

BEDRE SKOLE

Nr. 3 - 2012 Tidsskrift for lærere og skoleledere



Tre former for transparens



Skolen er blitt mer transparent enn tidligere. Det er enklere å få innsyn og brukerne har fått større rett til informasjon og medvirkning. Derfor må lærerne i større grad enn tidligere dokumentere hvordan de arbeider og hva de klarer å oppnå,

skriver Peder Haug i sin artikkel i dette nummeret av Bedre Skole. Haugs artikkel inngår i temaet Lærerrollen, et tema som også vil bli tatt opp på Utdanningsforbundets landsmøte senere i høst.

Lærerens rolle allerede har endret seg. Samfunnet ønsker å få vite hva som skjer i skolen. Da kommer kravet om dokumentasjon. Problemet er hva som skal dokumenteres og hvordan. Når kun deler av skolens mål blir testet fordi det er disse som egner seg for testing så er det som å lyse inn i skolens område med et par lommelykter. Du ser bare deler av det hele. De som arbeider i skolen kan mer eller mindre bevisst komme til å dreie all sin oppmerksomhet mot det som tilfeldigvis ligger i lysstrålen. Når læreren samtidig skal holde lommelykta, det vil si administrere og rapportere tester og resultater, så blir distraksjonen desto større, og sjansen for at det som ligger i skyggen blir glemt. Men en profesjon må på uavhengig faglig grunnlag stå opp for det som er de faktiske målsettingene og ambisjonene i skolen. Det blir derfor lærerne som må målbære at skolen har et langt videre sikte enn bare kunnskap i noen få fag og på noen avgrensede områder.

En annen form for transparens er at lærerne blir stadig mer synlige for hverandre. Dette gir seg et konkret utslag i måten vi bygger skoler på: større og mer åpne rom der flere

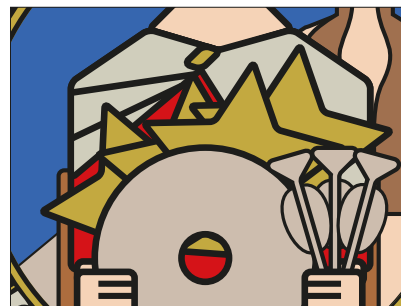
lærere jobber med elevene i det samme rommet. Og selv de mindre klasserommene har gjerne transparente glassvegger. Ifølge den amerikanske skoleteoretikeren Dennis Shirley er likevel et av den norske skolens forbedringspunkter at lærere i Norge *ikke* ser hverandre i tilstrekkelig grad. Han mener å ha registrert at norske lærere fortsatt isolerer seg i klasserommene der de kan lukke døra og gjøre hva de vil. I intervjuet med Roar Grøttvik sier Shirley videre at vi, selv om vi må jobbe mot forbedring, kanskje må være vel så oppmerksomme på at vi ikke kaster ut alt det som fungerer godt i den norske skolen. For ham er Norge et land som har lyktes med sin skole – det vi ofte selv betrakter som dårlige resultater ser han som mindre hindringer på veien.

En siste form for transparens kan sies å være at lærerne i større grad må kunne skue inn i seg selv, gjennomskue sin egen tause kunnskap og sette ord på den. I sin artikkel om kunnskapsbegrepet i skolen hevder Tomas Kroksmark at ett av de viktige områdene læreren kan forske på er «Hva er det lærerne kan, som ingen annen akademisk utdannet yrkesgruppe kan?».

Transparens oppfattes ofte som en trussel: noen vil ha innsyn for å kunne kontrollere deg. Men transparens kan samtidig være en konsolidering og styrke gjennom at du kjenner dine samarbeidspartnere og deg selv. Lærerne ønsker tillit fra samfunnet. Det kan de få gjennom å vise hvem de er og hva de gjør.

Tore Brågen

- 2 **Leder**
- 4 **Forgrunn**
- 10 **Skolen som sted. En nødvendig aktør i byens revitalisering**
Alf Howlid
- 14 **Osloskolens formidable byggeprogram**
Tore Brøyn
- 19 **Enkeltfag i flerfaglige og tverrfaglige opplegg. Fagdidaktikk i lærerutdanningen**
Britt Ulstrup Engelsen
- 23 **Engelsk programfag. To års engelskundervisning uten å bli bedre lesere.**
Glenn Ole Hellekjær
- TEMA: Lærerrollen**
- 32 **Forskende lærere i skolen. En tydeligere profesjon**
Tomas Kroksmark
- 39 **Hargreaves og Shirleys bok «Den fjerde vei». Om gamle kart og nye veivalg**
Gunn Imsen
- 46 **Den fjerde vei. Intervju med Dennis Shirley**
Roar Grøttvik
- 50 **Profesjonsutfordringer i skulen**
Peder Haug
- 56 **Ville læreren Marte (27) vorte godkjent av eleven Marte (17)?**
Marte Skogen
- 60 **Det digitale klasserommet: Oppdatert på fag eller Facebook?**
Marte Blikstad-Balas
- 65 **Mestringspedagogikk. Veien til egenverd og motstandskraft**
Odd Erik Germundsson
- 70 **Ekstern skolevurdering – for kvalitetsvurdering**
Lone Lønne Christiansen
- 77 **Grunnlovsfeste retten til utdanning – hva så?**
Trond Welstad
- 83 **Forskning på tvers: Umåtelig eller umistelig – norskfaget under revisjon**
Torill Steinfeld
- 88 **Til ettertanke: Samiske barns opplæring i perioden 1992–2012. Utviklingen og utfordringer**
Kamil Øzerk
- 90 **Debattsider**
- Kamil Øzerk:
Utdanningsdirektoratet og de språklige minoritetene
 - Anne Hilde Bermingrud:
Gi meg de dyktige lærernes erfaringer!
- 93 **Bokomtaler**



Stadig flere elever skal inn i en stadig trangere by. Se side 14.



Tema i denne utgaven:
Lærerrollen i forandring. Se side 31.



Etter nesten 200 år er retten til opplæring for første gang foreslått innlemmet i form av en ny paragraf i Grunnloven. Se side 77.

BEDRE SKOLE

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

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

Bedre Skole kommer ut fire ganger i året. Godkjent opplagstall pr. 1. halvår 2011: 99.349. Årsabonnement 2012: Kr 380,- for vanlig abonnement.

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

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



Vil overføre privatskolelovens prinsipper til barnehagesektoren

■ AV ARNE SOLLI

Barnehagen er et område der regjeringen ikke klarer eller ikke tør å innføre et lovverk som hindrer private interesser i å ta ut utbytte fra offentlig finansierte tjenester, sier Helene Bank, spesialrådgiver i For velferdsstaten. Bank tar til orde for å innføre en privatbarnehagelov etter modell av privatskoleloven.



Helene Bank og For velferdsstaten sier at vi i dagens Norge har én modell som hindrer privat uttak av utbytte fra offentlig finansierte tjenester, og det er i skolesektoren. Der forbys utbytte og overføringer av verdier på andre måter til eier eller nærstående, og omgørelser er lovbrudd som kan føre til

krav om tilbakebetaling. Samtidig er loven ikke til hinder for investeringer og reinvesteringer.

Bank går i en kronikk i Klassekampen 4. august ut mot barne- og familieminister Audun Lysbakkens modell for finansiering av barnehagesektoren, en modell hun mener ikke er egnet til å hindre private barnehageeiere i å praktisere konsernbidrag, utskilling av eiendom og nødvendige støttetjenester i egne selskaper, registrering av eiere i skatteparadiser og andre former for kamuflerte utbytteuttak.

Offentlig finansiert kapital

En lov etter modell av privatskoleloven, som forbyr uttak av utbytte, vil sikre at pengene blir i virksomheten, sier Bank. Hun minner om at den kapitalen som finnes i private barnehager, i all hovedsak er offentlig finansiert.

Et annet argument for et selvkost- eller nonprofitprinsipp er å forhindre at Norge blir en havn for kommersielle selskaper som ikke klarer å skaffe nok avkastning på overskuddskapital andre steder – her er Bank og Lysbakken i prinsippet enige. Situasjonen er imidlertid den at Norge alt er blitt denne havnen – det gjelder innen

barnehagesektoren, og det er i prinsippet åpnet for det innen sykehjemssektoren, ifølge Bank.

For velferdsstaten er ingen tilhenger av konkurranseutsetting når det gjelder velferdstjenester, men når det skjer, må det i det minste skilles mellom ikke-kommersielle og kommersielle aktører, sier Bank. Alle offentlige midler må komme brukerne til gode, ikke kommersielle eiere. Dette prinsippet, påpeker Bank, fikk Lysbakken selv innført for barnevernet mens han var barne- og likestillingsminister.

Lønns- og arbeidsbetingelser

I kronikken kritiserer hun også at regjeringen ikke stiller krav om like lønns- og arbeidsbetingelser i private og kommunale barnehager.

Bank mener at regjeringen dermed aksepterer og legitimerer at private barnehageeiere kan øke utbytteuttak gjennom dårligere lønns- og arbeidsvilkår, og også dårligere pensjonsordninger, i private barnehager sammenlignet med i kommunale. På dette punktet får Bank og For velferdsstaten medhold av Telemarksforskning i rapporten *Kostnadsforskjeller i barnehagesektoren* (2007).



Ellen Beate Hansen Sandseter, her på en lekeplass i Trondheim, er Dronning Mauds Minne og Norges representant i EUs arbeid med nye sikkerhetsforskrifter for lekeplasser, et arbeid som vil få stor betydning også for norske barnehager. Hun er en profilert forkjemper for barns rett til utfordrende fysisk utfoldelse med alders-tilpasset spenning. (Foto: Arne Solli).

Hun råder EU

Ellen Beate Hansen Sandseter ved Dronning Mauds Minne er hentet inn som rådgiver når EU nå skal revidere sikkerhetsforskriften for sikkerhet på lekeplasser og utdanningen av lekeplass-kontrollører.

■ AV ARNE SOLLI

Komiteen som står ansvarlig for den europeiske standarden for lekeplass-sikkerhet, er standardiseringsinstitusjonen *Comité Européen de Normalisation* (CEN). Ellen Beate Hansen Sandseter har status som ekstern ekspert, spesielt invitert av CEN selv. Komiteen reviderer om lag hvert femte år den eksisterende standarden for lekeplasser.

Sandseter, som er førsteamanuensis ved Dronning Mauds Minne, Høgskole for førskolelærerutdanning

i Trondheim, sier at tendensen i EU nå ser ut til å gå i retning «norsk» tenkemåte når det gjelder sikkerhetsforskrifter som tar hensiktsmessig hensyn til barns lek, heller enn maksimal sikkerhet for enhver pris.

Lekeplasskontrollutdanning

I tillegg til ekspertstatusen i CEN deltar Sandseter som fullverdig medlem i underkomiteen Task Group 2, som blant annet arbeider med å skrive

retningslinjer for hva slags utdanning lekeplasskontrollører i EU-land skal ha.

– I mange EU-land arbeider sertifiserte lekeplasskontrollører under offentlig tilsyn, og de kan miste sertifiseringen dersom de ikke utfører oppgaven på tilfredsstillende vis, sier Sandseter. I Norge må kontrollørene sies å være selvutnevnte, det utøves ingen kontroll med dem.

– Så selv om lov- og regelverket for lekeplass-sikkerhet i noen EU-land kan være nesten skremmende omfangsrikt og opplagt fungerer altfor begrensende overfor barn og barnehagepersonell, så finnes det i alle fall et tilsyn som ivaretar kvaliteten på det arbeidet de sertifiserte kontrollørene utfører. Det skjer ikke her til lands, sier hun.

Verdibasert læring

Et stigende antall engelske skoler ser fordeler ved å satse på verdibasert læring som en motvekt til den rådende konkurransekulturen.



Illustrasjonsfoto: © Monkey Business/Fotolia

Mannen bak «bevegelsen» som har spredd seg til mer enn 2000 skoler, er en tidligere rektor fra Oxfordshire, Neil Hawkes. Ideene og holdningene i verdibasert læring bygger på at skolesamfunnet skal være preget av respekt, mot, medfølelse og integritet sammenholdt med høye forventninger. Dette etiske vokabularet blir ifølge tilhengerne forstått av selv de yngste elevene, og det skaper en ideell atmosfære for læring i en fredelig og rolig atmosfære.

– Dette gir elevene trygghet, selvrespekt og respekt for andre. En god ballast for god læring og gode resultater, sier Hawkes til The Guardian.

Alvor og humor fra Lesesenteret

Lesesenteret ved Universitetet i Stavanger har lansert to apper. Den ene inneholder publikasjoner fra Lesesenteret, den andre er en lek med stedsnavn slik vi finner dem på skilt langs våre mangslungne veier.

Mange av lesesenterets publikasjoner er nå tilgjengelig på iPad. Publikasjonene er hefter som dreier seg om gode råd for bruk av bøker i alt fra barnehager til videregående opplæring, temaer som gutter og lesing, leik og læring, lese- og skrivevansker m.m. Appen «Or – for deg som ikke finner ord» er laget av Kjell Inge Torgersen, cand.mag. med innrykk og Per Henning Upstad. I «Foror» skriver forfatterne blant annet at du endelig får navn på alle de opplevelsene, følelsene og tingene du ikke har hatt ord for slik som *Fleskum*, *Blåå* og *Disenå*. Skimteflaten, som for øvrig ikke ligger så langt fra Skrukkeligvegen, blir forklart som «Feittete dadaskjerm. Sidestiller skjermlesing med å lese avisa gjennom eit blad bakepapir». Navnene blir også plassert på et kart slik at du kan se hvor ordet stammer fra.

