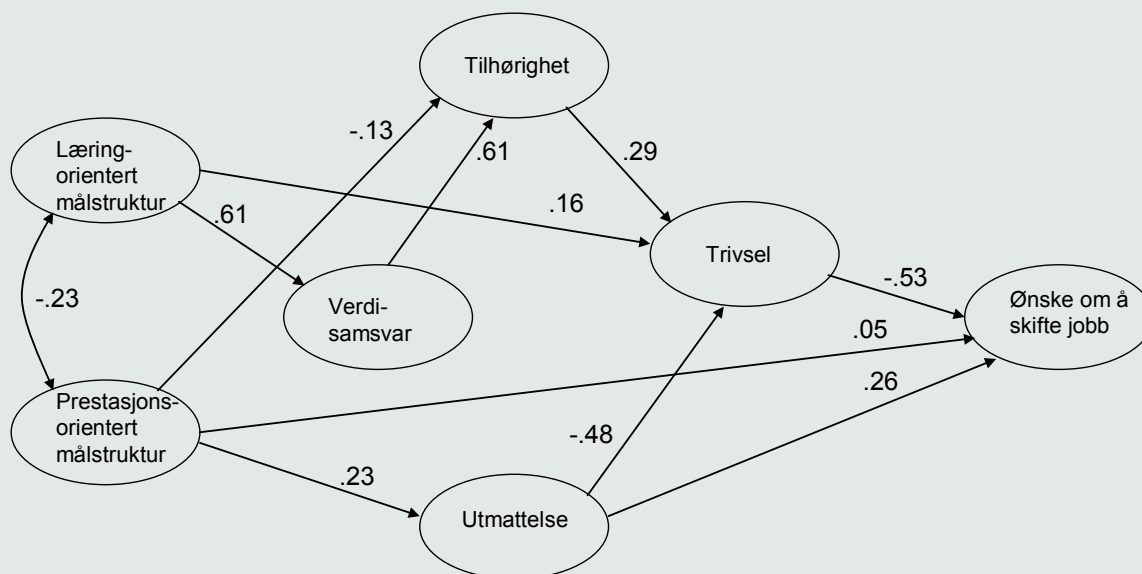
Tabell 2
Korrelasjoner mellom variablene, middelverdier og standard avvik

Variabler	1	2	3	4	5	6	7
1 Læringsorientert målstruktur	----	-.16	.49	.37	-.13	.30	-.17
2 Prestasjonsorientert målstruktur		----	-.13	-.17	.17	-.09	.13
3 Verdisamsvar			----	.51	-.16	.31	-.20
4 Tilhørighet				----	-.25	.42	-.32
5 Utmattelse					----	-.51	.52
6 Trivsel						----	-.65
7 Ønske om å skifte jobb							----
Middelverdier av sumskalaer	21.88	9.24	13.63	15.28	18.41	18.59	7.61
Standard avvik	3.68	3.06	2.43	2.51	7.04	3.92	4.12

Note. Alle korrelasjonskoeffisienter er signifikante ($p < .001$).

Figur 1 viser en sterk positiv relasjon mellom verdisamsvar og læringsorientert målstruktur. En slik sammenheng ble ikke funnet mellom verdisamsvar og prestasjonsorientert målstruktur. Dette viser en sterk tendens til at de lærerne som opplever at skolen de arbeider på har en læringsorientert målstruktur, også føler sterkest verdisamsvar (at skolens verdier er forenlige med egne verdier). Annerledes sagt tyder resultatene klart på at lærernes verdier knyttet til undervisningen er mest forenlig med en læringsorientert målstruktur. Videre viser figur 1 en sterk sammenheng mellom verdisamsvar og tilhørighet, en mer moderat sammenheng mellom tilhørighet og trivsel og en sterk negativ sammenheng mellom trivsel og ønske om å skifte jobb. Dette viser at en læringsorientert målstruktur, via verdisamsvar, har positiv betydning for lærernes følelse av tilhørighet og deres trivsel.

Figur 1 tyder også på at en prestasjonsorientert målstruktur tenderer til å øke lærernes følelse av utmattelse og å redusere deres følelse av tilhørighet. Via økt utmattelse og redusert tilhørighet er prestasjonsorientert målstruktur også negativt relatert til trivsel. De indirekte sammenhengene



Figur 1. Empirisk testing av en teoretisk modell (SEM-analyse av latente variabler).

tyder også på at en læringsorientert målstruktur svekker lærernes ønske om å skifte jobb, mens en prestasjonsorientert målstruktur øker motivasjonen for å slutte i læreryrket.

Drøfting

I denne undersøkelsen tok vi utgangspunkt i at undervisning er en profesjon som er drevet av verdier, etiske perspektiver og indre motivasjon (se også Sahlberg, 2010). Undervisning, oppdragelse og tilrettelegging av læringsaktiviteter er alltid knyttet til verdier. Ved siden av at læreren gjør en rekke selvstendige verdivalg, representerer og forvalter læreren også verdier som kan være mer eller mindre forenlige med egne verdier.

Flertallet av lærerne som deltok i denne undersøkelsen, markerte at de verdiene som ble fremmet på den skolen hvor de underviste, stemte godt med deres egne verdier (høyt verdisamsvar). Men samtidig markerte en stor gruppe (41 %) usikkerhet og til dels uenighet i at de verdiene som ble framhevet på skolen var forenlige med deres egne verdier. Dernest viste resultatene at de lærerne som i sterkast grad følte at de rådende verdiene ved skolen var forenlige med egne verdier, følte større tilhørighet til skolen, hadde høyere trivsel, og var mindre motivert for å forlate læreryrket. Sammenhengen mellom verdisamsvar og trivsel var indirekte, og

kan tolkes som en konsekvens av at verdisamsvar fører til sterkere følelse av tilhørighet.

Disse resultatene demonstrerer betydningen av verdisamsvar i lærerrollen og bekrefter at undervisning handler om verdier. Men hvis alle lærerne på en skole skal kunne føle verdisamsvar, krever det en felles kultur med felles oppfatning av verdier, mål, arbeidsformer og virkemidler. En slik kultur oppstår ikke av seg selv. Derfor er det en sentral lederoppgave å arbeide for å utvikle en slik kultur. Det krever interne prosesser hvor mål, verdier og virkemidler drøftes med det formålet å komme fram til konsensus. Det blir en lederoppgave å initiere og lede slike prosesser. Samtidig krever det lyttende ledere. All kompetanse er ikke samlet hos ledelsen. Det ligger mye erfaring og kompetanse hos lærerkollegiet. Denne erfaringen og kompetansen er det viktig å lytte til og å utnytte. Fra sentralt hold fremmes idealet om «den kraftfulle leder» (se for eksempel St.meld. nr. 30: 2003-2004), noe som er åpent for ulike tolkninger. Den kraftfulle leder kan forstås som en leder som initierer prosesser hvor mål og virkemidler drøftes, som lytter til lærerkollegiet, og som klart og tydelig fremmer og gjennomfører de virkemidlene det har blitt konsensus om. Men det kan også forstås som en leder som fremmer egne synspunkter og har styrke til å stå imot motstand fra kollegiet. Det vil føre til at

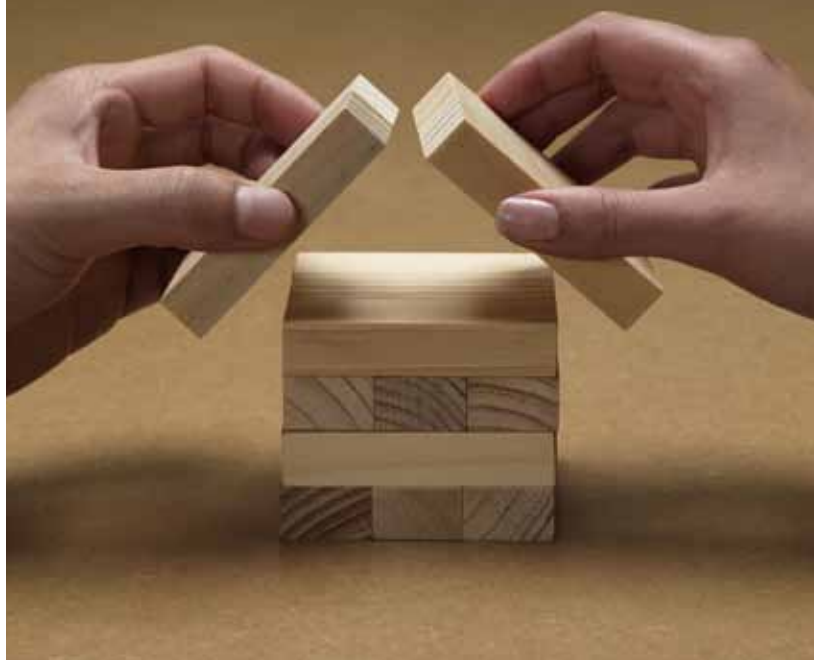
mange lærere ikke vil føle verdisamsvar. I skolen ser vi en uheldig tendens til at skoleledere ønsker å sette sitt «stempel» på skolen. En slik ledelse av skolen kan nettopp resultere i at mange lærere ikke opplever verdisamsvar, men også til at skifte av skoleleder medfører unødvendige og belastende endringer som ikke er forankret i lærerkollegiet. Både ledere, lærere og foreldre bør være bevisste på at det er verdivalg skolelederne da gjør. Det er et åpent spørsmål hvilken betydning denne utviklingen over tid vil ha for lærernes følelse av tilhørighet og motivasjon for arbeidet. Det er derfor betimelig å minne om at motiverte og engasjerte lærere er den viktigste ressursen skolen har.

Det kan være behov for å markere at de overordnede verdiene og målene i skolen både blir bestemt og bør bestemmes gjennom politiske vedtak. Disse verdiene og målene er blant annet nedfelt i læreplanen. Likevel, som vi har vist innledningsvis, tas det innenfor disse rammene mange verdivalg i det daglige arbeidet på skolen. Det er disse verdivalgene vi drøfter her.

Samtidig som undersøkelsen viser betydningen av verdisamsvar, vitner den også om at skolens målstruktur har stor betydning for lærernes følelse av verdisamsvar. Vi fant en sterk og positiv tendens til at lærere som opplevde å være ved en skole med en læringsorientert målstruktur, følte at skolens verdier var forenlige med deres egne verdier. En slik sammenheng fant vi ikke for prestasjonsorientert målstruktur. Derimot fant vi at en slik målstruktur medvirket til utmattelse og lavere grad av tilhørighet.

Disse resultatene vitner om at deler av den sentralt initierte skolepolitikken er lite forenlig med de verdiene lærerne legger til grunn for sitt arbeid. Det gjelder de siste årenes utvikling av målstyring og «accountability», med bruk av nasjonale og internasjonale prøver, sammenligning av resultater, offentliggjøring eller synliggjøring av resultatene og innsnevring av hvilke mål som legges til grunn for vurderingen av skolene og undervisningen. Problemet med denne utviklingen er ikke først og fremst at det brukes tester for å måle elevenes

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 20 74

kunnskaper og ferdigheter. Hovedproblemet ligger i hvordan testene brukes, og at resultatene på testene blir gjort til et mål i seg selv. Det vil fremme en prestasjonsorientert målstruktur.

Foreløpig kan det likevel se ut til at målstyringskulturen ikke har endret lærernes verdier, men det kan vi ikke vite med noen stor grad av sikkerhet. Det denne undersøkelsen vier, er at lærernes verdier er mest i samsvar med en læringsorientert målstruktur. Om den likevel har endret seg noe i retning av en prestasjonsorientert målstruktur i de senere årene, vet vi ikke, fordi lignende undersøkelser ikke er utført tidligere. Det som er bekymringsfullt, er at vi ikke vet hvordan lærerne i lengden greier å bevare og forvalte verdier i tråd med en læringsorientert målstruktur i sin daglige undervisning, hvis skolen fortsatt utvikler seg i tråd med prinsippene om målstyring.

NOTER

¹ Når det gjelder hvilke signaler elevene mottar, må vi også regne med et tredje nivå, som er signaler elevene mottar fra den enkelte lærer.

² Chronbachs alpha er et statistisk mål på reliabilitet (indre konsistens). Det viser i hvilken grad flere utsagn i samme skala faktisk måler det samme begrepet. Verdier større enn .70 regnes vanligvis som tilfredsstillende.

³ Structural Equation Modeling utført ved bruk av AMOS7 programmet. Modellen hadde akseptabel tilpassing til data: TIL = .92, CFI = .933, IFI = .933, RMSEA = .057.



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



Sidsel Skaalvik er dr. polit og professor i spesialpedagogikk ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU). Hennes forskning har vært rettet mot lese- og skrivevansker.

LITTERATUR

AMES, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and students' motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261–271.

BREAKWELL, G. (1986). *Coping with threatened identities*. London: Methuen.

COVINGTON, M.V. (1992). *Making the grade. A self-worth perspective on motivation and school reform*. Cambridge: University Press.

KAPLAN, H.B. (1980). *Deviant behaviour in defence of self*. New York: Academic Press.

KAPLAN, A., GHEEN, M., & MIDGLEY, C. (2002). Classroom goal structure and student disruptive behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 191–211.

KARABENICK, S. (2004). Perceived academic goal structure and college students help seeking. *Journal of Educational Psychology*, 96, 569–581.

KUMAR, R. (2006). Students' experiences of home-school dissonance: The role of school academic culture and perceptions of classroom goal structures. *Contemporary Educational Psychology*, 31, 253–279.

MAEHR, M. L. & MIDGLEY, C. (1991). Enhancing student motivation - a schoolwide approach. *Educational Psychologist*, 26, 399–427.

MASLACH, C., JACKSON, S.E., & LEITER, M.P. (1996). *Maslach Burnout Inventory Manual (3rd edition)*. Mountain View, California: CPP, Inc.

MEECE, J.L., ANDERMAN, E.M., & ANDERMAN, L.H. (2006). Classroom goal structure,

student motivation, and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 57, 487–503.

MIDGLEY, C., & URDAN, T. (2001). Academic self-handicapping and achievement goals: A further examination. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 96–115.

MURDOCK, T.B., & MILLER, A. (2003). Teachers as sources of middle school students' motivational identity: Variable-centered and person-centered analytic approaches. *Elementary School Journal*, 103, 383–399.

ROESER, R., MIDGLEY, C., & URDAN, T. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioural functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88, 408–422.

ROSENBERG, M. (1977). Contextual dissonance effects: Nature and causes. *Psychiatry*, 40, 205–217.

ROSENBERG, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.

SAHLBERG, P. (2010). Rethinking accountability in a knowledge society. *Journal of Educational Change*, 11, 45–61.

SKAALVIK, E.M., & SKAALVIK, S. (2005). *Skolen som læringsarena*. Oslo: Universitetsforlaget.

