

BEDRE SKOLE

Nr. 2 – 2012 Tidsskrift for lærere og skoleledere



Lekser til forvirring



I siste utgave av Pedagogisk ordbok som kom i 2008, blir begreper som for eksempel «undervisning» og «lærer» forklart – «lekse», «hjemmelekse» eller «leksehjelp» forekommer derimot ikke som oppslagsord. Disse begrepene har

kanskje vært så opplagte at det ikke har vært nødvendig å forklare dem, men nå er det på tide at vi problematiserer dem.

Gjennom arbeidet med den første delrapporten fra evalueringen av leksehjelpstilbudet erfarte forskerne en diskusjon som hele tiden lå latent og som engasjerte svært mange av informantene: «Hva er lekser, og hvordan påvirker den nye leksehjelpordningen betydningen av lekser?» (se reportasje i dette nummer av Bedre Skole).

I vanlig språkbruk er lekser som regel forstått som selvstendig elevarbeid som gjøres i hjemmet etter endt skoledag. Lekser og hjemmelekser blir gjerne brukt om hverandre, men etter leksehjelpsordningen blir denne forståelsen utfordret. Det fins for eksempel skoler der leksehjelpordningen skjer midt i undervisningstiden og blir ledet av klassens egen lærer. Alle elevene er med. Hva blir da forskjellen på lekser og ordinær undervisning? Og kan vi ha en obligatorisk leksehjelpordning uten at vi er enige om hva lekser er?

Dersom leksehjelpordningen skaper debatt om lekser og leksernes rolle, så er det positivt. Lekser er et tema som engasjerer ikke bare skolefolk, men også elever og foreldre. Et argument mot hjemmelekser er at de ikke virker; ifølge forskning lærer ikke elevene mer ved å ha hjemmelekser. Et annet argument mot lekser er (paradoksalt nok) at de virker og dermed skaper forskjeller mellom de som har foreldre som støtter barna sine og de som ikke har det.

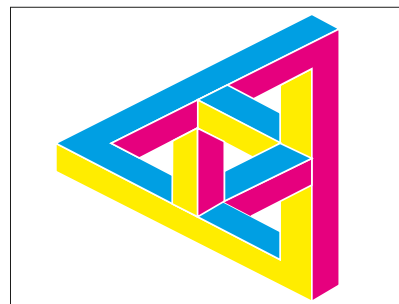
Dermed øker hjemmeleksene de sosiale forskjeller mellom elevene. Et annet viktig argument mot hjemmelekser er at barn trenger fritid, på samme måte som voksne gjør det. Å sykle eller sparke fotball kan være like viktig for barnas utvikling som å sitte ved skrivebordet til langt ut i kveldingen.

De som argumenterer for hjemmelekser, hevder selvfølgelig at barna lærer mer når de bruker mer tid på skolearbeid. Et annet argument er at leksene gir foreldrene en unik mulighet til å delta i barnas skolearbeid. Slik får de langt bedre innsikt i hva deres egne barn kan og hva de sliter med enn de ville få gjennom møter med læreren og skriftlige rapporter fra skolen.

Sannsynligvis vil mange kunne støtte både argumentene for (for eksempel foreldrenes deltakelse) og argumentene mot (for eksempel at barn trenger fritid), og det er dette som gjør leksedebatten interessant. Den følger ikke bare tradisjonelle skillelinjer, og det er fort gjort å skifte mening. Det kan for eksempel skje når det kommer inn nye undervisningsmetoder som snur alt på hodet. Stort sett har man vært enige om at hjemmelekser egner seg best til repetisjon av allerede innlært stoff, og er uegnet til innlæring av nytte og vanskelige tema. Men i omvendt undervisning, som blir introdusert av Elisabeth Engum i denne utgaven av Bedre Skole, er det nettopp det nye stoffet som skal gjennomgås hjemme, i form av videoer fra læreren, mens praktiske øvelser og videre bearbeiding av stoffet skal skje på skolen under veiledning. Slik kan tavleundervisning bli hjemmearbeid og oppgaveløsning bli skolearbeid. De elevene som trenger å gå gjennom stoffet flere ganger, kan gjøre dette hjemme, og læreren får god tid til å fange opp de som ikke skjønte gjennomgangen første gang. Så hva syns du om lekser nå?

Tore Bråten

- | | |
|---|---|
| <p>2 Leder</p> <p>4 Forgrunn</p> <p>10 Omvendt undervisning
Elisabeth Engum</p> <p>16 Den problematiske friheten
Å lære å kommunisere i det
moderne klasserommet
Nina Helgevold</p> <p>22 Implementering og endring
Per Tronsmo</p> <p>30 Sosial bakgrunn – et skoleproblem
Christian W. Beck</p> <p>37 Tiltak mot frafall
i videregående skole virker!
Sabine Wollscheid og Eamonn Noonan</p> <p>42 Alternativ for skoletrøtte elever
Steinar Sund</p> <p>44 Kunnskapskunst og kunnskaps-
kunstnere. Undervisningsplansjenes
historie i norsk skole
Terje Høiland</p> <p>52 Testing av matematikklærere – Nei
takk, men ja til faglige diskusjoner
Reidar Mosvold og Janne Fauskanger</p> <p>56 Forskning på tvers:
Elevers selvdisiplin og lærerens rolle
Eyvind Elstad</p> | <p>60 Grammatikk og bruk av Internett i et
flerspråklig klasserom
Mette Elisabeth Nergård
og Vibeke Bjarnø</p> <p>66 Inferenstrening. Å lære å konstruere
sammenheng i ein tekst
Miriam Emilie Garvik Natvik
og Margunn Mossige</p> <p>70 Suggestopedi. En annen måte å lære
fremmedspråk på
Anna Cramér</p> <p>75 Tysk på Lozanov-manér.
Læring gjennom lek og latter
Tore Brøyn</p> <p>77 Sosial utjevning gjennom leksehjelp
– veien som forsvant mens vi gikk
Tore Brøyn</p> <p>81 Leseleksa er mer enn et antall sider
Kåre Kverndokken</p> <p>86 Til Ettertanke:
En språkpolitikk basert på fakta
Kamil Øzerk</p> <p>89 Debattsider
• Kirsten M. Solberg:
Hvorfor vi lærere ikke leser
• Hilde Austad: Minoritetsspråklige
elever. Byråkrati og rettigheter</p> <p>91 Bokomtaler</p> |
|---|---|



Mange reformer og tiltak er satt i verk for å utvikle skolen uten at vi når de resultatene vi forventer. Se side 22.



Muligheter til sosial mobilitet gjennom dagens skole er tenkt positivt, men kan oppleves negativt. Se side 32.



De gamle undervisningsplansjene er snart borte. Se side 44.

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. Godkjent opplagstall pr. 1. halvår 2011: 99.349. Årsabonnement 2012: Kr 380,- for vanlig abonnement.

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

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



En annerledes timeplan

■ TEKST OG FOTO: PETTER OPPERUD

Lærere og elever ved Frogn videregående skole har en ryddig og enkel timeplan. Ved å organisere fagene som fagdager får elevene mulighet til fordypning og bruker tiden mer effektivt.

Ole Olsen er elev på Vg1 Studiespesialisering med toppidrett på Frogn videregående skole i Akershus. Timeplanen hans ser slik ut: mandag 8.00–11.30 norsk. 12.00–16.00 engelsk. Da er han ferdig med de to fagene for den uka. På tirsdag har han idrettsfag og fransk. Dessuten sitter han i elevrådet og skolerevygruppa som har møter på slutten av tirsdagen. Onsdag er det ordinær kroppsøving, samfunnsfag og geografi. Torsdag begynner han ikke før 12.00. Da har han naturfag fram til kl. 16.00. Idrettsfag er det eneste faget som er delt, og det be-

gytter han fredagen med. Så slutter han uka med matte fra 9.30 til 14.30.

Lærerne har en tilsvarende ryddig og enkel timeplan, og de fleste vil få en undervisningsfri dag i uka, forteller rektor Siri Gulseth. Lærer Hans Hansen har for eksempel norsk fra 08.00 til 11.30 mandag og onsdag. Idrettsfag fra 08.00 til 10.30 tirsdag og fra 8.00 til 09.00 på fredag. Så har han historie fra 13.30 til 15.00 onsdag og fra 12.30 til 13.30 torsdag. Ut over dette er det teammøter på én time to dager i uka. Han har undervisningsfri fram til 12.30 på torsdag og fra kl. 9.00 på fredag.

Dessuten har halvparten av klassene den samme timeplanen, den andre halvparten en annen felles timeplan. Og lærerne i et fag utgjør et team og lager et felles undervisningsopplegg, slik at de parallelle klassene gjør det samme samtidig.

Stor fleksibilitet mellom klassene

– Vi kaller opplegget *fagdager* og det muliggjør stor fleksibilitet mellom klassene. Er det noen elever som har behov for tettere oppfølging av og til, kan vi skille dem ut i en gruppe, mens vi da lager en tilsvarende større gruppe for elever som jobber greit, sier Gulseth.

Totalt blir det 38 fagdager i et fag per skoleår. Undervisningen må legges opp etter det. Man har også laget en treårsplan for undervisningen, slik at hele løpet er

Ifølge rektor Siri Gulseth ved Frogn videregående skole gjør fagdagene det lett for nye lærere å begynne på skolen. De blir «sugd inn i» et ferdig opplegg og et eksisterende team. Men fagdagene krever samtidig svært mye av lærernes forberedelser. Dagene må være varierte og innholdsrike for å holde på elevens oppmerksomhet.

planlagt når en ny Vg1-klasse starter opp.

– Hvis du spør en av lærerne våre om de heller ville undervise etter timeplan-opplegget som brukes i de fleste skoler, vil de garantert svare nei. Når man blir vant til å jobbe med fagdager, virker alt annet ubeskrivelig rotete, sier Gulseth.

Sparer tid

– Dessuten får elevene våre mer undervisningstid enn ved ordinære timeplaner, fordi vi svært ofte jobber i lengre bolker uten pauser imellom. Elevene slipper å pakke sammen og pakke opp igjen hvert 45. minutt. Vi har ingen skoleklokke som ringer, og elevene har ikke nødvendigvis felles pausetid ut over spisetida midt på dagen. Øktene tilpasses undervisningen. Den faglige konsentrasjonen blir dermed mye større, sier Gulseth.

Oppfølgingstimer

En ulempe med opplegget er at hvis en elev er borte en dag, mister han alle timene i det faget den uka. Og det kan noen ganger by på problemer. Derfor har man lagt inn noe man kaller en *oppfølgingstime* midt i uka. Da har alle lærerne undervisningsfri og står til disposisjon for elevene.

– Noen vil kanskje si at opplegget virker rigid og har lite rom for improvisering og bruk av lærernes personlige sterke sider. Vi tror vel heller at improvisering går bedre når de ytre rammene er fastlagt og at teamene gjør at alle klassene får nytte godt av alle lærernes sterke sider. Vi kan jo helt uproblematisk bruke stasjonsundervisning, der en lærer har alle klassene etter tur i et tema. Dessuten kan alle klassene dra på ekskursjon i et fag uten at det går ut over timer i andre fag.





Ny forfatterutdanning for sakprosa for barn

Norsk faglitterær forfatter- og oversetterforening (NFF) samarbeider nå med Norsk Barnebokinstitut om en ny forfatterutdanning for forfattere som vil skrive sakprosa for barn og unge.

Foreningen har satt av 750.000 kroner de neste tre årene til utdanningen, som i første omgang er en prøveordning. I tillegg har Norsk kulturråd bevilget 250.000 kroner for studieåret 2012–2013. Norsk Barnebokinstitut skal forvalte og avholde studiet.

Barn trenger norsk faglitteratur av høy kvalitet

– Barn og unge skal ikke avspises med oversatte bøker fra andre språk, og det er viktig for oss at det skrives norsk sakprosa av høy kvalitet for barn og unge. Denne litteraturen er for mange barn inngangen til det å begynne å lese, sier generalsekretær i NFF, Trond Andreassen.

Senter for bedre lærerutdanning

Universitetet i Oslo og Universitetet i Tromsø vant sammen frem i konkurransen om å bli tildelt Norges første senter for fremragende utdanning. Senteret ble åpnet 3. mai og vil gjennom forskningsbasert og praksisrettet utdanning legge til rette for en modernisering av lærerutdanningen i Norge.

Ny giv for lærerutdanningen

Senteret skal bidra til å fornye lærerutdanningen i Norge og blant annet se teori og praksis i en tidsriktig helhet. Et nært og forpliktende samarbeid med universitetsskolene er en av pilarene for arbeidet, samtidig som digital teknologi av høy kvalitet skal integreres i alle deler av utdanningspraksisen. Styreleder for det nye senteret er prorektor Inga Bostad ved Universitetet i Oslo.

Norge:

Strengere krav til lærerkompetanse

Kunnskapsdepartementet foreslår at det skal stilles krav om at lærere skal ha relevant fagkompetanse i de fag som de skal undervise i.

– Krav om relevant fagkompetanse i faget læreren underviser i, vil styrke elevenes læringsutbytte. Vi vet at det er en sammenheng mellom lærerens formelle kompetanse og elevenes resultater. Dette forslaget vil derfor bidra til å øke kvaliteten på opplæringen, sier kunnskapsminister Kristin Halvorsen.

Dagens kompetansekrav knytter seg bare til det å bli tilsatt i undervisningsstilling. I den fremlagte lovproposisjonen varsles det om at endringene vil innebære krav om 60 relevante studiepoeng for å undervise i de fleste fag på videregående skole. Samme poengkrav vil gjelde

for undervisning i norsk/samisk, matematikk og engelsk på ungdomsskolen. For de fleste andre fag i ungdomsskolen og i norsk/samisk og matematikk på barnetrinnet, blir kravet 30 studiepoeng. Kravet skal ikke gjelde for dagens lærere som har utdanning fra tidligere. De nærmere konkrete krav vil komme i forskrift som skal på egen høring.

Danmark:

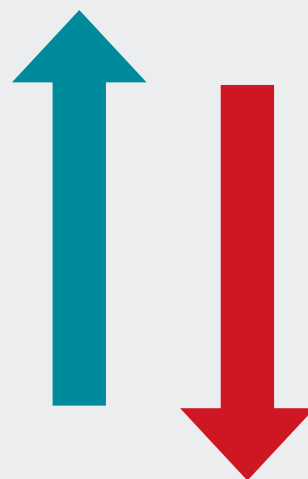
Bryter lærernes undervisningsmonopol

Den danske regjeringen vil ha pedagoger, gymnaslærere, yrkesskolelærere og andre faggrupper som ikke har lærerutdanning, til å undervise i folkeskolen.

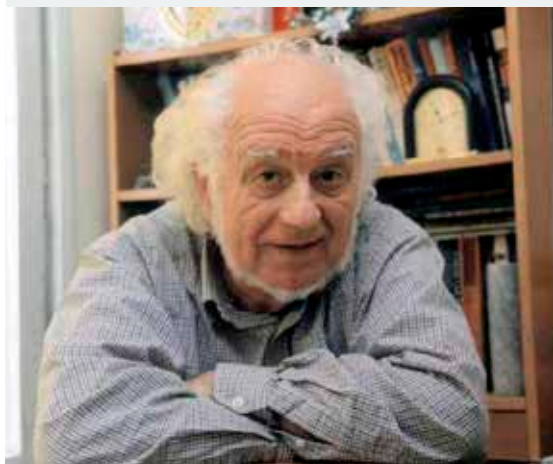
Hvis lovforslaget «Lov om frikommuner» blir vedtatt, kan en rekke grupper uten relevant lærerutdanning undervise i dansk grunnskole i ni kommuner, de så-

kalte «frikommuner». Ifølge formannen i Danmarks Lærerforening, Anders Bondo Christensen, virker det helt «vanvittig» å vedta en slik lov når regjeringen samtidig har en målsetting om at lærere skal ha linjefagkompetanse i sine undervisningsfag.

– Men så vil man altså parallelt med det vedta en lov om at noen som ikke har en lærerutdanning, kan undervise i hva som helst. Jeg fatter det ikke, sier Christensen. (Fra folkeskolen.dk)



Suggestopediens far er gått bort



Georgi Lozanov

Hjerneforskeren og psykiateren Georgi Lozanov døde 6. mai i år. Lozanov hadde utviklet en effektiv metode, «suggestopedi» eller «Lozanovmetoden», for å lære språk.

Metoden er lystbetont og viser at det er mulig å lære seg grunnleggende forståelse av et nytt språk med fire timers undervisning per dag i fire uker, hevdet han. I denne utgaven av Bedre Skole kan du lese om Lozanovs metode i Anna Cramér's artikkel på side 70. Vi har også med en reportasje fra et forsøk på å ta metoden i bruk i tyskundervisningen i videregående skole.

Bedre Skole på nett

Våre lesere som har ønsket å ta i bruk Bedre Skoles nettsider, har i en periode støtt på problemer, men nå skal dette være i orden igjen. På sidene kan du blant annet finne og laste ned pdf-er med enkeltartikler fra flere år bakover. Sidene blir oppdatert ved hver ny utgivelse.

Du finner oss via Utdanningsforbundets sider eller ved å gå direkte inn på:

www.bedre-skole.no

Demokrati i skolen

Eget fag eller integrert i de grunnleggende ferdighetene

Ungdommens maktutredning som kom i desember i fjor (NOU 2011:20), foreslår et nytt, bredt demokratifag i grunnskolen. I et åpent møte i regi av Kunnskap i Skolen (KiS) ved Universitetet i Oslo ble dette forslaget debattert med utgangspunkt i to nye bøker om temaet: Demokrati på timeplanen og artikkelsamlingen Demokratisk medborgerskap i skolen.

Janicke Heldal Stray, som er forfatter av den første boken og medforfatter av den andre, kunne slå fast at læreplanene har en lite konsistent demokratiforståelse. Hun synes fortsatt det er vanskelig å si ja eller nei til et eget demokratifag, men etterlyser et større engasjement rundt temaet. Imidlertid mener hun at den ensidige oppmerksomheten på de grunnleggende ferdighetene virker begrensende for muligheten til å utvikle en demokratipedagogikk i skolen.

Dag Fjeldstad ved Universitetet i Oslo mente at det er lite gjennomtenkt om man velger å innføre et bredt demokratisk dannelsesfag. Han mente, i motsetning til Stray, at det nettopp er de grunnleggende ferdighetene som gjør elevene i stand til å fungere innenfor et demokrati: evne til å resonnere, uttrykke seg muntlig og skriftlig osv. Også Strays medredaktør, Kjell Lars Berge, mente at de grunnleggende ferdighetene var sentrale, og at vi hadde store utfordringer i hvordan vi skal klare å utvikle de sosiale mediene som demokratiske medier. – Man må lære ytringskultur for at demokrati skal fungere. Det er derfor skole finnes, sa han.

Skoler bør slippe partiene inn

Representantene for ungdomspartiene og elevorganisasjonen var først og fremst opptatt av at skolene må bli mindre redde for å la partiene få slippe til. – Jeg tror skoler er redde for partiene fordi de tror partiene er inne for å lure elevene, sa Henrik Asheim fra Unge Høyre.



God stemning da demokrati som eget skolefag ble diskutert på Universitetet i Oslo 8. mai. Etter møtet kan man slå fast at det i grunnen ikke var noen som per i dag ønsker demokrati som eget fag. På bildet: Henrik Asheim (Unge Høyre), Hilde Firman Fjellså (AUF), Dag Fjeldstad (UiO) og Janicke Heldal Stray (UiO). Foto: Tore Brøyn

Daglig kroppsøving gir bedre karakterer

■ AV JOHAN ERICHS, MERAMEDIA¹

Daglig fysisk aktivitet i skolen styrker læringen og gir bedre karakterer. Et svensk forskningsprosjekt viser tydelig at motorisk trening hever barnas skoleprestasjoner. – Sammenhengen er klar. Nå må politikerne våkne og innføre daglig kroppsøving i skolen, mener forskeren Ingegerd Ericsson.

Bunkeflo-prosjektet har i ti år fulgt 220 elever fra første til niende klasse på Ängslättskolan og Sundsbroskolan i Bunkeflostrand i Malmö. Samtlige elever i de utvalgte klassene har deltatt i forsøket.

Sammenhengen mellom fysisk aktivitet og skoleprestasjoner er blitt målt. Elevene har blitt inndelt i to like store grupper. Den ene har hatt daglig timeplanfestet idrettsaktivitet i skolen og ved behov ekstra motorisk trening, mens den andre gruppen har hatt idrett og helse to timer i uka. De aktuelle resultatene viser at elevene i intervensjonsgruppen med daglig idrettsaktivitet har oppnådd høyere karakterer enn tilsvarende elever i kontrollgruppen, som bare hatt de vanlige to timer kroppsøving per uke. Det er spesielt guttene som har forbedret skoleresultatene.

96 prosent av guttene med daglig kroppsøving oppnådde karakterkravene for å søke seg videre til gymnaset, mot 84 prosent i gruppen med mindre kroppsøving. For jentene var de tilsvarende tallene henholdsvis 97 og 95 prosent. Det sammenlignbare gjennomsnittet for elever uansett kjønn i hele landet er 89 prosent.

– Kjønnforskjellene kan være et utslag av at guttene generelt har større behov for å bevege seg og nyttiggjøre seg fysisk aktivitet enn jentene, sier Ingegerd Ericsson, lektor i idrettsvitenskap ved Malmö Högskola. En annen forklaring kan være at utformingen av undervisningen i idrett og helse tradisjonelt er og har vært mer stimulerende for gutter.

Guttene som deltok i undersøkelsen, forbedret dessuten signifikant sine karakterer i svensk, engelsk og matematikk. Denne forbedringen merket man ikke like tydelig blant jentene.

I studien har Ingegerd Ericsson sammenlignet resultatene på kartleggingsprøver i 2. klasse samt sluttkarakterene i 9. klasse.

Unik undersøkelse

Prosjektet, som startet i 1999, ble lagt til Bunkeflostrand fordi det er en relativt homogen middelklassebydel i Malmö, uten stor inn- og utflytting.



Forbindelsen mellom daglig idrettsaktivitet og bedre karakterer styrkes gjennom det nylig avsluttet Bunkefloprosjektet. Ifølge forskeren Ingegerd Ericsson er det tydelig at et økt innslag av timeplanfestet motorikktrening har ført til bedre skoleprestasjoner.

De barna som inngikk i intervensjonsgruppen, har hatt timeplanfestet idrettsundervisning fem dager i uken samt ved behov ekstra motorisk trening i tillegg til den timeplanfestete idretten.

Ifølge Ingegerd Ericsson er Bunkefloprosjektet den første undersøkelsen som statistisk viser effekten av og forbindelsen mellom daglig kroppsøving og skoleprestasjoner over en lengre tidsperiode. Resultatene gyldighet forsterkes av homogeniteten i de undersøkte gruppene: barna er like gamle, går på samme skole og har foreldre med sammenlignbar utdanning, inntekt og interesse for fysisk aktivitet.

– Med dette slås det vitenskapelig fast at daglig timeplanfestet kroppsøving og bevisst motorisk trening ikke bare forbedrer motorikken, men også skoleprestasjonene. Med mer idrett og helse i skolen er det altså betydelig flere som oppnår godkjente karakterer, understreker Ingegerd Ericsson.

Du kan lese mer om motorikkobservasjoner og forskning i Bunkefloprosjektet på www.mugi.se

NOTE

¹ Teksten er oversatt av Ståle Johnsen.

Fyrstikkalleen skole

– kombinert ungdomsskole og videregående

■ TEKST OG FOTO: TORE BRØYN

Fyrstikkalleen skole er ikke bare en helt ny skole – den er satt sammen på en helt ny måte, ved at den omfatter både ungdomstrinnet og videregående. Det byr på mange fordeler, men man har også støtt på problemer som må løses underveis.

Faglig sett har det vært en ubetinget suksess å kombinere ungdomsskole og videregående, slår rektor Morten Olsen fast. Først og fremst fordi ungdomsskolen på denne måten har fått tilgang på svært kompetente lærere. Ungdomsskolen har dessuten fått tilgang på avansert utstyr, for eksempel avanserte målesystemer i fysikk. Samtidig har lærerne fra videregående fått ta del i den pedagogiske tankegangen som har preget ungdomsskolen. Dette har i hovedsak fungert til gjensidig vekst.

Utfordringer

Selv om fordelene er mange, legger de ikke skjul på at det har vært problemer, spesielt innenfor logistikken. Særlig i starten var det vanskelig å administrere det hele. Timeplanen var en spesiell utfordring, for eksempel når det gjaldt annerledesdager, heldagsprøver og lignende, sier avdelingsleder Marit Jensen, en av de som har fulgt hele prosessen.

Problemet er at skolens to deler hører til i forskjellige systemer. Alla data rundt undervisningen, elevene og lærerne skal inn i to databaser, selv om de fleste av lærerne underviser på tvers av de to skoleslagene. Økonomistyringen kan også være utfordrende: hvor skal man for eksempel føre et innkjøp som er aktuelt for begge skoleslagene når man har to regnskap? Den enkelte lærers lønn skal

dels føres på ungdomstrinnet, dels på videregående trinn.

Administrativt er Fyrstikkalleen plassert i videregående område, og det har gjort at man har hatt visse problemer med å få tilgang på viktig informasjon på grunnskoleområdet. Men dette har utdanningsdirektøren tatt på alvor og sørget for at skolen får egne møter med områdesjefen for grunnskolen.

Et eksempel til etterfølgelse?

Skolens ledelse er skjønt enige om at løsningen ved Fyrstikkalleen har større gevinster enn ulemper, men det er viktig å være godt forberedt og arbeide med det administrative på forhånd.

Assisterende rektor Erlend Skåltveit ønsker gjerne kontakt med andre som kunne tenke seg å forsøke tilsvarende ordninger, og han tror kanskje andre skoler vil kunne ha enda større utbytte av en slik kombinasjonsløsning.

– Tenk hvor bra dette vil være for skoler som har flere yrkesfag og som har en ungdomsskole hengende ved seg. Ungdommene kan gjøre gode og presise valg, sier han.

Men han presiserer samtidig at det er viktig at videregående-delen bør være den største, gjerne dobbelt så stor som ungdomsskoleledelen.

– Dette rett og slett fordi ungdomsskoleelever synes det er stas å gå sammen med eldre elever. Da må videregående være i et klart flertall, da de framstår som rollemodeller. Dessuten er dette en fordel for tilgangen på faglige og tekniske ressurser, sier Skåltveit.



Fyrstikkalleen skole er en 8–13 skole som ligger ved Fyrstikkortorget på Helsefyr i Oslo. Skolen er en av få kombinerte ungdoms- og videregående skoler i Norge, og ble etablert i august 2010. I dag har den 360 elever på ungdomstrinnet og 500 videregående elever. Ungdomsskolen har elever fra sitt nærområde, mens elevene på videregående skole kommer fra mange ulike kanter av byen. Den eldre delen av skolebygget var opprinnelig fyrstikkfabrikken til Nitedals Tændstikfabrik.

En skole preget av ro – eldre elever blir rollemodeller

Morten Holtet var en av de lærerne som fulgte med 10.-klassen sin til den nyetablerte Fyrstikkalleen skole. Han syntes i utgangspunktet det var ille at man skulle løse opp et trygt og velorganisert miljø for å gå inn i dette eksperimentet, og forteller at både elever og lærere i starten ble frustrert over det administrative kaoset som møtte dem ved den nye skolen.

– Men nå opplever jeg en skole som har et langt mer faglig fokus. Og så er det interessant at det er så rolig her, lite støy og lite problematferd. Jeg tror det er fordi det er videregåendelevne som setter standarden ute i fellesarealene, og da tenker jeg i positiv forstand. Elevene i videregående blir rollemodeller for ungdomsskolelevne, sier Holtet.

Anne Johnsrud har sin bakgrunn fra en ren videregående skole. Hun opplever møtet med ungdomsskolelevne bevisstgjørende i den pedagogiske tilnærmingen i undervisningen.



Morten Holtet og Anne Johnsrud kommer fra henholdsvis grunnskolen og fra videregående. Begge føler at de har utviklet seg videre som lærere ved å arbeide på en kombinert 8-13-skole.

– I ungdomsskolen må man være langt mer omstendelig når man instruerer. De kan mye, men man må være veldig bevisst på hvordan man underviser og fremfor alt være veldig tydelig. Jeg tror

jeg har blitt en annen lærer, også for elevene på videregående. Selv om de er eldre, tjener de på at jeg er blitt enda tydeligere i alt jeg gjør, sier Johnsrud.

Planlegger nye 8-13-skoler i Oslo

Fyrstikkalleen og Bjørnholt skoler er de eneste offentlige kombinerte 8-13-skolene i Oslo. Ifølge Harald Øvland, avdelingsdirektør Utdanningsetaten, planlegger man en 8-13-skole i Blindernområdet i samarbeid med Universitetet i Oslo med vekt på fordypning i sentrale basisfag.

Den nye 8-13-skolen blir et tilbud for elever som ønsker å spesialisere seg i akademiske fag på høyt nivå. Ifølge Øvland vil dette, i tillegg til de mulighetene en samlokalisering av ungdomsskole og videregående skole gir, åpne for et samarbeid på akademisk nivå fordi skolen

vil ligge så nær Universitetet i Oslo og forskningsmiljøene

I tillegg utreder man muligheten for å etablere en ny ungdomsskole og en ny videregående skole i sentrum vest/Ullern. Og da har man vurdert en mulig samlokalisering, eventuelt sammenslåing av disse skolene.

– Hvilke erfaringer har dere gjort så langt med å kombinere ungdomsskole og videregående skole?

– Bjørnholt skole ble 8-13-skole i 2007, og Fyrstikkalleen skole ble tatt i bruk i 2010. Det ble gjort faglige vurderinger i forkant av oppstart av disse skolene. Det er foreløpig ikke gjort noen

evaluering med denne måten å organisere skolen på, men en vurdering av faglige, sosiale, miljømessige og økonomiske kriterier i ulike skoletyper er ønsket fra Oslo bystyre, sier Øvland.

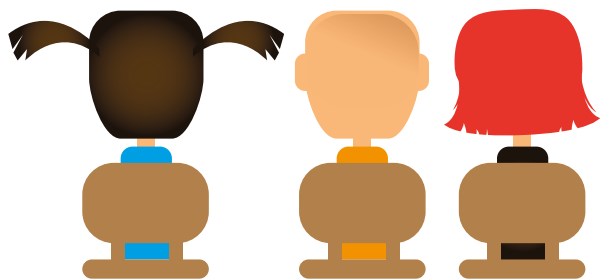
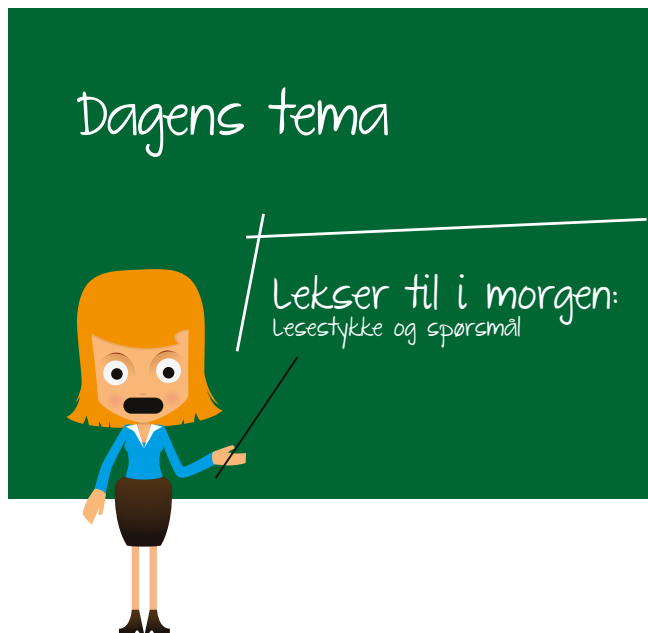
– Er det planlagt en evaluering av erfaringene med slike kombinasjoner?
– Byrådet vil orientere bystyret om erfaringene med denne måten å organisere skolen på så snart det foreligger tilstrekkelig erfaringsmateriale.

Øvland bekrefter at man har hatt henvendelser fra andre deler av landet som er interessert i å vurdere kombinert ungdomstrinn og videregående.

Omvendt undervisning

■ AV ELISABETH ENGUM

Når lærerens tavleundervisning blir lagt til video for bruk hjemme, mens det som er blitt betraktet som typisk hjemmearbeid blir lagt til skolen, kan det utløse skepsis. Her argumenteres det for hvorfor nettopp dette kan være en god strategi og hvordan man kan gå frem for å få best mulige resultater.



«Jeg skjønner alt når du går gjennom det på tavlen, lærer, men når jeg skal jobbe med oppgaver hjemme, så forstår jeg ikke hva jeg skal gjøre!» Hjertesukket er ikke et enkeltstående utsagn, men en helt normal tilbakemelding fra elever jeg har hatt i matematikk gjennom årene. Som lærere setter vi gjerne i gang læringsprosessen i klasserommet, men vi er sjelden i nærheten når elevene skal jobbe med vanskeligere oppgaver, da sitter elevene hjemme.

Det er blitt snakket mye om *omvendt undervisning* innenfor utdanningssektoren de siste to årene. Og som all ny metodikk har omvendt undervisning blitt utsatt for mytedannelse, misforståelse og skepsis. I dette innlegget vil jeg prøve å belyse hva omvendt undervisning er, hva det ikke er og hvorfor dette kan være en nyttig vei å gå.

Hva omvendt undervisning er

Kort fortalt flyttes den undervisningen som tradisjonelt sett har skjedd i klasserommet, på tavlen, hjem til elevene, mens hjemmearbeidet flyttes til skolen. I praksis betyr det for min del at jeg spiller inn teoriundervisningen på video – som elevene får i lekse å se hjemme – mens vi på skolen får mer tid i klasserommet til å jobbe med oppgaver og ikke minst at elevene kan få veiledning av meg som lærer.

Jonathan Bergmann og Aaron Sams

Begrepet omvendt undervisning er oversatt fra det

Dagens arbeidsoppgaver

Husk å se video hjemme!

Illustrasjon: Melkeveien designkontor

engelske «Flipped Classroom». Dette begrepet kommer fra kjemilærerne Jonathan Bergmann og Aaron Sams som jobbet sammen på Woodland Park High School i Colorado i USA. Våren 2007 kom de over en artikkel om programvare som gjorde det mulig å spille inn et PowerPoint-lysbildeshow, sammen med lyd og notasjoner, til videoklipp som lett kunne distribueres online. Dette ga dem ideen til å spille inn undervisningen direkte fra klasserommet som videofilmer og legge disse ut online til elevene i ettertid. Husk at YouTube ble lansert i 2005, sånn at online-videoer var akkurat i ferd med å «ta av» i 2007. Tanken bak dette var at de elevene som av ulike grunner ikke kunne være til stede i undervisningen (skoleidrett, sykdom o.l.), kunne ta denne igjen ved å se videoene hjemme. Tilbakemeldingene fra elevene var overveldende – fra elevene som hadde vært fraværende fra timene, men også fra dem som hadde vært der. Videoene ble en god læringsressurs for dem når de skulle repetere til prøver og eksamen. Basert på de gode tilbakemeldingene fra elevene fikk Jon og Aaron ideen om å «snu klasserommet», og skoleåret 2007/2008 lanserte de modellen hvor elevene fikk i lekse å se videoundervisning hjemme, slik at de fikk frigjort tid i klasserommet til mer samhandling mellom lærer og elev.

Etter hvert fikk Jon og Aaron mye oppmerksomhet fra andre – både skoler i eget fylke, men også fra andre delstater og nasjoner, og i løpet av



2010 ble «Flipped Classroom» et nytt moteord innenfor utdanningsteknologiske trender. Personlig kom jeg over artikler og blogginnlegg om Flipped Classroom vinteren 2010/2011 via mitt personlige læringsnettverk på Twitter, blant annet gjennom Roger Markussen og Bjørn Olav Thue ved Møglestu videregående skole i Lillesand. Mars 2011 satte jeg i gang et prøveprosjekt, der

jeg snudde klasserommet i ett tema i faget Matematikk R1. Resultatet var svært fornøyde elever.

Khan Academy og omvendt undervisning

Parallelt med at Aaron Sams og Jonathan Bergmann begynte å spille inn sin undervisning på video, lanserte Salman Khan sitt «Khan Academy»¹ med en målsetting om å skape undervisning med høy kvalitet til alle uansett hvor de befinner seg. Ideen til dette fikk Salman Khan etter at han hadde hjulpet sin kusine med studiene. Instruksjonsvideoene han laget til dette formålet, la han åpent ut på YouTube, hvor de ble veldig populære og dermed dannet grunnlaget for den ressursbanken vi i dag kan finne på Khan Academy.

Mange drar paralleller mellom «Omvendt undervisning» og «Khan Academy» og mener at det er to sider av samme sak. Fellestrekket er online opplæringsvideoer som elever kan se hvor de vil, når de vil. Men her stopper likheten. Videoene er ryggraden i Khan Academy, mens det er klasseromsaktivitetene som er ryggraden i omvendt undervisning. Videoressursene som finnes på Khan Academy, kan brukes som undervisningsressurser for alle, også til omvendt undervisning. Det viktigste med omvendt undervisning er at det er en metode for å frigjøre tid i klasserommet til å øke samhandlingen mellom lærer og elev.

Tilpasset opplæring

Opplæringsloven² paragraf 1-3 sier at opplæringen skal tilpasses den enkelte elev. I et tradisjonelt klasserom brukes gjerne opp mot 50 prosent av undervisningstiden på den lærerstyrte delen av undervisningen eller tavleundervisning. Alle som har undervist eller forelest, vet at det er vanskelig å treffe alle på sitt nivå i plenumsundervisning, noe som betyr at bare 50 prosent av tiden er igjen til individuell veiledning eller gruppeveiledning. Ved å flytte plenumsundervisningen ut av klasserommet får man mye bedre tid i klasserommet til å veilede alle elevene – enten individuelt eller i mindre grupper – og slik kan man i større grad gi en tilpasset opplæring.

Vurdering for læring

I henhold til Forskrift til opplæringsloven³ paragraf 3-12 skal «eleven ... delta aktivt i vurderinga av eige

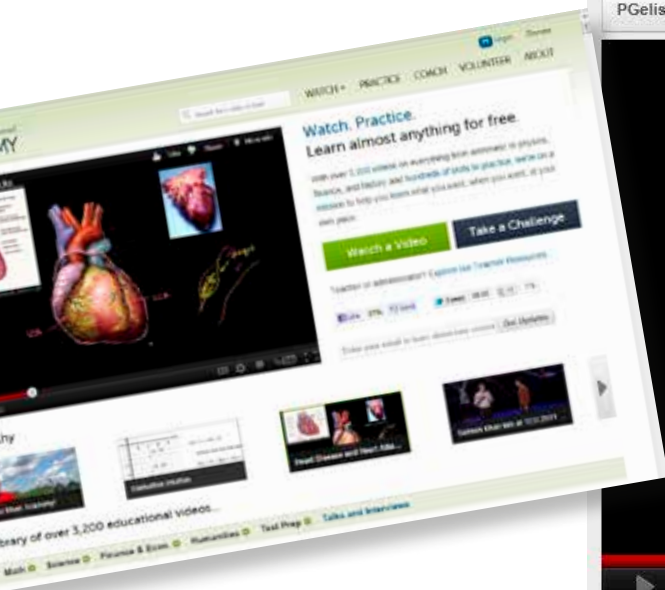
arbeid, egen kompetanse og eiga fagleg utvikling.» Egenvurdering er også bygget inn i arbeidet med «Vurdering for læring», den fireårige nasjonale satsingen (2010–2014) i regi av Utdanningsdirektoratet. Egenvurdering gjennomføres svært ofte ved at elevene vurderer arbeid som de har levert inn, som oftest et arbeid som læreren også skal vurdere (egenvurdering av et sluttprodukt). Når det gjelder egenvurdering av faglig utvikling, kan dette gjennomføres ved at elevene skriver en logg eller et egenvurderingsskjema på slutten av undervisningsøkten og at læreren ser gjennom disse til neste undervisningsøkt. Svært mange lærere som har startet med omvendt undervisning, lar elevene fylle ut et digitalt egenvurderingsskjema tilknyttet videoleksjonene som de har sett hjemme. Ved at de her forteller læreren hva de har lært av videoen og hva de trenger hjelp til å forstå videre, kan læreren gå direkte til disse elevene og veilede dem akkurat på det nivået der de trenger hjelp. Det går dermed kortere tid fra eleven vurderer hvor han eller hun er i sin læringsprosess til eleven får veiledning fra læreren til å komme videre. Hvis egenvurderingen gjennomført av elever ikke brukes i læringsprosessen, kan det heller ikke kalles vurdering for læring.

Lærerrollen og omvendt undervisning

En rekke lærere har kommet til meg og sagt at de frykter omvendt undervisning vil føre til at man på sikt har et mindre behov for lærere i skolen siden undervisningen allerede er lagt ut på video og at lærerens rolle forsvinner. I virkeligheten er det det motsatte som skjer. I det snudde klasserommet er det frigjort mye tid i klasserommet der læreren i større grad går rundt og veileder elevene *der de er i sin læringsprosess*. På mange måter kan omvendt undervisning representere et paradigmeskifte innenfor undervisning.

I det tradisjonelle klasserommet bruker gjerne læreren tid på basiskunnskapen i faget. De større oppgavene der elevene må bruke flere deler av kompetansen, får de ofte som hjemmearbeid. Dette betyr at læreren er til stede når elevene jobber på et lavere kognitivt nivå, mens elevene sitter alene eller sammen med medelever når de skal jobbe med oppgaver på et høyere kognitivt nivå. I det omvendte klasserommet serveres elevene basiskunnskapen via videoer hjemme – på et lavere kognitivt nivå,





Videoressursene som finnes på Khan Academy kan brukes til omvendt undervisning, men tilstrekkelige til å kalle omvendt undervisning i seg selv. I omvendt undervisning er det klasseromsaktivitetene som er kjernen.

YouTube

Redigert2: Omvendt undervisning med Elisabeth

PGelisa + Abonner 200 videoer

Oppgave Regneresultat

1. Begn ut det som står inne i parentesene.
2. Regn ut potensene.
3. Multipliser og divider.
4. Litt addisjonene og subtraksjonene.

$$\begin{aligned}
 & 4 + (-2)^3 \cdot 3 - 5 \cdot (2^2 - 5)^3 + 8 \cdot (-2)^2 \\
 &= 4 + (-2)^3 \cdot 3 - 5 \cdot (-1)^3 + 8 \cdot (-2)^2 \\
 &= 4 + (-8) \cdot 3 - 5 \cdot (-1) + 8 \cdot 4 \\
 &= 4 - 24 - (-5) + 32 \\
 &= 4 - 24 + 5 + 32 \\
 &= 17
 \end{aligned}$$

0:20 / 1:25

Liker Legg til i Del

Lastet opp av PGelisa 14. nov. 2011

En liten beskrivelse av omvendt undervisning med Elisabeth - for elever

32 antall ganger sett

0 liker, 0 liker ikke

Laget med YouTube Video Editor

Artikkelforfatterens egne videoer til bruk ved omvendt undervisning ligger på YouTube.

mens de er på skolen når de jobber på et høyere kognitivt nivå, og læreren kan veilede hver enkelt elev der de er. Noen vil gjerne spørre: «Hva med de elevene som aldri når et høyt kognitivt nivå innenfor faget/temaet?» Svaret er enkelt – alle elever får veiledning av læreren sin *på sitt nivå*.

Læringsstrategier

Noen elever har tidlig ganske klare oppfatninger om hvordan de lærer best; «Jeg lærer best av å lese i boken selv»; «Jeg lærer best av å jobbe mer praktisk med oppgaver»; «Jeg lærer best av å samarbeide og snakke med andre elever om problemstillingene»; «Jeg lærer best av at læreren forklarer for meg». I henhold til Læringsplakaten skal vi som lærere hjelpe elevene til å utvikle sine egne læringsstrategier, men der elevene gjerne må utvikle ulike strategier for de ulike fagene og gjerne de ulike lærerne og læringssynene de mø-

ter. I et omvendt klasserom er det større rom for at elever kan videreutvikle flere typer læringsstrategier i det samme klasserommet. Elever som jobber best på egen hånd kan gjøre dette, og de som lærer best av å samarbeide kan gjøre det. Noen ganger er arbeidsformen et læringsmål i seg selv, og da er det rom for at dette likevel styres av lærer.

Instruksjonsvideoer = løsningen på alt?

Nå er det ikke sann at instruksjonsvideoer er løsningen på alle undervisningsutfordringer. Dårlig undervisning blir ikke bedre av at den kommer på video. Derimot kan alle deler av undervisningen som har preg av direkte instruksjon, fungere like bra på video som at læreren går gjennom dette på tavlen. I realfagene er det gjerne enklere å finne gode eksempler på direkte instruksjon, men det finnes også flere elementer av dette innenfor andre fagdisipliner: innlæring av grammatiske regler, introduksjon til

samfunnsvitenskapelige modeller, tidsepoker eller ideologier, begrepsinnlæring, opplæring i kildebruk, teknikkopplæring innenfor praktiske fag osv. Instruksjonsvideoene vil i de aller fleste tilfeller være eksempler på direkte instruksjon, og sånn sett kan man si at dette nærmer seg et behavioristisk lærings-syn. Ved at elevene i tilknytning til disse videoene skal uttrykke hva de har forstått og hva de trenger videre hjelp til, så nærmer vi oss Von Glasersfelds konstruktivism, hvor vi kan jobbe videre med de momentene som elevene ikke har forstått for videre læring. I tillegg har vi tiden i klasserommet som kan fylles med veiledning og samarbeid mellom elever, hvor de sosiokulturelle perspektivene på læring kommer inn i bildet. Dermed fungerer omvendt undervisning som en syntese av de dominerende læringssynene de siste 60 år.

Teknologi eller pedagogikk som drivkraft?

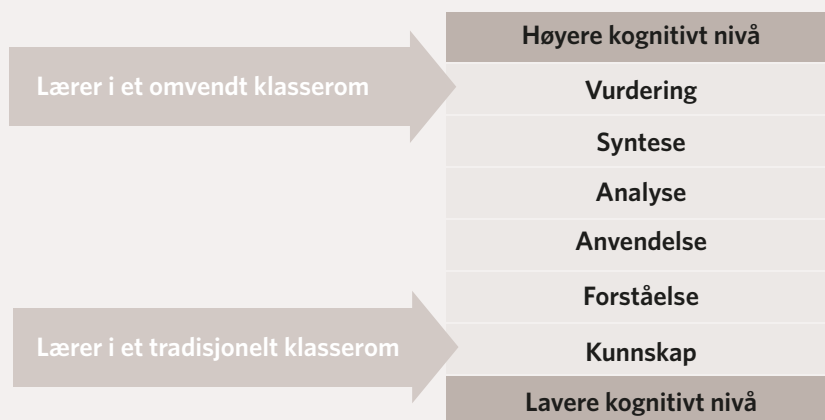
Når Jonathan Bergmann og Aaron Sams startet med å lage undervisningsvideoer, var det fordi teknologien tillot dem å gjøre det. Men det var pedagogiske årsaker som gjorde at de valgte å snu klasserommet ved hjelp disse videoene. Teknologien gjør det mulig å støtte opp om et læringssyn som sier at den viktigste komponenten for læring hos elevene er samhandling mellom lærer og elev, noe som støttes opp i John Hatties (2009) meta-studier. Teknologien frigjør tid i klasserommet til dette formålet. Teknologien har også andre for-deler; elevene kan spille videoene om igjen flere

ganger, de kan trykke på pause, spole tilbake eller spole fremover – noe de ikke kan gjøre med en lærer i klasserommet.