Appen er foreløpig bare tilgjengelig for iPhone/iPad, og er best egnet for iPad. Du finner dem i AppStore. Begge appene er gratis.



Statped i omstilling

Statlig pedagogisk støttesystem (Statped) endrer struktur og blir en ny nasjonal etat fra 1. januar 2013. Statped blir inndelt i fire regioner, Nord, Midt, Vest og Sørøst, med hovedkontor i Oslo og fortsatt underlagt Utdanningsdirektoratet.

Mål for nye Statped er under utforming og arbeidet med oppgaver, oppgavefordeling og prioriteringer er i gang. I den forbindelse ønsker Statped innspill fra ulike brukere av støttesystemet. I prinsippet må det omfatte hele Skole-Norge. Fristen for å komme med innspill er satt til 28. september.

Noen endringer er allerede avklart, blant annet skal Lillegården kompetansesenter og Senter for atferdsforskning ved Universitetet i Stavanger slås sammen til et nasjonalt senter for fagområdet læringsmiljø og atferdsforskning.

Se mer, blant annet utkast til mål bilde på Statpeds hjemmesider: www.statped.no

Vil gjøre Miracle med museumslæringen

■ AV STEINAR SUND

Et tverrfaglig forskerteam ved Universitetet i Oslo har i snart to år forsøkt å finne ut hvordan skole og museum kan samarbeide for å få et bedre læringsutbytte i naturfag. En type tredimensjonale fremstillinger kan bli et viktig hjelpemiddel.

Det fireårige prosjektet har fått navnet MIRACLE (Mixed Reality Interactions across Contexts of Learning) og støttes av Norges forskningsråd. Det har som hensikt å utarbeide læringsmodeller som i første rekke er siktet inn mot skolens læreplaner i naturfag og bygger på et samarbeid med Norsk Teknisk Museum.

– Vi vil gjerne kombinere læring som skjer på skolen i naturfag med det museum og vitensenter kan bidra med, sier postdoktor Cecilie Flo Jahreie, som er en av fire pedagogiske forskere som er med på prosjektet. I dag skjer læring i økende grad utenfor klasserommet samtidig som man opplever et økende frafall i realfag og naturfag. Ifølge Jahreie bruker dagens skole ofte prosedurale arbeidsformer som innebærer at elevene lærer ved å løse oppgaver. Problemet er imidlertid at de på denne måten jobber med en del

enkeltebegreper og ikke forstår ting i en mer helhetlig sammenheng.

– Vi ønsker en større grad av konseptuell forståelse hos elevene. Det er et problem at museumsbesøk i dag ofte fungerer som en fridag og at det læringspotensialet som ligger i et museumsbesøk, ikke blir utnyttet ordentlig, sier hun

Bruk av tredimensjonale modeller

En av de teknikkene som det kan være aktuelt å benytte, er 3D-presentasjoner. Slike presentasjoner har mange muligheter når det eksempelvis gjelder å forklare fremtidens energiformer, et emne som blant annet innbefatter både brenselceller, solceller og varmepumper.

Man tenker seg at man blant annet kan legge til rette for ulike digitale presentasjoner som gir muligheter for å studere de ulike løsningene interaktivt,



En digital fremstilling av et DNA-molekyl. Forskerne tenker seg mange fremstillinger av denne typen for å øke læringen i naturfag i skolen.

i større perspektiv, fra innsiden og fra ulike vinkler. Prosjektgruppa arbeider med løsninger som kan brukes både til presentasjonene på museet og i arbeidet med besøket etterpå.

Prosjektleder Ingeborg Krange ser mange muligheter med å utnytte teknologien på denne måten.

– Elevene kommer inn i modellene og kan interagere med dem, sier hun. Ved hjelp av teknologien kan man visualisere ting på en helt annen måte enn tidligere, man kan forstørre objektene og vise hvordan de ser ut på innsiden og fra ulike vinkler. Som eksempel nevner hun en turbin som man kan åpne opp, studere innvendig, trekke fram ulike sider av den, utvide den og arbeide videre på den.



Klink!

Nasjonal pris for kreativ læring i skolen.

Klink! er en ny nasjonal grunnskolepris som skal fremheve gode eksempler på læring i kunst- og kulturfagene i grunnskolen. Prisen skal deles ut til en barneskole og en ungdomsskole og blir første gang utdelt i desember i år.

Vinnerskolene får et kunstverk spesielt laget for Klink! og en sjekk på kr. 20.000 som skal brukes til videre arbeid på de skolene som vinner. Søknadsfristen er satt til 1. oktober, så det er ennå tid til å søke. Det er Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen som har opprettet prisen. Søknadsskjema og veiledning finner du på www.kultursenteret.no.

Ny revidert læreplan for kroppsøvningsfaget

Tidsnød har gitt dårlig praksis

■ TEKST OG FOTO: TORE BRØYN

Rett før skoleferien kom en ny revidert læreplan for kroppsøvningsfaget. Nå skal innsats telle i kroppsøvningsfaget, var oppslaget i mediene. Dette er nå lagt inn i formålet for faget og ikke kamuflert implisitt i kompetansemålene slik det var i den tidligere planen.

Men selv med en revidert tekst har man ikke løst problemet med at enkelte kroppsøvningslærere har altfor mange elever til en forsvarlig vurderingspraksis. Ren tidsnød kan gjøre at lærerne føler seg tvunget til å praktisere stoppeklokkevurdering.

Lene Flagestad har vært med i arbeidsgruppen som står bak forslaget til revidert læreplan i kroppsøving, og hun er fornøyd med det endelige resultatet, som langt på vei bygger på arbeidsgruppens forslag.

– Formålet med faget er tydeligere, har nå færre ord, og elevens skal i sterkere grad forstå hva som kreves for å nå egne mål. Det blir understreket at fysisk aktivitet er nødvendig for alle og viktig for å fremme god helse. Man ønsker å stimulere til en livslang bevegelsesglede blant elevene, sier Flagestad.

Også i den gamle versjonen lå det at innsats kunne telle, men siden innsatsbegrepet ikke var formulert eksplisitt i kompetansemålene, tolket mange det dit hen at innsats ikke skulle vurderes. Nå blir dette tydeligere og enklere å forstå ved at det er forskriftsfestet at innsatsen er en del av vurderingsgrunnlaget i kroppsøvningsfaget.

Testing som overlevelsesstrategi

Men problemene er ikke nødvendigvis løst selv om man har fått en ny revidert plan. Det er ikke bare fordi lærerne har misforstått mål og evalueringsmåter at ting er blitt som de er blitt. Det ligger et systemisk problem her, hevder generalsekretær i Landslaget Fysisk Fostring i Skolen, Arve Bønå.

– Noe av problemet er klassestørrelsene. En lærer kan ha 300 elever og

må dokumentere å ha gitt undervisningsvurdering til alle disse. Testing blir en overlevelsesstrategi, og det som kan måles får størst vekt, sier Flagestad. Dermed blir prestasjoner på idrettsbanen det som teller mest, selv om denne typen prestasjoner hele tiden har vært en liten og perifer del av læreplanen.

– Når testing av idrettsprestasjoner har fått en så stor rolle, har det ført til at mange av elevene heller går opp som privatister og skriver seg til en bedre karakter. Men også de beste elevene ble slappere; de vet at de uansett kan yte på testene og trenger ikke gjøre en innsats for å nå målet. Nå har vi fått en definisjon på innsats som er slik at de som er flinke i idrett kan få en dårlig karakter dersom de ikke gjør en innsats, sier Bønå.

Et interessant punkt i den reviderte planen er det nyinnførte begrepet «fair play». For eksempel vil man kunne kreve at flinke elever bruker sine evner til å samarbeide og hjelpe andre, for eksempel ikke bare til å dribble seg fram og score ved hjelp av solospill.

Trenger veiledning med praktiske eksempler

Får vi så et bedre kroppsøvningsfag enn tidligere med denne reviderte planen?

– Vi vil fortsatt ha et problem hvis man bare tilpasser ny plan til gammel praksis. For å unngå det må vi få en god veiledning som inneholder praktiske eksempler for hvordan man vurderer i faget. Et spørsmål er om man ikke også vil trenge flere timer med kroppsøving eller mindre elevgrupper og dermed færre elever per lærer, før man kan klare å oppfylle læreplanens intensjoner, sier Bønå.



Lene Flagestad og Arve Bønå mener mye har falt på plass med den nye reviderte læreplanen for kroppsøvningsfaget. Utfordringen framover blir å vise lærerne hvordan de kan bruke den i praksis.

Teknobuss skaper tekno-interesse

■ TEKST OG FOTO: STEINAR SUND

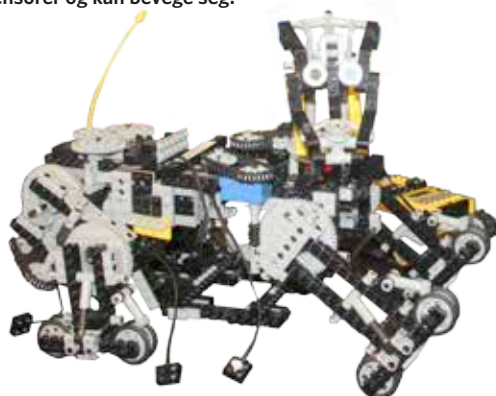
Teknobussen ved Hønefoss videregående skole i Buskerud er et unikt tiltak rettet mot skolene i tre av fylkets kommuner og bidrar til å vekke interessen for realfagene.

Teknobussen er egentlig ingenting annet enn en stor tilhenger som trekkes av en av skolens egne lastebiler og føres av en av lærerne på yrkessjåførinja. Bussen inneholder flere arbeidsplasser med bærbar PC der elevene blant annet kan bygge robotene sine ved hjelp av vanlige legoklosser og programmere dem ved hjelp av PC-programmet Robolab, som er veldig enkelt og brukervennlig, og noe elevene lærer å bruke selv på kort tid.

Bidrar til en kulere skole

Bussen representerer et kompetanseprosjekt i Ringeriksregionen som omfatter kommunene Ringerike, Hole og Jevnaker. Målsettingen er å inspirere gutter og jenter i grunnskolen til å fatte interesse for teknologi og realfag. Den er ment å være et inspirasjonssted for nytenkning,

Her ser vi to av legoproduktene som bygges på bussen. Vindmølla produserer strøm og legohunden har sensorer og kan bevege seg.



modellbygging og testing og gjennom det bidra til at vi får en «kulere» skole.

Ringerike Næringsforum lanserte ideen til tiltaket for noen år siden, og to av skolens lærere startet opp etter at RNF tok det økonomiske ansvaret for prosjektet. Selv om prosjektet har vært i drift i noen år, er det likevel ganske unikt i landssammenheng. Lærer Arve Melhus, som sammen med daværende kollega Birger Brevik var med på å starte prosjektet, forteller at teknobussen bygger på et konsept som de er nokså alene om. Mange kommuner har utviklet såkalte Newton-rom. Teknobussen skiller seg ifølge ham fra disse ved at den ikke er så lærerstyrt. Her får elevene prøve mer selv og arbeide på egen hånd uten at læreren står over dem og forteller dem hva de skal gjøre. Ved at de får bygge og prøve på egen hånd etter en kortfattet gjennomgang og de så oppdager at det de lager, faktisk virker og oppfører seg akkurat slik det var meningen, så skaper det både begeistring og entusiasme.



Teknobussen ved Hønefoss videregående skole skaper entusiasme og begeistring blant grunnskoleelever i tre kommuner. Bussen besøker jevnlig alle skolene i Jevnaker, Ringerike og Hole.

Populære skolebesøk

Mehus forteller at de besøker alle femte- og niendeklassene i de tre kommunene Ringerike, Hole og Jevnaker hvert år. Besøkene i bussen er svært populære blant elevene. Her står robotbyggingen og robotprogrammeringen sentralt. Aktivitetene i bussen er imidlertid forskjellige og differensierte.

Gruppene som besøker bussen, blir delt i to. Den ene gruppen får halve dagen i bussen hvor de bygger opp roboter, programmerer dem og tester dem. Den andre gruppa får prøve seg på praktisk fysikk, blant annet lage papirraketter som blir skutt opp ved hjelp av lufttrykk.

På programmet står også energi og alternative energikilder for biler. Elevene får selv prøve å bygge en solcelledrevet bil og får teste at den faktisk ruller og går når den kommer ut på asfalten. De har også fått prøve seg på å bygge opp en bil som går på brenselceller, de kan være med på å lage automatiske garasjeåpnere, dørkontroller eller utstyr for temperaturstyring, og mye mer. Ungdomsskolelærerne som følger elevene, får seg ofte en overraskelse når deres forventninger blir snudd på hodet. Det er nemlig ofte de elevene man minst venter det av, som får til de praktiske oppgavene først.

