

BEDRE SKOLE

Nr. 2 – 2013 Tidsskrift for lærere og skoleledere



Ikke er farlig, men ganske dumt



En rapport der 604 rektorer i Oslo er blitt intervjuet, bekrefter at lærernes lønn påvirkes av hvor godt elevene gjør det på nasjonale prøver. Utdanningsforbundet i Oslo mener dette er en beklagelig kobling, mens Dagens Næringsliv i sin leder

harselerer: «Lærerlønn etter resultater, det er fali det». Vi regner med at målet med et slikt belønningssystem, som også kan oppleves som straff for dem som ikke får noe ekstra, er å skape en bedre skole gjennom å bedre kvaliteten på lærerne. Vi tror ikke dette er veien å gå.

For det første kan lønn etter resultater på nasjonale prøver virke vridende på lærernes innsats, inn mot noen fag på bekostning av andre, inn mot snevrere mål innenfor de enkelte fagene, og dessuten inn mot de elevene som det er lettest å løfte. Dersom man tror lærere vil være profesjonelle nok til å ikke la seg påvirke av denne typen belønning, så forsvinner jo uansett argumentet for bruk av høyere lønn som insitament, og hva er da vitsen?

For det andre må man spørre seg om denne måten å måle på er rettferdig, er man så sikker på at det er de dyktigste lærerne som vil bli belønnet her? Richard M. Ingersoll, som blir intervjuet i dette nr. av Bedre Skole, har gjennom tjueto år forsket på makt, kontroll og accountability i amerikanske skoler. Han har kommet fram til at det en ubalanse mellom lærernes mulighet til å påvirke resultatene og måten de holdes ansvarlig for resultatene. Det er så mange andre faktorer som påvirker elevenes resultater, ikke minst styring og rammebetingelser gitt ovenfra. Vilkårigheten

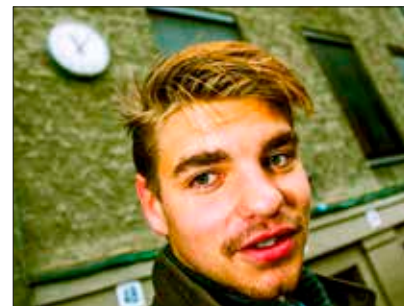
gir seg tilkjenne ved at den samme læreren gjerne kan ha gode resultater ett år, for så å få dårlige resultater det neste. Ifølge Ingersoll fører denne ubalansen mellom makt og ansvar til at lærere slutter i jobben.

Vi vet ikke om man ville fått de samme resultatene her i landet, men hvis lærerens innsats skal måles etter så snevre og tilfeldige mål som resultatene på nasjonale prøver, så er det vanskelige å se for seg at det ikke vil føre til frustrasjoner. Og vi har neppe råd til å eksperimentere på dette feltet. For beregninger viser at av 6175 nyutdannede lærere som ble tilsatt i norske skoler i 2006, er det hele 33 prosent som har gått ut av læreryrket i løpet av 5 år. Og flere forsvinner ut av læreryrket før de når pensjonsalder. Statistisk sentralbyrå har estimert at det trengs om lag 11 000 nye fulltidslærere i de neste 7 årene.

I stedet for et usikkert belønningsregime, som vi risikerer at øker frafallet fra yrket, bør man heller satse på tiltak som på samme tid dyktiggjør de som faktisk har valgt skolen som arbeidsplass og som gir dem frihet til å utøve sitt yrke etter beste skjønn. Ett tiltak som retter seg spesielt mot nyutdannede lærere er å sikre at alle får tilbud om et veiledningsprogram. Med referanse til den samme Ingersoll skriver professor Eyvind Elstad i sin artikkel i dette nummeret av Bedre Skole at slike programmer er et av de tiltak man vet får flere lærere til å forbli i yrket.

Tore Bråsyn

- | | |
|--|---|
| <p>2 Leder</p> <p>4 Forgrunn</p> <p>10 Veiledning av nyutdannede lærere og lærersertifisering
Eyvind Elstad</p> <p>16 Lærerens frie skjønn
Tore Brøyn</p> <p>19 Bygdeskoler med fådelt ordning – en aktuell politisk og pedagogisk utfordring
Vegard Kvam</p> <p>24 Drop-In. En metode for å veilede elever til en positiv elevrolle
Jorunn H. Midtsundstad</p> <p>30 Null avhoppere
Marte Frimand-Anda</p> <p>32 Hensikter med lærerutdanning og ulike kunnskapsformer
Er integrasjon av pedagogikk og fagdidaktikk formålstjenlig?
Cecilie R. Haugen og Tine A. Hestbek</p> <p>39 Partnerskap som grep for å styrke kvaliteten på lærerutdanningen
Kirsti Vindal Halvorsen</p> <p>44 Skoleledelse i en ny tid: Motstand fra lærere og krav fra skoleiere
Tor Colbjørnson</p> | <p>50 Skolekulturen – en indikator på skolens sunnhetstilstand
Dag Roaldset</p> <p>56 Privatisteksamen. En vei tilbake til opplæringsløpet – for noen
Trond Buland</p> <p>59 Debatt
 <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ida Hexeberg Rustad: Privatister – med rett til videregående opplæring ▪ Øivind Svendsen: Rektors styringsdilemma – når kvalitet og bedre læringsresultater etterspørres </p> <p>63 Den videre leseopplæringen. En undersøkelse av praksis på mellomtrinnet
Ole Halvard Ljosland</p> <p>71 Skriving på ungdomstrinnet. Fem prinsipper for god skriveopplæring
Trude Kringstad og Trygve Kvithyld</p> <p>80 Samansette elevtekstar – korleis forstå og bruke dei
Marthe Berg Reffhaug</p> <p>84 Forskning på tvers: Hvorfor norske elever er så flinke i astronomi – og hvilke muligheter det gir oss
Trude Nilsen</p> <p>88 Til ettertanke: På tide at vi snakker om grunnleggende kunnskaper
Kamil Øzerk</p> <p>90 Bokomtaler</p> |
|--|---|



Lærersertifisering er et kontroversielt spørsmål. Se artikkel side 10



Mange skoler er fådelte, men de lever et liv i skyggen. Se side 19.



Ideen om partnerskap innebærer et forsterket samarbeid mellom universiteter og skoler Se side 39

BEDRE SKOLE

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

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

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

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

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



OECD-rapport om vurdering i 28 land

■ TEKST OG FOTO: TORE BRØYN

OECD-rapport viser mangfoldigheten i hvordan evaluering og vurdering blir praktisert i en rekke land. Evalueringsfeltet er på samme tid blitt langt mer komplekst og viktigere for utdanningssystemene i landene som deltar.

– Teknologi gjør det mulig med enda større og grundigere studier av evalueringspraksis i ulike land – og enda enklere å dele resultatene, sa OECD-direktør Andreas Schleier under presentasjonen av den 650 sider tykke OECD-rapporten *Synergies for Better Learning* på Holmenkollen Rica Park Hotel i Oslo 11. april. I rapporten er studier av evalueringspraksis i 28 land sett i forhold til hverandre, og med bakgrunn i dette har man forsøkt å trekke ut internasjonale trender: Evaluering er blitt et langt større og viktigere felt over alt, evalueringen er mer variert enn tidligere, man er mer opptatt av å undersøke elevenes læringsutbytte og relatere dette til fastsatte standarder, resultatene av evalueringen blir brukt på stadig flere måter og evalueringen inngår som del av et accountability-regime.

En hjelp til utdanningsmyndighetene

Men det er ikke nødvendigvis trendene man lærer mest av, kanskje heller de mange ulike erfaringene enkeltland har gjort. Paulo Santiago har hatt ansvar for å koordinere arbeidet med rapporten og legger vekt på



Deborah Nusche og Paulo Santiago er to av redaktørene bak den store OECD-rapporten *Synergies for Better Learning. An international perspective on evaluation and assessment*. Rapporten skal hjelpe landenes regjeringer til å lære av hverandre når de skal bygge opp et helhetlig rammeverk for evaluering og vurdering innenfor utdanning.

rapporten som en oversikt over ulike lands erfaringer.

– Rapporten skal gi landenes regjeringer en utfyllende oversikt over temaet evaluering med grunnlag i erfaringene fra mange land. Slik kan landene få hjelp til å utvikle sin politikk på dette området. Dette er et behov fordi dette er et svært vanskelig og ømtålig felt å arbeide med. Man trenger evidens, man må vite hva som fungerer best – og for å lette dette arbeidet prøver vi å presentere dem for gode erfaringer fra andre land, sier Santiago.

Finner OECD bare seg selv?

En annen redaktør bak rapporten, Deborah Nusche, legger vekt på at man har gått langt dypere enn det man har gjort i tidligere rapporter fra OECD, ved at man ser alle former for evaluering under ett i et helhetlig perspektiv. Her mener hun for øvrig at Norge har utmerket seg spesielt

gjennom sitt arbeid med Nasjonalt kvalitetsvurderingssystem (NKVS).

Men er det ikke likevel slik at når dere finner generelle trender, så er dette bare en refleksjon av OECDs egen politikk, når dere for eksempel finner at evaluering og målinger i stadig større grad blir brukt som verktøy til å forandre skolesystemene, større vekt på bruk av resultater innenfor et accountability-regime osv.?

– OECD blir ofte assosiert med internasjonale tester, som for eksempel PISA, men her mener jeg at vi tar et skritt tilbake og ser det hele i et bredere perspektiv. Det er også viktig å nevne at vi her har kommet oss ut av vår egen lille OECD-boks ved at vi har hentet inn eksperter fra hele verden og som er utenfor OECD-systemet. Vi har også vært opptatt av å ha kontakt med alle interessenter i de landene vi har undersøkt, både lærere, elever, skoleeier osv., sier Nusche.

Jordskjelv og lockdown

- gir bedre eksamensresultater

Danske lærere har nettopp vært utsatt for en langvarig lockdown, og foreldre, lærere og skoleledere har vært bekymret over hva fire uker uten undervisning i april vil ha å si for 9. og 10.-klassenes resultater på avgangsprøven. Men ifølge den newzealandske skoleforskeren John Hattie trenger de ikke å bekymre seg. Han mener å ha erfaring for at et slikt hull i undervisningen like gjerne kan virke positivt for elevene.

Hattie bruker som eksempel jordskjelvet som i 2011 rammet byen Christchurch i New Zealand. 185 mennesker døde, mange ble såret og et stort antall bygninger ble ødelagt. Flere skoler kunne aldri bli bygget opp igjen, fordi grunnen under dem var forsvunnet. Jordskjelvet fant sted kort tid før eksamen, og myndighetene spurte John Hattie, som den

gang var rådgiver for undervisningsdepartementet, om råd. «Men jeg sa: vent og se, for dette har jeg sett før», forteller John Hattie, «og det ble de beste resultatene de hadde fått noensinne». Det samme mener han kan skje med de danske skoleelevene, ettersom forskningsresultater viser at lærere i slike situasjoner blir inspirert til å endre på



John Hattie (Arkivfoto, Bedre Skole)

undervisningsmetoder ut fra elevenes spesielle behov i situasjonen. Hattie understreker likevel at man ikke bør innføre lockdown som pedagogisk metode. (folkeskolen.dk)



Vold mot barn

Ny nettside med tester og kontaktinformasjon skal gjøre det enklere å melde fra om barn som utsettes for fysisk og psykisk vold.

Mange barn vet ikke at vold i nære relasjoner er ulovlig, og få voksne tør å snakke med barna om dette. Stine Sofies Stiftelse har påtatt seg et særlig samfunnsansvar for barn, og i den anledning er det utviklet en ny nettside med tester og kontaktinformasjon som skal gjøre det enklere å melde fra om vold og seksuelle overgrep. Enkle «steg-for-steg-tester» på nett vil gjøre det klart *når* man burde melde fra om man opplever at barn og unge blir utsatt for fysisk eller psykisk vold – og *hvor* man skal melde fra.

Kampanjen «Jeg vil vite»

Målet med kampanjen er å spre kunnskap slik at flere våger å melde fra om

overgrep. Den henvender seg til både barn, unge og voksne; utdannings- og helsepersonell. Gjennom kampanjen vil alle som kommer i berøring med de ulike virkemidlene, lære hva vold og seksuelle overgrep er, hva som er lov og ikke, hvilke signaler man skal se etter, og hvor og hvordan man kan melde fra. Mange er usikre på nettopp dette. Det fins også et undervisningsopplegg spesielt rettet mot skolen der lærere kan få hjelp til å introdusere dette temaet i klasserommet.

– Vi er at det er lite om dette temaet i skolen, og vi håper at dette kan bidra til at lærere og elever kan snakke om dette. Slik kan man skape en ramme som gjør det mulig for barn å si ifra. Og det er faktisk ikke så vanskelig å snakke med barn om dette som mange tror, sier prosjektleder Kenneth Karlsen.

Du finner nettsiden på JegVilVite.no

Skoleelever tar mattekurs ved universitetet

Mange skoleelever i Oslo og Akershus har valgt å forsere matematikken i skolen ved å begynne på videregående skoles matematikk mens de går på ungdomsskolen. Det medfører at de mot slutten av videregående skole ikke har noe matematikktilbud. For å bøte på det har Matematisk institutt ved Universitetet i Oslo laget et eget kveldskurs som har vært forelest hver onsdag kveld fra klokken 17 til 20 fra august til april. Kursets innhold er identisk med det vanskeligste begynnerkurset ved UiO, MAT1100 – Kalkulus.

Alle elever som har tatt de to vanskeligste matematikkfagene på videregående (R1 og R2) og som har fått karakteren 5 eller 6, kan begynne.

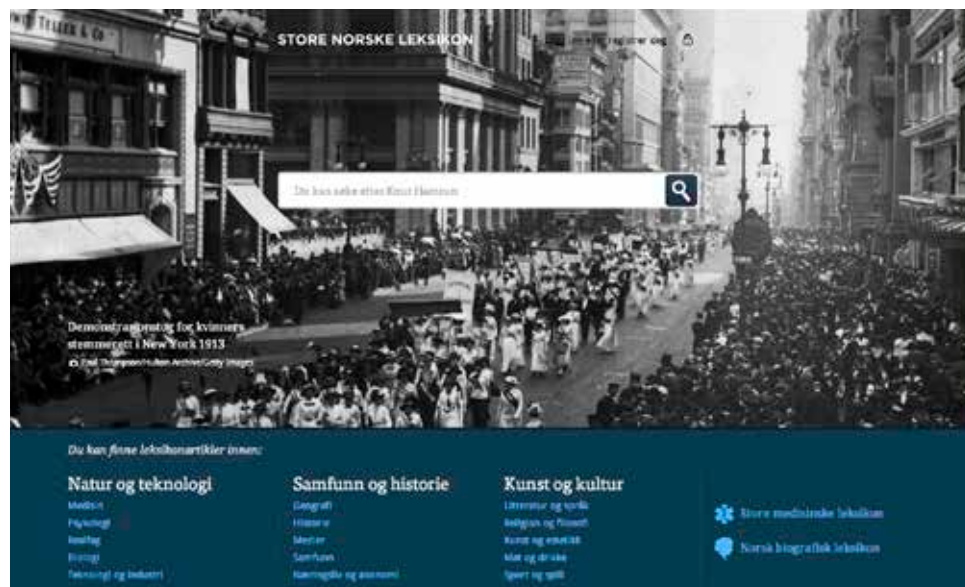
Alle besto eksamen – med glans

I det første eksamensskullet deltok det 30 elever fordelt på 14 skoler i Oslo og Akershus. Og alle elevene fullførte med stil. Ingen strykkarakterer, gjennomsnittskarakter på litt bedre enn B og 13 elever fikk A – beste karakter.

Universitetet i Oslo har ansvaret for det faglige opplegget og tilbyr undervisningen gratis. Utdanningsetatene i Oslo og Akershus støtter dessuten elevene med lærebøker, mat og reiseomkostninger. I tillegg har de et motivasjonsstipend til dem som fullfører kurset.

Leserne strømmer til Store norske leksikon

AV TORE BRØYN



Store norske leksikon får stadig flere lesere – nå er det 105.000 besøk om dagen og rundt 1,2 millioner unike brukere i måneden. Det betyr at hver fjerde nordmann leser leksikonet hver måned. Rundt hvert fjerde besøk er sannsynligvis en elev eller lærer som søker informasjon.

Nettstedet til Store norske leksikon (snl.no) har nå dobbelt så mange besøk som for to år siden. Den siste papirutgaven solgte 7500 eksemplarer. Nå kan leksikonet ha like mange besøkende i løpet av en time.

– Folk ønsker og trenger gratis og enkel tilgang til basiskunnskap. Samfunnsverdien av leksikon er faktisk blitt større selv om salgsverdien er borte med Internett, mener hovedredaktør Anne Marit Godal.

Godal forteller at ca. en fjerdedel av besøkene er skolerelatert. Dette ser de ut fra hvilke tema som blir lest og når leserne er inne (det er

for eksempel langt mindre aktivitet i skoleferiene).

– Undersøkelser viser at vi er mer brukt enn NDLA (Nasjonal digital læringsarena), jeg pleier å si at vi er den mest brukte læreboka i Norge, sier Godal, som har gått tilbake til å karakterisere nettstedet som en slags bok, i og med at alle artiklene er redigert og kvalitetssikret av mer enn 300 aktive fagpersoner. Wikipedia har nok langt flere brukere, men kan neppe kvalifiseres som en form for «lærebok» ettersom artiklene blir redigert av tilfeldige personer.

– Jeg betrakter Wikipedia mer som

Elever vil helst bruke Wikipedia

men er redde for kritikk fra lærerne

Elever som bruker nettleksikonet Wikipedia i skolesammenheng, vet at informasjonen kan være feil eller mangelfull. Dette stopper imidlertid ikke elevenes bruk.



en slags søkemotor i den forstand at du får både gode og dårlige resultater om hverandre. I Store norske leksikon holder alt høy kvalitet, sier hun.

Tilpasser tekstene til skoleelever

I den siste tiden har de arbeidet spesielt med å tilpasse tekstene slik at de skal egne seg for skoleelever. Man har til og med gått inn i læreplanene og sett på hvilke tema som skal inn på hvilket trinn, slik at tekstene skal passe til aldersgruppen.

– Det er selvsagt grenser for hvor mye vi kan tilpasse tekstene, de skal jo leses av voksne også. Men det viser seg faktisk at tekster som er tilpasset barn og unge, blir bedre også for voksne brukere, sier Godal.

I tiden framover skal man også arbeide med å gjøre tekstene lesbare for de som ikke har norsk som morsmål, men da vil man innføre parallellversjoner rettet mot ulike grupper.

Elever stiller spørsmål til fagfolk

Anne Marit Godal opplever at en viktig del av arbeidet med leksikonet har vært å få fagfolk ut på Internett, der barn og unge er aktive. En spesiell mulighet som man ikke hadde med papirutgaven, er muligheten til å stille fagfolkene direkte spørsmål til tekstene. Under artikkelen «Andre verdenskrig» ligger for eksempel Maryam Elis spørsmål: «Er all informasjonen her, helt riktig?» Etter kort tid får hun et hyggelig svar fra fagredaktør Marte Ericsson Ryste om at det fins ulike perspektiver på historie og at hva som er «sant» vil kunne variere over tid.

– Elevene ser på lærernes skepsis til Wikipedia som et større problem enn at de selv kan sitte igjen med feil eller irrelevant informasjon, sier forsker Marte Blikstad-Balas ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo.

Hun har gjennomført en undersøkelse om bruk av Wikipedia i skolesammenheng blant avgangselever ved videregående skoler i Oslo og Akershus.

Alle elevene i undersøkelsen har brukt Wikipedia, gjerne på flere ulike språk, og hele 83 prosent av elevene liker å bruke nettstedet i skolesammenheng, til tross for at 96 prosent av

elevene er enige om at informasjonen de finner på Wikipedia kan være feil.

Ifølge Kunnskapsløftet skal elevene bruke flere kilder, også informasjon fra Internett. Studien til Blikstad-Balas tyder på at elevene ofte havner i et dilemma når de helst ønsker å bruke Wikipedia, og opplever dette som den enkleste og beste måten å få tak i informasjon på, samtidig som mange lærere fraråder bruken. (*forskning.no*)

Lansering av Skriveprøven utsatt for andre gang

Skriveprøven skulle egentlig ha vært lansert i mai, så i juni, men er igjen blitt flyttet og kommer sannsynligvis til høsten. Grunnlaget for dette er at Utdanningsdirektoratet ikke har vært fornøyd med måten mestringsbeskrivelser er beskrevet på i prøvene. Skrivesenteret arbeider med dette, og forventer å få Skriveprøven tilbake på skinner igjen slik at den kan lanseres i august.

Læringsstøttende prøve

Skriveprøven er en såkalt læringsstøttende prøve som skal være et redskap for lærere for å kunne sammenligne sine egne elevers nivå med det nasjonale nivået. Slik skal lærerne kunne få et grunnlag for læringsfremmende

tilbakemeldinger til elever på alle prestasjonsnivåer. Grunnlaget for sammenligningen er Utvalgsprøven i skriveprøve som ble gjennomført høsten 2012 med 1440 elever fra 80 skoler.

Ifølge Sture Nome ved Skrivesenteret har det vært et mål å skaffe til veie flere områder for å vurdere elevtekster enn det som er blitt gjort til nå. Tekstene skal brukes på 5. og 8. trinn og skal vurderes ut fra seks kriterier: kommunikasjon, innhold, hvordan teksten er bygget opp, språkbruk, rettskriving og tegnsetting. Bruken av prøvene er frivillig, og resultatene skal kun være til bruk i klasserommet. Prøvene gjøres tilgjengelig for skolene i en digital prøvebank som lanseres høsten 2013.

Lærereens makt og ansvar

Et system i ubalanse

■ TEKST OG FOTO: TORE BRØYN

Richard M. Ingersoll har forsket på lærere i den amerikanske skolen og kommet fram til at lærere har liten makt og kontroll over viktige avgjørelser som influerer på deres arbeid. Likevel må de stå til ansvar for elevenes resultater. Denne manglende balansen mellom påvirkningsmuligheter og ansvarliggjøring mener han ikke bare er urimelig, men fører også til at mange lærere slutter etter få år i yrket.

Richard M. Ingersoll er regnet som en av de mest fremtredende utdanningsforskere i dagens USA, og han inngår i president Obamas team av rådgivere. På et seminar ved Universitetet i Oslo 5. mars i år fortalte han hva forskningen har å si om nyutdannede læreres situasjon og utvikling.

Ingersolls utgangspunkt for forskerkarriøren er hans erfaringer som lærer. Han ble slått av hvor lite lærere i USA har å si på skolene sine, nesten alle viktige avgjørelsene ble tatt på over hodet lærerne.

– Jeg kom fram til at dette var en lite effektiv måte å drive skole på. Det var en ubalanse mellom mulighet for påvirkning og hva lærerne ble stilt til ansvar for. Jeg så at evalueringen av lærerne ikke var rettferdig, ettersom det var så mange andre faktorer som påvirket elevene og som lærerne ikke hadde innflytelse over, sier Ingersoll, som likevel presiserer at han ikke er prinsipielt motstander av at lærere skal bli vurdert.

– Det fins utvilsomt lærere som ikke holder mål og ikke passer til jobben sin. Problemet er at selv om lærere varierer i kvalitet, så er det

svært vanskelig å vurdere lærere på en rettferdig måte. Man har ikke klart dette i USA selv om man har prøvd på dette i over hundre år. Likevel er det svært vanskelig å isolere lærerefekten. Dermed blir det også vanskelig å stille læreren til ansvar for hva elevene lærer. Man ser for eksempel at en lærer er på topp ett år, og på bunn det neste. Er det virkelig mulig for en lærer å gå fra å være best det ene året til å bli dårligst det neste? spør Ingersoll.

Innflytelse på takling av sosiale problemer er viktigst

Ingersoll har undersøkt sammenhengen mellom læreres innflytelse på viktige avgjørelser og frafall fra læreryrket, og sammenhengen er helt klar. I skoler der lærerne hadde liten innflytelse, var det fire ganger så mange lærere som ville slutte som der lærerne hadde stor grad av kontroll. Men det viser seg også at det er spørsmål rundt atferd og disiplinproblemer som det er viktigst for lærerne å kunne påvirke. Dette gir langt større utslag enn påvirkningsmuligheter innenfor selve undervisningen. Ingersoll mener at



Jeg har kommet til den konklusjon at accountability-bevegelsen ofte bruker feil diagnoser og feil medisin når de ønsker å forbedre kvaliteten på lærerne, sier den amerikanske forskeren Richard M. Ingersoll.

det sosiale og faglige må sees i sammenheng.

– Det er ofte trivielle sosiale begrensninger som går ut over undervisningen, og den sosiale innflytelsen må være på plass før læreren kan klare å nyttiggjøre seg den faglige innflytelsen. Elever kan lettere ignorere lærere som ikke har makt, skoleledere kan også la være å støtte dem, og de blir mindre interessante for sine kollegaer. Slik vil lærernes motivasjon for å stå i jobben forsvinne, og sannsynligheten for at de slutter og finner seg en annen karriere, blir større. Dette er en sløsing med menneskelige ressurser og det høye engasjement lærerne viser i jobben sin, sier Ingersoll.

Elevmedvirkning versus accountability

Professor Eyvind Elstad ved Universitetet i Oslo sier at Ingersolls funn må sees i forhold til hvilken skolekultur Ingersoll snakker om, og det er ikke uten videre lett å overføre resultatene fra en amerikansk skolekontekst til norsk skolekontekst. Men han er ikke i tvil om at Ingersolls hovedbudskap har gyldighet for norske forhold: hvis samfunnet vil ansvarliggjøre lærerne, for eksempel ved at deres lønn blir koblet til elevenes resultater, så må samfunnet også gi norske lærere mer makt. Spørsmålet er om foreldre, skolemyndigheter og andre vil gjøre det. I Norge er vi svært opptatt av å gi elevene innflytelse i beslutningsprosesser som angår dem. Dette er ganske unikt i internasjonal sammenheng. Men medinnflytelse fra elever og ansvarliggjøring av lærere er kontradiktoriske ønsker. Det går fint å si at de to hensynene lar seg forene, men det kan bli besværlig for læreren å forene disse ønskene.

Analysen fra flere undersøkelser viser at skolekulturene kan være ganske så forskjellige i ulike land. Hva som er legitimt for læreren å gjøre, kan variere fra skolekultur til skolekultur. En norsk lærer kan for eksempel ikke legge så stort press på elevers prestasjonsutvikling som det en lærer i for eksempel en sørkoreansk skole kan gjøre. Både foreldre og elever forventer at en norsk lærer «stryker eleven med hårene». Harde budskap skaper reaksjoner. Dette krever mer bruk av overtalende virkemidler i kommunikasjonen med elever enn hva vi ser i for eksempel sørasiatiske skolekulturer. Handlingsrommet for læreren blir dermed annerledes. I sin ytterste konsekvens bidrar dette til å svekke argumentet om at læreren skal stå til ansvar for hva elevene lærer, sier Elstad.



Foto: © picsfive/Fotolia

Amerikanske lærere bruker egne penger på utstyr til skolen

Ifølge Richard M. Ingersoll brukte amerikanske lærere i skoleåret 2000/2001 i snitt 443 dollar (tilsv. ca. 2600 kroner) per år fra egen lomme for å kjøpe utstyr til klasserommet. Det tilsvarer 1 prosent av snittlønnen deres, og utgjør til sammen 1 milliard kroner på landsbasis. Ifølge Ingersoll viser dette en påfallende ansvarsfølelse og engasjement fra lærerens side, hovedsakelig lavtlønte og kvinner, og en tilsvarende mangel på ansvarsfølelse hos dem som ansetter lærere.

Mer enn halvparten av svenske lærere har vurdert å slutte

Ifølge en undersøkelse som det svenske Lärarförbundet har bestilt, oppgir seks av ti lærere at de har vurdert å bytte yrke. For to år siden var tilsvarende tall fire av ti. Lärarförbundets leder Eva-Lis Sirén krever umiddelbare tiltak for å løse dette problemet:

- Et statlig engangsløft av lærerlønningene
- En opprenskning i lærernes arbeidsoppgaver
- At lærerne skal få større innflytelse på hvordan skolens ressurser anvendes
- En lærerkommisjon som består av lærere, politikere, forskere og næringsliv for å skape større enighet om skolespørsmål

(Lärarnas tidning)



Foto: © Fotolia.com

Veiledning av nyutdannede lærere

– og lærersertifisering

■ AV EYVIND ELSTAD

Veiledning av nyutdannede lærere er blitt innført som ordning for alle nyutdannede lærere fra og med 2010, men fortsatt er ikke ordningen landsdekkende. Internasjonal forskning viser at programmer som tar sikte på å støtte nyutdannede læreres innvielse i yrket, i hovedsak har positiv innvirkning på både de nyutdannede lærernes innstillinger til å fortsette i læreryrket, kvaliteten på de nyansattes undervisning og deres elevers læringsframgang. Mer kontroversielt er spørsmålet om lærersertifisering etter et veiledet prøveår.

Hvorfor trenger nyutdannede lærere støtte i sitt første praksisår? Allmennlærerutdanning og praktisk-pedagogisk utdanning gir bare et startgrunnlag for et virke som lærer. Mange av de kompetansene som læreren må beherske for å framstå som en god lærer, kan kreve flere års erfaring. Et eksempel er fastsetting av karakterer i samsvar med nasjonale standarder. Denne kompetansen krever en skjønnnerkunnskap. Lærerutdanningen kan i dette tilfellet bare gi et begrenset erfaringsgrunnlag for lærerstudenter. Det er gjennom erfaring – helst med tilbakemelding fra erfarne lærere – at skjønnnerkunnskapen om hvordan nasjonale standarder skal operasjonaliseres, blir utviklet.

Vi kan fortsette med flere sentrale temaer for lærerdyktighet, for eksempel ferdigheter til å lede klasser og evne til å forklare vanskelig fagstoff for elever. Også dette er noe som må videreutvikles gjennom erfaring. Derfor gir det mening å tilby nyutdannede lærere det som i internasjonal forskningslitteratur kalles et *induksjonsprogram*. Induksjonsprogram for nyutdannede lærere er en støttet innvielse i læreryrket i deres første praksisår.

Støtten består i individuell veiledning eller gruppeveiledning, samt mulige tilleggskomponenter som fellessamlinger/seminarer, nedsatt undervisningsplikt og eventuelt hjelpelærer. Veiledningen foretas enten av skoleledere eller av veiledere med ekspertise i den nyutdannedes fagfelt.

Denne type programpreget innvielse i et yrke er ikke uvanlig i yrker som liker å kalle seg for profesjon, for eksempel leger og advokater. Sakens kjerne er at en lærerutdanning neppe er tilstrekkelig for å kunne utøve ekspertise i læreryrket: det trengs rett og slett noen års erfaring for å bli en god lærer. Og vi lærer ofte best ved å få umiddelbar tilbakemelding fra en mer erfaren yrkesutøver. Når dette settes i system, snakker vi om en programpreget innvielse i yrket, et induksjonsprogram.

Tilbudet avhenger av kommunens størrelse

Det er i dag en voksende erkjennelse av at nyutdannede lærere trenger en støttet innvielse i læreryrket i sitt første praksisår. Det kan her vises til mer enn 20 års erfaring med støttende induksjonsprogrammer for lærere i en rekke land

(for eksempel England, Skottland, Nederland). Norge er en «sentkommer» i dette bildet. Men situasjonen er i ferd med å endre seg.¹ Februar 2009 inngikk KS og Kunnskapsdepartementet en intensjonsavtale om veiledning av nytilsatte og nyutdannede pedagoger i skole og barnehage. Veiledningsordningen for nyutdannede lærere ble innført høsten 2010.

I en pressemelding fra Kunnskapsdepartementet fra 2010 er tidligere styreleder i KS Halvdan Skard sitert på at «Vi er trygge på at alle skoler som har nyutdannede lærere, vil ha en organisert veiledning på plass allerede fra skoleåret 2011/2012». Siden oppstarten er det gjennomført to kartlegginger av hvor mange nyutdannede lærere som får organisert veiledning (KD, 2011 og Fladmoe & Karterud, 2012). Disse kartleggingene viser økende utbredelse, men målet om at alle skoler skal kunne tilby veiledning, er fortsatt ikke nådd. 72 prosent av nyutdannede lærerne var omfattet av en veiledningsordning i 2012 – mot 63 prosent i 2010. Tall for 2013 har vi ikke.

Egenarten og innholdet i disse støtteordningene viser seg å variere enormt (Harsvik & Dahl Norgård, 2011). Norge er fortsatt ikke samlet til ett rike i spørsmålet om støtteordninger for nyutdannede lærere. Den nasjonale styringen av tilbudet er preget av en betydelig løshet som igjen bidrar til forskjelligheter i omfang, struktur og innhold. En enqueteundersøkelse indikerer at de mest omfattende programmene finnes i storbyene. Med forbehold om visse nyanser virker det som om jo mindre kommunen er, desto mindre



Foto: © Eli Berge/Fotofil.no

sannsynlig er det at et formelt induksjonsprogram finnes.

KS anbefaler veiledningsordninger for nyutdannede lærere, og det heter at arbeidet bør settes i gang «så fort som mulig». Imidlertid skal kommunene «finne praktiske løsninger innenfor sine rammer». Det finnes eksempler på at læreres interesseforeninger har stilt ressurskrav som de mener må oppfylles før deres medlemmer skal ta på seg veiledning av nyutdannede på frivillig basis. «KS vil ikke anbefale at det inngås slike avtaler».

Problemet for små kommuner er at gjennomsnittskostnader i tilbudet av for eksempel fellessamlinger blir høyere enn for store kommuner. Dermed oppfatter kommunen det som dyrt å utvikle og

drifte induksjonsprogrammer. En mulig løsning er samarbeid mellom småkommuner om slike tilbud. Når gjennomføringen av intensjonen har blitt mer tidkrevende og vanskelig enn først antatt, har det sammenheng med valg av en svært løs styringsform for dette tiltaket. Anbefalinger fra flere organisasjoner går i retning av å utvikle mer virkningsfulle styringsformer som innbefatter både evaluering av og støttefunksjoner for læreres profesjonelle utvikling (OECD, 2013, EU, 2010, Nusche mfl., 2011).

Dersom vi tror på at evidensbasert forskning (Ogden, 2012) kan bidra til mer informert beslutningsgrunnlag om støtteordninger for nyutdannede lærere, er det et poeng å vite hva effektstudier sier om induksjonsprogrammets betydning for nyutdannede lærere. Det viser seg at noen typer av støtte virker mer effektivt enn andre (Ingersoll, 2012). Formålet med denne artikkelen er å presentere noen sentrale resultater fra utdanningsforskning om nyutdannede lærere og programmer som tar sikte på å påvirke nyutdannede læreres arbeidssituasjon, samt å drøfte hvilken betydning lærersertifisering etter et veiledet prøveår kan ha.

Forskning om induksjonsprogrammer for nyutdannede lærere

Forskning om nyutdannede lærere er blitt presentert i tidsskriftet *Bedre Skole* ved flere anledninger (Ulvik mfl. 2009, Olsen & Ulvik 2011 og Ulvik & Smith, 2011), og foreløpig er det tatt fire norske doktorgrader med tema om veiledning av nyutdannede lærere. Dette er forskning som tar i bruk kvalitative forskningsmetoder. Kvalitative metoder kan bidra til rik og nyttig kunnskap basert på erfaringer, men kan neppe dokumentere effekter i den betydning av ordet som brukes i denne artikkelen, nemlig som evidensgrunnlag for mulige årsaksslutninger. I det følgende vil jeg presentere resultater fra noen systematiske evalueringsstudier som sammenlikner data fra personer som deltar og tilsvarende gruppe av personer som ikke deltar i induksjonsprogram. Blant de studier som skal omtales, finnes også studier som sammenlikner effekter fra forskjellige typer induksjonsprogrammer.

Richard Ingersoll og Michael Strong (2011) har identifisert mer enn 500 forskningsstudier som er gjennomført siden midten av 1980-årene. Disse studiene tar for seg mangfoldige sider ved

induksjonsprogrammer for nyutdannede lærere. De aller fleste av disse studiene beskriver opplevde erfaringer med veiledningspraksis. Ingersoll og Strong valgte så ut fra vitenskapelige kvalitetskriterier de 15 beste studiene av induksjonsprogrammets virkninger. Blant disse 15 effektstudiene finner vi også noen som tilfredsstiller selve gullstandarden for effektforskning: tilfeldig fordeling av nyutdannede lærere på ulike typer induksjonsprogrammer (inkludert kontrollgruppe). De fleste av disse 15 studiene gir empirisk støtte for å påstå at induksjonsstøtte for nyutdannede lærere har en positiv innvirkning på både de nyutdannede lærernes innstillinger til å fortsette i læreryrket, kvaliteten på klasseromsundervisningen og elevers læringsframgang. Det er imidlertid noen nyanser som er verdt å merke seg.

Faktorer som påvirker effekten av induksjonsprogrammer

Med ett unntak viste studiene at induksjonsprogrammer har positiv innvirkning på begynnerlærernes undervisningspraksis. Men en av studiene dokumenterer for eksempel at begynnerlærere som viser høy grad av engasjement i induksjonsprogrammet, hadde større framgang i undervisningsdyktighet enn begynnerlærere som viser lav grad av engasjement. Dette slår til i syv av ni kvalitetsdimensjoner (Thompson mfl. 2004). Med andre ord avhenger effekter av de nyutdannede lærernes innstillinger.

Den største og forskningsmetodisk mest avanserte studien (Glazerman mfl., 2010) viser en tidsforsinket effekt av induksjonsstøtte på elevers læringsframgang: det var først etter to års induksjonsperiode at disse forskerne kunne måle klar læringsframgang hos elever. Med andre ord kan det ta noe tid før begynnerlærere tilegner seg innforlivede undervisningsfaglige ferdigheter som legger et grunnlag for bedre læring. Denne studien ble imidlertid gjennomført i krevende skoler. Studier fra andre typer skoler viser derimot raskere effekter av lærerinduksjon.

Med andre ord kan det se ut til at effekter av induksjonsprogrammer avhenger av hva slags skole vi snakker om. Kanskje kan vi driste oss til å tro at ekstra krevende undervisningssituasjoner bør tilsi ekstraordinære støttetiltak for begynnerlærere

i forhold til det som bør gjelde for normale klasseromssituasjoner. Oppfølgingsstudier vil kunne gi sikrere svar på om antakelsen er holdbar.

Demmer opp for lærerfravall

Både teori og empiri gir grunnlag for å anta at omfanget av og innholdet i induksjonsprogrammer har betydning for fravall fra læreryrket. En nederlandsk studie (Helms-Lorenz, Slof & van de Grift, 2013) viser at færre av begynnerlærerne som mottok induksjonsstøtte, forlot læreryrket enn i kontrollgruppen. Denne effekten er så stor at den neppe skyldes slump. Den samme effekten på fravall fra yrket er omtalt i en amerikansk studie (Smith & Ingersoll, 2004). Også andre studier dokumenterer at induksjonsstøtte bidrar til å redusere fravall fra læreryrket (Henke mfl., 2000). Tiplic mfl. (2013) viser at manglende følelsesmessig tilknytning til skolen som organisasjon er en faktor som har ganske sterk betydning for intensjoner om å skifte jobb. Motsetningsfylte rolleforventninger (for eksempel har læreren et klart definert ansvar for hva elever skal lære samtidig som elevene skal ha medbestemmelse) har også betydning for overveielser om jobbskifte. Videre er det også klar samvariasjon mellom mangel på kollektiv mestringsforventning for å løse felles lærerutfordringer og tanker om å forlate læreryrket. Det samme kan sies om dårlige relasjoner til skoleledelsen. Implikasjonene av denne studien er at skoler bør satse mer på å inkludere nyansatte lærere i et arbeidsfellesskap for å holde på nyutdannede lærere.

Noe gjennomtrekk blant lærere er uunngåelig. For eksempel kan noen forlate læreryrket fordi de oppdager at undervisningsjobben ikke passer for dem. På den annen side har Statistisk sentralbyrå beregnet at det kan oppstå en betydelig underdekning av antall lærere innen få år (SSB, 2012). En kan regne med en total mangel på mer enn 11 000 lærere innen 2020 (Roksvaag og Texmon, 2012). Framskrivningen av lærerbehovet bygger på eksisterende innvandringstrend, studentopptak som i 2010, samt at fullføringsgraden ligger på 70 prosent (i perioden 2004–2010 var den på 59 prosent i allmennlærerutdanningen, Følgjegruppa for lærerutdanningsreforma, 2013). Det er derfor grunn til å frykte en betydelig mangel

på kvalifiserte lærere i fremtiden. Det lekker fra lærerutdanningen, og det lekker fra korpset av begynnerlærere. Om lag én av tre offentlig ansatte lærere slutter i løpet av de fem første praksisårene, viser analyser av KS' lønnsstatistikk. Med andre ord er det fornuftig å satse på tiltak som bidrar til å redusere lærerfravall. Den forskningen som er referert til, viser at gode induksjonsprogrammer demmer opp for lærerfravall.

Et annet forskningsfunn er at veilederes kompetanse har betydning for veiledningens virkninger. Veiledere med veilederutdanning viser seg å ha sterkere positiv innflytelse på nyutdannedes klasseromsledelse enn veiledere uten veilederutdanning (Evertson & Smithey, 2000). I dette spørsmålet er situasjonen i Norge i en positiv utvikling. Norske myndigheter har satset på å bygge opp veilederutdanninger ved en rekke universiteter og høyskoler, og andelen med formell veilederopplæring har økt i Norge (Fladmoe & Karterud, 2012).

I norsk sammenheng er kontaktlærere og skoleledere høyt representert som veiledere (Fladmoe & Karterud, 2012). Ofte er det ikke faglig sammenfall med den nyutdannedes faglige bakgrunn og veilederens. En studie av Smith & Ingersoll (2004) indikerer at sammenfallende skolefag for veiledere og begynnerlærere er en viktig faktor for å demme opp for at lærere slutter. En mulig implikasjon er at de nasjonale fagsentrene (Naturfagsenteret, Matematikksenteret osv.) bør spille en enda tydeligere rolle som innholdsleverandør i den organiserte veiledningen av nyutdannede lærere enn det som er tilfellet i dag. Studien til Smith & Ingersoll (2004) viser også at omfattende induksjonspakker (veileder fra samme felt pluss fellesseminarer pluss redusert undervisningsplikt) i første praksisår ser ut til å ha klar positiv betydning for å demme opp for yrkesfravall.

Et omfattende program har imidlertid kostnadskrevende implikasjoner. I norsk sammenheng er støtteordningene svært varierende i omfang, struktur og innhold. En sterkere nasjonal styring kan være en løsning. Læreryrket har lav status, forholdsvis høy «turnover» og et krevende startår. Det er et empirisk spørsmål om det lønner seg for kommunene å investere i begynnerlæreres profesjonelle utvikling. Et moment som kan påvirke situasjonen,

er spørsmålet om lærersertifisering. Sertifisering kan tvinge fram en sterkere satsning på læreres profesjonelle utvikling og dedikasjon til læreryrket.

Lærersertifisering

Flere politiske partier (Arbeiderpartiet, Høyre, Venstre og Fremskrittspartiet) har satt opp lærersertifisering som programforslag for neste stortingsperiode. Det er litt uklart hva disse partiene legger i ordet lærersertifisering. Når et yrke er lovregulert, betyr det vanligvis at adgangen til og utøvelsen av yrket er begrenset til de som innehar spesifikke yrkeskvalifikasjoner. Dersom de politiske partiene har en svensk modell i tankene, vil det bety et prøveår etter avsluttet lærerutdanning. Lærersertifisering innebærer i tilfelle spesifikke kompetansekrav for å undervise i basisfag og spesialisering innenfor undervisningsfag i kombinasjon med induksjonsprogram for alle nyutdannede i et prøveår. I den svenske modellen skal veilederen i samarbeid med rektor bedømme kompetansen til den nyutdannede læreren. Dermed blir veilederrollen en kombinasjon av støtte og kontroll. Bedømmingen skal ta utgangspunkt i fastsatte kriterier for hva som kreves av en sertifisert lærer. Sertifisering er obligatorisk for å bli fast ansatt i svenske skoler, sette karakterer og fungere som veileder for nyutdannede lærere. Sertifiseringsordningen er ment som en bro over til yrkeslivet, tilsvarende den tilrettelegging for læring og personlig vekst i yrkesutøvelsen som er organisert i legers turnustjeneste, advokatfullmektigtjeneste osv. I så måte vil en sertifiseringsordning være et nyttig bidrag til lærerorganisasjonenes bestrebelser på å profesjonsinnrette læreryrket (Utdanningsforbundet, 2009).

Sertifisering av lærere har gjerne to hovedhensikter: 1) sikre at lærere er faktisk sett formelt kvalifisert til å oppfylle de formelle kravene, og 2) sende et signal til omverdenen om at det stilles høye krav til hva som forventes av en lærer. Forskning om lærersertifisering gir imidlertid ikke klare svar på lærersertifiseringens virkninger på elevens læringsframgang, læreres innstillinger til yrket eller undervisningskvalitet.

Ett av problemene med evaluering av hvordan sertifiseringsordninger for lærere virker, er at sertifisering etter første praksisår rommer flere

Hva sier partiene?

- Høyre vil «utvikle sertifiseringsordning for lærere som knyttes opp mot rett og plikt til relevant etter- og videreutdanning gjennom yrkesløpet».
- Frp går inn for femårig lærerutdanning der det «siste året skal være et sertifiseringsår for å få endelig godkjenning som lærer.»
- Venstre vil «innføre en sertifiseringsordning ... med rett og plikt til kompetanseheving, samt sikre at alle nytilsatte lærere omfattes av en veiledningsordning.»
- KrF ønsker «å innføre en mentorordning det første året en lærer er ute i arbeid».
- Ap vil innføre både lærersertifisering og mentorordninger.
- SV vil «innføres en plikt til og rett for nyutdannede ... lærere til å få veiledning. Innholdet og omfanget av veiledningen må bestemmes nasjonalt, og bør kombineres med redusert undervisningstid for nyutdannede lærere».
- Sp vil «gi nyutdannede lærere tilbud om personlig veiledning i rollen som klasseleder.»

tiltak (støtte og kontroll) som kan ha motstridende virkninger. Uten å bruke eksperimentelle metoder er det vanskelig å isolere et tiltaks betydning. Dette kan være en grunn til at forskningsresultatene spriker i flere retninger i spørsmålet om virkninger av for eksempel kombinasjonen støtte og kontroll (Hobson mfl., 2009). Kanskje er forskningskontekstene som studeres, for forskjellige til at forskning kan gi entydige svar med gyldighet på tvers av ulike lands lærerkulturer? I så fall kan en svensk studie være interessant for oss nordmenn. Anderson mfl. (2011) viser at høy andel lærere som mangler sertifisering, slår negativt ut for elevprestasjoner i Sverige. Det er de flinkeste elevene som taper mest på å tilhøre en skole med høy andel ikke-sertifiserte lærere. Med andre ord kan sertifiseringsordning ha positiv innvirkning for i alle fall noen elevgrupper. Problemet er at uenigheten er stor om fundamentale spørsmål knyttet til sertifisering. Et eksempel er at flere amerikanske studier sår tvil om de formelle kvalifikasjonene har særlig betydning for kvalitet (Goldhaber & Brewer, 2000; Kane mfl., 2007; Ballou & Podorsky, 1998), men andre forskere har sterkt bestridt konklusjonene som er trukket om lærerutdanningen og lærersertifiseringens betydning (for eksempel Darling-Hammond mfl., 2001 og 2005).