SKAALVIK, E.M., & SKAALVIK, S. (2009a). Skolens målstruktur og elevenes motivasjon: Et spørsmål om skolekultur og skoleledelse. I R.A. Andreassen, E.J. Irgens & E.M. Skaalvik (Red.): *Skoleledelse. Betingelser for læring og ledelse i skolen* (ss. 35–44). Trondheim:

Tapir akademisk forlag.

SKAALVIK, E.M., & SKAALVIK, S. (2009b). Trivsel, utbrenthet og mestringsforventning hos lærere: En utfordring for skoleledere. I R.A. Andreassen, E.J. Irgens & E.M. Skaalvik (Red.): *Skoleledelse. Betingelser for læring og ledelse i skolen* (ss. 141–152). Trondheim: Tapir akademisk forlag.

SKAALVIK, E.M., & SKAALVIK, S. (2010). *Students' motivation for schoolwork and help seeking behavior: Relations with age, academic self-concept, and students' relations with the teachers*. Presentert på «12th International Conference on Motivation» i september 2010. Konferansen ble arrangert av Earli, SIG Motivation and Emotion.

SKAALVIK, E.M., & SKAALVIK, S. (2011a under trykking). Teachers' feeling of belonging, exhaustion, and job satisfaction: The role of school goal structure and value consonance. *Anxiety, Stress, & Coping*.

SKAALVIK, E.M., & SKAALVIK, S. (2011b). *Motivasjon for skolearbeid*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.

WOLTERS, C. (2004). Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96, 236–250.

YOUNG, A. (1997). «I think, therefore I am motivated»: The relations among cognitive strategy use, motivational orientation and classroom perceptions over time. *Learning and Individual Differences*, 9, 249–283.



Nasjonale minoriteter og den flerkulturelle skolen

■ AV ANNE BONNEVIE LUND OG BENTE BOLME MOEN

Norge har vært et innvandringsland langt tilbake i historien, og skolen har vært stedet der minoritetene skulle fornorskes. Men selv om minoritetsgrupper i dag har fått aksept og rettigheter som nasjonale minoriteter, er deres kultur og historie fortsatt fraværende i skolen. Og det er ikke lett å få tilpasset undervisningen dersom eleven for eksempel har behov for å reise i deler av året.

I 1999 ratifiserte Norge Europarådets rammekonvensjon om vern av nasjonale minoriteter, og fem minoritetsgrupper fikk dermed minoritetsstatus: kvener, skogfinner, romanifolket (tatere), romfolk (sigøynere) og jøder (St.prp. nr 80, 1997-98). Krav for å oppnå minoritetsstatus var ifølge konvensjonen «langvarig tilknytning til landet». Samene oppfyller kriteriene for status som nasjonal minoritet, men ønsker ikke å bli definert som dette. De har fått sikret minoritetsretten som urfolk gjennom ratifisering av ILO-konvensjonen i 1990. Minoritetsrettigheter betyr at personer som tilhører nasjonale minoriteter, skal kunne gi uttrykk for, opprettholde og utvikle egen identitet, språk og kultur sammen med full og effektiv deltaking i storsamfunnet.

De nasjonale minoritetenes opphav og innvandring

Kvenene innvandret fra Finland til Finnmark og Troms i ulike perioder som følge av jakt på bedre jordbruksland, nødsår i Finland og flukt fra krig og uro. Innvandringen foregikk mellom 1500- og 1800-tallet. De første finnene bosatte seg i Lyn-gen, Alta, Porsanger, Karasjok og Tanadalen. Fra midten av 1800-tallet kom en ny bølge med finsk innvandring. Disse fikk jobb i gruveindustrien og i fiskerinæring, spesielt i Øst-Finnmark. Finnene ble stort sett godt mottatt. Det var behov for arbeidskraft og mange etablerte seg som selvstendige fiskere og bønder. Men fordi de holdt til i grensetrakter og kom fra naboland vi kunne

være i krig med, ble de i perioder også sett på med mistenksomhet.

Skogfinnene er finner som fra 1500-tallet begynte å innvandre til Østlandet fra midtre deler av Finland via Sverige. Krig, uro og bedring av levekår var vanligvis årsak til innvandringen også her. Finnene drev arealkrevende jordbruk basert på svedjebruk; de sved av store skogareal og sådde rug i asken. Dette ga store og gode avlinger. Mange etablerte seg først og fremst langs grensen mot Sverige i området som i dag er kjent som Finnskogen. Men de spredte seg også videre. I Nordmarka ved Oslo kan flere stedsnavn dateres tilbake til finner. Skogfinnene etablerte seg i uutnyttet skog i Norge og møtte i starten lite motstand, men etter hvert som skogsdrift ble etablert og fikk økonomisk betydning, fikk de problem. Mange måtte delta i tvangsarbeid hos de store skogeierne for å få fortsette å drive jordbruk.

De fleste forskere mener i dag at opphavet til folkegruppene tater /romanifolket og sigøynere/romfolket er felles og at de stammer fra nordlige regioner i India. På 1300-tallet begynte de å vandre vestover, og den første dokumentasjonen om rom/romani i Norden er fra 1500-tallet. Både taterne og rombefolkningen hadde nomadisk livsstil og reiste omkring og tilbød tjenester, og solgte og byttet varer/håndverk. Taterne reiste gjerne på bygdene i Norge, mens sigøynerne bosatte seg i byområder og reiste hovedsakelig sørover til slektninger i Europa. De omreisende folkegruppene møtte mye motstand fordi de var annerledes, men de møtte også anerkjennelse fordi de brakte både nødvendige varer og spredte nyheter.

Jødernes innvandring til Norden hadde sin bakgrunn i jødeforfølgelsene i Spania og Portugal fra slutten av 1400-tallet, men de har aldri hatt noen omfattende innvandring til Norge. Dels har dette bakgrunn i motstand mot jødene hos myndighetene og dels i at Norge ikke var oppfattet som et attraktivt land å søke seg til. Synet på jødene kommer til uttrykk gjennom grunnloven som ga alle innbyggere med unntak av jødene, rett til fri religionsutøvelse: «Dog er Jøder fremdeles utelukkede fra Adgang til Riget.» Henrik Wergeland ble som kjent jødernes talsmann, og i 1851 ble grunnloven endra og jødene fikk adgang til innreise og bosetting. Handel, håndverk og frie

yrker som leger, tannleger og advokater har vært hovedbeskjeftigelser, og Trondheim og Oslo har helt siden 1800-tallet vært viktigste tilholdssteder (Bruland 2010).

Fornorskingspolitikk

Fra slutten av 1800-tallet ble assimilering av de som var annerledes, et viktig ledd i konstruksjonen av nasjonalstatene i Europa. Nasjonalstaten hadde som forutsetning ett land, ett folk og ett språk. Tiltak ble satt i verk for å få alt *annerledes* til å forsvinne. I Norge ble politikken kalt fornorskningspolitikk, og den varte lenger og ble utført hardere overfor minoritetsgrupper enn i de landene vi vanligvis sammenlikner oss med. Forskere mener dette kan ha sammenheng med at Norge var en ny stat der det var viktig å bygge en særegen norsk identitet (Kjeldstadli 2003). Skolen er en institusjon som skal sette nasjonale verdier og visjoner ut i handling. Nasjonalisme og fedrelandsstolthet har vært og er sterke komponenter. Niemi (2010) hevder at fordi de etniske gruppene skulle fornorskes fullstendig – både språklig, kulturelt og i sinnelag, ble folkeskolen nærmest definert som slagsted. Med lærerne som feltherrer skulle kampen stå om skolebarnas sjel! (Niemi 2010, s. 41). De nasjonale minoritetenes kultur og historie har vært fraværende i skolen, og det er mange personlige historier hvor elever som i dag tilhører nasjonale minoritetsgrupper, er blitt latterliggjort og trakassert.

Fornorskningspolitikken har gått sterkest utover folkegruppene med nomadisk livsstil. Etter hvert er behandlingen av spesielt taterne, blitt kjent i Norge: Å utradere folkegruppens kultur og levesett har vært en uttalt politikk gjennom opprettelse av arbeidskolonier der man skulle lære seg å leve på norsk vis, forbud mot bruk av eget språk eller sanger, forbud mot reising, sterilisering av kvinner, tvangssetting av barn i foster- og barnehjem eller for sigøyneren innreiseforbud til landet. For kvenene og skogfinnene fikk fornorskingspolitikken først og fremst betydning for utøvelsen av egen språk. Jordsalgsloven av 1902 sa at salg av jord bare kunne forekomme til norske statsborgere som kunne snakke, lese og skrive det norske språket og som brukte dette til daglig. Finnene både i sør og nord fikk dermed et

mindreverdighetsstempel som fikk betydning for selvbildet til gruppen selv og for synet på finnene i den norske befolkningen. Det finske språket levde så lenge foreldrene overførte dette til barna sine, men etter hvert som finnene selv så på eget språk som mindreverdig, fikk ikke ungene lære det som hjemmespråk heller.

Det ble ikke formulert noen offentlig politikk overfor jødene i fornorskingsperioden. Men en konflikt med myndighetene oppsto da lovforbudet mot rituell slakting av dyr ble vedtatt i 1929.

Revitalisering

Kvenene er den folkegruppen som har vært den viktigste pådriver for å oppnå minoritetsstatus i Norge. Naboskap med samene, der de har vært vitne til at denne gruppens oppnådde utstrakte rettigheter etter å ha fått status som urbefolkning, har gjort kvenene både bevisste og kampinnstilte. Spørsmålet om å få finsk språk tilbake i skolen, har vært en viktig kampsak. Det finske språket hadde overlevd i flere bygder og som hjemmespråk gjennom alle år i mange familier. Språkkravet har blitt kronet med flere seiere. På 1980-tallet fikk kvenene adgang til å lære finsk og fra 1996 fikk barna mulighet til å ha finsk som sidemål i Troms og Finnmark. *Lov om stadnamn* fra 1990 slo fast at finske/kvenske navn skulle ivaretas i det offentlige kartverk.

Skogfinnene har de siste 20–30 årene tatt initiativet til en revitalisering av kulturen. Gruppen er eksemplet på hvordan en minoritet kan opprettholde sin identitet selv om det særegne næringsgrunnlaget som identifiserte den, svedjebruket, har forvitret. Forfedrenes liv og levnet, mattradisjoner og spesielt håndverk, er blitt gruppens identitetsmarkører. I spørsmålet om det finske språket er skogfinnene i dag mest opptatt av å få tilbake finske navn på gårder, slektsnavn og stedsnavn (Kulbrandstad 2010; Nesholen 2010).

I krysningsspunktet mellom storsamfunnets konformitetspress og ønsket om å beholde egen kultur, religion og tradisjoner, utviklet jødene i Norge en særegen norsk-jødisk identitet mens forskerne Engebrigsten og Lidén (2010) hevder at folkegruppen rom har hatt og fremdeles har et ønske om segregering. Til en viss grad gjelder dette også taterne. Men denne folkegruppen har selv tatt initiativ til prosjekter som for eksempel et skoleprosjekt for

å bedre integrering av taterbarn i skolen. Fram til i dag har taterne grovt sett praktisert enten *segregering* – med tilbaketrekking fra storsamfunnet, isolasjon og dyrking av egen livsstil – eller full *assimilering*, gjerne knyttet til fornektning av bakgrunn (Halvorsen 2004; Lund & Moen 2010).

De nasjonale minoritetene og utfordringer for skolen

Anerkjennelse og status som nasjonal minoritet handler om en innrømmelse fra statens side om at overgrep har vært begått samtidig som staten har forpliktet seg på at overgrep ikke skal skje igjen. I dag er fremdeles skolen en viktig institusjon for statlig politikk, og flerkulturalitet og mangfold i befolkningen er – i alle fall i retorikken – positivt verdsatt. Intensjonen er at alle barn skal få identitetsbekreftelse i skolegangen (KD 2006). Skolen skal bidra til å revitalisere minoritetsspråkene og vektlegge innholdet i minoritetskulturer. Skolens ansvar for å bevisstgjøre og fokusere på mangfold som en positiv ressurs, blir understreket i læreplaner og innhold i fag samtidig som prinsippet om tilpasset opplæring er nært knyttet til barn og unges behov for identitetsbekreftelse (KD 2006; Hauge 2007). I forhold til tater og sigøynere er utfordringene store. Gruppene utfordrer også i dag norske verdier og normer gjennom sin reisende livsstil. Statusen som nasjonal minoritet gir dem rett til å utøve denne livsstilen. Men det skal styrke og trygghet til fra enkeltindividet for å kunne be skolen om undervisningsorganisering på minoritetenes premisser. Vi ser eksempler på at når taterfamilier reiser deler av året, blir elever med hjemmel i opplæringslova utmeldt av skolen dersom det bes om fritak i mer enn to uker i strekk. Intensjonen i opplæringslova er at foreldrene skal overta undervisningsansvaret. Men mange foreldre fra taterslekt har selv så lite skolegang at de ikke kan hjelpe egne barn med dette. Skal skolens praksis i større grad tilpasses den grunnholdning som finnes i stortingsmelding nr. 15 (2000–2001), må skolene i framtida forplikte seg på å tilrettelegge et undervisningstilbud for disse elevene også i eventuelle reisepioder. En teknologisk hverdag med utstrakt bruk av IKT og tett samarbeid med foreldrene, gjør dette mulig (Lund 2009; Moen 2009).

Det er stor avstand mellom retorikken og realiteten i skolen. Engen (2010) understreker at det fortsatt er slik at det *forestilte* fellesskapet konstrueres ut fra visjonen om én kultur, ett språk og ett folk, mens avvikende identiteter overses. I en slik skole er fortsatt ikke de nasjonale minoritetene synlige, og barna fra minoritetene vil fremdeles ikke oppleve at deres kultur blir positivt verdsatt eller oppleve identitetsbekreftelse.

Begrepet interkulturell undervisning beskriver en interaksjon mellom personer eller grupper med ulik kulturell bakgrunn (Lorentz & Bergstedt 2006) og omhandler blant annet demokratisk

forståelse og atferd, har fokus på menneskerettheter og hverdagsrasisme. Den skal gi kunnskap om ulike menneskegrupper og må oppleves relevant for alle (Carlsen 2005; Lahdenperä 1995, 2004). Den lange tradisjonen i norsk skole for likhetstenkning og styrking av en felles nasjonal kultur, kan komme i konflikt med dette (Gullestad 2002; KD 2006; Seeberg 2003). Dersom elever som tilhører nasjonale minoritetsgrupper i Norge skal oppleve seg som reelle deltakere i et interkulturelt læringsfellesskap, må skolen tilrettelegge undervisningen ut fra kunnskap om disse elevenes bakgrunn og historie.

