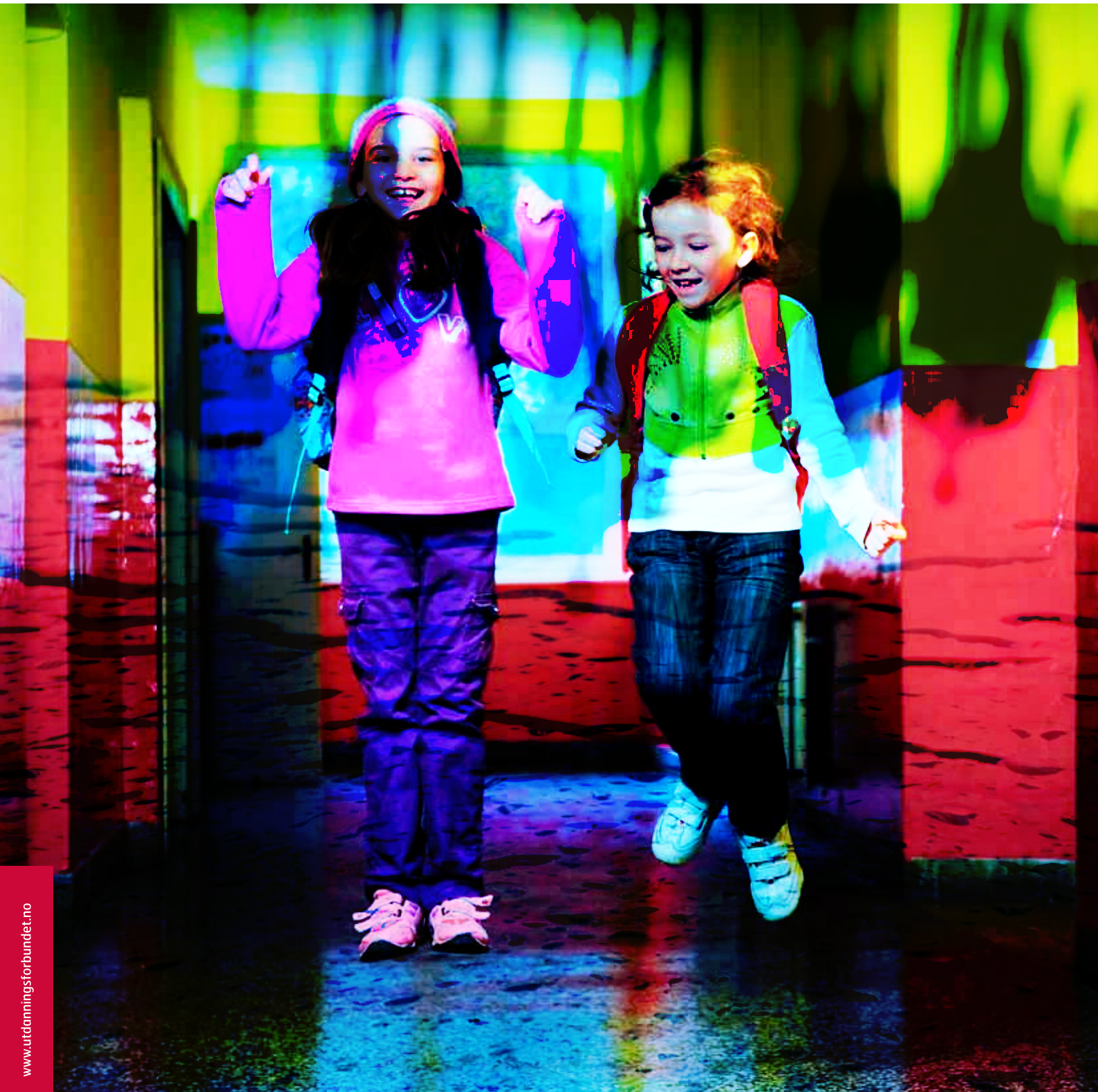


BEDRE SKOLE

Nr. 3 - 2011 Tidsskrift for lærere og skoleledere



En forkastning i språket



Det skjedde noe med språket vårt 22. juli. Ord som tidligere kunne oppfattes som selvfølgelig, fordi de høres så ofte, ble med ett betydningfulle og ga rom for ettertanke: respekt for menneskeverd, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd,

kulturelt mangfold. Akkurat disse

eksemplene er hentet fra skolens formålsparagraf. Hvis man leser denne paragrafen i sin helhet i dag, så er det nesten som om den handler om det meningsløse som skjedde i regjeringkvartalet og på Utøya.

Både Kristin Halvorsen og nestleder Ragnhild Lied i Utdanningsforbundet har sagt at skolens formålsparagraf etter terroraksjonene i regjeringkvartalet og på Utøya, skal følges opp og få en større plass i skolen. I første omgang kan man tenke at skolen i større grad må bidra til at noe slikt aldri skal skje igjen. Det er en vanskelig oppgave, så lenge én enkeltpersons vrangforestillinger kan forårsake så store skader. Det skolen imidlertid helt sikkert kan påvirke, er måten mennesker reagerer på *når* noe slikt skjer.

Ifølge statsråden har hendelsen fått frem kvaliteter og verdier i det norske samfunnet som det er vanskelig å måle og rangere. En tragisk hendelse av dette formatet har ført til respekt og samhold i stedet for hat og splid. Skolen har helt sikkert ytt sitt bidrag til å legge grunnen for en

kultur som reagerer på denne måten. Spørsmålet mange har stilt seg, er om holdningene ville vært annerledes hvis det hadde vært en islamsk ekstremist som hadde stått bak handlingene. Det vet vi heldigvis ikke, men skolens oppgave framover må bli å forberede oss på å takle kanskje enda vanskeligere situasjoner enn den som oppstod 22. juli.

Hvor lenge vil språket vårt være påvirket av hendelsene 22. september? Vil det bare være en kort stund før det som i dag oppfattes som meningsfullt og verd å dvele ved, igjen blir innholdsløse honnørord? Kristin Halvorsen sier at vi må arbeide enda mer målbevisst for at formålsparagrafen skal følges opp i det daglige og langsiktige arbeidet i skolen – ellers blir den bare en floskel. Det blir interessant å se hvordan hun vil følge opp dette. Alle vet at skolen har andre oppgaver enn å sørge for gode rangeringer på internasjonale prøver, men disse «andre oppgavene» blir ofte diffuse i folks bevissthet. Hva lærer du i skolen? Å lese, skrive og regne, er det svaret som selvfølgelig dukker opp. Så hvordan få alt dette andre inn og få det til å telle? Vi håper mange har merket seg statsrådens ord, og ikke slipper henne før hun har gitt et klart svar.

Tore Brøyn

BEDRE SKOLE

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

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

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

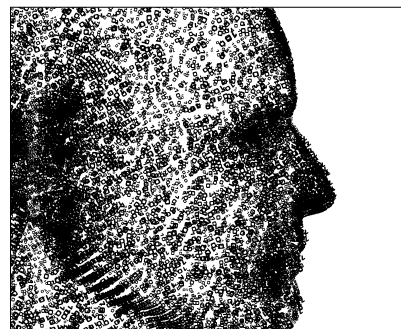
Løssalg kr 98,-. Layout: Melkeveien Designkontor, trykk: Aktietrykkeriet AS. ISSN 0802 183X



- 2 **Leder**
- 4 **Småstoff**
- 11 **Skoleleiing og kvalitetsvurdering**
Korleis leie kunnskapsutviklande kvalitetsarbeid
Knut Roald
- 16 **Aspirasjoner hos barn**
Begrepet som forsvant
Inge Bø
- 23 **Rektorers trivsel og frustrasjoner**
– hvordan mestringsforventninger påvirker arbeidsdagen
Roger Andre Federici
- 30 **«Få dem ut av klassen!»**
– Men hjelper det?
Hanne Jahnsen, Svein Nergaard og Nina Grini
- 39 **Oppheving av klassesdelingsreglene**
Læreres arbeidsforhold og mulighet for inkludering
Marit Uthus
- 47 **Fremmedspråk i skole og næringsliv**
Anne-Inger Hellekjær Rage
- 63 **Forskning på tvers: Om mobbing, juss og følelser**
Trond Welstad
- 66 **Eit ukjent mål**
Skriving som grunnleggjande ferdigheit i plan og praksis
Pernille Fiskerstrand
- 72 **Lærerprofesjonalitet i endring**
Sølvi Mausethagen, Lise Granlund og Finn Daniel Raaen
- 76 **Når «praksissjokket» er over**
Nyttdannede lærerers opplevelse av utfordringer i læreryrket
Hilde Larsen Damsgaard
- 82 **Debattsider**
• Harald Jarning: Usaklig og ensidig om lærerutdanning og pedagogikk
• Lars Inge Terum og Peder Haug: Usakleg og einsidig? Svar til Harald Jarning
• Anton Hoëm: En biografi og en selvbiografi
- 85 **Bokomtaler**
- 96 **Human Capital**
Marit Bernsen

Forsknings- og utviklingsarbeid

- 52 **En modell for bærekraftig læring**
Øyvind Sørreime
- 57 **Profesjonell yrkesutøver i lærende fellesskap**
Hanne Christensen



Rektorer som bruker mest tid på administrative oppgaver er mest utsatt for utbrenthet. Se side 22



Å sette elever med lav skolemotivasjon og problematferd i egne grupper gjør ikke skolen bedre, verken for de ekskluderte eller de som blir igjen. Se side 30



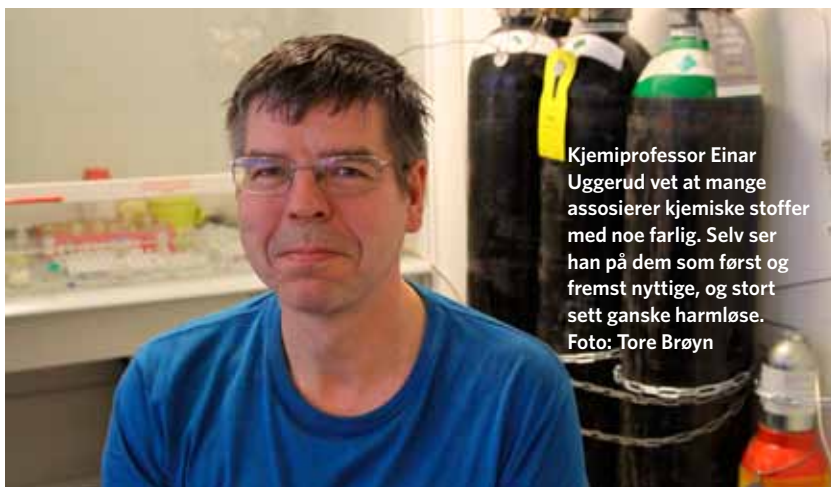
Opphevingen av klassesdelingsreglene skaper et strukturkaos der lærere tappes for energi og ikke får tid til elevene. Se side 39

Kjemiåret

■ AV TORE BRØYN

Vi befinner oss midt i Kjemiåret 2011. Dette kan bli året hvor vi løfter fram kjemifaget, som burde være mer synlig i skolen. Dessuten er det en god anledning til å diskutere undervisningen i faget. Start med det praktiske – la teorien komme når elevene virkelig har blitt nysgjerrige, oppfordrer kjemiprofessoren.

Professor Einar Uggerud ved Kjemisk institutt ved Universitetet i Oslo tror folk flest har ganske vage ideer om hva kjemi egentlig dreier seg om



Kjemiprofessor Einar Uggerud vet at mange assosierer kjemiske stoffer med noe farlig. Selv ser han på dem som først og fremst nyttige, og stort sett ganske harmløse. Foto: Tore Brøyn

– Når folk hører begrepet *kjemikalier*, så tenker de ofte noe negativt: noe uberegnelig og farlig, kanskje giftig. Selvfølgelig finnes det farlige stoffer, men de fleste stoffene vi omgir oss med, er ganske harmløse. Kjemiredsel kan ofte skyldes mangel på kunnskap, og her må vi kjemikere selv ta mye av skylden. Vi tror gjerne at alle vet hva vi holder på med, men i virkeligheten har ikke vi kjemikere vært like flinke som vi burde til å fortelle om alt det

spennende og nyttige som skjer, sier Uggerud.

Kjemien i evig forandring

Kjemi er rett og slett læren om stoffene – stoffenes egenskaper og deres omdannelse. Felles for all kjemi er at man tar utgangspunkt i atomene. Hvis du har hatt kjemi på skolen, og det er noen år siden du gikk der, bør du vite at mye har endret seg i løpet av de siste årene:

Kjemi på skolekjøkkenet

En skole som har tatt tak i Uggeruds utfordring, er Grefsen skole i Oslo. Her starter undervisningen med praktiske forsøk, rettere sagt med eksperimentering på mat i skolekjøkkenet. Lærerne Anne-Mette Fjeldstad og Wenche Lid lar sjetteklassingene tygge grovt brød og kjenne hvordan smaken gradvis forandrer seg mot det søte. Hvorfor skjer dette? Elevene blir bedt om å skrive ned sine erfaringer.

Senere lar de elevene pusse en irret mynt blank ved hjelp av ketchup. Utfordringen blir å finne ut hvilke stoffer i ketchupen som har denne effekten, og ved å lese innholdsfortegnelsen på flasken og prøve seg fram, vil de etter hvert finne

ut at det er kombinasjonen eddik og salt som virker på mynten.

– Vi ser at elevene blir langt mer motiverte til å arbeide med tekstene når de kan starte med praktiske forsøk. Nå kan de bruke teksten til å finne svar på problemstillinger som dukker opp i løpet av de praktiske forsøkene. Når de har forståelse for hva de skal lete etter, blir det lettere å ta fatt på teorien. Vi bruker kanskje mindre tekst enn tidligere, men tekstene blir grundigere lest, og vi er mindre låst til læreboka enn før, sier Anne-Mette Fjeldstad.

Bøkene som lærerne på Grefsen bruker, er en del av prosjektet *Forskerføtter og leserøtter*. Dette er et forsknings- og



En irret mynt kan pusses blank med ketchup, men hvilke stoffer i ketchupen er det som får mynten til å skinne? Elever ved Grefsen skole fikk oppdraget med å finne det ut. Foto: Anne-Mette Fjeldstad og Wenche Lid

utviklingsprosjekt i regi av Naturfagsektoret og ILS (Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling) der man ønsker å kombinere lærernes kompetanse fra klasserommet med teoretisk kunnskap.

- Nye svært følsomme metoder er blitt utviklet, slik at vi kan observere stoffmengder helt ned til de enkelte molekylene.
- Kjemiske analyser kan nå gjøres på svært kompliserte blandinger. Blant annet kan man bestemme sammensetningen av proteiner i en enkelt celle.
- Datamaskiner benyttes mer og mer til å simulere kjemiske strukturer og reaksjoner, og resultatene er svært nøyaktige.

Kjemi – lite synlig i skolen

Skolens utfordringer er mange. For det første trenger vi flere lærere som har god faglig bakgrunn i kjemi. For det andre må skolen passe på å sette merkelappen «kjemi» på faget når det praktiseres, for eksempel ved at læreren sier at «nå holder vi på med kjemi»! Dette er nødvendig fordi faget i dag faller inn under den uklare betegnelsen naturfag, og elevene vet kanskje ikke at det er kjemi de holder på med.

– Vi ville jo synes det var merkelig om elevene ikke skulle vite om de holdt på med spansk eller italiensk, sier Uggerud.

Den siste utfordringen er ifølge Uggerud at mange begynner kjemiundervisningen i feil ende, ved at man for eksempel starter den første leksjonen med å snakke om atomer.

– Barn er vel i utgangspunktet ikke opptatt av atomteori! Man må heller finne fenomener som barna kan bli fascinert av og som stimulerer deres nysgjerrighet. Det er jo ingen som avslører hemmeligheten i det første kapittelet i en kriminalroman – og i kjemien er jo atomene det som til slutt gir løsningen på de fenomenene som vi observerer. Gjør kjemi til et mer praktisk fag for de yngre elevene, og la heller det teoretiske grunnlaget komme litt senere når hjernen er bedre utviklet til å forstå dette, sier Uggerud.

Rangering av skoler i Danmark skaper debatt

I Danmark presenterte man i august for første gang den offisielle rangeringen av landets skoler. Selv om resultatene er korrigert for sosial bakgrunn, hevdes det at årlige rangeringer er useriøst og gir seg urimelige utslag.

Danskene har lenge hatt tilgang på skolenes karaktergjennomsnitt ved avgangsprøvene, men nå har Undervisningsministeriet for første gang presentert dette som en offisiell rangliste, der man har korrigert for sosial bakgrunn. Slik sett vil elever fra «belastede områder» få et høyere snitt enn de ville få på en ren statistisk rangliste. Denne nye ranglisten blir sett på som en hjelp til foreldrene når de skal velge mellom landets 1600 privat- og folkeskoler.

Avgangskarakterer er ustabile

Publiseringen av listene har vakt ganske mye debatt. Statistikeren Peter Allerup hevder at måten man her har brukt sosial korrigering på, simpelthen er det verste han har sett, og at man bruker metoden ukritisk og på en måte den ikke var ment for. Andre hevder at avgangskarakterer på enkeltskoler varierer så mye fra år til år at det ikke nytter å bedømme en skole ut fra snittet fra ett enkelt år. En dansk undersøkelse under ledelse av Beatrice Schindler Rangvid viste for eksempel at kun én prosent av danske skoler lå stabilt blant de 20



Illustrasjonsfoto: IKO/Fotolia

prosent beste når man målte over en femårsperiode. I denne undersøkelsen var det også korrigert for sosioøkonomiske forhold.

Best og verst

Ved «Danmarks beste folkeskole» i år, Dragør Skole, ble man stolte og glade. Ikke så ved Skærbæk Kommuneskole, som lå på bunnen. Men man hadde her en god forklaring på hvordan det kunne gå så ille. I år hadde man valgt å sende en gruppe spesialelever til eksamen, fordi man mener dette vil gi dem best mulige sjanser for å komme videre i sin skolegang. Dette hadde vært med på å få snittet nedover, forklarte skoleleder Anne-Lise Nissen. Hun vil ikke gjøre de svake elevene til syndebukker, og hevder at skolen også gjør det bra på visse parametere, for eksempel på å sørge for at elevene fortsetter sin skolegang.

– Vi vil stå imot presset. Hos oss er det en kvalitet at også spesialelevne får gå opp til eksamen, sier hun. (Folkeskolen)

Skolefanen i Trondheim



Ila skoles vakre fane fra 1888. Illustrasjonen er hentet fra boka *Skolefaner – fra kampduk til merkevare*.

Trondheim var blant de første til å bringe inn egne skolefaner i 17. mai-toget. Dette blir hevdet i boka *Skolefaner – fra kampduk til merkevare* av Per Egil Mjaavatn og Nina Vockmar. Boka tar for seg Trondheims skolefaner fra 1827 til 2010. Landets kanskje eldste skolefane, fra Latinskolen i Trondheim, var i bruk allerede da man feiret 17. mai i 1827, altså året før Henrik Wergeland deltok i det såkalte torgslaget.

Som bokens tittel antyder, har skolefanene spilt ulike roller, fra å være et ledd i kampen for nasjonens selvstendighet til å bli en merkevare for skolen. Dette gir seg også utslag i tekstene man finner på fanene gjennom tidene, jf. Katedralskolens fane (1903): «Per ardua ad astra» (Gjennom motgang til stjernene) og Huseby skoles fane (2001): «husebyskole.no».

Pisa-undersøkelser om digital lesing

For første gang deltar norske elever i den digitale leseprøven i PISA. Norske 15-åringer ligger på gjennomsnittet – omtrent på samme nivå som for papirlesing. Det er en gåte hvorfor vi ikke gjør det bedre når vi tilsynelatende «gjør alt riktig».

Også ved digital lesing gjør norske ungdommer det bedre på tekster som angår ungdom, i motsetning til mer faktaorienterte eller såkalte «offisielle» tekster. Som ved papirlesing viser guttene seg å være dårligere enn jentene, men forskjellene er ikke så store ved digital lesing.

Professor Ola Erstad ved Universitetet i Oslo mener det er ganske påfallende at vi ikke gjør det bedre på denne testen.

– Vi har gjort så mye riktig, tilgangen på digitale hjelpemidler er stor, og vi har satset på digital kompetanse som en av de grunnleggende ferdighetene. Likevel gjør vi det ikke bedre enn andre, sa han. Selv mente han at det kan ha å gjøre med at vi i mindre grad enn land som for eksempel Australia og New Zealand satser på vurdering ut fra digitale medier, og at elevene dermed er mindre forberedt på denne typen oppgaver.

Nestleder Haldis Holst i Utdanningsforbundet er enig i at norske elever burde ha alle forutsetninger for å gjøre det bra, men at det er lærernes etterutdanning som bør styrkes slik at de blir bedre til å utnytte elevenes læringspotensial.



Foto: Outdoorsman/Fotolia

Skoleprosjekt: Ungdomsjournalister skal avsløre miljøsyndere

Undervisningsopplegget «Miljøjournalistene» er nå lansert. Dette er et landsomfattende undervisningsopplegg der elever skal avdekke kritikkverdige miljøforhold på hjemstedet.

Miljøjournalistene er et tverrfaglig undervisningsopplegg for elever på 9. og 10. trinn på ungdomsskolen og 1. klasse på videregående skole. Ved hjelp av journalistiske metoder skal elevene undersøke de faktiske miljøforholdene i sin kommune, finne nye lokale vinklinger på miljøspørsmål, avdekke eventuelle kritikkverdige forhold eller løfte frem noen

lokale miljøhelter. Skolene kan opprette sin egen blogg der elevene kan skrive logg om arbeidet, utveksle erfaringer og publisere artikler. Gjennom et samarbeid med lokalmedia kan enkelte av elevenes artikler publiseres i avisene og bidra til å sette lokal og nasjonal dagsorden.

Miljøjournalistene inngår som et tilbud i *Den naturlige skolesekken*, som styres av Kunnskapsdepartementet og Miljøverndepartementet, med Naturfagsenteret som sekretariat. Du kan lese mer på <http://miljojournalistene.no/> og på de nye skolesidene på <http://www.miljostatus.no/>.

Psykologisk førstehjelp

■ TEKST OG FOTO: TORE BRØYN

Alle barn og unge har av og til problemer og et behov for å rydde opp i og sortere tanker og følelser for å komme seg videre. Det kan være alvorlige psykiske vansker, eller for eksempel angst for å lese høyt i timen. «Psykologisk førstehjelp» er et tilbud til barn og unge som opplever vanskelige følelser og utfordrende situasjoner.

Opplegget fins i en versjon for barn 8-12 år og en for ungdom 13-18 år. Begge settene inneholder en bok som er rettet mot den unge selv, skjemaet «hjelpehånden», som kan hjelpe deg til å sortere i problemet, egne følelser og mulige løsninger, samt en grønn og en rød plastfigur som for mange kan være en hjelp når gode og vonde tanker skal sorteres.

– Mange barn og unge vil ikke kontakte psykolog selv om de har problemer. Jeg ønsket å lage et opplegg som virker forebyggende, ved at barna og de unge på forhånd trener seg i å håndtere vanskelige følelser, sier Raknes. Prinsippet som ligger bak «førstehjelpspakken» er kognitiv terapi, som har vist seg effektivt i å hjelpe flest mulig på kortest mulig tid.

Raknes anbefaler foreldre til å ta det i bruk sammen med barna sine, eller lærere kan bruke det sammen med en-

keltelever. Det fins også skoler som har kjøpt inn klassesett og brukt dette i en «psykisk helse-uke».

– Men hvis lærere uten erfaring med psykiske vansker skal bruke dette, er det ikke en fare for at de kan gjøre vondt verre?

– Lærere holder jo på med å hjelpe ungdom med følelsesmessige problemer uansett, og hvis de har et opplegg å støtte seg til, så vil det vel heller gjøre dem bedre enn dårligere. Men det er klart at man alltid må være varsom når man skal hjelpe andre. Det fins for øvrig kurs i Psykologisk førstehjelp for lærere. Disse kan bestilles til den enkelte skole, men blir også arrangert av Gyldendal og Utdanningsforbundet.

– I settet fins det to små plastfigurer, hvordan skal disse brukes?

– Man kan selv finne ut hvordan man vil bruke dem, men tanken bak er at man bruker dem som en hjelp til å eksternalisere tanker og følelser. Hvis man for eksempel sliter med negative tanker, lar man figurene representere ulike holdninger. For eksempel kan en engstelig skolestarter la den røde figuren uttrykke: «Ingen kommer til å like meg!» «Jeg har ingen venner og får ingen venner», mens den grønne kan representere tanker som «Vennskap kommer etter hvert» og «Jeg kan tenke på dem jeg kjenner og som jeg vet at liker meg».



Psykolog Solfrid Raknes har ønsket å bidra til å bedre folkehelsen ved å hjelpe barn og unge til å takle vanskelige følelser og situasjoner. Den røde og den grønne figuren fungerer som en hjelp til å «legge ut» og få oversikt over følelsene. Figurene er basert på designleketøy og blir gjerne oppfattet som «kule» blant de unge.

Noen barn har valgt å sette figurene framfor seg og framføre en for-og-mot-diskusjon. Andre har med seg den grønne figuren i lomma som trøst og en påminner om å tenke «grønne tanker», sier Raknes.

– Fins det noen grense for hvor alvorlige problemer dette skal kunne brukes på?

– Det fins selvfølgelig vansker som er så store at man straks bør søke profesjonell psykologisk hjelp. På den annen side, det ser ut til at en del barn og unge takker nei til individualsamtaler med psykolog selv når de har alvorlige problemer. Jeg har erfaring for at flere får lyst til å kontakte psykolog etter å ha brukt dette opplegget, sier Raknes.



Mangelfullt arbeid for skolemiljøet

Etter andre runde av nasjonalt tilsyn registrerer Utdanningsdirektoratet at mange skoler og kommuner ikke følger regelverket som skal legge til rette for et godt skolemiljø for elevene. Av de 129 skolene som vi har kontrollert, gikk bare 11 skoler fri for reaksjoner.

Temaet for Utdanningsdirektoratets felles nasjonale tilsyn i 2010 og 2011 er elevenes psykososiale miljø. Her undersøker man hvordan kommuner og skoler sørger for at elevenes sosiale miljø på skolen er godt. Første runde av tilsynet viste at mange skoler har planer for arbeidet, men at de ikke følger det opp i praksis. Andre runde av tilsynet bekrefter ifølge direktoratet dette inntrykket.

Skolene behandler heller ikke saker på riktig måte, og de fatter for sjelden enkeltvedtak. Tilsynet viser også at mange skoler ikke informerer foreldrene og elevene godt nok når de ber om at skolen setter i verk tiltak.

Skal undersøke hvilken rolle utdanning spiller for voksenlivet

En ny stor internasjonal studie av voksnes kunnskaper settes i gang i disse dager. Et utvalg på ca. 5000 nordmenn mellom 16 og 65 år skal intervjues og løse oppgaver.

Hva kan voksne egentlig? Har vi de riktige kunnskapene for å kunne klare arbeid og hverdagsliv? Hvilken rolle spiller utdanningen vår? Undersøkelsen PIAAC, Programme for the International Assessment of Adult Competencies, kommer til å gi svar på hvordan voksne bruker sine lese- og matematikkunnskaper i hverdagslivet, hjemme og på jobben. Man vil også se på hvordan voksne søker informasjon og løser ulike typer problemer ved hjelp av datamaskin eller andre tekniske hjelpemidler.

Norge har også tidligere deltatt i internasjonale undersøkelser om voksnes kunnskapsnivå: IALS og ALL. Det nye med PIAAC er at man går grundigere inn når man sjekker de svakeste leserne, man vil bruke digitale tekster, og ikke

minst, dette er en langt større undersøkelse enn tidligere – hele 25 land deltar.

2013 – et år for måling og rangering

Resultatene fra PIAAC vil bli presentert i 2013. Akkurat dette året vil det også komme ferske resultater fra de periodevise internasjonale undersøkelsene PISA, PIRLS (lesing) og TIMSS (matematikk). Det er ikke usannsynlig at mange vil forsøke å se alle disse undersøkelsene i sammenheng, sier Egil Gabrielsen ved lesesenteret i Stavanger.

– Når vi får resultatene fra PIAAC, så vil enkelte årskull også ha blitt testet i den første PISA-undersøkelsen og i ALL. Tidligere har vi gjort det ganske bra når man har undersøkt voksnes ferdigheter, mens i PISA har resultatet vært ganske middels. Dette har man sett på med bekymring, og lurt på om det viser en negativ utvikling i leseferdighetene. Det blir derfor interessant å se om nivået hos voksne er stabilt eller på vei nedover, sier Gabrielsen.

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



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

- Logg deg inn på Min side på www.utedanningsforbundet.no
- Velg Medlemsfordeler og Mine abonnement
- Her kan du avslutte eller åpne ditt gratisabonnement.
- Du kan også henvende deg til oss på e-post: bedreskole@udf.no eller telefon 24 14 20 74

Boken som skal gjøre deg til lærer

■ TEKST OG FOTO: TORE BRØYN

En nytilsatt lærer begynner i sin første jobb. Mens hun snakker med rektor, trekker denne ut en bok fra hylla og sier: «Beklager at vi ikke har bedre tid akkurat nå, men denne boken kan kanskje hjelpe deg et stykke på vei.»

Dette var utgangspunktet for Lars Helle da han skrev de tre bøkene Småskolelæreren, Mellomtrinns læreren og Ungdomstrinns læreren. Nå er han ute med en ny bok: 5.-10. trinn. Pedagogikk og elevkunnskap.

– Jeg har forestilt meg en leser som er 19 år og kommer rett fra videregående. Dette er ganske typisk for våre studenter, og det krever at boka er lettfattelig. Dette er en pedagogisk bok for de som ikke aner noe om pedagogikk, sier Helle.

En av utfordringene har vært å sy sammen teori og praksis på en forståelig måte. – Studentene leser Piaget, men hvilke faktiske konsekvenser får Piaget for undervisningen, spør Helle.

For andre kan det høres ut som en krevende oppgave å forene disse to verdenene, men Helle vil heller karakterisere oppdraget som «morsomt». Han betror oss at han ofte tar utgangspunkt i de praktiske eksemplene før han finner ut hvilke deler av teorien som kan brukes. Han har hatt stor glede av å utvikle personene, blant annet læreren Sissel Meyer og elevene; den skoleflinke Noah, den pliktoppfyllende Ulrikke, den gjenstridige Cathrine, den usikre Margrethe og Steinar, som strever med så mye.

– Det har vært et poeng for meg å



Lars Helle er lærebokforfatter og også skjønnlitterær forfatter. I innføringsboka 5.-10. trinn gir han levende eksempler på lærerens utfordringer når teori og læreplaner skal forenes med praksis.

også skildre flinke elever, studentene fokuserer jo gjerne på elever i mer problematiske situasjoner, sier Helle.

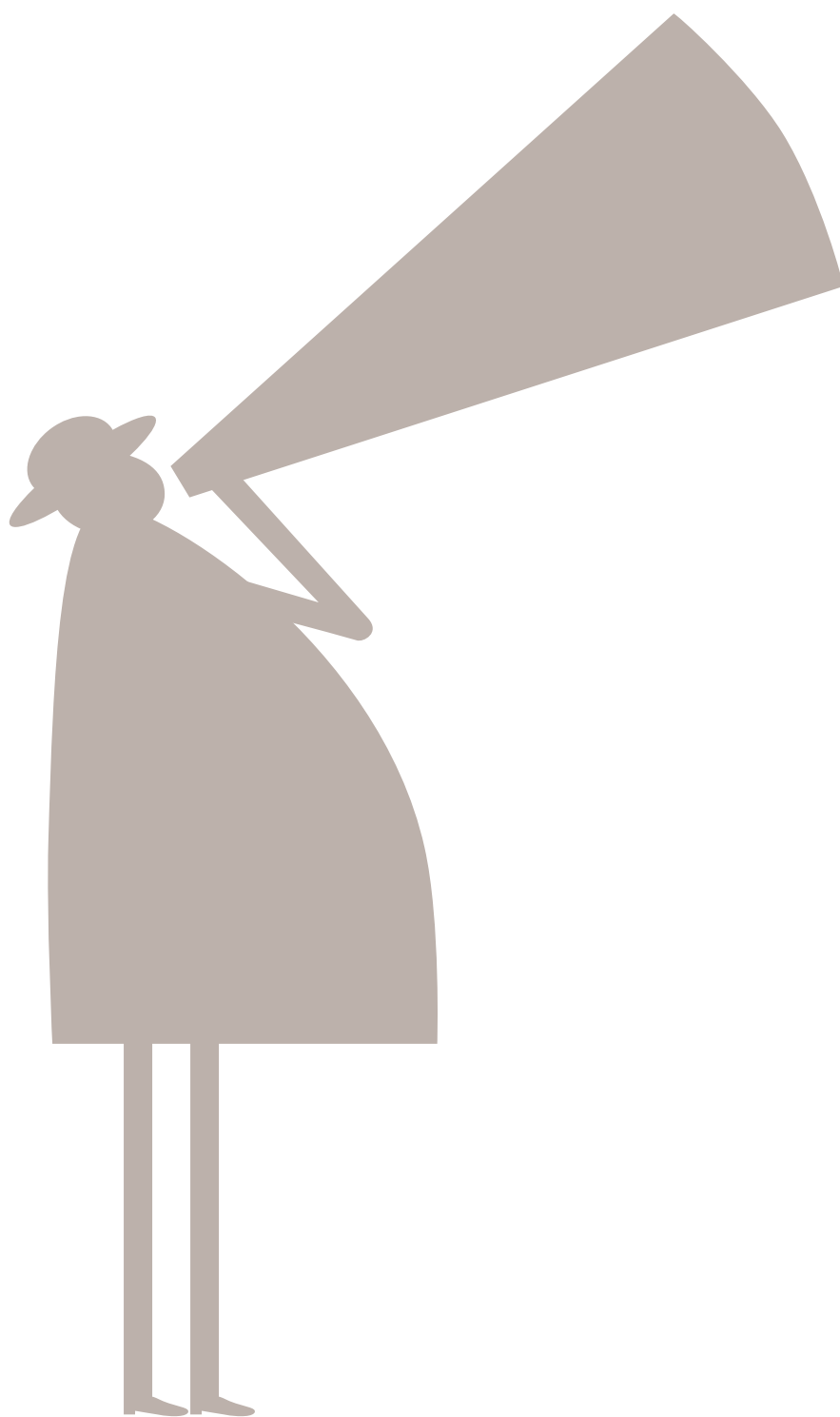
– Når du skildrer lærerens situasjon så levende, med den høyst forvirrende mengden av planer og forordninger som hun skal forholde seg til, blir det ikke fristende å bli kritisk, eller i alle fall ironisk, når du skildrer systemet hun arbeider innenfor?

– Jeg tror en saklig og velfundert kritikk hører hjemme i en lærebok, men ikke nødvendigvis i en innføringsbok. Kritikken kan vente til studentene er ferdige med sin mest formbare periode da de gjerne tror at det som står i bøkene er sann-

heten, og ikke en fortolkning. Hvis man skal være kritisk, så er det kanskje bedre å være det i forelesningssalen, sier Helle.

– Bøkene du har utgitt, er skrevet på hver sin side av Kunnskapsløftet, har det blitt enklere eller vanskeligere å være lærer?

– Jeg tror summen er det samme. Det nye nå er at læreren må tenke grundigere over målene ved undervisningen. Dermed er det også blitt større oppmerksomhet omkring vurderingen. Men fortsatt er den viktigste av alle pedagogiske modeller den som illustrerer forholdet mellom lærer – elev – lærestoff. Slik har det alltid vært, og slik er det fortsatt.



Skoleleiing og kvalitetsvurdering

Korleis leie kunnskapsutviklande kvalitetsarbeid

■ AV KNUT ROALD

Artikkelen bygger på to studiar av kvalitetsvurdering på skole- og kommunenivå. Undersøkingane viser at det er utfordrande å gjere resultat frå kvalitetsundersøkingar om til handlingsrelevant kunnskap i skolens utviklingsarbeid. Auka tilgang på resultatinformasjon kan tvert om fungere kontraproduktivt dersom informasjonen ikkje blir bearbeidd på måtar som gir kollektiv innsikt og engasjement.

Kvalitetsdebatten i skolen har gjennom fleire tiår vore prega av ulike syn på kva kvalitet i skolen er, og *korleis* kvalitetsvurdering bør gjennomførast. Frå arbeidet til «Evalueringsutvalet for skoleverket» i 1970-åra har diskusjonen gått langs dimensjonane summativ – formativ, prosess – resultat, intern – ekstern og kvantitativ – kvalitativ (NOU 1978:2; Monsen og Tiller 1991; Fevolden og Lillejord 2005; Haug 2009). I nyare utdanningspoliske dokument blir testar, brukarundersøkingar og resultatinformasjon tillagt stor vekt i utviklinga av norsk skole (st.meld.nr. 16, 2006-07; st.meld. nr 31, 2007-08; meld. st. 22, 2010-11).

Samtidig finst det ein internasjonal diskusjon om resultatstyring er ei for enkel tilnærming til dei stadig meir komplekse utfordringane skolen står overfor (O'Day 2002; Hopmann 2007; Dahler-Larsen 2008). Det blir problematisert at skolens kvalitetsdiskusjonar har blitt ei reduksjonistisk avspiegling av industriell tankegang, inneslutta i den logiske positivismens tradisjon og epistemologi – noko som skaper spenningar mellom statleg kvalitetssystem, verdien av lokalpolitiske initiativ og av å gi lærarprofesjonen tillit og handlingsrom.

Overgangen frå informasjon til kunnskap
Innanfor forskingsprosjekta «Achieving School

Accountability in Practice» (Engeland, Langfeldt og Roald 2008) og «Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skole og skoleeigar» (Roald 2010), har vi søkt innsyn i kva som karakteriserer arbeidet med kvalitetsvurdering når leiarar på skole- og kommunenivå opplever dette som produktivt. Skiljet mellom *informasjon* og *kunnskap* kjem her fram som vesentleg, eit skilje som mellom anna Qvortrup (2000, 2001) og Wells (1999) tillegg stor vekt.

Qvortrup (2001, 2002) er opptatt av at samfunnet er blitt polysentrisk. Både offentlege og private organisasjonar må difor etter hans syn endre karakter frå å vere toppstyrte hierarki til å bli avgjerdstakande nettverk. Dersom vi ikkje legg til grunn eit meir kunnskapsutviklande syn på samfunnsutfordringane, vil vi etter Qvortrup si forståing komme inn i feilaktige sjølvbeskrivingar av samfunnet som resulterer i at vi

«...skyder i blinde og doserer i flæng...» fleire timar til lesing, skriving, framandpråk, fleire PC-ar, digitale læringsnettverk, «knowledge management» og teambygging i skolen «...uden at vide hvorfor, hvordan og i hvilken rækkefølge» (2001:11)

Ut frå Qvortrup sin argumentasjon blir det sentralt å sjå kvalitetsarbeid som eit spørsmål om å

etablere dynamiske kunnskapsutviklende prosessar både innanfor og mellom dei ulike nivåa i skolar og i den kommunale organisasjonen. Systematisering av informasjon frå ulike kvalitetsvurderingar er ikkje tilstrekkeleg i seg sjølv. Dette synleggjer Wells (1999) gjennom å klargjere skiljet mellom erfaring, informasjon, kunnskapsbygging og innsikt: se fig.1. Eigne og andre sine *erfaringar* kan systematiserast som *informasjon*, noko Wells karakteriserer som lineær overføring på lågt intensjonsnivå. Det er gjennom dynamisk *kunnskapsbygging* i kollektive prosessar at aktørane i ein organisasjon kan utvikle ny forståing og handling på høgt intensjonsnivå. Gjennom kollektive kunnskapsbyggingsprosessar blir det skapt ny *innsikt* som dannar grunnlag for nye erfaringar, ny informasjon osv. Mening og ny handling i kvalitetsarbeidet blir ut frå ein slik tankegang skapt i spennet mellom individ og fellesskap og mellom høg og låg intensjonalitet.

Lokalt handlingsrom i kommunar og skolar

Informantane i vårt materiale stiller seg spørjande til om kvalitetsstyring har gitt det lokale handlingsrommet statlege policydokument gir uttrykk for. Ein har fått større fridom og ansvar i styringa av økonomiske middel og val av politisk og administrativ organisering, men opplever samtidig meir sentralstyring enn tidlegare. Staten har både utvida si tilsynsverksemd med kommunane og innført kontroll ned til skole-, klasse- og elevnivå gjennom testar og brukarundersøkingar.

Funna i våre studiar tyder på at kvalitetsstyringslogikken både kan gi eit snevrare og eit vidare kommunalt handlingsrom. Skole- og kommune-nivået kan utvikle produktive samhandlingsformer der kvalitetsvurdering er eit verdfullt hjelpemiddel. Men på same tid kan dei lokale aktørane handtere kvalitetsvurderingsarbeidet slik at både skole- og kommunenivået taper utviklingskraft. Desse to utfalla av kvalitetsstyringslogikken kan illustrerast som i figur 2:

Figur 2a viser eit regelorientert hierarki med tradisjonelle skilje og samanhengar mellom nivåa. Figur 2b illustrerer situasjonen når kvalitetsvurdering i hovudsak skaper spenningar som gir auka avstand mellom nivåa. Avstanden kan karakteriserast som eit uproduktivt vakuum og ei svekking av det lokale handlingsrommet. Lærarar opplever

auka avstand til rektorar, skolane opplever auka avstand til kommunalsjefar, rådmenn og politikarar, kommunane opplever auka avstand til fylkesmann, utdanningsdirektorat og departement.

Figur 2c gir uttrykk for at kvalitetsvurdering kan stimulere samhandlingsdynamikken mellom politikk, administrasjon, profesjon, elevar og foreldre. Det er etablert fungerande møtearenaer på tvers av dei hierarkiske nivåa der både politikarar, kommuneadministrasjon, skoleleiarar, lærarar, elevar og foreldre inngår som ansvarlege og medskapande deltakarar i kvalitetsarbeidet.

Inkommensurable kvalitetsdiskusjonar

Studiane våre viser fleire inkommensurable trekk i skolane og kommunane sitt arbeid med kvalitetsvurdering. På både politiske, administrative og faglege nivå finst det ulike syn på kva kvalitet i skolen er. Enkelte tar utgangspunkt i ei brei kvalitetsforståing basert på skolens formålsparagraf og læreplan, medan andre knytter kvalitetsomgrepet mest einsidig til resultatmålingar. Bak dette ligg det gjerne ulike grunnleggjande syn på kunnskap og læring – alt frå reint positivistiske utgangspunkt der ein særleg er opptatt av årsaksforklaringar, til sosialkonstruktivistiske tilnærmingar der kvalitetsarbeid primært er eit spørsmål om intersubjektiv meningsskaping (Sivesind og Bachmann 2008).

Kvalitetsutvalet har i NOU 2003:16 definert kvalitet ut frå tre dimensjonar: resultatkvalitet, prosesskvalitet og strukturkvalitet. I vårt materiale er både faglege og politiske miljø opptatt av alle desse tre dimensjonane, men kvalitetsdiskusjonane skjer på så usystematiske måtar at ein ofte ikkje får etablert ei felles analyse- og utviklingskraft. Debatten kan dermed utan indre samanheng gå over både ulike nivå og ulike dimensjonar slik figur 3 viser:

Kvalitetsdiskusjonane kan for det første gjere usamanhengande sprang mellom *ulike organisasjonsnivå* (individ, klasse, skole, kommune, nasjonalt og internasjonalt) slik dei ulike trekantane uttrykker. Ein annan type inkommensurabilitet inntreff når aktørane diskuterer *ulike kvalitetsdimensjonar* på same tid. Nokre er opptatt av å undersøke nærare kva resultat som ligg føre, samtidig som andre spelar inn synspunkt om struktur- eller prosessforhold. Når så *situasjonsbeskrivingar*, år-

saker og forslag til nye tiltak i tillegg blir diskuterte om kvarandre, er moglegheitene for kollektiv kunnskapsutvikling i liten grad til stades. Det paradoksale er at slike diskusjonar ytre sett kan sjå ryddige ut dersom møteleiaren held orden på rekkefølgja av innlegg og replikkar.

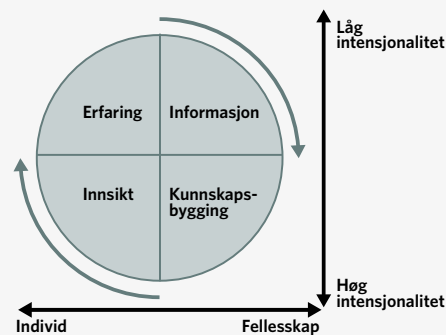
Vegen frå informasjon til kunnskap

Nasjonal, kommunal og skolebasert vurdering tilfører skole- og kommunenivået forholdsvis store mengder informasjon. Men informasjon i seg sjølv resulterer ikkje i ny forståing og aktivt utviklingsarbeid. Først gjennom kollektiv bearbeiding blir data gjort til kunnskap som er relevant i forhold til dei utfordringane skolane står overfor (jf. Wells og Qvortrup). Leiarane på både skole- og kommunenivå gir uttrykk for at skolar med tradisjon for skolebasert vurdering har størst evne til å gjere seg nytte av nasjonale prøver og andre former for ekstern vurdering. Gjennom å trekke tilsette, elevar, foreldre og lokalmiljø med i ulike former for intern vurdering, synest det som om skolane utviklar ein vurderingskultur der ein evnar å sjå samanheng mellom både kvalitativ og kvantitativ informasjon.

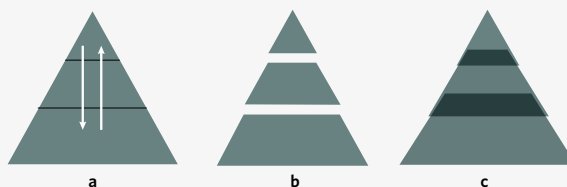
Når skolane knyter til seg ekstern vurderingshjelp frå universitet, høyskolar eller konsulentverksemdar, samarbeider ein om å avklare vurderingsområde, vurderingskriterium og metodar for å framskaffe informasjon som har både formativ og summativ karakter. Enkelte vurderingsverktøy og vurderingsmetodar peikar seg ikkje ut som meir velegna enn andre. Det avgjerande ser ut til å vere at ein framskaffar brei vurderingsinformasjon, og at kvaliteten på diskusjons- og samhandlingsprosessane i kvalitetsarbeidet er gode.

Studiane viser også at utvikling av nye samarbeidsformer mellom skole- og kommunenivå kan mobilisere analyse- og utviklingskraft både ovanfrå og nedanfrå i den kommunale organisasjonen. Ulike former for komplementære møtearenaer blir prøvd ut på fleire måtar. I møte mellom politikarar, fagleg leiing på kommunenivå og rektorane på alle skolane, oppnår ein meir skapande arbeidsprosessar i kvalitetsarbeidet enn når politikarane og skoleleiarane møtest kvar for seg.

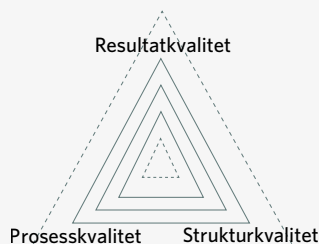
I kommunane og fylkeskommunane der undersøkingane er gjennomførte, synest dei kom-



Figur 1 Wells' læringscyklus (etter Ottesen 2007)



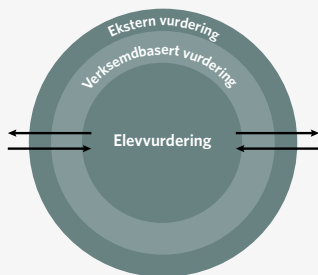
Figur 2 Frå hierarkisk styring til uproduktivt eller produktivt arbeid med kvalitetsvurdering (Roald 2010)



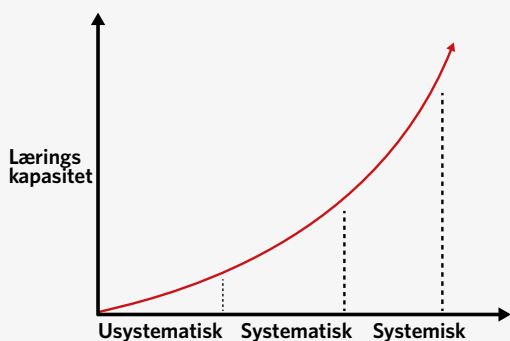
Figur 3: Skiftande posisjonar i kvalitetsdiskusjonar (Roald 2010)

munale rektormøta å ha endra seg frå ein arena for informasjon og interessekamp til eit aktivt forum i kommunens kvalitetsarbeid. Det blir også arbeidd med å utvikle ei meir lærande form i styringsdialogane mellom skole- og kommunenivå og i møta mellom arbeidstakar- og arbeidsgivarorganisasjonane.

I studien kjem det fram fleire eksempel på strategiske grep for å skape lærande møteformer i dei ulike fora:



Figur 4: Samanhengar mellom elevvurdering, verksemd-basert vurdering og ekstern vurdering (Roald 2010)



Figur 5: Forholdet mellom usystematisk, systematisk og systemisk kvalitetsvurderingsarbeid (Roald 2010)

- alle møtedeltakarane førebur seg ut frå definererte problemstillingar
- kvar deltakar spelar inn sine refleksjonar før ope ordskifte
- gruppedrøfting før plenumsmøte
- avtalar om å utelate motførestellingar i innleiande søkefasar
- vurdere positive resultat før negative
- avtalt kritikkfase
- etterspørje samanhengar og løysingsforslag framfor årsaker
- søke prioritering framfor vedtak
- distribuert ansvar for møteleiing, oppsummeringar og referat

Kvar for seg kan desse strategiske grepa sjå ut som enkle instrumentelle teknikkar. Men samla gir dei

ei tilnærming som legg grunnlag for at arbeid med kvalitetsvurdering blir ein kumulativ kunnskapsutviklingsprosess. Kollektive refleksjonsprosesser krev tydeleg leiing for ikkje å bli vilkårlege og uproductive. «Tydeleg leiing» er eit sentralt omgrep i Kunnskapsløftet (St.m. nr. 30, 2003-04). Ut frå våre studiar synest evne til kommunikativ leiing å vere ein viktig måte å forstå omgrepet 'tydeleg leiing' på. Leiing av kunnskapsutviklande prosessar krev bevisste former for førebuing, gjennomføring og oppfølging som i vesentleg grad skil seg frå tradisjonelt byråkratiske leiingsmåtar. Leiarane si hovudoppgåve blir dermed ikkje primært å kome med saksopplysningar og framlegg til vedtak, men å utforme problemstillingar og gjennomtenkte prosesssteg som mobiliserer høg grad av refleksjon, kreativitet og felles ansvar.