Lekser

Lekser er et omdiskutert tema i skolen. Ulike studier peker på at lekser kan forsterke forskjellene mellom elevene. Omvendt undervisning vektlegger jo at elevene skal se videoleksjonene hjemme, før undervisningsøkten på skolen. Er det flere elever som gjør videolekser enn «vanlige lekser»? Svaret mitt er nok at det er omtrent de samme elevene som gjør leksene i mitt klas-serom som i det tradisjonelle klasserommet. De elevene som møter til undervisning og ikke har sett videoleksjoner hjemme, må derfor starte med dette i klasserommet mens lærer går til de elevene som har gjort leksene, sett videoene og fylt ut egenvurderingsskjema for å fortelle hva de trenger videre hjelp til. Dette betyr at en del elever bruker tiden i klasserommet til å se på videoer, og dermed får disse mindre tid til veiledning enn de som har gjort lekser, men tiden i klasserommet er fortsatt mer effektiv. Tilbakemeldinger fra elever sier at de synes nesten det er mer anstrengende å se undervisningen på video «fordi det krever at de må følge med hele tiden» (i motsetning til hva de må ved normal tavleundervisning?). I denne sammenhengen velger jeg å tolke «anstrengende» som utfordrende, og forhåpentligvis med det resultat at elevene lærer mer.

Omvendt undervisning – et paradigmeskifte for klasserommet?



Struktur

Høsten 2011 fikk jeg besøk av Bergens Tidende som skrev en artikkel om mitt omvendte klasserom⁴. Artikkelen fikk tittelen «Flytter undervisning hjem». Peken til artikkelen fra avisens nettside het derimot «Disse elevene lærer matte på YouTube». Dette utsagnet fikk mange til å undres over om det var manglende struktur i denne undervisningsmetodikken «siden jeg bare sendte elevene mine ut på YouTube». Struktur er veldig viktig når elevene skal finne videoene som de skal se hjemme, og strukturen finnes i læringsplattformen. Det er gjennom læringsplattformen elevene finner de ulike videoene tilhørende de ulike emnene, det er her planen for hva som er tema for de neste undervisningsbolkene ligger, det er her de fyller ut egenvurderingsskjemaene, og det er her de finner alle læringsressurser vi har i tillegg til læreboken.

Jeg, som lærer, legger ut videoene på YouTube, jeg lager egenvurderingsskjemaet ved hjelp av Google skjema, alle notater jeg skriver når jeg lager videoer eller går gjennom noe i klasserommet, lagres i en MS OneNote notatblokk – men alt er bygget inn og delt med elevene via læringsplattformen It's Learning, slik at elevene fortsatt bare har én plattform å forholde seg til.

Resultater

Inneværende skoleår har jeg snudd klasserommet i Matematikk 1T, et fag jeg underviser i for første gang. Jeg har derfor ikke tidligere elever i dette faget å sammenligne med, og kan ikke si om resultatene med denne undervisningsformen er bedre enn tidligere. Jeg har derimot kvalitative utsagn fra elevene som støtter opp om at dette har en merverdi:

«Når jeg gikk på ungdomsskolen, så var jeg ikke så veldig god i matematikk, jeg klarte ikke å følge med når læreren gikk gjennom ting på tavlen, og da bare datt jeg ut. Nå kan jeg sitte og jobbe på egen hånd, og se videoene når jeg står fast. Jeg får mye bedre resultater i matematikk i år enn jeg har fått tidligere.»

«I starten så trodde jeg ikke noe på at det ville få noen betydning å fylle ut egenvurderingsskjemaet, så jeg bare svarte «Ingenting» i rubrikken der vi skulle si hva vi trengte mer hjelp til. Så

tenkte jeg at jeg skulle teste det ut en gang, og skrev hva jeg ikke forstod. I timen etter så kom læreren bort og pikket meg på skulderen og sa «Skal vi gå gjennom det temaet sammen en gang?». Og det var kjempebra, for det er ikke alle som liker å rekke opp hånden for å vise til de andre i klassen at det er noe man ikke forstår, da er det mye bedre at læreren vet om det på forhånd og bare kan komme bort til deg.»

«I starten likte jeg ikke så veldig godt omvendt undervisning, jeg klarte ikke å konsentrere meg om videoene hjemme, og dermed så fikk jeg ikke med meg noe. Men når læreren fortalte meg at det var lurt å skrive ned de tingene jeg lurte på når jeg ser videoen, og så sende det til henne, da fikk jeg jo mye mer hjelp på skolen, og jeg lærer mye mer. Jeg savner fortsatt tavleundervisning innimellom, men det er utrolig bra å ha disse videoene og at vi får mer hjelp.»

«Det er helt gull med disse videoene når vi skal lese til prøver!»

Hovedargumentet for at omvendt undervisning er en riktig vei å gå er at det øker samhandlingstiden mellom lærer og elever, og det er jo *læreren* som er viktigst for elevenes læring. Omvendt undervisning gir læreren tid og rom til å fylle denne rollen bedre.

NOTER

- 1 Khan Academy (www.khanacademy.org) har en webside med 3000 online undervisningsfilmer innenfor blant annet matematikk, historie, realfag, økonomi, kunsthistorie til fri bruk.
- 2 LOV 1998-07-17 nr. 61: Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova).
- 3 FOR 2006-06-23 nr. 724: Forskrift til opplæringslova
- 4 www.bt.no/jobb/Flytter-undervisning-hjem-2605501.html



Elisabeth Engum er lektor i matematikk og geofag i Hordaland fylkeskommune. Hun har testet ut omvendt undervisning i eget klasserom siden mars 2011 og har våren 2012 holdt en rekke foredrag om emnet på konferanser og skoler. Denne artikkelen baserer seg på foredragene som hun har holdt.

Den problematiske friheten

Å lære å kommunisere i det moderne klasserommet

■ AV NINA HELGEVOLD

Innføring av arbeidsplan og studietimer bidrar til en tydeligere individualisering av elevers læring og sosialisering i klasserommet. Men når eleven prøver å ivareta sine egne individuelle interesser, kan det gå ut over lærerens mulighet til å bruke det faglige fellesskapet som lærings- og sosialiseringsarena for elevene.

«Det beste er når læreren gjør det sammen med oss, i stedet for å gi oss planen.» Dette utsagnet kom fra Erlend, en elev i niende klasse ved Furuløkken skole. Jeg har intervjuet Erlend sammen med andre elever i klasse 9a om deres lærings-erfaringer i klasserommet og spesielt sett på interaksjonsformer og hvilke vilkår disse representerer for elevenes læring og sosialisering.¹

I klasserommet der Erlend var elev, arbeidet elevene store deler av tiden på individuell basis med oppgaver som var oppgitt på en arbeidsplan. Arbeidsplanen anga alt arbeidet elevene skulle gjøre, både på skolen og hjemme, i løpet av en bestemt periode. I tillegg til vanlige skolefag var det på Erlends timeplan også oppført minst tre studietimer i uken. Studietimer var timer hvor elevene med utgangspunkt i arbeidsplanen selv styrte hvilke oppgaver eller fag de ønsket å arbeide med. Ved Furuløkken skole var hver klasse pålagt å ha minst tre slike timer i uken, i tillegg kunne det enkelte lærerteam eller den enkelte klasse utvide antall studietimer dersom de ønsket dette.

Undervisning og læring i skolen er *institusjonelle fenomen*. Det vil si at både den undervisningen som iverksettes fra skolens side og elevenes læring, formes av at det skjer i skolen. Säljö (2001) hevder at det som ofte oppfattes som individuelle innlæringsproblem, kan forstås i et annet perspektiv dersom vi analyserer «de reglene og tradisjonene for kommunikasjon som har vokst fram innenfor skole og utdanning» (ibid.: 12). Jeg har særlig sett på det som fremstår som dominerende interaksjonsformer i ungdomsskoleklasserommet, lærerstyrt undervisning og individuelt elevarbeid. Forholdet mellom lærerstyrt undervisning og individuelt elevarbeid må forstås i lys av diskursen om tilpasset opplæring og en aktivitetsorientert skole, som av Haug (2003) beskrives som sentrale trekk ved norsk skoleutvikling. Reformpedagogikkens vektlegging av barnets egenaktivitet har i norske læreplaner blitt løftet frem som pedagogiske ideal siden Normalplanen fra 1939 (N39). I dagens diskusjon rundt individualisering av elevenes opplæring fremheves neoliberale ideer om individets



frihet og selvbestemmelse. Til sammen utgjør reformpedagogiske og neoliberale ideer en sterk allianse i argumentasjonen for en individualisert undervisning i klasserommet.

Mens læreplanene først og fremst er en formuleringsarena (Dale, 2005), er det skolens og lærernes oppgave å realisere læreplanenes intensjoner i og gjennom den daglige praksisen i klasserommet. Ved Furuløkken skole er studietimer og arbeidsplan innført med begrunnelsen om å bedre kunne ivareta og legge til rette for den enkelte elevs læring og utvikling og for å gi den enkelte elev medbestemmelse og større ansvar for egen læring. Studietimer og bruk av arbeidsplan blir skolens realisering av læreplanens formuleringer. I evaluering av L-97 skriver Klette (2003) at elevrollen ser ut til å være i endring, fra en lyttende til en arbeidende elevrolle. Dette stiller elevene overfor andre forventninger i klasserommet, og Erlends utsagn forteller om en lærings-situasjon i klasserommet som for han oppleves som utfordrende. Jeg vil her med utgangspunkt i Erlends utsagn peke på noe av det som viste seg som problematiske aspekt knyttet til innføring av arbeidsplan og studietimer; den problematiske friheten, forholdet mellom lærers undervisning og elevers læringsarbeid og støtte til læring.

Den problematiske friheten

Studietimer og arbeidsplan er institusjonelle redskap som implisitt bærer med seg noen forestillinger om undervisning og læring. En implisitt forestilling er forståelsen av valgfrihet som en positiv mulighet for elevene til å organisere og gjøre ferdig eget læringsarbeid. Hvordan elevene fortolker konteksten, får betydning for elevenes atferd i klasserommet. Noen elever tilpasser seg nye forventninger til elevrollen og bruker studietimen til å gjøre det arbeidet de er pålagt, slik Julie her gir uttrykk for:

Studietimer er timer hvor vi kan arbeide med lekser. Det er greit, da får du liksom gjort noe. Jeg skriver på planen når jeg skal gjøre leksene. Jeg får gjort det jeg skulle gjort hjemme, så liker jeg liksom litt foran skjema. (Julie)

Flere elever gir som Julie uttrykk for at de opplever friheten til å velge hva de vil arbeide med som positiv, først og fremst fordi elevene får gjort unna en del arbeid som de ellers måtte ha gjort hjemme. I elevintervjuene kommer det også frem at friheten oppleves problematisk, fordi det kan være vanskelig å finne balansen mellom det som fra skolens side er forventet at elevene skal gjøre og det elevene selv har lyst til å gjøre her og nå.

Det blir litt friere. Du kan liksom gå bort til andre for å spørre om hjelp, og så hender det du ikke spør om hjelp. Liksom sånn så når de får lov til å gå ut på gangen, så hender det at de ikke gjør lekser, men at de sitter og snakker. Jeg og gjør det. Vi går ut for å slippe timen. Du leser jo litt, så begynner du å snakke om andre ting og så er det tilbake til det du skal gjøre ... (Helene)

Samtidig stilles det store krav til elevenes evne til å ha oversikt over større deler av læringsarbeidet og til å planlegge og organisere det daglige arbeidet i lys av en slik helhetlig forståelse. Det kreves av elevene at de har en *metakognitiv forståelse*, ikke bare i forhold til hver enkelt arbeidsoppgave de skal gjøre, men også i forhold til arbeidsoppgaven slik den inngår som en del av en helhet. Elevene må kunne planlegge og organisere det totale arbeidet slik at de blir ferdige i løpet av den angitte perioden. Valgfriheten som elevene stilles overfor, fører til ulike løsninger. Løsningene som velges, er et resultat av elevenes egne fortolkninger av situasjonen, og disse samsvarer ikke nødvendigvis med det som er skolens og lærernes uttalte intensjoner for innføring av studietimer og arbeidsplan som redskap. Fra skolens og lærernes side er det en slags forventning om at de fleste elevene skal beherske denne situasjonen, og at både studietimer og arbeidsplan skal være en støtte i dette arbeidet. I elevintervjuene kommer det frem at elevene har ulike strategier når det gjelder eget arbeid med oppgaver på arbeidsplanen. Én strategi er å gjøre mest mulig av arbeidet unna i begynnelsen av perioden, slik som Mads forsøker:

I matten har vi en to ukers plan og det føler jeg ikke går så bra. Jeg klarer ikke planlegge. Jeg vet ikke hvor mye jeg skal gjøre og hva tid jeg skal gjøre det, så jeg prøver å gjøre mest mulig i begynnelsen av uka. Men av og til er det sånn at den ene dagen må jeg øve til prøve og så får jeg ikke gjort det andre og så klarer jeg ikke å ta det igjen. (Mads)

Helene på sin side har en helt annen tilnærming. I motsetning til Mads, som prøver å få gjort mest mulig arbeid i begynnelsen av perioden, så blir Helenes strategi å stadig utsette arbeidet.

«Når du har planer over et par uker så tenker du, ahh, jeg kan gjøre det neste uke. Så tenker du neste uke at jeg kan gjøre det i neste uke Og så sitter du med alt den siste uken. Det blir ganske mye ... » (Helene)

Å kunne forvalte tidsressursen, å planlegge og organisere arbeidet på en hensiktsmessig måte blir en avgjørende faktor i elevens læringsarbeid. Observasjoner i klasserommet og intervjuer med elever og lærere viser at mange av elevene velger det som Dovemark (2004) i sin studie beskriver som «minste motstands vei» og dermed gjør «dårlige valg» i forhold til det som er skolens forventninger til elevene.

Forholdet mellom lærers undervisning og elevers læringsarbeid

Arbeidsplanen som redskap påvirker forholdet mellom lærers undervisning og elevenes læringsarbeid på måter som ikke er tilsiktet. Når elevene selv kan velge når de vil gjøre hvilke oppgaver, blir en konsekvens at elevene tidvis kommer i «utakt» med lærers undervisning. Lærers undervisning og elevers arbeid med lærestoffet blir ulike spor med ulik fremdrift, og dette påvirker igjen i hvilken grad elevene opplever lærers undervisning eller gjennomgang av lærestoff som relevant eller meningsfylt. Når eksempelvis Mads gjør unna mest mulig av arbeidet på planen tidlig i perioden, oppstår det en ny utfordring for Mads.

Hvis for eksempel jeg har gjort matte og vi har tretti oppgaver på planen. Så gjennomgår han ti oppgaver og så har jeg gjort tjue. Da blir det lik-som litt sånn tilbake da klarer jeg ikke helt å følge med ... da klarer jeg ikke helt å begynne på det andre igjen, hvis det er vanskelig. For da har jeg liksom gått i innstilling på at jeg skal gjøre det slik som jeg har gjort tidligere, og så mister jeg litt hvordan jeg skal gjøre det. (Mads)

Mads opplever at det kan være vanskelig å følge med på lærers gjennomgang. Mads må først «kople seg av» sin egen tankerekke for deretter å «kople seg på» det lærer gjennomgår. Når han så følger med på lærers gjennomgang, «så mister jeg litt hvordan jeg skal gjøre det». Det blir problematisk for Mads å arbeide videre på egen hånd, og han strever med å «finne tilbake» til sin egen tankerekke om hvordan han tenkte han skulle løse de oppgavene *han* er i gang med. Lærers undervisning «forstyrrer» Mads sitt eget arbeid i klasserommet.

På samme måte som at Mads sin strategi får utilsiktede konsekvenser for Mads sitt daglige arbeid i klasserommet, får også Helenes strategi konsekvenser for Helene. Når Helene ofte opplever å være på etterskudd med arbeidet sitt, påvirker dette Helenes deltakelse i de aktivitetene som pågår i klasserommet. Når det er felles gjennomgang av tema i klassen, hender det at Helene, i stedet for å delta i denne, velger å gjøre oppgaver på planen. På den måten kan Helene komme à jour med de pålagte arbeidsoppgavene og samtidig redusere mengden av arbeid som må gjøres hjemme.

Sånn for eksempel når vi har xxxx og læreren sitter og leser høyt fra boken, da kan jeg jo gjøre oppgaver i stedet. For da tenker jeg at det kan være greit å bli ferdig med de. (Helene)

I klasserommet forhandler elevene stadig med lærer om mer tid til å gjøre oppgaver, mens lærer på sin side må reforhandle med elevene om å få beholde tid til å gjennomføre planlagt undervisning.



Foto: © .shock/Fotolia

Ulempen med arbeidsplanen er at de kan bli for opphengt i å bli ferdig, og hvis de ikke får den tiden til å gjøre individuelt arbeid så kan de bli litt småhissige på det. Hvis jeg tenker å ta tavleundervisning en time, da får de litt sånn, uff, la oss nå få tid, jeg må bli ferdig. Så elevene tar på en måte for gitt at de skal bli ferdige i skoletiden. De vil ikke ha tavleundervisning. De vil bli ferdige med det, det er deres agenda, arbeidsplanen. Hvis vi prøver med tavleundervisning torsdag og fredag så får vi en del mishagsyttringer, for de er så opphengt i å bli ferdig med den her. Det er ikke om å gjøre å lære noe, bare det blir gjort. (lærer)

Lærerne kommer i en sårbar posisjon fordi elevene tidvis ønsker å velge seg vekk fra lærers undervisning til fordel for mer tid til individuelt arbeid. Lærerne erfarer også at det er vanskelig å gjøre endringer underveis i perioden, fordi elevene forholder seg til planen og godtar ikke uten videre at det blir gjort endringer i forhold til oppsatt plan. Planen fremstår som en *skriftlig kontrakt* det kan være vanskelig å fristille seg i forhold til. Som læreren i sitatet ovenfor uttrykker det, kan det se ut som at det å bli ferdig med oppgavene på arbeidsplanen blir elevenes viktigste agenda.

Støtte til læring

«Det beste er når læreren gjør det sammen med oss, i stedet for å gi oss lekseplanen,» sier Erlend i elevintervjuet når han blir spurt om hva han selv opplever som den viktigste støtten til egen læring i klasserommet. Erlends utsagn kan tolkes som et uttrykk for Erlends «levde erfaring» i klasserom-

met, og utsagnet illustrerer «levde erfaringer» slik de også kommer til uttrykk hos de andre elevene i denne studien.

Analysene peker på at lærer ofte inntar en passiv rolle når elevene arbeider med arbeidsplanen, delvis ved at læreren trekker seg vekk fra elevene og overlater initiativet til dem, men også ved at elevene «velger vekk» og i liten grad selv tar kontakt med lærer. Ulike typer lærerarbeid som viser seg på tvers av den enkelte lærers synlige handlinger, har jeg valgt å kalle *kateterlærer, pådriver, overvåker, relasjonsarbeider, faglig samarbeidspartner og kontrollør*. Et fremtredende trekk ved disse ulike kategoriene er at lærerarbeidet, bortsett fra læreren som faglig samarbeidspartner, i liten grad er relatert til det faglige innholdet i elevenes arbeid. Alexander (2001) hevder at individuell veiledning har et større læringspotensial enn det som undervisning i hel klasse vanligvis representerer, gitt at en slik veiledning eller oppfølging griper inn i elevens tenkeprosess når eleven arbeider med det konkrete problemet. Hvordan læreren *samspiller* med elevene, er en kritisk faktor i denne sammenheng. Alexander påpeker at læringspotensialet først og fremst avhenger av *kvaliteten* på samhandlingen, og ikke av organisatoriske mønstre.

Et tydelig funn i denne studien er elevenes fremheving av felles arbeid i klasserommet som en betydningsfull læringsarena. Forskning har påpekt at institusjonaliserte klassesamtaler kan virke begrensende på elevers muligheter for deltakelse, samtidig som det argumenteres for at det innenfor en slik samtale også kan skapes rom for mer dialogiske samtaler (Grøver Au-

krust, 2003; Wells, 1999; Wells & Auraz, 2006). Hvorfor fremhever Erlend fellesskapet som læringskontekst? En mulig forklaring kan være at elevenes forestillinger om undervisning (Stigler & Hiebert, 1999) ser ut til å være knyttet opp til en mer tradisjonell forståelse, hvor elevene tildeleger læreren et hovedansvar for å hjelpe elevene å lære og å forstå lærestoffet. Elevene løfter frem det *intersubjektive* fellesskapet, hvor de inviteres til deltakelse gjennom meningsutveksling og meningsskapning, som en betydningsfull læringsarena. Situasjonen beskrives som betydningsfull fordi elevene gir uttrykk for at de opplever å få faglig støtte i bearbeidelsen av lærestoffet, og at dette bidrar til å redusere elevenes usikkerhet. Mening og forståelse er ikke noe som er gitt på forhånd, men avhengig av tid, sted og hva deltakerne gjør kjent for hverandre (Rommetveit, 1974). En slik forståelse innebærer at elevene ikke mekanisk kan overta læreboka eller lærerens mening, men at de gjennom meningsskapende dialoger kan tilegne seg kunnskaper ved å anvende og å gi mening til de ordene og begrepene de «låner» fra læreboka, fra læreren og fra hverandre. Gjennom kollektive samtaler som elevene er deltakere i, synliggjøres strukturer, sammenhenger og begreper som utgjør en del av fagenes eller lærestoffets substansielle innhold.

Individualisert opplæring

Skolen som institusjon påvirkes av historiske tradisjoner og det som er de rådende ideologiene til enhver tid. Blandingen av det stabile og det som endrer seg er typisk for institusjonelle praksiser når institusjoner utsettes for nye påvirkninger (Bergqvist & Säljö, 2004). Måten lærere og elever interagerer på i det moderne klasserommet, er i endring og utformes i brytningen mellom det etablerte og det nye. Innføring av arbeidsplan og studietimer ser ut til å bidra til en tydeligere individualisering av elevers læring og sosialisering i klasserommet. Erlends utsagn har i denne teksten blitt brukt til å belyse det som fremstår som utfordringer ved denne praksisen: den problematiske friheten, forholdet mellom lærers undervisning og elevers læringsarbeid og støtte til læring.

I mitt forskningsarbeid har jeg stilt spørsmål ved de vilkår for læring og sosialisering som den individualiserte opplæringen tilbyr elevene. Kan det hende at disse vilkårene bidrar til å *ekskudere* elever fra deltakelse i skolens virksomhet? I så fall bør et faglig fellesskap revitaliseres i klasserommet – et fellesskap der det gis rom for *meningskapning* og *meningsutveksling* og hvor elevene lærer å kommunisere gjennom deltakelse i fellesskapet.

NOTER

- 1 Resultatene det henvises til her, er hentet fra min avhandling *Å lære å kommunisere i det moderne klasserommet. En kvalitativ studie av interaksjonsformer i klasserommet*.

LITTERATUR

- ALEXANDER, R.J. (2001). *Culture and pedagogy: international comparisons in primary education*. Oxford: Blackwell.
- BERGQVIST, K., & SÄLJÖ, R. (2004). Learning to plan. A study of reflexivity and discipline in modern pedagogy. I: J. L. v. d. Linden & P. Renshaw (red.), *Dialogic learning: shifting perspectives to learning, instruction, and teaching* (s. viii, 263 s.). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- DALE, E.L. (2005). *Kunnskapsregimer i pedagogikk og utdanningsvitenskap*. Oslo: Abstrakt forlag.
- GRØVER A.V. (2003). Samtaledeltakelse i norske klasserom – en studie av deltakerstrukturer og samtalebevegelser. I: K. Klette (red.), *Klasserommets praksisformer etter Reform 97* (s. 34). Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt.
- HELGEVOLD, N. (2011) *Å lære å kommunisere i det moderne klasserommet. En kvalitativ studie av interaksjonsformer på ungdomstrinnet*. Avhandling til graden phd, Universitetet i Stavanger http://brage.bibsys.no/uis/handle/URN:NBN:no-bibsys_brage_18039
- HAUG, P. (2003). *Evaluerer av Reform 97: sluttrapport fra styret for Program for evaluering av Reform 97*. Oslo: Norges forskningsråd Säljö, R. (2001). Læring i praksis: et sosiokulturelt perspektiv. Oslo: Cappelen akademisk.
- ROMMETVEIT, R. (1979). On the architecture of intersubjectivity. I R. Rommetveit & R.M. Blakar (red.), *Studies of language, thought and verbal communication* (s. 93-108). London: Academic Press.
- STIGLER, J.W., & HIEBERT, J. (1999). *The teaching gap: best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom*. New York: Free Press.
- WELLS, G. (1999). *Dialogic inquiry: towards a sociocultural practice and theory of education*. New York: Cambridge University Press.
- WELLS, G., & AURAZ, R.M. (2006). Dialogue in the Classroom. *The Journal of the Learning Sciences*, 15(3), 379–428.



Nina Helgevold er førsteamanuensis i pedagogikk ved Universitetet i Stavanger. Hun underviser i grunnskolelærerutdanningen og ved master i spesialpedagogikk. Hun er også engasjert i etter- og videreutdanning for lærere innenfor veiledning og vurdering.

Implementering og endring

■ AV PER TRONSMO

Utdanningssektoren i Norge har høye ambisjoner og mange planer. Samfunnet slutter opp om skolen, og den får oppmerksomhet og støtte fra politikerne. Aktørene er enige om de viktigste spørsmålene, og en rekke reformer og tiltak er satt i verk – omtrent alt er evaluert. Det er bevilget store summer til forsøk og utprøving. Det finnes utallige nettverk hvor ulike aktører kommer sammen for å reflektere – og det blir brukt store ressurser. Likevel når vi ikke de resultatene vi synes vi burde. Det fins et implementeringsgap mellom politikk og praksis.

De fleste er enige om at elevene i Norge har for dårlige prestasjoner i en del grunnleggende ferdigheter og at det er for stort frafall i videregående skole. Dessuten har Norge et fordelingsproblem. Det er for store forskjeller mellom fylker, mellom kommuner, mellom skoler og mellom klasser. Hvorfor er det så vanskelig å forbedre dette, på tross av alle ressurser og all god innsats som legges inn, og alle gode initiativ som tas?

På mange områder er det et gap mellom det vi

vet og det vi praktiserer. Hvorfor er det så vanskelig å anvende vår lærdom?

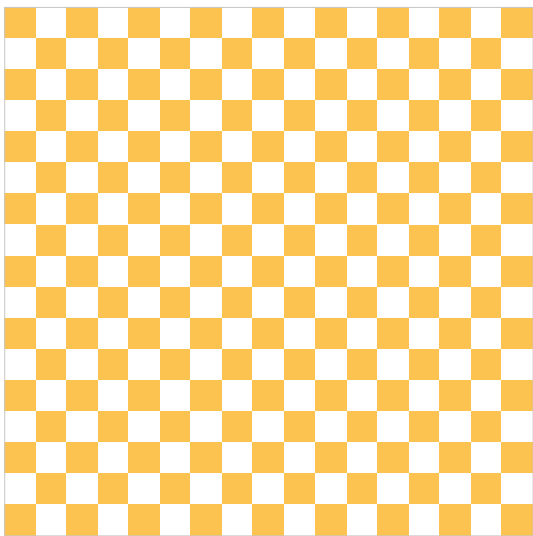
Det er neppe noe «galt» med lærerne, skolelederne eller skoleeierne. Det er nok mer en «systemsvikt» enn en «personsvikt». Men først og fremst handler det om vår *tilnærming* til utvikling, implementering og endring.

Hvor trykker skoen?

Dersom vi sammenligner utdanningssektoren i Norge med utdanningssektoren i en del andre OECD-land, dersom vi sammenligner utdanningssektoren med andre sektorer, og dersom vi sammenligner samfunnssystem og nasjonal kultur i Norge med andre land, kan vi få fram et bilde av noen særskilte utfordringer vi står overfor. Dette blir selvsagt et grovt og sterkt forenklet bilde, men jeg våger likevel å forsøke.

Mange svake kommuner

Det er mange steder for lite kraft og kompetanse hos skoleeier. Dette henger blant annet sammen med at vi har en rekke små kommuner i Norge og at mange av dem har bygget ned sin skolefaglige kompetanse. Mange kommuner har for lite ressurser, kompetanse og kraft til å drive skole på en tilfredsstillende måte.



Fragmentering

Utdanningssektoren er en fragmentert sektor med mange aktører og interessegrupper og med en forvaltning som består av mange lag og funksjoner. Det har vært relativt liten oppmerksomhet om sektoren som *samlet system*.

Skolene skal forholde seg til et svært komplekst aktørbilde: Barnevern, helsestasjon, nasjonale sentre, politi, sosialkontor, BUP, NAV, universiteter og høyskoler, PPT, lokalt arbeidsliv, foreldre, sentrale utdanningsmyndigheter, skoleeier, KS, andre skoler og andre sektorer.

Tradisjonelt liten oppmerksomhet om ledelse

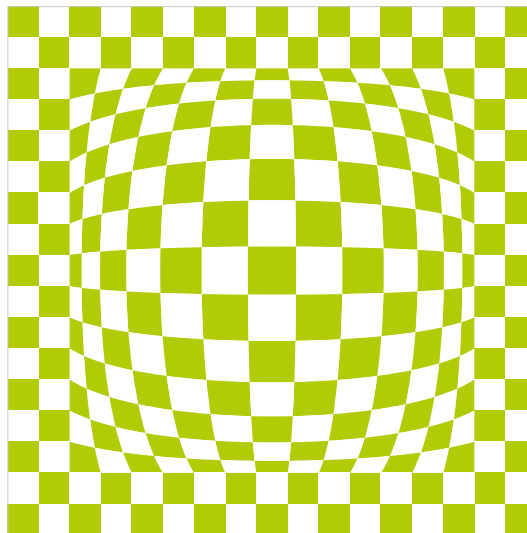
Det har lenge vært for svak ledelse i skolen. Dette kommer blant annet av at skolelederrollen er blitt endret de senere årene, og kravene har økt. Dette er i ferd med å forandre seg. Vi har blant annet fått på plass en nasjonal rektoropplæring på bakgrunn av en nasjonal norm for god ledelse i utdanningssektoren. Det er nå betydelig større oppmerksomhet om ledelse enn det var for få år siden. Men mye gjenstår. Fremdeles er rekruttering av skoleledere et stort problem. Mange ledere opplever at de har for dårlige arbeidsbetingelser for å kunne gjøre en god jobb.

Liten oppmerksomhet om skolen som organisasjon

Skolen består i stor grad av enkeltlærere og enkeltklasser. Man ser ofte ikke betydningen av *skolen som organisasjon*. Her skiller utdanningssektoren seg fra de fleste andre sektorer. Fokus har tradisjonelt vært på eleven, lite på skolen som fellesskap. Infrastrukturen rundt læreren er ofte svak.

Sterk lokal autonomi

Staten har delegert ansvaret for skolen til 429 kommuner og 18 fylkeskommuner, såkalte skole-



eiere. Staten har derfor begrenset innflytelse over skolen. Noen (for eksempel OECD, samt myndigheter i mange andre land) sier at ansvaret for å drive skole i praksis er relativt pulverisert i Norge.

Mange skoleeiere har bygget ned sin skolefaglige kompetanse og overlatt mye av ansvaret til den enkelte rektor. Studier viser at mange skoleeiere først og fremst er opptatt av budsjettkontroll og mindre opptatt av å følge opp kvaliteten ved skolen, det pedagogiske arbeidet og læringsresultatene.

Svak tilbakemeldingskultur

Vi har en svak tilbakemeldingskultur i Norge, på alle nivåer. Ifølge TALIS-undersøkelsen er det slik at rektor får lite tilbakemelding fra skoleeier, lærerne får lite tilbakemelding fra rektor, elevene får lite presis og hjelpende tilbakemelding fra læreren.

Tilbakemelding til skolen om skolen som organisasjon og fellesskap er i liten grad satt i system.

Stor avstand mellom universitets- og

høyskolesektoren og den praktiske skolehverdag

Profesjonsutdanningen for lærere har større avstand til den praktiske virkelighet enn de øvrige profesjonsutdanningene (sykepleiere, sosionomer, politi, revisorer m.fl.). Mange lærere rapporterer at de er relativt uforberedt på rollen som utøvende lærer når de kommer fra lærerutdanningen.

Forhold utenfor skolen har stor betydning

Forhold utenfor skolen setter i stadig sterkere grad sitt preg på skolen:

- uro (konsentrasjonsvansker, atferdsvansker, tilpasningsvansker)
- guttene blir mer og mer utilpass i skolen
- mobilitet
- mer sammensatt elevgruppe, blant annet flere kulturer
- mer kompliserte familieforhold og forsørgerforhold
- teknologi (internett, mobil, Facebook osv.)
- individualisering (uavhengighet, mindre respekt for autoriteter)
- mer pågående foreldre

Lite støtte og hjelp

En rekke skoleeiere, skoler, skoleledere og lærere ønsker utvikling, endring og forbedring, men vet ikke hvordan de skal få det til. Forventningene om at staten skal hjelpe kommunene, er store.

Store forskjeller

Beskrivelsen over gir et svært grovt bilde. Det er store forskjeller mellom kommuner, mellom skoler i samme kommune, og ikke minst mellom klasser og lærere innenfor samme skole.

Det er også store forskjeller når det gjelder måter å organisere og lede på, samarbeid med andre aktører utenfor skolen, når det gjelder skolekultur, syn på læring og valg av pedagogiske metoder.

Tre vanlige endringsstrategier

Mot denne bakgrunn er det lett å forstå at det kan være ganske utfordrende for statlige myndighe-

ter å implementere Stortingets og regjeringens politikk.

Hvordan arbeider så sentrale myndigheter med implementering og endring?

Hvis vi studerer hvordan sentrale myndigheter tradisjonelt arbeider med endring og implementering, kan vi lett identifisere tre ulike (idealtypiske) strategier. De er alle ganske vanlige, men som regel implisitte. De er ofte ikke særlig bevisste, ikke særlig mye diskutert, ikke særlig kunnskapsbasert. Spissformulert kan vi beskrive dem slik:

1. Fornuftsstrategien

Dette er den rasjonelle modellen. Den underliggende antakelsen er at mennesker opptrer logisk og rasjonelt. Virkemidlene er kunnskap, forskning, evaluering, analyser, utdanning, opplæring og argumentasjon. Man antar at dersom folk blir opplyst, vil de ta konsekvensen av den tilførte kunnskapen og gjennomføre de forandringer som er fornuftige.

Realiteten er imidlertid at følelser, intuisjon, normer, tradisjoner, kulturer, egeninteresse, konflikter osv. i stor grad er med på å styre menneskers atferd, ikke bare rasjonalitet. Vi skal selvsagt *tilstrebe* rasjonalitet, og vi skal *tilstrebe* å handle kunnskapsbasert. Men både forskning og praksis gir den rene rasjonelle modellen liten støtte.

2. Formalstrategien

Denne strategien tar utgangspunkt i hierarkiet og den legitime makt. Virkemidlene er først og fremst lov og budsjett. Man antar at folk gjør det de får beskjed om fra overordnet myndighet. Man antar at folk i den forstand er lojale. Man antar at ting blir gjort fordi det er formelt besluttet.

Realiteten er imidlertid at folk har lojalitet i flere retninger, ikke bare oppover (mot profesjonen, mot lokalsamfunnet, mot medarbeiderne, mot elevene osv.). Dessuten er selvstendighet og opposisjon mot autoriteter i mange sammenhenger en «nasjonal dyd» i Norge, slik at ikke alle uten videre gjør det sjefen har sagt.

3. Maktstrategien

Mens virkemidlet i formalstrategien på mange

måter er folks lojalitet, er virkemidlet i maktstrategien *sanksjoner*. Sentrale myndigheter fører tilsyn, man deler ut visse økonomiske tilskudd, skoleeiere og skoler kan oppleve sosiale sanksjoner dersom det foretas målinger og sammenligninger og disse blir offentliggjort.

Men felles for de sanksjonene som anvendes i Norge, er at de er relativt milde, i hvert fall hvis man sammenligner med andre sektorer og andre land. Derfor er det begrenset hvor effektiv denne implementerings- og endringsstrategien egentlig er.

4. Krisestrategien

Det finnes en fjerde strategi, som kalles «krisestrategien». Man gjennomfører endringer fordi man innser at man ikke har noe annet valg. Denne strategien er sjelden en *planlagt* strategi. Man legger jo ikke opp til en krise. Men når krisen er der, kan det oppstå en mulighet som man kan benytte til å få gjennomført endring, av og til også radikal endring. Det er faktisk slik at kriseteoriene er de teoriene som har sterkest empirisk grunnlag.

Næringslivet er fullt av eksempler på dette. I familiebehandling finnes det også en rekke gode illustrasjoner og mye god endringsteori. Et eksempel fra vår egen sektor kunne være det som skjedde i kjølvannet av «PISA-sjokket». På skolenivå kan nevnes to kjente eksempler: Ullern videregående skole og Rinkeby skolan, hvor endringene aldri ville ha funnet sted uten forutgående kriser.

5. Mobiliseringsstrategien

Man kan tenke seg en femte strategi, hvor sentrale myndigheter søker å *mobilisere* sektoren. Man tar initiativ og setter i gang tiltak som er støtte, ikke styring. Det kan være å tilby lederopplæring, etter- og videreutdanning for lærere, hjelp til læringsmiljøutvikling eller vurdering for læring. Det kan være opplæring og veiledning på ulike fagområder, det kan være evaluering og forskning. Det kan være etablering av nettverk, brobygging, inspirasjon, ulike støtteordninger osv. Det kan være å bedre de lokale arbeidsbetingelsene. (I næringslivet kaller man dette ofte for «empowerment».)

Skoleeier står fritt til å benytte seg av tilbudene. Stort sett dreier det seg om oppgaver som skoleeier egentlig selv har ansvaret for, men hvor staten kan trå til der skoleeier opplever at de trenger hjelp. Denne strategien er i økende grad blitt en del av direktoratets strategi mot sektoren.

Økt interesse for implementering og endring

Man må kunne si at implementering og endring er svært utfordrende og vanskelig, ikke minst i utdanningssektoren. Professor Stefan Hopman har studert implementering av statlige reformer i mange OECD-land, og konkluderer med at det er vanskelig å se særlig tydelige virkninger av sentrale politiske reformer når man studerer det ytterste leddet, nemlig skoler, klasser og elever. Det kan ha mange årsaker, men én av dem er at sentrale myndigheter i svært mange land har gitt fra seg ansvaret for skolen til lokale myndigheter.

Utdanningsdirektoratet er regjeringens organ for gjennomføring av politikken. Direktoratet begynte allerede ved etableringen i 2004 å arbeide for å få *ledelse* høyere opp på dagsordenen. Kompetent, kraftfull og lojal ledelse er den viktigste forutsetningen for å få til implementering og endring. Utdanningsdirektoratet etablerte en egen avdeling for implementering og endring i 2008, som nå er integrert i en større utviklingsavdeling. Direktoratet arbeider nå med en rekke virkemidler som skal gjøre utvikling, implementering og endring lettere i sektoren.

OECD er i oppstarten av et prosjekt som er kalt «Governing Complex Education Systems», som har som utgangspunkt en rekke statsråders opplevde problemer med å få gjennomført sin politikk ute i sektoren. Hovedtemaet her er implementering.

Kunnskapsdepartementet startet i 2011 opp prosjektet «Kunnskap om implementering», som leverte sin rapport i desember 2011.

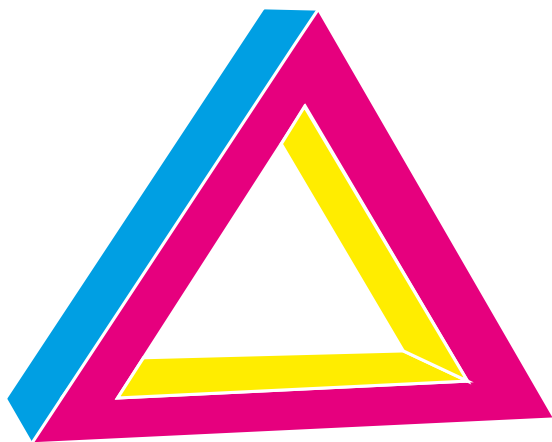
Oppmerksomheten om implementering og endring er raskt økende.

Hva vi vet om endring

Det finnes mengder av faglitteratur om implementering og endring. Mye er forskningsbasert,

men det meste av denne forskningen kommer fra andre sektorer enn utdanningssektoren. Dessuten er mye tverrfaglig og flerfaglig. Mange av de viktigste bidragene kommer fra endringsteori, ledelsesteori, organisasjonsteori, strategi, systemteori, sosialpsykologi, beslutningsteori, sosiologi, statsvitenskap, governance, maktteori, antropologi, styringsteori, motivasjonsteori og kompleksitetsteori. Og selvsagt noe fra pedagogikk.

Det meste av den kunnskapen om implementering og endring som er viktig og relevant, er imidlertid ikke forskningsbasert, men erfaringsbasert, og sitter i hodet til sentrale aktører som selv har vært involvert. Implementering og endring handler mye om makt, ære, autoritet, legitimitet, påvirkning, beslutningsprosesser, interesser, konflikt, skjulte prosesser, fortrolige samtaler, vanskelige beslutninger, uformelle samtaler, verdispørsmål, vilje, energi, motivasjon og kultur. Dette er temaer som forskerne ofte velger bort eller er relativt dårlige til å håndtere. Dessuten får forskerne begrenset tilgang til slike data. Forskerne blir sjelden invitert inn til topplederteam, styre-rom, regjeringsskonferanser, fortrolige samtaler, forhandlinger og møter for å studere for eksempel hvordan uformelle samtaler foregår, kontroversielle beslutninger fattes eller konflikter håndteres.



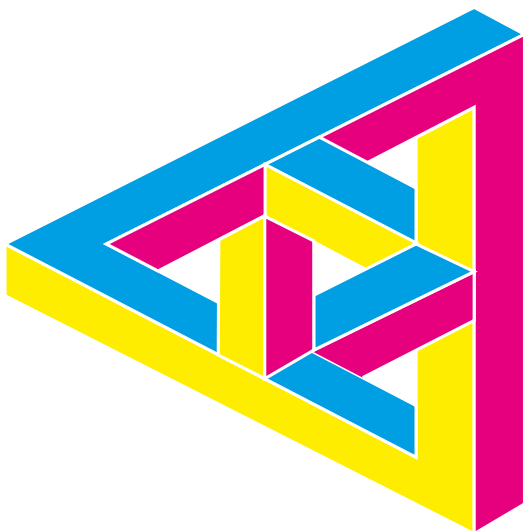
De som har mye kunnskap om slike sider ved implementering og endring, er ledere og andre som har vært aktører i prosessene, samt konsulenter som har deltatt som hjelpere.

Mye av kunnskapen er altså ikke offentlig tilgjengelig, og noe av den bør heller ikke være det, annet enn på aggregert nivå. Derfor er det en stor utfordring å forsøke å summere opp kunnskap om implementering.

Når det gjelder reformer og tiltak i utdanningssektoren, finnes det nå mye kunnskap på visse områder. Det er gjennomført en rekke evalueringer og analyser. Den mest omfattende er evalueringen av Kunnskapsløftet. Det er også gjort en rekke andre oppsummeringer og evalueringer, av kompetanseutviklingsstrategien, prosjektet «Kunnskapsløftet – fra ord til handling», lederutdanningen, læringsmiljøsatsingen og mange andre aktiviteter. Vi har derfor et godt kunnskapsgrunnlag om tilstanden i sektoren og om gjennomførte aktiviteter. Mye av dette er oppsummert i rapporten «Bedre kunnskap om implementering», og i McKinsey-rapporten «How the world's most improved school systems keep getting better».

Her er et forsøk på en grov oppsummering av noen hovedpunkter, i stikkords form:

- Implementerings- og endringsprosesser lar seg i begrenset grad planlegge på forhånd, og prosessene følger sjelden logiske og rasjonelle mønstre. Denne erkjennelsen har sterk empirisk støtte i endringsteori (March 1995), beslutningsteori (Peters 2002), strategi (Mintzberg 1994 og kompleksitetsteori (Stacey 2002). Det kreves særskilt kompetanse for å styre og lede slike prosesser.
- Endring av sosiale systemer er mulig dersom man arbeider profesjonelt og gjør de «rette» tingene.
- Visse typer endring er også mulig å få til relativt raskt. Men det går ikke av seg selv. Man må *kunne* det, gjøre det profesjonelt. Og man må *våge* det.
- Implementering og endring er sjelden gratis



og ofte *konfliktfylt*. Prisen kan være at den enes interesser vinner på bekostning av den andres. Det kan være at viktige ting må nedprioriteres. Det kan bli kamp om ressurser. (Man får sjelden både i pose og sekk.) Dette aktualiserer behovet for prioritering, og det krever ofte kompetanse i konflikthåndtering.

- Grunnleggende endring krever en *systemisk* tilnærming. Vi må se utdanningssektoren som et samlet system. Det er ikke tilstrekkelig å endre et enkelt element i et større system. Elementene henger sammen, og det kreves en helhetlig tilnærming.
- Mye av den motstanden mot endring som lett oppstår, er ofte framprovosert av *dårlig håndtering* av prosessene. (Ledere, konsulenter og myndigheter som opptrer amatørmessig, eller som oppleves som nedlatende og arrogante, og dermed skaper motstand.)
- Implementering og planlagt endring er umulig uten *ledelse*. Ledelsen må være kompetent, kraftfull, engasjert og lojal.
- Man må både ha et ovenfra-og-ned-perspektiv, og et nedenfra-og-opp-perspektiv samtidig.
- Man må være «*tett på*». Dersom ingen følger opp der implementeringen/endringen skal

skje, er det store sjanser for at implementeringen ikke skjer. Det er ikke tilstrekkelig at vi «legger til rette». Vi må følge tiltak og virkemidler helt ut.

- Ulik kontekst krever ulike typer intervensjoner.
- Enkelte typer intervensjoner har alltid effekt. Ett eksempel er tilbakemelding.
- Et *langsiktig perspektiv* er nødvendig. Raske stunts og stadig nye initiativ er som regel ødeleggende. Implementering er avhengig av vilje, retning og utholdenhet.
- Endring og utvikling krever tydelige mål og jevnlig vurdering av fremskritt. Gode *indikatorer* og tett oppfølging er derfor nødvendig.
- *Eksternt* blikk og ekstern hjelp er nesten alltid virkningsfullt ved implementering og endring
- Ofte er det ikke mulig å greie jobben alene. *Allianser* og samarbeid vil ofte være nødvendig.

Hva er en god strategi for endring og implementering?

Her er en grov beskrivelse av en strategi som Utdanningsdirektoratet i større og større grad har søkt å arbeide etter. Den har sterk støtte både i empiri og erfaringer fra andre land (M. Fullan, M. Fullan og M. Barber).

1. Nasjonale standarder

Nasjonale standarder eller kjennetegn innebærer sterk sentral styring på få, men utvalgte nøkkelområder. Vi søker å utarbeide tydelige nasjonale normer, rammeverk, premisser eller minstestandarder. Dette må vi gjøre i nært samarbeid med de viktige aktørene i sektoren. Standarder handler om prioriteringer og klarhet, og det handler om nasjonale ambisjoner. Det kan dreie seg om krav til resultater hos elevene. Det kan også dreie seg om krav til resultater hos aktørene eller krav til prosessene.

Staten bør ikke sende for mange signaler, strategier, veiledninger osv. til sektoren, men heller ha tydelige prioriteringer. En måte å prioritere på er at staten definerer nasjonale standarder på visse områder. Et eksempel på en nasjonal standard er læreplanen, hvor det er beskrevet

hva elever i Norge skal mestre. På mange samfunnsområder er det definert minstestandarder for hvilke tjenester som skal leveres. I utdanningssektoren har vi i Norge tradisjonelt vært nølende med å utarbeide standarder, i forhold til en del andre land, og i forhold til andre sektorer (f.eks. helsesektoren).

2. Tilbakemelding og oppfølging

Når staten vil noe, må det også følges opp. Dette er et hovedpunkt i OECD-rapporten om «assessment». OECD sier at vurdering, tilbakemelding og oppfølging gjøres i for liten grad i Norge i dag.

McKinsey, som har studert utviklingsstrategi i 20 land, sier at tilbakemelding er en aktivitet som alltid virker, uavhengig av hvilket utviklingsstadium man befinner seg på.

Vi må følge opp at standardene blir etterlevd og håndhevet. Vi må skaffe oss styringsinformasjon, følge de enkelte krav, tiltak og virkemidler helt ut i sektoren, og sørge for at det blir gjort resultatmålinger, effektmålinger, brukerundersøkelser, evalueringer eller vurderinger. Vi bør også evaluere direktoratets egen rolle, og på hvilken måte direktoratet har bidratt til merverdi i sektoren.