LITTERATUR

- BRULAND, B.** (2010). Norske jøder – historie og kultur. I A.B. Lund & B.B. Moen (red.) *Nasjonale minoriteter og det flerkulturelle Norge*. Trondheim: Tapir akademiske forlag.
- CARLSEN, B.B.** (2005). Interkulturell pedagogikk. *KvaN* 73, 7–16.
- ENGEBRIGTSEN A., LIDÉN, H.** (2010 b). Å finne sin plass som minoritet – rombefolkningen i Norge i dag. I A.B. Lund & B.B. Moen (red.) *Nasjonale minoriteter og det flerkulturelle Norge*. Trondheim: Tapir akademiske forlag.
- ENGÉN, T.O.** (2010). Enhetsskolen og minoritetene. I A.B. Lund & B.B. Moen (red.) *Nasjonale minoriteter og det flerkulturelle Norge*. Trondheim: Tapir akademiske forlag.
- GULLESTAD, M.** (2002). *Det norske sett med nye øyne*. Oslo: Universitetsforlaget.
- HALVORSEN, R.** (2004). *Taternes arbeid for oppreisning og anerkjennelse i Norge*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- HAUGE, A.M.** (2007). *Den felleskulturelle skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- KJELDSTADLI, K.** (red.) (2003): *Norsk innvandringshistorie, bind 1-3*, Oslo
- KULBRANDSTAD, L.A.** (2010). Hva vil det si å være skogfinne i dag? I Lund, A.B. & Moen, B.B. (red.) *Nasjonale minoriteter og det flerkulturelle Norge*. Trondheim: Tapir akademiske forlag.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET** (2006). *Kunnskapsløftet. Læreplaner for gjennomgående fag i grunnskolen og videregående opplæring*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- LAHDENPERÄ, P.** (1995). Internationalisering og interkulturell synsätt i lärarutbildningen. I P. Lahdenperä (red.), *Interkulturella läroprocesser* (s. 105–127). Stockholm: HLS förlag.
- LAHDENPERÄ, P.** (2004). Interkulturell pedagogikk – vad, hur och varför? I P. Lahdenperä (red.), *Interkulturell pedagogikk i teori och praktik* (s.11–32). Lund: Studentlitteratur.
- LIDÉN, H., ENGBRIGTSEN A.** (2010). De norske rom – og deres

historie. I A.B. Lund & B.B. Moen (red.) *Nasjonale minoriteter og det flerkulturelle Norge*. Trondheim: Tapir akademiske forlag.

LORENTZ, H., BERGSTEDT, B. (2006). *Interkulturella perspektiv - från modern till postmodern pedagogikk*. I H. Lorentz & B. Bergstedt (red.) *Interkulturella perspektiv*. Studentlitteratur.

LUND, A.B., MOEN, B.B. (2010). Taterne i Norge – fra utstøting til inkludering? I A.B. Lund & B.B. Moen (red.) *Nasjonale minoriteter og det flerkulturelle Norge*. Trondheim: Tapir akademiske forlag.

LUND, A.B. (2009). Bruk av IKT for tater som reiser. Erfaringer fra et skoleutviklingsprosjekt hvor IKT ble forsøkt brukt som kommunikasjonsverktøy i taternes reiseperioder. *Norsk tidsskrift for migrasjonsforskning*. 1/2009.

MOEN, B.B. (2009). Taterne og skolen - et asymmetrisk møte. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. Nr 3, vol 93, 2009.

NESHOLEN, B. (2010). Skogfinner i Norge – kultur og historie. I Lund, A.B. & Moen, B.B. (red.) *Nasjonale minoriteter og det flerkulturelle Norge*. Trondheim: Tapir akademiske forlag.

NIEMI, E. (2010a). Kvenene: Fra innvandrere til nasjonal minoritet. I A.B. Lund & B.B. Moen (red.) *Nasjonale minoriteter og det flerkulturelle Norge*. Trondheim: Tapir akademiske forlag.

NIEMI, E. (2010 b). Kvenene i Norge: Historie og kultur. I A.B. Lund & B.B. Moen (red.) *Nasjonale minoriteter og det flerkulturelle Norge*. Trondheim: Tapir akademiske forlag.

SEEBERG, M.L. (2003). *Dealing with difference: Two classrooms, two countries*. Norwegian Social Research. NOVA Rapport 18/03.

ST.MELD. NR. 15 (2000–2001). *Nasjonale minoriteter i Norge – Om statleg politikk overfor jødar, kvener, romanifolket og skogfinnar*. Oslo: Arbeids- og inkluderingsdepartementet.

ST.PR.P. NR 80 (1997–98). *Om samtykke til ratifikasjon av Europarådets rammekonvensjon av 1. februar 1995 om beskyttelse av nasjonale minoriteter*.



Anne Bonnevie Lund er førstelektor i pedagogikk ved Høgskolen i Sør-Trøndelag, avdeling for lærer- og tolkeutdanning. Hennes forskningsfelt er minoritetsproblematikk og flerkulturalitet. I tillegg underviser hun i pedagogikk på grunnutdanninga og har ca 20 års praksis som lærer i grunnskolen.



Bente Bolme Moen er førstelektor i pedagogikk ved Høgskolen i Sør-Trøndelag, avdeling for lærer- og tolkeutdanning. Hennes forskningsfelt er minoritetsretter, inkludering og tilpassa opplæring.

Anne Bonnevie Lund og Bente Bolme Moen har sammen vært redaktører for boka *Nasjonale minoriteter og det flerkulturelle Norge*, utgitt i 2010.

Når lærere ønsker å utvikle egen undervisningspraksis

■ AV GERD GRIMSÆTH OG ODDRUN HALLÅS

Lærerens undervisning betyr mest for elevenes læring, og i læreryrket er det gode muligheter for å forbedre forutsetningene for god undervisning. Noen viktige premisser er samarbeid og refleksjon over ulike tilnærminger til undervisningen. Bruk av Lesson Study kan være en god modell for å arbeide med slike forbedringer i skolen.

Skolens samfunnsoppgave er tosidig, på den ene siden er det et krav om at skolen skal bidra til å utvikle elevenes kompetanse til å delta i kunnskapssamfunnet – og på den andre siden kreves det at skolen selv fungerer som en kunnskapsorganisasjon og dermed setter søkelys på personalets læring og kompetanseutvikling (Dale, 2010). Læreren betyr mye for elevenes læring i skolen. Samtidig har faktorer som lærernes mulighet for videre kompetanseutvikling og samarbeid i et profesjonsfellesskap stor betydning for lærerens profesjonsutvikling (St.meld. 31, 2007 – 2008).

Men lærernes profesjonsutvikling har ikke fått spesielt mye oppmerksomhet (Lillejord, 2005). Evalueringen av Kunnskapsløftet (Hagen & Nyren, 2009) peker på at lærerne i liten grad har vært med på å definere egne kompetansebehov og bestemme hvilke tiltak som dermed burde settes i gang. Det påpekes videre: «En slik manglende grad av forankring skaper et dårlig grunnlag for at kompetanseutviklingen skal føre til forbedringer av undervisningspraksis» (s. 14).

Blossing et al (2010) peker på at til tross for at lærerne har deltatt i programmet *Kunnskapsløftet 2005 – 2009*, så fortsetter de med undervisningen som før. Det kan bety at den læringen som har funnet sted hos lærerne gjennom etterutdanningsprogrammet, ikke kommer til uttrykk i

undervisningen. Blossing et al etterlyser en modell for profesjonell utvikling som kan forbedre *både* undervisningen og kvaliteten i emnet det undervises i. I denne artikkelen vil vi presentere en modell som kombinerer disse to på en slik måte at elevenes læring blir bedre.

En modell for forbedring av undervisningen

Lesson Study er en modell for forbedring av undervisningspraksisen i en lærergruppe, i hele personalet eller ved alle skolene i en kommune. Det handler om et kollegium som utvikler sin egen profesjonalitet for å forbedre elevenes læring (Fernandez, 2008). Ved bruk av Lesson Study vil lærerne produsere kunnskap om egen lærervirksomhet som kan være redskapsmedierende (Eriksson, 2010). Modellen har vært benyttet i Japan siden midten av 90-tallet, fikk deretter fotfeste i USA og sprer seg nå til andre land.

«Lesson Study is not about the teacher; it is about the lesson» (Easton, 2009, s. 12). Når lærernes undervisningspraksis er gjenstand for forbedring, er det selve undervisningsøkten og elevenes læring som må være gjenstand for nærmere undersøkelse. Da blir undervisningsøktene kalt «Research Lesson». I en «Research Lesson» dokumenteres undervisningen ved hjelp av observasjon, ofte filming. I etterkant er analyse og

refleksjon av undervisningsøkten viktig. Fremgangsmåten ved bruk av Lesson Study blir da som følger:

- Sette mål for elevenes læring med utgangspunkt i det de strever med
- Kollektiv planlegging av undervisningsøkten for å nå målene, samtidig som man legger til rette for at undervisningsøkten er en «Research Lesson»
- En av lærerne gjennomfører undervisningsøkten, mens de andre samler data om elevenes læring, atferd, engasjement og annet ved observasjon og filming.
- Lærerne samles så for å analysere datamaterialet for å finne ut om undervisningen førte til måloppnåelse. Dersom nødvendig, planlegges forbedringer i undervisningspraksisen.
- Eventuelt gjennomføres en ny og forbedret undervisningsøkt med en annen gruppe elever (Lewis 2002).

Lesson Study er en modell som kan tilpasses ulike behov for profesjonell utvikling av undervisningen i en lærergruppe. Ulike deler av modellen kan følges, justeres og vektlegges forskjellig. For at Lesson Study skal fungere, nevner Lewis et al (2004) syv «key pathways» til forbedring, som bør ligge til grunn for at bruk av modellen skal bli vellykket: Elevene skal oppnå økt kunnskap om emnet, lærerne skal få økt kunnskap om undervisningen, få økt sin evne til observasjon av elevene, oppnå et tettere kollegialt nettverk, se tydeligere forbindelse mellom daglig undervisningspraksis og langsiktige læringsmål, oppnå en sterkere motivasjon for å arbeide med dokumenterte forbedringer og utvikle og dele gode undervisningsplaner i kollegiet.

Refleksjon over egen undervisningspraksis

En av grunnene til å bruke Lesson Study er lærernes behov for å gå i dybden på sider ved egen praksis (Lewis, 2000). Analyse og vurdering av et undervisningsopplegg er essensielt i Lesson Study. Dessuten, ved bruk av Lesson Study skaffer lærerne seg kunnskap om hvordan kommunikasjonen i undervisningen virker på elevenes læring.

Ved bruk av Lesson Study foretas en dypere analyse av gjennomført undervisning og en disku-

sjon om hvordan lærerne best kan forbedre sin undervisningspraksis. Diskusjonene har en dobbel funksjon. For det første vil det skje en faglig profesjonell utvikling gjennom utveksling av kunnskap og refleksjon over valgene som ble tatt. For det andre vil trening i å argumentere for sitt syn danne grunnlag for en sikrere profesjonell kommunikativ kompetanse. Målet er å få en dypere forståelse, diskutere ulike forklaringer, analysere dem og argumentere for dem. Det beste argumentet blir avgjørende for hvordan lærerne vil handle i neste undervisningsøkt (Habermas, 1999). Slik kan undervisningen stadig legges bedre til rette for elevenes læring.

Gjennom bruk av Lesson Study vil analyse, refleksjon, kreativitet og gode argumenter være viktig for lærernes profesjonelle utvikling og for en mer optimal læring hos elevene (Eriksson & Ståhle, 2010). Et kollegium som har den reflekterende persons kompetanseutvikling som peilemerke, er fremtidsorientert (Krogh-Jespersen, 2005). Det innebærer å utvikle i kollegiet de profesjonelle samtaler om elevenes læring, om undervisningen, om de forskjellige samarbeidsrelasjoner, om egen lærerutvikling og om strategier for forbedring av skolen som helhet. Lesson Study er en modell som kan ivareta den dypere refleksjon og diskurs som lærerne etterlyser i sitt yrke.

Utfordringer i praktisk arbeid med Lesson Study

I startfasen må det brukes tid på å forstå innhold og mening med modellen (Lewis, 2000). Det kan helt klart være utfordrende å prioritere tid til dette i en travel skolehverdag. I Lesson Study er det å samarbeide med kolleger et viktig poeng. Tid til samarbeid kan være en utfordring for et lærerkollegium, selv om det kan erstatte mye av det individuelle planleggingsarbeidet. Ved bruk av Lesson Study kreves kunnskap og ferdigheter i å observere og kunne gi konstruktiv kritikk til felles undervisningsplaner. Dette er områder som stadig må videreutvikles og kan derfor oppleves å være tidkrevende (Liptak, 2002).

En annen utfordring kan være å få støtte hos ledelsen når noen lærere/hele kollegiet ønsker å gjennomføre Lesson Study. Buckwalter (2002) fremhever hvor nødvendig det er at ledelsen både

er enig i bruk av Lesson Study og fremstår som en pådriver i arbeidet.

I Lesson Study er innsamling av data gjennom bruk av videofilming blitt vanlig å benytte, og det å filme i klasserommet vil påvirke det som skjer (Munthe, 2005). Det er opplagt at både lærere og elever kan bli påvirket og endre atferd når de blir observert eller filmet, men dette vil mest sannsynlig kun skje i oppstarten. Dessuten, videofilming skjer ikke hele tiden. I Lesson Study må man bevisst velge de situasjonene som skal filmes, ellers risikerer man bare mengder av dokumentasjon som er ubrukelig for analyse.

Et kontinuerlig utviklingsarbeid for å forbedre undervisningen kan være med på å bedre forholdet lærere har til forandring (Dahl, 2008). Det er ikke snakk om omveltninger, men gradvis endring over tid, og lærerne er selv med å styre prosessen. At skepsis mot og misnøye med endringer kan prege et lærerkollegium, er likevel en realitet, og alle lærere er ikke like mottakelige for endrings- og utviklingsarbeid. Dahl (2008) peker på at skepsis til nye endringer kan være knyttet opp til reformprosessene som har vært, som ikke alle alltid ser nytten av. «Slik sett, kan lærerane kanskje oppleve Lesson Study som endå noko nytt, noko utanomfagleg som dei vert pålagde å gjere, og som går utover det faglege arbeidet dei vil gjera» (Dahl, 2008, s. 84). Men her trenger det ikke være noen motsetninger, for ved bruk av Lesson Study har en muligheter til å forbedre undervisningen nettopp for å heve kvaliteten på det faglige.