Skolen som sted

En nødvendig aktør i byens revitalisering

■ AV ALF HOWLID

For hundre år siden satt barna på skolen og ble undervist noen få timer om dagen. Skolen var et sted for konsentrert teoretisk læring, en på mange måter sunn virksomhet i en ellers sansemettet og for mange ofte strevsom tilværelse. Nå bor de fleste av verdens barn i store og tett befolkede byer som begrenser muligheten for fysisk utfoldelse. Likevel er barna så å si ute av bybildet.

I dag er det skolen som er blitt den moderne barndommens sted. For storbybarna vil skolen måtte bli det stedet der grunnleggende behov i oppveksten skal dekkes. Skolen er stedet der barna møtes og tilbringer lange dager sammen og der familiene kan lære hverandre å kjenne.

Skolen som møteplass, ikke bare skole, har alltid vært et kjennetegn for en god skole. Det har i de siste tiårene vært gjort sporadiske forsøk på å utvikle skoler til lokale kultursentre, men den nådeløst raske urbaniseringen gir byene mer enn store nok utfordringer med å skaffe tak over hodet til stadig nye og større elevkull. Skolene bygges på, men utfoldelsesrommet per elev, både ute og

inne, blir mindre, og det er et enormt etterslep på rehabilitering av gammel bygningsmasse. Oppdraget er til enhver tid å få akseptable undervisningsarealer ut av alle tilgjengelige kvadratmeter. Skolebygningenes bruttoareal per elev er nå mindre enn det har vært de siste hundre årene, og tidligere begrensninger på antall etasjer blir fraveket. Utearealene, som må avgi plass for tilbygg, får mindre sollys og må samtidig gi rom for et økt elevantall.

I moderne kapitalisert byutvikling er det ikke lett å tjene penger på tilrettelegging for barna, selv om det å ivareta den kommende generasjonens behov er en hovedbegrunnelse for byplanlegging

i det hele tatt, og at bybefolkningens allmenne behov faktisk er sammenfallende med barnas behov. Skolens betydning som sted, som fysisk miljø, kan derfor knapt overvurderes.

Nytt århundre – andre utfordringer

I fire av de aller største utfordringene vi står overfor, vil skolen som miljø ha en nøkkelrolle.

For det første, om byene skal overleve som vitale samfunn, må de bli gode for barna. Skal det opprettholdes en variert alderssammensetning der hvor folk bor, og det er snart ensbetydende med i byene, så må bo- og nærmiljøkvaliteter for barnefamiliene prioriteres, og her er et godt skolemiljø helt avgjørende.

For det andre har integrasjonen på flere måter slått feil. I hvert fall må vi innse at om noen skal lykkes i å utvikle reelle fellesskap, så er det de som vokser opp sammen. Oppgaven blir å legge til rette for gode og mange nok møteplasser for barna, slik at dette fellesskapet skal få mulighet til å vokse. Skolen vil i denne sammenhengen utvilsomt være den viktigste møteplassen.

For det tredje vil det bli avgjørende hvordan de moderne velferdssamfunnene møter den epidemisk økende fedmen og inaktiviteten. Nå ser det ut til at dagens barn kommer til å leve kortere enn sine foreldre, at de blir modernitetens første store offer. Omgivelser tilrettelagt for avslapning og klassisk rekreasjon var industrisamfunnets behov, nå er det behov for aktivitetsgenererende bymiljøer. De barna som er mest belastet, er den store gruppen som ikke driver organisert idrett. Skolen er det eneste sted der alle barn er, og utvikling av skolen som en god arena for fysisk aktivitet er i et folkehelseperspektiv helt avgjørende.

For det fjerde må dagliglivet i byene, med alle sine større og mindre bygningskomplekser, bli økologisk bærekraftig. Denne transformasjonen vil kreve en omstillings- og samhandlingsevne som det først og fremst er våre barn som skal tilegne seg. Det er de som blir hovedaktørene i denne revitaliseringen som er en forutsetning for fremtidens bysamfunn. Barna skal som voksne velge bærekraft fremfor forbruk, og skolen er den eneste av samfunnets institusjoner som kan ta mål

av seg å være katalysator for denne nødvendige verdiorienterte samfunnsomstillingen.

Skolen som laboratorium

– forslag til en nødvendig utopi

Det ser dessverre ut til at den nåværende skoleutbygging vil møte de utfordringene vi nå står overfor med en effektivisering av det forrige århundrets løsninger. I byggeprogrammene ser vi konturene av en trangere og fortsatt stillesittende inneskole.

La oss gjøre det tankeeksperimentet at det besluttes at skolen kan være mer enn en skole og får de rammevilkår som er en forutsetning for å bli en katalysator for samfunnsutvikling.

Vi forestiller oss at vi lar skolene i byene blir tre ganger så store som de er i dag. Ikke at skolen får flere elever, men at de får mer plass og flere voksne. Det vil gjøre det mulig for skolen å bli mer enn skole. Eiendommene omkring eksproprieres og planlegges inn i en ny struktur som skal kunne inneholde mange og varierte virksomheter. Et slikt lokalt bykultursenter vil ha tre hovedelementer. For det første vil senteret være møteplass og aktivitetssenter for alle aldersgrupper, med varierte kulturaktiviteter og fysisk aktivitet som bærende virksomheter. For det andre vil senteret, med sine bygninger, uterom og virksomheter bli en aktiv eksperimentsone for nytenkning og transformasjon til et bærekraftig bymiljø, med all den varierte og tverrfaglige profesjonsutøvelse som da må til. Den tredje virksomheten er skole. Denne skolen vil være aktivt deltagende i senterets virksomheter og utvikle seg som en integrert del av en større sosial og fysisk helhet. Slike skoler vil bli forskjellige, alt etter som lokalmiljøet selv utvikler seg og opparbeider egne kvaliteter. Det avgjørende er at skolen blir del av et fellesskap som engasjerte mennesker søker seg til. Et byøkologisk skole- og kultursenter, med den reorganiserte skolen som en del av et selvforvaltende og kollektivt utviklingsprosjekt, vil kunne bli et attraktivt sted for lærere og andre yrkesgrupper, og dermed også for skolebarn.

En organisme med åpen fremtid

Læreplaner, slik vi kjenner dem, vil måtte underordnes nye overordnede ambisjoner for

fremtidsskolen: Skolen skal i direkte kulturbasert handling være med på å fornye byen og å rehabilitere kroppen for en bærekraftig fremtid. De fem ferdig-hetene i Kunnskapsløftet vil barna selvfølgelig bli nødt til å erobre underveis.

Helt konkret må vi se for oss et byøkologisk skole- og kultursenter, hvor bildet preges av en kontinuerlig fysisk forvandling. Det opparbeides aktivitetsområder med grøntarealer, skolehager med komposteringsanlegg og biologiske resirkulerings- og rensesystemer. Bygningene er under rehabilitering for å bli grønne bygningsmiljøer, det vil si selvforsynte med energi, alt regn og forbruksvann tas vare på, og alt avfall resirkuleres.

Senteret vil ha mange slags kulturskoler, verksteder, butikker, lege- og sosialtjenester for småbarnsfamilier, og eldresentre med sykehjemsfunksjoner vil ha en naturlig plass i helheten. Det vil være flere forsamlingslokaler, konferanse- og studiemuligheter med innlosjeringsmuligheter. Senteret, som et utviklingsprosjekt, vil ta imot studenter og grupper av gjestemedarbeidere, og det kan legges til rette for byøkoturisme.

Slike sentre vil få ulike biografier, med særegne kvaliteter og utfordringer og vil ha to hovedkontaktflater. Den første er mot lokalområdet. Senteret er lokalbefolkningens sted, det er folk i området som er hovedaksjonærene. Den andre kontaktflaten er utadrettet mot fagmiljøer som må bidra i arbeidet med de byøkologiske transformasjonsprosessene. Sentrene vil bli eksperimentmiljøer hvor ny praksis utvikles. Her vil det ikke tjenes penger, tvert imot, dette vil trenge politisk prioritering og offentlig finansiering og ikke minst, mange deltagende hender. Og her er det skolen kommer inn. Med sine mange hender og sine prosjektmuligheter som en stor del av undervisningen, vil skolens folk, barn, lærere og foreldre, representere en helt nødvendig ressurs.

I det forrige århundre hadde skolen et omforent og relativt klart avgrenset oppdrag. I europeisk skoletenkning har Ellen Keys kraftfulle idé om barnets århundre hatt stor innflytelse, mens nå lider mange under den misforståelsen at også barnet selv skal ha seg selv i sentrum. I Utopia, derimot, er det skolen selv som er sentrum i en

sosial og fremtidsrettet fellesskapsorganisme, en aktør som kommer byen til unnsetning og tilfører samfunnet kvaliteter og ferdigheter som ikke kan opparbeides uten skolene.

Dagens praksis lukker mulighetene

Imidlertid er den dagsaktuelle situasjonen at skolene skal utbygges til å romme flere elever. Befolkningsveksten i sentrale områder er meget sterk, og dette møtes nå med at skolen som sted og som sosial organisme skal utnyttes hardere. Samtidig opplever lærerne en økt forventning om at de må håndtere flere samfunnsoppgaver.

Det er på høy tid å se skoleutvikling som en fullt integrert del av by- og tettstedsutviklingen. For eksempel kan skolen som faktor i flyttemønsteret knapt overvurderes. Barnefamiliene som før flyttet ut av sentrum når barna kom i skolealder, blir nå i langt sterkere grad boende i byene. Men de søker seg dit det er en god skole, og vekk fra områder med dårlige skoler. I et integreringsperspektiv forteller dette mønsteret om en pågående katastrofe. Gode skoler derimot genererer mulig positiv samfunnsutvikling, verdiøkning og kulturell kapital i nærområdene. Dette vil igjen si at hvis den skoleutviklingen vi nå driver med i sentrale byområder på sikt gir dårlige skoler, at de blir fysiske miljøer som er svakt rustet til å møte fremtidens utfordringer, slike utfordringer som denne artikkelen beskriver, så gjøres det svært dårlige investeringer. For tiden bygges det mest mulig stillesittende skole for minst mulig penger. Men dette er sparing til fant. I et byutviklingsperspektiv er skiving av skoleorganismen en misbrukt mulighet for generering av sunn vekst og utvikling i lokalsamfunnet.



Alf Howlid er sivilarkitekt og seniorrådgiver i Norsk Form og har ansvaret for Formlab, Norsk Forms arkitektur- og designverksted. Han har også lang erfaring som lærer på alle alderstrinn.



Foto: Undervisningsbygg

Rektor Trond B. Karlsen i samtale med arkitekt Alf Howlid. Howlid ser på Rommen som en skole som viser hva man kan klare når man setter kultur og skole i tospann. Men Rommen har verdens beste og romsligste skoletomt – ville det samme vært mulig å få til i Oslo sentrum, spør han. Både Howlid og Karlsen er i alle fall enige om én ting. Antallet kvadrater som skolen disponerer, er det essensielle for å få til et godt utvidet tilbud til elever og lokalmiljø. Foto: Tore Brøyn



Foto: Undervisningsbygg



Rommen skole og kultursenter

■ AV TORE BRØYN

**To år gamle Rommen skole og kultursenter er et eksempel på at man gjen-
nom å samarbeide med andre aktører
både kan disponere større arealer og
gi et utvidet tilbud til elevene.**

I tillegg til skolen selv har tre andre aktører sitt virke innenfor skolens bygninger: Sveiva idrettslag, Deichmanske bibliotek og Bydel Stovners kulturetat. Kulturetaten har ni ansatte som har sine kontorer så å si vegg i vegg med rektor og hans stab. Ifølge rektor Trond B. Karlsen gir

samarbeidet skolen store muligheter når det gjelder å gi skreddersydde opplegg for elevene. Og behovet for fleksibilitet er stort på en skole der nesten alle elevene har en annen språkbakgrunn og kulturell bakgrunn enn den norske. Man har for eksempel behov for å gi elevene et tilbud i ferier og på fridager: nesten halvparten av dem møter på skolen også i høst- og vinterferien. Skolen tilbyr også undervisning for tiendetrinn på lørdager og språkkurs for foreldrene på kveldstid.

– Vi er en 7-eleven-skole, sier Karlsen.

Samarbeidet med de andre aktørene gir også skolen mulighet for å ta i bruk større arealer, samtidig som de andre kan bruke skolens arealer fritt. Ifølge Karlsen er det en utfordring at lokalene ikke alltid er så egnet for flerbruk, men den største utfordringen er hvordan fordele ansvar og utgifter: Hvem låser? Hvem gjør rent?

– Hvem skal betale for festen? Det har vært en tendens til at det alltid er skolen som blir sittende med regningen, sier han, men han tror på at man også på dette området snart skal finne gode løsninger.



Oslo skolens formidabile byggeprogram

Stadig flere elever inn i en stadig trangere by

■ TEKST OG FOTO: TORE BRØYN

De fleste har sett bilder fra 17. mai-toget i Oslo. I tre timer må de kongelige stå på balkongen og vinke til de rundt 30 000 elevene som passerer. I år 2020 vil de kongelige ha en enda mer slitsom jobb; dersom 17. mai-toget har like stor oppslutning som i dag, så vil det være 7500 flere elever å vinke til, og toget vil bruke ca. fire timer på å passere slottet.