Gjennom verksemdbasert vurdering synest skolane å etablere ei grunnleggande vurderingsforståing som kjem til nytte når ein skal arbeide med informasjon frå eksterne vurderingar som til dømes nasjonale prøver. Samtidig ser verksemdbasert vurderingsarbeid ut til å fungere best ved skolar som over tid har lagt vekt på å utvikle arbeidet med elevvurdering. Det synest dermed å vere ein samanheng mellom elevvurdering, verksemdbasert vurdering og ekstern vurdering som kan framstillast som i figur 4:

Elevar og foreldre som har erfaring i å delta i elevvurdering, og lærarar som har utvikla ferdigheter i å gi elevane både formative og summative vurderingar, synest å utvikle ei grunnleggande forståing av både moglegheiter og problematiske sider ved vurderingsarbeid. Denne grunnleggande forståinga kjem til nytte både når resultat frå eksterne vurderingar skal haldast opp mot skolens daglege praksis, og når skolens fagfolk møter det lokale politiske nivået for å drøfte kvaliteten i skolen.

Frå usystematisk til systematisk til systemisk kvalitetsarbeid

Studiane viser at arbeid med kvalitetsvurdering kan karakteriserast både som usystematisk, systematisk og systemisk. Dette kan illustrerast som i figur 5:

Usystematisk kvalitetsvurderingsarbeid inneber at enkelte vurderingstiltak blir gjennomførte utan

å inngå i ein heilskapleg plan som er avtala mellom skole- og kommunenivået. Nasjonale prøver, elevundersøkinga og enkelte kartleggingsprøver blir gjennomførte først og fremst fordi dette er bestemt frå statleg hald. Det er uklårt kva slags andre interne og eksterne kvalitetsvurderingar som skal gjennomførast og korleis skole og skoleeigar ut frå vurderingsresultat skal samarbeide om analysar og styrkingstiltak.

Systematisk kvalitetsvurderingsarbeid bygger på planar for kva vurderingar som skal gjennomførast og korleis resultat skal formidlast mellom skole- og kommunenivå. Kommunen har då eit kvalitetssystem som langt på veg tilfredsstiller krava i opplæringslova. I forhold til omgrepet kvalitetssystem er ei rekke tekniske forhold dermed på plass, men i forhold til omgrepet kvalitetsarbeid er det i liten grad klårgjort kva samhandlingssprossar som skal gi ein kunnskapsutviklande dynamikk mellom skole- og kommunenivået. Kvalitetsvurderingsarbeidet er framleis i hovudsak summativt orientert og blir forstått langs lineære, kausale og reduksjonistiske liner.

Systemisk kvalitetsvurderingsarbeid er i sterkare grad enn det systematiske prega av ein økologisk tilnærmingssmåte. Den heilskaplege tankegangen kjem fram ved at ein etterspør kvalitet på ein måte som inneber at kvalitative og verksemdbaserte vurderingsmåtar blir sett på som like viktige som kvantitative og eksterne vurderingsmåtar. Ein er i tillegg opptatt av å etablere dialog og samhandling på tvers av tradisjonelle hierarkiske nivå for å etablere kunnskapsutviklande sprossar. For å skape eit lærande kvalitetsarbeid blir det utvikla komplementære møtearenaer der ein drøftar forståinga av vurderingsresultata og aktuelle tiltak. Diskusjonane når djupare intensjonsnivå ved at ein etterprøver grunnleggande verdiar og sentrale trekk i organisasjonen ut frå både summative og formative vurderingsperspektiv. Skoleleiarane si evne til systemisk tilnærming i kvalitetsarbeidet synest å vere viktig for at kvalitetsvurdering og skolens daglege undervisnings- og læringsarbeid skal henge saman og ikkje fungere i to uavhengige sfærar.

LITTERATUR

- DAHLER-LARSEN, P. (2008). *Kvalitetens beskaffenhet*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- ENGELAND, Ø., LANGFELDT, G. og ROALD, K. (2008). Kommunalt handlingsrom. Hvordan forholder norske kommuner seg til ansvarsstyring i skolen? I: Langfeldt, G., Elstad, E. og Hopmann, S. (red.). *Ansvarlighet i skolen. Politiske spørsmål og pedagogiske svar. Resultater fra forskningsprosjektet «Achieving School Accountability in Practice»*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- FEVOLDEN, T. og LILLEJORD, S. (2005). *Kvalitetsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- HAUG, P. (2009). Kvalitet i skulen og internasjonal påverknad. I: Monsen, L., Bjørnsrud, H., Nyhus, L. og Aasland, B. (red.). *Kvalitet i skolen. Forskning, erfaringer og utvikling*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- HOPMANN, S.T. (2007). Epilogue: No child, no school no child left behind – Comparative Research in the age of Accountability. I: Hopmann, S. T., Brinek, G. og Retzl, M. (red.). *PISA according to PISA Does PISA keep its promises?* Eien: LIT-verlag.
- MELD.ST. 22 (2010-2011). *Motivasjon-Mestring-Muligheter. Ungdomstrinnet*. Oslo: KD
- MONSEN, L. og TILLER, T. (red.) (1991). *«Effektive skoler» – skoleutvikling eller mer byråkrati?* Oslo: Ad notam Gyldendal.
- NOU (1978:2). *Vurdering, kompetanse og inntak i skoleverket* (Evalueringssutvalgets innstilling nr. 2). Oslo: Forvaltningstjenestene, Statens trykningskontor.
- NOU (2003:16). *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste, Informasjonsforvaltning.
- O'DAY, J. (2002). Complexity. Accountability and School Improvement. *Harvard Educational Review*, vol 72 no 3 (293-321).
- OTTESEN, E. (2007). Det viktigste er læring. I: Mikkelsen, R. og Fladmoe, H. (2007). *Lektor – adjunkt – lærer. Innføringsbok for praktisk-pedagogisk utdanning*. Oslo: Universitetsforlaget
- SIVESIND, K. og BACHMANN, K.E. (2008). Hva forandres med nye standarder? Krav og utfordringer med Kunnskapsløftets læreplaner. I: Langfeldt, G., Elstad, E. og Hopmann, S. (red.). *Ansvarlighet i skolen. Politiske spørsmål og pedagogiske svar. Resultater fra forskningsprosjektet «Achieving School Accountability in Practice»*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- ST.MELD.NR. 30 (2003-04) *Kultur for læring*. Oslo: KUF.
- ST.MELD.NR. 16 (2006-2007). *... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: KD.
- ST.MELD.NR. 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Oslo: KD.
- QVORTRUP, L. (2001). *Det lærende samfund: hyperkompleksitet og viden*. København: Gyldendal.
- QVORTRUP, L. (2002). Det hyperkomplekse samfund: om læring og dannelse. I: Fritze, Y., Haugsbakk, G. og Rønning, R. (red.). *Fleksibilitet som utfordring: noen erfaringer og refleksjoner*. Tromsø: SOFF.
- ROALD, K. (2010). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skole og skoleeigar*. Doktorgradsavhandling. Universitetet i Bergen.
- WELLS, C.G. (1999). *Dialogic inquiry. Towards a sociocultural practice and theory of education*. New York: Cambridge University Press.



Knut Roald er dosent i pedagogikk ved Høgskulen i Sogn og Fjordane (HSF). Hans undervisnings- og forskingsarbeid er knytt til mastergradsstudiet i utdanningsleiing ved HSF. Roald er også fagleg leiар av rektorskoletilbodet som Universitetet i Bergen gjennomfører i samarbeid med høgskolane på Vestlandet. Han har skrivt ei rekke fagartiklar og bøker om organisasjonslæring, leiing, kvalitetvurdering og skoleutvikling, sist som ein av redaktørane i «Skoleutvikling i praksis» (Universitetsforlaget 2010).

Aspirasjoner hos barn

Begrepet som forsvant

■ AV INGE BØ

Aspirasjonsnivåtenkningen var en tilnærming til motivasjonspsykologi som var særlig aktuell fra 1930- til 1960-årene. Her vises to eksempler på forskning om hvordan aspirasjoner påvirkes av informasjon om hva andre får til og av eget tidligere prestasjonsnivå. Et spørsmål er om dagens samfunn gir barn helhetlige mål og ambisjoner å tøy seg mot.

Å styrke barns selvbilde er oppfattet som en viktig utfordring og et viktig mål for oppdragelsen – og med rette: Sunn utvikling, trivsel og livsmestring er avhengig av det enkelte barns opplevelse av et trygt selvbilde. Men det fins også sider av selvbildet som sjelden nevnes – *idealselvet*, den vi helst *vil* være. I utvidet forstand går ordet på den delen av selvfølelsen som rommer selvtillit, stolthet, idealer, ambisjoner og ønsket om å bli et godt menneske.

Går vi tilbake til 1930–60-årene, var forskningen rik på de nevnte områdene. I hovedsak var den knyttet til motivasjon og til Kurt Lewin-tradisjonen. Mange forskere var spesielt opptatt av spørsmål om hvilke mål, ideal og insentiver folk streber etter og om hvordan ambisjoner dannes. Blant sine tilnærminger brukte de ofte *aspirasjonsnivåtenkning*, hvor aspirasjonsnivå ble definert som den ytelsen en tror en klarer på en utfordring når en vet om sin tidligere prestasjon. Ordet brukes også om forventning til egen ytelse foran en *ukjent* utfordring. Ordet brukes som motsats til *prestasjonsnivå*, et uttrykk for

den faktiske ytelsen. (Frank 1935: 119; Lewin et al. 1944.)

Vi har aspirasjoner på omtrent alle de områder hvor vi utfordres. Fra én side sett utgjør de summen av det vi tror vi klarer. I dette perspektivet blir *ett* aspirasjonsnivå et lokalt utslag av vårt selvbilde – nettopp av den delen vi kaller idealselvet. Til daglig er de fleste aspirasjonene våre trivielle, praktiske og innenfor muligheten av suksess. For et barn kan det være å fullføre en oppvask. Andre kan være fjerne, omfattende og diffuse. For et barn kan det eksempelvis være å nå fram til et bestemt studium. Da snakker vi om å ha ambisjoner eller å være målstyrt. I *vår* kultur regnes slike grunnholdninger som positive. De fleste som har med barn å gjøre – og særlig lærere og foreldre med høy utdanning – ser gjerne at barna tøyer seg mot sunne idealer, nye mål og høyere nivåer.

Hvor ble det av aspirasjonsnivåtenkningen?

I min studietid hadde de nevnte problemstillingene en viktig plass både i pensum og forskning. En gjennomgang av 25 sentrale grunnbøker i flere

?

samfunnsfag viser at ordet aspirasjon i dag er helt borte. Følgelig møter jeg yngre kolleger, både med doktorgrad og master, som verken kjenner ordet aspirasjonsnivå eller problemstillinger knyttet til det. Forsvinningen kan ha sammenheng med at det har oppstått *nye* tilnærminger. Ikke minst gjelder det McClellands teori (1965) om *achievement motives* og beslektede teorier som Rotters teori (1966) om kontrollplassering, Kelleys teori (1967) om attribusjon, Banduras self-efficacy (1977) og Deci & Rians self-discrimination theory. Alle disse teoriene berører hvordan vi søker insentiver og ambisjoner. Selv mener jeg at de problemstillingene aspirasjonsnivåtenkningen står for, er så fruktbare at jeg ser behovet for et gjensyn og stiller spørsmålet om den fortsatt bør supplere motivasjonspsykologi og studiet av personlighetsdeterminanter. Dessuten rommer den pedagogiske utfordringer av typen: Hvordan hjelper vi barn å sette seg mål og ambisjoner og tro på egne ressurser?

Eksempler på forskningsprosjekter

Mitt eget forskningsopplegg startet med at jeg som ung lektor i lærerutdanning var interessert i å gi studentene en opplevelse av hvor lett de lot seg påvirke av små og store hint. På et A4-ark med tekst skulle de i løpet av ett minutt stryke ut så mange *e*'er de klarte (kalles cancellation-test.) Men før de begynte, fikk de beskjed om å notere det antallet *e*'er de trodde de ville klare. Så prøvde de. Deretter noterte de antallet de klarte. Prosedyren ble gjentatt tre ganger. Uten å vite det var studentene inndelt i fire grupper – A, B, C, D, hvor de tre første fikk litt forskjellig informasjon: De ble fortalt at gruppene under X tidligere hadde klart *et snitt på 72 e'er*:

Gruppe	x
A	trenede typografer
B	andre studenter
C	barn i 4. klasse
D	fikk ingen tilleggsopplysning

Jeg antok at gruppe A ville oppfatte typografer som flinkere enn dem selv, at B ville oppfatte andre studenter som likeverdige, at C ville oppfatte barn som mindre flinke og at D ville være svært usikre. Problemstillingene var disse: Hvordan foregår dannelsen av aspirasjons- og prestasjonsnivå når studenter:

1. er uten egen erfaring og heller ikke har kjennskap til andres prestasjoner
2. er uten egen erfaring, men har kjennskap til andres prestasjoner og
3. er kjent med andres prestasjoner, men deretter gjør egne erfaringer?

Det enkle opplegget viste seg å være så vellykket at jeg har testet ulike kull og studieretninger fra 1960-årene til 2011. Utvalget ble til slutt 1 027 studenter fordelt slik på disse studiene (antall): førskole (85), barnevernspedagogikk (137), kurs for høgstudenter i gruppedynamikk (437) og lærer (368), hvorav 274 tilhørte årskullene 1963–69, 40 tilhørte 95-årskullet, mens 54 tilhørte et kull i 2011. Siden så mange ulike studenter var representert, ble også dette spørsmålet reist: Var det forskjell på kjønn, årskull og studieretninger?

De viktigste resultatene

1. Det *første* aspirasjonsnivået ble sterkt påvirket av forhåndsinformasjon eller mangel på informasjon. Å bli sammenlignet med typografer (A) og barn (C) ga størst utslag: A la seg 24 *e*'er *under* snittet på 72, mens C la seg 13 *e*'er *over*; B lå nærmest snittet (67). D lå godt under og hadde som ventet markert størst spredning.
2. Etter å ha prøvd testen bare én gang, justerte studentene sine ambisjoner i pakt med egen ferdighet. I fortsettelsen konkurrerte de med seg selv.
3. Snittallene for antall *e*'er økte jevnt – på tvers av gruppene – fra første utstryking, både for ytelsene og for aspirasjonene. Når studentene klarte å stryke ut flere *e*'er enn forrige gang, økte de både prestasjonen og aspirasjonen på neste test.
4. Når studentene gradvis øker sine prestasjoner

og ambisjoner, tyder det på økende ferdighet, men også på at de blir mer og mer fortrolige med utfordringen. Med andre ord: Jo bedre resultater, desto større innsats neste gang og sterkere selvtillit.

5. Det forekom bare beskjedne forskjeller mellom kjønn, aldersgrupper og studieretninger – bortsett fra at 60-årenes lærerstudenter skilte seg ut med høyere aspirasjons- og prestasjonsnivåer enn lærerstudentene i 1995 og 2011. Se merknad¹.

Anderson og Brandts studie (1939) viser gruppepåvirkning når 12 år gamle barn danner sine aspirasjoner – også prøvd med en cancellation-test. Til forskjell fra min undersøkelse ble barna testet seks ganger med dagers mellomrom. Dessuten ble snittskårene for *klassens* prestasjoner gjort fortløpende kjent. Elevene visste dermed hvor de sto. Etter noen forsøk ble elevene samlet i grupper på basis av egne prestasjoner. Også her viste det seg at kjennskap til andres ytelser påvirket aspirasjonene – til dels ganske markert, men i en overraskende retning: Hos elevene i det øverste kvartilet (de 25 % av elevene med de høyeste ytelsene) lå snittet for aspirasjonsnivået 5,8 poeng *under* eget prestasjonsnivå. Hos elevene i andre og tredje kvartil lå snittet 2 poeng *over* eget prestasjonsnivå, mens snittet i *laveste* kvartil her var på hele 13,6 poeng. Med andre ord: De elevene som lå betydelig over snittyttelsene for klassen, stilte sine ambisjoner lavere enn det de egentlig var gode for. De elevene som lå på hver side av snittet for klassen, stilte dem *litt* høyere enn eget prestasjonsnivå, mens elevene langt under classesnittet la ambisjonene sine betydelig høyere enn eget ytingsnivå. (Lewin et. al. 1944: 340 ff.)

Lovmessigheter i dannelsen av aspirasjoner

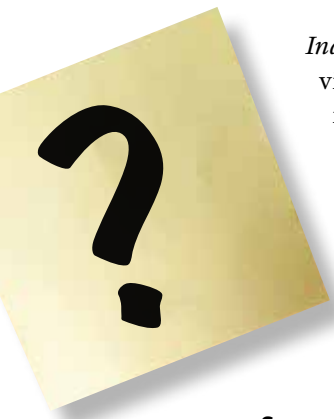
Forskningen er rik på funn om hvordan både barn og voksne danner ambisjoner. Nedenfor summeres sentrale faktorer som – på tvers av opplegg – ser ut til å påvirke:²

1. *Suksess og nederlag*. Den mest stabile lovmessighet er at opplevelsen av å ha nådd et mål,

løfter aspirasjonen, mens *ikke* å ha klart det, senker den, eller som Kurt Lewin sier det: «En person setter vanligvis sine neste mål litt i overkant av forrige prestasjon, men ikke altfor høyt over. På denne måten øker vedkommende jevnt sitt aspirasjonsnivå.» (www.brainyquote.com).

2. *Spillover* til utfordringer som ligner den aktuelle oppgaven. En elev som er flink i ett fag, tenderer gjerne mot å ha høye ambisjoner i flere fag, ofte også når det gjelder utfordringer generelt.
3. *Utfordringens vanskegrad*. Oppfattes en oppgave som vrien, vil eleven sette aspirasjonsnivået innen grensen av sin kompetanse, men gjerne *lavere* enn om utfordringen er lett. Er utfordringen for lett, uteblir opplevelsen av suksess, selv om eleven lykkes hver gang. Etter en serie med nederlag derimot, gir vedkommende opp, særlig når utsikten til å lykkes er minimal.
4. *Egoinvolvering*. Er investeringen sterk, blir aktøren spesielt sensitiv overfor suksess eller nederlag – og dermed også når hun fastsetter nytt aspirasjonsnivå. Lovmessigheten viser at jo mer prestisje, desto mindre rolle spiller objektive egenskaper ved utfordringen når nytt nivå fastsettes. Ved særlig sterk involvering forekommer også *større generalitet*: Aktøren tenderer mot å være mer stabil – enten i retning av å sette aspirasjonsnivået høyt eller lavt på tvers av et variert sett av utfordringer.
5. *Ytre normer og gruppestandarder*. En aktør setter sjelden sine ambisjoner og utfører sjelden sine prestasjoner uten kjennskap til hva andre gjør. Står aktøren overfor en utfordring, vil han følgelig vurdere den som lett eller vanskelig ut fra sideblikk til andres standarder, men også til egne erfaringer. De blir referanserammer. *Ytre* rammer er imidlertid rikere på holdepunkter enn *egne* erfaringer. Går aktøren løs på en ukjent oppgave – og mangler referanserammer, har han oftest bare diffuse forventninger til egen ferdighet. Da gjettes utfallet – som i gruppe D (se tabell ovenfor). Eksperimenter viser at noen

grupper er mer effektive i sin påvirkning enn andre: Jo sterkere tilhørighet til den gruppen normen stammer fra, og jo høyere status referansepersonene tillegges, desto sterkere påvirkning – som i gruppe A. (Se også Bø 2005: 122-124.)



Individuelle forskjeller. Forskning viser at den relative styrken i de nevnte påvirkningene er avhengig av «factors inherent in the individual» (Frank 1935: 120). Å fastsette prestasjoner, ytelsesmål, ambisjoner og livsidealer er med andre ord nært knyttet til iboende personlighetstrekk.

Sammenhenger

Aspirasjonsnivåforskning handler om viktige sider ved selvet. Den viser at et sterkt idealselv gir kraft til ambisjoner, optimisme, vilje, utholdenhet, dyktighet, handling og selvdisciplin. Gjennom slik forskning har en også kunnet identifisere karaktertrekk hvor pessimisme, stahet, ustabilitet, forsiktighet og svak selvoppfatning er sentrale dimensjoner. Samlet sett dokumenterer forskningen på området at kunnskap om gruppeprestasjoner får vidt forskjellige virkninger på ulike elevkategorier. Vi så for eksempel hos Anderson og Brandt ovenfor at flinke elever ikke alltid tøyer seg mot det nivået de egentlig er gode for, en velkjent erfaring for de fleste lærere. Det andre de fant, at svakt utrustede elever tenderer å legge aspirasjonsnivået for *høyt* i forhold til tidligere ferdigheter, er imidlertid ikke den normale regel. Tvert imot viser forskning at differansen mellom aspirasjon og ytelse ikke for noen elevkategori viser større variasjon enn nettopp for elever som ligger nederst i prestasjonsrekken. Årsakene til at svake elever tenderer i opp- og ned-retninger, er selvsagt mange. Ofte henger det sammen med svake selvbilder, redusert evne til realistisk situasjonsbedømmelse, la-det-skureholdning, noen ganger også ønsketenkning, dette at eleven klynger seg til et håp om tross alt

å prestere noe. (Sandven 1948/49; Sears 1940, 1941; Frank 1935: 120; Frank 1938: 468–471; Rotter 1977; Lewin et al. 1944: 333; Lewin, www.sono-ma.edu/users/d/daniels/lewinnotes.html)

I forskningen på området finner forskere også sammenhenger mellom ambisjoner på den ene siden og tilpasning og personlighetsstrukturer på den andre. Sears (1941) påviser for eksempel at barn som la for dagen realistiske målsettinger med liten og positiv forskjell mellom aspirasjoner og prestasjoner, gjennomgående hadde flere *prososiale* personlighetstrekk enn barn med mer urealistiske ambisjoner. Her foreligger det rimeligvis en vekselvirkning ved at urealistisk målsetting, svakt selvilde og svak tilpasning kan gi seg utslag i urealistiske ambisjoner, noe som i sin tur lett fører til nederlagsfølelser med de tilbakevirkende skader disse har for selvverdsopplevelsen. Sunne barn setter gjerne aspirasjonene sine litt i overkant av forrige prestasjon. Slikt er «liv laga»; det er ønskelig og i pakt med barns naturlige utvikling. Kommer aspirasjonsnivåene i sterk og vedvarende misforhold til ytelsene, følger opplevelser av nederlag og mindreverd som en naturlov.

Pedagogiske konsekvenser

Artikkelen handler om hvordan vi til daglig danser våre ambisjoner og aspirasjoner. Ovenfor er nevnt hvordan et helt sett av faktorer virker inn. Problemstillingen har imidlertid et mer generelt og normativt plan: Er det betimelig å spørre om vi i dagens samfunn og oppdragelse gir barn helhetlige mål og ambisjoner å tøy seg mot, det vil si idealer med røtter i våre kulturverdier? Vekker vi de unges begeistring for høyere idealer enn de trivielle og ofte negative vi finner i dagens idoler og medier?

Det behøver ikke være en motsetning mellom det å oppdra til begeistring for idealer på den ene siden og det å hjelpe dem i sin hverdag til å stille seg realistiske mål og til å spenne sine ambisjoner innen mulighetens grenser på den andre. De må bare få hjelp til å unngå mål som virker lammende. Realistiske ambisjoner – gjerne litt i overkant av

forrige ferdighet – representerer en sterk, naturlig motiveringskraft. Det er særlig bekymringsfullt at så mange gutter faller av lasset i dagens Norge. Har vi særlig forsømt å gi gutter idealer og retning? (Pluss 2011).

Her er det viktig å kjenne de lovmessighetene som gjelder når de unge spenner sine forventninger og utvikler sine ambisjoner. Kanskje det viktigste i oppdragelsen nettopp er å skape begeistring, det som ovenfor ble kalt egoinvolvering. Men så er det like viktig å gi barna mulighet for å oppleve suksess og tiltro til egne ressurser. Kjennskap til andres ferdigheter kan også være viktig, skjønt de refererte studiene viser at kunnskap til ytre standarder kan ha betydning både på godt og ondt. Ut fra dette er det viktig å finne de rette referanserammer og -personer å sammenligne seg med. De bør være realistiske; de bør representere samfunnets verdigrunnlag og helst være mulige å identifisere seg med. Da kan de bli modeller med trekkraft.

Oppdragerens oppgave blir med dette både vanskelig og ansvarsfull. Særlig er den krevende i vårt nye multikulturelle landskap når oppdrageren – foruten å lede barna i deres strev mot hverdagens trivielle mål – også skal hjelpe dem å få øye på og begeistres av de ideale fordringene i samfunnets minste felles multiplum: å bli et godt og kompetent menneske med sterk selvtilit – blinkfyrene som skal gi retning for vekst, livsførsel, mestring og trivsel.

NOTER

- 1 At de 274 lærerstudentene som tilhørte årskullene 1963–69, fikk så høye snittall både for prestasjonene og særlig for aspirasjonene – sammenlignet med lærerstudentene ved 1995- og 2011-årskullene, kan skyldes at lærerstudiet i 60–70 årene var et lukket studium som tiltrakk seg spesielt dyktige og ærgjerrige studenter.
- 2 Oppsummeringen bygger særlig på disse kildene: Jucknat 1937; Cronbach 1954; Frank 1935, 1938; Hilgard 1953; Hoppe 1930; Krech & Crutchfield 1960; Lewin at al. 1944; Rotter 1977; Sears 1940, 1941; Sandven 1948/49.

LITTERATUR

- ANDERSON H.H. & BRANDT, H.F. (1939). *Study of motivation involving self-announced goals of fifth grade children and the concept of level of aspiration.* *Journal of Social Psychology*, 1939, vol. 10, 209–232.
- BANDURA, A. (1977). *Social Learning Theory*, Alexandria, VA: Prentice Hall.
- BØ, I. (2005). *Påvirkning og kontroll – om hvordan vi påvirker hverandre.* Bergen: Fagbokforlaget.
- CHAPMAN, D.W. & VOLKMAN, J. (1939). *A social determinant of the level of aspiration.* *Journal of abnormal and social Psychology*. Vol. 34, 225–238.
- CHRONBACH, LEE J. (1954). *Educational Psychology*. New York: Harcourt, Brace and Company.
- DECI, E.L., & RYAN, R.M. (2004). *Handbook of self-determination research.* Rochester NY: The University of Rochester Press.
- Frank, J.D. (1935). *Individual differences in certain aspects of the level of aspiration.* *American Journal of Psychology*, 1935 47, 119–128.
- FRANK, J. D. (1938). *Level of aspiration test.* I H.A. Murray (ed.): *Exploration in personality.* New York, 461–471.
- HILGARD, E. R. (1953). *Introduction to Psychology.* New York: Harcourt, Brace & World, INC.
- HOPPE, F. (1930). *Erfolg und Misserfolg.* *Psychologische Forschung*, 14, 1–62.
- JUCKNAT, M. (1937). *Leistung, Anspruchsniveau und Selbstbewusstsein.* *Psychologische Forschung*, 22, 89–179.
- KELLEY, H.H. (1967). *Attribution theory in social psychology.* I: D. Levine (ed.): *Nebraska Symposium on Motivation*, Vol. 15. Lincoln: University of Nebraska.
- KRECH, D. & CRUTCHFIELD (reprinted 1960). *Elements of psychology.* New York: A. Knopf.
- LEWIN, K., DEMBO, T., FESTINGER, L., & SEARS, P. (1944). *Level of aspiration.* I: J.M. Hunt (ed.): *Personality and the behavior disorders.* Vol. 1. Oxford: Ronald Press, 333–378.
- LEWIN, K. www.brainyquote.com/quotes/quotes/k/kurtlewin178365.html
- LEWIN, K. www.sonoma.edu/users/d/daniels/lewinnotes.html
- MCCLELLAND, D.C. (1965). *Toward a theory of motive acquisition.* *American Psychologist*. Vol. 20, 321–333.
- MCCLELLAND, D.C. www.accel-team.com/human_relations/hrels_o6_mcclelland.html
- PLUSS (2011). *Gutteproblemet.* *Stavanger Aftenblads ukemagasin* 11.3. 2011, 12–17.
- ROTTER, J. (1966). *Generalized expectations for internal versus external control of reinforcements.* *Psychological Monographs*, 80, Whole No. 609.
- ROTTER, J. (1977). *Level of aspiration.* I: B.B. Wolman (1977). *International encyclopedia of psychiatry, psychology, psychoanalysis & neurology.* Vol. 6, New York: Produced for Aesculapius Publishers, Inc., 400–403.
- SANDVEN, J. (1948/49). *Aspirasjonsnivå og oppdragelse.* I: *Norsk pedagogisk årbok.* Levanger: Norges pedagogiske landslag, 70–78.
- SEARS, P.S. (1940). *Levels of aspiration of academically successful and unsuccessful children.* *Journal of abnormal social Psychology*, 35, 498–536.
- SEARS, P.S. (1941). *Levels of aspiration in relation to some variables of personality.* *Journal of Social Psychology*, 14, 311–336.



Inge Bø er professor emeritus i samfunnsfag ved Senter for atferdsforskning, Universitetet i Stavanger. Han har undervist og forsket på områder som utviklingspsykologi, sosialpedagogikk og sosiale relasjoner. Han har bidradd med artikler i dags- og fagpresse og skrevet flere bøker, blant annet *Barnet og de andre*, *Nettverk som pedagogisk og sosial ressur*, *Sosiale landskap og sosial kapital*. *Innføring i nettverkstenkning* (sammen med Per Morten Schiefloe) og *Pedagogisk ordbok* (sammen med Lars Helle).



Rektors trivsel og frustrasjoner

– hvordan mestringsforventninger påvirker arbeidsdagen

■ AV ROGER ANDRE FEDERICI

En studie viser at det er en sammenheng mellom rektors forventninger om mestring og hvordan de bruker tiden. Rektorer med høye mestringsforventninger opplever at de benytter mindre tid på administrative oppgaver og mer tid på pedagogisk utviklingsarbeid. Samtidig ser man at rektorer som bruker mest tid på administrative oppgaver, er mer utsatt for utbrenthet.

Undersøkelser og rapporter, som for eksempel *TALIS* og *Tid til læring*, formidler viktige funn angående rektors tidsbruk (se meld. st. 19, 2009-2010; Vibe, Carlsten, og Aamodt, 2009). Studien som skal presenteres her, *Kartlegging av skolelederes hverdag*, støtter opp om flere av disse funnene, men trekker også inn elementer som ikke har vært like fremtredende innenfor forskningen på skoleledelse.

Denne studien er et doktorgradsprosjekt med det overordnede målet å undersøke i hvilken grad rektorer forventer å mestre ulike oppgaver tilknyttet arbeidet og hvordan disse forventningene er relatert til andre personlige og kontekstuelle forhold. For eksempel mangler man systematisk

kunnskap om hvilke av rektors oppgaver som i størst grad er relatert til trivsel, og hvilke oppgaver som fører til utmattelse og ønske om å slutte. Slik kunnskap kan gi viktig informasjon om rektors hverdag og arbeidsvilkår. Denne artikkelen ser innledningsvis på rektorenes ønskede og opplevde tidsbruk, deretter på hvordan rektorenes mestringsforventninger innenfor åtte tematiske områder forholder seg til helserelaterte faktorer som opplevd jobbtrivsel, utbrenthet og ønske om å slutte. Avslutningsvis blir relasjonen mellom mestringsforventning, tidsbruk og utbrenthet undersøkt. Datamaterialet er hentet fra en landsomfattende spørreundersøkelse som er blitt besvart av 1818 rektorer.

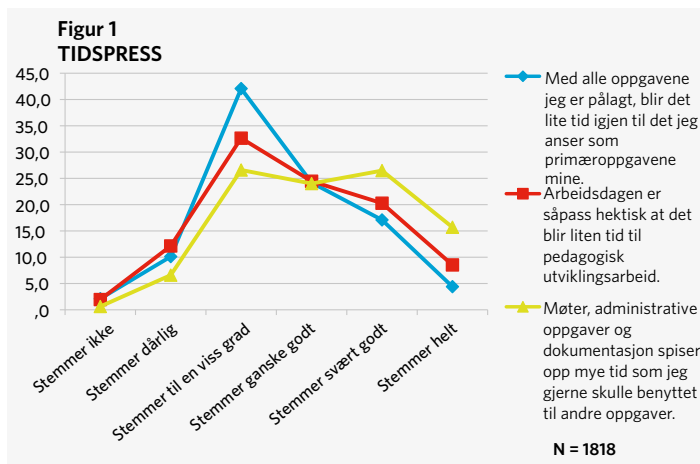
Rektor i tidspress

Resultatene fra undersøkelsen viser at mange rektorer opplever arbeidsdagen som såpass hektisk at det går på bekostning av pedagogisk utviklingsarbeid og at møter, administrative oppgaver og dokumentasjon spiser opp mye av tiden. Dette er illustrert i Figur 1.

Det kan være flere mulige årsaker til dette, men mangel på administrative støttefunksjoner og merkantile ressurser er faktorer som mange rektorer peker på. Slike mangler og tilstander kan ha ulike konsekvenser, flere av dem alvorlige. Agneta Amundsson, leder i Utdanningsforbundet Trondheim, uttaler i en kronikk i Adressa (03.05.11) at motivasjonen og gleden ved å være rektor står i fare for å forsvinne. Dette skyldes for mange pålagte og krevende oppgaver, overdreven dokumentasjon og underbemanning. En alvorlig konsekvens er at det kan bli et rekrutteringsproblem, hovedsakelig fordi det ikke er samsvar mellom de tiltenkte og faktiske oppgavene, og den tiden rektorene har til å utføre dem.

Opplevd og ønsket tidsbruk

Ved innføringen av mål og resultatstyring av offentlig sektor ble rektorene delegert nye oppgaver og ansvarsområder. Grunnskolenes anses i dag som selvstyrte enheter hvor virksomhetsleder er ansvarlig for strategisk utvikling, pedagogisk utviklingsarbeid, personalpolitikk, økonomi, med mer. To nylige undersøkelser gjort av Utdanningsdirektoratet og Utdanningsforbundet indikerer at blant alle oppgavene som er pålagt rektor, ønsker rektorene å benytte mest tid på pedagogisk arbeid. Dessverre er ofte realiteten en annen. Majoriteten av norske rektorer oppgir at de bruker mest tid på administrative oppgaver (Opseth, 2011; Vibe, et al., 2009). At dette er uheldig, underbygges av rektor Iren Rambraut som i et intervju med Utdanning (9/2011) sier at «vi må få avlastning i det administrative arbeidet slik at vi får tid til å sette oss inn i hvilke undervisningsmetoder som virker, hvordan vi skal utvikle skolen slik at vi får et entusiastisk kollektiv og et godt læringsmiljø». Figur 2 og 3 illustrerer det manglende samsvaret mellom ønsket og opplevd



tidsbruk hos rektorene som deltok i denne undersøkelsen.

Mestringsforventning

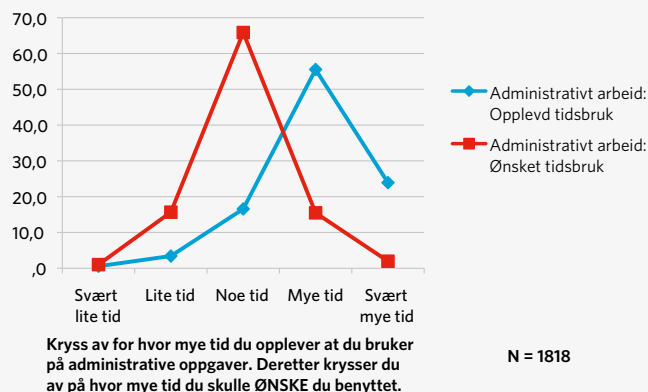
Med utgangspunkt i de mange og ulike ansvarsområdene virksomhetsleder er delegert, bør den ideelle rektor ha høye forventninger om å mestre innenfor et bredt spekter av oppgaver. Mestringsforventning er et nøkkelbegrep innenfor Banduras sosial-kognitive teori og defineres som en persons bedømmelse av hvor godt han eller hun forventer å være i stand til å planlegge og gjennomføre handlinger som skal til for å utføre bestemte oppgaver. Mestringsforventning er en tro om hva man anser seg i stand til å utføre i en gitt situasjon og ikke en generell bedømmelse av egne evner (Bandura, 1997, 2006). Studier av ledere fra ulike virksomheter indikerer at graden av mestringsforventning ofte er avgjørende for lederes suksess fordi forventning om mestring påvirker innsats, utholdenhet, aspirasjonsnivå og mål (Bandura, 1997; Gist og Mitchell, 1992). Fordi vi tenderer til å unngå situasjoner og aktiviteter som stiller kompetansekrav som vi tror vi ikke kan innfri, har forventning om mestring stor betydning når oppgavene blir vanskelige (Pajares, 1997). Stilt overfor slike utfordringer, vil personer med lave mestringsforventninger fortere redusere innsatsen eller gi opp, mens personer med høye mestringsforventninger vil vise større engasjement og utholdenhet.

Forskning viser at mestringsforventning har betydning for utøvelsen av skolelederrollen. En studie av Licklider og Niska (1993) indikerer at det er en positiv sammenheng mellom skoleleders mestringsforventning og kvaliteten på den pedagogiske veiledningen av lærerne. Andre studier har vist at rektorer med lave mestringsforventninger rapporterer lavere jobbtrivsel og engasjement, og høyere forekomst av utbrenthet (se Federici, 2010; Federici og Skaalvik, 2011; Tschannen-Moran og Gareis, 2005). Rektorer med høye forventninger om å mestre tenderer til å ha større utholdenhet når det gjelder å nå mål, de er mer fleksible i hverdagen og er mer tilpasningsdyktige for endringer både når det gjelder kontekstuelle forhold og skolens strategier (Dimmock og Hattie, 1996). De opplever også at de har større kontroll over sine omgivelser, og dette viser seg gjennom effektive valg og prioriteringer av oppgaver og aktiviteter i skolehverdagen.

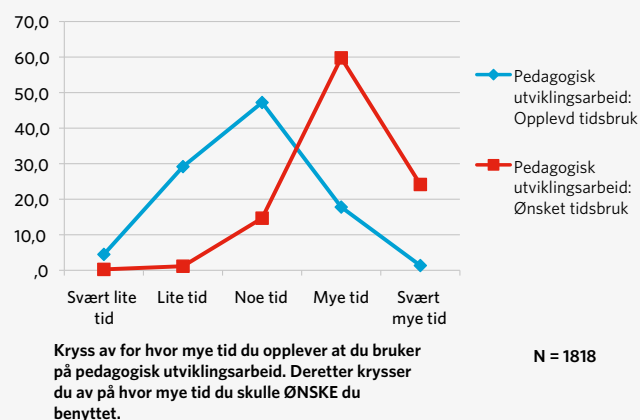
Måling av mestringsforventning

For å måle rektorenes mestringsforventninger ble det utviklet et spørreskjema kalt *The Norwegian Principal Self-Efficacy Scale* (NPSES) (Federici og Skaalvik, 2011). Dette består av 24 ulike spørsmål som til sammen utgjør åtte tematiske områder. De tematiske områdene er: (1) pedagogisk ledelse, (2) økonomi, (3) administrativ ledelse, (4) psykososialt miljø, (5) støtte, (6) samarbeid foreldre, (7) relasjon skoleeier og (8) relasjon lokalsamfunn/næringsliv. *Pedagogisk ledelse* handler om å initiere, planlegge og lede pedagogisk utviklingsarbeid. *Økonomi* handler om å ha kontroll over ressursituasjonen på skolen. *Administrativ ledelse* fokuserer på oppfølging, styring og kontroll. *Psykososialt miljø* fokuserer på å utvikle et godt psykososialt arbeidsmiljø for både lærere og elever. *Støtte* dreier seg om å lette arbeidsdagen til lærere som møter utfordringer eller problemer. De tre siste områdene handler om relasjoner til andre aktører. Disse er *samarbeid foreldre*, *forhold til skoleeier* og *bruk av ressurser i lokalsamfunnet* – for eksempel samarbeid med lokale bedrifter eller kulturinstitusjoner. Et eksempel på spørsmål stilt for å undersøke mestringsforventning er: «Hvor

Figur 2
ADMINISTRATIVE OPPGAVER



Figur 3
PEDAGOGISK UTVIKLINGSARBEID



sikker er du på en skala fra 1–7 at du kan engasjere dine ansatte i forhold til deres egen utvikling?»

Måling av trivsel, utbrenthet og ønske om å slutte

Jobbtrivsel er i denne studien definert som rektorenes overordnede opplevelse av å ha en positiv eller negativ tilknytning til arbeidet. Tidligere studier har vist at arbeidstakers trivsel på arbeidsplassen har stor innvirkning på motivasjon og psykisk helse (Lu, While, og Barriball, 2005). Trivsel kan også virke som en buffer mot stress og utmattelse (Saane, Sluiter, Verbeek, og Frings-Dresen, 2003).

Tabell 1:

Gjennomsnitt og standardavvik for de tematiske områdene i NPSES

Tematisk område	Antall	Gjennomsnitt	Standardavvik
Pedagogisk ledelse	1666	5.00	1.01
Økonomi	1671	5.50	1.16
Administrativ ledelse	1615	4.81	0.85
Psykososialt miljø	1637	5.11	0.76
Støtte	1636	5.29	0.94
Samarbeid foreldre	1638	5.54	0.88
Relasjon skoleeier	1666	4.63	1.09
Relasjon lokalsamfunn	1626	4.25	1.12

Merk: Svarene er avgitt på en skala fra 1–7.

I denne studien ble jobbtrivsel målt gjennom fem spørsmål. To eksempler er: «*Som skoleleder er jeg i mitt rette element*», og «*Når jeg står opp om morgenen ser jeg frem til å gå på jobb*». Svarene ble avgitt på en skala fra 1 (stemmer ikke) – 6 (stemmer helt).

Utbrenthet betraktes gjerne som et resultat av langvarig stress i arbeidsforholdet og oppstår hyppigst i arbeid som innebærer nær kontakt med andre mennesker. Skolen er en slik type arbeidsplass (Maslach, Schaufeli, og Leiter, 2001). De fleste rektorer vil fra tid til annen oppleve større eller mindre grad av stress. Dette kan skyldes ulike årsaker som for eksempel økt arbeidsmengde, endringer i arbeidsforhold, bekymringer eller følelse av utilstrekkelighet. De fleste rektorer lykkes godt i å takle slike problemer, men hvis man over lengre tid ikke lykkes i å mestre eller redusere dette, øker sannsynligheten for utvikling av utbrenthet. I denne studien defineres utbrenthet som en følelse av emosjonell utmattelse. Utbrenthet ble målt ved hjelp av 7 spørsmål som fokuserte på følelsen av å være utslitt og overarbeidet. I spørsmålene ble rektorene spurt om hvor ofte de følte det slik. Svarene ble avgitt på en skala fra 1 (aldri) – 7 (hver dag).

Rektorenes *ønske om å slutte* ble målt av to spørsmål. Disse var «*Jeg skulle gjerne ha arbeidet som noe annet enn skoleleder*» og «*Dersom jeg hadde mulighet til å bytte yrke i dag, ville jeg gjøre*

det». Svarene ble avgitt på en skala fra 1 (stemmer ikke) – 6 (stemmer helt).

Resultater

For å undersøke graden av mestringsforventning innenfor de åtte tematiske områdene, ble gjennomsnitt og standardavvik utregnet. Resultatene er vist i Tabell 1.

Svarene ble avgitt på en skala fra 1–7. Resultatene i Tabell 1 viser at rektorene i denne undersøkelsen har mestringsforventninger over det teoretiske gjennomsnittet og at spredningen (standardavvik) er relativt lik mellom områdene. Generelt har rektorene høye mestringsforventninger innenfor alle de åtte tematiske områdene. Området *samarbeid foreldre* utmerker seg med høyeste gjennomsnitt og indikerer at rektorene har høye forventninger om å mestre dette. *Relasjon til lokalsamfunn* har laveste gjennomsnitt. Man kan spekulere i om grunnen til det er at området oppleves som noe perifert i forhold til de øvrige arbeidsoppgavene.

En korrelasjonsanalyse ble utført for å undersøke graden av sammenheng mellom de åtte tematiske områdene og jobbtrivsel, utbrenthet og ønske om å slutte. Resultatene er vist i Tabell 2.

Graden av sammenheng varierer fra svak til moderat/sterk. Høye korrelasjoner illustrerer sterke relasjoner mellom variablene, og omvendt. Denne

Tabell 2:

Korrelasjoner mellom de åtte tematiske områdene og jobbtrivsel, utbrenthet og ønske om å slutte

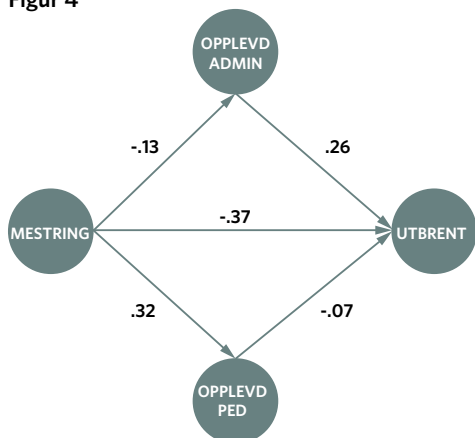
Variabel	Pedagogisk ledelse	Økonomi	Administrativ ledelse	Psykososialt miljø	Støtte	Samarbeid foreldre	Relasjon skoleeier	Relasjon lokalsamfunn
Jobbtrivsel	.476	.237	.430	.448	.358	.357	.322	.166
Utbrenthet	-.350	-.216	-.380	-.316	-.282	-.248	-.281	-.185
Ønske om å slutte	-.320	-.147	-.294	-.292	-.222	-.221	-.239	-.100

Merk: Alle korrelasjonene er signifikante ($p < .001$). Korrelasjonskoeffisienten (r) kan ha verdier fra -1 til +1. Høye korrelasjoner illustrerer sterke relasjoner mellom områdene og omvendt. Negative korrelasjoner illustrerer en negativ relasjon. For eksempel: Rektorer som skårer høyt på *administrativ ledelse*, tenderer til å skåre lavt på *utbrenthet* ($r = -.380$).

analysen viser at det er mestringsforventninger innenfor *pedagogisk ledelse*, *administrativ ledelse* og *psykososialt miljø* som er sterkest relatert til jobbtrivsel, utbrenthet og ønske om å slutte.

For å undersøke relasjonene mellom rektorenes *generelle mestringsforventning opplevd administrativ/pedagogisk tidsbruk* og *utbrenthet* ble en SEM-analyse³ utført. Resultatene er vist i Figur 4.

Figur 4



SEM-analyse av relasjonene mellom mestringsforventning, tidsbruk og utbrenthet (regresjonskoeffisientene er signifikante på $p < .05$). *Administrativ tidsbruk* ble målt av fire spørsmål og handler om rektors opplevde tidsbruk på administrative oppgaver, økonomi og rapportering. *Pedagogisk tidsbruk* ble målt av tre spørsmål og handler om rektors opplevde tidsbruk på utviklingsarbeid, observasjon og veiledning.

Resultatene viser at *mestringsforventning* er negativt relatert til *administrativ tidsbruk* og positivt relatert til *pedagogisk tidsbruk*. *Administrativ tidsbruk* er positivt relatert til utbrenthet, mens *pedagogisk tidsbruk* er svakt negativt relatert. *Mestringsforventning* er som forventet negativt relatert til *utbrenthet*.

Diskusjon av resultatene

Resultatene fra denne studien indikerer at mange rektorer opplever arbeidsdagen som hektisk. Rapportering, møter og dokumentasjon opptar tid som gjerne skulle blitt benyttet på andre arbeidsoppgaver. Tidspress gjør at det blir mindre tid enn ønskelig til pedagogisk arbeid. Ifølge rektorene er det manglende samsvar mellom opplevd og ønsket tidsbruk hva angår administrative og pedagogiske oppgaver. Resultatene støtter tidligere funn og gir et tydelig bilde av at rektorene ønsker å benytte mindre tid på administrative oppgaver og mer tid på pedagogisk arbeid.

Resultatene fra korrelasjonsanalysen viser at tre av de tematiske områdene utmerker seg i forhold til de øvrige områdene. En mulig tolkning er at det er disse oppgavene som oppleves som de viktigste og har størst betydning for rektorene i arbeidshverdagen. Mestringsforventninger innenfor *pedagogisk ledelse* er det som er sterkest

relatert til både jobbtrivsel og ønske om å slutte, mens *administrativ ledelse* er sterkest relatert til utbrenthet. *Psykososialt miljø* utmerker seg også i forhold til de øvrige. Rektorer med lave mestringsforventninger innenfor pedagogisk ledelse, administrativ ledelse og psykososialt miljø opplever derfor mindre trivsel, er mer utsatt for utbrenthet og har et større ønske om å slutte, sammenlignet med dem med høye mestringsforventninger. Betydningen av disse områdene kan videre illustreres ved å se nærmere på de øvrige områdene, som for eksempel *økonomi* og *relasjon lokalsamfunn*. Graden av mestringsforventninger innenfor *økonomi* er svakt relatert til ønske om å bytte arbeid. Det samme gjelder for *relasjon lokalsamfunn*, som er svakt relatert til både jobbtrivsel, utbrenthet og ønske om å slutte. Man kan anta at arbeidsoppgaver med stor personlig verdi har størst betydning for egen motivasjon. Dette kan derfor indikere at rektorene ikke opplever de øvrige oppgavene som like sentrale når man sammenligner dem med pedagogisk ledelse, administrativ ledelse og psykososialt miljø.

Flere rektorer opplever et manglende samsvar mellom de tiltenkte oppgavene og de oppgavene de faktisk gjør. Det er derfor ikke overraskende at det er nettopp pedagogisk ledelse, administrativ ledelse og psykososialt miljø som er sterkest relatert til trivsel, utbrenthet og ønske om å slutte. Overordnet omhandler de tre områdene pedagogisk tilrettelegging og utvikling, men også relasjonelle forhold. Dette kan sies å dreie seg om de overordnede kjerneoppgavene i skolen, nemlig elevenes læring og en best mulig tilrettelegging av denne. For mange rektorer er målet å være til stede for lærerne, observere undervisning, utøve ledelse og utvikle skolen. Det er derfor paradoksalt at flere rektorer oppgir at de ikke har nok tid til disse oppgavene. Resultatene fra korrelasjonsanalysen underbygger at det er disse oppgavene som har størst verdi, og opplevelsen av å ikke strekke til innenfor disse områdene har de største konsekvensene.