Om å se sine kollegaer som en ressurs

Når lærere tar ansvar for sin egen profesjonelle utvikling og ser sine kolleger som en ressurs, vil det kunne styrke elevenes læring (Laursen, 2004). Lesson Study kan være en modell og arbeidsmåte for kollektiv utvikling av undervisningspraksisen. Holdninger som at det er «min klasse» og «mitt fag» er vel passé? Det er sagt at japanske lærere ser det som et privilegium å få være med på å utvikle seg som lærer gjennom å observere, diskutere og planlegge sammen med andre lærere. En slik profesjonell tilnærming til undervisning ville være et godt utgangspunkt for lærere som ønsker å utvikle egen undervisningspraksis.

LITTERATUR

- BLOSSING, U., HAGEN, A., NYEN, T., & SÖDERSTRÖM, Å. (2010). Hvordan forbedre skoler? *Bedre skole* (3), 19–23.
- BUCKWATER, W. (2002). *Lesson Study Brings Rewards and Challenges. Research for better Schools*, 5(2), 4–6. *Research for better Schools*, 5(2), 6–10. Lastet ned 14. desember 2010 fra http://www.rbs.org/SiteData/doc/currents_0502/currents_0502.pdf
- EASTON, L.B. (2009). *An Introduction to Lesson Study*. Florida: Florida and the Islands Regional Comprehensive Center.
- ERIKSSON, I., & STÅHLE, Y. (2010). *Mätandets idé – en learning study i Botkyrka kommun*. Rapport. Stockholm: Stockholms Universitet.
- ERIKSSON, I. (2010). *Lesson study*. Forelesing. SAS-hotellet, Bryggen, Bergen, 3. oktober.
- FERNANDEZ, C. (2008). *Japanese Lesson Study*. Video-forelesing. Lastet ned 25. oktober 2010 fra <http://www.youtube.com/user/VanderbiltUniversity#p/search/0/yv-7xmZDozo>
- DAHL, O.E. (2008). *Lesson study. Ein japansk kompetanseutviklingsmodell for matematikklærere*. Masteroppgave i matematikk. Tromsø: Universitetet i Tromsø.
- DALE, E.L. (2010). *Kunnskapsløftet: På vei mot felles kvalitetsansvar?* Oslo: Universitetsforlaget.
- HABERMAS, J. (1999). *Kraften i de bedre argumenter*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- HAGEN, A., & NYEN, T. (2009). *Kompetanse for hvem? Sluttrapport fra evalueringen av «Kompetanse for utvikling. Strategi for kompetanseutvikling i grunnskolingen 2005-2009»*. Oslo: FAFO.
- KROGH-JESPersen, K. (2005). *Lærerprofessionalitet – illusion og vision*. Århus: Klim forlag.
- LAURSEN, P.F. (2004). *Den autentiske læreren. Bli en god og effektiv underviser – hvis du vil*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- LEWIS, C. (2000). *Lesson study. The core of Japanese professional development*. Artikkel/paper til American Educational Research Association Meetings, New Orleans. 28. April.
- LEWIS, C. (2002). *Lesson Study: A Handbook of Teacher-Led Instructional Change*. Philadelphia: Research for Better Schools, Inc.
- LEWIS, C., PERRY, R., & HURD, J. (2004). A deeper look at lesson study. I *Educational Leadership*, Februar, 18 – 22.
- LILLEJORD, S. (2005). Hva er pedagogisk kunnskap? Et eksempel fra praktisk-pedagogisk utdanning. *Nordisk pedagogikk*, 25, 81 – 94.
- LIPTAK, L. (2002). It's a Matter of Time. *Research for better Schools*, 5(2), 6–10. Lastet ned 14. desember 2010 fra http://www.rbs.org/SiteData/doc/currents_0502/320e53d8a9347dcb2243a74532a6a41/currents_0502.pdf
- MUNTHE, E. (2005). Innholdsanalyse av klasseromsvideoer; med CLASS som et eksempel. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* (2), 159 – 175.
- ST.MELD. NR. 31. (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.



Gerd Grimsæth er cand.paed. spec. og arbeider som førstelektor ved pedagogikkseksjonen ved Høgskolen i Bergen. Hennes arbeidsområder er atferdsproblemer og nyutdannede lærere



Oddrun Hallås er cand.polit. og arbeider som høgskolelektor ved idrettsseksjonen ved Høgskolen i Bergen. Hennes arbeidsområder er tverrfaglighet og helsefremmende arbeid.



*Vil du bruke dine pedagogiske
evner til å forandre et liv?*

Det er mange barn og unge som trenger voksne med de egenskapene du har. Barn som av en eller annen grunn ikke kan bo hos sine egne foreldre, og som trenger kjærlighet, trygghet, omsorg og grenser på vei frem til et voksent liv. Vil du bety noe for et av dem? Bli fosterforelder.

Tøft, men verdt det

fosterhjem.no



Kamil Øzerk er professor i pedagogikk ved Universitetet i Oslo. Han har også professor II-stilling ved Samisk høgskole. Øzerk arbeider med tospråklighet, lesing, innholdsforståelse og skolebasert læring. Han er faglig studieleder ved Pedagogisk forskningsinstitutt og medlem av Språkrådet.

Den nasjonale prøven i lesing – svakheter i poengberegningssystemet

Mange har vært opptatt av hvordan testresultatene fra de nasjonale prøvene har vært brukt – færre har diskutert innhold, vurdering og bruken av resultatene. Her blir det hevdet at prøvene er faglig forsvarlige, men at det kan være fornuftig å se en gang til på måten svarene blir vurdert på. Med dagens system for poengberegning kan to elever med samme kunnskapsnivå bli vurdert til ulike mestringsnivåer.

Med innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 er lesing blitt en av de fem grunnleggende ferdighetene, og alle lærere i alle fag har et ansvar for å utvikle denne grunnleggende ferdigheten. Den nasjonale prøven i lesing tar sikte på å fange opp utviklingsnivået hos elever på 5. og 8. årstrinn og gi skolemyndigheter, foreldre, skoleledere, og ikke minst lærere informasjon om elevenes leseferdigheter. Innholdet i leseprøven er ment å basere seg på sentralfastsatte kompetansemål for henholdsvis 4. og 7. årstrinn. Å kunne lese og *finne fram og gjengi eksakt fakta eller informasjon, forstå og tolke og reflektere* anses som viktige nivåer for leseferdigheten i prøvene. Ifølge Utdanningsdirektoratet skal resultatene brukes som styringsinformasjon, men også til pedagogiske formål: Til-

rettelegging for tilpasset opplæring og styrking av opplæringens kvalitet. Skolenes kompetanse i å analysere og få ut pedagogisk nyttig informasjon av elevenes besvarelser er derfor viktig.

Det som har fått oppmerksomheten i media, politiske kretser og i skolen, har vært offentliggjøringen av resultatene fra prøvene. Prøvenes innhold (tekstutvalget og oppgaver), faglige nivå, poengsystem/vurderingsmåte og sist, men ikke minst, den pedagogiske bruken av prøveresultater, har derimot vært lite drøftet. I det følgende skal jeg gi noen synspunkter på prøvenes innhold og vurderingsmåte.

Etikk og faglig forsvarlighet

En faglig forsvarlig, valid og reliabel prøve er forutsetningen for å oppfylle

de funksjonene som forventes av leseprøver som har en nasjonal karakter. Når skolemyndighetene skal prøve en elevs ferdigheter, så er det skolens etiske ansvar å bidra til utvikling av disse ferdighetene. Jeg mener at skolemyndighetene faktisk har lyktes i å lage en nasjonal prøve som er etisk forsvarlig.

Den nasjonale prøven er etter min mening også faglig forsvarlig. I en tid da flere og flere aktører og instanser i systemet vil teste flere og flere med alle mulige tilfeldige instrumenter og stemple barna, er den nasjonale prøven i lesing i Norge faglig fremragende. Det er et sterkt samsvar mellom de varierte tekstene elevene møter på det 5. og 8. årstrinnets nasjonale prøver, og de varierte tekstene elevene møter i ulike fag på skolen og i deres

hverdagsliv. Små unntak svekker ikke prøvenes validitet eller reliabilitet. Vi kan av den grunn snakke om kvalitativt gode nasjonale prøver i lesing, selv om teksttypene varierer noe fra år til år. Siden 2008 har jeg analysert innholdet i nasjonale prøver i lesing for 5. og 8. årstrinn og snakket med elever som har tatt disse prøvene. Jeg har ikke møtt én elev som sa at lesestykkene var kjedelige.

Påstanden om «teach to the test»

Man møter stadig en kritikk av de nasjonale prøvene om at de er et produkt av en «teach to the test»-bølge. Det fins imidlertid ikke belegg for å hevde at «undervisning for testing» skulle gi bedre resultater i den nasjonale leseprøven enn «undervisning for læring».

Med hensyn til oppgaver eller oppgavetyper er prøvene varierte (flervalgsoppgaver, lukkede oppgaver og åpne oppgaver) og de gir mulighet til å måle hvor langt elevene er kommet i utviklingen av grunnleggende ferdigheter i lesing.



Problematisk poengberegning

Når det gjelder poenggivningingen eller poengsystemet i den nasjonale prøven i lesing, er det derimot en del problematiske sider. La meg bruke 8. trinnets leseprøve for 2010 som et eksempel. Utdanningsdirektoratet opererer med 37 oppgaver hvor høyeste oppnåelige poengsum er 43.

I realiteten svarer elevene på 46 oppgaver. Denne diskrepansen skyldes at i prøven er det tre åpne oppgaver, hvor den ene omfatter fem utsagn av typen *sant–usant* (oppgave 7: 5 riktige kryss = 2 poeng, 4 riktige = 1 poeng og 3 riktige = 0 poeng). Den andre omfatter fire utsagn av typen *sant–usant* (oppgave 3: 4 riktige = 2 poeng, 3 riktige = 1 poeng 2 riktige = 0 poeng.), og den tredje har tre slike utsagn (oppgave 22: 3 riktige = 2 poeng, 2 riktige = 1 poeng 1 riktige = 0 poeng). Ut fra denne beregningsmåte er sannsynligheten til stede for at seks riktige svar ikke blir honorert. Dette er problematisk. Her skal jeg gi noen eksempler. Oppgave nr. 3 er gjengitt i figur 1 nedenfor.

Hvis en elev svarer riktig kun på to av spørsmålene i oppgave 3, får hun

eller han 0 poeng. Til sammenligning lyder oppgave nr. 25 i prøven for 8. årstrinn slik: «*Hva er Tutti Fratelli?*», og her gir riktig svar 1 poeng. Men vi har ikke noe grunnlag for å hevde at det å vurdere sannhetsgehalten i utsagnet «*Pust og hjerteslag kan bli uregelmessig når man drømmer*» er lettere enn å svare på enn «*Hva er Tutti Fratelli?*», der svaret står på samme linje i teksten som spørsmålets hovedord.

Denne beregningsmåten gjør at den oppnådde poengsummen hos den enkelte elev ikke gir et eksakt bilde av hvor mange oppgaver eleven har svart riktig på. I verste fall kan to elever svare riktig på 32 oppgaver, men den ene får 33 poeng og den andre 32 poeng. Dette kan resultere i at den førstnevnte elev havner på *Mestringsnivå 5* (33–43 poeng) og den sistnevnte på *Mestringsnivå 4* (27–32 poeng).

På samme måte vil en eleven som har svart riktig på 18 oppgaver, hvorav 15 av oppgavene er 1-poengsoppgaver og tre av oppgavene er *sann–usann*-type oppgaver, få 18 poeng etter Utdanningsdirektoratets beregningsmå-

te og havne på *Mestringsnivå 2* (12–18 poeng). Til sammen har denne eleven svart riktig på 24 oppgaver/utsagn (15 oppgaver à 1-poeng, 1 oppgave hvor 4 av 5 *sant–usant*-utsagn er riktige, 1 oppgave med 3 av 4 *sant–usant*-utsagn riktige og 1 poeng med 2 av 3 *sant–usant*-utsagn riktige).

På den andre siden kan en annen elev svare på 18 oppgaver, hvorav 17 av oppgavene er 1-poengsoppgaver og én oppgave der tre av tre *sant–usant*-utsagn er riktige, og få full pott, det vil si 2 poeng. Denne eleven får da til sammen 19 poeng og havner på *Mestringsnivå 3* (19–22 poeng). Til sammen har denne eleven svart riktig på 20 oppgaver/utsagn, altså fire færre enn den førstnevnte eleven, men likevel havnet på *Mestringsnivå 3*. Det er signifikante forskjeller mellom *Mestringsnivå 2* og *Mestringsnivå 3*. Denne måten å gi poeng på i Utdanningsdirektoratets system kan gi upresis/unøyaktig tilbakemelding til samfunnet og skolene om elevenes mestringsnivå. Derfor mener jeg at her er det et utviklingspotensial for Utdanningsdirektoratet.

Figur 1

3 Sett kryss for «Sann» eller «Usann» for hver av disse påstandene ut fra informasjonen i teksten.

Påstand	Sann	Usann
Vi drømmer ikke under REM-søvnen.		
Pust og hjerteslag kan bli uregelmessig når du drømmer.		
Ryggmargen stopper hjernens signaler til musklene når du drømmer.		
Mennesker drømmer omtrent fem ganger per natt.		

Competence, skills og danning

Eit Kinderegg eller ...?

Mary Brekke (red.)
**Dannelse i skole og
lærerutdanning.**

Universitetsforlaget 2010
206 sider

AV JON SEVERUD

LEKTOR OG FORFATTAR

Er det nokon som har sett samfunnsmandatet for skulen etter tusenårsskiftet, kan ein retorisk spørja? I det testridde og målfragmenterte utdanningssystemet me har vore underlagt sidan Kristin Clemet og hennar «Kunnskapsløft», er det på høg tid å gjenreisa ein gammal debatt.



Er det framleis slik at skulen har som ei overordna oppgåve å utdanna *borgarar*, altså ei aktualisering av den slitesterke formuleringa frå treski- og rattkjelketida – *gagnlege og sjølvstendige menneske i heim og samfunn*? Eller er slike gamle gode danningssideal og andre høge mål for utdanningssystema slett ikkje kompatible med KO6? Rett nok har me visstnok framleis generell del av læreplanen, men har lærarar tid til å jobba med slikt, og i kva grad pregar denne undervisninga? Let dei overordna måla her seg i det heile tatt innpassa med ein læreplan der alt krinsar rundt fragmenterte og snevre kompetansemål i enkeltfaga?

Det er såleis i seg sjølv prisverdig at nokon tek fatt i danningssideala og undersøker korleis desse kan realiserast i den norske skulen anno 2011. Så spørst det naturlegvis også i kor stor grad ein vågar

å setja faglege dilemma på dagsorden, ikkje minst når slike spørsmål er politisk brennbare.