Dette er bare én måte å beskrive den formidable økningen i elevtall innenfor Oslo, hentet fra kommunens egen beskrivelse i *Oslospeilet* nr. 1 2012. Oslo skolen vil få i alt 17 600 flere elever de neste ti årene, og dette byr på enorme utfordringer. Veksten tilsvarer over 600 fulle klasserom, det vil si mer enn ett klasserom pr. uke i perioden. Og det vil være behov for over 1500 flere lærere.

Fødselstall og nye flyttemønstre

Elevtallsveksten fordeler seg likt i nesten alle deler av byen, men det er sentrum og sentrumsnære områder som har den største økningen. Tidligere har fødselstallene i Oslo kommune ligget på ca. 6000 per år. På få år har fødselstallene steget til flere enn 10 000 barn, og foreliggende prognoser antyder at fødselstallene vil fortsette å stige frem til rundt år 2020,

da det vil flate ut på ca. 11–12 000. Samtidig har flyttemønsteret endret seg. Flere blir boende med barn i Oslos indre bydeler.

At veksten ble så høy, var i strid med tidligere prognoser og kom derfor overraskende på kommunen. Planene måtte endres, og resultatet ser man i *Skolebehovsplanen*, som ble vedtatt av Oslo bystyre i desember 2011. Her planlegges det 50

byggeprosjekter over hele byen, både for grunnskoler, videregående skoler og voksenopplæringen. Det forventes en investering på 20–25 milliarder kroner i planperioden. I tillegg kommer en rekke tidligere vedtatte byggeprosjekter, slik at planlagt netto kapasitetsøkning frem til 2022 er på 18 100 plasser i grunnskolen og 2 800 plasser i videregående skole.

Kapasiteten skal utnyttes gjennom fire forskjellige typer tiltak:

1. Utnytte kapasitet i eksisterende skoleanlegg
2. Erverve tomter for bygging av nye skoler
3. Utvide eksisterende skolebygg
4. Omdisponere eksisterende skoleanlegg (fra videregående skole til grunnskole og fra 1–10 til 1–7 skole)

Utnyttelse av eksisterende kapasitet

Det er mye å hente på å utnytte kapasiteten i eksisterende skoleanlegg bedre, og dette er måten man kan skaffe nødvendig plass til alle elevene inntil de nye skoleanleggene er ferdige. En økning på fem prosentpoeng av gjennomsnittlig oppfylingsgrad i grunnskolen gir for eksempel flere tusen elevplasser og tilsvarer utbygging av fem nye skoleanlegg til 2–3 mrd. kroner. På den annen side bør man ikke planlegge for mer enn 85 prosent oppfylingsgrad på barne-trinnet dersom man skal ta høyde for uforutsette variasjoner. Dersom man har en for høy oppfylingsgrad, risikerer skoler å måtte ta i bruk spesialrom til klasserom og måtte flytte eller legge ned spesialavdelinger når skolestartere skal tilbys plass. På ungdomstrinnet kan man sette en noe høyere oppfylingsgrad.

Standardprogrammet for nye skolebygg

Utformingen av Oslos skoler de neste tiårene skjer akkurat nå – det bygges nye skoler, og gamle skoler bygges ut eller får nye funksjoner. Byen har valgt å standardisere når nye skoler skal bygges for å dekke økende behov for elevplasser. Man satser på desentraliserte løsninger med inndeling i hjemmeområder.

Harald Øvland er avdelingsdirektør for skoleanlegg i Utdanningsetaten i Oslo. Han forteller om pedagogiske føringer som ligger i de bygningsmessige valgene som blir tatt.

– Vi prioriterer at arbeidsplassene for lærerne blir gode, men har gått ned på personalrom. Lærerne får slik en tilhørighet til «sine» elever. Garderoben er nær elevene, toalettene er nær hjemmeområdet. Slik får lærere og elever bedre oversikt, og det er mindre mulighet for skjulte kroker der mobbing kan foregå.

– Hvordan reagerer lærerne når det store personalrommet blir borte?

– Mange lærere ønsker sentralisering av arbeidsplass og personalrom for å vektlegge kollegiet. Andre ønsker nærhet til elevene. Vi har diskutert dette mye, men uansett foreligger det politiske vedtak bak de løsningene vi faller ned på, sier Øvland.

Standardprogrammet for nye grunnskoler

Øvland viser til *Standardprogram for nye grunnskoler – Bygg for læring*, som ganske detaljert beskriver hvordan nye skoler skal bygges i Oslo. Her blir for eksempel elevenes «hjemmeområde» beskrevet i detalj med krav til fleksibilitet: «Hjemmeområdet for 120 elever skal [...] kunne deles inn i fire lukkede rom hver med plass til 30 elever. To



Harald Øvland er direktør for avdeling for skoleanlegg i Utdanningsetaten i Oslo, en by som aldri kommer til å bli den samme etter at han er ferdig med sitt prosjekt. Oslo-skolen får sin nye form i disse dager.

av disse rommene skal kunne slås sammen til et større rom som også kan åpnes på fellesareal» ... osv.

– På 2000-tallet var skolene stort sett planlagt hver for seg, og man hadde en mengde ulike løsninger. Vi har til dels lagt oss på et kompromiss, men heller mot desentraliserte løsninger, sier Øvland.

Men han legger vekt på at selv innenfor kravene som planen setter, vil skolene kunne være med å påvirke måten arealene blir organisert på. Det er også et viktig poeng at skolene skal kunne endres i tråd med at læreplanene forandrer seg.



Fellesarealer skal ha overlappende funksjoner

Et viktig prinsipp i standardprogrammet er at arealer skal kunne brukes på ulike måter for å utnytte plassen bedre, og fellesarealene skal ha mange overlappende funksjoner. Det obligatoriske «allrommet» skal for eksempel kunne brukes av skolen som kantine, samlingssal og utstillinger, men også være egnet til forestillinger og arrangementer på kveldstid. Rommene for kunst og håndverk osv. skal organiseres henvendt mot allrommet og skal kunne trekke på allrommet, men det er egne rom for bibliotek, kjøkken for mat og helse osv. Tekstil og design og håndverk deler samme rom.

Nesten alle arealer skal i prinsippet kunne lånes ut til frivillig virksomhet på kveldstid, selv elevenes faste arbeidsplasser eller pulter skal kunne leies ut til andre, selv om disse ikke akkurat er mest egnet til formålet. Rom med mye teknisk utstyr kan defineres som uegnet for utlån eller utleie. Men kombinasjonen gymnastikksal og idrettshall blir sterkt oppmuntret fra kommunen.

Den plutselige befolkningsveksten

Dere har det svært travelt med å skaffe flere elevplasser nå, men for mange kan det være vanskelig å forstå hvordan de høye fødselstallene kunne komme som en overraskelse. Kunne dere ikke bare ha tatt en titt på barnehagene?

– Av 7000 skolestartere sist høst var det en tredel som flyttet siste året før skolestart. Hovedårsaker til den store befolkningsveksten er at færre nå flytter ut av byen når barna skal begynne på skolen, samtidig som det er sterkt innvandring til Oslo. Dermed kan man ikke bare se på barnehagene når man skal estimere antallet skolebegynnere.

Er det noen skole i Oslo som ikke er direkte berørt av alle disse ombyggingene og omdisponeringene?

Øvland tenker seg godt om før han kommer på Sørkedalen og Maridalen skole.

– Ja, i tillegg til et par skoler i Søndre Nordstrand der det ikke skjer så mange endringer, legger han til.

Personalrommene er det første som ryker

Hovedverneombud for utdanningsetaten i Oslo, Knut Myhrer, mener at man egentlig gjør en god jobb når situasjonen først er slik som den er. Men han mener at man burde ha sett situasjonen med den store økningen i elevtall tidligere.



Hovedverneombud Knut Myhrer har registrert at lærerne mister arealer til personalrom, mens elevene får mindre plass til fysisk aktivitet når skolene i Oslo fortettes.

– Standarden som gjelder for nettoareal pr. elev er den samme som man hadde i 1996 og som ble vedtatt i forbindelse med L97. Osloelevene har det samme nettoarealet som de hadde da, 2,5 kvadratmeter pr. elev, for øvrig det laveste arealet i Norge. I tillegg prøver de å presse stadig mer inn i dette arealet, sier Myhrer.

Og når mer skole skal inn på mindre plass, er det i praksis personalrommene som ryker først.

– Lærerværelser droppes helt, eller det blir svært små pauserom. Standarden på 4 kvadratmeter arbeidsrom pr. lærer har vært uforandret siden 1976,

men da var det en forutsetning at læreren kunne forlate arbeidsplassen sin. Det kan de ikke i dag, sier han.

Elevene får mindre plass å bevege seg på

Gymsalene er kanskje det området der elevene taper mest, mange steder har elevene fått mindre plass å bevege seg på som et resultat av at flere elever blir presset inn i eksisterende arealer eller ved at man bygger tilbygg uten ekstra areal for kroppsøving. Myhrer nevner Nordtvet skole, Hasle skole og Gamle Løren skole.

Dessuten er utearealene mangelfulle, for å si det mildt. Han nevner Frydenberg skole, der takterrassen blir regnet som en del av utearealet for å få det hele til å gå i hop. Flere skoler bygges og planlegges med slike løsninger.

Liten plass for vemod

Berg videregående skole ligger idyllisk til midt inne i et villaområde nord for Oslo sentrum. Store, gamle trær omgir tre ganske nyoppussede bygninger i ulike farger. Berg er en av de tradisjonsrike gamle videregående skolene som blir gjort om til grunnskoler for at de minste skal få skoler i sitt nærområde: det samme gjelder Fagerborg og Grefsen videregående skoler.

Føler oss som brikker i et spill

Lærerne ved Berg vet fortsatt ikke hvor de skal jobbe etter at Berg er blitt barneskole i 2014. Man vet at staben ved Fagerborg og Berg vil bli slått sammen og skal arbeide på en ny videregående skole, muligens kombinert videregående og ungdomsskole, som skal ha et utstrakt samarbeid med Universitetet på Blindern. Dermed regner man med at den nye skolen kommer til å ligge i nærheten av Blindern, men dette er først i 2019. Skolen skal flytte i midlertidige lokaler i fem år, men ingen vet hvor.

– Vi syns dette er en vanskelig situasjon. Vi er vant til å være en skole med elever som ønsker å gå hos oss og med et stabilt personale. Nå kan vi ikke svare elevene på hvor de skal gå når vi må ut i 2014. Dette skaper usikkerhet om skolens framtid, og søker-tallene går ned. Med færre elever som har Berg som førstevalg vil flere elever slutte, og skolen får en uforutsigbar økonomi. Dårlig økonomi medfører nedskjæringer i fagtilbudet og større klasser/grupper. Skolen blir mindre attraktiv. Dette er en selvforsterkende prosess, og jeg er redd vi også kan miste gode lærere på denne måten, sier tillitsvalgt i Utdanningsforbundet Ingvild Nielsen.

Mange rykter

– Vi føler oss som brikker i et spill – brikker som lett kan flyttes på etter behov. Det går mange rykter og det



Ingvild Nielsen ved Berg Videregående skole syns det er vemodig når Berg videregående skole skal legges ned – og en enorm sløsing. Skolen har nettopp fått helt nye spesialrom, naturfag, kjemi- og fysikkrom. Disse vil ikke en barneskole ha bruk for, så de vil ikke bli benyttet. Mange penger ut i luften.

skaper usikkerhet, sier Nielsen. Dette blir straks illustrert når en lærer kommer inn på personalrommet og forteller om en annonse der Oslo kommune søker etter skole på vestkanten med plass til 900 elever. «Er det vår skole de prøver å finne en plass til?» Når kommunen holder kortene så tett inntil brystet, blir det mange rykter

– Vi får dårlig informasjon. Det går rykter og vi må presse på for å få informasjon, og det er slitsomt, sier Nielsen.

Unntakstilstander

For virkelig å illustrere de unntakstilstandene som hersker i Oslo akkurat

nå, har Berg fått en forespørsel om forsere overgangen til barneskole ved å ta inn tre klasser med førsteklasinger fra høsten 2013 – små seksåringer som skal dele skolegård med videregående elevene.

– Kanskje ikke den beste måten å skape en trygg skolestart på, sier Ingvild Nielsen.

Rektor Hanne Grønn Larsen ved Ullevål skole bekrefter at det har vært snakk om at noen klasser kan bli lagt til Berg allerede fra høsten 2013, men det er ennå ikke avgjort om dette skal være førsteklasinger.



Enkeltfag i flerfaglige og tverrfaglige opplegg: Fagdidaktikk i lærerutdanningen

■ AV BRITT ULSTRUP ENGELSEN

Grunnleggende ferdigheter går på tvers av fagene og kan læres gjennom opplegg der faglærere samarbeider. Men en analyse av rammeplaner for lærerutdanningen gjennom de siste 30 årene viser at fagdidaktikken i fagplanene ikke tar opp problematikk knyttet til bruk av enkeltfagene i flerfaglige og tverrfaglige undervisningsopplegg. Det innebærer at grunnskolens lærere mangler beredskap for å imøtekomme krav om samarbeid mellom fagene.