Resultatene fra SEM-analysen er svært interessante. Disse viser at rektorenes generelle mestringsforventning er negativt relatert til opplevd administrativ tidsbruk og positivt relatert til

pedagogisk tidsbruk. Dette indikerer at rektorer med høye mestringsforventninger opplever at de benytter mindre tid på administrative oppgaver og mer tid på pedagogisk utviklingsarbeid. Videre viser analysen at rektorer som opplever at de bruker mye tid på administrativt arbeid, er mer utsatt for utbrenthet. Et særdeles interessant funn, til tross for at sammenhengen er svak, er at opplevd tidsbruk på pedagogisk utviklingsarbeid ser ut til å ha motsatt effekt. Å bruke tid på pedagogisk utviklingsarbeid reduserer utbrenthet. En mulig tolkning er at mestringsforventning har betydning for prioriteringer og disponering av tid. Rektorer med høye mestringsforventninger opplever i større grad at de finner rom til pedagogisk utviklingsarbeid i en ellers hektisk hverdag. Det er dette arbeidet som tilsynelatende har størst verdi fordi det er negativt relatert til utbrenthet. Videre kan man spekulere i om rektorer med lave mestringsforventninger i større grad fokuserer på administrative oppgaver på bekostning av relasjonelle, men at en mulig konflikt mellom de opplevde og ønskede arbeidsoppgavene fører til frustrasjon og til slutt utbrenthet.

Ifølge *Tid til læring* (St.meld. nr. 19, 2009-2010) må skoleledere evne å bygge opp skoler til lærende organisasjoner ved å være oppdaterte og oppdatere, stimulere og dele på ansvar og oppgaver, være utprøvende og ta sjanser – hele tiden med elevenes læringsresultater for øyet. Resultatene fra denne studien bekrefter at dette er oppgaver mange rektorer opplever som viktige og som de ønsker å fokusere på, men at tiden ofte ikke strekker til. Videre viser studien at lave forventninger om å mestre de pedagogiske og relasjonelle oppgavene, er det som har de alvorligste helserelaterte konsekvensene i forhold til jobbtrivsel, utbrenthet og ønske om å slutte. En årsak til dette kan være at ansvarsområdene til rektor er blitt utvidet i den senere tid, men tiden til å utføre oppgavene har ikke økt tilsvarende. Dette kan i verste fall føre til at ikke alle oppgavene blir like godt ivaretatt og kan tyde på at rektors rolle er blitt for omfattende.

Studien viser videre at det er en sammenheng mellom mestringsforventning og tidsbruk. Graden av mestringsforventning har betydning for skolele-

dernes opplevde tidsbruk på henholdsvis administrative oppgaver og pedagogisk utviklingsarbeid. Rektorer med høy mestringsforventning opplever å bruke mer tid på pedagogisk utviklingsarbeid enn dem med lave mestringsforventninger. Dette kan tolkes dit hen at det er nødvendig med skoleledere med høye mestringsforventninger. I en hverdag med dilemmaer og mangel på tid, er rektorenes mestringsforventning og motivasjon svært viktig, fordi det påvirker valg og prioriteringen i hverdagen, i tillegg til innsats og utholdenhet. For mange rektorer ligger den arbeidsrelaterte motivasjonen fundamentert i oppdraget om å utforske og utvikle pedagogiske muligheter. For å støtte opp om denne motivasjonen, må rektorene få tid og mulighet til å erverve seg mestringserfaringer. I tillegg må rektorene få mer tid til å utføre pedagogisk utviklingsarbeid, få økte administrasjonsressurser og færre krav til dokumentasjon og rapportering.

NOTER

- 1 Se Federici, R. A. (2010). Skolen som arbeidsplass: Skolelederes hverdag. *Bedre Skole* (4), 44–48. for utdyping.
- 2 Structural Equation Modeling (SEM). Analysene ble utført i AMOS 19.

LITTERATUR

- AMUNDSSON, A. (03.05.2011). Rektormangel i Trondheim. *Kronikk Adresseavisen*.
- BANDURA, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- BANDURA, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164–180.
- DIMMOCK, C., & HATTIE, J. (1996). School principals' self-efficacy and its measurement in a context of restructuring. *School Effectiveness and School Improvement*, 7(1), 62–75.
- FEDERICI, R.A. (2010). Skolen som arbeidsplass: Skolelederes hverdag. *Bedre Skole* (4), 44–48.
- FEDERICI, R.A., & SKAALVIK, E.M. (2011). Principal Self-Efficacy and Work Engagement: Assessing a Norwegian Principal Self-Efficacy Scale. *Social Psychology of Education*. 1–26. doi: 10.1007/s11218-011-9160-4
- GIST, M.E., & MITCHELL, T.R. (1992). Self-Efficacy – a Theoretical-Analysis of Its Determinants and Malleability. *Academy of Management Review*, 17(2), 183–211.
- LICKLIDER, B.L., & NISKA, J.M. (1993). Improving supervision of cooperative learning: A new approach to staff development for principals. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 6(4).
- LU, H., WHILE, A.E., & BARRIBALL, K.L. (2005). Job satisfaction among nurses: a literature review. *International Journal of Nursing Studies*, 42(2), 211–227.
- MASLACH, C., SCHAUFELI, W.B., & LEITER, M.P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397–422.
- MELD.ST. 19 (2009-2010). *Tid til læring – oppfølging av Tidsbrukutvalgets rapport*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- OPSETH, L. (2011). Rektorer i tidsnød. *Utdanning*, 9.
- PAJARES, F. (1997). Current Directions in Self-efficacy Research. In M. L. Maehr & P.R. Pintrich (Eds.), *Advances in Motivation and Achievement* (Vol. 10, pp. 1-49). Greenwich: JAI Press.
- SAANE, V.N., SLUITER, J.K., VERBEEK, J.H.A.M., & FRINGS-DRESEN, M.H.W. (2003). Reliability and validity of instruments measuring job satisfaction – a systematic review. *Occupational Medicine*, 53(3), 191–200.
- TSCHANNEN-MORAN, M., & GAREIS, C.R. (2005). Cultivating Principals' Self-Efficacy: Supports that Matter. *Journal of School Leadership*, 17(1), 89–114.
- VIBE, N., CARLSTEN, T. C., & AAMODT, P.O. (2009). *Å være ungdomsskolelærer i Norge: Resultater fra OECDs internasjonale studie av undervisning og læring (TALIS)*. Oslo: NIFU STEP.



Roger Andre Federici er stipendiat ved Pedagogisk Institutt, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU). Han har lærerutdanning (HiT) og en master i pedagogikk (NTNU). Hans forskningsfelt er innenfor pedagogisk psykologi, motivasjon, selvopfatning, trivsel, skoleledelse og SEM.

«Få dem ut av klassen!»

– Men hjelper det?

■ AV HANNE JAHNSEN, SVEIN NERGAARD OG NINA GRINI

Skoler som har smågruppetiltak for elever som viser lav skolemotivasjon og problematferd, og skoler som ikke har slike tiltak, blir sammenlignet med hensyn til læringsmiljø og skolekultur. I en undersøkelse har man lett etter spesielle kjennetegn når det gjelder elever, lærere, læringsmiljø og skolekultur avhengig av om skoler har slike tiltak eller ikke. Det ser ut til at slike tiltak er til liten hjelp – tvert imot ser både elever og lærere ut til å ha det bedre i en skole uten denne formen for segregering.

Lærere opplever at de har mange elever som ikke passer inn. De beskriver elever som er lite motivert og som lager bråk og uro i undervisningen. Mange hevder at hvis de «blir kvitt» disse elevene i hele eller deler av undervisningstida, vil de kunne arbeide mer systematisk med det generelle klasseromsmiljøet. De andre elevene vil få bedre undervisning. Løsningen på utfordringene blir for mange skoler å lage egne tiltak for disse elevene. Tidligere var slike tiltak nesten utelukkende å finne på ungdomstrinnet. I dag finner vi også et betydelig antall på barnetrinnet (Jahnsen, Nergaard og Grini 2011 under utgivelse). I den offisielle statistikken (GSI) ser vi hvordan antallet elever som tas ut i egne spesialgrupper har økt betydelig de seinere åra (meld. st. 18, 2011). Dette skjer i økende grad og i relativt stort omfang til tross for sentrale skolemyndigheters satsing på utvikling av den inkluderende skole. Barn og ungdom står i fare for å bli definert ut av skolens fellesskap når skoler organiserer egne

grupper for elever som viser problematferd og lite motivasjon.

Skolens og lærernes begrunnelser for å organisere opplæringen i grupper for elever som viser lav skolemotivasjon og problematferd, er oftest sammensatte. Vi finner begrunnelser både med utgangspunkt i skolens utfordring med å møte disse elevenes behov, med utgangspunkt i medelevenes behov for arbeidsro og skolens eller lærernes behov for avlastning og pause. Elevene selv beskriver deltakelsen i tiltakene som et pus-terom i en teoritung hverdag (Jahnsen, Nergaard og Rafaelsen 2009).

Tiltakene som er med i denne undersøkelsen er definert på følgende måte: De er primært opprettet for å gi tilbud til elever som viser problematferd og/eller liten motivasjon for skolearbeid. Tiltakene kan være på heltid eller deltid, har varighet på minst ett skoleår, antall elever er fra noen få til grupper på 10–12, og tiltakene kan være definert

som spesialundervisning eller ikke. Organisering, elevsammensetning og undervisningsmetoder skiller opplæringstiltakene fra den ordinære opplæringen. Tiltakene kan være lokalisert internt eller eksternt, og de fleste er administrert av en grunnskole. Noen eksterne tiltak kan være administrert direkte under skoleadministrasjonen i kommunen. De fleste tiltakene som er med i denne undersøkelsen, vil omfattes av det som er definert som spesialgrupper i statistikken fra grunnskolens informasjonssystem (GSI).

Vi har gjennomført undersøkelsen i 157 grunnskoler for å finne ut om det er sammenheng mellom forhold i læringsmiljøet og skolens etablering og bruk av smågruppebaserte opplæringstiltak. Det er godt dokumentert at kontekstuelle betingelser i skolen har stor betydning for elevenes læringsresultat, trivsel, atferd og generelle utvikling (Hattie 2009, Nordahl 2005).

Læringsmiljøbetingelser som viser seg å ha størst betydning er faktorer knyttet til relasjoner, og deltakelse i sosiale og faglige fellesskap, klasseledelse, normer og regler, verdier og forventninger til læring. I tillegg blir det pekt på betydningen av skolens kultur. Lærerkollegier som har en helhetlig tilnærming til og felles forståelse av elevenes behov samt høy pedagogisk bevissthet, har en positiv påvirkning på elevenes læring.

Tidligere forskning

Prinsippet *en skole for alle* har alltid vært vanskelig å gjennomføre, og det har medført ulike strategier for å møte de pedagogiske utfordringene. Noen av disse er alternative løsninger som innebærer mer eller mindre segregering av elever. Segregerte løsninger står i motsetning til prinsippet om *én skole for alle* (Fylling 2011).

Det kan hevdes at st.meld.nr. 30 «Kultur for læring» (2003–2004) legitimerer bruken av segregerte grupper gjennom sitt sterke fokus på individuell og differensiert opplæring for alle. Dette kan, i tillegg til kravet om en mer effektiv undervisning og økt læringsutbytte, ha ført til at barn med ulike vansker i større grad enn tidligere blir møtt med individrettede tiltak. Det bidrar dessuten til homogenisering av elevgrupper basert på ideen om at klasseromsundervisningen blir enklere å gjennomføre og at læringsutbyttet blir bedre for



Foto: Cherry-Merry/Fotolia

elevene som er igjen (Fylling 2011). Hatties (2009) forskning støtter ikke en slik antakelse.

Peder Haug (2011) antyder at det kan være en sammenheng mellom økende profesjonalisering av læreryrket og økt segregering av elever. Profesjonaliseringen fører til usikkerhet om hvilken elevgruppe som hører til innenfor eller utenfor profesjonsgrensene, og noen lærere vil støte elever fra seg mens andre vil trekke elever til seg. Det er ikke konsensus i lærerkollegiet om hva som er den beste løsningen for den enkelte elev. Fyllings

(2011) begrep «skoleskapte vansker» understreker at det like gjerne kan være skolen som er utgangspunkt for elevenes manglende læring eller trivsel som vansker i eleven. De allmennpedagogiske strategiene som er benyttet, har slått feil eller ikke vært tilstrekkelige. Skaalvik (1999) understreker dette ved å hevde at skolen på mange måter framprovoserer behovet for spesialundervisning.

Sammenhengen mellom forekomst av spesialundervisning og læreratferd er også dokumentert i en svensk undersøkelse gjennomført av Persson i 2001. Spesialundervisning ble gitt blant annet fordi noen lærere ikke var dyktige nok i jobben (Thygesen et al 2011). Evalueringen av reform 97 og analysene av Pisa 2000 og 2003 bekrefter at atferdsproblemer i skolen er en konsekvens av et-tergivenhet, elevsentrering og manglende voksenstyring (Klette 2004, Kjærnsli et.al 2004, Lie et.al 2001). Bruk av smågruppebaserte opplæringstiltak kan betraktes som et resultat av at den ordinære skolens lærere ikke er dyktige nok i arbeid med atferdsproblemer generelt og i relasjonsbygging til den enkelte elev spesielt (Jahnsen, Nergaard og Flaatten 2006). En slik sammenheng blir omtalt som komplementaritetsteorien.

Begrepsparet kategoriell og relasjonell forståelse blir ofte brukt for å analysere skolenes ulike måter å forstå sin oppgave med å

gi elevene tilpasset opplæring eller spesialundervisning (Emanuelson, Persson og Rosenquist 2001). Det kategoriske perspektivet refererer til en individfokustert forståelse, som er en tradisjonell spesialpedagogisk forståelsesmodell (Fylling 2011). De elevene som ikke mestrer og presterer i skolen, må møtes med spesielle tiltak som skal kompensere for deres manglende evner eller funksjonsnivå. Vi kan snakke om *elever*

som har vansker. Et hjelpetiltak kan for eksempel være å opprette en gruppe for elever som bråker og viser lav motivasjon for skole.

I et relasjonelt perspektiv er det møtet mellom individet og skolen som sosialt system som er i sentrum. Vanskelighetene oppstår i interaksjonen mellom elevene og skolen, og sees på som et resultat av sosiale konstruksjoner. Det blir de kontekstuelle faktorene som settes i fokus, og man snakker om *elever i vanskeligheter* heller enn elever som har vansker. I et slikt perspektiv er en sentral problemstilling hvordan man reelt kan *endre skolen* slik at flere elever får større utbytte av opplæringen.

Om undersøkelsen

Datamaterialet i denne undersøkelsen er hentet fra kartleggingsundersøkelsene i skoler som har implementert LP-modellen fra 2006 til 2009 (N=157 barne- og ungdomsskoler i Norge). LP-modellen er en systemorientert strategi og arbeidsmåte for å utvikle læringsmiljøet i skolen. Den er utviklet i et samarbeid mellom Thomas Nordahl og Lillegården kompetansesenter. Materialet er fra den første kartleggingen før skolene startet sitt arbeid med LP-modellen (Nordahl, Sunnevåg og Ottesen 2009, Sunnevåg og Aasen 2010, Aasen og Søyby 2010 og Aasen, under utgivelse). Vi gjennomførte en ny undersøkelse om smågruppebaserte opplæringstiltak for elever som viser problematferd og lav skolemotivasjon på disse skolene. 38 skoler (25 %) rapporterte at de hadde ett eller flere smågruppetiltak for målgruppen, til sammen 83 tiltak. 78 % av tiltakene var deltidstiltak. 18 barneskoler, 19 ungdomsskoler og én 1–10-skole rapporterte inn tiltak. Dataene fra LP-evalueringen og vår kartlegging ble koblet sammen før vi gjennomførte nye statistiske analyser.

I den kvantitative kartleggingen på skoler som har implementert LP-modellen, benyttes spørreskjemaer til lærere, elever og kontaktlærere. Kartleggingen er delt i to hovedområder: Det ene området er relatert til ulike individfaktorer som blant annet atferd, sosial kompetanse, motivasjon og arbeidsinnsats. Det andre er knyttet til kontekstuelle faktorer som undervisning, relasjoner, trivsel, syn på spesialundervisning, atferdsproblematikk og lærernes samarbeidskultur (Nordahl



Foto: littleny/fotolia

mfl. 2009, Sunnevåg og Aasen 2010, Aasen og Søby 2010 og Aasen, under utgivelse).

Utvalg og svarprosent

Vi presenterer analyser og resultater fra to ulike utvalg. Utvalg A er skoler som startet sitt LP-arbeid i 2006. Utvalg B er skoler som startet sitt arbeid med LP-modellen i 2007, 2008 eller 2009. Spørreskjemaene som ble benyttet ble noe endret fra utvalg A til utvalg B, og de blir derfor statistisk behandlet og framstilt hver for seg. Tabellen under (tabell 1) gir en oversikt over antall informanter i undersøkelsene. Svarprosentene ligger mellom 78 % og 91 %. I utvalg A er elever på 5. og 8. trinn informanter og i utvalg B er elever fra 5. til 10. trinn informanter. Vi presenterer resultater knyttet til elev- og lærerreporteringene i begge utvalgene.

Tabell 1: Oversikt over antall respondenter i skolene som har implementert LP-modellen.

Utvalg	Skoler	Lærere	Elever
A	85	1389	8802
B	72	1227	7629
Sum	157	2616	16431

Skolene i undersøkelsene representerer et gjennomsnitt av norske grunnskoler. Skolene har en normal fordeling av viktige størrelser som for eksempel bruk av spesialundervisning og antall minoritetsspråklige elever. Skolene representerer alle landsdeler, kyst og innland, by og bygd.

Presentasjon av resultater

I begge utvalgene ser vi at elever i skoler som har smågruppetiltak, vurderer relasjonelle forhold, ulike forhold ved undervisningen samt lærings- og undervisningshemmende atferd, som noe dårligere enn elever i skoler som ikke har slike tiltak (tabell 2). Alle disse faktorene beskriver ulike sider av elevenes læringsmiljø, det vil si kontekstuelle faktorer.

Elever i skoler som har smågruppetiltak, rapporterer om dårligere relasjoner til sine lærere enn elever i skoler som ikke har slike tiltak. Videre opplever elever i skoler som har tiltak mindre

Tabell 2: Forskjeller i elevreporteringene i skoler som har og ikke har smågruppetiltak.

Områder	Skoler som har tiltak		Skoler som ikke har tiltak	
	Antall elever	Sum-skåre	Antall elever	Sum-skåre
Utvalg A				
Relasjon lærer – elev	2003	46,6	4462	47,4
Struktur i undervisningen	2065	22,1	4650	22,4
Oppmuntring og åpenhet i undervisning	2109	12,0	4775	12,4
Lærings- og undervisningshemmende atferd	2068	48,0	4518	48,8
Utvalg B				
Relasjon lærer – elev	3419	44,8	2861	46,4
Relasjoner mellom elevene – arbeidsmiljø	3567	18,7	2902	19,1
Relasjoner mellom elever – sosiale miljø	3459	34,2	2682	35,0
Variasjon i undervisningen	3560	18,9	2889	19,4
Struktur i undervisningen	3569	21,7	2833	22,3
Oppmuntring og åpenhet i undervisning	3608	11,6	2843	12,1
Lærings- og undervisningshemmende atferd	3506	51,7	2680	52,2

Enveis variansanalyse. $P < .05$. Alle forskjeller mellom skoler som har og ikke har tiltak i denne tabellen er signifikante.

struktur og orden i undervisningen og at de får mindre positiv oppmerksomhet fra sine lærere enn elever i skoler som ikke har slike tiltak. Denne tendensen gjelder for skoler i begge utvalgene. Elever i begge utvalgene melder om mer lærings- og undervisningshemmende atferd i skoler som har tiltak enn i skoler som ikke har tiltak.

Elever i skoler som har smågruppetiltak, melder om et dårligere klassemiljø, både når det gjelder arbeidsmiljøet og det sosiale miljøet enn elever i skoler som ikke har slike tiltak (utvalg B). De rapporterer også om mindre variasjon i undervisningen enn elever i skoler som ikke har slike tiltak. Dette kan tyde på en formidlingsbasert og lærerstyrt undervisning og mindre grad av elevaktivitet og elevsentrering.

Lærervurderinger

Også i lærermaterialet var forskjellene mellom skoler som har og skoler som ikke har smågruppetiltak, størst på de kontekstuelle faktorene. Også faktoren *elevenes arbeidsinnsats og motivasjon for skolearbeid* kan betraktes som en kontekstuell faktor i denne sammenheng fordi lærerne melder generelt om elever og ikke om hver enkelt elev (utvalg B). Forskjellen på denne variabelen er i favør av skoler som ikke har tiltak.

Tabell 3: Forskjeller i lærerrapporteringene i skoler som har eller ikke har smågruppetiltak

Områder	Skoler som har tiltak		Skoler som ikke har tiltak	
	Antall lærere	Sum-skåre	Antall lærere	Sum-skåre
Utvalg A				
Trivsel	297	14,0	803	15,2
Samarbeid mellom lærerne	294	15,7	790	16,4
Relasjon lærer – elev	297	12,1	793	12,6
Utvalg B				
Trivsel	525	14,7	660	14,9
Individfokus og differensiering	513	10,0	628	9,5
Motivasjon og arbeidsinnsats	525	11,7	657	12,1

Enveis variansanalyse. $P < .05$. Alle forskjeller mellom skoler som har og ikke har tiltak i denne tabellen er signifikante.

Lærere i skoler som har smågruppetiltak, trives mindre enn lærere i skoler som ikke har slike tiltak. De får også noe mindre støtte fra sine kollegaer og de er mindre lojale mot fellesvedtak.

Det forpliktende samarbeidet om undervisning synes å være lavere blant lærere i skoler som har smågruppetiltak enn i skoler som ikke har tiltak (utvalg A). Disse lærerne rapporterer også om dårligere relasjoner til elevene og om et lavere engasjement hos elevene enn lærere i skoler som ikke har slike tiltak. Videre opplever lærere i skoler med tiltak noe mindre felles ansvar og forpliktelse overfor hele elevgruppen. Faktorene trivsel, lærersamarbeid og relasjoner gir til sammen et uttrykk for skolens kultur og miljø. Resultatene indikerer samlet en mindre positiv skolekultur i skoler som har tiltak enn i skoler som ikke organiserer opplæringen på denne måten.

Lærere som har smågruppetiltak, rapporterer også om lavere arbeidsinnsats og motivasjon blant elevene (utvalg B). I tillegg rapporterer disse lærerne at de har et større individfokus når de vurderer spesialundervisningstiltak. Faktoren «individfokus og differensiert undervisning» gjenspeiler lærernes holdning til spesialundervisning (Aasen og Søby 2010). Variabelen indikerer i hvilken grad lærerne analyserer utfordringene i et overveiende kategorielt eller relasjonelt perspektiv.

Det kan synes som om det er små forskjeller

mellom rapporteringene fra elever og lærere på «skoler som har tiltak» og «skoler som ikke har tiltak». Men forskjellene er signifikante, og det betyr at variasjonen i rapporteringene til informantene i de to gruppene ikke er tilfeldige, men gjennomgående og systematiske. Forskjellene mellom skoler som har og ikke har tiltak, er altså reelle, selv om det er lettere å få signifikante verdier i store utvalg. I vår undersøkelse kom det dessuten fram mange og jevne forskjeller mellom «skoler som har tiltak» og «skoler som ikke har tiltak». Dette styrker vår antakelse om at forskjellene mellom skolene er reelle.

Drøfting av funn i undersøkelsen

Det er først og fremst for de kontekstuelle faktorene at vi finner reelle (*signifikante*) forskjeller mellom skoler som har smågruppetiltak og skoler som ikke har slike tiltak. Dette innebærer at resultatene i stor grad beskriver læringsmiljø og skolekulturer som mer ulike enn elevene i utvalget. Trivsel, relasjoner, undervisning, samarbeid og holdninger til spesialundervisning forteller noe om kvaliteten på læringsmiljøet, syn på elever og skolens kultur. Funnene om sammenhengen mellom kvaliteter ved undervisningen og læringsmiljøet og forekomst av særskilte tiltak, er i overensstemmelse med tidligere funn (Markussen, Brandt og Hatlevik 2003). Når kvaliteten på den vanlige opplæringen er god, reduseres behovet for spesielle tiltak både på individ- og gruppenivå (Skaalvik 1999).

Elevenes rapportering om egen atferd kan vurderes i lys av funn om læringsmiljøet. Lærings- og undervisningshemmende atferd, som er den negative elevatferden vi finner mer av på skoler som har tiltak, er særlig knyttet til undervisningssituasjonen. Dette er en type atferd som har betydelig sammenheng med lærernes kompetanse innen klasseledelse og å bygge gode relasjoner mellom lærere og elever og mellom elever.

Resultatene kan tyde på at lærere som arbeider på skoler som har smågruppebaserte tiltak i noe større grad enn lærere på skoler som ikke har slike tiltak, har en kategoriell forståelse av ulike vansker og behov i skolen (Nordahl 2011). De har et sterkere individfokus og vil være mer tilbøyelige til å forklare problemer ut fra hvordan elevene er enn ut fra betingelser i omgivelsene (Fylling 2011). En

mulig forklaring på at noen skoler har valgt å ha slike tiltak kunne være at utfordringene på disse skolene faktisk var større. Når det gjelder viktige individuelle forhold knyttet til den enkelte elev, som sosial kompetanse, atferd, motivasjon og arbeidsinnsats, finner vi imidlertid ingen forskjeller mellom elevene på skoler med og uten tiltak. Våre funn tyder ikke på at skolene har tiltak fordi de har spesielt vanskelige elever.

Et annet viktig spørsmål er om skolene som har tiltak virkelig har dårligere læringsmiljø. Slik det er vanlig å definere læringsmiljø (Hattie 2009), viser denne undersøkelsen at det er en klar tendens til at skoler med tiltak har et noe dårligere læringsmiljø. Ut fra begrunnelsene man ofte hører for å etablere slike tiltak, kan dette virke paradoksalt. Lærere argumenterer med at hvis bare noen elever kan bli tatt ut av klassen, vil alle elevene tjene på det, både de som blir tatt ut og de som er igjen. Forventet resultat er bedre læringsmiljø i klassen. Funn i denne undersøkelsen støtter ikke en slik antakelse.

Når spesialundervisning betyr at elever blir tatt ut av klassen, blir dette gjerne omtalt som spesialundervisningens doble funksjon. Spesialundervisningens uttalte og offisielle begrunnelse er spesielle behov hos den enkelte. Samtidig er et avgjørende forhold at når noen elever blir tatt ut, skal dette bidra til å redusere uro og konfliktnivå i klassen (Emanuelsson mfl. 2001).

I vår undersøkelse ser det ikke ut til at muligheten for å ta noen elever ut av klassen bidrar positivt, verken til elevatferd eller læringsmiljø. Vi finner ikke noe som tilsier at skolen blir bedre fordi den organiserer egne tiltak for elever som viser problematferd og lav motivasjon for skolearbeid.

Tilgangen på tiltak i skolen kan virke konserverende på oppfatninger om at det er elevene det er noe galt med, og hindre ledelsen og lærerne i å se behovet for å utvikle læringsmiljøet. Det kan altså tenkes at tiltakene bidrar til å opprettholde en lite gunstig situasjon i et utviklingsperspektiv. Det er også grunn til å tro at når skolene har tiltak, vil dette bidra til stimulering av etterspørsel. Når tiltaket først er der, er det lettere å bruke. Det at smågruppetiltak faktisk eksisterer, kan altså være en rekrutteringsmekanisme i seg selv (Thygesen et al 2011). Isolert sett kan det være en riktig opplevelse at skolene har

dårligere læringsmiljø, og lærerne vil derfor mene at de også har et større behov for å ha tiltak.

Det ser også ut til at skoler som har smågruppetiltak har en skolekultur som på flere områder er noe mindre positiv enn på skoler uten tiltak. Lærerne på disse skolene trives noe dårligere, samarbeider mindre og er mindre engasjerte i sin undervisning. Dette kan bidra til uklare profesjongrensener og manglende konsensus om elevenes beste (Haug 2011). Ogden (2011) påpeker betydningen av å heve kvaliteten på skolens indre liv og sosiale prosesser, klassens etos, læringsmiljø og skolens læringskultur. Arbeid med skolens indre liv og kultur vil bidra til å øke elevenes læringsutbytte og til å utjevne sosiale forskjeller.

Oppsummering

Verken elever eller lærere synes å ha det bedre på skoler som har smågruppetiltak for målgruppen. Begge informantgrupper melder om dårligere relasjoner til hverandre, om lavere trivsel på skolen og dårligere tilbakemeldingskultur både i klasserommet og i lærerkollegiet. I skoler som har tiltak, meldes det om et kvalitativt dårligere læringsmiljø for elever og en skolekultur preget av mindre samarbeid og lojalitet mellom lærere. Lærerne på disse skolene har et mer kategorielt perspektiv som innebærer at de lettere vil legge vekt på egenskapsforklaringer når de skal forklare elevenes forutsetninger. Individfokusets gjenspeiler et tradisjonelt spesialpedagogisk perspektiv (Fylling 2011). Bakke (2011) diskuterer nettopp spesialpedagogikkens verdibase og stiller spørsmål om skolens oppdragelses- og sosialiseringverdier fungerer som en sorteringsmekanisme heller enn et fellesskap med toleranse for ulikheter.

Selv om forskjellene i elev- og lærerrapporteringene er relativt små på de fleste områdene, utgjør de viktige funn og bekrefter andres funn om betydningen av en relasjonell forståelse av elever i vansker. Funnene er optimistiske fordi de peker på faktorer i skolen og klassen som lærere og skoleledere faktisk kan gjøre noe med.

Det er kjent at variasjonen i læringsmiljø kan være minst like stor mellom klasser eller grupper på den enkelte skole som mellom skoler. Spørsmålet om hvordan bruk av smågruppetiltak påvirker den enkelte klasse eller gruppe er derfor relevant,

men kan ikke besvares innenfor rammen av denne undersøkelsen, som behandler data på skolenivå. Videre undersøkelser bør derfor omfatte data også på gruppenivå på skolene.

Det er ikke mulig å peke på årsakssammenhenger slik denne undersøkelsen er gjennomført. Derfor er det viktig å ikke trekke slutningen om at skolene har dårligere læringsmiljø eller skolekultur *fordi* de har tiltak. Vi har påpekt at det kan se ut til at de skolene som har egne smågruppetiltak for elever som er dårlig tilpasset skolen, også er de skolene som har størst behov for utvikling på området. Dersom man legger ned tiltak, må man også gjøre noe systematisk, langsiktig og effektivt for å utvikle læringsmiljøet.

Våre funn indikerer en sammenheng mellom forekomst av smågruppebaserte opplæringstiltak og kvaliteten på læringsmiljø og skolekultur. Dette gir gode argumenter for å arbeide systematisk og langsiktig med læringsmiljø og skolekultur for å forebygge problematferd og gi bedre læringsresultater. Det vil også bidra til å forebygge segregering og gi bedre muligheter for videre utvikling av *en skole for alle*.



Hanne Jahnsen er seniorrådgiver ved Lillegården kompetansesenter. Hun har hovedfag i pedagogikk og har arbeidet med skoleutvikling både via LP-modellen og veilederkorps. Hun er medforfatter av Utdanningsdirektoratets veileder om utvikling av sosial kompetanse og har forsket på smågruppebasert opplæringstiltak for elever som viser problematferd.



Svein Nergaard har hovedfag i spesialpedagogikk og er seniorrådgiver ved Lillegården kompetansesenter. Han arbeider med skoleutvikling med LP-modellen og har gjennomført undersøkelser og utgitt rapporter om tiltak for elever som viser problematferd. Han deltok i Utdanningsdirektoratets faggruppe som utarbeidet nettbasert materiell for helhetlig arbeid med læringsmiljøet.



Nina Grini har profesjonsstudiet i Pedagogikk med spesialisering undervisning og ledelse. Hun har jobbet med organisasjonsutvikling siden 2003. Hun arbeider nå som rådgiver ved Lillegården kompetansesenter der hun arbeider med skoleutvikling. Hun har evaluert og rapportert i ulike skoleutviklingsprosjekter.

LITTERATUR

- BAKKE, J.** (2011). Spesialpedagogikk i klasesamfunnet. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, nr. 2, s. 141–154
- EMANUELSSON, I., PERSSON, B., og ROSENQUIST, J.** (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området: en kunnskapsoversikt*. Stockholm: Skolverket.
- FYLLING, I.** (2011). Inkludering og tilpasset opplæring for de utvalgte? Leder. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* nr. 2, s. 85–90
- FYLLING, I.** (2007). Tilpasning for alle? Modell og praksis i forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, nr. 4, s.303–315
- HATTIE, J.** (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge
- HAUG, P.** (2011). God opplæring for alle – eit felles ansvar. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, nr. 2, s. 129–140
- JAHNSEN, H., NERGAARD, S. og GRINI, N.** (2011). *Kartlegging av smågruppetiltak for elever som viser problematferd og lav motivasjon for skole på barnetrinnet*. Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter. (under utgivelse)
- JAHNSEN, H., NERGAARD, S., TVEIT, A. og RAFAELSEN, F.** (2009). *Den ene dagen*. Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter.
- JAHNSEN, H., NERGAARD, S. og FLAATTEN, S.V.** (2006). *I randsonen*. Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter.

- KJÆRNSLI, M., LIE, S., OLSEN, R.V., ROE, A. og TURMO, A.** (2004). *Rett spor eller ville veier? Norske elevers prestasjoner i matematikk, naturfag og lesing i PISA2003*. Oslo: Universitetsforlaget
- KLETTE, K.** (red). (2004). *Klasserommets praksisformer etter Reform -97*. Oslo: Universitetet i Oslo, det utdanningsvitenskapelige fakultetet og Norges forskningsråd.
- LIE, S., KJÆRNSLI, M., ROE, A. og TURMO, A.** (2001). *Godt rustet for framtida? Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv*. Oslo: Programene for International Student Assessment og Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo
- MARKUSSEN, E., BRANDT, S.S. og HATLEVIK, I.K.R.** (2003). *Høy pedagogisk bevissthet og tett oppfølging. Om sammenheng mellom pedagogikk og faglig og sosialt utbytte av videregående opplæring for elever med spesialundervisning*. Oslo: Norsk institutt for studier av forskning og utdanning, rapport 5/2003
- MELD.ST. 18** (2010–2011). *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NORDAHL, T.** (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse. En beskrivelse og evaluering av LP-modellen*. Oslo, Nova (rapport19/05)
- OGDEN, T.** (2010). Hva påvirker elevenes læring? *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, nr. 7, s. 643

- SKAALVIK, E.M.** (1999). Faglige og sosiale støttetiltak. Skolens vurdering av behov og tilbud. *Spesialpedagogikk. Spesialutgave: Artikler fra forskningsprogrammet «Spesialpedagogisk kunnskaps- og tiltaksutvikling» (1993–1999)*
- SUNNEVÅG, A-K. og OTTESEN, A.** (2009). *LP-modellen. Evaluering av LP-modellen 2006–2008*. Rapport nr. 5–2009. Hamar: Høgskolen i Hedmark.
- SUNNEVÅG, A-K. og AASEN, A.M.** (2010). *Implementering av LP-modellen. Evaluering av arbeidet med LP-modellen 2007–2009 (LP2)*. Rapport nr. 3–2010. Hamar: Høgskolen i Hedmark.
- ST.MELD.NR. 30** (2003–2004). *Kultur for læring. Kunnskap, mangfold og likeverd*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- TYGESEN, R., BRISEID, L.G., TVEIT, A.D., CAMERON, D.L. og BOBO, V.K.** (2011). Er generell pedagogisk kompetanse tilstrekkelig for å sikre en inkluderende skole? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, nr. 2, s.103–114.
- AASEN, A. M.** (2011). (Under utgivelse) *En kvantitativ og kvalitativ evaluering av arbeidet med LP-modellen 2009 – 2011*. Hamar: Høgskolen i Hedmark.
- AASEN, A.M. og SØBY, K.** (2010). «Vi ser at det funker». *En kvantitativ og kvalitativ evaluering av arbeidet med LP-modellen 2008–2010*. Rapport nr. 5 2010. Hamar: Høgskolen i Hedmark.



Gratis
undervisningspakke!
Bestill klassesett på
www.fettskolen.no



LÆR ELEVENE FETTVETT!

Undervisningspakke om fett for 9. klasse i faget Mat og helse

Gi elevene matglede og kunnskap om fett, kosthold og helse på en ny og morsom måte!

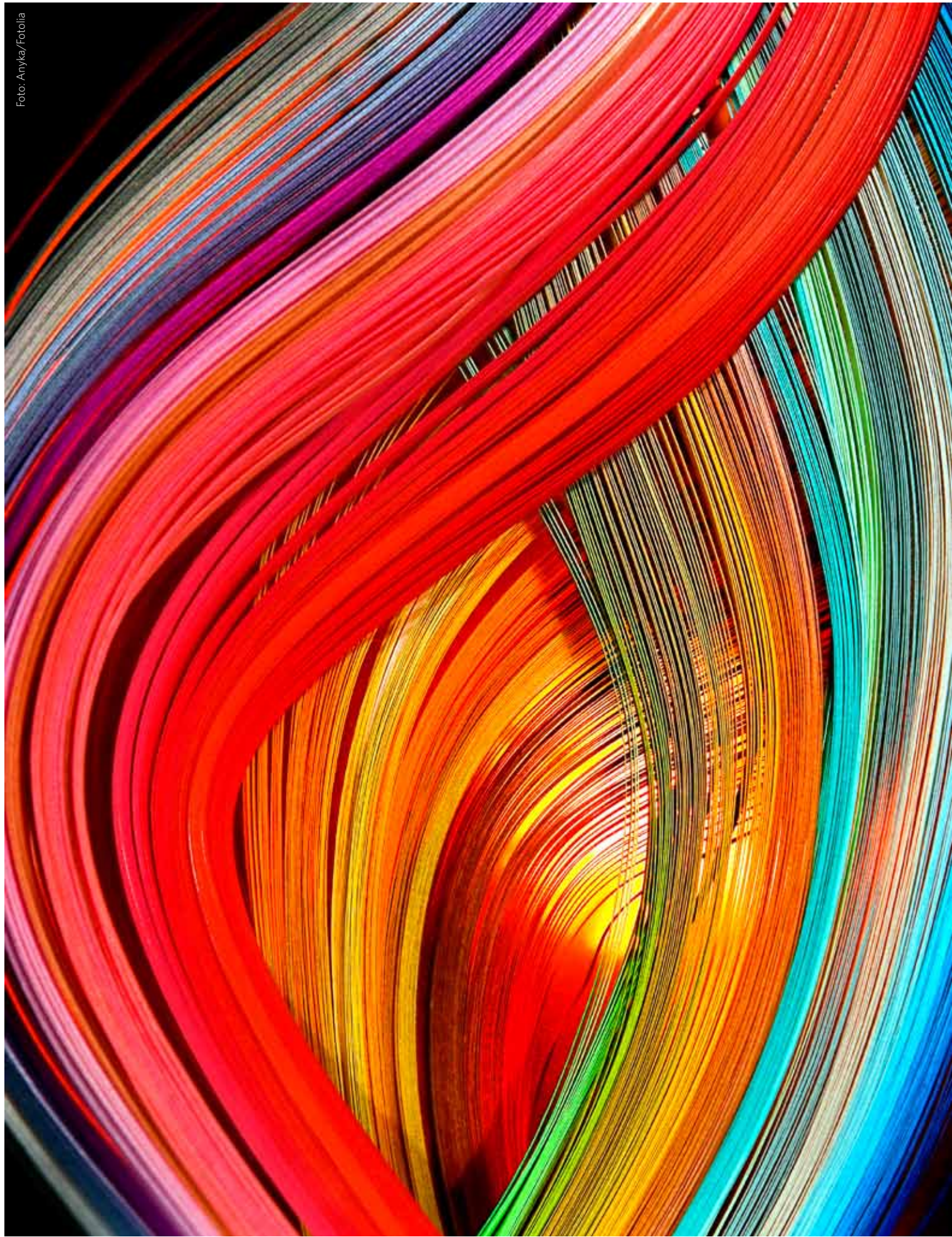
Fettskolen lærer elevene om hvorfor kroppen trenger fett, de ulike typene fett og riktig bruk av fett i matlaging.

Bestill gratis klassesett med undervisningshefter og lærerveiledning på www.fettskolen.no.

Fagstoffet er knyttet opp til Læreplanen for Mat og helse, og hjelper dermed elevene til å nå flere av kompetansemålene som er definert i planen.

Undervisningspakken er utviklet av Mills DA, i dialog med elever og et utvalg faglærere i Mat og helse.





Oppheving av klassesdelingsreglene

Læreres arbeidsforhold og mulighet for inkludering

■ AV MARIT UTHUS

En studie viser hvordan opphevingen av klassesdelingsreglene skaper et strukturkaos der lærere tappes for energi og opplever å ikke være fullt og helt til stede i møte med elevene. Slik får de heller ikke overskudd til å utvikle metoder og arbeidsformer som er tilpasset elevmangfoldet. Spørsmålet er om dette er et generelt mønster i norsk skole, og om man i så fall bør finne et alternativ til denne reformen. Å gå tilbake til den tradisjonelle klassen med én lærer som praktiserer isolert, er neppe løsningen.

1. august 2003 ble ordningen med klassesdelingsregler avskaffet. Det vil si at opplæringsloven ikke lenger gir elevene rett til å være en del av en klasse. I stedet vises det til at elevene kan deles inn i grupper etter behov (opplæringslovens § 8-2). I etterkant har det blitt stilt spørsmål ved hvorvidt denne endringen har vært godt nok faglig fundamentert. Videre etterlyses det mer kunnskap om de pedagogiske konsekvensene endringen har hatt på elevnivå. Med bakgrunn i pedagogisk psykologisk teori om gode betingelser for utvikling og læring, og sosialkognitiv læringsteori, er det god grunn til å frykte at fravær av et stabilt klassefellesskap kan få negative konsekvenser for elevene, og deres sosiale, emosjonelle og faglige utbytte av opplæringen.

Denne artikkelen beveger seg fra å se på pedagogiske konsekvenser på elevnivå, til å se på hvilke konsekvenser endringen kan ha på lærernivå: hvordan opphevingen av klassesdelingsreglene virker inn på lærernes muligheter til å innfri krav om inkludering og tilpasset opplæring.

Bakgrunnen for å avskaffe klassen

De skolepolitiske intensjonene bak opphevingen av klassesdelingsreglene fremstår som diffuse, og

reformen har blitt omtalt som «den navnløse reformen» (Brøyn, 2007). Flere fagfolk, deriblant Karin Rørnes (i Brøyn, 2007) samt Peder Haug og Alfred Oftedal Telehaug (i Opseth, 2007), viser imidlertid til at lovendringen kan relateres til Kunnskapsløftet (Lo6), med økt vekt på prestasjonsorientering i de såkalte redskapsfagene: Når det overordnede målet for skolens virksomhet blir satt til å effektivisere den enkelte elevs individuelle opplæringsløp, tones opplæringsmål knytta til elevenes læring og deltakelse i fellesskapet (klassen) ned. Man tenker seg at lærere i større grad blir tvunget til å bryte tradisjonen med en kollektivt orientert praksis, og endre praksis i retning økt individualisering.

Tiltak i retning individualisert faglig opplæring står i sterk kontrast til ideen om en inkluderende skole: en skole der nettopp elevenes læring og deltakelse i fellesskapet er overordnet mål. Slik kan det synes som et paradoks at forslaget om å oppheve klassesdelingsreglene også blir oppfattet som et riktig og viktig tiltak relatert til målet om en inkluderende skole. I det videre forsøkes dette belyst.

Inkludering som prosess

Målet om en inkluderende skole kom som en



forlengelse av integreringsreformen, reformen der elever med spesielle behov ble overført fra spesialskoler og inn i den ordinære skolen. Skolen for alle er bygd på en ideologisk basis av grunnleggende demokratiske verdier som ble vektlagt i samfunnet på 1970-tallet. Alle skulle ha rett til å be om spesielle tjenester uten å skulle få dem i en segregert setting. Dessuten ble deltakelse i fellesskapet ansett som viktigere enn forebygging, beskyttelse og behandling (Dyson og Millward, 1997; Emanuelson, 1995; Haug, 1995; Pijl, Meijer, 1997; Söder, 1997).

Integreringsreformen viste seg imidlertid ikke å få konsekvenser for skolens praksis. Elever med spesielle behov ble fysisk integrert, uten at de ble en likeverdig del av skolens faglige og sosiale fellesskap. Inkluderingsbegrepet skulle derfor markere at vi nå ønsket å realisere det som var det egentlige målet med integreringsreformen; det ble nå stilt krav om at skoler og lærere skulle håndtere likeverd og deltakelse i praksis (Nordahl og Overland, 2004; Stangvik, 1997; Tetler, 2000).

Etter en mislykket integreringsreform var det naturlig å stille det kritiske spørsmålet om *hvorfor* reformen aldri ble realisert slik den var tenkt. I evalueringen kom det frem at integreringsbegrepet hadde blitt forstått til å gjelde en *fysisk omplassering* av elever med spesielle behov, fra spesialskolen og inn i den ordinære skolen. Videre gikk det frem at integrering ble oppfattet som en *tilstand* som skulle oppnås automatisk med selve forflytningen. Som en skarp kontrast til å forstå integrering som «fysisk plassering» og «tilstand», ble det derfor lagt vekt på at inkludering måtte forstås som et *prosessbegrep*: Inkludering er ikke et statisk, objektivt eller målbart fenomen som oppnås en gang for alle. Likeverd og deltakelse for alle elever må skapes og omskapes på nytt og på nytt (Ainscow, 1999; Blichfeldt, 2003; Dahl et al., 2004; Haug, i Håstein og Werner, 2003; Emanuelson, 1995; Nordahl og Overland, 2004; Udvari-Solner og Thousand, 1995).

Forståelsen av inkludering som prosess kommer tydelig frem i forarbeidene til den nye opplæringsloven:

Målet om integrering omfatter imidlertid også pedagogiske og sosiale forhold, det å legge til rette for meningsfylt samhandling med andre og aktiv deltakelse på egne premisser. Det er her tale om en *inkluderende prosess* (min utheving) som må pågå hele tiden, og hvor holdningen til alle dem som er involvert i skolens arbeid og organisering, har svært mye å si for hvilke muligheter en ser, og hva en klarer å gjennomføre (NOU 1995:18, s. 102).

Mens integreringsreformen ble oppfattet som en reform av spesialundervisningen, ble målet om en inkluderende skole i stor grad forstått som en reform av den ordinære opplæringen. Målet var å etablere et mest mulig rommelig læringsfellesskap, middelet var prinsippet om tilpasset opplæring. Lærere og spesialpedagoger sto overfor klare føringer om tettere samarbeid (Ainscow, 1999; Dalen, 2002; Emanuelson, 1995; Kristiansen, 1995; Nordahl og Overland, 2004; Tronvoll, 1998).

Praksisendringene uteblir

Ved tusenårsskiftet hadde mangfoldet av elever vært samlet i opplæringsfellesskapet i flere tiår. Erfaringer og ny kunnskapsutvikling tilsa at det nå var på høy tid å realisere en inkluderende skole. Men forskningen viste at mye gjensto før vi kunne si at skolen i Norge var inkluderende. Det var fortsatt den kollektivt orienterte undervisninga rettet mot gjennomsnittet blant elevene, som dominerte praksisbildet (Dahl et al., 2004; Imsen 2003; Klette et al., 2003).

Mange stilte seg nå spørsmålet om *hvorfor* praksisendring var så vanskelig. Fantes det tiltak som *effektivt* kunne initiere ny praksis? Hva med forslaget om å oppheve klassesdelingsreglene? Hvis lærere og spesialpedagoger ble gjort ansvarlige for selv å forvalte den totale lærerressursen på en aktuell elevgruppe, måtte de vel i større grad ta aktivt stilling til å endre tradisjonell praksis? Jo, det fremsto som meget sannsynlig; den organisatoriske strukturen som passer i én kontekst – med gitte lærerressurser relatert til en gitt elevgruppe – passer ikke nødvendigvis i en annen kontekst,



med andre lærerressurser og elevgrupper. Frisatt fra klassen som ramme for opplæringen tenkte man at lærerne ville tvinges til å utvikle nye organisatoriske strukturer mer fleksibelt etter elevenes behov, i en evig ad hoc-prosess.

Videre tenkte man at det økte handlingsrommet ville tvinge fram større grad av lærersamarbeid. Når lærerne sammen skal ta stilling til hvordan de best kan disponere lærerressursene de har til rådighet, relatert til elevenes ulike behov, så man for seg at det kunne skapes et mer bevisst felles ansvar for «våre» elever. Og ikke minst, med nye muligheter til å variere elevgrupperingene i større og mindre enheter, ville lærerne forhåpentligvis utvikle en økt bevissthet i forhold til å tilpasse opplæringen bedre til den enkelte elevs interesser, forutsetninger og behov.

Lærernes erfaringer

Evalueringen av opphevingen av klassesdelingsreglene har, som nevnt innledningsvis, uteblitt. Samtidig foreligger forskning fra 2004–2011 som tyder på denne lovendringen ikke har hatt den innflytelsen på utviklingen i retning en inkluderende skole som vi håpet på (Buli-Holmberg og Nilsen, 2011; Haug et al., 2006; Klette og Lie, 2006; Utdanningsdirektoratet, 2007).

Jeg vil nå presentere et lite utdrag av egne forskningsfunn (Lysberg og Uthus, 2004) som belyser lærernes erfaringer med det nye kollektive ansvaret for å finne og prøve ut nye organisatoriske strukturer for opplæringen. Funnene er gjort i en masterstudie, gjennomført ved en barneskole som deltok i et skoleutviklingsprosjekt «Prosjekt – fordypning inkluderende skole/Samtak (her kalt «Prosjekt inkluderende skole»)». Prosjektgruppen besto av skoleledelse, lærere, samt representanter fra universitet, hjelpetjeneste og kompetansesenter. På det tidspunktet studien ble gjennomført, hadde prosjektet pågått i ett år. Den totale tidsrammen var satt til tre år (2002–2004). Empirien bygger på deltakelse i prosjektgruppens møtevirksomhet, dokumentanalyse og dybdeintervju av fem lærere (3 allmennpedagoger og to spesialpedagoger).