Forfattarane, ei rad flinke lærarutdannarar ved Universitetet i Tromsø, leitar etter danningselement og finn mange slike, både i overordna tenking og konkret-praktisk innafor enkeltfaga. Men når ein må leita, impliserer dette samstundes at noko er skjult. Korleis dette viktigaste ved utdanninga er vorte marginalisert, svarar nok denne boka delvis på, men etter mi meining litt for akademisk forsiktig og ikkje alltid tydeleg nok, i alle fall ikkje for denne lesaren: ein sur gammal lektor-skeptikar ...

Danning knytt til konkret praksis

Heilt utan førebilete er nok ikkje denne antologien frå lærarutdanninga ved Universitetet i Tromsø. Spørsmålet om danningselementet har vore langt framme i debatten i akademiske miljø både i Europa og ikkje minst USA i dei siste åra. Danningssmeldinga som norske universitetsfolk la fram for få år sidan, avfødde ikkje breie debattar i media og vart aldri ein del av den store offentlege samtalen. Eg skulle ønskja at spørsmåla frå denne også vart diskutert i denne antologien. Det kunne vore grunnlag for ein offentlig debatt dette landet ikkje har hatt til no. Samtalen om danning – eller «dannelse» som det heiter her – både i skule og lærarutdanning må altså reetablerast, og det må skapast vilkår for klok refleksjon og danna samtala blant skulens folk og lærarutdanninga. Forfattarane skal difor ha ros for at dei set saka på dagsorden, ikkje berre teoretisk og overordna, men også syner korleis danningstankar kan prega ulike fagområde både konkret og praktisk. Det er nettopp viljen til å knytte danningselement til konkret praksis i skulen som er hovudstyrken til boka, slik eg ser det.

Boka er tredelt. Mellom introduksjonsdelen om danningssomgrepet og avslut-

ningsdelen som drøftar ulike utfordringar i lærarutdanninga, finn me i hovuddelen viktige konkrete diskusjonar på mange sentrale fagområde, mellom anna norsk (Kjell T. Heggelund), religion (Bengt-Ove Andreassen), estetiske fag (Kari Dorseth Opstad), og Håkon Rune Folkenborgs glimrande artikkel om historiefaget. Nokre av dei andre kapitla er fagovergripande og omhandlar praksisopplæringa, studentsamtalen, den digitale nettaldere, samisk læreplan, drama og andre viktige tema. Spørsmåla er grundig, sakleg og konkret behandla, men eg må likevel etterlysa realfaga i denne antologien. Det er sjølv sagt at humanistiske fag tek danningssoppgavet alvorleg, men det skjer vel også danning i dei «harde» faga?

Har Kunnskapsløftet eit breitt læringssyn?

Ein hovudstyrke ved mange av bidraga er altså at dei både gjer danningsspørsmåla konkrete, knytter dei til enkeltfaga, og opnar opp for eit større perspektiv historisk og eksistensielt. Karin Rørnes artikkel *Dannelse i praksis*, Karin Dorseth Opstads om dei estetiske faga og Anne Eriksen i *Hvem er du, og hvem kan du bli*, tek også for seg sjølvdanningsprosesser, og er svært viktige påminningar om at danning også handlar om livskunnskap og livsmeistring.

Det er til dømes interessant at Opstad viser til ei større undersøking frå 60 land om kva rolle kunstfaga i skulen spelar både for å oppleva skulegangen som meningsfull, og korleis god kunstopplæring også styrkar «harde» fag som naturfag og matematikk. Dette er viktig for korleis barn og unge seinare i livet meistarar både privatliv og yrkesliv. Ho peikar mellom anna på at konsentrasjonen om testar og komparative målingar, som PISA, ofte skuggar for dei andre sidene ved opplæringa, ikkje minst danningsspekta.

Då verkar det for meg litt underleg at ho tidlegare i same underkapittel – i alle

fall viss eg les ho vrangvillig – plasserer skulda for manglande heilskapleg tilnærming på skulens folk, medan systemet og læreplanane nærast vert idealiserte. Her heiter det til dømes på side 141:

Kunnskapsløftet bygger på et helhetlig og bredt kunnskapssyn, og de estetiske fagene er sterkt forankret i grunnskolens styringsdokumenter og planverk. Det kan imidlertid se ut til at det er et stort gap mellom de intensjonene som foreligger, og den praksis og de prioriteringer som finner sted i skolen.

Tja? Er dette heilt rett? Byggjer verkeleg K06 på eit slikt breitt læringssyn, eller har dette overvintra og grave seg ned i generell del frå førre reform? Talar ein med lærarar om slike spørsmål, vil nok mange av dei like gjerne snu saka på hovudet. Det er Kunnskapsløftet med sine *trange* kompetansemål, fokus på ferdigheitar og marknadsorientering, og forsøket på å måla skulane i høve til kvarandre som hindrar lærarane i å leggja an eit breiare perspektiv og i større grad bruka estetikk og kunst i arbeidet med lærestoffet. Eg minner om at læreplanen har forskriftsstatus, og at all undervisning i prinsippet *skal* vera knytt til kompetansemål i enkeltfaga. Mange meir overordna og vanskeleg konkretiserbare mål knytt til danning, refleksjon, oppleving, solidaritet, empati, sjølvutvikling m.m. kan ikkje utan vidare knyttast til fragmenterte kompetansemål.

Trang til konsensus tilslører motsetnader

Her ligg også mitt viktigaste ankepunkt mot boka, som elles har svært mange gode artiklar: Sjølv om motsetninga mellom generell del av læreplanen og læreplanane i K06 er teken opp fleire stader, skulle eg ønskt at boka tok endå hardare nakketak på dei indre motseiingane i det norske læreplanverket. Til trøyst kan ein seia det same om mange

norske forlag og akademiske miljø i landet vårt. Som skeptisk gammal lektor med interesse for retorikk, vil eg hevda at det finst tendensar til servilitet overfor makthavarar og ein til tider naiv tilnærming til læreplanar og styringsdokument mange stader i norske universitets- og høgskulemiljø. Honnørord som «tilpassa opplæring», «bredt kunnskapssyn» eller «vurderingsarbeid» er ikkje heilage mål og nøytrale fagord, dei er ideologisk infiserte, og nokon må seia det, skal ein få ein debatt om dette.

Korkje Arbeidarpartiet eller Høgre vil mista ansikt og innrømma at dei to siste norske utdanningsreformene har lena seg for sterkt til nyliberale trendar, New Public Management og andre byråkratiserande målstyringsprinsipp som i fleire andre land no har spelt fallitt. Det får sjølvstøtt min påstand at den politiske optimismen og den norske hangen til konsensus tilslører viktige politiske motsetnader. Då er det kanskje likevel ikkje slik at me alle er samde om målet, men ikkje om midlane, slik ein får inntrykk av i store norske medium som til no ikkje har vore spesielt opptekne av å skaffa seg særleg mykje kunnskap om utdanningsfeltet.

Det nyliberale prosjektet er ikkje samanfallande med dei overordna danningssideala i generell del av læreplanen. I ordet *implementering* ligg det i medvitslaus medieprosa ein underliggjande premiss: Alt godt er vedteke av politikarar og embetsverk med støtte i forskning, og så er det berre eit spørsmål om lærarane er i stand til å følgja opp

Bør lesast

Men så enkel er verda ikkje, og ikkje skuleverket heller. Utdanningssystemet er eit politisert felt i alle samfunn. Så er det naturlegvis heller ikkje slik at «alle» er samde om målet. Nokon vil gjera utdanning til noko snevrare og meir instrumentelt. Då hamnar me i kategorien

«tilpassing» og ikkje «danning», som Jon Hellesnes uttrykkjer det.

Eit slikt heilskapleg perspektiv er reflektert i mange av artiklane i denne antologien. Mange av bidraga er skrivne i Hellesnes' ånd. Det er i seg sjølv ei anbefaling av boka. Då gjenstår to spørsmål ei bokmelding skal svara på: Er denne boka nødvendig? Bør lærarstudentar lesa ho? Svaret på begge er eit ubetinga ja. Og ein treng heller ikkje vera student for å lesa ho. Men det står mykje att: Både lærarutdanninga og skulane må også reisa slike spørsmål i den offentlege debatten. Eg trur nemleg ikkje dei tre store norske partia eller leiande norske medium, vil gjera det.

Tungt om didaktikk

Jorunn H. Midtsundstad
og Ilmi Willberg (red):

Didaktikk – Nye teoretiske perspektiver på undervisning

Cappelen Akademisk Forlag

252 sider

AV KRISTIN HELSTAD

STIPENDIAT VED INSTITUTT FOR LÆRER-

UTDANNING OG SKOLEFORSKNING

Boka «Didaktikk – nye teoretiske perspektiver på undervisning» er en vitenskapelig antologi forfattet av seks forskere som alle er knyttet til Universitetet



i Agder. I tillegg til redaktørene er øvrige bidragsytere Nils Rune Birkeland, Stefan Hopmann, Gjert Langfeldt og Tobias Werler. Ved å gi leserne en grunnleggende innsikt i hva didaktikk dreier seg om, har forfatterne som ambisjon å åpne opp for nye måter å forstå undervisning på, samt bidra til å utvikle nye perspektiver på allmenndidaktikk både i teori og praksis. Boka bygger eksplisitt på den tyske didaktikktradisjonen der dannelsbegrepet står sentralt. Målgruppa for boka er først og fremst viderekomne studenter i pedagogikk.

Boka er delt i fem deler. Første del, «Hva er didaktikk?» inneholder et introduksjonskapittel der didaktikk blant annet blir omtalt som «kommunikasjon innenfor skolens kontekst». Der nest presenteres et nøkkelkapittel kalt «Undervisningens avgrensning; didaktikkens kjerne,» signert Stefan Hopmann, der bokas perspektiver blir trukket opp. Andre del, «Undervisning og danning», består av fem kapitler som blant annet tar for seg undervisning som kunst,

literacy-begrepet opp mot dannelsbegrepet og analytiske distinksjoner for å forstå undervisning. Tredje og fjerde del består av til sammen seks kapitler som tar for seg skolen som organisasjon og skolens læringsmiljø, samt lærerutdanning og lærerprofesjon. I bokas siste del oppsummeres sentrale poeng i form av kapitlet «Et bidrag til lærerens kunnskapsgrunnlag.»

Innhold og betydning

Mens andre norske bokutgivelser innenfor didaktikkfeltet gjerne dreier seg om læreplanarbeid og praktisk undervisning, ofte innenfor en sosiokulturell teoriforankring, tilbyr denne boka et annet perspektiv, noe som i seg selv tilfører feltet ny innsikt. Hensikten med boka er ifølge forfatterne å bidra med kunnskap om undervisningens rammer og sammenheng, for i neste omgang å gjøre skolens innhold betydningsfullt for elevene. Kjernen i boka er dermed koplingen mellom danning og undervisning uttrykt gjennom begrepene *innhold og betydning*. Her bidrar boka med å rydde i begrepene og tydeliggjøre dannelsbegrepet, som ifølge forfatterne handler om at alt som gjøres eller læres har til hensikt å bidra til menneskets utvikling. Forfatterne argumenterer for at skolens innhold også kan lede elevene til innsikt og få betydning for dem senere i livet. Innholdets dannende betydning omhandler dermed sider ved undervisningen som ikke så lett lar seg språkliggjøre eller måle. Danning er ifølge forfatterne dessuten en aktiv virksomhet og noe mer enn kun «å vite noe» eller «være i stand til å gjøre det». Konsekvenser av denne forståelsen er at undervisningens resultat alltid er uvisst. Lærerne kan derfor ikke vite hvorvidt undervisningen gir mening for elevene. I en tid preget av testing og resultatfokusering i skolen, konkluderer forfatterne med at dette er problematisk.

Tung på labben

Didaktikk er som kjent et mangetydig felt, tett koplet til blant annet pedagogikk, filosofi og fagdidaktikk. For praktikere kan det være vanskelig å navigere i dette feltet, samt skape mening og overføring til praksis. Jungelen av teori som presenteres i boka kan i et slikt perspektiv synes noe uoverkommelig, og det er også problematisk at flere av kapitlene i boka bygger på doktoravhandlinger. Slike tekster kan være både tunge og kodebefengte, ofte også til dels ugjennomtrengelige for den vanlige leseren. Dette er også tilfellet her. Flere kapitler bærer preg av en innforståthet og tung terminologi som med fordel kunne blitt åpnet opp i et lettere og mer praksisnært språk. Jeg savner også empirisk belegg for teoriene. Læreren som aktør er dessuten lite synlig i boka. Undervisningens innhold og betydning kan ikke frikoples fra aktørene i skolen, og både lærere og elever kunne derfor med fordel vært mer til stede i tekstene. Jeg savner også at samspillet mellom innhold, elever og lærere kunne blitt tematisert.

Styrker og svakheter

Holder så boka det den lover, nemlig å tilby nye begreper og perspektiver på undervisning? Er teoriene boka presenterer anvendelige for lærere og lærerutdannere? Jeg vil si både ja og nei. Bokas fortrinn er at den søker å bidra til å utvide og utvikle språket om undervisning. Formålet er da også å bidra med ny teori. Noen bidrag søker også på fruktbare måter å kople didaktikk, fagdidaktikk og skolekontekst. Som teori betraktet bidrar boka til nye måter å forstå undervisningens forutsetninger på, men som empirisk anvendbar faglitteratur blir resultatet noe uforløst, og bokas potensial blir dermed ikke tatt helt ut. Bokas kanskje viktigste bidrag er like fullt at den viser hvor begrenset forståelsen av skolens undervisning kan bli når den mister dannelsdimensjonen.

Retorikk som pedagogikk

Leif-André Trøhaugen
**Retorikk som pedagogikk
– å lykkes som lærer**

Gyldendal akademisk 2011

144 sider

AV OVE EIDE

LEKTOR VED FIRDA VGS., SANDANE

Med Kunn- skapsløftet kom retorikk inn att i norsk skule etter eit langt opp- hald. Retorikk er nemnt spesielt i læreplanen for norsk, og har for mange, både elevar og lærarar, vorte eit både nyttig og inspirerende verktøy i læreprosessar og undervisning. Så rart er det ikkje; retorikk er ein praktisk vitenskap, med lenge oppsamla røynsler om munn- leg og skriftleg kommunikasjon. Den nye interessa for retorikk er heller ikkje berre eit skulefenomen, også i politiske analy- ser kan vi sjå at journalistar og kommentatorar nyttar omgrep frå retorikken for å vise kva som skil den gode formidlaren frå den svake. Og dette er nytt; berre for få år sidan vart retorikk nytta synonymt med tom tale og språkleg staffasje.



Ei bru mellom teori og praksis

Leif-André Trøhaugens *Retorikk som pedagogikk – å lykkes som lærer* er uttrykk for den fornya interessa for retorikk og skule. Boka byggjer på forfattarens masteroppgåve, og er ein freistnad på å lage bruer mellom teori og praksis i læraryrket. Trøhaugen byggjer på observasjonar frå klasserom og intervju med elevar og lærarar – og let empirien møtast med den retoriske tradisjonen.