Siden 1970-tallet har læreplaner for norsk grunnskole anbefalt undervisning på tvers av fag (jf. M74, s. 269ff; M87, s. 97ff). Tema- og prosjektarbeid på tvers av fag sto sentralt og var for en periode obligatorisk, ut fra L97 (jf. Koritzinsky 1997, 2000; Skrøvset & Lund 1996). Men dersom man i dag spør lærere om bruk av slik undervisning, hender det ikke sjelden at de svarer omtrent slik: «Tema- og prosjektarbeid, nei det var L97, det er ikke lenger aktuelt. Ut fra LK06 blir undervisningen rettet mot enkeltfaglige kompetansemål.» Myndighetene valgte imidlertid å beholde den generelle læreplandelen fra L97. Derfor forutsetter også LK06 at man skal legge til rette for bruk av tema- og prosjektarbeid i undervisningen.

LK06, med grunnlagsdokumenter, forventer dessuten at lærerne skal medvirke til at elevene velger adekvate læringsstrategier for å nå fram til kompetansemål i ulike fag (jf. Stortingsmelding nr. 30, 2003 – 2004). For noen mål vil tema- og prosjektarbeid, eller annen undervisning på tvers av fag, kunne medføre adekvate læringsstrategier (jf. Engelsen 2012). Alle fag i norsk grunnskole skal bidra til at elevene får gode grunnleggende ferdigheter. Læring av grunnleggende ferdigheter kan derfor skje i opplegg på tvers av fag. I tillegg løfter mer overordnede mål for undervisningen fram en kompetanse som går på tvers av skolefag. Spørsmålet er: Hvordan skal elevene nå fram til mestring av enkeltfaglige kompetansemål ved

hjelp av opplegg på tvers av fag? Det er rimelig å forvente at fagdidaktikken i lærerutdanningen gir de kommende lærerne et grunnlag for refleksjon over dette spørsmålet.

At grunnskolens læreplaner har hatt og har anbefalinger om undervisning på tvers av fag, har imidlertid hatt liten innvirkning på fagdidaktikken (jf. Nielsen (1996; se også Engelsen 2001; Ringnes 2001). Sjøberg mener at samarbeid mellom fag kan være både fruktbart og viktig hvis fagene kan supplere og nyansere hverandres beskrivelse av verden. Han mener derimot at samarbeid på tvers av fag kan være problematisk dersom man har å gjøre med to eller flere virkelighetsbeskrivelser som motsier hverandre og som ikke kan sameksistere. Han tar imidlertid høyde for at det kan være de faglige motsigelsene og konfliktene man vil ha fram (jf. Sjøberg 2001, s. 30f). Halvorsen (2008) mener at vi har behov både for en enkeltfagenes didaktikk og for en didaktikk som omfatter flere fag (jf. s. 45). Hun foretar en grenseoppgang mellom to begreper: *Flerfagdidaktikken* lar fagene få være fag. «Begrepet flerfaglighet innebærer at det utvikles flere faglige perspektiver på et gitt tema eller en problemstilling. Dette er en organiseringsform der det faglige perspektivet beholdes, og der poenget ligger i enkeltfagets bidrag til en felles problematikk» (Halvorsen 2008, s. 87). Med *tverrfagdidaktikken* blir det enkelte faget i mindre grad synlig. «Det tverrfaglige perspektivet bryter i større grad de skillelinjene som faggrensene representerer, og søker å finne ny kunnskap på tvers av fagskiller» (s. 87).

Norsk, musikk og samfunnskunnskap

Rammeplaner for lærerutdanningen fra 1980 til 2010 er blitt analysert. Fokus har vært fagdidaktiske framstillinger av tre fag: norsk, musikk og samfunnskunnskap. Analysen har rettet oppmerksomheten mot hvorvidt og eventuelt hvordan fagplanene omtaler de tre fagene brukt i fler- og tverrfaglige sammenhenger.

Ved publiseringen av *Studieplan for allmennlærerutdanningen av 1980* (Stpl80) ble fagdidaktikken et viktig element i allmennlærerutdanningen. I 1994 utkom *Rammeplan for 4-årig*

allmennlærerutdanning (Rpl94), og allerede i 1999 kom *Rammeplan og forskrift for 4-årig allmennlærerutdanning* (Rpl99). I det første tiåret på 2000-tallet skjedde også læreplanskifter for denne utdanningen med korte mellomrom: I 2003 kom *Rammeplan for allmennlærerutdanningen* (Rpl03). Enda en ny rammeplan har vært gjeldende plan fra høsten 2010 (*Rammeplan for lærerutdanningen*/Rpl10). Etter Rpl10 er lærerutdanningen delt i to utdanningsløp (lærere i 1.–7. trinn og lærere i 5.–10. trinn). Det er utviklet veiledende nasjonale retningslinjer for begge løp (Rundskriv F-05-10). I disse retningslinjene finner vi imidlertid i hovedsak så godt som likelydende formuleringer for begge trinn. Retningslinjene er rådgivende – ikke obligatoriske, og det er lagt opp til at de skal kunne endres/ justeres når man har vunnet noe erfaring med de nye planene.

Spørsmålet om en didaktikk på tvers av fag har, som vi skal se nedenfor, ikke ligget og ligger ikke langt framme i fagplaner for lærerutdanningen – med noen få unntak.

Lite om flerfaglig og tverrfaglig undervisning

I perioden 1980 til 1999 berørte planene for *norsk- og musikkfaget* muligheten for fler- og tverrfaglig undervisning. Men fagplanene satte ikke slik undervisning inn i en fagdidaktisk sammenheng. Man drøftet ikke hvordan lærere og elever kan arbeide fler- og tverrfaglig og samtidig innvinne enkeltfaglig kunnskap. Musikkdidaktikken, som norskdidaktikken, syntes primært å forutsette undervisning i enkeltfaget. Derimot fikk det fler- og tverrfaglige aspektet ved *samfunnsfagundervisningen* en grundig behandling i alle lærerutdanningsplaner fra denne perioden. Stpl80 påpekte at fagdidaktisk innføring i samfunnsfaget måtte få fram de enkelte fagdisiplinenes egenart, samtidig som man la vekt på fagintegrering og helhetlig samfunnsfaglig innsikt. Rpl94 var enda tydeligere på betydningen av tverrfaglige opplegg. Helhetstenkning og trening i å arbeide tverrfaglig var viktige mål i all lærerutdanning, understreket læreplanen, men påpekte samtidig at tverrfaglighet måtte baseres på faglighet. For vekttallsenheten Natur, samfunn og miljø ble det trukket opp

prinsipper for tverrfagligheten (jf. Rpl94, s. 231). I Rpl99 var den obligatoriske enheten – Natur, samfunn og miljø (Rpl99, s. 141ff) – bygget opp av tverrfaglige emner med tilknytning til naturfag og samfunnsfag. Det ble påpekt at dette var det eneste tverrfaglige studiet i allmennlærerutdanningen. Det kunne derfor gi studentene innsikt i og erfaring med hvordan faglighet og fagsamarbeid kan fungere på tvers av tradisjonelle skillelinjer. Det kunne også tjene som modell for tverrfaglig undervisning i grunnskolen.

I den generelle delen av Rpl03 het det: «Studentene må skaffe seg erfaring med *temabasert, tverrfaglig og flerfaglig læringsarbeid*, slik at de kan stimulere elevene til varierte læringsstrategier» (s. 7, kursivering ved B.U.E.). Fagplanene gjenspeilte imidlertid i varierende grad dette synspunktet. Fler- og tverrfaglig undervisning ble nevnt (jf. f.eks. s. 32, s. 39, s. 43, s. 44) men det så ikke ut til at slik undervisning krevde noen fagdidaktisk innsikt eller refleksjon. Ingen av de tre fagplanene ga noen nærmere fagdidaktisk utdyping av hvordan man kan innvinne enkeltfaglig kunnskap i fler- og tverrfaglige opplegg.

Undervisning på tvers av fag ser ikke ut til å være et vektlagt tema i *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1. – 7. trinn og 5. – 10. trinn* (Rpl10). Under *Felles læringsutbytte for kandidater i begge utdanningsløp*, leser vi dette om *Ferdigheter*:

Kandidaten kan selvstendig og i samarbeid med andre planlegge, gjennomføre og reflektere over undervisning i og på tvers av fag, med utgangspunkt i forsknings- og erfaringsbasert kunnskap.

Dette er det eneste stedet der forskriften berører undervisning ved hjelp av eller på tvers av flere fag. Heller ikke i rundskriv F-05-10 fra departementet om denne forskriften ser det ut til at fler- og tverrfaglig undervisning får noen oppmerksomhet. Det framgår derimot at studentene i de nye utdanningene skal fordype seg mer i færre enkeltfag enn tidligere. At det kan kreve en egen fagdidaktisk kompetanse å bruke disse enkeltfagene i fler- og tverrfaglig undervisning, blir derimot ikke berørt.

I de nasjonale retningslinjer for *norskfaget*

heter det at studentene skal skaffe seg kunnskaper om «didaktiske teorier knytt til norskopplæring» (1. – 7. trinn; s. 28; 5. – 10. trinn, s. 28). De skal blant annet bidra til at elevene i grunnskolen får gode grunnleggende ferdigheter, men læreplanmakerne bak denne norskplanen har valgt utelukkende å fokusere på det ansvaret som tilligger enkeltfaget norsk: «Norskfaget har eit særleg ansvar for opplæring i dei grunnleggjande ferdighetane, å kunne uttrykke seg munnleg, å kunne uttrykke seg skriftleg og å kunne lese» (1. – 7. trinn, s. 28; 5. – 10. trinn, s. 28). Ingen læringsutbyttebeskrivelser retter oppmerksomheten mot faget brukt i fler- og tverrfaglige opplegg. Om *musikkfaget* heter det: «Studiet skal gje grunnlag for musikkfagleg samarbeid med andre fagområde og instansar utanom skolen» (1. – 7. trinn, s. 59; 5. – 10. trinn, s. 60). Dette kommer for *Musikk 1* igjen i læringsutbyttebeskrivelsene under *Generell kompetanse*: «Studenten kan initiere fagleg samarbeid og bruke musikk både som regifag og som støttefag i flerfaglege tema- og prosjektarbeid» (1. – 7. trinn; s. 61; denne formuleringen finnes også for 5. – 10. trinn, med tilføyselsen «i sine framtidige yrkesroller» (jf. 5. 10. trinn, s. 62). Dette utsagnet blir imidlertid ikke gitt noen fagdidaktisk innramming. I 1990-tallets planer for *samfunnsfag* ble det lagt en viss vekt på fler- og tverrfaglig undervisning (se ovenfor). Omtalen av samfunnsfaget i lærerutdanningen i Rpl10 ser imidlertid ut til å ha lite øye for samarbeid med andre fag/ fagområder.

Nye læreplaner vil stille nye krav

I læreplanene for grunnskolen er det blitt og blir det lagt vekt på at elevene skal jobbe med fler- og tverrfaglige temaer og problemstillinger. I lærerutdanningen blir det i dag lagt vekt på at lærerstudentene skal jobbe med faglig forankring og fordypning i et nært samarbeid mellom fag og fagdidaktikk. Fagdidaktikken nevnes nesten utelukkende i forbindelse med enkeltfaglig undervisning. Dette samsvarer med lærernes tolkning av LK06 (se ovenfor): I LK06 står elevenes enkeltfaglige læring og enkeltfaglige læringsutbytte i sentrum (jf. også Dale, Karseth & Engelsen 2011;

som påpeker at fag er et viktig konstituerende element i LK06).

Lærerutdanningen skal imidlertid gi lærerstudentene en generell handlingsberedskap til å undervise i samsvar med enhver læreplan som måtte bli vedtatt i løpet av deres yrkeskarriere (jf. Engelsen 2009, 2010). Lærerutdanningen må bidra til at de utvikler en generell handlingsberedskap som vil sette dem i stand til å takle også nye læreplaner – læreplaner med vektlegginger som man ennå ikke kjenner til (jf. Engelsen 2012). Selv om LK06 blir tolket som en læreplan med enkeltfaglig vektlegging, kan framtidige læreplaner komme til å legge vekt på undervisning på tvers av skolefag. I så fall bør grunnskolens lærere ha tilegnet seg en beredskap til også å tilrettelegge for fler- og tverrfaglig undervisning. Og denne beredskapen bør lærerutdanningen ha gitt dem.

Ut fra dette burde lærerutdanningen gi

fagdidaktisk hjelp til refleksjon over hvordan legge til rette for gode og måladekvate fler- og tverrfaglige undervisningsopplegg – opplegg hvor man kan innvinne også enkeltfaglig kunnskap. Rammeplaner for lærerutdanningen har imidlertid lagt og legger i liten grad legger opp til at lærerstudentene skal ta del i slike refleksjoner.



Britt Ulstrup Engelsen er dr.philos. og professor i pedagogikk ved Pedagogisk forskningsinstitutt (PFI), Universitetet i Oslo. Ulstrup Engelsen har skrevet flere bøker, blant annet *Forstår vi undervisningsmålene?* (1973), *Kan læring planlegges?* (1990; 6. utgave 2012), *Når fagplan møter lærer* (1993), *Ideer som formet vår skole?* (2003). For øvrig har hun bidratt med diverse artikler og forskningsrapporter innenfor generell didaktikk/fagdidaktikk og lære-/fagplanteori.

LITTERATUR

BECKER JENSEN, L. (2011). *Indføring i tekst-analyse*. Frederiksberg: Samfundslitteratur. Roskilde Universitetsforlag.