3. Kapasitetsbygging

Staten bidrar med kompetanse, støtte, ressurser og legitimitet. Vi bidrar til brobygging og partnerskap mellom aktørene i sektoren. Vi ønsker å bedre forutsetningene for at skolene og skoleeierne *selv* skal kunne utføre sine oppgaver på en god måte. Dette er sannsynligvis viktigere i Norge enn i de fleste andre land, fordi vi har mange små kommuner og svake skoleeiere, som har overlatt mye av arbeidsgiver- og resultatansvaret til den enkelte skole, mange skoleledere med dårlig støtteapparat osv.

Staten har i løpet av de siste årene trappet kraftig opp sin hjelperolle i forhold til kommunene. Her kan nevnes nasjonal skolelederutdanning, veilederkorps, skole- og kommuneutviklingsprosjektet (SKUP), veiledning for nyutdannete lærere, nasjonal lederutdanning for styrere i bar-

nehagene, etter- og videreutdanning for lærere, utarbeiding av praktiske verktøy, hjelp til bedre vurdering for læring, hjelp til bedre læringsmiljø, hjelp til læreplanarbeid osv.

4. Lokalt spillerom

Kommunene er skoleeiere, og i prinsippet kan de gjøre hva de vil så lenge de tilfredsstiller statens krav. Lokal autonomi er en svært sterk verdi i det norske samfunnet (Meld.St. 12 2011–2012 Stat og kommune – styring og samspel).

Staten har imidlertid i de senere år gått inn på områder som opplagt tilhører skoleeiers ansvar. Dette har hos mange i sektoren vært sterkt ønsket,

... tilbakemelding er en aktivitet som alltid virker, uavhengig av hvilket utviklingsstadium man befinner seg på.

men det er ikke uproblematisk. Evalueringen av Kunnskapsløftet peker på at det har oppstått et tydelig spenningsforhold mellom økt frihet og handlingsrom på den ene siden, og økt sentral styring med rapportering og tilsyn på den andre siden. Forskerne peker på at forbindelseslinjene mellom styringsnivåene ikke er gode nok. Bærekraftige systemreformer forutsetter gode koblinger mellom nivåene. Funnene viser også store systematiske forskjeller mellom kommunene. De større kommunene synes å ha et mer avklart forhold til Kunnskapsløftet som styringsreform, med et bedre pedagogisk støtteapparat og bedre muligheter for å tilby kompetanseutvikling sammenlignet med små kommuner. Forskerne setter spørsmålstegn ved om underliggende forvaltningsnivåer besitter den kompetansen og endringskulturen som er nødvendig for gjennomføringen av alle elementer i reformen.

Nye reformer og tiltak bør være forankret i lokale behov og tilpasset lokal kontekst. For å sikre tilslutning til reformens målsettinger og virkemidler, samt lokalt engasjement fra skoleeiere, lærere

og lokalpolitikere, bør sentrale myndigheter vektlegge dialog og partnerskap.

Det er viktig at roller, ansvar og myndighet fremstår klart for alle. Hva er skoleeiers ansvar og myndighet, og hva er statens ansvar og myndighet? Likeledes er det viktig at det står klart for alle hva som er styring og hva som er støtte.

5. Kompetent, lojal og kraftfull ledelse

Kunnskapsløftet er først og fremst en ansvarsreform. Skal reformen bli vellykket, er vi helt avhengige av at det finnes ledere på alle nivåer i sektoren som er kompetente, kraftfulle og lojale, og som tar ansvaret for den konkrete og praktiske gjennomføringen av reformen. Klargjøring av ansvars- og myndighetsforhold er viktig. Ledere må ha de nødvendige fullmakter og frihetsgrader til å lede. Både myndiggjøring og ansvarliggjøring er nødvendig.

Ledelsen i kommuner og fylkeskommuner må ta inn over seg hva det innebærer å være skoleeier og ta aktivt eierskap og lederskap over skolen. Her er det mange steder store utfordringer, ikke minst når det gjelder faglig ledelse og oppfølging overfor skolen.

Skoleledelsen skal etablere infrastruktur rundt læreren og skolen, rekruttere gode lærere, bidra til å bygge skolen som organisasjon og fellesskap, etablere gode arbeidsprosesser, bygge ambisjoner, håndtere konflikter, veilede lærere, skape gode allianser, lede utviklings- og endringsprosesser osv.

Læreren skal utøve tydelig, god og trygg ledelse i klassen.

Ledelse har tidligere vært et forsømt felt i utdanningssektoren. Direktoratet og departementet har tatt en rekke initiativ og satt i gang ulike aktiviteter. Men mye gjenstår.

Bedre ledelse representerer et stort potensial når det gjelder utvikling og forbedring i sektoren.

LITTERATUR

- ARGYRIS, C. (1990). *Bryt forsvarsrutinene – Hvordan lette organisasjonslæring*. Oslo, Universitetsforlaget.
- BOLMAN, L.G., DEAL, T.E. (2004). *Organisasjon og ledelse*. Oslo, Gyldendal.
- BUSK, Y., EHRSTRAND, B. (2003). *Rinkebyskolan*. Stockholm, Natur och kultur.
- FULLAN, M., BARBER, M. (2010). *Final Report*.
- FULLAN, M. (2010). *All Systems go – The Change Imperative for Whole System Reform*.
- HOPKINS, D., HIGHAM, R. (2007). *System Leadership, School leadership and Management nr.2*.
- IRGENS, E.J., JENSEN, H.S. (2008). *Skolen som kunnskapsorganisasjon, Utdanning nr. 3*.
- MARCH, J.G. (1995). *Fornuft og forandring – Ledelse i en verden beriget med uklarhet*. Samfundslitteratur.
- MCKINSEY (2010). *How the world's most improved school systems keeping better*.
- MELD. ST. 12 (2011–2012). *Stat og kommune – styring og samspel*.
- MINTZBERG, H. (1994). *The Rise and Fall of Strategic Planning I*: H. Mintzberg (1998): *Strategy Safari* Prentice Hall.
- NIFU STEP (2009). *Å være ungdomsskolelærer i Norge*. Resultater fra OECDs internasjonale studie av undervisning og læring (TALIS).
- PETERS, B.G. (2002). *Governance: A Garbage Can Perspective*. Institute for Advanced Studies, Vienna.
- STACEY, R.D., GRIFFIN, D., SHAW, P. (2002). *Complexity and Management: Fad or Radical Challenge to Systems Thinking* Routledge).
- SØRHAUG, T. (1992). *Om ledelse – makt og tillit i organisasjoner*. Oslo, Universitetsforlaget.
- TRONSMO, P. (1998). *Myten om menneskers og organisasjoners iboende motstand mot forandring*. *Magma nr. 1*.
- TRONSMO, P. (2010). *Ledelse i skolen*. *Bedre Skole nr. 1*.



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

Sosial bakgrunn

– et skoleproblem

■ AV CHRISTIAN W. BECK

Arbeiderklasselever har klart dårligere læringsresultater enn middelklasselever. Muligheter til sosial mobilitet gjennom dagens skole er tenkt positivt, men kan for flere elever også oppleves negativt, fordi det kan bety nedvurdering av eget oppvekstmiljø. Spesielt arbeiderklasselever ønsker en mer praktisk opplæring, helst utenfor skolen. Kanskje vi trenger et nytt konsept, en «restart», for ungdomsskoleopplæringen.

Det er stor enighet i utdanningsforskning om at sosial bakgrunn fremdeles betyr mye for læringsresultater i skolen (Grøgaard m.fl. 2008, Bakken m.fl. 2011 og Wiborg m.fl. 2011). Sosial bakgrunn kan være viktig for opplæringsresultater, men også for ønsket videre opplæring og for rollemodeller for av valg av framtidig yrke. Dette er et sentralt punkt i f.eks. Anton Hoëms sosialiseringsteori, hvor ulike sosialiseringsmønstre i skolen og senere i yrkeslivet oppstår som ulike former for samspill mellom hjemmemiljø på den ene side og på den annen side skole og yrkesmiljø (Hoëm 1978, 2010).

Når arbeiderklasseelevene som gruppe gjør det klart dårligere faglig enn middelklasseelevene i skolen, er dette i teoretiske fag i en teoretisk skole. Praktisk anlagte elever, som kan ha yrkesplaner i praktiske yrker, lærer lite praktisk kunnskap i skolen, og de går i en skole som vurderer deres eget hjemme- og oppvekstmiljø som negativt for gode læringsresultater. Dette er en lite gunstig skolesituasjon. Er det mulig å forandre dette?

Artikkelen bygger på resultatene fra en surveyundersøkelse. Ca. 1000 elever på 10. årstrinn ble høsten 2010 av Statistisk sentralbyrå tilfeldig

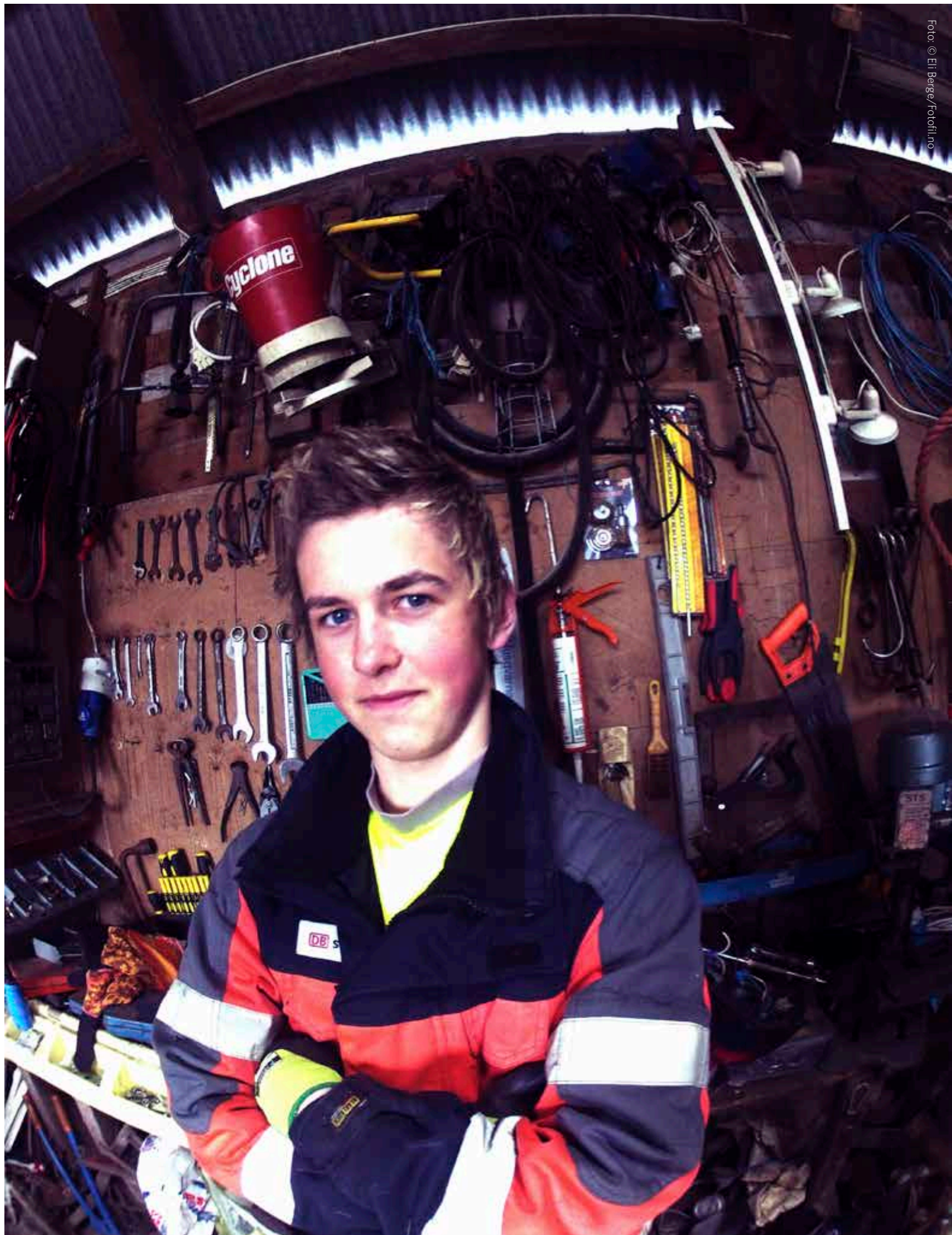
trukket ut fra Folkeregistret for å svare på et spørreskjema om deres oppfatning av skolen. Utvalget er nasjonalt representativt, 579 svarte. Jenter med foreldre med høy utdanning i Distrikts-Norge er overrepresentert, og gutter med foreldre med lite utdanning i byene underrepresentert i nettoutvalget (Beck 2011).

Majoriteten av elevene i undersøkelsen tilhører i vid forstand «den moderne middelklasse». Likevel er ulike mindre grupper av andre elever, for det meste arbeiderklasselever, tilstrekkelig representert i nettoutvalget for gyldige resultater. Antallet elever i slike mindre grupper må antas å være større enn det som framkommer i undersøkelsens resultater.

Begrepet om sosial klasse forsvant fra utdanningsforskningen på 1980-tallet, men har de siste årene dukket opp igjen. Det er en økende tendens til igjen å framheve sosial klasse målt som foreldrenes utdanningsnivå, som hovedfaktor i sosial bakgrunn Crompton (2009).

Vi har her valgt å dele elevene i to grupper:

Arbeiderklasse: De elevene som i undersøkelsen svarer at den av foreldrene som har høyest utdan-



ning, har bare grunnskole eller fullført videregående opplæring.

Middelklasse: De elevene som svarer at den av foreldrene som har høyest utdanning, har en eller annen form for høyere utdanning.

Forskjeller i opplæringsresultater

John Hatties samleverk (2009) av resultatene fra over 800 metaanalyser om hva som gir kvalitet i skolen, brukes ofte som kilde for argumenter i norsk skoledebatt om hvilke faktorer i skolen som er viktige for å forklare forskjeller i læringsresultater. Spesielt læreren ansees som viktig, viktigere enn elevenes foreldrebakgrunn (Nordahl 2010).

Men fra norsk forskning på norsk skole får man andre resultater. Her ser sosial bakgrunn og særlig foreldrenes utdanningsnivå ut til å være den viktigste årsaken til forskjeller i elevenes læringsresultater. Grøgaard m fl (2008), Bakken m fl (2011) og Wiborg m fl (2011) gir alle grunnlag for en slik konklusjon, selv om de påpeker at lærerens betydning kan øke hvis man ser på forskjeller innen skole og ikke bare på forskjeller mellom skoler. Det må understrekes at de undersøkelser som det her er referert til, har målt lærerkvalitetens påvirkning på forskjeller i læringsresultater, ikke lærerens samlede betydning for elevene.

Årsaksforholdet mellom lærerdyktighet og elevenes læringsresultater kan imidlertid også gå den andre veien, fra elevene til lærerne, på den måten at skolemotiverte og flinke elever med akademisk foreldrebakgrunn gjør lærerne sine gode og at lærere med elever fra arbeiderklassen oftere mislykkes av andre grunner enn egen udyktighet.

Tabell 1 viser sammenhengen mellom elevenes standpunktkarakterer i 9. klasse og en rekke forhold som gjelder både skolen elevene går på og deres sosiale bakgrunn i surveyundersøkelsen.

Her er lærerdyktighet målt ved at elevene rangerer utsagnet: «Lærerne jeg har er gode til å lære bort», som noe man er helt uenig, litt uenig, litt enig eller helt enig i. Lærerdyktighet er da målt på individnivå og måler forskjeller innen den enkelte skole. Men variabelen skiller ikke mellom de ulike lærere eleven har, noe som kan gjøre at forskjellene mellom lærerne blir mindre enn de egentlig skal være.

Resultatene (tabell 1) viser klare sammenhenger

både for foreldrenes utdanning og lærerdyktighet med elevenes standpunktkarakterer i 9. klasse. Det eneste unntaket er nesten ingen sammenheng mellom lærerdyktighet og engelskkarakter. Imidlertid er sammenhengen mellom foreldreutdanning og standpunktkarakterer klart sterkere enn mellom lærerdyktighet og standpunktkarakterer. Disse resultatene holder seg nærmest uendret, når man kontrollerer for den lille samvariasjonen som er mellom lærerdyktighet og foreldrenes utdanning. Et slikt funn forsterker oppfatningen av sosial bakgrunn som den viktigste faktoren for å forklare forskjeller i elevenes læringsresultater, også viktigere enn læreren.

	Norsk	Matte	Engelsk
Kjønn	32 **	03	17 **
Foreldrenes utdanning	24 **	29 **	29 **
Husstandens inntekt	18 **	19 **	14 **
Ren ungdomsskole eller kombinert barne- og ungdomsskole	06	03	01
Offentlig eller privat skole	05	00	01
Skolestørrelse	10 *	05	05
Bor i bygd, tettsted eller by	06	00	05
Språk brukt hjemme: norsk, annet europeisk, ikke-europeisk	09 *	09 *	04
Lærerdyktighet	13 **	20 **	05

Tabell 1. Sosial bakgrunnsvariablers og skolevariablers innvirkning på elevenes standpunktkarakterer etter 9. årstrinn (korrelasjon). I denne artikkelen brukes: «klar sammenheng/klar tendens» i teksten og ** i tabeller om samvariasjoner mellom to variabler som er signifikante på .01 %-nivå og «sammenheng/tendens» og * for samvariasjoner på .05 %-nivå.

Det er klare forskjeller (tabell 1) i standpunktkarakterene i norsk og engelsk både mellom elever med foreldre som har lite eller mye utdanning og mellom gutter og jenter. Jentene fra middelklassen gjør det best og guttene fra arbeiderklassen dårligst. I matte er det klare forskjeller mellom elever fra ulike sosial klasser, men ikke mellom gutter og jenter. Sammenhengen mellom stand-

punktkarakterer og husholdets inntekt er ikke klar når vi korrigerer for foreldrenes utdanningsnivå.

Spesielt sosial klasse, men også kjønn og lærerdyktighet, står igjen som de sentrale variabler for å forklare forskjeller i standpunktkarakterer til elevene etter 9. årstrinn. Forhold som i annen forskning er blitt framhevet som viktige for slike forskjeller, forsvinner nærmest når man tar hensyn til sosial klasse og kjønn. Om elevene er innvandrere eller etnisk norske, betyr svært lite når innvandrer-elever blir delt i sosiale klasser. Andre forhold i utdanningsforskningen som forklarer forskjeller i læringsresultater, blir også svært små når man har tatt hensyn til sosial klasse og kjønn. Dette gjelder om elevene bor i byen eller på landet, om de går på små eller store skoler, går på offentlige eller private skoler og om de går i rene ungdomsskoler eller i kombinerte barne- og ungdomsskoler.

Elevenes ønske om videre opplæring

Elevene er spurt om hvilken person som er viktigst for dem. De fleste elevene, uavhengig av kjønn og sosial klasse, svarer at personer utenfor skolen, først og fremst i kjernefamilien, men også venner og øvrig slekt er viktigst for dem. Læreren er mindre viktig enn disse, på linje med kjæledyr. Læreren er noe viktigere enn idretts-/fritidsledere og mediepersoner. Elevene kan sies å ha sin hovedforankring i sitt sosiale miljø utenfor skolen, organisert fritid og media. Det er da rimelig å forvente at elevenes skolemotivasjon og deres framtidige opplærings- og yrkesønsker i betydelig grad kan være påvirket av det samme miljøet.

De fleste elevene mener skolen er stedet de lærer mest. Selv om majoriteten av elevene har sterkere tilknytning til personer i sitt sosiale hjemmemiljø enn til læreren, mener de at skolen er stedet de lærer mest. Dette kan tyde på at selv om elevene har sin sosiale hovedforankring utenfor skolen, har de et betydelig, men avgrenset og rendyrket, opplæringsforhold til læreren og skolen. De anser opplæringen i skolen som viktig og som noe de har forventninger til.

Arbeiderklasseelevene er oftere i utkanten av skolens ordinære virksomhet og er mer marginaliserte enn middelklasseelevene. De får mer spesialundervisning og har mer fravær enn middelklasseelevene, og de trives dårligere. Guttene er

samlet sett mindre interessert i skolen enn jentene, de bruker mindre tid på lekser enn jentene, og flere gutter enn jenter synes den daglige tiden på skolen er for lang. Dette er klare forskjeller. 14 prosent av elevene, særlig guttene fra arbeiderklassen, er helt eller delvis enig i påstanden: «Ungdomsskolen er for meg ganske bortkastet» og må således sies å være langt ute i skolens ytterkanter. Marginale jenter fra arbeiderklassen virker totalt sett mer integrert i skolen enn marginale arbeiderklassegutter.

Majoriteten av elevene mener at det viktigste både er å jobbe med skolefagene og være sammen med andre elever. Likevel skjer det en oppdeling av elevene både faglig og sosialt etter kjønn og sosialklasse.

På den ene side har vi middelklasseelevene, som selv om de sosialt trives på skolen, i første rekke er på skolen for å lære teoretisk kunnskap. De vil ha mer teori i skolen. På den annen side har vi arbeiderklasseelevene, i første rekke guttene. I den grad disse trives på skolen, er det i mindre grad av skolefaglige grunner og i større grad for å kunne være sammen med venner.

Arbeiderklasseelevenes misnøye med skolen kan sies å ha rot i faglig misnøye med skolens innhold. Surveyen viser en tendens til at spesielt gutter fra arbeiderklassen vil ha mer praktisk opplæring og at de vil ha betydelige deler av denne opplæringen utenfor skolen. Mange av jentene fra arbeiderklassen vil ha mer opplæring i kreative/estetiske fag. Men disse jentene ser ut til å mene at slik opplæring kan skje innenfor skolens rammer.

Tabell 2 viser hvordan ønsket om videre opplæring henger sammen med standpunktkarakterer etter 9. årstrinn og bakgrunnsforhold i og utenfor skolen. Det er spesielt sett på to ytterpunkter av framtidige videreopplæringsønsker: 1) Ønsket om å begynne på studiespesialiserende studieretning på videregående skole og 2) ønsket om etter 10. klasse å gå ut i yrkeslære og ha 1 til 2 dager teoriundervisning på skolen.

40 prosent av elevene ønsker å begynne på studiespesialiserende studieretning på videregående skole. 41 prosent svarer ja eller vet ikke på om de etter 10. klasse ønsker å gå ut i yrkeslære og ha teoriundervisning 1–2 dager. Det er i hovedsak middelklasseelever, med overvekt av jenter i byer, som ønsker studiespesialiserende studieretning og

	1) Ønsker studie- spesialiserende studie- retning i vgs.	2) Ønsker etter 10. klasse å gå ut i yrkeslære og ha teoriundervisning 1-2 dager i uka
Foreldrenes utdanning	24 **	-23 **
Jente eller gutt	-19 **	14 **
Ren ungdomsskole eller kombinert barne- og ungdomsskole	-03	03
Offentlig eller privat skole	00	-03
Skolestørrelse	07	-06
Standpunktkarakter 9. klasse norsk	38 **	-33 **
Standpunktkarakter 9. klasse matte	32 **	-31 **
Standpunktkarakter 9. klasse engelsk	41 **	-36 **
Språk brukt hjemme: norsk, annet europeisk eller ikke-europeisk	06	09 *
Bor i bygd, tettsted eller by	22 **	06
Lærerdyktighet	-05	-13 **

N=5792

Tabell 2. Ulike bakgrunnsvariabler i og utenfor skolen sin innvirkning på: 1) Ønsket om å ta studiespesialiserende studieretning på videregående skole, og 2) på ønsket om etter 10. årstrinn å gå ut i yrkeslære og ha teoriundervisning 1-2 dager i uka (korrelasjon).

flest arbeiderklassegutter som ønsker å kombinere yrkeslære og skoleundervisning.

Både for ønsket om studiespesialiserende studieretning og for ønsket om kombinasjonen yrkeslære og teoriundervisning på skolen, er sammenhengen med standpunktkarakterer sterkere enn sammenhengen med foreldrenes utdanning og elevens kjønn. Standpunktkarakterene har dermed et selvstendig bidrag til å forklare elevenes framtidige ønsker om opplæring. Lærerdyktighet har et mindre selvstendig bidrag for om man ønsker kombinasjonen yrkeslære og skole, men ikke for valg av studiespesialiserende studieretning.

Skolen utgjør dermed en «forskjell» utover sosiale bakgrunnsfaktorer for ønsket om videreopplæring og dermed for mulighetene til sosial mobilitet. Dette tilsier en åpenhet i utdannings-system og ingen determinisme styrt verken av kjønn eller sosiale klasser i framtidige utdannings-ønsker. Men hovedtendensen er klar, forskjellene mellom sosiale klasser og kjønn reproduseres i stor

grad i ønsket om studieretningsvalg i videregående skole, spesielt ved at ønsket om kombinasjonen skoleopplæring/yrkesopplæring utenfor skolen er ønsket av gutter fra arbeiderklassen.

Konklusjon

Undersøkelsen denne artikkelen bygger på, viser en ungdomsskole som er blitt mer lik for alle uavhengig av forhold som skolestørrelse, geografi, skolestruktur, privat eller offentlig skole og om man er etnisk norsk eller ikke. Skolen er sterkere enn noen gang en nasjonal enhetlig og universell bærende institusjon i det senmoderne samfunnet (Giddens 1991). Men samtidig skaper skolen store forskjeller, kanskje større enn før, mellom elever med ulik sosial bakgrunn og mellom gutter og jenter.

Undersøkelsen viser at elevenes sosiale hovedforankring er i deres sosiale bakgrunnsmiljø, også utover kjernefamilien og ikke i skolen, læreren inkludert, og ikke i organisert fritid. Elevene har

mest tro på skolen som sted for opplæring. Likevel trives mange elever godt på skolen, mye på grunn av samværet med andre elever. Ulike elevgrupper kan være alt fra godt integrert til sterkt segregert i forhold til den offisielle skoles virksomhet.

Særlig jentene fra middelklassen ser ut til å ha et nært forhold til skolens kunnskapsformidling. Disse ser det sosiale livet med andre elever på skolen som en naturlig ramme rundt skolens hovedanliggende, opplæringen. For noen gutter fra arbeiderklassen er det sosiale livet med andre elever mer en nødvendighet for å holde ut i skolen, et sted de oppfatter at de må være.

I et samfunn der elevene bruker stadig mer tid i skolen og mindre tid hjemme og i annet hverdagsliv, vil det være å forvente at sosial bakgrunn som forklaring på forskjeller i læringsresultater og utdanningsønsker mellom elever med ulik sosial bakgrunn blir mindre. Men slike forskjeller ser i dag ut til å være like viktige som før, kanskje viktigere, fordi det å ha utdanning er blitt viktigere.

Når skolen legger vekt på å gi alle like muligheter til opplæring, er dette i stor grad for å gi alle muligheter til videre opplæring og sosial mobilitet. Sammenhengen mellom sosial bakgrunn og læringsresultater er i undersøkelsen sterkere enn mellom sosial bakgrunn og framtidige utdanningsønsker. Dette viser en åpning i utdanningssystemet i retning av sosial mobilitet. Flere arbeiderklasselever velger høyere utdanning enn før.

Men muligheten til sosial mobilitet er for arbeiderklasselever tvetydig. Sosial mobilitet kan gi høyere sosial status, bedre jobber og generelt bedre framtidsmuligheter. Men arbeiderklasselever kan også reagere negativt på skolens forsøk på å gi dem sosial mobilitet, fordi disse elevene kan oppleve skolen som et sted hvor de blir tapere i dobbelt forstand. De lærer lite av den teoretiske kunnskapen skolen vil de skal lære, og de får ikke opplæring i den praktiske kunnskapen de ønsker og trenger for sin framtidige yrkesutøvelse. De opplever at skolen mener deres sosiale bakgrunnsmiljø, som de selv har et positivt og sterkt forhold til, er noe negativt, et problem for å oppnå gode opplæringsresultater og sosial mobilitet.

Hvis elevenes opplæringsmotivasjon og framtidige yrkesønsker samsvarer bedre med elevenes

sosiale bakgrunn og ulike typer av yrkesmiljøer enn med skolen, er det nærliggende å koble opplæringen av elevene mer direkte til slike yrkesmiljøer. Da kan bakgrunnsmiljø, skole og yrkesmiljø bedre forsterke hverandre. Dette innebærer mer praktisk opplæring i arbeidslivet utenfor skolen.

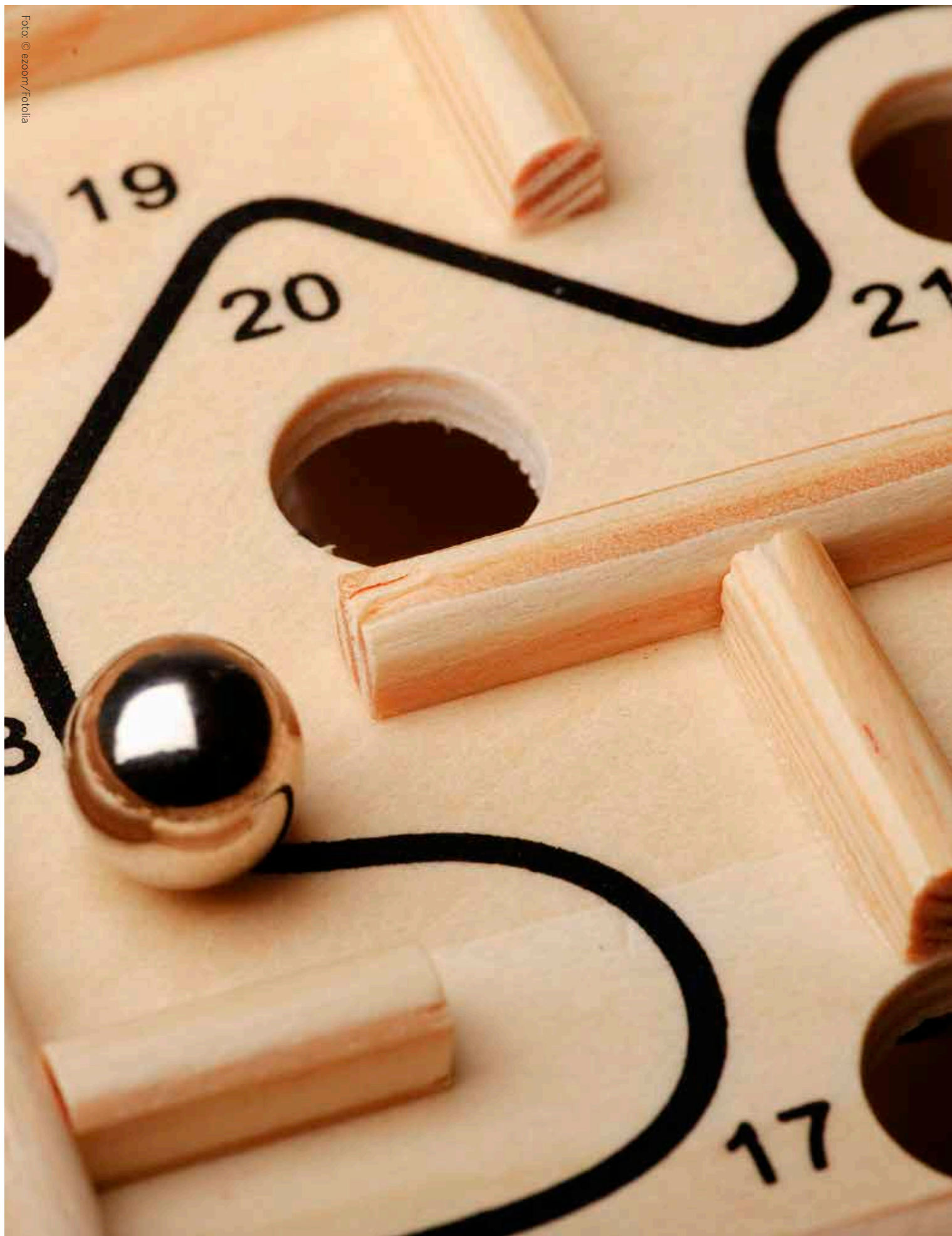
Å gi elevene like utdanningsmuligheter og en rettferdig skole har tradisjonelt vært å gi elevene mest mulig lik opplæring. Men dagens teoriskole gir store forskjeller mellom elevene. Må vi forvalte likhet og rettferdighet i skolen på en annen måte? Trenger vi en skole med tidligere og mer betydelig valgfri deling av elevene langs aksene teori og praksis? En slik skole kan være mer i samsvar med elevenes utdanningsønsker og deres yrkesambisjoner. Når mange av elevene i undersøkelsen vil ha mer praktisk opplæring i yrkeslivet, ligger disse da i forkant av utviklingen?

LITTERATUR

- BAKKEN, A. OG DANIELSEN, K.** (2011). *Gode skoler – gode for alle? En case-studie av prestasjonsforskjeller på seks ungdomsskoler*. Oslo: NOVA. (Rapport 10/11).
- BECK, CH.W.** (2011). *Distanse og nærhet – ungdomsskoleelevers forhold til skolen*. Oslo: Didakta Norsk forlag.
- CROMPTON, R.** (2009). *Class and Stratification*. Cambridge: Polity Press.
- GIDDENS, A.** (1991). *Modernity and Self-Identity*. Cambridge: Polity Press.
- GRØGAARD, J.B., HELLAND, H. OG LAUGLO, J.** (2008). *Elevenes læringsutbytte: Hvor stor betydning har skolen?* NIFU STEP: Rapport 4.
- HATTIE, J.** (2009). *Visible learning – a synthesis of over 800 metaanalysis relating to achievement*. Oxtom: Routledge
- HOËM, A.** (2010). *Sosialisering – Kunnskap – Identitet*. Vallset: Oplandske bokforlag
- HOËM, A.** (1978). *Sosialisering*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NORDAHL, TH.** (2010). Gjør læring synlig (anmeldelse av J. Hatties bok Visible Learning, se over). *Bedre skole* 4.
- STORTINGSMELDING NR. 44** (2008/09). Utdanningslinja. Kunnskapsdepartementet.
- WIBORG, Ø., ARNESEN, C.Å., GRØGAARD, J., STØREN, L.A. OG OPHEIM, V.** (2011). *Elevers prestasjonsutvikling – hvor mye betyr skolen og familien?* Oslo: NIFU STEP. Rapport nr. 35.



Christian W. Beck, f 1946, dr. philos, førsteamanuensis ved Pedagogisk forskningsinstitutt UiO. Har siden 1980 forsket og publisert bredt på temaer innen pedagogisk sosiologi. Skrev i 1990 boka «Det organiserte vanvidd». Holder for tiden på med prosjektet «Ungdomsskoleelevers oppfatning av skolen».



Tiltak mot frafall i videregående skole virker!

■ AV SABINE WOLLSCHIED OG EAMONN NOONAN

En oversikt basert på 150 internasjonale studier viser at tiltak for å redusere skolefravær virker. Ingen enkelttiltak peker seg ut som bedre enn andre, men det er avgjørende at man har kapasitet og kompetanse til å implementere det tiltaket som velges. Videre må beslutning om valg av tiltak tilpasses lokale behov og tilgang på ressurser.

Frafall i videregående opplæring i Norge er en stor utfordring både for samfunnet og det enkelte individ. Tall fra SSB viser at ca. en tredjedel av elevene ikke fullfører videregående opplæring innen normert tid (www.ssb.no). De siste årene har forskere i hovedsak sett på risikofaktorer knyttet til frafall, for eksempel svake skoleprestasjoner, lav skolemotivasjon og skolefravær, samt bakenforliggende årsaksmekanismer som ofte er knyttet til familiebakgrunn, for eksempel foreldrenes utdanningsnivå (Markussen, red. 2010, Byrhagen m.fl. 2006, Bakken 2009), deres tilknytning til arbeidsmarkedet og samfunnsdeltakelse. I mindre grad har man vurdert *effekten* av tiltak for å redusere frafall, for eksempel ved hjelp av *randomiserte kontrollerte studier*.

I det siste har imidlertid begrepene «effekt-

forskning», «forskningsbasert kunnskap» og «kunnskapsbasert praksis» fått oppmerksomhet, også innenfor utdanningsfeltet (f.eks. Mosteller og Boruch 2002). Forskningsbasert kunnskap i dette tilfellet omfatter resultater fra sammenlignende studier om effekten av tiltak innenfor skole- og utdanningsfeltet. Også i Norge har man drøftet økende behov for å oppsummere og å formidle resultater fra primærstudier om effekt av tiltak, som har ført til flere initiativer (se Stortingsproposisjon nr. 1, 2008–2009).

Rapport om virkninger av tiltak mot skolefravær

Utgangspunktet for denne artikkelen er en nylig publisert systematisk oversikt fra Campbell Collaboration om effekten av ulike tiltak for å redusere

Noen begreper

Randomiserte kontrollerte studier er den mest pålitelige metoden for å måle effekten av et tiltak eller en intervensjon, der man tilfeldig fordeler personer til et tiltak (for eksempel et spesifikt skolefravallsprogram) og til en kontrollgruppe (for eksempel et alternativt program eller ingen tiltak). Deretter kan vi sammenlikne utfallene (for eksempel gjennomføring av skole) for dem som fikk tiltaket (tiltaksgruppe) og dem som ikke fikk tiltaket (kontrollgruppen) for å måle effekten av selve tiltaket. Gjennom tilfeldig fordeling til de to gruppene kan vi være sikrere på at selve effekten kan knyttes til selve tiltaket og ikke andre eksterne faktorer.

Kvasi-eksperimentelle studier: I de tilfellene hvor man ikke kan randomisere, kan man bruke andre typer av sammenlikninger, for eksempel sammenlikning av ulike skoler (et program blir innført i en skole, men ikke i en annen), eller to grupper som selv har bestemt om de vil ha et forebyggende tiltak eller ikke. Gruppene som sammenliknes, vil kanskje være ulike på flere forskjellige måter (i tillegg til at noen har fått et tiltak og andre ikke). Men det finnes metoder for å gjøre slike studiedesign sterkere, for eksempel ved å måle flere ganger før og etter tiltaket ble satt inn (se Bjørndal m.fl. 2007).



skolefravall (Wilson m.fl. 2011). Campbell er et internasjonalt nettverk av forskere som systematisk oppsummerer forskning innenfor sosial velferd, justisfeltet, utdanning og internasjonalt bistandsarbeid. Hovedkontoret har vært i Oslo siden 2008. En systematisk oversikt er en oversiktsrapport der forfatterne har brukt en systematisk og åpen fremgangsmåte for å finne, vurdere og oppsummere flere primærstudier om samme problemstilling. En systematisk oversikt kjennetegnes ved at den har en klar tittel og et klart formål, en omfattende og referert søkestrategi, klart definerte kriterier for inklusjon og eksklusjon av primærstudier, kvalitetsvurdering av inkluderte studier i forhold til metode, protokollføring av karakteristiske kjennetegn for alle inkluderte primærstudier og sammenstilling av resultatene fra de inkluderte studiene (Reinar og Jamvedt 2010, Shlonsky m.fl. 2010, Higgings og Green 2011).

Rapporten «Dropout prevention and intervention programs: Effects on school completion and dropout among school-aged children and youth» (Wilson m.fl. 2011) oppsummerer internasjonal forskning om effekt av ulike tiltak mot skolefravall fra 1985 til 2011. Denne systematiske oversikten er den mest omfattende på feltet og inkluderer 150 studier – langt flere enn tidligere lignende oversikter. Deltakerne i de studiene som Wilson m.fl. (2011) oppsummerte, var barn og unge fra førskolealderen frem til videregående skole. Gjennomsnittsalderen var 15 år. Flertallet av deltakerne kom fra familier med lav sosioøkonomisk status. De fleste studiene inkluderte både gutter og jenter, og i 75 prosent av studiene utgjorde minoritetspråklige elever flertallet. Tiltakene som ble undersøkt, varte i gjennomsnitt ca. 91 uker.

Ved å samle og systematisk oppsummere et stort antall studier kan man kompensere for et kjent problem i forskning: Valg av metode kan påvirke utfallet; resultatene kan fremstilles som bedre – eller dårligere – enn en annen metode ville vist. Forfatterne av denne oversikten har imidlertid kontrollert resultatene for den skjevheten som kan oppstå ved bruk av ulike evalueringsmetoder og legger derfor frem et mer pålitelig bilde av resultatene fra de inkluderte studiene.

Tabell 1: Generelle tiltak for å redusere skolefravall

Tiltakstype	Beskrivelse/ fokus	Antall studier N=317)
Skole- eller klasserestrukturering	Små læringsgrupper, blokkidsplaner, karriere veiledning, små klasser	91
Yrkesopplæring	Skolearbeid, tiltak rettet mot arbeid eller karriereinteresser Kurs	49
Supplerende akademiske tjenester	Ekstraundervisning, privatundervisning, leksehjelp, osv.	28
Samfunnsnyttig arbeid	Tiltak som involverer planlegging og gjennomføring av et prosjekt knyttet til samfunnsnyttig arbeid (ofte koblet med dagliglivsferdigheter)	24
Mentorer/ rådgivere	Tiltak som involverer voksne mentorer eller utdannede rådgivere for studenter. (Voksne mentorer ga veiledning knyttet til arbeid/karriere, mens utdannede rådgivere i tillegg til karriereveiledning ga veiledning knyttet til personlige problemer.)	23
Alternative skoler/ spesialskoler	Skoler som tilbyr utdanning til elever med spesielle behov som ikke kan møtes i vanlige skoler.	22
Kontrolltiltak/overvåkning	Kontrolltiltak og tilbud for å øke skoledeltakelsen; noen også med økonomiske insentiver.	20
Studieforberedende tiltak	Studieforberedende læreplaner, rådgiving om høyere utdanning	18
Store og brede tiltak som tilbyr flere enkelttiltak	Store og brede tiltak som ofte inkluderte studieforberedende og yrkesrettede tiltak og tiltak som kobler elever og deres familier til hensynsmessige tilbud (case management).	12
Generelle tiltak for å styrke selvfølelse og holdninger.	Generelt orienterte tiltak for å styrke selvfølelse og holdninger til skolen, og for å forhindre narkotikabruk.	12
Case management	Tiltak som kobler elever og deres familier til hensiktsmessige tilbud	10
Andre	Fritidstiltak og boligtiltak for hjemløse, osv.	8

Kilde: Wilson et al. (2011): Dropout prevention and intervention programs.

Hovedkonklusjonen i denne oversikten er svært relevant for den norske debatten om fravall. Rapporten fant ingen enkelttiltak som utpekte seg som bedre enn noen andre. Samtidig var tiltak som ikke ble godt implementert, mindre virkningsfulle.

Derfor er valg av én bestemt type tiltak mindre viktig enn at det foreligger kapasitet og

kompetanse nok til å implementere det tiltaket som velges. Dette betyr også at hensyn til lokale behov og ressurser og til tiltakskostnader er viktig i beslutningen om hvilken strategi som bør velges.

Oversikten sammenligner effekten av en rekke forskjellige tiltak for å forhindre skolefravall. Tabell

1 beskriver de generelle programtypene i forhold til deres spesifikke fokus.

Sammenslåing av resultatene i alle tiltakene

Kun studier som målte minst ett utfall knyttet til skolefrafall eller gjennomføring av skolegang, ble analysert. Det var alt i alt 317 tiltak som ble evaluert. Den gjennomsnittlige prosentdelen av elever som ikke gjennomførte videregående opplæring var 21 prosent i kontrollgruppene, sammenlignet med 13 prosent i tiltaksgruppene. Dette utgjør en forskjell på åtte prosentpoeng. Disse tallene viser altså at tiltak mot frafall virker. Det er likevel noen forhold en må ta med i beregningen før en kan trekke noen generelle konklusjoner. I dette tilfellet er det snakk om komplekse tiltak som det er vanskelig å isolere fra de omgivelsene de befinner seg i. Det er derfor viktig å utvide spørsmålet om «hva virker» til også å omfatte «for hvem» og «under hvilke betingelser».

Sammenslåing av resultatene i forhold til type tiltak

For å måle effekten av de ulike tiltakene på frafall undersøkte forfatterne faktorer som kunne antas å påvirke resultatene, for eksempel kjønn, alder og etnisitet. Etter en gjennomgang av disse faktorene viser alle typer tiltak, med unntak av fritidstiltak og boligtiltak for hjemløse, fortsatt tydelig positivt effekt (se tabell 1). Deltakerne i de fleste tiltakene har altså synlig lavere sannsynlighet for frafall sammenlignet med dem som var i kontrollgruppene. Ut over det indikerer resultatene for de fleste tiltakene at ingen av de enkelte tiltakstypene skiller seg særlig ut ved å være betydelig mer eller mindre effektive enn andre.

Deltakernes demografiske sammensetning hadde derimot svært lite å si for tiltakenes utfall. Funnene tyder på at det ikke er nødvendig å skreddersy tiltak for utvalgte minoritetsgrupper eller kjønn.

Det er begrenset i hvilken grad vi kan generalisere oversiktens funn. De fleste tiltakene som er omtalt, krever betydelige ressurser og går over relativt lang tid. Det er derfor ikke grunnlag for å konkludere med at mindre intensive tiltak eller tiltak med kortere varighet vil ha samme effekt

som dem som omtales her. Det er også viktig å presisere at de fleste barn og unge som deltok i disse tiltakene, var ansett for å være i fare for å falle fra skolen, og kom fra familier med lav sosio-økonomisk status.

Resultatene sett opp mot norske forhold

Kan oversiktens implikasjoner overføres til norske forhold? Hva kan vi lære av de viktigste funnene?

De risikofaktorene som drøftes i denne oversikten, har i stor grad også blitt identifisert i Norge. Vi vet at fattigdom, arbeidsledighet og sosial eksklusjon ofte kan være en langtidskonsekvens av skolefrafall. Det er vel dokumentert at barn og unge med mindre støttende familieforhold, for eksempel barn og unge i barnevernet, er spesielt sårbare når det gjelder skole og arbeid. Barnevernsbarn, og blant disse særlig barn i institusjon, kommer mye dårligere ut når det gjelder skoleprestasjoner og fullføring av opplæringsløpet. Blant tidligere barnevernsklinter var det kun 34 prosent som hadde høyere utdanning enn videregående grunnutdanning, sammenlignet med barn som ikke var registrert i barnevernet, hvor nesten 80 prosent hadde utdanning utover dette nivået (Clausen og Kristofersen, 2008). Forskning fra Sverige viser at lave skoleprestasjoner og lav utdanning utgjør en av de sterkeste risikofaktorene for fosterbarn og barn i barnevernet med hensyn til hvordan de klarer seg senere i livet (for eksempel Tideman m.fl. 2010). Effektive tiltak for å forhindre skolefrafall vil derfor være nødvendig, særlig for samfunnets svakeste barn og unge.

Det positive budskapet er at tiltak mot frafall faktisk kan redusere andelen elever som faller fra i skolen. Det er også viktig å understreke at de tiltakene som var utfordrende å implementere, viste en betydelig mindre nedgang i frafall enn de tiltakene som var lette å implementere. Jo mer hensyn en tar til lokale forhold og til kvalifikasjonene til personalet som arbeider med tiltaket, dess bedre fungerer tiltaket og dess færre elever faller fra i skole. For elevene innebærer dette sannsynligvis indirekte en beskyttelse mot senere arbeidsledighet, fattigdom og sosial eksklusjon.

I Norge ser vi økt bevissthet rundt det å sette



i gang overordnede tiltak. I 2010 har regjeringen etablert satsingen *Ny GIV – Gjennomføring i videregående opplæring*, som har som mål å etablere et varig samarbeid mellom stat, fylkeskommuner og kommuner for å bedre elevenes forutsetninger for å fullføre og bestå videregående opplæring. Gjennom denne satsingen skal det iverksettes ulike tiltak på lokalt og nasjonalt nivå og særlig i yrkesfaglige program for å få flere elever til å gjennomføre videregående opplæring. Overgangsprosjektet er ett av to store prosjekter i Ny GIV. Det har som mål å øke elevenes forutsetninger for å gjennomføre videregående opplæring, ved å gi elever med spesielt svake skoleprestasjoner tilpasset intensivopplæring i grunnleggende ferdigheter (for eksempel skriving, lesing og regning) i slutten av grunnskolen. Effekten dette tiltaket har på elevenes prestasjoner og gjennomføring, skal etter planen evalueres i 2012. Evalueringen bygger på en kartlegging av første fase i 2011, gjennomført av Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA) (Aaboen m.fl. 2011). Den omtalte Campbell-oversikten kan dermed være et godt egnet utgangspunkt for å legge føringer for denne evalueringen.