Retorikk er læra om verknadsfull kom- munikasjon, og høver godt saman med det nyare pedagogisk forskning seier og erfarne lærarar veit: god opplæring er avhengig av at læraren kan faget sitt, har evne til å formidle fagstoffet – og har, ikkje minst, evne til å bygge gode relasjonar mellom seg og elevane. Den gode læraren må kunne kommunisere – og ha noko å formidle.

Retorikk som pedagogikk kan delast i tre. Innleiingsvis gjer forfattere greie for relevante retoriske omgrep på oversikt- leg vis. Teoretisk tek han utgangspunkt i eit avgrensa sett omgrep: etos (læra- rens truverde), logos (kunnskapar og argumentasjon), patos (evna til å vekke kjensler), kairos (den konkrete situasjo- nen) og doxa (dømmekraft).

Del to er den mest interessante, for her viser Trøhaugen at retorikk gjev gode innfallsvinklar til refleksjon over under- visning i teori og praksis. Her kjem vi nærare inn på to lærarar, og får konkrete døme på ulike undervisningsstrategiar, tilpassa klassenes særpreg. Den gode læraren har sterkt etos: han kan faget, han er rettferdig og han viser i praksis at han vil elevane vel. Men like viktig er den gode lærarens medvit om kairos: om kva verkemiddel som høver til ulike situasjonar og elevgrupper. Retorikk er ikkje ein vitenskap som gjev endelege svar, men eit sett omgrep som hjelper læraren til å kunne bli betre – i praksis.

Bryt med eige prosjekt

Den tredje delen, «Hvordan skape en god etos», er mindre vellukka. Her bryt Trøhaugen med sitt eige prosjekt og vert i overkant instrumentell. Han meiner nok å gje gode råd, men den heilskaplege, situasjonsavhengige dimensjonen ved retorikk vert vekke: retorikk vert redusert til utvendige, instrumentelle handlingar som kan innlærast. Dette viser seg i forfattarens ordval. Når han skriv «Hele tanken bak skoleganger er at elevene

skal utvikle sine kognitive ferdigheter» (s. 122), har han visst gløymt kva han skriv tidlegare i ei tilvising til opplæ- ringslova: at lærarens oppgåver går langt utover «ren kunnskapstilegnelse» (s. 18). Verre vert det når han skriv at dersom ein slepp elevane til med digresjonar og innspel «*gir man uttrykk av å ta elevene seriøst*» (s. 113), eller at ein kan *skape inntrykk* av autentisitet og naturlighet (s. 110). Og: «De teknikkene som hittil er beskrevet, kan alle brukes til å *gi eleven inntrykk av at du er forstandig*» (107) (mine uthevingar). Men er det noko elevar – og andre – lett ser, er det alle freistnader på å skape seg.

Ein av retorikkens styrker er fokus på kairos, på den konkrete, unike situasjo- nen. Derfor er det eit vesensskilje mel- lom å spørje «Kva er rett å gjere?» og: «Kva er rett å gjere *no*?» Når den siste delen av boka vert minst interessant, er det fordi råda vert for generelle. Styrken i boka er nettopp dei konkrete døma frå klassene: med elevane sine oppfatningar og lærarane sine val av handlingar. Den gode læraren er han som vel forstandig i situasjonane han står i. Å utvikle seg som lærar er å få høve til å korrigere eigne handlings- og holdningsmønster. Slike korrigeringar kan ein lettast få frå elevane. Dei er i klassene våre kvar dag. Og veit mykje av det som trengst for at lærarane skal bli betre. Slik Trøhaugens bok gjev nokre gode døme på.

Trass i nokre brestar i gjennomføringa viser Trøhaugen at retorikk kan vere ein praktisk og lærerik innfallsveg til utvik- ling av arbeidet i klasseromma.

Utdanningsvalg

Sylvi Stenersen Hovdenak og
Britt Unni Wilhelmsen (red.)

Utdanningsvalg som skoleutvikling

Fagbokforlaget
168 sider.

AV JEANINE B. BRUUN¹

KARRIEREVEILEDER, PAPIRBREDDEN
KARRIERESENTER.

Yrkes- og utdanningsvalg, karrierevalg, rådgivning, veiledning: kjært barn har mange navn. Både foreldre, elever og OECD (2006) har påpekt mangler ved karriereveiledningen i den norske skolen, noe som har ført til flere endringer, blant annet lovfestet rett til rådgivning, en bestemmelse om at skoleeier har ansvar for dette, samt innføringen av et helt nytt fag; *utdanningsvalg*, i ungdomsskolen (høsten 2008). Hensikten med faget er både «å skape helhet og sammenheng i grunnopplæringen og knytte grunnskole og videregående opplæring bedre sammen» samt «legge grunnlag for videre opplæring, arbeid og livslang læring» (læreplan for faget utdanningsvalg, Utdanningsdirektoratet 2008). Intensjonen i styringsdokumentet er god, men operasjonaliseringen av læreplanen medfører en del utfordringer. Denne boken belyser flere aspekter ved faget utdanningsvalg.

Hovedredaktør Sylvi Stenersen Hovdenak er professor i pedagogikk ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved



Universitetet i Oslo. Medredaktør Britt Unni Wilhelmsen er professor emerita ved Avdeling for lærerutdanning ved Høgskolen i Bergen. Begge har lang erfaring fra forskningsfeltet og har gitt ut flere bøker og artikler. I denne boken har begge vært medforfattere, og de sier i forordet: «Med denne boken ønsker vi å rette søkelyset på faget utdanningsvalg i ungdomsskolen. Intensjonen med boken er å stimulere til en fruktbar utvikling av faget utdanningsvalg». Både forordet og det faktum at forfatterne, syv personer totalt, hver for seg bidrar med en imponerende mengde faglig kompetanse og lang erfaring fra forskning og undervisning i høyere utdanningssektor, tilsier at man kan forvente faglitteratur av høy kvalitet, som kan inspirere målgruppen til en fruktbar utvikling av faget utdanningsvalg. Ved første øyekast virker boken oversiktlig og lettlest. Den inneholder forord, syv kapitler, litteraturlister og en forfatterpresentasjon.

Erfaringer fra Bergensprosjektet

Kapittel 1 danner et bakteppe ved å gi oss innblikk i et FOU-prosjekt, Bergensprosjektet, samt en kort introduksjon til hver av de etterfølgende kapitlene som inneholder én artikkel hver. Styrken ved Kapittel 1 er at det, på en kortfattet, men effektiv måte, gir leseren en innføring i bokens hovedtema, ulike aspekter ved faget utdanningsvalg. Svakheten er at leseren da kan se seg fornøyd ved å ha lest dette kapittelet og ikke umaker seg å lese resten av boken. Jeg, som selv er karriereveileder, involvert i utviklingen av faget utdanningsvalg og knyttet til høyere utdanningssektor, sluker forskningsrapporter og faglitteratur som dette. Hvor mange andre fortsetter å lese? Hvem er egentlig målgruppen? Jeg leser videre, i håp om å forstå.

Tilbakemeldinger fra rektorer, rådgivere og elever

I Kapittel 2, «Her må vi holde fokus og trykk», skrevet av Inga H. Andreassen,

får vi presentert en del teorier og empiri. Dette kunne ha blitt ganske tørt, om vi ikke hadde fått lese om rektorenes og rådgivernes erfaringer med utviklingen og implementeringen av faget utdanningsvalg. Deres erfaringer, og i særdeleshet beskrivelsen av utfordringene og suksessfaktorene, gir dette kapittelet et løft, og klarer faktisk å tenne en liten gnist inni meg. Kapittel 3, «Den realiserste læreplanen – elevenes erfaringer», også skrevet av Inga H. Andreassen, er basert på en spørreundersøkelse blant tiendeklassinger om deres erfaringer med faget utdanningsvalg, og blir sammenholdt med sentrale teorier om læreplaner og karriereveiledning, samt læreplanen i faget utdanningsvalg. Ved å sette innsamlede data inn i en kontekst, evner forfatteren å vise hvordan individet og samfunnet gjensidig preger hverandre. Kapittelet klarer på den ene side å skape begeistring over elevenes evne til å reflektere og uttrykke egne ønsker, men uttrykker samtidig en frustrasjon over gapet mellom intensjonen, som formulerert i læreplanen (styringsdokumentet) og virkeligheten (hvordan elevene har erfart læreplanen), hvilket igjen skyldes manglende rammer (både organisatorisk og menneskelig). Her engasjerer boken i høy grad.

Bruk av fellesfag i faget Utdanningsvalg

Kapittel 4, «Skal du jobbe på plattform, må du kunne engelsk», er skrevet av Anna Birketveit og Hege Emma Rimmer-eide. Denne beskriver hvordan Høgskolen i Bergen samarbeidet med grunnskolene om utvikling av en lokal læreplan, hvor engelskfaget skulle bli brukt i faget utdanningsvalg. Læreplanen skulle bidra til brobygging mellom skole og arbeidsliv, men også skape realitetsorientering og en bevisstgjøringsprosess. Kapittelet inneholder en del teorier og empiri, og har til hensikt å forklare hvorfor imple-

1 Bokomtalen er skrevet i samarbeid med Kjartan Kversøy ved Høgskolen i Buskerud og Unni Høisøen ved Papirbredden Karrieresenter

menteringen og samarbeidet var ulik på de involverte skolene. Om du håpet å finne noen gode eksempler, tips og råd hva angår operasjonaliseringen av faget utdanningsvalg på din skole, er dette kapittelet noe for deg! Til dels kan det samme sies om kapittel 5, «Naturfag i utdanningsvalg», skrevet av Svein Hoff og Anders Vindenes. Her finner vi en del fellestrekk med kapittel 4, i og med at det også belyser muligheten til å bruke et fellesfag i faget utdanningsvalg, men samtidig har dette kapittelet en litt annen innfallsvinkel. Forfatterne beskriver samarbeidet, prosessen og erfaringene de har gjort både med skolene og på skolene. Tittelen på dette kapitlet vekket interesse og et håp om å bli inspirert, men dessverre blir ikke forventningene innfridd. I hovedsak skyldes dette at stoffet mangler teoretisk forankring og nærmest fremstår som en statusrapport.

Samarbeid, skoleutvikling og utdanningspolitikk

Ettersom kapittel 6, skrevet av Sylvi Stenersen Hovdenak og Britt Unni Wilhelmssen, har tittelen «*Utdanningsvalg som samarbeid og skoleutvikling, erfaringer fra grunnskole og høyskole*», øyner jeg muligheten til å komme til kjernen av bokens budskap. Forfatterne ønsker å diskutere to forhold som kan knyttes til begrepet skoleutvikling: «hvordan faget utdanningsvalg kan bidra til utvikling av den enkelte skole» og «utvikling av en samarbeidsmodell mellom lærerutdannere og lærere i grunnskolen med utgangspunkt i faget utdanningsvalg.» (s. 125). Kapittelet baserer seg på empiri fra Bergensprosjektet, som igjen knyttes til en kommunikativ diskurs (Habermas, 1987) mellom partene. Forfatterne utdyper begrepet skoleutvikling og presenterer relevante teorier, sentrale føringer og empiri på en oversiktlig måte, hvilket danner et godt grunnlag for deres videre analyse og diskusjonen rundt tematikken.

Det avsluttende og syvende kapittelet, skrevet av Inga H. Andreassen og Sylvi Stenersen Hovdenak, setter faget utdanningsvalg inn i en nasjonal og internasjonal utdanningspolitisk sammenheng, og fokuserer på forholdet mellom makro- og mikronivå. «Tar vi utgangspunkt i innføringen av faget utdanningsvalg, ser vi klare linjer mellom stat, marked og samfunn i denne interaksjonen, lokalt og globalt» (s. 153). Forfatterne spør om faget utdanningsvalg kan være «medisin mot bortvalg og frafall i videregående opplæring» (s. 154), og refererer til flere tiltak samt data fra andre europeiske land. Videre påpeker de noen utfordringer knyttet til karriereveiledningen i Norge, samt fagets rolle som frafallsforebyggende tiltak. Dessuten diskuteres skolens tosidige oppgave og utfordringene knyttet til denne: å ivareta både samfunnets og individets behov og utvikling. Dette kapittelet bygger seg gradvis opp mot en oppfordring til kritisk refleksjon rundt kunnskapsformer som skal legges til grunn i fremtidens skole, samt forholdet mellom det nasjonale og supranasjonale nivået i utdanningspolitikken. Dette er en tankevekker for alle lesere som, etter å ha lest boken ferdig, lurer på hvordan man skal anvende sin nyervervete kunnskap.

Bokens målgruppe og anvendelighet

Boken kan betegnes som en oversiktlig fagbok, bestående av syv artikler som kan leses hver for seg eller i sin helhet. Artiklene setter faget i en kontekst, knytter makro- og mikrodimensjonene sammen, samt presenterer og drøfter empiri i lys av relevant teori. Flere utfordringer knyttet til operasjonaliseringen av faget utdanningsvalg blir avdekket og drøftet. Disse momentene er bokens styrke. En åpenbar svakhet er dessverre at boken mangler fokus på det flerkulturelle aspektet. Læreplanen for faget utdanningsvalg kan tolkes slik at målet er å

reducere feilvalg og å få «rett elev på rett plass», noe som er samfunnsøkonomisk lønnsomt og effektivt. Vi bør imidlertid ikke se bort fra fagets andre funksjon, nemlig identitetsdannelsen. Tatt dette i betraktning, kan tittelen «Utdanningsvalg som skoleutvikling» virke for snever, ettersom identitetsutvikling er et vel så viktig aspekt ved faget. Forfatterne påpeker imidlertid at faget utdanningsvalg – og skolen – begge er i en utviklingsprosess som kommer faget, eleven og dens identitetsutvikling til gode, gitt at det er tydelige rammer (organisatorisk og menneskelig), gode samarbeidsmodeller og adekvat læreplanutvikling. Om du forventer å finne løsninger, metoder, gode råd og konkrete undervisningsopplegg til faget utdanningsvalg, er dette neppe boken for deg. Er du derimot interessert i forskning, innovasjon, samspillet mellom skoleslag, utviklingen av læreplaner, samt forholdet mellom mikro- og makrodimensjonene, er dette en inspirerende bok. Istedenfor å gi svarene, oppfordrer den heller til kritisk refleksjon, hvilket er i tråd med Aristoteles' kunnskapsform fronesis, «som handler om å kunne utvikle god dømmekraft og fungere som etiske ansvarlige mennesker og demokratiske medborgere.» (s. 166). Forfatterne sier at faget utdanningsvalg trenger ildsjeler. Om du ønsker å være en av dem, anbefaler jeg denne boken mer enn gjerne og håper at den, som angitt i forordet, «stimulerer til en fruktbar utvikling av faget utdanningsvalg.»