DALE, E.L., B.U. ENGELSEN OG B. KARSETH (2011). *Kunnskapsløftets intensjoner, forutsetninger og operasjonaliseringer; en analyse av en utdanningsreform. Sluttrapport*. Universitetet i Oslo. Pedagogisk forskningsinstitutt. Forskningsprosjektet ARK. Med støtte fra Utdanningsdirektoratet.

ENGELSEN, B.U. (2001). Er enkeltfagenes didaktikk tilstrekkelig? I: E. Elstad (red.): *Fagdidaktikkens identitet og utfordringer*. Universitetet i Oslo. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling. Acta Didactica. Unipub forlag, 59 – 80.

ENGELSEN, BRITT U. (2009). En læreplan-spesifikk lærerutdanning? *Bedre skole*, 2, 81–85.

ENGELSEN, BRITT U. (2010). Lærer – kjenn ditt læreplanfag? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 94, 1, 43–54.

ENGELSEN, B.U. (2012). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner–Hva, hvordan, hvorfor? Skrevet mot L06: Læreplan for Kunnskapsløftet*. Oslo: Gyldendal Akademisk. (Tidligere utgaver: 1990, 1994, 1997, 2002, 2006).

HALVORSEN, E.M. (2008). *Didaktikk for grunnskolen. Fellestrekk og særdrag i et fagdidaktisk mangfold*. Bergen: Fagbokforlaget.

HAUGSTED, M. TH. (2004). *Mundtlighed og didaktikk*. I: K. Schnack (red.): *Didaktikk på kryds og tværs*. København: Danmark

Pædagogiske Universitets Forlag, 345–372.

JENSEN, B.E. (2004). Om at skifte (fag) didaktisk paradigme – en eksemplarisk historie? I: K. Schnack (red.): *Didaktikk på kryds og tværs*. København: Danmark Pædagogiske Universitets Forlag 47–76.

KORITZINSKY, T. ((1997): *Tema- og prosjektarbeid i grunnskolen. Teori og praksis*. Oslo: ad Notam Gyldendal. Oslo.

KORITZINSKY, T. (2000): *Pedagogikk og politikk i L97. Læreplanens innhold og beslutningsprosessene*. Oslo: Universitetsforlaget.

L97. *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

LK06. *Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Midlertidig utgave juni 2006*. Kunnskapsdepartementet. Utdanningsdirektoratet. (For endringer, se Utdanningsdirektoratets hjemmeside).

M74. *Mønsterplan for grunnskolen av 1974*. Oslo: Aschehoug.

M87. *Mønsterplan for grunnskolen av 1987*. Oslo: Aschehoug.

NIELSEN, M. (1996): *Hva er fagdidaktikk?* I: P. Arneberg, G. Aamodt og B.-K. Ringen (red.): *Reformer på rekordtid. Søkelys på lærerutdanningen*. Oslo: Bokklubben Bedre skole/ Norsk Lærerglag, 37–50.

RINGNES, V. (2001) *Fagdidaktikk–hvorfor hva og hvordan, med eksempler fra naturfagenes didaktikk*. I: E. Elstad (red.): *Fagdidaktikkens identitet og utfordringer*. Universitetet i Oslo. Institutt for lærerutdanning

og skoleutvikling. Acta Didactica. Unipub forlag, 34 – 49.

RPL94. *Rammeplan for 4-årig allmennlærerutdanning*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Lærerutdanningsrådet.

RPL99. *Rammeplan og forskrift for 4-årig allmennlærerutdanning*. Fastsatt 1.07.99 av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

RPL03. *Rammeplan for allmennlærerutdanningen*. Fastsatt 3. april 2003 av Utdannings- og forskningsdepartementet.

RPL10. *Rammeplan for lærerutdanningen*. Omfatter: *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1. – 7. trinn og 5. – 10. trinn, Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 1. – 7. trinn, Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 5. – 10. trinn*.

RUNDSKRIV F-05-10. *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1. – 7. trinn og 5. – 10. trinn og forskrift om rammeplan for de samiske grunnskolelærerutdanningene for 1. – 7. trinn og 5. – 10. trinn*. Det kongelige kunnskapsdepartement.

SJØBERG, S. (RED) (2001). *Fagdebattikk. Fagdidaktisk innføring i sentrale skolefag*. Oslo: Gyldendal akademisk.

SKRØVSET, S. OG T. LUND (1996). *Prosjektarbeid–fra ord til handling*. Oslo: Cappelen Akademisk.

STORTINGSMELDING NR. 30 (2003–2004): *Kultur for læring*.

STPL80. *Studieplan for allmennlærerutdanning av 1980*. Oslo: Universitetsforlaget.

Engelsk programfag

– to års engelskundervisning uten å bli bedre lesere

■ AV GLENN OLE HELLEKJÆR

Avgangselevs leseferdigheter i engelsk etter Kunnskapsløftet er blitt undersøkt og sammenlignet med tidligere kull. Den gode nyheten er at førsteårselevne har bedre leseferdigheter enn man har funnet i tidligere undersøkelser. Den dårlige nyheten er at de engelske programfagene ikke bidrar til ytterligere forbedring de neste to årene. Det bør derfor være på tide med en revurdering av innholdet i disse fagene.

Engelsk brukes stadig mer innen høyere utdanning, vitenskap og arbeidsliv. Dette gjør det stadig mer nødvendig å beherske engelsk på et stadig mer avansert nivå. De valgfrie engelske programfagene i studiespesialiserende studieretning i den videregående skolen har som mål

styrke engelskferdighetene ut over minstekravet til studiekompetanse, som er engelsk på Vg1-nivået. Intensjonen er at fem uketimers ekstra engelskundervisning over ett eller to år skal gi en klar bedring av elevenes ferdigheter til bruk i en stadig mer engelskspråklig verden.



Tidligere studier har stilt spørsmål ved om engelskundervisningen i Norge i tilstrekkelig grad lykkes med å utvikle gode skrive- og leseferdigheter (Lehmann. 1999; Hellekjær, 2005, 2008, 2009). I tillegg fant Hellekjær (2005, 2008) at elever med engelsk fordypning – som tilsvarer dagens programfag – ikke utviklet bedre leseferdigheter enn de som kun hadde Vg1-engelsk. De ovennevnte undersøkelsene omfattet imidlertid elever som hadde blitt undervist i henhold til Reform 1994 (R94). Etter innføringen av Læreplanen for kunnskapsløftet (LK06) i 2006, en læreplan som legger langt sterkere vekt på nettopp lesing, hadde det vært rimelig å forvente en bedring av leseferdighetene til dagens elever, og ikke minst blant de med engelsk programfag. Dette ble sett nærmere på som en del av en større undersøkelse som i 2011 ble gjennomført i regi av Fremmedspråksenteret (Doetjes og Svenhard, 2012).

I det følgende sammenlignes leseskårene fra 2002-utvalget (se Hellekjær 2005, 2008) med de fra 2011. Deretter analyseres eventuelle forskjeller i skårene mellom elever som kun har minimumskravet i engelsk på Vg1 med de som har fordypning i engelsk på Vg3, i 2002 kalt VKII (heretter brukes Vg3 for begge). En langt grundigere fremstilling og analyse kan finnes i Hellekjær (2012) og Hellekjær og Hopfenbeck (2012).

Metode

Den nye 2011-undersøkelsen skulle som nevnt se nærmere på om det har vært en bedring i de engelske leseferdighetene til avgangselever på studiespesialiserende studieretning etter innføringen av LK06. I 2002 som i 2011 ble avgangselever fra studiespesialiserende studieretning testet ved hjelp av nøyaktig den samme Academic Reading Module fra det kjente International English Language Testing System (IELTS) (se Hellekjær 2005, 2008). Sammen med blant andre TOEFL-testen brukes den til å vurdere studenters engelskferdigheter ved opptak til engelskspråklige universiteter og høyskoler.

For å sikre best mulig sammenlignbarhet ble det i 2011, som i 2002, testet elever på

studiespesialiserende studieretning, i 2002 kjent som allmennfaglig studieretning. Testene ble gjennomført på omtrent samme måte og på samme tid som sist, fra februar til april. Det ble ikke tatt med klasser fra allmennfaglig påbygning, eller fra alternative studiespesialiserende utdanningsprogram innen kunst eller idrett fordi disse elevene ofte får undervisning i det obligatoriske femtimers engelskkurset over to år.

Som allerede nevnt brukte man en IELTS Academic Reading Module som lesetest (UCLES, 2001a, 2001b). Testmodulen omfatter tre ulike tekster på omkring 900 ord med vanskelighetsgrad noe under enkle lærebøker i høyere utdanning, og 38 flervalgsoppgaver. Det høye antallet tekster og spørsmål sammen med tidsbegrensningen på 60 minutter fordrer at testtakerne må kunne lese forholdsvis raskt og flytende for å oppnå en høy skår. Det betyr også at leserne må tilpasse lese-måten etter hva slags informasjon de skal finne, og de må bruke ulike metakognitive strategier for å trekke slutninger og kontrollere at disse er korrekte. Dette innebærer at respondenter som leser langsomt og nøyaktig, slik det er vanlig å lese læreboktekster i engelskfaget, ikke vil bli ferdig og vil dermed få en lav skår. Det er også viktig å ha klart for seg at en høy IELTS-skår ikke er noen garanti for at man vil lykkes som student. Skåren viser kun om man har de språk- og leseferdigheter som trengs. For mer informasjon om testen som en prediktor på å lykkes som student, se for eksempel Clapham (1996), Feast (2002), Fulcher (1999) og Lee and Greene (2007).

IELTS sammenfatter svarene på de 38 flervalgsoppgavene på en skala som de kaller «Bands 1–9», hvor «Band» 1 er det laveste nivået og 9 det høyeste. Opptakskravene ved ulike universiteter varierer fra «Band» 5 til 7, men det vanligste er 6, og i denne undersøkelsen tilsvarer dette 24 av 38 poeng. I analysen slås svarene på de 38 flervalgsoppgavene sammen til en sumskår, også kjent som en additiv indeks (se Hellevik 1999, s. 303–310), som brukes til å sammenligne leseferdighetene mellom respondentene og utvalgene.

TABELL 1. Fordelingen av elever på ulike engelskkurs i prosent og antall i 2002 og 2011. Tallene viser at 2011-utvalget har en større andel elever på Vg1 og et lavere andel med Vg3-engelsk.

Fordelingen av elever på ulike engelskkurs i prosent og antall				
Undersøkelsene	Vg1	Vg2	Vg3	Totalt
2002	25 % (45)	17 % (30) *	56 % (103)	100 % (178)
2011	51 % (165)	13 % (42)	36 % (117)	100 % (324)

* Dette kunne være et 3-timers eller et 5-timers kurs.

Hvor sammenlignbare er utvalgene?

I 2002 utvalget omfattet 177 avgangselever fra syv videregående skoler i seks ulike fylker. I 2011 lyktes man i å få med 324 avgangselever fra syv ulike skoler i fem fylker. Begge gangene hadde det selvsagt vært ønskelig med tilfeldig trukne, representative utvalg, noe som sjelden er mulig i utdanningsforskning. I sammenligningen må man derfor ta høyde for at utvalgene varierer en del med hensyn til antall elever, antall skoler samt inntaksnivå. Som del av undersøkelsen har jeg derfor sett litt mer på hvor sammenlignbare de to utvalgene er.

Det første jeg så på, var fordelingen av studentene på ulike engelskkurs. I 2002, som i 2011, måtte elever på studiespesialiserende utdanningsprogram fullføre et obligatorisk femtimers kurs i engelsk det første studieåret (GK/Vg1, heretter Vg1), mens ytterligere engelskkurs var valgfrie. Noen av respondentene vil derfor også ha et valgfritt kurs i det andre året (Vk1/Vg2, heretter Vg2), mens andre igjen har utvidet det med et kurs det tredje året (heretter Vg3). Alle kurs er på fem uketimer, men noen få Vg2-elever fra 2002 vil kunne ha hatt et tretimers kurs. I de to utvalgene er fordelingen av elevene på de ulike engelskkursene som vist i tabell 1.

Som man kan se i tabellen, har 2011-utvalget flere elever med kun Vg1-engelsk og færre med engelsk på Vg3 enn i utvalget fra 2002.

En annen måte å sammenligne elevene i de ulike utvalgene er å bruke Vg1-karakterene i engelsk ettersom elever i henhold til R94 og LKo6 måtte fullføre dette faget for å kvalifisere seg til høyere utdanning. Tabell 2 gir først en oversikt over karakterene samlet, deretter for respondentene som kun har Vg1 eller Vg2, og til slutt for de som har fullført Vg3-engelsk.

De to utvalgene har altså forholdsvis like og forholdsvis høye karakterer på engelsk Vg1, og standardavvikene viser at de har omtrent samme spredning i karakterene. Videre er det ingen forskjell i karakterene for elevene med Vg1- og Vg3-engelsk i 2002 utvalget. For 2011-utvalget er det faktisk Vg3-elevene som har et litt høyere karaktergjennomsnitt i Vg1-engelsk på 4,5 sammenlignet med 4,3 for dem som kun har Vg1. Det betyr at gruppene er rimelig sammenlignbare, og at eventuelle forskjeller i testskårer mellom for eksempel de med Vg1- og Vg3-engelsk ikke kan skyldes på ulik utgangspunkt i engelsk.