LITTERATUR

- ANDERSSON, C., JOHANSSON, P. & WALDENSTRÖM, N. (2011). Do you want your child to have a certified teacher? *Economics of Education Review*, 30 (81), 65–78.
- BALLOU, D., & PODGURSKY, M. (1998). The case against teacher certification. *The Public Interest*, 132, 17–29.
- DARLING-HAMMOND, L., BERRY, B. & THORSON, A. (2001). Does Teacher Certification Matter? Evaluating the Evidence. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23 (1), 57–77.
- DARLING-HAMMOND, L., HOLTZMAN, D.J., GATLIN, S.J. & VASQUEZ HEILIG, J. (2005). Does Teacher Preparation Matter? Evidence about Teacher Certification, Teach for America, and Teacher Effectiveness. *Education policy analysis archives*. Nedlastet fra <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/147>
- EU (2010). *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers*. Brussel: EU.
- EVERTSON, C.M., & SMITHE, M.W. (2000). Mentoring effects on protégés' classroom practice: An experimental field study. *The Journal of Educational Research*, 93, 294–304.
- FLADMOE, A. & KARTERUD, T. (2012). *Veiledningsordningen for nytilsatte nyutdannede lærere og førskolelærere. Resultater fra kartleggingen vinteren 2012*. Oslo: TNS Gallup.
- FØLGJEGRUPPA FOR LÆRARUTDANNINGSREFORMA (2013). *Drivkraft i utviklinga av lærerprofesjonen? Framsteg og utfordringer for grunnskulelærerutdanningane*. Oslo: Følgjegruppa for lærarutdanningsreforma.
- GLAZERMAN, S., ISENBERG, E., DOLFIN, S., BLEEKER, M., JOHNSON, A., GRIDER, M., & JACOBUS, M. (2010). *Impacts of comprehensive teacher induction: Final results from a randomized controlled study*. Washington: U.S. Department of Education.
- GOLDHABER, D., & BREWER, D.J. (2000). Does teacher certification matter? High school teacher certification status and student achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 22(2), 129–145.
- HARSVIK, T., & DAHL NORGÅRD, J. (2011). *De beste intensjoner – om innføring av veiledningsordning for nyutdannede lærere. Rapport fra undersøkelse 2/2011*. Oslo: Utdanningsforbundet.
- HENKE, R. R., CHEN, X., & GEIS, S. (2000). *Progress through the teacher pipeline: 1992–93 college graduates and elementary/secondary school teaching as of 1997*. Washington: National Center for Educational Statistics.
- HELMS-LORENTZ, M. SLOF, B. & VAN DER GRIFT, W. (2013). First year effects of induction arrangements on beginning teachers' psychological processes. *European Journal of Psychology of Education*. Nedlastet fra <http://link.springer.com/article/10.1007/s10212-012-0165-y>
- HOBSON, A.J., ASHBY, P., MALDEREZ, A., & TOMLINSON, P.D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25, 207–216.
- INGERSOLL, R. (2012). Beginning teacher induction: What the data tell us. *Phi Delta Kappan*, 93 (8), 47–51.
- INGERSOLL, R. & STRONG, M. (2011). The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research. *Review of Educational Research*, 81 (2), 201–233.
- KANE, T.J., ROCKOFF, J.E., & STAIGER, D.O. (2008). What does certification tell us about teacher effectiveness? Evidence from New York City. *Economics of Education Review*, 27 (2008), 615–631.
- KD (2011). *Innføring av veiledningsordning for nytilsatte nyutdannede lærere. Resultater fra kartleggingen høsten 2010*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NUSCHE, D., EARL, L. MAXWELL, W. & SHEWBRIDGE, C. (2011). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Norway*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2013). *Synergies for Better Learning. An international perspective on evaluation and assessment*. Paris: OECD.
- OGDEN, T. (2012). *Evidensbasert praksis i arbeidet med barn og unge*. Oslo: Gyldendal.
- OLSEN, M.S. & ULVIK, M. (2011). Veiledning av nye lærere i videregående skole. *Bedre skole*, nr. 4, 88–92.
- ROKSVAAG, K. & TEXMON, I. (2012). *Arbeidsmarkedet for lærere og førskolelærere fram mot år 2035. Dokumentasjon av beregninger med LÆRERMOD 2012*. Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- SMITH, T.M., & INGERSOLL, R.M. (2004). What are the effects on induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681–714.
- STATISTISK SENTRALBYRÅ (2012a). *Underdekning av undervisningspersonell i 2020*. Nedlastet 15.04.2013 fra <http://www.ssb.no/forskning/artikler/2012/6/1340972669.86.html>
- STORTINGSMEDLING NR. 11 (2008-09). *Læreren, rollen og utdanning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- TEPEC (2013). The research project NORDMENT: Mentoring beginning teachers in Nordic countries. <http://www.uv.uio.no/ils/english/research/projects/nordment/>
- TIPLIC, D., BRANDMO, C. & ELSTAD, E. (2013). Antecedents of Norwegian beginning teachers' turnover intentions. Artikkel sendt til internasjonalt tidsskrift.
- THOMPSON, M., PAK, P., GOE, L., & PONTE, E. (2004). *Study of the impact of the California Formative Assessment and Support System for Teachers: Report 2: Relationship of BTSA/CFASST engagement and teacher practices (ETS-RR-04-31)*. Washington, DC: Educational Testing Service.
- ULVIK, M., AAS, S., HILDEMYR, H., JOHANSEN, K.D., LUND, E.W., OLSEN, M.S., & SMITH, K. (2009). Gi nye lærere en mulighet, *Bedre Skole*, nr. 4, 67–71.
- UTDANNINGSFORBUNDET (2009). *En offensive og ansvarlig profesjon*. Oslo: Utdanningsforbundet.

Konklusjonene må bli at forskning gir godt belegg for å si at lærerinduksjon har gunstige virkninger, mens lærersertifisering har mer usikkert evidensgrunnlag. Forskergruppen TEPEC (Teacher Professionalism and Educational Change) ved Universitetet i Oslo er i gang med et forskningsprosjekt som vil sammenlikne situasjonen for nyutdannede lærere i nordiske land (TEPEC, 2013). Et av målene er å sammenlikne land som har forholdsvis like lærerkulturer, men ulike varianter av sertifiseringsordninger og induksjonsprogrammer. Målet er å bidra til mer kunnskap om ulike støtteordninger betydning og virkninger.

NOTER

- 1 Beskrivelsen er ikke helt presis. I 1997 ble det, etter et vedtak i Stortinget, satt i gang forsøk med veiledning av nyutdannede lærere, og i 2003 ble det etablert en finansiering fra statens side med sikte på å få til et tilbud for nyutdannede lærere.



Eyvind Elstad er professor ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo. Han leder en forskergruppe ved navn TEPEC og er involvert i forskning om læreres profesjonelle utvikling og styringsformer i utdanningssektoren. Mer informasjon finnes her: <http://www.uv.uio.no/ils/personer/vit/eyvindel/index.html>

Lærerens frie skjønn

■ TEKST OG FOTO: TORE BRØYN

Lærerens frie skjønn kan ikke overprøves – verken av domstolen eller leders styringsrett. Men skjønnets har også begrensninger. Det må ha sin basis i kompetanse og rutiner – og enhver som utviser skjønn, må kunne begrunne sine valg.

I mars i år opphevet Utdanningsdirektoratet Fylkesmannen i Oslo og Akershus sitt vedtak om at mestringsgrupper ved Kastellet skole i Oslo bryter opplæringsloven. Foreldre ved Kastellet hadde ment at mestringsgruppene var i konflikt med loven og dessuten kunne føre til mobbing. Utdanningsdirektoratets overprøving av fylkesmannen førte til mye debatt for og mot mestringsgrupper i skolen. Ifølge rådgiver Jens Garbo i Utdanningsforbundet er dette et godt eksempel på hvordan debatter i offentligheten kan gå inn i spor der essensen i problemet delvis oversees.

– Jeg er ikke særlig for mestringsgrupper og nivåddifferensiering av det slaget de har innført ved Kastellet skole. Like fullt mener jeg at Utdanningsdirektoratet har handlet helt riktig og er i sin fulle rett. Utdanningsdirektoratet forholder seg til skjønnsbegrunnelsen, og det er bra! Det vesentlige i Utdanningsdirektoratets omgjøring av vedtaket er at det bekrefter skolen og lærerens rett til å utøve sitt profesjonelle skjønn. Utdanningsdirektoratet hevder altså ikke at alle burde innføre mestringsgrupper eller uttaler seg om verdien av å differensiere generelt, sa Garbo.

Lærerens skjønn kan ikke overprøves
Jens Garbo holdt sammen med advokat Vidar Raugland et foredrag på en samling for skoleledere ved



Grunnen til at vi tar i bruk skjønn, er at det ikke er mulig å lage en manual for hvordan læreren skal handle i ulike situasjoner, ifølge rådgiver Jens Garbo i Utdanningsforbundet og advokat Vidar Raugland. Verken arbeidsgivers styringsrett eller domstolen kan overprøve lærerens frie skjønn. Men lærerens begrunnelse kan prøves, for eksempel om hun har fått opplyst saken så godt som mulig før bestemmelsen er tatt.

Hurdalsjøen turisthotell 24. april. Temaet var *Skjønn og juss*. Garbo innledet med å si at han etter hvert har kommet fram til at skjønn er et bedre begrep enn «metodefrihet» og «lærerens profesjonelle autonomi».

– Disse begrepene kan oppfattes som at «læreren kan gjøre som hun vil». Skjønn uttrykker derimot lærerens plikt til å utvise god dømmekraft og kvalitetssikring. Dessuten har skjønn en bedre støtte i jussen og profesjonsteorien, sa han.

Ifølge Vidar Raugland kan ikke lærerens frie skjønn overprøves der man har fått rett til å utøve dette.

– Direktoratet og myndighetene kan foreta lovlighetskontroll, for eksempel om det er de riktige menneskene som har foretatt de riktige tingene. Arbeidsgivers styringsrett eller domstolen kan ikke overprøve det frie skjønn. Det som kan prøves er din begrunnelse, for eksempel om du har fått opplyst saken så godt som mulig før bestemmelsen er tatt.

Lærerens bruk av myndighet kan overprøves, men ikke selve skjønnets, sa Raugland.

Skjønnets begrensninger

Kan så læreren gjøre hva hun vil? Nei, og både Garbo og Raugland brukte mye tid på å forklare begrensningene som ligger rundt bruken av skjønn. For det første må man ha kompetanse for å utøve skjønn. Og man må ha in mente statens intensjoner med å gi rett til å bruke skjønn, sa Raugland.

Garbo la vekt på at skjønnsutøvelsen må kunne begrunnes. Læreren må kunne si hvorfor hun har valgt å gjøre som hun gjør. Man må også merke seg at den ene lærerens skjønn ofte vil kunne avvike fra en annen lærers skjønn. Det vil altså være tilfeller der man er uenige i hva godt skjønn tilsier – da må man rett og slett diskutere seg fram til det beste svaret.

Vidar Raugland støttet dette synet.

– Det er en tendens til å løpe til juristene når ting skal avgjøres. Men dette er ikke juristenes felt. De skal se på kvaliteten på etterprøvbarheten, ikke kvaliteten på beslutningene. Løs det heller innenfor det skapende spenningsfeltet, sa han.

– Men hvorfor ha dette skjønnets,

Mestringsgrupper ved Kastellet skole

To foreldre hadde klaget skolen inn for Fylkesmannen fordi de mente at gruppene ved skolen var basert på hvor faglig sterke elevene er og at gruppene var faste gjennom året. De mente også at ordningen hadde ført til mobbing av elever på den svakeste gruppen. Fylkesmannen ga foreldrene medhold, men utdanningsetaten i Oslo klaget saken til Utdanningsdirektoratet og hevdet at hensikten ved bruken av mestringsgrupper var å gi tilpasset opplæring. Da Utdanning spurte fungerende avdelingsdirektør i Utdanningsdirektoratet, Clara Hasselberg, om lovverket var uklart, svarte hun at «det er en krevende bestemmelse, ordlyden åpner for at man må ta skjønnsmessige avgjørelser».

dette frirommet der lov og styringsrett ikke kan brukes?

– Fordi det gir bedre beslutninger, sa Raugland.

– Grunnen til at vi tar i bruk skjønn er at det ikke er mulig å lage en manual for lærerens virke. Det går ikke an å si «hvis x skjer, så gjør y». Dette må avgjøres der og da av den enkelte lærer – noe annet vil ikke være mulig, sier Garbo. Ifølge Garbo tar en vanlig lærer i snitt 700 valg per dag. Nesten alle disse valgene er gode valg, de færreste havner i retten eller blir klaget på.

Skjønnets har også en pris

– Skjønnsutøvelsen stiller oss i en utsatt situasjon i møte med omverdenen.

Skjønnsutøvelse er en handling i det offentlige, ikke en privatsak. Som profesjonsutøvere må vi være forberedt på å vise fram våre beslutninger til elever, foreldre og offentlighet. Skjønnsutøvelse krever faglige begrunnelser og prosedyrer. Skjønn kan skape tillit, men også mistillit, sier Garbo.

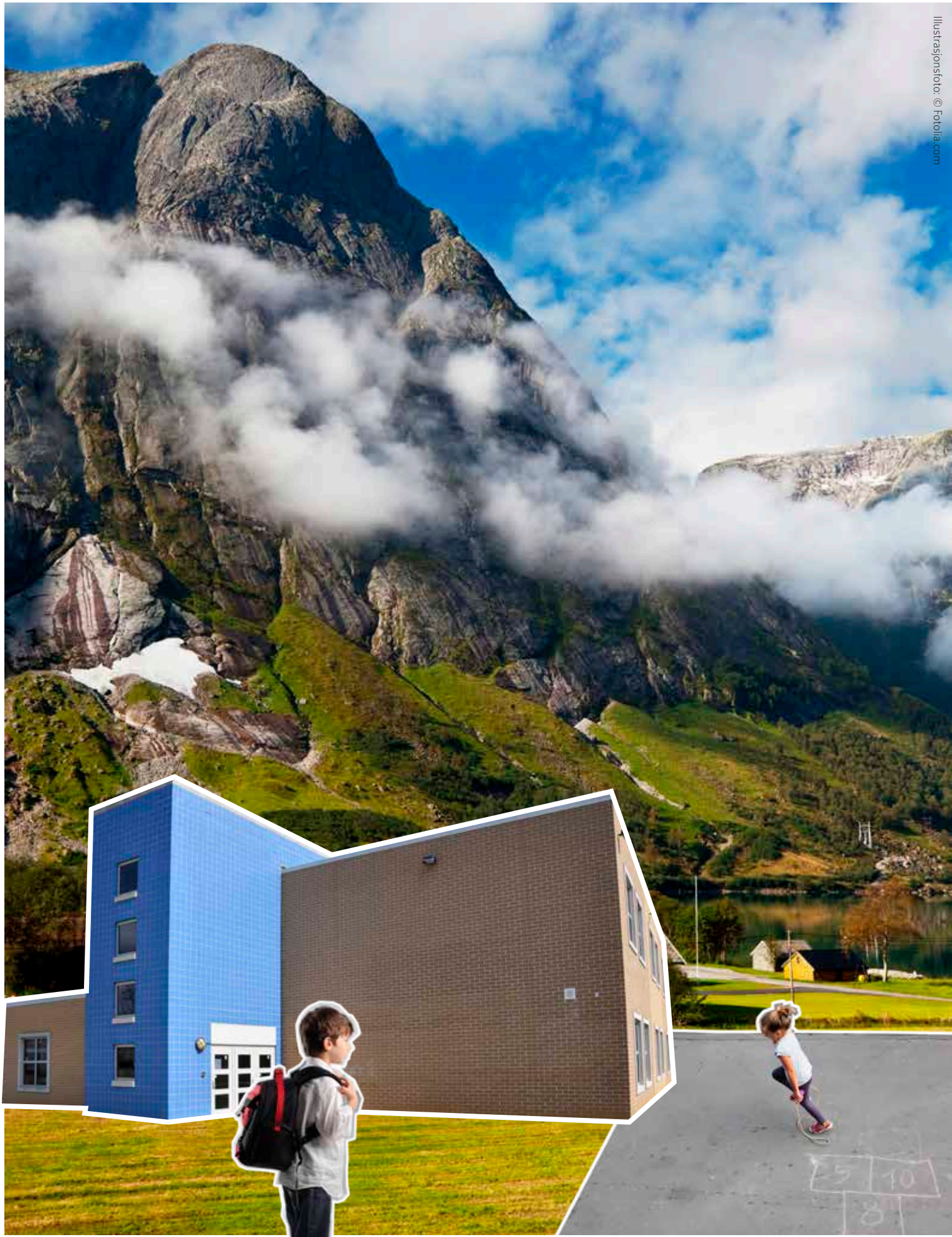
En annen grunn til å være opptatt av måten skjønn blir utøvd på, er at rettssystemet hele tiden er under endring – måten vi gjør ting på vil påvirke rettspraksis. Dersom lærere lar andre få påvirke hvordan skjønnsutøvelsen foregår, så kan det i neste instans bety at praksis blir endret.

Et eksempel på manglende forståelse av faglig skjønn

Skolebyråd i Oslo, Torger Ødegaard, uttalte til NRK Dagsnytt 18. mars: «Jeg vil anstrenge meg for å sørge for at alle skoler i Oslo går i gang med ulike former for mestringsgrupper og nivådifferensiering». Ifølge Jens Garbo er dette et eksempel på manglende forståelse av roller.

– Ødegaard liker nivådifferensiering og ønsker å bruke avgjørelsen som et klar-signal for politisk styring av metodevalg. Han må gjerne si at han har tro på dette, og han kan ha sterke meninger, men han kan ikke gå inn og instruere skoler og lærere på det som ligger innenfor lærerens og skolens skjønn å avgjøre, sier Garbo.

(Bedre Skole har kontaktet byråd for kunnskap og utdanning Torger Ødegaard (H) for å be ham forklare hvordan han vil arbeide for mestringsgrupper og nivådifferensiering i Osloskolen og i hvilken grad han som byråd kan instruere i hvordan undervisningen legges opp. Ødegaard har ikke ønsket å kommentere disse spørsmålene. Red.)



Bygdeskoler med fådelt ordning

– en aktuell politisk og pedagogisk utfordring

■ AV VEGARD KVAM

Myndighetene har i liten grad vært opptatt av spørsmål om læring i skoler med fådelt ordning, og ingen av læreplanene har viet fådeltskolepedagogikk særlig oppmerksomhet. Samtidig ser man at fådelte skoler er og vil være en nødvendig del av en desentralisert skolestruktur. Opphevingen av klassesdelingsreglene kan være en anledning til å undersøke nærmere hvilke fordeler aldersblandede grupper kan ha for barns læring.

Med stramme kommunebudsjett blir det stadig reist spørsmål om nedlegging av fådelte bygdeskoler ulike steder i vårt land. Det er få kommunale og skolepolitiske spørsmål som engasjerer det brede lag av lokalbefolkningen som dette. Grisgrendt bostedsmønster og forhold som barnetall, lærertetthet og varierende muligheter for kommunikasjon har historisk sett gjort fådeltskoleordninger nødvendig i mange bygder. Samtidig har myndighetene gjennom utdanningshistorien, særlig etter krigen, arbeidet systematisk for sentralisering av små skoler og samling av elever i større skoler i

sentrale strøk. Det er slik sett utdanningspolitisk tradisjon for å reise spørsmål om bygdeskolenes livsrett.

Likevel lever den fådelte ordning i beste velgående også i dag. Skolestatistikken viser at over 30 prosent av grunnskolene har mindre enn 100 elever, og det skjuler seg etter alt å dømme et ikke ubetydelig antall skoler med fådelt ordning bak disse tallene. Det står dermed som et paradoks at den norske skolen som institusjon nærmest entydig blir forstått som en fulldelt skole, og det blir klart at pedagogiske problemstillinger knyttet



til undervisning og stoffordning i skoler med fådelt ordning er aktuelle også i dag. Mot denne bakgrunn er det to saksforhold som vil bli gjenstand for oppmerksomhet i denne artikkelen. For det første vil det bli sett nærmere på hvordan fådeltskolepedagogiske tema er ivaretatt i pedagogiske fagmiljø og i veiledninger for lærerarbeid. Dernest vil det bli stilt spørsmål ved om fådelt skoleordning bare

kan sies å være en dyd av nødvendighet i grisgrendte land, eller om slike ordninger også kan representere en pedagogisk mulighet.

En forsømt pedagogisk utfordring

Det ligger til fådeltskolens natur, med aldersblandede læringsgrupper, at slike skoler stiller særegne krav til lærerens undervisning og valg av arbeidsmåter. I den sammenheng kan vi stille spørsmål ved det forhold at lærerutdanningen i stor grad er bygd opp og tilrettelagt med tanke på undervisning i fulldelte skoler. Selv lærerskoler i regioner med stort antall fådelte skoler legger i liten grad til rette for at studenter får praksiserfaring i fådelte skoler i løpet av utdanningen. Unntaket sådan er Høgskolen i Nesna, hvor didaktiske spørsmål knyttet til læring i skoler med fådelt ordning fremstår som et satsingsområde både i forskning og undervisning.

Utfordringen forsterkes av manglende satsing på å utarbeide veiledningslitteratur for lærere. Fra biskop Jacob Neumann i 1825 ga ut en *Haandbog for Lærere i Omgangsskoler*, ble det ikke gitt ut lærerveiledninger om klassedelingsformer, stoffkombinasjoner og metodiske tiltak for undervisning i grupper med flere årskull før etter 2. verdenskrig. I 1948 ble lærerveiledningen *Arbeidsmåter i landsfolkeskolen* gitt ut. Det var et privat

tiltak under ledelse av Sigurd Bjarne Arnekleiv og Karl Bakke. Etter at *Aschehougs metodeverk* så ble gitt ut i 1954, må vi frem til Nils Eckhoffs bok *Udelt og fådelt skole* av 1986 før det ble gitt ut en ny metodebok. Først 12 år senere ga Kristoffer Melheim ut boken *Arbeid i fådelt skule* (1998).

Eckhoff og Melheims bøker var private initiativ. Myndighetene har for sin del i liten grad vært opptatt av spørsmål om læring i skoler med fådelt ordning. Ingen av læreplanene fra og med 1922 og frem til dagens *Kunnskapsløftet* har viet fådeltskolepedagogikk særlig oppmerksomhet. *Mønsterplanen* av 1974 er så langt jeg kan forstå den planen som har gitt størst rom for spørsmål om arbeid i fådelt skole. Det ble satt av to sider til dette formålet, men innholdet blir for enkelt til at planen kan sies å være noen reell veiledning i fådeltskolearbeid. Først i 2001 ble det fra departementets side tatt initiativ til utgivelse av et idéhefte for arbeid i udelte og fådelte skoler.

Fådelt ordning vil eksistere så lenge bygdeskolen eksisterer. Erfaringene fra kommunepolitikken mange steder viser at fådeltskolene avhenger av reell politisk vilje til å opprettholde en desentralisert skolestruktur, ettersom fådelte skoler jevnt over økonomisk sett er mer ressurskrevende enn fulldelte skoler for kommunene (Rønning, Solstad og Øines, 2002; 2003). Det er mot den bakgrunn nærliggende å fremme den påstand at dersom det er politisk vilje til å opprettholde en desentralisert skolestruktur, så er det vel også et politisk ansvar å sette i verk et utviklingsprogram for den fådelte skolen? I programmet bør spørsmål om lærerutdanningens ansvar og fådeltskolenes pedagogiske muligheter og utfordringer bli belyst. En slik gjennomdrøfting vil trolig kunne tjene den pedagogiske virksomheten, både med tanke på å utvikle en profesjonsnær lærerutdanning hvor vordende lærere blir i stand til å utøve lærerarbeidet, og med tanke på vinne ny kunnskap om læring i skoler med fådelt ordning.

Utfordringen blir ikke mindre av at spørsmålsstillinger knyttet til læring i fådeltskoler har vært, og er, et lite aktuelt forskningsfelt i Norge. Først på 1970-tallet ble det gjennomført større undersøkelser hvor sentralisering av landsfolkeskolen, og

lærings spørsmål i den sammenheng, kom i fokus. Med utgangspunkt i *Rammeplan for forskningsprogram om skoler i grise-grendte strøk* (1969) ble det gjennomført prosjekter under ledelse av Karl Jan Solstad. Prosjektene gikk under navnet *Gris-grendtprosjektet* (1969-1975). Det ble funnet at det ikke var grunnlag for å hevde at store skoler med full klassesdeling ga seg utslag i bedre skoleresultater. Det ble sådd tvil om myndighetenes antagelser om bedre læringsforhold som konsekvens av sentralisering av landsfolkeskolen i perioden 1945 til 1965. Det ble også påvist uheldige konsekvenser av skoleskys for elevenes fysiske og psykiske helse (Solstad, 1978).

I 1980 sendte Norsk Lærerlag et skriv til styresmaktene hvor lærerlaget, med bakgrunn i en undersøkelse blant sine medlemmer, gjorde det klart at det var behov for mer forskning og utviklingsarbeid om arbeid i skoler med fådelt ordning (*Norsk Lærerlag*, 1979-80, s. 36). Fra midten av 1980-tallet og fremover ble det satt noe mer fokus på ulike sider ved det å være elev og lærer i fådeltskoler, og i 1988 ble Landslaget for Udelt og Fådelt Skule (LUFSS) stiftet. Men i det store bildet har spørsmål om læring i skoler med fådelt ordning i liten grad blitt gjenstand for forskning. Det er igjen nærliggende å fremme den påstand at dersom det er et politisk mål å opprettholde våre små fådelte bygdeskoler, så er det vel også et politisk ansvar å sørge for at det også fra forskerhold blir satt søkelys på den pedagogiske virksomheten i fådeltskolene.

Fra en pedagogisk synsvinkel bør det utdanningspolitiske målet være en best mulig skolepraksis og ikke en billigst mulig praksis. I så fall kan vi spørre etter de fådelte bygdeskolenes fordeler. Aldersblanding som hovedkjennetegn ved skoler med fådelt ordning er et slikt aspekt som det i dag ser ut til å være økende interesse for.

Fordeler med aldersblanding

Det er bred enighet blant fagpedagoger med interesse for fådelte bygdeskoler at aldersblanding i skolen kan være tjenlig for

utvikling av sosial kompetanse. Myndighetene har også i nyere tid omtalt læringsmuligheter som følge av aldersblanding, også i skoler som i utgangspunktet er fulldelte, som positive.

Ifølge professor Karl Jan Solstad har aldersblanding klare fortrinn med tanke på sosial læring (Rønning, Solstad og Øines, 2003, s. 48). Professor Rune Kvalsund (1995), som bygger sine data på et omfattende materiale av observasjoner i 2-, 3- og fulldelte skoler, hevder at relasjonsmønsteret i skoler med aldersblanding fremmer «djupare sosial samhandling» mellom elevene enn i fulldelte skoler (s. 364). Han mener å ha grunnlag for å hevde at de fådelte bygdeskolene, med sin størrelse og delingsform, har særlig gode rammevilkår for «sosialiseringskvalitetar» (s. 377). Førstelektor Nils Eckhoff (1986) kan vise til antropologiske og sosialpsykologiske studier hvor det kommer frem at barn i aldersblandede grupper har bedre forutsetninger for å tilpasse seg samfunnslivet enn barn i aldershomogene grupper (kap. 6). Førstelektor Kristoffer Melheim (1998) hevder, på bakgrunn av forskningsresultater i land som USA, Russland og Danmark, at fådeltskolen med aldersblanding ikke er en avleggs skoleform, men snarere en fremtidsrettet modell for organisering av læringsgrupper i skolen. Det skyldes at fådelte skoler med aldersblanding og færre elever per lærer har gode muligheter for å fremme aktive og



selvstendige elever. Elever som får undervisning i aldersblandede grupper kommer godt ut både faglig og sosialt (s. 25, 53, 70). Og førsteamanuensis Sidsel Germeten (2005), som i perioden 2002–04 var ansvarlig for et større forskningsprosjekt for evaluering av forsøk med fleksibel skolestart i Oslo, konkluderer ut fra sitt materiale med at desto mer gjennomgående aldersblandingen praktiseres, desto lettere har lærere for å tilpasse opplæringen til den enkelte elev. Hun mener å kunne dokumentere at det har god læringseffekt at eldre elever er yngre elever til hjelp i læringsarbeidet (s. 285).

Fra myndighetenes side har aldersblanding som et pedagogisk tiltak i fullført skole som nevnt fått økt oppmerksomhet fra 1970-tallet og fremover. Det gjenspeiler som vi har sett læreplaner på 1970- og 80-tallet. Også i den generelle delen av *Læreplanverket* av 1997, som er videreført i *Kunnskapsløftet*, heter det at aldersblanding «er ei kilde til gjensidig læring, omsorg og ansvars-kjensle» (s. 62). Men i planene av 1974, 1987, 1997 og 2006 blir aldersblanding bare presentert som et tiltak av tidsavgrenset omfang, ikke som en fast ordning. I forarbeidet til opplæringsloven av 1998 (NOU nr. 18, 1995) ble det gjort oppmerksom på at forsøk med aldersblandede læringsgrupper i fullført skole, og erfaring med aldersblanding fra fådelte skoler, viste at elevene hadde minst like godt utbytte i aldersblandede som i aldershomogene grupper (s. 162). Den endelige lovparagrafen

åpnet likevel ikke for muligheten for en kombinasjon av aldershomogene og aldersblandede klasser ved samme skole (opplæringsloven, § 8.3).

Opphevingen av klassesdelingsreglene

Myndighetene har på 2000-tallet gjort det enklere for skolene å kunne eksperimentere med ulike aldersblandingsforsøk i og med oppløsning av klassebegrepet. I forarbeidet til opplæringsloven (1998) (NOU nr. 18, 1995) ble det foreslått oppmyking av klassesdelingsreglene i grunnskoleloven av 1969. Forslaget fikk bare delvis gjennomslag den gang. Klassesdelingsreglene ble beholdt, mens reglene om maksimal skolestørrelse ble fjernet. I 2002/03 ble det foreslått at klassesdelingsreglene i opplæringsloven (1998) kunne erstattes av en forskrift om en skjønnsmessig vurdering av pedagogisk og trygghetsmessig størrelse på elevgruppene. Det vil si at den lange tradisjonen i norsk skole for å regne klassen som den organisatoriske grunnenheten som elevene skal fordeles på, ble foreslått opphevet. Det gjeldende prinsipp om at organiseringen av elever i grupper i utgangspunktet ikke skulle foregå etter elevenes faglige nivå, kjønn eller etnisk tilhørighet, ble videreført. Men med den nye gruppeinndelingen ble det, ifølge departementets høringsforslag, åpnet for «større fleksibilitet» hva angår muligheten for organisering av elever i aldersblandede grupper. Forslaget inngikk som ett blant flere tiltak for å legge til rette for større lokal frihet i skolene (Ot.prp. nr. 67, 2002-2003, s. 8-10, sitat s. 10).

Etter høringsrunden, hvor forslaget hva gjelder muligheten for aldersblanding i hovedsak ble godt mottatt, gikk departementet inn for å gjennomføre endringene (Ot.prp. nr. 67, 2002-2003, s. 11-16, 34-37). Kirke, utdannings- og forskningskomiteen i Stortinget



støttet forslaget. Komiteens flertall kunne vise til at land som allerede hadde innført et mer fleksibelt regelverk som åpnet for større handlingsrom, og som gjorde at flere spørsmål om organisering og arbeidsformer kunne avgjøres lokalt, hadde oppnådd en bedring av elevenes læringsutbytte (Innst. O. nr. 126, 2002-2003, s. 3). Opplæringsloven ble endret med virkning fra 1. august 2003.

Konsekvenser av oppløsning av klassedelingsreglene er stadig under debatt, og det blir identifisert utilsiktede virkninger. De gamle reglene for deling av elever i klasser la føringer for tildeling av økonomiske midler som ingen rådmann i noen kommune kunne komme forbi. Med de nye ordningene, hvor elevene skal organiseres i grupper ut fra pedagogiske hensyn, blir det et spørsmål om pedagogiske eller økonomiske hensyn kommer først i en presset kommuneøkonomi. Vi kan likevel spørre om ikke oppløsning av klassedelingsreglene, klassebegrepet, organisering i grupper, og mange steder også i aldersblandede grupper, kan forstås som at det i dag blir sådd tvil om gamle dogmer, og at det blir gjort forsøk på å tenke nytt om mer fleksible og livsnære skoleformer?

I mellomkrigstiden var det anerkjente reformskoler i Europa og Amerika hvor det ble gjort forsøk med aldersblandede læringsgrupper av pedagogiske hensyn. De kjente reformskoletiltakene i Winnetka under ledelse av Carleton W. Washburne, i Dalton under ledelse av Helen Parkhurst og i Thuringen under ledelse av Peter Petersen vitner om det. Etter 2. verdenskrig var det underlig nok få pedagoger og skolepolitikere som tok til orde for at det fra et pedagogisk ståsted var gode grunner til å organisere skolen på andre måter enn med utgangspunkt i årsklasser. Det at en skole har aldersblandede læringsgrupper er ingen garanti for at det er en god skole. Den gode skole må skapes hver dag i et samspill mellom dem som er direkte og indirekte involvert i skolevirksomheten, men kanskje det er bryet verdt å se tilbake til mellomkrigstidens pedagogiske tenkning, forskning og forsøk, som et refleksjonsgrunnlag ved utforming av morgendagens skole?

LITTERATUR

- ECKHOFF, N. (1986). *Udelt og fädelt skole. Ei innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- GERMETEN, S. (2005). Kunnskapsløftet. Vil en ny læreplan endre skolens praksis? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 89, 280–288.
- INNST. O. NR. 126 (2002-2003). *Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om lov om endringer i lov 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova). Om større lokal handlefridom i grunnopplæringa*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen.
- KUNNSKAPSLØFTET. LÆREPLAN FOR GRUNNSKOLEN OG VIDAREGÅENDE OPPLÆRING (2006). Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.
- KVALSUND, R. (1995). *Eleveleksjonar og uformell læring. Samanliknande kasusstudiar av fädelte og fulldelte bygdeskular*. Volda: Volda lærarhøgskule.
- LOV OM GRUNNSKOLEN OG DEN VIDAREGÅENDE OPPLÆRINGA (1998). [opplæringslova].
- LÆREPLAN FOR FØRSØK MED 9-ÅRIG SKOLE (1960). Forsøksrådet for skoleverket. [Oslo]: I kommisjon hos Aschehoug.
- LÆREPLANVERKET FOR DEN 10-ÅRIGE GRUNNSKOLEN (1996). Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.
- MELHEIM, K. (1992). *Organisering av fag i fädelt skule*. Sogndal: Høgskolen i Sogn og Fjordane
- MELHEIM, K. (1995). *Aldersblanda grupper og arbeidsmåtar i fädelt skule*. Sogndal: Høgskolen i Sogn og Fjordane.
- MELHEIM, K. (1998). *Arbeid i fädelt skule*. Oslo: Samlaget.
- MØNSTERPLAN FOR GRUNNSKOLEN (1974). Kirke- og undervisningsdepartementet. Oslo: Aschehoug.
- MØNSTERPLAN FOR GRUNNSKOLEN (1987). Kirke- og undervisningsdepartementet. Oslo: Aschehoug.
- NORMALPLAN FOR BYFOLKESKULEN (1939). (Utarbeidet ved Normalplannemnda oppnevnt av Kirke- og undervisningsdepartementet). Kirke- og undervisningsdepartementet. Oslo: Aschehoug.
- NORMALPLAN FOR LANDSFOLKESKOLEN (1922). Kirke- og undervisningsdepartementet. Kristiania: J.M. Stenersen.
- NORMALPLAN FOR LANDSFOLKESKULEN (1939). Kirke- og undervisningsdepartementet. Oslo: Aschehoug.
- NORSK LÆRARLAG TO-ÅRSMELDING 1979–80. [Oslo]: Laget.
- NORGES OFFENTLIGE UTREDNINGER NR. 18 (1995). *Ny lovgivning om opplæring. «... og for øvrig kan man gjøre som man vil»*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste.
- OT.PR.P. NR. 67 (2002-2003). *Om lov om endringer i lov 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. Om større lokal handlefridom i grunnopplæringa*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- RØNNING, W., SOLSTAD, K. J., OG ØINES, T. (2003). *Det trengs ei hel bygd for å oppdra et barn*. Hentet 16. november 2006 fra <http://skoleplassen.hisf.no/FILER/rapport%20Nord.pdf>
- SOLSTAD, K.J. (1978). *Riksskole i utkantstrok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- SOLSTAD, K.J., OG THELIN, A.A. (2006). *Skolen og distrikta. Samspel eller konflikt?* Bergen: Fagbokforlaget.



Vegard Kvam er førsteamanuensis i pedagogikk ved NLA Høgskolen i Bergen. Hans forskningsinteresser knytter seg til pedagogisk historie med vekt på norsk utdanningshistorie. I de senere årene har han engasjert seg i spørsmål om den fädelte bygdeskolen, både historisk og aktuelt.

Drop-In

En metode for å veilede elever til en positiv elevrolle

■ AV JORUNN H. MIDTSUNDSTAD

Når elever utformer sin elevrolle, preges de av medelevers og læreres forventninger. Drop-In-metoden har dette som utgangspunkt for å veilede elever som bekymrer og forstyrrer. Ut fra elevenes egen opplevelse veiledes de i hva som fungerer i stedet for stadig å bli fortalt hva de gjør feil. To grupper elever er beskrevet og sammenlignet: de som kun har problemer på skolearenaen og de som sliter med problemer både på skolen, hjemme og i fritiden.

I det siste har vi sett flere oppslag i media om hvordan vi i skolen setter elevene utenfor. Spesialpedagogiske ressurser brukes til å gi enkeltelever et tilbud utenfor klassen og for å gi klassen arbeidsro (Løken 2012, s. 82). Konsekvenser for disse elevene er at de fratas et jevnalderfellesskap (Aasen 2012, s. 168).

I mitt doktorgradsarbeid fant jeg at elever tolker skolens faglige og sosiale forventninger til egen innsats gjennom hvordan andre elever forholder seg til skolen (Midtsundstad 2010a, s. 56ff). Ut fra dette og hva de ser at lærerne verdsetter, velger de sin atferd. Klassen med jevnaldrende er deres sammenligningsgrunnlag og utgangspunkt for å utforme sin elevrolle. Drop-In-metoden er utviklet

med dette som utgangspunkt og som et svar på hvordan vi kan veilede elever som bekymrer og forstyrrer til en positiv elevrolle.

I denne artikkelen skal Drop-In-metoden beskrives, og jeg skal presentere forskningsresultater som viser hvordan den virket for to ulike elevgrupper. Den ene gruppa har kun problemer på skolearenaen og kalles *skolegruppa*. Den andre gruppa har problemer både på skolen, hjemme og fritida og kalles for *oppvekstgruppa*. Vi har arbeidet med elever fra 6. til 10. klasse. Drop-In-teamet har bestått av miljøarbeidere i kommunen og meg som forsker fra Universitetet i Agder.¹



Foto: © Dimitri Surkov /Fotolia.com

Bakgrunnen for prosjektet

Undersøkelsen som beskrives her, bygger på mitt doktorgradsarbeid der jeg undersøkte fire ulike skoler, to i Danmark og to i Norge, én offentlig og én privat i begge land. Jeg fant ut at de ulike skolene ga elevene svært ulike muligheter til å plassere seg i skolesammenhengen (Midtsundstad 2010a). Det fortalte meg at hvis vi skal hjelpe elever med å mestre skolen, kan vi ikke bare gå ut fra elevenes manglende ferdigheter eller diagnoser, vi må støtte dem når de skal plassere seg i akkurat den skolen og den klassen de tilhører. Først da kan vi veilede elevene til å utvikle en positiv elevrolle som passer der de er. Ut fra denne forskningen er Drop-In-metoden teoretisk fundert

i seks grunnbegreper som utgjør metodens teoretiske bakgrunn. Disse grunnbegrepene sees igjen både i metodens struktur, loggføring og forskningsdesign. Grunnbegrepene er: *mening, sammenligning, selvforståelse, forandring, forventning* og *rollebevissthet*. Jeg skal kort presentere innholdet i grunnbegrepene her.

For at skolen skal oppleves *meningsfull* for elever, må de tre meningsdimensjonene, det sosiale, det faglige og det tidsmessige, være på plass (Luhmann 2000). Hvis det sosiale i skoletilværelsen ikke oppleves som avklart og trygt, kan det faglige oppleves svært lite meningsfullt. Ved å veilede eleven via de tre dimensjonene støtter vi eleven i å plassere seg på en bedre måte i klassen og etter skolens

forventninger. Vi har lange tradisjoner i forskning innen *sosial sammenligning* (Festinger 1954, Dijkstra et al 2008). Med utgangspunkt i ny teori bruker vi elevenes sammenligning til å veilede dem til å plassere seg bedre faglig, sosialt og til skolens tidsbegreper (Midtsundstad 2010a). Sammenligning er en sterk kilde til motivasjon og en kilde til læring av sosiale ferdigheter. Begrepet *selvforståelse* viser til elevens forståelse av seg selv, sin egen rolle og muligheter på skolen og i klassen (Luhmann 2000). I Drop-In-metoden er dette metodens utgangspunkt og veien til forandring gjennom bevisstgjøring og endring. Vi har en del forskning som viser at lærernes *forventninger* er svært styrende for elevers skoleprestasjoner (Håkansson & Sundberg 2012, Rosenthal & Jacobson 1968). I Drop-In-prosjektet deler vi denne oppfatningen, men ser også at de ulike skolene har ulike forventningsstrukturer (Midtsundstad 2010b). Dette er et viktig utgangspunkt for å veilede eleven inn i en rolle som passer på elevens skole, og som passer for eleven i den klassen han eller hun tilhører. *Rollebevissthet* er viktig fordi elever kan ha behov for veiledning i hvordan elevrollen skiller seg fra barnerollen og hvilke andre forventninger skolen og ungdomskulturen har innenfor skoleorganisasjonen enn hjemmet. Metoden har som mål å skape en positiv *forandring* og er basert på Watzlawicks teori på området (Watzlawick et al., 1996). Målet er å gå fra bekymring til forandring, og målet er nådd når bekymringen er forsvunnet.

Disse begrepene danner bakgrunnen for de ukentlige samtalene med elevene der vi for å skape forandring skriver logg og følger opp forrige samtale hver gang. Spørsmålene i loggen strukturerer innholdet i samtalene, men skal også sikre progresjon i elevens forandring. Denne loggen ser slik ut:

- Hvordan har du det? (Skole/fritid/hjemme).
- Sist møte snakket vi om ... (Tema/øvelse, bruker forrige ukes logg for å følge opp).
- Hvordan gikk det med øvelsene? (Lekser, overgangen fra time til friminutt osv.).
- Har du sett etter hvordan han/hun gjør det...? (Sammenligning).
- Har du tenkt noe mer på det vi snakket om? (Fokus på forandringen).
- Nye øvelser til neste gang.
- Tenk litt på / se litt etter ...
- Oppsummering.

I tillegg til disse spørsmålene har vi en felles struktur for hvordan vi jobber metodisk. Dette skal vi se nærmere på nå, men først presenteres designet for forskningsprosjektet.

Forskningsdesign

Designet på forskningsprosjektet er valgt for å kunne svare på forskningsspørsmålet: Får elevgruppene en mer positiv elevrolle etter bruk av Drop-In-metoden? Intervjuer med lærerne, opptak av bekymringssamtalene med elevene, ukentlige møter med elevene og en oppsummeringssamtale er gjennomført i utviklingen av Drop-in metoden. Dette datamaterialet er analysert ved hjelp av en diskontinuitetsanalyse. Det er en metode for å finne ut hva slags virkning et tiltak har på grupper med ulike kjennetegn. Det vil si at metoden brukes for eksempel i studier som undersøker effekten av terapi hvor en vil måle forandring med få deltagere (Lund 2001). I denne undersøkelsen er kontinuiteten representert ved den forventede elevrollen ved skolen (avhengig variabel) og diskontinuiteten er representert ved elevens atferd som vekker bekymring og beskrives gjennom de fem begrepene: mening, sammenligning, selvforståelse, forventninger og rollebevissthet (uavhengige variabler). Diskontinuitetsanalysen gir en beskrivelse av den forandring som eventuelt har skjedd mellom to tidspunkt. De to tidspunktene (måletidspunkter) er henholdsvis første møte med Drop-In-teamet hvor bekymringen beskrives



Foto: © magnificent/Fotolia.com

første gang, og siste møte i vårsemesteret hvor bekymringen beskrives slik den er på dette tidspunktet. På denne måten kan en identifisere et mønster som viser hvordan de to gruppene skiller seg fra hverandre eller er like, og svare på hvilken effekt Drop-In-metoden har på to ulike grupper. Designet er valgt for å kunne si noe om en kausal forandring (Ibid., s. 16f) og for i størst mulig grad å kunne generalisere funnene og anonymisere på best mulig måte (Lund 1997).

Vi skal i neste avsnitt se på hvordan strukturen i Drop-In-metoden er, en metodebeskrivelse med fire trinn før forskningsresultatene kan presenteres.

Strukturen for Drop-In metoden

1. Lærers bekymring for elevens utvikling av elevrollen er utgangspunktet for å starte arbeidet med eleven. Det første møtet er en samtale med læreren der bekymringen og beskrivelsen av eleven skrives ned og følger den skriftlige dokumentasjonen i hver sak.

2. Det andre møtet er todelt. I første del av møtet forteller læreren om sin bekymring til eleven mens miljøarbeideren er til stede slik at alle har felles informasjon og utgangspunkt. Etter at læreren har sagt sitt, forlater læreren møtet, og samtalen fortsetter mellom miljøarbeideren og eleven.

I andre del av møtet prøver miljøarbeideren å få frem elevens bekymring eller ønsker om forandring. Fokuset er rettet mot hva som er elevens behov og ønsker. Ut fra det som kommer frem, kan miljøarbeideren tilby Drop-In og fortelle hvordan de sammen kan jobbe for at situasjonen kan forandre seg.

3. Miljøarbeideren planlegger neste møte ut fra forrige møtes logg og forbereder to til tre punkter som eleven kan bevisstgjøres på og to til tre øvelser elevene kan velge å prøve ut i klassen eller friminuttet. På de ukentlige Drop-In-møtene følges oppgavene opp for å høre om hva som skjedde når de prøvde ut noe nytt og hva de kan tenke seg å prøve ut videre. Punktene for bevisstgjøring følges også opp ved å støtte eller korrigere deres selvforståelse i aktuelle spørsmål. Fritidsaktiviteter som elevene allerede har, eller ønsker seg, er også

tema i samtaler. Denne arenaen brukes aktivt for å sikre mestring på andre arenaer enn skolen om nødvendig.

4. Drop-In avsluttes når den ønskede forandring er oppnådd, bekymringen ikke lenger er aktuell og beskrivelsen av eleven har forandret seg. Avslutningen markeres ved et møte der både læreren og eleven er til stede. På dette avsluttende møtet tar vi utgangspunkt i bekymringen læreren som startet arbeidet med Drop-In-prosjektet hadde, for å få frem den nye beskrivelsen av eleven. Før og nå-perspektivet er viktig for at eleven skal se hvilken endring som er skjedd og få dette konstatert også av læreren.

Forskningsresultater

Prosjektet er nå kommet halvveis i gjennomføringen, og de første resultatene kan presenteres. Skolene som er med er en ungdomsskole, en barne- og ungdomsskole og en barneskole. Utvalget av elever er gjort gjennom at lærere ved disse skolene har meldt om bekymring for elever og deres elevrolle. I skolegruppa med elever med problemer kun på skolen, er det tre elever. I oppvekstgruppa med problemer på skolen, hjemme og på fritiden er det fire elever i ulike aldre. Nå skal resultatene presenteres ved å beskrive det mønsteret som begrepsvariablene danner ved første og andre målepunkt.

Utgangspunktet – to grupper – to mønstre (første målepunkt)

De to gruppene danner to forskjellige mønstre av de fem begrepsvariablene. Elevene som bare har problemer på skolearenaen, har problemer med den sosiale siden av meningsdimensjonen og viser tegn til mistriivsel (Skolegruppa s. 4, 8,15 i datamaterialet). De vet hva slags forventninger de ikke innfrir og ønsker å innfri dem. De er svært mottakelige for veiledning. De sammenligner seg med andre elever i klassen slik at dette er et godt utgangspunkt for veiledningen (Ibid., 5,8,10). De har et avklart forhold til elevrollen og setter seg mål for egen utdanning. De ser seg selv som et problem i klassen og ønsker å forandre egen rolle.

Elevene som har problemer på flere arenaer, har utfordringer både på den sosiale, den faglige

og den tidsmessige siden av meningsutviklingen. De mangler tilhørighet til klassen og sammenligner seg ikke med de andre elevene. De har heller en tendens til å sammenligne seg med andre elever eller grupper med problemer (Oppvekstgruppa s. 28, 42, 58, 67). De kan være uinteresserte eller uvitende om de forventningene som finnes til elevrollen generelt, fordi de ikke blir møtt med de samme kravene. De mangler en tydelig identitet som elev og definerer seg via til dels avvikende atferd, for eksempel rus, utagerende atferd og uro (Ibid. s. 30,56).

Nå skal disse to gruppene mønstre ved tiltakets utgangspunkt sammenlignes med hvordan de samme begrepsvariablene danner mønstre ved andre målepunkt, etter gjennomsnittlig syv møter.

Forandringen – to grupper – to mønstre (andre målepunkt)

De to gruppene har ulike resultater når det gjelder forandringen. En sikker indikasjon er at gruppen som bare har problemer på én arena, velger å avslutte veiledningen etter syv møter. Både læreren og de selv er fornøyde med den elevrollen de nå har utviklet. Læreren beskriver forandringen gjennom å fortelle om elevene som «en ny jente» (Skolegruppa s. 7), som mer selvstendig med muligheter for å ta egne valg overfor klassekamerater (Ibid. S. 14), og som mer bevisste på sin egen situasjon og rolle (Ibid. s. 24). Gjennom bevisstgjøring av egne valg og visshet om at de kan endre sin egen situasjon, kan de lettere slippe av og få bedre mulighet til å ta imot undervisning. De har en elevrolle som de selv er fornøyd med og som er akseptert på deres skole og i deres klasse.

Den andre gruppen har gjort fremskritt, men trenger lengre tid på å skape forandring. Denne gruppa følges videre opp med ukentlige møter. Forandringen i denne gruppa knytter seg mest til arbeidet med å gjeninnføre tydelige forventninger (Oppvekstgruppa s. 53, 62, 71). Lærerne beskriver elevene som mer selvstendige i elevrollen, men det mangler en del på at de har en god rolle i klassen og innfrir skolens forventninger (Ibid. s. 52,63,72). Lærerne ser likevel at de har begynt å forholde seg

til regler som å komme tidsnok til timene og gjøre lekser. Bekymringen er stadig til stede, og det må arbeides videre med denne gruppen elever.

Forskningsspørsmålet var: Får elevgruppene en mer positiv elevrolle etter bruk av Drop-In-metoden? Svaret er at begge gruppene har en mer positiv elevrolle etter bruk av Drop-In-metoden, men den ene gruppen har i mye større grad forandret sin elevrolle enn den andre. Gjennomsnittsmønsteret, bygd på de fem begrepsvariablene, viser sammenfall med den forventede elevrollen for skolegruppa, mens oppvekstgruppa fremdeles avviker fra det forventede mønstret. Mønstrene viser også mulige årsaker til at den ene gruppen ikke har like gode resultater som den andre. Dette skal diskuteres i det følgende.