LITTERATUR

- AABOEN SLETTEN M., BAKKEN, A. OG HAAKESTAD, H. (2011). Ny start med NY GIV? Kartlegging av intensivopplæring i regi av Ny GIV-prosjektet skoleåret 2010/11.
- BAKKEN, A. (2009). *Ulikhet på tvers. Har foreldres utdanning, kjønn og minoritetsstatus like stor betydning for elevers karakterer på alle skoler?* NOVA Rapport 8-/2009. Oslo: NOVA.
- BJØRNDAL, A., FLOTTORP, S. OG KLOVNING, A. (2007). *Kunnskapshåndtering i medisin og helsefag*. Oslo: Gyldendal.
- BYRHAGEN, K., FALCH, T., & STRØM, B. (2006). *Frafall i videregående opplæring: Betydning av grunnskolekarakterer, studieretninger og fylke*. Trondheim: Senter for økonomiske forskning AS.
- CLAUSEN, S.-E. OG KRISTOFERSEN, L. (2008). *Barnevernsklinter i Norge 1990–2005. En longitudinell studie*. NOVA Rapport 3-/2008.
- HIGGINS, J. OG GREEN, S. (2011). *Cochrane handbook for systematic reviews of interventions*. Chichester.
- MARKUSSEN, E. (RED.) (2010). *Frafall i utdanning for 16–20-åringer i Norden*. TemaNord 2010: 517.
- MARKUSSEN E. (2011). Frafall i videregående opplæring – i Norge og andre land. *Bedre Skole* 1, 10–15.
- MARKUSSEN, E.; WIGUM FRØSETH, M.; SANDBERG, N. (2011). Reaching for the Unreachable: Identifying Factors Predicting Early School Leaving and Non-completion in Norwegian Upper Secondary Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 55, 3, 225–253.
- REINAR, L.M. OG JAMTVEDT, G. (2010): Hvordan skrive en systematisk oversikt? *Sykepleien*. Forskning. 3, 238–246.
- SHLONSKY, A., NOONAN, E., LITTELL, J. OG MONTGOMERY, P. (2011). The Role of Systematic Reviews and the Campbell Collaboration in the Realization of Evidence-Informed Practice. *Clinical Social Work Journal*. 362–368.
- ST.PR.P. NR 1. 2008–2009. Kunnskapsdepartementet.
- TIDEMAN E., VINNERLJUNG (2011). Improving foster children's school achievements. Promising results from a Swedish intensive study. *Adoption & Fostering*, 35, 1, 44–56.
- WILSON, S.J., TANNER-SMITH E.E., LIPSEY, M. STEINKA-FRY, K. OG MORRISON, J. (2011). *Dropout prevention and intervention programs: effects on school completion and dropout among school-aged children and youth*. Campbell Systematic Reviews. 2011:8.
- WOLLSCHIED, S. (2010). *Språk, stimulans og læringslyst. Tidlig innsats og tiltak mot frafall i videregående opplæring gjennom hele oppveksten. En kunnskaps-oversikt*. NOVA Rapport 12-/2010.



Sabine Wollscheid, dr. phil. er forsker ved Seksjon for velferdstjenester ved Nasjonalt kunnskapssenter for helsetjenesten. Hun har doktorgrad i utdannings sosiologi ved Universitetet i Trier, Tyskland. Doktorgradsavhandlingen handlet om familiens betydning for barns språk- og leseferdigheter. Hun har tidligere arbeidet ved Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. Hun er spesielt interessert i sosiale ulikheter knyttet til utdanning og skole.



Eamonn Noonan, ph.d., er leder av Seksjon for velferdstjenester ved Nasjonalt kunnskapssenter for helsetjenesten og direktør av The Campbell Collaboration. Han har tidligere jobbet i Kontaktutvalget for Innvandrerbefolkningen og Myndigheter (KIM), Europaparlamentets enhet for menneskerettigheter og Irlands utenrikssteneste og har doktorgrad i historie fra den Europeiske Universitetsinstitutt i Firenze, Italia. Han er spesielt interessert i formidling av forskningsresultater til beslutningstakere.



Alternativ for skoletrøtte elever

■ AV STEINAR SUND

Arbeidsinstituttet i Buskerud er et alternativt opplæringstilbud til elever i videregående skolealder. De mener å ha funnet en pedagogisk metode og pedagogiske verktøy som skaper motiverte elever og gir skoletrøtte elever ny selvtillit.

Ingebjørg Mæland, leder for Arbeidsinstituttet i Buskerud, forteller om arbeidet med å skape motiverte elever, et bedre læringsmiljø og hjelpe skoletrøtte elever til å finne egen styrke, få selvtillit og dermed bli i stand til å ta til seg kunnskap.

– Vi jobber med parallelle prosesser i hele virksomheten ved bruk av *appreciative inquiry*, med kontinuerlig utviklingsarbeid på virksomhetsnivå og individnivå. Appreciative inquiry er styrkebasert tilnærming som bygger på sosialkonstruksjonistisk teori og positiv psykologi med Devis Cooperrider og Martin Seligman som to viktige teoretikere, sier hun. Ifølge Mæland handler det om å endre tenkesett fra problem-løsning til løsningsfokusert tilnærming.

Anerkjennende elevsamtale

I metoden inngår flere konkrete

verktøy. Et av dem er den anerkjennende elevsamtalen. Her møter man eleven på en positiv måte og med et positivt anliggende. Ungdommene har ofte liten tro på seg selv, de kan ingenting, får ingenting til og det kan ofte virke som de har få visjoner om sin egen framtid. Samtalen går tregt, og læreren forsøker å hale noe ut av eleven. Metoden går imidlertid ut på at man skal prøve å snu det negative fokuset over til det positive. Læreren forsøker å endre samtals karakter ved å spørre eleven om hvor han eller hun tenker seg å bo om fem år. Her må eleven tenke seg om og kommer kanskje etter hvert fram med at man ønsker seg eget hus, jobb og bil. Så spør gjerne læreren videre hva som skal til for at man kan nå et slikt mål. Da kan man begynne med å snakke om hvordan man kan ta førerkortet,

hva som skal til for å greie det eller hva som skal til for at eleven kan få en jobbperiode og søke jobber. Læreren kan også spørre eleven hva han eller hun kan hjelpe til med for at eleven virkelig kan nå dette målet.

Hensikten med den anerkjennende elevsamtalen er å ta utgangspunkt i det eleven faktisk får til og lykkes med. Læreren kan spørre eleven om hva det var som gjorde at det ble så bra. Hvordan fikk du det til? Så kan man snakke om hva som skal til for at man kan komme enda litt videre.

Responskort og følgekort

Et annet styrkebasert verktøy i kommunikasjon med elevene er responskort og følgekort. Kortene kan brukes i mange sammenhenger, i ledergrupper, lærerteam, ansvarsgrupper osv. Knyttet til elevsamtaler vil bruk av føl-

gekortene bidra til at ungdommene får identifisert egne signaturstyrker. Signaturstyrker er de naturlige læringsforutsetningene vi alle er født med. I kortstokken har man et kort for hver av de ulike egenskapene som er knyttet til hver signaturstyrke. Gjennom samtaler som bygger på historier hvor ungdommene viser seg fra sine beste sider, forsker læreren sammen med eleven og eventuelle andre støttepersoner for å identifisere hvilke styrker ungdommen benyttet i disse situasjonene. Så kan en ha samtaler om hvordan styrkene også kan benyttes i lignende og andre situasjoner. På denne måten får elevene og lærerne gjerne noen aha-opplevelser med hensyn til elevens sterke sider og kan bruke disse mer bevisst.

Responskortene brukes for å bygge en positiv læringskultur i klasserommet parallelt med at de er et verktøy for læringsstøttende undervisningsvurdering. Kortene har 33 tydelige kriterier på hva som er god muntlig framføring og 7 kriterier knyttet til lytterrollen. Elevene kan for eksempel velge ut de kortene de mener beskriver hva de kan og får til. Så kan man spørre hva det er som har gjort at eleven har blitt god på akkurat dette. Hvordan lærte du det? Hva kan du gjøre for å bli enda bedre på dette? Læreren kan vise til konkrete oppgaver eleven kan øve på for å komme til neste nivå. Positive tilbakemeldinger fra medelever, når kortene benyttes ved muntlige framføringer, gjør noe med elevens motivasjon og bygger samtidig en støttende læringskultur i klassen. Det handler om helhetlig klasseledelse

Veikart og karrieremål

Viktig i kommunikasjonen med elevene er også bruken av såkalte veikart hvor elevene selv beskriver sin store drøm eller hvilket mål man har for livet. En elev har for eksempel oppgitt at drømmen er å bli en god baker

og åpne eget bakeri. For å nå denne drømmen er det nødvendig å gjøre noe. Det er noe eleven kommer fram til selv. Dermed lager man et veikart med et hovedmål og delmål som må nås innen fastlagte datoer.

Viktige ingredienser er tett oppfølging og tro på ungdommen, samarbeid med hjemmet og individuell tilrettelegging. Hvis en ungdom har problemer med å komme seg opp om morgenen,

fokuserer man heller på den gangen man greide å komme seg opp. Hvordan greide du det? Hva var det som gjorde at du greide det? Hvordan kan vi få til mer av det?

Dette gir et tenkesett hvor man utforsker egne suksesshistorier, lærer seg å kjenne sine egne gode egenskaper og skaper tro på seg selv og en mestringsfølelse som gjør at de kan nå egne mål.



Foto: Steinar Sund

Fikk ny selvtillit

Nina Teigen Vigdal (17) startet som elev på Arbeidsinstituttet i Buskerud avdeling Ringerike rett etter ungdomsskolen.

– Jeg var veldig usikker på hva jeg skulle bli og slet med karakterene. Jeg trengte et år før videregående skole, forteller hun. Vigdal forteller at hun også slet veldig med selvtilliten etter ungdomsskolen og hadde ingen tro på sin egen evne til å tilegne seg kunnskap. På Arbeidsinstituttet har hun imidlertid fått et skikkelig løft, med bedre skolemotivasjon og større selvtillit.

Hun arbeider med de vanlige

skolefagene, norsk, engelsk og matematikk, samtidig som hun også har to dager med utplassering. For tiden er hun utplassert som lærerassistent i en førsteklasse, men er ikke sikker på om det er lærer hun vil bli – kanskje heller barne- og ungdomsarbeider.

Nina er spesielt fornøyd med veikartet som Arbeidsinstituttet bruker. På toppen av veikartet plasserer elevene drømmen sin, og nedenfor må de beskrive hva de må gjøre for å realisere drømmen og nå fram til målet.

– Dette syns jeg er veldig bra! Det viser at det faktisk er mulig å nå drømmene våre, sier hun.

Kunnskapskunst og kunnskapskunstnere

Undervisningsplansjenes historie i norsk skole

■ AV TERJE HØILAND

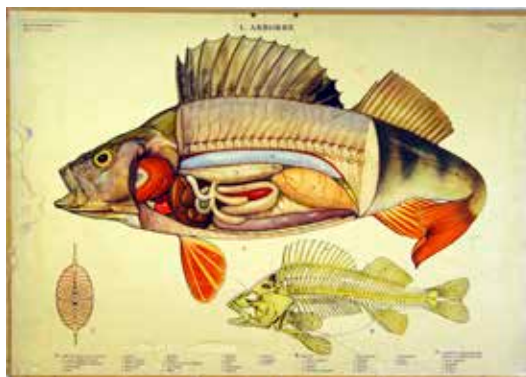
Undervisningsplansjene hadde sin glansperiode fra ca. 1890 til 1960-årene, da mer moderne og alternative medier tok over. Nå som plansjene er på vei over i historien er det på tide å oppsummere denne tradisjonen: hvem som laget disse plansjene og hvor de er blitt av.

Min nysgjerrighet for gamle undervisningsplansjer ble vekket for ca. 10 år siden, da jeg kom over noen stativ med plansjer gjenglemt på et fuktig loft på en gammel fraflyttet barneskole. Da jeg begynte å bla gjennom dem, var det flere som jeg husket fra den tiden jeg selv gikk på skolen. Jeg søkte informasjon om plansjene, både på bibliotek og på Internett, men jeg fant ut at det var skrevet svært lite om disse læremidlene. Etter en telefon til noen tilfeldige skoler var det imidlertid klart at plansjene ikke lenger var i bruk. Noen hadde kastet dem, andre skoler hadde stuet dem bort på loft og i kjellere, andre solgt dem på auksjon på foreldremøte. Jeg gikk da i gang med å fotografere plansjer fra tilfeldige skoler, og la bildene ut på et nettsted.¹ Etter hvert som antall unike plansjer på nettstedet overskred 1000, og jeg stadig fant nye plansjer på skolene jeg besøkte, begynte jeg å fundere på hvor mange plansjer som totalt var laget. Svaret er at i Europa ble det produsert ca. 5000 ulike plansjer, trykket i millionopplag. Men hvordan ble plansjene brukt i undervisningen? Hvor kom de fra? Hvem var kunstnerne som produserte denne kunnskapskunsten? Hva har skjedd med plansjene etter at de ble umoderne? I denne

artikkelen skal jeg prøve å svare på noen av disse spørsmålene.

Plansjene i klasserommet

Jeg startet min skolegang på 1950-tallet og husker at plansjene fulgte meg i hele min skoletid, inkludert gymnastiden. Om våren kunne vi gå ut og plukke planter og ta dem med inn i klasserommet. Kronblad og støvbærere ble talt opp, fruktknuten ble åpnet og stilken ble splittet. Vi diskuterte hva vi så, og vi laget skisser i arbeidsboka. Så ble en plansje av planten hengt opp, og vi kunne justere



Figur 1: Fiskens indre

våre antagelser, se mikroskopiske snitt av detaljer vi ikke hadde sett ved hjelp av våre enkle blomsterluper. Vi justerte og fullførte våre skisser og skrev navn på plantedelene. Vi kunne også gå fram og se nærmere på detaljer i plansjen og lese teksten som ofte var vanskelig å få med seg fra de bakerste pultene.

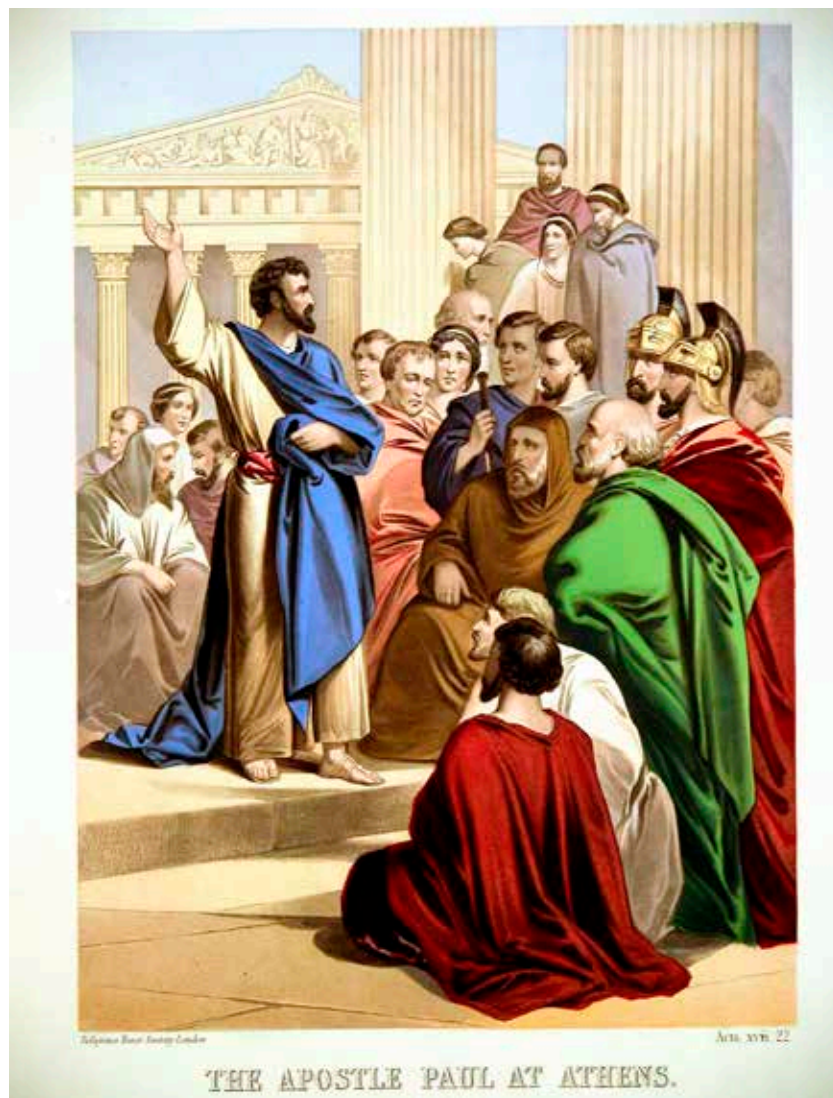
I naturfagtimene hengt læreren opp plansjer over fiskens innmat (figur 1). Han pekte og fortalte om gjeller, svømmeblære, alle blindtarmene og så videre, og til slutt skulle vi tegne dette i arbeidsboka og sette navn på de indre organene. Jeg husker at vi også fikk fisk til dissekering og at vi med støtte av plansjen og illustrasjoner i læreboka skulle lage egne skisser av det vi fant i fiskens indre.

I kristendomstimene kunne læreren henge opp en av de mange bibelske plansjene og bruke denne som inspirasjon til fortellinger fra Bibelen. Plansjene kunne ofte være dramatiske, spesielt de fra Det gamle testamente, og hvis læreren var en god forteller, kunne slike skoletimer bli både spennende og uforglemmelige. Fortellingene om Syndefallet, Kain og Abel, Sodoma og Gomorra og Noahs ark ville for meg aldri vært de samme uten plansjene. Og på plansjen fra vikingtiden som viser branngrav og haugsetting lurte jeg fortsatt på hva de to vikingene i forkant på bildet kan ha for skumle planer, nå som kongen er død (figur 2).

Jeg har snakket med mennesker som gikk på skolen i plansjenes tidsalder. Noen hadde sine favorittplansjer som de aldri glemmer, og som de kan beskrive ganske detaljert 50–60 år senere. Mange har også erfaringen med at plansjene ofte var innlåst på et materialrom på skolen, og før timen fikk en elev bli med læreren og hente de plan-



Figur 2: Branngrav og haugsetting



Figur 3: Plansjen viser «The Apostle Paul at Athens», en del av Kongegaven fra 1870 (Hauge, privat eie).

sjene som skulle brukes i dagens undervisning. Under tavla fremst i klasserommet ble plansjene plassert med baksida ut, slik at bildet ikke ble avslørt for tidlig. Læreren innledet sin undervisning, vi ante nok etter hvert hva plansjen kunne vise, plansjen ble «avduket», og undervisningen fortsatte med plansjen i fokus.

Kongegaven – den første norske undervisningspakken

På midten av 1800-tallet ble det heftig debattert hvilke kunnskaper den oppvoksende generasjon ville få bruk for, og undervisningsmetodene gjennomgikk store forandringer. I *Norsk lærebokhistorie II* har Knut Ståle Hauge en artikkel som beskriver statens tiltak for å bedre undervisningen i Finmarksskolene på 1800-tallet. Kong Karl IV tok i 1870



Figur 4: Erling Skjalgsons død

initiativet til å lage en undervisningspakke med over 1000 enkeltgjenstander til bruk i undervisningen, herunder 650 forskjellige bilder og plansjer. Samlingen, også kalt Kongegaven, ble plassert på Tromsø seminar (datidens lærerskole), og lærere fra distriktet kom for å se og få opplæring i bruk av utstyret. Kongegaven var en komplett pedagogisk samling av undervisningsutstyr, og lærer Nils Johnsen Næsheim fikk et stipend for å kunne reise rundt i landet og vise fram gjenstandene. I religion var det 30 bibelske bilder, i naturfag naturalistiske bilder av planter, dyr og fugler, og fysikkbilder av vannpumpe og kullkraftverk for at elevene skulle lære hvordan tekniske installasjoner var bygd opp og fungerte (Hauge, 2009). Siden Kongegaven var dyr, var den ikke tilgjengelig for alle skoler, men det var likevel mange som ble inspirert og begynte å bygge opp sine egne samlinger.

Asbjørn Knutsens historiske plansjesamling

I 1879 sto Asbjørn Knutsen (1842–1917) bak Norges første plansjesamling, som hadde norsk historie som tema. I sin artikkel om Asbjørn Knutsens plansjer skriver Knut Ståle Hauge:

Det var brytningstider i samfunnet. Parlamentarismen seiret i 1884. Både i kunst og litteratur var det en grotid. Innbyggernes gryende selvbevissthet fikk næring gjennom lærere, forfattere, malere og komponister. Dette var en kritisk fase i nasjonsbyggingen. Midt i dette fikk elevene landets historie nære inn på livet gjennom de historiske bildene (Hauge, 2011: 198).

Knutsen var en kjent pioner i den kristne folkehøyskolen og innen lærerutdanningen, og var en fargerik personlighet i lokalsamfunnet. I 1873 var han innom Nasjonalgalleriet i Christiania. Maleriet *Åsgårdsreien*² av Peter Nicolai Arbo satte hans følelser og fantasi i sving, og han skrev senere

« ... vår skole (...) burde ha anledning til anskaffelse av anskuelsesmidler eller bilder til den historiske undervisning, og da navnlig fedrelandets.»

Knutsen knyttet til seg et dusin skandinaviske kunstnere som hadde vist seg dyktige i å framstille historiske tablåer. Det kan mellom annet nevnes de norske malerne Peter Nicolai Arbo (figur 4: Erling Skjalgsons død), Knud Larsen Bergslien (*Birkebeinerne*)³ og Adolph Tidemand (*Brudeferden i Hardanger*).⁴

Etter en krevende prosess endte han opp med 35 utvalgte bilder, kalt *Billeder til Norges historien for skolen og hjemmet*, med et tilhørende teksthefte. Samlingen ble produsert i 1000 opplag. I tillegg ble det laget mindre utgaver til bruk i hjemmene. I Norge på den tiden var det ingen gode trykkerier, men Knutsen fikk i stand et samarbeid med P.T. Mallings bokhandel i Kristiania, og i samarbeid med norske aktører la de grunnlaget for en norsk læremiddelproduksjon og ga ut den første norske læremiddelkatalogen i 1888.



Figur 5: «Maj» (mai) av Maj Lindman

Kunstnerne bak undervisningsplansjene

Tyskland hadde en stor produksjon av undervisningsplansjer. I det 19. århundret, etter en grundig omlegging av undervisningssystemet, ble det en økning i antall skoleelever og studenter i Tyskland. Det tidligere systemet med å sende løse ark rundt i klassen fungerte dårlig, så store plakater – ofte ledsaget av rene tekstbøker, ble en bedre løsning. Tyskland utviklet seg til å bli en supermakt intellektuelt, økonomisk og politisk, og undervisningsplansjer trykket i Tyskland ble solgt over hele Europa, og også i Amerika. Noen av de første plansjene som ble laget, hadde titler som «Genießen Schwämme» (nyt soppene), «Die Giftpflanzen Deutschlands» (giftplanter i Tyskland) og «Die Getreidearten» (avlingene). Som disse eksemplene viser, var det de praktiske fagene med betydning for folk og landbruk som var prioritert.

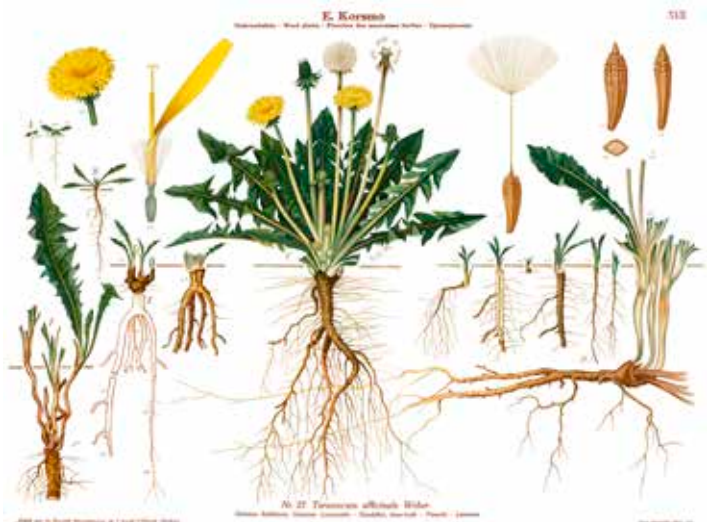
I Sverige ville man ha svenske plansjer med svenske motiv for bruk i svensk skole, og forlaget P.A. Norstedt & Söner fikk et slikt oppdrag av skoleverket i Sverige. Dette forlaget hadde for øvrig mesteparten av plansjemarkedet i Skandinavia, og akvarellserien om årstidene, *Året om* fra 1940-tallet av Maj Lindman (1889–1972) er nok velkjent for mange (figur 5).

Niels Tiren (1885–1935) står sentralt i tilvirkningen av de svenske plansjene, spesielt når det gjelder dyr. Han var opptatt av å male dyr i sitt rette miljø, og han står bak ca. 80 zoologiske plansjer med skandinaviske dyr og fugler (figur 6).

Bruno Liljefors (1860–1939) var også en av de kjente kunstnerne. Han malte dyr i naturlige omgivelser, ofte i spesielle situasjoner.



Figur 6: «Mesar» (meiser) av Niels Tiren



Figur 7: Kosmos ugrashage. Gjengitt med tillatelse fra Bioforsk Plantehelse.

Nils Asplund (1874–1958) kan også nevnes som en av de kjente malerne som bidro i datidens voksende plansjeindustri. Ved siden av å ha egen maleskole i Stockholm har han utført veggmalier i offentlige bygninger og laget flere altertavler. Han er spesielt kjent for plansjer som viser landskap.

I 1900 kom en veiledning i bruk av plansjene av den svenske lærebokforfatter og «folkskoleinspektör» J.M. Ambrosius. Han skriver blant annet at anskuelighetsundervisning er å utvikle barnets evne til å iaktta, slik at de kan lære seg noe av det de ser. Boka er annonsert i Svensk lärartidning i 1900, og det er interessant å lese at når lærerinnen praktiserer anskuelighetsundervisning drives «tråkigheter på dörren», og barnet «får en glädjestund» når det betrakter en fargerik, kunstnerisk plansje (Svensk lärartidning år 1900).⁵

Norge hadde en heller beskjeden egenproduksjon av plansjer. Tidligere er de historiske plansjene nevnt. Et annet stort norsk arbeid var ugrasplansjene til Emil Korsmo (1863–1953) som pågikk over 25 år, fra 1913 til 1938. Kunstmaleren Knut Quelprud og tegneren Sara Mørk utførte det grafiske arbeidet med plansjene etter Korsmos anvisninger. Opptrykk av papirplansjene, med formatet 64 x 90 cm, ble besørget av Norsk Litografisk Officin, Oslo og betalt av Norsk Hydro. Totalt ble det laget 90 plansjer (eksempel figur 7), som til sammen inneholder 138 arter. Selve trykkingen av plansjene skjedde i Leipzig i Tyskland.

Universitetet på Ås, UMB, har opprettet et nettsted kalt Korsmos ugrashage der alle ugrasplantene til Korsmo kan sees, tilknyttet mye verdifull informasjon for botanikere og andre.⁶

Peter Dybdahl (1842–1912) var født i Rissa i Trøndelag. Han laget et større anatomisk og zoologisk plansjeverk – et arbeid han ble belønnet for både i Norge og England (eksempel figur 8). I 1909 fikk han Borgerdådsmedaljen. Mange av plansjene hans har påskriften Dybdahls Zoologiske plancher/Kristiania Lithografiske Aktiebolag/Trondhjem A. Bruns Boghandels forlag.

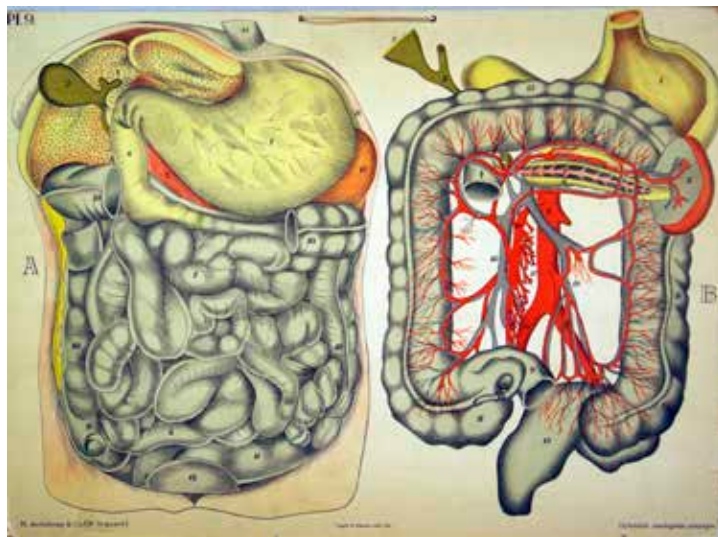
Det finnes mange flere kunstnere og illustratører som har bidradd. I Staffan Ekegrens bok, *Skolplanchernas värld*, finnes et eget register over mange av kunstnerne som leverte arbeider til plansjeindustrien (Ekegren 1988:121–129).

Undervisningsplansjenes videre skjebne

For noen år siden gikk jeg gjennom alt plansjemateriell som fantes på lærerutdanningen ved Høgskolen i Vestfold. Den tidligere lærerskolen på Eik ble etablert i 1958, da under navnet *Statens lærerskoleklasser i Vestfold*, og det er naturlig å tenke at plansjesamlingen der gjenspeiler hva som ble lagt vekt på av undervisningsmaterieell på en lærerskole i tiden etter 1958. Jeg fant ca. 40 musikkplansjer, som i sin helhet kan sees på nettsiden for *De klassiske undervisningsplansjene* ved Høgskolen i Vestfold.⁷ Det var også en del plansjer innen naturfag, spesielt faglige botanikkplansjer⁸, utenlandske nytteplanter (eksempel kaffe⁹) og en mengde enkeltplanter for øvrig. Alle disse plansjene ble det tatt vare på ved samlokaliseringen av høgskolen, og de kan sees på biblioteket på Høgskolen i Vestfold.

Universitetet i Oslo har opprettet et digitalt museum for universitets- og vitenskapshistorie (MUV). Derfra finner vi en videre henvisning til kunnskapskunst.¹⁰ Et søk på Google april 2011 ga svært få treff på ordet kunnskapskunst, og de fleste treffene gikk til MUV. Dette kan tyde på at kunnskapskunst er et nytt og meget betegnende begrep, først tatt i bruk på denne nettsiden, der man mellom annet kan lese:

På universitetsnivå var det naturvitenskapelige fag som botanikk, zoologi, paleontologi



Figur 8: Dybdahls zoologiske plansjer

og geologi som dominerte plansjesamlingene. Realfagene var også representert gjennom fysikk og kjemi – formler og figurer som framstod som mystiske og utilgjengelige mønstre for de uinnvidde. Kart og geografiske oversikter var uunnværlig for mange. Medisinstudentene var også avhengige av sine plansjesamlinger. Den komplisert oppbygde menneskekroppen var utgangspunkt for uendelige gjengivelser i plansjeform. Også kunsthistorie- og arkeologistudentene hadde sine plansjer, mens etnologene kunne studere alt fra skipsfartens utvikling til tradisjonelle folkedrakter på lerret og kartong. (MUV 27.6.11)

Universitetet i Oslo hadde dessuten selv en kunstner på Biologisk institutt, Ingeborg Gjøn, som laget plansjer av svært høy kvalitet. Hun skapte et stort antall originalplansjer med zoologiske og botaniske motiver, som man kan se et eksempel på under sidene om kunnskapskunst.

Anatol Heintz bør også nevnes i denne sammenheng. Fra 1940 var han professor i paleontologi ved Universitetet i Oslo. Han holdt innledningskursene i paleontologi og historisk geologi, og han veiledet hovedfagsstudenter. Sammen med Leif Størmer utarbeidet han i 1937 en stor plansje over dyrelivets utvikling, som senere ble benyttet i mange norske og utenlandske lærebøker. Denne plansjen er nå gjort interaktiv og lagt ut på nett (Naturfag for alle).¹¹

Plansjesamlinger

Mange aktører har de siste årene satt i gang prosjekter med å digitalisere og slik bevare de gamle undervisningsplansjene.¹² Tidligere er nevnt plansjesamlingen ved Høgskolen i Vestfold og Korsmos ugrashage¹³ ved UMB på Ås, men også ved Bergen bymuseum er det lagt ut en større samling.¹⁴

I Nederland ble det mellom 1997 og 2005 digitalisert og lagt ut på nettet ca. 1000 botanikkplansjer under prosjektnavnet «The art of knowledge: educational botanical wall charts 1870–1960»¹⁵. Disse plansjene ble brukt mellom 1870 og 1960.

Collectie Botanica ved Universitetsbiblioteket i Amsterdam har en samling med ca. 1600 digitaliserte bilder, hovedsakelig botaniske plansjer.¹⁶ Dette nettstedet utmerker seg ved sine mange mikroskopi-illustrasjoner, som for eksempel plantecellens oppbygging, tverrsnitt gjennom blad og celledeling. Dette nettstedet er dessuten et eksemplarisk forbilde på hvordan man enkelt kan zoome inn på detaljer i bildet, og også enkelt få opp en beskrivelse av bildet.

Nettstedet *Wall charts, history and European identity* fra 2009 er et EU-prosjekt om europeisk identitet.¹⁷ Danmark, Tyskland og Nederland samarbeider om dette prosjektet, og på nettstedet har de samlet en mengde undervisningsplansjer fra perioden 1830–1990. Når vi beveger oss litt rundt på dette nettstedet, er det interessant å se kjente mytologiske temaer som går igjen, for eksempel den tyske versjonen av Tor med hammeren, Donar Thor (figur 9). På nettstedet til dette bildet opplyses det at bildet er fra 1920, men av en ukjent kunstner, og at det er i serien *Bilder zur Germanischen Götter- und Heldensage*. Vi kan sammenligne med den norske plansjen av den svenske maleren M.E. Winge, *Tor i kamp med Jøtner* (figur 10), som var en del av Asbjørn Knutsens historiske plansjer, se annet sted i denne artikkelen.

Endelig farvel til plansjene?

På 1950-tallet ble andre pedagogiske hjelpemidler mer og mer vanlige. Plansjene ble gradvis skjøvet ut av klasserommet, de ble glemt, de ble kastet



Figur 9: Donar Thor



Figur 10: Tor i kamp med Jøtner

ved oppryddinger og ved skolenedleggelse. De siste årene er det imidlertid blitt en voksende interesse for å bruke plansjene til dekorasjon og utsmykning. Mange plansjer har funnet veien til antikvariater, der de tilbys til stadig høyere priser.

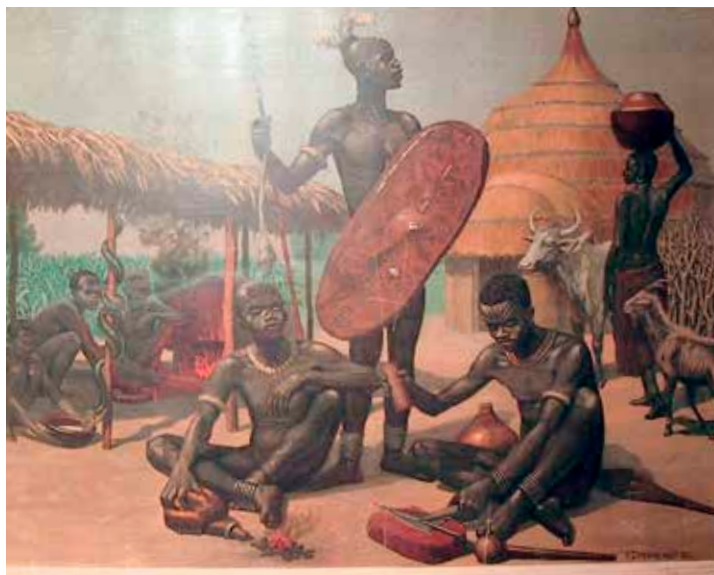
Det må ha vært en utrolig stor mengde plansjer i omløp. Det var ikke uvanlig med 150–200 plansjer på en skole, fordelt på alle fag, med hovedvekt på kristendom, naturfag og historie.

Den svenske forfatteren Jens Wahlstedt har skrevet tre bøker om de gamle undervisningsplansjene. Serien heter *Skolplanschernas Sverige*, og har undertitlene *Historia, hantverk och religion; Bondeåret och naturen* og *Djur och natur*. Han husker sin barndoms skoleplansjer, men disse bøkene er ikke bare nostalgi. Han setter plansjene inn i skolehistorien, visstnok svensk, men når vi leser, ser vi at vi har mye felles. Men den største delen av disse bøkene er viet selve plansjene, der han beskriver og reflekterer med en stor porsjon humor rundt motivene og historiene som ligger bak. Som et avsluttende eksempel tar jeg med Wahlstedts tekst som ledsager plansjen *Neger* (figur 11, foto har refleksjon fra blitsen) av Friedrich Dannenberg (ca. 1900) fra Tyskland.

Så här trodde vi faktisk i folkskolan att afrikaner såg ut. Vi hade inte ens sett en färgad person på stadsgatorna i Västerås. Fröken pekade på kartan var Afrika låg någonstans. Afrika var stort, sade hon, mycket större än Sverige. Där fanns också lejon och andra vilda djur. Det var kanske därför som människorna gick omkring med spjut och sköldar, ibland krigade de också med varandra. Det var nog väldigt varmt i Afrika eftersom ingen hade kläder på sig. Men på något sätt gömde de alltid snoppen. Halmhyddan var fin tyckte jag. Fast det var en otäck orm til vänster, den som de matade med mjölk (Wahlstedt 2005).

NOTER

- 1 www-lu.hive.no/plansjer/
- 2 www.en.wikipedia.org/wiki/File:Aasgaardreien_peter_nicolai_arbo_mindre.jpg
- 3 www.no.wikipedia.org/wiki/Fil:Birkebeinerne_ski.jpg
- 4 www.no.wikipedia.org/wiki/Fil:Brudeferden.jpg
- 5 www.runeberg.org/sv/artid/1900/0797.html
- 6 www.foto.bioforsk.no/fotoweb/ugras/no/index.fwx (klikk Søk-knappen på nettstedet)
- 7 www-lu.hive.no/plansjer/musikk/



Figur 11: «Negers», fra ca. 1900

- 8 www-lu.hive.no/plansjer/botanikk_faget/
- 9 www-lu.hive.no/plansjer/tre_og_nytteplanter/kaffetre.jpg
- 10 www.muv.uio.no/uio1811-idag/1870-1920/kunnskaps-kunst-bvjohnsen-080710.xml
- 11 www.naturfag.info/sjorden/fig_e/dyrelivets-utvikling.swf
- 12 www-lu.hive.no/plansjer/
- 13 www.foto.bioforsk.no/fotoweb/ugras/no/index.fwx
- 14 www.bymuseet.no/?vis=197
- 15 www.geheugenvannederland.nl/?en/collecties/ken-nis_als_kunst:_botanische_onderwijsplaten_1870_-_1960
- 16 www.stutt.no/41a08b (nettadressen er forenklet via tjenesten www.stutt.no)
- 17 www.historywallcharts.eu

LITTERATUR

- EKEGRENS, S. (1988). *Skolplanschernas värld*. Stockholm, LT.
- HAUGE, K.S. (2009). Kongen og plansjene på skoleloftet I: D. Skjelbred og B. Aamotsbakken (red): *Norsk lærebokhistorie 3–en kultur- og dannelseshistorie*. Cappelen Akademisk forlag, s. 43.
- HAUGE, K.S. (2011). Som dataspill-bilder i svarthvitt–Asbjørn Knutsens historiske plansjer. I: D. Skjelbred og B. Aamotsbakken (red): *Norsk lærebokhistorie 3–en kultur- og dannelseshistorie*. Cappelen Akademisk forlag, s. 198.
- WAHLSTEDT, J. (2005). *Skolplanschernas Sverige. Historia, hantverk och religion*. Wahlström & Widstrand forlag, Sverige.



Terje Høiland er høyskolelektor ved Høgskolen i Vestfold, fakultet for humaniora og utdanningsvitenskap. Han underviser i IKT og digitale medier på grunn- og førskolelærerutdanningen, og er involvert i videreutdanning innen IKT i læring og IKT i barnehagen.

Testing av matematikklærere

– Nei takk, men ja til faglige diskusjoner

■ AV REIDAR MOSVOLD OG JANNE FAUSKANGER

Internasjonal forskning tyder på at det fins spesielle typer fagkunnskap som er viktig for matematikklæreren. Amerikanske forskere har utviklet tester som kan måle denne kunnskapen, og disse har vist seg å være nyttige verktøy for å øke kvaliteten på etter- og videreutdanning. Norske lærere er imidlertid skeptiske til testing, men opplever det som fruktbart å diskutere testoppgavene.

Når etter- og videreutdanning av matematikklærere skal planlegges og gjennomføres, dukker det opp ulike utfordringer. I forskningslitteraturen er det særlig to ting som fremheves. For det første må lærerutdanneren vite hvilke kunnskaper lærerne har, både i faget og tilknyttet undervisning av faget. For det andre må lærerutdanneren vite hvilke oppfatninger lærerne har om hva slags kunnskap som er viktig for læreryrket. Disse oppfatningene påvirker lærernes undervisning, og de har også betydning for hva lærere får ut av den etter- og videreutdanning de deltar på (Goldin, Rösken, & Törner, 2009). I en artikkel som nylig ble publisert i *Bedre Skole*, viser Mausethagen, Granlund og Raaen (2011) at det verserer ulike syn på hva som er sentral kunnskap og kompetanse for lærere. Mens lærerutdannere og forskere vektlegger betydningen av fagkunnskap, ser det ut til at lærerne selv i større grad legger vekt på faktorer som orden, disiplin, motivasjon og trivsel.

Undervisningskunnskap i matematikk

Læreren har en viktig rolle i forhold til elevenes læring. For å kunne gjennomføre undervisning av

høy kvalitet i en stadig mer sammensatt elevgruppe, trenger læreren både faglig og erfaringsbasert kunnskap. Selv om disse spørsmålene har blitt diskutert i mange år, har forskerne ennå ikke konkludert med nøyaktig hvilken kunnskap lærerne trenger. En gruppe forskere ved University of Michigan i USA har utviklet en teori om Mathematical Knowledge for Teaching (På norsk oversettes det med «Undervisningskunnskap i matematikk», og heretter bruker vi forkortelsen UKM når vi refererer til teorien).¹ Selv om det fins mange andre rammeverk som beskriver ulike aspekter ved læreres kunnskap i matematikk, har vi i vårt arbeid tatt utgangspunkt i UKM. Dette rammeverket har blitt utviklet gjennom omfattende studier over flere år, og forskerne har funnet sammenhenger mellom lærernes undervisningskunnskap i matematikk og elevenes resultater (Hill, Rowan, & Ball, 2005).

Utgangspunktet for utviklingen av modellen var omfattende studier av alt det arbeidet lærerne gjorde i forbindelse med matematikkundervisningen. Gjennom disse klasseromsstudiene identifiserte forskerne en rekke utfordringer som er spesielt knyttet til undervisningsarbeidet

i matematikk. Disse utfordringene var sentrale da forskerne utformet en modell som viser ulike aspekter ved UKM (se figur 1).

Denne modellen bygger videre på Shulmans (1986) teorier om læreres profesjonskunnskap. Der Shulman skilte mellom fagkunnskap og fagdidaktisk kunnskap, skiller modellen mellom seks underkategorier. Forskerne i Michigan legger særlig vekt på spesialisert fagkunnskap, som er en type matematisk kunnskap som er spesielt knyttet til matematikkundervisningen i skolen.

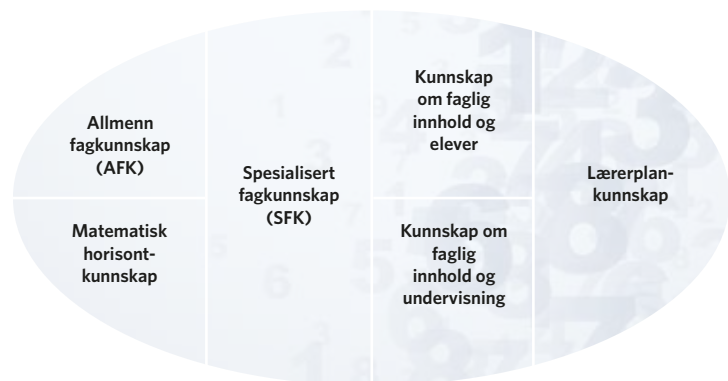
I tillegg til denne modellen har forskerne i Michigan utviklet et instrument for å måle læreres undervisningskunnskap i matematikk (Hill, Sleep, Lewis, & Ball, 2007). Dette instrumentet består av ulike sett med flervalgsoppgaver som de blant annet bruker i planlegging og evaluering av etter- og videreutdanning.

Fra USA til Norge

Ved Universitetet i Stavanger har vi siden 2008 jobbet med å oversette, tilpasse og bruke deler av dette instrumentet (Fauskanger, Jakobsen, Mosvold, & Bjuland, 2012)². Figur 2 viser et eksempel på den typen flervalgsoppgaver vi har tilpasset for bruk i Norge, og denne oppgaven har fokus på spesialisert fagkunnskap (se figur 1).

Det er mange utfordringer ved oversettelse, tilpasning og bruk av slike oppgaver. Vi har blant annet gjort analyser av utfordringene med å oversette flervalgsoppgavene til norsk (se f.eks. Mosvold, Fauskanger, Jakobsen, & Melhus, 2009). Oppgavene er ment å skulle være en konkretisering av faglige utfordringer ved undervisningsarbeidet i matematikk, og tar utgangspunkt i konkrete observasjoner fra klasseromsstudier i USA. Det er dermed mulig at oppgavene inneholder momenter som er spesielt knyttet til den amerikanske konteksten, og dette må tas hensyn til når oppgaver skal oversettes og tilpasses (Fauskanger & Mosvold, 2010). I våre studier har vi blant annet sett at lærerne opplever noen av oppgavekontekstene som ukjente. For eksempel ser norske lærere ut til å være mer opptatt av at elevene skal lære «standardalgoritmen», mens figur 2 viser et eksempel på en oppgave som indikerer at lærerne bør kunne vurdere ulike algoritmer for flersifret multiplikasjon. Målet er ikke at vi skal kopiere

Fagkunnskap (FK) | Fagdidaktisk kunnskap (FDK)



Figur 1. Modell over de ulike områdene av undervisningskunnskap i matematikk.

undervisningen i andre land, men det er interessant å se hvordan ulike momenter vektlegges i matematikkundervisningen.

I studiene våre ga lærerne tilbakemelding om at de følte seg ukomfortable med å bli testet, og flervalgsoppgaver så ut til å være spesielt utfordrende (Fauskanger, Mosvold, Bjuland, & Jakobsen, 2011). Dette stemmer godt overens med resultatene fra andre studier, hvor det kommer fram at norske lærere ikke ønsker å bli «talt» (Gilje, 2011).

Åpning av oppgavene

I USA blir disse oppgavene blant annet brukt til testing av lærere i forkant og etterkant av etter- og videreutdanning. I en av våre nye studier ved Universitetet i Stavanger bruker vi instrumentet i forbindelse med videreutdanning av lærere, men vi gjør det på en litt annen måte enn forskerne i USA. Tidligere har vi brukt de oversatte oppgavene til å teste norske lærere som en del av kvalitetssikringen av det tilpassede instrumentet, men nå har vi særlig fokusert på andre måter å bruke oppgavene på.