Skoleutviklingsprosjektet som lærerne deltok

i, var utformet etter prinsippet om inkludering som prosess. Lærerne skulle foreta en analyse av det ideologisk baserte inkluderingsbegrepet, som grunnlag for selv å finne og prøve ut nye organisatoriske strukturer, metoder og arbeidsformer som fremmet inkluderende praksis. Lærerne var organisert i et team der de hadde et samlet ansvar for det totale arbeidet med 57 elever på 3. klassetrinn.

I arbeidet med å komme frem til «den store organiseringen på trinnet» prøvde lærerne ut ulike måter å forvalte den totale potten med lærerressurser de hadde til rådighet. En av lærerne pekte på flere konsekvenser av dette arbeidet:

Når du lager sånne strukturer som skal fungere, så ... så blir du veldig opphengt i det da. Du mister kanskje litt oversikten med at det er strukturendringer ganske ofte. Og at spontaniteten til hver enkelt forsvinner litt, fordi vi er mest opptatt av å få det til å fungere; med smågrupper og storgrupper og med den ene og den andre. Vi har jo prøvd ut en del forskjellige ting, og det er jo klart at når en prøver forskjellige ting, så er det jo kanskje litt forutsigbarheten og tryggheten som kommer bort.

Utsagnet forteller at strukturendringene gjorde det vanskeligere for lærerne å fokusere på alle de sammensatte oppgavene de sto overfor i skolehverdagen. Når de brukte energi på å finne de optimale strukturene, ble hverdagen i klasserommet uoversiktlig og uforutsigbar. De fikk lite energi igjen til selve opplæringssituasjonen. I mangelen på en god struktur opplevde de ikke tilstrekkelig trygghet til å være tilstedeværende og spontan i møte med elevene.

Videre utdyper lærerne hvordan strukturkaoset gikk ut over samarbeidet i tilknytning til opplæringen i klasserommet:

Det vi har samarbeidet mest om nå, er det å få organisert dagen slik at vi alle er fornøyd. Men det, for jeg har ... vi er fryktelig til å henge oss opp i ressurser da, om hvordan vi skal gjøre sånn og sånn. Vi har brukt enormt mye tid på det. ... Det har vært et sammensurium for å få disse ressursene til å fungere.



Og det har gjort at det er blitt en utfordring med organisering, som vi har brukt så lang tid på. Vi klarer liksom ikke å lande på noe. Jeg tror det er vanskelighetene vi har med å klare å ta en avgjørelse. Og om vi bestemmer oss for noe, så trenger vi ikke være sikker på ... Jeg trenger ikke vite hva jobben min er dagen etter. Så jeg kan godt ha forberedt meg til en ting, men så får jeg beskjed; «nei, vi gjør sånn og sånn isteden». For det er noen av oss som er veldig til å skifte. Så blir det frustrasjon ...

Utsagnene viser at strukturendringene gjorde det vanskelig for lærerne å ta avgjørelser. De kunne ha bestemt noe den ene dagen, men neste dag var det en av dem som endret på det som var den opprinnelige planen. Dette førte til mangel på kontinuitet og forutsigbarhet, som igjen førte med seg frustrasjon. En av lærerne opplevde situasjonen som uholdbar:

Vi har strevd en del. ... Vi har diskutert det senest i dag, Lærer 1 og jeg, at det er egentlig uholdbart sånn som vi har det nå. Vi får ikke utnyttet ressursene. ... Det blir veldig mye rot ... for mandag har vi smågrupper, tirsdag er vi storgruppe, onsdag har vi muligheten til begge deler, torsdag-fredag har vi storgruppe. To storgrupper.

Både klasselærerne og spesialpedagogene prøvde å tilpasse sine roller til arbeidet i klasserommet. Mens klasselærerne prøvde å håndtere kravet om tilpasset opplæring for alle elever, prøvde spesialpedagogene å tilpasse spesialundervisning til det som skjedde i klassen. Den ene av spesialpedagogene viste til at strukturendringene gjorde det vanskelig for henne å skulle ta ansvar for de to elevene med spesielle behov innenfor klassens ramme. Hun syntes det var lettere å håndtere kravet om inkludering før hun kom inn i dette prosjektet:

Situasjonen er mer uryddig for meg nå, den er det. Det brukes veldig lang tid til å diskutere frem til hva det er vi skal gjøre. Det er, ja hvis det blir lagt noen føringer fra herfra til hit;

«Sånn skal vi gjøre det», så kan jeg forholde meg til det, så kan jeg jobbe med å tilpasse for flere barn inni det systemet der. Men hvis systemet skifter hele tida; om jeg går hjem på torsdag, jeg har fri på fredagene, og om det er annerledes på mandag enn det var når jeg forlot på torsdag, så blir det vanskelig for meg å skulle tilpasse til disse ungene her. Så det er masse tid som brukes på å diskutere frem og tilbake på ting, hvordan ting skal gjøres ... så det blir fryktelig mye frem og tilbake.

Spesialpedagogen viste til at hun savnet en *fast* organisatorisk struktur, og at hun syntes det var vanskelig å skulle utføre sine oppgaver når strukturene stadig ble endret.

Utpøving av nye strukturer gjorde det vanskelig for spesialpedagogene å utnytte de spesialpedagogiske ressursene på en tilfredsstillende måte:

De var i hver sin klasse, og det var veldig dumt. Nå kommer det til å bli slik at de blir i samme klasse. ... Hvis de var i samme klasse, kunne jeg ha tatt meg av begge to ... Men vi tenkte egentlig ikke sånn, så jeg var fleksibel i forhold til hvem som trengte tid ... så når assistenten ikke var der og jeg ikke var der, så var det meningen at læreren skulle ha han sammen med klassen alene. Og det syntes jeg var for mye, så det gjorde at jeg var der mer enn jeg skulle ha vært. Men du kan si at vi var ikke flinke nok til å organisere de tre klassene.

Utsagnet bekrefter at det var vanskelig for spesialpedagogene å skulle gjennomføre sine ansvarsoppgaver tilfredsstillende under de betingelsene de hadde. De ga uttrykk for at en fast organisatorisk struktur ville ha gjort det lettere for dem å finne og forstå sin nye rolle i et tilpasset opplæringsmiljø innenfor det ordinære. På grunn av utpøvingen av nye strukturer klarte de ikke å bygge bro mellom undervisningen og spesialundervisningen og ta et felles ansvar for alle elever. Fordi spesialundervisningen og den ordinære undervisningen forble atskilt fra hverandre, fortsatte lærerne i et tradisjonelt rollemønster. De



tok hovedansvar for hver sine områder og «sine» elever.

Lærerne hadde ikke selv noen klar oppfatning av at utprøvingene av nye strukturer var et bevisst virkemiddel i prosjektet. Denne mangelen på oversikt over hva og hvorfor de gjorde det de gjorde, skapte store frustrasjoner:

Ja, å skulle skille prosjektet fra en annen klasse. For alle jobber ut fra litt medbestemmelse, elevsamtale og læringsstrategier. ... Altså hva det er som er prosjekt her, i forhold til alt det andre vi gjør i klassen? Så når dere spør om hva som er prosjektet og hva som ikke er prosjektet ... om prosjektet bare er en metode eller om det er et innhold?

Vi har jo jobbet litt med å finne ut når vi tar på oss denne prosjekthetten og når det er vanlig ukeplanlegging og sånne ting.

Forvirringen var total. Selv mente lærerne at det var utprøvingen av ulike metoder og arbeidsformer *innenfor* den organisatoriske strukturen, som utgjorde selve innholdet i prosjektet. I realiteten erfarte de at prosjektet dreide seg om å finne en god organsatorisk struktur for opplæringen (av læreren, her benevnt som prosjektets «metode»). Dermed følte de at arbeidet i prosjektet kom på toppen av, og ikke inngikk som en del av deres daglige virke. Lærerne forklarte at arbeidet med å finne den beste strukturen hadde tatt altfor mye energi:

Nei jeg synes vi har jobbet himla mye med strukturering og organisering og å bli enige, det har vi jobbet veldig mye med og det har tatt det meste av energien. Så vi har egentlig ikke kommet noe lenger enn det vi hadde gjort på det andre trinnet før.

Streben etter den optimale organisatoriske strukturen ble et hovedtema og et mål i seg selv. Slik opplevde de, paradoksalt nok, at skoleutviklingsprosjektet de deltok i, gjorde det vanskeligere for dem å innta nye roller og utvikle en inkluderende praksis.

Strukturendringer som hinder for utvikling

De empiriske funnene i denne studien belyser hvordan opphevingen av klassesdelingsreglene på ett plan utgjør et tiltak som fungerer slik det var ment; lærerne får erfaringer med prinsippet om inkludering som prosess. Problemet er at lærerne bruker så mye energi i prosessen – på å finne og prøve ut nye organisatoriske strukturer, at de verken får tid eller krefter til å erfare inkludering som prosess *innenfor* de valgte organisatoriske strukturene.

Belastningene gjør dem forvirret; «Prosjekt inkluderende skole» oppleves som ekstraordinært og på siden av deres «hverdagspraksis». Strukturkaoset fører med seg uforutsigbarhet og utrygghet. Lærerne tappes for energi og opplever ikke å være fullt og helt til stede i møte med elevene. De har heller ikke overskudd til å utvikle metoder og arbeidsformer som er tilpasset elevmangfoldet.

Strukturendringene ser også ut til å utgjøre en barriere for at lærerne klarer å samordne den vanlige undervisningen og spesialundervisningen. Både klasselærerne og spesialpedagogene fortsetter i et tradisjonelt rollemønster. De tar hovedansvar for hver sine opplæringsområder og hver sine elever, stikk i strid med intensjonene for lovendringen.

Omkostningene ved å oppheve klassesdelingsreglene

Skoleutvikling etter prinsippet om inkludering som prosess stiller svært store krav til lærerne, på mange plan. Lærerne skal selv finne veien å gå. Samtidig utgjør inkluderende praksis noe radikalt forskjellig fra lærernes tradisjonelle praksis, og i tillegg står de overfor et massivt press om å skulle heve kunnskapsnivået blant elevene. Mitt hovedanliggende i denne sammenhengen er å stille spørsmålet om kravene er *for* store? Og, innenfor rammen av denne artikkelen blir det sentrale spørsmålet: utgjør ansvaret for stadig å skulle finne nye organisatoriske strukturer, dråpen som får begeret til å flyte over for allerede hardt belastede lærere?



Ifølge Festinger (1957) og Deci (1975) oppstår kognitiv dissonans hos lærerne i denne situasjonen. Festinger definerer «det vi oppfatter eller vet» som et «kognitivt element». Når forholdet mellom to slike kognitive elementer oppfattes som motsatte av hverandre, eller ikke passer sammen, oppleves de som dissonante. Kognitiv dissonans, eller «challenge» som Deci (1976) velger å kalle det, kan utgjøre en utfordring som mennesket er motivert for å prøve ut, for slik å oppnå følelse av kompetanse og selvtilfredshet. Overført til lærere vil det si at de kan oppleve avstanden mellom det de gjør (tradisjonell praksis) og de idealene de skal realisere (inkluderende praksis) som en inspirerende utfordring. Spørsmålet er om utfordringen, som i dette tilfellet er et ideologisk basert mål om likeverd, er overkommelig uten altfor store omkostninger. Sett i lys av at mål om høyere kunnskapsnivå kan virke inn og forsterke deres tradisjonelle praksis, er det nærliggende å tenke at omkostningene vil oppleves uoverkommelige. Da vil motsetningen som ligger i de to kognitive elementene, utgjøre en negativ følellestilstand og et ubehag, som over tid vil være svært belastende for dem (Festinger, 1957). Veien blir «the hard way».

Ifølge Decis (1975) teori om indre motivasjon er det paradoksale i denne situasjonen at de fleste lærere fortsetter å være (eller blir) positive til målet om inkludering; de føler ansvar for den jobben de er satt til å gjøre, og tynges av sin egen utilstrekkelighet i møte med de «umulige» ideologiske kravene. Ved å bekjenne sin gode vilje og sin dårlige samvittighet, opprettholder de selvrespekt som profesjonell yrkesutøver (Dahl et al. 2004; Deci, 1975; Haug, 2003; Lysberg og Uthus, 2004; Tiller, 1999).

Finnes det et alternativ?

Hvor lenge skal lærere gå «the hard way»? Målet om inkludering er den største utfordringen norsk skole så langt har stått overfor. Aldri før har et overordna mål for skolens virksomhet vært så ideologisk basert, og så fjernt fra skolens og læreres tradisjon. Og aldri før har de nasjonale førin-

gene vært mer uklare og motsetningsfylte. Mange elever opplever fortsatt liten eller ingen deltakelse og mestring innenfor det ordinære opplæringsfellesskapet, med de negative konsekvenser det må ha for deres emosjonelle, sosiale og faglige utvikling. Dette er også noe lærerne skal leve med. Slik kan situasjonen på flere måter sies å være prekær.

Hvis opphevingen av klassesdelingsreglene viser seg å utgjøre en barriere for lærernes muligheter til å praktisere inkludering, utgjør dette et alvorlig signal om at utviklingen i den norske skolen er på ville veier. Første skritt på veien i riktig retning er da å stille flere gode (forsknings-) spørsmål om hvorvidt de tiltakene som er prøvd, i realiteten har vist seg å være gode tiltak. Deretter, hvis det som er prøvd faktisk viser seg å gjøre vondt verre, må vi ha mot nok til å våge å snu, og finne en *alternativ* vei å gå. Den alternative veien er i hvert fall ikke å gå tilbake til den tradisjonelle klassen, hvor én lærer praktiserer isolert og standardisert mot elevgjennomsnittet.

Inkludering er en svært krevende og langsom prosess. Det er urealistisk å forvente at lærere skal håndtere dette på egen hånd. I denne artikkelen belyses derfor først og fremst betydningen av å gi lærerne praksisstøtte i form av en *struktur* som kan binde de ulike menneskene og aktivitetene sammen og gjøre systemet tydeligere. Kanskje ligger kjernen i inkluderingsproblematikken nettopp her, i spenningsfeltet mellom prosess og struktur? Kanskje kan en *ny organisatorisk struktur* utgjøre den alternative veien (Lysberg og Uthus, 2004; Skaalvik og Skaalvik, 2005; Wallin, 2001)? Innenfor rammen av denne artikkelen er det kun plass til å referere til en organisatorisk struktur jeg selv kjenner og har praktisk erfaring med; TIL-modellen (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Denne er også referert til som et praktisk svar på de belastningene lærerne opplever i «Prosjekt inkluderende skole» (Lysberg og Uthus, 2004).

Solli (2005) påpeker i «Kunnskapsstatus om spesialundervisningen i Norge» at det skjer positiv praksisendring i retning inkluderende skoler, men at dette ennå ikke er godt nok fanget opp i



forskning og videreformidlet til skolen i sin helhet. I fremtiden trengs det derfor en stor innsats, der forskningen beveger seg inn i praksisfeltet og bidrar i arbeidet med å utvikle og spre flere gode verktøy for inkludering og tilpasset opplæring.



Marit Uthus arbeider med en doktorgradsstudie ved Pedagogisk Institutt, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU). Tema for studien er spesialpedagogers opplevelse av skolen som arbeidsplass. Hun er utdannet lærer og spesialpedagog. I sin masterstudie (NTNU) fokuserte hun på lærerrollen i en inkluderende skole, og faktorer som påvirker læreres muligheter til å realisere ideologi i praksis.

LITTERATUR

- AINSCOW, M.** (1999): *Understanding the Development of Inclusive Schools*. London: Falmer Press.
- BLICHFELDT, J.F.** (2003): *Lære for livet? Skolen som møteplass for mening og mestring*. Oslo: Arbeidsforskninginstituttet.
- BRØYN, T.** (2007): *Oppheving av klassedelingsreglene – Den navnløse reformen. Bedre Skole, nr. 3*.
- BULI-HOLMBERG, J. OG NILSEN, S.** (2011): *Lærerrollen og kvaliteten på arbeidet med tilpasset opplæring og spesialundervisning. Spesialpedagogikk nr. 1*.
- DAHL, T., KLEWE, L. & SKOV, P.** (2004): *Norsk skole i utvikling, men i ujevn takt. Noen momenter fra evalueringen av kvalitetsutvikling i grunnskolen 2000–2003*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- DALEN, M.** (2002): *Elever med spesielle behov – hvordan har de hatt det i norsk skole? Skolenettet.no*.
- DECI, E.L.** (1975): *Intrinsic motivation*, New York: Plenum Press.
- DYSON, A. & MILLWARD, A.** (1997): *The reform of special education or the transformation of mainstream schools? I: Pijl, S.J., Meijer, C.J.W. & Hegarty, S. (red.) Inclusive Education. A Global Agenda* (s. 51–67). London: Routledge.
- EMANUELSSON, I.** (1995): *Integrering og konsekvenser av integreringsideologien. I: Haug, P. (red) Spesialpedagogiske utfordringer* (s. 94–108). Oslo: Universitetsforlaget.
- FESTINGER, L.** (1957): *A theory of cognitive dissonance*. Evanston, Ill.: Row, Peterson and Company.
- FLEM, A.** (2000): *Den inkluderende skole – fra ideologi til praksis*. Trondheim: Tapir forlag.
- FULLAN, M.G.** (1992): *Successful school improvement*. Great Britain/USA.
- HANDAL, G. & LAUVÅS, P.** (2000): *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen Forlag.
- HAUG, P.** (1995): *Spesialpedagogiske utfordringer. I: Haug, P. (red.), Spesialpedagogiske utfordringer* (s. 13–23). Oslo: Universitetsforlaget.
- HAUG, P.** (2003): *Evalueringsrapport av Reform 97. Sluttrapport fra styret for Program for evaluering av Reform 97*. Oslo: Norges forskningsråd.
- HAUG, P. (red)** (2006): *Begynnaropplæring og tilpassa undervisning. Volda: Høgskulen i Volda*.
- HØINES, M.J.** (2002): *Fleksible språkkrom. Ma-*
- tematikk-læring som tekstutvikling. Institutt for praktisk pedagogikk. Det psykologiske fakultet. Universitetet i Bergen.*
- HÅSTEIN, H. & WERNER, S.** (2003): *Men de er jo så forskjellige! Tilpasset opplæring i vanlig undervisning*. Oslo: Abstrakt forlag.
- IMSEN, G.** (2003): *Skolemiljø, læringsmiljø og elevutbytte. En empirisk studie av grunnskolens 4., 7. og 10. trinn*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- KLETTE, K., GRØVER AUKRUST, V., HAGTVET, B. og HERTZBERG, F.** (2003): *Synteserapport «Klasserommets praksisformer etter Reform 97»*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- KLETTE, K. & LIE, S.** (2006): *Sentrale funn. Foreløpige resultater fra PISA+ studien* (se www.pfi.uio.no/forskning/forskningsprosjekter/pisa+/index.html).
- KRISTIANSEN, K.** (1995): *Normalisering. I: Haug, P. (red.) Spesialpedagogiske utfordringer* (s. 75–93). Oslo: Universitetsforlaget.
- LOV OM GRUNNSKOLEN OG DEN VIDERE GÅENDE OPPLÆRINGA** (opplæringslova), UFD, Oslo 1998 (sist endret 2005).
- LYSBERG, J. og UTHUS, M.** (2004): *Lærerrollen i en inkluderende skole. Faktorer som påvirker læreres muligheter til å realisere ideologi i praksis. Hovedfagsoppgave i spesialpedagogikk*. Trondheim: NTNU. Pedagogisk institutt.
- LÆREPLANVERKET FOR DEN 10-ÅRIGE GRUNNSKOLEN (L-97)** (1996): Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.
- LÆREPLANVERKET FOR KUNNSKAPSLØFTET 2006. MIDLERTIDIG UTGAVE (L-06)** (2006), Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- NORDAHL, T. & OVERLAND, T.** (2004): *Individuelle opplæringsplaner*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- NOU 1995: 18 NY LOVGIVNING OM OPPLÆRING. ... Og for øvrig kan man gjøre hva man vil, KUF, Oslo 1995.**
- NOU 2003: 16 I FØRSTE REKKE. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle, UFD, Oslo 2003**
- ST.MELD. NR. 30 (2003-04) Kultur for læring**. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- OPSETH, L.** (2007): *Vil ha klassisk undervisning*. Utdanning, nr. 17.
- OT.PR.P. NR. 67 (2002-2003) Om lov om endringer i lov 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova)**, UFD, 2003.
- PIJL, S.J. & MEIJER, C.J.W.** (1997): *Factors in inclusion: a framework. I: S.J. Pijl, C.J.W. Meijer, & S. Hegarty (red.) Inclusive Education. A Global Agenda* (s. 8–13). London: Routledge.
- SKJERVHEIM, H.** (1992): *Det instrumentalistiske mistaket. I: Skjervheim, H. (red), Filosofi og dømmekraft* (s. 172–178). Oslo: Universitetsforlaget.
- SKRTIC, T.M.** (1995): *Disability and democracy: Reconstructing (Special) Education for Postmodernity*. USA: Teachers College Press.
- SKAALVIK, E.M. & SKAALVIK, S.** (2005): *Skolen som læringsarena*. Oslo: Universitetsforlaget.
- SOLLI, K.A.** (2005): *Kunnskapsstatus om spesialundervisning i Norge*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- STANGVIK, G.** (1997): *Beyond schooling: integration in a policy perspective. I: Pijl, S.J., Meijer, C.J.W. & Hegarty, S. (red.) Inclusive Education. A Global Agenda* (s. 32–50). London: Routledge.
- SÖDER, M.** (1997): *A research perspective on integration. I: Pijl, S.J., Meijer, C.J.W. & Hegarty, S. (red.) Inclusive Education. A Global Agenda* (s. 14–31) London: Routledge.
- TETLER, S.** (2000): *Den inkluderende skole – fra vision til virkelighet*. København: Gyldendal uddannelse.
- TILLER, T.** (1986): *Den tenkende skolen, om organisasjonsutvikling og aksjonslæring på skolens egne premisser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- TILLER, T.** (1999): *Aksjonslæring. Forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- TRONVOLL, I.M.** (1998): *Barn, foreldre og gode hjelpere*. Trondheim: Norsk senter for barneforskning.
- UDVARI-SOLNER, A. & THOUSAND, J.** (1995): *Effective organizational, instructional and curricular practices in inclusive schools and classrooms. I: Clark, C., Dyson, A. & Millward, A. (red.) Towards inclusive schools* (s. 147–163)? London: David Fulton Publishers.
- UTDANNINGSDIREKTORATET** (2007): *Utdanningspeilet 2006. Analyse av grunnskole og videregående opplæring i Norge*. http://udir.no/upload/Rapporter/Utdanningspeilet_2006/Utdanningspeilet_2006.pdf
- WALLIN, E.** (2001): *Fremtidens skole. Skole 2000 – et helhetssyn på pedagogik og fysisk miljø*. København: Gyldendal, Nordisk Forlag A/S

Vous
parlez
français ?

¿Hablas
español ?

Sprechen
Sie
Deutsch ?



Fremmedspråk i skole og næringsliv

■ AV ANNE-INGER HELLEKJÆR RAGE

Bruken av fremmedspråk utenom engelsk i næringslivet er blitt halvert de siste tretti årene. Årsaken ligger sannsynligvis i språkenes svekkete posisjon i skolen – for næringslivet rapporterer stadig om et stort behov for språkkyndighet. Om Kunnskapsløftet kan være reformen som igjen gir næringslivet det den trenger av språkkompetanse, gjenstår å se.

Flere fremmedspråkstudier på høgskole- og universitetsnivå, blant annet tysk, har nylig blitt lagt ned eller står i fare for nedleggelse. Dette kan igjen gå ut over næringslivet, siden Tyskland er vår nest største mottaker av norsk eksport.

Tidligere undersøkelser viser at det er en sammenheng mellom fremmedspråkene som tilbys i skolen og de som brukes i næringslivet (se for eksempel Lie og Skjoldmo 1982). På grunnlag av data fra fire undersøkelser av bruken av fremmedspråk i næringslivet, også kjent som behovsanalyser, vil jeg i denne artikkelen se nærmere på utviklingen av bruk av fremmedspråk i denne

sektoren, fra avviklingen av den obligatoriske tysk- og franskundervisningen i ungdomsskolen etter Mønsterplanen 1974 (M74) fram til i dag. Deretter vil jeg drøfte hvordan utviklingen kan bli etter innføringen av Læreplanen for Kunnskapsløftet i 2006 (LK06).

Fremmedspråk i arbeidslivet – behovsanalyser

Fra et vitenskapelig ståsted har behovsanalyser vært et godt verktøy for å få informasjon om hvilke fremmedspråk som brukes i arbeidslivet og i hvilke situasjoner de brukes. Det europeiske rammeverket definerer en behovsanalyse som «the assessment of learner needs on which the choice of tasks will be based» (Council of Europe, 2001:54). En slik analyse kan gjennomføres på forskjellige måter ut fra formålet, for eksempel via diagnostiske prøver (hva det er behov for undervisning i, hvilket nivå undervisningen bør holdes på, osv.), casestudier, intervjuer eller spørreundersøkelser på lokalt, nasjonalt eller internasjonalt nivå. Ifølge West er det imidlertid viktig at slike undersøkelser, i tillegg til å være nøyaktige og etterprøvbare, bruker spørsmål som gjenspeiler reelle behov, det vil si at de skal være «[r]elated to the target situation/real world – the categories of need should be related to the target situation rather than linguistic categories» (West 1997: 73).

Med hensyn til bruken av fremmedspråk i næringslivet har det i Norge blitt utført en rekke behovsundersøkelser fra 1973 til i dag. I det følgende presenterer jeg noen resultater og konklusjoner fra fire av dem: NHH (1972), Lie & Skjoldmo (1982), Hellum & Dypedahl (1998) og Hellekjær (2007). I omtalen av undersøkelsene vil fokus være på fremmedspråk utenom engelsk, som alle undersøkelser viser er det suverent mest brukte fremmedspråket i næringslivet.

Fremmedspråk ved NHH (1973)

Den første behovsundersøkelsen vi har i Norge, er landsdekkende, og ble gjennomført blant siviløkonomer fra Norges Handelshøyskole i 1973. Den er basert på svarene fra 777 respondenter, alle siviløkonomer, hvorav 98 ikke hadde noen eksamener i språkfag. Blant disse mente 32 at de

burde ha valgt et fremmedspråk som valgfag på studiet. De øvrige respondentene hadde, i stigende rekkefølge, studert spansk, tysk og fransk. I sitt arbeid brukte siviløkonomene – uavhengig av om de hadde hatt språkfag på studiet – mest tysk (44 prosent), fransk (19,5 prosent) og til sist spansk (2,9 prosent). Brukssituasjonene omfattet lesning av faglitteratur av økonomisk art, muntlig bruk på reiser i utlandet, og skriftlig i brev.

I tillegg til skolespråkene – i synkende rekkefølge fransk, spansk og tysk – mente respondentene at italiensk (3,7 prosent) og portugisisk (1,5 prosent) ville være nyttige språk å kunne i arbeidet. Ifølge respondentene var behovet størst for kunnskaper innen engelsk, fransk, tysk, spansk og russisk.

Fremmedspråk i Bergensfirmaer med utenlandskontakter (1982)

Noen år senere, i 1982, undersøkte Ulf Lie og Sissel Skjoldmo bruken av fremmedspråk i 99 bedrifter i Bergen. En del av disse bedriftene drev med import eller eksport, andre ikke, og drev innen finans, handel, produksjon eller tjenesteyting. Fremmedspråkene ble mest brukt i forhandlinger, kontorarbeid, markedsføring og innkjøp.

Det er litt usikkert hvilke fremmedspråk respondenterne brukte i sitt arbeid, siden det bare snakkes om kontakt med det de kalte «språkområder», men det er sannsynlig at kontakten med disse foregikk på det spesifikke språket. Tallene viser uansett at 70 bedrifter hadde kontakt med franske, 42 med spanske, 41 med italienske, og 5 med tyske språkområder i sitt arbeid.

De oppga at det var et stort eller meget stort behov for tysk (49), fransk (24), spansk (9) og italiensk (7). En tabellkrysning av bedriftenes størrelse og deres behov for fremmedspråk viser blant annet at jo større bedriften er, desto mer har de kontakt med spansktalende land, i tillegg til Russland. Tysk trengtes mest i bedrifter med 50 ansatte eller mindre, mens behovet for fransk og spansk er likt fordelt mellom bedrifter av alle størrelser. Med andre ord så bedriftene ut til å ha utstrakt bruk for fransk og tysk, men mindre bruk for spansk. Ellers hadde bedrifter som trengte rus-



siskkunnskaper, også behov for alle andre språk, med unntak av fransk.

Undersøkelsen viser også at det som det legges mest vekt på ved ansettelse, er språkkunnskaper fra videregående skole og utenlandsopphold; og at det er større behov for språkkunnskap jo høyere man kommer i hierarkiet i bedriften. Lie og Skjoldmo (1982) påpekte også at det var en tydelig sammenheng mellom hvilke fremmedspråk skolen tilbyr og de som brukes i næringslivet. Ut fra den negative utviklingen for andre fremmedspråk enn engelsk etter M74 kunne man da forvente at senere behovsanalyser ville vise en nedgang i bruken i årene som kommer – noe jeg vil komme tilbake til nedenfor.

Østfoldfirmaene

Hellum og Dypedahl (1998) gjennomførte den største undersøkelsen fra slutten av 1990-tallet, med 80 respondenter fra næringslivet og forvaltningen i Østfold fylke. Av disse bedriftene brukte 74 prosent tysk, 33 prosent fransk, og 17,5 prosent spansk i sitt arbeid. Det som også kom klart fram, var at fremmedspråkene ble brukt langt sjeldnere enn engelsk. Det viste seg også at mens tysk ble brukt i forhold til Tyskland, i tillegg til Finland og Baltikum, ble engelsk, mer enn fransk, brukt som erstatningsspråk i relasjoner med Frankrike. En av årsakene til bruken av engelsk med Frankrike kan være bedriftenes manglende språkkompetanse i fransk, noe som forklarer hvorfor 13 prosent av respondentene følte et behov for opplæring i nettopp dette språket. En av forfatterens forklaring på de manglende fremmedspråkkunnskapene er at det norske skolesystemet «has developed into a one language system (English) or, at best, a two language system with German as the second foreign language» (Hellum og Dypedahl 1998:7-8).

Engelsk er ikke nok!

I 2007 kom den andre store nasjonale behovsanalysen av fremmedspråk i næringslivet, Glenn Ole Hellekjærs *Fremmedspråk i norsk næringsliv – engelsk er ikke nok!* (2007). Den hadde respondenter fra 1032 bedrifter innen industri, varehandel og annen tjenesteyting, hvorav 302 (29 prosent) jobbet innen eksport og 362 (35 prosent) innen import. Ifølge undersøkelsen var e-post og telefon de mest brukte kommunikasjonsformene både for eksportbedriftene og importbedriftene.

I denne undersøkelsen viste det seg at de fleste bedriftene prioriterte gode ferdigheter i fremmedspråk forholdsvis lavt i forhold til engelsk. I tabellen nedenfor gis en oversikt over hvilke språk som ble brukt for henholdsvis eksport og import av varer og tjenester. Jeg har tatt med tallene fra NHH-undersøkelsen for å vise utviklingen fra 1973 til i dag. Som nevnt har 1973-undersøkelsen 777 respondenter fra hele landet, nærmere bestemt siviløkonomer som brukte fremmedspråk i sitt arbeid. I praksis er disse to undersøkelsene de eneste som er landsdekkende og rimelig sammenlignbare.

Tabell 1: Utviklingen av bruk av fremmedspråk i næringslivet fra 1973 til 2007

	1973	2007	
	Siviløkonomer N=777	Eksportbedrifter N=362	Importbedrifter N=302
Tysk	48 %	17 %	18 %
Fransk	19,5 %	8 %	5 %
Spansk	2,9 %	4 %	2 %

NHH-undersøkelsen skiller ikke mellom språkbruk i import- og eksportnæringen slik 2007-undersøkelsen gjør. Men sammenligningen viser en nesten oppsiktsvekkende utvikling hvor bruken

av fremmedspråk i næringslivet er halvert i løpet av litt over tretti år.

I 2007-undersøkelsen nevnte nesten halvparten av bedriftene (43 prosent) at det var behov for bedre fremmedspråkkunnskaper, blant annet for å kunne forstå og gjøre seg forstått i forhandlinger og under kontraktskriving (16 prosent), ved markedsføring/salg/service (14 prosent), ved oppsøkende virksomhet mot kunder eller brukere (15 prosent) og ved foredrag og presentasjoner (11 prosent). De mente også at hevede ferdigheter i fremmedspråk først og fremst ville bidra til forbedrede kontaktnettverk og til bedre tilgang til viktig informasjon.

Til slutt er det verdt å nevne at 36 prosent av eksportnæringen og importnæringen er uenige i påstanden om at det norske utdanningssystemet (fra grunnskole til høyere utdanning) gir god kompetanse i andre fremmedspråk enn engelsk.

Disse fire behovsundersøkelsene viser at det lenge har vært viktig i næringslivet å ha kunnskaper innen «skolespråkene» tysk, fransk og spansk, selv om det dominerende språket varierer. Videre er utviklingen klar, som man kan se i tabell 1 har det vært en sterk nedgang i bruken av andre fremmedspråk enn engelsk, og man må spørre om ikke dette gjenspeiler disse språkenes svekkete posisjon i skoleverket. Det gjør det naturlig å se nærmere på hvilke språk som velges av elever og studenter i dag.

Hvordan elevene velger i dag

Med Kunnskapsløftet har fremmedspråk fått bedre status enn årene før. En av årsakene til dette er at faget har fått en egen læreplan. En annen kan

være at faget nå teller på opptaket til videregående skole. En tredje årsak, som ikke har fått vise effekt enda, er at fordypning i fremmedspråk vil gi ekstrapoeng for opptak til høyere utdanning fra skoleåret 2012. I første omgang har disse endringene ført til at flere velger fremmedspråk på ungdomstrinnet og bygger på dette i den videregående skole. Hvordan det vil slå ut i høyere utdanning, er som nevnt ikke klart enda.

I Fremmedspråksenterets kartleggingsdokument om fagtilbud og elev-/studenttall i 2009 og 2010 (Notat 1/2011) viser tallene for ungdomstrinnet at 73,3 prosent av alle elever på 8. trinn har valgt et fremmedspråk, og blant dem er spansk og fransk de mest populære. Imidlertid synker dette tallet på de høyere trinnene når fremmedspråk velges bort til fordel for arbeidslivsfag og fordypning i engelsk eller norsk.

På videregående trinn (Notat 4/2010) viser rapporten at i skoleåret 2009–2010 hadde 30 000 elever fremmedspråk på Vg1. Spansk (43 prosent) er også her mest populært, mens tysk (35 prosent) holder andreplassen. Ifølge rapporten har spansk «med andre ord tydelig etablert seg som det største fremmedspråket, både i ungdomsskolen og i videregående opplæring».

I høyere utdanning viser tallene fra Samordna opptak fra 2009 (Notat 2/2009), som ikke inkluderer lokale opptak, at flest studenter, uansett universitet, studerte engelsk (1429), deretter spansk (496), fransk (246) og tysk (174). På lærerutdanningen var det 132 søkere til fremmedspråk. I notatet fastslås det at «antall studenter som har studier innen engelsk eller fremmedspråk som førstevalg holder seg stabilt». Et annet notat (2/2011)



har kommet med litt supplerende informasjon når det gjelder lokale opptak. På høghskolenivå er også engelsk det klart dominerende språket, etterfulgt av spansk på Høghskolen i Vestfold (åtte av åtte studieplasser på bachelornivå) og fransk på Høghskolen i Østfold. Ved universitetene i Oslo og Bergen var det registrert over hundre studenter hver på språklige bachelorprogrammer, mens det på NTNU var ca. 70 studenter og ca. 60 på Universitetet i Tromsø.

Konsekvenser og mulige løsninger

Ut fra de fire behovsundersøkelsene som er presentert ovenfor, er det klart at det i løpet av fire tiår har vært en klar nedgang i bruk av fremmedspråk i næringslivet, noe som sannsynligvis gjenspeiler fremmedspråkenes lave status i skolen i denne perioden. I dag, noen år etter innføringen av Kunnskapsløftet, er det derimot flere enn på lenge som lærer fremmedspråk. Det vil derfor bli interessant å følge med utviklingen i årene som kommer, og det vil for eksempel være interessant å se hva nye behovsanalyser vil vise om utviklingen i næringslivet om noen år.

Det er imidlertid viktig å ha klart for seg at kunnskaper i språk helst bør komme i tillegg til en annen utdanning. Et søk på *nav.no* eller *finn.no* viser for eksempel at med unntak av lærer- eller tolk/oversetteryrket etterlyses fremmedspråk-kompetanse ofte sammen med en annen og mer yrkesrettet utdanning.

Videre ønsker myndighetene sammen med ANSA og Statens lånekasse for utdanning å legge til rette for at flere norske studenter tar hele eller deler av studiet i utlandet, spesielt i ikke-engelsktalende land. Rekrutteringen til slik utveksling blir forhåpentligvis bedre nå som fremmedspråkene har fått høyere status og større utbredelse i skolen. Det som kan stå i veien for denne rekrutteringen, er ironisk nok NOKUTs manglende kompetanse i andre språk enn skandinavisk og engelsk, noe som fører til vanskeligheter når utdanninger og vitnemål fra utlandet skal godkjennes her i Norge.

Tiden vil vise

Den vanskelige situasjonen for 2. og 3. fremmed-

språk i grunnskole og videregående opplæring som begynte på syttitallet, er takket være LK06 endret til det bedre. I dag er spansk mest populært både på ungdomstrinnet, videregående trinn og i høyere utdanning, mens fransk har andreplassen på ungdomstrinnet og universitetene, og tysk på videregående. De nærmeste årene blir det interessant å se om den nåværende trenden innen valg av fremmedspråk holder seg innenfor disse «tradisjonelle» skolespråkene.

LITTERATUR

- COUNCIL OF EUROPE (2001). *Common European Framework of Reference for languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press
- FREMMEDESPRAKSENTERET.NO (2009a). *Kartlegging av fagtilbud og elev-/studenttall*. Nasjonalt senter for fremmedspråk i opplæringen – Notat 2/2009
- FREMMEDESPRAKSENTERET.NO (2009b). *Samordna opptak 2009: engelsk og fremmedspråk holder seg stabilt*. Nasjonalt senter for fremmedspråk i opplæringen – Notat 2/2009.
- FREMMEDESPRAKSENTERET.NO (2010). *Fremmedspråk i videregående opplæring 2009–2010*. Nasjonalt senter for fremmedspråk i opplæringen – Notat 4/2010
- FREMMEDESPRAKSENTERET.NO (2011a). *Elevtall ungdomsskolen 2010–2011: stabil situasjon for språkfagene*. Nasjonalt senter for fremmedspråk i opplæringen – Notat 1/2011
- FREMMEDESPRAKSENTERET.NO (2011b). *Fremmedspråk på universiteter og høyskoler – status for studieåret 2009–10*. Nasjonalt senter for fremmedspråk i opplæringen – Notat 2/2011.
- FREMMEDESPRAKSENTERET.NO (2011c). *Fremmedspråk på barnetrinnet*. Lastet ned 13.03.2011, <http://www.fremmedspraksenteret.no/index.php?ID=16487>
- HELLEKJÆR, G.O. (2007). *Engelsk er ikke nok!* Halden, Fremmedspråksenteret. Fokus på språk nr. 3.
- HELLUM, B. & DYPEDAH, M. (1998). *Business Communication and Cultural Awareness in Norwegian Companies*. Halden, Høghskolen i Østfold.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2003). Norges offentlige utredninger (2003:16). *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2006). Rundskriv F-03-06 *Innføring av Kunnskapsløftet – om Fremmedspråk*. http://www.regjeringen.no/nb/dokumentarkiv/stoltenberg-ii/kd/Lover_og_regler/2006/rundskriv-f-003-06.html?id=109627
- LIE, U. OG SKJOLDMO, S. (1982). *Behovet for fremmedspråk i næringslivet – en undersøkelse*.
- NORGES HANDELSHØYSKOLE (1973). *Siviløkonomers bruk av fremmedspråk*. Bergen
- TURMO, A. (2010). For få Tysklandstudenter. Kronikk i Dagens Næringsliv 09.12.10, lastet ned på nho.no.



Anne-Inger Hellekjær Rage har mastergrad i fransk sosiolingvistik fra Universitetet i Oslo og bachelorgrad i sosiologi fra Université de Poitiers i Frankrike. For tiden jobber hun som forskningsassistent ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo.

En modell for bærekraftig læring

■ AV ØYVIND SØRREIME

Med utgangspunkt i vurderingsforskriften til opplæringsloven har en skole ønsket å utvikle en enkel og logisk modell for bærekraftig læring. I dette arbeidet har det blant annet vært nødvendig å «avlære» en del av styringslogikkens begreper og i stedet gå over til å bruke et språk som direkte refererer til elevenes læring.

Skeie skole, en barneskole i Stavanger, deltok i det nasjonale prosjektet «Bedre vurderingspraksis»¹, som Utdanningsdirektoratet gjennomførte i perioden høsten 2007 til våren 2009. Det nasjonale prosjektet prøvde ut ulike tilnærminger til elevvurderingsarbeidet, og Kunnskapsdepartementet som oppdragsgiver til prosjektet, tok deretter stilling til de anbefalingene som sluttrapporten kom med.

Vår deltakelse i prosjektet bidro til at vurderingspraksisen på skolen begynte å endre seg. Ved prosjektets slutt sto skolen med en nyvunnet kompetanse på elevvurdering som vi måtte videreføre. Men hvordan? Skulle vi vente på nasjonale føringer fra departementet eller skulle vi fortsette på egenhånd? Vi bestemte oss for ikke å vente på de valg som departementet kom til å gjøre.

Utgangspunktet for det videre endringsarbeidet var at vår vurderingserfaring fra prosjektet kunne kombineres med kjente læringsmodeller. En slik kombinasjon skulle hjelpe oss med å få til et systematisk endringsarbeid. Men dette viste seg ikke å bli så enkelt, da ingen av de læringsmodellene vi kjente til – som læringsstiler (Dunn & Dunn), læring med vekt på flerintelligensteorien til Howard Gardner, en såkalt New Zealand-modell utviklet på Nylund skole i Stavanger, LP-modellen til Tho-

mas Nordahl, og ulike modeller for utvikling av leseferdigheter – etter vår oppfatning hadde lagt spesiell vekt på ideen om vurdering for læring.

Til gjengjeld ga den nye vurderingsforskriften til opplæringsloven en retning for videre utviklingsarbeid. Derfor besluttet vi å utvikle en læringsmodell selv, der kjerneideen fra vurderingsforskriften, *vurdering for læring*, ble en del av fundamentet. Modellen kalte vi bærekraftig læring.

Begrepet *bærekraftig læring* er lånt fra professorene Andy Hargreaves og Dennis Shirleys bok «The Fourth Way – the Inspiring Future of Education» (2009), og ble tatt i bruk underveis i utviklingen av læringsmodellen. I denne artikkelen forstås bærekraftig læring som de metodiske og pedagogiske tiltak som fører til varig læring hos elevene.

Professorene Andy Hargreaves og Dennis Shirley hevder i boka at bærekraftig læring må bygges på andre strategier enn de strategier som styringslogikken framhever som avgjørende.²

På bakgrunn av studier av skolesystemer i land og regioner som har gode resultater fra store internasjonale undersøkelser, har de utviklet en strategi som de kaller for *Den fjerde vei*. Oppfølging og forventning om felles ansvar for læringen fra hjem,



Skeie skole har gjennomført et forsknings- og utviklingsarbeid for å bedre egen vurderingspraksis.

skole og samfunn, og arbeid i skolenettverk der de sterke støtter de svake, er grunnelementer i denne strategien for bedre læring (Hargreaves og Shirley 2009).

Tilsvarende analyser legger professor ved University of Auckland, John Hattie, fram i boka «Visible Learning» (2009)³. Det gjennomgående spørsmålet i hans store forskningsarbeid er «Hva virker best på elevenes læring?». Analysene hans viser at metoder som knyttes til det som skjer i klasserommet, virker best på elevenes læring, og underforstått, at organisatoriske og strukturelle grep har mindre betydning for elevenes læring.

Hatties metaanalyser viser at entusiastiske

og engasjerte lærere har stor effekt på elevenes læring. Konkrete tilbakemeldinger og framovermeldinger i forhold til læringsmål, elevenes evne og mulighet til selv å formidle hva som er lært, elevenes evne til realistisk egenvurdering og tilbakemelding til lærer om lærerens undervisning, er også blant de tiltakene som har høyest læringseffekt.

Klasseromsobservasjoner og trinnssamtaler

Det første grepet vi gjorde på veien mot en modell for bærekraftig læring, var å ta utgangspunkt i egne erfaringer fra prosjektet Bedre vurderingspraksis, legge vekt på læringsideen om vurdering

for læring i vurderingsforskriften, plukke opp bruddstykker av aktuell klasseromsforskning og undersøkelser⁴, støtte oss til Hatties «Visible learning» og begynne utviklingsarbeidet derfra.

Inspirert av forskningen til Gunn Imsen, som viser at det er liten sammenheng mellom utviklingsorientering i ledelsen og praksisen i klasserommene (Imsen 2003), og Viviane Robinsons studier som viser en sterk effekt på elevers læring når ledere deltar og interagerer i læreres læringsprosesser (Robinson 2008), ble ledergruppens første grep på veien mot bærekraftig læring selv å delta der læring skjer.

Vi deltok gjennom ukentlige klasseromsobservasjoner og etter hvert gjennom månedlige oppfølgende trinnsamtaler, for å få på plass en vurderingspraksis som vi mente ville øke elevenes læringsutbytte.

En distribuert ledelse, der ansvaret for lærerne ble fordelt etter klassetrinn (rektor har oppfølgingsansvaret for 1. og 7. trinn, den ene avdelingslederen for 2. og 3. trinn, den andre avdelingslederen for 4. og 6. trinn, og et felles ansvar for oppfølging av 5. trinn blant annet på grunn av nasjonale prøver), ble en forutsetning for å kunne følge opp lærerne. Tidlig i utviklingsfasen oppdaget vi dessuten hvor viktig det var å snakke mye sammen om læring og vurdering i de mange uformelle møter vi hadde i ledergruppen. Hver trinnsamtale ble fulgt opp med et referat, tilgjengelig for alle på den digitale læringsplattformen *it's learning*. Referat fra de månedlige oppsummeringsmøtene vi hadde i ledergruppen, ble også lagt ut på *it's learning*. Disse referatene og evalueringene vi gjorde underveis, ble analysert og dannet grunnlaget for modellen Bærekraftig læring. Derfor ser vi på vårt arbeid som et forsknings- og utviklingsarbeid.

Fire sentrale elementer om vurdering for læring, hentet fra vurderingsforskriften, ble grunnlaget for klasseromsobservasjonene og oppfølgings-samtalene med lærerne:

Elevene lærer best når

- de konkrete læringsmålene presenteres for elevene på en slik måte at elevene forstår målene og egeninnsatsen som forventes av dem
- det konkrete vurderingsgrunnlaget, kriteriene, presenteres for elevene slik at elevene forstår innholdet i kriteriene
- konstruktive tilbake- og framovermeldinger til elevene blir brukt systematisk
- elevens egenvurdering blir brukt som metode for å endre minimumsinnsatskulturen

En av erfaringene vi gjorde gjennom klasseromsobservasjoner og oppfølgende trinnsamtaler, var at lærerne uttrykte tydelige ambisjoner og forventninger til elevene, og at begrunnelsen var å høyne effekten på elevenes læring.

Gjennom klasseromsobservasjonene – vi er inne hele læringsøkter om gangen – registrerer vi en positiv utvikling av vurderingspraksisen. Fra å famle med forståelse og praktisering av vurderingsbegreper som læringsmål, tilbake- og framovermelding, egenvurdering og kriterier, bruker lærerne dem nå aktivt i klasserommene – elevene også.

Lærende fellesskap gjennom et felles språk

Det andre grepet på veien mot en modell for bærekraftig læring var å utvikle skolen til et lærende fellesskap ved å snakke sammen om læring. Ledergruppen på skolen er av den oppfatning at vi over tid er blitt okkupert av et språk om kvalitetsutvikling der styringslogikkens begreper dominerer. Styringslogikken har, oss bekjent, få begreper som direkte angår elevens læring. I stedet brukes begreper som «forventningsbasert ansvarsstyring», «ansvarsdialog», «skolens organisasjonskapasitet», «kvalitetssikring» og «resultatstyring»⁵. Slike begreper har fått fotfeste langt inn i norske klasserom. Derfor jobber vi med å *avlære* begreper som ikke har betydning for elevenes læring, og med å ta i bruk begreper som har betydning for elevenes læring.

Hvilke begreper har betydning? På veien mot bærekraftig læring fikk begreper som læringsmål, tilbakemeldinger, framovermeldinger, kriterier på måloppnåelse, tilpasset opplæring, læringsfokus, elevenes førkunnskaper, og læringsstrategier betydning for oss.

Vi har gjennom språk- og begrepssamlinger i personalet bearbeidet og laget vår egen forståelse av læringsbegreper fra vurderingsforskrift og forskning. De har på bakgrunn av drøftinger i tre språk- og begrepssamlinger i personalet fått følgende forståelser hos oss:

- Læringsmål som er tydelige, konkrete, som repeteres og forstås, gir høy læringseffekt.
- Kriterier som er tydelige, konkrete, som repeteres og forstås, gir høy læringseffekt.
- Tilbakemeldinger som relateres til læringsmål og kriterier, gir høy læringseffekt.
- Framovermeldinger som bygger på elevenes tilegnede kunnskaper (førkunnskap) og knyttes til læringsstrategier, gir høy læringseffekt.
- Elevenes ferdigheter i egenvurdering gir høy læringseffekt.
- Elevenes evne og mulighet til å formidle til medelever og lærer om hva som er lært, gir høy læringseffekt.
- Elevenes egne anstrengelser for læring gir høy læringseffekt.

Modell med tre hovedelementer

Målet har vært å lage en enkel og logisk modell for bærekraftig læring, uten å kompromisse med det faktum at all læring er sammensatt. Vi har valgt ut noen få sentrale metodiske tiltak, som i samspill mellom elever, lærere og ledergruppe skal sikre bærekraftig læring. Formålet med de tre hovedelementene i modellen – *Refleksjon om læring*, *Tydelig klasseledelse* og *Tydelig skoleledelse* – har vært å sikre at læring skjer i et lærende fellesskap, både i klasserom, i trinnsamarbeidet og blant personalet.