Resultater og konsekvenser

Det er særlig tre forhold vi kort skal nevne i denne diskusjonen. Det første er at forebyggende arbeid i skolen må begynne når elever begynner å miste tilhørigheten i klassen sin. Uten tilhørighet i klassen forsvinner den sosiale dimensjonen, som er svært viktig for å oppleve skolehverdagen meningsfull og som både gir faglig motivasjon og mulighet til å utvikle gode arbeidsvaner. Faren øker for at eleven begynner å sammenligne seg med lite positive forbilder.

For det andre er det svært alvorlig at oppvekstgruppa ikke møtes av de samme forventningene som den andre gruppa. Som nevnt i innledningen vet vi nå at elever bruker skolens forventninger og andre elever for å orientere seg og finne sin plass i klassen (Midtsundstad 2010a, s. 56ff). De tolker skolens forventninger gjennom hvordan andre elever forholder seg til skolens regler og velger egen atferd ut fra dette. Sammenligningsgrunnlaget, hvem de andre elevene er, har altså stor betydning. Når elevene i oppvekstgruppa ikke møtes av de samme forventningene som andre, får de problemer med å orientere seg og å velge passende atferd for å kunne plassere seg i klassen. Vi vet nå at disse elevgruppene kan klare å innfri skolens faglige, sosiale og tidsmessige forventninger, med veiledning. En konsekvens av Drop-In-prosjektet er at vi ser at det er svært vanskelig for skolen å

hjelpe disse elevene alene. Disse elevene trenger oppfølging over tid og at noen har et ansvar for å følge med og følge dem opp ukentlig.

For skolegruppa ser vi at bekymringen ofte blir forklart som mangler eller feil ved eleven. Gjennom Drop-In finner vi at problemet ofte dreier seg om relasjonelle forhold som tillitsbrudd med læreren, problemer med jentegjengen, å oppleve seg avvist av andre osv. Rar og «unormal» oppførsel forklares som sykdom og ønskes løst ved hjelp av spesialpedagogiske midler. Men de problemene elevene forteller om, kan ikke løses på denne måten fordi løsningen er å ta på alvor at elevrollen utvikles i spillet mellom elev og skole. Eleven kan veiledes til en mer positiv elevrolle, samtidig som skolen arbeider med å tydeliggjøre sine forventninger som del av et godt læringsmiljø. Dette er også i samsvar med opplæringsloven paragraf 9A-1 som understreker skolens ansvar for elevenes skolemiljø (Opplæringsloven 2002).

Resultatene og konsekvensene må sees i forhold til at dette er en liten studie med få deltagere. Vi ser likevel at studier på samme størrelse som er designet på lignende måter, får konsekvenser for praksis når det gjelder arbeid med enkeltmenesker (Lund 2001). En styrke ved designet er at tiltaket er forsøkt på to grupper som vi vet skaper bekymring for skoler generelt.

En metode som lærere kan ta i bruk

Vi bruker i dag mye ressurser på å sette elever utenfor klassen, ofte med fagarbeider eller i grupper med dårlige muligheter for positiv sammenligning. Vi bruker mye tid på elever med bekymringsfull atferd til å repetere hva de gjør feil, i stedet for å vise dem hva som kan fungere i deres klasse. Drop-In-metoden gir muligheter til å bruke ressursene annerledes. Vi veileder elevene slik at de kan skape en forandring de selv og læreren ønsker. Vi har lyktes med metoden sammen med miljøarbeidere i kommunen. Nå vil vi ha med lærerne og flere skoler, og kommuner vil nå få opplæring i metoden. Helsedirektoratet har som et ledd i sin satsning på psykisk helse i skolen gitt midler til Universitetet i Agder og Aktiv Ung – Nasjonalt kompetansetjeneste for

barn og unge med funksjonsnedsettelse, til å utarbeide en nettressurs for å støtte dette arbeidet nasjonalt.

NOTER

- 1 Metoden er utviklet med økonomisk støtte fra Kriminal- og rusforebyggende råd, Universitetet i Agder, Vennesla kommune og Vennesla frivillighetssentral.

LITTERATUR

- DIJKSTRA, P., KUYPER, H., VAN DER WERT, G., BUUNK, A.D., VAN DER ZEIJL, Y.G. (2008). Social Comparison in the Classroom: A review. *Review of Educational Research*, (78), 4. s. 828–879.
- FESTINGER, L. (1954). A Theory of social comparison processes. *SAGE social science Collections* (7), 17.
- HÅKANSSON, J. & SUNDBERG, D. (2012). Forskning om undervisning och lärande – En internationell och nationell översikt (*Huvudrapport från CARL-projektet*). Skriftserie, Institutionen för pedagogik, psykologi och idrottsvetenskap, Linnéuniversitetet nr. 8.
- LOV OM GRUNNSKOLEN OG VIDeregående OPPLÆRING (2002). Kapittel 9a 1: Elevene sitt læringsmiljø Kapitlet føyd til med lov 20 des. 2002 nr. 112. Lovdata.no
- LUHMANN, N. (2000). *Sociale systemer: Grundriss til en almen teori*. København: Hans Reitzel.
- LUND, T. (1997). Kausal metodologi: En kortfattet og enkel introduksjon. *Rapport nr. 7* Universitetet i Oslo. Pedagogisk forskningsinstitutt.
- LUND, T. (2001). *Måling av forandring. En innføring*. Unipub forlag.
- LØKEN, G. (2012). Spesialundervisning – tilfældighetenes spill. I: T. Nordahl (red.): *Bedre læring for alle elever. Om skoler som har problemer med elever, og elever som har problemer med skoler*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- MIDTSUNDSTAD, J.H. (2010a). En skoleteoretisk ramme for sammenlignende undersøkelser. Teoretisk systematisering og empirisk anvendt på danske og norske skoler. PhD ved NTNU, Trondheim
- MIDTSUNDSTAD, J.H. (2010b). Elevenes muligheter for kultivering og kvalifisering. I: Jorunn H. Midtsundstad og Ilmi Willbergh: *Didaktikk. Nye teoretiske perspektiver på undervisning*. Oslo: Cappelen Damm.
- ROSENTHAL, R. & JACOBSON, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- WATZLAWICK, P., FISCH, R., WEAKLAND, J. (1996). *Forandring: prinsipper for hvordan problemer oppstår og hvordan de løses*. Oslo: Gyldendal; Pensumtjeneste
- AASEN, A.M. (2012). Spesialundervisning og marginalisering i videregående opplæring. I: T. Nordahl (red.): *Bedre læring for alle elever. Om skoler som har problemer med elever, og elever som har problemer med skoler*. Oslo: Gyldendal Akademisk.



Førsteamanuensis **Jorunn H. Midtsundstad** er ansatt ved Universitetet i Agder ved Institutt for pedagogikk og har skolens funksjon og ytelse, og didaktikk som sine forskningsområder.



Null avhoppere

■ TEKST: MARTE FRIMAND-ANDA

Ved St. Svithun videregående skole i Stavanger hoppet ingen elever av i løpet av forrige skoleår. Rektors oppskrift er tett oppfølging.

Øystein Hennig, rektor ved St. Svithun, gir skolens prosjekt *Tett på*, æren for de gode resultatene. Prosjektets målsetting er å følge hver enkelt elev fra første sekund.

– Skolen har egentlig holdt på med dette lenge, men det er først de siste to-tre årene vi har hatt skikkelig trykk på prosjektet. Da er det veldig gøy å se at vi lykkes, sier Hennig.

St. Svithun har 600 elever og tilbyr studiespesialiserende og idrettsfag. Skolen var den eneste offentlige videregående skolen i Rogaland med null avhoppere forrige skoleår. Året før, skoleåret 2010/2011, hadde St. Svithun fem elever som hoppet av. Dette utgjorde 0,8 prosent av elevene.

Tallene gjelder elever som sluttet etter 1. oktober.

– Vi er en skole med god innsøking og har et helt annet grunnlag enn for eksempel yrkesskoler som ofte sliter med mye større frafall. Uansett vil vi alltid forsøke å redusere og minimalisere frafallet, sier rektoren.

Tett på

Tett på involverer hele skolen. Både ansatte og elever har deltatt i utarbeidelsen av prosjektet, og deltar i videreutviklingen.

Øystein Hennig, rektor ved St. Svithun skole i Stavanger, gir prosjektet *Tett på* æren for at skolen har null avhoppere.

Foto: Tommy Ellingsen

– Når vi sier Tett på, mener vi tett på hver enkelt elev og foresatte, men også tett på mellom kontaktlærer, faglærer og elev, samt rektor, avdelingsleder og trinnleder, sier Hennig.

Ved skoleårets start legges det betydelige ressurser i å få et godt forhold til elevene og hjemmet. Kontaktlærer har videre jevnlig samtaler med elevene og foresatte gjennom skoleåret. Skolen sender også fraværssrapporter på mail til foresatte.

– Vi har erfart at det å sende fraværssrapporter direkte på mail, gir bedre respons enn når foresatte selv må logge seg inn på Skolearena, sier rektor.

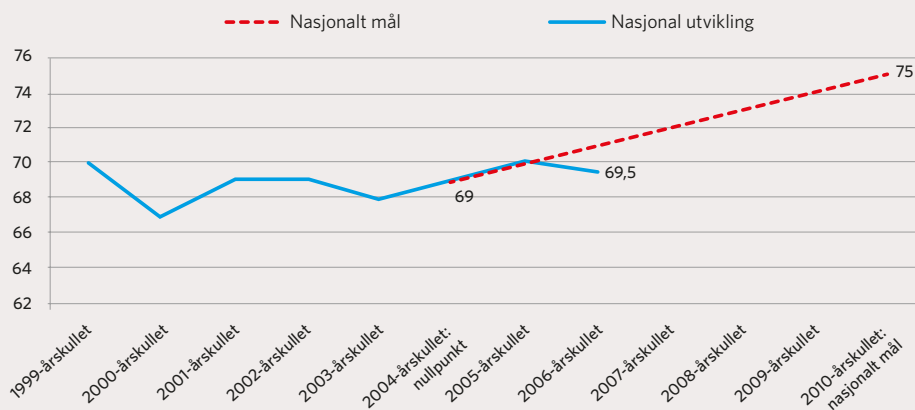
Klare rutiner

Skolen har også klare rutiner for hva kontaktlærerne skal gjøre når en elevs frafall plutselig øker. Da skal det fylles ut diverse skjemaer. Disse sendes trinnleder, som vurderer videre tiltak.

Ny GIV

Ny GIV ble etablert i 2011 og er et treårig prosjekt forankret i Kunnskapsdepartementet. Målet med prosjektet er å bedre elevenes forutsetninger for å fullføre og bestå videregående opplæring.

Det nasjonale målet er å øke andelen som gjennomfører videregående opplæring med seks prosentpoeng. Det vil si at 75 prosent av ungdommene som startet i videregående skole i 2010, skal ha gjennomført og bestått videregående opplæring innen 2015.



Gjennomføringsbarometeret 2013:1

Elever og lærlinger som fullfører og består innen fem år etter påbegynt videregående opplæring. Den nasjonale utviklingen sett i lys av den nasjonale målsettingen. (Utdanningsdirektoratet).

– I tillegg har vi månedlige fraværsmøter der jeg også er med. Da går vi gjennom alle klassene og vurderer hver enkelt elev. Vi ser etter endringer som er bekymringsverdige, sier Hennig.

Elevrådet er også involvert i prosjektet.

– Elevrådet har arbeidet med å gjøre trivselen på skolen enda bedre, gjennom fadderordning for nye elever, samt å være oppmerksom på og gripe inn i mobbesituasjoner, sier rektoren.

Tidkrevende

– Går alle samtaler og oppfølgingen på bekostning av læringen?

– Nei, dette er noe som er en naturlig del av kontaktlærers arbeid. Det er alltid utfordrende å finne tid uten at det går utover undervisningen, men jeg føler at lærerne ser på dette som noe positivt, sier Hennig og legger til at lærerne selv er med på å utforme rutiner og kommer med innspill på hvordan Tett på kan gjennomføres.

– Noen kontaktlærere har for eksempel opplevd at de har måttet bruke for mye tid på enkelte foresatte. Vi har derfor innført en makstid for samtaler. Er det behov for økt samtaleid, kalles det inn til egne møter, sier rektoren.

– Så dette er ikke noe som går ut over eksamenskarakteren?

– Nei, absolutt ikke. Tvert imot ser det ut som om den tette oppfølgingen har gitt en positiv effekt både på gjennomstrømming og karakterresultatene.

Positivt, men utfordrende

Randi Thorsen Vatnamot er prosjektleder i Ny GIV i Rogaland. Hun syns St. Svithun har gjort en god jobb i arbeidet med å redusere antall avhoppere. Samtidig påpeker hun at tid er en utfordring for lærerne.

– Skolen har jobbet godt og systematisk med dette, og de følger opp elevene sine godt. Men det kan være krevende å gjennomføre et slikt prosjekt tidsmessig. Det viktigste er ikke hvor mye tid man bruker, men kvaliteten på tiden og relasjonen mellom lærer og elev, sier Vatnamot, som legger til at det er en utfordring å måle skolene mot hverandre på denne måten.

– Når man måler antall avhoppere prosentvis, bør man også se på inntakskrav og elevenes forutsetninger. St. Svithun har mange elever med god snittkarakter i forhold til for eksempel yrkesskoler, som har flere elever med lavere snitt. Samtidig har allmennfaglige skoler høye prestasjonskrav, hvilket også kan føre til at elever hopper av underveis, sier Vatnamot.

Hensikter med lærerutdanning og ulike kunnskapsformer

Er integrasjon av pedagogikk og fagdidaktikk formålstjenlig?

■ AV CECILIE R. HAUGEN OG TINE A. HESTBEK

Et pågående forskningsprosjekt om kunnskapsformer i lærerutdanningen finner at fagdidaktikk og pedagogikk preges av ulike kunnskapsdiskurser som forholder seg ulikt til politikk og praksis. På grunn av deres ulikhet vil det være vanskelig og heller ikke formålstjenlig å søke en bedre integrasjon. Tvert imot kan det hende at man risikerer å svekke begge fagenes kunnskapsbidrag.

Norsk lærerutdanning har vært gjenstand for grundig evaluering og er under reformering. Et sentralt punkt i kritikken rundt lærerutdanningen har vært at studenter opplever manglende helhet og sammenheng og at pedagogikkfaget oppleves som praksisfernt og lite relevant (jf. for eksempel Lid, 2013). I rammeplanarbeidet for lærerutdanning 8.–13. trinn, er det lagt vekt på at lærerutdanningen bør ha en sterkere tilknytning til praksis, den skal være forskningsbasert, det skal være god integrasjon mellom fagdidaktikk, pedagogikk og praksis, og den skal være innovativ. For å oppnå dette kreves ulike «former» for kunnskap som på ulikt vis vil kunne knyttes til politikk og praksis, og som vil bygge på ulike diskurser om *relevans*.

Erfaringsbasert kunnskap

I et pågående forskningsprosjekt hvor vi analyserer

kunnskapsformer og deres ulike funksjon og posisjon i norsk lærerutdanning, benytter vi Basil Bernsteins (2000) teori om kunnskapsdiskurser. Han skiller mellom to ulike diskurser, hvor den *horisontale* refererer til det som kan kalles hverdagskunnskap, «common sense», eller som i lærerutdanningssammenheng omtales som praksiskunnskap eller erfaringsbasert kunnskap. Denne kunnskapen er typisk muntlig, lokal, den er kontekstavhengig, spesi- fikk, motsetningsfylt på tvers av, men ikke innen, en gitt kontekst. Eksempelvis kan det dreie seg om «hva kan en gjøre



når elever avbryter læreren» eller «hvordan arbeide med mål i læreplanen»? Denne kunnskapen handler om ulike deler som er sentrale i praktisering av læreryrket, men den er ikke knyttet sammen på noen måte. En finner ulik praksis på ulike skoler og blant ulike lærere med hensyn til hvordan en takler elever som avbryter og hvordan læreplanmål realiseres. Den samme strategien kan virke mot sin hensikt i én kontekst, men fungere etter sin hensikt i en annen. Slik kan denne kunnskapen kun sies å være gyldig i en lokal, konkret kontekst.

Den horisontale diskursens potensial kan beskrives gjennom dens *reservoar* (her vil det si den samlede praksiskunnskapen som finnes blant lærerutdannere), mens dens *repertoar* beskriver den kunnskap den enkelte lærerstudent har tilegnet seg fra praksisfeltet (Bernstein, 2000). I lærerutdanningssammenheng vil det bety at for at en lærerstudent skal kunne takle sin yrkesutøvelse best mulig, avhenger det av den samlede og mangeartede erfaringen lærerstudenten har hatt tilgang til. For eksempel vil en lærerstudent kunne tilegne seg et større repertoar hvis hun gjennomfører praksis i ulike skoleslag, ulike alderstrinn, med ulike elevgrupper, ulike skolekulturer, ulike lærertyper, enn om vedkommende kun har praksis

på én skole, i én homogen klasse, med kun én veileder osv.

En kritikk som alltid rettes mot lærerutdanningen, er at utdanningen gjør for dårlig jobb når det gjelder «praksissjokket» nyutdannede lærere opplever (jf. Lid, 2013). Etter Bernsteins logikk er det i realiteten lite lærerutdanningen kan gjøre med dette, bortsett fra å gi dem så variert praksis som mulig. Utviklingen av repertoaret må nødvendigvis foregå over tid etter endt utdanning, og hvor godt lærerstudenter og nyutdannede føler at de behersker praksis, vil avhenge av deres tilgang til reservoaret over tid. Om en vil begrense praksissjokket, vil det innebære å utvide praksistiden ut fra eksisterende rammer, samt sikre at studentene får en variert praksis. Imidlertid må behovet for å begrense praksissjokket ses opp imot de andre oppgavene lærerutdanningen må ta seg av.

Forskningsbasert kunnskap

Når en snakker om forskningsbasering av lærerutdanningen, knyttes den til en *vertikal kunnskapsdiskurs*. Denne beskrives som motsatt av den horisontale. Den er sammenhengende, eksplisitt, og har en systematisk struktur som kan beskrives som enten *hierarkisk* eller *horisontalt* organisert. Den vertikale kunnskapsdiskursen med en hierarkisk organisering er formet som en pyramide, hvor en søker å generere generelle prinsipper og teorier. Utvikling innen en slik kunnskapsdiskurs vil innebære å skape en teori som er mer generell enn tidligere teori, én sannhet. En slik kunnskapsdiskurs



finner en, ifølge Bernstein, typisk i naturvitenskapen. Imidlertid er denne diskursen også tydelig til stede innen samfunnsvitenskapelige problemstillinger i disse dager. Såkalt evidensbasert praksis vil ut fra Bernsteins logikk også beskrives som en hierarkisk struktur, i og med at en søker én sannhet om «den gode eller effektive praksis». Ett kjent eksempel på slik forskning er John Hattie (2009), som undersøker hvorvidt det er mest effektivt å skille jenter fra gutter, om det er mest effektivt med store eller små klasser osv. Gjennom slik forskning utelates og underkjennes verdispørsmål, resultatene presenteres som nøytrale. Samtidig utelates i stor grad forklaringer/teorier for hvorfor resultatene er som de er: «Det bare er sånn». Til tross for denne kunnskapsformens begrensninger er den sterkt til stede i aktuell utdanningspolitikk, særlig fra OECD, men også fra den rødgrønne regjeringen (jf. Haugen 2013):

OECD hevder at antallet lærere i skolen er mindre viktig enn kvaliteten på læreren ... Visjonen er at en lærerstudent som undervises etter klart definerte standarder i lærerutdanningen, med klare kriterier for hva som teller som såkalt «accomplished teaching», kombinert med belønninger/incentiver, vil skape den beste læreren.

Den andre formen for vertikal diskurs, nemlig den med en *horisontal struktur*, finner en særlig innen samfunnsvitenskap og humaniora. Ulikt den hierarkiske strukturen er denne organisert som ulike spesialiserte «språk», med særegne undersøkelsesmåter og kriterier for konstruksjon og sirkulasjon av tekster. I denne strukturen er utvikling av en mer generell teori umulig, siden de ulike språkene baserer seg på ulike antakelser som ofte står i opposisjon/kontrast til hverandre med hensyn til både hva som teller som legitime problemstillinger og legitim bevisførsel. Det finnes med andre ord ikke én sannhet, men ulike sannheter, hvor hvert språk representerer ulike «briller» å se skolen/verden med. Som Bernsteins teori selv er ett eksempel på, kan

det handle om å belyse hvordan skolen reproducerer sosiale forskjeller. Andre teorier, for eksempel Paolo Freires teori om frigjørende pedagogikk, belyser hvordan utdanningen kan bidra til å bedre likeverd. Slik kan de to utfylle hverandre, men teoriene presenterer ulike «sannheter» om makt og ulikhet i utdanning, hvor ingen av dem kan sies å være mer sann enn den andre. I den «virkelige verden» finner en både at utdanningssystemet reproducerer sosiale forskjeller og at sosiale strukturer brytes.

Sammenlignet med den horisontale diskursen (den erfaringsbaserte kunnskapen) og den vertikale diskurs med hierarkisk organisering referert til tidligere, vil det være en annen form for praksisforbindelse til stede her. Siden denne kunnskapen er kontekstuavhengig, vil den ikke kunne gi klare føringer for hvordan praksis skal gjennomføres (jf. Haugen og Hestbek 2013a). Når lærerstudenter opplever pedagogikkfaget som lite relevant, kan det være nettopp kontekstuavhengigheten som gjør at studentene har denne opplevelsen. De ulike teoriene knyttet til den vertikale diskurs med horisontal organisering behandler først og fremst ulike teorier knyttet til skole og utdanning. Denne kunnskapsformens styrke er at den opptrer som autonom, uavhengig av kontekst, og dermed først og fremst får funksjon som analyse- og forståelsesverktøy. For eksempel kan opposisjonell atferd i klasserommet bunne i mange ulike årsaker, og lærerens handlingsvalg må treffes med bakgrunn i analyser av den konkrete og spesielle kontekst. Det finnes ikke én riktig løsning. Dens svakhet knyttes i sin tur nettopp til dens uavhengighet, at den ikke kan foreskrive praksis. Det er imidlertid også denne uavhengigheten, eller avstanden til eksisterende politikk og praksis, som utgjør det *kritiske* elementet, og slik legger grunnlag for autonomt, profesjonelt skjønn. Slik kunnskap er også vektlagt i St.meld. 11 (2008/2009, s. 21):

Faget pedagogikk og elevkunnskap skal gi studentene en forutsetning for å innta en samfunns- og dannelsesrolle. Faget skal bidra til refleksjon om skolens formål, pedagogisk grunnsyn, etikk og holdninger. Innholdet i



faget må reflektere utfordringene i å lede læringsarbeidet i en inkluderende skole med stort elevmangfold.

Ulike kunnskapsformer — ulike læreridentiteter

Når en skal utforme lærerutdanningen, blir et sentralt spørsmål: Hva skal forholdet mellom disse kunnskapsformene være, hvilken posisjon og funksjon skal de ha i utdanning av lærere for livslang læring? Hvor lærerutdanningens praksisfelt nødvendigvis ivaretar den horisontale diskursen, hva slags posisjon inntar fagdidaktikk og pedagogikk i lærerutdanningen? Hva slags læreridentiteter bygger de ulike kunnskapsformene opp under?

I en pågående studie (Haugen og Hestbek 2012a, b, 2013b), hvor vi analyserer fagdidaktikkens² og pedagogikkfagets læringsutbyttebeskrivelser og eksamensoppgaver ved Program for lærerutdanning, NTNU, finner vi at fagdidaktikk og pedagogikk posisjonerer seg ulikt med hensyn til hvordan de vektlegger en horisontal og vertikal diskurs. Fagdidaktikk forholder seg i sterk grad både til en horisontal diskurs og en vertikal diskurs med hierarkisk struktur gjennom å være handlingsorientert. For eksempel skal studentene konkretisere hvordan de kan iverksette læreplanen i ulike fag. Det fokuseres på ulike metoder, hjelpemidler og vurderingsformer etter gjeldende læreplaner. Eksamensoppgavene knyttes ofte til hvordan studentene viser at de kan gjennomføre læreplanen i ulike fag og hvordan de diskuterer erfaringer fra praksis. Følgende eksempel på hva studentene skal gjøre, er hentet fra eksamen i historie fagdidaktikk:

Planlegg et undervisningsopplegg med utgangspunkt i følgende læreplanmål... Du skal gjøre rede for arbeidsmåte, tidsbruk og læreplanens krav om ferdigheter i faget... Gi deretter en vurdering av den læreboka/de lærebøkene du har brukt i undervisningen i praksisperioden. Problematiser lærebokas muligheter og begrensninger....

Med andre ord er det en tydelig kobling til både implementering av aktuelle politiske føringer og

praksisfeltet. Bildet er imidlertid ikke entydig: det fokuseres også på kunnskap som kan knyttes til en vertikal diskurs med horisontal struktur, hvor for eksempel læringsteori og fagets samfunnsmessige og historiske betydning trekkes frem. Imidlertid synes dette å ha liten vekt sammenlignet med læringsutbyttebeskrivelsene og eksamensoppgavene knyttet til en horisontal diskurs. Med hensyn til forskningsbasering er det også uklart hvordan læringsutbyttebeskrivelser som «å holde seg oppdatert på relevante forsknings- og utviklingsresultater i faget» og «å reflektere over og kontinuerlig forbedre egen praksis for å legge til rette for elevenes læring» forholder seg til henholdsvis en hierarkisk eller horisontal struktur. Engelsen (2012) konkluderer i sin studie av fagdidaktikk i rammeplaner for grunnskolelærerutdanningen (tidligere allmennlærerutdanning) med at fagdidaktikken beskrives som mer læreplanlojal enn grunnet i basisfaget, og fortsatt er mer metodisk orientert enn forskningsbasert: «Fagmetodikk og læreplanlojalitet blir sentrale begreper når man skal tolke den forståelsen av fagdidaktikk som kommer til uttrykk i læreplaner for lærerutdanning» (Engelsen, 2012, s. 276).

Pedagogikkfagets læringsutbyttebeskrivelser og eksamensoppgaver er annerledes knyttet til politikk og praksis enn fagdidaktikken er. Faget er klarere knyttet til en vertikal diskurs med en horisontal kunnskapsstruktur (Haugen og Hestbek, 2012a, b, 2013b). Læringsutbyttebeskrivelsene vektlegger «perspektiver på» ulike temaer som «didaktikk, kunnskap, motivasjon og læring, relasjoner og ledelse, danning og skolens og lærerens rolle i samfunnet, nasjonalt og internasjonalt, historisk og politisk, FoU-arbeid, lærerprofesjonalitet og etikk». Videre fokuseres refleksjon om skolens formål og ideologi, samt å utvikle en kritisk reflekterende holdning til egen og skolens praksis. Med hensyn til henvisninger til aktuell læreplan, skal studentene med bakgrunn i perspektivene kunne analysere, bidra i lokalt læreplanarbeid og utvikle egen og skolens praksis. Slik er det også et handlingselement der. Imidlertid, når en ser på eksamensoppgavene, etterspør ingen av dem konkrete handlinger. Handlingsaspektet, i form

av å etterspørre konkrete praksishandlinger, er med andre ord sterkt nedtonet. Eksamensopp-gavene knyttes til å redegjøre for og å diskutere ulike perspektiver opp mot hverandre innen ulike tema. Forholdet til både politikk (forstått som im-plementering av gjeldende føringer) og praksis må slik sies å preges av avstand. Slik preges peda-gogikkfaget av en vertikal diskurs med horisontal struktur.

Tre ulike læreridentiteter

Som nevnt innledningsvis er det et politisk ønske om å heve kvaliteten på lærerutdanningen gjen-nom å bedre integrere de ulike elementene som inngår i den (fag, praksis, fagdidaktikk og peda-gogikk). Imidlertid, om en følger Bernstein, vil en slik integrasjon (i betydningen at de skal bygge på hverandre, veves sammen) være vanskelig å gjennomføre, siden de ulike formene for kunnskap er ulikt konstruert. Om en søker å la fagdidaktikk og pedagogikk nærme seg hverandre, står en dermed i en fare for å «ødelegge» begge – eller det blir en maktkamp om hvilke premisser som skal danne grunnlaget for en slik integrering. Skal en integrering av fagdidaktikk og pedagogikk bygge på en horisontal eller vertikal diskurs, og hva slags vertikal diskurs? Hvordan skal den forskningsbase-res? Hvordan skal forholdet til politikk og praksis være? Konflikter og kommunikasjonsproblemer som ofte oppstår når samarbeid mellom fagdidak-tikk og pedagogikk skal gjennomføres (Hestbek 2012), kan kanskje bunne i denne ulike orien-teringen til kunnskapsdiskurser og dermed hva som regnes som relevant. De ulike diskursene kan knyttes til ulike hensikter med lærerutdanning og hvilke læreridentiteter vi søker å utvikle.

Hansen (2008) viser til tre ulike hensikter med lærerutdanning. Den første vektlegger at skolen først og fremst skal sosialisere unge til å tilpasse seg krav og forventninger i samfunnet uten å utfordre eksisterende rammer. Siden lærerstudentene selv har blitt sosialisert gjennom skolesystemet, vil de allerede besitte «koden» for hvordan skole er og slik vektlegge *kontinuitet* og status quo. Læ-rerutdanning i et slikt perspektiv vil først og fremst rette fokus mot «hvordan», en horisontal diskurs

hvor en tilegner seg et repertoar gjennom å ha tilgang til størst mulig del av reservoar. Et slikt perspektiv på lærerutdanning ble i sin tid sterkt vektlagt av Margaret Thatcher, hvor store deler av lærerutdanningen ble lagt til praksis.

Hensikt to ser på lærere først og fremst som teknikere som styres gjennom byråkratisk og administrativ kontroll. Lærerutdanningen i et slikt perspektiv vektlegger hvordan lærerne kan jobbe best mulig under gjeldende rammer og gi dem måter å gjennomføre eksisterende politikk mest effektivt på. Denne kunnskapen må også sies å være preget av en horisontal diskurs, eller forskningsbasering basert på vertikal diskurs med hierarkisk struktur, i og med at den søker å gi kon-krete svar for praksis. Aktuell utdanningspolitikk fra både OECD og den rødgrønne regjeringen (jf. Haugen 2013) fremhever instrumentell kunnskap og en sterkere styring av læreres arbeid. Imidlertid må en spørre seg om denne kunnskapen er god nok til at man kan arbeide under ulike læreplaner og med å utvikle skolen. Engelsens (2012) hevder at den sterke læreplanlojaliteten i fagdidaktikk kan medføre mangel på generell læreplankunnskap som skal bidra til av analyse av ulike planverk i et endringsperspektiv.

Endringsperspektivet tas opp i den tredje hen-sikten, som vektlegger at skolen også må jobbe for utvikling. Det innebærer at lærere må innta en mer kritisk posisjon til både politikk og eksisterende praksis, og utøve autonomt, profesjonelt skjønn. Læreren må kunne legitimere eksisterende prak-sis, men samtidig arbeide for en bedre skole og et bedre samfunn. Om egen praksis og skolens praksis skal utvikles, hva skal den utvikles til? Det er her ulik perspektivtaking knyttet til en vertikal diskurs med horisontal struktur kommer inn, og som særlig er vektlagt i pedagogikkfaget. Lærerens analyse av de aktuelle utfordringene baseres på de ulike perspektivene, eller «brillene», og legger grunnlag for handlingsvalgene for praksis.

Et nyttig skille

Om analysene av forholdet mellom fagdidaktikk og pedagogikk ved NTNU også gjelder ved andre lærerutdanninger 8-13, mener vi det er behov for å

bevare skillet mellom fagdidaktikk og pedagogikk, siden en integrering vil kunne innebære at en mis-ter den ene eller andre formen for kunnskap. Også om vi følger Bernsteins logikk, vil det være viktig å bevare grensene mellom de ulike fagene, siden det nettopp er gjennom denne avstanden at de kan finne og uttrykke sin særegne «stemme» og innta *ulike* roller i lærerutdanningen. Vi vil argumentere for at *integrasjon* av ulike kunnskapsformer først og fremst må foregå inne i lærerstudentens hode, hvor de ulike kunnskapsbidrag fra praksis, fag, fagdidaktikk og pedagogikk til sammen skaper en helhet og sikrer kunnskapsgrunnlaget studenten trenger både på kort og lang sikt, og slik legger til rette for både kontinuitet og endring. Om integra-sjon forstås som at fagdidaktikk og pedagogikk må bli mer like i sin kunnskapsorientering, er vi bekymret for at viktig kunnskap kan gå tapt. De ulike fagene må bevare sin autonome posisjon for å på best mulig måte sikre en bredde og helhet i lærerutdanningens kunnskapsgrunnlag.

Når det gjelder vektingen mellom elementene (fag, praksis, fagdidaktikk og pedagogikk) er det et politisk spørsmål som handler om hva slags læ-reridentiteter en vil utvikle. Dette henger samtidig sammen med hvordan politikerne ser for seg at en best mulig kan sikre kvalitet i skolen. Ligger det i sterkere styring og kontroll (slik dagens trend er), eller gjennom å utdanne lærere med en mer autonom posisjon og et handlingsrom som gir dem frihet til å bidra til å utvikle skolen?

NOTER

- 1 Bernstein (2000) gir flere og mer detaljerte skiller mellom ulike kunnskapsformer innen samfunnsvitenskap og humaniora, hvor han beskriver fag med sterk og svak «grammatikk».
- 2 Analysen baseres på offentlige data (læringsutbyttebeskrivelser og eksamensoppgaver) for pedagogikk og fagdidaktikk fra studieåret 2010-2011. I analysen av fagdidaktikk har vi valgt eksamensoppgaver fra ett fag fra hver faggruppe (språkfag, realfag, samfunnsfag og praktisk-estetiske fag) ved NTNU for å sikre bredde i utvalget, henholdsvis norsk, matematikk, historie og media fagdidaktikk. Læringsutbyttebeskrivelsene som er analysert, er de samme for alle fagdidaktikkemnene.

LITTERATUR

- BERNSTEIN, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*. Maryland: Rowman Littlefield Publishers, Inc.
- ENGELSEN, B.U. (2012). Metodeorientering og læreplanlojalitet – fagdidaktikk i læreplaner for lærerutdanningen. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 04/2012, s. 258–268.
- HANSEN, D.T. (2008). Values and purpose in teacher education. I: M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser and D.J. McIntyre (Eds.). *Handbook of research in teacher education*. New York: Routledge, s. 10–26.
- HATTIE, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- HAUGEN, C.R. OG HESTBEK, T.A. (2012a). *Different Knowledge Forms in Teacher Education: Is Integration Possible?* Paperpresentasjon NERA 2012. Artikkel ferdigstilles for publisering.
- HAUGEN, C.R. OG HESTBEK, T.A. (2012b). Forskningsbasering av lærerutdanningen. Fortolkninger i pedagogikk og fagdidaktikk ved NTNU. I: F. Rønning, R. Diesen, H. Hoveid og I. Pareliussen (red.), *FoU i praksis 2011*, s. 191–200. Trondheim: Akademisk Forlag.
- HAUGEN, C.R. OG HESTBEK, T.A. (2013a). Klasseledelsens kompleksitet. Læreren i spenningen mellom byråkrati og autonomi. I: Engvik, G., Hestbek, T.A., Hoel, T.L. og Postholm, M. (2013). *Klasseledelse for elevenes læring*. Trondheim: Akademika.
- HAUGEN, C.R. OG HESTBEK, T.A. (2013b). *Tensions between knowledge discourses in Norwegian teacher education: what are the preconditions for integrating pedagogy and subject didactics?* Artikkel under arbeid.
- HAUGEN, C.R. (2013). Comparing the OECD's and Norway's Orientation to Equity in their Teacher Education Policies – Teacher Autonomy Under Attack? Upcoming volume of *The Journal for Critical Education Policy Studies*.
- HESTBEK, T.A. (2012). Rapport om forsøk med integrering av fagdidaktikk og pedagogikk ved Program for lærerutdanning, NTNU.
- LID, S. E. (2013). *PPUs relevans for undervisning i skolen. En kartlegging av studenters og nyutdannede læreres oppfatninger*. NOKUT



Cecilie Rønning Haugen jobber som førsteamanuensis i pedagogikk ved Program for lærerutdanning, NTNU. Haugens forskning er særlig orientert mot internasjonal og nasjonal utdanningspolitikk. Spesielt settes fokus på politikk som utformes i OECD og hvordan denne møtes i Norge. Forskingen er hovedsakelig forankret i utdanningssosiologi og knyttet til spørsmål om likeverd i utdanning.



Tine Arntzen Hestbek er førstelektor i pedagogikk ved Program for lærerutdanning, NTNU. Hestbek er tilknyttet de ulike lærerutdanningene og veilederopplæringen ved NTNU og har i flere år ledet utdanningsprogrammene ved instituttet. Hun har deltatt i Nasjonalt Rammeplanutvalg for PPU og Lektorutdanningen 8-13 initiert av Kunnskapsdepartementet, og i Nasjonalt råd for lærerutdanning. Hennes forskning er i hovedsak knyttet til spørsmål om forholdet mellom politikk, teori og praksis i lærerutdanningen.



Partnerskap som grep for å styrke kvaliteten på lærerutdanningen

■ AV KIRSTI VINDAL HALVORSEN

Obligatoriske partnerskapsavtaler er nå innført i norsk lærerutdanning. Ideen bak partnerskap blir belyst, og tre norske partnerskapsprosjekter blir beskrevet og vurdert med hensyn til kvalitet.

Ideen om partnerskap innebærer et forsterket samarbeid mellom universiteter og skoler og ble introdusert av Holms-gruppen på begynnelsen av 1990-tallet i USA (Hess 2000). Ideen bygger på premisset at teori og praksis representerer to unike kunnskapsfelt, hvor det ene ikke kan reduseres til det andre. Derfor er det avgjørende at de to perspektivene bringes sammen i dialoger mellom representanter fra lærerutdanning og skole (Furlong mfl. 2008). Samtidig viser tjue års omfattende forskning at partnerskap mellom universiteter og velutviklede skoler har et stort potensial når det gjelder å støtte opp om lærerstudentens profesjonelle utvikling (Darling-Hammond 2010). Dermed kan en si at hensikten med partnerskap er å styrke kvaliteten på utdanningen. Men skal den potensielle gevinsten bli en realitet, må bærekraftig struktur- og prosesskvalitet utvikles.

Partnerskapsutvikling og begrepsavklaring

Ledere, lærere og lærerstudenter er hovedaktørene

i partnerskapsutvikling i lærerutdanningen. Deres roller og ansvarsområder kan relateres til tre kvalitetsområder: struktur-, prosess- og resultatkvalitet (NOU:2003), som vist i tabellen.

Kvalitetsområder	Ansvarsområder	Roller og ansvar
1. Struktur	Organisasjonsutvikling	Ledere og eiere
2. Prosess	Kompetanseutvikling	Faglærere og praksislærere
3. Resultat	Profesjonell utvikling	Lærerstudenter

I det følgende beskrives kort hva de ulike kvalitetsområdene innebærer i vår sammenheng.

Strukturkvaliteten

Det er nå innført en ordning med obligatoriske partnerskapsavtaler mellom ledere av lærerutdanningen og skole-/barnehageeiere. Målet er å utvikle en strukturkvalitet som fremmer et samarbeid mellom utdanningen og skole eller barnehage. Ansvarsområdet til ledere og eiere

er å tilrettelegge de strukturelle forholdene som fremmer en organisasjonskultur på tvers av institusjonene. Ansvarer innebærer å klargjøre roller og gjensidige forpliktelser for å styrke kvaliteten på praksisopplæringen og teoriundervisningen. En bærekraftig strukturkvalitet innebærer blant annet at det blir avsatt tilstrekkelig tid til samarbeid mellom faglærer og praksislærere (Hess 2000), noe som så legger rammene for utviklingen av prosesskvaliteten.

Prosesskvaliteten

Prosesskvalitet utvikles gjennom dialoger mellom faglærere og praksislærere, og handler både om samarbeidsatmosfæren og kompetanseutvikling. Dermed er det lærerne som er ansvarlige for dette kvalitetsområdet. Bærekraftige prosesskvaliteter preges av gjensidig respekt, tillit og åpenhet i møte mellom lærerne. Det igjen legger grunnlaget for å utvikle en felles visjon og læringskultur (Cochran-Smith 2003). Det er slike prosesskvaliteter som har ført til innovative lærerutdanninger og skoleutvikling (Darling-Hammond 2010).

Resultatkvaliteten

Resultatkvaliteten handler om studentenes læring, der det er studentene selv som har ansvaret for egen utvikling. Samtidig vet vi at studentenes bakgrunn, deres motivasjon for å utdanne seg som lærer, og kvaliteten på utdanningen er sentrale faktorer som påvirker resultatkvaliteten (Flores og Day 2006). Når det er sagt, viser omfattende forskning at velutviklede partnerskap har et stort potensial for å støtte opp om studentenes profesjonelle utvikling (Darling-Hammond 2010).

Samlet sett utformer leder og eiere rammene for en partnerskapsutvikling. Ideelt sett kan det føre til et forsterket faglig samarbeid mellom faglærere og praksislærere, som i neste omgang kan gi oss enda bedre lærere.

Partnerskapsutvikling i norske lærerutdanninger

Den foreliggende kvalitative undersøkelsen bygger på intervjuer av lærerstudenter, praksislærere og faglærere, der hensikten var å få tilgang på deres

erfaringer med norske partnerskapsprosjekter. Felles for prosjektene er at de ble gjennomført i småskala, og like før innføringen av obligatoriske partnerskapsavtaler. De tre undersøkte prosjektene er knyttet til en førskolelærerutdanning, en allmennlærerutdanning og en femårig lektorutdanning. En videre utdyping av metode og analyse er publisert i Norsk Pedagogisk Tidsskrift (Halvorsen og Smith 2012). I denne sammenhengen presenteres et utvalg av funn fra de tre partnerskapsprosjektene med den hensikt å illustrere hvordan partnerskap kan styrke kvaliteten på utdanningen og studentenes læring.

Endring av strukturkvaliteten

Endring av strukturkvaliteten skjer her i form av forsøk med *punktpraksis*. Det innebærer at den tradisjonelle flere ukers *blokkpraksisen* blir splittet opp i mindre deler, for eksempel med en dag praksis pr. uke. I lektorutdanningen ble all praksis fordelt gjennom året, og i form av to adskilte dager pr uke. I allmennlærerutdanningen ble det brukt en kombinasjon med en innledende punktpraksis og en avsluttende blokkpraksis. Lærernes erfaringer med punktpraksis var kontrastfylte. Deres erfaringer sees i lys av tre grunnleggende kompetanseområder (St. meld. nr. 11 2008-2009), og betyr nærmere presisert økt kompetanse i fagdidaktikk, samhandling, kommunikasjon, endring og utvikling. På denne bakgrunn viser undersøkelsen følgende:

Både faglærere og praksislærere i lektorutdanningen fraråder bruken av punktpraksis. Ordningen kan svekke studentenes fagdidaktiske kompetanse, fordi de ikke får en sammenhengende erfaring med å planlegge, gjennomføre og videreutvikle undervisningen i faget. En av faglærerne sier det slik: «Vi må endre praksis slik at studentene får erfaring med å drive faget framover». Til sammenligning anbefales punktpraksis av både faglærere og praksislærere i allmennlærerutdanningen, fordi den blant annet kan styrke studentens samhandlings- og kommunikasjonskompetanse. Eller sagt med en praksislærers ord: «Jeg liker punktpraksis fordi du blir bedre kjent med studentene, og de blir bedre kjent med elevene».

Samtidig er studentenes erfaringer på tvers av de to utdanningene entydig positive. En fortolkning av deres erfaringene tyder på at punktpraksis kan være som en støtdemper på det praksissjokket mange ferske studenter opplever. Et sjokk som har en tendens til å viske ut all teori de har lært i utdanningen (Korthagen 2001). Det igjen kan begrense en integrering av teori og praksis. Videre kan punktpraksis styrke studentenes endrings- og utviklingskompetanse, fordi ordningen gir dem et særegent pusterom til refleksjon over egne praksiserfaringer mellom praksisdagene. En allmennlærerstudent og en lektorstudent sa det slik:

Allmennlærerstudent: Jeg er veldig positiv til punktpraksis. Du er der en dag og får så tid til reflektere før du er tilbake neste uke. Du lærer mye om klassen. Det er en veldig god forberedelse for den kommende treukers (blokk-) praksisen.

Lektorstudent: Punktpraksis medførte at jeg fikk litt pusterom og litt rom til å tenke. Du føler deg sterkere når du mestrer kjøret, den bratte læringskurven, og nå føler jeg meg trygg i lærerrollen.

Samlet sett kan en si at punktpraksis har potensial til å heve kvaliteten på utdanningen, fordi ordningen kan redusere stressnivået for ferske studenter og fremme deres samhandlingskompetanse og utviklingskompetanse. Men faren er til stede for at punktpraksis hemmer deres fagdidaktiske kompetanseutvikling.

Endring av prosesskvaliteten

Endring av prosesskvaliteten innebar et forsterket samarbeid mellom faglærere og praksislærere. Lærernes kontrastfylte erfaringer sees i lys av å få dekket grunnleggende psykologiske behov, noe som er avgjørende for å opprettholde motivasjonen til å drive samarbeidet videre. De tre behovene er autonomi, tilhørighet og kompetanse (Deci og Ryan 2000). På den bakgrunn viser undersøkelsen følgende:

Faglærere i lektorutdanningen inviterte praksislærere til et samarbeid om utvikling av

fellesforelesning på utdanningsinstitusjonen. Imidlertid oppsto det spenninger på grunn av brutte forventninger mellom faglærere og praksislærere. En faglærer sier det slik:

L-faglærer: Vi faglærere tenkte at praksislærerne fra skolen kunne komme med eksempler fra praksis, og som vi kunne knytte teori til. Det gikk veldig dårlig. Å skape en felles plattform hadde nok vært mulig, men utrolig tidkrevende.

Problemet med å utvikle en felles plattform kan komme av lærernes ulike syn på hva slags kompetanse studentene trenger for å bli gode lærere. Samtidig er en mulig fortolkning at praksislærerne opplevde situasjonen som en trussel mot sin autonomi og en nedvurdering av egen profesjonelle kompetanse. Faglærerne på sin side var åpne for praksislærernes ønsker (behov). Dermed fant spenningen sin pragmatiske løsning ved at faglærerne underviste fra sitt ståsted, og praksislærerne ut i fra sine praksiserfaringer. Det førte til en økt profesjonsretting av forelesningene, noe studentene verdsatte.

Til sammenligning utviklet faglærere og praksislærere i førskolelærerutdanningen et felles fokusområde for samarbeidet. En faglærer og en praksislærer uttrykte det slik:

F-Faglærer: Men, så begynte vi med den faglige diskusjonen sammen med praksislærerne knyttet til hva innholdet i praksis kunne være, og da akselererte utviklingen av samarbeidet.

F-Praksislærer: Det beste med prosjektet er det styrkede samarbeidet med faglærerne. Vi er blitt mer viktige nå enn vi var før.

Det var startskuddet til en bærekraftig partnerskapsutvikling. Det vil si, fortolket i den forstand at lærerne i stor grad fikk muligheter til å få dekket behovene i form av autonomi, tilhørighet og kompetanse. Mer presist innebar det følgende utviklingsgrunnlag:

1. Faglige diskusjoner fremmet en kompetanseutvikling på tvers av teori og praksis.



Foto: © germanskydive110/Fotolia

2. Faglærere og praksislærere var viktige autonome bidragsyter for en felles læringskultur.
3. En profesjonell tilhørighet var fundert på en felles interesser og mål, og som igjen var drivkraften i partnerskapssamarbeidet.

Endring av resultatkvaliteten

Det primære siktet med partnerskapsprosjektene var å støtte opp om studentenes læringsutbytte, og på den måten heve resultatkvaliteten. Samtidig var det en vesentlig forskjell mellom studentene i undersøkelsen. Studentene fra allmennlærer- og lektorutdanningen var «ferske» studenter med ett års utdanning bak seg, mens de fra førskolelærerutdanning nettopp hadde avsluttet utdanningen. I det følgende sees studentenes varierte historier i lys av tre sentrale faktorer som preger resultatkvaliteten, og i form av studentenes bakgrunn, motivasjon og utdanning (Flores og Day 2006).

Historiene til ferske lærerstudenter tyder på at deres bakgrunn som elever i skolen preger deres forestillinger om hva en god lærer er, kan og gjør. Ønskete identiteter kan være mer eller

mindre naive forestillinger om hva en god lærer er, og samtidig prege deres motivasjon i forhold til hva de velger å lære i utdanningen (Sfard og Prusak 2005). Ønskete identiteter ser videre ut til å fungere som en standard studentene bruker til å måle egen suksess i utdanningen. Utdrag fra en lektorstudents historie illustrerer fenomenet.

Lektorstudent: Som elev likte jeg lærere som var engasjerende, fant på spennende opplegg og var litt kameratslige sammen med elevene. – Når jeg får kontakt med elevene, klarer jeg bedre å lage tilpassete opplegg for dem og å motivere dem. Jeg føler elevene synes det er litt mer givende når jeg lager egne opplegg for dem og ikke lar dem gjøre «slaveoppgavene» som står i boka.