Som lærerutdanner er det viktig å kjenne til både læreres undervisningskunnskap i matematikk og deres oppfatninger når etter- og videreutdanning skal planlegges. Våre tidligere studier har derimot bekreftet det også andre har vist: norske lærere er skeptiske til måling og testing. En av lærerne som deltok i våre første studier, sa at hun ikke hadde stilt opp på et kurs hvis hun hadde blitt møtt med en slik test på forhånd. Samtidig kom det fram at både denne og andre lærere i studiene våre likte mange av oppgavene i instrumentet. Vi

har derfor prøvd ut andre måter å bruke oppgavene på i vår etter- og videreutdanning.

I et videreutdanningskurs deltok 40 lærere som underviste i matematikk fra 1. til 10. trinn (30 av disse var med i vår forskning). Vi brukte disse oppgavene i flere sammenhenger i dette kurset, men vi gjennomførte ikke noen tradisjonell test av lærerne. I stedet lot vi lærerne få 10 av oppgavene i forbindelse med et skriftlig arbeidskrav. De fikk da jobbe med oppgavene hjemme, og de hadde dermed også mulighet til å samarbeide med andre. I etterkant ble lærerne invitert til å diskutere oppgavene i fokusgruppeintervjuer. Ved å åpne opp oppgavene og diskutere dem med lærere, ville vi forsøke å få bedre kjennskap til både lærernes kunnskaper og oppfatninger. Dette ville vi så bygge videre på i planlegging av dette studiet så vel som fremtidig etter- og videreutdanning.

Når vi ønsker å få kjennskap til lærernes oppfatninger, er det viktig å se på refleksjonene deres (Ambrose, 2004). I gruppediskusjoner vil ofte deltakernes refleksjoner komme tydelig fram når de diskuterer og argumenterer for og imot hverandres syn, og fokusgruppeintervjuer kan dermed gi lærerutdanneren gode muligheter til å få et mer realistisk innblikk i lærernes oppfatninger. Oppgavene kan være et godt utgangspunkt for å få et klart fokus i gruppeintervjuene.

Lærernes kunnskaper og oppfatninger

Da oppgaven i figur 2 ble gitt til 30 lærere, hadde 20 av dem riktig svar på alle 3 deloppgavene. 10 av lærerne hadde svart feil på en eller flere oppgaver, eller svarte at de var usikre. Vi kunne da trukket en konklusjon basert på lærernes svar på oppgavene, men ved å studere de skriftlige refleksjonene i tillegg, ser vi at bildet endres noe. For eksempel viser en av lærerne som har svart «feil» tilknyttet både metode A og B (har krysset av at metodene ikke vil fungere for alle hele tall) gjennom sine refleksjoner at hun ser at metodene er matematisk riktige, men hun mener de er tungvinte og av den grunn ikke vil fungere i en undervisningssammenheng. Denne læreren er imidlertid åpen for å bruke varierte metoder tilknyttet flersifret multiplikasjon i undervisningen. Refleksjonene gir oss dermed dypere innsikt i lærernes undervisningskunnskap i matematikk. Vi ser også at de skriftlige reflek-

6. Tenk deg at elevene dine arbeider med multiplikasjon av store tall. blant elevarbeidene, ser du at noen elever som har gått på skole i andre land enn Norge bruker følgende metoder:

Elev A Elev B Elev C

$$\begin{array}{r} 35 \\ \times 25 \\ \hline 125 \\ + 75 \\ \hline 875 \end{array} \quad \begin{array}{r} 35 \\ \times 25 \\ \hline 175 \\ + 700 \\ \hline 875 \end{array} \quad \begin{array}{r} 35 \\ \times 25 \\ \hline 25 \\ + 150 \\ \hline 100 \\ + 600 \\ \hline 875 \end{array}$$

Hvilke av elevene bruker en metode som kan benyttes til å multiplisere to vilkårlige hele tall?

	Metoden vil fungere for alle hele tall	Metoden vil IKKE fungere for alle hele tall	Jeg er ikke sikker
a) Metode A	1	2	3
b) Metode B	1	2	3
c) Metode C	1	2	3

Figur 2. Oppgaveeksempel, flersifret multiplikasjon (Ball & Hill, 2008, s. 5).

sjonene fra alle de 30 lærerne gir oss innblikk i lærernes oppfatninger tilknyttet både matematikk, matematikkundervisning og hvilken undervisningskunnskap i matematikk de ser på som viktig for dem selv i undervisningsarbeidet. Disse oppfatningene avhenger ikke av hvorvidt lærerne har svart feil eller riktig på flervalgsoppgavene. Både lærere med og uten feilsvar skriver for eksempel at de ikke ville vektlagt algoritmene presentert i oppgaven (fig. 2), men ville vektlagt den norske «standardalgoritmen» i sin undervisning.

Lærernes flervalgssvar og deres skriftlige refleksjoner ble brukt som utgangspunkt for samtalene i fokusgrupper. Analyse av diskusjonene gir oss som lærerutdannere god kjennskap til lærernes undervisningskunnskap i matematikk så vel som deres oppfatninger. Når lærerutdannere og lærere legger vekt på ulike aspekter tilknyttet læreres kunnskap (Mausethagen, m.fl., 2011), er slike begrunnelser av vesentlig betydning. Diskusjoner i grupper er tidkrevende (og dermed kostbart). Våre studier viser likevel at slike diskusjoner er viktige bidrag til kunnskap om læreres undervisningskunnskap i matematikk og de oppfatningene de har om hva slags matematisk kunnskap de trenger i undervis-

ningen. Dette er nyttig bakgrunn for utvikling av fremtidig etter- og videreutdanning.

Tilrettelegging for norsk lærerkultur

Læreren er viktig, og lærerens kunnskap har avgjørende betydning for kvaliteten på det arbeidet som drives i skolen. Læreres kunnskapsutvikling må derfor være en kontinuerlig prosess. Samtidig er det et økende behov for forskningsbasert kunnskap om den undervisningskunnskap i matematikk lærerne trenger. Lærerutdannere må ofte arbeide med læreres kunnskapsutvikling og utvikling av forskningsbasert kunnskap samtidig.

I matematikkfaget fins det ulike instrumenter som er utviklet internasjonalt, og det kan være både fordeler og ulemper med å forsøke å bruke slike i en norsk kontekst. Instrumentet er utviklet i USA, og omfattende bruk av dette instrumentet, både i USA og i andre land, har gitt lovende resultater. I den norske kulturen ser vi derimot en utbredt skepsis mot kvantitativ forskning generelt og testing spesielt, og slike kulturelle faktorer gjør det vanskelig å gjennomføre slik forskning blant norske lærere. Våre studier viser derimot at det kan være fruktbart å bruke instrumentet i andre sammenhenger. Ved å la lærerne reflektere over oppgavene, både skriftlig og muntlig i fokusgruppeintervjuer, kan vi også finne ut mer om lærernes kunnskaper og oppfatninger og sammenhengen mellom disse. Disse oppgavene har også vist seg å være gode som utgangspunkt for diskusjoner i fokusgrupper. Dermed er det potensielle fordeler av både faglig og metodisk karakter.

Hva er det som gjør disse oppgavene godt egnet til disse formålene? Oppgavene er utviklet med utgangspunkt i studier av undervisningsarbeidet. De er dermed praksisnære, og de er eksempler på faglige utfordringer som er spesielt knyttet til undervisning i matematikk. Oppgavene er gjenkjennelige for lærerne, og samtidig har de et tydelig faglig fokus. Dette er nyttig i fokusgruppeintervjuer hvor det nettopp er et poeng at diskusjonene skal ha et klart fokus.

NOTER

- 1 For en utdypende forklaring av teorien på norsk, se Fauskanger, Bjuland, & Mosvold, 2010.
- 2 Prosjektet som beskrives i denne artikkelen ville ikke vært mulig å gjennomføre uten økonomisk støtte fra Oljeindustriens landsforening (OLF).

LITTERATUR

- AMBROSE, R. (2004). Initiating change in prospective elementary school teachers' Orientations to mathematics teaching by building on beliefs. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 7(2), 91–119.
- BALL, D. L. OG HILL, H.C. (2008). Mathematical Knowledge for Teaching (MKT) measures. Mathematics released items 2008. Hentet 12.01.12 fra http://sitemaker.umich.edu/lmt/files/LMT_sample_items.pdf
- FAUSKANGER, J., BJULAND, R. OG MOSVOLD, R. (2010). «Eg kan jo multiplikasjon, men ka ska eg gjørr?» – det utfordrende undervisningsarbeidet i matematikk. I: T. Løkensgard Hoel, G. Engvik & B. Hanssen (Red.), *Ny som lærer – sjansespill og samspill* (ss 99–114). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- FAUSKANGER, J., JAKOBSEN, A., MOSVOLD, R. OG BJULAND, R. (2012). Analysis of psychometric properties as part of an ongoing adaptation process of MKT items for use in other countries. *ZDM – The International Journal on Mathematics Education*, 44(2). DOI: 10.1007/s11858-012-0403-4
- FAUSKANGER, J. OG MOSVOLD, R. (2010). Undervisningskunnskap i matematikk: Tilpasning av en amerikansk undersøkelse til norsk, og læreres opplevelse av undersøkelsen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 94(2), 112–123.
- FAUSKANGER, J., MOSVOLD, R., BJULAND, R. OG JAKOBSEN, A. (2011). Does the format matter? How the multiple-choice format might complicate the MKT items. *Nordic Studies in Mathematics Education*, 16(4), 101–123.
- Gilje, Ø. (2011). Lærerutdanningen: Et komplekst studium for et komplekst yrke. *Bedre Skole* (2), 16–19.
- GOLDIN, G., RÖSKEN, B., OG TÖRNER, G. (2009). Beliefs – No longer a hidden variable in mathematical teaching and learning processes. I: J. Maass & W. Schlöglmann (Red.), *Beliefs and Attitudes in Mathematics Education* (pp. 1–18). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- HILL, H.C., ROWAN, B. OG BALL, D.L. (2005). Effects of teachers' mathematical knowledge for teaching on student achievement. *American Educational Research Journal*, 42(2), 371–406.
- HILL, H.C., SLEEP, L., LEWIS, J.M., OG BALL, D.L. (2007). Assessing teachers' mathematical knowledge. What knowledge matters and what evidence counts? I: F. Lester (Red.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 111–156). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- MAUSETHAGEN, S., GRANLUND, L. OG RAAEN, F.D. (2011). Lærerprofesjonalitet i endring. *Bedre Skole* (3), 72–75.
- MOSVOLD, R., FAUSKANGER, J., JAKOBSEN, A. OG MELHUS, K. (2009). Translating test items into Norwegian – without getting lost in translation? *Nordic Studies in Mathematics Education*, 14(4), 9–31.
- SHULMAN, L.S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.



Janne Fauskanger er førstelektor og doktorgradsstipendiat ved Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk, Det humanistiske fakultet, Universitetet i Stavanger. Hennes interesseområder er læreres undervisningskunnskap i matematikk og lærernes oppfatninger om hvilken kunnskap som er viktig for dem i undervisningsarbeidet.



Reidar Mosvold er førsteamanuensis i matematikkdiraktikk ved Institutt for førskolelærerutdanning, Det humanistiske fakultet, Universitetet i Stavanger. Hans faglige interesser er særlig knyttet til læreres undervisningskunnskap i matematikk og de oppfatningene lærerne har om læring og undervisning i matematikk. Han er også opptatt av matematikk i barnehagen og bruk av matematikkens historie i matematikkundervisningen.



FORSKNING PÅ TVERS AV EYVIND ELSTAD

I denne spalten gir Bedre Skole smakebiter av prosjekter som foregår innenfor rammene av KiS (Kunnskap i skolen) ved Universitetet i Oslo. I KiS samarbeider forskere fra fem fakulteter om å bringe fram skolerelevant forskning. KiS har tre prioriterte områder: Realfag i utdanning, Språk i utdanning og Styring, ledelse og organisering av skolen. Eyvind Elstad er dr.polit. og professor ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling (ILS), Universitetet i Oslo. Elstad forsker blant annet på hvordan skolesektoren håndterer sine menneskeressurser, hvordan kvalitetsvurderingssystemer kan innrettes for å mobilisere skolene, samt empiriske sammenhenger mellom undervisning og læring.

Elevers selvdisiplin og lærerens rolle

Selvdisiplin er en svært viktig faktor i elevers læringsarbeid, kanskje viktigere enn intelligens. Mye tyder på at skolens mulighet til å påvirke elevenes selvdisiplin er større enn det man faktisk har klart å realisere. En måte å hjelpe eleven på er å tilby en forpliktende kontrakt, slik at sjansen for at kortsiktige fristelser skal kunne ødelegge for arbeidet, blir mindre.

Når jeg legger meg om kvelden, er jeg fast bestemt på å stå opp klokka seks neste morgen. Men når klokka ringer neste morgen, er min oppfatning endret: jeg vil sove videre. Jeg har altså endret verdsetting idet klokka ringer. Ettersom jeg kjenner til denne tilbøyeligheten kvelden før jeg legger meg, setter jeg vekkerklokka fem meter unna senga. Dermed tvinger jeg meg selv til å stå opp neste morgen. Idet klokka ringer neste morgen, ergrer jeg meg imidlertid over at jeg har funnet på å sette klokka fem meter unna senga. Videre vet jeg at det er fristende å legge seg tilbake i senga etter å ha slått av vekkerklokka. Da er vekkerklokka Clocky (<http://clocky.net>) et egnet redskap. Denne vekkerklokka har hjul, og den piler av gårde og nekter å bli slått av (men slår av seg selv etter 5 minutter). Etter Clockys oppvekking er jeg definitivt våken.

Motivasjon og selvdisiplin

Dette eksemplet illustrerer forskjell-

len mellom motivasjon og vilje (eller selvdisiplin): Jeg er motivert for å stå opp klokka seks, men jeg har ikke selvdisiplin til å stå opp klokka seks. Derfor tyr jeg til et hjelpemiddel for å realisere et langsiktig mål og å innfri livets krav: jeg skal på jobb, ungene skal på skole osv. Dette gavner meg bedre i det lange løp enn å sove til jeg våkner av meg selv. Men dette betyr også at jeg på forhånd gir fra meg den øverste kommandoen til «mitt bedre jeg» i det øyeblikk klokka ringer. Mitt mentale system styres altså ikke av en ubestridt «toppsjef» som gir fortløpende kommandoer til en rekke gjøringer, men en slags strategisk «interaksjon» mellom latsekken og den iherdige (såkalte «multiple selves») der latsekken settes ut av spill. Det finnes nevrobiologisk forskning som kan tolkes som empirisk støtte for en slik teori (for eksempel McClure et al., 2004). Og jeg er neppe alene om å ha det slik som beskrevet ovenfor (Ainslie, 2001). Folk flest ser nytten av å forplikte seg til treningsopplegg,

leseklubber osv. Førforpliktelsen er nøkkelen til dette, og rutiner bidrar til utholdenhet (Kahneman, 2011). Kan skoler lære noe av dette når institusjonelle arrangement skal designes? Jeg tror det.

Dersom ideen om «multiple selves» (Ainslie, 2001) avspeiler noe sentralt, er ikke selvregulering spesielt dekkende som beskrivelse av mentale prosesser. Ideene om selvregulert læring og selvbestemmelse har i de siste tiårene slått gjennom i utdanningsforskning som sentrale ideer for hvordan den lærendes læreprosess helst bør være eller faktisk er. Ideene har også (og har hatt) implikasjoner for utøvd skolepolitikk. Noen vil minnes slagordet «ansvar for egen læring» fra 1990-tallets Skole-Norge. Mer moderne manifestasjoner er ideene om å fastsette fagspesifikke målsettinger for læringsarbeidet i ukeplaner, målsettinger nedfelt i planer for lengre perioder, samt individuelt fastsatte mål i forbindelse med obligatoriske samtaler mellom

kontaktlærer, elev, samt foreldre. Når målene for aktivitetene fremmes skriftlig og muntlig, er tanken at motivasjonen vil kunne påvirkes (og derav også den lærendes faktiske handlinger). Satsningene på vurdering for læring kan også betraktes i lys av ideen om selvregulert læring.

En idé om «multiple selves» vil ikke nødvendigvis stå i motsetningsforhold til den skolepraksis som er nevnt ovenfor, men en praktisk implikasjon av dette teoretiske rammeverket er at skolen også bør legge sterkere vekt på faktorer som kan fremme elevens selvdisiplinstrategier (Elstad 2012a, b, c) eller legge begrensninger på atferd som ikke gavner elevens langsiktige interesser. Elever som har tilgang til Facebook og Twitter og mye annet i skoletimene, kan høste en fordel av at tilgangen til elektroniske nettressurser begrenses i visse faser av læringsarbeidet. Når elever skifter mellom flere aktiviteter i skoletimene (multitasking), svekkes kontaktpunktene mellom nervecellene (Ophir mfl., 2009). Dermed svekkes også elevenes evne til å konstruere mentale modeller av det de skal lære.

Elever skjønner at begrensninger på den frie utfoldelse med nettressurser må være der (Elstad, 2008). Men fristelsene til ikke-faglig aktivitet vil uansett være til stede. Elevene trenger dermed tilsvarende verktøy som jeg har i Clocky. Og de trenger klare regler. Lærere i videregående skoler i noen deler av landet har nå muligheter til å stenge nettilgangen i undervisningen. Slik var det ikke for noen år tilbake. Når stengningsmuligheter forefinnes, er det viktig at lærere



Foto: © Arman Zhenikeyev/Fotolia

opptrer i samlet flokk, slik at skolens politikk for bruk av nettressurser framstår som konsistent. Videre er det viktig at læreren framstår som troverdig regelhåndhever. Følgende er hentet fra en undersøkelse. Første elev i en intervjuet elevgruppe sier: «Det er lærerne som er dumme der, for de lar dem (elevene) sitte med skjermen oppe når vi ikke skriver i det hele tatt. De må da skjønne at vi gjør noe annet.» Andre elev tilføyer: «Ja, og så sier de at ellers tar de kortet deres til antennen, til internett. Men de gjør det jo aldri. Når de bare kommer med sånne tomme trusler, så gidder man ikke å høre.» Tredje elev sier deretter: «De har sagt så utrolig mange ganger at 'Legg ned PC-en. Nå skal vi ikke ha PC-en oppe'. Og man reagerer ikke for det. De begynner å bli lei av å si det og». Fjerde elev sier: «Så de (læreren) gidder ikke å si det lenger. ... De skulle bare ha laget det som en regel fra begynnelsen av».

Elever kan også tjene på at skolen gir anledning til å forplikte seg til langsiktige avtaler. Et eksempel fra dansk gymnas er følgende:

I gymnasiet drejede det sig om en klasse der havde problemer med at få forberedt sig, med de konsekvenser det nu har for læremiljøet. Nogle lærere vedtog derfor den forholdsregel at sende en liste rundt hvor man kunne skrive sig på hvis man var forberedt til aktiv deltagelse. Den var ledsaget af en udmelding om at nu syntes man de elever der var forberedt, havde krav på at få en undervisning som

gav dem en ordentlig respons på deres arbejde. Lærerne ville derfor koncentrere sig om dem så det gav mening at forberede sig. Resultatet var helt entydig. Graden af deltagelse steg fordi man fik defineret det klare valg mellem at være med eller ej, og nogle elever der nærmest havde givet op, lavede op som blomster der fik vand (Bugge & Harder 2002).

Kan lærerne påvirke elevenes utøvelse av selvdisiplin?

Teorien om «multiple selves» innebærer at elevens selvdisiplin vil ha stor betydning for intensiteten i skolearbeidet. En rekke studier gir et empirisk belegg for at elever som kan utvise selvdisiplin i læringsarbeidet, gjør det bra på skolen. Faktisk utkonkurrerer selvdisiplin IQ som prestasjonsdrivende faktor (Duckworth & Seligman, 2005). De som ikke har så sterk selvdisiplin, kan tjene på at skolen er innrettet på å kompensere denne mangelen på selvdisiplin for at eleven skal nå sine mest verdige mål. Vi snakker her om selvdisiplinstrategier og tilrettelegging for gjensidig forpliktende avtaler mellom elev og skole. Læreren kan her utgjøre en viktig faktor for å påvirke elevenes selvdisiplin. Sammen med mine kollegaer Knut-Andreas Christophersen og Are Turmo har jeg undersøkt hvilken innvirkning ulike kategorier av læreratferd kan ha for å påvirke selvdisiplin og motivasjon for å lære et spesifikt skolefag.

Annen forskning viser at lærere kan ha til dels stor betydning for elev-

ers læringsresultater (for eksempel Hattie, 2009). I den omtalte studien valgte vi å splitte opp læreratferd i tre kategorier: fagspesifikt «trykk i opplæringen», å bygge gode relasjoner til den enkelte elev (heretter kalt relasjonsbygging) og klasseromsledelse. 1112 elever fra videregående skoler i Oslo besvarte et spørreskjema som baserte seg på flere påstander til hvert faglig begrep. Styrken i de statistiske assosiasjonene mellom påstandene og begrepene ble målt gjennom stianalyse («structural equation modeling»). Resultatene av denne undersøkelsen viser at klasseromsledelse har en moderat, men klar innvirkning på elevens selvdisiplin, mens lærerens læringstrykk har derimot noe sterkere effekt på elevens motivasjon. Begge deler er viktige. Lærerens relasjonsbyggende bestrebelser har derimot lavere, men dog målbar effekt på både elevens motivasjon og selvdisiplin. Kan hende virker gode relasjoner som smøreoljen i en motor: for at trykk skal virke, er gode relasjoner en forutsetning i en norsk elevkultur. Den indirekte effekten fra motivasjon til selvdisiplin er av moderat sterk styrke. I sum viser vår undersøkelse at lærere har en målbar innvirkning på motivasjon og selvdisiplin i arbeidet med skolefag. Og vi konkluderer med at det er god klasseromsledelse som er mest virkningsfullt, som verktøy for å påvirke elevers selvdisiplin.

Potensialet for å påvirke elevenes selvdisiplin i arbeidet med skolefag er trolig større enn det som faktisk utnyttes. Derfor kan skoler dra fordeler av å ha gjennomtenkte strategier for

hvordan elever kan forplikte seg til å avskjære handlingsimpulser som fremmer øyeblikkets fristelser, omtrent på samme måte som Clocky hjelper meg opp om morgenen. Forskjellen er imidlertid at i skolen er det lærerne som utøver Clockys funksjon. Norske elever forventer medvirkning og ikke-autoritære lærere. Derfor blir lærerens menneskelige egenskaper viktige for å skape forpliktelser. «Vi ønsker noen som er på bølgelengde med oss. Noen som kan kommunisere med oss og forstå oss. Det er disse lærerne som fanger vår oppmerksomhet. De som henter fram det beste i oss og engasjerer oss», heter det i et leserinnlegg fra en 17-åring. Ettersom klasseledelse korrelerer med relasjonsbygging i vår undersøkelse, er det læreren som person som spiller en viktig rolle i elevenes førforpliktelse. Dermed blir personlighetens tyngde hos læreren av betydning for om læreren når fram med å påvirke elevers selvdisiplin gjennom klasseromsledelse. En indikasjon på hvor sterk den subjektive persiperende faktoren er hos elevene, ser vi på målinger av hvor forskjellig elever i samme klasse bedømmer en og samme lærers evne til klasseromsledelse. Når læreren får med seg elever i at det å stå på i læringsarbeidet er viktig, skjer dette imidlertid mer via motivasjon. Klasseromsledelse og trykk framstår i denne studien som de viktigste lærerkompetansene når det gjelder å påvirke 16-årige elevers selvdisiplin og motivasjon. Ved å utvide repertoaret av målbare lærerkompetanser tror vi at framtidig forskning kan finne ut mer om det komplekse

forholdet mellom lærerkompetanser og elevers motivasjon og selvdisiplin.

Konklusjoner

I denne artikkelen har jeg argumentert for at mer selvdisiplin kan være en nøkkelfaktor i elevers prestasjonsorienterte læringsarbeid. Når selvdisiplinen svikter, er det desto viktigere at skolen kompenserer slik at elevene utvikler strategier for å kultivere egen selvdisiplin, omtrent slik ivrige brukere av treningsstudio velger å forplikte seg til treningsopplegg (avtaler, personlige trenere osv.) for å trene på regnfulle dager. Skolen kan tilby institusjonelle arrangement som skaper forpliktelse som gjør det lettere å avskjære kortsiktige fristelser. Muligheter til førforpliktelser er et element i slike design. Den empiriske studien som er referert, gir belegg for å hevde at lærere i videregående skoler utøver innflytelse på elevers

motivasjon og selvdisiplin. Vi trenger imidlertid mer forskning om hvordan dette best kan skje og hvordan skoler systematisk kan legge til rette for at elever utvikler bedre selvdisiplin i arbeidet med lærestoffet.



Foto: © Arman Zhenkeyev/Fotolia

LITTERATUR

- AINSLIE, G. (2001). *Breakdown of Will*. Cambridge University Press
- BUGGE, B.L., & HARDER, P. (2002). *Skolen på frihjul. Om lærerrollen og det forsvundne elevansvar*. Gyldendal.
- DUCKWORTH, A.L., & SELIGMAN, M. E. (2005). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychological Science*.
- ELSTAD, E. (2008). Building self-discipline to promote learning: students' volitional strategies to navigate the demands of schooling. *Learning Inquiry*.
- ELSTAD, E. (2012a). Volitional learning. *Encyclopedia of the sciences of learning*. Springer
- ELSTAD, E. (2012b). Volition for learning. *Encyclopedia of the sciences of learning*. Springer
- ELSTAD, E. (2012c). Volitional learning strategies. *Encyclopedia of the sciences of learning*. Springer
- ELSTAD, E., CHRISTOPHERSEN, K.A. & TURMO, A. (2012). The Influence of Teacher Skills on Pupil Volition in Science Learning: A Norwegian Investigation of the Studying behaviours of 16-year-olds. *Problems of Education in the 21st Century*.
- HATTIE, J. (2009). *Visible learning*. Routledge.
- KAHNEMAN, D. (2011). *Thinking fast and slow*. Allen Lane.
- MCCLURE, S.M., LAIBSON, D., LOEWENSTEIN, G. & COHEN, J.D. (2004). Separate Neural Systems Value Immediate and Delayed Monetary Rewards. *Science*.
- OPHIR, E., NASS, C., & WAGNER, A. (2009). Cognitive control in media multitaskers. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*.

Grammatikk og bruk av Internett i et flerspråklig klasserom

■ METTE ELISABETH NERGÅRD OG VIBEKE BJARNØ

Norske flerspråklige klasserom kan by på et stort og uutnyttet læringspotensial dersom læreren våger seg ut i ukjent landskap og tar i bruk den kunnskapen enkelt-elever behersker. Det som skal til, er en basis av elementær grammatikkunnskap.

Flere språk i en klasse kan gi inspirerende ekstragevinster faglig og sosialt. Vi gjennomførte våren 2010 en studie ved en skole i Groruddalen med tanke på å utnytte det flerspråklige potensialet i en sjetteklasser. Metoden var deltakende observasjon, tekstanalyse og intervju. Det var ni språk i klassen: tamil, dari, pashto, thai, vietnamesisk, ghanesisk (twi), urdu, svensk og norsk. Vi brukte grammatikk og dataspill som inngang til skriving: Hver elev skulle skrive en fagtekst om morsmålet sitt, og med utgangspunkt i tekstene ble alle språkene presentert i klassen. Vi ønsket å synliggjøre hver enkelt elevs førstespråk. Dermed forsøkte vi å ivareta det pedagogiske prinsippet etnosensitivitet (Farr 1991 og Au 2000), som går ut på at lærerne må forstå elevenes hjemmekultur og språk og bygge undervisningen på det. Vi ønsket å få elevene til å forstå at de alle på sett og vis er språkeksperter, i og med at de behersker førstespråket sitt. Hvis de skal kunne beskrive det systematisk, trenger de grammatikk som et metaspråk.

I denne artikkelen viser vi metaspråklige innslag i tre av elevtekstene, og vi drøfter bruk av Internett ved skriving. En sosiokulturell tilnærming til læring blir benyttet der praksisfellesskap og prosess er viktig. Elevtekstene vi behandler beskriver kurdisk, vietnamesisk, pashto og er produsert av ei jente og to gutter.

Alle de tospråklige elevene hadde et forhold

til førstespråket, som de behersket i ulik grad. Flerspråklighet er ellers et komplekst fenomen, noe den omfattende forskningen avspeiler.

Ved skriving av fagteksten fikk elevene bruke Internett. Vi ga veiledning i skriveprosessen, både muntlig og ved å skriftlig kommentere førsteutkastet til hver elev.

Prosjektet var ikke avgrenset til elever med norsk som andrespråk, elever med norsk som førstespråk fikk like stort utbytte av å delta. Undervisningen vår tok dessuten utgangspunkt i norsk. Det vil si at vi brukte regler og system i det norske språket når vi gjennomgikk ordklasseinndeling og setningsledd. Norsk var i tillegg språket vi underviste på.

I forkant av prosjektet oppretta vi en blogg¹ der undervisningsoppleggene, oppgaver, lenker til grammatikkspill og annet fagstoff ble publisert. Elevene og klassens lærer kunne dermed arbeide med emnet mellom besøkene våre.

En fagtekst om førstespråket

Tekstene om førstespråket skulle inneholde minst ett avsnitt med metaspråklige beskrivelser, men de skulle også inneholde informasjon om språkernes geografiske opphav, hvor de er utbredt i dag, hvor mange som snakker det aktuelle språket, osv. Videre ba vi elevene om å fortelle om sitt forhold til førstespråket og sine erfaringer.

Det ble viktig å legge til rette for prosess-



Foto: © pressmaster/Fotolia

orientert skriving og læring som sosial praksis eller «situated learning» for at elevene skulle få til å produsere teksten (Lave og Wenger 1991). Teorien om situated learning impliserer at til tross for at læring skjer hos det enkelte individ, foregår læringen og kunnskapsutviklingen i stor grad gjennom elevenes samhandling med hverandre innenfor en kontekst. Dette imøtekom vi ved å ha samtaler og diskusjoner i klassen, og elevene ble ekstra ivrige og stilte mange spørsmål ved de muntlige framleggene der hvert språk ble presentert.

Eksempler på metaspråklige beskrivelser

Man regner med at de grunnleggende funksjonene som må fylles i en setning er de samme i alle språk. De fleste språk har én ordklasse som har til oppgave å predikere, altså si noe om en hendelse eller en tilstand slik verb gjør, én ordklasse som har til oppgave å peke ut gjenstander eller klasser av gjenstander slik substantiv gjør, og én ordklasse som har som oppgave å modifisere andre ordformer slik adjektiv gjør.

Skal man sammenligne kategorier på tvers av språk, er det viktig at man har klare begreper som er definert på en slik måte at de lar seg bruke uavhengig av enkeltspråk. Dette skriver Åshild Næss (2011) i boka *Global grammatikk*. Hun opererer med to hovedområder i et potensielt didaktisk arbeid som går ut på å sammenligne språk: språklyder og lydsystemer på den ene siden og aktiviteten det er å bygge opp ord og setninger (morfologi og syntaks) på den andre. Det viktigste skillet i språklig struktur er skillet mellom form og funksjon, og dette skillet gjør seg gjeldende på alle nivå i den lingvistiske analysen. I vårt prosjekt kunne dette være å lære elevene skillet mellom ordklasser og setningsledd.

Vi underviste elevene i å analysere setninger etter funksjonsanalysen. Syntaks kunne videre handle om å beskrive rekkefølgen av setningsledd for å plassere språket innenfor en typologi. Vi ga noen utgreiinger om andre språk nettopp ut ifra rekkefølgen av setningsledd i fortellende helsetninger. Vi nevnte såkalte SOV-språk² (urdu,

hindi, punjabi og tyrkisk), SVO-språk: norsk, engelsk, fransk, spansk, vietnamesisk og kinesisk, og VSO-språk (arabisk). Vi ba elevene skrive to setninger på morsmålet sitt for å finne ut hvilken språktypologi det hørte til.

I morfologi var inndelingen i ordklasser et hovedtema. Det kunne også handle om bøyning av verb og substantiv. I fonologi kunne det handle om vokaler.

Vi gjennomgikk hva som ligger i begrepet analytiske og syntetiske språk, og vi poengterte at det er snakk om glidende overganger. Videre viste vi at norsk er et svakt syntetisk språk og derfor har et ganske enkelt mønster for bøyning av substantiv og verb. Vi pekte på at i norsk kommer bøyningssendelsene til slutt i ordet (Iversen, Otnes og Solem 2007). Vi trakk fram vietnamesisk som eksempel på et analytisk språk.

På bloggen la vi ut eksemplene på metaspråklige beskrivelser som elevene kunne bruke for å komme i gang med tenkning og skriving av teksten om morsmålet.

Leylas tekst: Når førstespråket blir undertrykt

Leyla har skrevet om kurdisk, og teksten hennes er en politisk og historisk utlegning, ispedd egne erfaringer og refleksjoner. Kurdisk er et vest-iransk språk som sammen med persisk/farsi og pashto er et av de tre største språkene i den iranske språkgruppa. Leyla skriver at Irak er det eneste landet som har godkjent kurdisk som språk (ved siden av arabisk). Hun skriver om en økende åpenhet også i Iran selv om sensuren fremdeles eksisterer der, men hun slår fast at kurdisk er totalt forbudt i Tyrkia. Leyla skriver: «Mellom 12 og 20 millioner mennesker snakker de kurdiske dialektene. Kurderne har i ulik, men liten grad, lov til å snakke sitt eget språk. Krav om å få bruke kurdisk språk blir møtt med undertrykkelse i Tyrkia. Der er det ikke tillatt å bruke kurdisk eller å gi barn kurdiske navn.» Om sitt eget forhold til morsmålet skriver Leyla:

Jeg snakker kurdisk hjemme med familien min, men av og til prater mamma og pappa litt arabisk. [...] Og jeg greier bare å skrive kurdisk med norske bokstaver så det finnes altså kurdiske bokstaver også. Men det greier jeg ikke. Men f. eks. denne setningen: es 12 salem. Det betyr at jeg er 12 år. Eller denne setningen:

nåve mn Leyla [...] Den betyr jeg heter Leyla [...] Men det finnes ikke noe verbal eller objekt eller subjekt eller noen pronomen på kurdisk.

Leyla har ikke hatt noen opplæring i kurdisk på skolen, hun kan ikke skrive det, men er opptatt av språket.

De metaspråklige innslagene i Leylas tekst handler om skrift. Hun skriver: «Skrifttegnene som anvendes varierer avhengig av hvilket land kurderne lever i, og omfatter latinsk, arabisk, persisk, og kyrillisk».

Luans tekst: Internett som portåpner

Hvor langt skal lærere gå i å kreve bearbeidelse av stoff som er kopiert fra nettet? Kan tekster med plagiatinnslag godtas? Dette ble et aktuelt spørsmål å drøfte da vi vurderte fagtekstene om elevenes språk.

De fleste elevene kom fort i gang med skrivingen. Noen få begynte å skrive uten hjelpemidler, andre kopierte tekstutdrag, diagrammer, bilder og utgreiinger fra Internett. Selv om vi ikke sa noe om nasjonale symboler i oppgavelyden, kom flagg og andre nasjonale symboler til å florere i tekstene. La oss si det med en gang: Tekstene om elevenes språk ble vakre og innholdsrike. Stoltheten lyser av dem. Men ble de fagtekster slik disse skal utformes etter gjengse krav? Leylas opplysning om at det ikke finnes verb, substantiv eller pronomen i kurdisk er jo feil.

Teksten som Luan har skrevet om vietnamesisk, er forseggjort med tittel («vietnamesisk») i turkis. Flagget med den gule stjerna på rød bunn og et bilde av et staselig hus pryder første side, som inneholder en beskrivelse av språket:

Austroasiatiske språk er språkfamilie i Sørøst-Asia og det nordøstlige India. Det er 67 millioner mennesker som snakker vietnamesisk. det er 3 millioner som bor i ut lande halvparten bor i USA³.

«Vietnamesisk ble opprinnelig skrevet med kinesiske tegn», skriver Luan og forteller om opphavet til språket. Så gir han en oversikt over vokalene i vietnamesisk som han ikke kan ha laget selv. Men han skriver også om alfabetet, og her ser man at stoffet er hans eget, blant annet av

eksempelsetningene. «Alfabetet har 29 bokstaver, hi tên tôi Nguyen det betyr jeg heter Nguyen». Han fortsetter: «Det er litt enkelt å lære å bøye på vietnamesisk. Vietnamesisk har ikke så mye bøyning». Han utdyper: «Vietnamesisk er i likhet med mange språk i Sørøst-Asia et analytisk (eller isolerende) språk. Dermed handler dets grammatikk i høy grad med ordstilling i setning heller enn morfologi (ordbøyning).»

Luan har nok ment at han selv ikke kunne greie å skrive så faglig om språket som kildene han har brukt. Det bemerkelsesverdige er tekstens enhetlige preg, de relevante innslagene den inneholder og sammenhengen mellom dem. Luan må ha hatt en fornemmelse av hva som passet sammen, han har en redaksjonell kompetanse. Fokuset hans er på fonologi, i og med at vokaloversikten har fått halvannen side. Han har gjort seg flid med å levere en grafisk vakker tekst, og vi mener at teksten hans på mange måter er imponerende, selv om den med alle plagiatinnslagene ikke fyller kravene til en fagtekst.

Vi moraliserte ikke da elevene kopierte stoff fra Internett. Vi roste dem for å ha funnet relevant stoff. Men da vi kommenterte førsteutkastene, ba vi elevene omskrive. Elevene reagerte på ulike måter. Enten forsøkte de å etterkomme innspill. De måtte da gjøre et arbeid for å forstå stoffet, noe som ofte resulterte i spørsmål. Eller de ga opp å forstå de plagierte avsnittene og strøyk dem. En tredje strategi elevene brukte, var å overse forslagene våre og la de kopierte tekstbitene stå. Selv da lot vi det passere. Tekstene fikk dermed en interessant hybridkarakter: Vi fikk anledning til å se hvilken kompetanse elevene har i å velge ut relevant stoff. Vi fikk også innsikt i elevens forståelse av det valgte emnet. I tillegg forteller disse hybridtekstene noe om elevenes generelle tekstkompetanse.

Ideelt sett burde vi lagt inn en samtalefase med systematisk undervisning etter elevenes første finnefase (inventio). Forskning i skrivepedagogikk påpeker at elevene gjerne går for fort fra fasen med å finne stoff til å skrive. Mellom disse to fasene bør det legges inn en intensiv undervisningsfase der man drøfter og snakker om hva man har funnet i ulike kilder, og hvordan stoffet skal forstås. Da kan elevene få et eierforhold til det de skriver, og

plagiering kan lettere unngås (Gibbons 2006).

Den svenske forskeren Inger Lindberg (2001) skriver om samtalen som didaktisk verktøy i flerspråklige klasserom, og hun framholder samtaleens unike verdi som et redskap som læreren kan bruke til å forsyne elevene med fagtermer, altså en sekundærdiskurs, noe som ville vært aktuelt i vårt prosjekt. Lindberg hevder for øvrig at det ikke skjer læring i klasserom hvor læreren mekanisk presenterer stoff for elevene, samtalen må til. I et flerspråklig klasserom blir språklige forklaringer og språklig lærdom gjerne en tilleggsgevinst fordi elevene ofte må spørre hverandre hva ord betyr. I vårt klasserom behersket alle elevene norsk, og samtalene foregikk på norsk, men i og med at temaet var språk, ble ords betydning på ulike språk ofte snakket om.

Samims tekst: Skriftsystemet i pashto

Samim skriver:

Pashto har flere bokstaver som ikke finnes i noen persisk-arabiske skriftsystemer og som representerer den retroflekse versjonen av konsonantene t, d, r, og n. Bokstavene blir skrevet som standard arabiske ta', dal, ra' og nun med en pandak under som ligner en liten sirkel.

Samim har åpenbart hentet informasjon fra Internett, men dette er relevant informasjon, og han har en fin struktur på teksten.

Først kommer en oversikt over forskjeller mellom dari og pashto (Samim snakker begge språkene). Deretter kommer en presentasjon av geografiske forhold, hvor pashto snakkes, nemlig i Pakistan og i Afghanistan, og informasjon om at det er 38 millioner som snakker pashto, og at dette er et av de to offisielle språkene i Afghanistan.

Samim skriver at han snakker pashto med foreldrene sine, og med broren snakker han både dari og pashto:

Jeg lærte pashto av foreldrene mine fra jeg var født og jeg gikk på skole i Afghanistan i 6 år og lærte språket. Jeg kan snakke språket men kan ikke skrive på pashto. Jeg har lyst til å lære å skrive på pashto men det er veldig vanskelig. Jeg føler meg mest norsk.

I disse tre elevtekstene er det metaspråklige inn-



slag av ulik art. Luan skriver om lydsystemet i vietnamesisk, men han kommer også inn på at dette er et analytisk språk og forteller hva det innebærer. Samim skriver om skriftsystemet i pashto, og at dette språket har flere bokstaver som ikke finnes i noen persisk-arabiske skriftsystemer. Også Leyla skriver om skrift.

Samim og Luan var blant de som ble intervjuet i etterkant av prosjektet. Til oss fortalte Samim at han hadde lært pashto i flyktningleiren. I intervjuet fortalte Luan oss at moren hans bare kunne vietnamesisk. Vi forsto det også slik at han bodde alene med moren. Dette viser hvordan en tekst om språket kan være inngang til en fortelling om livet.

Elevenes kompetanse

Vi mener å kunne registrere metaspråklige innslag i alle de mer enn tjue elevtekstene. Noen av innslagene vitner om forståelse, mens andre er kopiert. Men alle elevene har gått inn i det metaspråklige terrenget og forsøkt å orientere seg. Resultatene kan være mangelfulle, men de er seriøse forsøk.

Elever som kopierer tekst, men ikke bearbeider den, kan i alle fall dokumentere at de innehar én digital ferdighet. De mestrer å orientere seg på Internett gjennom ulike søkestrategier. De klarer videre å kopiere informasjon for deretter å lime det inn i et tekstbehandlingsverktøy. Derfra er det et stykke å gå før eleven kan ta Internett i bruk og skrive gode fagtekster. Vi mener at man godt kan begynne med slikt arbeid før ungdomstrinnet. Dette er en type modningsarbeid der øving, klassesamtaler og veiledning er viktig. Først når elevene mestrer å omgjøre kopiert tekst til sin egen, kan de påberope seg å ha nødvendig digital kompetanse, såkalt «digital literacy». Ifølge Østerud (2004: 179) innebærer det å være litterat å være en kompetent deltaker i en læringsituasjon

der skriftspråket eller andre symbolske medieformene er involvert. Vi ser i vår studie at bruk av Internett påvirker elevenes skrivekompetanse på ulike måter. Noen elever har allerede lært seg å behandle informasjonen som de har funnet på Internett, mens andre trenger mer trening før de kan sies å inneha en digital kompetanse på dette området. Vår studie peker også i retning av at en med hell kan arbeide med slik tekstskaping i flere faser. Det er viktig at lærere er bevisst på elevenes arbeidsmåte og gir tilbakemeldinger på tekstene slik at elevene blir opptatt av å gjøre tekstene til sine egne.

At elever har en tendens til å foreta operasjoner hvor de kopierer noe fra Internett for deretter å lime inn i egen tekst, er påvist av forskere i en rekke pedagogiske studier. Hewitt (2002) hevder at å kopiere og lime inn materiale fra Internett, for deretter å gjøre noen få omformuleringer, kan gi et inntrykk av at elevene forstår stoffet, og at de har gjort en kognitiv innsats. Ingvill Rasmussen (2005) analyserer i sitt doktorgradsarbeid blant annet hvordan elevene bruker kopiert tekst i utviklingen av multimediepresentasjoner. Hun undersøker om praksisen er så pedagogisk uproductiv som det ofte hevdes. Hun registrerer at når elevene søker på Internett, stiller de hverandre spørsmål underveis som gjelder både forståelse og valg av stoff. Hun identifiserer flere søkestrategier som elevene bruker for å finne relevant materiale. Elevenes endelige kilder var ikke tilfeldig valgt ut, men et resultat av ulike søkeordkombinasjoner. De tok for eksempel veien via sider på engelsk som de ikke forsto før de kom fram til norske sider som de klarte å dra nytte av. Rasmussen beskriver også hvordan elevene konstruerer en felles forståelse av treffene. De leste tekster høyt for hverandre, diskuterte og stilte spørsmål til riktighet og re-

levans av funnene sine. På denne måten endte de opp med kopiert tekst i sluttproduktet, men med en felles konstruksjon av kunnskap og forståelse koblet til den kopierte teksten. Elevene leste uttrekk av tekster for så å kommentere disse. Rasmussen betegner dette som en kollektiv skanning av informasjon som i noen sammenhenger er relevant. Noen av tekstene var utenfor elevenes utviklingssone (Vygotsky 1986), og var derfor ikke forståelige. Slik tekst bør slettes i et sluttprodukt, noe altså ikke alle våre elever gjorde. Flertallet av elevene i både Rasmussens og i vår undersøkelse klarte å lage en sammenhengende tekst ut fra løsrørte tekstbiter på Internett. Vi mener selvsagt ikke at plagiering skal godtas, men at man i prosess veileder elevene til å gjøre teksten til sin egen. I tillegg må man selvsagt øke kravene til selvstendighet, referanseteknikk og kildekritikk over tid. Ved at man stiller spørsmål til hva eleven har gjort kan man få i gang en samtale i stedet for å påføre eleven en følelse av utilstrekkelighet eller skam. Elevene må oppmuntres i forhold til hva de har fått til, og det må læreren spesifikt kunne sette ord på. Ved å bruke Internett som informasjonskilde kunne alle elevene komme raskt i gang med skriveingen, ikke bare de som var i stand til å lage en plan fra starten av. Dette gagnet spesielt de elevene som ikke var de sterkeste i skriving.

En viktig oppgave for lærere er nettopp å utvikle elevenes evne til å finne fram i ulike informasjonskilder og samtidig veilede dem i å finne mening i materialet. Den pedagogiske konteksten kopieringen finner sted i, blir da avgjørende for læringen.

Ved presentasjonene ble ikke elevene trøtte av å høre på hverandre, de slukte forståelig og uforståelig informasjon, og de stilte spørsmål non stop. Vi tror det kan ha flere grunner. For det første at stoffet om språkene var nytt, for det andre at den som snakket, framsto som ekspert til overraskelse for seg selv og klassen. Og for det tredje at framleggene om språk bar preg av å være en flik av noe uendelig stort og dynamisk! Vi tror også at framleggene fenget fordi de på en måte handlet om elevene selv.

Flere av spørsmålene var det ingen elever som kunne svare på. Det ga oss lærere anledning til å poengtere noe viktig: Når man arbeider med

språk, vil man alltid før eller senere møte på noe som man må undersøke grundigere. Poenget er å kunne stille spørsmålene, og det klarte elevene i prosjektet, både muntlig og i tekstene.

NOTER

- 1 Se prosjektbloggen «Spillduo – Rubin»: <http://rubin.latina.pedit.hio.no/>
- 2 SOV-språk, angir rekkefølgen: Subjekt Objekt Verb.
- 3 Utdrag fra elevtekstene er gjengitt uten at tegnsetting, ortografi eller syntaks er korrigert.