TABELL 2. En oversikt over GK/Vg1-engelskkarakterer med standardavvik (SD) for respondentene fra 2002 og 2011. Den viser at det ikke er nevneverdige forskjeller i engelskkarakterene mellom elevene med Vg1 og elever med Vg3-engelsk.

En oversikt over Vg1-standpunktkarakterene i engelsk						
Utvalg og underutvalg	2002-utvalget			2011-utvalget		
	Karakterer	Standardavvik	Elever	Karakterer	Standardavvik	Elever
Samtlige respondenter	4.2	0,76	176	4.4	0,81	321
Vg1	4.2	0,74	45	4.3	0,84	164
Vg2	4.1	0,71	30	4.4	0,77	42
Vg3	4.2	0,79	99	4.5	0,76	116

TABELL 3. En oversikt over gjennomsnittlige IELTS-skårer, standardavvik og andel respondenter over «Band» 6 for 2002- og 2011-utvalgene, samlet, og for gruppene med Vg1-, Vg2- og Vg3-kurs i engelsk. Den viser en positiv utvikling i de gjennomsnittlige leseskårene fra 2002 til 2011, men at elevene med Vg3-engelsk fortsatt ikke skårer høyere enn de med kun Vg1.

År	Utvalg/underutvalg	Gjennom-snittlig IELTS-skår	Elever	Standard-avvik	Andel som oppnår «Band» 6 eller over (24 poeng eller høyere)
2002	Samtlige	20,9	177	9,03	33 %
	Vg1, engelsk underutvalg	22,3	45	9,36	47 %
	Vg2, engelsk underutvalg	18,7	30	9,17	33 %
	Vg3, engelsk underutvalg	21,1	99	8,92	29 %
2011	Samtlige	24,5	324	8,20	57 %
	Vg1, engelsk underutvalg	25,5	165	7,99	62 %
	Vg2, engelsk underutvalg	22,4	42	7,72	52 %
	Vg3, engelsk underutvalg	23,9	117	8,52	54 %

Resultater

En sammenligning av leseskårene i 2002 og 2011

Som nevnt kunne respondentene klare inntil 38 poeng på lesetesten, hvor 24 poeng tilsvarer «Band» 6. I tabell 3 presenteres gjennomsnittsskårene for IELTS-testen for de to utvalgene, først samlet, deretter for de ulike trinnene. Det gis også en oversikt over hvor mange respondenter som oppnår «Band» 6 i de ulike gruppene, med grenseverdien satt til 24 IELTS-poeng.

Sammenligningen viser at det har vært en ganske positiv utvikling i avgangselevenenes lesetestskårer fra 2002 til 2011, med en økning i gjennomsnittet fra 20,9 i 2002 til 24,5 i 2011. Videre økte andelen som oppnådde «Band» 6, fra 33 prosent i 2002 til 57 prosent i 2011. Samtidig kan man i begge utvalgene se at elever med engelsk på Vg1-nivå skårer klart høyere enn elever med Vg3-engelsk – dette til tross for like utgangspunkt. I tillegg har de med Vg3 klart høyere standardavvik – det vil si større spredning i gjennomsnittsskårene som tyder på mer ujevne ferdigheter – enn de med Vg1-engelsk. Videre skiller de elevene som kun har Vg2-engelsk seg ut med noe lavere leseskår enn de to andre gruppene. Skarpaas (2010) fant at denne gruppen omfatter flere elever som ikke fortsetter fordi de ikke opplever å lykkes med faget.

Det er nesten forstemmende at til tross for den positive utviklingen, så bidrar de engelske

programfagene fortsatt ikke til høyere leseskårer selv om de omfatter fem uketimer med undervisning over to år. Mange vil innvende at rekruttering til engelskfaget på Vg3 kjennetegnes av negativ seleksjon, det vil si at mange av de dyktigste ikke velger engelsk programfag, noe som Ibsen og Lie (Ibsen og Lie, 1990) fant var tilfellet på åttitallet. Nylig fant Skarpaas (2011) også at mange elever ikke kunne, eller ville, velge fordypning i engelsk fordi de prioriterte andre fag, som oftest naturfagene, noe som også kan gi negativ seleksjon. Men sammenligningen av karakterene i Tabell 2 viser at karakterene i Vg1-engelsk i 2011 faktisk var litt høyere for elevene som hadde Vg3-engelsk enn de med kun Vg1. Dette er et argument mot at programfagene dårlige resultater kan forklares av en mulig seleksjonseffekt for disse utvalgene. For 2011-utvalget kan man også få en pekepinn om dette er tilfellet ved å sammenligne leseskårene og Vg1-engelskkarakterene for elevene på programområdene Realfag og Språk, samfunnsfag og økonomi.

I denne oppstillingen kan man se at respondenterne på programområdet for Realfag har høyere IELTS-skåre og flere som oppnår «Band» 6 enn er det som er tilfellet for respondentene på Språk, samfunnsfag og økonomi. Til sammenligning er forskjellen i gjennomsnittlig Vg1- engelskkarakterer ganske beskjeden. Det vil si at det nok kan være en viss seleksjon, men ikke mer enn at det

TABELL 4. En sammenligning av leseskåre og Vg1-engelskkarakterer for respondentene på programområdene Realfag og på Språk, samfunnsfag og økonomi. Den viser at selv om det er forskjeller i leseskårene mellom elevene på de ulike programområdene, er forskjellene i Vg1-engelskkarakterene forholdsvis små.

2011 utvalget	Gjennom-snittlig IELTS-skår	Elever	Standard-avvik	Andel som oppnår «Band» 6 eller over (24 poeng eller høyere)	Karakter	Standard-avvik
Samtlige	24,5	324	8,20	57 %	4,4	0,81
Realfag	26,9	158	7,06	68 %	4,5	0,82
Språk, samfunnsfag og økonomi	22,2	165	8,62	46 %	4,3	0,79

knappt fanges opp av engelskkarakterene. Dette er også et argument mot å bruke en eventuell negativ seleksjon for å avvise manglende utbytte fra undervisningen i de engelske programfagene – ettersom elevene uansett programområde har langt på vei samme utgangspunkt i engelsk. Istedenfor bør man rette et kritisk blikk mot innholdet, undervisningen og målene for de engelske programfagene.

Diskusjon

En generell bedring av leseferdighetene

Det første som bør nevnes, er at denne undersøkelsen viser at det har vært en gledelig forbedring av leseskårene i engelsk fra 2002 til 2011 for alle respondentene, men uten at man helt vet hvorfor. Man vet via skoleforskning at innføringen av en ny læreplan ikke automatisk fører til endringer i undervisningen (Klette, 2010). Andre studier av Bakke (2010), Faye-Schøll (2009) og Merchan (2010) viser også at det til tross for den nye læreplanens vektlegging fortsatt legges liten vekt på lesing som en del av engelskundervisningen. Det kan også nevnes at undersøkelsen viste minimale endringer i lesemengden blant respondentene fra 2002 til 2011, og at man i det store og hele leste ganske lite (Hellekjær, 2012; Hellekjær og Hopfenbeck, 2012).

De bedre skårene kan selvsagt «skyldes» endringer i sammensetningen i ett eller begge utvalgene, noe som ikke kan utelukkes fordi begge er forholdsvis små og ikke er tilfeldig utvalgt – noe som har vært omtalt ovenfor. En mer sannsynlig forklaring kan være at 2011-respondentene i større grad enn de fra 2002 har blitt utsatt for mye engelsk, blant annet via filmer, dataspill, musikk og

TV-serier (Rindal, 2010). Nok en forklaring kan være økt testerfaring blant respondentene. Svært få 2002-respondenter hadde nevneverdig erfaring med å svare på flervalgsoppgaver. I 2011 vil derimot de fleste respondentene ha svart på de nasjonale leseprøvene i norsk og engelsk på 5. og 8. trinn, tester som er basert på flervalgsoppgaver. Dessuten kan disse prøvene ha påvirket undervisningen i lesing i både engelsk og norsk, det vil si at altså kan ha hatt en viss «washback»-effekt. Vi vet også at det har vært endringer i lærebøkene i engelsk som følge av LK06. Disse har nå tatt med øvelser i ulike lesearter og i lese- og læringsstrategier, først og fremst skumlesing og skanning i tillegg til den tradisjonelle detaljorienterte skolelesingen. Til slutt kan økt lesing på Internett, samt at mange forlag supplerer sine lærebøker med elektronisk tilleggsstoff på Internett, ha bidratt til mer og, ikke minst, mer variert lesing enn tilfellet var i 2002.

Hvorfor leverer ikke engelsk programfag?

Til tross for økte skåre er det avgjørende spørsmålet hvorfor respondenter med engelsk programfag på Vg3-nivå verken i 2002 eller i 2011 oppnår en høyere leseskåre enn de som kun har Vg1-engelsk. Samtaler med en rekke sensorer for de skriftlige eksamenene i engelsk på Vg2 og Vg3 tyder i alle fall ikke på at det er fordi man har lyktes med å prioritere og bedre de skriftlige ferdighetene i stedet. Jeg stiller meg også sterkt tvilende til at behovet for å fokusere på programfagenes dannelsesaspekt, det vil si i å gi kjennskap til målspråklandenes litteratur, kultur og samfunn, er en akseptabel forklaring. Burde ikke en slik satsing medføre såpass mye lesing

at det gir utslag i bedrede leseskårer, og er ikke gode leseferdigheter en viktig del av dannelsen? Jeg har også lyst til å påpeke at skoleforskere og andre ofte kritiseres for å skyve undervisningens dannelsesaspekter foran seg når de konfronteres med ubehagelige forskningsresultater (Dale, Gilje, og Lillejord, 2011). Jeg vil istedenfor hevde at de for svake leseskårene jeg har funnet, kan skyldes et for lavt ambisjonsnivå og manglende variasjon i programfagernes innhold og undervisning, og at dette gjelder mer enn bare leseferdighetene. I det følgende vil jeg begrunne dette ytterligere.

Hellekjær (2005, 2008) og Hellekjær og Hopfenbeck (2012) viser alle klart at CLIL-undervisning i et enkelt fag, det vil undervisning på engelsk i et ikke-språkfag gir klart bedrede leseskårer, mens den langt større ressursbruken i engelsk programfag ikke gjør det. En grunn er utvilsomt at man i CLIL-fagene må fokusere på å bedre leseferdighetene og -strategibruken for å sikre at elevene mestrer de engelskspråklige lærebøkene (Hellekjær, 1996). Noe som kan være like viktig, er at elevene møter og utfordres av nye emner, teksttyper, vokabular, og utfordringer som del av CLIL-undervisningen. Til sammenligning vil en rask titt på LK06-læreplanen vise at programfagene med hensyn til innhold og ferdigheter best kan beskrives som enda «mer av det samme» fra de siste 11 årenes engelskundervisning. Jeg vil derfor hevde at denne mangelen på variasjon gir to år med tapte utfordringer og tapte læringsmuligheter, og kan være en viktig forklaring på programfagernes vanskeligheter.

Det neste spørsmålet er om skoler, lærere og lærebokforfattere på alle nivåer har fanget opp at norske elever utsettes for så mye engelsk på så mange ulike måter at de fleste har en langt høyere språkkompetanse enn før, først og fremst når det gjelder lytting og muntlige ferdigheter. Dette er også en av hovedforklaringene på de bedrede leseferdigheter som vises i tabell 3. Som fagdidaktiker i engelsk har jeg i løpet av skolebesøk eller under påhør av PPU-studenter ofte sett hvordan elevene på Vg1-, Vg2- og Vg3-engelsk i studiespesialiserende studieretning, og på lavere nivå også, tydeligvis

har kjedet seg i en lærebokbasert undervisning som ikke har utfordret dem i det hele tatt. Jeg vil derfor hevde at det å fange dagens elevers interesse og utfordre dem språklig vil kreve et helt annet læringstrykk og ambisjonsnivå enn det jeg har observert, og ikke minst i de engelske programfagene. I praksis vil det si at man på de høyeste nivåene med fordel kunne ha lest romaner i stedet for lærebøkene, og i stedet for enkle rollespill og presentasjoner kunne man ha drevet med debatter,

Spørsmålet er hvorfor elever med engelsk programfag på Vg3-nivå ikke oppnår en høyere leseskåre enn de som kun har Vg1-engelsk.

simuleringer og ulike former for målrettede fremføringer. I den skriftlige undervisningen kunne man istedenfor setningsgrammatikk hatt utbytte av å arbeide med ulike sjangere, registre og måter å konstruere og binde sammen tekster på. Dette vil stille krav til alle parter, ikke minst lærerne på programfagene, men det bør uansett være en utfordring som ønskes velkommen av alle parter.