Refleksjon om læring

Det avgjørende med modellens refleksjon om

læring, er å bruke begreper om læring i lærernes planlegging. Gjennom de tidligere nevnte språk- og begrepssamlingene våre valgte vi å legge vekt på begreper som læringsmål, kriterier på måloppnåelse, tilbakemeldinger, framovermeldinger, utfordrende forventninger og elevens egenvurdering. Begrepene knyttes til et lite, men bevisst utvalg av de mange metodiske grepene som John Hattie (2009) påviser, har høy læringseffekt. Refleksjonen utvikles når lærerne kopler begrepene til planlegging av hvordan ha en tydelig start og en tydelig oppsummering av hver læringsøkt, hvordan bruke elevenes tilegnede kunnskap (førkunnskap) som grunnlag for nye læring, hvordan avklare formålet med læringsøkten for elevene, og hvordan hjelpe elevene til å utvikle egnede læringsstrategier. Dette følges deretter opp i de månedlige samtaler som ledelsen har med lærerne på klassetrinnene.

Tydelig klasseledelse

Den vesentligste enkeltfaktoren i elevenes bærekraftige læring, er at læreren er tydelig i sin klasseledelse. I modellen betyr tydelig klasseledelse å bygge robuste lærer–elev-relasjoner for å fremme trivsel, høy elevytelse og plass for lærer og elev til både å lykkes og mislykkes underveis mot ny læring (Hattie 2009). Tydelig klasseledelse betyr også å bruke konkrete og utfordrende læringsmål, relatere forventninger om ny kompetanse til elevenes allerede tilegnede kunnskaper, bruke konkrete tilbake- og framovermeldinger til elevene som er forankret i kjente vurderingskriterier (Stobart 2011), og at elevenes ferdigheter i egenvurdering baseres på vurderingskriteriene.

Tydelig skoleledelse

Når skoleledelsen deltar og interagerer i læreres læringsprosesser, har dette en signifikant effekt på elevenes læring (Robinson 2008). Tydelig skoleledelse legger vekt på å gjøre pedagogisk ledelse til det sentrale skolelederarbeidet. Ved at lederne ukentlig deltar i klasserommet sammen

med lærerne og har faste månedlige trinnsamtaler der punktene fra *Refleksjon om læring* er utgangspunkt for samtale. I tillegg utfordrer vi hverandre gjennom Hatties grunnleggende spørsmål: «Hva virker best på elevenes læring?» og motstykket «Fortsetter vi likevel å gjøre mer av det samme som ikke virker?» Slik sikrer vi at lærerne også får konkrete tilbake- og framovermeldinger om læringsarbeidet. Det er avgjørende at ledelsen prioriterer tid til dette framfor det rent administrative arbeidet.

Fundamentet for et lærende fellesskap er på plass

Det vesentligste i valg av hovedelementer til modellen for bærekraftig læring var å øke læringsfokus i klasserommet (Klette og Lie 2006), utvikle skolen til et lærende fellesskap gjennom refleksjon om læring (KUL-rapporten 2007), og gjøre samspillet mellom ledelse, lærer og elev til kjernen i læringsarbeidet (Hargreaves og Shirley 2009, Hattie 2009, Robinson mfl. 2009, TALIS-rapporten 2009, vurderingsforskriften 2009).

Lærernes tilbakemeldinger i evalueringen etter ett års gradvis mer samkjørte bruk av modellen, er entydige. De valgte læringsbegrepene brukes i planlegging og gjennomføring av undervisningen. Eleven blir en aktiv aktør i sin egen læring, og lærerne videreutvikler metoder på hva som virker best på elevenes læring. Derfor konstaterer vi at fundamentet for et lærende fellesskap er på plass, og at effekten gjennom bruk av modell for bærekraftig læring for alvor skal øke elevenes læringsutbytte på Skeie skole framover.

NOTER

- 1 Prosjektet Bedre vurderingspraksis arbeidet for å få en tydeligere forskrift om vurdering og skulle bidra til en mer faglig relevant og rettferdig vurdering av elevenes arbeid.
- 2 Hargreaves og Shirley ser tre faktorer fra det som kan kalles for styringslogikken som forstyrrende for bedre læring. Faktorene benevnes som autokratiet, teknokratiet og feilslutningene ved oppnåelse av kortvarige og flyktige skolepolitiske mål. Autokratiet forstyrrer bedre læring ved en sentralisering og detaljstyring av skolen, teknokratiet gjennom utstrakt bruk av standardiseringer, tester, un-

dersøkelser og konkurranse, mens feilslutninger ved å nå kortsiktige og flyktige politiske mål reduserer skoleutvikling til en stemningsbølge, ifølge deres analyser.

- 3 Gjennom 15 år har professor John Hattie og hans forsker-team statistisk bearbeidet og trukket ut synteser av over 800 metaanalyser, som igjen er basert på over 50000 nasjonale og internasjonale forskningsrapporter. Funnene i dette enorme arbeidet gir mye næring til alle som ønsker å gjøre valg som fører til mer effektiv læring.
- 4 Underbruk av lærings situasjoner, mye aktivitet, men mangel på læringsfokus (Klette og Lie 2006)
Minimumsinnsatskulturen er en vel etablert arbeidsform og lærerne er for tilbaketrukket (Klette 2008)
Lærernes hverdag er preget av få kollektive standarder og stor grad av individualisert ansvar (KUL-rapport 2007)
OECD's TALIS undersøkelse 2008 (Teaching And Learning International Survey) som blant annet påviser at norsk skoleledelse overveiende er av administrativ karakter, og at norske skoleledere gir lærere mindre vurdering og konkret tilbakemelding på lærernes pedagogiske arbeid enn gjennomsnittet i TALIS-landene
- 5 Hentet fra PricewaterhouseCoopers sluttrapport «Kom nærmere» fra FoU prosjektet «Hvordan lykkes som skoleeier? Om kommuners og fylkeskommuners arbeid for å øke elevenes læringsutbytte.»

LITTERATUR

- HARGREAVES, A. & SHIRLEY, D. (2009) *The Fourth Way – the Inspiring Future of Education*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- HATTIE, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 metaanalyses relating to achievement*. London: Routledge.
- IMSEN, G. (2003). *Skolemiljø, læringsmiljø og elevutbytte*. En empirisk studie av grunnskolen 4., 7. og 10. trinn. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- KLETTE, K. OG LIE, S. (2006). *Sentrale funn. Foreløpige resultater fra PISA+ prosjektet*.
- UNIVERSITETET I OSLO. Det utdanningsvitenskapelige fakultetet.
- NORSK FORSKNINGSRÅD (2007). KUL (Kunnskap, Utdanning og Læring), rapport.
- ROBINSON, V., HOHEPA, M. & LLOYD, C. (2009). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education
- STOBART, G. (2011) Feedback in Assessment for Learning. Forelesning på Utdanningsdirektoratets 2. samling av pulje 1 knyttet til den nasjonale satsingen Vurdering for læring. Ligger på www.skolenettet.no
- UTDANNINGSDIREKTORATET (2009) Vurderingsforskrift til Opplæringsloven. Oslo: Utdanningsdirektoratet



Øyvind Sørreime har lang erfaring som rektor, med master i utdanningsledelse ved UiO fra 2006. Sitter dessuten i sentralt lederråd i Utdanningsforbundet, og er medlem i den eksterne rådgivergruppa knyttet til Utdanningsdirektoratets fireårige nasjonale satsing «Vurdering for læring».

Profesjonell yrkesutøver i lærende fellesskap

■ AV HANNE CHRISTENSEN

AHA-metoden gir lærere mulighet til å lete fram sine egne praktiske erfaringer og formidle ønske og endringer til hverandre og til ledelsen. En forutsetning er at arbeidet ledes av skolens ledelse og at man samarbeider med eksterne ressurspersoner.

Faglig utviklingsarbeid i skolen er knyttet til at hver enkelt lærer, i et kollegialt fellesskap, må være villig til å utvikle en artikulert kunnskap i forhold til strukturer i faget, fagdidaktiske forhold og generell didaktikk (Christensen 2008: 80). For å utvikle et lærende fellesskap er det sentralt at denne kunnskapen blir knyttet til den daglige praksisen, blir diskutert og brukt som et analyseverktøy for den enkelte lærers undervisningspraksis. Hver enkelt lærer må tenke igjennom hva *jeg* gjør i *mitt* fag og i forhold til *mine* elever. Mange kommuner og skoler samarbeider med eksterne ressurspersoner omkring faglig utviklingsarbeid. Artikkelen vil beskrive en metode for hvordan eksterne fagpersoner og skoler kan samarbeide om kompetanseutvikling (Christensen 2009). Metoden er utviklet i samarbeid med en 1 til 10-skole, og eksemplene det vises til, er hentet fra denne skolen.

AHA-metoden

Under vil først AHA-metoden presenteres og eksemplifiseres. Ledelsens rolle vil bli belyst, og til slutt argumenteres det for hvor viktig det er at hele lærerkollegiet samarbeider om kompetanseutvikling.

Lærerens yrkesoppgaver er komplekse, og det er i dag stor enighet om at lærerutdanningen er grunnmuren for et yrkeslangt byggeprosjekt. Harald Grimen sier at:

Profesjoners kunnskapsgrunnlag er et sammensatt fenomen. Noe av det særegne ved det er at det er et amalgam av teoretiske innsikter fra forskjellige fagområder og praktiske ferdigheter og fortrolighet med konkrete situasjoner (Grimen 2008: 84).

Denne profesjonelle kompetansen er en første persons kunnskap, både for læreren, skolelederen og for ansatte som arbeider i profesjonsutdanningene.

Metoden som skal beskrives er, som sagt, utviklet i samarbeid med en 1 til 10-skole. Jeg kaller metoden AHA fordi disse bokstavene står for kommunens (Aurskog-Høland) og mitt navn. AHA er også uttrykk for at man blir klar over og kanskje forstår noe i en ny sammenheng, akkurat det man ofte ønsker at deltakerne i et utviklingsarbeid skal oppleve. Gjennomgangen av metoden vil konkretisere hvordan teoretisk kunnskap fra ulike områder kan formidles til lærerne, hvordan lærerne får muligheten til å lete fram sine praktiske erfaringer og formidle ønsker om endringer til hverandre og til ledelsen.

Innovasjonsprosesser tar minimum tre år og det er viktig at hele lærerkollegiet deltar. Skolens ledelse må aktivt støtte opp om arbeidet og holde kontinuiteten i innovasjonsarbeidet (Christensen, Læg Reid, Roness og Rørvik 2004, Fullan 1995). Rammene for innovasjonsarbeidet bør være lagt

for hele året, og den eller de eksterne ressurspersonene bør være to til tre ganger på skolen hvert halvår. Dagene man er på skolen kan brukes til observasjon, personalmøter etter skoletid eller hele studiedager. En ekstern fagperson bør ha et forskningsperspektiv på innovasjonsarbeidet, synliggjøre kompleksiteten i lærerarbeidet for praktikerne og gi dem impulser fra norsk og internasjonal forskning. De eksterne fagpersonene får gjennom samarbeidet et interessant innblikk i lærernes praksiskunnskap. Metoden bør inneholde de fire fasene som skal beskrives i det følgende, men innholdet vil selvsagt variere.

Fase 1 - Bli kjent med temaet og lærernes arbeid

Et utviklingsarbeid på en skole starter ofte med at ledelsen har valgt ut et område fra skolens strategiplan, gjerne et område som også lærerne har ønsket å utvikle sin undervisning på. I eksempelet som beskrives i denne artikkelen, er temaet klasseledelse. Andre temaer kan være tilpasset opplæring, individuell vurdering og hjem – skole-samarbeid. Sammen med ledelsen får den eksterne fagpersonen innblikk i det arbeidet skolen allerede har gjort, hvordan alders- og fagsammensetningen av personalet er og hvilke diskusjoner som er i personalet. Ledelsen får innblikk i de FoU-interesser ressurspersonene har og hvilke ønsker de har om å gjøre nye erfaringer og utvikle ny innsikt. For å bli bedre kjent med lærernes undervisningspraksis kan det være nyttig å få være med å observere undervisning, gjerne på ulike trinn. Lærerne kan si nei, men erfaringene er at de fleste synes det er morsomt å ha med en ekstern fagperson inn i klasserommet. Etter observasjonene bør man samtale med lærerne om interessante funn i undervisningen. Det kan for eksempel være hvordan de startet timen med en oppgave som samler konsentrasjonen til elevene om noe felles, hvordan de «vekket» en elev som gjespet hele tiden eller hva man gjør når jentene i klassen snakker for lavt. Man kan også delta på teammøter etter observasjonene og diskutere problemstillinger med hele teamet. Ut fra observasjonene og samtaler med lærerne velger den eksterne, i samråd med ledelsen, ut visse faglige aspekter ved klasseledelse. Man bestemmer hvilke teorier og begreper som skal presenteres på personalmøter og/eller studiedager, og hvem som

skal ha ansvar for presentasjonene. Det er ofte naturlig at de eksterne tar dette ansvaret i starten av prosessen, men interne bør etter hvert også få slike oppgaver, gjerne i samarbeid med de eksterne.

Fase 2 – Praksis – teori – praksis

I den neste fasen er det viktig med teoretisk skoleling for alle lærerne på skolen om det valgte temaet, her klasseledelse. Det kan være nyttig å ta opp temaer som har vært diskutert blant lærerne på de ulike trinnene, for eksempel hvordan man som lærer kan legge vekt på elevenes faglige læring, samtidig som man arbeider med den sosiale læringen, samtidig som man skal se den enkelte elev, lede klassen og utvikle samspillet mellom elevene. For å løfte denne diskusjonen opp på et mer generelt nivå, og for å vise at dette er en diskusjon som har opptatt filosofer og pedagoger i mange år, kan man velge å forelese over ulike syn på læring og ulike didaktiske retninger. Etter slike forelesninger formidler ofte de erfarne lærerne, med en liten latter, at det var rart hvor mye mer interessant dette fagstoffet er nå når de ser det i sammenheng med egen undervisningspraksis, enn det var da de tok lærerutdanning.

I etterkant av forelesningen er det nyttig å etablere summegrupper og ha mulighet for spørsmål i plenum. Etter en overordnet teoretisk innføring er det viktig å bli konkret i forhold til hovedtemaet klasseledelse. Elementer i denne konkretiseringen er for eksempel pedagogisk bruk av oppmerksomheten, hvordan regler blir avtalt, eksemplifisert og minnet på, eller hvordan man bruker ros og bekreftelse. Her kan man bruke eksempler fra observasjonene. Det er viktig å løfte fram lærernes praksis på denne måten, fordi mange lærere ikke vet at det de gjør hver dag, ikke er selvsagt. Gjennom et «forskerblikk» på egen undervisning, blir de mer nysgjerrige på egen praksis (Argyris 2002, Shulman 2004). Hvis man ikke har hele dager til rådighet, kan man ta mindre deler av teori. Det er viktig at det i denne fasen blir noe tid til «summing» og spørsmål.

Faglige læringsfellesskap omformer kunnskap og læring blant fellesskapets medlemmer [...] og får grupper til å engasjere seg i kontinuerlig læring i forbindelse med undervisningen [...] (Hargreaves 2003: 215).



Fase 3 - Arbeid i grupper

Den teoretiske forelesningen danner utgangspunkt for tredje fase i metoden, nemlig arbeid i grupper knyttet til problemstillinger som er utarbeidet på grunnlag av teori og observasjoner. En ideell gruppestørrelse for dette arbeidet er 5–6 lærere på hver gruppe. Lærerne arbeider i grupper etter et strukturert opplegg; først reflekterer de over problemstillingen i forhold til egen praksis, deretter utveksler de erfaringer, for til slutt å samle seg om noe de mener er viktig i forhold til skolens pedagogiske profil. Alle gruppene skriver ned noen punkter de mener det er viktig at kollegiet tar med seg videre. Disse oppsummeringene samler skolens ledelse inn. Neste gang lærerne samles i plenum, får de tilbakemelding og fortsetter temaet på bakgrunn av denne informasjonen (Christensen 2009). I rammen under er det et eksempel på en slik oppgave:

**Klasseledelse: mangfoldet i klasserommet –
enkelteleven og fellesskapet**

Klasseledelse eller ledelse av elevenes læringsprosesser er en utfordrende oppgave. Som vi alle vet, er elever ulike, og lærerjobben kan grovt deles inn i to hovedoppgaver:

- å formidle fag og veilede eleven i læringsprosessen
- å holde orden og legge til rette for det sosiale samspillet i klassen

Nedenfor har vi skrevet noen spørsmål som vi ber deg tenke over. Først 10 minutter individuelt, deretter en runde hvor hver enkelt forteller. Beskriv både det du allerede gjør og det du har lyst til å gjøre.

I opplæringslova § 1-3, står det: *Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten.*

Hvordan forsøker du å ivareta dette i undervisningen din? Tenk på konkrete eksempler.

Hvilke arbeidsmåter bruker du/ønsker du å bruke?

Hvordan kan dere lærere støtte hverandre og samarbeide om undervisningen?

Gruppene blir satt sammen slik at de understøtter det ledelsen ønsker å oppnå med utviklingsarbeidet. I dette tilfellet ønsket de at hver enkelt lærer skulle bli mer bevisst egen klasseledelse, at man skulle lære av andre, få inspirasjon til å utvikle seg og bli sett av kollegaene. Gruppene blei først satt sammen på tvers av trinn og fag, mens man på slutten av dagen var i grupper med dem man til daglig arbeidet sammen med. I disse gruppene delte de med hverandre hva de hadde lært av lærerne de hadde vært på gruppe med tidligere på dagen. Oppgaven gir alle lærerne mulighet til å tenke på sin egen rolle i et kollegialt fellesskap. Lærernes kompetanse kommer fellesskapet til gode og stimulerer til at det blir en kultur for læring, som betyr at alle har *et ansvar og en forpliktelse til å realisere felles mål og kontinuerlig refleksjon. Kompetanseutviklingen skal deles og videreutvikles i arbeidsfellesskapet* (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004).

En annen form for oppgaver i denne fasen av AHA-metoden, kan være det som omtales som verdens kafé (Brown og Isaacs 2005, Christensen 2009). Oppgavetekstene viser til ulike dimensjoner ved temaet klasseledelse, og hver gruppe, som er på 5–7 lærere, får sin oppgave på ark med ulike farger. Eksempler på oppgaver er:

GUL GRUPPE

Jobb først individuelt, deretter deler du erfaringer. Skriv erfaringene ned, slik at du kan dele dem med kollegaer etterpå.

Oppgave: Metoder jeg bruker som jeg synes understøtter det jeg ønsker med klasseledelse er ... Erfaringer jeg har med egen klasseledelse +/-

ROSA GRUPPE

Jobb først individuelt, deretter deler dere erfaringer. Skriv erfaringene ned, slik at du kan dele dem med kollegaer etterpå.

Oppgave: For å få gode relasjoner til klassen pleier jeg å ... Erfaringer jeg har med egen klasseledelse +/-

LILLA GRUPPE

Jobb først individuelt, deretter deler dere erfaringer. Skriv erfaringene ned, slik at du kan dele dem med kollegaer etterpå.

Oppgave: Hvordan har kollegaer og ledelse en betydning for klasseledelsen din? Erfaringer jeg har med egen klasseledelse +/-

Antall oppgaver bestemmes ut fra antallet lærere som deltar i erfaringsutvekslingen. Etter at gruppene har jobbet med disse oppgavene i fargegruppene, danner lærerne tverrgrupper på 5–7 deltakere. I disse gruppene skal det bare være representert *én* fra hver farge. Denne organiseringsformen krever at alle deltakerne på den opprinnelige gruppa må være aktive med å formidle gruppas erfaringer fra det første gruppearbeidet.

Ut fra det samlede gruppearbeidet skal lærerne på teamnivå skrive ned noen ideer den enkelte, teamet eller seksjonen vil ta med seg videre i utviklingsarbeidet. AHA-metoden beveger seg fra det konkrete til det generelle, for deretter å gå tilbake til det konkrete. Strukturen på arbeidet stimulerer til en form for kollektiv «double loop learning». For å få til kvalitetsforbedring vet vi at praksisen til hver enkelt lærer må videreutvikles.

[...] det er mulig å hjelpe lærere til å lære ny praksiskunnskap og utvikle nye undervisningssystemer. Det krever en utviklingsmetode som inneholder dialektiske læringsprosesser, hvor deltakerne kontinuerlig kan sammenligne sine praksiskunnskaper og metodenes begrunnelser, med alternative modeller (Argyris 2002: 90, min oversettelse).

Ledelsen må gi retning og stimulere til utvikling, men om det skjer noen kvalitetsforbedring, er helt avhengig av den enkelte lærers vilje og evne til endring.

Fase 4 – Sammenfatning og kontinuitet

Den siste fasen av metoden omhandler innspill fra gruppene, sammenfatning av disse og videreføring av erfaringene og ønskene lærerne har om utvikling. Kvalitetsutvikling av lærernes klasseledelse er avhengig av at de får være aktive deltakere i prosessen, at de får mulighet til metatenkning i forhold til egen praksis og at de får muligheten til å samarbeide med kollegaer.

Profesjonsutøvere møter en endeløs strøm av erfaringer, og ut av denne strømmen kan de tenke på enkeltepisodes eller utsagn som sentrale hendelser, men sjelden får de mulighet til å koordinere disse ulike dimensjonene ved yrkesutøvelsen til meningsfulle eksperimentelle

«biter» (chunks). Kasusmetodikk kan bli en strategi som hjelper yrkesutøvere til å samle «biter» i større enheter som igjen kan bli gjenstand for reflektert praksis (Shulman 2004: 26, min oversettelse).

«Bitene» vi har løftet fram i forhold til klasseledelse, er utviklet av lærerne selv, deretter systematisert av ressurspersoner og ledelse, for til slutt å danne grunnlag for videre utvikling av lærernes praksis. Eksempler på «biter» i forhold til faglig læring som lærerne trakk fram var: Vær bevisst på hvem du kontrollerer under selvstendig arbeid, pass på å sette fagstoffet inn i en sammenheng og vær nøye med begrepsavklaring. I forhold til sosial læring kunne «bitene» være: Vis interesse og respekt for elevene og pass på å formidle det, vær en tydelig leder, slik at du skaper trygghet, gi hyppig respons og ta raskt tak i episoder som oppstår. Ut fra egenopplevde hendelser reflekterte lærerne over hvordan man hele tiden arbeider med å se den enkelte elev og klassen samtidig. «Bitene» har blitt artikulerte meningsfulle enheter som man kan diskutere og se at gjelder alle lærere. Samtidig er klasseledelsen avhengig av læreren, klassen, enkeltelever, fag og klassetrinn. I denne fasen er det spesielt viktig at skolens ledelse holder kontinuitet og at de hver gang de møtes til faglig utviklingsarbeid, gjennomgår hva de gjorde forrige gang.

Over har de ulike fasene i AHA-metoden blitt gjennomgått og eksemplifisert. I drøftingen vil metoden bli sett i forhold til læreryrkets kompleksitet, og det vil bli argument for betydningen av at ledelsen tar ansvar for det profesjonelle utviklingsarbeidet i hele lærergruppa.

Læreryrkets kompleksitet

I en nylig utkommet bok har Kåre Heggen sett på tre profesjonsutdanninger: sjukepleier, sosialarbeider, som omhandler vernepleier, sosionom og barnevernspedagog, og allmennlærer. Studien viser at allmennlærer- og sjukepleierstudentene er de som er minst fornøyd med studiene. Tolkningen av funnene viser at gapet mellom erfart kompetanse og tilegnet kompetanse er særlig stort hos de samme studentgruppene (Heggen 2010: 103). En tolkning kan være at kompleksiteten i profesjonsutøvelsen i disse utdanningene kan være

særlig vanskelig å tilegne seg. Studiet av allmennlærerutdanninga viser at utdanninga, slik den er lagt opp, skaper for få gode diskusjoner og for liten kunnskap om det å være lærer.

Det ser ut til at opplevd fagleg samanheng i studiet og utvikling av profesjonelt engasjement som student er sentrale faktorar for å styrke koplinga mellom utdanning og yrke (Heggen 2010: 125).

Andre sier at

Det er kompleksiteten i lærerrollen som bidrar til fragmentering i lærerutdanningen (Terum 2010).

Opplevelsen av mangel på faglig sammenheng eller fragmentering kan komme av at den lærerfaglige kompetansen er kompleks. Lærerkompetansen er sammensatt av; (i) *Fagkompetanse*, dvs. solid innsikt i faget eller temaet man skal undervise i, (ii) *didaktisk kompetanse*, herunder kompetanse i å planlegge, organisere, gjennomføre og vurdere undervisning og læring, (iii) *ledelseskompetanse*, det vil si å kunne lede læring i en mangfoldig elevgruppe, holde ro og orden og etablere gode systemer og rutiner for elevenes arbeidsmiljø og (iv) *relasjonskompetanse*, i forhold til elever, foreldre, kolleger, ledelse og andre aktører i og rundt skolens virksomhet. I tillegg skal læreren ha innsikt i FoU-arbeid (St.meld. 11 (2008-2009, Nordenbo 2007). Læreren må gjennom hele yrkeslivet utvikle en personlig kunnskap på alle disse områdene.

En kollegial organisering for kvalitetsutvikling inneholder noen viktige komponenter. For det første må det legges opp til at det er et samarbeid mellom tilnærmet likeverdige partnere. I innovasjonsarbeidet må ledelsen og faglige ressurspersoner legge opp til samarbeidssituasjoner hvor alle deltakerne får mulighet til å bidra, samtidig må det aksepteres at det er ulikheter i både den formelle kompetansen og i de reelle erfaringene (Torgersen 1994). Det er ledelsens oppgave å få fram alles kompetanse til glede for arbeidsfellesskapet. Hvis ikke ledelsen og eksterne fagpersoner arbeider aktivt med metoder som fremmer likeverd i kollegiet, kan organisasjonen bli styrt av uformelle ledere.

En metode for faglig utviklingsarbeid som gir lærerne mulighet til å dele erfaringer og diskutere med kollegaer, gir yrkeshverdagen mening og energi. AHA-metoden forutsetter at arbeidet ledes av skolens ledelse i samarbeid med eksterne ressurspersoner. Teoretisk og praktisk kunnskap må bli løftet fram og diskutert i forhold til de fire fasene metoden inneholder.

LITTERATUR

- ARGYRIS, C. (2002). *On organizational learning*, Oxford: Blackwell Business.
- BROWN, J. OG ISAACS, D. (2005). *The World Café. Shaping Our Futures Through Conversations That Matter*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- CHRISTENSEN H. (2008). Klasseledelse gjennom fag, *Bedre Skole* nr. 4, s 80–87.
- CHRISTENSEN H. (2009). Om å utvikle tilpasset opplæring på skolenivå: En veileders erfaringer I: Stålsett, U., Storhaug, M. og Sandal, R. (red) *Veiledning i tilpasset opplæring: Arbeidsmåter – fra oppskrift til refleksjon*, Bergen: Fagbokforlaget s. 282–293.
- CHRISTENSEN, T., LÆGREID, P., RØNESS, P.G. OG RØRVIK, K.A. (2004). *Organisasjonsteori for offentlig sektor: Instrument, kultur, myte* Oslo: Universitetsforlaget.
- FULLAN, M. (1995). *Change Forces. Probing the Depths of Educational Reform*, London: The Falmer Press
- GRIMEN, H. (2008). Profesjon og kunnskap I: Molander, A. og Terum, L.I. (red) *Profesjonsstudier* Oslo: Universitetsforlaget.
- HARGREAVES, A. (2003). *Læring og undervisning i kunnskapssamfunnet. Utdanning i en utrygg tid*, Oslo: Abstrakt forlag
- HEGGEN, K. (2010). *Kvalifisering for profesjonsutøving, Sjukepleiar – lærar – sosialarbeidar*, Oslo: Abstrakt forlag A.S.
- NORDENBO, S.E. (red) (2007). *Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole, Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet*, Oslo: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- SHULMAN, L.S. (2004). *Teaching as Community Property – Essays on Higher Education*, San Francisco: Jossey-Bass
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2009). St.meld. nr. 11 (2008-2009) *Læreren, rollen og utdanninga*
- TERUM L.I. (2010). Den komplekse lærerrollen, *Bedre Skole* nr. 4, s 39.
- TORGENSEN, U. (1994). *Profesjoner og offentlig sektor*, Oslo: Tano.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2004). *Kompetanse for utvikling. Strategi for kompetanseutvikling i grunnopplæringen 2005–2008*.



Hanne Christensen er førstelektor i pedagogikk ved Høgskolen i Oslo, avdeling for lærerutdanning og internasjonale studier. Hun har i en årrekke arbeidet med skoleutvikling og organisasjonsteori, både teoretisk og praktisk. For tiden arbeider hun med den nye grunnskolelærerutdanningen GLU 5-10.



FORSKNING PÅ TVERS AV TROND WELSTAD

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. Trond Welstad er forsker i utdanningsrett ved det juridiske fakultetet ved Universitetet i Oslo, og har sammen med Simen Warp skrevet utredningen om opplæringslovens kapittel 9a på oppdrag for Kunnskapsdepartementet.

Om mobbing, juss og følelser

Følelser og juss hører sjelden sammen. Likevel har vi en lov om psykososialt miljø i skolen, der elevenes egne opplevelser avgjør om man kan si at loven blir fulgt opp eller ikke. For skolen kan det være vanskelig å manøvrere i dette flyktige landskapet.

Alle elever har en lovbestemt rett til et skolemiljø som virker fremmede på deres helse, trivsel og læring. Denne retten har de hatt siden 2003.¹

Da jeg jobbet som lærer, hadde jeg knapt hørt om denne rettigheten. Fra jussen var jeg nok kjent med arbeidstakeres rett til et godt arbeidsmiljø fra arbeidsretten, men det stoppet omtrent der.

Elevenes rettighet gjelder både det fysiske og det psykososiale miljøet på skolen. Det fysiske er forholdsvis greit. Det jeg vil konsentrere meg om her, er det psykososiale. Om en elev har det bra på skolen, lar seg vanskeligere måle enn om temperaturen i klasserommet er innenfor standarden eller om skolebygningen er trekkfull.

Rettigheter, plikter og tilsyn

Med rettigheter følger det alltid plikter. Skolen har en plikt til å arbeide aktivt og systematisk for at elevenes rett til et godt psykososialt skolemiljø blir oppfylt.² Videre har alle skolens ansatte en plikt til å melde fra dersom de observerer eller på annen måte blir oppmerksomme på ord eller handlinger som virker nedlatende eller krenkende på elevene.³ Dette er gode bestemmelser, synes jeg. Og nok oftest i tråd med hvordan en som lærer opplever sin rolle – som en vok-

senperson med ansvarsfølelse overfor elevene og et ønske om at elevene skal trives best mulig. Jeg tror mange er enige i dette.⁴

Fylkesmennene fører årlige tilsyn med skolenes etterlevelse av regelverket. Det nasjonale tilsyn har de siste to årene dreiet seg om elevenes rett til et godt psykososialt skolemiljø. Men hva er det psykososiale miljøet? Etter mitt skjønn en særlig ullen sammensetning av ordene: *psyko* og *sosial*. Betydningen av det første har med våre sjelelige anlegg og egenskaper å gjøre. Åndsform og mentalitet er ord i samme sjanger. Med sosial menes kamerat eller å være i selskap med andre.⁵ Sagt litt annerledes har det psykososiale miljøet å gjøre med dem vi er sammen med og hvordan dette virker inn på oss og vår livsverden. Elevene har med andre ord en rett til å ha det bra i samvirke og samhandling med både andre elever, lærere og ledelse på skolen.

Rettslig styring

Den danske rettssosiologen Jørgen Dalberg-Larsen skriver om utfordringer knyttet til den moderne form for rettslig styring, hvor flere livsområder blir underlagt rettslig regulering – og på en stadig mer utførlig måte.⁶ En av konsekvensene, sier han, kan være at de som skal forholde seg til og etter-

leve et finmasket og omseggripende regelverk, opplever utrygghet og forvirring.⁷

Skoleansattes daglige og konkrete arbeid med det psykososiale miljøet er et eksempel på en størrelse hvor gjennomregulering og etterfølgende evaluering av rettsbruken viser seg vanskelig. Jussen kommer på mange måter til kort, og faren for styringssvikt er overhengende.⁸ Det formelle er greit nok. Men utførelsen og etterlevelsen på skolenivå, for ikke å si klasseromnivå, lar seg vanskeligere spore. Jeg tror vi kan tolke et av hovedfunnene fra fjorårets tilsyn som en mulig forklaring på dette. Mange skoler har tilstrekkelige og gode systemer for arbeid med det psykososiale miljøet på papiret, men gjennomføringen i praksis kan ikke dokumenteres like godt.⁹

Juss og følelser

På jusstudiet lærer man at noen argumenter ikke er gyldige på veien mot det rettslig korrekte svar på et spørsmål. Mye er ikke tillatt å legges fram for en dommer. Følelser er en slik ugyldig størrelse.

Juss og følelser oppfattes derfor sjeldent å gå i tospann. Følelsene representerer noe subjektivt, preget av ens sympatier og antipatier. Jussen re-



Foto: lunamarina/Fotolia

presenterer det motsatte, noe strengt, objektivt og kjølig. Like tilfeller skal behandles likt, og forskjellsbehandling krever hjemmel i lov.

Men så står vi overfor elevenes rett til et godt psykososialt miljø. I vurderingen av om dette er oppfylt, skal det legges vekt på elevens egenopplevelse av skolesituasjonen.¹⁰ Det er med andre ord ingen objektiv norm som sier noe om når rettigheten er oppfylt eller ikke. Hva som oppleves sårt og leit for én elev, oppleves ikke nødvendigvis tilsvarende for en annen. Både barn og voksne har forskjellige oppfatninger av hva som er trist og vondt eller hyggelig og lystbetont. Hvordan ulike situasjoner oppleves, vil heller aldri være konstant, men i stadig i bevegelse og bero på både ytre og indre forhold.

Hvordan etterleve loven?

Hvordan skal skolen så fange opp elevenes egenopplevelse, slik at de

opptrer i tråd med lovens intensjon om å sikre elevene trygghet, sosial tilhørighet og en positiv faglig utvikling?

Det vies mye tid og krefter til anti-mobbeprogrammene. Effekten av disse er omdiskutert. Jeg tror en kommer langt med det alminnelige verdigrunnlaget som gjelder mellom mennesker.¹¹ Som lærer må en vise interesse og spørre hvordan eleven har det på skolen.¹² Hvordan det går i de ulike fag, hva eleven trives mer eller mindre med – og hva en som voksen kan jeg gjøre for at eleven eventuelt skal få det bedre. Å sette ord på sin egen situasjon og hvordan en opplever oppturer og nedture i hverdagen, er også noe som må læres. Dette kan en lese mer om i opplæringslovens formålsbestemmelse og læreplanenes generelle del.¹³

I mange tilfeller er det beste det godes fiende. Jeg er overbevist om at det gjøres svært mye godt arbeid på det mellommenneskelige plan for elev-

ene – både fra ledelse og lærere. Jeg er likevel mindre sikker på om dette oppfattes som arbeid med det psykososiale miljøet i lovens forstand. Det kan ha å gjøre med at lærernes arbeid og engasjement nødvendigvis innebærer en orientering mot elevenes følelser, og at følelser og juss ikke oppleves å ha noe med hverandre å gjøre.

Detaljregulering versus tillit

En orientering mot elevenes følelser vil avhenge av lærerens person og stil. Den enkelte lærers tilnærming til det jevne arbeidet med det psykososiale miljøet vil – og må – derfor være av høyst forskjellig karakter. Derfor blir trygghets- og trivselsfremmende innsats fra lærerhold ofte vanskelig å definere og dokumentere på en ordentlig måte. Den rettslige styring blir vanskelig når størrelsen som skal styres er lite synlig. Men betyr dette at loven kommer til kort?

Jeg er usikker på om reglene lar seg utforme annerledes eller bedre. Jo flere områder av menneskelig handling som forsøkes regulert, desto mer må vi tolerere at ikke alt lar seg kontrollere. Den mellommenneskelige kjemien er komplisert, og jeg tror vi må være varssomme med å forsøke å detaljregulere arbeid innenfor dette feltet. En må ha tillit til at skolens ansatte føler et ansvar for den nærmere utførelsen, selv om de bare har et overordnet regelverk å forholde seg til. Gro Elisabeth Paulsen skriver om dette på mer generelt grunnlag under overskriften *Resultatet er systemforakt* i Morgenbladet 1. juli i år.

Tid til samtale

Arbeid på det mellommenneskelige plan er oftest stillferdig arbeid, og det gir sjelden umiddelbare og synlige resultater. Derfor er det lett å spørre om hvor en som lærer skal hente tid til slikt arbeid fra, i tillegg til det rent skolefaglige og all testing og evaluering av dette.¹⁴ Samtidig er den positive vekselvirkning mellom et godt psykososialt miljø og et godt læringsmiljø uvurderlig.¹⁵ Derfor opplever jeg det i denne sammenheng som helt sentralt å formidle at det er fullt ut rettslig legitimt å prioritere arbeid med trivsel, trygghet og ikke minst samtale.¹⁶

Skolens som sosialrettslig kontekst

Når det gjelder det forebyggende og trivselsfremmende arbeidets nærmere innhold og karakter, viser jeg til det alminnelige verdigrunnlaget som gjelder ved samhandling med andre mennesker. Likevel stiller særlig tre forhold skjerpede krav til hvordan en opptrer som ansatt i skolen.

For det *første* lærerrollen. Denne er preget av at læreren er en voksenperson i en stilling som plasserer læreren styrkemessig over elevene. Elevene som barn og unge er både aldersmes-

sig og kunnskapsmessig underlegne læreren.

For det *andre* har alle elever ikke bare en rett til å gå på skolen, men også en plikt.¹⁷ Elevenes skoleplikt innebærer å oppholde seg på skolene og i timene til angitte tidspunkt. Dette stiller skjerpede krav til skolen om å legge til rette og arbeide målrettet for at elevene har det trygt og bra den tiden de befinner seg der.

For det *tredje* er adressatene for lovgivningen og rettighetene unge mennesker. Den avdøde jussprofessor Anders Bratholm var tidlig opptatt av å fremme disse synspunkter.¹⁸ Barn og unge har verken det språk eller de perspektiver som kreves for å si skikkelig ifra eller å hevde sin rett. De er i stor grad prisgitt hjelp fra andre voksenpersoner.

Med dette er vi langt på vei tilbake til start. Viktigheten av å få til god kontakt med elevene er grunnleggende, og alle elever har sine egne grenser for hva en ønsker å snakke om. Noen kommer en lettere innpå og raskere i samtale med enn andre. Og å komme i snakk med elevene, sette av tid i et friminutt eller spasere sammen til eller fra timen, er arbeid med det psykososiale miljøet. Det er ofte de små og hverdagslige ting som gir det avgjørende resultatet.

Når alt dette er sagt, må jeg tilføye at en som leder og lærer i mange tilfeller står overfor tilfeller av ondsinnet forfølgelse, utestengning og annen forsurening av en eller flere elevers skolehverdag. Når slikt skjer, må det reageres skarpere fra skolens side, og konkrete tiltak for å få bukt med ugjerningene må drøftes og iverksettes. Dette ansvaret er også lovfestet.¹⁹ Det jeg i denne omgang har valgt å rette fokus mot, er det jevne og daglige arbeid med å skape trygge og gode rammer som kan bidra positivt både for trivsel og læring på skolen. Dette arbeid kan forhåpentligvis også

redusere de grove tilfellene av vold, plaging og sjikane.

NOTER

- 1 Opplæringslovens kapittel 9a.
- 2 Opplæringslovens § 9a- 3, 1.
- 3 Opplæringslovens § 9a- 3, 2.
- 4 Takk til Camilla Hesolfsen for gode innspill og kommentarer
- 5 Norsk riksmålsordbok, Gyldendal Norsk Forlag 1983.
- 6 Dalberg- Larsen 2009: 17 flg.
- 7 Dalberg- Larsen 2009:24.
- 8 Dalberg- Larsen 2009:23.
- 9 Udirs gjennomgang av de årlige nasjonale tilsyn på landsbasis, gjengitt i Welstad og Warp 2011.
- 10 Ot.prp. 72 (2001-2002) og rundskriv om retten til et god psykososialt miljø, udir-2-2010 punkt 3.
- 11 Takk til Nils Christie for gode innspill.
- 12 Jf. Jakhelln 2006:641.
- 13 Også derfor er betydningen av de humanistiske fag uvurderlig. Martha Nussbaum skriver gnistrende om dette i sin siste bok *Not For Profit. Why Education Needs The Humanities*. Princeton University Press 2010.
- 14 Se nærmere om dette i egen tekst av Jakhelln og meg i forrige utgave av *Bedre Skole*.
- 15 Jakhelln i Møller og Ottesen 2011:161-162.
- 16 Se også Jakhelln 2006:641 flg., Jakhelln i Møller og Ottesen 2011 og Welstad og Warp 2011:161-162.
- 17 Opplæringslovens § 2- 1.
- 18 Bratholm 1980:224.
- 19 Dette følger av opplæringslovens §§ 9a- 1 og 9a- 3.

LITTERATUR

- BRATHOLM, A.** (1980). Barns rettigheter og rettsikkerhet (1976). I A. Bratholm: *Rett og rettspolitikk*. Universitetsforlaget 1980.
- DALBERG-LARSEN, J.** (2009). *Perspektiver på ret og retsvidenskap : rettsociologiske og retsteoretiske artikler*. Jurist- og Økonomforbundets Forlag, København 2009.
- FJØRTOFT, K.** (2010). Rettferdighet – et spørsmål om verdighet. I A. Hellum og B. Halsaa (red.): *Rettferdighet*. Universitetsforlaget.
- JAKHELLN, H.** (2006). *Oversikt over arbeidsretten 4. Utgave*. Damm.
- JAKHELLN, H.** (2011). Læreres psykososiale arbeidsmiljø. I Møller, Jorunn og Eli Ottesen (red.): *Rektor som leder og sjef*. Universitetsforlaget.
- JAKHELLN, H. OG WELSTAD T.** (2011). Når PISA tar styringen. *BedreSkole* nr. 2.
- NORSK RIKSMÅLSORDBOK** (1983). Gyldendal Norsk Forlag.
- NUSSBAUM, M.** (2010). *Not For Profit. Why Education Needs The Humanities*. Princeton University Press.
- WELSTAD, T. OG WARP, S.** (2011). *Realisering av elevenes rett til et godt psykososialt miljø i skolen og et elevombuds rolle. Utredning av opplæringslovens kapittel 9a og behovet for å opprette et permanent elevombud*. Institutt for offentlig retts skriftserie 2011.

Eit ukjent mål

Skriving som grunnleggjande ferdigheit i plan og praksis

■ AV PERNILLE FISKESTRAND

Ifølgje læreplanverket Kunnskapsløftet skal elevar i norsk grunnskule få skriveopplæring i alle fag. Tidlegare forskning har vist at lærarane kanskje ikkje har via dette punktet i planen nok merksemd, og denne artikkelen tek sikte på å granske noko av bakgrunnen ved å spørje kva for fordelar og ulemper lærarar og elevar ser med å skrive lengre utgreiande tekstar i samfunnsfag?

Auka fokus på literacy og literacy-forsking internasjonalt, danna ein viktig del av bakteppet for stortingsmeldinga *Kultur for læring* (2004), og det seinare læreplanverket *Kunnskapsløftet (LKO6)* som vart innført som gjeldande læreplan i Noreg frå hausten 2006 (Berge, 2005:68). Literacy-forskinga set lys på korleis lesing og skrivning må sjåast i samband med konteksten, korleis lesing og skrivning er sosiale aktivitetar og korleis desse ferdigheitene gir grunnlag for danning og fagspesifikk læring (Berge, 2005:70; Kulbrandstad, 2003:39). Dei fem grunnleggjande ferdigheitene, lesing, skrivning, rekning, munnleg presentasjon og å arbeide med digitale verktøy som LKO6 presen-

terte, var meint til å vere dugleikar som det skulle arbeidast med i alle fag og på tvers av fag på alle trinn gjennom heile grunnskulen.

Ved å integrere skrivning som grunnleggjande ferdigheit i alle skulefag, vart skrivning lyfta opp eit nivå i norsk skule. Berge har kommentert LKO6 som ei «skriveopplæringsreform» (Berge, 2005:67), og han framhevar vidare at: «for første gong i norsk skolehistorie blei det slått fast at ein ikkje kan forstå, lære og utøve eit fag uavhengig av det å skape mening med språket og andre meningsskapande eller semiotiske ressursar i faget» (ibid.). Jon Smidt er enda tydelegare på korleis fag og språk heng saman:



Illustrasjonsfoto: Fotolia

I seinere år har vi blitt mer oppmerksomme på at lese- og skrivekunsten må læres stadig på nytt, i nye sammenhenger, for nye formål, i nye sjangere. Det gjelder ikke minst i skolen. Å erobre et fag er langt på vei å erobre fagets måter å tenke, handle og uttrykke seg på, dets språk og sjangrer. Faglig kompetanse og lese- og skrivekompetanse er med andre ord siamesiske tvillinger (Smidt, 2008:22).

Smidt viser her kor viktig det er at elevane får røynsle med å lese og å skrive sjølvstendige tekstar innan kvart fag då det å lære faget sine eigne uttryksmåtar heng uløysleg fast med innhaldet i

faget. Lorentzen (2008) framhevar korleis skrivning har dobbel gevinst då dei « ... i høgare grad oppfyller måla, lærer meir og utviklar seg betre i alle fag og fagområde» (Lorentzen, 2008:9) gjennom å skrive i alle fag.

Skriving i læreplanen i samfunnsfag

Vi skal her sjå på kva LK06 seier om skrivning i samfunnsfag. I innleiinga, om føremål i faget, finn ein lite som går direkte på skriftspråk. Vidare under «Grunnleggjande ferdigheiter i faget», og under avsnittet «Å kunne uttrykkje seg munnleg og skriftleg i samfunnsfag inneber», finn ein ei oppramsing av setningar, der verba i kvar setning

indikerer korleis det skal jobbast munnleg og skriftleg i faget. Verba som er uttrykte i teksten er: *fortelje, greie ut, bruke, forklare, presentere, samtale, reflektere, samanlikne, argumentere og drøfte*. Nesten alle desse verba er relevante for skriving, og mange av dei går att om ein går vidare og ser på formuleringane i kompetansemåla i samfunnsfag etter 10. trinn: *finne døme på, presentere, skape forteljingar, søkje etter og velje ut kjelder, drøfte, presentere, forklare, lage spørsmål om, lese, tolke og bruke, gjere greie for, lokalisere og dokumentere, beskrive og forklare, vurdere, forklare og drøfte, planleggje, gjennomføre og presentere, finne fram til og presentere, leggje ein plan for å starte og drive, analysere, utforske, gje døme på, diskutere, beskrive, gjere greie for*. Det synast vanskeleg å arbeide mot å nå desse måla utan at elevane får kjennskap til korleis ein skriv fagtekstar i samfunnsfag og særleg får utvikle sjangerkompetanse i å skrive argumenterande artikkel. I praksis krev kompetansemåla i samfunnsfag at elevane må overføre tekst- og sjangerkunnskap frå norskfaget både for å kunne forstå og for å skrive eigne tekstar i samfunnsfag (Overrein & Smidt, 2009:96). Dessutan manglar vi i Noreg rammer for vurdering av tekstar i samfunnsfag, og det er uklart kva ein kan forvente av ein tekst på dei ulike årstrinna (Ibid).

Dialog og sjangeransvar

Vi har sett korleis det å lære fag og faget sine sjangrar heng uløyeleg saman, og at det i høve til kompetansemåla i samfunnsfag er særleg aktuelt med sjangeren argumenterande artikkel. Ongstad definerer sjanger som «kulturelle ytringsformer for kommunikasjon» (Ongstad, 1996:13). Dette er ein brei definisjon som i tillegg til verbaltekstar også tek opp i seg andre former for kommunikasjon som munnleg og visuell. I denne artikkelen vil sjanger i det vidare verte forstått i lys av Ongstad sin definisjon, samstundes som det her vil vere tale om ytringsformer knytt til skrivne tekstar innanfor skulen og LKo6 sine rammer. Skjelbred peikar på korleis sjangrane fungerer som mønster for tekstskaping og tolking på den eine sida, samstundes som dei også gir oss rammer som hjelper oss med å forstå teksten på den andre sida (Skjelbred,

2004:34-35). Ei arbeidsgruppe som vart sett ned for å sjå på framtida sitt norskfag, har kommentert korleis sjanger etter LKo6 er knytt til skulefaga på ein ny måte

Frå 2006 skal alle fag drive skriveopplæring i dei fagspesifikke sjangrane. Det fører til at ei stor breidde av sjangrane og skrivemåtane i samfunnet skal vektleggast i skolesamanheng, og det er derfor viktig å utvikle ein langsiktig dialog mellom lærarar om kva eigenskapar det er som kjenneteiknar gode fagtekstar på ulike årstrinn. (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Dialogen mellom lærarar vert framheva for å danne ei sams plattform for skriveopplæring og vurdering. Hertzberg (2006:123-124) støttar seg til denne tilrådinga, og ho argumenterer for å nytte denne dialogen mellom lærarar som utgangspunkt for arbeid med skriving i alle fag. Samfunnsfaget (og samfunnsfaglæraren) har tradisjon for å vere nært knytt opp mot læreboka og reproduksjon av lærestoffet gjennom repetisjonsoppgåver (Hepsø, 2008:228), og utfordringa vil såleis vere å få utvida læraren sitt perspektiv på skriving og elevtekst i samfunnsfag. Hertzberg peikar på ein måte å gjennomføre «skrivekompetanse på tvers av fag» på ved at ein overfører eit utval av sjangrar frå norskfaget og over til andre skulefag. Ei slik ordning ville gjere det lettare å lage autentiske tekstar der elevane kan drøfte saklege og faglege spørsmål frå pensumlitteraturen i fagrelatert samanheng. På den måten kan dei både lære faget sine sjangrar og uttrykksmåtar og samstundes få inngåande kjennskap til lærestoffet i faget (Hertzberg, 2006:123-124; 2008:230).