LITTERATUR

- KULBRANDSTAD, L.A., BAKKE, E., VESTERAAS DANBOLT, A.M., ENGEN, T.H.O. (2008). Skolekulturer for språklæring. En kasusundersøkelse av fire skoler. Delrapport nr. 5 evalueringen av prosjektet «Forsterket tilpasset norskkopplæring», Høgskolen i Hedmark.
- FAARLUND, J.T., LIE, S. OG VANNEBO, K.I. (1997): *Norsk referansegrammatikk*. Universitetsforlaget, Oslo.
- GIBBONS, P. (2006). *Bridging discourses in the ESL classroom. Students, Teachers and Researchers*. Continuum. London and New York.
- HEWITT, J. (2002). From a Focus on Task to a Focus on Understanding: The Cultural Transformation of a Toronto Classroom. I: T. Koschmann, R. Hall og N. Miyake (red.): *CSCL 2. Carrying Forward the Conversation*.
- IVERSEN, H.M., OTNES, H. OG SOLEM, M.S. (2007). *Grammatikken i bruk*. Cappelen, Oslo.
- KUYUMCU, E. (2004). Genrer i skolans språkutveklende arbeid. I: K. Hyltenstam og I. Lindberg (red): *Svenska som andrespråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Studentlitteratur, s. 573–595.
- LAVE, J. OG WENGER, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- LINDBERG, I. (2001). Samtalet som didaktisk verktøy. I: K. Naucler (red.): *Symposium – ett andraspråksperspektiv på lärande*. Stockholm. Sigma Förlag, s. 45–65.
- NÆSS, Å. (2011). *Global grammatikk. Språktypologi for språklærere*. Gyldendal Norsk forlag, Oslo.
- RASMUSSEN, I. (2005). *Studying Learning as Participation. Trajectories*. Dissertation submitted for the degree of Dr.polit. InterMedia, University of Oslo.
- VYGOTSKY, L. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- ØSTERUD, S. (2004). *Utdanning for informasjonssamfunnet: Den tredje vei*. Universitetsforlaget. ISBN: 978-82-15-00369-6



Mette Elisabeth Nergård er førstelektor i norsk ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Hun har skrevet skjønnlitterære og faglitterære bøker og har publisert en rekke essays og artikler om litteratur, retorikk og språkdidaktikk. Siste utgivelse: *Katolikk i dag. Essays*.



Vibeke Bjarnø arbeider som studieleder og førstelektor ved seksjon for digital kompetanse, Avdeling for lærerutdanning og internasjonale studier ved Høgskolen i Oslo og Akershus. 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*.

Inferenstrening

Å lære å konstruere samanheng i ein tekst

■ AV MIRIAM EMILIE GARVIK NATVIK OG MARGUNN MOSSIGE

Svært ofte krev lesing at vi trekker slutningar og fyller på med opplysningar ut over dei som står i teksten. Lesarar meistrar dette i ulik grad. Denne artikkelen viser ved hjelp av elevksempel korleis bruk av lesestrategiar, tiltru til eiga meistring og tilpassa opplæring kan spele ei viktig rolle for ferdigheita «å lese mellom linjene».

I all kommunikasjon må vi ta noko for gitt. Dersom vi skulle ha sagt «alt», hadde både tale og skrift vorte både omstendeleg og kjedeleg. Vi må gjere eit utval. Når vi kommuniserer direkte, kan mottakaren be om tilleggsopplysningar. Men når det er avstand i tid eller rom mellom sendar og mottakar, må den som vil forstå både fylle hòl («leerstellen», Iser, 1981) og konstruere samanhengar som ligg implisitt i teksten og mellom tekst og omverda. Lesaren må altså gjere inferensar, slik den som ser figur 1, må lage samanhengar mellom felta for å oppfatte at det er ein hest med ryttar som er på teikninga.

For lesing på eit visst nivå er det altså nødvendig at ein fyller på med kunnskap og trekker slutningar. Lesaren må vere aktiv, ha strategiar for korleis han skal gå fram og ha stor innsatsvilje og uthald, noko som krev stor grad av motivasjon, mellom anna med spørsmål som ein ikkje finn



Figur 1: For å sjå kva dette er, må lesaren gjere inferensar, lage samanheng mellom felta for å tolke teikninga. (Lesesenteret / Melvær og Lien Idé-entreprenør)

svaret på direkte i teksten, spørsmål som på ulike måtar krev at ein trekker slutningar. Vi skal sjå på eit døme frå nasjonale prøvar i lesing for 5. trinn (2010). Vi ser her på eit kort utdrag frå teksten «Kva er ein orkan?»:

I India og Australia bruker dei nemninga syklon når dei snakkar om kraftige tropiske virvelstormar (Latin: Syklus = noko som går rundt)

Spørsmål: Kva tyder eigentleg ordet syklon?

Svaralternativ: a) noko som går rundt, b) sterk vind, c) sint gud, d) kraftig storm.

Vi ser at for å svare på dette spørsmålet må elevane setje saman opplysningar frå to setningar og slutte seg til at syklon og syklus har samanheng.

Leseforståing og bruk av lesestrategiar

Miriam E.G. Natvik (2010) følgde i mastergradstudiet sitt fire elevar på 5. trinn gjennom arbeidet med oppgaver frå nasjonale prøvar i lesing, og ho la vekt på å sjå korleis dei løyste oppgaver som den som er vist her.

Dei fire elevane Anna, Anders, Bente og Birgitte er frå same skulekrins og har fått omtrent same leseundervisninga. Dei skil seg ikkje frå kvarandre når det gjeld ferdigheiter i ordlesing, vokabular, lytteforståing og kunnskap om lesestrategiar. Alle kunne gjere greie for ein del førlesing-strategiar, og sa at dei også nytta dei i eige arbeid med tekst. Det som skilde elevane i utgangspunktet, var at Anna og Anders (lita tiltru til eiga leseferdigheit) i liten grad klarte å svare på spørsmål dei ikkje fann svaret på direkte i teksten, medan Bente og Birgitte (stor tiltru til eiga leseferdigheit) klarte det betre.

Natvik samanlikna dei to elevpara og leitte etter karakteristiske skilnader med tanke på lesestrategiar og lesemonster ved å bruke intervju og registrering av augnerørsler. Ein kan til dømes registrere augnerørsler til personar når dei les tekst og svarer på oppgåver, blant anna om dei les all tekst, om dei endrar lesetempo, og om dei kikar på bilete og tabellar før og under lesing.

Natvik observerte at Anna og Anders gjekk direkte i gang med å lese sjølve teksten då dei fekk tekstane frå nasjonale prøvar. Dei las fort gjennom teksten og hoppa raskt forbi vanskelege ord (til dømes *Hurakan, mayaenes gud, Tai foon*). Bente og Birgitte, derimot, orienterte seg først i teksten. Dei kikka både på overskrifter, bilete og tabell før dei gjekk i gang med lesinga, og brukte også lang tid på første gjennomlesing. Dei las nøye, og stoppa opp ved og las om att vanskelege fagord. Både Bente og Birgitte gav uttrykk for at dei tenkte på tidlegare erfaringar og kjennskap til orkanar då dei las, og at innhaldet då vart meir forståeleg. Bente sa i intervjuet etter lesinga: «nokre ord var vanskelege [...] eg prøvde å leite litt og sjå om eg fann dei [...] eg forstod dei til slutt».

Birgitte fortalde også at ho laga bilete inni hovudet medan ho las, ho såg for seg det ho las om. Då Bente skulle svare på spørsmål som ho fekk etter å ha lese gjennom teksten, hugsa ho også kor ting stod i teksten, og det var ikkje noko problem for henne å orientere seg når ho skulle finne tilbake til relevant informasjon att.

Anna og Anders hadde større vanskar med å strukturere tekstinnhaldet, og brukte lang tid når dei så skulle svare på spørsmål. Dei streva begge med å finne ut kor i teksten dei skulle leite etter «svar» på tolkingsspørsmål. Dei starta fleire gonger øvst i teksten, og dei las all verbalteksten på nytt. Anders sa: «Eg las rundt hele greia, veit du, [...] fleire gonger». «Eg aner ikkje kva eg tenkte ein gong, så då berre gjetta eg [...] eg forstod ikkje noko, eller eg forstod det, men eg fann det (svara) ikkje i teksten». Anna og Anders tok ikkje eit sjølvstendig grep om lesinga, og dei lét oppgåveformuleringane styre korleis dei las og orienterte seg i teksten. Dei brukte heller ikkje lesestrategiar dei kjende til før og under lesinga, og las på ein overflatisk og lite føremålstenleg måte (Natvik, 2010).

Vi ser tydeleg at strategibruken skil dei to lesarpara. Det er svært truleg at meir strategiopplæring vil hjelpe Anna og Anders. Dei må erfare at dei har nytte av aktiv *førlesing*, som å aktivere relevant bakgrunnskunnskap som kan brukast til å fylle ut dei hola som finst i teksten (Andreassen, 2006; Guthrie & Taboada, 2004). *Undervegs i lesinga* må dei kanskje også bli medvitne om kor avgjerande ordforståinga er for leseforståinga (Alderson, 2000; Paris & Hamilton, 2009), og øve på strategiar som går ut på å lokalisere ukjende ord og finne ut kva orda tyder. *Etter lesinga* må dei erfare at det å omforme eller struk-

turere innhaldet i det dei les og skal lære, gir god forståing og støttar minnet. Det kan hende at Anna og Anders berre treng å praktisere lesestrategiar mange gonger under rettleiing for å bli betre lesarar. Kanskje vil dei på den måten få meistringserfaringar med å forstå stadig vanskelegare tekstar i ulike lesesituasjonar og innanfor ulike fagområde, og dermed byggje opp kunnskap om lesestrategiar (Dreyfus, 1996, Skaftun, 2009). Opplevd meistring og kunnskap om strategiar er ein føresetnad for å få overflatiske lesarar til å bruke strategiar på eiga hand.

Tiltru til eiga leseferdigheit

Kanskje kunne vi ha stoppa der, kanskje held det med meir opplæring i strategibruk for å gjere alle til flinkare lesarar? Men sidan dei fire elevane har den same opplæringa bak seg, og alle kunne noko om lesestrategiar, var det grunn til å utforske andre faktorar som kunne seie noko om svake tolkingseferdigheiter og om manglande bruk av lesestrategiar hos Anna og Anders.

Vi veit at personar som er motiverte til å lese, viser større uthald i utfordrande situasjonar, og dei anstrenger seg meir for å konstruere meining i teksten dei les (Guthrie & Wigfield, 2005). Fordi lesing er ein aktivitet som krev innsats og uthald, er derfor motivasjon ei viktig drivkraft både for å velje lesing som aktivitet og for å oppretthalde lesinga over tid (Guthrie & Wigfield, 2000). Tiltru til eiga meistring, self-efficacy, i dette tilfellet eiga leseferdigheit, er eit viktig aspekt ved motivasjon. Tiltru til eiga meistring viser til ein person si subjektive oppfatning av eigne ferdigheiter og er område- og fagspesifikk. Det betyr at personar på alle prestasjonsnivå kan ha både lita og stor tiltru til eigne ferdigheiter, og til dømes at ein person kan ha lita tiltru til eigne matematiske

ferdigheiter, men stor tiltru til egne norskerferdigheiter (Bandura, 1997).

Tiltru til egne ferdigheiter påverkar motivasjon direkte. Personar som har stor tiltru til egne ferdigheiter, jobbar hardare, er meir uthaldande i vanskelege situasjonar, held fram med å velje utfordrande oppgåver og opplever mindre grad av stress og angst (Bandura, 1997). Zimmerman (2000) har også funne ut at tiltru til eiga leseferdigheit påverkar uthald, innsats og akademiske prestasjonar. I studien sin fann Miriam E.G. Natvik (2010) at tiltru til eiga leseferdigheit påverka leseforståing, og at strategibruken til dei fire elevane spela ei vesentleg rolle i så måte. Spesielt var det skilnader mellom dei to elevpara med tanke på strategibruk for å skape samanhengar i teksten, og for å ta eit sjølvstendig ansvar for å forstå det dei las.

Tiltru til egne ferdigheiter påverkar også motivasjon indirekte gjennom opplevd meistring. Forsking viser at personar som har positive meistringserfaringar forklarar dårlege resultat med utanforliggende faktorar som at dei har brukt ineffektive strategiar eller gjort liten innsats. Dei forklarar ikkje den negative prestasjonen med svak kompetanse, for eksempel at dei har svak kunnskap, dårlege ferdigheiter eller manglande forståing. Personar som har få meistringserfaringar, derimot, forklarar oftare dårlege prestasjonar med manglande og stabilt dårlege ferdigheiter (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Anders fortalde at han hadde få positive meistringsopplevingar med lesing. Anders sa til dømes at «det er ikkje så mykje eg kan endre på, eg har leita overalt i teksten, men eg finn ikkje svaret». Gjenteke dårlege leseresultat og lite effektiv strategibruk kan forsterke eleven sitt negative syn på eigen leseferdigheit og styrke trua på at eigen innsats ikkje

kan påverke fagleg utvikling. I mange situasjonar klarer ikkje elevar som har lita tiltru til eiga ferdigheit, å yte optimalt, fordi dei ikkje trur at dei er i stand til å løyse oppgåva med suksess (Bandura, 1997).

Personar som har lita tiltru til egne ferdigheiter, kan ha kunnskap om strategiar, men det er likevel ikkje sikkert at dei klarer å ta i bruk den kunnskapen dei har om strategiar på eiga hand på ein fleksibel måte. Det kan vere tilfelle med Anna og Anders.

Overflatisk lesing og lite effektiv utnytting av kunnskap kan få følgjer for leselyst, omfang av lesing og val av lite utfordrande bøker, noko som kan føre til stagnering i leseutviklinga. Overflatiske lesarar lærer lite når dei les fagtekstar. Som ein konsekvens opparbeider dei seg ikkje erfaringar med å lage samanhengar og konstruere mening. Dei får heller ikkje positive meistringserfaringar med å lage inferensar, og med å skape mening i og med tekst, som er avgjerande for å utvikle seg som strategiske, motiverte og sjølvinitierte lesarar (Guthrie & Wigfield, 2000; Guthrie & Wigfield, 2005).

Inferens

Anna og Anders har problem med å svare på tolkingsspørsmåla. Dersom vi skal undervise dei slik at dei kan få betre leseforståing, kan vi då støtte oss på forskning?

Å lage inferens er å konstruere samanheng i ein tekst, det vil seie at lesaren ut frå teksten rekonstruerer ein samanheng som ikkje er eksplisitt uttalt. Vi veit at gode lesarar gjer fleire inferensar enn svake lesarar (Cain & Oakhill, 1999), at det er sterk samanheng mellom leseforståing og evne til å gjere inferensar (Cain, Oakhill, Barnes & Bryant, 2001). I doktorgradsarbeidet sitt fann Ida Buch-Iversen

(Buch-Iversen, 2010) signifikant samanheng mellom inferenstrening og betring av leseforståing på 6. trinn.

Vi kan skilje mellom to hovudtypar inferens, dei brbyggjande inferensane og dei utfyllande (Buch-Iversen, 2010). Dei brbyggjande inferensane er viktige for å binde saman ulike informasjonar som er eksplisitt uttrykte i teksten, og for å skape koherens mellom setningar og inni setningar, til dømes slutningar som viser kven eller kva eit pronomen viser tilbake til. Dei utfyllande inferensane krev at lesaren lagar seg eit scenario på bakgrunn av teksten, som dette eksemplet illustrerer:

Ole fekk ikkje låne pengar i banken til å kjøpe ny båt. Han begynte å sjå seg om etter ein ekstrajobb.

For å skape samanheng mellom dei to setningane, må lesaren stille opp eit scenario om at ein ekstrajobb vil gjere det mogleg for Ole å tene pengar til ny båt, sidan han ikkje fekk lån i banken (ibid. s. 33).

Inferenstreninga elevane i 6. klasse gjennomførde i Buch-Iversen sitt prosjekt, gjekk ut på at dei skulle bli medvitne om den prosessen det er å lage utfyllande inferensar, og deretter øve seg i åtte økter. Dei blei på kort tid flinkare både til å lage inferensar og til å forstå tekst (Buch-Iversen, 2010). Dei fekk modellert korleis dei skulle gjere inferensar, og dei fekk øve seg på lesestrategiar som gav meistring i høve til å trekke slutningar og til å forstå opplysningar som ikkje var eksplisitt skrivne.

Meistringserfaringar

Autentiske meistringserfaringar er den viktigaste kjelda til forventning om meistring og tiltru til egne fer-

digheiter (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Meistringserfaringar aukar ein person sine forventningar om å klare tilsvarende oppgåver eller utfordringar i framtida, medan negative erfaringar svekker forventningar om meistring. Dette betyr at læraren må gi elevar utfordringar som dei har moglegheit for å meistre, først med hjelp, deretter sjølvstendig. Dette set store krav til tilpassa opplæring (ibid.).

Det er viktig at elevar generelt, og elevar som har lite motivasjon spesielt, vurderer eiga læring og framgang etter kriterium som er fastsette på førehand. Det vil seie etter mål som er tilpassa for den enkelte eleven, og kor kriterium for meistring vert relaterte til dei måla den enkelte eleven har (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Strategiar og innsats er faktorar som dei kan kontrollere og påverke, og dei kan lærast opp til å endre strategiar viss dei ikkje er føremålstenlege. Medvitne val og bruk av strategiar må resultere i framgang, det vil seie at dei opplever reell meistring og utvikling. Bandura (1997) uttrykker at positive tilbakemeldingar frå lærar på elevens utvikling, som følgje av hard innsats og uthald, er særskilte viktige for å kunne oppleve framgang og meistring.

På mange måtar krev inferensdanning avanserte kognitive ferdigheiter og medvit om den prosessen det er å lage inferensar. Men eit kognitivt perspektiv kan ikkje aleine forklare kvifor enkelte lesarar ikkje alltid klarer å nytte eigne kognitive ferdigheiter eller kunnskap på ein optimal måte, eller kvifor dei ikkje vel å engasjere seg i leseaktivitetar av eigen vilje.

I denne artikkelen har vi forsøkt å vise korleis lita tiltru til eigne leseferdigheiter kan påverke leseforståing, og inferensdanning spesielt, gjennom lite fleksibel strategibruk. Dessutan at lite motivasjon og magre erfaringar med

LITTERATUR

- ALDERSON, J.C. (2000). *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ANDREASSEN, R. (2006). Hvordan kartlegger vi elevenes lesestrategier? I: L. Engen & L. HELGEVOLD. (red.), *Fagbok i bruk* (s. 54-59). Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.
- BANDURA, A. (1997). *The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- BUCH-IVERSEN, I. (2010). *Betydningen av inferens for leseforståelse: effekter av inferenstrening*. nr. 94, Ph.d. Stavanger: Universitetet i Stavanger, Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Humanistisk fakultet
- CAIN, K. OG OAKHILL, J. (1999). Inference making ability and its relation to comprehension failure in young children. *Reading and Writing*, 11 (5- 6), 489-503.
- CAIN, K., OAKHILL, J., BARNES, M.A. OG BRYANT, P.E. (2001). Comprehension skill, inference-making ability, and their relation to knowledge. *Memory & Cognition*, 29(6), 850-859.
- DREYFUS, H.L. (1996). The Current Relevance of Merleau-Ponty's Phenomenology of Embodiment. I: H. Haber og G. Weiss (Eds.), *Perspectives on Embodiment*. New York and London: Routledge.
- GUTHRIE, J.T. OG TABOADA, A. (2004). Fostering the cognitive strategies of reading comprehension. I: J.T. Guthrie, A. Wigfield og C. Perencevich (Eds.), *Motivating reading comprehension: Concept-Oriented Reading Instruction* (pp. 87-112). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- GUTHRIE, J.T. OG WIGFIELD, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P.D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research: Vol. 3* (pp. 403-424). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- GUTHRIE, J.T. OG WIGFIELD, A. (2005). Roles of Motivation and Engagement in Reading Comprehension Assessment. I: S.G. Paris & S.A. Stahl. (Eds.), *Children's Reading Comprehension and Assessment* (pp. 187-213). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- ISER, W. (1981) Tekstens appelstruktur. I Olsen, M og Kelstrup, G. (red.) *Værk og læser*. København: Borgen
- NATVIK, M.E.G. (2010). *Ulik tiltro til egne leseforståelsesferdigheter. Fire elever leser og arbeider med leseoppgaver av ulik vanskegrad og kompleksitet. En prosess*. Upublisert masteroppgave. Universitetet i Stavanger: Stavanger.
- PARIS, S.G OG HAMILTON, E.E. (2009). The Development of Children's Reading Comprehension. In S. Israel, & G. Duffy. (Eds.), *Handbook of Research on Reading Comprehension* (pp. 32-53), New York: Routledge.
- SKAFTUN, A. (2009). Lesing og ferdighetsmodellering. I S. V. Knudsen, D. Skjelbred og B. Aamotsbakken (red.), *Lys på lesing: Lesing av fagtekster i skolen* (s. 11-31). Oslo: Novus forlag.
- SKAALVIK, E.M. OG SKAALVIK, S. (2005). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- ZIMMERMAN, B.J. (2000). Self-efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology* 25, 82-91.

lesing kan føre til at elevar ikkje greier å ta eit sjølvstendig grep om lesinga, og dermed ikkje les med formål å forstå og lære. På den andre sida kan vi her ha ein reiskap til å bryte den vonde sirkelen. Ved hjelp av meir trening i å bruke adekvate lesestrategiar, og øving i å lage inferensar, kan elevane få positive erfaringar med tekstlesing og inferensdanning, og veksande tiltru til eiga meistring.



Miriam E.G. Natvik

har mastergrad i spesialpedagogikk og arbeider som spesialpedagog ved Nylund skole, Stavanger.



Margunn Mossige

har mastergrad i lesevitenenskap og arbeider som universitetslektor ved Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning ved Universitetet i Stavanger.

Suggestopedi

En annen måte å lære fremmedspråk på

■ AV ANNA CRAMÉR

Suggestopedi, også kalt Lozanov-metoden, dreier seg om å lære et nytt språk uten hjemmelekser og pugging. Læringsmetoden er helhetlig innrettet og omfatter kunstneriske, didaktiske og psykologiske innfallsvinkler. Metoden foregriper på mange måter det moderne hjerneforskning forteller oss om hvordan hjernen fungerer.

Hva innebærer det å lære seg et nytt språk? Da jeg gikk på skolen, innebar som regel språkundervisningen at man gikk gjennom en tekst, pugget gloser hjemme, slo opp på side x, avsnitt y og leste om et grammatikkemne. Hva førte det til? I beste fall til at jeg gjorde det ganske bra på prøven, men kunne jeg kommunisere på språket? Nei. Men var ikke hensikten med tysktimene at man skulle lære seg å snakke språket? Jo. Men hvorfor ble det ikke slik, da?

Man må skille mellom *språkstudier* og *språktilegnelse*. Det er to forskjellige ting. Språkstudier er *studiet av et språks oppbygning* med grammatikk, setningslære m.m. I dette tilfellet er grammatikken sentral og språklig flyt mindre viktig. Språkstudier hører kanskje egentlig hjemme på universitetet.

Ved språktilegnelse dreier det seg om å tilegne seg et språk å kommunisere med – å oppnå språklig flyt. Det er en ferdighetstrening som kan sammenlignes med bilkjøring. Man kan ikke

lære å kjøre ved å lese instruksjonsheftet – man må trene. Ved tilegnelse av språk er derfor *bruken* av språket sentralt, mens grammatikkstudier er mindre viktig.

Da jeg gikk på skolen, hadde vi språkstudier, og det ble forventet at vi tilegnet oss språket for kommunikasjon, noe som altså ikke skjedde. Derfor er det viktig å se språkstudier og språktilegnelse som separate deler, og at språkstudier sjelden leder til språktilegnelse.

Hvis man raskt skal oppnå kommunikativ kompetanse på et nytt språk, trenger altså de aller fleste trening i å bruke språket, ikke grammatikkstudier. Spesielt gjelder dette dem som har liten eller ingen skolebakgrunn, slik tilfellet er for mange innvandrere og flyktninger.

Da jeg arbeidet ved SIDAS utdanningssenter i Sverige, der jeg underviste utreisende bistandspersonale i portugisisk, opplevde kollegene mine og jeg at de kursdeltakerne som hadde kort skole-

bakgrunn, hadde vanskelig for å ta til seg språket i den tradisjonelle språkundervisningen. Mange av deltakerne våre var fiskere fra de nordiske landene som skulle til fiskeriprosjekter i Angola og Guinea-Bissau for å fungere som fiskerilærere. Men de lærte ikke tilstrekkelig til at de ville fungere i sin nye rolle. Det var da jeg kom i kontakt med en undervisningsform som viste seg å gi bedre resultater, også for de uten studieerfaring. Det var deler av en metodikk som kalles suggestopedi og som kommer fra Bulgaria.

For å gjøre en lang historie kort, førte dette til at jeg utdannet meg hos suggestopediens opphavsmann, professor Georgi Lozanov, og ble etter hvert sertifisert suggestopedilærerutdanner. Det er suggestopedi jeg skal fortelle om her.

Optimalt læringsklima

Med utgangspunkt i sine kunnskaper og erfaringer som lege med spesialisering innen psykiatri, tok professor Lozanov videreutdanning innen pedagogikk og har deretter egnet sitt liv til å skape en læringsmetode for optimal læring. Suggestopedi er dermed mer enn en metode, det er også en måte å forholde seg på til mennesker og læring. Den suggestopediske modellen omfatter kunstneriske, didaktiske og psykologiske aspekter, og det er dette som gir den en helhetlig innretning.

For optimal innlæring må vi føle oss trygge og avspente. Begreper som trygghet, frihet, glede, humor, fantasi, «alle kan» er selvsagte grunnleggende forutsetninger i det suggestopediske klasserommet. Det er læreren, med sin måte å kommunisere på – både verbalt og ikke-verbalt – som skaper det glade og trygge miljøet som er en forutsetning for at deltakerne skal slappe av og riste av seg spenninger og redselen for å mislykkes.

I dag finnes det forskning som viser at et såkalt «enriched environment» stimulerer hjernens kognitive funksjoner og gjør at vi lærer bedre. Når jeg gjør i stand klasserommet, legger jeg vekt på å gjøre det estetisk og harmonisk, med vakre bilder på veggene, fargerike plansjer og gjenstander som stimulerer elevenes nysgjerrighet og fantasi.

Fiktive identiteter

Både jeg – læreren – og deltakerne velger eller blir tildelt nye identiteter knyttet til målspråket. Skal

jeg lære meg svensk, blir det en svensk identitet, med navn, yrke, hjemsted og en fiktiv familie. Med navn som Ulrika Olsson og Kjell Björkquist får deltakerne trening i å uttale vanskelige lyder samtidig som de lærer seg hvilken type navn som er vanlige i Sverige.

Ungdom som leser tysk på mellomtrinnet, blir tildelt eller velger identiteter som er knyttet til tysk, og frikobler dermed seg selv fra hverdagens mas. De kan sveve ut i fantasihistorier om seg selv og familien. Å involvere sin egen fantasi i læringen gjør det spennende og stimulerende.

Innvandrerkvinnen fra Somalia slipper å gjøre rede for sin egen familie og få påminnelser om slektninger som er blitt igjen eller har forsvunnet. Svenskopplæringen blir et fristed fra en hverdag som kan være vanskelig. De fiktive identitetene gjør at deltakerne kan fantasere om seg selv og livet sitt og kanskje leve ut hemmelige drømmer. Å finne ut hvem de andre gruppemedlemmene er, blir spennende og stimulerer til å bruke språket. Jeg får stadig tilbakemeldinger fra lærere som innfører fiktive identiteter, om hvor kraftfulle og gjennomgripende de nye identitetene kan være.

Komplekst materiale

Det suggestopediske undervisningsmaterialet består av en lang, sammenhengende historie skrevet i dialogform, omtrent som et teatermanus. Historien er spennende, interessant og inndelt i avsnitt. Hvert kapittel er på 10–16 sider, skrevet i korte linjer med oversettelse til deltakernes morsmål, linje for linje. Tekstene tar opp hverdagssituasjoner. Tekstenes dialogform gjør at deltakerne faktisk trener og lærer seg, som svensker, å snakke med idiomer, faste uttrykk osv. De korte, harmonisk delte linjene gjør at det er enkelt å «se» språket:

o meu <u>amigo</u> mora	Min <u>vän</u> bor
<u>numa</u> casa grande	i <u>ett</u> stort hus
Ele <u>tem</u>	Han <u>har</u>
<u>Um jardim</u> bonito	<u>en</u> vacker <u>trädgård</u>

Understrekingene viser hva som tilsvarer hva i de to språkene.

Oversettelsen gjør at man allerede fra begynnelsen kan ha et helt normalt talespråk med ulike verbtider og miljøbeskrivelser. Språket presen-

teres dermed som en meningsfylt helhet. Vakre kunstbilder fra målspråkskulturen formidler noe om kulturen og forhøyer estetikken.

Fast struktur – med rom for kreativitet og fantasi

Hvert tekstkapittel på 10–16 sider, som vi for enkelhets skyld pleier å kalle en dialog, behandles i henhold til en fast struktur:



Den suggestopediske syklusen, som består av introduksjon, aktiv konsertlesing, passiv konsertlesing, aktivering og syntese.

I *introduksjonen* handler det om å introdusere mest mulig av det ordforrådet og de strukturene som inngår i teksten – på flest mulig ulike måter. Her involveres deltakerne i ulike aktiviteter med bilder, bevegelse, sang, gjenstander m.m., slik at når de møter teksten, kjenner de mye igjen.

I den såkalt *aktive konsertlesingen* møter deltakerne selve teksten for første gang og kan følge med når leseren leser den langsomt med fokus på språklyden, med klassisk musikk i bakgrunnen.

I den såkalt *passive konsertlesingen* legger deltakerne teksten fra seg og bare lytter mens læreren leser den en gang til – denne gangen i normalt samtaletempo, med fokus på språkmelodi og prosodi.

Bakgrunnsmusikken, som har ulik karakter i de to lesingstypene, gir farge til lesingen, gjør at tidsoppfatningen forsvinner og at lesingen ikke oppfattes som de 40–60 minuttene den faktisk består av. Det gir mye språklig input, som ikke

oppleves som så lang som den faktisk er.

I *aktiveringsfasen*, som i motsetning til de to foregående fasene pågår gjennom flere leksjoner, trenes språket i korlesing, spill, rollespill, sang, maling og bevegelser. Det betyr at suggestopedisk undervisning er elevaktiv – språket tas i bruk allerede fra første leksjon. Språket trenes med tanke på automatisering. Ordforråd og grammatiske strukturer automatiseres i kommunikative aktiviteter som er utformet slik at alle lykkes.

Syntesedelen er i nybegynnerundervisningen ofte en ganske lang prosatekst som inneholder det samme ordforrådet og strukturen som det vi har trent på, men nå i en ny sammenheng. Deltakerne får teksten og tanken er at de bare skal lese og glede seg over hvor mye de forstår. Syntesen kan også være rollespill eller skuespill som sammenfatter de strukturene og ordene som har inngått i dialogen.

På fargerike plakater på veggene finnes de strukturene, frasene og ordforrådet man trener på. Deltakerne presenterer seg for hverandre med sine fiktive identiteter, utbroderer dem ved hjelp av fantasien og har hele tiden støtte av det som finnes på veggene. Fra helheten i teksten plukker man ut deler (ordforrådsgrupper, grammatiske strukturer, situasjoner) som man lærer inn på en lekende måte. Innlæringen/automatiseringen skjer ubevisst og raskt. Alle kan! Ulike typer aktiviteter gjøres på omgang, slik at alle er involvert hele tiden. Det er ikke tid til å sitte og tenke på annet. Tiden utnyttes effektivt under språktreningen.

Ingen lekser

Lekser er faktisk ikke nødvendig. Læringen skjer under språktreningen. Dette er en stor fordel, kanskje spesielt når det gjelder undervisning av innvandrere, der husmødre med store familier har problemer med å rekke å gjøre lekser ved siden av husarbeidet.

Suggestopedi i Sverige

I Sverige foregår utdanningen av suggestopedilærere i tre trinn. Der deltar lærere i SFI (svensk for innvandrere) og annen voksenundervisning samt språklærere i grunnskolen. Felles for lærerne som tar i bruk metoden i sin undervisning, er at de

Om suggestopedi og hjerneforskning

Gunilla Ladberg, fil. dr. i pedagogikk og forfatter av blant annet bøkene *Tala många språk* og *Den mänskliga hjärnan – en upptäcktsfärd*, har følgende refleksjoner når det gjelder suggestopedi:

Sett ut fra den menneskelige hjernen og hvordan den lærer, har suggestopedien fanget opp mye av det vesentlige! Jo flere sanser som aktiveres, desto flere kroker kan de nye kunnskapene henges på, og desto mer effektiv blir læringen. Å bevege kroppen holder hjernen i gang.» En kursdeltaker formulerte det treffende: «Når vi går tur, er det ikke tid til å sove, hjernen fungerer hele tiden.»

Å gå inn i en annen rolle er en vanlig strategi for å unngå usikkerhet, sjenanse, redsel for å gjøre feil – for da er det jo ikke jeg! Det er rett og slett merkelig hvor effektivt det kan være.

Lærer mest når vi har det gøy

Når vi har det gøy og øynene glitrer, lærer vi best. Det er ren hjernekjemi, hjernen vil ha det gøy. Dopamin, et av hjernens signalstoffer, er aktivt ved kroppsbevegelse, ved positive følelser – og ved innlæring!

Underbevisst læring: Det meste av

alt vi lærer oss i løpet av livet, lærer vi faktisk ubevisst. Hvordan lærte du for eksempel grammatikken på morsmålet ditt? Helt ubevisst! Derfor er det effektivt å ha fremme materiell som vi ikke trenger å arbeide bevisst med, men som går inn likevel.

Vi mennesker er sosiale vesener, det er innebygd i hjernen vår. Når du som pedagog skaper et trygt miljø der vi er vennlige mot hverandre, ler sammen og oppmuntrer hverandre, har du derfor skapt et riktig godt læringsmiljø. Det gjelder oss alle, uansett alder, utdanning osv. Vi er alle sosiale dyr.

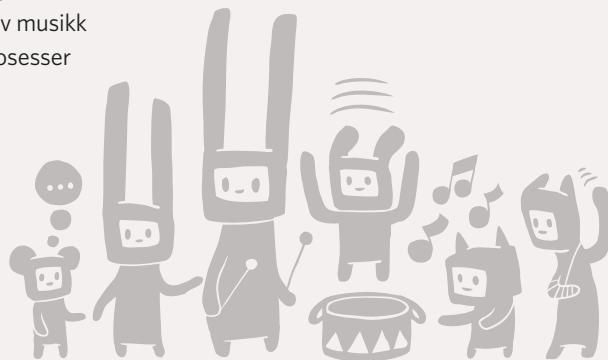
Musikk aktiverer hjernen i stor grad og er klart innlæringsfremmende. Hjerneforskeren David Ingvar uttrykte det på denne måten: «Hjernens bearbeiding av musikk er en av de mest komplekse prosesser som overhodet skjer i hjernen.

Suggestopedi bryter med forventningene

Jeg tror den største vansken er at suggestopediens læringsmiljø ikke stemmer med de forventninger de fleste

har til en utdanningssituasjon. Da gjelder det å huske at skolen slik de fleste har opplevd den, med lærer, klasserom, skoleklasse, stillesittende osv., slett ikke utgår fra kunnskaper om hvordan hjernen vår lærer, men fra hele andre sosiale sammenhenger og motiver, blant annet motivet for å ha kontroll over gruppen eller klassen.

Den beste måten å introdusere suggestopedien på, er kanskje å betone at ny hjerneforskning taler for den! Hvis vi skulle skape en skole fra scratch i dag, ut fra de kunnskapene vi nå har om hjernen, ville mange kjenne seg igjen i suggestopedien!



legger merke til store endringer i innlæringstakten hos elevene sine, og større egen arbeidsglede.

En tysklærer i 7. klasse på en skole utenfor Stockholm opplevde at alle elevene lyktes på sitt nivå, at de oppnådde større språkforståelse og hadde større evne og vilje til å snakke tysk enn elever i parallellklassene. Læreren merket seg også at strømmen av ulike aktiviteter i klasserommet har vist seg å passe utmerket for elever med ADHD-diagnoser.

En engelskspråklig lærer i engelsk på 7. trinn så også mange fordeler med den suggestopediske

undervisningen, og uttrykte seg slik:

The method is inclusive, promotes a feeling of wellness and belonging. It is especially useful with the weaker students. It gives them a feeling of «I Can, I succeed», that lifts them up and causes them to achieve. I can't praise the method enough. It answers the questions: how to keep the weak ones in the class, how to get the ones in the middle to achieve and how to challenge the highest achievers while taking care of the weakest. And it promotes the development of the person as well.

Suggestopedi i Norge

I Norge leder undertegnede firedagers introduksjonskurs i suggestopedi. Det er obligatorisk å delta på dette for de som vil gå videre til høyskoleutdanningen på 15 studiepoeng ved Høyskolen i Buskerud. En lærer i norsk for innvandrere som hadde fått prøve metoden slik den oppleves fra elevenes side, la vekt på hvordan metoden lar alle elevene finne en læringsstil som appellerer til dem:

Det blir verken kjedelig eller trøttende for lærer eller elev. Det etiske og estetiske aspektet er overraskende godt ivaretatt. Her blir alle vinnere. Tenk hvor mange elever som ville gledet seg til å komme på skolen dersom undervisningen ble lagt opp slik!

På enkelte skoler for innvandr器undervisning pågår det suggestopedisk undervisning. Det er blitt gjennomf3rt noen pilotprosjekter blant annet med suggestopedisk undervisning av analfabeter, med oppsiktsvekkende resultater. Samtlige deltakere knekte lesekodeen på 7 uker, med undervisning fire halve dager i uken. Suggestopedisk materiale for innvandr器undervisning på norsk er under utarbeidelse.¹

Suggestopedi og politisk forf3lgelse

Georgi Lozanov, f3dt i 1926 i Sofia i Bulgaria, har siden 1960-tallet forsket og utviklet suggestopedi for språkl3ring for voksne, f3rste leseinnl3ring for barn, samt alle fag i grunnskolen. Til disposisjon hadde han het helt institutt i Sofia med et hundretall forskere og lærere. På grunn av hans innstilling til det kommunistiske regimet ble han og hans nærmeste medarbeider, dr. Evelina Gateva, satt i husarrest i store deler av 1980-tallet, helt fram til Sovjetunionens fall. Dette gjorde at spredningen av suggestopedien ble stanset, instituttet ble tatt fra ham, og de 14 suggestopediske skolene i Bulgaria ble stengt.

Dette er forklaringen til at suggestopedien ikke har fått større utbredelse, til tross for at en delegasjon eksperter fra UNESCO var i Sofia like f3r husarresten for å studere den suggestopediske undervisningen, ble imponerte av resultatene de så, og i en rapport tok til orde for opprettelse av et

internasjonalt senter for forskning og lærerutdanning. Unesco-rapporten, som er skrevet på fransk, finnes fremdeles på www.unesco.org.

I rapporten viser UNESCO blant annet til at nyankomne innvandrere konfronteres ofte med et nytt dagligdagsspråk som de må beherske og som kan oppleves stressende og vanskelig for mange i startfasen. Suggestopedi-metoden ville kunne være et virkemiddel for å gi dem bedre muligheter til å tilpasse seg. I tillegg sier UNESCO at suggestopedi burde brukes i kampen mot analfabetisme i verden og spesielt i utviklingsland. De understreker også at metoden egner seg for oppl3ring av personer med dysleksi.

Det vanskelige og egentlig dårlig valgte navnet suggestopedi kommer av begrepet «suggesjon», en term innen psykologi og psykiatri. Når det gjelder suggestopedi, skal man tolke ordet dels som – det engelske «suggestion» – forslag. I den suggestopedisk språktreningen presenterer læreren læringsmuligheter – forslag.

Den andre tolkningen er «stimuli, som vi mottar både på en bevisst og ubevisst plan». Dette bygger på bevisstheten av at vi påvirkes av alt som omgir oss; farger, former, musikk, glede, lærerens kroppsspråk, ansiktsuttrykk, stemme. For å skape et optimalt innlæringsklima må læreren samle flest mulig positive stimuli og unngå de negative. Alt spiller en rolle.

NOTER

- ¹ Kontaktperson i Norge er Lisa Hartmark, lisa.hartmark@hotmail.com.



Anna Cramér er utdannet av professor Georgij Lozanov og leder kurs og utdanninger i suggestopedi i Sverige, Norge, Danmark og Finland. Hun har selv undervist i portugisisk for utreisende bistandspersonale på Sidas utdanningscenter Sida-Sandö, samt i svensk i ulike innvandr器prosjekter i Sverige. Hun har startet senteret Alla Sinnen («alle sanser») i Sverige og skrevet boken *Suggestopedi, lära bättre – må bättre* (Alla Sinnen F3rlag) og er medforfatter til boken *Hjärnvägen till inläring, Natur og Kultur*. www.allasinnen.se

Tysk på Lozanov-manér

Læring gjennom lek og latter

■ TEKST OG FOTO: TORE BRØYN

Ved Elvebakken videregående skole i Oslo prøver man ut språkopplæring etter suggestopedi-metoden i første klasse i tysk. Elevene opplever en morsommere måte å lære språk på, og ifølge internasjonal forskning skal de også lære språket raskere og bedre.

«Kan du fransk?» Før jeg rekker å svare eleven, presiserer han behovet sitt: «Hva heter *jeg elsker deg* på fransk?» Jeg svarer ham, og han løper straks inn i franskklassen ved siden av. Jeg hører ham rope «je t'aime» til en av jentene innenfor. Deretter kommer han ut og bekjenner: «Hun skjønte ikke hva jeg sa!», og forsvinner like lykkelig nedover gangen, til tross for nederlaget. Ikke helt vellykket denne gangen altså, men snakk om kort vei fra læring til praktisk bruk!

Det å leke med språket, hente hjelp der man finner den og umiddelbart ta det man lærer i bruk, er viktige kjennetegn ved suggestopedi, eller Lozanov-metoden, som den også blir kalt. Jeg ser ut over tyskgruppen ved Elvebakken videregående skole, som akkurat har begynt å organisere stoler og bord i en stor sirkel. Lærer Beatrice Blom er i ferd med å pakke ut hel favn full av materiell: plakater til veggene, en påfallende fargerik jakke til seg selv, en cd med klassisk musikk og diverse papirlapper som skal deles ut. Alle



Tyskgruppa ved Elvebakken videregående skole. Jo flere sanser som aktiveres, desto flere kroker kan de nye kunnskapene henges på, og desto mer effektiv blir læringen. I forgrunnen: Are Martin Granum og Claudia Cornolis.

elevene har et tysk alter ego med en svært spesifikk historie. Også læreren tar en rolle: Renate Jahn fra Freiburg, sirkusdirektør og gift med en kineser. Den fargerike jakken understreker rollen hennes og understreker budskapet: dette er læring gjennom lek.

Timen starter med en introduksjon av et nytt tema. Hver elev har fått utdelt en koffert med noe i (egentlig en papirlapp som beskriver noen gjenstander) og skal fortelle hverandre hva de har i kofferten. Jeg observerer elever som tydeligvis er vant til å gå inn i roller og spille med fynd og klem, mens de mingler framfor meg på gulvet og stadig finner nye samtalepartnere.

Høytlesning til klassisk musikk

Deretter setter alle seg ned, og Beatrice skrur på musikk: en fiolinkonsert, Mozart, tror jeg. Musikken går i bakgrunnen samtidig som hun leser høyt fra en tekst som alle har fått utdelt: en tysk tekst om to gutter som diskuterer sine planer for videre utdanning i det tyske skolesystemet. Teksten er også oversatt til norsk på den samme tekstsiden. På veggen bak meg finnes oversikter over hvordan det tyske utdanningssystemet er bygget opp. Teksten blir lest sakte og omstendelig, i en slags rytme som korresponderer med musikken. Elevene ser ut til å stusse litt på formen, men slår seg snart til ro. Deretter reiser elevene seg og deltar



Beatrice Blom veileder elevene mens de snakker sammen på tysk. Norsk er ikke lov i timene.



Læreren leser enkeltsetninger, deretter gjentar elevene i kor. I suggestopedien er mange kjente metoder satt sammen og utgjør et strukturert hele.

i korlesing. De gjentar hver setning som læreren leser. Ofte blir det flere gjentakelser med varierende betoning, ulik mimikk og kroppsspråk. Elevene er med.

– Jeg var litt spent på dette, elevene har ikke prøvd konsertlesing før, men dette er en grunnleggende del innenfor suggestopedien. Jeg syns i grunnen det gikk ganske bra, slår Beatrice fast.

Alt skal være lett tilgjengelig

Et middel i metoden er at elevene finner informasjonen de trenger i klasserommet. Alt skal være tilgjengelig hele tiden.

– En lærer som brukte metoden, hadde for eksempel hengt enkeltord i lange tråder ned fra taket slik at elevene skallet borti dem når de gikk. Men dette er ikke så lett å få til når man ikke har faste tradisjonelle klasserom, sier Beatrice.

Mye morsommere enn tradisjonell undervisning

Hun begynte selv å undervise etter suggestopedi-metoden for første gang i januar, og selv om hun har lang erfaring som språklærer, er hun altså en nybegynner innenfor metoden.

– Det jeg først falt for ved denne metoden, var at man brukte hele

kroppen og alle sansene når man lærte språk. Etter hvert legger jeg vekt på helheten og strukturen i metoden. Mange av elementene i metoden er kjente fra andre sammenhenger, men her er det satt i et godt system. Man trenger for eksempel ikke tenke på studieteknikk for seg, her er det integrert i undervisningsopplegget.

Etter hvert har jeg også sett at dette er fryktelig mye morsommere enn tradisjonell språkundervisning. Vi ler mye mer og leker hele tiden. Og det er også mye morsommere å forberede undervisningen, selv om planleggingen krever mye tid og arbeid, sier Beatrice.

Tidligere har elevene fått lov til å leke levende setningstog. Hver elev representerer et setningsledd og kan bytte plass, akkurat som i et tog med vogner. Deretter gikk toget noen runder gjennom rommet med høy tuting.

– *Hvordan får du elevene til å slippe seg løs og gå inn i disse rollene? Er det ikke motstand hos enkelte?*

– Det henger nok sammen med lærerens «godhet», som er ett av sju prinsipper i metoden. Eleven skal føle seg helt trygg på at læreren bare vil eleven vel, og det bestreber jeg meg på å utstråle. For at det skal funke, må det imidlertid være naturlig, ikke påtatt, sier Beatrice.

Å være en god lærer behøver ikke være et medfødt talent

Samtidig legger hun vekt på at den gode læreren ikke er et medfødt talent.

– Det er lett å lage myter rundt den gode læreren. Jeg mener vi må innse at dette er noe som kan læres systematisk. Suggestopedien tilbyr en systematisk opplæring for å bli «den gode læreren». Det er helt sikkert ikke den eneste metoden som fungerer, men så langt er det den mest helhetlige og morsomste metoden jeg har vært borti, sier Beatrice Blom.



Elev Sofie Smith Vågen forteller at elevene i naborommet sannsynligvis tror at «vi her helt gjerne her i tyskklassen». – Jeg liker at det er aktivitet i undervisningen. Dette er den siste timen på dagen, og det er vanligvis vanskelig, men her er vi så aktive at det holder oss våkne. Dette er morsomt, og jeg føler at vi får en bedre uttale.

Sosial utjevning gjennom leksehjelp

– veien som forsvant mens vi gikk

■ TEKST OG FOTO: TORE BRØYN

Leksehjelp er blitt innført som en obligatorisk ordning i skolen. Sosial utjevning var et av de viktigste målene ved ordningen, men kravene man har satt til utforming av tiltaket kan gjøre det umulig å nå dette målet. Når man dessuten innfører ordningen før kommuner og skoler får områdd seg og man ikke engang er enige om hva lekser er, så kan det hele bli ganske forvirrende.

Fra høsten 2010 fikk alle elever på 1.–4. trinn rett til å delta på gratis leksehjelp. Målsettingen for tiltaket var å gi eleven støtte til læringsarbeidet, en følelse av mestring, gode rammer for selvstendig arbeid og medvirke til utjevning av sosiale forskjeller i utdanningen.

NOVA og NIFU undersøker om tilbudet fungerer og hvilke resultater det gir. Den første delrapporten, «Litt vanskelig at alle skal med!», kom i begynnelsen av mars, og består av en dokumentstudie og en casestudie som blant annet viser hvordan enkelte kommuner har innført leksehjelptilbu-

det og hva skoleledere, lærere, leksehjelpere og foreldre i kommunene mener om tilbudet.

NOVA og NIFU peker på et grunnleggende problem med leksehjelpen, slik man har valgt å utforme den: Når alle elever skal være med og få utbytte av ordningen, kan det bidra til at de flinke elevene blir enda flinkere. Slik sett vil leksehjelpen heller kunne øke de sosiale forskjellene enn å minske dem. Dette gjør at man kan stille spørsmål ved om leksehjelpens opprinnelige intensjoner kan oppfylles, hevder Marie Louise Seeberg ved

NOVA, som har hatt hovedansvaret for delrapporten. For selv om mange av elevene får støtte til læringsarbeidet og gode rammer for selvstendig arbeid, så var tanken om sosial utjevning grunnleggende for selve ideen om leksehjelp.