Til sammenligning kan studentenes progresjon gjennom utdanningsforløpet medføre at utdanningen i økende grad får betydning for studentenes profesjonelle utvikling. Et utdrag fra en nyutdannet førskolelærers historie gir en illustrasjon:

Nyutdannet førskolelærer: Alle forestillingene vi hadde om små barn, ble liksom plukket fra hverandre i teoriundervisningen og satt sammen til en ny pakke gjennom praksisfortellinger og relevant teori. I praksis laget vi våre egne fortellinger, analyserte dem og satte alternativer opp mot hverandre. Det er jeg veldig glad for at jeg har fått erfaring med.

Illustrasjonen peker samtidig på at faglæreren har god kjennskap til praksis ved å bruke praksisfortellinger til å belyse teori, og i kombinasjon med at studenten bruker faglæreren som modell til å gjøre tilsvarende i egen praksis. Samtidig skjedde dette i et velutviklet partnerskap hvor drivkraften i samarbeidet mellom faglærere og praksislærere var en felles visjon rettet mot å fremme små barns medvirkning.

Konklusjon

Undersøkelsen av strukturkvaliteten innenfor disse tre partnerskapsprosjektene tyder på at punktpraksis kan styrke studentenes samhandling og utviklingskompetanse, men samtidig hemme deres didaktiske kompetanse.

Forsøk på å utvikle prosesskvalitet i form av et forsterket samarbeid mellom faglærere og praksislærere, kan føre til spenninger som utløses på grunn av forskjellige syn på hva studentene trenger av kompetanse, og ulike forventninger til hva samarbeidet skal innebære.

Prosesskvalitet ser derimot ut til å kunne fremmes gjennom åpne faglige diskusjoner på tvers av teori og praksis, der den enkelte lærer opplever at egne autonome bidrag er viktig for samarbeidet. Drivkraften i dette samarbeidet ser ut til å være fundert på en felles interesse, og syn på barns/elevers utvikling.

Resultatkvaliteten er her rettet mot studentenes profesjonelle utvikling. Undersøkelsen tyder på at utviklingen blir påvirket av studentenes egen bakgrunn som elever i skolen, ønsket identitet som framtidig lærer, og utdanningen. Spesielt ferske lærerstudenter ser ut til å bruke sine forestillinger om ideallæreren som en standard for å måle egen suksess i utdanningen. Det kan prege

deres motivasjon og virke konserverende på deres utvikling som lærere.

Samlet sett antyder undersøkelsen at endringer av strukturkvaliteten i form av punktpraksis kan skje relativt raskt, mens endringer av prosess- og resultatkvaliteten representerer langvarige prosesser. Et fellestrekk er uforutsigbarheten i prosessene. Oversees denne kompleksiteten, ved at man kun retter tiltak mot strukturkvaliteten, risikerer vi at den nasjonale ordningen med obligatoriske partnerskapsavtale bare blir et retorisk grep.

LITTERATUR

- BOULLOUGH, R.V.JR. OG DRAPER, R.J.** (2004). Making Sense of the failed triad: mentors, university supervisors and positioning theory. *Journal of Teacher Education* 55, 5, 407-420.
- COCHRAN-SMITH, M.** (2003). Learning and unlearning: the education of teacher educationers. *Teaching and Teacher Education*, 19, 1, 5-28.
- DARLING-HAMMOND, L.** (2010). Teacher education and the American future. *Journal of Teacher Education* 61, 1-2, 35-37
- DECI, E.L OG RYAN, R.M.** (2000). The «What» and the «Why» of Goal Pursuits: Human Needs and Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry* 11, 4, 277-268.
- FLORES, M.A. OG DAY, C.** (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teacher and Teacher Education* 22, 2, 219-232.
- FURLONG, J., M.FL.** (2008). Partnership, policy and politics: initial teacher education in England under New Labour. *Teacher and Teaching* 14, 4, 307-318.
- HALVORSEN, K.V. OG SMITH, K.** (2012). Utvikling av partnerskap i en førskolelærerutdanning, sett fra et økologisk perspektiv. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 3, 238-246
- HESS, E.K.** (2000). Facilitators of and the barriers to the collaboration process in PDSs. Paper presented at the annual meeting of the American educational research association, New Orleans.
- KORTHAGEN, F.A.J.** (2001). *Linking practice and theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- NOU 2003:16.** *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- SFARD, A OG PRUSAK, A.** (2005). Telling identities: In search of an analytical tool for investigating learning as cultural shaped activity. *Educational Researcher*, 34, 4, 14-22.
- ST.MELD. 11** (2008 - 2009). *Læreren. Rollen og utdanningen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.



Kirsti Vindal Halvorsen er stipendiat ved Universitetet i Bergen, og er ansatt som førsteamanuensis ved universitetet i Agder. Hennes doktorgradsarbeid er rettet mot partnerskap i lærerutdanning. Hun underviser i naturfag i lærerutdanning og har skrevet lærebøker om barn og natur.



Foto: © Mopic/Fotolia

Skoleledelse i en ny tid: Motstand fra lærere og krav fra skoleeiere

■ AV TOR COLBJØRNSEN

Det stilles i dag større krav til at ledelsen innenfor skolen må være tydelig. Dette har kommet som resultat av større vekt på målorientering, effektivisering og ansvarliggjøring. Men det utfordrer en etablert kultur i norsk skole der ledelse i større grad har vært bygd på gjensidige relasjoner mellom ledere og lærere, med vekt på lærerens profesjonelle utvikling og deltakelse i beslutningsprosesser.

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS) har i flere år drevet forskning om skoleledelse. For å utvikle den forskningsbaserte undervisningen ble prosjektet «Skoleledelse og kunnskapsutvikling» etablert i 2011. Målet for forskningsprosjektet var å belyse hvordan skoleledere og lærere oppfatter ledelse og ledelsespraksis i en tid med større grad av rapportering og økte krav til kvalitet.

I denne artikkelen skal jeg presentere funn og analyser med utgangspunkt i besvarelsene fra et skriftlig arbeidskrav til studenter fra det første året i masterutdanningen i Utdanningsledelse og fra rektorutdanningen ved ILS. Studentene skulle svare på hvordan skoleledere og lærere forstår strukturelle og kulturelle forhold som teamsammensetning, møter, informasjon og dialog i personalet. En viktig del av analysen var dessuten

hvordan lærere og skoleledere prioriterer arbeidet med utviklingsoppgaver, og hvilke konsekvenser dette har for utøvelsen av skoleledelse.

Teoretisk forankring

Som teoretisk bakgrunn for analysen er det brukt to modeller eller perspektiver for skoleledelse: *instructional* og *transformational leadership* (Hallinger 2003 og 2010; Emstad og Postholm 2010). I tillegg er det brukt teori om strukturelle og kulturelle forhold i organisasjoner, og særlig i skoler, slik det er presentert hos Gunnar Berg (1999) og Andy Hargreaves (1996), og om forholdet og spenningen mellom utøvelse av individuelt og kollektivt arbeid i skoler slik Eirik Irgens har presentert det i en artikkel (2010).

Lederperspektivet «instructional leadership» (instruerende ledelse) ble introdusert som et nytt begrep i skoleforskningen på slutten av 1970-tallet. Dette perspektivet ble brukt til å beskrive ledelse ved skoler der elevene mot alle odds lyktes. Lederen i skoler fra fattige bydeler i USA hadde hatt en sentral rolle i å utvikle skolene i en positiv retning, der det ble fokusert på undervisning og læring, et læringsmiljø fritt for forstyrrelser og at lærere kunne arbeide med utvikling av egen praksis. Det var høye forventninger til elevene så vel som lærerne, og det ble lagt vekt på å utvikle en skolekultur som støtter utvikling og læring. Lederen hadde en nøkkelrolle når vellykket endring, skoleforbedring eller skoleeffektivitet skulle forklares. Lederne var tett på praksis og hadde klare forventninger til undervisning og læring. Til grunn for dette perspektivet ligger en rasjonell modell, der målorientering og effektivitet skulle føre til et godt læringsutbytte.

Utover på 1990-tallet gjorde også andre former for ledelse seg gjeldende, uttrykt i termer som «delt ledelse», «distribuert ledelse» og «transformativ ledelse». Disse former for ledelse vokste fram fordi man ikke var fornøyd med synet på lederen som et senter for ekspertise, makt og autoritet. Lederen skulle heller legge til rette for lærernes profesjonelle utvikling ved å trekke dem mer inn i beslutningsprosesser og skape gode relasjoner. Rektorer hadde fremdeles ansvar for utviklingen på egen skole, men dersom hun skulle få med seg lærerne på utviklingstiltak og andre

etablerte kulturer, var det viktig å skape tillit, fremme en dialogisk lederstil og distribuere noe av ansvaret.

Lærernes korpsånd er i henhold til Gunnar Berg sentral i skolekulturbegrepet. Lærernes korpsånd utgjør et av aspektene ved lærernes profesjonalitet og kan avleses langs visse kvantitative skalaer (Berg 1999). Begrepet henger nært sammen med avgrenset eller utvidet lærerprofesjonalitet. Avgrenset profesjonalitet er kjennetegnet ved fokus på den enkelte lærer i klasserommet, konservatisme, individualisme, her-og-nå-orientering, stor vekt på skolefagene og fagdidaktikk (Berg 1999). Enkelte lærere som har vært ved skolen i mange år og som har en sterk faglig og personlig autoritet, gir uttrykk for dette synet. Berg bruker også betegnelsen uniprofesjonalitet om en slik individorientert lærerprofesjon.

Utvidet profesjonalitet er kjennetegnet ved at man legger vekt på skolen som organisasjon, fleksibilitet, samarbeid, framtidsorientering, stor vekt på læreplanteori, skolen som organisasjon, utviklings- og vurderingsarbeid og fagene (Berg 1999). Denne form for lærerprofesjonalitet, som betinger en større grad av kollektiv forståelse for organisasjonen, kaller Berg for multiprofesjonell.

Det er ofte tendenser til balkanisering (Hargreaves 1996) i forholdet mellom trinn eller team og avdelinger på skoler. Det som er den uttrykte subkultur ved den enkelte avdeling/trinn/team, kan ha betydning for tolkning og gjennomføring av tiltak lokalt. En ledelse som ønsker å utvikle skolen, kan også komme i konflikt med enkelte lærere som er mindre utviklingsorienterte eller ikke ønsker en utvikling i samme retning. Ledelsen må derfor utvikle strategier for å håndtere denne typen motstand, om ledelsens mål skal materialiseres i faktisk handling.

Norske skoler er i stor grad fremdeles preget av individualisme, det vil si at en del av lærerne foretrekker å arbeide alene innenfor klasserommets fire vegger uten noen form for formelt samarbeid. De foretrekker et uformelt samarbeid i form av for eksempel samtaler på personalrommet. Det er en av skoleledelsens utfordringer å motivere lærerne til å samarbeide og å få dem til å se verdien av å samarbeide, men samtidig også ivareta individualiteten til de enkelte lærerne (Hargreaves 1996).

Eirik J. Irgens (2010) drøfter i en artikkel spenningsforholdet mellom løpende oppgaver som må utføres på alle skoler og arbeid med utviklingsoppgaver; og spenningsforholdet mellom individuell og kollektiv praksis i skoler. Et gjennomgående trekk ved de skoler han undersøkte, var at de kortsiktige oppgavene hadde en tendens til å skyve unna utviklingsoppgavene. Driftsoppgaver, eller kortsiktige løpende oppgaver, fikk mest oppmerksomhet. Å arbeide med utvikling syntes å være en utfordring for de fleste skolene, fordi det er lettere å ta de oppgavene som på kort sikt er mest påtrengende, selv om det krever stadig «brannsløkking». Ledelsen i skolene kviet seg også for å pålegge lærere oppgaver som lå innenfor det som lærerne oppfattet som en del av forberedelsestiden til undervisning. Motstand i personalet førte i mange tilfeller til ettergivenhet hos lederne. Irgens (2010) drøfter hva som ligger i spenningsforholdet mellom ledere og lærere, og mener at det i en organisasjon er ulike krefter som holder hverandre i balanse. Ledere må ha både vilje, kompetanse og mot til å initiere utviklingsarbeid, selv om motkreftene mobiliserer mot. Mange oppgaver kan løses kortsiktig, men i mange tilfelle er det nødvendig med en kollektiv forståelse av oppgaver som gjelder alle i organisasjonen, for eksempel problemet med ro og disiplin. Det må altså finnes en balanse mellom kortsiktige driftsoppgaver og det langsiktige utviklingsperspektivet.

Metode

Studenter som gikk det første året i masterutdanningen i utdanningsledelse ved ILS (trinn 1), og studenter i gruppe 1 og 2 ved det Nasjonale programmet (rektorutdanningen) ved ILS fikk i mai/juni 2011 et arbeidskrav i form av en oppgave med følgende ordlyd: «Skriv et utkast der du analyserer egen organisasjon i lys av teori om organisasjon og ledelse». Utkastet skulle være på én til to sider uten krav til problemstilling og drøfting. Studentene skulle i tillegg levere en mer utførlig analyse i basisgrupper.

41 studenter fra trinn 1 leverte arbeidskravet. De fleste av studentene i denne gruppen var lærere i forskjellige skoleslag da de skrev oppgaven, og kun noen få var skoleledere.

I rektorskolegruppene var det 54 som leverte arbeidskravet. De fleste av disse var rektorer.

Alle besvarelsene ble analysert ved bruk av dokumentanalyseverktøyet hyperRESEARCH, ut fra kategoriene: møter, team/trinn, ledelsesstruktur og ledelseskultur.

Presentasjon og drøfting av resultater

Som hos Irgens (2010) ser vi også i vårt materiale en tendens til at vektlegging av individuelle og kollektive driftsoppgaver dominerer, men at det er et ønske om endring og en forsiktig framgang når det gjelder å gi mer rom for kollektiv utvikling.

I og med at respondentene som har gjennomført organisasjonsanalysen fra henholdsvis trinn 1 og rektorskolene, representerte forskjellige roller i skolene (lærere og rektorer), vil det for denne oversikten over funn i materialet vises til hvem som har svart hva. Dette som et grunnlag for å se om det er forskjeller ut fra perspektiver.

Det kommer klart fram i materialet at skoleledere i dag står overfor tre utfordringer:

1. De må være nær lærerne og følge opp hva som skjer i team/trinn/avdelinger for å kunne ha mulighet til å etablere en kollektiv forståelse og kunne arbeide effektivt med kollektivt utviklingsarbeid.
2. De må kunne møte utfordringene som motstand fra lærere signaliserer.
3. De må kunne møte det sterkere trykket fra skoleeiere, foreldre og media når skoler i større grad enn før målorienteres, effektiviseres og ansvarliggjøres for resultater, og at det er forventninger om en forsert endringstakt i skoler.

For å underbygge disse utfordringene skoleledere står overfor, vil jeg nedenfor vise til hva henholdsvis lærere og rektorer har svart ut fra de kategorier som er grunnlag for analysen.

1. Nærhet til lærerne – lærernes syn

Lærernes syn med hensyn til denne første utfordringen var gjennomgående at fagmøter oppleves som mer konstruktive enn møter der flere i personalet deltar (fellesmøter for personalet). De som svarer, er mer positive til fagmøter jo høyere en kommer i skoleslag. De fleste som har svart, er

kritiske til fellesmøter fordi de opplever at det for det meste er en enveisinformasjon fra ledelsen på disse møtene, og lite diskusjon og mulighet for spørsmålsstilling. Det er også eksempler på positive holdninger til fellesmøter, særlig der det gis anledning til spørsmål og diskusjon og at lærere får mulighet til å lede møter. Et interessant funn som gjelder både lærere og rektorer, er at mange mener at mer vektlegging på trinn/team/avdelingsmøter framfor fellesmøter kan føre til en balkanisering eller en forsterkning av balkanisering ved skolen. De mener at det er en utfordring for ledelsen når det dannes egne skoler i skolen ved at lærere er mest opptatt av deltakelse og dedikasjon til trinn/team/fag enn skolen som kollektiv.

At trinn eller teamledere er medlemmer av skolens plangruppe, har betydning for muligheten til kollektiv ledelse ved skolene. Der dette ikke skjer, er risikoen for balkanisering større. Noen teamledere rapporterer kun til ledelsen, andre er mer integrert i ledelsen. Det virker som en mer oppdelt team- eller trinnstruktur er innarbeidet også i de fleste barneskoler (1–3, 4–7 osv.). Et markant trekk som går igjen hos både lærere og rektorer, er uroen som oppstår i personalet ved hyppige skifter i ledelsen, særlig skifte av rektorer. Lederne fra rektorskolene mener det kan være vanskelig når nye rektorer kommer utenfra og kulturen i skolen «har satt seg». Det er et ønske om at ledere er til stede på fag-/trinn-/teammøter og ikke overlater alt til lærerne. Det er også viktig at ledelsen utnytter kompetanse i personalet best mulig, og blant annet utnytter den tause kunnskapen hos eldre lærere.

1. Nærhet til lærerne – rektorenes syn

Rektorene oppgir at de er blitt mer opptatt av å bruke skolevandring, med etterfølgende medarbeidersamtale, slik at ledere kan komme nærmere lærerne i sin undervisningspraksis. Det varierer noe i hvilken grad ledelsen setter tydelige mål- og resultatkrav, både på skolen som kollektiv og i enkelte avdelinger. Det kan være en utfordring for nye rektorer å bli samlende nok, og at de som ikke klarer en slik kollektiv tilnærming, i stedet skaffer seg støtte i deler av personalet, som igjen kan forsterke balkanisering og mer uro på grunn av opplevelse av manglende likeverd. Mange er

også forsiktige når de starter opp som nye rektorer, for ikke å trå noen på tærne der det er sterke kulturer. Flere gir uttrykk for dette som viktig årsak til hyppige rektorskifter, og at mange blir motarbeidet av sterke krefter i personalet. En sier det slik: «Det er akkurat som om vi må begynne på nytt hver gang det kommer en ny i ledelsen». De fleste lærere er velmenende og faglig sterke, men de vil ikke «bli sett i kortene» ved at ledere i større grad stiller spørsmål ved resultater og diskuterer nye løsninger.

2. Motstand fra lærerne – lærernes syn

Når det gjelder utfordringen med motstand i personalet, gir lærerne selv uttrykk for at det har betydning hvordan møtene er organisert, om det er obligatorisk frammøte, om det føres referat, om ledelse går på omgang, om alle skal være forberedt til møtene, om det lages sakliste i god tid i forveien og om det drøftes i møtene. Slike strukturelle forhold har særlig betydning for oppmøte, interesse og deltakelse i møtene.

Det er en tendens i retning av at inspektører er blitt erstattet av assisterende rektorer og avdelingsledere som har et større personalansvar enn tidligere, og at team- eller trinnledere er blitt en del av ledelsen. Oppgaver i den formelle ledelsen kan variere noe, men som nevnt over har assisterende rektorer og avdelingsledere mer personalansvar. Det er også tendenser til at det omstruktureres ganske ofte noen steder for å lage en mer effektiv ledelses-organisering. Et interessant funn er at noen lærere oppfatter rektor hovedsakelig som en administrerende direktør med ansvar for mål- og resultatstyring, og som har lite med den daglige driften av skolen å gjøre, i og med at vedkommende er mye på møter og oppfattes som kommunenes forlengede arm.

2. Motstand fra lærerne – rektorenes syn

Rektorene ønsket å takle denne utfordringen ved å motivere personalet og sette av tid til felles diskusjoner, noe som er i tråd med transformativ ledelse (Hallinger 2003). På den andre siden viser resultatene at det i liten grad skjer endringer etter at resultater fra nasjonale prøver og karakterstatistikker er offentliggjort, og at ledernes hovedutfordring består av motstand fra lærerne både

ved initiering og implementering av utviklingsarbeid. Dette fører til at prosesser stopper opp, selv om rektorer organiserer grupper i personalet i utviklingsarbeidet. Når ledelsen i liten grad følger opp, ser det ut til å utvikle seg balkaniserte subkulturer i organisasjonen når trinn eller team får en større betydning både i det daglig driftsarbeidet og i utviklingsarbeidet. Sterke individuelle lærerkulturer og en ettergivende ledelse hindrer en kollektiv utvikling (Irgens 2010). Et sterkere eksternt press, særlig fra skoleeiere, fører til at det meste av utviklingsarbeidet er initiert utenfra, og at mye av det interne utviklingsarbeidet styres av resultater fra for eksempel nasjonale prøver og brukerundersøkelser.

3 Takle økt trykk – lærernes og rektorenes syn

Både lærere og rektorer gir uttrykk for at når kommunen er tonivå-organisert, får dette innvirkning på rektors rolle som mellomleder i kommunen med flere administrative oppgaver. I videregående skoler der det er fritt skolevalg og andre former for markedskonkurranse, har store skoler en slags konsernstruktur med rektor på toppen og en tung administrasjon med vekt på effektiv personalforvaltning. Her er ledelsen også mye opptatt av markedsføring.

Det er mange velmenende rektorer som står på de ansattes side når det er trusler om nedleggelse eller sammenslåing av skoler, men mange kommer til kort når de står overfor sterke og dominerende lærerkulturer, og mange føler at rådmenn og etatsjefer i større grad enn tidligere er opptatt av resultater og nasjonale prøver. Mer press på rektorene både ovenfra og nedenfra skaper stress. Mange er i større grad enn tidligere opptatt av omdømme for skolene i og med at mye har blitt mer transparent, og de ønsker samarbeid med foreldre, nærmiljø, media m.m. Men samtidig er mange rektorer mellomledere i kommunen, og må ofte være buffere mellom skoleeier og lærere som er svært skeptiske til styring ovenfra. Dette skaper ikke god grobunn for utviklingsarbeid i skolene.

Lærere mener at skoleutvikling i større grad enn før tar utgangspunkt i resultater fra tester og nasjonale prøver i stedet for internt eller lokalt initierte mål. Det brukes også mye tid på å gå gjennom resultater fra blant annet nasjonale prøver,

som det også brukes mye møtetid på. Dette forringer ytterligere muligheten til å drive utviklingsarbeid med utgangspunkt i internt initierte utviklingsmål. Noen bruker betegnelsen forvaltningsledelse om denne form for ledelse. De fleste av disse respondentene mener det er viktig at det etableres gode relasjoner og tillit mellom ledelse og lærere, men mange mener at særlig eldre lærere tviholder på gamle holdninger og praksis. Det er mange som framhever at det bygges opp rundt seremonier og andre sosiale tiltak som øker trivsel og samhold.

For å utvikle en mer felles forståelse eller multiprofesjonalitet (Berg 1999) vil det være en styrke dersom lærere som skal begynne å jobbe med et utviklingsarbeid, for eksempel ny vurderingspraksis, er organisert i team som støtter hverandre (Hargreaves 1996). Det er også viktig at lederne deltar i noen teammøter for å holde seg informert og oppmuntre til videre arbeid.

Dette er ifølge Berg (1999) viktig for å få til en arbeidsintegrering mellom profesjonene, og skape en multiprofesjonell skoleorganisasjon, eller en mer kollektiv orientering slik Irgens (2010) framstiller det. Det vil si at samtlige personalgrupper ved siden av å kunne videreutvikle sin faglige kompetanse, også skal være i stand til å se fagene sine og det administrative arbeidet i perspektiv av skolens oppdrag. Å arbeide med utvikling synes å være en utfordring for de fleste skolene, fordi det er lettere å ta de oppgavene som på kort sikt er mest påtrengende, selv om det krever at en stadig må «brannslukke». Ledelsen i skolene kviet seg også for å pålegge lærere oppgaver som lå innenfor det som lærerne oppfattet som forberedelsestiden til undervisning. Vi ser det samme mønsteret i vårt empiriske materiale. Ledelsen er unnnvikende og til dels ettergivende overfor lærere. En av rektorene i utvalget skriver: «Det er en strategi hos lærerne å massivt delegere krav oppover i hierarkiet som stenger for muligheten til å drive med utvikling».

Konklusjoner

De viktigste konklusjonene fra våre funn er at skoleledere i stor grad er lojale til nasjonale styringssignaler, og at de fleste utviklingstiltak settes i gang ut fra slike signaler. Lederne uttrykker at de er fellesskaps- og utviklingsorientert, men at

særlig motstand fra lærere ofte fører til vansker med å implementere og institusjonalisere ønskete endringer.

Funnene viser at lærerkulturene fremdeles har preg av en avgrenset lærerprofesjonalitet, mye individualisme og en her-og-nå-orientering (Berg 1999). Lærere er skeptisk til styring ovenfra, og mange oppfatter at denne har økt med større vekt på resultater og nasjonale prøver. Men det er forskjeller i personalet med hensyn til kritikk av nye tiltak. Det er også mange lærere som er opptatt av mer samarbeid og en sterkere kollektiv forståelse. De ønsker en tydeligere ledelse som må bli dyktigere til å strukturere og lede møter, og som blir flinkere til å utnytte kompetansen i personalet. Dette er et potensial som nye rektorer må benytte seg av. Selv om motstand vil oppstå hos noen i personalet, er det viktig å ikke stoppe opp i utviklingsarbeid for å oppnå konsensus.

Samarbeid i trinn eller team har blitt viktigere, og ledere av disse har i stor grad blitt en del av ledelsen. Men oppdelingen i trinn eller team, og at møter i disse er mer populære og har større betydning for lærere, kan føre til at det dannes skoler i skolen. Dette kan føre til en større grad av balkanisering, og det kan være en utfordring for ledere som ønsker kollektive satsinger. Ledelse vil i slike situasjoner kunne bestå i å delta i trinn- eller teamarbeidet, eller å distribuere ledelse og følge opp dette i evalueringsprosesser.

Hyppige skift i ledelsen, særlig når rektor skiftes ut, skaper uro i personalet. Lederne fra rektorskolene mener det kan være vanskelig for en ny rektor å komme inn i en skole der kulturen «har satt seg». Det kan være en utfordring for nye rektorer å bli samlende nok, og at de som ikke klarer en slik kollektiv tilnærming i stedet skaffer seg støtte i deler av personalet, noe som igjen kan forsterke balkanisering og skape uro på grunn av opplevelse av manglende likeverd. Mange er også forsiktige når de starter opp som nye rektorer, for ikke å trå noen på tærne der det er sterke kulturer. De ønsker å være støttende til lærere og bygge relasjoner, men det er mangel på instruerende lederskap der ledere er tydelige, gir retning og både kontrollerer og veileder lærere

i læringsarbeidet. Skoleledere, slik det kommer fram i utvalget, er mer opptatt av distribuert og «transformativ ledelse» der de ønsker å bygge gode relasjoner til lærerne.

Mange rektorer er i større grad enn tidligere opptatt av omdømme for skolene i og med at mye er blitt mer transparent, og de ønsker samarbeid med foreldre, nærmiljø, media m.m. Men samtidig er rektorer i større grad mellomledere i kommunen, og må ofte være buffere mellom skoleeier og lærere som er svært skeptisk til styring ovenfra. Dette skaper ikke god grobunn for utviklingsarbeid i skolene. Med mer resultatorienterte rådmenn og skolesjefer som også krever mer rapportering, er tid til disposisjon for internt utviklingsarbeid begrenset. Dette utviklingstrekket i den nye styringssituasjonen, der det blir stilt større krav til skolenes resultater, ser ut til å fremme en instruerende lederstil, ettersom resultater må følges opp hurtig og fordi forventningene til endringstakten i skolen er høyere enn tidligere.

LITTERATUR

- BERG, G. (1999). *Skolekultur*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- EMSTAD, A.B. & POSTHOLM, B. (2010). «Instructional leadership» – et godt utgangspunkt for ledelse av skolens læringsarbeid. I: Andreassen, R.A., Irgens, E.J. & Skaalvik, E. *Kompetent skoleledelse*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- HALLINGER, P. (2003). Leading Educational Change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*. Vol. 33, No. 3, November.
- HALLINGER, P., & HECK, R. (2010). Leadership for Learning: Does Collaborative Leadership Make a Difference in School Development? *Educational Management Administration & Leadership*, 38(6).
- HARGREAVES, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- IRGENS, E.J. (2010). Rom for arbeid. Lederen som konstruktør av den gode skole. I: Andreassen, R.A., Irgens, E.J. & Skaalvik, E. *Kompetent skoleledelse*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.



Tor Colbjørnsen er utdannet lektor med master i Utdanningsledelse fra Universitetet i Oslo og er universitetslektor ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, UiO. Her er han knyttet til masterutdanningen i utdanningsledelse, og nå særlig rektorutdanningen. Han har tidligere lang fartstid som lærer og skoleleder, særlig i videregående skoler.

Skolekulturen

– en indikator på skolens sunnhetstilstand

■ AV DAG ROALDSET

En samarbeidsorientert skolekultur er den kulturen som er best rustet til å utvikle skolens totale læringsmiljø og skape varige forbedringer i skolens pedagogiske praksis. Innenfor en slik skolekultur vil summen av det et lærerfellesskap kan utrette gjennom samarbeid og kollektiv refleksjon, langt overgå summen av bidragene fra mange individualistisk orienterte enkeltlærere. Dette samarbeidet vil kunne gi en ekstra synergieffekt og føre til bedre læring for både elever og lærere.

Skolekulturen handler om hva man snakker om, i hvilken grad man samhandler og samarbeider, og om sosiale spilleregler for hva som er akseptert og ikke akseptert å gjøre på arbeidsplassen. Skolenes dominerende kulturer kan være svært ulike, ikke minst med hensyn til graden av individualistisk og kollektiv orientering.

Den rådende skolekulturen vil ha stor betydning for virksomheten som foregår på den enkelte skole, og som ny lærer blir man raskt sosialisert inn i denne kulturen. Det er viktig å være kulturbevisst, å tenke gjennom hva slags kultur som preger skolen og hva slags kultur man mener best vil kunne fremme et godt arbeids- og læringsmiljø for elever og lærere.

Følgende utsagn er noen tenkte og dels selv-opplevde eksempler på kulturelle ytringer i skolen, sagt spesielt til nytilsatte lærere:

- «Sånn gjør vi det her hos oss. Så gjør som oss, eller finn deg en annen skole.»
- «Pass deg for rektor. Hun virker veldig hyggelig og imøtekommende, men det er bare utenpå. Du vil snart se hvordan hun egentlig er.»
- «Her liker vi best å jobbe mest mulig alene og som vi selv vil. Må vi samarbeide av og til, vil vi iallfall velge våre samarbeidspartnere selv.»
- «Skolekulturen hos oss er stabil og trygg. Den har vært sånn i 20 år, så det gjelder bare å bli sosialisert inn i den og godta den som den er.»
- «På denne skolen er det to sterke kulturer, en



Foto: © Fotolia.com

barnetrinnskultur og en ungdomstrinnskultur. Jobber du på ungdomstrinnet, så må du passe deg for barnetrinns lærerne. De prøver å forstå elevene i hjel, uten å stille skikkelige faglige krav til dem.»

Om dette hadde vært virkelige utsagn rettet mot nytilsatte lærere, så ville de ha avslørt mye om den rådende kulturen på arbeidsplassen. Det handler om hvordan man snakker sammen og hvordan man utfører lærergjerningen innenfor skolens kollegiale arbeidsfelleskap. Som bakgrunn i denne artikkelen vil jeg benytte teoristoff om begrepet organisasjonskultur fra forfattere både med og uten spesielt skolefokus. I noen sammenhenger brukes derfor begrepet organisasjonskultur, i andre sammenhenger begrepet skolekultur. Bang (2011) bruker begrepet organisasjonskultur og refererer til ulike offentlige og private organisasjoner. Av forfattere med et spesielt skolefokus på kulturen vil jeg blant annet referere til Gunnar Berg (1999), Andy Hargreaves (1996) og Anny Hagesæter (2007). Men, hva er egentlig organisasjonskultur? Hvordan skal dette begrepet forstås?

Organisasjonskultur

Det finnes mange definisjoner av begrepet *organisasjonskultur*. Her er noen utvalgte definisjoner:

Organisasjonskultur er de sett av felles delte normer, verdier og virkelighetsoppfatninger som utvikler seg i en organisasjon når medlemmene samhandler med hverandre og omgivelsene (Bang, 2011: 23)

For egen del vil jeg gjerne tilføye *over tid* i Bangs definisjon av organisasjonskulturen. Dette vil jeg gjøre for å understreke at en kultur utvikler seg langsomt. Organisasjonsendringer kan gjennomføres raskt, men det tar lang tid før en kultur setter seg og endres. Den svenske skoleforskeren Gunnar Berg (1999) definerer skolekultur som et usynlig regelsystem som på et uformelt plan styrer den pedagogiske og administrative virksomheten ved den enkelte skole. I sin bok «Skolekultur – nøkelen til skolens utvikling» trekker han fram skolekulturens betydning for i hvilken grad en skole vil lykkes med sitt endrings- og utviklingsarbeid. To enklere kulturdefinisjoner lyder som så:

Kultur er måten vi gjør ting på her hos oss
(Deal og Kennedy, 1982: 4 i Bang, 2011:21),

eller:

De virkelighetsoppfatninger, verdier og normer
som råder innenfor en gitt gruppe (Carlson,
1984:4 i Bang, 2011:21)

Bang (2011) sier at kultur oppstår når en gruppe står overfor felles grunnleggende utfordringer, finner felles løsninger på dem og blir enige om at disse løsningene fungerer så godt at de nærmest blir pålagt «neste generasjon» å tas i bruk som de eneste godtatte løsninger. Organisasjonens kultur sitter i medlemmenes hoder og hjerter og er i utgangspunktet konserverende. Den styrer medlemmenes atferd ved å gi modeller for handling, den virker integrerende på organisasjonens medlemmer og samtidig angstreduserende og trykkskapende (Bang, 2011).

Hva består organisasjonskulturen av?

Det er vanlig å dele organisasjonskulturen inn i to grunnleggende komponenter: kulturinnhold og kulturuttrykk (Bang, 2011):

- Kulturens *innhold* (kjerneelementer): Verdier, normer, grunnleggende antakelser og virkelighetsoppfatninger.
- Kulturens *uttrykk* (artefakter): Handlinger og atferd, uttrykte følelser, rutiner, prosedyrer og seremonier, historier, myter og legender, humor, sjargong og språk, belønningssystem, sanksjoner og fysisk utforming.

Kulturinnholdet manifesterer seg i kulturens uttrykk. Etter hvert får kjerneelementene en tatt-for-gitt-karakter og oppleves som selvsagte. Samtidig er kulturuttrykkene med på å forme kulturens innhold. Vi snakker om et gjensidig påvirkningsforhold. Kulturuttrykkene er synlige, observerbare produkter av kulturen og kan tolkes som kulturbærere. Et sentralt anliggende blir om det er *samsvar* mellom forfekte verdier i organisasjonen (kulturinnhold) og hvordan kulturen faktisk viser seg i skolehverdagen (kulturuttrykk). Kanskje forfekter man på denne skolen at man

legger spesiell vekt på å ta godt imot nyutdannede lærere, ser på dem som en ressurs og inkluderer dem i det kollegiale fellesskapet. Men kanskje de nyutdannede lærerne opplever en helt annen virkelighet. Da er det manglende samsvar mellom kulturinnhold og kulturuttrykk, noe som vil gjøre de nyutdannede lærerne usikre. Derfor er det et meget viktig kulturelt anliggende at skoler er bevisste på betydningen av *samsvaret* mellom disse to kulturkomponentene.

Skolekultur og pedagogisk utviklingsarbeid

Mange skoler jobber i dag med å utvikle en mer helhetlig og kollektiv pedagogisk praksis, for eksempel knyttet til en mer felles praksis innenfor områdene klasseledelse og vurdering. I dette arbeidet opplever skolene at den rådende skolekulturen har avgjørende betydning for i hvilken grad man lykkes med å utvikle denne kollektive praksisen. En individualistisk orientert skolekultur oppleves av mange lærerkollegier å være en begrensende faktor. Interessen for å kartlegge egen skolekultur og i neste omgang endre den i retning av en mer samarbeidsorientert kultur, har økt i kjølvannet av dette utviklingsarbeidet. Hovedspørsmålet i denne artikkelen blir: Hvordan kan man utvikle en mer kollektiv og fellesskapsorientert kultur i egen organisasjon? En sosiokulturell vinkling knyttes til begrepet samarbeidsorientert organisasjonskultur.

Kultursosialisering og ulike subkulturer

Nytilsatte lærere på en skole sosialiseres inn i den rådende skolekulturen og merker etter hvert hva som er tillatt og ikke tillatt i denne kulturen. «Sånn gjør vi det her hos oss» er hovedoverskriften for denne prosessen. Nytilsatte lærere kan forholde seg til den rådende kulturen på ulike måter: De kan godta denne kulturen slik den er, eller de kan jobbe for å endre kulturen i en ønsket retning. Noen skolekulturer er åpne for nye impulser og ser på nytilsatte lærere som en ressurs. Andre kulturer er mer lukkede og ser på nyutdannede lærere mer som lærere som skal sosialiseres inn i den rådende kulturen.

De fleste skoler har ulike subkulturer. En *subkultur* er en undergruppe av organisasjonsmedlemmer som samhandler med hverandre på grunnlag av en

kollektiv forståelse som denne gruppa er alene om. Medlemmene oppfatter seg selv som en egen gruppe innenfor organisasjonen (Schein, 2010). Et eksempel på slike subkulturer kan være ulike faggrupper i skolen, som realfagslærere og språk-lærere.

Hargreaves (1996) tar for seg fem ulike skolekulturer. Hans bakgrunn for å skissere disse ulike skolekulturene bygger hovedsakelig på empiri fra den videregående skolen i Canada. Men det er grunn til å tro at hans funn også har aktualitet for grunn- og videregående skoler i Norge, noe som stemmer godt med mine mange års erfaringer som lærer i grunnskolen.

Hargreaves (1996) opererer med disse skolekulturene: *Fragmentert individualisme*: Isolerte lærere som er privatpraktiserende og opptatt av beskyttelse mot innblanding utenfra. Disse lærerne er ofte usikre og har frykt for å bli målt av andre. De er svært lite samarbeidsorienterte. Historisk er denne kulturtradisjonen sterk også i vårt land.

Balkanisering: Lærernes personlige identifikasjon og lojalitet er knyttet til en undergruppe, som for eksempel en fagseksjon på en ungdomsskole. Det er ofte høy stabilitet og lav gjennomtrengelighet innenfor gruppa. Samtidig er det statusforskjeller mellom gruppene og lite kollektiv gjennomstrømming mellom dem. Lærernes muligheter for å lære av hverandre på tvers av faggrenser reduseres.

Bevegelig mosaikk: Lærerne er medlemmer av flere ulike undergrupper og får tilhørighet til andre grupper enn bare en fagseksjon. Noen av disse medlemskapene vil være tidsbegrensede, og nye medlemskap vil oppstå. Grensene mellom de ulike gruppene blir mer uklare. Et mer dynamisk og fleksibelt samarbeid vil etableres. Her vil statusforskjellene mellom fagene og grensene mellom fagene kunne bli mer utvisket, en form for avbalkanisering. Denne type kultur med medlemskap i flere forskjellige undergrupper er i dag vanlig i arbeidslivet, både i og utenfor skolen.

Påtvunget kollegialitet: Dette representerer en form for obligatorisk samarbeid i personalet som er bundet til faste tider og steder. Mange skoler har i dag felles samarbeidstid noen dager i uka som er tenkt til planleggings- og utviklingsarbeid.

Samarbeidskulturer: Disse kulturene kjennetegnes ved spontant og frivillig samarbeid, hvor lærerne selv ser nytten av å samarbeide. Aktørene

i samarbeidet er ofte utviklingsorienterte og legger ned en stor innsats, samtidig som det oppleves stor grad av fellesskap, støtte og tillit i samarbeidsgruppa.

Individualistisk og samarbeidsorientert skolekultur

I Lægdene m.fl. (2007) refererer Anny Hagesæter til en kartlegging av skolekulturen ved en norsk skole knyttet til et etterfølgende kulturendringsarbeid. Hun oppsummerer denne skolekulturen ved å dele den inn i to ulike skolekulturer: En *individualistisk* og en *samarbeidsorientert* skolekultur. Førstnevnte kjennetegnes ved individuell isolasjon og lite samhandling blant lærerne, noe som fører til et fattig læringsmiljø. Sentrale verdier i denne kulturen synes å være autonomi, hierarkisk autoritet og status quo. Den andre kulturen preges av fellesskap, reflektert samhandling og forpliktende samarbeid mellom lærerne. Hjelp, støtte og tillit kjennetegner et slikt samarbeid. Sentrale verdier i denne kulturen synes å være samarbeid, likeverd og utvikling.

Hagesæter hevder at den norske skolen har en sterk tradisjon i den individualistiske skolekulturen, mens oppgavene i dagens skole krever et mer samarbeidsorientert lærerkollegium. Å jobbe for å utvikle en mer samarbeidspreget skolekultur er ifølge henne helt nødvendig for å forbedre skolens læringsmiljø og kunne lykkes med ulike typer skoleutviklingsarbeid.

Hargreaves (1996) tar til orde for en restruktureringsprosess i skolen som er bygd på samarbeid og kollegialitet mellom ulike aktørgrupper. Han sier videre at samarbeid vil utgjøre et *metaparadigme* for endringer både i skolen og i andre organisasjoner i den postmoderne tid. Dette samarbeidsparadigmet er løfterikt med tanke på økt kvalitet i opplæringen. Det vil gi bedre undervisning, bedre læring og mindre belastning for lærerne. Ja, kollektivt orienterte skolekulturer ser ut til å oppnå det beste sosiale og faglige læringsutbyttet. Skoler med en samarbeidsorientert skolekultur nyter godt av en sosiokulturell synergieffekt som vil gi elevene et bedre opplæringstilbud enn det en skole med en individualistisk orientert kultur kan gi (Dysthe, 2001). Hargreaves (1996) sier videre at samarbeid og kollektiv refleksjon i lærerkollegiet også ser ut til å gi mindre problematferd. Kanskje



noe av forklaringen på disse positive effektene er at kollektiv samhandling og dialog i lærerkolle-giet fremmer ny og utvidet forståelse for skolens pedagogiske praksis (Dysthe, 2001). Vi trenger flere forskningsundersøkelser som viser hvordan en samarbeidsorientert skolekultur påvirker livet i skolen.

Ledelsens betydning for kulturens innhold

Leadership is culture-influencing activity, the management of meaning (Alvesson, 2001: 105). Ledelse er en kulturell manifestasjon som påvirker den delte forståelsen av mål, arbeidsmåter og det sosiale miljøet. Det er viktig for ledere å tolke den eksisterende kulturen før det eventuelt gjøres et forsøk på bevisst å endre denne kulturen. Ledere påvirker reproduksjonen og korrigeringen av organisasjonskulturen betydelig mer enn noen andre medlemmer i organisasjonen (ibid.).

Schein (2010) hevder at ledere er de viktigste kulturskapere i organisasjoner, fordi det er de som har mest makt til å prege organisasjonen med sine virkelighetsdefinisjoner. I denne sammenheng mener Schein (2010) at ledere påvirker kulturen gjennom fem kanaler: Hva ledelsen retter oppmerksomheten mot, måler og kontrollerer i organisasjonen, lederes reaksjoner på kritiske hendelser og kriser, bevisst rollemodellering, veiledning og trening, kriterier for fordeling av belønning og status og kriterier for rekruttering og seleksjon, forfremmelse, pensjonering og avskjedigelse. Hva er heltemodig i kulturen og blir belønnet og hva gir sydebukkstempel og blir straffet? Lederen blir en kulturell arkitekt, et subjekt som leder sitt kollegium på bakgrunn av et kulturinnhold som hviler på verdibasert ledelse, visjonær ledelse og symbolsk ledelse (ibid.).

Bang (2011) mener at en skoleleder kan påvirke kulturen i en ønsket retning og framsetter konkrete råd for denne påvirkningsprosessen: Bli klar over eksisterende skolekultur og hvilke deler av den som er funksjonell/dysfunksjonell, bli klar

over hva slags kultur som er ønskelig og levende- gjør denne kulturen på alle nivåer, velg først ut noen få ønskede verdier og konsentrer oppmerk-somheten rundt disse, sørg for overensstemmelse mellom kulturuttrykk og kulturinnhold, etterlev i handling den ønskede kulturen, belønn ønskede handlinger og sanksjoner uønskede handlinger. En leder må vektlegge å fungere som en god rollemodell og være spesielt oppmerksom på sterke uformelle ledere i kollegiet. Negative uformelle ledere må gis minst mulig kulturinnflytelse, mens positive uformelle ledere må brukes aktivt for å spre ønsket kultur i organisasjonen. Første skritt for å endre en kultur vil i mange tilfeller være å kartlegge den.

Kartlegging av skolekulturen

Skoler bør noen ganger granske sin egen kultur, gjennomføre en kulturanalyse. Hva kjennetegner kulturen ved vår skole? Hvilke verdier, holdnin-ger og omgangsformer eksisterer på skolen? Å bestemme en kompleks skolekultur må begren-ses til å omfatte og fange noen vesentlige deler av den. Hvordan skal man så gå fram for å kartlegge skolekulturen? To grunnleggende spørsmål i en kulturanalyse er: Hva er innholdet i kulturen? I hvilken grad er innholdet i kulturen delt av organisasjonens medlemmer? For å finne svar på det første spørsmålet brukes kvalitative metoder, spesielt ustrukturerte intervjuer og observasjoner. For å finne svar på det andre spørsmålet er kvan-titative metoder mer aktuelt, der bruk av spørre-skjema står sentralt. Hos Bang (2011) henvises det til begrepene dysfunksjonell og funksjonell kultur som navn på «dårlig» og «god» kultur. Viktige deler av kulturen tas for gitt, og derfor setter man ofte heller ikke spørsmålstegn ved den. Det har utviklet seg en taus og ubevisst måte å gjøre «tin-gene» på, som bygger på taus kunnskap (Nonaka og Takeuchi, 1995). Kulturforståelsen må gjøres eksplisitt. Det kreves en indre forståelse og be-visstgjøring av gjeldende kulturpraksis, men det er samtidig viktig å supplere denne forståelsen med et utenforstående blikk. Et viktig kulturfokus kan være: Hvordan forsterker vi de fremmende kul-turtrekkene og hvordan bremser vi de hemmende kulturtrekkene? Sentrale kulturdimensjoner er in-tern versus ekstern orientering, driftsfokus versus

utviklingsfokus, skyldkultur versus læringskultur, homogen kultur versus heterogen kultur og rigiditet versus fleksibilitet (Berg, 1999).

En beskrivelse av en funksjonell skolekultur kan lyde omtrent slik: Skolekulturen er preget av gjensidig fellesskap og støtte, en orientering mot skolen som helhet; felles oppfatning av skole som setter undervisning læring og elevenes interesser i forgrunnen; kontinuerlig samtale og diskusjon om hva som er viktig i skolen; sterkt engasjement for elevene preget av en tydelig ansvarsfølelse; kollegial innstilling om at vi alltid kan bli bedre; vilje til å prøve ut nye ting; godt humør; lederen får hver og en til å føle at det de gjør er viktig (ibid.). Hvem vil ikke jobbe på en slik skole!?

Mer om skolekultur og endringsarbeid

I praksis forutsetter skoleutvikling til en viss grad endring av den dominerende skolekulturen (Berg, 1999). Berg mener som tidligere nevnt at skolekulturen er en nøkkelfaktor for skoleutvikling og at det som regel vil være nødvendig å videreutvikle skolens kultur om ulike utviklingstiltak skal forankres i skolen og bidra til varige og positive praksisendringer. Et slikt endringsarbeid krever en grunnleggende forståelse av forholdet mellom kulturinnhold og kulturuttrykk. Organisasjonskulturen er i stor grad bestemmende for hvordan endringsprosesser bør gjennomføres. Mange skoler erfarer at spenninger mellom individualisme og kollektiv orientering ofte kommer klart fram i endrings- og utviklingsprosesser og virker hemmende. Berg (1999) sier videre at skolekulturen avspeiles i lærernes yrkesnormer og korpsånd og at dette utgjør en del av lærernes profesjonalitet. Han innfører begrepet *utvidet profesjonalitet*, noe som innebærer kollektiv fokusering på skolen som organisasjon, utstrakt lærersamarbeid, fleksibilitet og framtidsorientering med vekt på endrings- og utviklingsarbeid. Det motsatte, *avgrenset profesjonalitet*, kjennetegnes ved fokusering på den enkelte lærer i klasserommet, individuell jobbing, rigiditet, her og nå-tenkning og status quo.

Her er det nærliggende å knytte utvidet profesjonalitet til en samarbeidsorientert skolekultur og avgrenset profesjonalitet til en mer individualistisk kultur. På denne måten kan Bergs (1999) profesjonalitetsbegreper kobles til Hagesæters (2007)

begreper: Individualistisk og samarbeidsorientert kultur. Altså vil en profesjonell lærer i ordets utvidede og fulle betydning være en samarbeidsorientert lærer som aktivt prøver å skape et best mulig læringsmiljø for elevene.

Avsluttende kommentar

Tittelen på denne artikkelen, *Skolekulturen, en indikator på skolens sunnhetstilstand*, antar at skolekulturen har en grunnleggende betydning for kvaliteten på det arbeidet som utføres i skolen. Jeg har prøvd å få fram et hovedbudskap som lyder omtrent slik: En samarbeidsorientert skolekultur er den kulturen som er best rustet til å utvikle skolens totale læringsmiljø og skape varige forbedringer i skolens pedagogiske praksis. Her gjør lærerne hverandre gode gjennom erfaringsdeling, utstrakt samarbeid og kollektiv refleksjon. Innenfor en individualistisk orientert skolekultur vil resultatet i større grad bli et lite utviklende og fattig læringsmiljø for elever og lærere. Derfor vil bevisst jobbing med å utvikle en skoles kultur til å bli mer samarbeidsorientert, være en svært god investering.