To bøker om veiledning av nye lærere

Kari Smith og Marit Ulvik (red.)
Veiledning av nye lærere
Nasjonale og internasjonale
perspektiver

Universitetsforlaget
216 sider

AV HILDE LARSEN DAMSGAARD
DOSENT HØGSKOLEN I TELEMARK

Overgangen mellom utdanning og yrkesfelt beskrives som krevende for nyutdannede lærere. Men hvordan er det å være veileder for dem som tar fatt på yrkeslivet? Hva slags kompetanse krever en slik rolle? Denne boken handler om veilederrollen. Begrunnelsen for et slikt fokus er ifølge redaktørene av boken at både nasjonal og internasjonal forskning i hovedsak har rettet oppmerksomheten mot de nyutdannede og deres situasjon, og i liten grad har beskjeftiget seg med rollen som veileder for de nyutdannede. Det er derfor behov for en bok som øker forståelsen av veilederrollen, ikke minst i forbindelse med etableringen av et tilbud om veiledning til alle nyutdannede lærere.

Boken har både norske og utenlandske bidragsytere. De jobber innenfor områdene kvalifisering, ledelse og veiledning og er sentrale forskere som på ulike måter har satt veilederrollen på dagsorden. Fordi det er gjort lite erfaring med veiledning av nyutdannede i norsk skole, har redaktørene også inkludert bidrag fra utenlandske fagfolk som selv har forsket på og har erfaringer med slik veiledning.



De engelskspråklige bidragene er presentert på originalspråket.

Et nyansert og perspektivrikt innhold

Boken er på ingen måte en oppskrift for veiledere. Men det er heller ikke bokens anliggende. Hensikten er å skape en bred forståelse av veiledning av nyutdannede. Allerede i bokens innledning presenteres interessante innspill. En veileder må la den andre finne sin egen vei, samtidig som man bidrar til å kvalitetssikre arbeidet og ivareta den profesjonelle forpliktelsen. Når man veileder lærere, må også hensynet til elever og kolleger og skolens mandat spille inn. Redaktørene understreker at veiledning av nyutdannede kollegaer er og krever noe annet enn veiledning av studenter.

Boken diskuterer sentrale begreper. Den begrunner hvorfor nyutdannede lærere trenger støtte og retter søkelyset mot avklaringer som må gjøres i tilknytning til etablering av tilbud om veiledning til nyutdannede. Den belyser og er til dels kritisk til norsk veiledningstradisjon fordi den i stor grad kan sies å være dominert av handlings- og refleksjonsmodellen og i mindre grad har vektlagt mesterlæretradisjonen der veilederens rolle også er å vise god praksis. Det understrekes at veiledningen må kombinere støtte til nyutdannede med et fokus på profesjonell identitet og forpliktelse. Også sentrale kvaliteter i veiledningen og etiske aspekter i forholdet mellom veileder og den nyutdannede læreren settes på dagsorden. Boken beskriver nyutdannede lærere som en ressurs for skolen. Samtidig kan disse lærerne også være en utfordring for skolen. En sentral funksjon for veilederen er derfor å være brobygger i møtet mellom nyutdannede lærere og etablert praksis. Boken presenterer nyutdannedes egne erfaringer med yrkesfeltet og erfaringer gjort i andre land når det gjelder organisering av veiledning av nyutdannede. Søkelyset rettes også mot veilederens

behov og hva veilederutdanningen skal utdanne til.

Redaktørene understreker i sin avsluttende kommentar at veiledning bør betraktes og behandles som en egen profesjon, og at det bør knyttes en egen utdanning til profesjonen. På grunnlag av bokens kunnskap presenterer redaktørene en modell for veiledningsprogram for nyutdannede lærere. Denne konkretiserer hvordan veiledning av nyutdannede kan realiseres. Redaktørenes innledende og avsluttende kapitler fungerer som en form for sammenbinding, og her fremkommer det både interessante problemstillinger, refleksjon over egne valg og innspill til videre arbeid.

En grundig og etterrettelig bok

Boken er grundig og faglig godt fundert. Den gjør rede for ulike teoretiske perspektiver og presenterer forskningsresultater og erfaringer fra ulike land. Bokens kunnskapsgrunnlag er dermed både teoretisk og erfaringsbasert. Respekten for ulike oppfatninger og ulike tilnærminger er gjennomgående og viser faglig bredde. Slik lykkes redaktørene i sitt ønske om å slippe ulike stemmer til. Og her ligger nettopp en av bokens styrker; et komplekst og sammensatt fenomen belyses gjennom forskjellige vinklinger. Men samtidig stiller breddetilnærmingen og perspektivskiftene krav til leseren. I en bok med mange ulike bidrag, skrevet på ulik måte, kunne det vært en fordel hvis kapitlene hadde hatt likere struktur, i form av for eksempel et sammendrag, en introduksjon og en oppsummering. Dette kunne gjort det lettere for leseren å komme raskt inn i og sammenfatte tematikken i hvert enkelt kapittel.

Som redaktørene understreker avslutningsvis, gir det grunn til optimisme at man ser behovet for en veiledningsordning for nyutdannede lærere. Dette er viktig både for den enkelte lærer, for lærerprofesjonen og lærerprofesjona-

liteten. Boken er med sitt brede kunnskapsgrunnlag et vesentlig bidrag til å forstå og diskutere veilederrollen. Den innsikten boken gir, kan danne grunnlag for å ta begrunnede valg i arbeidet med å realisere ordningen med veiledning av nyutdannede. Boken er følgelig viktig og relevant både for styresmakter, skoleeiere, utdanningsinstitusjoner, veiledere og nyutdannede lærere.

Eli Kari Høihilder og Knut-Rune Olsen (red.)

Veiledning av nye lærere i skole og barnehage

Pedlex
141 sider

Fra og med høsten 2010 er det innført en ordning der alle nyutdannede lærere skal få tilbud om veiledning. For nyutdannede førskolelærere gjelder ordningen fra 2011. Satsingen på veiledning til nyutdannede er et forsøk på å lette overgangen fra utdanning til yrke. Veiledning er viktig også for å beholde ferske lærere i yrket og for å sikre barn og unge engasjerte og dyktige lærere, slik kunnskapsminister Kristin Halvorsen skriver i forordet til denne boken.

I boken bidrar ulike fagfolk med innspill knyttet til denne veiledningen. Bidragsyterne arbeider på ulike måter med kvalifisering av lærere og førskolelærere, og flere har erfaring med programmer for veiledning av nyutdannede. Gjennom bokens ulike bidrag får vi et bredt bilde av veiledning av nyutdannede lærere sett både gjennom representanter fra yrkesfelt og utdanning. Slik fremmes også

forståelsen av at nyutdannede ikke kan betraktes som «ferdigvare», fordi kvalifisering nettopp er en langsiktig prosess som involverer ulike aktører.

Veiledning i teori og praksis

Boken består av fire hoveddeler. Hver del inneholder korte fagtekster som fremstår som selvstendige tekster som kan leses uavhengig av hverandre. Samtidig er tekstene innenfor hver del tematisk bundet sammen.

I bokens første del rettes søkelyset mot grunnlaget for at veilederordningen er etablert. Her belyses ulike roller og aktører i veiledning, noe som nettopp understreker veiledning som et felles anliggende for utdanningsinstitusjoner og yrkesfelt. Videre får leseren et innblikk i forskning omkring veiledning av nyutdannede og i noen utfordringer knyttet til overgangen mellom utdanning og yrkesfelt.

Bokens andre del omfatter teorier og prinsipper i veiledning. Her belyses ulike former for veiledning, og sentrale aspekter knyttet til veiledning beskrives. De erfaringene som er gjort med lokale veiledningsprosjekter, viser at veiledningen ser ut til primært å være basert på de nyutdannedes egne behov. Dette problematiseres, og det understrekes at et felles veiledningsprogram må bygge på profesjonsstandarder og ikke først og fremst på individuelle ønsker og den enkelte skoles særpreg.

I tredje del er det den praktiske veiledningen som er i fokus. Her presenteres konkrete veiledningsmetoder og kommunikasjonsteknikker.

Bokens siste del er konsentrert om eksempler og gode erfaringer knyttet til tre kommuner som har iverksatt ulike tiltak for nyutdannede lærere. Her fremkommer også noen av de problemene man har stått overfor i arbeidet med å etablere en funksjonell ordning som innebærer samarbeid mellom ulike

instanser. Det tegnes et realistisk bilde av et innovativt arbeid som er viktig og nødvendig, men ikke fritt for utfordringer.

En innføringsbok

Boken har gjennomgående et lett tilgjengelig språk, den har god struktur og den er praktisk orientert. Den er i liten grad teoretisk drøftende, og behandler de ulike temaene kort og praksisnært. Likevel gir den et innblikk i mange viktige aspekter ved veiledning av nyutdannede. Slik egner den seg som en innføringsbok som kan være aktuell både i utdanning og yrkesfelt. Boken kan følgelig være et viktig supplement til bøker som i større grad redegjør for teori og behandler veiledning som tema grundigere.

Hver fagtekst inneholder en kort oppsummering og spørsmål til refleksjon. Dette er et godt pedagogisk grep som inviterer leseren inn i refleksjonen. Samtidig er det knyttet noen svakheter til disse elementene. I enkelte tekster oppfatter jeg ikke oppsummeringen som noen reell oppsummering, men snarere som en kommentar eller en presentasjon av nye elementer. Refleksjonsspørsmålene er delvis rettet mot de nyutdannede og delvis mot veilederne. Det er uklart for meg som leser hvorfor det er slik. Er det fordi noen av tekstene ikke er relevante verken for dem som mottar veiledning eller for dem som veileder? Det hadde vært en fordel om innledningen hadde tydeliggjort hvem som er bokens målgruppe og hva som er bokens hovedintensjon. Boken er illustrert. Både bildene og bokens layout gjør boken mer leservennlig. Men jeg savner enkelte steder en klarere kobling mellom tekst og bilde, slik at bildene i større grad illustrerer tekstens innhold.

Noen av de konkrete eksemplene beskriver både muligheter og utfordringer i veiledningen. Det er mye å lære av de positive erfaringene, men også beskrivelsen av det som «ikke gikk på



skinner» er viktige innspill. Gjennom slike praksisfortellinger kan det utvikles erfaringsbasert kunnskap som er et viktig grunnlag for videreutviklingen av ordningen med veiledning av nyutdannede. En av bokens styrker er at den er nyansert i sin praksisnærhet og også redegjør for ulike teorier, perspektiver og modeller, selv om presentasjonene er kortfattede. Slik blir boken flerstemt. Dette kan danne grunnlag for diskusjon og refleksjon og gjør boken relevant både for nyutdannede, deres veiledere, utdanningsinstitusjoner og yrkesfelt.

Læring og medvirkning

Bente Aamotsbakken (red.)

Læring og medvirkning

Universitetsforlaget

240 sider

AV KJELL SKOGEN

PROFESSOR EMERITUS, INSTITUTT FOR
SPESIALPEDAGOGIKK

Denne boken, som er redigert av professor Bente Aamotsbakken ved Høgskolen i Vestfold, inneholder hele 13 artikler av til sammen 21 forfattere. Artiklene springer ut av ulike forskningsprosjekter innenfor rammen av *Program for praksisrettet FoU* for barnehage, grunnopplæring og lærerutdanning. Redaktøren sier i sin innledning at denne boken handler om relasjonen mellom de som arbeider i praksisfeltet og forskere i lærerutdanningene på høgskoler og universiteter. En slik bok skulle derfor på den ene siden være interessant for praktiskere som har ambisjoner om en kontinuerlig forbedring av sin praksis til beste for



elevenes læring. Samtidig skulle den også være av interesse for forskere som har ambisjoner om en kontinuerlig forbedring av forskningens praksisrelevans. Det er vel mange av oss som til tider har sukket litt oppgitt over den noe merkverdige motsetningen vi finner i Norge, mellom praksis på den ene siden og forskningsbasert teori på den andre siden. En motsetning som faktisk har bremset interaksjonen mellom praksis og teoriutvikling samt synergieffektene av denne interaksjonen.

Forskningsprogram for å bedre samarbeid

Redaktøren peker innledningsvis på at dette forskningsprogrammet har hatt klare intensjoner om å forbedre praksis samt å styrke samarbeidet mellom lærerutdanningene og de som arbeider i praksisfeltet. Fagfolk fra andre profesjoner vil kanskje heve øyenbrynene over at det skulle være nødvendig med et eget forskningsprogram for å ivareta dette samarbeidet – vi som befinner oss i dette fagfeltet, vet bedre. Dersom vi akademikere innen fagfeltet utdanningsvitenskap ikke selv oppdager at vi eksisterer for å bidra til en bedre praksis gjennom vår forskning, må jo politikerne prøve å styre oss gjennom forskningsfinansieringen. Denne boken er et produkt av en slik politisk styring. Jeg tror vi skal ønske både denne boken og den omtalte styringen velkommen på vegne av våre elever i skolen.

To sentrale begreper

En bok som dette må nødvendigvis ha fokus på *læring*, og læring er da også det ene av to hovedbegreper som har fått plass i bokens tittel. Det andre hovedbegrepet, som ikke gir seg like selvfølgelig, er *medvirkning*. I forordet gir redaktøren både direkte og indirekte en begrunnelse for valget av det andre nøkkelbegrepet. Siden programmets intensjon har vært å bidra til forbedringer, har det vært naturlig å velge artikler som legger spesielt

vekt på endringsprosesser samt faktorer som kan hindre endringer. Med en slik vektlegging på innovasjonsperspektivet vil selvsagt medvirkning være et nøkkelbegrep. Fra forskningen om innovasjonsarbeid har vi lært at et nøkkelfenomen er et *eierforhold* til den aktuelle endringen. Vi har videre lært at den beste måten å bygge et eierforhold på, er gjennom *del-taking* i drøftinger og beslutningsprosesser – og det er her begrepet medvirkning får en spesiell betydning.

I boken er det tatt høyde for at medvirkning er viktig på alle trinn og nivåer hvor forbedringer er en målsetting. Det gjelder barna i førskolen og elevene i grunnskolen hvor motivasjonen for læring er avhengig av en nivå- og modenhetstilpasset medvirkning. Det gjelder også lærerne i deres arbeid med å legge til rette en tilpasset opplæring for alle i en inkluderende skole. På denne bakgrunn har redaktøren laget en tredeling av boka med vekt på medvirkningsaspektet for lærerne (syv kapitler), for barna i førskole og barnehage (to kapitler), samt for elevene i skolen (fire kapitler).