I Noreg har vi tradisjon for at skriving og formell skriftleg sjangeropplæring er norskfaget sitt ansvarsområde, og trass i innføringa av LKo6 og grunnleggjande ferdigheiter, viser forskning at mange skular har halde fram som før med same fordeling mellom norsklærar og andre faglærarar (Møller m.fl., 2009:145). Direktoratet for språk og utdanning i EU har utarbeidd ein rapport der dei peikar på at oppfattinga av at skriving som norsk-læraren sitt felt aleine er feilslått. Dei vil heller ikkje vere med på at ansvaret for skriveopplæringa

må delast mellom språk- og faglærar. Ifølgje rapporten er det heilt vesentleg at faglæraren har ansvaret aleine for sjangrar som er relevante i dei respektive faga:

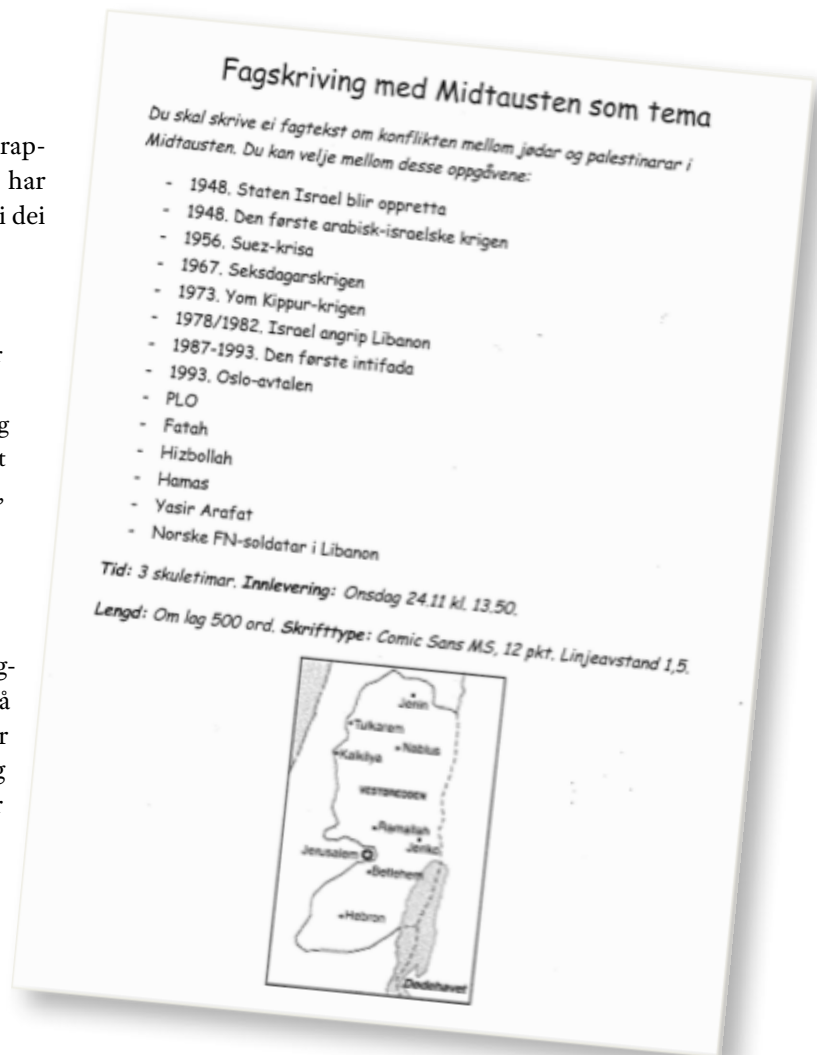
Uansett, språksida av skulefaga, må ikkje bli oppfatta, slik det gjerne blir, som ein del av eit kollektivt ansvar der lærarane må gå saman for å sikre fagspesifikk språkopplæring i skulen. [...] Det er sentralt, både for læresituasjonen og for elevane si tileigning av kunnskap at det vert konstituert eit spesifikt ansvar til kvar faglærar, slik at fagspråk ikkje vert redusert til berre eit vedheng på språkfaga. (Beacco m.fl., 2010:17) (Mi omsetjing)

I denne rapporten vert det lagt til grunn at fagspesifikk skriving er essensielt og at dette må vere faglæraren sitt ansvar. Dei argumenterer gjennom å påpeike at skrivekompetanse i seg sjølv er å kunne veksle mellom ulike sjangrar og uttrykksmåtar alt etter kontekst, føremål og mottakar, og at faglæring ikkje kan skiljast frå faget sine eigne uttrykksmåtar. Dei legg også vekt på korleis skrivekompetanse er ein føresetnad for vitskapsproduksjon, som er vesentleg i til dømes samfunnsfag.

Skrivepraksis

Ein pilotstudie gjennomført på ein ungdomsskule på Nordvestlandet viser korleis skriving kan bli fortolka som grunnleggjande ferdigheit i praksis. Føremålet med piloten var å teste ut eit opplegg som seinare skal gjennomførast i større skala, knytt til eit forskingsprosjekt om skriveopplæring i samfunnsfag for elevar med nynorsk som hovudmål. Forskarspørsmålet for denne delen av studien er, som tidlegare vist til: *Kva for fordelar og ulemper ser lærar og elevar med å skrive lengre utgreiande tekstar i samfunnsfag?* Ein klasse på 25 elevar og éin lærar var med i studien. Casen var sett til at elevane skulle skrive ein fagtekst om eit stikkord henta frå konflikten i Midtausten, og med ei tidsramme på fire skuletimar.

Læraren innleia skriveveka med ei miniførelesing om konflikten i Midtausten for å gi elevane eit felles utgangspunkt i forkant av skrivinga. Elevane



Figur 1 Kopi av oppgåvearket som elevane fekk utdelt

fekk seinare utdelt ei liste med omgrep/hendingar knytte til konflikten i Midtausten, og dei fekk i oppgåve å velje eitt av punkta, finne informasjon og skrive ein «fagtekst» med det valte punktet som utgangspunkt. Prosjektarbeidet skulle gjennomførast individuelt, og det kom i staden for prøve i dette kapitlet. Det vart tydeleg sagt at teksten ville bli karaktervurdert.

I oppgåvearket som elevane fekk utdelt, stod det i overskrifta at dei skulle skrive ein «fagtekst» om konflikten i Midt-Austen. Krav til innhald eller sjangerteikn i teksten ikkje var kommentert på nokon anna måte i oppgåva (sjå figur 1). Læraren legg såleis ikkje opp eit særleg høgt ambisjonsnivå i tekstane som elevane skal skrive. Det kjem heller

ikkje fram nokon tydeleg mottakar i oppgåveformuleringa, og elevane får ikkje oppgitt eit klart føremål med teksten.

I etterkant av veka intervjuet eg læraren om erfaringane han hadde gjort seg gjennom skriveprosjektet. Han fekk spørsmål om kva han såg som viktigaste mål med skrivinga:

I: Kva som er dei viktigaste læringsmåla med at elevane skriv sjølve, meiner du?

L: Ja, er det noko mål da? Altså oppfyller vi noko mål med at dei skriv? Godt spørsmål altså. Dei lærer jo ikkje nødvendigvis meir av å skrive, dei kan gjere det da, men det er jo ein prosess som gjer at eg kan få ei vurdering. Og då blir det jo den skriftlege vurderinga som blir viktig, og då forsømmer vi igjen den munnlege biten.

I: Tenker du at skrivinga i samfunnsfag skil seg frå skriving i andre fag?

L: Ja, fordi vi set ikkje krav til rettskriving, så gjer den det. Då straffar vi jo ikkje dei elevane som ikkje er så flinke til å skrive, dei blir jo straffa nok ved at dei ikkje får formulert seg så godt som dei andre likevel. Men det hadde jo gått an å skilt ut, og hatt ein slags norskkarakter i samfunnsfag – visst det var ein plan med det da. Men eg vil jo ikkje rette på, altså at det språklege skal gå ut over karakteren deira.

Av svaret ser vi at læraren ikkje uttrykker at han ser noko særleg poeng med å bruke skriving som eit læremiddel i samfunnsfag. Han forsvarer utsegna med å argumentere ut ifrå kva som kan gi vurderingsgrunnlag. Denne haldninga viser seg også i praksis, då klassen sin halvårsplan i samfunnsfag syner at elevane ikkje skal arbeide meir med skriving denne hausten, enn desse fire timane. Læraren er ikkje medviten læringspotensialet som ligg i å skrive, samstundes som han er redd at eit auka merksemd mot tekstproduksjon vil gå utover det munnlege i faget.

Dessutan vil han ikkje vere med på at språksvake elevar skal få det vanskelegare i samfunnsfag, noko han meiner vil skje om ein skal vurdere rettskrivinga i teksten. Likevel ser vi at han held døra på gløtt, og han gir ei opning for at ein kan-



Foto: Alexstar/Fotolia

skje ein kunne ha gjort noko – om der var ein klar plan bak.

Elevane fekk liknande spørsmål som læraren, men med noko tydelegare hint om læringsutbytte knytt til skriving i samfunnsfag.

I: Lærer de noko om å skrive av å skrive ei slik oppgåve?

Brita: Du lærer vel å skrive meir nynorsk¹, på ein måte. Og så kanskje du lærer litt meir om akkurat det temaet, enn å pugge eit heilt kapittel, og så gløyme heile greia.

Bendik: Eg vil seie det slik at du lærer ein god del av å skrive. Berre at det er god skrivetrening, og at du får utnytta alt det du har og finne faktastoff sjølv og lese. Finne stoff sjølv og skrive ned, det synes eg er lurt, og det at du får finne stoffet og så får du skrive det om til dine egne ord, og der trur eg også at der ligg ein prosess bak av å gjere. Så det er ein del jobb, men det er ein grei jobb å gjere. (Mi namnsetjing)

Elevane gir såleis uttrykk for at skriving i samfunnsfag både kan gjere dei til betre skrivarar, dei lærer meir og dei kan hugse lærestoffet lengre. Bendik peikar også på at fagskriving krev arbeidsinnsats, samstundes som han ser denne jobben som overkomeleg.

Gapet mellom plan og praksis

Denne vesle gjennomgangen viser at gapet mellom kva læreplanen og faglitteraturen seier på den eine sida, står ganske langt ifrå korleis den aktuelle

læraren driv si undervisning i praksis på den andre sida. Granskinga stadfestar også manglar ved integreringa av grunnleggjande ferdigheiter som har vorte peika på av andre tidlegare. Dette gjeld både ansvarsfordelinga av skriveopplæring, behovet for fagspesifikk sjangeropplæring og vurderingsnormer for tekstar skrivne i samfunnsfag.

Mitt poeng er at læraren ikkje har sett potensialet i fagskriving og kor viktig det er å bruke skriving som metode i samfunnsfagsundervisninga. Snarare enn å kritisere denne læraren, meiner eg vi må sjå på kvifor situasjonen i skulen blir slik. Læraren gir mykje av svaret sjølv i utsegna: «Er det noko mål da?» Han viser med dette at han manglar kunnskap og forståing av både Kunnskapsløftet og oppdatert forskning. Dersom det viser seg at kommunikasjonskanalen mellom plan, forskning og klasserom ikkje fungerer tilfredsstillande, må det takast på alvor. Læraren i undersøkinga seier sjølv at han verken har fått tilbod om eller har vore på kurs knytt til grunnleggjande ferdigheiter. Han tok også vidareutdanning i historie etter 2006, utan at arbeidsmåtar som integrerer grunnleggjande ferdigheiter vart aktualisert. Resultatet frå granskinga er såleis i tråd med NIFU-STEP rapporten, der manglande forståing for og praktisk kunnskap om å integrere grunnleggjande ferdigheiter, kom tydeleg fram.

I denne samanhengen er det særleg relevant å sjå at elevane faktisk ser noko av potensialet med skriving i samfunnsfag, trass i at læraren ikkje sjølv legg vinn på det i undervisninga. Elevane gjer det som Smidt og Overrein peika på at dei må, nemleg overføre tekst- og sjangerkunnskap frå norskfaget og bruke det i tekstskaping i samfunnsfag.

Forskarspørsmålet vart svart på ved at læraren ikkje såg særlege fordelar ved å skrive i samfunnsfag. Han oppfatta skriving som norskfaget sitt domene, og at eit auka tekstfokus i samfunnsfag ville gagne dei sterke og konstruere enda eit tap for dei språksvake. Elevane derimot, viste eit meir positivt syn på fagskriving, og dei gav uttrykk for at dei forstod at slik skriving kan gi fleire gevinstar. Oppsummert kan noko av gapet mellom skriving i plan og praksis forklarast med mangel på kunnskap og forståing hos faglærarane og avgrensande

rammefaktorar som klassestorleik, fysiske forhold, utfordringar knytt til vurdering og tid avsett til samarbeid.

NOTER

- 1 Denne studien inngår i eit større prosjekt der nynorsk i andre fagfelt er vesentleg, og det er truleg bakgrunnen for at eleven nemner nynorsk spesielt her.

LITTERATUR

- BEACCO, J.-C., COSTE, D., VAN DE VEN, P.-H., & VOLLMER, H. (2010). *Language and school subjects: Lingistic dimensions of knowledge building in school curricula*. Strasbourg: Council of Europe.
- BERGE, K.L. (2005). Fagleg og tverrfagleg skriveopplæring. I: A.S. Nordal (red.), *Didaktiske perspektiv på nynorskopplæring. Skrifter frå Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa*. Volda: Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa: Høgskulen i Volda.
- HEPSØ, A. (2008). Narrativ skriving i samfunnsfag på ungdomstrinnet. I: R.T. Lorentzen & J. Smidt (red.), *Å skrive i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- HERTZBERG, F. (2006). Skrivekompetanse på tvers av fag. I: A. Turmo & E. r. Elstad (red.), *Læringsstrategier: søkelys på lærernes praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- HERTZBERG, F. (2008). Sjangerskriving i ungdomsskolen: fortelling er ikke nok. I: L. Bjar (red.), *Det er språket som bestemmer!: læring og språkutvikling i grunnskolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- KULBRANDSTAD, L.I. (2003). *Lesing i utvikling: teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- LORENTZEN, R.T. (2008). Å skrive i alle fag. I: R.T. Lorentzen & J. Smidt (red.), *Å skrive i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- MØLLER, J., AASEN, P., & PRØITZ, T.S. (2009). *Kunnskapsløftet – tung bør å bære?: Underveisanalyse av styringsformen i skjæringspunktet mellom politikk, administrasjon og profesjon*. Oslo: NIFU STEP, Universitetet i Oslo. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling.
- ONGSTAD, S. (1996). *Sjanger, posisjonering og oppgaveideologier: et teoretisk-empirisk bidrag til et tverrfaglig, semiotisk og didaktisk sjangerbegrep*. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- OVERREIN, P., & SMIDT, J. (2009). Skriving i samfunnsfag i videregående skole. I: J. Smidt, G. Å. Vatn & I. Folkvord (red.), *Skriving i kunnskapssamfunnet*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- SKJELBRED, D. (2004). *Elevens tekst: et utgangspunkt for skriveopplæring*. Oslo: Landslaget for norskundervisning og Cappelen akademisk.
- SMIDT, J. (2008). Skriving og skriveformål – barns og unges veier til ulike fag. I: R.T. Lorentzen & J. Smidt (red.), *Å skrive i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- UTDANNINGSDIREKTORATET (2006). *Framtidas norskfag – Språk og kultur i eit fleirkulturelt samfunn*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.



Pernille Fiskerstrand er stipendiat ved Nynorsksenteret og skriv ph.d.-avhandling om skriveopplæring i samfunnsfag for elever med nynorsk som hovudmål. Ho har erfaring frå ungdomsskolen som norsk- og samfunnsfaglærer og har allmennlærerutdanning og master i nordisk språk og litteratur frå Universitetet i Agder.

Lærerprofesjonalitet i endring

■ AV SØLVI MAUSETHAGEN, LISE GRANLUND OG FINN DANIEL RAAEN

Utdanningsforbundet og myndighetene har ulikt syn på hvilke fremstillinger av lærerprofesjonalitet som skal gjelde. Særlig viktig er spørsmålet om hva slags kunnskap man snakker om og hvilket ansvar læreren skal ha. Når man samtidig hører hva lærere selv mener er viktig for å lykkes i sitt arbeid, så kan dette by på utfordringer.

Læreres profesjonalitet kan defineres gjennom hvordan de forvalter kunnskap, ansvar og autonomi. Det fins ulike syn på hvordan dette best kan gjøres, og en vil finne ulike fremstillinger av profesjonalitet både hos politikere og hos profesjonen selv, hos lærerorganisasjonene og hos den enkelte lærer eller gruppe av lærere. Dette kan knyttes til spenninger som går langt tilbake i tid og til uenighet mellom et dannelsesperspektiv og et instrumentelt perspektiv på utdanning. Tilsvarende fins det ulike syn på i hvilken grad lærere bør støtte seg til sin erfaringsbaserte kunnskap eller en mer teoretisk basert kunnskap. Disse spenningene har blitt aktualisert og tematisert etter som læreryrket er blitt mer akademisk, for eksempel ved at grunnskolelærerutdanningene er blitt mer spesialisert og også ved at det i større grad enn tidligere legges vekt på forskningsbasert lærerutdanning og praksis.

I tillegg har elevenes læringsresultater i de senere årene fått større oppmerksomhet, og læreren er i større grad blitt ansvarliggjort. Dette er noe vi særlig har sett i løpet av det siste tiåret, men diskusjonen rundt kunnskap, innhold og kvalitet både i skolesystemet og i lærerutdanningen har likevel en lang historie. Hva slags kunnskap er viktig for lærerne i yrkesutøvelsen? Hvordan kan lærerne oppnå tillit og legitimitet for arbeidet de gjør? Hvem skal kontrollere og følge opp at lærerne oppfyller det brede samfunnsmandatet de har fått?

En rapport om lærerprofesjonalitet

I rapporten «Lærerprofesjonalitet i spenningsfeltet mellom policy og profesjon» (Granlund, Mausesthaugen og Munthe, 2011) analyserte vi

endringer i hvordan lærerprofesjonalitet har blitt fremstilt over de siste 15 årene, og hva byråkrater, politikere, Utdanningsforbundet, lærerutdannere og lærere selv mener at lærerprofesjonalitet *bør* være. Gjennom analyser av stortingsmeldinger og sentrale dokumenter hos Utdanningsforbundet, samt kvantitative analyser av LU-data¹, så vi nærmere på variasjoner mellom de ulike gruppene i hva slags innhold som legges i lærerprofesjonalitet og hva man mener skal til for å lykkes som lærer. Denne artikkelen vil beskrive hvordan st.meld. nr. 11 (2008-2009) og Utdanningsforbundets politiske vedtak fra 2009 delvis legger ulikt innhold i hva lærerprofesjonalitet er, og vi vil videre se på hva lærere selv mener er viktig for å lykkes som lærer i dagens skole.

Kampen om lærerprofesjonaliteten

Innenfor profesjonsteori har det vært en diskusjon om læreryrket er en profesjon eller en såkalt semiprofesjon (Etzioni, 1969). Det er kriteriene om autonomi, forskningsbasert kunnskap og egne etiske standarder som lærerne og andre «nye» profesjoner kan sies å ha problemer med å oppfylle. Både politikere og lærere har også historisk sett ytt motstand mot å definere læreryrket som en profesjon (Goodson og Hargreaves, 1996). Dette har imidlertid endret seg de senere årene. For eksempel er det både i stortingsmeldingene om lærerutdanning og i Utdanningsforbundets dokumenter en økende bruk av profesjonsbegrepet, og det blir utelukkende brukt i positiv forstand.

Samtidig er det interessante forskjeller mellom aktørene med hensyn til hva begrepet profesjon knyttes til og hvordan lærerprofesjonalitet frem-

stilles. Begrepet er særlig fremtredende i Utdanningsforbundets dokumenter fra 2009, hvor det knyttes til temaer som for eksempel *profesjonelt ansvar*, *profesjonsetikk*, *profesjonelt skjønn* og *profesjonskunnskap*. Stortingsmeldingene bruker derimot begrepet først og fremst i betydningen yrkesretting.

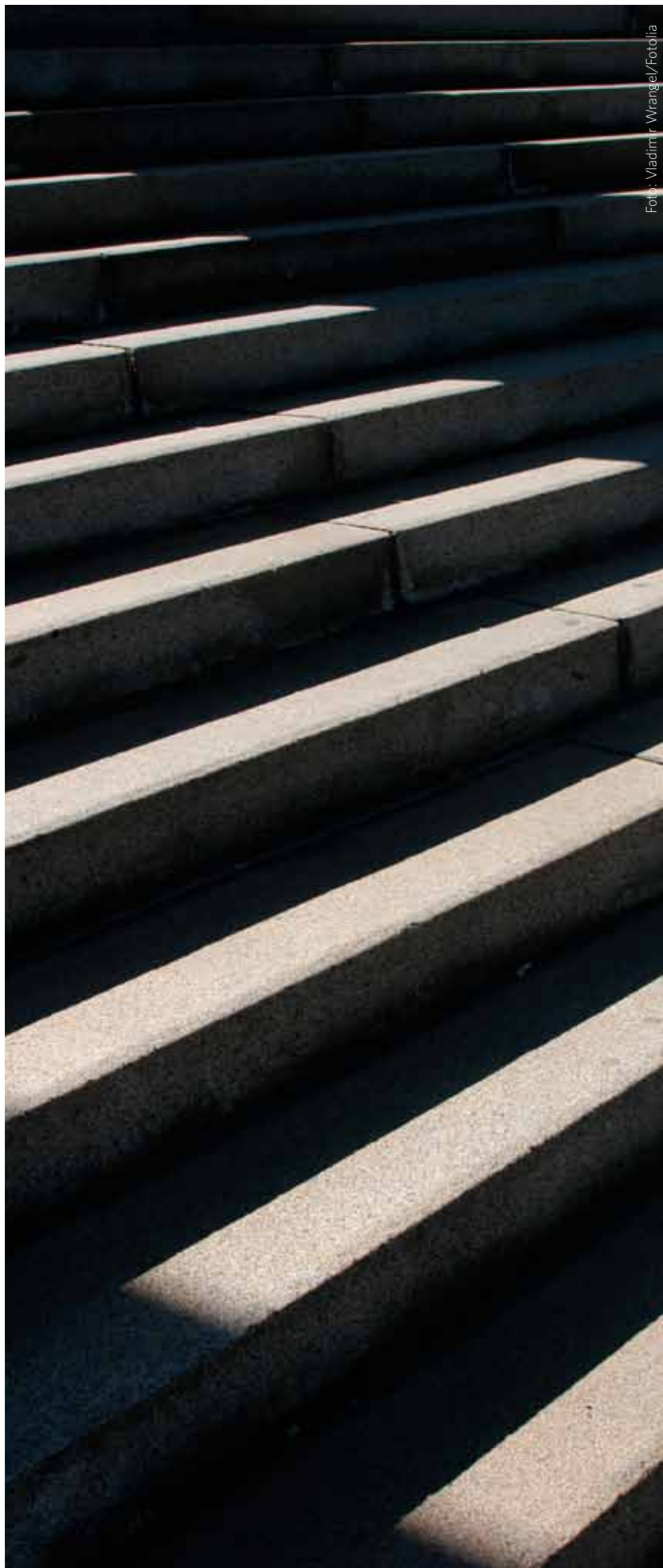
I tillegg til å bruke profesjonsbegrepet i positiv forstand, er både myndigheter og Utdanningsforbundet selv enige om at erfaring, fagkunnskap og forskning er viktige deler av lærerens kunnskap. De er også enige om at lærerne har et profesjonsansvar for kvaliteten i skolen. Dette ansvaret uttrykkes nå eksplisitt hos Utdanningsforbundet, noe som er en ny utvikling. Det kan tyde på at de ønsker å innta en noe annen tilnærming i arbeidet med å øke lærernes legitimitet enn det de hadde tidligere.

Slik vi ser det, har den utdanningspolitiske diskursen og de konstruksjonene som gjøres i st.meld. nr. 11 (2008-2009), *Læreren. Rollen og utdanningen*, en offisiell, dominerende tyngde, mens oppfatninger som kommer nedenfra i stor grad fungerer som en motdiskurs eller som uttrykk for forhandlinger med det politiske nivået. Vi vil fremheve spesielt tre områder der Utdanningsforbundet på ulike måter er i forhandling med myndighetenes fremstillinger.

Ulik forståelse av «ansvar»

St.meld. nr. 11 (2008-2009) legger i større grad enn tidligere vekt på læringsresultater og det individuelle ansvaret læreren har for elevenes læring, og at lærerarbeidet derfor må styres og kontrolleres. Utdanningsforbundet på sin side ønsker derimot at profesjonen skal ha eget ansvar for kvalitetsvurderinger, og går inn for et bredere syn på læring. For å legitimere dette framhever de profesjonens kunnskap og yrkesetikk. I innhold ligger Utdanningsforbundet her på mange måter nær en klassisk profesjonsteoretisk forståelse av hva lærerprofesjonalitet er. Det å legge stor vekt på profesjonelt ansvar, kan ses som et profesjonaliseringsprosjekt og et forsøk på «å holde orden i sitt eget hus».

Slik Utdanningsforbundet vektlegger ansvar, er dette nær betydningen av 'responsibility' på engelsk. I st.meld. nr. 11 (2008-2009) argumen-



Fot: Vladimir Wrangel/Fotolia

teres det i større grad for at det er lærerne som skal ansvarliggjøres. Fremstillingen knyttes til det noe mer snevre accountability-begrepet. Der 'responsibility' vektlegger de mer etiske og moralske sidene ved å ta ansvar, omhandler 'accountability' i større grad det å akseptere forventninger fra andre om å være ansvarlig for handlingene sine. Slik markerer profesjonen en egen forståelse av profesjonelt ansvar, forskjellig fra myndighetenes mer kontrollorienterte forståelse. På dette området gir Utdanningsforbundet uttrykk for en *motstand* mot nye styrings- og kontrollmekanismer, et instrumentelt læringssyn og overdrevne dokumentasjonskrav.

Ulike syn på «forskningsbasert» kunnskap

St.meld. nr. 11 går inn for at både lærerutdanningen og lærernes praksis i større grad skal være basert på forskning. Utdanningsforbundet er i 2009 enige i at lærerens kunnskapsbase i større grad må ta utgangspunkt i forskning, men de argumenterer for en kritisk og selektiv bruk av forskning basert på lærerens profesjonelle skjønn. De er opptatt av hva slags forskning lærerne har bruk for og at lærerne selv skal vurdere kvaliteten på forskningen. Til forskjell fra myndighetene argumenterer Utdanningsforbundet for en oppfatning som vi vil kalle en *forskningsinformert praksis*. Det er læreren som ut fra et profesjonelt skjønn skal vurdere kvaliteten på forskningen og på hvilken måte den er velegnet for egen praksis. Utdanningsforbundet balanserer imidlertid hele tiden ønsket om mer faglig kunnskap og forskning med fokuset på den erfaringsbaserte kunnskapen. Her *omformer* Utdanningsforbundet den utdanningspolitiske diskursen og gjør innholdet til sitt eget.

Ulike syn på masterutdanning

Både offentlige myndigheter og Utdanningsforbundet ønsker større fordypning i fag og mer vekt på fagkunnskap i lærerutdanningen. Politikerne er imidlertid splittet i synet på om mastergrad skal innføres og hvorvidt en slik utdanning skal bli mer praksisrettet. På dette området går Utdanningsforbundet lengre gjennom å være eksplisitte på at de ønsker en lærerutdanning på masternivå. Her ligger Utdanningsforbundet *i forkant av* det som bestemmes ovenfra.

Utdanningsforbundets utfordringer

Det kan synes som om Utdanningsforbundet arbeider med å «ta tilbake» profesjonsbegrepet og fylle det med eget innhold, ikke minst for å markere en avstand til den politiske diskursen der de er uenig i fremstillingene av lærerprofesjonaliteten. I dette perspektivet synes forhandlinger rundt hva kunnskap og ansvar skal være, å bli sentralt for Utdanningsforbundet.

I tidligere dokumenter ser vi lite vektlegging av forskning (se også Karseth og Nerland, 2008). En vending mot elementer som «forskningsinformert praksis» og «å ta ansvar», kan ses på som et mer legitimt profesjonaliseringsprosjekt hos lærerne enn hva vi finner i tidligere dokumenter. Når Utdanningsforbundet går i forhandling med den utdanningspolitiske diskursen om sentrale områder om hva som skal dekkes av begrepet lærerprofesjonalitet, kan en tolkning være at de ønsker jurisdiksjon over kunnskapsbase og arbeidsoppgaver (Abbott, 1988). Det kan være viktig å fremstå som fremtidsrettet, spesielt i en tid der det i økende grad legges vekt på å ansvarliggjøre profesjonen (Johannesson, 2006). Samtidig kan Utdanningsforbundets omskrivninger by på noen utfordringer.

Kunnskap om forskning

For det første forutsetter forskningsinformert praksis at lærernes profesjonelle skjønn er basert på kunnskap om forskning, hva som skiller god og dårlig forskning eller metode, og også hvordan denne eventuelt kan, eller ikke kan, omsettes i praksis. Til tross for at grunnskolelærerstudentene nå skal få mer kunnskap om forskning, påpeker andre studier at mange lærere ser på forskning som lite relevant (Jensen, 2008; TNS Gallup 2008).

Motstand mot sentrale prøver

For det andre kan den sterke motstanden mot kontroll, for eksempel i form av sentralgitte prøver, være problematisk, spesielt fordi Utdanningsforbundet i liten grad konkretiserer hva alternativer til den eksterne kontrollen kan være hvis tilliten og legitimiteten fra foreldre, politikere og befolkningen generelt skal ivaretas. Utdanningsforbundet legger mer vekt på ansvar, kunnskap og profesjonsetikk i sine nyere dokumenter, men er

disse strategiene tilstrekkelig for å (gjen)opprette tillit og legitimitet?

Hva lærerne mener skal til for å lykkes

En tredje utfordring kan knyttes til forholdet mellom Utdanningsforbundets fremstillinger av lærerprofesjonalitet og hva den enkelte lærer og lærerutdanner mener er viktig for å lykkes som lærer. I hvilken grad er det samsvar mellom disse forventningene? I spørreundersøkelsen LU-data² finner vi blant annet at grunnskolelærere i sterkere grad vektlegger aspekter som handler om ledelse og de relasjonelle aspektene ved undervisning (orden, disiplin, motivasjon, trivsel), mens lærerutdannere i større grad vektlegger faglig og formell kunnskap (fagkunnskap, å kunne begrunne valg). Det er med andre ord noen uenigheter mellom lærere, lærerutdannere og Utdanningsforbundet om hva slags kunnskap og kompetanse som er viktig for lærere.

Lokalt læreplanarbeid

Det er også uenighet mellom aktørene når det gjelder lokalt læreplanarbeid. Mens lærere etter hvert har fått mer autonomi i betydningen «frihet» og «tillit», blant annet gjennom det lokale arbeidet med Kunnskapsløftet, vurderes ikke læreplananalyse som sentralt for å lykkes i lærerarbeidet verken hos lærere eller lærerutdannere. Hva lærerne selv mener er viktig for yrkesutøvelsen, skiller seg her dermed ganske vesentlig fra st.meld. nr. 11 (2008-2009), som fremhever dette som en viktig del av lærerarbeidet.

Hva slags autonomi ønsker lærerne seg?

Et annet interessant funn er hvordan lærerne rapporterer at det er viktig med klare instruksjoner for arbeidet selv om det begrenser handlingsrommet, samtidig som mange svarer at de ønsker stor frihet til å gjøre selvstendige faglige valg. Et relevant spørsmål å stille blir dermed knyttet til hva slags autonomi lærerne ønsker seg. Det kan synes å være behov for mer kunnskap om hvilke områder lærere ønsker sterkere styring og hvor de ønsker å bevare eller forsterke handlingsrommet sitt.

NOTER

- ¹ <http://www.hio.no/content/view/full/57424>. Se også rapport for nærmere beskrivelse av metode og utvalg.

- ² Undersøkelsen omfatter lærerutdannere ved 19 høyskoler/ universiteter som ga allmennlærerutdanning i 2008 og lærere ved 111 praksisskoler med avtaler om praksisopplæring for studenter ved institusjonene. Totalt 545 lærerutdannere ved lærerutdanningsinstitusjoner og totalt 2205 lærere ansatt ved de 111 skolene svarte på spørreundersøkelsen til praksisskolene våren 2008. Dette utgjør en svarprosent på ca. 60 % for begge gruppene.

LITTERATUR

- ABBOTT, A. (1988). *The system of professions: an essay on the division of expert labor*. Chicago: University of Chicago Press.
- ETZIONI, A. (1969). *The Semi-professions and their organization: teachers, nurses, social workers*. New York: The Free Press.
- GOODSON, I.F., & HARGREAVES, A. (1996). *Teachers' professional lives*. London: Falmer Press.
- GRANLUND, L., MAUSETHAGEN, S. & MUNTHE, E. (2011). Lærerprofesjonalitet i spenningsfeltet mellom policy og profesjon. HiO-rapport 2011 nr. 2.
- JENSEN, K. (2008). Profesjonslæring i endring (Prolearn). Populærvitenskape-lig rapport til forskningsrådets KUL-program 2008.
- JOHANNESSON, I. A. (2006). Concepts of teacher knowledge as teacher strategies. *Pedagogy, Culture & Society*, 14(1).
- KARSETH, B., & NERLAND, M. (2007). Building professionalism in a knowledge society: examining discourses of knowledge in four professional associations. *Journal of Education & Work*, 20(4).
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2009). *St. meld. 11 (2008-2009). Læreren: rollen og utdanningen*. Oslo: Departementet.
- TNS-GALLUP (2008). Lærere og forskning – resultater fra en undersøkelse blant lærere i grunn- og videregående skole.
- UTDANNINGSFORBUNDET (2009). Politiske vedtak Landsmøtet 2009. Oslo: Utdanningsforbundet.
- UTDANNINGSFORBUNDET (2009). En offensiv og ansvarlig profesjon. Utdanningsforbundets profesjonsdokument. Oslo: Utdanningsforbundet.



Sølvi Mausethagen er stipendiat ved Senter for profesjonsstudier, Høgskolen i Oslo. Hun har jobbet som lærer og i lærerutdanningen. Tidligere har hun blant annet skrevet om lærer-elev-relasjoner.



Lise Granlund arbeider med en doktorgrad i sosiologi ved Sosiologisk institutt i Bergen hvor hun sammenligner kunnskap og praksis ved en Steinerskolelærerutdanning og en offentlig lærerutdanning. Hun jobber også som lektor ved Rosenvilde videregående skole.



Finn Daniel Raaen er professor ved Senter for profesjonsstudier, Høgskolen i Oslo. Han har skrevet artikler og bøker om elevvurdering, læreplananalyse og skoleutvikling, foruten artikler om profesjonskvalifisering, danning og mestring av læreryrket.

Når «praksissjokket» er over

Nyutdannede læreres opplevelse av utfordringer i læreryrket

■ HILDE LARSEN DAMSGAARD

Lærerne forteller at de i stor grad ble overlatt til seg selv som nyutdannede, uten systematisk veiledning, og etterlyser tettere samarbeid med andre lærere om hva det innebærer å være lærer. Felles refleksjon omkring lærerrollen og dens ansvar kan også være til hjelp for mer erfarne lærere. Et slikt samarbeid kan gjerne komme i stedet for administrative møter, som lærerne allerede opplever at de har for mange av.

Når nyutdannede lærere begynner i jobb etter endt utdanning, er det mange som opplever overgangen som sjokkartet. Dette er et kjent fenomen også for blant annet sykepleiere, leger og sosialarbeidere (Raaen, 2008; Smeby, 2008). Men hva skjer etterpå, når det såkalte sjokket er over; hvordan opplever de nyutdannede arbeidet sitt da? Hvordan er det å være det Michael Lipsky omtaler som bakkebyråkrater, de som skal realisere velferdsstatens ambisiøse intensjoner, i krevende kommunale virksomheter (Lipsky, 1980)?

Denne artikkelen er basert på intervjuer med lærere som inngår i studien *Profesjonalitetens mange ansikter*. Studien, heretter omtalt som vår studie, omfatter semistrukturerte intervjuer med 40 relativt nyutdannede yrkesutøvere. Ti av dem er lærere. Studien har følgende temaer: profesjonsforståelse, profesjonskvalifisering og profesjonsdilemmaer (Damsgaard, 2010; Damsgaard & Heggen, 2010; Heggen, 2010)¹. I denne artikkelen rettes søkelyset mot profesjonsdilemmaene belyst gjennom spørsmålet: Hvilke utfordringer opplever lærerne i vår studie i læreryrket? Lærerutvalget i studien er lite, og informantenes erfaringer kan derfor ikke generaliseres til å gjelde nyutdannede lærere i sin alminnelighet. Men historiene deres er likevel tankevekkende.

En sammensatt rolle

Lærerne tegner et bilde av et sammensatt yrke. Før vi ser nærmere på de utfordringene lærerne trekker frem, skal vi se på det de beskriver som det beste med jobben som lærer.

Dette handler både om det faglige arbeidet og om å ha gode relasjoner til elevene. Lærerne er opptatt av fag og fagformidling og samtidig av å være det som kan omtales som en tydelig, tilstedeværende og relasjonsorientert lærer (Nordahl, Sørli, Manger, & Tveit, 2005). En lærer svarer slik på spørsmål om hva som er det beste med jobben: «Det er jo barna (...). Å få lov til å være en del av ungenes liv, få lov å lære dem noe, få lov til å bli kjent med dem, bety noe for noen. Det synes jeg er viktig».

Lærerne sier at de opplever mye glede i jobben sin. Noen forteller om elever som «knekker» koden og plutselig mestrer noe de ikke har klart tidligere. Det å «være med elevene og lære bort, og se gleden deres når du har et opplegg som funker» er som en av lærerne sier, med på skape glede også hos læreren. En forteller om en elev som kom ny til skolen «og hadde store utfordringer på den tidligere skolen, men som nå fungerer veldig bra takket være litt tilrettelegging. Det er mange sånne småglimt som er med på å styrke



deg». Andre snakker om elever som tør å betros seg om noe som er vanskelig, og gjennom det gir læreren mulighet til å forstå. De forteller om det gode med å vite at man betyr noe for elevene og kan utgjøre en positiv forskjell som lærer. Én eksemplifiserer dette med en elev som i lang tid hadde det vanskelig, og som valgte å fortelle læreren om problemene. «Det å se hvordan den eleven sleit og sleit og viste det på forskjellige måter, var ofte i konflikter, var i slåsskamp. Å se at det var noe og så oppleve at han har tillit og forteller til slutt hva det egentlig er». Når læreren så kan bidra til å skape en bedre skolehverdag og gjennom det være en beskyttelsesfaktor for eleven, er det en positiv opplevelse også for læreren. Lærernes fortellinger kan tyde på at det som skaper glede i hverdagen, både handler om å bidra til god læring, å bety noe for elevene, og om det Sissel Østrem (2008) omtaler som læreres eget behov for å bli sett og anerkjent.

Lærernes opplevelse av glede er primært knyttet til livet i klasserommet. Men her ligger også sårbarheten. Å være usikker og redd for ikke å mestre den sammensatte lærerrollen og alle avbruddene som dagliglivet preges av, kan danne grobunn for opplevelsen av utilstrekkelighet. Østrem sier: «Hvordan lærerne lever mellom motsigelser og ulike forventninger og hvordan de skal balansere i dette komplekse bildet, må de ta ansvar for selv. Hvis de bare er gode nok så ...» (Østrem, 2008, s. 24). Tvilen på om de strekker til, om de er gode nok, preger nettopp fortellingene til flere av lærerne i vår studie. De mener de har fått god fagkunnskap gjennom utdanningen sin, men i langt mindre grad har blitt forberedt på det å *være* lærer. De fikk heller ikke tilbud om veiledning som nyutdannede. Når de så opplevde «å bli kastet ut i det», slik en av lærerne uttrykker det, eller å måtte «ta de fagene og den klassen som var igjen» og godta en arbeidssituasjon som andre ikke ville ha, opplevdes møtet med læreryrket som krevende.

Når lærerne utdyper utfordringene knyttet til lærerjobben, er de opptatt av mangel på tid til elevene og undervisningen – det de oppfatter som det viktigste i jobben deres. De forteller om administrative møter som blir tidstyver i en travel hverdag. Noen snakker om det utfordrende

i å skulle ivareta et mangfold av elever med ulike behov. En sier: «Når man har 27 elever som man skal se hver eneste time og hjelpe (...). Det er det vanskeligste». Noen forteller om alle de uavsluttede arbeidsoppgavene og om ressurser som ikke strekker til. For andre er det vanskeligste de elevene som strever og ikke får den hjelpen de trenger for å ha gode skoledager. Noen omtaler samarbeidet med kollegaer som en berikelse, som en del av gleden ved jobben som lærer. Men samarbeidet kan også oppleves som en bremsekloss som hindrer nytenkning fordi det preges av å ville «gjøre det man alltid har gjort». Bildet av utfordringene er med andre ord sammensatt. Felles for lærerne er imidlertid følelsen av ofte ikke å strekke til. Én oppsummerer det slik: «Det aller vanskeligste er at du vil så mye, men får det ikke til». Dette skaper dårlig samvittighet. En av lærerne kan brukes som eksempel på det flere opplever.

Den dårlige samvittigheten

Han er ung, engasjert og opptatt av elevene, deres læring og deres ve og vel. Han liker å være lærer og trives med elevene. Han vil mye både på egne og deres vegne og jobber hardt for å få til den undervisningen han ønsker. Men daglig strever han med gapet mellom intensjon og virkelighet; både mellom skolens mandat og skolehverdagens realitet og mellom sine egne ambisjoner og det han klarer å realisere. Han forteller at han føler at han stadig kommer til kort, og at han lett bærer ansvaret for dette på egne skuldre. Han mener at han har et klart bilde av hva den profesjonelle yrkesutøvelsen innebærer. Det handler om å tilpasse undervisningen bedre til den enkelte, å lage mer varierte undervisningsopplegg og utvikle nye og spennende prosjekter som anskueliggjør fagstoffet på en annen måte. Han har ideene, men opplever at han ikke har tid til å gjøre det han vil. Han sier:

Det er et system som ikke funker (...). Vi har ikke nok tid (...) Vi er for få folk (...) Vi skulle vært færre elever i hver gruppe sånn at du får tid. Sånn som når jeg har matte, så har jeg 28 elever. Og så skal jeg gå gjennom og hjelpe 28 elever på en time og gi konkret og nyttig tilbakemelding. Det går jo ikke.

Og så legger han til at han synes det er så «sinnsykt hektisk». Han føler at han stadig gjør en dårligere jobb enn han egentlig hadde ønsket og mener at det er systemet det er noe galt med. Likevel gir det ham dårlig samvittighet. Dette er en form for skyldfølelse som ser bakover, på det arbeidet som ikke er gjort. Samtidig kan den være fremtidsrettet og skape bekymring for det som ligger av uløste oppgaver (Hargreaves, 1996). Dette beskriver læreren også når han uttrykker bekymring for fremtiden.

Denne læreren er ikke alene om å føle seg utilstrekkelig. En kvinnelig lærer er inne på det samme:

Jeg har så mye dårlig samvittighet, jeg skulle så gjerne ha gjort mye mer. Utfordringene er knyttet til å strekke til, gjøre alt en føler at en bør gjøre. Planlegge alt man føler at man skal planlegge, rette alt som blir gjort av arbeid, se alle som trenger å ses. Greie å holde orden på klassen. Den sterkeste følelsen jeg har er dårlig samvittighet.

En annen kvinnelig lærer beskriver den dårlige samvittigheten som gjennomgående:

Det er en sånn dagligdags situasjon at man får dårlig samvittighet. Som lærer føler man at man skal tåle alt og mestre alt, og at det er jeg som person som har ansvar for ting som kanskje ikke jeg har kontroll over. Det har kanskje med at rammen ikke ligger til rette for at man skal gjøre det bedre.

Det privatiserte nederlaget

Den mannlige læreren fra eksemplet over sammenfatter den opplevelsen han har av ikke å strekke til på følgende måte: «Privatisert nederlag. Det er nesten skolehverdagen i et nøtteskall». Han opplever at det blir hans eget nederlag når han ikke greier å gjøre alt det han vil og synes han burde.

Når lærerne forteller om den dårlige samvittigheten, er de inne på et sentralt aspekt ved velferdsstatens yrker. Det er liten tvil om at velferdsstaten har store ambisjoner. Det er heller ikke tvil om

at de har vist seg vanskelige å realisere. Når intensjon møter virkelighet og virkeligheten ikke strekker til, er det profesjonsutøverne som står i første rekke og må forholde seg til dette gapet. Man kan si det slik at ansvaret er delegert, men makten, forstått som mulighetene, er det ikke (Vike, 2004; Vike, Bakken, Brinchmann, Haukelien, & Kroken, 2002). Sagt på en annen måte: Det såkalte bakkemannskapet, av Lipsky (1980) også omtalt som bakkebyråkratene, kan føle ansvaret for å gjennomføre samfunnets moralske oppdrag overfor grupper som trenger bistand, men samtidig oppleve at de ikke har makt til å realisere oppdraget. For lærere kan dette handle om å vite hva som er ambisjonene for norsk skole, ønske å gi elevene den opplæringen de trenger og måtte håndtere en virkelighet som er langt unna idealet. Som bakkebyråkrater står de overfor konflikter og tvetydigheter når det gjelder realisering av uttrykte mål. Det er de som må bruke skjønn i en rekke situasjoner, og som stadig opplever å ha mange oppgaver og begrensede ressurser (Lipsky, 1980). Lærerne fra eksemplene foran beskriver nettopp dette dilemmaet; de har mange elever å ivareta og mange oppgaver å fylle, de føler at de stadig er «bakpå» og at det går ut over kvaliteten på undervisningen. Tiden strekker ikke til, og tilkortkommingen føles personlig og tung å bære. Når det overlates til de unge bakkebyråkratene selv å håndtere gapet mellom intensjon og virkelighet, foregår det en form for privatisering både av ansvaret for å fylle gapet og av opplevelsen av å ikke strekke til når prosjektet mislykkes. Slik blir velferdsstatens paradoks til individuelt dårlig samvittighet og følelse av privat nederlag.

Også gapet mellom system og individ blir lærernes anliggende. De beskriver et system med klare mangler. Likevel føler de et individuelt ansvar for det som ikke fungerer, også når det i stor grad er knyttet til forhold utenfor dem som individuelle yrkesutøvere. De prøver å kompensere både for manglende samsvar mellom intensjon og virkelighet og for systemets mangler. Dette er en problematikk som kan kjennes igjen innenfor ulike yrker i velferdsstaten. Likevel blir avstanden mellom det vi vil og det vi får til i disse yrkene, lett et privat anliggende for den enkelte yrkesutøver.

Lojalitet og lojalitetsretning

Flere av lærerne opplever også at lojalitet og lojalitetsretning er en utfordring. De er opptatt av elevene, deres primærlojalitet er knyttet til dem. Og sånn mener de det skal være. De synes det er vanskelig hvis skoleledere og andre kommunale ledere primært er opptatt av effektivisering, rapportering og sparing. En av lærerne setter disse ordene på det:

Man skulle gjerne skreket litt opp om hvordan det føles å være lærer, hvilke ting man trenger å få rettet opp, sånn som ressursmangel og sånne ting. Men så skal man jo liksom være lojal mot arbeidsplassen sin. Det er vanskelig når man føler at man har en ledelse som ikke er helt med på laget. Ledelsen jobber kanskje mer for kommunen enn for deg på en måte. De er mer opptatt av å være flinkeste barn i klassen.

Denne flinkheten handler, slik hun ser det, først og fremst om å holde seg innenfor budsjettene og om at man skal «tie» om vanskelige rammefaktorer. Hun har en opplevelse av å bli pålagt en form for taushet som hun synes er lite forenlig med en profesjonell lærerrolle. Det kan være vanskelig å leve med beslutninger som går på tvers av det man som lærer mener er faglig forsvarlig. I tillegg er det problematisk hvis lojalitet forveksles med lydighet fordi det kan føre til at den nødvendige kritikken og diskusjonen forstummer.

Fridtjof Bernt understreker at ansatte har rett til å uttale seg kritisk om den virksomheten de er en del av (Bernt, 2002). Det er vesentlig at yrkesutøvere med en kompetanse innenfor et felt bidrar til at det gis tilstrekkelig informasjon om en sak før beslutninger tas. Dette vil også kunne innebære å delta i debatt omkring bruk og prioritering av offentlige midler. Flere av lærerne i vår studie føler at de av lojalitetshensyn i liten grad kan inngå i slike diskusjoner. Dette kan oppleves som problematisk både med tanke på deres bilde av den profesjonelle lærerrollen og deres ønske om å ivareta elevene. Også lojalitetskonflikter kan danne grunnlag for opplevelse av å ikke strekke til.

Læreres ansvar

At lærerne i vår studie har det til felles at hverdagen inneholder opplevelse av utilstrekkelighet, kan tyde på at det er behov for en diskusjon om ansvar. Hvilket ansvar har den enkelte lærer? Og hva er det den enkelte lærer ikke kan ta individuelt ansvar for?

Det kan ikke være et individuelt ansvar for lærere å fylle gapet mellom intensjon og virkelighet. Dette gapet gjenspeiler et av velferdsstatens gjennomgripende dilemmaer og kan ikke håndteres individuelt. Lærere kan heller ikke alene kompensere for systemsvikt eller for kommunal fattigdom. Det er en bør som er for tung både for nyutdannende og for mer erfarne lærere. Det er imidlertid ikke det samme som at lærere er fritatt for profesjonelt ansvar. De har ansvar for å være profesjonelt imøtekommende. Vanskelige rammer kan fort bli en unnskyldning for mangel på profesjonalitet i yrkesutøvelsen. Men rammene kan ikke unnskyldte en lite profesjonell væremåte. For å ivareta dette ansvaret, er det behov for felles refleksjon blant lærere om lærerrollen og læreres væremåte. Dette kan bidra til at profesjonskravene tydeliggjøres og forplikter både lærere og skolen som virksomhet.

Samtidig må vi tørre å drøfte hvordan vi skal forholde oss til gapet mellom intensjon og virkelighet i skolen. Det innebærer også å diskutere velferdsstatens prosjekt og forholdet mellom makt og ansvar i velferdsstatens yrker. Like viktig som å fastholde hva som er læreres ansvar, er det å tydeliggjøre hva de ikke kan ta ansvar for. Det er nødvendig at man i større grad diskuterer den slitasjen som ligger i de dilemmaene som delegeres til lærere i rollen som bakkebyråkrater. En bred og åpen diskusjon om læreryrkets utfordringer må gi lærere mulighet til selv å sette ord på motsigelsene i skolesystemet og få frem de reelle utfordringene. Det kan ikke betraktes som illojalt at lærere er sentrale deltakere i en slik debatt.