LITTERATUR

- ALVESSON, M. (2001). *Understanding organizational culture*. London: SAGE Publications.
- BANG, H. (2011). *Organisasjonskultur*. 4. utgave. Tano Aschehoug.
- BERG, G. (1999). *Skolekultur. Nøkkelen til skolens utvikling*. Gyldendal Akademisk.
- DYSTHE, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Abstrakt Forlag.
- HAGESÆTER, A. (2007). *Å endra samarbeidskulturen i skulen I*: Lægdene, Ø. (red.): *Skolekultur i fokus*. 2. utgave. Høyskoleforlaget.
- HARGREAVES, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur*. Gyldendal Akademisk.
- NONAKA, I. OG TAKEUCHI, H. (1995). *The knowledge – creating company*. New York: Oxford University Press
- SCHEIN, E. (2010). *Organizational Culture and Leadership*. 4. utgave. San Francisco: Jossey-Bass



Dag Roaldset jobber som høgskolelektor i pedagogikk / utdanningsledelse ved Høgskolen i Buskerud, Fakultet for lærerutdanning. Han underviser i de nivåelte grunnskolelærerutdanningene 1-7 og 5-10, i pedagogisk veiledning og innenfor masterstudiet i utdanningsledelse. Tidligere har han jobbet mange år som lærer i grunnskolen og har også vært skoleleder, praksisleder i lærerutdanninga og skolefaglig rådgiver på kommunenivået.

Privatisteksamen

En vei tilbake til opplæringsløpet – for noen

■ AV TROND BULAND

En studie viser at elever har mange ulike grunner til å gå opp som privatister. Bare et lite mindretall bruker ordningen fordi de tidligere har falt fra i videregående opplæring, de fleste bruker ordningen for å forbedre karakterer eller skaffe seg tilleggskompetanse.

Privatisteksamen er i Norge et alternativ som gir kandidater som ikke har fulgt ordinær opplæring i skole, mulighet til å avlegge eksamen i videregående skole. Kandidater som melder seg opp til privatisteksamen, tar eksamen i ett eller flere fag uten å ha elevstatus i det eller de fagene det gjelder. Gruppen med privatister som melder seg opp til ny eksamen, består av både elever som har «ikke vurdering», og dermed ikke har fullført i ett eller flere fag, og elever som ønsker å utvide sitt fagrepertoar gjennom å ta fag de tidligere ikke har hatt.

I 2011–2012 gjennomførte forskere ved NTNU Skole- og læringsforskning, på oppdrag fra Sør-Trøndelag fylkeskommune, en nettbasert breddeundersøkelse blant alle som hadde vært oppmeldt til eksamen som privatister våren 2011 (Buland m.fl. 2012). Denne studien skulle finne hvor mange av de som gikk opp til eksamen som privatister som tidligere hadde avbrutt videregående opplæring, og dermed gi en indikasjon på hvor godt privatistordningen fungerer som et redskap for å redusere antallet uten fullført eksamen.

Bakgrunnen for dette var selvsagt den pågående diskursen rundt frafall i videregående opplæring. I dag starter bortimot 100 prosent av elevene som går ut av ungdomsskolen direkte på videregående skole. Andelen som ikke fullfører

og består videregående opplæring, er imidlertid høy. I gjennomsnitt 30 prosent av elevene i videregående gjennomfører ikke opplæringen i løpet av fem år. Flere studier har pekt på at årsakene til dette er sammensatte og komplekse (se f.eks. Havn og Buland m.fl. 2007 eller Hernes 2010).

Analysen av data viste at et klart mindretall (i underkant av 20 prosent) av dem som var oppmeldt til eksamen som privatister, tidligere hadde falt fra i videregående opplæring. Majoriteten av dem som meldte seg opp, hadde verken strøket i fag eller avsluttet videregående skole. Noe over 32 prosent gikk opp til eksamen som privatist for å forbedre karakter, mens nesten 26 prosent valgte dette for å få studiekompetanse, altså fordi de etter fullført videregående opplæring hadde oppdaget at de trengte andre fag for å komme inn på de studier de ønsket.

Vår undersøkelse viste videre at privatisteksamen blir opplevd som en svært viktig ordning av dem som melder seg opp. Dette gjelder også de som tidligere har strøket i fag eller ikke har fullført videregående opplæring.

Mange grunner til privatisteksamen

Studien viser et bilde av en svært heterogen gruppe privatistkandidater. Vi ser i alle fall følgende

hovedgrupper, som selvsagt ikke er gjensidig utelukkende:

- «*Påbyggerne*» er de som bruker privatist-eksamen for å ta fag de mangler for å komme inn på en bestemt høyere utdanning. Det er rimelig å anta at mange i denne gruppen er relativt faglig sterke og har klare mål.
- «*Forbedrerne*» er de som ønsker å forbedre en karakter fra videregående skole for å komme inn på videre studier eller av andre grunner. Her er det rimelig å anta at det faglige nivået er noe mer sammensatt, men fortsatt antar vi at dette er en relativt sterk gruppe, faglig og med hensyn til motivasjon.
- «*Slutterne*» er de som har avsluttet videregående opplæring uten å fullføre og som nå ønsker å fullføre. Det er rimelig å anta at denne gruppen faglig sett er sammensatt, men med et betydelig innslag av kandidater med midtels eller svake skoleresultater bak seg. Deres motivasjon er i alle fall tilstrekkelig til at de ønsker å prøve privatist-veien.
- «*Strykerne*» er de som har strøket i ett eller flere fag på videregående og som nå ønsker å rette opp dette gjennom privatistordningen. Denne gruppen vil også være noe sammensatt med hensyn til faglig styrke. Denne gruppen er i alle fall motivert og fokusert nok til å ville prøve privatistveien.
- «*De kunnskapstørste*» er sannsynligvis den minste gruppen, de som tar fag av faglig interesse, uten at det nødvendigvis inngår i et større, planlagt utdanningsløp. Disse er sannsynligvis over gjennomsnittet motiverte.

Ordningen fanger altså opp en del av de elevene som tidligere har strøket og falt fra i videregående skole. Denne gruppen var imidlertid i mindretall. Majoriteten av kandidatene hadde tidligere gjennomført ordinær videregående opplæring, men ønsket å forbedre karakterer, eventuelt skaffe seg tilleggskompetanse de nå så at de hadde behov for i jobb eller videre studier. Mange søkte altså å kompensere for feilvalg i videregående gjennom å ta fag som privatist.

Studien viser også at det å gjennomføre videregående opplæring som privatist kan være et krevende løp. Relativt mange av de som melder seg



Foto: © michaeljung/Fotolia.com

opp til eksamen, avlegger ikke alle de eksamener de har meldt seg opp til, og en betydelig andel stryker også i en eller flere av de eksamener de gjennomfører. Frafallet ved privatisteksamen er dermed relativt høyt. Vi ser også at elever som tidligere har falt fra, eller strøket i videregående opplæring, i større grad enn andre ikke består de eksamener de går opp til.

Privatisteksamen er altså et godt alternativ for noen av de som har falt fra i videregående opplæring. Dette er imidlertid en relativt krevende vei og neppe et godt svar for *alle* i denne gruppen. Sett i forhold til de sammensatte årsakene bak frafall i videregående opplæring (se f.eks. Buland og Mathisen 2013), er det klart at privatisteksamen bare kan fange opp en mindre andel av disse, og da fortrinnsvis de mest motiverte. For mange ligger utfordringene knyttet til opplæring dypere og må angripes på andre måter. Mange av «slutterne» vil sannsynligvis måtte gjennomgå en lengre motivasjons- og forberedelsesprosess før privatisteksamen eventuelt kan være en aktuell vei til fullført videregående opplæring. Dette betyr ikke at privatisteksamen ikke er en alternativ løsning for noen av de som ellers ville falt fra. Her er det viktig å se at privatisteksamen i mange tilfeller må planlegges som siste ledd i en tiltakskjede og oppfølging over tid. Med den rette oppfølging fra ulike aktører kan sannsynligvis flere motiveres og forberedes fram til en slik løsning.

Frafall er et komplekst problem

Et komplekst problem som frafall i skole krever et komplekst sett av virkemidler i forebygging og oppfølging (se f.eks. Rumberger 2006). Frafall er et resultat av både individuelle og systemiske fraværs- og nærværsfaktorer, og ikke minst samspillet mellom individ og system (se f.eks. Svarva

1991 eller Gjøsund og Størkersen 2009). En effektiv, bred innsats mot frafall må derfor omfatte både individrettede og systemrettede tiltak, tiltak satt inn før og etter at frafall er et faktum. I dette vil privatistordningen bare være ett av mange elementer. En individuell løsning kan aldri alene bli et fullgodt svar på en utfordring som også er kollektiv og systemisk.

For det første krever et slikt arbeid et mangfold i tilnærmingene. Arbeidet med forebygging og oppfølging av frafall må være basert på tiltaks-mangfold. Bare på den måten kan man ha håp om å håndtere de heterogene faktorene som inngår i forklaringen av frafall.

For det andre må arbeidet starte tidlig. Å starte forebygging av frafall etter at elevene har begynt i videregående opplæring, er for sent. Det reelle fra-fallet skjer tidligere, og forebygging må begynne allerede i ungdomsskolen, om ikke før (Havn og Buland m.fl. 2007). I ungdomsskolen synker mange elevers motivasjon (se f.eks. Skaalvik og Skaalvik 2011), her etablerer mange en forestilling om at skole og opplæring ikke er noe for dem. Her må støtet settes inn, tiltak som skaper motiva-sjon for læring og bedre læringsresultater (se også Kaspersen m.fl. 2012).

For det tredje må man arbeide både på system-nivå og individnivå. Å definere frafall som et pro-blem knyttet bare til egenskaper ved den enkelte elev, er ikke tilfredsstillende. Bare å arbeide på systemnivå, kan bli like galt. Tiltak må dels følge opp og støtte den enkelte elev gjennom brede, sammensatte støttenettverk, og påvirke systemet eleven skal fungere best mulig innenfor. Arbeid mot frafall må være hele skolens oppgave.

For det fjerde må man på systemnivå arbeide for et mer sammenhengende opplæringsløp der de vanskelige overgangene blir gjort mest mulig smidige, særlig for dem som trenger det mest. Det trettenårige opplæringsløpet må i større grad få felles sporvidde. Rådgivningen i skolen, både den utdannings- og yrkesrettede og den sosialpeda-gogiske, må styrkes, og de ulike skoleslagene må samarbeide bedre rundt overganger enn det som har vært tilfelle mange steder (se f.eks. Buland m.fl. 2011).

Sist, men ikke minst, må man i større grad være i stand til å tenke fleksibelt om veiene fram

til målet. Reform 94 fjernet sorteringsskolen og ga alle retten til videregående opplæring, men skapte samtidig en normalmodell tilpasset en normalelev som vel knapt finnes. Man må i systemet få større åpning og mulighet for å finne tilpassede veier, mot tilpassede mål. Man må kunne tenke alter-native læringsarenaer og alternativ pedagogikk, alternative læringsformer. Praksisnær opplæring kan være et redskap som kan løfte både «svake» og «sterke» elever mot høyere mål, klasserom-met kan, skal og må ikke være den eneste sentrale arena for læring.

En vellykket satsing mot frafall må altså, gjen-nom helhetlig tenkning, etablere et opplæringsløp som i større grad får flere elever gjennom. Inntil dette skjer, er privatisteksamen imidlertid en vei mot kompetanse for noen, men ikke for alle.

LITTERATUR

- BULAND, T. M.FL. (2011). *På vei mot framtida – men i ulik fart? Sluttrapport fra evalueringen av skolens rådgivning*, SINTEF A18112, SINTEF Teknologi og samfunn.
- BULAND, T., BUNGUM, B. OG DAHL, TH. (2012). *Privatisteksamen – en vei tilbake på sporet? Rapport fra studie av privatister i Sør-Trøndelag*, Akademika forlag.
- BULAND, T. OG MATHIESEN, I.H. (2013, under utgivelse). «Drop out in a school for all – Individual or Systemic Solutions?», I: U. Blossing, G. Imsen, L. Moos (red): *A school for all? The nordic model in education faces the neo-liberal education policy*, Springer Verlag.
- GJØSUND, G. OG STØRKERSEN K.V. (2009). *Nærværets dynamikk*, I: I.L. Hepsø og T. Kongsvik (red.) *Forskning som endringsverktøy i organisasjoner*, Tapir akademisk forlag.
- HAVN, V., BULAND, T., FINBAK, L. OG DAHL, TH. (2007). *Intet mennesker er en øy – Rapport fra evalueringen av tiltak i Satsing mot frafall STF50 A07023*, SINTEF Teknologi og samfunn Gruppe for skole- og utdanningsforskning.
- HERNES, G. (2010). *Gull av gråstein. Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring*, FAFO.
- KASPERSEN, S.L., BUNGUM, B. BULAND, T.H., SLETTBAKK, R., OSE, S.O. (2012). *Holdninger til fravær og nærvær i skole og arbeidsliv*. SINTEF Teknologi og samfunn, avd. Helse.
- RUMBERGER, R.W. (2006). «Why students drop out of school», in Orfield, Gary (ed): *Dropouts in America – Confronting the Graduation Rate Crisis*, Harvard Education Press, Cambridge, Mass.
- SKAALVIK, E.M. OG SKAALVIK, S. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*, Tapir akademisk forlag, Trondheim.
- SVARVA, A. (1991). *Om nærværsfaktorenes betydning for fravær fra arbeidet*, SINTEF IFIM, Trondheim.



Trond Buland er dr.polit i sosiologi og forsker ved NTNU Skole- og læringsforskning, en gruppe ved Program for lærerutdanning. Han i en årrekke arbeidet med problemstillinger blant annet knyttet til frafall og forebygging av frafall i videregående skole, skolens utdannings- og yrkesrådgivning og unges valg av utdanning og yrke, fag- og yrkesopplæring og skoleutvikling.

Privatister

– med rett til videregående opplæring

Da jeg gikk i tredje klasse på videregående skole, var jeg lei av at lærerne skulle bestemme over meg. Jeg ville selv velge hvordan jeg skulle lære meg skolefagene, og derfor sluttet jeg på skolen for å ta siste året som privatist. Nå har også jeg blitt en lærer som bestemmer hvordan andre skal lære, men jeg engasjerer meg likevel for privatistene på hobbybasis. Jeg har tatt initiativ til å stifte *Foreningen for førstegangsprivatister med rett til videregående opplæring* (Privatistforeningen) der nye og gamle privatister kan gi hverandre tips og støtte.

Det er viktig å få presisert at dette er snakk om ungdom som kunne gått på vanlig videregående skole, men som bevisst har valgt det bort. Jeg skriver altså ikke om dem som skal forbedre karakterer, ta ekstra fag eller tar eksamen fordi de ikke har ungdomsrett eller voksenrett til videregående opplæring. Dette innlegget handler om ungdom som dropper gratis undervisning, gratis skolebøker, utstyrstipend, fordelaktige PC-avtaler og mange flere ressurser. Hvorfor velger de dette? Hvordan skal lærere forholde seg til dem, og hvordan kan myndighetene gjøre det litt lettere for disse privatistene?

Friheten til å lære

Det finnes flere grunner til å droppe ut av skolen for å bli privatist, men de som jeg kjenner, argumenterer med valgfrihet. De trives med å bestemme når, hvor og hvordan de skal lære.

En privatist trenger ikke å tilpasse seg undervisningsopplegg som er laget for den andre halvdel av klassen, eller irritere seg over tid som faller bort til bråk og småprat i

klasserommet. Privatistlivet gir tid til å gå på museer eller snakke med beste-foreldrene om andre verdenskrig, og det blir mulig å utnytte tidspunktene med best konsentrasjon.

Råd til en potensiell privatist

Som lærer eller rådgiver kan du komme til å treffe elever som ønsker å bli privatister. Spørsmålet er da hvilke råd du skal gi. Mitt inntrykk er at de aller fleste ansatte innen skoleverket vil fraråde elever å droppe ut av skolen på denne måten. Dette forstår jeg godt, for skolen mister da kontrollen, og dessuten er det få ungdommer som har selvdisiplin nok til å lese på egen hånd. Likevel er det altså noen få individer som fungerer bedre som privatist enn som elev i vanlig klasse. Kunsten er å forstå hvem som tilhører hvilken gruppe.

Hvis jeg tar utgangspunkt i de fire mest aktive medlemmene i Privatistforeningen, er det påfallende likheter. Ingen av oss var stjerneelever i tiden like før vi ble privatister. Det var enten høyt fravær, lite skoleengasjement, konsentrasjons- eller rusproblemer, så jeg skjønner at ingen anbefalte oss å ta alt ansvar for egen læring. Hvis vi heller ser tilbake til barne- og kanskje ungdomsskolen, så var vi skoleflinke elever. Det er mulig at vi hadde i oss et slags iboende skolepotensial, i hvert fall så gikk motivasjon og karakterer opp da vi ble privatister.

Når du skal gi råd, må du med andre ord komme litt under elevens overflate. Er hun en individualist som motiveres av å bestemme selv? Er han moden nok til å disponere tiden frem mot eksamen? Fremtidige privatister kan ha nytte av litt motstand, for når de

så er på egen hånd, blir det en drivkraft å skulle bevise at de klarer seg bra.

Økt eksamensavgift

Utdanningsdirektoratet planlegger å tredoble eksamensavgiften for privatister. Dette kan jeg godt forstå, for det er dyrt å arrangere eksamen. De aller fleste privatister er allerede ferdig med videregående skole og ønsker å komme inn på drømmestudiet. Når de nye reglene settes opp, kan det være greit å vite at det finnes en liten gruppe privatister som i utgangspunktet sparer samfunnet for prisen av hver sin skoleplass. Det er rettferdig om det gis gratis eller redusert eksamensavgift til privatister som har rett til videregående opplæring og får karakter i faget for første gang. I Privatistforeningen er det nå bare ni aktive privatister i foreningens målgruppe, så det vil ikke være et stort økonomisk tap for eksamenskontorene. Derimot vil det ha stor betydning for privatistens fordeling av tid til lesing og tid til jobb. Høy eksamensavgift vil selvsagt tvinge noen tilbake til gratis skolegang og en opplæringssituasjon de trives dårligere med. Jeg håper at det også i fremtiden vil være mulig å velge den smale privatistvei.

Ta kontakt

Har du en elev som vurderer å bli privatist, ville det være hyggelig om du eller eleven tar kontakt via nettsiden www.privatistforeningen.no eller e-postadressen post@privatistforeningen.no. Vi ønsker å gi råd til dem som trenger det.

Av Ida Hexeberg Rustad
VGS-lærer og stifter av Privatistforeningen

Rektors styringsdilemma

– når kvalitet og bedre læringsresultater etterspørres

■ AV ØIVIND SVENDSEN, REKTOR PÅ AULI SKOLE

Dette innlegget er rettet mot skolepolitikere (=skoleeiere). Jeg ønsker å dele noen refleksjoner om konsekvensene av at resultatmålinger og sammenligninger har fått så stor plass i den norske skoledebatten. Lokalpolitikere ønsker bedre resultater i skolen. Mitt budskap til dem er at de bør gjøre seg kjent med styringsdilemmaene vi som skoleledere står overfor når vi jobber for å få bedre resultater. Det sterke fokuset på resultater har både tilsiktede og utilsiktede virkninger, politikk og vitenskap flyter om hverandre, og anbefalinger om endringer ser ut til å sprike i alle retninger ut fra politisk ideologi og ikke ut fra hva som bedrer kvaliteten!

PISA for økonomisk vekst

Like før jul i 2012 kom resultatene fra de internasjonale undersøkelsene TIMSS og PIRLS som viser hvordan norske elever presterer i både lesing, matematikk og naturfag.

Vi har blitt bedre, og hovedårsaken er at det har blitt færre elever på de laveste kompetansenivåene. Vi har altså hevet de svakeste, mens vi ikke har klart å heve de faglig sterke elevene.

PISA-undersøkelsene viser det samme: Vi har hatt framgang i lesing, men vi har svært få elever på de høyeste mestringsnivåene, andelen

middels sterke elever har økt, mens andelen svake elever/under kritisk grense har sunket noe. Vi har altså en stor «klump på midten», med svært få elever som scorer høyt i lesing. Det er inspirerende at vi får bedre resultater, men samtidig en stor utfordring å iverksette pedagogiske endringer på bakgrunn av resultater av vitenskapelige undersøkelser. PISA framstår med stor legitimitet i media, blant politikere og hos folk flest, men det er grunn til å minne om at PISA også må sees på som et politisk verktøy der agendaen er

økonomisk vekst i et globalt perspektiv. OECDs hovedformål er «å oppnå den høyeste bærekraftige økonomiske vekst og sysselsetting og en økende levestandard i medlemslandene» (www.norway-oecd.org). Alle resultatmålinger må ses på med dette som bakteppe. Er skolen i stand til å levere «hoder» som kan videreutvikle landenes økonomiske vekst? Forskningsen omkring skolerresultater har ofte en lang vei fram til faktiske endringer i klasserommet. I Norge har de ført til læreplanreformer (Kunnskapsløftet) og forskriftsendringer (jf. for

eksempel vurderingsforskriften), samt heller tvilsomme politiske anbefalinger som blant annet disse: «Offentliggjør resultatene på nasjonale prøver!» «Innfør resultatlønn for lærere!» «Mer penger til skolen vil bare føre til mer sløsing og mindre effektivitet så derfor må skoler slås sammen og stordriftsfordelene utnyttes!»

Anbefalinger på svakt grunnlag

Deltakende nasjoner får slike anbefalinger fra OECD om utforming av skolepolitikken på bakgrunn av PISA-resultatene, selv om PISA-forskningen i seg selv faktisk *ikke* direkte dokumenterer positive effekter av slike tiltak! (Elstad og Sivesind: *PISA-sannheten om skolen?* s. 24-27). Offentliggjøring av resultater er *ikke* kvalitetsforbedrende. Det som kan påvirke kvaliteten er lærernes mulighet til å sjekke om man har undervist tilstrekkelig og godt nok innen områder som blir etterspurt, og man har til en viss grad mulighet til å tilpasse opplæringen på bakgrunn av elevenes prestasjoner. Spørsmålet om resultatlønn for lærere er aktuelt ved lokale forhandlinger. En konsekvens av å innføre resultatlønn vil antakelig være at lærere innsnevrer sin innsats til å gjelde kun de områdene som måles, og at praktisk-estetiske fag mister enda mer status. OECD sier at mer penger ikke fører til omstillinger der det er nødvendig, og man anbefaler heller skolesammenslåinger for å utnytte stordriftsfordelene. Det finnes forskning som vektlegger betydningen av små klasser som læringsfremmede, men det er ikke noen automatikk i at færre elever gir bedre resultater. Det er heller ingen automatikk i at større enheter gir bedre resultater. Bildet er mer nyansert, knyttet til elevenes

alder, skolefagenes egenart, klasseledelsen, lærernes kompetanse osv. Noen aktiviteter tåler større grupper elever, mens det for eksempel er en klar fordel med mindre grupper når læreren skal drive vurdering og veiledning og elevsamtaler. Mer penger løser ikke alt, men det er en klar fordel for skoler å kunne dele elevgrupper etter fag og aktiviteter, og da trengs det lønnsmidler.

Kvaliteten ligger i lærerprofesjonen

Et fellestrekk ved land som presterer bra på internasjonale undersøkelser, er at utvikling av lærerprofesjonen er nøkkelen til kvalitetsheving. Våre lærere må møte endringsbehovene som følge av stadig sterkere resultatfokus. Dersom lærere ikke definerer sin egen profesjon, vil andre aktører komme på banen. Foreldre, politikere og ulike organisasjoner vil gjerne bestemme hva læreren skal gjøre, hvordan hun skal gjøre det, og hvordan resultatene skal måles. Lærere føler seg mer overvåket og mer mistenkeliggjort gjennom den funksjonen nasjonale prøver har fått.

Undersøkelsen TALIS (OECD) kartlegger lærernes oppfatning av læringsmiljø og arbeidsforhold. Den viser at norske lærere trives i jobben, og de opplever at de utgjør en forskjell for barna de er lærere for. Dette skiller seg litt fra hva andre lands lærere sier. At norske lærere i større grad enn andre opplever å utgjøre en forskjell, både for elevene og deres foreldre gjennom å bli godt kjent, bør være en styrke for oss.

Bedre resultater med større forskjeller

Allmennlæreren som følger «klassen sin», står sterkt i norsk grunnskole – sterkere enn faglæreren eller

«alderstrinnspecialisten». Barnetrinnet bruker allmennlærere som er gode på relasjoner, men som også må undervise i fag som de ikke nødvendigvis har den beste kompetansen i.

Da er det kanskje ikke så rart at vi ikke har klart å heve de flinkeste elevene i like stor grad som de svakeste? Lærerutdanningen er i ferd med å bli fag- og alderstrinnspecialisert. En naturlig konsekvens blir, også nedover i klassetrinnene på barneskolen, en mer spesialisert lærerrolle med færre fag og flere elever. Allmennlæreren som var en del av «familien», er på vei ut, og elevene får flere lærere å forholde seg til og hyppigere lærerbytter. Det kan sikkert være bra på mange måter, men vi står i fare for å miste det langvarige relasjonsaspektet mellom lærer-foreldre-elev. Overgangen fra allmennlæreren som følger klassen sin, til fag og trinnspecialisten, vil uansett bli en krevende endring. Det vil antakelig også være behov for større skoler enn i dag, med minimum 3–4 paralleller pr. trinn. Her er «stordrift» en fordel ved at man kan organisere lærere i fagteam, noe man er godt kjent med på videregående og dels på ungdomstrinnet.

Det er lang (og god) tradisjon at alle skal oppleve mestring i skolen, og det store flertallet av lærere strekker seg langt for å få det til. Arbeidsoppgaver og vanskelighetsgrader tilpasses, og forskjellene i norske klasserom er ikke så stor. Inkludering og tilpasset opplæring er positive begreper i skolen. For å styrke de beste, slik ministeren vil, må vi kanskje akseptere større forskjeller mellom elevene enn det vi har gjort? Vi har til nå sett på små forskjeller som en sentral verdi i norsk skole, men hvis vi skal stige ytterligere på internasjonale rangeringer,

må «klumpen på midten» bli mindre, og flere må prestere på høyeste nivå. Graden av aksept for større forskjeller er selvsagt noe betinget av politisk ståsted. Allikevel vil det være interessant å høre hvor langt politikerne faktisk er villige til å strekke seg i å akseptere forskjeller. For lokale rektorer vil det uansett være et dilemma «å gi slipp på» en så sentral verdi. Talentutvikling og dyrking av «enere» er akseptert i idrett og vil komme for fullt i skolen.

Mange foreldre er også svært klar over sine «rettigheter» og står på for at barna skal få det de «har krav på». De er selvsagt i sin rett, men resultatene av det er at rektorer fordeler alle ekstra ressurser til spesialundervisning, mens satsingen på de flinkeste blir tilfeldig. De klarer seg jo greit uansett, men hvis utdanningsministerens uttalelser om også å satse på å heve de flinkeste skal gjennomføres, må tidsbruk og kompetanse omprioriteres, eller så må flere ressurser tilføres. Det siste er mindre sannsynlig. Et styringsdilemma for rektor blir derfor å balansere behovene i begge ender av skalaen, men jeg tviler på at det vekker særlig begeistring dersom man kutter i spesialundervisningen for å styrke de flinkeste!

Ifølge Hattie («Visible Learning» 2009) er en «positiv og støttende relasjon mellom lærer og elev» på topp ti-lista over faktorer som har størst effekt på elevenes læringsutbytte. Håndtering av bråk og uro, ledelse, tydelighet og struktur i undervisningen kommer høyt opp. Lærerne bør derfor bruke mest tid på planlegging og gjennomføring av undervisning, og samarbeide om å bli bedre undervisere. Det samarbeides mest om daglig drift ved mange skoler, men

ikke så mye om hva som er god undervisningspraksis. En større andel av lærernes arbeidstid brukes til å lage og følge opp dokumentasjonssystemer. Alt dette for å ivareta nye forvaltningsrutiner, forskrifter og lover. Alt må være på plass hvis Fylkesmannen skulle dukke opp for å kontrollere!

Rektors styringsdilemmaer

Jeg konkludere med følgende: I den offentlige debatt er det mye som tyder på at svært mange mener at PISA og lignende undersøkelser forteller hele sannheten om kvaliteten i norsk skole. Skolen er vurderingsstyrt gjennom det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet der eksamener, nasjonale prøver og undersøkelser om læringsmiljø og trivsel holder skolene ansvarlige for elevenes trivsel og resultater. Målstyringen har kommet svært langt.

Jeg er enig i at vi trenger noen referansepunkter og felles mål for kvalitet i skolen, og det får vi gjennom sammenligninger og undersøkelser. Det har positive sider, men jeg har pekt på noen styringsdilemmaer som rektorer står overfor:

- Dersom de flinkeste elevene skal heves, kan vi ikke bruke like mye på spesialundervisning til de svakeste elevene. De flinkeste må også ha veiledning og undervisning, og lærerressurser må prioriteres til dem også.
- Større satsing på de flinkeste innebærer å akseptere større ulikhet mellom elevene.
- Et høyere faglig ambisjonsnivå vil sette tilpasset undervisning under press, og antakelig vil behovet for segregerte spesialun-

dervisningsgrupper bli sterkere. (Desto sterkere synliggjøring av krav, desto sterkere synliggjøring av elever som ikke når opp.)

- Lærerprofesjonen må spesialiseres og lærere må ha færre fag å undervise i.
- Mer bruk av fagspesialister på barnetrinnet vil kreve større skoler (minimum 300 elever).
- Fagspesialister med flere klasser (= flere elever) i samme fag vil føre til svakere relasjoner og «utvanning» av den gamle lærerrollen.

En av de største utfordringene rektor står overfor, er å megle i synet på læreren som profesjonist. Hva skal være lærerens fremste oppgave? Ledere blir nødt til å skjerme staben for byråkrati og serviceoppgaver slik at de får mest tid på å utvikle sin kunnskapsbase, på å planlegge og gjennomføre god undervisning og reflektere sammen om dette. Viktig blir det også å balansere krav og støtte og ikke se seg blind på alle resultatmålingene.

Helt til slutt vil jeg peke på at det er mange faktorer som avgjør resultat; ikke minst hjemfaktorene. Hele sannheten om skolen finnes ikke i resultatmålingene, det virker bare sånn når man leser forenklede oppslag i pressen og hører skoledebatter som handler mest om politisk ideologi – og lite om hva som faktisk kan gjøre skolen bedre!



Foto: © grandeduc/Fotolia.com

Den videre leseopplæringen

En undersøkelse av praksis på mellomtrinnet

■ AV OLE HALVARD LJOSLAND

En undersøkelse viser at lærere har høy bevissthet om hva som skal til for å støtte elevene på mellomtrinnet i deres videre leseutvikling. Men det kan være vanskelig å få satt kunnskapene ut i livet, særlig når også faglærere må bidra til å utvikle elevenes leseferdigheter. En rekke punkter for bedre leseopplæring blir foreslått.

Leseopplæring blir av mange assosiert med begynneropplæring, det å knekke lesekoden. Den såkalte «leseformelen» sier at lesing = avkoding x forståelse (Gough & Turnmer, 1986). Er det slik at skolen er tilfreds når elevene behersker avkodingen, og at den ikke legger stor nok vekt på systematisk arbeid med forståelseskomponenten i lesing? Dette spørsmålet var bakgrunnen for en undersøkelse jeg gjennomførte i Trondheimsskolen høsten 2011.

For å kunne delta som et aktivt medlem av samfunnet og kunne tilegne seg nødvendig informasjon, er lesekompetanse viktig. Skolens rolle i arbeidet med å oppdra elevene til å bruke lesing som et redskap for læring kan betraktes som et ledd i den allmenne dannelsen. I Læreplanverket for Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet,

2006) er det å kunne lese trukket fram som en av fem grunnleggende ferdigheter, som er integrert i kompetansemålene i alle fag i grunnskolen. I den generelle delen av læreplanen (LKO6) står det også noe om betydningen av å aktivere bakgrunnskunnskapene til elevene:

... læring skjer ved at det nye forstås ut fra det kjente – de begrepene en har avgjør hva en kan gripe og fatte. Kunnskaper, ferdigheter og holdninger utvikles i et samspill mellom gamle og nye forestillinger (s. 29).

Dette innebærer at alle som underviser i grunnskolen, har et ansvar for at elevene utvikler god leseferdighet, der leseforståelse er en vesentlig faktor. Spørsmålet som reiser seg er likevel: Hvordan

blir dette viktige målet omsatt i praktisk handling?

I USA snakker forskere om «The Fourth Grade Slump», som viser til overgangen mellom den grunnleggende og den «andre» leseopplæringen. Det har vist seg at mange elever sliter med denne overgangen, fordi tekstene de møter på mellomtrinnet, blir mer avanserte (Bråten, 2007). Mange elever vil utvikle strategier på egen hånd for å møte disse utfordringene, mens andre vil være avhengige av hjelp til dette. Ved å arbeide systematisk med strategier for leseforståelse kan man minske gapet mellom de svakeste og de beste leserne (Elstad og Turmo, 2006).

Min undersøkelse har på bakgrunn av dette satt søkelyset på praksisen på mellomtrinnet i grunnskolen (5. til 7. trinn). Problemstillingen som jeg ønsket belyst gjennom undersøkelsen var: Hvilke praksiserfaringer, kunnskaper og holdninger har lærere på mellomtrinnet til «den andre leseopplæringen»?

I en spesialpedagogisk sammenheng er en slik studie viktig av flere årsaker. For det første fordi forskning viser at dyslektikere kan kompensere for svake ordavkodingsferdigheter ved ulike lesestrategier (Bråten, 2007). For det andre kan bruk av lesestrategier ha en forebyggende effekt. Forskjellene mellom sterke og svake lesere øker i løpet av skoleårene når det gjelder leseforståelse (Anmarkrud, 2009; Rygvold, 1994). Skolen bør kjenne et ansvar for å gjøre dette gapet så lite som mulig. I denne sammenhengen kan systematisk arbeid med strategier for leseforståelse være av stor betydning.

Teoretisk utgangspunkt

I undervisningen av lesestrategier er det viktig at eleven tar kontroll over sin metakunnskap. Eleven må lære å kontrollere sin forståelse av en tekst. Dette betyr at undervisningen må bygge på metakognitiv teori, som innbefatter elevens kunnskap og kontrollen de har over sine kognitive prosesser (Pressley, 2006).

Kognitive psykologer er opptatt av hvordan erfaringer lagres i hjernen og hvordan disse erfaringene tas i bruk i nye situasjoner. De langtidslagrede elementene eller strukturene danner mønstre, såkalte *skjema*. Et kognitivt skjema kan forstås som en kunnskapsstruktur som bygger på et mangfold av erfaringer fra beslektete situasjoner

(Anderson & Pearson, 2002). Skjemaene er ikke statiske, men kan bygges ut, endres eller justeres i takt med at man gjør nye erfaringer. Det er dette Piaget betegner som assimilasjon og akkommodasjon (Piaget 1970a i Woolfolk, 2004).

I et kognitivt perspektiv vil altså leseren konstruere mening gjennom å bygge ny kunnskap på tidligere erfaringer. Et sosialkognitivt grunnsyn innebærer at læring betraktes som resultat av en gjensidig påvirkning mellom individet og dets omgivelser (Skaalvik, E og Skaalvik, S., 2005). Eksempler på kognitive strategier kan være å repetere og memorere en tekst eller å organisere informasjon og ideer ved hjelp av tankekart. *Metakognitive strategier* omfatter refleksjon over egne prosesser. Dette kan bety at eleven overvåker og kontrollerer om budskapet i teksten er forstått. Samtidig foregår en vurdering av effektiviteten og nytteverdien av de strategiene man har brukt for å tilegne seg budskapet.

Gjennom strategiundervisning skal elevene gradvis få større ansvar, som til slutt skal ende med at elevene gjør strategiene til sine egne. Lærerens støtte blir gradvis trukket tilbake. På denne måten vil elevene etter hvert kunne overvåke, fremme og regulere sin egen forståelse og kunnskap. Ivar Bråthen (2007) definerer leseforståelsesstrategier slik:

... mentale aktiviteter som leseren velger å iverksette for å tilegne seg, organisere og utdype informasjon fra tekst, samt overvåke og styre sin egen tekstforståelse.

Schunk og Zimmermann (1997) observerte at elever med sterk mestringsforventning (self-efficacy) med hensyn til leseforståelse brukte kognitive strategier effektivt. De så på vanskelige tekster som en utfordring og arbeidet målrettet for å forstå dem. Denne aktiviteten foregikk ikke i et vakuum. Ifølge sosiokulturell teori er samhandlingen med andre en vesentlig del av læringsprosessen (Bråthen, 1996). Eller som Vygotsky uttrykker det: «Det du gjør sammen med eleven i dag, gjør han alene i morgen...».

Som ledd i brobyggingen mellom etablerte kunnskapsstrukturer og en ny tekst kan læreren gjøre bruk av såkalte *advanced organizers* (Ausubel, 1963). En «advanced organizer» kan for

eksempel være et innledende utsagn, et spørsmål eller en instruksjon som har til hensikt å tydeliggjøre sammenhenger mellom ideer og trekke forbindelser til det elevene allerede vet og som de trenger å aktivere. I denne brobyggingen vil samtalen være et viktig redskap. Også elevsamtaler kan ha den samme effekten. I denne sammenheng kan såkalte *læresamtaler* mellom elever, knyttet til et felles tekstfokus, ha stor verdi (Dysthe, 1995).

Leseforståelsesstrategier kan deles i flere undergrupper. Weinstein og Mayer (1986 i Bråthen 2007) nevner fire hovedkategorier: *Hukommelsesstrategier*, *organiseringsstrategier*, *elaboreringsstrategier* og *overvåkningsstrategier*. Hukommelsesstrategier brukes for å repetere og gjenta informasjon i teksten. Organiseringsstrategier tas i bruk når en trenger å gruppere eller ordne informasjon, for eksempel ved å lage sammenfatninger eller tankekart. Elaboreringsstrategier benyttes for å gjøre teksten mer meningsfull. Man utdyper og utbroderer, eksemplifiserer eller trekker inn egne erfaringer for lettere å finne mening i det man har lest. Overvåkningsstrategier kan for eksempel handle om å stille spørsmål til seg selv om det man har lest: Har jeg forstått hva forfatteren prøver å formidle?

Å unnlate å aktivere slike strategier under lesing, kan være et kjennetegn på dårlig leseforståelse (Vellutino, 2003). Skolen har følgelig et spesielt ansvar for å lære elevene å knytte sine forkunnskaper til nye tekster og samtidig møte tekstens utfordringer med et metaperspektiv på selve lese- og læringsprosessen.

Metode

Høgskolen i Sør-Trøndelag, avdeling for lærer- og tolkeutdanning har et stort nettverk av praksislærere. Etter ny modell for grunnskolelærerutdanning hadde praksisadministrasjonen sortert praksislærerne etter småskoletrinn (1-4), mellomtrinn (5-7) og ungdomstrinn (8-10). Min undersøkelse tok sikte på å sette fokus på mellomtrinnet (5. til og med 7. trinn). Høgskolen hadde dette året 69 praksislærere knyttet til mellomtrinnet på sin liste, alle fra Trondheim og nærliggende kommuner.

Dette utvalget praksislærere fikk tilsendt et elektronisk spørreskjema med 16 spørsmål. En del av spørsmålene hadde ferdige svarkategorier, der man kunne tilkjenne grad av enighet på en

tredelt skala (i liten grad – i noen grad – i stor grad). Tre av spørsmålene var åpne. Her var det rom for respondentene til å utdype og komme med eksempler fra egen praksis. Disse ga mye informasjon, men kunne vanskelig kvantifiseres på linje med de øvrige svarene. Likevel oppleves disse spørsmålene som vesentlige, fordi de på mange måter viser mangfoldet i den praksis som er utviklet, selv innenfor samme kommune. Det er ikke grunnlag for å si at praksislærere kan representere lærere generelt. Praksislærere er ofte erfarne og skolerte lærere, som kanskje har et mer gjennomtenkt forhold til egen praksis enn lærere flest. Resultatene må derfor i større grad betraktes som en kasusstudie, der utvalgsenheten er praksislærerstab i Trondheimsregionen.

Som i mange tilsvarende undersøkelser, ble svarprosenten relativt lav. Den endte på 35 %. Man kan da spørre seg: Hvilke lærere tar seg bryet med å svare på slike spørreskjema? Det er nærliggende å tro at de som er mest interessert i temaet svarer. Dette vil i så fall gi et resultat som er noe nærmere et glansbilde av virkeligheten enn det som er realitetene. Men det kan også være motsatt, nemlig at de som synes tilstanden på området er alarmende gjerne vil benytte anledningen til å si fra.

Flertallet av respondentene hadde lang undervisningserfaring. Nesten halvparten hadde mer enn 15 års praksis. De øvrige hadde mellom 6 og 15 år. Et lite mindretall (ca. 8 %) hadde mindre enn fem års praksis).

Resultater

Følgende åpne spørsmål ble stilt innledningsvis: *Hvordan vil du beskrive en god leser?* Svarene viste stor variasjon og innsikt. Her følger et lite utvalg av svarene:

- En god leser har god flyt og høy hastighet. Leser mye, leser på eget initiativ og liker ulike sjangre.
- Leser i et godt tempo, samtidig som han får med seg innholdet og sammenhengen i teksten. Kan finne svar som står i teksten, og hvis de er på et høyt nivå kan de tolke seg fram til svar som ikke står svart på hvitt.
- En god leser er en elev som kan velge egnet strategi/lese måte for å angripe teksten, og kan endre lese måte ved behov.

- En leser som bevisst og av egen nytte velger førlesningsstrategier og etterlesningsstrategier som hjelp til å forstå teksten.
- En som leser konsentrert og får med seg innholdet i det han leser, enten det er fagstoff eller skjønnlitteratur. Klarer å få et overblikk, og kan samtidig søkelese.
- En som raskt klarer å skaffe seg et overblikk over teksten, og som så vet hvordan han skal angripe den for å tilegne seg innhold.
- En som leser uanstrengt og som får med seg innhold og den underliggende mening. Kan reflektere rundt tekster og resonnerer seg fram til ting som ikke står direkte skrevet i teksten.
- En som kan ta i bruk lesestrategier ut fra formålet med lesingen. Man bruker andre strategier når man leser statistikk enn når man leser skjønnlitteratur.
- En god leser er en elev som greier å ta i bruk ulike lesestrategier for å finne det viktige i teksten.
- En god leser tenker ikke over at han leser, men hva han leser.

Tabell 1 viser hva praksislærerne vil prioritere av viktige aktiviteter for å skape gode lesere på mellomtrinnet. Alle aktivitetene blir ansett som viktige, men i noe ulik grad. Hvis man skal trekke ut noen utsagn som nesten alle betrakter som *svært viktig*, så kommer disse høyest opp på prioriteringslista:

- å videreutvikle elevenes leseforståelse
- å lære elevene varierte lesestrategier ut fra formålet med lesingen
- å motivere elevene til å lese for å lære

Så godt som samtlige av respondentene prioriterer disse aktivitetene som svært viktig. De øvrige utsagnene blir også betraktet som viktige. Der som man legger sammen svarprosenten til de som svarer «litt viktig» og «svært viktig», vil så godt som alle utsagnene komme i kategorien viktig. Likevel er det nyanser her. *Å gi elevene bakgrunnskunnskaper om det de skal lese* blir bare betraktet som svært viktig av 53,8 %. Resten betrakter dette som «litt viktig».

Å øke elevenes lesetempo blir heller ikke betraktet som svært viktig av mer enn 53,8 %, mens de øvrige anser dette punktet som litt viktig.

Andre utsagn som ikke kommer høyest opp på lista hos lærerne er, *å legge til rette for kunnskapsdeling mellom elever* og *å hjelpe elevene til å aktivere deres forkunnskaper om temaet de skal lese om*. Selv om dette betraktes som viktig av alle, viser svarene at det er nyanser i vektleggingen, og at disse målene muligens ikke har fullt så tydelig prioritering som flere av de andre.

Tabell 1. I hvor stor grad synes du følgende aktiviteter er viktig i arbeidet med å skape gode lesere på mellomtrinnet?

Aktivitet	Ikke særlig viktig	Litt viktig	Svært viktig
Å øke elevenes lesetempo	0 %	46,2 %	53,8 %
Å arbeide systematisk med å øke ordforrådet til elevene	0 %	26,9 %	73,1 %
Å videreutvikle elevenes leseforståelse	0 %	3,8 %	96,2 %
Å være et godt forbilde for elevene i møtet med ukjente tekster	0 %	34,6 %	65,4 %
Å velge ut tekster som den enkelte har mulighet til å mestre	0 %	11,5 %	88,5 %
Å lære elevene varierte lesestrategier ut fra formålet med lesingen	0 %	3,8 %	96,2 %
Å gi elevene bakgrunnskunnskap om det de skal lese	0 %	46,2 %	53,8 %
Å motivere elevene til å lese for å lære	3,8 %	0 %	96,2 %
Å legge til rette for kunnskapsdeling mellom elever	0 %	38,5 %	61,5 %
Å bruke klassesamtale som forberedelse til lesing av nytt stoff	0 %	30,8 %	69,2 %
Å hjelpe elevene til å aktivere deres forkunnskaper om temaet de skal lese om	0 %	38,5 %	61,5 %

Neste spørsmål lød: *Drives det målrettet og systematisk undervisning i lesestrategier på mellomtrinnet på din skole?*

Til dette svarer 7,7 % i liten grad, 57,7 % svarer i noen grad, mens 34,6 % svarer i stor grad.

Selv om det drives undervisning i lesestrategier på mellomtrinnet, så kan svarene tyde på at denne ikke gjøres systematisk nok. Spørsmålet reiser seg om skolene prioriterer dette området sterkt nok i alle fag på mellomtrinnet.

Opplever du at arbeid med leseforståelse er en integrert del av alle teorifagene ved din skole? var et annet spørsmål som ble stilt. Svarene viser at 46,2 % mener dette gjøres i noen grad, mens 38,5 % sier dette foregår i stor grad.

Et åpent spørsmål lød: *Hvordan forbereder du elevenes bruk av en ny tekst som elevene skal lese?* Her var variasjonsbredden stor. I det følgende vil bare et utvalg bli gjengitt:

- Bildetekst, snakke om tema på forhånd. Ordforklaring
- Snakker om hvilken type tekst det er, og hører om noen kan noe om emnet fra før.
- Vi varierer akkurat nå mellom Bison¹-overblikk og VØL-skjema². Ser sammen på bilder, hva er viktig her? Hvordan er det lurt å lese?
- Felles gjennomgang på ulike måter. Felles lesing, se på overskrifter, bilder, ingress osv.
- Leser gjennom selv så jeg kan/ kjenner teksten. Har samtale rundt emnet. Finner «knagger» å henge teksten på.
- Ved å se på den sammen og ved å skape forventninger/ aktivere forhåndskunnskap
- Ser på bilder, leser overskrifter, får elevene til å si noe om egne erfaringer med temaet, ser etter ordforklaringer, ser på kart om land/ steder er nevnt i overskriftene.
- Bruker også læresamtalen (elevene lærer hverandre), gruppesamtaler m.m.
- Jeg bruker elevenes forkunnskaper, får elevene til å forstå at teksten har en mening for dem. Klargjør formålet med å lese teksten. Bruker tid på vanskelige/nye ord for å forbedre forståelsen av teksten.
- Ser på bilder, skumlesing-elevene noterer de ordene de synes er interessante og jobber med

disse ordene i plenum. Deretter nærlesing.

- Først en gjennomgang av læringsmål. Så en muntlig og visuell gjennomgang av lærer, gjerne ved bruk av smartboard. Forteller om tema. Vise bilder. Skrive nøkkelord på tavla.
- I enkelte tilfeller har vi en klassesamtale om tema i teksten, av og til ser vi på bilder i teksten i forkant av at vi leser den. Bruker en del elevsamtaler/læresamtaler underveis og etter lesing av en tekst. Ikke alltid en rekke å arbeide systematisk med en tekst.
- Orienterer oss i teksten. Viktige områder som overskrifter, bildeinformasjon, kursiv, fet skrift og bla gjennom kapittelet i forkant er viktige fokusområder.

I tillegg ble det stilt et lukket spørsmål om samme tema. Det lød: *I hvor stor grad benytter du følgende former for støtte når elevene skal lese en ny tekst?* Deretter ble det listet opp ulike støttestrategier (se tabell 2).

Tabell 2. Ulike former for støtte som benyttes når elevene skal lese en ny tekst.