Sosialt utjevnende, men ikke stigmatiserende

I høringsnotatet som departementet sendte ut 3. november 2009, hevder departementet at tilbudet om leksehjelp vil være et «virkemiddel for å stimulere svake elever til bedre gjennomføring av videregående opplæring senere i utdanningsløpet». Selv om denne referansen til «svake elever» ble tatt ut fra lov og forskrift etter høringsuttalelsene, så viser denne til en svært viktig intensjon med leksehjelpen. Ifølge Seeberg ble formuleringen tatt ut fordi mange mente leksehjelp med et slikt grunnlag kunne virke stigmatiserende. Likevel heter det fortsatt at leksehjelpen skal være sosialt utjevnende, men altså uten adgang til å begrense leksehjelpen til elever som har ekstra behov for opplæring.

– Tiltaket blir konfliktfylt fordi man ikke har noen garanti for at det er de elevene som trenger det mest, som tar imot tilbudet. Tvert imot kan man



Foto: © Picture-Factory/Fotolia



Marie Louise Seeberg og Idunn Seland har vært med på å utarbeide den første delrapporten fra evalueringen av leksehjelptilbudet. De har funnet kommuner og skoler som har strukket seg langt for å følge de statlige føringene for den nye ordningen. Problemet er at hvis alle elever skal være med og ha utbytte av leksehjelpordningen, så blir det gjerne de flinkeste elevene som får den beste hjelpen.

risikere at det er de elevene som allerede har mest ressurser, som tar imot tilbudet, og at forskjellene mellom elevene dermed øker. Ja, selv om alle elevene tar imot tilbudet, så kan det være at det er de flinkeste som klarer å nyttiggjøre seg tilbudet, ettersom knapphet på pedagogisk kompetanse kombinert med lav voksentetthet betyr at de elevene som ville trenge mye hjelp ikke får det, og blir hengende etter også i leksearbeidet, sier Seeberg.

Hvordan kan du være så sikker på at den ikke virker sosialt utjevne?

– Våre observasjoner indikerer at det forholder seg slik, og det ser for oss ut som om det er en motsetning innebygget i selve leksehjelpsordningen som gir dette resultatet.

Mener du med andre ord at det er umulig å nå mål om utjevning uten at man på en eller annen måte behandler elevene ulikt?

– Vi kan ikke si at det vil være helt umulig å oppnå utjevning hvis man organiserer tilbudet på en slik måte at det i praksis blir de som trenger det

mest, som deltar og får mest hjelp. Men det ligger faktisk i ordningen at man *ikke* skal oppmuntre de svakeste spesielt til å delta, og det er ikke lagt inn noen rettigheter til tilpasning på individnivå. Dermed blir det svært vanskelig å oppfylle målet om sosial utjevning slik leksehjelpen er utformet i dag, sier Seeberg.

Kort tid til forberedelse

Et annet problem ved innføringen av leksehjelp, var at det skjedde så raskt. Idunn Seland ved NIFU har hatt ansvar for en dokumentanalyse av planlegging og informasjon om tiltaket i staten og i et utvalg på 19 kommuner. Hun har funnet at kommunene lojalt har forsøkt å følge opp påbudet om leksehjelp. Men fordi både lov og forskrift kom ved skoleårets slutt 20. juni 2011, mens ordningen skulle være på plass rett etter sommerferien, hadde skoleeierne små sjanser til å arbeide med kvaliteten på tiltaket. I hovedsak ble det opp til hver enkelt skole å fortolke påbudet.

– Skoleeier innfører dette lojalt, men tilpasser det i liten grad til sine forhold og gjør det ikke til sitt eget. Kommunene har vært mest opptatt av de sidene ved den nye ordningen som berører skoleskyss og økonomi. De færreste av dem er opptatt av hva innholdet skal være eller hvordan man bør arbeide med tiltaket lokalt for å oppnå målsettingene. Kvalitet og innholdet i ordningen overlates til skolene, og skoleeier har dermed i realiteten gitt fra seg en mulighet til å styre. Imidlertid finnes det unntak. Enkelte kommuner har som skoleeiere fanget opp signaler om innføring av leksehjelp lenge før lovvedtaket trådte i kraft, og har blant annet hatt arbeidsgrupper til å forberede implementeringen av tiltaket, sier Seland.

Heller ikke det praktiske har man alltid klart å komme i land med, som for eksempel skoleskyss. De minste og de største kommunene har stort sett klart å finne ordninger, men i flere små og mellomstore kommuner omtales det som et stort problem at elevene må skysses med buss eller båt som ikke kan tilpasses leksehjelpen. Slik risikerer man at den enkelte elevens bosted påvirker muligheten for å ta imot dette tilbudet.

Leksehjelp i praksis

Marie Louise Seeberg har tatt for seg hvordan leksehjelpen er blitt utformet i praksis, og har valgt ut fire skoler for å se hvordan de har løst oppgavene. Sammen med Sahra Cecilie Hassan har hun utført observasjoner ved leksehjelpen på alle fire trinn i disse skolene, og gjennomført samtaler og intervjuer med skoleledelse, kommuneansatte, lærere, leksehjelpere og foreldre tilknyttet disse fire skolene. I hennes eksempler skjer leksehjelpen i regi av skolen eller som en SFO-aktivitet. I det siste tilfellet er det et

krav at denne aktiviteten er gratis, i motsetning til de øvrige aktivitetene der SFO tar seg betalt. Leksehjelpen blir gitt på morgenen, ettermiddagen eller midt på dagen. Ved en av skolene er for eksempel leksehjelpen lagt inn som en av de aktivitetene elevene kan velge i SFO. Ved en annen skole utfører klasselærerne leksehjelpen i sine klasser, og skolen har lagt tid til dette inn i timeplanen. Elevene hadde her leksehjelp i sine vanlige klasserom, og overgangen til og fra leksehjelp foregikk rett og slett ved at læreren sa: «nå er det leksehjelp» og «nå er vi ferdige med leksehjelpen». Her var alle elevene med, så skolen slapp å tilby alternative opplegg for elever som ikke deltok.

Ulike fortolkninger

Det viste seg også å være forskjeller i fortolkningen av hvor mange timer hjelp som skulle gis på det enkelte trinnet. Ifølge loven skal hvert trinn ha minst én time leksehjelp pr. uke. Ved en skole der de hadde delt trinnet inn i tre grupper, tolket de det slik at leksehjelpen dermed kunne fordeles med 20 minutter på hver gruppe, altså én time til sammen på trinnet.

– Grunnlaget for at de gjorde dette, var at leksehjelpen var lagt inn som en del av skoledagen, og da var i praksis alle elevene med i tilbudet. Den eneste måten å skaffe tilstrekkelig med ressurser på, var da å dele timene på denne måten, sier Seeberg.

Et annet eksempel er skoler som tolker begrepet «sosial utjevning» forskjellig. Ved én skole representerte sosial utjevning det å løfte hele skolen, slik at man kunne hevde seg i konkurranse med andre skoler. For en annen skole som var med i undersøkelsen betydde det å heve de svakeste elevene, slik at man kunne få til en utjevning mellom elevene ved skolen.

Trenger bedre definisjoner

Ifølge rapporten var det også store forskjeller både mellom skolene og fra ett årstrinn til et annet i hvordan de tolket begrepet leksehjelp. Det fins også skoler som definerer seg som «leksefrie», samtidig som det er uttrykkelig bestemt at også disse skolene skal ha et tilbud om leksehjelp.

I rapporten skriver dere at det fins store forskjeller mellom skolene med hensyn til hva leksehjelp innebærer og hva lekser egentlig betyr. Er det mulig å drive leksehjelp når man ikke vet hva lekser er?

– Jeg velger å fortolke spørsmålet ditt slik: Trenger vi å utarbeide en felles definisjon av hva lekser og leksehjelp er? I så fall er svaret ja, for noe slikt har vi ikke i dag, sier Seeberg.

Må se an resultatene litt til

Statssekretær Elisabet Dahle i kunnskapsdepartementet er enig i at det er en utfordring dersom det viser seg at det er de flinkeste, og ikke de svakeste elevene som klarer å nyttiggjøre seg tilbudet om leksehjelp best.

– Det var likevel viktig for oss at dette tilbudet skulle gjelde alle. Leksehjelp er ikke spesialundervisning og må ikke bidra til stigmatisering. Det betyr at alle barna som ønsker det skal få hjelp til å utvikle seg videre. Denne første delrapporten sier jo først og fremst noe om hvordan kommuner og skoler hadde planlagt virksomheten. På bakgrunn av erfaringer underveis, har mange allerede gjort flere justeringer. Dessuten viser Statistisk sentralbyrås barnetilsynsundersøkelse at leksehjelpen faktisk når grupper som vi ellers har vanskelig for å nå. Hvis vi faktisk klarer å gi hjelp til elever som ellers ikke ville fått hjelp, tror vi at dette på sikt vil bidra til sosial utjevning. Men det blir spennende å se hovedrapporten til leksehjelpprosjektet når den kommer om et år. Da må vi se

om tilbudet treffer, og være åpne for å justere og innrette det annerledes, hvis det viser seg at vi ikke oppnår det vi ønsker med tiltaket, sier Dahle.

Ikke departementets oppgave å definere lekser

Ifølge rapporten var det store forskjeller i hvordan skoler og klasselærere tolket begrepet leksehjelp. Hva er departementet sin definisjon av leksehjelp og lekser?

Departementet har ingen presis definisjon, men leksehjelp kan best defineres som elevenes egenarbeid med kjent stoff. Leksehjelp er ikke en del av opplæringen til elevene, men skal sees i sammenheng med opplæringen. Departementets har ikke definert lekser fordi lekser ikke er et pålegg fra statens side. Men det er en tradisjon for å gi lekser her i landet og det er en utfordring til skole og lærere når de utfører lekser at de vet hvorfor de gjør dette og hva de ønsker å oppnå. I dag ser vi at det er ulik praksis. Det er i alle fall viktig at ikke elevene blir sittende hjemme med lekser i form av ukjent stoff. Lekser er i utgangspunktet noe elevene skal jobbe med selvstendig. Og man skal ikke trenge å være utdannet lærer for å kunne gi leksehjelp, da vil man skyte over målet, sier Dahle.

Det fins skoler som definerer seg som «leksefrie», samtidig som det er uttrykkelig bestemt at også disse skolene skal ha et tilbud om leksehjelp. Kan ikke det skape ytterligere forvirring om hva lekser er?

Det stemmer at nok at det forekommer leksefrie skoler, men de aller fleste skoler gir hjemmelekser. Og de som ikke gir det kan se på kravet om leksehjelp som en unik anledning til å gi hjelp til elever med stoff som de, uansett lekser eller ikke, kunne ha nytte av å øve mer på, avslutter Dahle.



Leseleksa er mer enn et antall sider

■ AV KÅRE KVERNDOKKEN

Bruk av leselekser og innholdet i dem diskuteres i mange sammenhenger. Det kan for eksempel dreie seg om synspunkter på leksehjelp på skolen, om foreldremedvirkning hjemme, om leksemengde og tidsforbruk og argumenter for eller imot en leksefri skole. Det er på tide å rette søkelyset mot innholdet i leseleksa. Leselekser gis stort sett hver dag til elever i norsk skole. Det viser blant annet leselekseundersøkelser blant lærere.

I en leselekseundersøkelse jeg utførte våren 2011 blant ca. 100 lærere i grunnskolen, var et av hovedmålene å se på hvordan leselekser gis (Kverndokken 2012). Undersøkelsen viste at leselekser oftest er kvantitative – det vil si at de gjerne formuleres slik: «Les s. 17–18 i leseboka» eller «Les i 15 minutter». Om det sies noe i tillegg, kommer det som regel i form av spørsmål, formet som lukkede oppgaver. Slike oppgaver er fortrinnsvis informasjonsspørsmål, der teksten rekapituleres/reproduseres, og svarene forventes å ha en rett-/gal-dimensjon.

Lærerne bekreftet at leselekser i prinsippet gis hver dag. Når de får spørsmål om når og hvordan

de gir leselekser, tar de fleste det for gitt at det dreier seg om lesing i norskfaget og lekser i leseboka. På øvre klassetrinn velger noen få lærere å vise til leselekser i andre fag. Felleslekser fra én bok er desidert mest utbredt – noe mindre utbredt på de laveste klassetrinnene. Sjelden gis leselekser der elevene skal trene på spesielle sider ved en muntlig framføring. Det skilles dessuten lite mellom teksttyper når leselekser gis. Det er særlig interessant med tanke på teksters forskjellighet, jf. fortelling, dikt, ulike sakprosasjangrer osv.

Undersøkelsen viste at få leselekser dreier seg om å trekke slutninger, fortolke, reflektere eller vurdere form og innhold. På de laveste trinnene er

imidlertid en del oppgaver knyttet til formsiden, som å finne for eksempel rimord, ord med spesielle bokstaver, stavelser. Når arbeid med leselekser i liten grad utfordrer elevene til refleksjon, til å lese mellom linjene, til å vurdere og trekke slutninger, viser Maagerø og Skjelbred i en artikkel (2008) til utbredelsen av arbeidsplaner som en mulig årsak. Min leselekseundersøkelse stadfester utbredelsen av slike planer. Så godt som alle lærere i undersøkelsen bruker ukeplaner. Utformingen av slike planer, gjerne formidlet skjematisk på A4-ark, bidrar til at leksebeskjeder formuleres kort. Det vises vanligvis til sidetall i læreboka som skal leses, eventuelt med nummer på oppgaver som skal besvares i tillegg. Oppgavene er gjerne ferdigformulert i lærebøkene eller i tilhørende oppgavehefter.

Å ansvarliggjøre elevers lesing

Når elever møter tekster, ønsker vi at de skal la seg berøre, ta stilling, trekke inn egne erfaringer og kunnskaper og stille spørsmål. Det dreier seg om å ansvarliggjøre leseren og få leseren på ulike måter til å reagere på teksten intellektuelt og empatisk. Vi ønsker ganske enkelt at elevene skal sette sin subjektive røst på teksten og redegjøre for noe. Elevene skal gå i dialog med teksten, være interaktive lesere og innta utforskerens rolle. Til det trengs det «materiale» – mangfoldige elevyttringer – til strukturerte, målrettede tekstsamtaler. Vi ønsker en lesepraksis der elevene ikke tillates å melde seg mentalt ut fra tekstene de leser.

Beate Børresen sier noe viktig om betydningen av å få elever til å tenke bevisst, konsentrert og kritisk og bli utfordret til refleksjon:

Det er overraskende at «tenkning» ikke er med blant de grunnleggende ferdighetene i LK06 [...] Kanskje er det slik fordi tenkning oppfattes som en spontan aktivitet, noe vi rett og slett ikke kan la være å gjøre?

(Børresen i Traavik m.fl. 2009:50). Hun hevder at tenkning bør være en grunnleggende ferdighet over alle andre grunnleggende ferdigheter.

I undersøkelsen som det refereres til oven-

for, kunne en kanskje forvente svar som viste til oppgaver der elever nettopp skal utfordres til å tenke, som å forberede seg til en diskusjon, finne bevis for påstander, observere tekstlige strukturer, sammenligne og kontrastere noe i tekster, trene på å kunne gjenfortelle osv. I tillegg kunne en forvente oppgaver som trener spesifikke muntlige ferdigheter – som framføring av tekster med vekt på pauseringer, tempo- og volumvariasjoner osv. Slike oppgaver fins i dagens lese- og lærebøker, men de løses muligens i klasserommet, uten at de gis som del av leselekser?

Min konklusjon etter undersøkelsen var at det er et behov for å få lærere til å problematisere leseleksas innhold og endre praksis i hvordan leselekser gis.

Leselekser som lesebestilling

Leseleksa er ikke bare et *kvantum*, men bør som nevnt også være en utfordring til mer reflektorisk og empatisk lesing. Til det trenger eleven å gjøre leseerfaringer og se læreren modellere, modellere og modellere igjen. Elevene må finne ut hvordan lesestrategier og lesemåter virker, hvordan de passer for hver enkelt og hvordan de egner seg for ulike tekster. De må settes i gode lesesituasjoner, der slike erfaringer gjøres. Når modelleringer har vært grundige og elevene har gjort de mange leseerfaringene på skolen, er de klar for å få leselekser der de prøver ut hjemme det de har gjennomlevd på skolen.

I boka *101 måter å lese leseleksa på – om lesing, lesebestillinger og tekstvalg* (Kverndokken 2012) innfører jeg begrepet *lesebestillinger*. Her gjør jeg, som tittelen sier, greie for en rekke måter å modellere og formulere lesebestillinger på. Det kan for eksempel dreie seg om måter å overvåke sin egen tekstforståelse på, skanne teksters fagspråk, bruke ulike notat- og kontrollstrategier, framføre tekster på ulike måter, se muligheter i ulike former for repetert lesing, lese multiple tekster, styre blikket mot ulike tekstressurser i sammensatte tekster osv.

Leseleksene bør som regel gis med lesebestillinger, hevder jeg. Godt modellerte lesebestillinger skal gi elevene erfaringsgrunnlag, utfordre dem til å gå i tett dialog med teksten og samtidig

bidra til en variert og mindre rituell leseundervisning. Lesebestillingene fordrer at elevene må bearbeide tekstlesingen sin på ulike måter, som i neste omgang kan gi retninger for tekstsamtalen på skolen i ettertid.

Bestillinger kan selvsagt bli oppfattet som instrumentell læring, et begrep som gjerne forbindes med å tilegne seg teknikker og en læring uten interaksjon med andre. Samhandling, prosess og det man kan kalle resiprok læring, blir i så fall mindre viktig. Kunnskapstilegningen som ligger i bestillingene, kan oppfattes som et middel til å nå et bestemt mål, der selve læringsprosessen overskygges. Bruken av lesebestillinger er ikke tenkt slik. Når de er utført, bør det skje en læringsdeling og en erfaringsutveksling gjennom utprøvende samtaler og meningsforhandlinger. En slik *tekstsamtale* er viktig som del av en bredere tilgang til kunnskap om teksters innhold og form. Den tjener til å se mange ulike innfallsvinkler som teksten kan invitere til. Samtidig gir et bredt utvalg av lesebestillinger verktøy slik at tekstsamtaler ikke ender uten mål og mening, men blir utvekslinger av kvalifiserte synspunkter.

En lesebestilling er følgelig ikke en invitasjon til en *reduksjonistisk* lese måte. Nettopp tekstsamtalen kan motvirke en reduksjonistisk lesing, som legger vekt på det som er spesifikt målbart eller det som er fornuftig og velberegnet kunnskap å ta med seg inn i en undervisning preget av en testkultur.

De mange ulike lesebestillinger som en kan se for seg, er tenkt å gi mange forskjellige leseerfaringer, som i neste omgang kan øke mulighetene til en selvinitiert, intuitiv atferd. I boka *Lesingens nytteverdi* vises det nettopp til at koplinger og assosiasjoner gjøres fordi leseren har samlet mye erfaring med lesing (Skaftun 2009:73). Det kan lesebestillinger som del av en leseundervisning bidra til.

I senere år har det kommet flere bøker om lesing, fulle av skjemaer som elevene kan nytte i et lesestrategisk arbeid. Et godt eksempel er den amerikanske *Guided Comprehension. A Teaching Model for Grades 3–8* (McLaughlin og Allen 2009). Her fins en rekke lesestrategiske skjemaer til utfylling som kan bli en temmelig rituell og formalisert



lesetilnærming, der læringsutbyttet blir begrenset og skjemautfyllingene en ensom og mekanisk utøvelse. En praksishistorie kan illustrere dette: Jeg er veileder på en skole som skal lage en lokal leseopplæringsplan. En dag har jeg bedt om å få starte dagen med å ha ansvar for leseundervisningen i en klasse. Vi skal lese en tekst sammen, men før jeg ber 6.-klassingene bla opp i boka, tar en av guttene ordet og sier: Kan vi slippe å skrive hva vi tror teksten handler om og slippe å gjette noe etter å ha hørt tittelen? Kan vi slippe å skrive ned hva vi kan om emnet fra før? Kan vi ikke bare komme i gang med å lese? Jeg erfarte fort at dette var en gutt og en klasse som var overført på VØL-skjemaer, der skjemaet ble en mekanisk, individuell forlesingsstrategi uten videre bearbeiding. Man hadde ganske enkelt ikke lyktes med å løfte skjemaene av elevene sine bøker og inn i et sosialt samspill og tolkningsfellesskap.

Slike rituelle, mekaniske lesehandlinger er ikke det jeg initierer. Jeg inviterer tvert imot til en lesedidaktikk som viser mange veier inn og ut av teksten. *Bestillingene* som kan følge leselekser, avskjærer heller ikke andre måter å møte teksten på i en lærerledet klassesamtale. En velregissert tekstsamtale vil som nevnt kunne inkludere mange tilnærminger til tekster. Mogens Jansen (1997) har utformet 10 bud for hva en leser har rett til. Det 10. budet er å ha rett til

... at gå i en skole, der ikke har fundet «målet og vejen» til den «rigtige» læseundervisning, men er åpen overfor, at der er mange veje frem mod et mål, der i øvrig vil flytte seg undervejs.»

Lesebestillinger kan åpne for mange forskjellige stier inn og ut av tekster.

Foreldremedvirkning

Foreldre/foresatte har mange muligheter til å hjelpe barna med skolearbeid, men de må få kunnskaper om hvordan de skal gjøre det. Innsyn i hvordan leksearbeid skal gjøres, for eksempel formulert i instruktive, lettforståelige lesebestillinger, vil kunne få foreldre til å oppleve at de kan hjelpe til på en måte og i et språk som samsvarer med undervisningen elevene får på skolen. Samtidig

er det viktig å minne om at foreldrenes leksehjelp og medvirkning til barnas læring hjemme gjøres på en slik måte at det ikke skaper hindre for en utvikling mot et mest mulig autonomt barn.

Mange forskere og pedagoger viser til hvor viktig det er at elevene og deres foresatte opplever et interessedellesskap med skolen. Når foreldrene blir invitert inn i et samarbeid, opplever de å bli tatt på alvor og få anerkjennelse fra skolen som verdifulle støttespillere (Bø 1996). Thomas Nordahl viser blant annet til hvordan foreldre og lærere bør bli enige om forhold i oppdragelse, oppfølging av skolearbeid/lekser og hvordan undervisningen bør foregå. «Gjennom en slik enighet realiseres makt i oppfostring av barn, og foreldrene vil få en reell medvirkning i skolen» (Nordahl i Imsen 2004:125). Nordahl peker også på at barns motivasjon har klar sammenheng med foreldrenes engasjement i forhold til skolen. (2007:116) Sammen skal skolen og foreldrene samles om oppgaven med å hjelpe elevene til å forstå *hva* de skal lære, og *hvorfor* de skal lære det. Foreldre skal få muligheter til å se *hvordan* skolen arbeider for at elever skal lære. Godt formulerte leseleksebestillinger kan bidra til det. Uten en slik informasjon er det vanskelig å gå inn i en fruktbar rolle som leksehjelper og veileder hjemme. Foreldrene skal kjenne på at de er en viktig ressurs som inviteres til medvirkning.

Enkelte advarer riktignok om at foreldre kan komme til å ta på seg «lærerrollen» og beordre barna istedenfor å veilede (Sørensen i Frost 2009). Den frykten mener jeg kan minimaliseres om skolen er i god dialog med hjemmene og gir jevnlig og forståelig informasjon om hvordan foreldre kan opptre som veiledere.

Et samarbeid om skole, fag og lekser må alltid starte med læreren. For å få til et optimalt samarbeid er det, ut fra hva som er sagt ovenfor, viktig med en virksom og hyppig brukt kommunikasjonskanal. Informasjon om metodevalg, arbeidsmåter, lese- og skrivestrategier, læringsmål og læreforventninger må dryppes jevnlig. Det kan skje gjennom informasjonsskriv, i spesielle hefter/bøker egnet for det, på læringsplattformer og på skolers hjemmesider. Om hvordan dette ofte har

vært i skolen, sier blant annet Thomas Nordahl og May-Len Skilbrei i boka *Det vanskelige samarbeidet* (2002): «Samarbeidet mellom hjem og skole preges av informasjon, men ikke av dialog, drøftinger eller medbestemmelse.» Slike holdninger må vi unngå. Oppnår vi å hjelpe foreldrene til å bli gode veiledere hjemme, kan elevstøtten økes dramatisk. Med stadig større krav til tilpasset opplæring blir også kravet til godt foreldresamarbeid sterkere. Men et slikt samarbeid er avhengig av tillit – en tillit som foreldrene skal ha til lærerens kvaliteter som fagperson og oppdrager, men også en tillit fra læreren til foreldre som mulige samarbeidspartnere og motivatorer hjemme.

Det er ikke nødvendigvis kvantiteten i samarbeidet foresatte/barn som er det viktigste, heller kvaliteten. Den kvaliteten blir best om lærerinvitten er slik at innholdet i samarbeidet med skolen er formidlet i et forståelig språk. Det må være godt begrunnet og oppleves som engasjerende og meningsfullt. Mange foreldre hjelper barna med leksene, men foreldrenes faktiske kjennskap til hvilke metoder de bør velge når de gjør denne innsatsen for barna sine, har nok vært – og er – heller begrenset (Sørensen i Frost 2009:90). De vil følgelig trenge hjelp til å forstå lese- og skriveundervisningens metoder og metaspråk. Hva mener vi for eksempel med lesestrategier, hvordan kan vi stille spørsmål til en tekst og samtale om den, hva slags notat- og kontrollstrategier lærer elevene osv.? Om ikke foreldrene får informasjon og muligheter til å vite noe om svar på slike typer spørsmål, vil de lett fremmedgjøres for skolens språk, og leksehjelparbeid kan bli lite motiverende. Foreldres og elevers oppfatning av hvordan leseleksa skal arbeides med, vil kunne kollidere, og foreldre kan komme til å kjenne seg utilstrekkelige istedenfor støttende.

En avsluttende kommentar

Å lære å lese er noe vi gjør hele livet. Vi er *leselæringer*, for å bruke et begrep hos Daniel Pennac (1999). Den leseundervisningen og leseoppdragelsen som skjer i skolekonteksten, kan bli ganske avgjørende for hvordan leselærlingene utvikler seg.

Skolens arbeid med lesing er likevel noe mer enn den lesingen som elevene tilbys i skolens lese- og lærebøker. Elevene må også få tilgang til litteratur og lesetid, med individuelle valg av lesestoff tilpasset interesser og vanskegrad. Denne lesingen vil i stor grad være fri for lesebestillinger og pedagogiske klør. Likevel må en kunne håpe at deltakelse i gode tekstsamtaler og varierte leselekser knyttet både til teksters innholdsside og formside kan være viktige tilfang til en forsterket leseopplevelse og utvikling av leselyst.

LITTERATUR

- BØ, I. (1996). *Foreldre og fagfolk. Samarbeid i barnehage og skole*. Oslo: Tano
- BØRRESEN, B. (2009). Å kunne uttrykke seg muntlig med filosofi som utgangspunkt, I: Traavik m.fl. (red.): *Grunnleggende ferdigheter i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget
- JANSEN, M. (red) (1997). Læseundervisning etter indskolingsårene, I: *Læseundervisning på skolens mellomtrin*. Vejle: Kroghs forlag
- KVERNDOKKEN, K. (2012). *101 måter å lese leseleksa på – om lesing, lesebestilling og tekstvalg*. Oslo: Fagbokforlaget/Landslaget for norskundervisning
- MCLAUGHLIN, M. OG ALLEN, M.B. (2002). *Guided Comprehension. A teaching Model for Grades 3–8*. Library of Congress Catalog-in-Publication Data, International Reading Association.
- MAAGERØ, E. OG SKJELBRED, D. (2008). Les side 120 til 170 i læreboka og svar på spørsmål, *Utdanning 9*.
- NORDAHL, T. (2004). Makt og avmakt mellom skole og hjem I: G. Imsen: *Det ustyrlige klasserommet*. Oslo: Universitetsforlaget
- NORDAHL, T. (2007). *Hjem og skole – Hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforlaget
- NORDAHL, T. OG SKILBREI, M-L. (2002). *Det vanskelige samarbeidet*. Oslo: Nova
- PENNAC, D. (1999). *Som en roman. Om gleden ved å lese*. Oslo: Tano Aschehoug
- SKAFTUN, A. (2008). *Litteraturens nytteverdi*. Bergen: Fagbokforlaget
- SØRENSEN, O. (2009). Foreldreveiledning I: Frost, J. (red): *Språk- og leseveiledning – i teori og praksis*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag



Kåre Kverndokken er dosent i norskdidaktikk ved Høgskolen i Vestfold, Fakultet for humaniora og utdanningsvitenskap, Institutt for språkfag. Han har gitt ut en rekke lærebøker i språk og litteratur som har vært mye brukt i grunnskolen. Hans siste utgivelse er boka *101 måter å lese leseleksa på – om lesing, lesebestilling og tekstvalg*.



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

En språkpolitikk basert på fakta

Ideologiske debatter rundt språkspørsmål kan være viktige, men kan også avlede vår oppmerksomhet fra de språksosiologiske realitetene vi står overfor. Vi trenger også fakta, ja, rett og slett tall, når vi debatterer de to likestilte skriftspråkene i Norge.

Med jevne mellomrom oppstår det debatter om sidemålsundervisningen i skolen. Debatten dreier seg da gjerne om skriftlig nynorsk i kommuner og fylker der nynorsk er sidemål. Innleggene er ofte preget av svart-hvitt-tenkning, og som oftest er det bokmålskrivere som i sine leserinnlegg er kritiske til dagens praksis der alle elever må ha skriftlig nynorsk (bortsett fra elever med samisk som morsmål og elever fra språklige minoriteter med svake ferdigheter i norsk.) De fleste har imidlertid et langt mer positivt forhold til nynorsk i form av tekster som skal leses i skolen.

Forsvarere av skriftlig nynorsk for alle pleier på sin side å basere sine argumenter på likestilling, likeverdighet, historiske røtter, kulturforankring og lignende.

Mens den førstnevnte gruppens argumentasjon hovedsakelig baserer seg på individuelle erfaringer, forsøker den sistnevnte gruppen å argumentere på et prinsipielt og ideologisk grunnlag med historiske og samfunnsmessige forhold som bakteppe.

Måten det blir argumentert på, vi-

ser at det er misnøye i begge leirer. Og misnøyen sentreres som regel rundt spørsmålet om landet skal ha skriftlig sidemål – les nynorsk – med karakter i skolen.

For god til å bli tatt på alvor

Det er ikke lenge siden stortingsmeldingen *Mål og mening* kom. Dette er et dokument med mange kvaliteter, og her sies og menes det mye godt. Det er kanskje derfor denne meldingen sjelden nevnes i leserinnleggene i massemedia og tidsskrifter som tar for seg utdanningsspørsmål. Det virker som om meldingen er for god til å bli tatt på alvor. Meldingen handler blant annet om at nynorskfolkets språklige utgangspunkt, repertoar, identitet og frihet til å ta vare på, beskytte og videreutvikle sitt skriftspråk i bunn og grunn dreier seg om hva slags samfunn vi ønsker å ha her i landet. Dette bør man ha som bakteppe når man reflekterer over den siste tidens sidemålsdebatt, etter at Utdanningsdirektoratet og Kunnskapsdepartementet kom med sine diffuse utspill om en utdanningspolitisk kursendring. Språkrådet var lite begeistret

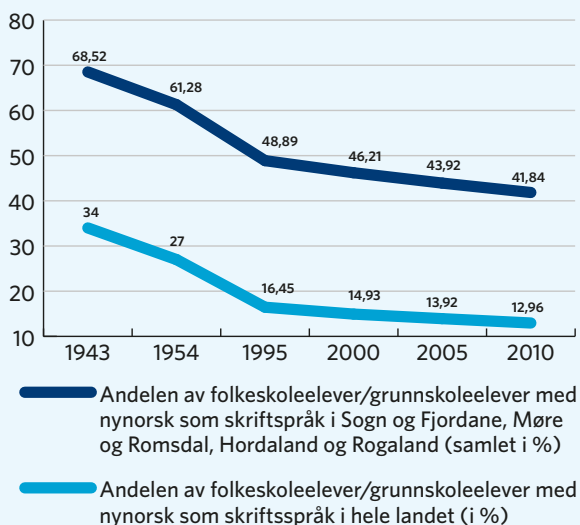
for utspillet, mens Riksmålsforbundet nok en gang kunne registrere at all debatt er god debatt – for bokmålet. Noregs Mållag kom som forventet med sterke kritiske innvendinger. For nynorskfolket vet at de fleste slike sentralinitierte talemåter og tiltak i de siste årtiene ikke har bidratt til bevaring, beskyttelse eller spredning av nynorsken som skriftspråk utenom nynorskens kjerneområder. Men en ting er å vite dette, noe annet er det å klare å være proaktiv og finne fram til nye premisser for sidemålspolitikken.

Noen fakta til debatten

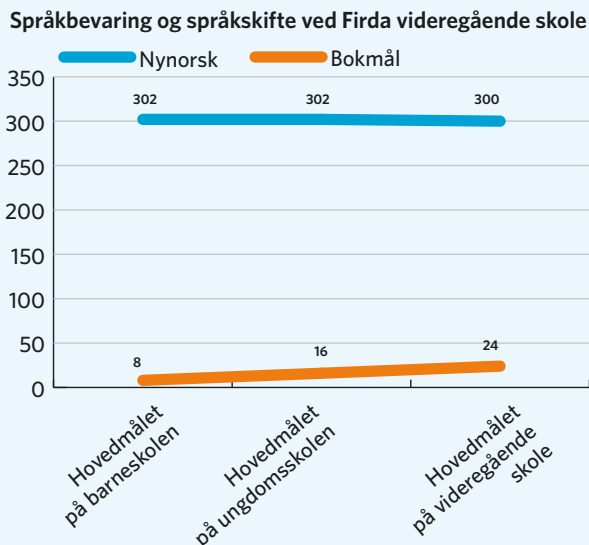
Jeg savner mer fakta, ja, rett og slett tall i debatten om to likestilte målformer i Norge. Jeg savner et språklig skjermbilde av de språksosiologiske forholdene i Norge. Ikke fordi jeg synes de ideologiske debattene er unyttige, men rett og slett fordi de kan avlede vår oppmerksomhet fra de språksosiologiske realitetene vi står overfor.

Som de skole- og språkinteresserte forskere vi er, har min kollega professor Jon Todal ved Sami allaskuvla og jeg nylig forsøkt å systematisere

Figur 1



Figur 2



noen tall som kan være et grunnlag for kunnskapsutvikling om de språkso-
siologiske forhold som har omgitt og
som omgir den svakeste parten, nem-
lig nynorsken, i sidemålsdebatten i en
periode der såkalt «språkleg jamlik-
het» har dominert på det ideologiske
planet.

Figur 1 viser den historiske utvik-
lingen for andelen av brukere av ny-
norsk som skriftspråk i skolen.

Figuren viser at andelen av elever
i grunnskolen som har nynorsk som
sitt primære skriftspråk, har vært for
nedadgående i hele landet i løpet av de
siste sytti år. Sogn og Fjordane, Møre
og Romsdal, Hordaland og Rogaland
er å regne som kjerneområder for
nynorskskrifterne. Fra å være i skrift-
språklig flertall, er nynorskskrifterne
blitt et skriftspråklig mindretall i de
tradisjonelle nynorskbastionene. Vi
ser altså forfall i nynorskbruken på
landsbasis blant nyere generasjoner.
Lokalt sett kan situasjonen derimot se

ganske annerledes ut. Et eksempel på
det sistnevnte er Firda videregående
skole i Sogn og Fjordane. (Se figur 2
ovenfor.)

Figur 2 viser at det er skriftspråk-
bevaring og skriftspråklig kontinuitet
som dominerer blant de av skolens
elever som hadde nynorsk som sitt
hovedmål da de begynte på barne-
skolen (N=302-300). Det samme
gjelder også bokmålsskrivere i sko-
len (N=8-24). Har eleven nynorsk
på barneskolen i Sogn og Fjordane,
er sannsynligheten veldig stor for at
eleven bevarer nynorsk til og med
videregående skole. På samme måte:
Har barnet bokmål på barneskolen i
Sogn og Fjordane, er sannsynligheten
veldig stor for at eleven bevarer bok-
mål til og med videregående skole.
Samtidig gjør sidemålspolitikken i
dette miljøet at elevene lærer å lese
og skrive på hverandres skriftspråk.
Gjensidig tospråklighet av additiv
type er et faktum blant Firda-elevenne.

Additiv tospråklighet innebærer i
denne sammenheng følgende: Det å
møte din nestes skriftspråk går ikke
på bekostning av eget skriftspråk.
Sidemålet legges til det man allerede
her fra før, nemlig hovedmålet. Det
motsatte av additiv tospråklighet er
subtraktiv tospråklighet: Det å møte
andres skriftspråk på skolen går på
bekostning av eget skriftspråk. I Firda
videregående skole forekommer ikke
subtraktiv tospråklighet, men additiv
tospråklighet.

Hvordan er det situasjonen i et
tradisjonelt sett nynorskområde som
Valdres, som ligger utenfor de fire fyl-
kene? Figur 3 illustrerer situasjonen.

Figuren viser at subtraktiv to-
språklighet preger ungdommenes
skolegang da det forekommer et
alvorlig skriftspråkskifte blant nynor-
skelevne i Valdres. Av de 267 elevene
som hadde nynorsk som hovedmål på
barneskolen, beholdt bare 168, det vil
si 63 prosent av dem, nynorsken som

hovedmål på ungdomsskolen. 99 av dem, det vil si omtrent 37 prosent av dem, gikk over til bokmål da de begynte på ungdomsskolen. Da de gikk på Valdres videregående, fortsatte skiftet av skriftspråk. Da var det bare 67 elever som brukte nynorsk som sitt hovedmål. Resultatet er ganske tydelig: Syv av ti elever skiftet skriftspråk fra nynorsk til bokmål. Skolen i dette språksamfunnet fungerer her som en skriftspråkskifte-fabrikk. Gjennom en subtraktiv prosess omskapes nynorsk-barn til bokmålsungdommer, selv om dialekten de snakker, fortsatt ligger nærmest nynorsk.

En sidemålspolitikk basert på tall

Jeg er klar over at dette tallmaterialet har en del svakheter, men det bør ikke forhindre oss i å reise spørsmålet om ikke det er nødvendig å revurdere dagens sidemålspolitikk. I dag brukes mye ressurser på å gi skriftlig sidemålsundervisning til bokmålskrivere utenfor de tradisjonelle nynorskområdene. Samtidig ser vi at nynorskelever mangler bøker: både lærebøker, referansebøker, nettbaserte ressurser, med mer. De mangler også lærere med tilstrekkelig kompetanse og positive holdninger til nynorsken. Jeg synes dagens situasjon inviterer alle som er genuint interesserte i nynorskens fremtid – politikere, fagfolk, skolefolk og interesseorganisasjoner – til å tenke over flere spørsmål. Jeg skal nevne noen:

- Er det slik å forstå at nynorskens framtid i dette landet er avhengig av at alle bokmålskrivere gis obligatorisk skriftlig sidemål?
- Finnes det noen seriøse pedagogiske og politiske argumenter

mot å la alle bokmåls elever møte nynorsktekster i sine lærebøker slik at de kan bli gode innholdslesere av nynorsktekster uten obligatorisk undervisning i skriftlig nynorsk?

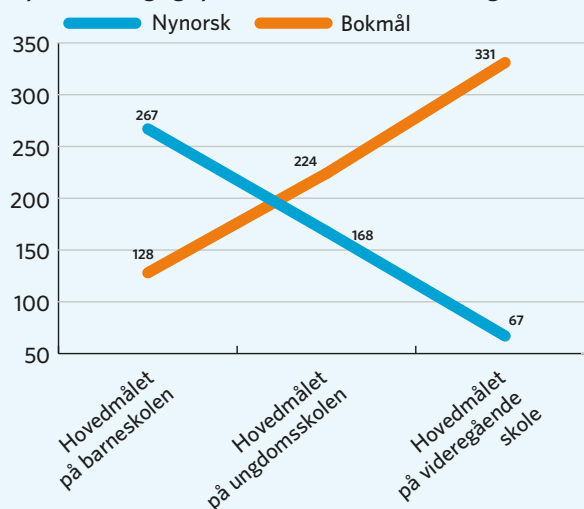
- Hvor mange millioner kroner bruker landet på skriftlig nynorskundervisning i bokmålsområder, og hvor mange av elevene blir nynorskskrivere som et resultat av dette?
- Kan man tenke seg å gjøre nynorsk som valgfag med karakter og fordypningspoeng i videregående skoler i bokmålsområder på lik linje med 2. fremmedspråk, slik at de som tar faget blir både innholdslesere og nynorskskrivere med positive holdninger?

- Er det ikke urettferdig overfor nynorskskrivere som også blir gode innholdslesere og gode skrivere av bokmål, at de ikke får uttelling for det, i motsetning til de som velger spansk, fransk og tysk?

Spørsmålene kunne vært flere. Hvis vi er fornøyd med dagens situasjon, behøver vi ikke å bry oss med disse eller andre spørsmål. Men hvis man er interessert i å forbedre vilkårene for bevaring og videreutvikling av nynorsk, så bør en ny og faktabasert utdannings- og språkpolitikk bli initiert. Jeg regner med at siste ord ikke er sagt i denne saken.

Figur 3

Språkbevaring og språkskifte ved Valdres videregående skole



Hvorfor vi lærere ikke leser

Jeg har akkurat lest Bedre skole nr. 1/2012. Det meste der angår meg som lærer. Særlig «På tide å lese» av Kirsti Tveitereid vakte min interesse og fikk meg til å ønske å gi et svar. Jeg vil gjerne komme med en forklaring på hvorfor vi lærere ikke leser så mye som vi kanskje burde. Jeg har arbeidet på mange arbeidsplasser før jeg tok pedagogisk seminar på Universitetet i Oslo. Men jeg har aldri siden jobbet så mye som nå for å få en årslønn.

Slik er min arbeidsdag: Jeg starter dagen på skolen ca. 8.00 hver dag. To dager i uka varer den til 15.00 og to dager til 16.00. Onsdag er jeg så heldig å kunne gå hjem kl. 12.30. Det blir til sammen ca. 33 timer på skolen i uka.

Arbeidsoppgavene på jobben er undervisning, elevsamtaler, inspeksjon, ekstra prøver for syke/fraværende elever, for- og etterarbeid til timene (kopiering, fraværstføring), samarbeid med andre faglærere, ikke planlagte

samtaler med elever, møter osv. Fire dager i uka (ikke fredag) jobber jeg med skolearbeid fra kl. 18.00–21.00 hjemme, det vil si 12 timer. Det er retting, besvarelser og utsendelser på e-post fra og til foreldre, elever, ledelsen ved skolen, innlegging av vurdering på *it's learning*, planlegging av ukene framover, finne undervisningsopplegg; gode oppgaver; animasjoner; filmsnutter til elevene på nettet, lage prøver, digital kontakt med andre lærere på trinnet, utviklingssamtaler med elever og foreldre osv. Det gir en arbeidsuke på hverdagene på 45 timer. Ca. tre helger pr. måned arbeider jeg ca. 3–7 timer arbeid hver dag, 7 timer når det er prøver som skal rettes. Det vil si en helg i måneden er det fri. Den tiden jeg innarbeider på denne måten, blir avspasert i forbindelse med skoleferiene.

Jeg må si at når jeg har «fri» en helg eller ferie og ikke har retting, så

kaster jeg meg ikke over fagstoff, da henter jeg fram bøker som kan gi meg annen innsikt. Historie, naturvitenskap, dokumentar og biografier, litteratur osv. Det er vel ikke meningen at jeg skal bli sneversynt og ikke ha andre interesser enn fagene mine, som er naturfag og matematikk? Etter min mening gagnar det elevene at jeg har andre interesser, de har jo selv mange interesser som jeg da kan ta del i og vite noe om.

For øvrig leser jeg aviser, Utdanning, Bedre skole, ser TV, diskusjoner om skolen osv. Jeg er ikke overmeneske som bare kan sove noen få timer; 7 timer er et «must»! Døgnet til en lærer er som for alle andre 24 timer. Vi har også behov for sosial kontakt med andre mennesker.

Av Kirsten M. Solberg
Lærer i ungdomsskolen

Minoritetsspråklige elever

Byråkrati og rettigheter

I forrige nummer (1-2012) av Bedre skole skriver professor Kamil Øzerk at opplæringen av språklige minoriteter preges av uoverskuelighet og tungvinte prosedyrer. Vi vet at denne gruppen elever har utfordringer, men i motsetning til Øzerk mener vi at kartlegging og enkeltvedtak er med på å skape forutsigbarhet og sikre rettighetene til minoritetsspråklige elever.

Elevene blir ikke straffet

En gjennomgående påstand fra Øzerk er at minoritets elevene blir «straffet» når de er flinke nok i norsk til å følge den ordinære opplæringen, fordi de mister retten til mormålsopplæring. Øzerk står selvsagt fritt til å mene at alle elever bør få opplæring i mormålet sitt, men Stortinget har bestemt at elever bare har rett til mormålsopp-

læring så lenge de har behov for og rett til særskilt språkopplæring til de er gode nok i norsk til å følge vanlige undervisningen. Opplæring i mormålet etter dette er foreldrenes ansvar.

Vet Stortinget hva de har bestemt? Øzerk spekulerer i om Stortinget fikk tilstrekkelig informasjon da lovparagrafene ble formulert. Komiteen på Stortinget som behandlet saken



sa tydelig at det var urovekkende at skolene ikke kartla elever. De støttet forslaget om at plikten til å kartlegge må være klart uttalt, for at elevene får oppfylt sine rettigheter og få opplæring tilpasset sitt nivå.

Hvorfor blir elevene kartlagt?

Det kan se ut som at Øzerk mener at skolene kartlegger elevene kun for å få statstilskudd, og at kartlegging legger for mye vekt på svakhetene til elevene. Elevene blir kartlagt av to grunner. Den ene grunnen er at hver enkelt elev skal få en opplæring som er tilpasset deres nivå. Den andre grunnen er at særskilt språkopplæring er en overgangsordning, og kartleggingen skal sikre at elevene går over til den ordinære undervisningen når ferdighetene tilsier det.

Hvem kartlegger?

En annen påstand er at loven er diffus og uklar. Blant annet mener Øzerk at det ikke går klart frem hvem som skal kartlegge minoritetsspråklige elever. Ansvar for at elevene blir kartlagt ligger hos skoleeier, som er kommunen eller fylkeskommunen. Det betyr ikke at kommunen eller fylkeskommunen utfører selve kartleggingen, den kan like gjerne bli utført av en lærer.

Det er også viktig at kartleggingen ikke blir utført med «tilfeldige verktøy», som Øzerk skriver. Skolene kan selv velge hvilket materiell de bruker for å kartlegge elevene, men vi har laget støttmateriell «Språkkompetanse i grunnleggende norsk» for å hjelpe dem med kartleggingen.

Enkeltvedtak ivaretar elevens rettigheter

Kravene om enkeltvedtak skal ikke stjele tid fra undervisning eller gjøre skolen mindre elevvennlig, slik Øzerk skriver. Skolene skal fatte enkeltvedtak for å ivareta elevenes rettsikkerhet. I vedtaket skal skolen begrunne hvorfor eleven skal få særskilt språkopplæring, hvilket innhold opplæringen skal ha, hvor mange timer eleven skal få og hvordan foreldrene eller eleven kan klage på vedtaket.

Det kreves ikke tre samtykker fra foreldre, som Øzerk påstår, men ett. Foreldrene må samtykke til om eleven skal ha særskilt språkopplæring eller ikke.

Rektor er nøkkelen

Øzerk påstår også at systemet er avhengig av at vi har opplyste rektorer. Det er vi i Utdanningsdirektoratet helt enig i, og det er ikke nødvendig bare på dette området, men for hele skolesektoren. For at flere skal etterleve regelverket har vi derfor en koordinert innsats med bruk av flere virkemidler; veiledning, rundskriv, veiledere og så videre. I tillegg fører vi tilsyn for å kontrollere om elevenes rettigheter blir oppfylt.