Samarbeid og veiledning

Lærerne i vår studie forteller, som jeg allerede har vært inne på, at de i stor grad ble overlatt til seg selv som nyutdannede, og at de ikke fikk noen form for systematisk veiledning. De etterlyser tettere samarbeid med andre lærere om det å *være*

lærer. Deres opplevelse av det privatiserte nederlaget kan ses i lys av denne «ensomheten». Også mer erfarne lærere rapporterer om at de i liten grad får tilbakemelding på den jobben de gjør, og at samarbeid med andre lærere sjelden berører den konkrete lærerrollen og dens dilemmaer. Slik kan man bli mye alene med både gledene og sorgene i «sitt klasserom» (Hargreaves, 1996; Vibe, Aamodt, & Carlsten, 2009).

Felles refleksjon omkring lærerrollen og dens ansvar kan være til hjelp både for nyutdannede og mer erfarne lærere. Kanskje bør en refleksjon også om læreres væremåte ha en langt større plass i samarbeidet lærere imellom. Trolig vil slikt samarbeid også oppleves som mer meningsfylt enn administrative møter. Både lærerne i vår studie og lærerne som inngår i Tidsbrukutvalgets undersøkelser, ønsker seg færre møter av den typen som ikke gir rom for diskusjon og utvikling av fag og lærerrolle (Kunnskapsdepartementet, 2009).

Det kan være til hjelp for nyutdannede hvis de i større grad får mulighet til det Lave og Wenger omtaler som legitim, perifer deltakelse. I dette ligger at nyutdannede lærere gjennom samarbeid med de såkalte veteranene, de mer erfarne lærerne, blir delaktige i en prosess som gradvis øker deltakelsen fordi de får tilgang til kilder som gjør at de forstår den praksisen de er en del av (Lave & Wenger, 2007). Det er vanskelig å se for seg at en slik prosess kan finne sted hvis lærere som nyutdannede i stor grad blir overlatt til seg selv.

Den nye veilederordningen som er iverksatt for nyutdannede lærere, er etablert for at de skal få den støtten de trenger for å fungere og trives i jobben sin (Ulvik & Smith, 2011). En slik form for veiledning kan hjelpe nyutdannede med det som lærerne i vår studie sier de er usikre på etter endt grunnutdanning, nemlig hvordan de skal håndtere det sammensatte livet i klasserommet. Det forutsetter at veiledningen gis av kompetente veiledere som åpner for et kritisk perspektiv både på lærerrollen og fungerende skolepraksis. Det er å håpe at tettere oppfølging av nyutdannede lærere kan bidra til at livet i skolen oppleves som mer håndterbart og at lærere får hjelp til å avklare og realisere det profesjonelle ansvaret knyttet til lærerrollen. I dette ligger også å sette grenser for ansvaret.

NOTER

- 1 Lærerne i studien jobbet på intervjutidspunktet i grunnskolen i til sammen fire østlandskommuner. De er fordelt på ni ulike skoler, har sin utdanning fra fire ulike høyskoler og har jobbet mellom 1,5 og 3,5 år etter endt utdanning. Studien er gjennomført som et samarbeid mellom Høgskolen i Telemark og Senter for profesjonsstudier ved Høgskolen i Oslo.

LITTERATUR

- BERNT, J.F.** (2002). Lojalitet og ytringsfrihet. *Kommunal rapport* Hentet 27.mai, 2011, fra <http://www.kommunal-rapport.no/id/106648>
- DAMSGAARD, H.L.** (2010). *Den profesjonelle lærer*. [Oslo]: Cappelen akademisk forlag.
- DAMSGAARD, H.L., & HEGGEN, K.** (2010). Læreres vurdering av egen utdanning og videre kvalifisering i yrket. *Norsk pedagogisk tidsskrift* (1), 28–40.
- HARGREAVES, A.** (1996). *Lærerarbeid og skolekultur: læreryrkets forandring i en postmoderne tid*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- HEGGEN, K.** (2010). *Kvalifisering for profesjonsutøvelse. Sjukepleier – lærer – sosialarbeider*. Oslo: Abstrakt forlag.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET** (2009). Rapport fra tidsbrukutvalget Hentet 30.desember, 2009, fra http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Tidsbrukutvalget/Rapport_Tidsbrukutvalget.pdf
- LAVE, J., & WENGER, E.** (2007). *Situert læring – og andre tekster*. København: Reitzel.
- LIPSKY, M.** (1980). *Street-level bureaucracy: dilemmas of the individual in public services*. New York: Russell Sage Foundation.
- NORDAHL, T., SØRLIE, M.-A., MANGER, T., & TVEIT, A.** (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- RAAEN, F.D.** (2008). *Praksissjokket – hvilket sjokk?* Paper presentert på Profesjonsutdannelse og profesjonsforskning
- SMEBY, J.-C.** (2008). Profesjon og utdanning I: Molander, Anders og Terum, Lars Inge (red): Profesjonsstudier (s. 87-102). Oslo: Universitetsforlaget.
- VIBE, N., AAMODT, P.O., & CARLSTEN, T.C.** (2009). *Å være ungdomsskolelærer i Norge: Resultater fra OECDs internasjonale studie av undervisning og læring (TALIS)*. Oslo: NIFU STEP.
- VIKE, H.** (2004). *Velferd uten grenser: den norske velferdsstaten ved veiskillet*. Oslo: Akribes.
- VIKE, H., BAKKEN, R., BRINCHMANN, A., HAUKELIEN, H., & KROKEN, R.** (2002). *Maktens samvittighet: om politikk, styring og dilemmaer i velferdsstaten*. Oslo: Gyldendal akademisk forlag.
- ØSTREM, S.** (2008). *En umulig utdanning til et umulig yrke?: om allmennlærerutdanning og yrkesutøvelse*. Forskerskolen i Livslang Læring, Roskilde Universitetscenter, Roskilde.



Hilde Larsen Damsgaard er utdannet cand.paed. spec og er dosent på Institutt for sosialfag på Høgskolen i Telemark. Hun har faglig ansvar for mastergradsutdanningen Flerkulturelt forebyggende arbeid med barn og unge. Hun har i en rekke år jobbet på kompetansesenter og som lærer og mellomleder i ungdomsskolen. Tidligere har hun utgitt fagbøkene *Med åpne øyne – observasjon og tiltak i skolens arbeid med problematferd* og *Når hver time teller – muligheter og utfordringer i en profesjonell skole*. I 2010 ble *Den profesjonelle lærer* utgitt som en av tre bøker knyttet til forskningsprosjektet *Profesjonalitetens mange ansikter*.

Usaklig og ensidig om lærerutdanning og pedagogikk

■ AV HARALD JARNING

I et intervju i *Bedre skole* 2/2011 snakker Peder Haug og Lars Inge Terum om lærerutdanning og lærerqualifisering. I starten av intervjuet kommer Lars Inge Terum med et par generaliseringer om norske lærerutdannere som uttrykker grunnleggende mangler på enkle saklighetskrav og på saklig holdbarhet. Uttalelsene er:

«Norske lærerutdannere er privatpraktiserende høyskolelærere.»
(Terum, *Bedre Skole* 2/2011, s. 16)

«Lærerutdanningen var, i motsetning til for eksempel sykepleieutdanningen, preget av en slags skepsis til kvantitative undersøkelser – forankret i en form for anti-positivisme. [...] Det å telle ting anses ikke som bra, sier Terum.» (*Bedre Skole* 2/2011, s. 16)

Slike grove generaliseringer i et ledende fagblad er misvisende forskningsformidling og uholdbar formidlingspraksis fra NYMY-prosjektet og SPS-lederen sin side. Felles for uttalelsene er koblingen av sterkt negative kunnskapsvurderinger og uvanlig brede generaliseringer i samsvar med alminnelige mediefordommer

om middelmådighet i skoleverk og i dette tilfellet også i lærerutdanning. Selv om formen er muntlig og inviterer til karakterisering og debatt, bruker forskerne flere steder omtaler og karakteristikk rettet mot *alle* lærerutdanningsinstitusjoner og *alt* faglig og vitenskapelig personale i lærerutdanningsmiljøene i Norge. Ut fra det jeg har lest, samsvarer de generelle vurderingene ikke nødvendigvis med den forskningen som er bakgrunnen for intervjuet.

Fra en samtale jeg har hatt med Lars Inge Terum, har jeg skjont at han ikke går god for den første av uttalelsene, og det er en avklaring jeg er glad for. Alvorlig er likevel at han som en ledende profesjonsforsker kommer med offentlige uttalelser i samklang med etter hvert ganske vanlige nyliberale tilnærminger til lærerarbeid. «Privatpraktiserende» og «vegring mot kvantitative undersøkelser» er i nyliberal utdanningskritikk blant tema som trekkes fram for å markere bred svikt i kompetanse og profesjonelt skjonn i lærergrupper. Slik argumentasjon i det aktuelle intervjuet inviterer for lett til å regne med at lærerutdannere ikke er unntak fra denne typen unyansert skolekritikk.

Bedre Skole er en av de bredeste formidlingskanalene for utdanningsforskning. Gjennom *Bedre Skole* når lederne for NYMY-prosjektet på denne måten en leserkrets innen politikk og forvaltning, og i utdanningssektoren ellers, som er uvanlig stor. Når kraftsalver uten nødvendig saklighet og holdbarhet kommer fra vanligvis solide forskere, er det derfor mer enn vanlig grunn til varsku og behov for oppretting av altfor enkle og uholdbare karakteristikk, eller skikkelig dokumentasjon på at det er hold i påstandene.

Hva «utenfrablikk» ikke ser?

For meg som har arbeidet et tiår i lærerutdanningen ved HiO og kjenner SPS-forskningen rimelig godt, er det grunn til å peke på at slike misvisninger i brede vurderinger av lærerutdanningsfeltet også kan trenge drøfting der de ses i sammenheng med design og fagsammensetning av lærerutdanningsforskningen ved SPS. I profesjonsstudier har ikke minst Lars Inge Terum gjort *utenfrablikk* til et mantra og støtte for bredt anlagte sammenliknende surveymetoder, som StudData, i studier av profesjonsutdanningsfelt. Det er ikke vanskelig å være enig i at

utenfrablikk på utdanningsområder, læresteder og fag er på sin plass og kan bidra med interessant kunnskap om variasjonsmønstre mellom utdanningsfelt. Men skrudde vurderinger som det er noen av i intervjuet i forrige nummer av *Bedre Skole*, gir også grunn til debatt om hva 'utenfrablikkene' ikke kan. Et eksempel er at til dels store variasjoner i nasjonale rammer for allmennlærerutdanning før og etter 2003 ikke ser ut til å ha særlig betydning for svarmønstre fra lærerstudenter i StudData-panelene. Hvis dette ikke er feil, kan det gi et inntrykk av at undersøkelsesnivået i sammenlikningene og omprioriteringer som har fått stor politisk og faglig oppmerksomhet, mangler møtepunkter. I så fall gir det en grunn til en annen beskjedenhet på vegne av denne type forskningsdesign enn tonen i intervjuet bærer bud om.

Urealistisk og ensidig oppmerksomhet mot pedagogikk

Misvisende generaliseringer sammen med overraskende ensidig oppmerksomhet mot pedagogikkfaget gir også grunn til å spørre om design og materialet fra NYMY-prosjektet er for ensidig til å belyse fagsammensatte lærerutdanninger godt. Ut fra boka fra prosjektet får jeg inntrykk av at NYMY-prosjektet overtar og viderefører en overvurdering av pedagogikkalene som kunnskapsvei til profesjonsretting av grunnskolelærerutdanninger. Jeg ser også gode grunner til å stille spørsmål ved de urealistiske forventningene om at pedagogikkfaget alene, med plasseringen på siden av den skolefagrettede kvalifiseringen, skal kunne være hovedgrep for å få til god kunnskapssammenheng og profesjonsretting. Flere av vurderingene av det enestående pedagogikkfaget i intervjuet er aktuelle i en slik sam-

menheng. Et eksempel er uttalelsen fra Haug: «Pedagogikkfagets svake stilling de siste årene har i enda større grad åpnet for private og individuelle prioriteringer blant lærerne på høyskolene, hevder Haug» (*Bedre Skole* 2011/2, s. 19).

Den nasjonale evalueringen av allmennlærerutdanningen fra 2006 i regi av NOKUT først og fremst satte fokus mot utviklingen av samspillet mellom fire kunnskapskilder: *fag – fagdidaktikk – pedagogikk – praksis*. To år senere la Kunnskapsdepartementet om kursen og gikk tilbake til tidligere mønstre der pedagogikkfaget stilles i første rekke som kilde til en grunnskolelærerutdanning med god profesjonsretting og sammenheng. Med unntak av to kapitler i boka fra prosjektet om matematikkfaget og norskfaget i lærerutdanningene er det i første rekke tema og funksjoner knyttet til den tradisjonelle aksen pedagogikk – praksis som belyses i denne forskningen. Inntrykket jeg får fra boka intervjuet bygger på, er at forskningen som omtales har videreført mer enn hatt forskningsmessig avstand til en politisk og faglig tradisjon med for lite reell oppmerksomhet mot lærerarbeidets flerfaglighet og mot fagkompetanse og fagdidaktikk. En får inntrykk av at forskningen bak intervjuet ikke tar inn over seg at mellom 7/8 og 3/4 av fireårige lærerutdanningsprogram etter rammene fra 1998 og fram til 2010 ikke var knyttet til pedagogikk som fellesfag eller for-dypningsområde.

En flerfaglig samarbeidsstrategi med vekt på godt samarbeid og god profesjonsretting i fag, fagdidaktikk, pedagogikk, og praksisperioder, er derfor en tilnærming som NYMY-forskningen gir lite oppmerksomhet, til tross for at blant annet prioriteringsprofilen i den nasjonale evalu-

eringen i regi av NOKUT fra 2006 peker mot slike analysetema og strategier. Det styrker ikke denne lærerutdanningsforskningens mulighet for å være et mer selvstendig forskningsbidrag til forståelse av lærerutdanningsfeltet at analysene har en prioriteringsprofil som sammenfaller ganske direkte med de nye nasjonale prioriteringene fra 2009. En mer flerfaglig tilnærming er nok kollegialt krevende, men tross det en interessant strategi for bred profesjonsretting av lærerutdanninger for grunnskolen.

Ved Høgskolen i Oslo har profesjonsretting gjennom flerfaglig samarbeid stått i fokus i vel et tiår, og en gruppe fra lærerutdanningen har nettopp utgitt en HiO-rapport som oppsummerer tiltak og erfaringer fra denne samarbeidsstrategien (Bjarnø, V. mfl. (2011): *Faglig samarbeid i en fagdelt lærerutdanning*. Oslo: HiO (ISBN 978-82-579-4759-0) HiO-rapport 2011:13). En av erfaringene vi omtaler i rapporten, er at den sammenliknende profesjonsforskningen ved SPS knapt ser ut til å belyse eventuelle spor av utviklingsarbeid som vårt, og som nevnt heller ikke virkninger av store omprioriteringer gjennom nasjonale reformer. Nettopp slike erfaringer gir ekstra grunn til videre diskusjon. Forskerne bak NYMY-prosjektet kombinerer vel store konklusjoner om vegring mot kvantitative undersøkelser og økt rom for pedagogikkfaglig individualisme samtidig som en belyser lærerutdanningene først og fremst med tilnærminger nær til pedagogikkfag og annen samfunnsvitenskap. Med slike utgangspunkt er det grunn til drøfting av om ensidigheter som de intervjuet i *Bedre skole* 2/2011 skjemmes av er annet enn tilfeldigheter.

I samråd med Harald Jarning har Bedre Skole gitt Lars Inge Terum og Peder Haug anledning til å svare på innlegget hans i samme nummer. Svaret deres følger nedenfor. Red.

Usakleg og einsidig?

■ AV LARS INGE TERUM OG PEDER HAUG

Harald Jarning meiner intervjuet med oss i BS 2/2011 «..uttrykker grunnleggende mangler på enkle saklighetskrav ..» og at vi har eit einsidig blikk på pedagogikk og lærarutdanninga. Han meiner vi gjev uttrykk for «skrudde vurderingar» og «misvisende generaliseringar» og at vi gjev næring til «nyliberal utdanningskritikk». I lys av kritikken som vert retta mot intervjuet undrar vi oss på kva normer for språkbruk og sakleg debatt Jarning legg til grunn. Vi skal kort kommentere nokre av punkta Jarning tek opp.

NYMY-prosjektet

Utgangspunktet for intervjuet var at Terum har leia prosjektet: «Nyutdannende læreres mestring av yrket (NYMY), og Haug har redigert boka frå prosjektet: *Kvalifisering til læreryrket* (Abstrakt forlag 2010). Prosjektet var finansiert av Norges forskningsråd og har hatt medarbeidarar frå lærarutdanningane i Stavanger, Sogndal, Volda og Oslo, samt frå Senter for profesjonsstudier (SPS). I boka presenterer 18 forfattarar frå prosjektet noko av forskinga. For oss kan det sjå ut som Jarning er minst like oppteken av å gje generelle karakteristikkar av SPS og forskinga der, som av forskinga i NYMY-prosjektet. Vi vil her avgrense oss til utgangspunktet for intervjuet – NYMY-prosjektet.

Data frå spørjeskjema

Jarning er oppteken av «hva utenfrablikket ikke ser» og knytter dette til

bruken av surveymetoder (StudData). Dette gjer det vanskeleg å sjå om Jarning primært er skeptisk til «utenfrablikket», spørjeskjema data eller begge deler. Det er riktig at NYMY-prosjektet har gjort bruk av spørjeskjema til lærarutdannarar ved høgskular og grunnskular (øvingslærarar), og til studentar ved mange lærarutdanningar i Noreg. Med dette har vi vore ute etter å fange opp nokre meir generelle trekk, eventuelle skilnader mellom lærarutdannarar, lærarutdanningar og mellom ulike typar profesjonsutdanningar. Vi er sjølvstekt klar over at slike data har sine grenser og ikkje kan kaste lys over alle typar problemstillingar. Difor vart òg andre typar metodar og data nytta i prosjektet. I NYMY-boka er det fleire kapittel som byggjer på observasjonar, intervju og analysar av plandokument. Forfattarane i boka er heller ikkje berre «utanfrå». Av dei 18 forskarane arbeidde 12 i allmennlærarutdanninga, og dei har gitt innanfråperspektivet ei røyst.

Om vi forstår Jarning rett meiner han vi ikkje ser grensene for bruken av spørjeskjema data, og meiner å kunne illustrere det med eit døme. Han viser til at StudData ikkje viser endring i svarmønsteret til lærarstudentane før og etter den nye rammeplanen i 2003. Ei tolking kan vere, slik Jarning gjev uttrykk for, at det må ha skjedd ei endring, men at metoden og data ikkje evner å fange denne opp. Ei alternativ tolking kan vere at studentane ikkje har registrert noko av endringane som

skjedde på det nasjonale rammeplannivået. Ingen av tolkingane kan i utgangspunktet avvisast. I implementeringsforskning og evaluering finst det mange døme på at endringar på overordna nivå ikkje nødvendigvis pregar praksis. Det aktørar hevdar at dei gjer, samsvarar heller ikkje alltid med det som faktisk går føre seg. Mangel på samanheng mellom intensjonar og realitetar er slåande på utdanningsfeltet. Konklusjonane våre er også i samsvar med anna lærarutdanningsforskning, både nasjonal og internasjonal. Det er også eit lite signal at NOKUT-evalueringa av allmennlærarutdanninga frå 2006 heller i same lei som resultatane våre.

Utviklingsarbeid

Jarning målber fleirfagleg utviklingsarbeid. Det er både viktig og fint. Jarning, som er dosent ved eit senter for utviklingsarbeid, kritiserer NYMY-prosjektet for ikkje å ha vist utviklingsarbeidet nok interesse. NYMY-prosjektet var ikkje eit utviklingsprosjekt. Det hadde eit anna formål. Med utgangspunkt i kompetansekrava til nyutdanna lærarar ville vi m.a. sjå kritisk på den rolle lærarutdanninga spelte i kvalifiseringsprosessen. Målet med prosjektet var altså ikkje å stimulere til «en flerfaglig samarbeidsstrategi med vekt på godt samarbeid og god profesjonsretting i fag, fagdidaktikk, pedagogikk og praksisperioder», men snarare å granske i kva grad slike strategiar og prosessar prega norsk lærarutdanning.

Pedagogikkfaget

Jarning meiner NYMY-prosjektet for einsidig har vore oppteken av pedagogikkfaget og ikkje har hatt blikk for

«lærerarbeidets flerfaglighet». Om ein les artikkelen, og ikkje berre innhaldslista, vil ein sjå at dette ikkje stemmer. Tittelen på intervjuet: *Lærerutdanningen – et komplekst studium for et komplekst yrke* burde signalisere noko anna. I tråd med Jarning har vi nettopp vore oppteken av kompleksiteten både i lærarrolla og lærarkvalifiseringa, og dermed òg av «lærerarbeidets flerfaglighet». Artikkelen i boka inneheld kritiske blikk på ulike sider ved lærarkvalifiseringa, både den som skjer i lær-

arutdanningsinstitusjonane og den nyutdanna møter i yrkeslivet. Forskarane som har teke del i prosjektet representerer mange ulike fagområde: norsk, matematikk, pedagogikk, sosiologi og statsvitskap, og med ulik tilknytning til lærarutdanning. Til saman har det gitt eit utgangspunkt for å fange opp kompleksiteten i lærarkvalifiseringa. Å ha blikk for kompleksiteten i lærarrolla og lærarkvalifiseringa må sjølvsagt òg inkludere ei drøfting av potensialet og grensene til pedagogikkfaget.

En biografi og en selvbiografi

■ AV ANTON HOËM

I Bedre Skole nr. 2/2011 leste jeg med stor interesse noe som ble presentert som førsteamanuensis emeritus A.O. Telhaugs anmeldelse av min siste bok. At den kjente, men noe omstridte skolehistorikeren Telhaug hadde interesse av og faglige forutsetninger for å vurdere et arbeid innen sosialiseringsteori, var både uventet og spennende.

Første del av anmeldelsen inneholdt en sympatisk fremstilling av meg hvor min høye alder ble holdt frem som noe av min største bedrift og ga meg heders-tittelen «superveteran.» En hederstittel som han selv må kunne sies å bære.

Andre del av omtalen: «Konkurranse fra medier og popkultur» bar preg av å være et forsøk på en beskrivelse av bokens innhold. Beskrivelsens forståelsesramme var skolehistorikeren Telhaugs, ikke artikkelens teoretiske og faglige forutsetninger. Dette ble ytterligere fremhevet i delen: «Noen innvendinger», som så fulgte. Her presenterte Telhaug hele sitt vokabular utviklet i de siste års krangel om skolen i Norge. Bokanmeldelsen ble avsluttet med at Telhaug vennlig, men bestemt,

henviste meg til et miljø som han vel selv sjelden eller aldri har tilhørt eller har noe nærmere kjennskap til, men som han likevel mener å vite at jeg er naturlig hjemmehørende i.

Kombinasjonen av høy alder og bruk av min siste bok som proaktiv test for forutinntatte meninger og faglige fordommer er original, men ikke noen bokanmeldelse. Det er negativt at Telhaug er så låst i en fagforståelse, skrivemåte og et vokabular som ligger langt fra det en kunne vente hos en «superveteran.» Jeg for min del vil hevde at studier om sosialisering, kunnskap og identitet, sammen med andre fagområder, også i fremtiden vil kunne gi større bidrag til vår viten om hvorledes Norge i løpet av relativt få år har kunnet utvikle seg fra å være et fattig primærnærings-samfunn til å bli et av verdens beste land å leve i ifølge internasjonale vurderinger.

I 2009 kom Telhaug med en bok på 350 sider. Boken er en selvbiografi og kan anbefales som en motvekt til det lite tiltalende bilde som Telhaug gir av seg selv i den her omtalte «bokanmeldelse».

Rettelse

I Hilde Larsen Damsgaards omtale av boken *Veiledning av nye lærere i skole og barnehage* i forrige nr. kom det inn en feil i korrekturen. Riktig tekst skal være «Refleksjonsspørsmålene er delvis rettet mot de nyutdannede og delvis mot veilederne. Det er uklart for meg som leser hvorfor det er slik. Er det fordi noen av tekstene ikke er relevante både for de som mottar veiledning og for de som veileder?». I den trykte utgaven er «både» – «og» byttet ut med «verken» – «eller», og meningsinnholdet ble dermed endret. Vi beklager dette. En korrigeret utgave av artikkelen ligger ute på www.bedre-skole.no

Bygdeskolen

Karl Jan Solstad:
Bygdeskolen i velstands-Noreg

Oplandske Bokforlag
228 sider

AV HALVOR BJØRNSRUD

PROFESSOR VED INSTITUTT FOR PEDAGOGIKK,
HØGSKOLEN I VESTFOLD

Nore og Uvdal kommune i Buskerud er en av «inngangsportene» til Hardangervidda. I forbindelse med en nylig drøfting om nedleggelse av grendeskoler



i denne «utkantkommunen» ble boka *Bygdeskolen i velstands-Noreg* relevant kunnskap for flere involverte parter. Sagt annerledes er dette en bok som også handler om de små skolene som blir lagt ned i for mange lokalsamfunn i vårt land.

Forfatteren hevder at det har foregått dramatiske endringer i skolestrukturen på bygdene etter innføring det nye inntektssystemet (NI). Aviser rundt om i landet har gitt disse sakene god dekning, og konflikter har vært framme i debatten. De lokale politikere og kommunale byråkrater har brukt mye av sin tid og ressurser for å foreta valg om omorganisering og nedleggelser av skoler. Det blir vist til at dette har foregått uten at de involverte ved den lokale skolen, i kommunene eller det nasjonale politiske systemet har ønsket utviklingen med stadig nedleggelse av de små lokale skoler.

Overføringssystem fører til nedleggelser

Denne boka har som hensikt å få fram systematisk kunnskap om hvordan idealet om en likeverdig skole er blitt ivare tatt etter innføring av nytt inntektssystem med økonomiske overføringer fra stat til kommune i 1980 årene. De tidligere øremerkede midler fra staten kom ikke lenger som støtte til spesielle kommunale oppgaver som blant annet skolen. Fra 1986 ble økonomiske overføringer til et prinsipp om «alt i en sekk». Noen år senere kom en ny kommunelov som ga kommunene større handlingsrom for gjennomføring av egne intensjoner uten innblanding av staten.

Det hevdes at denne utviklinga av økonomiske overføringer ble en alvorlig trussel mot det likeverdige skoletilbudet om nærhet til skolen for barn og foresatte i store deler av vårt land. Allerede like etter innføring av NI vises det til at det er mange skoleeiere og skoleledere som ser at dette vil tvinge fram nedleggelser av lokale skoler. Utover på 1990 tallet skjer det nedleggelse av svært mange lokale skoler som er fådelte. Denne prosessen videreføres og baseres i stor grad på økonomiske vurderinger fram til nåtid.

Boka har tre hoveddeler. Den første

hoveddelen handler om bakgrunn problemstilling og opplegg. Her blir tema og fokus framhevet gjennom blant annet egne kapitler om hva teksten handler om og klargjøring av sentrale begreper som likeverd/likeverdig skole og sentralisering/desentralisering. Samtidig er det med et eget kapittel om desentraliseringspolitikken på 1980-tallet. Deretter følger kapitler om formål med arbeidet, problemstillinger og datagrunnlaget.

Den andre delen handler om skolestruktur og budsjettbalanse. Her kommer det fram et «bilde» på utviklingen og prosessene om skolenedleggelse som har skjedd i tiden 1980 til skoleåret 2005–2006. Spørsmål som blir besvart er blant annet som følger: Hva har vært og er de viktigste motiv for nedleggelse av skoler? Hvordan reagerer lokalmiljøene på disse prosessene? Hvordan er det å drive skole på nåde?

Her blir det brukt både tabeller og grafiske framstillinger samt omfattende empiri gjennom skriftlige utsagn fra kommunenivå og enkeltskoler. Forfatteren hevder at det i denne boka for første gang blir lagt fram systematisk oversikt over hvordan og til dels hvorfor skolestrukturen i Norge har blitt vesentlig endret over relativt kort tid. Det vises også til hvilke konsekvenser denne utviklingen har for de lokale miljøer.

I den tredje delen blir desentraliseringspolitikken med konsekvenser og handlinger drøftet. Det blir problematisert hva slags vilkår bygdene i vårt land har om muligheter for gjennomføring av grunnskole eller deler av den blir borte. Samfunnsutviklingen og skoleutviklingen drøftes for å finne sammenhenger og ny kunnskap.

Er de små skolene gode nok?

Bokas innhold viser at skolen er en viktig ressurs og en bærebjelke i lokalsamfunnet. Dens nærhet er i tillegg viktig som bidrag for å unngå for lang skoleskyss

for elever. Dette leder til både tidstap og inaktivitet for de det gjelder.

Nærhet til skolen vil og være viktig for om de unge i etableringsfasen vil slå seg ned i lokalsamfunnet og satse på en framtid der barna har nærhet til skolen.

Samtidig blir det stilt spørsmål ved om de små skolenes pedagogiske arena er tilstrekkelig for elevenes læring og utvikling. Det er i denne delen tilgjengelig norsk og internasjonal forskning innenfor området, analyseres og drøftes. Forfatteren har her en rekke drøftinger av forskningsbasert kunnskap som leder fram til svært spennende analyser og konklusjoner. Spesielt er det interessant og se drøftingene i kapittel 13 som har overskriften: Er de små skolene gode nok? Her kommer det fram noen kjennetegn på kvaliteten ved gode små skoler. Forfatterne tar blant annet for seg tema som lærerdekning, kompetanse hos lærene, elevenes fritidsaktiviteter, elevenes sosiale læring og elevenes faglige utbytte.

I tillegg er han en sær sars uenig og kritisk opposent i forhold til kartleggingsdata og konklusjoner om sosial utvikling og læring ved små skoler, som Thomas Nordahl har utredet og formulert i sin forskning. Akkurat her er det spesielt interessant å se hvordan Karl Jan Solstad kommer fram til helt andre konklusjoner enn Nordahl. Det er både faglig kraft, skriftlig spenst og relevans i analysene og konklusjonene som tilhører denne delen av boka.

Gjennom å lese boka tror jeg det er på tide at tema om bygdeskolen i Velstands-Norge må løftes sterkere fram både politisk og pedagogisk. Dette er blitt en meget viktig bok i forhold til trusselen og realitetene om nedleggelse av skoler i de små lokalsamfunnene. Den har et innhold som viser at prosessene om nedleggelse av skoler har vært «dramatisk» over store deler av landet. Samlet sett kommer det fram grundig

dokumentert kunnskap innenfor feltet. Karl Jan Solstad har skrevet en bok det norske samfunnet har behov for. Dette er en bok mange bør lese.

Det hører kanskje med at de små skolene i Nore og Uvdal foreløpig ikke er lagt ned. Så får vi se ...

Sammensat, mangslungen og MULTIMODAL

Gunnar Liestøl, Anders Fagerjord
og Gisle Hannemyr

Sammensatte tekster. Arbeid med digital kompetanse i skolen.

Cappelen Damm Akademisk
168 sider

Elise Seip Tønnessen (red)
**Sammensatte tekster. Barns
tekstpraksis**

Universitetsforlaget
286 s

Anne Løvland
**På jakt etter svar og forståing
Samansatte fagtekstar i skulen.**

Fagbokforlaget
171 s

Jon Hoem og Ture Schwebs
Tekst 2 null

Universitetsforlaget
192 s

AV CARSTEN OHLMANN

FØRSTEAMAUENSIS, INSTITUTT FOR
JOURNALISTIKK OG MEDIEFAG,
HØGSKOLEN I OSLO OG AKERSHUS

Det udvidede tekstbegreb er ikke noget nyt, men det er faktisk relativt nyt i skoleverdenen at det får en oppmerksomhet i læringssammenheng som det retteligen tilkommer. De seneste år har skolen åb-

net sig for den store verdens virkelighet med de mangslungne, sammensatte multimodale tekster.

Skolens verden har traditionelt alltid været en bogens verden, hvor skriften har været læringsvej til viden, kundskab og dannelse for generationer. Billeder har der altid jo været, men stort set som noget sekundært, for at bryde lidt op i den tette tekstmasse eller som en illustration. Det store paradigmeskifte fandt for alvor sted med lanceringen af de nye læreplaner i *Kunnskapsløftet* 2006, hvor udtrykket 'sammensatte tekster' bliver en integreret bestanddel af, ja alle skolefagenes materiale. Sammensatte tekster er jo i den aller enkleste forstand tekster hvor den traditionelle *skrift* indgår i ulike kombinationer med *lyd* og *billede*, og hvor disse tre lag bidrager med betydning på hver sin *måde*, med hver sin *modalitet* og således skaber multimodalitet. Dette er jo noget som er elementært for mange af hverdagens tekster, man kan jo bare tænke på Dagsrevyen, og på hvordan både stemme, billeder og lyd usont er med på at give seeren et udgangspunkt for at skabe mening. Når dette med det multimodale er blevet så påtrængende, er det jo noget der må ses i lyset af den digitale informationsteknologi hvor kravene til det at kunne begå sig i dagens virkelighet, er tæt knyttet til at have multimodal tekstkompetence. Det handler både om at kunne forstå, bruge, reflektere over tekster og deres meningspotentiale, og om selv at kunne udtrykke sig ... multimodalt. På den ene side er der jo således slet ikke noget nyt under solen, eftersom vi jo altid har forholdt os til samspil mellem forskellige tegnsystemer som skaber betydning gennem deres bidrag i koret af stemmer. På den anden side rummer det udvidede (digitale) tekstbegreb store udfordringer for alle i uddannelsessystemet, da læringsuniverset har åbnet sig med helt nye dimensioner. Det drejer sig om at få

greb om alle de mange multimodale kommunikationsmønstres iboende kvaliteter og muligheter for betydningsdannelse og meningsskabelse, og om at udvikle en praktisk-teknisk kompetence og helt instrumentelle færdigheder. Der er tale om en udvikling som sætter nye rammer for elementær didaktisk tænkning: for læring. Vi er kommet længere end langt, og det digitale informationsteknologiske univers er en realitet i uddannelsessystemet. I det følgende skal vi se nærmere på fire noget forskellige udgivelser om sammensatte tekster, bøger som hver på sit felt giver et væsentligt bidrag til at få lidt mere forståelse – og handlingskompetence.

Sammensatte tekster

Et godt sted at begynde er bogen *Sammensatte tekster – Arbeid med digital kompetanse i skolen*, skrevet af Gunnar Liestøl, Anders Fagerjord



og Gisle Hannemyr, utkommet på Cappelen Damm i 2009. Bogen tager den forudsætningsløse læser ved hånden og starter med netop at tage udgangspunkt i *Kunnskapsløftet* (2006) og de sammensatte teksters centrale plassering i grunduddannelsen og i norskfaget spesielt. Bogen er en glimrende helt elementær introduktion til begrebet sammensatte tekster og særdeles relevant i forhold til især norskfaget i skolen. Fra en indledende indkredsning af begrebet sammensatte tekster går fremstillingen analytisk videre som en lærebog i mediekundskab med fokus på de ulike statiske tekster, som fx billeder, over de dynamiske som film og musik. Fremstillingen videre løfter så perspektivet og retter fokus mod de digitale sammensatte teksters iboende dynamiske karakter med begrebet konvergens, og begrebet

brugerstyring, som foreslås alternativt til begrebet interaktivitet. Fremstillingen illustrerer med projektarbejdsformen som eksempel hvordan man kan forene digitale færdigheder med en mere traditionel forestilling om dannelse, som jo ligger i norskfagets fundament. Det er spændende at dette kobles til en af de store udfordringer i skolesystemet som sådan: hvordan kan man slå bro mellem elevens verden og fritidskulturen uden for skolen. Et eksempel er at sammenligne adaptationer mellem fx et litterært forlæg – en spillefilm og dataspil. Man kan vel her dog ane lidt af den skolske styring, hvor det er præmisserne i lærerens dannelse der vinder. Forfatterne tager også greb om brugergenerede, sammensatte tekster, og det med udgangspunkt i både klassiske retorik, narratologi og genresperspektiv, og med et kritisk konstruktivt blik på PowerPoint-præsentationerne. Desværre løfter forslagene sig vel ikke helt, opgaverne bliver meget traditionelle norskfaglige fx: «Lag en enkel digitalt sammensatt tekst som skal brukes i klasserommet til introduksjon av et bestemt tema med det presentasjonsprogrammet du har på maskinen din.» Bogen afsluttes med en meget nyttig gennemgang af rettighedsproblematikken med referencerne samlet på <http://sammensattetekster.no>

Døde links

Man kan jo notere sig en udfordring vi alle står over for i en tid med stor ændringshastighed. Allerede på bogens første sider ser vi et eksempel på de hvor hurtigt omstillingerne sker i uddannelsessystemet, da teksten om hovedområdet 'sammensatte tekster' allerede medio 2009 blev omskrevet i norskplanen. Dette er jo det trykte medium bogens iboende begrænsning, men desværre er dette er ej heller pr. dato (04.08.2011) fanget op i netreferencen til norskplanen som stadig viser til den

gamle plan. Det problem med døde links finder vi også i en reference til en flash: <http://www.hf.uio.no/imk/personer/gunnarl/digitalemedier/http://www.hf.uio.no/imk/personer/gunnarl/digitalemedier/> som ender blindt, ligesom fx det ikke længere er muligt at nå frem via linket til Lumiere-brødrenes første film fra 1895, og flere andre. Men dette er bare bagateller som sikkert rettes op.

Den store kloge bog

I fjor høst 2010 udgav Universitetsforlaget bogen *Sammensatte tekster. Barns tekstpraksis*, som er en samling af artikler redigeret af professor

Elise Seip Tønnessen (EST), som gennem mange år har bidraget med tekster om børn, unge og medier! Bogen falder i tre dele: Første del af bogen giver et grundlæggende teoretisk fundament til det som er vilkårene for sammensatte tekster i en læringssammenhæng: det slås fast at skolens grundlæggende axiom for læring *skriften*, jo sjældent står alene, men netop indgår i et komplekst samspil med ulike modaliteter, altså både skrift, billede og lyd. Det kommer frem at en af de store udfordringer jo netop er at skriften stadig har en uomgængelig status som grundlag for den 'egentlige' læring.

Tekster i bevægelse

I bogens første del («Tekstpraksis i bevægelse», EST; «Tekster og læring», EST og Bjørg Solstad Rustad; «Tekstpraksis», EST og Bjørg M. Nyjordet) redegøres på en meget kvalificeret måde for mange begreber som det kan være godt at have med sig: hvad er egentlig multimodalitet? Hvordan skal man forstå begrebet affordans? Hvad kan man lægge i begrebet literacy, som et over-



ordnet begreb om tekstlig multimodal læsekompetence. Det påpeges at der i det videre forløb vil blive fokus på det der – sikkert for mange lærere er udfordrende – nemlig: «det som sker når skolens og fritidskulturens tekstpraksis mødes.» I det tredje kapitel drøftes der på et metaniveau om forskningsmetodik og -etik, om det der sker når forskeren forsker i klasserummet.

Supplement eller tidsfordriv?

I anden del er vi så ude i virkeligheden, hvor Anne Rostvåg beskriver et projekt om tre- og femårige førskolebørns valg af billedbøger ud fra kriterier om bogen var kendt på forhånd, farve, størrelse. Bjørg M. Nyjordet skriver om et projekt hvor de to femåringer Kristoffer og Tallak går på opdagelse på nettstedet nrksuper.no. Ingunn Flatøy tager i kapitlet «Den digitale abc-boka – eit kjærkome supplement eller eit godt tidsfordriv?» et dybdyk i den digitale ABC, og svarer at det langt fra er tidsfordriv, det styrker motivationen, men kræver at det multimodale potentiale også udnyttes – med den lidt diffuse bestemmelse at lærer og elever må få en følelse af at dette er noget der styrker oplæringen. Magnhild Vollen beskriver et projekt på 2. trin hvor eleverne skal samlæse modaliteter i skrift og billede ved at krydse af, skrive og tegne.

Redaktøren af bogen Elise Seip Tønnessen har også været på andet i trin, og hun lægger resultater frem fra et projekt hvor eleverne skal reflektere over forskellene efter at de har set en film og fået læst bogen med samme historie højt, Eva Maagerø ser nærmere på hvad i al verden egentlig illustrationer af trolde har at gøre i en matematikbog for 2. trin. En af eleverne har et klart bud som svar på spørgsmålet: at illustrationer er fine bare hvis de har noget at gøre i bogen, men det vises at der faktisk er mange andre gode grunde, ikke mindst at den

æstetiske dimension ved illustrationer øger læserens opmærksomhet og engagement og skaber kontakt.

Hvad skal vi med billedet?

I tredje del af bogen går vi videre op i trinnene. Anne Løvland bidrager med en artikel «Faglesing som risikosport» hvor hun stiller spørsmålet: «Kvifor opplever ikkje elevane den visuelle informasjonen som ein relevant eller nødvendig del av den fagteksten dei skal lese?» Artiklen er et forarbejde til hendes bog fra *På jakt etter svar og forståing* fra i år 2011, som vi kommer ind på nedenfor. Hun introducerer her begrebet 'redundans' som betegner det der er overlappende information, det der siges på ulik måde fx mellem skrift og billede. En udfordring er her at eftersom skriften er det centrale og redundansen til billedet er stor, ja så bliver den virkelige læser ikke motiveret til at bruge tid på billedet.

I to kapitler tager Elisabeth Haakedal læseren med på en tur i RLE-faget. Anne Løvland giver os i kapitlet «Samansette elevar i samansette tekster» med bakgrunn i sin doktorafhandling, et blik på typiske træk ved multimodaliteten i projektfremføringen i klasserummet på mellomtrinnet og i ungdomsskolen. Hun kategoriserer elevenes multimodale fremføringer i fem hovedkategorier som hun benævner med hhv. «ekspertstilen, enterteinarstilen, estetikarstilen, plikt-oppfyllarstilen og sabotørstilen.» Og hun slår et slag for projektarbeidet som arbeidsform, der som hun konkluderer: «gjev elevane eit handlingsrom der det er naturleg å vise ulike sider ved seg sjølve gjennom andre uttrykksmåtar enn det som er vanleg i papirbaserte eller elektroniske innleveringar.»

Elevproducerede tekster

De sidste kapitler løfter sig op til ungdomstrinnet hvor Dagrun Kibsgaard Sjøhelle beskæftiger sig med det som

sikkert for mange er svært relevant, nemlig elevenes egen multimodale tekstproduktion i form af digitale fortællinger. Digitale fortællinger er et bredt begreb med mange varianter, men består i princippet af kombinationer af stilbillede og video med kommentar og anden lyd. Fortællingen er ofte redigeret på et helt enkelt redigeringsystem som findes på de fleste computere som standard. Den digitale fortælling er et ypperlig eksempel på hvordan det lader sig gøre at elever også kommer i producentrollen. Artiklen gennemgår på forbilledlig måde flere elevproduktioner med glimrende skematiske oversigter over struktur og opbygning, og ikke mindst det som er så svært tiltrængt: et eksempel på hvordan man kan vurdere en sådan multimodal tekst!

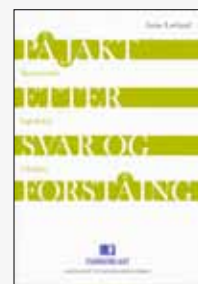
Jon Hoem og Ture Schwebs, som også er forfattere til bogen *Tekst2null*, skriver i artiklen «Stedsframstilling i digitale rom» om en anden måde hvor eleverne producerer egne multimodale tekster ved hjælp af ulike netpubliceringsværktøj, og de stiller afsluttende det retoriske spørgsmål: «Det spør om ikke skoleverket bør utfordres sterkere til å utvikle og ta i bruk verktøyer som tar vare på læringspotensialet i de publiseringsformer som unge allerede er fortrolige med.»

Bogens sidste kapitel er skrevet af Arne Johannes Aasen. «Dataspel som tilnærming til multimodal tekstkompetanse?» Elevene skulle i en egen blog beskrive et udvalgt dataspil, de skulle forklare hvorfor de kan lide det, de skulle lave en digital præsentation, og de skulle skrive en faglig artikel hvor de skulle rette fokus mod det multimodale. Et meget interessant resultat her er at eleverne selv om de på mange måder behersker spillet, og som forfatteren konkluderer: har *handlingskompetence*, ja så magter de kun i begrænset grad at kommentere det multimodale samspil, de mangler *refleksionskompetence*.

Bogen *Sammensatte tekster* har sin store styrke i at den forholder sig til så mange konkrete projekter, der gør at læseren får et reelt udgangspunkt for at kunne danne sig et overblik over hvad der egentlig ligger i dette med de sammensatte eller multimodale tekster, og får bragt det hele lidt ned på jorden og ind i skolen – på den ene side er det jo ikke andet end det vi egentlig altid har måttet forholde os til, mens det på den anden side involverer den digitale verden som stadig for mange er lidt skræmmende og fremmed, men hvor alle de fine ord om literacy, konvergens, multimodalitet pludselig kan fremstå som mere fortrolige i arbejdet sammen med eleverne.

Svarjagten!

En bog som kan være til stor hjælp i arbejdet med at forstå hvor centralt det faktisk er at trække multimodalitet ind arbejdet i skolen, er Anne Løvlands *På*



jakt etter svar og forståing. Sammensatte fagtekster i skulen, udgivet af Fagbokforlaget og Landslaget for norskundervisning i 2011. Det som er så spændende med denne fremstilling er at der her er fokus på det mere traditionsbårne læremateriale som mange kan kende sig igen i – med det formål som beskrives i forordet om projektet *Multimodale fagtekster i skulen*: «å samle systematisk kunnskap om korleis leseopplæring fungerer i eit mangfaldig tekstunivers.» Læseren kan måske miste pusten når det på side 13 slås fast at: «Det teoretiske fundamentet for boka er ein kombinasjon av sosiokulturell lese teori og sosialsemiotisk multimodalitetsteori.» Men ... som det hedder videre: «Fellesnemnaren for dei to delane av det teoretiske fundamentet er omgrepet *literacy*, som handlar om

den evne vi utviklar til å bruke og skape tekster.» Og dermed bliver det hele mere konkret. Fremstillingen er dog præget af en noget akademisk diskurs, og det gælder om at holde tungen lige i munden. Styrken i fremstillingen ligger i at man hele vejen igennem har klar konkret forbindelse til læringsarbejdet i hverdagen med perspektiver, og for at sige det med bogens egne ord: «Boka gjev på denne måten innsikt i eit mangfald av aspekt ved lesing av multimodale tekster.» Løvland opstiller et funktionelt skille mellom fire forskjellige læringsdiskurser, eller som hun beskriver det 'teksthendinger': 1) Substansudvikling som er den teksthændelse hvor læreren er med til at konstruere teksten på grundlag af egen kundskab, forskellige tekstelementer og respons fra eleverne. 2) Strategiudvikling, hvor læreren ikke skaber nogen klasserumstekst, men regisserer elevernes læsning. 3) Svarjagt og 4) Tekstskabelse, hvor læreren initierer eleverne til at skabe en egen tekst på selvstændigt grundlag. Og hun udskiller fire forskellige læseprofiler hos eleverne 1) Svarjægeren 2) Interessesøkeren 3) Nederlagsskjuleren

Det vil blive for omfattende at gå ind i Løvlands meget minutøse fremstilling med mange konkrete eksempler. Det er en tendens at der i lærebøgerne multimodale samspil kun i begrænset grad åbner for en aktiv og medskabende læser, og en af de mulige forklaringer finder Løvland i tematiseringen af den grundlæggende modsætning og udfordring i synet på kundskab «mellom å tileigne seg kunnskap og å skape kunnskap.» Løvland konkluderer:

Det er likevel tydeleg at eg har mest tru på det multimodale læringspotensial om ein kombinerer multimodaliteten i læringstekstane med elevaktivitet og eit operativt dannelsesideal, der elevane aktivt konstruerer kunnskap gjennom samanlesing og omforming av dei

ulike modalitetane. Substansutvikling og tekstskapning er, slik eg ser det, teksthendingar som har potensial til å utvikle kompetente og kunnige lesarar av fagtekstar. Svarjakt derimot, er utvikla i ein skriftkultur innanfor ein skulekultur som ikkje har oppdaga verdien av slik meiningsskapande aktivitet. (side165)

Tekst2null

Den sidste titel som skal omtales her er Joen Hoem og Ture Schwebs *Tekst2null. Nett-samtalenes spillrom* som udkom



på Universitetsforlaget i 2010. Som titlen antyder er fokus i denne fremstilling lagt på nettet og de seneste års udvikling inden for World Wide Web frem mod den brugerorientering og brugerstyring som ligger i betegnelsen 2.0. Bogen er en uomgængelig ressource som både en helt grundlæggende og elementær indføring i de multimodale teksters verden, og en svært omfattende introduktion til de nye teksters betydning for læring, demokrati og dannelse i mangfoldigheden uden brændpunkt. På denne måde er fremstillingen dels en grundbog, og dels en bog for den avancerede læser, og den synes at imødekomme behovet for en samlet og systematiserende fremstilling af de nye mediers multimodale, interaktive og brugergenererede tekster ved flere mediefaglige studier på universiteter og højskoler.

Bogen falder i 16 kapitler og bevæger sig fra introducerende gennemgang af alt det grundlæggende: multimodalitet, interaktivitet, hypertekstualitet, affordans, brugermedvirkning etc ... for så i kapitlet 5 på basis af en sociologisk model (Bordewijk og van Kaam) at etablere en model over ni mulige relationer mellem dem der producerer tekst og dem der distribuerer den. Fremstillingen videre

tager dernæst for sig hver enkelt mønster med spørgsmålene: Hvem taler? Hvem lytter? Hvem viderefortæller? Med et utal af relevante og levende eksempler, som læseren kan få et direkte forhold til på den tilhørende svært omfattende netreference <http://tekst2null.blogspot.com>, bliver hvert af de ni felter nøje foldet ud og perspektiveret. I to afsluttende afsnit løfter fremstillingen blikket og drøfter nogle af de implikationer dette mangslungne web2.0 har for demokratisk debat, nye rammer for offentlighed og ikke mindst for dannelse.