	I liten grad	I noen grad	I stor grad
Klargjør formålet med lesingen	8 %	44 %	48 %
Inviterer elevene til å bidra med egne kunnskaper og erfaringer	4 %	24 %	72 %
Bekrefter og oppklarer elevenes forståelse	4 %	20 %	76 %
Modellerer ønsket atferd for arbeid med forståelse	0 %	60 %	40 %
Gjør elevene kjent med ulike leseforståelsesstrategier	0 %	24 %	76 %
Prøver å forutsi innholdet i tekster sammen med elevene	0 %	40 %	60 %
Gir rom for læresamtaler mellom elever	8 %	72 %	20 %
Gir forklaringer	0 %	28 %	72 %

Vi ser av tabell 2 at lærerne svarer at ulike former for hjelpestrategier tas i bruk fra lærerens side for å støtte elevene i møtet med nye tekster. Det er særlig aktiviteter som har til hensikt å øke forståelsen som lærerne legger vekt på. Lærerne gir forklaringer, avklarer elevenes egen forståelse, inviterer

dem til å bidra med egne kunnskaper og erfaringer og gjør dem kjent med ulike forståelsesstrategier. Det momentet som skiller seg ut noe her, er at relativt få (40 %) sier at de i stor grad modellerer ønsket atferd for elevene (men 60 % sier at de gjør dette i noen grad). Bruk av læresamtaler mellom elevene ser ut til å være mindre i bruk enn de andre støttestrategiene. Bare 20 % av lærerne svarer at dette er en metode som benyttes i stor grad.

Hvilke strategier har man konkret undervist eleven i?

Tabell 3 viser fire hovedgrupper av strategier og lærernes rapportering om at undervisningen fokuserer på disse.

Tabell 3. Typer av strategier som brukes i undervisningen i møtet med nye tekster

	I liten grad	I noen grad	I stor grad
Hukommelsesstrategier (eks: lese om igjen, finne nøkkelord)	4 %	36 %	60 %
Organiseringsstrategier (eks: lage begrepskart, sammenfatning)	8 %	40 %	52 %
Elaboreringsstrategier (eks: aktivere forkunnskaper, utdype på bakgrunn av tidligere erfaringer)	4 %	36 %	60 %
Overvåkningsstrategier (eks: eleven tester seg selv om han har forstått)	16 %	72 %	12 %

Av resultatene framgår det at hukommelsesstrategier og elaboreringsstrategier er de strategiene som det blir undervist mest i av lærerne i utvalget. Dette går i korthet ut på å lære elevene strategier for å memorere tekster, samt hjelpe elevene til å få fram det de vet om emnene fra før. Å lage begrepskart eller sammenfatninger undervises det noe mindre i. Overvåkningsstrategier, altså strategier for å sjekke forståelsen av lest tekst, er det lærerne legger minst vekt på i undervisningen, ifølge undersøkelsen.

På spørsmål om lærerne oppmuntrer elevene

til å stille spørsmål til nye tekster de møter, svarer 64 % at de gjør dette i stor grad i sin undervisning, 36 % gjør det i noen grad. Dette betyr at alle i mer eller mindre grad inkluderer dette i undervisningen.

96 % av lærerne sier at elevene på mellomtrinnet har lært å bruke leseforståelsesstrategier som en naturlig del av læreprosessen.

Hvordan legger systemet til rette for systematisk arbeid med den videre leseopplæringen? Legges det til rette for kompetanseheving av personalet på området? Her svarer 40 % at dette skjer i liten grad ved deres enhet. 32 % svarer at det skjer i noen grad, og bare 24 % svarer at dette gjøres i stor grad.

Alle skolene i kommunen skal ha laget en leseplan. Men bare 62,5 % har kjennskap til skolens leseplan. 33,3 % svarer at de ikke kjenner til en slik plan.

Som kommentar skriver en lærer: «Vi har hatt nasjonale prøver, og det ligger ikke noen plan for det videre arbeidet med de elevene som gjør det dårlig. Den andre leseopplæringen blir lite prioritert på skolen, det er ingen satsing på dette området».

En annen lærer skriver: «Føler det ikke er en helhet på mellomtrinnet. Vi driver litt på hver vår tue». En tredje skriver blant annet: «Vi trenger en helhetlig plan for alle årene fra 1. til 7. trinn. Vi ser at den første fasen med knekking av lesekode går bra, men vi trenger fokus mot leseforståelse nedover i 3. og 4. klasse». «Vi savner et mer systematisk opplegg for mellomtrinnet», sier en annen. Disse utsagnene kan tyde på at det fortsatt er en vei å gå før alle skoler har gode rutiner og systematisk tenkning omkring leseopplæringen på mellomtrinnet, selv om resultatene viser at bildet på ingen måte er helsvart.

Diskusjon

Svarene lærerne på mellomtrinnet gir, viser at det i utvalget er høy bevissthet om hva som skal til for å støtte elevene i deres videre leseutvikling. Det ser ikke ut som det er mangel på kunnskaper om emnet. Snarere er det å få satt kunnskapene ut i livet som byr på problemer mange steder. På mellomtrinnet er fortsatt klasselæreren en sentral

person. Det er ikke nødvendigvis et stort antall lærere som omgir den enkelte elev. Men jo høyere opp i klassetrinnene man kommer, jo mer ser man til de spesialiserte faglærerne. Dermed vil problemet med å ansvarliggjøre alle involverte lærere bli større. For dette handler om å trekke i samme retning. «Vi driver litt på hver vår tue», uttaler en av informantene. Samtidig sier LKo6 at lesing er en grunnleggende ferdighet som skal ha høy prioritet. Dette innebærer at alle i skolemiljøet har et ansvar for at elevene kan opparbeide så gode leseferdigheter at lesingen blir et nyttig redskap for læring.

Planer havner i skuffen

Undersøkelsen viser at det ikke er nok at lærere har kunnskaper om den videre leseopplæringen. Det må betraktes som et systemproblem at ansvaret for å gjennomføre denne delen av leseopplæringen ikke blir satt på dagsorden. Hvordan kan man tenke seg at skolen kan arbeide for å sikre at elevene som trenger det, får denne opplæringen? Å lage leseplaner ser ikke ut til å være tilstrekkelig. En tredel av lærerne i utvalget har ikke engang kjennskap til om skolen har en slik plan. Planer har en tendens til å havne i skuffer hvis ikke ledelsen gjør noe aktivt for å implementere dem. Skoleledelsen har med andre ord et stort ansvar for at slike planer ikke bare støver ned.

Lærere må endre sine holdninger

Blant de viktigste tiltakene, i tillegg til å lage slike planer, er å sørge for at alle lærere føler et felles ansvar for å gjennomføre dem. En forutsetning for dette er at lærerne har kompetanse nok på området. Det må ikke være slik at en lærer på mellomtrinnet tror at leseopplæringen er et tilbaketrukket stadium. Tvert imot er det ledelsens oppgave å arbeide for holdninger både blant lærere og foreldre som går ut på å holde lesefanen høyt i de ulike aktivitetene på skolen. Det handler om å få alle til å trekke i samme retning og overbevise dem om at elevene fortsatt trenger systematiske tiltak for at lesingen skal gi best mulig utbytte i alle fag.



Foto: © gwimages/Fotolia.com

Klarere mål med lesingen

Hva kan man eventuelt gjøre på individuelt nivå for å forbedre kompetansen og innsatsen hos lærerne på mellomtrinnet? Svarene fra lærerne på mellomtrinnet viser at det å klargjøre formålet med lesingen er et område man kan arbeide mer med. Dette handler om å motivere elevene. Å forstå hensikten med å lese en tekst er grunnleggende for hvordan man møter teksten. Det er ikke så vanskelig å få elever til å forstå at en oppskrift er viktig å lese før man skal bake boller. Men bruker lærerne tid og krefter for å forklare og overbevise elevene om at det er et mål med å lese historie – et mål ut over selve underholdningsverdien? Klarer vi å overbevise elevene om at kunnskap om fortiden er viktig for å forstå vår egen tid? Det trengs tid også til å snakke og reflektere om denne typen mål.

Modellering

I svarene fra lærerne framgår det også at modellering ikke brukes i så stor grad som andre former for støtte i leseopplæringen på mellomtrinnet. Kan dette være fordi lærerne ikke har nok erfaring med hvordan dette gjøres? Modellering handler i korte trekk om å være et forbilde for elevene. Ved å vise hvordan man kan møte en tekst ved å hente fram egne forkunnskaper, klargjøre forventninger til teksten, stille spørsmål under lesingen, peke på vanskelige ord, etterprøve om man har forstått innholdet i teksten og diskutere hva som er budskapet. Ved å observere og følge med på hvordan voksne modeller arbeider og tenker i møtet med nye tekster, kan elevene etter hvert innarbeide tilsvarende rutiner.

Læresamtaler

En annen strategi for økt leseutbytte er læresamtaler. Dette ser ut til å være en aktivitet som brukes mindre enn andre støttende strategier knyttet til lesing. Samtaler mellom elevgrupper som har fokus på en felles tekst, kan gi nye, viktige erfaringer for elevene. Individer oppfatter og tolker tekster forskjellig, og gjennom slike samtaler vil elevene lære å se nyanser i tekstene som de kanskje ellers ikke ville oppdaget. Læresamtaler mellom elever i grupper vil kreve tid og god organisering dersom det skal ha den ønskede effekten. Og mangel på tid kan muligens forklare hvorfor denne formen for støtteaktivitet er mindre i bruk enn andre.

Metakognisjon må læres

Leseopplæring på mellomtrinnet handler i stor grad om metakognitive prosesser i møtet med skriftlige tekster. Metakognitiv aktivitet er ikke naturlig hos barna. Det må læres gjennom samhandling, observasjon og systematisk utprøving (Elstad og Turmo, 2006). Pedagogisk praksis handler i stor grad om systematisk arbeid fundert på faglig kunnskap. Men man kan neppe forvente at elever i risikosonen vil komme over «The fourth grade slump» hvis ansvaret for dette arbeidet bare skal tilligge den enkelte lærer. Denne undersøkelsen viser med all tydelighet at skoleledelsen trenger å ta grep for å sikre at den videre leseopplæringen blir tatt på alvor, ikke bare av entusiastiske norsk-lærere, men av alle som har ansvar for elevenes utvikling og læring.

NOTER

- 1 Bison = B for Bilder og Bildetekster, I for Innledning eller Ingress, S for Sammendrag eller Siste avsnitt, O for Overskrifter, N for Nye ord eller NB-ord (spesielle ord å legge merke til i teksten)
- 2 VØL= Vet fra før, Ønsker å vite, Lært

LITTERATUR

- ANDERSON, R.C. & PEARSON, P.D. (2002). A schema-theoretic view of basic processes in reading. I P.D. Pearson (red.) *Handbook of reading research*. New York: Erlbaum
s. 255–291
- ANMARKRUD, Ø. (2009). *Undervisning i lesestrategier og utvikling av lesemotivasjon på ungdomstrinnet: en klasseromsstudie av fire norske læreres arbeid med forklarende tekst*. Doktoravhandling, Universitetet i Oslo
- AUSUBEL, D.P. (1963). *The Psychology of meaningful verbal learning*. New York: Grune & Stratton, Inc.
- BRÅTHEN, I. (red.) (1996). *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- BRÅTEN, I. (2007). Leseforståelse – om betydningen av forkunnskaper, forståelsesstrategier og lesemotivasjon. *Viden om læsning* 2, 3–11.
- DYSTHE, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Gyldendal ad Notam
- ELSTAD, E. OG TURMO, A. (red.) (2006). *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- GOUGH, P. & TUNMER, W., (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and special Education*, 7, 6–10.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06)*
- PRESSLEY, M. (2006). *Reading instruction that works*. N. Y: The Guilford Press.
- SCHUNK, D.H. & ZIMMERMANN, B.J. (1997). Developing self-efficacious readers and writers: The role of social and self-regulatory processes. I: J.T. Guthrie & A. Wigfield (red.) *Reading engagement: Motivating readers through integrated instruction*. Newark: D. E: International Reading Association
- SKAALVIK, E. OG SKAALVIK, S. (2005). *Skolen som læringsarena*. Oslo: Universitetsforlaget.
- RYGVOLD, A.L. (1994). Matteustendensen. I: Hertzberg, F. og Vannebo, K.I. (red) *Ferdigheter i fare*. Oslo: Gyldendal Ad Notam
- VELLUTINO, F.R. (2003). Individual differences as sources of variability in reading comprehension in elementary school children. I: A.P. Sweet C. E. Snow (red.) *Rethinking reading comprehension*. New. Yoork: The Guilford Press, s. 51–81.
- WOOLFOLK, A. (2004). *Pedagogisk psykologi*. Trondheim: Tapir.



Ole Halvard Ljosland er høgskolelektor ved Høgskolen i Sør-Trøndelag, avdeling for lærer- og tolkeutdanning. Han underviser i temaet lese- og skriveutvikling for masterstudenter i spesialpedagogikk. Han har tidligere vært pedagogisk-psykologisk rådgiver i Trondheim kommune. I prosjektet «Faglig Løft for PPT» i regi av NTNU hadde han ansvaret for studie-modulen «Lese- og skrivevansker».



Foto: © Rido/Fotolia.com

Skriving på ungdomstrinnet

Fem prinsipper for god skriveopplæring

■ AV TRUDE KRINGSTAD OG TRYGVE KVITHYLD

Det er et paradoks at det mediet elever bruker for å vise kunnskap og kompetanse i skolehverdagen, skrijving, ofte blir tatt for gitt. Når vi tror vi måler elevenes kunnskaper, måler vi i realiteten elevenes evne til å uttrykke denne kunnskapen gjennom skrift. Den kommende nasjonale satsingen på ungdomstrinnet vil være en god anledning for skolene til å satse på skrijving.

Hva er sammenhengen mellom skrijving og kunnskapsutvikling? La oss svare på dette spørsmålet ved å vise til to eksempler. Først: Ved New Dorp High School på Staten Island i USA hadde de prøvd alt for å bedre elevenes resultater på skolen. De hadde investert i ny undervisningsteknologi, satset på skolefritidsordninger, satset på hardcore

kunnskapsformidling, ja til og med skiftet ut de lærerne som de mente ikke fungerte. Likevel fortsatte skolen å være en av de lavest presterende skolene i USA. Rektor gjorde et siste forsøk å finne ut hva som var den *egentlige* årsaken til de dårlige resultatene, og hun kom på sporet av en mulig årsak: dårlige skriveferdigheter. Det viste seg at elevene

ved New Dorp High School ikke var i stand til å uttrykke kunnskapen sin i velformulerte tekster. Problemet var altså ikke at elevene manglet kunnskap i fagene, men at de manglet et verktøy til å formidle kunnskapen de satt inne med.¹

Som en konsekvens av dette funnet bestemte skolen seg for å satse på skriveopplæring. Skolen satte i gang et program der lærere i alle fag skulle drive eksplisitt skriveopplæring for å hjelpe elevene til å skrive gode fagtekster. Dette programmet er senere blitt kalt The Writing Revolution. Elevene fikk blant annet opplæring i hvordan de kan bygge opp avsnitt, hvilke ord som bidrar til å binde sammen resonnementer, hvordan de kan sette opp argumenterende tekster i for- og motargumenter, hvordan de kan bygge ut enkle setninger til mer komplekse og innholdsrike setningskonstruksjoner. Skolen satset rett og slett på systematisk og tydelig skriveopplæring i alle fag for at elevene skulle utvikles til å bli strategiske skrivere som er bevisst hva de gjør når de formidler kunnskap gjennom skrift.

Gjennom denne satsingen på skriveopplæring ble ikke elevene ved New Dorp High School bare bedre til å skrive, de oppnådde bedre resultater i alle fag. New Dorp High School er ikke lenger en skole som presterer dårlig på nasjonale målinger, de har en høy gjennomføringsprosent, og programmet har særlig hjulpet til å løfte de svake elevene. I dag er The Writing Revolution et forbilde for mange amerikanske skoler, ikke bare på videregående, ideene har spredt seg helt ned i barne- og ungdomsskolen.

Det er to grunner til at dette eksemplet er noe vi kan dra lærdom av i den nasjonale satsingen på ungdomstrinnet i Norge. For det første er det slik at i alle skolesystemer og på alle nivå er skriving det «mediet» vi bruker for å vise og måle kunnskap. Kompetansemålene i Kunnskapsløftet er alle formulert slik at elevene må gjøre noe aktivt med språket for å vise den kompetansen de sitter inne med, og den vanligste måten å gjøre dette på i skolen er gjennom skriftlige tekster. For det andre – og dette er vel så viktig – trenger man språket for å utvikle kunnskap. Når vi skriver en tekst, handler det ikke om å få ned ferdigtygde, ferdigtenkte, ferdigformulerte

tanker på papiret; tankene blir til og utvikles gjennom og samtidig med at vi skriver.

Med systematisk skriveopplæring ble altså elevene ved New Dorp High School flinkere til å *presentere* kunnskapen sin. Når elevene blir mer bevisste og strategiske skrivere, har de også større mulighet for å utnytte det potensialet som ligger i å bruke skriving aktivt i læringsprosessen.

Det andre eksemplet vi vil vise til, er en sentral artikkel fra 1962, «The Consequences of Literacy», der Jack Goody og Ian Watt spør hvilke konsekvenser skriftliggjøringen av samfunnet har hatt. De hevder at skriftliggjøring er en forutsetning for det moderne samfunnet, for urbaniseringen, for opprettelsen av komplekse samfunnsinstitusjoner. Skriftliggjøringen har endret måten mennesker omgås på, måten vi overleverer kunnskap og tradisjoner på, til og med måten vi tenker på: skriftliggjøringen setter rett og slett et skille i menneskets historie. Skriften gjør at vi kan overlevere noe (kunnskap, tro, ideer osv.) uten å være samtidig til stede, slik forutsetningen er i muntlige kulturer. Som en følge av dette hevder Goody og Watt at skriften også muliggjør en kritisk dimensjon fordi man i mye større grad kan forholde seg selvstendig og analytisk til noe som er fastholdt i skriftlige tekster i forhold til det som er overlevert muntlig. I denne pionérartikkelen i literacy-forskningen hevder forfatterne også at mennesker med skriftspråk har en større evne til å tenke mer abstrakt enn mennesker uten skriftspråk. Spissformulert i en provoserende påstand: «Analfabeter har ikke evnen til å tenke abstrakt».

Denne påstanden forble udokumentert fram til de to engelske psykologene Cole og Scribner gjorde en empirisk undersøkelse i 1981 (Cole & Scribner, 1981). De ønsket å undersøke om det var en sammenheng mellom skriftspråk og evnen til å tenke abstrakt, slik Goody og Watt hadde hevdet. Cole og Scribner undersøkte den såkalte Vai-kulturen i det som er dagens Liberia. I Vai-kulturen hadde de et skriftspråk som kun ble brukt til handel og private brev, mens engelsk ble brukt som skolespråk. Samtidig var det mange analfabeter i denne kulturen. Gjennom en rekke psykologiske tester fant forskerne ingen forskjeller mellom

analfabeter og de som kunne skriftspråket vai når det gjaldt lang- og korttidshukommelse, heller ikke evnen til abstrakt tenkning eller logiske resonnerer. Det å ha et skriftspråk var altså ikke en forutsetning for abstrakt tenkning, men forskerne fant en forskjell mellom de som bare kunne skriftspråket vai og de som også hadde lært skolespråket engelsk. Cole og Scribner trakk dermed den slutningen at det å lese og skrive ikke i seg selv kunne bidra til avgjørende psykologisk utvikling. Det som utgjorde en forskjell var hva skriftspråket ble brukt til (for en grundig redegjørelse, se Berge, 2006). De fant altså at det var den *systematiske opplæringen i skriftspråk* som hadde betydning for kognitiv utvikling og abstraksjonsevne.

Vi mener denne undersøkelsen utdyper eksemplet vi brukte fra New Dorp i USA, og det er dette som er det viktige poenget vårt: Systematisk og institusjonalisert opplæring i et språk fører til kognitiv utvikling. Skolens arbeidsformer og de læringsstrategier som vektlegges i opplæringen, påvirker elevenes muligheter til å løse oppgaver, deres muligheter til å utvikle kunnskap og til å synliggjøre denne kunnskapen gjennom språk.

Hvordan kan vi utvikle elevene våre til kompetente skrivere?

En av de viktigste oppgavene i skolen er å oppøve elevenes evne til å bruke språket på en systematisk, logisk og utforskende måte som er relevant i hvert enkelt fag. Det er dette den amerikanske literacy-forskeren James Paul Gee har beskrevet som å gi elevene tilgang til en sekundærdiskurs (Gee, 1991). Alle elever har med seg et hverdagspråk når de kommer til skolen. Dette språket, som Gee kaller elevenes primærdiskurs, er blant annet formet av elevenes hjemmemiljø, foreldrenes utdanningsnivå, diskusjonstemaene rundt middagsbordet, antall bøker i bokhylla, godnattfortellingene osv. Elevenes primærdiskurser vil altså være individuelle. Noen elever vil ha et hjemmemiljø som inkluderer erfaring med språk og tekst, og vil derfor ha en primærdiskurs som ligner skolens sekundærdiskurs. Elever fra et slikt hjemmemiljø vil lettere tilegne seg sekundærdiskursen. Skolens oppgave er å utjevne slike sosiale

forskjeller, og i forlengelsen av dette resonneret ligger også argumentasjonen for enhetsskolen. Skolens oppgave er å føre elevene – med sine individuelle variasjoner – inn i en felles, skolsk sekundærdiskurs (Penne & Hertzberg, 2008)

Det finnes ingen vedtatte sannheter om hvordan vi på best mulig måte kan utvikle elevenes skrivekompetanse. Å utvikle elevene til kompetente skrivere som kan gå inn og ut av skolens og samfunnets ulike skriveroller, er en kompleks, sammensatt og utfordrende oppgave. Den pedagogiske litteraturen rundt skriveopplæring er uensartet og har ulikt fokus. Den er preget av trender og tidsbunden kunnskap. Når vi i det følgende velger å presentere «Fem prinsipper for god skriveopplæring», er dette et forsøk på å sammenfatte noe av denne uensartete skriveforskningen i noen elementer som vi mener bør være til stede i all god skriveopplæring.

Prinsipp 1: Skriv mye på fagenes premisser, og bruk skriving i kunnskapstilegnelsen.

Hvordan vi som lærere skal utvikle elevene som skrivere, er ikke opplagt, men en ting er sikkert: For at elevene skal lære å skrive, må de skrive mye. Det er med skriving som med alt annet, skal du bli god til det, må du øve! Litt forenklet kan vi si at det eksisterer to ulike trender innenfor skrivepedagogikken: *Skriving på tvers av fag* og *Skriving på fagenes premisser*. Den første retningen, *Skriving på tvers av fag*, vektlegger skriving som en måte å forstå og tilegne seg faget på. Skriving er et redskap for læring, refleksjon og kunnskapsutvikling, og retningen fremhever skrivestrategier som kan brukes på tvers av fag. Når vi i innledningen framhevet at skriving ikke kan ses på som en transformasjon av ferdigformulerte tanker, så er dette i tråd med denne retningen. I den norske skrivepedagogikken er dette ofte omtalt som tenkeskriving. Tenkeskriving er en metode der elevene «slår av» sensureringsmekanismene, og der målet er at tankene skal strømme fritt ned på papiret. Når elevene tenkeskriver, er ikke formelementer som rettskrivning, tegnsetting og sjanger det viktigste. Elevene skriver fritt, gjerne tidsbegrenset, for å utvikle kunnskap. Denne formen for skriving egner seg godt til øving, og disse

tekstene trenger ikke rettes av lærer.

Den andre retningen, *Skriving på fagenes premisser*, vektlegger at det å skrive innenfor ett fag skiller seg fra det å skrive i et annet fag. Hvert fag har sin egen terminologi, sine egne teksttyper og sine egne skrivemåter. Å lære seg et fag betyr å lære å uttrykke seg på fagets premisser. Det er blant annet dette vi innledningsvis har omtalt som å føre elevene inn i skolens sekundærdiskurs. Og eksemplet fra New Dorp viste hvordan eksplisitt og systematisk skriveopplæring i de ulike fagene gjorde at elevene erobret fagenes teksttyper og skrivemåter.

God skriveopplæring henter elementer fra begge disse retningene. Elevene må få bruke skrijving som *redskap for å lære*, men de må også få eksplisitt opplæring i hvordan de kan skrive i hvert enkelt fag.

I Norge har norsklæreren tradisjonelt hatt ansvaret for lese- og skriveopplæringen. Innføringen av de grunnleggende ferdighetene i Kunnskapsløftet stiller nye krav til hver enkelt faglærer når det gjelder lese- og skriveopplæring. Undervisning i lesing og skrijving kan ikke isoleres fra det å lære et fag og det å lære å uttrykke seg i faget. Læring er å bli stadig mer fortrolig med fagenes tekstkulturer (Berge, 2005). Og for å få til dette må vi både bruke språket som «tenkeredskap» i kunnskapstilegnelsen, og vi må få elevene til å skrive stadig mer avanserte tekster på de ulike fagenes premisser.

Når skrijving blir knyttet til fag og faginnhold, tror vi også sjansen er større for at flere elever vil finne noe interessant og viktig å skrive om (Lorentzen, 2008). En stor del av skriveopplæringen i norskfaget har kretset rundt det å skrive fortellinger, noveller og litterære tolkninger. Dette er en viktig del av skriveopplæringen i norskfaget, fordi dette er teksttyper som har status i faget. Men vi vet også at dette er skriveoppgaver som favoriserer spesielt jentene, og som mange elever spesialiserte seg på, på bekostning av andre teksttyper, jf. funnene i KAL-prosjektet². Ved at andre fag enn norskfaget også må ta ansvar for elevenes skriveopplæring, tror vi at flere elever vil ha noe å skrive om. Skrijving i andre fag enn norsk vil rett og slett bidra til større motivasjon for skrijving ved

at tekstene får et relevant innhold og et tydeligere formål (Melby & Kvithyld, 2011).

Hvis det er slik at lærere i ulike fag har et felles ansvar for å utvikle elevenes skriveferdigheter, er det nødvendig å samarbeide om skriveopplæringen (Ottesen & Møller, 2010). Et tettere samarbeid mellom fagene handler ikke bare om å finne på mer eller mindre relevante tverrfaglige skriveopplegg, men først og fremst om at lærere fra ulike fag går i *dialog* med hverandre om hva som kjennetegner tekstene og skriveopplæringen i de ulike fagene. Dette er en forskjell elevene alltid har forholdt seg til gjennom at de har møtt motstridende skrivetradisjoner i for eksempel samfunnsfag og norsk. Poenget vi vil få fram her, er at vi som lærere også må bli bevisst disse fagforskjellene. Det vil skape en økt bevissthet hos den enkelte faglærer om hvilken *samlet skriveopplæring* elevene faktisk får, noe som er essensiell kunnskap for å kunne planlegge og gjennomføre skriveopplæringen i sitt eget fag.³

Prinsipp 2: Bruk formativ vurdering for å fremme elevenes skriveutvikling

En rekke internasjonale studier har fortalt oss at god vurderingspraksis fører til økt læringsmotivasjon, mer elevmedvirkning og bedre læringsutbytte (Black & Wiliam, 1998; Hattie, 2009). Som en følge av disse studiene har vurdering for læring vært et nasjonalt satsingsområde de seneste årene, og denne satsingen må også gjelde for skriveopplæringen.

Sentralt innenfor vurdering for læring er forskjellen på summativ og formativ vurdering. Summativ vurdering er et uttrykk for en type vurdering som har til hensikt å måle den kunnskapen eleven har på et gitt tidspunkt. Summativ vurdering er for eksempel sluttkarakteren på en avsluttet læringsprosess. Den formative vurderingen handler om en type vurdering hvor den faglige veiledningen er sentral. Formativ vurdering handler om at elevene gis veiledning og støtte i læringsprosessen på en tydelig og artikulert måte. Dette må gjøres ved å bruke et faglig metaspråk som setter elevene i stand til å mestre noe de ikke ville ha mestret på egen hånd. Dette knyttes ofte til Vygotsky og hans forståelse av elevenes proksimale utviklingssone.

Gjennom veiledning og støtte fra læreren vil elevene utvikle seg videre og ta et skritt nærmere det som er målet for opplæringen. Formativ vurdering hjelper elevene inn i den nærmeste utviklingssonen, og er slik en måte å tilpasse undervisningen til hver enkelt elev.

I Norge har den summative vurderingen lange tradisjoner, dette har også satt sitt preg på skriveundervisningen. Summativ vurderingspraksis i skriveundervisningen kommer for eksempel til uttrykk i en opplæring der elevene skriver for å «dokumentere» skrivekompetansen sin, og der lærerens vurdering gis *etter* at skrivearbeidet er avsluttet. Læreren tar gjerne med seg stilbunken hjem og «retter» elevteksten. Tilbakemeldingen læreren gir på teksten, framstår dermed som en argumentasjon for karakteren mer enn som en hjelp for at eleven skal utvikle seg som skriver. Problemet med en slik vurderingspraksis er at eleven vanskelig kan ta i bruk lærerens tilbakemelding neste gang han skal skrive. Med andre ord: det er mye som taler for at en slik «rettepraksis» har liten overføringsverdi til senere skriveoppgaver og til elevenes generelle utvikling av skrivekompetanse. Det er to grunner til dette: For det første er lærerens tilbakemelding så knyttet til den spesifikke teksten at eleven ikke kan overføre den til generelle skriveråd. For det andre har eleven en opplevelse av at tekstarbeidet er avsluttet og vil derfor ikke lenger være i «læringsmodus» når han får tilbakemelding fra læreren.

Prinsipp 2 handler om å ta i bruk de sentrale tankene i vurdering for læring for å utvikle elevenes skrivekompetanse. Det handler om å gi elevene respons *mens* de er i skriveprosessen og å legge opp undervisningen slik at de får mulighet til å bearbeide tekstene sine. Slik vil de i større grad utvikle seg som skrivere, i motsetning til om de kun får kommentarer på et sluttprodukt som ikke blir revidert.

En læringsfremmende vurderingspraksis handler også om å gi respons som er selektiv i forhold til *formålet* med skriveoppgaven. Vurderingsforskning har vist at elever som er med på å diskutere formål og vurderingskriterier, opplever større motivasjon i læringsarbeidet. Det er derfor viktig



Foto: © Lisa F. Young/Foto.com

å gi respons som er i samsvar med det *forarbeidet* elevene har gjort, slik at de opplever at det er en sammenheng og kontinuitet i de «utallige» oppgavene de blir satt til å gjennomføre i skolen.

Elevteksten er en kompleks størrelse. Som faglærere og «eksperter» ser vi alle feil og mangler i elevenes tekster, og vi er i stand til å «diagnostisere» teksten fra mikro- til makronivå. Det er imidlertid ikke hensiktsmessig å gi elevene hele diagnosen, vi må velge ut hvilke vekstområder vi gir tilbakemelding på. God vurderingspraksis handler om å finne de områdene der eleven er på «glid» og hjelpe eleven videre gjennom læringsstøttende tilbakemelding (Kvithyld & Aasen, 2011).

Prinsipp 3: Gjør elevene til strategiske skrivere

God skriveopplæring handler om å gjøre elevene bevisst på hva vi gjør når vi skriver. Ifølge en stor amerikansk studie som prøver å sammenfatte hva som gir læringseffekt i skriveopplæringen, er undervisning i skrivestrategier det som har mest effekt (Graham & Perin, 2007). Skrivestrategier kan defineres som prosedyrer og teknikker som skrivere bruker for å gjennomføre en skriveoppgave (Hertzberg, 2006). Noen skrivestrategier kan observeres, mens andre er mentale prosesser som skriveren kanskje ikke selv er klar over at han bruker. Poenget er at kompetente skrivere bevisst eller ubevisst bruker en rekke ulike strategier når de skriver, mens det som kjennetegner uerfarne skrivere, er at de ikke har utviklet disse skrivestrategiene. Prinsipp 3 har som mål å gjøre elevene til strategiske skrivere. Det handler om å tydeliggjøre for elevene at vi bruker ulike teknikker og prosedyrer avhengig av hvor vi er i skriveprosessen. Når vi skal planlegge undervisning med tanke på å utvikle elevenes skrivestrategier, kan det hjelpe å se på skrijving som en prosess inndelt i ulike faser.

I en førskrivingsfase er det viktig å ha gode strategier for å forstå skriveoppdraget. Elevene bør øves i å stille spørsmål som: Hva spør oppgaven etter? Hvem er leseren? I hvilken sammenheng skal teksten brukes? Hva vet leseren om temaet fra før? Poenget er at disse spørsmålene vil ha stor betydning for hvordan teksten utformes, og

elevene bør ha noen teknikker for å avklare slike spørsmål allerede før de begynner å skrive.

I denne delen av skriveprosessen trenger elevene også strategier for å søke og innhente fagstoff, det som i skrivepedagogikken er omtalt som emnehjelp (Mehlum, 1994). I tillegg vil det være viktig å lese modelltekster for å kunne forestille seg hvordan teksten kan se ut. Mange elever har en begrenset innsikt i hvordan skoletekstene ser ut (jf. det vi ovenfor har skrevet om elevenes individuelle primærdiskurs), så det er viktig at læreren viser fram ulike modelltekster og diskuterer tekstenes egenskaper med elevene. Elevene trenger imidlertid ikke bare hjelp til å se for seg hvordan teksten de skal skrive vil bli seende ut, de vil også trenge støtte for å forestille seg selve skriveprosessen. Den skriveprosessen som ligger til grunn for en fortelling i norskfaget, er for eksempel helt ulik prosessen som ligger til grunn for labrapporten i naturfag. Det er derfor viktig at læreren også modellerer *hvordan teksten blir til*, slik at eleven kan se for seg den læringsprosessen han skal gjennom.

Når elevene skal starte med selve skrijvingen, er det viktig at de kan ta i bruk ulike strategier for nettopp *å komme i gang med skrijvingen* – noe vi vet er vanskelig for mange elever. Skrivesperre er noe som rammer både erfarne og uerfarne skrivere. Tenkeskriving er, som nevnt under Prinsipp 1, en form for skrijving der sensureringsmekanismene er slått av. Poenget med tenkeskriving er å få ned tanker og ideer på papiret, uten at kvalitetskontrollen hindrer den kreative prosessen. Resultatet av tenkeskrivingen må selvsagt revideres hvis det skal bli en tekst som skal leses av andre. Men tenkeskriving er en nyttig skrivestrategi for å få den første teksten ned på papiret (f.eks. i Dysthe, Hertzberg, & Hoel, 2010).

Å skrive er ofte en ensom aktivitet, men i skriveopplæringen er det nyttig å legge til rette for at elevene kan skrive sammen. Flere studier viser at samskriving har positiv effekt, både på elevenes motivasjon og fordi samarbeidet fører til en bevissthet om hva man gjør når man skriver. Når to elever blir satt til å skrive sammen, må de *forhandle* om teksten og hjelpe hverandre med tekstskapingen. Dette vil være med på å utvikle

elevene som strategiske skrivere og dermed ha effekt på kvaliteten på tekstene deres (Graham & Perin, 2007). Den samtalen som foregår i samskrivingen, skaper en forståelse for at det å skrive er å foreta en rekke valg. Grunnlaget for at elevene skal utvikle det som på fagspråk omtales som revisjonskompetanse, er nettopp en forståelse for at mening kan uttrykkes på mange forskjellige måter. Revisjonskompetanse betyr at man har strategier som gjør en i stand til å vurdere og forandre uttryksmåter i tekster. Det finnes en rekke måter vi kan hjelpe elevene til å utvikle evnen til å revidere egne tekster.

For å revidere teksten sin må skriveren tre ut av skriverollen og gå inn i rollen som leser av teksten. Det er viktig å øve opp evnen til å lese det eleven faktisk har skrevet (og ikke det eleven tror han har skrevet). Å lese én og én setning, lese høyt, legge bort teksten for så å ta den frem igjen, kan være nyttige strategier. Hovedhensikten med en fornuftig responskultur, som vi beskrev i Prinsipp 2, er nettopp å utvikle elevens evne til å vurdere egne tekster. Gjennom responsarbeidet utvikler elevene en forståelse for at skriving er en prosess som inneholder både kreative og analytiske faser. Når elevene bearbeider tekstene sine på bakgrunn av respons, oppøves elevenes evne til å lese over og foredle egne tekster. Dette er en svært viktig del av skrivekompetansen.⁴

Skrivestrategier i det vi ofte kaller revisjonsfasen, handler om mer enn å rette opp ortografiske feil og tegnsetting. Erfarne skrivere har varierte strategier for revidering av egne tekster og reviderer ulike aspekter ved teksten sin, for eksempel med tanke på mottaker, formål, innhold, språk og organisering. Uerfarne skrivere har gjerne en uklar og smal forståelse for revidering (MacArthur, 2007). For disse skriverne handler revisjonsarbeidet ofte om å rette feil og få til en pen innføring. God skriveopplæring handler derfor om å oppøve elevenes evne til å revidere sine egne tekster på et dypere nivå.

Studier har vist at mange av skriveoppgavene i skolen aldri blir fullført (se f.eks. Smidt, 2010). Når elevene ikke fullfører tekstene sine, lærer de heller ikke strategier som de kan benytte i slutføringen av teksten. Det dreier seg blant annet om å lese

over med fokus på rettskrivning og tegnsetting og å kunne ta i bruk de verktøyene som ligger i tekstbehandlingsprogrammene. Men uansett om man skriver for hånd eller på tastatur, dreier det seg om å ha strategier som gjør at man *leser* det man faktisk har skrevet. Det er derfor viktig at elevene slutfører noen av tekstene sine, slik at de får øvd på det vi kan kalle ferdigstillingsstrategier.

Prinsipp 4: Gi rammer som støtte for elevenes skriving

I eksemplet fra New Dorp var det et suksesskriterium at elevene fikk eksplisitt og systematisk skriveopplæring. Selv om elevene gikk på High School og hadde mange års erfaring som skrivere, ble ikke deres evne til å formulere seg gjennom skrift tatt for gitt. Lærerne ved New Dorp begynte å undervise i skriving. Skriveopplæringen på ungdomstrinnet har her hjemme blitt kalt «den andre skriveopplæringen». I dette ligger en forståelse av at det å lære seg å skrive er en kontinuerlig prosess som må fortsette også etter at den første skriveopplæringen er avsluttet. Å lære seg å skrive er nemlig mer enn å «knekke koden», lære seg elementære rettskrivningsregler og å skrive enkle tekster. På ungdomstrinnet skal elevene utvikle de skriveferdighetene de har med seg fra barneskolen, og de skal føres inn i fagenes tekstkulturer – de skal erobre fagene gjennom skriving.

For at elevene skal kunne erobre stadig mer avanserte tekstkulturer, må vi hjelpe dem til å dele skriveprosessen inn i håndterbare størrelser. En måte å gjøre dette på er å gi elevene rammer og stillaser som hjelper dem å gjennomføre skolens ulike skriveoppgaver. Å gi elevene rammer for skriving kan vi gjøre gjennom å lese eksempeltekster og diskutere tekstoppbygging og typiske kjennetegn ved tekstene. Rammer for skrivingen kan også være konkrete støttestrukturer i form av skjema eller startsetninger som hjelper elevene i gang samtidig som det er en hjelp til å se for seg hvordan den ferdige teksten kan se ut til slutt. Som vi har poengtert, er den ferdige teksten kompleks, men gjennom skriverammer brytes teksten ned i mindre og mer håndterlige deler. Dette gjelder alle teksttyper elevene skal skrive.

Det er imidlertid viktig at arbeidet med skriverammer ikke reduseres til skjematisk utfyllingsoppgaver. Skriverammer defineres ofte som en form for stillasbygging fordi de hjelper elevene å nå mål de ellers ikke ville ha nådd. Det handler om å gi elevene tilstrekkelig støtte i en fase hvor de ikke kan forventes å løse oppgaven helt på egen hånd. Hovedpoenget er at vi ikke kan overlate elevene til seg selv, noe vi kanskje har gjort når vi har latt elevene sitte i en gymsal for å besvare skriveoppgaver alene, uforberedt og uten noen form for støtte og hjelp.

Prinsipp 5: Skap et klasserom der en diskuterer tekst og skriving

Å skape en kultur for skriving handler om å gjøre skriving og lesing av tekst til en integrert del av undervisningen. Å lære et fag er, som vi har påpekt flere ganger, å kunne snakke, lese og skrive om og i fagene (Berge, 2005). De lærerne som lykkes best med sin skriveopplæring, skaper et klasserom hvor det nettopp leses, skrives og snakkes om tekst. Det som kjennetegner klasserommet og undervisningen til gode skrivelevere, er at det foregår en kontinuerlig klasseromsamtale om skriving og om tekster: Man viser frem tekster, man undersøker sjangertrekk og diskuterer hva som gjør denne innledningen god, denne avsnittsmarkeringen klar og så videre (Pressley, 2006).

I en slik skriveundervisning settes elevenes tekster i bevegelse. Undersøkelser av skriving i norsk skole har vist at altfor mange av de tekstene elevene skriver, ikke brukes til noe – de havner i den store hemmelige «boken» som ingen vet om (se f.eks. Smidt, 2010). For å lykkes med skriveopplæringen er det viktig at noen av de tekstene elevene skriver, møter en leser. Det kan være andre elever, de kan publiseres som veggaviser eller som innlegg i lokalavis. Poenget er at i det øyeblikket tekstene får en leser, så gir dette skrivemotivasjon. Det er slik vi skriver utenfor skolen – i autentiske skrive-situasjoner skriver vi for lesere – og også skolens tekster bør møte lesere.

Prinsipp 5 handler derfor om å skape en kultur for skriving i klasserommet. Skriveglede er et viktig stikkord for skriveopplæringen i skolen, og skriveglede forutsetter at elevene opplever skriveaktivitetene som meningsfulle. Elevene møter ungdomsskolen med ulike skriveerfaringer. Mange av elevenes skriveerfaringer er i dag gjerne knyttet til digital skriving, som skriving på blogg og i sosiale medier. Elevene trenger lærere som tar denne skrivingen på alvor og som har et stort repertoar å øse av når det gjelder å veilede elevene i valg av tekster, sjangrer og skrivehandlinger. Som lærere må vi ta ungdommens skrivekultur på alvor, men vi må også utfordre elevene og hjelpe dem å erobre det vi har omtalt som skolens sekundærdiskurs.

Oppsummering

Fra høsten 2013 skal alle skoler med ungdomstrinn velge ett eller flere satsingsområder for skolebasert kompetanseutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2013). Fagområdene i ungdomstrinns-satsingen er lesing, regning, skriving og klasseledelse. Vi vil hevde at det foregår mye tomgangslæring i skolen. Som lærere har vi det travelt med å gjennomgå alt stoffet vi skal gjennom, og i en hektisk skolehverdag glemmer vi ofte å stille spørsmålet: hva er det som fører til læring for elevene? Skriving fører til dybdelæring. Når elevene må formulere seg skriftlig i fagrelevante tekster, må de bruke kunnskapen på en selvstendig måte gjennom at de *reformulerer* det de har lest, hørt eller snakket om i undervisningen. Og slik blir kunnskapen internalisert. Som lærere vet vi at det er først når du kan formidle noe til andre, at du har lært det selv.

Skriving kan ikke testes på samme måte som lesing, regning eller engelsk, så vi har ikke i samme grad kontroll over hvordan det står til med skrivekompetansen til norske ungdomsskoleelever. I denne artikkelen har vi prøvd å argumentere for at det ligger et stort, uforløst potensiale i å fokusere på eksplisitt og systematisk skriveopplæring i fagene. Og i den nasjonale satsingen på ungdomstrinnet vil vi oppfordre skolene til å prioritere skriving!

LITTERATUR

BERGE, K.L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategier. I: A.J. Aasen & S. Nome (red.), *Det Nye norskfaget* (s. 161-188). Bergen: Fagbokforlaget.

BERGE, K.L., EVENSEN, L.S., HERTZBERG, F., & VAGLE, W. (2005). *Ungdommers skrivekompetanse Bind II*. Oslo: Universitetsforlaget.

BERGE, K.L. (2006). «Perspektiv på skriftkultur». I: Matre, S. (red.). *Utfordringer for skriveopplæring og skriveforskning i dag*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.

BLACK, P., & WILIAM, D. (1998). *Inside the black box*. London: GL Assessment.

COLE, M. & SCRIBNER, S. (1981). *The Psychology of Literacy*. Harvard UP: Cambridge, Massachusetts.

DYSTHE, O., HERTZBERG, F., & HOEL, T.L. (2010). *Skrive for å lære*. Oslo: Abstrakt forlag.

FLYUM, K.H., & HERTZBERG, F. (2011). *Skriv i alle fag!* Oslo: Universitetsforlaget.

GRAHAM, S., & PERIN, D. (2007). Writing Next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high school – A report to Carnegie Corporation of New York. Washington, D.C. : Alliance for Excellent Education.

HATTIE, J. (2009). *Visible learning*. London: Routledge.

HERTZBERG, F. (2006). Skrivekompetanse på tvers av fag. I: E. Elstad & A. Turmo (red.), *Læringsstrategier: søkelys på lærernes praksis* (s. 111-126). Oslo: Universitetsforlaget

GOODY, J. & WATT, I. (1962). «The consequences of literacy». I: *Comparative Studies in Social History*. 5 (1962-3) 304-45, opptrykt i Goody, 1968 (red.). *Literacy in traditional societies*. 27-68. Cambridge UP: Cambridge.

KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2013). Strategi for ungdomstrinnet. Motivasjon og mestring for bedre læring. Felles satsing på klasseledelse, regning, lesing og skrivning: http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Strategiplaner/F_4276B_strategi_for_ungdomstrinnet.pdf. Lastet ned mars 2013.

KVITHYLD, T., AASEN, A.J. (2011). Fem teser om funksjonell respons på elevtekster. *Vide om læsning*, (9), 10-16. http://www.videnomlaesning.dk/wpcontent/uploads/Trygve_Kvithyld_Arne_Johannes_Aasen1.pdf

LORENTZEN, R.T. (2008). Å skrive i alle fag. I: R.T. Lorentzen & J. Smidt (red.), *Å skrive i alle fag* (s. 9-21). Oslo: Universitetsforlaget.

MACARTHUR, C.A. (2007). Best Practices in

Teaching Evaluation and Revision. I S. Graham, C. A. MacArthur & J. Fitzgerald (red.), *Best practices in writing instruction* (s. xii, 340 s. : ill.). New York: Guilford Press.

MELBY, G., & KVITHYLD, T. (2011). Norskklærers rolle i skriveopplæringa. *Norsklæreren*, 4-11

MEHLUM, A. (1994). *Skriveundervisning: mellom styring og frihet*. Oslo: TANO.

OTTESEN, E., & MÖLLER, J. (2010). *Underveis, men i svært ulikt tempo* (Vol. 37/2010). Oslo: NIFU STEP

PENNE, S., & HERTZBERG, F. (2008). *Muntlige tekster i klasserommet*. Oslo: Universitetsforlaget

PRESSLEY, M. (2006). *Reading instruction that works*. New York: Guilford Press.

SMIDT, J. (red.). (2010). *Skriving i alle fag*. Trondheim: Tapir akademisk forlag

UTDANNINGS DIREKTORATET (2012). Rammeverk for grunnleggende ferdigheter http://www.udir.no/Upload/larerplaner/lareplangrupper/RAMMEVERK_grf_2012.pdf?epslanguage=no

WIESE, A. (2012). Hvordan er det mulig å få elever til å lære mer og bedre? <http://www.dagbladet.no/2012/12/03/kultur/usa/kommentar/debatt/meninger/24654715/>

NOTER

- Eksemplet fra New Dorp var førstesidestoff i Dagbladet 3. desember 2012. Under overskriften «Hvordan kan man få elever til å lære mer og bedre» skriver Andreas Wiese om «The Writing Revolution», se <http://www.dagbladet.no/2012/12/03/kultur/usa/kommentar/debatt/meninger/24654715/>
- KAL-prosjektet (Kvalitetssikring av læringsutbytte i norsk skriftlig) er en studie av 3300 eksamenstekster fra 1998-2001. Dette er den mest omfattende studien av norske elevers skrivekompetanse etter endt grunnskole. Undersøkelsen viser blant annet at norske elever er langt bedre til å skrive personlige og fortellende tekster enn sakpregede og argumenterende tekster, og at jentene skriver bedre enn guttene (Berge, Evensen, Hertzberg & Vagle, 2005)
- I Nadderudprosjektet inngikk lærerne et tverrfaglig samarbeid der målet var å etablere en felles forståelse for skrivning og skriveundervisning på tvers av ulike fag. Ønsket om å etablere felles normer for skriveundervisningen på tvers av fag, endret karakter i løpet av prosjektet. Gjennom dialog om tekster fra de ulike fagene, ble den enkelte lærer mer bevisst sitt eget fags særpreg, samtidig som han fikk større innsikt i de andre fagenes tekster og hvilke utfordringer elevene møtte i skriveopplæringen i disse fagene (Flyum & Hertzberg, 2011).
- I forbindelse med den pågående revideringen av læreplanene har Utdanningsdirektoratet utarbeidet et rammeverk for grunnleggende ferdigheter der hver enkelt ferdighet blir definert og hvor det foreligger en matrise for hvordan ferdigheten utvikles (http://www.udir.no/Upload/larerplaner/lareplangrupper/RAMMEVERK_grf_2012.pdf?epslanguage=no). I teksten som omhandler skrivning som grunnleggende ferdighet, er revisjonskompetanse helt sentralt, og revisjonskompetanse har kommet tydelig inn i læreplanene som nå er sendt ut på høring, ikke bare i norsk, men også i de andre fagene.



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



Trygve Kvithyld (cand. philol.) er seniorrådgiver ved Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning. Han har undervisningserfaring fra videregående skole og universitet. Han har holdt en rekke kurs og skrevet artikler om skrivning og skriveopplæring, blant annet om læringsfremmende respons på elevtekster og morsmålslærers rolle i skriveopplæringen.