Dette er neppe en bok som egner seg for å leses fra perm til perm – kanskje unntatt for dem med en umettelig kunnskapstørst og stor lagringskapasitet i hjernen. Det er sannsynligvis lurt å starte med forordet og innholdsfortegnelse for å få et overblikk. Deretter gir redaktørens innledning en god oversikt over innholdet i bokas tre deler og tretten kapitler. Deretter er det bare å velge det en selv synes ser mest interessant ut.

De fleste forfatterne behersker skrivekunsten på en rimelig bra måte, selv om den garvede leser nok enkelte ganger vil gjenkjenne akademikernes stil. Dette er en stil hvor trangten til problematisering til sine tider overgår trangten til forenkling, mens skjulte budskap av og til dominerer over klar tale, og teoriens egenverdi overskygger deres praktiske nytteverdi. Lykke til med lesingen.

Anton Hoëm om norsk sosialisering

Anton Hoëm
**Sosialisering.
Kunnskap – Identitet**

Oplandske Bokforlag
Valset 2010
181 sider

AV ALFRED OFTEDAL TELHAUG

FØRSTEAMANUENSIS EMERITUS,
PROGRAM FOR LÆRERUTDANNING, NTNU

Professor emeritus Anton Hoëm hører til veteranene i norsk pedagogikk, ja, i en alder av vel 80 år og med en betydelig faglig produksjon bak seg, kan jeg gjerne kalle ham for en «superveteran». Knyttet først som stipendiat til Institutt for samfunnsforskning i Oslo, hvor han lot seg inspirere av Torstein Eckhoff, Ulf Torgersen og Tore Lindbekk, og så som professor ved Pedagogisk forskningsinstitutt ved Universitetet i Oslo, markerte han seg i løpet av 1960- og 1970-årene som en særpreget skikkelse innenfor norsk pedagogisk forskning. Han gjorde seg nok da i noen grad kjent med internasjonal sosiologisk forskning, men det var av større betydning at han vendte seg mot datidens sosialiseringsteoretiske forskningslitteratur og at han i sin egen forskning gjorde en serie undersøkelser av de samiske minoritetens oppvekstvilkår i Finnmark. I løpet av 1970-årene publiserte Hoëm, til dels sammen med sine medarbeidere, tre vitenskapelige arbeider som på det nærmeste har fått status som «klassikere»: a) «Kunnskapsoverføring som sosialt fenomen» i *Tidsskrift for samfunnsforskning* (1972),



Sosialisering (1978) og *Samfunnsrettet pedagogikk* (sammen med Christian Beck og Arild Tjeldvoll (1979)). Gjennom lang tid har boka fra 1978, *Sosialisering*, blitt brukt som en innføring i sosialiseringsteori ved ulike studier. Fram til i dag har Hoëm i tillegg til plikter som utreder og instituttstyrer videreført sin forskningsvirksomhet, i de aller siste årene med særlig vekt på utdanning i samiske distrikter i et historisk perspektiv. I 2007 fullførte han et omfangsrikt arbeid som fikk tittelen *Fra noaidiens verden til forskerens Misjon, kunnskap og modernisering i sameland. 1715 til 2006*.

Nå er Hoëm, på sine «gamle» dager, «aktuell» igjen med en nærmere 200 siders bok som har fått tittelen *Sosialisering. Kunnskap – Identitet*. Selv sier han blant annet dette om boka: «Hensikten med det foreliggende manuskript er å lage en generell teoretisk fremstilling om sosialisering, kunnskap og identitet.» Han sier også at hans formål er å gi «en sammenfattende beskrivelse av sosialiseringssprosessene på makro- og mikronivå». Med andre ord: Det skal også nå dreie seg om sosialiseringbegrepet og om sosialisering mer generelt. Og går vi så til Wikipedia for en allment akseptert definisjon av begrepet, så heter det der: «Sosialisering er i sosiologien den prosessen der et individ vert tilpassa og veks inn i samfunnet.» Men så sier også Hoëm at «Fremstillingen bygger i første rekke på mine erfaringer fra forskning og undervisning hvor jeg har anvendt sosialiseringsteori.» Med andre ord: Det dreier seg i Hoëms siste bok også om sosialisering slik dette begrepet er blitt forstått og forstås av Anton Hoëm. Derfor kan jeg spørre slik: Hva legger Hoëm vekt på når han nå skal gjøre rede for hva vi vet om unge menneskers tilpasning til og vokster inn i dagens samfunn?

Konkurranse fra medier og popkultur

Når blikket så rettes mot bokas konkrete

innhold, altså mot beskrivelsen av sosialiseringssprossen og dens innhold i dagens samfunn, skal jeg nøye meg med å peke på dette: Hoëms bok, slik jeg leser den, har sin verdi først og fremst i den beskrivelsen og vurderingen som den gir av det moderne samfunnet som vi nå lever i og av de muligheter vi tilbys og de påvirkninger som vi utsettes for. Boka tar for seg den internasjonale utviklingen og internasjonaliseringen med globalisering, svekkelse av nasjonalstaten, internasjonalisering av kulturen og internasjonale kunnskapsmålinger (PISA-studier), innvandring og respekt for innvandrernes kultur og verdier. Når blikket vendes mot det norske, nasjonale samfunnet, peker Hoëm på at familiens betydning i sosialiseringen er blitt svekket. «Flere av funksjonene hjemmet før hadde, er nå i mange tilfeller overtatt av andre institusjoner, eksempelvis barnehager, skoler, fritidshjem og organisasjoner». Gjentatte ganger vender også Hoëm tilbake til hvorledes framveksten av mye medier og digitale verktøyer har skapt en ny sosialiseringssituasjon som reduserer både hjemmenes og skolens påvirkningskraft. I denne sammenhengen hevder han at vi er kommet opp i en ny situasjon hvor seriøs kultur må vike for underholdning: «Medias eksponering av den seriøse kulturen og finkulturen er mindre framtreddende og med mindre gjennomslagskraft i de ulike miljø sammenlignet med popkulturen» Når det så gjelder skolens betydning og funksjoner i det moderne samfunnet, kommer Hoëm om og om igjen tilbake til sin påstand om at erfaringene fra dagliglivet har tapt betydning i forhold til den forskningsbaserte kunnskapens betydning. Skillet mellom dagliglivets kunnskap og forskningsfrembrakt kunnskap forsterkes og forsterkes. Han skriver slik: «Det nye er at en raskt voksende del av den viten som samfunnsutviklingen nå bygger på, er forskningsprodusert og nødvendig-

gjør formell skolering for forståelse og mestring. Den formelle sosialisering blir stadig viktigere både i dagliglivet og i spesialiserte institusjoner.» Dette må nødvendigvis bety at skolens betydning som en samfunnsformende kraft øker og øker og at de teoretiske fagene styrker sin stilling. Har jeg forstått Hoëm riktig, så hevder han at skolen i spørsmålet om å rive til seg de unges oppmerksomhet har fått økt konkurranse fra for eksempel de nye mediene og popkulturen, men at skolen som en formidler av vitenskapelig basert kunnskap er blitt stadig viktigere.

Noen innvendinger

Skal jeg så forsøke meg på en vurdering av Hoëms bok, vil jeg først anføre følgende kritiske kommentarer: 1) Jeg har av og til inntrykk av at Hoëm undervurderer sine lesere. Det skjer for eksempel når han i mange sammenhenger vil dele særdeles velkjent innsikt om faglige premisser med oss. Dette er tilfellet når han innleder kapitlet om «Sosialiseringens egenart» med denne opplysningen: «Menneskeheten har alltid hatt samfunnet eller samfunnene som sitt sosiale tilhold». Eller: «I dagens samfunn finnes nesten et utall av sosialiseringssvarianter.»

2) Hoëm røper av og til at han ikke har tilstrekkelig kjennskap til skolens historie og til den dagsaktuelle pedagogiske debatten. Størst problemer har han i så måte når han retter sitt søkelys mot skolens dannelsesoppgave. For han makter ikke å avklare dette begrepets innhold. Det er heller ikke til å forstå hva forfatteren mener når han sier at dannelsen i skolen har foregått ved hjelp av uformell sosialisering. Men verst er det kanskje at ikke noe tyder på at Hoëm har gjort seg kjent med de utredninger og lovvedtak som er gjort i en skolepolitisk sammenheng om dannelses- eller dannelsesoppgaven i løpet av de siste to-tre årene. Det dreier seg her om den nye loven for barnehagene og den nye

læreplanen for allmennlærerutdanningen. Eller for å ta enda hardere i: Hoëm kommer galt av gårde fordi han ikke har innsett at dagens debatt om dannelse eller danning gjennom de siste årene har foregått på tre plan: forskningsplanet; det skolepolitiske planet og samfunnsplanet eller det journalistiske nivået.

3) Ille synes jeg også det er at han totalt overser idretten som en sosialiseringsarena, og det på tross av at Hoëm gjennom egne erfaringer kjenner den bedre enn de aller fleste.

4) For min del kan jeg uten vanskeligheter leve med at Hoëm fra tid til annen kjenner behov for å markere egne oppfatninger, også sin egen politiske posisjon et stykke ut på venstresiden. Det er all right at også han raljerer med de internasjonale kunnskapsprøvene, men det er ikke til å leve med at Hoëm feilinformerer om disse prøvenes motivasjon. For så skjer for eksempel når han sier at de internasjonale prøvene har som en underliggende premisse at skolen formelt er en institusjon «utelukkende for kunnskapsoverføring.» Sannheten er at prøvene mer har målt ferdigheter enn kunnskaper og at de også har testet for eksempel elevenes innsikt i hva et demokratisk samfunn er.

5) Hoëm er på sitt verste når han hevder at «individuell latskap» er et «direkte dysfunksjonelt» begrep og at «Dette er et begrep med et meningsinnhold som oppstod i en forgangen tid og under samfunnsforhold som ikke lenger eksisterer.» Jeg kan ha forståelse for at Hoëm dyrker begreper som trivsel og trygghet, «den gode situasjon» og at han gjerne ser at «elevene liker seg på skolen.» Skolen som et terapeutisk eller mentalhygienisk samfunn må gjerne ha sine forsvarere. Men jeg tror at Hoëm havner langt utenfor virkelighetens verden når han betrakter elevenes arbeidsinnsats som en ødeleggende faktor i skolelivet. Hvis det er det han gjør.

6) Korrekturleseren har gjort dårlig arbeid, og forlaget bør bytte ham/henne ut.

Et godt grunnlag for debatt

Til tross for så pass alvorlige innvendinger som dem jeg har anført ovenfor, leser jeg likevel Hoëms bok som et spennende stykke faglitteratur. Den konfronterer hele veien leseren med de store linjene i den samfunnsutviklingen som preger vår tid og dermed også med vår tids store utfordringer. Boka peker vedvarende på avgjørende sammenhenger i det moderne samfunnslivet og i skolens liv, og Hoëm sørger hele veien for å provosere sine lesere. Han knytter an til internasjonal og nasjonal teoriutvikling og til empirisk baserte beskrivelser av den aktuelle samfunnssituasjonen. Om og om igjen legger han opp til samtale, drøftinger, debatt og polemikk. Det er til fordel for boka som helhet at forfatteren både har livserfaring fra samisk samfunnsliv og har gjort inngående studier av sosialisering i samiske områder. Det er også en fordel at han har gjort seg fortrolig med sosialistisk og marxistisk samfunnsvitenskap. Hoëms bok bør kunne danne grunnlaget for mange gode seminar og for mang en heftig debattkveld som varer ut i de seine nattetimene.

Kurs og konferanser i regi av Utdanningsforbundet, høsten 2011

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



2. september Bob Dylan – fagseminar!

Sted: Beitostølen

Pris: 900 (kun fagseminar), 2000 (fagseminar med overnatting og full pensjon)

Målgruppe: Samfunnsfag, religion, musikk og norsk-lærere på ungdomstrinnet og i videregående skole.

Hvordan kan Dylan tjene som et vindu til samtiden, og til vår historie? Med foredrag, fagdidaktiske økter og musikalske innslag, ser vi på relevansen av hans liv og sanger innen ulike fag som samfunnsfag, norsk, religion og musikk.

Arrangør: Utdanningsforbundet og Universitetet i Oslo



15.–17. september TVIVL : Tillit

Sted: Schæffergården, København

Pris: 6500 (full pensjon, enkeltrom)

Målgruppe: Lærere, førskolelærere, skoleledere, styrere, rådgivere og andre interesserte.

Foredragsholdere: Kai Eide, Marco Elsafadi, Guro Slettemark, Tom Remlov m.fl.

Årets tema er tillit, et svært aktuelt tema for lærere og skoleledere. Lærerne og skolelederne kontrolleres, deres arbeid måles og veies. Hvordan påvirker dette deres arbeidshverdag?

Påmelding og mer info: www.tvil.no



31. oktober Tilpasset opplæring

Sted: Lærernes hus, Oslo

Pris: 900 (medlem), 1700 (ikke-medlem)

Målgruppe: Lærere, skoleledere, spesialpedagoger og andre interesserte.

Foredragsholdere: Halvor Bjørnsrud og Sven Nilsen

Hvilken betydning har tilpasset opplæring for elevers læring og utvikling? På kurset blir skolekultur og samarbeid sentralt, men også hvordan spesialundervisning, elevsamtaler og elevvurdering kan brukes for å fremme tilpasset opplæring.



21. november Fremmedspråk- konferansen 2011

Sted: Lærernes hus, Oslo

Pris: 900 (medlem), 1700 (ikke-medlem)

Målgruppe: Lærere og skoleledere i grunn- og videregående skole

Vi ønsker å løfte fremmedspråkene fram og synliggjøre deres betydning i samfunns- og skole. Møt representanter fra samfunns- og næringsliv, skole og forskning.

Velkommen på konferanse!



23. november Psykologisk første- hjelp til bruk i skolen

Sted: Lærernes hus, Oslo

Pris: 900 (medlem), 1700 (ikke-medlem)

Målgruppe: Kontaktlærere, sosiallærere, rådgivere, helsesøstre

Foredragsholder: Solfrid Raknes

Å lære seg å takle følelstrøbbel og vanskelige situasjoner på gode måter, vil kunne bidra til at barn og unge opplever mer glede, mestring og trygghet.

På dette kurset vil du få et «psykologisk førstehjelpsskrin» utviklet av Solfrid Raknes



25. november Klasseledelse

Sted: Lærernes hus, Oslo

Pris: 900 (medlem), 1700 (ikke-medlem)

Målgruppe: Lærere og skoleledere, samt alle som arbeider i skolen med veiledning av lærere og lærerstudenter

Foredragsholder: Sissel Holten

Kurset gir innsikt i ulike verktøy som fremmer trygg klasseledelse gjennom organisering av dagens første møte med elevene, skape felles fokus i undervisningen og bevissthet i hvordan veilede en og en elev.