Til slut ...

Sammenfattende kan man sige at vi her har fire vigtige titler som på hver deres måde giver bidrag til at forstå den tekstlige multimodale virkelighed, som har skabt nye rammer for hverdagsliv, læring, dannelse og demokrati.

Eksemplarisk om elevsamtaler

Liv Lassen og Nils Breilid:

Den gode elevsamtalen

Gyldendal Akademisk
2010

AV KRISTIN HELSTAD

STIPENDIAT VED INSTITUTT FOR LÆRERUTDANNING
OG SKOLEFORSKNING

Lov- og forskriftsfestingen av obligatoriske, jevnliges elevsamtaler fra første klasse til og med videregående skole har aktualisert behovet for faglitteratur



som tar for seg hvordan elevsamtaler kan organiseres og gjennomføres. Foreløpig eksisterer det lite empirisk forskning på

dette området, og lærere har dermed svak kunnskap å støtte seg til utover erfaringskunnskapen. Liv Lassen og Nils Breilid, som begge har sin arbeidsplass ved Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo, har sett behovet for å bidra med ny kunnskap til dette feltet gjennom forskningsprosjektet *Den gode elevsamtalen*, som boka med samme navn er basert på. På snaue 140 sider er forfatterne ambisjon å beskrive kjennetegn ved gode elevsamtaler, samt gi lærere et verktøy for å fremme elevenes vekst og utvikling gjennom mulighetene som ligger i elevsamtalen. Datamaterialet som ligger til grunn, har bestått av videoopptak av lærere som trente på å forbedre sin elevsamtalepraksis. Hensikten med forskningsprosjektet har ifølge forfatterne vært å beskrive det som skjedde i elevlærer-interaksjonen ved å fange inn de gode øyeblikkene da elevene og lærerne virkelig etablerte kontakt og påvirket hverandre positivt. Derfor altså *den gode elevsamtalen*. Baksideteksten lover at boka henvender seg både til studenter og praktikere i skole, barnehage og barnevernsinstitusjoner, men alle eksemplene er hentet fra grunnskolen.

Struktur og innhold

Boka består av åtte kapitler. Til hvert av kapitlene følger øvings- og refleksjonsoppgaver. De fire første kapitlene introduserer bokas empiriske og teoretiske perspektiver, lovverk og opplæringsprinsipper, samt struktur og organisering av elevsamtaler. To kapitler tar for seg kommunikasjon og samspill i samtaler, utvikling av elevenes selvbylde og motivasjon og læreren som samarbeidspartner i elevenes læringsprosesser. De siste to kapitlene drøfter det forfatterne omtaler som *tapte muligheter* versus det de kaller *utviklingsfremmende øyeblikk*. Her beskriver de blant annet faktorer som kan virke hemmende for læringsprosessene, som manglende struktur og fokus i sam-

talene, uoppmerksomhet og unnvikelse, eller at kommunikasjonen mellom lærer og elev blir fastlåst og ensidig negativ. Avslutningsvis oppsummerer forfatterne hva de mener kjennetegner de gode elevsamtaler og hvilke muligheter for vekst og utvikling som slike samtaler kan stimulere til. Dette inkluderer også økning av lærernes profesjonelle kompetanse.

Teori til refleksjon

En klar styrke ved boka er at den er lettest og praksisnær samtidig som den bidrar med teoretiske innganger til å forstå og reflektere over hva som skjer i møtet mellom lærer og elev i elevsamtalen. Her trekker forfatterne på teoritilfang fra flere tradisjoner, der særlig teorier basert på selvutvikling, flyt og sosial læring tillegges vekt. Sentrale begreper som knyttes til elevsamtalen er dialog, relasjon og vekst. Boka kan med fordel brukes som utgangspunkt for kompetanseutvikling. Ved å knytte empirien tett til teoretiske perspektiver blir boka et viktig og godt bidrag både til lærerutdanningslitteraturen og til etterutdanning av lærere. Det burde dessuten være enkelt å overføre teorier om elevsamtalen til andre profesjonelle dialoger i skolen, det være seg mellom kolleger i form av kollegaveiledning eller mellom ledelse og lærere i form av for eksempel medarbeidersamtaler.

Eksempler til gjenkjennelse

Med utgangspunkt i en rekke utdrag fra autentiske elevsamtaler drøfter forfatterne utfordringer og muligheter lærere står overfor. Ulike aspekter ved dialogen som kommunikasjonsform mellom lærer og elev får særlig fokus. De mange eksemplene bidrar til gjenkjennelse og problematiseringer rundt den sensitive kommunikasjonskonteksten som elevsamtalen foregår innenfor. Her er det mange fallgruver, og mye potensial som kunne vært bedre utnyttet. Dette burde være gode utgangspunkt for drøftinger

på lærerværelsene. For hva kunne vi gjort annerledes og bedre, sett på bakgrunn av erfaringene våre i lys av det boka presenterer? Forskningsprosjektet boka bygger på, har hentet materiale fra grunnskolen, og eksemplene er hentet både fra småskole og ungdomstrinn. Som leser savner jeg imidlertid eksempler også fra videregående skole. Jeg savner også større innslag av skolefaglig tematikk i elevsamtalen, men det får vi kanskje vite mer om i en senere utgave? Både teori og refleksjonen basert på eksemplene burde så langt jeg vurderer det være anvendbar for alle trinn. Antakeligvis er det vel også slik at det oftest er det rent faglige lærere først og fremst bruker elevsamtalen til. Bokas styrke er at den bidrar med kunnskap om dialog og prosess i tillegg.

Individuelt fokus

Som med mye annen faglitteratur som har sin forankring i det spesialpedagogiske feltet, leser jeg også denne boka inn i en individuell forståelse av hvordan det er å være elev og lærer i skolen. På tross av en teoretisk tilnærming som også kan forstås i et mer kollektivt perspektiv, er analysen og drøftingen knyttet tett til individet og individets vekst og utvikling. Eleven i samspill med andre elever og forhold som berører skolekonteksten er så å si fraværende i boka. Dette ser jeg på som den største svakheten i en ellers god og eksemplarisk tekst. Alle lærere vet at det er mange forhold som påvirker hvordan elevene har det, og hva de bringer med seg til elevsamtalen. Konflikter elever imellom, relasjoner til lærere, fag og familie kan være mulige eksempler. Lærernes profesjonsforståelse, samarbeidsformer og organisasjonskultur er faktorer av stor betydning for lærerarbeidet. Selv om boka, i sin lettfattelige språkdrakt, tilfører en god porsjon kunnskap om vesentlige sider ved elevsamtalen som møtepunkt mellom elev og lærer, savner jeg altså et

tydeligere blikk for konteksten elever og lærere har sitt daglige virke innenfor. På sikt er det å håpe at det beste fra den spesialpedagogiske tradisjonen i større grad kan smelte sammen med mer kontekstuelle og fagdidaktiske bidrag i form av tekster som lærerstudenter og praktiserende lærere skal lære å bli bedre lærere av.

Sutrete satire

Bjørn Høvik
Skoleeksempel

Kolofon forlag
150 s.

AV GURO HAVREVOLD
LÆRER VED KRÅKERØY UNGDOMSSKOLE

Romaner om skolehverdag er ikke vanlig kost, annet enn som oppvekstskildringer, men ideologisk skjønnlitteratur om skolen, sett fra en lærers synsvinkel, må sies å være en sjeldenhet i norsk litteratur. Dessverre gir ikke Bjørn Høviks Skoleeksempel særlig grunn til begeistring.



Vi møter en ivrig eldre lærer som opplever å bli tilsidesatt idet teknologien og målstyringen blir grunnlaget for skolens pedagogiske plattform. Han virker resignert, men tapper, men når han blir mistrodd etter en ubehagelig episode, forsvinner han. Bekymrede kolleger leter, og vi møter eks-kona som til fortellerens misnøye har startet eget skolefirma. Selv om boka ender trist, fremstår slutten parodisk og tragikomisk og befester dermed mitt øvrige inntrykk. Satiren er velkjent sjanger som kan fungere dersom temaet er behandlet med raffinement og

treffende ironi. Dessverre mangler både følsomhet og vellykket humor i teksten ved at den fremstår som både selvhøytidelig og melodramatisk.

Platt roman

Som roman er boken av de mer mislykkede tekster jeg har lest, der den tematiske vil protestere mot det angivelige pedagogiske og menneskelige forfallet og dermed på en gang favne alt og som følgelig mister det meste. Samtidig fremstår den i komposisjon, konflikt, persontegning og fortellermåte urovekende naiv og platt. Persontegningene er for eksempel på samme tid harselerende og utvendige, der karakterene enten er snille eller slemme, enten foreldete offer for den nye tid eller maskinliggende representanter for den. Lange passasjer som i seg selv kan være gode utgangspunkt for en artikkel, forkles som replikker i tungroddede dialoger, der menneskene fremstår som typer, mer enn som personer.

Bedre som artikkel?

Også som innlegg i skoledebatten fungerer teksten dårlig fordi den så ensidig tar til orde for den gamle tiden, der bruk av datateknologi, målplaner og ansvar for egen læring ennå ikke var vanlig i norsk skole. Ikke desto mindre er det mulig å trekke ut gode poenger av teksten. Derfor burde innholdet formuleres som en artikkel, der forfatteren kunne argumentert mot public management og ansvar for egen læring.

Bedre og bedre – kapittel for kapittel

Peter Ussing
**Fra folkeskole til profitenhed
– tanker om en utvikling.**

Adapta
77 sider

AV ALFRED OFTEDAL TELHAUG

Denne boka er skrevet av en eldre dansk skolemann. Ja, hvorfor skal jeg ikke med en gang fortelle tidsskriftets lesere at han, altså Peter Ussing, kom til verden i 1928 og at han dermed har nådd en alder av rundt regnet 83 år. Han kan se tilbake på et langt liv som lærer, skoleinspektør, skoledirektør og fagforeningsleder. Og i denne sammenheng skal jeg ikke minst opplyse om at han også har gjort en stor innsats som forfatter/medforfatter av lærebøker og av skolehistoriske studier. I løpet av de siste 30 årene har Ussing nesten årlig publisert en ny bok eller et bidrag til en ny bok. Om hva? Jo, hele tiden om tilstanden og utviklingen i den danske skolen, først og fremst den danske folkeskolen. Han har skrevet om didaktiske emner som «Samlæsning» og «Undervisning i demokrati», men også om den danske skolen i et historisk, et samfunnsmessig og et politisk perspektiv. Han har skrevet om «Skolen for samfundet», om «Skolen i videnssamfundet» og om «Velfærd, ret og demokrati.»



Nå har han altså på ny «kommet på banen» og denne gangen med en 70-80 siders tynn bok som har fått tittelen «Fra folkeskole til profitenhed. Tanker om en utvikling». At hans manuskript denne

gangen ikke «rekker» til mer enn 70–80 sider, kunne nok tolkes som et tegn på at den 83 år gamle kjempen så smått har begynt å måtte innse at kreftene minker. Men det er lite i bokas opplegg som tyder på noen alvorlig svekkelse. For det karakteristiske for den er at den blir mer og mer spennende for hvert nytt kapittel en tar seg igjennom. Vel, den er hele tiden sikkert disponert, velskrevet og ikke minst innholdstung. Men likevel tror jeg nok at jeg for min del først og fremst vil huske denne boka fordi den bringer meg store mengder av ny viten om dansk skoleutvikling og skolepolitikk gjennom de ti til tjue siste årene. Ja, jeg får i løpet av de 25 siste sidene i Ussings bok innhentet mye av det jeg har forsømt av studier i nyere dansk skolepolitikk.

Det er den ideologiske og skolepolitiske tenkningen i Danmark gjennom etterkrigstiden som hele veien er Ussings tema. Han sier selv at hans beretning er «meget subjektiv», men jeg for min del sjeneres lite av denne subjektiviteten. For jeg har så pass til innsikt i den inter-nasjonale og danske skoletenkning/utvikling at jeg kan følge ham med et kritisk blikk like fram til det siste tiårets utvikling. Jeg kjenner meg godt igjen i hans framstilling av diskusjonen i 1950-årene om den danske enhetsskolen og om danskenes noe tyskpregede tradisjonalisme med spenningen mellom den lærde skolen og folkeskolen. Jeg har ikke noe å innvende mot hans framstilling av den vensteradikalismen som vant terreng fra slutten av 1960-årene, og jeg er særdeles tilfreds med at han gjør bruk av «vår egen» Torunn Lauvdal og hennes nyanserike studie fra 1993 med tittelen «Pedagogikk, politikk og byråkrati». Jeg finner heller ikke noe å utsette på forfatterens omtale og analyse av 1980-årenes høyredreining, verken når det gjelder Thatcher eller Reagan og heller ikke når Ussing kommer til danskenes egen Poul Schlüter og ikke minst Bertel Haarder.

Jeg har for min del, sammen med Rolf Th. Tønnessen, skrevet en egen bok om Haarder («Dansk Utdanningspolitikk under Bertel Haarder 1982-1992»), så jeg har her hatt de aller beste forutsetninger for å kunne se om Ussing «holder seg til sannheten». Og det gjør han, men kanskje med en liten unntagelse. For han tier med Haarders kritikk av min bok, som var en kritikk han langt på vei var berettiget til å framføre: Jeg var uforsiktig og kanskje til og med usaklig da jeg gjorde Haarder mer til en vesteuropeisk liberalist enn til en grundtvigianer som trodde på den desentrale styringen av skolen. Jeg undervurderte Haarders fortrolighet med den danske folkehøyskolen og dens kjærlighet til dansk kultur og historie.

Men som jeg allerede har hevdet, er det de siste 20 sidene av denne boka som gjør den så verdifull og uunnværlig at jeg ikke kan anbefale den sterkt nok. For her handler det om Lissabonprosessen (2000), som igjen handler om de europeiske landenes frykt for egen konkurranseevne. Nå dreier det seg om et materialistisk dannelsesyn hvor de avgjørende faktorene er økonomi og konkurranseevne og dermed også det kunnskapsmessige aspektet i utdanningspolitikken. Nå handler det om de grunnleggende ferdigheter, IT-ferdigheter, fremmede språk, teknologikultur og sosiale ferdigheter. Nå handler det om faglighet, om kvalitet, om effektivitet, om tester og prøver. Høsten 2010 stilte undervisningsminister Tina Nedergaard opp følgende sju mål for dansk skoleutvikling:

1. Elever i 8. klasse skal i 2020 kunne det samme, som elevene i 9. klasse kan i dag.
2. Alle barn skal kunne lese ved utgangen af 2. klasse.
3. Færre elever skal få spesielle tilbud.
4. Danske lærere skal fremover rekrutteres blant de bedste studerende.
5. Undervisningen skal i høyere grad baseres på evidens.

6. Kvaliteten i undervisningen skal løbende utvikles.

7. Forældre og skolebetyrelserne skal udnyttes aktivt som en viktig ressource, der inddrages i udviklingen af folkeskolen.

Mot denne målsettingen og dens konkurranseideologi bekjenner så Ussing seg til «sammen-hængskraften.» Og han definerer dette begrepet slik:

[...] sammenhængskraft er et socialt fenomen. Der opstår sammenhængskraft, når mennesker gør noget sammen, gør noget i fællesskab. [...] For folkeskolen som en kulturinstitution er det vigtigt at være med til at skabe sammenhængskraft, at være nationsbygger. Derfor skal fællesskabet omkring klassen og omkring skolen som helhed være en del af hverdagen.»

Slik munner Ussings bok ut i troen på den nasjonale kulturen og på fellesskapets muligheter.

Jeg anbefaler Ussings vesle bok på det varmeste. Den er til å bli klok av, og det ikke minst fordi forfatteren forener dyp innsikt i den danske skoleutviklingen og i aktuell dansk skole-ideologi med sikker kunnskap om de siste tiårenes internasjonale skoletenkning.

Kunnskapsløftet

Lars Erling Dale:
**Kunnskapsløftet
På vei mot et felles
kvalitetsansvar?**

Universitetsforlaget
288 sider

AV MARIT RUNDBERG

UNDERVISNINGSSINSPEKTØR VED BREIDABLICK
UNGDOMSSKOLE

Professor Lars Erling Dale er en nestor i norsk pedagogisk forskning. Få besitter en slik kunnskap og oversikt over norsk utdanningspolitikk og skoleutvikling gjennom tidene som han. Selv om boka «*Kunnskapsløftet. På vei mot et felles kvalitetsansvar?*» ikke er ny av året, er Dales innspill om store mangler, uavklarte spørsmål og inkonsistens i logikk i den siste læreplanen og stortingsmeldingene som er kommet som en følge av reformen, viktig å videreformidle, ikke minst i forkant av den store evalueringen av Kunnskapsløftet (LK06) som snart skal legges fram. (Den forskningsbaserte evalueringen av Kunnskapsløftet 2006 – 2011.) Er det konsistens og sammenheng i budskapet i de grunndokumentene som skal være retningsgivende for dette løftet? Og fører de politiske grunndokumentene og LK06 til at skoleeiere, skoleledere og lærere fremmer et felles kvalitetsansvar for et viktig kunnskapsløft tilpasset fremtidens kompetansesamfunn, slik intensjonen er? Her stiller han mange vektige spørsmål som alle som er opptatt av mening og sammenheng i skoleutviklingen i landet vårt, bør få med seg og tenke gjennom.



Kunnskapsløftet i samfunnet

I de to første kapitlene analyserer han samfunnskonteksten som reformen skal virke i. Kunnskapsløftet legger til grunn at reformen skal føre til ny læring og utvikling i et mangfoldig og komplekst kunnskapssamfunn som i ideologi og metoder tydelig skal skille seg fra tankegods som tilhørte industrisamfunnet. Derfor er det først selve kunnskapsforståelsen som må gjennomdrøftes og justeres. Hvilket kompetansebehov er det fremtidens kunnskapsarbeidere trenger? Hovedkonklusjonene i evalueringen av Reform 97 var at skolen ikke hadde maktet å tilpasse opplæringen til hver enkelt elevs behov. Dette fører til større ulikhet i samfunnet vårt, noe LK06 skal motvirke. Det betyr at Kunnskapsløftet må føre til et mangfold av organisasjons- og arbeidsformer som igjen må medføre at alle skoleeiere tilrettelegger for at skolene kan drive en variert og differensiert opplæring der de generelle kompetansemålene blir hentet ned og brutt opp i spesifikke og tilpassede delmål. Det er lærerne og skolen som i de siste stortingsmeldingene står overfor en rekke vanskelige handlingsalternativer. Skoleeier skal så vurdere om disse tiltakene har effekt. Det er lærernes faglige og didaktiske kompetanse som vil avgjøre om Kunnskapsløftet vil høyne opplæringskvaliteten i hvert enkelt læringsfelt / klasserom i landet vårt. Innehar skolefolk i Norge den forståelsen som skal til for at dette kan skje? Undersøkelser Dale har gjort i fylkeskommuner og kommuner viser at det ennå er et langt stykke igjen. Noe av årsaken mener han ligger i at Kunnskapsløftet ikke gir tydelige nok styringssignaler til hvilke grep som må prioriteres. Mange kommuner tyr da til kunnskapsøkonomiske tiltak for å måle kvaliteten på skolene og legger stor vekt på resultatet av standardiserte tester som en slik indikator på god kvalitet.

Generell del av læreplanen er utdatert

Dale mener for eksempel at inndelingen i teoretiske og praktiske fag er en tankegang må endres. *Kropp og hode må gå mer sammen i kunnskapssamfunnet i og med at operatøren har et mer selvstendig ansvar for styringen av produksjonsprosessen*, sier Dale s. 16. Dermed kan vi ikke beholde *Generell del* av læreplanen uendret som et styringsdokument som har betydning for Kunnskapssamfunnet. Generell del er gjennomsyret av industrisamfunnets tenkning rundt teori og praksis, ikke minst i beskrivelsen av det allmenndannende menneske. Men dokumentet har fått for høy status og er blitt fremhevet som en tidløs beskrivelse av Kunnskapssamfunnet, noe Dale mener ikke holder mål i dag.

Minoritetsspråklige

Minoritetsspråklig opplæring er i denne konteksten en viktig utviklingsfaktor for et nytt og flerkulturelt Norge og er særlig vurdert i kapittel 2. Dette kapitlet er skrevet av Kamil Øzerk som også har samarbeidet med Dale om en forskningsrapport rundt effekten av implementeringen av Kunnskapsløftet som kom i 2009. Øzerk analyserer utdanningspolitikken som er knyttet til minoritetsspråklig opplæring helt fra Mønsterplanen av 1987 og frem til 2009. Han ser mange svakhetstegn. Systemet for å få tilleggsressurser til forsterket norskopplæring, morsmålsundervisning og tospråklig fagopplæring mener han bygger på et for spinkelt og tilfeldig kartleggingsgrunnlag som faglig begrunnelse for enkeltvedtak og individuelle opplæringsplaner. Disse fører til tidkrevende, byråkratiske og juridisk bindende vedtak som verken gagnar skolene eller ytrer rettferdighet for de elevene det gjelder. Øzerk mener at det vil være mulig å utarbeide andre og mer pedagogisk forsvarlige fremgangsmåter

som ikke stempler minoritetsspråklige elever som udyktige i språk. Systemet som i dag brukes i barnehagesektoren, der ressursbehov vurderes etter antall år i Norge, mener han vil gi et mer rettferdig ressurstildelingssystem, der tilfeldighetenes spill ikke får rom på samme måte.

Tre mål for kvalitetsheving

Dale går grundig til verks når han diskuterer de tre mål for kvalitetsheving i skolen:

1. *Alle elever som går ut av grunnskolen, skal mestre grunnleggende ferdigheter*
2. *Alle elever og læringer som er i stand til det, skal gjennomføre videregående skole*
3. *Alle elever skal inkluderes og oppleve mestring.*

Han mener at spørsmålet om hva som er tilfredsstillende opplæring som gir grunnlag for kompetansebevis og gjennomføring av det 13-årige skoleløpet, ikke er godt nok gjennomdrøftet. Råder ikke et tilfeldighetens spill i Skole-Norge også her? Mål 2 og 3 burde kunne inkluderes i mål 1, mener han. Han peker også på at stortingsmeldingene bruker, uten reservasjoner, internasjonale tester som kvalitetsindikatorer. Dale viser til den britiske skoleforskeren Patricia Broatfoots bøker fra 1996 og 2007 om vurdering og læring i det britiske skolesamfunnet. Hun er kritisk til tradisjonelle tester og eksamensformer som kvalitetsindikatorer og mener de er en overlevning fra industrisamfunnet. Dale viser også til Andy Hargreaves (2004), som peker på at undervisning i Kunnskapssamfunnet krever tenkeferdigheter av en høyere orden, med vekt på metakognisjon; kreativitet, spontanitet, dypere forståelse, kritisk tenkning og utvikling av mange former for kollektiv intelligens som legger til grunn at eleven også skal kunne vurdere seg selv. Derfor samsvarer ikke den nye interessen for resultatvurdering i skolen med Kunnskapsløftets behov for

ny læring og nye undervisningsformer. Kunnskapsløftet må utdypes ytterligere. Utdanningsreformen må se videre enn til kunnskapsøkonomiske vurderingsformer. Slike tester har i andre land som har gjennomført nasjonale prøver lenger enn oss, ført til at elever sitter og øver på standardiserte svar for å gjøre det best mulig på testene – noe som ekskluderer nyskaping. Standardisert testing reduserer og begrenser kvaliteten på elevenes læring og lærernes undervisning, sier flere britiske og amerikanske skoleforskere, noe Dale er enig i.

God fellesundervisning med den vurderingsformen som særlig er beskrevet i St.meld. 31, 2007-2008: *Kvalitet i skolen*, er den læringsformen som må videreutvikles som hovedkarakteristikk på Kunnskapsløftet, mener Dale. Det er læreren som først og fremst kan høyne kvaliteten på opplæringen. Det er læreren som må bruke elevenes ulike forutsetninger, finne gode sammensetninger av elevgrupper og tilpasse undervisningen slik at alle får rike utviklingsmuligheter. Og det er eleven som etter hvert vokser og modnes, som må få stadig større utfordringer til å ta del i utvalg av læringsmål, arbeidsmåter og i å vurdere sin egen læring. Derfor er vurdering for læring der innsatsen er satt inn fra første dag ved å opprettholde elevenes motivasjon og læringsutbytte, det viktigste kvalitetsfremmede redskapet som må fremheves enda sterkere. Skoleeiere og skoleledere må legge til rette for at kunnskapen rundt formativ vurdering bygd på gode læringsmål der dannelse, større kunnskap om demokrati og fellesskapsforståelse som basiskunnskap som alltid er i fokus og arbeider videre med.

Dannelse som kompetansemål

Dale reiser her en rekke diskurser rundt mange utdanningspolitiske spørsmål. Ett av dem er at dannelse må inn som en viktig del av kompetansemålene. Han taler

også for en større grad av tverrfaglighet for å lære elever å se sammenhenger mellom emner i ulike fag, for slik å utvikle bedre kompetanse for forståelse av sammenhenger i fremtidens samfunn. Skal noen revidere læreplanene i etterkant av evalueringen, må de ta med dette viktige innspillet, men faglærere kan også samarbeide om slike delmål i temaplanene de utarbeider. Her kan man selvsagt stille spørsmål om det er mulig å målstyre alt og finne gode kriterier for måloppnåelse i verdier og prinsipper som ikke alltid er like lett å hente ned fra et overordnet tankesystem. Men Dales bok får en til å ta innover seg at vi aldri kan si at nå er vi ferdig med reformer i norsk skole. Diskusjonene rundt innholdet i utdanningspolitiske dokument eller hvordan det står til med gjennomføringen av dem, bør ikke noen gang stilne. Og de bør ikke bare høre hjemme i teorifeltet. Tidene skifter, og det bør utdanningspolitikken alltid være lydhør for. Så kan man spørre om de som besitter den politiske definisjonsmakten lytter til Dales råd. Til oss lærere i praksisfeltet gir boka mange innspill til en bredere kunnskap og forståelse av vårt oppdrag. Vi må ikke la oss styre og bli fortalt hva vi skal gjøre, men være med i debattene om hvilket innhold som skal være retningsgivende for vårt arbeid.

Human Capital

Richard Münch

Die akademische Elite

Zur sozialen Konstruktion wissenschaftlicher Exzellenz.

Suhrkamp Verlag KG

474 sider

Richard Münch

Globale Eliten, lokale Autoritäten

Bildung und Wissenschaft unter dem Regime vom PISA McKinsey & Co.

Suhrkamp Verlag KG

267 sider

To bøker av Richard Münch om endringer som skjer innen utdanning og forskning – endringer uten legitimitet

AV MARIT BERNSEN, LEKTOR

Excellence, profildannelse, kjernekompetanse, kvalitetsledelse, kvalitetssikring – hvor kommer de fra, alle de nye ord og vendinger som hagler ned over forskere og lærere og hvis implikasjoner er i ferd med grunnleggende å endre praksis i skoler og ved universiteter? Skyldes de et nytt værlag som det er umulig å beskytte seg mot? Er det nye atmosfæriske konstellasjoner som gjør seg gjeldende? Slik kan man undres. Det som i naturen kalles klimakatastrofe, får deler av befolkningen til å tenke seg om og til å reagere. Det snakkes til og med om menneskeskapte endringer. I liten grad gis det inntrykk av at det som skjer innen forskning og undervisning, er nettopp det: menneskeskapt. Heller er det – får vi inntrykk av – en *naturlig* utvikling vi bare må godta. Men: det som beveger grunnen under føttene våre, er på ingen måte noen *naturlig* prosess, selv om prosessen får legitimitet fra naturvitenskap.

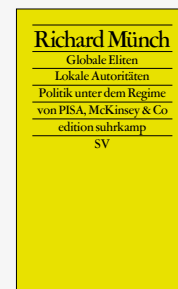
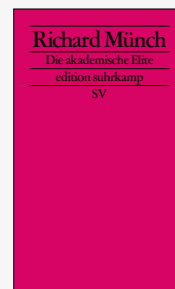
Retorikken i den offentlige forsknings- og utdanningsdiskursen preges i dag først og fremst av bedriftsrådgivere med sin økonomistiske tenkemåte, i motsetning til 1960-tallet da det var de intellektuelle

og 1980-tallet da det var pedagogene som hadde definisjonsmakten på området. Dette skriver den tyske sosiologen Richard Münch i sin bok: *Die akademische Elite. Zur sozialen Konstruktion wissenschaftlicher Exzellenz*. Denne boken, der Münch undersøker konsekvensene av den tyske elitesatsingen for universiteter og høyskoler, skapte stor debatt da den kom ut i Tyskland i 2007. Han peker her blant annet på kartellignende nettverk, oligarkiske strukturer og en monopolsituasjon som kveler både nytenkning og arven fra Humboldt.

I boka *Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime vom PISA, McKinsey & Co.* (2009) belyser Münch den fatale alliansen mellom globale eliter og lokale autoriteter ved hjelp av to casestudier. For det første dreier det seg om utdanningens forvandling under humankapitalproduksjonens regime, for det andre om vitenskapens forvandling under den akademiske kapitalismens regime. Hensikten med studien er «opplysning om realiteten som skjuler seg bak de globale elites funksjonelle retorikk».

Münch er professor i sosiologi ved Universitetet i Bamberg, Tyskland og regnes i dag som en av de ledende sosiologene i Europa. De senere årene har Münch spesielt vært opptatt av endringer i forholdet mellom demokrati og rettsstat i Europa, av globaliseringens rolle og av forholdet mellom kultur og økonomi mer allment. Det dreier seg altså i bunn og grunn om vilkårene for de vestlige demokratier når Münch i sin forskning undersøker mekanismene bak den globale standardisering av lokale livsverdener.

I det følgende skal jeg ved hjelp av de to nevnte bøkene til Münch først beskrive den generelle samfunnsutviklingens følger for forholdet mellom det transnasjonale og det nasjonale området. Nøkkelord er den nye institusjonsøkonomien og dens modeller. Det beskrives hvilke følger det får når den økonomiske teorien utvides til å gjelde områder innen samfunnspolitikk, og hvordan både mål og midler da



endres innen forskning og utdanning. Fokus settes på New Public Management (NPM) som middel til å fremme bedre forskning og utdanning. Her står principal-agent-teorien sentralt. Ved innføring av NPD på et samfunnsområde som ikke dreier seg om økonomi, blir forholdet mellom teori og praksis skeivt: den nye – økonomistiske – tenkningen forankres administrativt, uavhengig av praksis. Når praksisfeltets midler endres så drastisk, får det konsekvenser for målet: Lærerne forvandles fra å være tjenestemenn/profesjonelle med en egen profesjonsetikk til å bli konkurrenter på et marked der de blir innprentere av standardiserte testoppgaver til måling av grunnkompetanser, og elevene blir til kondisjonerte læremaskiner. I stedet for formidling av dannelses- og fagkunnskap trer en teknisistisk formidling av grunnkompetanser inn.

De transnasjonale eliter

I tråd med globaliseringen av samfunnet skjer det forskyvninger i nasjonenes maktstruktur, skriver Münch. Det transnasjonale feltet overleirer det nasjonale der de politiske og administrative elitene (regjeringer, parlament, partier og fagforbund) har overtaket, mens eksperter, ledere og foretaksrådgivere befinner seg i en underordnet posisjon. I denne klassiske demokratimodellen i nasjonalstaten har mediene og vitenskapen en tjenende, eller informerende, funksjon. På det transnasjonale politikfeltet derimot overtar vitenskapens og økonomiens eliter sammen styringen, mens de gamle parti-, forvaltnings- og fagforbunds elitene må underordne seg. Vitenskapen blir nå selv

til hersker over politikken. Massemediene *konstruerer* i større grad den politiske virkeligheten enn informerer om det som skjer på politikken område. Den legitime form for demokratisk herredømme i nasjonalstaten domineres således av ikke-legitim, vitenskapelig styring og kontroll.

Den nye institusjonsøkonomien

Spesielt relevant i denne sammenheng er modeller utledet av den nye institusjonsøkonomien. Denne innebærer en utvidelse i forhold til tidligere teori, og har ført til nye anvendelsesområder. Dens tenkemodeller behersker således i økende grad samfunnspolitikken – fra utdanningspolitikk til sosial- og helsepolitikk.

I et mer omfattende samfunnsvitenskapelig perspektiv har den nye teorien sin klare skyggeside ved at den innskrenker perspektivet på den sosiale virkeligheten til et smalt spekter av antagelser om menneskelig handling, sosiale forhold og strukturene for samfunnsmessig praksis. Det gjelder spesielt de dimensjonene av menneskelig handling som ikke dreier seg om nyttemaksimering: for sosiale forhold som ikke kan forstås som bytterelasjoner og når det gjelder strukturer for samfunnsmessig praksis som er av en slik karakter at de ikke kan kontraktfestes. Ved å bruke institusjonsøkonomiske modeller her trefter man på siden av disse ikke-økonomiske dimensjonene. På denne måten kan man bare på en svært innskrenket måte forklare den sosiale virkeligheten, og modellene vil bare i tilstrekkelig grad være en ledetråd for praksis.

En selvoppfylgende profeti

Når teorien likevel dominerer utformingen av samfunnsreformer, produserer dens praktiske anvendelse flust med uønskede virkninger. Dens hovedvirkning består da i en selvoppfylgende profeti. Eksempel på det er bruken av principal-agent-teorien. Dette er en teori som befatter seg med institusjoner og økonomisk atferd. Den studerer forholdet mellom oppdragsgiver

(principal) og oppdragstaker (agent) – opprinnelig fremlagt i en artikkel om firmaet. Dens basis er en teori om ufullstendige kontrakter. Ut fra et institusjonsøkonomisk perspektiv kan alle sosiale forhold forstås som kontraktsforhold. I ufullstendige kontrakter befinner begge parter seg i større eller mindre grad på utrygg grunn med hensyn til kontraktpartnerens ytelse. Oppdragsgiveren er usikker på i hvilken grad oppdragstakeren har vilje til og er i stand til å oppfylle hans forventninger. Oppdragstakeren er usikker på om oppdragsgiveren er villig og i stand til å ta i mot hans produkt og betale det slik han forventer.

I bruken av teorien dominerer prinsipalens perspektiv. På den ene siden må han gi agenten et relativt stort frirom for å kunne gjøre seg nytte av hans viten og ferdigheter. På den annen side kan han stå i fare for at denne utnytter frirommet til sin fordel og til prinsipalens ulempe. Derav oppstår et kontrollbehov som gjør at de egentlige kjerneoppgavene blir skadelidende på grunn av rapporteringsplikt, controlling, tidkrevende søkeprosesser (screening) og omfattende markedsføring av servicetilbudene (signalling). Aktivitetene innrettes ensidig mot oppfyllelse av måltall – noe som fører til kvalitetsreduksjon når det gjelder komplekse oppgaver. Paradoksalt nok skjer dette under kvalitetsstyringens fane. I tillegg skades prestasjonene av mikropolitisk kamper om posisjoner på grunn av omstilling til konkurranse og permanent endring i hverdagen. Medarbeidere som før utførte sitt arbeid på normal måte, blir til mobbespesialister.

Når den sosiale virkeligheten – annerledes enn før – bare ses som kontraktsforhold mellom en principal og en agent, kommer de angjeldende aktørene også til å oppføre seg som kontraktspartnere og glemme alt som tidligere karakteriserte handlingene deres og den sosiale praksisen. I det minste kommer neste generasjon til å gjøre det – de som blir sosialisert inn i denne tenkningen. De vil ikke lenger

oppføre seg som tjenestemenn og heller ikke som profesjonelle med egen profesjonsetikk, men som konkurrenter på et marked. De vil maksimere sin egen nytteverdi, og blir i så måte ledet ved hjelp av konkurranse, benchmarking og controlling på veien mot bedre kundeservice.

Sammenlignet med et tungrodd byråkratisk apparat virker dette svært moderne, utgiftsbesparende og prestasjonsdyktig. Likevel – de nye praksismodellene får ikke gjennomslag fordi de oppfyller de gamle målene bedre, men fordi både mål og midler er forandret. Ofte oppstår da institusjonelle hybrider som verken oppfyller de gamle eller de nye mål.

Måling av grunnkompetanser

New Public Management-bevegelsen som principal-agent-teorien er en del av, oppsto som et resultat av den økonomiske tenkningen innenfor forvaltningsreformer først i USA, Storbritannia, New Zealand og videre til mange andre land, har bredt seg til alle samfunnsområder. Innføring av NPM ledsages av kravet om å erstatte jurister med økonomer. Dermed oppnår man at den nye tenkningen forankres uavhengig av realitetene i praksis. De som står bak reformene, skaper på denne måten nye arbeidsplasser for sin yrkesgruppe på alle bauger og kanter. Innenfor forskning og utdanning blir NPM-modellen til et sysselsettingsprogram for utdanningsforskerne selv – penger til å ansette flere lærere, for eksempel, mangler. I og med denne modellen forsvinner yrkesetikken betydning som en implisitt kontrollinstans over det pedagogiske frirommet. I dens sted settes et apparat av evaluatører som forordner «vitenskapelig utprøvde» atferdsmodeller for lærerne. Dette programmets heller dystre side er at læreren reduseres til en innterper av standardiserte testoppgaver til måling av grunnkompetanser, og elevene blir til kondisjonerte læremaskiner.

Kompetanse versus dannelse

I den grad målendringen erkjennes, burde

det støte på motstand fra vokterne av den gamle orden. I tillegg er det i mange tilfeller umulig å vite hvilke ønskede og uønskede effekter som vil inntreffe når man forandrer praksis så radikalt. Når forandring da overhodet finner sted, kan det forklares ut fra teoretiske modeller og begreper. Institusjonsteoretisk forklares forandring ikke som endring av midler for å oppnå gitte mål, men som et resultat av en ny situasjonsdefinisjon som angår både mål og midler. Dermed mister tradisjonen sin legitimitet og dens bærere symbolsk makt. Den metodiske forbedring av utdanningstester har i tillegg medført en tilnærming til naturvitenskapelig prosedyre og dermed høynet respekten både for utdanningsforskere og deres resultat. Som representanter for vitenskapelig «sannhet» kan disse tilkjennes en autoritet som den nasjonale utdanningstradisjonen i økende grad nektes. Kompetanser er mulige å måle, dannelse er det ikke. Så snart man begynner å måle «dannelsesresultat» skjer det med nødvendighet en målforskyvning som kan tilbakeføres til en mektig koalisjon mellom utdanningsforskere, som har kvantifiserbare resultat i sikket og økonomi-eliter som er interessert i kompetanser som kan omsettes på et marked.

Når utdanning nå dreier seg om «humankapital» som skal investeres på et globalt kunnskapsmarked for å oppnå størst mulig utbytte, må sporene av konkrete, nasjonale særtrekk viskes ut. I stedet for klassiske former for formidling av dannelse og fagkunnskap trer en teknisistisk dominert formidling av grunnkompetanser og små kunnskapspakker som er rettet inn mot kortsiktige prøveresultat og ikke på langsiktige dannelsesresultat. Gjennom feilslutningen at læreprosess og prøver i små kursenheter er det samme, oppnås en enorm effektivitetsøkning av den kortsiktige kunnskapsformidling. Det man mister av langsiktig dannelse, erstattes av livslang læring. Og så lenge det verdensomfattende utdanningsmarkedet beherskes av amerikanske tilbydere, selges de samme kursenheter – liksom hamburgere fra Mc Donalds – over hele verden.

Institusjonaliseringen av den nye utdanningsmodellen snur det tradisjonelle lærer – elev-forholdet på hodet. Dette erstattes av et tilbyder – kunde-forhold. Mens eleven blir ledet av lærerens anerkjente autoritet, og læreren ut fra sin posisjon selv måler kvaliteten på undervisningen ved hjelp av sin profesjons målestokk, forventer kunden en tjenesteyting som bare han bestemmer kvaliteten til. Det er vanligvis den best mulige karakter for den minst mulige anstrengelse. Jo mer omfattende undervisningsevalueringen er blitt, desto bedre er karakterene blitt.

Kunnskap som kriterium for inkludering

En følge av globaliseringen er at ulikheter nasjonene imellom avtar, mens ulikheter innenfor nasjonene øker. Den sosiale differensieringen av livsmuligheter preges av utskillelsen av en transnasjonal elite på den ene siden og en marginalisert gruppe av dårlig kvalifiserte på den annen fra den breie, normaliserte befolkningsmassen som befinner seg på et standardisert nivå med hensyn til livsførsel og livsmuligheter. Disse er de nye «spissborgerne». Vitenskapens globale herredømme griper inn i denne prosessen på den måten at det å disponere over kunnskap blir det sentrale kriterium for inkludering i samfunnet. Det kommer til uttrykk gjennom den selvfølge-lige måten man snakker om «kunnskaps-samfunnet» og den «kunnskapsbaserte» økonomien på. I dette såkalte kunnskaps-samfunnet danner det seg en lagdeling etter graden av disposisjon av kunnskap – som igjen bestemmes av en lagdeling ut fra penger, makt, opprinnelse og prestisje.

«Humankapital»

Rettesnoren for kunnskapssamfunnet er den kunnskapsbaserte økonomien. Det betyr at kunnskapsforståelsen baseres på at kunnskap er en økonomisk ressurs. Følgelig blir det handlet med den som en vare

på et marked, det blir investert i kunnskap og kunnskapsforøkning, og målet er kunnskapsavkastning. I dette perspektivet er det nærliggende å se kunnskapsinvestering som en sak for foretak som vil hevde seg på kunnskapsmarkedet i konkurranse med andre foretak. Det minste foretak av denne type er enkeltindividet som investerer i sin utdanning for å få avkastning for denne «humankapitalen» – slik nobelprisen Gary Becker har fremstilt det ut fra et institusjonsøkonomisk perspektiv. Den konsekvente omsettelsen i praksis av dette perspektivet betyr at staten i mindre grad ser sin oppgave i den offentlig-rettslige organisering og kontroll av utdanning og forskning, men heller går inn i rollen som tilrettelegger og regulerer av markeder for utdanning og forskning – der enhver etterspørsel finner sitt tilbud, og der konkurranse fører til mer utdanning og kunnskap til nytte for alle. Men her støter denne neoliberale (les: neokonservative) teori på virkelighetens utilstrekkelighet.

Undergraver den demokratiske tradisjonen

Oppsummerende kan en si – med Münch – at det utvikler seg globale maktstrukturer i den betydning at de globale eliter varig og med meget reelle følger bestemmer over utformingen av samfunnslivet, og de historisk utviklede nasjonale/lokale aktørnettverk, institusjoner og paradigmer forvandles. De nasjonale/lokale maktstrukturer har fått legitimitet i løpet av den historiske prosessen der det har dannet seg spesielle former for kontroll som er selve grunnlaget for legitimiteten. For de nye globale strukturer er slike prosedyrer ennå ikke blitt utviklet. I stedet for klare påklagbare ansvarsforhold oppstår ugjennomsiktige strukturer. Altså kan ingen stilles til ansvar for følgene av de ovenfor beskrevne omkalfatringene ved de globale elitene. Denne problematikken blir nå i økende grad erkjent og kritisert som uholdbar.



Kurs og konferanser i regi av Utdanningsforbundet, høsten 2011

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



23. september Klasseledelse i videregående skole

Sted: Lærernes hus, Oslo

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

Målgruppe: Lærere i videregående skole

Foredragsholder: Bente Vetland

Praksisnært kurs i klasseledelse!

Eksempler hentes fra både studiespesialiserende og yrkesfaglige utdanningsprogram.

Målet er å gi deltakerne en innføring i hva god klasseledelse er, motivere og inspirere.



21. oktober Skriftlig eksamen og vurdering i tyskfaget

Sted: Lærernes hus, Oslo

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

Målgruppe: Lærere i ungdoms- og vg. skole

Foredragsholder: Béatrice Blom og Kirsti Aandstad Hettasch

Bli kjent med de nye nasjonale standardene i vurdering knyttet til tyskfaget! Dette blir en praktisk kursdag med vurdering av elevsvar fra skriftlig eksamen i tysk, nivå 1 og nivå 2.



24. oktober Den arabiske verden – hva skjer?

Sted: Lærernes hus, Oslo

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

Foredragsholder: Ådne Valen Senstad, Kjell Selvik, Jacob Høigilt, Rania Maktabi, Bjørn Olav Utvik

Seminaret er en oppdatering på hva som skjer og har skjedd i den arabiske verden i 2011, med vekt på utviklingen i Egypt og Syria. Det vil bli et særskilt fokus på skolens arbeid med og forståelse av menneskerettigheter.

Arrangør: Utdanningsforbundet og FN-sambandet



31. oktober Lærerarbeid for tilpasset opplæring

Sted: Lærernes hus, Oslo

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

Målgruppe: Lærere og skoleledere

Foredragsholder: Halvor Bjørnsrud, Sven Nilsen, Kirsten Limstrand, Roar Eng, Kjell Skogen, Torill Moen, og Asgjer Veia Karlsen.

Tema på kurset er skolekultur, teamarbeid, spesialundervisning, elevsamtaler, elevvurdering og utvikling av grunnleggende ferdigheter.



1. november Arbeidsmiljøkonferansen

Sted: Lærernes hus, Oslo

Pris: Konferansen er gratis

Foredragsholder: Sigrun Vågang, Anders Folkestad, Steinar Aasnæss, Kari Slåttsveen, Solveig Osborg Ose, Per Fugelli, Per Egil Hegge og Mimi Bjerkestrand

Utviklingen av et godt arbeidsmiljø krever innsats og samhandling fra alle parter i arbeidslivet. Regjeringen kommer i 2011 med en egen stortingsmelding om arbeidsmiljø. Hva er risikofaktorene og hva virker i dette arbeidet?



7. november Revisjon av norskfaget

Sted: Lærernes hus, Oslo

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

Foredragsholder: Ove Eide, Bente Aamotsbakken, Ingrid Metliaas, Torill Steinfeldt, Bodil Aurstad, Synnøve Matre, Andreas Borud

Dette kurset vil ta opp mange av de sentrale problemstillingene som reiser seg når læreplanen i norsk skal revideres: Hva skal være norskfagets grunnlag? Sidemålet sin plass? En felles litterær kanon?

Arrangør: Utdanningsforbundet og Språkrådet



14. november Norsk for ungdomstrinnet: Skriftlig vurdering og eksamen

Sted: Lærernes hus, Oslo

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

Målgruppe: Norskklærere i ungdomsskolen

Foredragsholder: Mette Haustreis

Bli kjent med de nye nasjonale standardene i vurdering knyttet til norskfaget i ungdomsskolen.

Dette blir en praktisk kursdag med vurdering av autentiske elevsvar fra skriftlig eksamen i norsk, våren 2011.



14.–15. november Pedagogisk relasjons- kompetanse

Sted: Britannia Hotel, Trondheim

Pris: 2800 (medlem), 1700 (ikke-medlem)

Målgruppe: Medlemmer av Utdanningsforbundets spesialiseringsutdanning i pedagogisk-psykologisk rådgivning og andre med interesse for feltet.

Foredragsholder: Ingrid Lund

Ønsker du å bli mer profesjonell i håndtering av problematferd? Velkommen til et kurs som har som mål å være konkret mht. til tiltak.



21. november Fremmedspråk- konferansen

Sted: Lærernes hus, Oslo

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

Målgruppe: Lærere og skoleledere i grunn- og videregående skole

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

Velkommen på konferanse!

Kurs og konferanser i regi av Utdanningsforbundet, høsten 2011

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



22. november Historie og filosofi: Skriftlig eksamen og vurdering

Sted: Lærernes hus, Oslo

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

Målgruppe: Lærere i videregående skole

Foredragsholdere: Olav Birkeland og Thor Steinar Grødal

Deltagerne vil lese og vurdere autentiske eksamensbesvarelser som deretter drøftes i grupper. Dagen avsluttes med en økt om muntlig didaktikk i faget.



23. november Psykologisk førstehjelp – til bruk i skolen

Sted: Lærernes hus, Oslo

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

Målgruppe: Kontaktlærere, sosiallærere, rådgivere og helsesøstre

Foredragsholder: Solfrid Raknes

Å lære elever å identifisere, sortere og sette ord på tanker og følelser vil gjøre dem bedre rustet til å takle vanskelige situasjoner.

På kurset får du et "førstehjelpsskrin" for å kunne hjelpe dem med nettopp det.



25. november God klasseledelse fungerer!

Sted: Lærernes hus, Oslo

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

Målgruppe: Lærere og skoleledere (1.-10. trinn)

Foredragsholder: Sissel Holten

Kurset gir bl.a. innsikt i

- hvordan fremme den positive dialogen
- bruk av verktøy som fremmer trygg klasseledelse

Gjennom teori og filmseksempler gir foreleseren en praksisnær informasjon om hvordan læreren gjennom å mestre god klasseledelse kan anvende sin relasjonelle evne til å utvikle en god dialog med elevene.



28.–29. november Argumenterende tekster i videregående skole

Sted: Lærernes hus, Oslo

Pris: 1800 (medlem), 3400 (ikke-medlem)

Målgruppe: Norskklærere i videregående skole

Foredragsholdere: Frøydis Hertzberg og Karl Henrik Flyum

Todagers kurs i skrijving av argumenterende tekster. Temaer som sjanger, tekststruktur, argumentasjon og kildebruk er sentrale.

Det vil veksle mellom forelesning, gruppearbeid og plenum.



1.–2. desember Tilknytning i skolen

"Elsk meg først, så skal jeg lære etterpå!"

Sted: Lærernes hus, Oslo

Pris: 2800 (medlem), 3500 (ikke-medlem)

Målgruppe: Medlemmer av Utdanningsforbundets spesialiseringsutdanning i pedagogisk-psykologisk rådgivning og andre interesserte.

Foredragsholder: Joachim Haarklou

Kurset tar for seg terapeutisk undervisning av elever med tilknytningsforstyrrelser og behandling med tilknytningsfremmende aktiviteter og hjelpemidler i skole og SFO.



6.–7. desember Retorikk for skoleledere

Sted: Quality Hotel, Gardermoen

Pris: 2800 (medlem), 3500 (ikke-medlem)

Overnatting er **ikke** inkludert i prisen.

Målgruppe: Skoleledere

Foredragsholdere: Ove Eide og Kjell Arnestad

Språket er et svært viktig verktøy for skoleledere. I en rekke sammenhenger skal de presentere skolen, holde foredrag, møte foreldre og andre samarbeidspartnere. Kurset vil gi skoleledere hjelp til å bli både bedre talere og bedre veiledere for sine kolleger.

Arrangør: Utdanningsforbundet og Språkrådet