Samansette elevtekstar

– korleis forstå og bruke dei

■ AV MARTHE BERG REFFHAUG

Ein sjuandeklassing får i oppgåve å skrive ein tekst om kva ho har gjort i sommarferien. Ho vel å svare med ein tekst som består av verbaltekst og bilete i form av teikning, altså ein samansett tekst. Elevteksten blir her analysert og halde fram som eit døme på at skolen bør vise meir aksept for andre teiknsystem enn berre reine verbaltekster.

Kvar einaste dag møter landets skoleelevar samansette tekstar i ei eller anna form. Til tross for at hovudområdet samansette tekstar sannsynlegvis forsvinn frå læreplanen i norsk, er ikkje samansette tekstar noko som forsvinn frå den massive tekstverda rundt oss. Samansette tekstar gjer seg gjeldande på tvers av trinn og fag. Å forstå og skape samansette tekstar er ein del literacy-omgrepet¹ som *Læreplan for Kunnskapsløftet* (LKO6) er fundert på. Vidare vil eg gi eit døme på korleis ein samansett elevtekst kan bli analysert. Sjølv om dette dømet er tatt frå norskfaget, er det like relevant for alle fag i skolen. Omgrepa og framgangsmåten som nyttast, kan vere ein hjelp når elevane utformar samansette tekstar, og når læraren vurderer dei.

I august fekk ei sjuandeklasse i oppgåve å skrive ein tekst om kva dei hadde gjort i sommarferien. «Siri» skreiv ein tekst i kladdeboka si som ho kalla *7 opplevelser*. Det er ein statisk samansett tekst, altså ein urørleg tekst som er sett saman av to eller fleire teiknsystem. Denne teksten består av verbaltekst og bilete i form av teikning. Oppgåva blei gitt til elevane på bakgrunn av to kompetansemål

etter 7. årstrinn: «bruke estetiske virkemidler i egen tekstproduksjon» og «lage sammensatte tekster med bilder, utsmykninger og varierte skrifttyper til en større helhet, manuelt [...]» (LKO6). Med denne informasjonen til grunn skal eg bruke dei neste avsnitta til å analysere denne elevteksten ved å bruke Barthes sine omgrep denotasjon og konnotasjon (Barthes, [1964] 1980) og Halliday sine tre metafunksjonar (Halliday, 1999).

Denotativ analyse

Ein denotativ analyse handlar om å beskrive det konkrete og bokstavelege (Barthes, [1964] 1980, s. 47). Teksten *7 opplevelser* er skriven i ei kladdebok på linjerte ark og er ei side lang. Han består av sju små hendingar der fire av dei er realisert med verbaltekst og tre av dei med teikning. Eleven har nytta skrift for å forklare narrative forløp, og teikning som deskriptive tekstar som er fokuserte på tilstand framfor handling. I tillegg er det ei overskrift som er skriven med ein annan font og i større bokstavar enn resten av verbalteksten, og på venstre side av arket er margen dekorert av ei grøn grein med raude blomar. Teksten er hovudsakleg

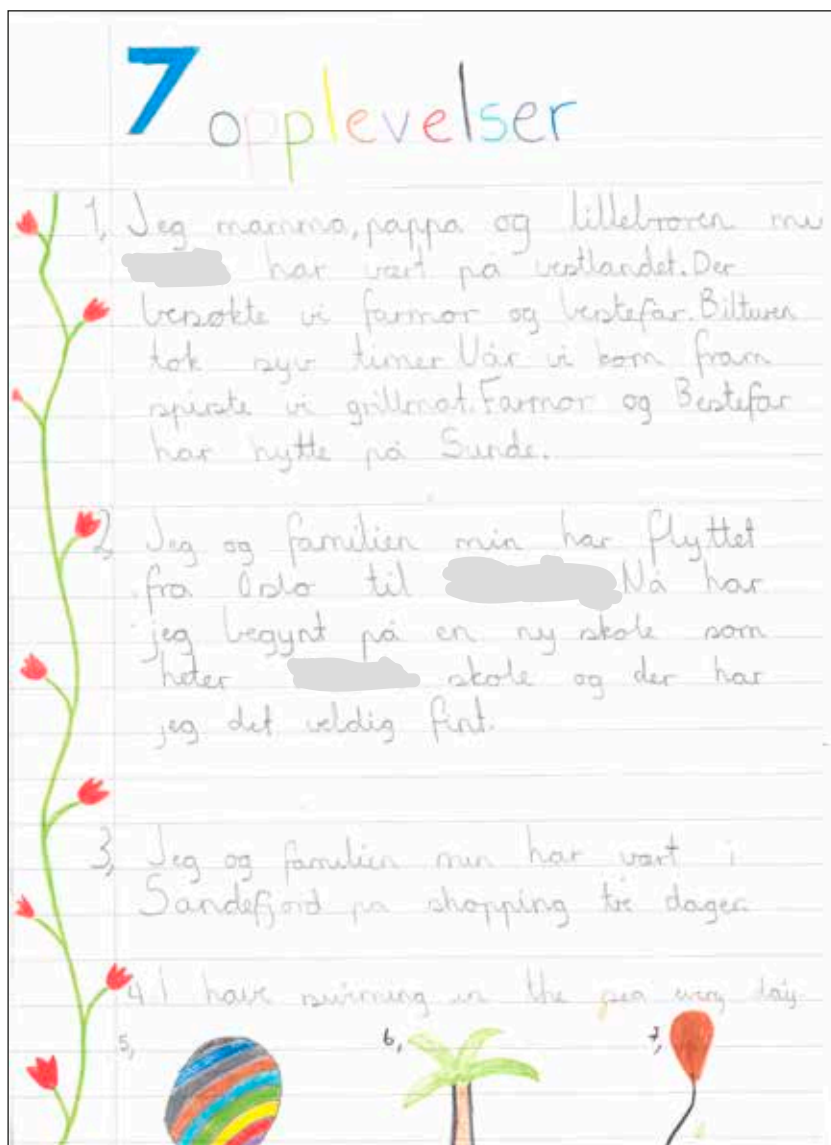
organisert i tid der den vestlege leseretninga frå topp til botn og frå høgre mot venstre dominerer. Verbalteksten er skriven med blyant, medan sterke fargar er brukt i borden i margen, overskrifta og teikningane nedst på sida. Talet 7 i overskrifta er i ekstra tjukk skrift og fungerer som blikkfang.

Reint visuelt blir dei sju tekstane kortare og kortare sånn at dei to første tar opp over halvparten av sida (1:6 linjer; 2:5 linjer; 3:2 linjer; 4:1 linje; og 5,6 og 7 er teikningar på same linje). Ifølgje Kress og Van Leeuwen (2006) har elevtekstar ein tendens til å gå frå å ha sterk vekt på det visuelle til å bli meir dominert av verbaltekst i løpet av skoleåra. I denne utviklinga går elevtekstane frå å ha fokus på det ekspressive til det meir skrivetekniske. Vidare vil eg komme nærare inn på kvifor denne teksten er eit døme på det.

Konnotativ analyse

Ein konnotativ analyse handlar om å beskrive det symbolske og sjå etter kulturelle og samfunnsmessige assosiasjonar (Barthes, [1964] 1980, s. 47). Difor er det naudsynt først å plassere konteksten teksten har blitt til i, nettopp fordi einkvar tekst er ein realisering av konteksten. Ordet kontekst tyder «med teksten», altså det som er saman med eller rundt han (Maagerø, 2005, s. 37). I denne samanhengen er teksten blitt til innanfor skolekulturen, og både sjanger og framstilling blir farga av det fordi alle meiningar høyrer til kulturen dei har blitt realiserte i. Siri skriv til læraren sin (tenkt mottakar) for å fortelje om hennar opplevingar frå sommarferien som eit svar på ei oppgåve han har gitt ho. Denne teksten er dermed (som alle andre tekstar) eit resultat av sosial interaksjon og er med på å halde oppe sosiale relasjonar. Teksten til Siri har ei blanding av ein personleg og forteljande skrivestil, som står i samanheng til oppgåva ho er pålagt å svare på (Skjelbred, 2006).

Teikningane i teksten er koda framstillingar fordi lesaren ikkje kan vite akkurat kva eleven har tenkt på når ho har teikna dei. Men at dei har ein hensikt som ein kommunikativ einskap er sikkert. Ifølgje Norris er alt som ein bruker til å formidle noko gjennom, eit kommunikativt teiknsystem (Norris i Øierud, 2011, s. 44). På same tid er alle bilete polysemiske, noko som inneber at dei er mangetydige og kan bli tolka på mange



måtar. Korleis dei blir tolka, avheng av sendaren og mottakaren sin persepsjon og forståing av den kulturelle konteksten teksten er blitt til innanfor (Barthes, [1964] 1980, s. 47). Denne tolkinga vil difor vere farga av konteksten eleven var i da ho skreiv teksten, konteksten eg var i da eg las og analyserte han og den omfattande kulturkonteksten vi begge er ein del av. Ein slik oppfatning av teksten sin posisjon kan bidra til forståinga av at alle tekstar er ein del av ein større heilskap og står i ein dialogisk samanheng med kvarandre der alle ytringar er eit svar på tidlegare ytringar (Bakhtin, 1998).

7 *opplevelser* kommuniserer ikkje berre på eit sakleg, informativt plan, han kommuniserer også estetisk. Ifølgje Barthes medfører oppstillinga i seg sjølv eit estetisk innhald (Barthes, [1964] 1980). Denne teksten er eit godt døme på det. Han er sett saman på ein ryddig måte der verbalteksten er i bolkar for seg og teikningane det same. Han er skriven med ei pen handskrift, og teikningane og overskrifta er i sterke fargar. I margen på høgre side er det også ei teikning som ikkje har nokon berande mening i seg sjølv på det informative planet, men han er med på å ramme inn forteljingane og skape liv på papiret. Han er eit estetisk element.

Med denne teorien og informasjonen til grunn skal eg vidare knytte tekst og kontekst enno sterkare saman ved å ta i bruk Halliday (1999) sine tre metafunksjonar. Halliday meiner at alle ytringar realiserer tre grunnleggjande typar mening på ein gong, desse kallast metafunksjonar og blir omtalt som den ideasjonelle, den mellompersonlege og den tekstuelle metafunksjonen.

Ideasjonell metafunksjon

Den ideasjonelle metafunksjonen handlar om språk som representasjon, og korleis det blir tatt i bruk for å skildre eit fenomen i verda (Halliday, 1999). 7 *opplevelser* er skriva i eit daglegdags verbalspråk med teikningar som representasjonar av det eleven har opplevd i sommarferien. Teksten skaper og formidlar eit saksinnhald som har hatt stor relevans i eleven sitt liv. Denne teksten understrekar difor at norsk er eit erfaringsfag.

Mellompersonleg metafunksjon

Den mellompersonlege metafunksjonen handlar om språk som meningsutveksling (Halliday, 1999). Som nemnt tidlegare utfører alle tekstar ein kommunikativ handling, og ytringar blir realisert sånn at dei held oppe ein sosial relasjon. 7 *opplevelser* er skriva som eit svar til ei oppgåve gitt av læraren, og Siri er medviten at han er hennar mottakar. Dette kan vi sjå ved manglande innleiing og avslutning som spesifiserer kven teksten er mynta på. Dette er typisk for elevtekstar som blir skriva innanfor skolekonteksten.

Relasjonen mellom eleven og det ho fortel er

prega av positivitet. Eksplisitt seier ho «der har jeg det veldig fint». Implisitt fortel dei sterke fargane ho har brukt at opplevingane hennar i sommarferien har vore gode. Sterke, klare fargar symboliserer positivitet og energi. Vidare skal eg sjå på korleis relasjonen inni sjølve teksten er, det blir gjort ved hjelp av den tekstuelle metafunksjonen.

Tekstuell metafunksjon

Den tekstuelle metafunksjonen handlar om språket som budskap (Halliday, 1999) og om samanheng i teksten på makro- og mikronivå. Her vil eg berre sjå på makronivået i teksten. For at ein tekst skal vere god, er det naudsamt at han er lesbar, kommuniserbar, følgjer dei skriftspråklige konvensjonane og at det er lett for mottakaren å få tak i budskapet i teksten (Bjar, 2008, s. 248). Etter mi mening oppfyller 7 *opplevelser* alle desse krava. Det er eit sterkt samspel mellom overskrift og tekst der overskrifta bind dei sju frittstående forteljingane saman til ein einskapleg tekst.

Teksten er skriven med ei handskrift det er lett å lese, ortografien er god og budskapet er at eleven har hatt ein innhaldsrik sommarferie. Sommarferien kan også karakteriserast som emnetema i denne teksten. På det estetiske nivået knyt overskrifta seg saman med forteljing fem, seks og sju ved hjelp av fargar. Dei same sterke fargane som blei nytta i overskrifta er også nytta i teikningane. Sånn skapar fargane ei visuell samanheng i teksten.

Når det gjeld kronologien, startar han med ein lang verbaltekst om ferieturen til Vestlandet med familien. Denne er via mest plass og er den mest innhaldsrike forteljinga. Kanskje er det denne opplevinga som skil seg mest ut frå dagleglivet til eleven. Den neste forteljinga handlar om at ho har flytta og starta på ein ny skole. Dette er også ei hending utanom det vanlege og har fått stor plass. Vidare følgjer ei forteljing om shopping, symjing, ein ball, eit tre og ein ballong. Dette er hendingar som mest sannsynleg ikkje skil seg ut som noko spesielt annleis og utanom det vanlege. Dei har fått relativt liten plass.

Verbalteksten er som nemnt det dominerande teiknsystemet i hovuddelen av teksten ved at

han tar opp omkring 80 prosent av sida. Ifølgje Maagerø og Tønnessen (2010, s. 145) er dei ulike teiknsystema sine moglegheiter til å uttrykke meining avhengig av konteksten. Med tanke på at verbalteksten får sterkare status jo høgare opp i skolesystemet ein kjem, er det da sannsynleg å tro at dei tre siste forteljingane til Siri ikkje får særleg merksemd frå læraren? Og er plasseringa av illustrasjonane i botn eit teikn på at heller ikkje ho ser på dei som viktige meiningsberande einskapar? Dette er spørsmål som bør bli tatt til ettertanke.

Avsluttande kommentarar

I denne korte analysen har vi sett at eleven viser verbal og tekstuell kompetanse ved at ho har laga ein kommunikativ tekst som tar i bruk verbaltekst og bilete. Ho brukar begge teiknsystema til å kommunisere både sak og estetikk og opererer innanfor dei to kompetansemåla i innleiinga. Eleven har brukt sin visuelle kompetanse (visual literacy²) når ho har laga teksten. Dersom ho hadde valt å ikkje teikne, men berre bruke verbaltekst, hadde teksten fått eit anna uttrykk. Dei fire tekstane som er realisert som verbaltekst og dei tre som er realisert som teikning fortel ulike historier nettopp fordi dei er realisert på ulike måtar. Dei representerer ulike kommunikative distinksjonar. Likevel er verbalteksten det dominerande teiknsystemet i denne teksten og er difor enno eit døme på dei tidlegare nemnde funna til Kress og van Leeuwen (2006). I si doktoravhandling fann også Anne Løvland (2006) at verbalteksten er det teiknsystemet som vart nytta som det meiningsberande teiknsystemet i elevane sine arbeider. Denne kunnskapen bør bli brukt for å gjere lærarane i den norske skoler meir medvitne kva slags potensial som ligg i å framstille forteljingar med andre teiknsystem enn berre verbaltekst. Til tross for at 7 *opplevelser* er ein tekst som er dominert av verbaltekst, er han også eit godt døme på ein tekst som kommuniserer heile historier ved bruk av teikning som den viktigaste meiningsberande einskapen. Han er dermed eit døme på at det går an, og at det er på tide at skolekulturen viser meir aksept for fleire og andre teiknsystem. Samansette tekstar er ein teksttype som har komme for bli.

Omgrepa til Barthes (denotativ og konnotativ) og Halliday (dei tre metafunksjonane) er omgrep som kan gjere prosessen med å forstå, skape og vurdere samansette elevtekstar nyansert og open. Omgrepa kan nyttast på tvers av fag og klasstrinn, og dei kan bidra til å utvikle både lærarar og elev-ers kompetanse i literacy.

NOTER

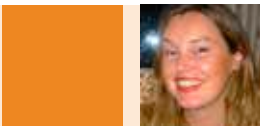
- 1 Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate, compute and use printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning to enable an individual to achieve his or her goals, to develop his or her knowledge and potential, and to participate fully in the wider society (Unesco, 2004).
- 2 Visual literacy is the «ability to understand, interpret and evaluate visual messages» (iste.org) <http://www.iste.org/docs/excerpts/MEDLIT-excerpt.pdf>

LITTERATUR

- BAKHTIN, M. (1998). *Spørsmålet om talegenrane*. Bergen: Ariadne forlag.
- BARTHES, R. ([1964] 1980). Billedets retorik. I: B. Fausing & P. Larsen (red): *Visuel kommunikation*. København: Medusa
- BJAR, L. (2008). Å analysere elevtekster. I: L. Bjar (red): *Det er språket som bestemmer! Læring og språkutvikling i grunnskolen*. Bergen: Fagbokforlaget
- HALLIDAY, M.A.K. (1999b). Språkets funksjoner. I: K.L. Berge, P. Coppock & E. Maagerød (red): *Å skape mening med språk: En samling artikler av M.A.K. Halliday, R. Hasan, J.R. Martin* (Vol. 2). Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU) og Cappelen Akademisk Forlag
- KRESS, G., & VAN LEEUWEN, T. (2006). *Reading images: The grammar of visual design*. London: Routledge.
- LØVLAND, A. (2006). *Samansette elevtekstar: Klasserommet som arena for multimodal tekstskaping*. Høgskolen i Agder, Kristiansand.
- MAAGERØ, E. (2005). *Språket som mening: Innføring i funksjonell lingvistikk for studenter og lærere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- MAAGERØ, E., & TØNNESSEN, E.S. (2010). Sosialsemiotikk – meningsskaping mellom funksjon og system. I: S.V. Knudsen & B. Aamotsbakken (red): *Teoretiske tilnærminger til pedagogiske tekster*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- SKJELBRED, D. (2006). *Elevens tekst: Et utgangspunkt for skriveopplæring*. Oslo: Cappelen akademisk.
- ØIERUD, G.L. (2011). Hvordan analysere multimodalitet? I: T. R. Hitching, A.B. Nilsen & A. Veum (red): *Diskursanalyse i praksis: Metode og analyse*. Kristiansand: Høyskoleforlaget



Marthe Berg Refffhaug er utdannet allmennlærer fra Høgskolen i Buskerud og leverte sin master i norskdidaktikk ved Høgskolen i Vestfold våren 2013. Masteroppgaven handler om refleksjonsskriving og metakognisjon i skriveopplæringen i norsk på ungdomstrinnet. Refffhaugs faglige interesser er den andre lese- og skriveopplæringa, litteraturdydidaktikk og vurdering.



FORSKNING PÅ TVERS AV TRUDE NILSEN

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. Trude Nilsen er KiS-stipendiat i fysikkdidaktikk ved Universitetet i Oslo. Hun forsker blant annet på fysikkkompetanse og faktorer som påvirker denne. Hun har hovedfag i astrofysikk og har vært lærer i 10 år på videregående skole. I tillegg har hun jobbet på skolelaboratoriet på Fysisk institutt ved Universitetet i Oslo med etterutdanning av lærere.

Hvorfor norske elever er så flinke i astronomi

– og hvilke muligheter det gir oss

Norske elever er flinke i astronomi og har positive holdninger til faget, mens fysikkfaget ellers er lite populært og sliter med rekrutteringen. To studier viser at dette har vært en trend over tid og gir noen forklaringer på hvorfor akkurat astronomi er blitt så populært. Man peker også på muligheten for å bruke astronomi som en inngangsport til fysikkfaget.

I 2011 snudde en nesten 20 år gammel negativ trend med prestasjoner i naturfag ifølge den internasjonale undersøkelsen TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study). For første gang siden 1995 presterer norske elever på 8. trinn bedre enn forrige TIMSS-undersøkelse i 2007 (Grønmo, 2012). Dette positive resultatet er interessant i seg selv med tanke på de store utfordringene realfag har med negative holdninger, prestasjoner og rekruttering (Martin, Mullis, Foy, & Stanco, 2012; Osborne & Dillon, 2008). Spesielt interessant er det likevel at prestasjoner i astronomi ser ut til å være grunnen til oppgangen i naturfag (Grønmo & Nilsen, in press).

Astronomi har tradisjonelt vært en del av fysikkfaget i Norge, og det at vi presterer bra i astronomi er spesielt, fordi fysikk er det realfaget med størst utfordringer. Elever liker ikke fysikk, de vil ikke velge fysikk og de presterer dårligst i fysikk av alle naturfagene (Bøe,

Henriksen, Lyons, & Schreiner, 2011; Martin et al., 2012). Samtidig er fysikkfaget et viktig fundament for teknologikompetanse. Elevene trenger denne kompetansen i sin teknologiske hverdag, og samfunnet trenger denne kompetansen for en bærekraftig utvikling innenfor for eksempel helse, industri og miljø.

For å bidra til samfunnets søken etter løsninger på disse utfordringene som realfag, og spesielt fysikk, står overfor, kan det være nyttig å studere resultatene fra TIMSS 2011 nøyere. To spørsmål dukker naturlig opp: 1.) *Er gode astronomiprestasjoner et særpreget ved norske elevers fysikkkompetanse som har holdt seg stabilt over tid?* Og i så tilfelle: 2.) *Hvorfor presterer de så bra i akkurat astronomi?*

For å få svar på disse to spørsmålene gjennomførte vi to studier. Studie 1 forsøker å belyse det første spørsmålet (Grønmo & Nilsen, in press) og studie 2 det andre spørsmålet (Nilsen & Angell, in press).

Studie 1. Astronomi på tvers av tid og nasjoner

Målet med denne studien er å undersøke prestasjoner på 8. trinn på alle emner innenfor fysikk, inkludert astronomi på tvers av land og tid. Vi ønsker spesielt å se på norske elevers prestasjoner i et internasjonalt perspektiv, men også i forhold til egen utvikling. Norge har vært med i alle TIMSS-undersøkelser, altså i 1995, 2003, 2007 og 2011. Vi ønsker å se om vi finner mønstre av prestasjoner på tvers av alle fysikkemner, tid og land, både for å se hva som karakteriserer norske elevers fysikkkompetanse og for å utforske elevers prestasjoner på astronomi relativt til andre fysikkemner.

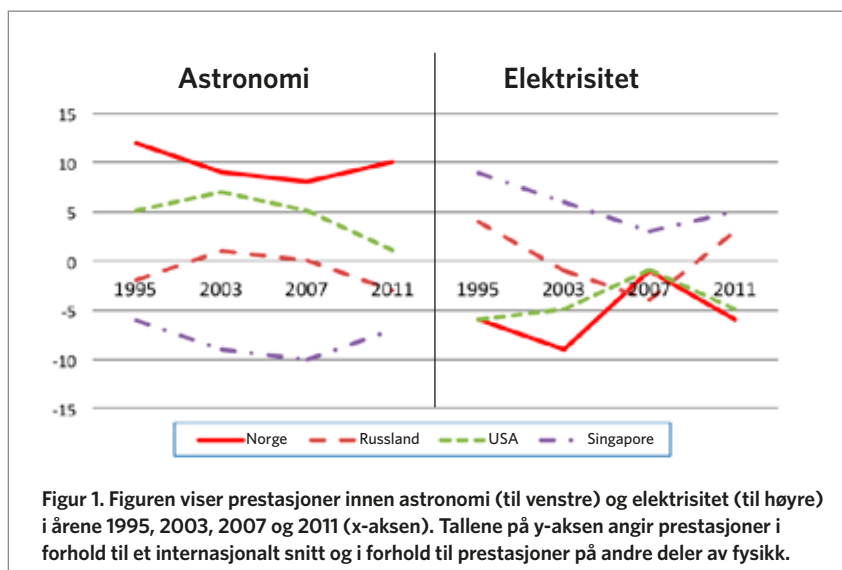
Tidligere forskning basert på data fra TIMSS og PISA viser at land med lignende kulturer har samme prestasjonsmønster, slik at de for eksempel er gode på samme typer oppgaver eller på samme fagområde (se for eksempel Olsen, Kjærnsli, & Lie, 2005). Slike analyser viser at engelsktalende land grupperer seg, og det samme

gjelder østeuropeiske, asiatiske og skandinaviske land. På basis av disse tidligere analysene har vi valgt ut to land som representanter for hver slik gruppe. Vårt utvalg inkluderer dermed elever på 8. trinn fra Norge og Sverige, Australia og USA, Slovenia og Russland og Japan og Singapore. Disse landene har vært med i alle TIMSS-undersøkelsene.

Fysikk på 8. trinn inneholder følgende emner ifølge TIMSS: elektrisitet, krefter og bevegelse, energi, lys og lyd og aggregattilstander. I tillegg har vi inkludert astronomi selv om dette ifølge TIMSS hører inn under geofag. Totalt er det dermed seks emner innen fysikk hvorav omtrent halvparten av oppgavene er åpne og den andre halvparten flervalgsoppgaver. Åpne oppgaver innebærer at elevene selv skriver svaret på en oppgave, mens flervalgsoppgaver vil si at elevene krysser av på ett av for eksempel fem mulige svar.

Vi regnet ut prosentandelen av norske elever som klarte oppgavene i ett emne (for eksempel elektrisitet) i forhold til andre fysikkemner og i forhold til det internasjonale gjennomsnittet.

Resultatene viser at på tvers av tid (fra 1995 til og med 2011), på tvers av emner og de åtte landene som ble undersøkt, er det stabile mønstre innen to emner: astronomi og elektrisitet. Figur 1 viser resultatene for 4 av de 8 landene på disse to emnene. Grafen illustrerer det mest karakteristiske ved våre funn, at de nordiske landene (her representert ved Norge) ser ut til å prestere eksepsjonelt bra i astronomi



og dårlig i elektrisitet, mens asiatiske land (her representert ved Singapore) har motsatt profil. Et annet funn er at Norge ser ut til å ligge på verdenstoppen i astronomi og har gjort det siden 1995. Vi bør også merke oss at norske elevers prestasjoner økte fra 2007 til 2011 i astronomi og sank i elektrisitet.

Dermed kan det se ut til at disse funnene besvarer vårt spørsmål i forbindelse med resultater av TIMSS 2011; norske elever ser faktisk ut til å være særdeles kompetente når det gjelder astronomi, og det ser ut til at dette karakteriserer norske elevers fysikkkompetanse på tvers av tid. Et interessant spørsmål er imidlertid hvorfor; hvorfor akkurat astronomi? Dette spørsmålet forsøker jeg å svare på i neste seksjon.

Studie 2. Holdninger og fagspråk

Tidligere forskning peker på at holdninger har sterk sammenheng med

prestasjoner (Osborne, Simon, & Collins, 2003). I 2004 ble det gjort en stor internasjonal studie som undersøkte faktorer av betydning for læring av naturfagene og teknologi (Sjøberg & Schreiner, 2006). I denne undersøkelsen fant de at norske elevene var spesielt begeistret for emner innenfor astronomi. Vi hadde derfor en hypotese om at holdninger kunne forklare mye av elevenes prestasjoner i astronomi.

I tillegg viser tidligere forskning at det er viktig at elevene øver seg på å «snakke naturfag», at de bruker begrepene, diskuterer og setter egne ord på naturfagfenomener (Mortimer & Scott, 2003). Med andre ord er det viktig at elevene praktiserer fagspråket i naturfag.

Disse to, holdninger og praktisering av fagspråk, var derfor fokus i en undersøkelse gjort på to skoler (4 klasser på hver skole) i 2011. Vi

gjennomførte en spørreundersøkelse på totalt 200 elever, og 32 av disse elevene ble intervjuet. Spørreundersøkelsen inneholdt spørsmål om elevenes holdninger til astronomi og praktisering av fagspråk i astronomi (og elektrisitet for sammenligning). I tillegg inneholdt undersøkelsen oppgaver i astronomi (og elektrisitet) som var tatt fra alle TIMSS-undersøkelsene. De oppgavene som var best egnet til å teste begrepsforståelse, ble valgt ut. I denne studien benyttet vi en kvantitativ tilnærming med statistiske analyser av spørreskjemaet og en kvalitativ analyse av intervjuene.

Dersom man kun trekker ut overlappende funn fra analysen av spørreundersøkelsen og intervjuene, ser det ut til at holdninger påvirker disse elevenes begrepsforståelse i astronomi, og at holdninger og det å

praktisere fagspråk i astronomi gjensidig påvirker hverandre positivt.

Disse felles resultatene fra kvalitativ og kvantitativ analyse er illustrert i Figur 2. Figuren viser også at de holdningene som påvirket elevenes begrepsforståelse i astronomi var interesse for og glede av astronomi samt tro på egen suksess. Det som hadde størst betydning for praktisering av fagspråket, var bruk av media (data, TV, bøker, populærvitenskapelige journaler etc.), diskusjon om astronomi med familie og venner samt diskusjon i klasserommet.

Intervjuene viste blant annet at astronomi var det eneste emnet som var gjenstand for samtale rundt middagsbordet og for oppglødde diskusjoner i klasserommet. Elevene forklarte videre at det filosofiske aspektet ved astronomi gjorde at det var enklere å diskutere enn andre naturfagemner.

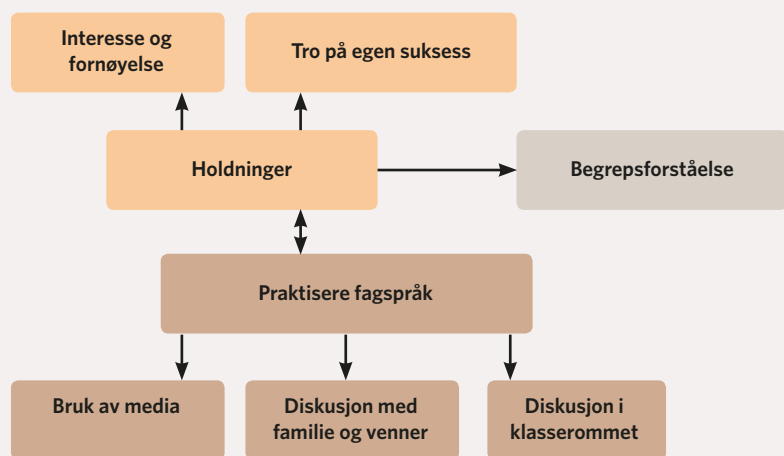
Astronomi var ifølge disse elevene langt mer spennende enn elektrisitet fordi det berører ukjente fenomener og dermed eksistensielle spørsmål, og dessuten krevde det ingen matematikkunnskaper.

Et annet viktig funn som kom ut av den kvalitative analysen, var at elevene hadde større muligheter til å øve på og bli utsatt for fagspråk i astronomi. For eksempel er astronomi et yndet tema i populærvitenskapelige bøker, tidsskrift og programmer på TV (som Newton) og på flere vitensentre. I tillegg gir venner og families entusiasme for samtaler om astronomi eleven mulighet til å øve inn astronomibegreper. Videre ser det ut til at kulturell og geografisk kontekst har stor betydning for elevers holdninger. Man kan kanskje si at et særpreg ved Norge er mørketid, nordlys, og hytte og friluftsliv. Dette særpreget kan ha lagt til rette for å kikke på stjerner, undre seg over årsaken bak nordlys og årstider og vekke nysgjerrighet for astronomi.

For å konkludere understreker vår studie betydningen av holdninger både for å praktisere fagspråk og for begrepsforståelse i astronomi for våre elever på 8. trinn. Dette kan ha medvirket til økt læring og dermed gode resultater i astronomi på TIMSS 2011.

Diskusjon

Selv om norske elever ser ut til å ha prestert bra på astronomi siden 1995, var det likevel noe spesielt ved resultatene fra TIMSS 2011. I 2011 var prestasjonene i astronomi så gode at de snudde en nesten 20 år gammel negativ trend og førte til bedre prestasjoner i naturfag som helhet.



Figur 2. Resultater som overlapper kvantitativ og kvalitativ analyse. Figuren viser at holdninger har en positiv signifikant påvirkning på begrepsforståelse i astronomi og at holdninger korrelerer positivt med det å praktisere fagspråk.

Det kan vi også lese ut fra figur 1, hvor vi ser at astronomiprestasjoner øker fra 2007 til 2011. Figuren viser en tilsvarende nedgang for elektrisitet.

Det kan være to hovedgrunner til dette. For det første var de elevene som deltok i TIMSS 2011 de første som har fulgt den nye læreplanen *Kunnskapsløftet*. I denne læreplanen fikk astronomi mer fokus enn noen gang, og «Verdensrommet» ble innført som ett av seks læreplanmål på tvers av grunnskolen. Innføring eller utvidelse av en del av pensum går gjerne på bekostning av noe annet, og kunnskapsløftet ser ut til å inneholde mindre elektrisitet enn forrige læreplan. For det andre kan det se ut til at lærebøkene brukt av de fleste ungdomsskoler ikke behandler elektrisitet før på 10. trinn, mens astronomi er et gjennomgående tema i hele grunnskolen. Elevene på 8. trinn har dermed ikke lært så mye om elektrisitet, men har mer astronomi enn elever som vært med i tidligere TIMSS-undersøkelser.

Ifølge tidligere forskning (Osborne et al., 2003) kan en læreplan som inneholder emner elever synes er interessante og som berører deres hverdag, virke positivt inn på elevens holdninger og prestasjoner. Astronomi handler blant annet om årsaker bak årstider og nordlys, og disse fenomenene er noe norske elever har et forhold til.

Det virker sannsynlig at et utvidet fokus på astronomi i læreplan og lærebøker kan ha gitt elevene mulighet til å lære mer om noe de synes er interessant og som berører fenomener de kan relatere seg til, og at de derfor får veldig positive holdninger til astronomi og presterer bra på dette.

Bidrag fra studiene og avsluttende kommentarer

Jeg startet med å si at fysikk har hatt og fortsatt har store utfordringer når det gjelder rekruttering, holdninger og prestasjoner.

Resultatene fra våre to studier indikerer at norske elever er svært gode i astronomi, og at det kan skyldes at de har positive holdninger og at de praktiserer fagspråket. Dermed kan disse studiene være av interesse innen både utdanningspolitikk og i klasserom.

Tidligere forskning viser at det er i denne alderen holdninger tar form, og at disse holdningene kan ha betydning for senere rekruttering til fysikkfagene (Osborne et al., 2003). Muligens kan Kunnskapsløftet ha bidratt til å forsterke elevenes positive holdninger og dermed prestasjon i naturfag ved å legge vekt på emner som elevene liker. Og vi kan håpe at dette i fremtiden medvirker til økt rekruttering av elever til fysikk.

Studiene kan også være av betydning i klasserommet. Praktisering

av fagspråk ser ut til å spille en viktig rolle, og lærere kan bidra ved å legge til rette for at elevene kan øve opp sitt fagspråk, f. eks ved å lage hjemmeoppgaver som involverer diskusjon med andre, eller la elevene diskutere emner på skolen i grupper. Videre kunne man utnyttet elevens positive holdninger til astronomi for å undervise andre fysikkemner som ikke er like fengende. Man kunne for eksempel benyttet astronomi som en innfallsvinkel til elektrisitet. Nordlys og solvind danner utmerkede innfallspor for å introdusere elektrisitet (for å ta ett eksempel).

På denne måten kan man benytte elevens interesse for astronomi som inngangsport både for økt rekruttering og for bedre prestasjoner i andre deler av fysikken. Dette kan være med på å bidra i vår søken etter løsninger på utfordringer innen realfag, utfordringer som kan ha stor betydning for vårt fremtidige samfunn og miljø.

LITTERATUR

- BØE, M.V., HENRIKSEN, E.K., LYONS, T., & SCHREINER, C. (2011). Participation in science and technology: young people's achievement-related choices in late-modern societies. *Studies in Science Education*, 47(1), 37–72. doi: 10.1080/03057267.2011.549621
- GRØNMO, L.S., ONSTAD, T., NILSEN, T., HOLE, A., ASLAKSEN, H., BORGE, I.C. (2012). *Framgang, men langt fram*. Oslo: Akademika Forlag.
- MARTIN, M.O., MULLIS, I.V.S., FOY, P., & STANCO, G.M. (2012). *TIMSS 2011 International Results in Science*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- MORTIMER, E.F., & SCOTT, P.H. (2003). *Meaning making in secondary science classrooms*.

- Berkshire, England: Open University Press.
- OLSEN, R.V., KJÆRNSLI, M., & LIE, S. (2005). *Similarities and differences in countries' profiles of scientific literacy in PISA 2003*.
- OSBORNE, J., & DILLON, J. (2008). *Science education in Europe: Critical reflections*. London: Nuffield Foundation.
- OSBORNE, J., SIMON, S., & COLLINS, S. (2003). Attitudes towards science: a review of the literature and its implications. *International Journal of Science Education*, 25(9), 1049–1079.
- SJØBERG, S., & SCHREINER, C. (2006). How do students perceive science and technology? *Science in School*, 1, 66–69.



Kamil Øzerk er professor i pedagogikk ved Universitetet i Oslo og professor II ved Sami allskuvla. Øzerk arbeider med tospråklighet, lesing, innholdsforståelse og skolebasert læring. Han er faglig studieleder ved Pedagogisk forskningsinstitutt og medlem av Språkrådet.

På tide at vi snakker om grunnleggende kunnskaper

Grunnleggende ferdigheter i lesing er ikke tilstrekkelig for å forstå innholdet i en tekst. Det er på tide at vi også snakker om de kunnskapene som må ligge til grunn for forståelsen.

Kunnskapsløftet har tematisert og innført fem grunnleggende ferdigheter som en forpliktende del av alle læreplaner for fag. Å kunne bruke språket muntlig, å kunne bruke språket skriftlig, å kunne lese, å kunne regne og å kunne bruke digitale verktøy anses i vår siste læreplanreform som viktige ferdigheter.

Nasjonale prøver er ett av de verktøyene skoleeiere, skoleledere og impliserte lærere kan bruke for å få innblikk i hvor langt den enkelte elev har kommet i sin utvikling når det gjelder leseforståelse, innholdsforståelse av fagtekster og oppnåelse av læreplanfestete kompetansemål. Selv om nasjonale prøver i lesing ikke gir oss informasjon om utviklingen av alle grunnleggende ferdigheter, kan en pedagogisk analyse av elevenes besvarer gi oss viktig informasjon om hvor langt den enkelte eleven har kommet i sin innholdsforståelse av sammenhengende og sammensatte fagtekster og skjønnlitterære tekster.

I de siste fem årenes nasjonale prøver møtte 5. og 8. trinnets elever tekster og oppgaver som tematisk hovedsakelig stammer fra fagene

naturfag, historie, geografi og mat og helse. I den samme perioden har jeg samarbeidet med 3–4 skoler om å analysere elevbesvarer.

Kunnskap som grunnlag for forståelse

Leseprøvenes oppgaver pleier å representere ulike aspekter ved lesing: finne fram, forstå og tolke, tolke og reflektere. Ut fra leseforskningen vet vi at elevens ordforråd og syntaktiske bevissthet er to viktige utslagsgivende faktorer for elevenes innholdsforståelse. At en elev har et sterkt ordforråd og begrepskunnskap som har direkte relevans for den aktuelle teksten, betyr mye for elevens innholdsforståelse og dermed prestasjoner i oppgaver fra den aktuelle teksten. Elevens tekstrelaterte ordforråd, herunder kunnskaper om synonymer og metaforer, begrepskunnskaper og syntaktisk bevissthet, gjør at elevene forstår mer, presterer bedre og følgelig lærer enda flere nye ord. Den som allerede kan mye, lærer også mer; vi snakker om den såkalte *Matteus-effekten*.

Men det er ikke bare den språklige forståelsen som er avgjørende for

forståelsen av innholdet i tekstene. Like viktig er elevens grunnleggende (bakgrunns-)kunnskaper om de temaene som tekstene forutsetter at elevene kjenner. I tekstene til de nasjonale prøvene tas det for gitt at elevene har grunnleggende kunnskaper om verdens geografi når de skal lese, forstå og svare på spørsmål om en tekst med tittelen «Ålen er nesten forsvunnet» (NP-norsk 8. trinn 2010), eller at de vet hva som menes med «Sør-Europa» og «Nord-Afrika» når de skal svare på spørsmål fra teksten «Trekfugler» (NP-norsk 5. trinn 2012). Hva om de ikke kjenner noen norske «fiskearter» og heller ikke vet hva «Sør-Europa» og «Nord-Afrika» omfatter? Elevene må også kunne «himmelretningene» og skjønne at trekfugler «trekker» eller «drar» sørover for å komme seg til Nord-Afrika. Det er kanskje ikke nok å vite dette heller. De må i tillegg kunne ulike kategorier av «fugler» og «fuglearter». Samme argumentet gjelder også teksten som handler om «Ravna, Balto med Nansen over Grønland» (NP-samisk 8. tr. 2012). Teksten forutsetter at elevene kan

«verdens geografi», «hvem Nansen var» og at «Grønland» er et land hvor mesteparten er dekket med is og snø hele året.

Poenget med disse eksemplene er å understreke at lesing med innholdsforståelse av fagtekster forutsetter i varierende omfang av alderspassende allmennkunnskaper som jeg har valgt å omtale som *grunnleggende kunnskaper*.

Skolen og lærerens ansvar

Kunnskapsløftets formuleringer av kompetansemålene bygger på et Bloom-taksonomibasert utviklingsperspektiv. Det er den samme tankegangen oppgavetyperne i Nasjonale prøver bygger på. De nevnte fem årenes erfaringer med analyse av nasjonale prøver får meg til å spørre om ikke tiden er inne for også å tematisere *grunnleggende kunnskaper* parallelt med *grunnleggende ferdigheter* i Kunnskapsløftets skole. Kunnskap om de fire regneartene og algebra er nødvendig for utviklingen av matematiske regneferdigheter og forståelse av matematikkoppgaver. Kunnskaper om kroppsdeler er nødvendig for å forstå og lære blodets kretsløp og



Foto: © Pavel Losevsky/Fotolia.com

respirasjonssystemet. Kunnskaper om Norges geografi er grunnleggende for å kunne forstå nasjonale nyheter og de historiske hendelsene som har funnet sted i landet vårt. Navnet på og kunnskaper om ulike forfattere og kunstnere er grunnleggende før man begynner å lære om deres verk og trekk ved deres forfatterskap og kunstverk.

Poenget med disse eksemplene er å vise til at vi ikke må ta det for gitt at elevene kan anvende kunnskap, foreta analyser og synteser og reflektere over noe hvis de ikke allerede har disse grunnleggende kunnskapene innenfor ulike tema. Elevenes resultater i nasjonale prøver er ikke bare avhengig av deres grunnleggende ferdigheter, særlig i lesing, men også av deres grunnleggende kunnskaper som også

kan kalles basiskunnskaper. Ja, jeg vil faktisk gå et skritt videre og hevde at en betydelig andel av elevenes prestasjoner i nasjonale prøver i lesing er avhengig like mye av deres grunnleggende faktakunnskaper og kunnskaper om omverdenen som deres grunnleggende ferdigheter i lesing.

De skolene og lærerne som legger vekt på at slike grunnleggende kunnskaper er på plass, vil erfare at elevene leser med bedre innholdsforståelse og presterer bedre både i skolehverdagen og i nasjonale prøver. Det å bevisst bidra til utviklingen av grunnleggende kunnskaper om omverdenen, er en like viktig oppgave for en profesjonell lærer som å bidra til utviklingen av grunnleggende ferdigheter.

Personalutvikling i en lærende organisasjon

Mette Marthinsen og
May Britt Postholm

Personalutvikling i en lærende organisasjon

Tapir Akademisk Forlag

131 sider

AV ROY ASLE ANDREASSEN

FØRSTELEKTOR VED HØGSKULEN I VOLDAL

I ulike styringsdokumenter og i den skolepolitiske diskurs er det skapt en alminnelig oppfatning av «lærende organisasjon» som et redskap for en rasjonell realisering av overordnede utdanningspolitiske målsettinger. Mette Marthinsen og May Britt Postholm setter denne styringsstrategien under press, og i boken *Personalutvikling i en lærende organisasjon* presenterer de en alternativ prosess-strategi som en annen logikk for endring og kompetanseutvikling i utdanningssystemet.



Denne boken har sin opprinnelse i et mastergradsprosjekt og presenterer et studium av et utviklingsarbeid i en avdeling i en større skole, og arbeidet føyer seg slik inn i rekken av aksjonsforskningsstudier på masternivå. I denne boken er imidlertid denne tekstlige rammen utvidet og videreutviklet gjennom forfatterne oppfølgende samarbeid.

Tapir Akademisk forlag viser gjennom utgivelsen av denne boken hvordan også forskning på masternivå kan videreutvikles og gjøres tilgjengelig for et bredere publikum. Praksisnær forskning og forskning i eget felt er ikke nytt, men bearbeidingen

og den faglige innrammingen av denne studien har gitt teksten en lesbarhet og en publiseringsverdi ut over de tradisjonelle arkivene for mastergradsarbeider.

Faglig innramming

I et klassisk forvaltningsperspektiv har personalutvikling vært knyttet til managementstrategier og strategisk planlegging hvor personalutvikling er blitt et personaladministrativt anliggende, og hvor kompetanseutvikling og samhandlingsstrukturer i organisasjonen er blitt oppfølging av en rasjonell og planlagt utviklingsprosess, styrt av et overordnet nivå.

Når forfatterne i denne boken setter studien av en utviklingsprosess i skolen inn i et *personalutviklingsperspektiv*, så bryter de med den administrative og rasjonalistiske planleggingstradisjonen. I denne boken blir personalutvikling en lærings- og utviklingsprosess i et spenningsfelt mellom den individuelle læring, og læring som kollektiv endrings- og utviklingsprosess; en bevegelse mot en *lærende organisasjon* som relasjoner, prosesser og kultur.

Forfatterne viser til arbeidsmiljølovens krav om et helsefremmende og meningsfylt arbeidsmiljø, og drøfter hvordan profesjonell autonomi fordrer et autonomistøttende arbeidsmiljø og en autonomi- og læringsstøttende ledelse. Boken handler slik også om ledelse og henvender seg til ledere på alle nivå i utdanningsorganisasjoner. Det vises videre til forventningene om en kollektiv autonomi, hvor lærende organisasjoner forutsetter veivalg gjennom refleksjon og sosial tilhørighet. Dette rammes inn i Deci og Ryans (2000) teori om arbeidsmotivasjon: *Selv-Bestemmelses-Teorien* (SBT).

Boken gir også et godt innblikk både i den metodiske tilnærmingen og den analytiske prosessen i dette utviklingsprosjektet, og viser eksemplarisk hvordan Peter Senges fem disipliner for en lærende organisasjon kan anvendes i analyse i et praktisk utviklingsarbeid.

Dette arbeidet kan slik tjene som en veiledning og støtte i praktisk utviklingsarbeid i skole og barnehage.

Verdifulle bidrag til utvikling av skolen

Mange av styringsdokumentene, og flere av de myndighetsinitierte prosjektene som har fulgt de senere års utvikling og reformarbeid, har hatt som en av hovedmålsettingene å utvikle utdanningsinstitusjonene til lærende organisasjoner. Denne boken er slik et verdifullt bidrag i den pågående skoleutviklingen og kan også leses som en oppfølging av Meld. St. 22 (2010-2011), *Motivasjon – Mestring – Muligheter*, som introduserer den aktuelle satsingen på ungdomstrinnet.

Forfatterne gir oss et spennende perspektiv i personalutvikling i profesjonelle og lærende organisasjoner, og utvider og oppsummerer et sentralt teorigrunnlag i dagens utviklingsarbeid i utdanningssektoren.

Boken henvender seg primært til lærere og ledere i skolen, men jeg vil også anbefale den for alle med ansvar og interesse for utviklingsarbeid i skole og barnehage. Boken er videre særs relevant for lærerutdanningene, og for masterstudenter og studenter i ulike lederutdanninger i utdanningssystemet.

Rom for stillhet

Henny Fiså Hägg og
Aslaug Kristiansen
Attending to Silence
*Educators and Philosophers on
the Art of Listening*

Portal forlag

AV HALLVARD HÅSTEIN

RÅDGIVER I PEDAGOGISKE FAG

Henny Fiså Hägg og Aslaug Kristiansen fra Universitet i Agder er redaktører for

en liten og vakker antologi med tittelen: *Attending to silence*. De har fått med seg åtte andre forfattere fra henholdsvis Sverige, Finland, England og USA.



Dette er en helt uvanlig bok om pedagogikk og kommunikasjon. Her er det ingen ord om vanlige og aktuelle tema som for eksempel nivåinndeling, ressurser, læringsmål, effektivitet, strategier, implementeringer, innovasjoner og kompetanseprogrammer.

Når jeg leser og lytter til tekstene i denne boka, får det meg til å huske lærere som har fortalt meg hva deres elever uttrykker om stillhet. Når de tok opp stillhet som tema for klassesamtaler, var det tydelig at elevene allerede hadde rike erfaringer og nyanserte oppfatninger om fenomenet. De skilte klart mellom ulike typer stillhet. Den kunne være både god, spennende og utrygg. Flere elever knyttet bestemte farger til de ulike formene for stillhet som de hadde erfaringer med.