Tilskudd for elever som får særskilt språkopplæring

Øzerk viser også til rundskriv Udir-tilskudd-10-2005. Dette rundskrivet er ikke gyldig lenger. I 2009 ga vi ut en veileder om regelverk knyttet til minoritetsspråklige elevers og voksnes opplæringssituasjon.

Kan vi få til noe bedre enn dette?

Som sagt er vi klar over at flerspråklige elever har utfordringer i skolen i dag. Østbergutvalget peker blant annet på at det har vært store variasjoner mellom kommuner i hvor godt de følger opp regelverket. Vi mener det er viktig at alle i skolesektoren kjenner og forstår dette regelverket, og håper Kamil Øzerk vil bidra til en debatt basert på korrekte opplysninger.

Av Hilde Austad

Seniorrådgiver i juridisk avdeling i Utdanningsdirektoratet

Angsten for oppdragelse

Bjørn Forås og Arne Johan Vetlesen

Angsten for oppdragelse
Et samfunnsetisk perspektiv på danning

Universitetsforlaget
 276 sider

AV HALLVARD HÅSTEIN

RÅDGIVER I PEDAGOGISKE FAG

Denne boka handler ikke om barn og unge, men om deres foreldregenerasjon. Den henvender seg til lærere og foresatte med et budskap om at de må våge å stå fram som voksne og samfunnsbevisste oppdragere. Dersom de voksne er tydelige nok med sine verdier og idealer for fremtiden, vil de også bli troverdige autoriteter.



Det er et overordnet siktemål for forfatterne å presentere et moderne innhold til begrepene danning og oppdragelse.

Hva først – deretter hvordan

For noen år siden ble jeg spurt av flere foreldre om hvordan de skulle sette grenser for sine barn. De var skjønt enige om at problemet ikke var hvordan de skulle samtale med sine barn, men om hvilke normer og grenser som skulle være forpliktende. Mange av dem var så usikre på hva de skulle oppdra til, at de ennå ikke hadde kommet til hvordan de eventuelt skulle formidle det de måtte komme til å mene. Et mindretall var i tillegg usikre på om de som foreldre egentlig hadde rett til å bestemme så mye. Dette eksemplet

går rett inn i bokas anliggende: Spørsmålene om hva en skal oppdra til, må løses før en går løs på hvordan-spørsmålene.

Boka har en fyldig innledning som gir et godt konsentrat av boka, som har en klar og logisk oppbygging. Innledningen er en god oversikt for lesere som ønsker å konsentrere seg om bare enkelte av de temaene som behandles.

Den første delen av boka inneholder en kritisk analyse av samfunnsutviklingen til nå. Med denne som bakgrunn gis det i neste del en begrunnelse for nødvendigheten av å ta stilling til hva en vil med oppdragelsen og dannelsen. I den tredje delen presenterer forfatterne sine svar på eller bud for hva som bør utgjøre viktige kjerner i innholdet, blant annet i skolen. Anmelderen unner leserne selv å kunne orientere seg om dette. De to siste delene handler om henholdsvis å utøve oppdragelse og om troverdighet.

Gir tydelige svar

En ting er det å kritisere og diagnostisere samtiden. Det har mange gjort, men det tjener disse forfatterne til ære at de ikke har stanset ved å beskrive og analysere skole og samfunn, men at de går videre. Det mest spennende å lese, er hvilke verdier og normer forfatterne mener pedagoger og andre oppdragere bør forplikte seg på framover. Boka gir tydelige svar, og ingen av dem er lettvinne. Videre får den på en god måte fram at det normative ikke bare dreier seg om konkrete normer og regler for atferd, men også om hva som gjøres – og bør gjøres til – tema i skolen og hvilke perspektiver en møter det med.

Betydningen av forskjellen mellom dannelsens hva og hvordan framheves gjennom hele verket. For å tydeliggjøre sitt normative anliggende, redegjør de fra side 105 eksplisitt for forskjellen mellom material danning (opptatthet av innhold) og formal danning (opptatthet av metoder og virkemidler). Boka har

mange referanser, men den inneholder merkelig nok ingen henvisninger til professor Reidar Myhre (1917-2005), som i en menneskealder har gitt ut bøker hvor understrekningen av skillet mellom material og formal danning står sentralt.

Også Kunnskapsløftet blir analysert ut fra hvordan denne skolereformen vektlegger innhold i forhold til form. Forfatterne sier:

Det som har skjedd ved Kunnskapsløftet, er at forestillingene og den faglige innsikten har tapt for ferdighetene, at det materiale har tapt for det formale. Det viktigste er hvordan man skal arbeide (side 231).

Modellering

Forfatterne gjør det tydelig at når det gjelder danning og oppdragelse, representerer modellering en av de sterkeste faktorer for menneskelig påvirkning (s 171). En kan like det eller ikke, men slik fungerer oppdragelse uansett. Eksempels makt er viktig, både som ideal å følge, og som noe konkret å yte motstand mot. Oppfordringer om å gjøre som en sier og ikke som en gjør, har derfor liten mening. De voksne er og blir forbilder, enten de husker på det eller ikke.

På dette punktet synes forfatterne å være meget konsekvente. Innledningsvis forteller de begge kort om sin egen (private) livssituasjon og deres ulike roller i forhold til den oppvoksende generasjon rundt seg. Slikt er meget uvanlig i en fagbok som denne, og her bidrar det til å gjøre budskapet deres troverdig.

Når elever går seg vill

Ross W. Green

Utenfor

Elever med atferdsutfordringer

Forord ved Jesper Juul

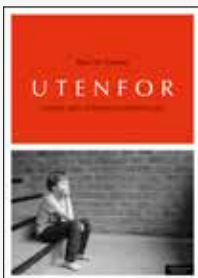
Cappelen Damm Akademisk
268 sider

AV JANICKE HELDAL STRAY

FORSKER, INSTITUTT FOR SPESIALPEDAGOGIKK, ISP

Uro og bråk i klasserommet er ikke et særnorsk fenomen. Over hele den vestlige verden rapporteres det om lærere som blir utbrent, foreldre som for-
tviler og elever som faller ut av skolen fordi det er mye støy og atferdsutfordringer i klasserommet. Elevene klarer ikke å tilpasse seg opplærings situasjonen, og de som er ansvarlig for opplæringen, klarer ikke å tilpasse undervisning og opplæring til de utfordrende elevene. Nå har den amerikanske boken *Lost at school* endelig kommet i norsk oversettelse, og den foreslår noen metoder for å løse disse problemene. Boken ligger i skjæringspunktet mellom pedagogikk, psykologi og spesialpedagogikk og er relevant for praktiserende lærere, skoleledere og studenter, for å nevne noen.

Dr. Ross W. Green er en amerikansk psykolog som arbeider ved University of Harvard. Han har fått oppmerksomhet blant pedagoger i USA for sin tilnærming til hvordan skolen kan løse problemer med urolige elever i klasserommet. *Lost at school* har fått den norske tittelen *Utenfor* – en tittel som både treffer og ikke treffer tematikken han skriver om. Om tittelen i større grad hadde henvist til ordet fortapt, rådvill eller rett og slett



å gå seg vill, ville tittelen vært enda mer presis.

Tradisjonell skoledisiplin virker ikke

Utgangspunktet for Green er at tradisjonell skoledisiplin ikke virker for å få bukt med utfordrende atferd i klasserommet. Forfeilet skolepolitikk og klasseroms-pedagogikk har ført til at atferdsutfordringer øker, og lærerne forlater skolen i hopetall (50 prosent av norske lærere forlater jobben som lærer i løpet av de fem første årene de arbeider i skolen). I stedet for å rope på mer disiplin og økt lærerautoritet i klasserommet, mener Green at vi må endre vårt syn på den urolige eleven. Alle elever ønsker å oppføre seg bra i klasserommet, de ønsker å bli inkludert, få venner, bli likt og fungere godt i faglige og sosiale sammenhenger, mener Green. Forklaringen på at disiplin ikke virker, er at det er ikke det disse elevene mangler. Elevene har det Green kaller en utviklingsforsinkelse.

Utviklingsforsinkelse

Hva gjør vi generelt med barn som har en eller annen form for faglig forsinkelse? Jo, sier Green – og dette er likt for USA og Norge – vi tilpasser opplæringen og setter eventuelt inn tiltak når det er nødvendig. Når en elev har skrive- eller lesevansker, forsøker skolen og læreren å styrke disse kompetansene gjennom tilpasset opplæring. Det samme gjelder for barn som har problemer i regning eller bruk av IKT. Men barn med atferdsutfordringer, forstått av Green som utviklingsforsinkelser, møter et annet regime i skolen. Nå er det ikke undervisningen som skal tilpasses eleven, men eleven som skal tilpasses undervisningen. Dette gjenspeiles blant annet ved økende villighet og iver etter å diagnostisere elevene med vansker som for eksempel ADHD. Elevene blir satt på medisiner som pas-siviserer dem, og undervisningen blir ikke lenger forstyrret på samme måte.

Dr. Green spør retorisk om en elev med skrivevansker ville blitt bedre av å skrive gjennom å bruke medisiner. Svaret gir seg selv: De ville kanskje tvert imot blitt dårligere til å skrive. Dette gjelder også for elever med utviklingsforsinkelse, mener Green. Elevene må lære å være i sosiale sammenhenger, øve på sosialt samspill, finne konstruktive løsninger på utfordringer og bruke hensiktsmessige strategier når han eller hun opplever situasjoner som er utfordrende.

Elevene som tradisjonelt blir forstått som immune mot disiplin, som er bråket og vanskelige for læreren, blir av Green forstått som elever med mangelfulle ferdigheter. Green tar hull på tradisjonelle forestillinger som at eleven bråker for å få oppmerksomhet, er egenrådig, manipulerende, umotivert, er psykisk syk eller har feil familiebakgrunn. I stedet mener Green at vi må lete for å finne frem til de ferdighetene eleven mangler. Eleven kan ha problemer med å skifte fra en situasjon til en annen, synes det er vanskelig å få oversikt over sammensatte situasjoner, sosiale utfordringer og feiloppfatninger av hva som faktisk skjer, for å nevne noen av de punktene som listes opp i boken. Pedagoger og spesialpedagoger må forstå at det ikke er vrangvilje hos eleven som fører til utfordrende atferd: «bak hver eneste utagerende atferd ligger et uløst problem eller en mangelfull ferdighet (eller begge)» (s. 37).

Plan B

Løsningen på utfordringene disse elevene og deres lærere står ovenfor, kaller Green *Plan B*. En annen plan som brukes mye, kaller han *Plan A*. Denne går ut på å tvinge elevene til å gjøre det den voksne sier, å pålegge barnet den voksnes sin vilje. *Plan C* er når de voksne ikke har noen forventninger til eleven overhodet.

Plan B innebærer problemløsning gjennom samarbeid. Planen har flere steg og starter med at de voksne må

hjelpe eleven med å avklare hva som er utfordringen, forstå elevens perspektiver og samarbeide med eleven for å finne løsninger på utfordringene. Plan B kan brukes på to måter: når krisen allerede er der, igangsettes Plan B som nødplan. Under andre omstendigheter brukes Plan B forebyggende, for å unngå at elever møter utfordringer som de ikke vet hvordan de skal løse. Ideelt sett bruker lærere Plan B som forebyggende plan allerede fra den første skoledagen.

I boken beskriver Green Plan B inngående. Planen er omstendelig, men den virker. Den er krevende, men belønner alle de berørte. Og det er grunn til å anta at det er faglig stimulerende for lærerne å bruke tid på å lære denne metoden, fremfor å bruke tiden i klasserommet på å forsøke å løse problemer på en måte som igjen og igjen viser seg ikke å fungere. Noe av det som er verdt å merke seg er at Plan B kan brukes både på enkeltelever og på klassen som kollektiv. Det betyr at Plan B går ut over ren atferdsendring og omfatter inkludering. Plan B som en strategi for helklassen er en demokratisk, pedagogisk og relasjonell modell.

Dette var en kort beskrivelse av noen av hovedpunktene til Green. I tillegg er det mye å si om boken som fagbok for lærere, studenter, forskere, psykologer, team som arbeider med å styrke klasseledelse og PP-kontorene. Green er i tillegg til å være psykolog, en pedagog til etterfølgelse når det kommer til skriftlig fremstilling og formidling. Teksten er eksemplarisk. Boken åpner med en situasjon i klasserommet som muligens og i en tradisjonell forståelse vil bli sett på som «typisk atferdsproblemsituasjon». Green varierer framstillingen ved først å beskrive klasseromssituasjoner på en slik måte at lærere kan kjenne seg igjen – så følger han på med en gradvis beskrivelse av sin egen tilnærming og flere klasseromssituasjoner. Gradvis føres vi

inn i det vanskelige terrenget: forholdet mellom teori og praksis. Lærernes stemmer får komme til underveis, blant annet ved at lærernes tvil til teorien blir presentert. Lærerne spør og Green svarer.

Som en ekstra bonus skal det påpekes at Green med denne boken kommer med et (muligens utilsiktet) argument for og forslag til hvordan den internasjonale Barnekonvensjonen er relevant for skolen. Elevene har rett til å bli hørt, de har rett til å ytre seg og de har rett til å bli tatt med på råd om saker som angår dem. Plan B innfrir Barnekonvensjonen på alle disse punktene.

For den interesserte leser har Green en nettside som er verd å se på: www.lostatschool.org Og for deg som vil se eksempler på praksis, ligger det flere klipp på YouTube fra konkrete Plan B-situasjoner.

Internett og barna våre

Per Kristian Bjørkeng
Nettkidsa
Barnas digitale hverdag

Cappelen Damm
193 sider

AV KJELL SKOGEN

PROFESSOR EMERITUS, INSTITUTT FOR
SPESIALPEDAGOGIKK. UIO

Er du bekymret med hensyn til hvordan du skal forholde deg til dine barns og dine elevers bruk av datamaskin og mobiltelefon? Det er du eventuelt ikke alene om å være, og dine bekymringer er slett ikke ubegrunnede. I boka *Nettkidsa* skriver journalist Per Kristian Bjørkeng



om det han omtaler som barnas digitale hverdag. Jeg tror denne boken kan gi oss et grunnlag for å bli bedre skikket til å veilede neste generasjon når det gjelder bruken av informasjons- og kommunikasjonsteknologi (IKT).

Vår tids største tidstyv

Forfatteren trekker frem mange ulike og viktige sider ved vår egen og våre barns og elevers digitale hverdag. For det første skal vi ikke glemme nytteeffekten som nesten må sies å være uvurderlig. Det er sikkert riktig at den digitale verden og Internett har kommet for å bli – vi ville rett og slett ikke klare oss dersom vi plutselig mistet den. I arbeids- og jobbsammenheng kan vi holde kontakt og utveksle informasjon over nettet. Det er små problemer forbundet med å utveksle erfaringer, gjøre en utredning, planlegge et arrangement eller til og med skrive en bok sammen med noen som holder til et helt annet sted i verden.

Våre fritidssysler har også fått et tilskudd fra dataverdenen. Vi kan spille sjakk mot vår egen PC, og vi kan la vårt eget favorittlag i Tippeligaen spille mot Real Madrid på vår egen TV skjerm. Det finnes nesten ingen grenser for hvilke spill vi kan finne eller kjøpe på nettet og bruke til tidsfordriv. Begrepet tidsfordriv representerer imidlertid overgangen til en mer bekymringsfull side ved den digitale hverdagen. Våre personlige datamaskiner har faktisk overtatt rollen som vår tids største tidstyv. Forfatteren refererer en rekke studier som viser sjokkerende og, for oss vanlige foreldre og besteforeldre, helt utrolige tall når det gjelder tidsbruk foran dataskjermen.

Myten om multitasking

En myte som har oppstått i den senere tid, er at dersom barn og unge bruker mye tid, foran skjermen, så blir de spesielt gode til multitasking. Forklaringen bak denne hypotesen har vært at internett-

barna lærer seg til å gjøre flere ting på en gang og å skifte raskt og effektivt mellom ulike oppgaver. Den smule forskning vi har på dette feltet, indikerer faktisk det motsatte. Barn som skifter ofte mellom ulike aktiviteter blir faktisk dårligere (ikke bedre) til de aktuelle aktivitetene, mens de selv *tror* de blir bedre. Det ser videre ut til at den moteriktige multitaskingen er en kvalitetssenkende og ineffektiv tilnærming for både barn og voksne. Vi er imidlertid nærmere sannheten om vi postulerer at effekten på barna er at de blir mer fragmentariske i sin arbeidsform, kvaliteten på deres arbeid blir dårligere, og de blir mer rastløse og ukonsentrerte.

La oss se nærmere på baksiden av medaljen når det gjelder Internettets egenskaper som redskap til å pleie vennskap og å finne nye venner. Vi kan vel anta at for ensomme voksne mennesker (i eller utenfor parforhold), er våre sosiale medier, blant andre Facebook, hensiktsmessige hjelpemidler. Når familienes fjortiser sitter og flørter på nettet, stiller det seg imidlertid ganske annerledes. Vi har altfor mange eksempler på at barn har blitt lurt til kontakt med mennesker med uredelige hensikter, som opptrer på nettet under falsk identitet. Forfatteren bruker et helt kapittel i boka til å gå grundig inn på denne problemstillingen.

Voldelige dataspill

Forfatteren gjør også grundig rede for hva vi kan få ut av eksisterende forskning når det gjelder skadelige effekter på barn og unge. Det er uklart om voldspill kan være årsaken til vold i det virkelige liv – det er så mange andre variabler som påvirker våre barn og unge, blant annet vår egen oppdragelse. Forskerne er av gode grunner ikke enige om konklusjonene. Mens en del amerikanske forskere fraråder voldsspillene, mener andre at det neppe er mer skadelig enn volden i filmer, tegneserier eller i de gamle eventyrene. Vi må imidlertid ikke glemme at

barnet (den unge eller den voksne) selv spiller hovedrollen i disse moderne og teknologisk avanserte spillene. Det blir derfor betydelig større grad av identifisering med personene som dreper, og dette setter nok «dypere spor i sjelen». Mange foreldre vil sikkert ikke sette pris på at deres barn, med motorsag, skjærer opp mageregionen på sin fiende så innvollene tyter ut.

Selv om disse rollespillene ikke skaper mordere og voldspersoner, er det ingen tvil om at de ofte er årsaken til spillavhengighet i en grad som har ført til at flere psykiatere vil sette spillavhengighet opp på diagnoselisten over psykiske lidelser. Videre aner vi konturene av en kunnskap om at barn og unge som i meget utstrakt grad deltar i aktiviteter på cyberspace mister grepet på det virkelige liv. Manglende erfaring med ansikt-til-ansikt-kontakt ser ut til å kunne skape problemer i utviklingen av sosial intelligens.

Pengeforbruk

Forfatteren gir oss også kunnskaper om barns pengeforbruk på nettet. Ved siden av å bli hektet på å velge den virtuelle verden fremfor den virkelige verden med utallige timer foran skjermen, koster mange slike spill penger. Det dreier seg ofte om mindre summer, men mange nettsteder (som for eksempel Habbo) har utallige tilbud om å kjøpe virtuelle ting eller gjenstander til sine virtuelle rom. Skrekkhistorien om niåringen som handlet for flere tusen kroner, gir nok et skjevt bilde av virkeligheten. Det er jo foreldrenes plikt å sette seg inn i hvordan disse spillene og kjøpene fungerer – og det er selvsagt uklokt å la barnets mobil fungere som et kredittkort, slik altfor mange gjør.

Det er mye som tyder på at foreldrene, og ikke minst barnet selv, ikke er klar over at deres adferd, venner og handlevaner blir registrert og solgt til firmaer som har

barn som sin viktigste kjøpergruppe. Der som vi studerer aktiviteten på Facebook, kan det se ut som at en rekke foreldre er lykkelig uvitende om at informasjonene og betroelsene de legger ut på sine sider, er åpne for all verden og i all overskuelig fremtid.

Mobbing på nett

En side ved barnas liv på nettet er hva de lærer av språk, omgangstone og annen adferd. Forfatteren av boka anbefaler oss foreldre å besøke barnas nettsted for å vurdere hva vi synes om miljøet hvor barna våre tilbringer flere timer daglig. Vi finner sannsynligvis at barna hjernevas-kes inn i et overfladisk forbrukssamfunn med uhøflig og vulgært språk.

Dermed er vi over på et tema vi kan omtale under stikkordet mobbing. Mobbing har vel alltid eksistert, og vi blir sikkert ikke kvitt fenomenet. Det er imidlertid forhold ved nettsamfunnene som ser ut til å øke forekomsten av og forverre mobbingen, nemlig muligheten for anonymitet, 24 timers tilgjengelighet, enorm spredning uten mulighet til sletting, samt mobbing i andres navn. Det ser ut til at vi på dette området mangler både lovverk og sanksjonsmuligheter. Forfatteren refererer et nesten utrolig eksempel hvor en elev, under fullt navn på nettet, hengte ut en kvinnelig lærer ved å si at han hadde hatt sex med henne. Skolen reagerte med utvisning og politianmeldelse av gutten. Foreldrene klaget på vedtaket og tvang med hjelp av advokat John Kristian Elden, skolen til å trekke straffen tilbake. I tillegg måtte kontaktlæreren beklage skolens reaksjon foran klassen. Gutten, foreldrene og advokat Elden hadde sikkert dagens lovgivning på sin side, men mange vil muligens reagere med en smule undring.

Som en konklusjon kan vi si at Internett har kommet for å bli, men at vi trenger mer kunnskap om hvordan vi kan øke nytteeffekten og redusere skadevirkningene.

Supernyttige tips om lesing

Kåre Kverndokken

101 måter å lese leseleksa på *Om lesing, lesebestillinger og tekstvalg*

Fagbokforlaget
305 sider

AV GURO HAVREVOLD

LÆRER VED KRÅKERØY UNGDOMSSKOLE

De siste årene har det kommet ut gode bøker om lesning, der ulike teorier blir fremstilt og danner utgangspunkt for forskjellige lesemetoder. Som



et grunnleggende mantra ligger forestillingen om at leseopplæring er en livslang prosess. Vi kan alltid få mer ut av det vi leser, øke hastigheten eller stille nye spørsmål til teksten, det vil si at vår rolle som leser er i stadig utvikling, om vi er elev, lærer eller utenfor skoleinstitusjoner.

Kverndokken har bred erfaring som skoleveileder og ved lærerutdanningen på Høgskolen i Vestfold. Boken bærer preg av å være rettet mot lærere og lærerstudenter ved at den, slik den lover, inneholder 101 konkrete lesetips. Men i en tid hvor samarbeid mellom hjem og skole vektlegges som aldri før, fremstår boken også som et viktig arsenal for foreldre som ønsker å hjelpe barnet – og seg selv – med leseutviklingen. Ikke minst skyldes det de varierte oppgavene som til dels kan fungere som morsomme leker mellom foreldre og barn.

Diskuter hensikten med lesingen

Bokas første del redegjør for ulike teoretiske tilnærminger til lesing, og Kvern-

dokken refererer til aktuell forskning som alle underbygger lesingens betydning. Et av Kverndokkens hovedpoeng er å finne argumenter for *hvorfor* vi skal lese, ikke bare *hvordan*. I havet av ulike lesemetoder (alt fra BISON til VØL) betyr Kverndokken at den lesende trenger en motivasjon for å lese – meningsfull lesning kommer sjelden som resultat av tvang eller press. Derfor oppmuntrer han til å diskutere hensikten med lesing med elevene slik at de selv kan sette ord på lesingens ulike betydninger, alt fra den instrumentelle til den etiske og eksistensielle.

Forfatteren peker på svakhetene ved oppgaver som kun dreier seg om å finne svaret i teksten, slik han også problematiserer lesetester som kun viser målbar lesekompetanse. Er det slik at all betydningsfull lesing må kunne kvantifiseres for å bli regnet med? Han understreker også betydningen av at metodene aldri må komme veien for innholdet, slik leseskjemaer ikke må bli en hemske og formalisering som hindrer leseutfoldelse.

Oppgavene egner seg for hele det trettenårige løpet, og de er tydelig forklart slik at de kan anvendes slik de står eller med tilpasninger til den aktuelle situasjonen. Her finner vi multimediale oppgaver, ordlæringsoppgaver og ulike muntlige oppgaver som på hver sin måte kan virke motiverende på den som skal lese.

Oversiktlig er den også, og stikk i strid med Kverndokkens påminnelser, oppfordrer jeg til å lese, ja nærmest pådytter jeg mine lærerkolleger denne boka!

Om å gjennomføre utdanningsreformer

Erling Lars Dale, Nils Gilje og Sølvi Lillejord

Gjennomføring av utdanningsreformer i kunnskapssamfunnet

Cappelen Damm Akademisk
252 sider

AV HALLVARD HÅSTEIN

RÅDGIVER I PEDAGOGISK FAG

Ett er det å vedta en utdanningsreform, noe annet er det å få den gjennomført, på en måte som gjør at reformen også blir nyttig i klasserommet.



Denne boka presenterer en aktuell problemstilling for departementet, kommuner og skoler. Samtidig må det understrekes at boka har et akademisk preg, langt fra læreres hverdag. Den befatter seg derfor ikke med praktiske løsninger av problemer knyttet til for eksempel kompetanseutvikling, tilpasset opplæring, skoleledelse og etterlevelse av planer og rundskriv. Samtidig er det nettopp disse emnene boka i stor grad handler om. Dette gjøres imidlertid på et plan og i en form som trolig er mest egnet til å utfordre den reflekterende fornuft hos kolleger i academia og særlig teoriinteresserte aktører på ulike nivå i opplæringssystemet. Boka kan gjerne leses som en fortsettelse av diskusjonen om forholdet mellom instrumentell og dialogisk tankegang slik det er formulert av blant annet Jürgen Habermas, Hans Skjervheim, Stein Bråten, Jon Hellesnes og i tidligere verker av en av forfatterne, Lars Erling Dale.

Tenkningen rundt reformer

For å være konkret: Forfatterne tar for seg hvordan det til nå har vært tenkt og hvordan det prinsipielt er mulig å tenke, omkring mulighetene for å gjennomføre politisk bestemte reformer i Norge. Forfatterne sier indirekte mye om hvordan politikere og opplæringsansvarlige bør tenke og handle. Men utover det å oppfordre til dialog (side 244) og å vise toleranse overfor motsetninger (side 162), er de meget tilbakeholdne med formuleringer som direkte uttrykker deres oppfatninger. Dette gjennomfører de så konsekvent at det kan gi inntrykk av at de mener at deres redegjørelse representerer en type nøytral og frittflytende fornuft.

To tenkemåter går som akser gjennom boka. Disse lanseres i kapittel 5 og nyanseres, utdypes og anvendes senere overfor andre problemstillinger gjennom de neste kapitlene. Utformingen og aktualiseringene av disse tenkemåtene anser jeg som det mest interessante og verdifulle ved boka. Dette er perspektiver som kan virke berikende i pedagogiske diskusjoner på alle nivå i skoleverket, og som ikke blir uaktuelle om det kommer nye rundskriv, læreplaner, læremidler og organisasjonsformer. Derfor velger jeg å konsentrere meg om disse sidene av boka.

Ulike krav til rasjonalitet

Den første måten tenkemåten gjelder mål-rasjonelle handlinger. Meget forenklet dreier det seg om at lærere og ledere har klare mål for hva de vil oppnå og handler i tråd med dette. Ut fra en slik tankegang kan det være meningsfullt å snakke om opplæring som produktivitet. Skal en slik tankegang ha mening, forutsetter det selvfølgelig at skolen disponerer en type kunnskap som sier med rimelig sikkerhet hvordan en kan oppnå resultater på de områder der en velger å anvende denne type rasjonalitet.

Den andre tenkemåten benevnes som verdi-rasjonelle handlinger. Her handler en ut ifra at det en gjør, har egenverdi i seg selv, det vil si uten å kalkulere hvilke resultater det fører til. Også verdi-rasjonelle handlinger behandles gjennomgående, men de utdypes og utnyttes langt mindre enn de mål-rasjonelle handlingene. Boka framtrer likevel som balansert og legger vekt på at begge tenkemåtene er nødvendige og må kombineres. I den delen av boka der disse tankemåtene presenteres og gjennomgås (kapittel 4), kunne jeg ønske flere konkrete illustrerende eksempler fra livsområder som har med opplæringsvirksomhet å gjøre. Dette ville gjøre verket mer tilgjengelig og anvendelig. Slik det nå er, er fremstillingen unødvendig abstrakt selv til et akademisk skrift å være.

Innledningsvis og på omslaget nevnes det at boka utvikler en teori om gjennomføring av utdanningsreformer. Men det sies lite om hva en her forstår med begrepet *teori*. Det gjør det noe vanskelig å foreta en vurdering av skriftet ut fra dets egne premisser.

Boka er original og innholdet vesentlig. Derfor oppfordres forlaget og forfatterne til å utarbeide en kortere og mer leservennlig versjon der behandlingen av verdiperspektivet er utvidet, og at den ellers drøfter verdi- og målrasjonalitet ut fra konkrete situasjoner i skoleklasser, blant ledere og i skolepolitiske fora. En slik bok bør bli obligatorisk innenfor utdanningen av skoleledere her i landet.

Dette vet vi om...

Thomas Nordahl
og Ole Hansen (red.)

Dette vet vi om
En hjelp i skolehverdagen

Gyldendal Akademisk
8 hefter

AV HALLVARD HÅSTEIN

RÅDGIVER I PEDAGOGISKE FAG



Thomas Nordahl og Ole Hansen er redaktører for en uvanlig serie bøker innenfor faget pedagogikk. Serien består av hele 8 hefter, på fra 41 til 65 sider med aktuelle praktisk-pedagogiske temaer. Alle kom ut samtidig og henvender seg til lærere. Flere av heftene bærer preg av at forfatterne har lang erfaring fra utdanning og veiledning av lærere. Det er all grunn til å tro at lærere på alle nivå i grunnskole og videregående opplæring vil finne interessant og nyttig stoff i flere av disse heftene.

Forskningsbasert

Samtidig som serien utvilsomt kan være av verdi både for lærere og lærerstudenter, er det noe grunnleggende problematisk ved målsettingen for denne utgivelsen. Redaktørene har vært uvanlig ambisiøse. I forordet til hvert av heftene heter det at serien har som hensikt «å gjøre forskningsbasert kunnskap om forbedring av

skolen mer tilgjengelig, og slik øke sannsynligheten for at den blir anvendt.»

Serien har fått tittelen «Dette vet vi om». Det er gjort for å «understreke at heftene skal holde et vitenskapelig nivå, samtidig som de skal ha faglig relevans for praksisfeltet.» Denne todelte hensikten lyder spennende, og leserens forventninger blir høye. Redaktørenes ambisjoner følges opp i hvert hefte. Der forsikres det at hensikten er å presentere forskningsbasert kunnskap. Dette gjentas flere steder og understrekes så sterkt at det er rimelig å lese tekstene slik at også de mer praktiske tilrådingene som gis til lærere, bygger på vitenskapelige undersøkelser.

Ved så konsekvent å fremheve idealet om vitenskapelighet, formidles det et inntrykk av at vi her har å gjøre med en meget seriøs utgivelse. Da melder det seg noen kritiske spørsmål. Det er naturlig å stille spørsmål om i hvilken grad det innenfor de feltene som her behandles, faktisk finnes forskning som kan gi kunnskaper av en så sikker og detaljert karakter at lærere opplagt bør ta dem i bruk. Uansett inneholder disse heftene mange bør-utsagn, ofte i form av direkte oppfordringer av typen: «Bruk ...», «Skap ...», «Utarbeid ...» osv.

Ved å legitimere råd og tilrådingene med å vise til forskning, er det fare for å overse det problemet at pedagogikk, både som fag og praksis, nødvendigvis er avhengig av de verdiene som legges til grunn. Flere forskere har drøftet de problemene som oppstår når en innenfor samfunnsvitenskaper vil gå fra forskning til å anvende forskningsdata i praktiske situasjoner (se for eksempel H. Putnam og A. Sayer). Disse problemene er av prinsipiell art og handler blant annet om hvordan en skal forstå forholdet mellom det å vite hvordan noe er, og det å uttale seg om hvordan noe bør være.

Ved å pretendere vitenskapelig belegg for det som tilrådes, kan læreres praksiskunnskap lett bli undervurdert.

Gjenkjennelig for lærere

Kirsti Tveitereid har i en artikkel om læreres lesevaner i *Bedre skole* nr. 1/2012 mer enn antydnet at lærere langt fra leser så mye faglitteratur som de burde. Samtidig setter hun et kritisk lys på fagbokproduksjonen i pedagogikk. «Lærere vil kjenne igjen elevene og klasserommet, det er derfor de har valgt yrke,» sier hun blant annet.

Med utgangspunkt i dette og i redaktørene Nordahl og Hansens ønske om å nå fram til praksis i klasserommene, har jeg søkt å finne fram til noen lett synlige trekk ved de ulike heftene; og som jeg antar enkelt vil skape gjenkjenne hos mange lærere.

Titler

Heftene har korte og klare titler som kan gi konkrete og sakssvarende assosiasjoner hos mange lærere. Dette antar jeg styrker mulighetene for å vekke læreres nysgjerrighet. Ett av heftene har imidlertid en relativt abstrakt tittel: «Pedagogisk analyse». Dette er det eneste heftet som har en forklarende undertittel. Denne er dessverre heller ikke særlig opplysende for uinnvidde.

Alle heftene har imidlertid titler som samsvarer godt med innholdet.

Pedagogisk tradisjon

De fleste heftene passer godt inn i en bred norsk skoletradisjon, der en primært legger vekt på de sidene av skolens virksomhet som har med form å gjøre, og ikke med innhold. Innenfor denne pedagogiske tradisjonen står begreper som metoder, aktivitet, organisering, strategier, tiltak, prosess og ferdigheter sentralt. Dette samsvarer med den fremstillingsmåten som benyttes i heftene og vil sannsynligvis skape gjenkjenne hos mange. Typisk nok brukes sjelden begreper som faglig innhold, moralske idealer, verdier, forpliktelser, normer og samfunnsansvar. Det vil imidlertid være å undervurdere lærere om en ikke samtidig

innser at de er like opptatt av hva elevene skal lære og hvorfor, som av hvordan.

Klasseromsnærhet

Bare to av heftene har ordet «klasse» innebygd i tittelen: *Anerkjennelse, ros og regler i klasserommet* og *Klasseledelse*. Alle heftene har imidlertid et innhold med klar relevans for læreres arbeid i klasserommet. Forbindelsen til klasserommet er imidlertid ikke alltid like opplagt. Likevel er det noen hefter som på en konkret måte omtaler virksomheten i klasserommet mens undervisning pågår. Det gjelder i særlig grad heftene *Motivasjon og mestring*, *Klasseledelse* og *Å skape relasjoner i skolen*. Andre av heftene behandler også emner av stor betydning for undervisningen. Det skjer imidlertid mer indirekte, ved at teksten mest omtaler den type virksomhet som skjer lærere imellom utenfor klasserommet. Dette er tydelig blant annet i heftene *Utviklingsarbeid og endringsprosesser* og *Pedagogisk analyse*.

Ovenfor skiller det mellom de heftene som omhandler klasseromsarenaen direkte, og de heftene som mer fokuserer på lærernes forberedelser med mer. Dette skillet er gjort for å få fram at det er en tydelig forskjell mellom hvordan de enkelte heftene er skrevet. Denne forskjellen kan tenkes å ha betydning for om enkelte lærere finner et hefte interessant eller ikke. Hvilken læreraktivitet som fremstår tydeligst, vil ha betydning for hvilke gjenkjenner det enkelte hefte gir muligheter for. Avstanden fra klasseromsarenaen synes å være unødvendig stor i heftet *Vurderingspraksis*.

Skolens aktører

Skal en skrive om livet på en skole eller i et klasserom, kan en langt på vei velge om en vil omtale det ut fra elevenes eller pedagogenes synsvinkel. Denne serien har i hovedsak yrkesutøverne som utgangspunkt. Bare to av heftene viser tydelig at de omhandler elevene. Det

gjelder heftene *Motivasjon og mestring* og *Å skape gode relasjoner i skolen*. Andre hefter legger vekten på pedagogenes atferd, som for eksempel heftene *Vurderingspraksis*, *Skoleledelse* og *Utviklingsarbeid og endringsprosesser*.

Pedagogisk kunnskap

Lærere bruker mange typer kunnskap når de underviser. Lærere har betydelig kunnskap blant annet om sine fag, sine elever, om klassens reaksjoner på ulike fag, aktuelle aktivitetsformer og om nærmiljøet. Disse kunnskapene oppdateres kontinuerlig, rett og slett ved at lærere er aktive og våkne gjennom skoledagen. I tekster som pretenderer å gi lærere en annen og forskningsbasert kunnskap som de til vanlig har lite tilgang til, er det interessant å studere hvilken vekt som tillegges den erfaringsbaserte kunnskapen lærere vanligvis benytter.

Så langt jeg kan se, behandles ikke lærernes egen erfaringskunnskap noe sted. Om dette skyldes akademisk arroganse, forglemmelse eller manglende forståelse av denne kunnskapens verdi og funksjon, er det vanskelig å uttale seg om. Min erfaring fra veiledning av lærere er at mange nettopp trenger å få styrket sin forståelse av og tiltro til den kunnskap og de erfaringer de har oppnådd gjennom sine iakttagelser i hverdagen. Ikke minst er dette betydningsfullt i møte med nye trender, prosjekter og forslag om endringer i eksisterende praksis.

Tveitereid sier om fagbøker i pedagogikk at de i større grad må «treffe lærernes syn på seg selv som kunnskapspersoner.» Det er lite som tyder på at dette er tilstrebet i denne serien. Som antydning ovenfor er den i liten grad preget av et inkluderende kunnskapssyn.

Konkrete råd

Mange lærere er opptatt av å få konkrete råd som er anvendbare i vanlige klasseromssituasjoner. Slike anvisninger finnes

blant annet i heftene om anerkjennelse og vurderingspraksis. Den måten dette formidles på, vil jeg anta kan gi gjenkjennelse, delvis fordi en her behandler ting lærere mer eller mindre allerede gjør. Verdien av å få bekreftet en innarbeidet praksis, bør ikke undervurderes.

En av bøkene er annerledes

Lars Qvortrup har skrevet heftet *Skoleledelse*. Heftet er tilnærmet fritt for konkrete råd og anvisninger til skoleledere. Men det inneholder mye velfundert kunnskap om ledelse som trolig vil være stimulerende for rektorer og andre skoleledere når de reflekterer over egen virksomhet. Den er annerledes fordi den både i innledningen, og ellers eksplisitt og nyansert, kommenterer bokseriens ambisjon om å være både forskningsbasert og praktisk. Qvortrup er den eneste som klart uttrykker seg om sitt syn på den kunnskap han presenterer. Hans redegjørelse for skillet mellom sikker kunnskap og praktisk anvendbar kunnskap, kunne med fordel inngått i forordet til alle heftene og vært innarbeidet i framstillingene. Et sitat: «Som det er fremgått, går det ikke en rett linje fra forskningsbasert kunnskap om hva som virker, til undervisning eller ledelse.» Denne type refleksjon mellom forskningsresultater og utøvelse av praksis mangler hos redaktørene og de øvrige forfatterne. I siste del av boka, der Qvortrup er nærmest det å gi praktiske anvisninger, gjør han kloke forbehold når det gjelder gyldigheten av det som skrives. Det er basert på det han kaller kunnskap basert på praktiske erfaringer (side 59).

Fire hefter med problemfokus

De fire heftene *Utviklingsarbeid og endringsprosesser*, *Pedagogisk analyse*, *Motivasjon og mestring* og *Å skape gode relasjoner i skolen* forutsetter en problemorientert tilnærming til utfordringer i skolehverdagen. Heftet *Pedagogisk analyse* gir en praktisk innføring i hvordan en

kan benytte denne reaktive tenkemåten i møte med utfordrende læringsproblemer (side 28), noen steder benevnt som LP-modellen. Kjernen i den framgangsmåten som holdes fram, har i årtier vært i bruk innenfor en rekke teoretiske og praktiske fagområder og kan i en kortversjon gjengis slik: Hva er problemet? Hva er målet? Hva vet vi? Hva kan vi gjøre? J. Dewey bruker tilnærmet den samme modellen i sin bok *How we think* (1910).

Flere av bøkene er oversatt fra dansk. Kirsten Hemmer har gjort dette på en måte som gjør det faglige innholdet i bøkene tilgjengelig.

Oppsummert: Innenfor denne serien vil mange lærere utvilsomt finne mye interessant. Her tilbys begreper, ideer, tankemåter, modeller, figurer, erfaringer og nyttig kunnskap av mange slag. Men ett spørsmål gjenstår: Den som har som program og ambisjon å være gjennomført vitenskapelig og samtidig vil være praktisk, men ikke står fram med innholdet i de verdier som ligger bak – hva har han eller hun egentlig å meddele lærere som trenger hjelp i sitt ansvar for unge menneskers læring?

Skoleutvikling og digitale medier

Ola Erstad
og Trond Eilif Hauge (red)
**Skoleutvikling og digitale medier
– kompleksitet, mangfold og
ekspansiv læring**

Gyldendal
244 sider

AV TOVE HAUGE

SPIESALKONSULENT I UTDANNINGSFORBUNDET

Er skoleutvikling en forutsetning for bruk av digitale medier i undervisningen? Fremmer bruk av digitale medier utvikling

og læring i skolen? Dette er sentrale spørsmål som er forsøkt besvart med erfaringer og refleksjoner etter de siste ti års satsing på informasjons- og kommunikasjonsteknologi (IKT) og skoleutvikling.



Hvorfor nok en bok om skoleutvikling – og hvorfor akkurat nå? spør forfatterne innledningsvis. Det vises blant annet til utviklingen og bruk av digitale medier i samfunnet og i skolen. De nasjonale satsingene med handlingsplaner innenfor IKT i skolen og utviklingsprosjekter knyttet til disse er bakgrunnen. Forfatterne bruker denne anledningen til å oppsummere IKT-relaterte skoleutviklingsprosjekter som de selv har deltatt i de siste ti – femten årene, og som utgangspunkt for analyse og refleksjon rundt temaet.

Tre nasjonale utviklingsprogrammer

Boken gir en oversikt over de store nasjonale utviklingsprogrammene med IKT i grunnopplæringen og lærerutdanningen (PILOT, PLUTO og Lærende nettverk) som pågikk i perioden 1999–2009. Den er delt i tre deler etter forfatternes innledningskapittel om forskningsfeltet skoleutvikling og digitale medier: *Fortolkningsramme*, *Fire skoleledere om utviklingsarbeid og digitale medier* og *Erfaringer fra forsknings- og utviklingsarbeid*.

Her har man forsøkt å belyse ulike aspekter og se pedagogiske, teknologiske og politiske perspektiver.

På leting etter bevis for at digital kompetanse bidrar til skoleutvikling, eller at utviklingsorienterte skoler også lettere utvikler digital kompetanse hos lærere og elever, får vi interessante beskrivelser av praksis sammenholdt med deltakerne – og særlig prosjektledernes – reflek-

sjon og vurdering som også er forankret i teori. Prinsipielle spørsmål knyttet til denne historien har forfatterne kommentert. Dette gir en inngang til en mer overordnet debatt om digitale medier i skolen.

Det vertikale og det horisontale perspektiv

Som forfatterne hevder, det er mangfoldet og kompleksiteten man prøver å gripe for å se på hvilken betydning digitale medier kan ha i skoleutvikling, men også hvordan utdanningssystemet forholder seg til den digitale kulturen i samfunnet. Interessant er det at i koblingen mellom bruk av digitale medier og skoleutvikling skiller forfatterne mellom den *vertikale* og den *horisontale* tilnærmingen til vurdering av skoleutvikling og digitale medier.

Den *vertikale*, som ofte er fokusert i mediene, går ut på å se hvor langt man har kommet med innføring av IKT i skolen målt ved hyppighet i bruk, antall læremidler, antall maskiner osv. Den *horisontale* peker på en helhetlig tilnærming med mange faktorer der for eksempel teknologi ikke er i sentrum, men blir sett på som en støtte for å nå læringsmålene. Ekspansiv læring er et begrep som gis innhold i denne boken. Det pekes på nettverk som utviklingsstrategi og blant annet at man må ta lærdom av svakheten med reformbevegelsen for 30 år siden, da fokus ble rettet mot de nye redskapene uten at «bunnlinjen», det vil si elever, lærere og studenter var med.

Forfatterne uttrykker bekymring for at perspektivet på mediene rolle lett kan bli fraværende i debatten og forskningen om norsk skoleutvikling. Mediene viderefører ofte etablerte praksiser, mens digitale medier som katalysatorer for endring av læringsstrategier og av skolens organisasjon er viktigere problemstillinger.

En kunnskapsbase

Bokens 244 sider kan leses med flere innganger alt etter ståsted. Den henvender seg til studenter og lærere i lærerutdanningen og annen pedagogisk utdanning og til skoleledere og andre som er opptatt av digitale medier, utdanning og skoleutvikling. Fordi denne boken har et ambisiøst utgangspunkt, bør leserne selv definere hva de er ute etter: historikk, teori eller debatt. Den kan fungere som en oppslagsbok og har fylldige referanser. Den er erfaringsbasert, men den har forfatternes sterke fortolkninger som oppsummeringer av hvert kapittel.

Sammenhengen mellom skoleutvikling og bruk av digitale medier er ikke tydelig, men boken tar opp elementer som bidrar til å vise mulige sammenhenger som det er verdt å reflektere over.

I rapportdelen har prosjektdeltakerne redegjort for og kommentert erfaringer. Eventuell spredningseffekt av prosjektene burde vært viet mer oppmerksomhet.

Digitale medier har ennå ikke revolusjonert skolens innhold og læringsformer etter 30 års satsing. Denne boka er en kunnskapsbase og har bidratt til å vise kompleksiteten sett fra ulike synsvinkler. Om poengene er så tydelige at de bidrar til diskusjon og inspirasjon for utvikling av skolens profesjonelle rolle i fremtidens digitale demokrati, gjenstår å se. Det avhenger av hvordan boken brukes.



SKOLELEDERE

Lederkonferansen 2012

Mellom tillit og kontroll

Tid og sted: 22.–23. oktober, Oslo Kongressenter, Folkets Hus

Pris: 2800 (medlem), 3500 (ikke-medlem)

Påmelding: www.utdanningsforbundet.no/kurs_eller_konferanse@udf.no

Bindende påmeldingsfrist: 24. september

Velkommen til Utdanningsforbundets lederkonferanse!

Spenningen mellom tillit og kontroll er noe lederne kjenner på i sitt daglige virke i barnehager og skoler og i de styringsregimene de selv blir forventet å spille opp til. At det er slik, skaper pedagogiske og læringsmessige utfordringer, det skaper lojalitetsutfordringer og det skaper etiske utfordringer. Vi skal i løpet av to varierte og spennende konferansedager ta tak i alle tre.

Fra programmet:

- **Ledelsesutfordringer for styrere og skoleledere**

Kristin Halvorsen, statsråd, Kunnskapsdepartementet

- **Ledelse mellom tillit og kontroll**

Øyvind Kvalnes, forfatter og førsteamanuensis, Handelshøyskolen BI

- **Resultat eit sleipt omgrep – kva kan teljast og kva må forteljast?**

Sølvi Lillejord, professor, Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo

- **Leading Visible Learning – how to use John Hattie's meta-studies strategically**

James Nottingham, forfatter, leder og coach, Challenging Learning, Newcastle

- **Skoleledere – lydlige pudler? Skoleledelse og lojalitet**

Vidar Raugland, advokat, Advokatfirmaet Raugland AS

- **Leading Learning – How to lead your school to success!**

Dick Brown, rektor, Douglas Park School, Masterton, New Zealand

- **Profesjonsetikk i praksis. Ledelsens betydning**

Henrik Syse, filosof, forfatter og seniorforsker ved Institutt for fredsforskning, PRIO

- **Overgang barnehage – skole**

Jørgen Frost, professor, Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo

- **Klasseledelse og relasjonsarbeid i hyperindividualismens tid**

Mattias Øhra, høgskolelektor, Høgskolen i Vestfold