En annen verden

Å lese denne boka er som å besøke en annen verden: På og mellom linjene viser forfatterne til stemninger og muligheter som kan oppstå dersom en forholder seg varsomt og lyttende sammen med elever. Jeg tror imidlertid ikke at forfatterne med dette sikter til det mange pedagoger forbinder med uttrykket aktiv lytting. Her handler det mer om generelt å forholde seg mottakende i samvær med elevene. Ellers minner boka leserne om at også de elevene som gjerne oppfattes som støyende, har sin stillhet. Forfatterne argumenterer lite, verken for sine egne synspunkter eller mot andres. Jeg får det inntrykk at de ganske enkelt er opptatt av å dele sine egne og andre teoretisk tanker og erfaringer med stillhet.

Helt på siden av det hastige, målbevisste og ærgjerrige i norsk skole, finnes det altså noen stillfarende miljøer av pedagoger som velger å bevege seg langsomt og forsiktig. Det kan virke som om de foretrekker å hvaske, selv når de her henvender seg til offentligheten. Deres tekster preges av andre verdier og tolkninger av livet enn det som er mest vanlig. Når disse varsome pedagogene skriver, behandler de gjerne fenomener som mottakelighet, passivitet, stillhet, ordløshet, ettertenksomhet, kjærlighet, venting, meditasjon, lydhørhet og kultivering av oppmerksomheten. Dette er sjelden kost. Indirekte mener jeg at boka oppfordrer skolen til å gi mer oppmerksomhet til elevenes auditive uttrykk i en kultur der de visuelle impulsene har lett for å dominere.

Erfaringer i språkets randsoner

Redaktørene fremholder tre aspekter ved bokas forståelse av stillhet. Stillheten er 1) relasjonell; den oppstår mellom mennesker. 2) Den er knyttet til helt spesifikke øyeblikk, og 3) språket har klare begrensninger når det gjelder å kunne beskrive fenomenet. Det siste synes jeg de tar for lett på når de skriver at «stillheten er bakenfor språket», som om disse erfaringene er helt utilgjengelige for språket. Man kan ikke gi seg med det – språk kan utvikles.

Det er krevende å finne ord for det en bare aner eller vagt tenker. På sitt beste kan imidlertid anstrengelser for å finne ord for ennå-ikke-begrepsfestede fornemmelser, virke nyskapende både når det gjelder begreper og kunnskap innenfor det fagfeltet en er opptatt av.

Arbeidet med å finne ord for erfaringer som ligger utenfor og i utkanten av språket, har opptatt mange forskere. Særlig gjelder det pionerer som har strevet med å klargjøre sine erfaringer og sin kompetanse innenfor fagområder der det ikke allerede foreligger en veletablert faglitteratur. Dersom de nordiske forfatterne

i boka hadde valgt å skrive på norsk ellers svensk, ville de kanskje ha kommet enda tettere på fenomenet stillhet, og dermed bidratt å utvikle et mer nyansert språk for en mer varsom pedagogikk.¹

Fagpersoners fortolkninger av egne erfaringer og opplevelser, såkalt introspeksjon, har tradisjonelt liten status i forskningen.² På dette feltet mener jeg det likevel kan være helt sakssvarende og kanskje nødvendig å forholde seg åpent og aktiv til egen innside.

Verdien av å vente

Kritikk fremheves ofte som en dyd i vitenskapelighet virksomhet, og det med rette. Likevel er nysgjerrigheten kanskje en enda mer fundamental forutsetning for utvikling av kunnskap. Jeg tror det er en slik motivasjon som ligger bak denne boka. Forfatterne har fått også meg til å undres over hva skolen kunne bli om den i større grad også ga rom for å se på lærerens og elevers stillhet som en kvalitet.

Slik jeg opplever forfatternes anliggende, har de en særlig mulighet for å treffe lærere som tidvis kjenner på et uuttalt ubehag med hensyn til deler av det de møter og utfører i travel og presset hverdag. Disse lærerne er det mange av. Følelsen av utilstrekkelighet eller av at det er noe viktig en ikke får helt tak i, noe som ikke stemmer, kan ligge i de fleste. Stillhet kan være et rom for angst. Da oppleves det ofte trygt å kunne ty til aktiviteter. Men hvis en våger å lytte til stillheten, kan det skje at noe nytt kommer fram. Det finnes pauser, venting og stillhet der man absolutt ikke bør prøve å finne noe å fylle tomrommet med. Det siste kapitlet i boka dreier seg om nettopp venting som noe positivt: Det å registrere at andre er villige til å bruke tid til å vente på en, kan oppleves som det å bli verdsatt og anerkjent.

NOTER

¹ For eksempel forteller Håkon Fyhn i sin ph.d.-avhandling «Møte med

tilstedeværelse» (2011) detaljert om problemet med å ikke å bruke sitt morsmål når han er på leting etter å kunne uttrykke og finne former for kunnskap. Han dokumenterer overbevisende for at han behersker faglig skriving på engelsk godt, men likevel fant at han måtte oppgi sitt andrespråk, til fordel for norsk.

- 2 Wolff-Michael Roth har i boka «First-Person Methods» (2012) skrevet en fyldig og original veiledning om hvordan en kan drive forskning også ut fra subjektivt perspektiv.

Forskningsbasert bok om unges innlæring av språk

Angela Hasselgreen, Ion Drew og Bjørn Sørheim (red.)

The Young Language Learner
Research-Based Insights into Teaching and Learning

Fagbokforlaget
254 sider

AV TONY BURNER

STIPENDIAT VED FAKULTET FOR LÆRERUTDANNING,
HØGSKOLEN I BUSKERUD

Boka «The Young Language Learner» handler om hvordan unge mennesker lærer et språk og om deres språkutvikling. Redaktørene anbefaler boka til alle som forsker på eller underviser denne gruppen. Jeg vil si at boka er mer interessant for lærerutdannere og forskere enn lærere i grunnskolen. Dette fordi kapitlene er skrevet mer som tradisjonelle forskningsartikler enn som praktiske bokkapitler som grunnskolelærere flest ofte etterspør. Og det er ikke noe negativt, for en slik bok har vært mangelfull i Norge.



Videre jobber nesten samtlige kapitelforfattere med engelskopplæring i Norge, noe som selvsagt preger bokens innhold.

I innledninga sier redaktørene at «young language learners» er ulikt definert – noen ganger går grensen ved 12-års-alderen, andre ganger ved 16-års-alderen. Munden og Myhre gav ut boka *Twinkle Twinkle* i 2002 (revidert i 2007). «Young language learners» blir der definert som elever som går i 1. til 4. klasse, altså seks til ti år gamle. Internasjonalt er det heller ikke uvanlig at denne gruppen omfatter elever som går i førskole eller barneskole. I en oversiktsartikkel i *Acta Didactica Norge* (2008), skrevet av to av redaktørene (Drew og Hasselgreen), settes grensen for «young language learners» ved 12/13-års alderen. I den foreliggende boka inkluderer gruppen også elever som går i ungdomsskolen.

Bokas struktur

Boka er delt inn i fire hoveddeler, med til sammen 16 kapitler skrevet av 24 forfattere. Den første hoveddelen handler om klasseromspraksiser (5 kapitler); andre hoveddel handler om elevers språkutvikling (5 kapitler); tredje hoveddel om læreres oppfatninger og forståelser (4 kapitler); og siste hoveddel er viet temaet vurdering (2 kapitler). Hvert kapittel likner en forskningsartikkel, både i innhold og form. Det består gjerne av en introduksjon/bakgrunn, teori/tidligere forskning, metode, resultater/funn, diskusjon, referanser/vedlegg, og er i snitt på 12-15 sider langt. Som sagt i bokens undertittel, er kapitlene forskningsbaserte. De er empiriske, det vil si at forfatterne har framskaffet data, enten gjennom tekster, intervjuer, observasjoner og/eller spørreskjemaer, analysert dem og trukket noen konklusjoner.

Ulike og utfyllende perspektiver

Selv om mange av kapitlene omhandler engelsk, gjelder det ikke alle. I det aller

første kapitlet diskuteres de positive erfaringene fra tidlig start med annet fremmedspråk enn engelsk i Norge. Det er jo dette som er pussig for enhver språklærer: hvorfor ligger Norge så langt etter når det gjelder tidlig språkopplæring i forhold til hva forskning og erfaringer fra andre land viser? Mindre pussig blir ikke dette etter å ha lest kapitlet.

Den europeiske språkpermen blir behørig omtalt i boka. Som kjent er LK06 preget av Europarådets arbeid med språkkompetanser. Det felles europeiske rammeverket for språk har en sentral plass i boka. Et eget kapittel beskriver hvordan rammeverket kan brukes til å vurdere elevers skriftlighet. Lærernes arbeid med Språkpermen blir også redegjort for. Videre kan vi lese om elevers tekster som har blitt analysert for typiske grammatiske feil (f.eks. with/who/genitiv) og setningskompleksitet.

Et annet tema er norske elevers muntlige kompetanse med tanke på problematiske lyder i engelsk. Her er imidlertid min innvending at kapitlet virker litt gammeldags. Selv om forfatteren refererer til engelsk som et internasjonalt språk, skrives det fortsatt om «native speakers» som om de er en enkel gruppe å definere. Studien viser at norske elever på mellomtrinnet sliter med samme typer lyder som de har gjort de siste 30-40 årene (f.eks. /z/), til tross for økt bruk av engelsk rundt oss. Konklusjonen er at systematisk opplæring i kontrastive lyder er viktig fra en tidlig alder. Faktum er at det engelske språket er blitt allemannseie. Det snakkes om World Englishes, hvor én type aksent vanskelig kan kalles «fremmed» sammenlignet med en annen. Det er så mange typer engelsktaler, også av enkeltlyder, at forskning på fonetikk nærmest er blitt et minefelt.

Lesing er en annen sentral ferdighet når man lærer seg et nytt språk, og flere kapitler er viet dette temaet fra ulike perspektiver. Norsk engelskopplæring

har vist seg å være veldig lærebokbasert, med fokus på detaljlæsing. Derfor er det interessant å lese om hvorvidt elever lærer mer engelsk av å bli utsatt for mengdelesing av autentiske tekster, hva elever tenker om mengdelesing, hvilke lesemetoder lærere bruker og hvorvidt metoder brukt under opplæring i førstespråk påvirker opplæring i andrespråk. I ett av kapitlene om læsing brukes metoden Reading Theater, hvor elever sammen leser en tekst og bruker ulike kreative og motivierende måter å framføre den på.

En annen viktig side ved andrespråklæring som det tradisjonelt har blitt fokusert mye på, er læring av nye ord. Man kan øke sitt ordforråd både ved å bli utsatt for målspråket uformelt (gjennom f.eks. medier og spill) og formelt (gjennom å bli undervist i skolen). Den uformelle måten barn i Norge lærer seg engelsk på, har egentlig fått for lite oppmerksomhet. I et av kapitlene tas leseren med til Island og forskning derfra som viser at en god del engelsklæring skjer før barnet begynner på skolen. De nordiske landene er antakeligvis i særklasse når det gjelder uformell læring av engelsk, i og med at filmer tekster (og døbbes ikke) og kulturen tradisjonelt har sugd til seg så å si alt som måtte komme av populærkultur fra engelsktalende land, primært USA.

Det har blitt forsket lite på språklæreres oppfatninger og praksiser. Derfor er det interessant at boka tilbyr kapitler om dette. Vi kan blant annet lese om læreres forståelse av og arbeid med vokabularundervisning, tilpasset opplæring, vurdering av muntlighet og klasseromspraksiser etter innføringa av LK06.

En solid fagbok

Boka anbefales til alle som er interessert i forskningsbasert kunnskap om yngre elevers andrespråkutvikling. Jeg vil trekke fram lærerutdannere og forskere som den primære målgruppa. Boka samler på en måte noe av forskningen, først og fremst

fra norske klasserom, og ser nærmere på sentrale temaer innen andrespråklæring fra ulike og utfyllende perspektiver.

Et kritisk syn på omfang og effekt av spesialundervisning

Thomas Nordahl (red.)

Bedre læring for alle elever
Om skoler som har problemer med elever, og om elever som har problemer med skolen

Gyldendal Akademisk
216 sider

AV ROAR ENGH

DOSENT VED HØGSKOLEN I VESTFOLD

Til tross for at inkludering har vært et gjeldende skolepolitisk prinsipp i snart 20 år, øker fortsatt andelen av elever som mottar spesialundervisning år for år. Et inkluderende prinsipp innebærer at alle elever får muligheten til å delta i et aktivt fellesskap og dermed bidra til hverandres læring. Forskning viser at dagens spesialundervisning er med på å hindre nettopp dette, den fører i stedet til at elevene blir segregert.

Heller ikke bevisstgjøringen om hvor viktig det er med tidlig innsats, har gitt resultater foreløpig. Andelen elever som mottar spesialundervisning, øker for hvert klassetrinn. Det er heller ikke lett å påvise at spesialundervisningen har positive effekter for læringsutbyttet, det er ofte slik at de elevene som trenger de best kvalifiserte lærerne, blir undervist av uerfarne lærere eller til og med av

assistenter. Det er en positiv korrelasjon mellom elever som får dårlige karakterer og mottar spesialundervisning, og de som ikke får studiekompetanse eller fagbrev. Risikoen blir dermed stor for framtidig arbeidsledighet og uføretrygd.

Tilfeldig fordeling av spesialundervisningen

Ansatte ved Senter for praksisrettet utdanningsforskning (SePU) på Høgskolen i Hedmark står bak artikkelsamlingen *Bedre læring for alle elever. Om skoler som har problemer med elever, og om elever som har problemer med skolen*. Boka problematiserer omfanget og effekten av spesialundervisningen i skolen. Kapitlene kretser rundt spørsmålet om det individfokuserte perspektivet kanskje i større grad hindrer enn bidrar til en positiv utvikling.

Anne Kristoffersen Kostøl viser for eksempel til den store forskjellen mellom skoler når det gjelder andelen elever som mottar spesialundervisning. SePUs forskning tyder på at skoler med lav andel elever i spesialundervisning har færre atferdsproblemer og bedre læringsmiljøer. Hun spør om det ikke er slik at god klasseledelse, gode relasjoner mellom lærere og elever, høy faglig kompetanse og varierte arbeidsmåter bidrar til å utvikle et klassefellesskap som resulterer i et redusert behov for spesialpedagogisk segregering (s. 51). Dette er et poeng som PP-tjenesten er for lite opptatt av, heter det i boka. Vigmostad og Myhr mener at PP-tjenestens vurdering og tildeling er knyttet til økonomiske og juridiske forhold, og at den er for lite opptatt av innholdet i spesialundervisningen; at de altfor sjelden følger den opp og evaluerer den, og er for lite opptatt av hva forskningen kan lære oss om organisering av inkluderende undervisning.

Gro Løken forsterker dette synspunktet og mener det er behov for å utvide normalitetsbegrepet. Hun bruker skolens behov for reproduksjon av skolekulturen



og tradisjoner og gjeldende samfunnsverdier som en innfallsvinkel til å forstå hvem som blir tatt ut til spesialundervisning og størrelsen på den ressursen de blir tildelt. Hun mener det er tilfeldig hvilke elever som får tildelt mer eller mindre enn fire timer til spesialundervisning, da SePU ikke finner forskjeller mellom dem når det gjelder skolefaglige prestasjoner, motivasjon og sosial kompetanse. Er det kanskje læreres behov for å undervise relativt homogene grupper som ligger bak ønsket om å gi enkelte elever et segregert tilbud?

I en skarpsindig analyse av spesialundervisningens historiske utvikling, en artikkel som egentlig er litt på siden av boka for øvrig, presenterer Hege Knudsmoen en utfordrende påstand: *En funksjonell spesialundervisning krever at man kartlegger under hvilke opplæringsbetingelser eleven faktisk lærer, trives og utvikler seg* (s. 98). Anne Karin Sunnevåg, med referanse til danske erfaringer fra det tiårige frivillige skoleåret, viser at slike opplæringsbetingelser kan skapes når eleven får rollen som aktør, og blir møtt og anerkjent som en ung voksen.

Ann Margareth Aasen beskriver den videregående skolen som viderefører segregeringen fra ungdomstrinnet gjennom spesialundervisningen. Hun er bekymret over at skolen ikke fungerer godt nok som en treningsarena for sosial kompetanse og at den heller ikke er kvalifiserende for elever som mottar spesialundervisning. Hun er redd marginaliseringen vil resultere i en fortsatt marginalisering i yrkeslivet, og dermed bidra til å forsterke og opprettholde sosiale ulikheter.

Av de ni artiklene i boka er det bare én som går inn i klasserommet og observerer hva lærere faktisk gjør. Stephen Dobson og Kristin Søby har anvendt MacDonalds «shadowing»-metode til å følge lærere i sin undervisning, lærere som til og med har fått påmontert

mikrofoner og opptaksutstyr. Dette er spennende forskning og har gitt ny innsikt i hvordan lærere anvender feedback overfor elever med svake læreforutsetninger for å utvikle gode relasjoner og stimulere motivasjon og videre læring.

Boka innledes og avsluttes av Thomas Nordahl. Hans viktigste bidrag er et referat av hovedpunktene til Dufour og Marzano om intervensjoner med påviselige effekter på elevenes læringsutbytte. Dette er viktige punkter som godt kunne ha fått en større oppmerksomhet i artiklene i boka.

Et smalt forskningsmiljø

Boka er satt sammen av artikler som er skrevet av samarbeidende kolleger i samme forskningsmiljø. Det har derfor ikke vært til å unngå at de bruker de samme forskningserfaringene og dermed ofte refererer og poengterer de samme forholdene. Boka skjemmes derfor noe av hyppige gjentakelser, gjentakelser som en redaktør burde ha luket bort. Det kan virke som om forfatterne (og redaktøren?) ikke har hatt kjennskap til hverandres artikler.

Forfatterne har også anvendt mange av de samme referansene, flere av dem nokså gamle, og ofte henvist til hverandres forskning. Med unntak av Dobson/Søby har for eksempel alle henvist til en bok av den amerikanske professoren Thomas M. Skrtic fra 1991, uten å ha forklart hvorfor hans snart 25 år gamle studier av den amerikanske skolen er spesielt relevante for norsk spesialundervisning av i dag. Til sammen har dette ført til at boka inneholder relativt få perspektiver og poenger, selv om de er sentrale nok som et diskusjonsgrunnlag om norsk spesialundervisning nå og i et framtidsperspektiv.

Flere av forfatterne nevner utvikling av et godt læringsmiljø som en motsats til segregering gjennom spesialundervisning. Dessverre mangler boka

henvisninger til klasseromsforskning som tydelig viser hva slags didaktisk praksis som resulterer i en ikke-segregerende praksis, den type praksis som Kostøl antyder som inkluderende i sin artikkel. Dette burde ha vært mulig å få til, blant annet med bakgrunn i Lillegården kompetansesenters (nå Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning) arbeid med klasseledelse og relasjoner, der PP-tjenesten blir brukt som veiledere i en relasjonsutviklende praksis som blant annet skal forebygge læringshemmende atferd. Det vil være en interessant framtidsstudie, om og eventuelt i hvilken grad anvendelse av LP-modellen (så vel som andre strategier) faktisk resulterer i redusert bruk av spesialundervisning. Slik forskning er så vidt jeg vet mangelvare i Norge.

Læreren som forsker

Mary Brekke og Tom Tiller (red.)
Læreren som forsker
Innføring i forskningsarbeid i skolen

Universitetsforlaget
296 sider

AV TROND EILIV HAUGE

PROFESSOR EMERITUS, UNIVERSITETET I OSLO

Tittelen på boken inviterer leseren inn i et spennende landskap: *Læreren som forsker*. (Undertittelen understreker at det er en innførbok i forskningsarbeid i skolen.) Vi blir ledet inn på en reise inn i forskningens verden med utgangspunkt i hvordan aktører i skolen og lærerutdanningen kan skaffe seg



systematisk innsikt i skolens arbeid. Vi får en innføring i ulike metoder, redskaper og perspektiver som kan hjelpe oss til å forstå hva slags kunnskap som blir produsert ved de ulike valg av metoder og tolkningsperspektiver. Boken åpner for en rekke analytiske vinduer som kan brukes til å forstå virksomheten i klasserommet og skolen som helhet.

Bokens inndeling

Første hoveddel av boken, med tittelen *Forskning i skolens hverdag*, har bidrag av Tom Tiller, Eli Moksnes Fure, May Britt Postholm og Matts Mattson. Her får vi innblikk i temaer som det forskende partnerskapet, lærerstudenten som aksjonslærer (læring), teoriens betydning for forskning og vitenskapsteori. I andre hoveddel, *Tre metodeklassikere*, gis det en innføring i klassiske forskningsmetoder ved Sidsel Germeten og Jarle Bakke, Hilde Sollid og Anne G. Danielsen. Her får vi en innføring i observasjon i klasserommet, intervju og utvikling/bruk av kvantitative verktøy. Tredje del, *Forskningsverktøy i praksis*, har i alt åtte kapitler skrevet av Cato R.P. Bjørndal, Tor Vidar Eilertsen, Anne G. Danielsen, Karin Rørnes, Odd Arne Thunberg, Gerd Stølen, Kristin Emilie W. Bjørndal og Petri Salo. Et bredt spekter av forskningsverktøy blir presentert: videoobservasjon, casestudier, «lesson study» og PBL, dialogseminar, læringskafé, livshistorier og fortellinger, designforskning og metaforer.

Skjerpede krav til kunnskap

Det har vært gode begrunnelser for å skrive denne boken. Presset på å gi nye lærere hjelp til å utvikle forskningsbasert kunnskap om egen virksomhet har vært økende gjennom flere tiår. Det er en forventning om at lærere i større grad både kan utnytte eksisterende forskning og at de selv kan «forske» på egen undervisning for å forbedre elevens læring. Målet om å utvikle skolen til en lærende

organisasjon er knyttet til en slik oppfatning, og det omfatter så vel skoleledere som lærere, nye som eldre. Kunnskap om hvordan skolen og lærere kan lære av erfaringer, har lenge stått på dagsorden for etterutdanning. Men kravene til erfaringslæring er skjerpet gjennom kvalitetsreformer de siste 10–20 årene. Det forventes at den enkelte skole og lærer kan utnytte informasjonen fra eksterne undersøkelser om lærings-arbeid og læringsutbytte for elevene, selv ta initiativ til slikt arbeid for så å utvikle kvaliteten på undervisningen.

Bak dette bokprosjektet finner vi forskere og lærerutdannere som gjennom mange år har vært opptatt av praksisnær forskning i skole og utdanning. De representerer miljøer og kulturer som har satt spor etter seg i forståelsen av aksjonsforskning/aksjonslæring for skolen i vårt land. Tyngdepunktet av bidragsytere kommer fra Universitetet i Tromsø, men her finner vi også folk fra Universitetet i Trondheim, Göteborgs Universitetet og Åbo Akademi i Vasa. Boken forteller om personer som har dyp og bred kunnskap om arbeid i skolen og betingelser for endring og utvikling. Forfatterne øser villig av sin kunnskap om pedagogisk/didaktisk forskning med fokus på forbedring av arbeid i klasserommet og undervisning. *Læreren som forsker* henvender seg til lærerstudenter, lærere og skoleledere, men det er et spørsmål hvilke målgrupper den best vil passe for. Den har en tydelig profil som innføringsbok i metode, noe som tilsier at den vil egne seg som studiegrunnlag i en formell utdanning, for eksempel i et masterprogram for lærerstudenter eller skoleledere. Boken spenner vidt – fra grunnleggende vitenskapsteoretiske spørsmål til metoder for datainnsamling og tolkning – og vil forutsette en dialog med erfarne forskere for å kunne gi full uttelling for den som vandrer i terrenget for første gang.

Innsikt nedenfra

Boken har et bærende budskap om å åpne for innsikt «nedenfra» – ved at lærere, lærerstudenter eller skoleledere beskriver og vurderer egen praksis og utnytter teoretisk kunnskap til å forstå hverdagen. Vi tilbys et bredt metoderegister og mange tolkningsperspektiver i dette arbeidet, og det er en styrke i fremstillingen. Men samtidig blir det tydelig at rollen som forskende lærer blir ganske krevende, og det innebærer at jeg som lærer må inngå et partnerskap med forskere for å utvikle min egen praksis. Jeg savner med andre ord et mer grunnleggende «nedenfra»-perspektiv i boken som gjør det mulig for meg som lærer å forske på egen praksis med enkle virkemidler. Det er det enkle analytiske perspektivet jeg savner i fremstillingen – det som er mulig å forfølge uten å skolere seg fullt ut som forsker. Det er en underliggende spenning i boka på dette området: De ulike kapitlene gir en masse gode eksempler på hva jeg kan gjøre som lærer for å «forske» på eller i min egen hverdag. Men samtidig forteller kapitlene at jeg trenger en partner i denne prosessen, en som behersker verktøyene.

Læreren som forsker er en bok som vil kunne prege oppfatninger om hva det vil si å være lærer og forsker på en og samme tid. Den gir viktig informasjon og inspirasjon til å forstå hva saken dreier seg om ved å sette et «nedenfra»-perspektiv på praksis i klasserommet. Boken krever imidlertid en oppfølger i form av en debatt om lærerrollen og forskerrollen, om rollene lar seg forene, om hvilke oppgaver som kan løses i det nære partnerskapet mellom to roller og hva det vil si å være en profesjonell lærer. Det er også behov for en oppfølger som gir et enda nærere hverdagsperspektiv på læreren som forsker enn denne boken har gitt – læreren som forsker innenfor det enkelte skolefag og i en skole under press fra eksternt styrte undersøkelser og målinger.

Klasseledelse med bredt perspektiv

Hanne Christensen og Inger Ulleberg (red.)

Klasseledelse, fag og danning

Gyldendal Akademisk
234 sider

AV PER ARNEBERG

SENIORKONSULENT I UTDANNINGSFORBUNDET

Begrepet klasseledelse er aktuelt som aldri før. Myndighetene løfter det fram, forskning løfter det fram. God klasseledelse framstår som et



av de viktigste redskapene for å oppnå de ønskede resultater i skolen. Hvilke resultater som ønskes, sies det vanligvis lite om i denne sammenheng. Klasseledelse har så langt ofte fremstått som metodikk, atferdsregulering og klasseromsorganisering. Terje Ogden definerer klasseledelse blant annet på følgende måte: «Klasseledelse er læreres kompetanse i å holde orden og skape produktiv arbeidsro gjennom å fremme og skjerme undervisning og læringsaktiviteter i samarbeid med elevene». Skolens mål er her gitt, det er om å gjøre å finne midler som kan realisere disse. Fordelen med en slik tilnærming er at den er konkret, den er lett for læreren å forstå og handle ut fra. Men begrepet peker på noen av elementene i pedagogikken, ikke hele pedagogikken. Med et slikt utgangspunkt kan verdier, relasjoner og sammenhengen mellom mål og midler lett forsvinne.

Boka Klasseledelse, fag og danning har et annet siktemål, den sikter bredere. Her trekkes dannelsesbegrepet inn og

ikke minst forholdet mellom klasseledelse og faglig kompetanse.

Lærer, elever og innhold

I boka's første seks kapitler presenteres klasseledelse som en treleddet relasjon som omfatter lærer, elever og innhold, der innhold omfatter fag, kultur, verdier og samfunn. Disse virker gjensidig inn på hverandre. Ut fra en slik forståelse er intet i pedagogikken klasseledelsen fremmed. Her omtales og diskuteres didaktikk, kommunikasjon, analytisk kompetanse, danning, disiplinering, det pedagogiske paradoks, mål-middel-tenkning, dialogen, demokrati og medbestemmelse, omsorgsdimensjonen, anerkjennelse, kommunikasjon, eleven som tilskuer versus eleven som deltaker, relasjonsaspektet, organisasjon, kultur, distribuert klasseledelse, klasseoffentlighet og elevkultur, åpenhet versus lukkethet, tilpasset opplæring og metodisk kompetanse.

Alt dette er viktig, og det er til tider mange gode refleksjoner knyttet til de ulike temaene som her er presentert. Det er mye å lære her. Tekstene bør leses nøye og ikke minst diskuteres med andre, da vil utbyttet av tekstene kunne bli meget gode. Men blir det for mye av det gode? Blir det for komplekst? Blir klasseledelse her identisk med pedagogikk? Når man først løfter fram et begrep som klasseledelse og tenker at dette også skal kunne være til hjelp for læreren i lærerens hverdag, blir denne tilnærmingen kanskje for krevende. Alt kan ikke være like viktig, og jeg savner en prioritering av hva som er viktigst i alt det som her er omtalt.

Ledelse og faglig forståelse

Bokas seks siste kapitler omhandler forholdet mellom klasseledelse og fag. Disse kapitlene er mer konkrete og får fram på en tydeligere måte hva forfatterne oppfatter som viktigst i utøvelsen av god klasseledelse. Slik sett opplever jeg denne delen av boka som mer

vellykket enn bokas første del. Samtlige artikler har gode eksempler som forfatterne bygger sine refleksjoner ut fra. Nærheten til stoffet er der umiddelbart. I Ida Heibergs Solem og Inger Ullebergs artikkel «Hva spør lærere om?» legger forfatterne følgende intensjon til grunn for artikkelen: «Vår intensjon er å utvikle et redskap som er enkelt nok til at det kan tas i bruk og komplekst nok til at det rommer utfordringer og bidrar til refleksjon og utvikling.» Med dette som utgangspunkt presenteres en modell knyttet til hvordan man kan bruke spørsmål som undervisningsmetode. Artikkelen er både konkret og reflekterende og meget inspirerende. De andre fagartiklene følger i samme spor, gode eksempler etterfulgt av analyser og refleksjoner som gir mening på grunn av sine konkrete utgangspunkt.

Oppsummert er dette en meget lewerdilig bok der det er mye kunnskap å hente, selv om deler av boka opererer med et kanskje vel bredt klasseledelsesbegrep der alt blir like viktig.

Et personlig dokument

Alfred Oftedal Telhaug
Kunsten å formidle

Akademika forlag
109 sider

AV INGEBOG TVETER THORESEN

FØRSTELEKTOR VED HØGSKOLEN I VESTFOLD

Det er et personlig dokument jeg har fått mellom hendene med Alfred Oftedal Telhaugs siste bok, *Kunsten å formidle*. Det personlige er gitt farge ikke bare



av forfatterens kunnskap, engasjement og livsprosjekt, men av kunstner Randi Juuls illustrasjoner til forsiden og Kjetil Steinholts forord. Hun har også på en vellykket måte illustrert hvert av bokens fem kapitler: «Formidlingspedagogikk eller reformpedagogikk», «De store skolehistoriske linjene», «Grunnleggende forutsetninger for god formidling», «Isce-nesettelsen: formidlingen som praksis», og «Forberedelsen av neste time».

Få fagmennsker i vårt land har som Oftedal Telhaug formidlet de lange linjer og skillelinjer i skolens og pedagogikkens utvikling i vårt land, i en historisk, pedagogisk-filosofisk, og politisk kontekst, basert på nitid lesing av avisartikler, fagbøker, fagartikler og politiske dokumenter. Rune Slagstad karakteriserer ham som «det fremste navn i norsk pedagogikk: en historisk arbeidende pedagog med interesse for idéliv og sosiologi. Det har gjort nestoren til en avviker i pedagoglauget – en debattglad og stillingstakende avviker». Det er, som også Gudmund Hernes uttrykker det på bokens bakside: «Mye – kanskje det meste – av det som sies og skrives om skolen kan man gå utenom. Alfred O. Telhaug kommer man ikke forbi».

En studie av skolens formidlingsoppgave

Hva vil forfatteren med boka? Etter å ha berørt temaet formidling i bøker og foredrag i mange år, har han satt seg fore å «gjennomføre en mer fullstendig og omfangsrik studie av skolens formidlingsoppgave og av kunsten å formidle» (s. 8). Det har han gjort i et for leseren overkommelig og stimulerende format.

Det er et langt livs erfaringer nettopp som formidler både i skriftlig tekst og muntlig tale som gjør denne boka så verdifull. Når forfatteren øser av sitt overflødigshorn, viser han selv betydningen av det han formidler om formidlingens kunst: en må lese og skrive. Han levendegjør de lange linjer og sine presise poenger med

sitater fra faglitteratur, men ikke minst ved å fravriste skjønnlitteraturens beste formidlere deres hemmeligheter, gjennom biografier og biografer. Telhaug oppsummerer kapitlet om grunnleggende forutsetninger for god formidling på følgende vis: «Den gode formidleren er et kontinuerlig lesende menneske, og i tillegg en «collector». Altså en som samler på utvalgte elementer av den innsikt lesingen har gitt» (s. 7). Han peker på hvordan formidlingsoppgaven og formidlingskunsten varierer med «grunnoppfatninger av skolesystemets hovedoppgave, og dermed også med variasjonene i samfunnsforståelse, i politisk og kulturelt grunnsyn. ... og skiftningene i de dominerende grunnsyn på hva som er vitenskapens oppgave og funksjon, og ... forskjellen fra den ene formidleren til den andre» (s. 103).

Han peker på at formidlingen krever både medfødt talent og ambisjoner (s. 48), men ikke minst energi, utholdenhet, ensomhet og kjedsomhet (s. 60), så vel som slit og vilje (s. 65), kunnskaper og lese lyst (s. 71). Vi som står i formidlingens tjeneste, og som gjennom ulike (pedagogiske og utdanningspolitiske) epoker har møtt motstridende budskap om vår lærergjerning, kan både trigges og trygges når vi bruker «*Kunsten å formidle*» som både speil og inspirasjonskilde.

Bekymret over lærerens arbeidsbelastning

Om Alfred Oftedal Telhaugs tekst er et personlig dokument, eller et personlig «testamente» om formidlingens kunst, så har han nok ikke lagt sin penn ned. I bokens siste kapittel *Forberedelsen av neste time* retter han oppmerksomheten mot lærernes arbeidsmengde. Han gjengir en del av en lærers beskrivelse, (K.M. Solberg: «Hvorfor lærere ikke leser» i Bedre skole nr. 2 i 2012.), for så å avslutte med følgende oppfordring til dagens politikere: «For så vidt som Solbergs arbeidssituasjon er representativ for norske lærere,

må konklusjonen bli at den som ønsker å skape gode vilkår for formidlingskunsten i skolen, må argumentere for en reduksjon av den arbeidsbelastningen som lærerne i dag utsettes for» (s. 109).

Denne boka bør være tilgjengelig på ethvert lærerværelse, på skolepolitikernes arbeidsbord – og som pensum i lærerutdanningene.

Kulturer i klasserommet

Turid Skarre Aasebø
Kunnskapsforhandlinger i klasserommet

Fagbokforlaget
256 sider

AV HALLVARD HÅSTEIN

RÅDGIVER I PEDAGOGISKE FAG

Følgende sitat gir et godt bilde av hva Turid Skarre Aasebøs bok *Kunnskapsforhandlinger i klasserommet* handler om:

Det er to ulike måter å lykkes på

for elevene. Den ene er å lykkes i forhold til skolens standarder. Den andre er å lykkes i forhold til ungdomskulturelle standarder basert på den klasseromskulturen som utvikles. De ungdomskulturelle standardene harmonerer ikke alltid med skolens. Å lykkes etter både skolens og ungdomskulturens standarder krever derfor mye balansering [dvs. av eleven; tilføyet her].

Boka bygger på en feltstudie der datamaterialet er innhentet ved hjelp av klasseromsobservasjon, gruppesamtaler og intervjuer med elever fra ungdomstrinnet og videregående skole. Dette preger



boka, klasseromsnærheten er tydelig. Som leser er du aldri i tvil om at teksten bygger på praktiske erfaringer hentet fra samvær med unge mennesker. På ett nivå er boka spennende, fordi den gir mange muligheter for gjenkjennelser og koblinger til erfaringer fra egen undervisning. På et annet nivå er den utvidende, ved at den byr på et rikt register av innfalls-vinkler og nyanseringer når det gjelder å tolke og forstå elevenes væremåter.

Hvorfor undervisningen blir som den blir

Den største delen av boka er viet kapitler som forteller om og reflekterer over observasjoner i elevmiljøet. På en forbillig måte evner Turid Skarre Aasebø å kombinere beskrivelser av observasjoner med bruk av et variert fortolkningsregister. I tillegg henvises det til relevant teori og til aktuell forskning innenfor feltet. Å skape en levende framstilling av et så forskjelligartet materiale, er godt gjort.

Hvis noen lærere skulle være usikre på om boka er noe for dem, behøver de ikke lese mye for å finne det. Jeg tror ikke det er overdrevet om jeg antar at nesten uansett hvor de slår opp på sidene mellom 27 og 244, så vil de kunne finne passasjer av interesse. Boka formidler ikke bare kunnskap, den er også uvanlig velskrevet. Dette er ingen bok om hvordan en skal undervise unge mennesker. Snarere er det en bok som kan bidra til å forstå hvorfor undervisningen ofte blir som den blir, for eksempel når læreren ikke helt lykkes, selv om han er godt forberedt.

Lærere som ønsker å forbedre sin evne til å forhandle med elevene, vil trolig kunne finne mange interessante og anvendelige synspunkter i denne boka. Den som vil forstå en skoleklasse som et sosialt fenomen, og ikke bare som en samling av enkeltelever som presterer godt eller dårlig, vil finne mye interessant. Aasebø hevder tidlig i boka at slik innsikt kan bidra til å utvide kunnskapsgrunnlaget

også for den type forskning som sikter mot å finne ut hvordan forbedre elevenes faglige prestasjoner (side 10).

Når forskere blir deltakere

Teksten er faglig gjennomreflektert og preget av omfattende lesning av teori på området. Samtidig virker studien overraskende lite reflektert på forskerens egen rolle.

Forskerne brukte deltakende observasjon som metode, med klasseromsbesøk for å observere. Forfatteren forteller åpent at de som var observatører, ble deltakere på en mer direkte måte enn de hadde tenkt. Det som står skrevet om dette (side 32), kan gi inntrykk av at de på et tidspunkt ble en slags tredjepart i skolemiljøet. Både lærere og elever vekslet mellom å være forskernes sammensvorne.

Når en er til stede i et klasserom, kan en ikke unngå at en også på en eller annen måte vil være deltaker. Det forunderlige er imidlertid at deres medvirkning i liten grad blir gjort til gjenstand for refleksjon. Ut fra det som fortelles, er det for eksempel nærliggende å spørre om forskerne ved sin måte å delta på, delvis bidro til å polarisere og fortegne forholdet mellom skolens kultur og klasseromskulturen. Alle lærere vet at besøkende, nye elever og nye lærere kan virke som katalysatorer for kjente og mindre kjente sider av klassens atferdsrepertoar.

Videre analyserer studien sitt forskningsmateriale på følgende måte: Først samler en inn data og skriver det ned, og så analyser en det registrerte materialet. Intet i veien med dette. Men når etterpå analysen blir tilnærmet enerådende, kan det gjøre forskere og andre blinde for de kategorier og holdninger som har vært bestemmende for hva som har kunnet bli oppfattet som data under samtaler og observasjoner. Slik vil det alltid være: Hva forskernes øyner og ører, bevisst og ubevisst, evner å være sensitive for, vil alltid være en del av det som kan forklare

resultatene. Dette er ikke mer mystisk enn at elever ofte har gode kunnskaper om hva ulike lærere reagerer mest på.

Til tross for disse mer vitenskapsteoretiske innvendingene, opplever jeg boka som fengslende lesning. Hele veien, fra forord til avslutningskapitlet, er framstillingen gjennomstrømmet av interesse og fascinasjon for unge menneskers søken etter mening. De skal finne seg selv og sine medelever i spenningen mellom skolens og klassens kultur. Alle lærere er deltakere i dette dramaet.

Kompetanse versus utfordring

Frans Ørsted Andersen og Nina Hanssen

Flow i hverdagen
– navigasjon mellom stress,
kaos og kjedsomhet

Fagbokforlaget
204 sider

AV HALLVARD HÅSTEIN

RÅDGIVER I PEDAGOGISKE FAG

Boka *Flow i hverdagen* handler om en bestemt type sinnstilstand som kan oppstå når en er i aktivitet. Denne tilstanden er ikke uvanlig. Den kan inntreffe

når en holder på med noe en virkelig behersker. Ambisjonsnivået til de to forfatterne, forskeren Frans Ørsted Andersen og nyhetsredaktøren Nina Hanssen, er det ikke noe i veien med; de har satt seg som mål å sette flow på den nordiske dagsordenen! Boka gir en enkel innføring i flowteorien til Mihaly Csikszentmihalyi (på baksiden av enkelte av hans bøker



er navnet gjengitt også i lydskrift!). Hans teori har vunnet stor interesse i mange fagmiljøer etter at den ble publisert i 1993.

Boka har tre deler. Del 1 gir en saklig, bred og populær introduksjon til begrepet flow. Del 2 utgjør den største delen av boka og inneholder reportasjelignende intervjuer med en rekke mennesker fra ulike fagfelt. De forteller levende om når og hvordan de erfarer flow innenfor sitt virkeområde. Omkring 90 av bokas 200 sider er viet disse intervjuene. I en kort del 3 formidler forfatterne noen korte inntrykk fra sine møter med Csikszentmihalyi og andre sentrale skikkelser innenfor fagområdet positiv psykologi.

Balanse mellom kompetanse og utfordringer

Hovedperspektivet i teorien om flow tydeliggjøres når en i praktiske situasjoner setter utøverens kompetanse opp mot de utfordringene vedkommende møter. Er oppgavene for enkle, fører det lett til kjedsomhet, og ikke til flow. Er utfordringene for store, skapes stress eller kaos. Sinnstilstanden flow kan derimot inntreffe når det er samsvar mellom kravet til den kompetansen som oppgaven fordrer og utøverens ferdigheter. God pedagogikk handler i stor grad om akkurat dette, nemlig å finne balanse og tilpasning mellom krav og forutsetninger. Derfor er teorien aktuell også i skolen, både overfor lærere, skoleledere og elever.

Slik boka refererer Csikszentmihalyi, har flow blant annet følgende kjennetegn:

- En fornemmelse av at ens ferdigheter passer til den foreliggende utfordring
- Gjennom målrettede handlingene får utøveren tydelige tilbakemeldinger om hvor godt han klarer oppgaven
- Intens konsentrasjon, på en måte som gjør at en ikke har overskudd til å tenke på andre ting enn akkurat det en holder på med
- Bevisstheten forsvinner og tidsfornemmelsen endres

Et apropos til dette: Elever som vurderes med hensyn til rett til spesialundervisning, blir gjerne testet, observert og kartlagt på en rekke måter. Tenk om man heller kunne kartlegge deres flytområder. Da ville skolen måtte være på utkikk etter aktiviteter der eleven med selvfølgelighet oppnår gode resultater! Og spørsmålet blir da ikke bare hva eleven kan og ikke kan, men hvordan eleven framstår når han utfører noe han virkelig behersker.

Intervjudelen inneholder det materialet som er originalt for denne boken. Det er samlet i egne kapitler fra blant annet områdene idrett, teater og musikk, kunst, forfattervirksomhet, livskvalitet og utdanning. I det siste av disse kapitlene, forteller en lærer om mulighetene for kollektiv flow, altså en tilstand der klassen som helhet oppnår flow.

Ellers omtales flow som en særlig effektiv læringstilstand (side 162). Dessuten hevdes flow å kunne bidra til å skape mental energi og gi overskudd. Slik jeg leser boka, finner jeg at flow ikke bare kan sees som en bestemt måte å lære på, men like gjerne som et tegn på at en virkelig har lært noe.

Forfatterne gir ingen begrunnelse for at de ikke oversetter teoriens hovedbegrep til norsk. Det norske ordet flyt ville kunne fungere utmerket, ja kanskje bedre, fordi det ville bidra til å alminneliggjøre det fenomenet de beskriver.

Umiddelbar tilbakemelding som del av flytopplevelsen

Svakheten ved boka ligger i forfatternes ukritiskhet og manglende presisjonsnivå. Dette viser seg flere steder. Alt kan ikke forklares bare ved at boka har en populær form eller ved at intervjuene har et journalistisk preg. På side 24 siterer forfatterne ordrett Csikszentmihalyis lange definisjon av flyt, og den er oversatt til norsk. Like etter har de sin egen formulering, der de mener å si det samme, men med litt andre ord. Det kan mange ganger være

en god måte å formidle stoffet på, men slik fungerer det ikke her. Det er nemlig betydelig avstand mellom det saklige innholdet i den originale definisjonen og forfatternes forsøk på å gjengi den. Andersen og Hanssen har utelatt et av de meget vesentlige momentene i originalen, nemlig at flyt «er et ... handlings-system som avgir tydelige signaler om hvor godt man klarer oppgaven». Dette dreier seg om at flyt forutsetter den type utfordringer som på sitt beste gir utøveren umiddelbar feedback, og dette er et viktig moment. Tilbakemeldingene til utøveren utgjør noe av essensen i de saksforhold flytteorien behandler. Dette er ikke minst viktig om en skal tenke seg teorien anvendt i skolen. Da vil det for eksempel være aktuelt å utvikle oppgavetyper som er egnet til å sikre elevene tydelige tilbakemeldinger på framgang.

Boka inneholder en rekke opplysningsgrunner om hvordan flyt kan oppleves i ulike situasjoner. Den har dessuten anvisninger på hva en kan gjøre for å legge til rette for slike positive erfaringer. Derimot savner jeg behandling av temaene kompetanse og kompetanseutvikling. Kompetanse er et av kjernebegrepene i forståelse av teorien. Hvordan kan en for eksempel lære noe på en slik måte at det kan skape grunnlag for flyt senere?

Boka er utstyrt med stikkordregister. Søker en på ordet *mindfulness*, finner en at begrepet er ført opp en gang, mens jeg lett finner det på minimum seks sider.

Til tross for noen alvorlige innvendinger, mener jeg det er grunn til å tro at mange vil finne at dette kan være en tiltalende og tidvis fengslende førsteinnføring i teorien. Denne teorien er imidlertid meget interessant, og potensielt fruktbar både for pedagogisk arbeid og pedagogisk forskning. Derfor fortjener den å bli behandlet også på en mer grundig måte enn det som er gjort her.

Utdanningsforbundets kurs og konferanser, høsten 2013

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



23.–24. september Norskfaget i endring

Sted: Lærernes hus, Oslo

Pris: 2000

Foredragsholdere: Ottar Grepstad, Cecilie N. Seiness, Tone Selboe, Unn Røynealand, Janne Karin Støylen, Torgeir Dimmen, Ove Eide m.fl.

Sentrale temaer på konferansen blir revidert læreplan i norskfaget, Ivar Aasen-jubileet, Språkåret, moderne nynorskundervisning, workshops om norsk skriftlig, presentasjon av aktuell litteratur for skolen og møte med spennende forfattere!

Arrangør: Utdanningsforbundet, Språkrådet, og Nynorsksenteret



25.–27. september TVIL: Stemme

Sted: Lærernes hus, Oslo

Pris: 3600

Medvirkende: Marie Bergman, Ingrid Lund, Thomas Hylland Eriksen, Kari Lossius, Tom Remlov m.fl.

Velkommen til en spennende konferanse der profesjonsdebatter og dilemmaer innenfor bl.a. skole og barnehage drøftes. TVIL vil være en motvekt til det som kan oppleves som et ensidig krav om "klar tale", effektivisering, testing og kontroll.

Arrangør: Wilhelmsen kulturformidling i samarbeid med bl.a. Utdanningsforbundet og Danmarks Lærerforening



10. oktober Hva er god matematikk-undervisning?

Sted: Lærernes hus, Oslo

Pris: 1000 (medlem), 1800 (ikke-medlem)

Foreleser: Mona Røsseland

Hvordan skal vi arbeide med faget slik at elevene får en kompetanse som bærer, fremfor kortsiktig avkastning ved å pugge til nærmeste prøve?

Kurset blir en blanding mellom teori og praksis. Vi skal se på hva forskning og teori sier, men hele veien skal det komme praktiske og klasseromsnære eksempler.



14. oktober / 15. oktober Omvendt undervisning

– lær metoden alle snakker om!

Sted: Trondheim (14. okt) Oslo (15. okt)

Pris: 1000 (medlem), 1800 (ikke-medlem)

Målgruppe: Lærere i ungdoms- og vg. skole

Kursholdere: Roger Markussen og Bjørn Ove Thue, Møglestu videregående skole

Lær metoden «Flipped Classroom», der eleven ser teorien på video hjemme, og jobber aktivt med oppgaver på skolen. Det gir mer tid til å veilede hver elev.

Begrenset antall plasser, vær rask!



6. november Folkehøgskolekonferansen

Sted: Lærernes hus, Oslo

Pris: 1000

Målgruppe: Rådgivere, skoleledere, lærere i videregående skole og folkehøgskolen

Foredragsholdere: Einar Øverenget, Tom Tiller, Inga Bostad m.fl.

Konferansen retter oppmerksomheten på den annerledes læringsarenaen folkehøgskolene representerer. Foredragsholderne vil ta opp problemstillinger som også er svært relevant for rådgivere og veiledningstjenesten.

Arrangør: Folkehøgskolene og Utdanningsforbundet



26. november Klasseledelse

Sted: Radisson BLU Caledonien, Kristiansand

Pris: 1000 (medlem), 1800 (ikke-medlem)

Foredragsholder: Terje Ogden

Klasseledelse er kanskje den viktigste forutsetningen for at lærere skal lykkes i jobben, og er uløselig knyttet til god undervisning. Følgende hovedpunkter blir tema på kurset:

- Positive elev-lærer relasjoner
- Elevmedvirkning
- Forventninger, regler og rutiner
- Proaktiv klasseledelse
- Anerkjennelse og bekreftelse (ros)
- Problem- og konfliktforebygging