Konklusjon

Jeg er oppmerksom på at mange vil ha innvendinger mot disse forslagene, blant annet fordi mange elever mener at de er flinke nok i engelsk, at de derfor ikke vil la seg utfordre, og at de ser på programfagene i engelsk som en lettveint vei frem mot eksamen. På den ene siden vil jeg gjenta spørsmålet om disse elevene noen gang har blitt skikkelig utfordret i undervisningen – slik at de forstår at de har noe å lære? På den andre vil jeg spørre om elever med slike holdninger burde valgt engelske programfag i det hele tatt? Er det vanlig å velge programfag i matematikk eller fysikk uten å ha forutsetninger og interesse for disse fagene? Hvorfor skal det da være annerledes med engelsk? Bør man ikke sørge for at læreplaner, lærebøker og

LITTERATUR

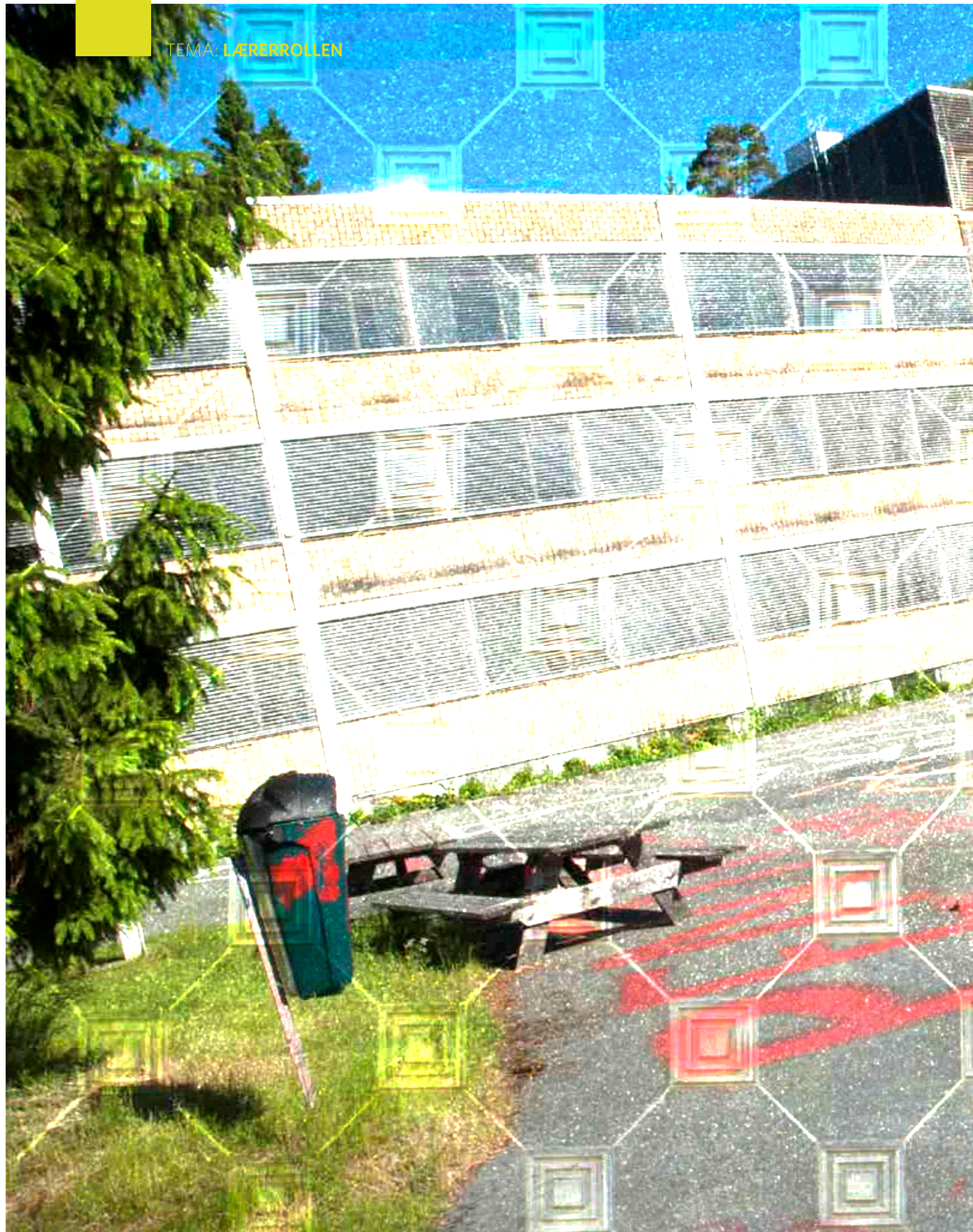
- BAKKE, M.H.** (2010). *Teaching reading in EFL-instruction*. (Masteroppgave), University of Oslo, Oslo. Lastet ned fra <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-26077>
- CLAPHAM, C.** (1996). *The Development of IELTS: A Study of the Effect of Background Knowledge on Reading Comprehension*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DALE, E.L., GILJE, N., OG LILLEJORD, S.** (2011). *Gjennomføring av utdanningsreformer i kunnskapssamfunnet*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- DOETJES, G. OG SVENHARD, B.W. (RED.)** (2012). *CLIL: Kombinert fag- og engelskundervisning i videregående opplæring* (Vol. 28, pp. 96-136). Halden: Fremmedspraksenteret. Lastet ned fra <http://www.fremmedspraksenteret.no/nor/fremmedspraksenteret/forskning-og-utvikling/fokus-pa-sprak/fullstendig-publikasjonsliste>
- FAYE-SCHJØLL, L.H.** (2009). *Reading in upper secondary* (Masteroppgave), University of Oslo, Oslo. Lastet ned fra <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-22873>
- FEAST, V.** (2002). The Impact of IELTS Scores on Performance at University. *International Education Journal*, 3(4), 70-85.
- FULCHER, G.** (1999). Assessment in English for Academic Purposes: Putting Content Validity in Its Place. *Applied Linguistics*, 20(2), 221-236.
- HELLEKJÆR, G.O.** (1996). Easy does it: Introducing Pupils to Bilingual Instruction. *Språk og Språkundervisning* (3), 9-14.
- HELLEKJÆR, G.O.** (2005). *The Acid Test: Does Upper Secondary EFL Instruction Effectively Prepare Norwegian Students for the Reading of English Textbooks at Colleges and Universities*. (Doktoravhandling), University of Oslo, Oslo.
- HELLEKJÆR, G.O.** (2008). A Case for Improved Reading Instruction for Academic English Reading Proficiency. *Acta Didactica Norge*, 2(1), 1-17.
- HELLEKJÆR, G.O.** (2009). Academic English reading proficiency at the university level: A Norwegian case study. *Reading in a Foreign Language*, 21(2), 198-222.
- HELLEKJÆR, G.O.** (2012). Fra Reform 94 til Kunnskapsløftet: en sammenligning av leseferdigheter på engelsk blant avgangselever i den videregående skolen i 2002 og 2011. I: T.N. Hopfenbeck, M. Kjærnsli og R.V. Olsen (Red.), *Kvalitet i norsk skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- HELLEKJÆR, G.O., OG HOPFENBECK, T.N.** (2012). Lesing. I: G. Doetjes og B.W. Svenhard (Red.) *CLIL: Kombinert fag- og engelskundervisning i videregående opplæring* (Vol. 28, pp. 96-136). Halden: Fremmedspraksenteret. Lastet ned fra <http://www.fremmedspraksenteret.no/nor/fremmedspraksenteret/forskning-og-utvikling/fokus-pa-sprak/fullstendig-publikasjonsliste>
- HELLEVİK, O.** (1999). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap* (6 utgave.). Oslo: Universitetsforlaget.
- IBSEN, E., OG LIE, S.** (1990). *Språk og struktur: En undersøkelse om valg av fremmedspråk*. Oslo: Senter for lærerutdanning og skoletjeneste, University of Oslo.
- KLETTE, K.** (2010). Blindness to Change Within Processes of Spectacular Change? What Do Educational Researchers Learn from Classroom Studies? I: A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan og D. Hopkins (Eds.), *Second International Handbook of Educational Change, part 2* (Vol. 2, pp. 1001-1015). Dordrecht: Springer Science+Business Media B.V.
- LEE, Y.-J., OG GREENE, J.** (2007). The Predictive Validity of an ESL Placement Test: A Mixed Methods Approach. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(4), 366-389.
- LEHMANN, T.M.** (1999). *Literacy and the Tertiary Student: Why has the Communicative Approach Failed?* (Doktorgradsavhandling), University of Bergen, Bergen.
- MERCHAN, F.C.** (2010). *Reading strategies in English Vg1*. (Masteroppgave), University of Oslo, Oslo. Lastet ned fra <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-26076>
- RINDAL, U.** (2010). Constructing identity with L2: Pronunciation and attitudes among Norwegian learners of English. *Journal of Sociolinguistics*, 14(2), 240-261. doi: 10.1111/j.1467-9841.2010.00442.x
- SKARPAAS, K.G.** (2011). *Subject choice and the English programme subjects in Norwegian upper secondary school*. (Masteroppgave), University of Oslo, Oslo.
- UCLES** (2001a). *IELTS Specimen Materials Handbook*. Cambridge: UCLES, The British Council, IPD Education Australia.
- UCLES** (2001b). *IELTS Specimen Materials Test Texts*. Cambridge: UCLES, The British Council, IPD Education Australia.

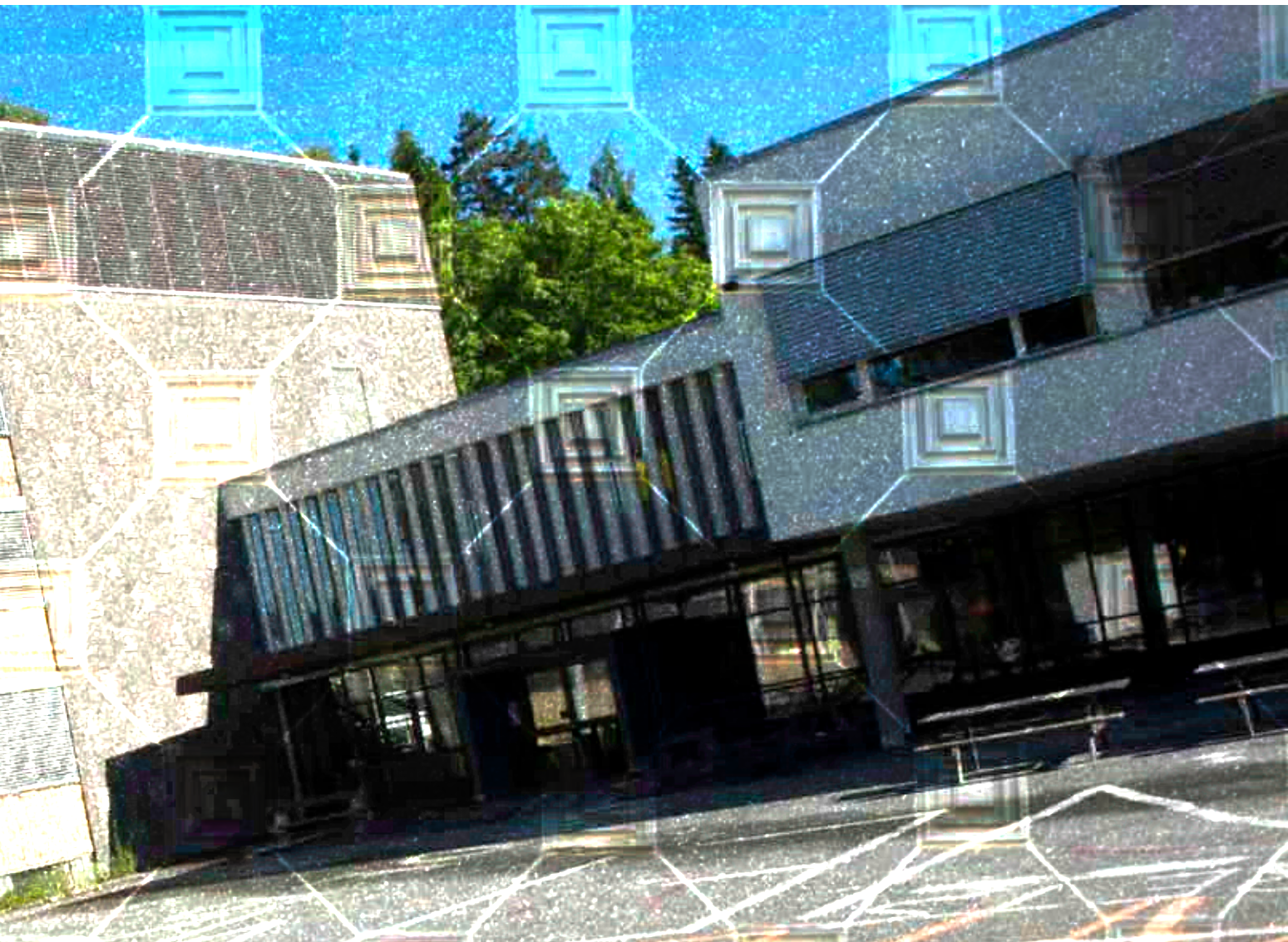
eksamener for engelsk programfag klart kommuniserer høye krav på samme måte som for realfagene?

Jeg håper med denne artikkelen å skape en høyst tiltrengt debatt om de engelske programfagene innhold og ambisjonsnivå – jeg mener at de må enten fornyes radikalt – eller erstattes av CLIL-undervisning. Vi vet at elever fra studiespesialiserende studieretning vil møte høye krav til sine engelskferdigheter i høyere utdanning og i framtidig yrkesliv, og jeg mener at dette ikke fanges opp i engelskundervisningen. Arbeidet med nye læreplaner i engelsk fellesfag er i gang. Vi trenger også nye og radikalt endrede læreplaner for engelsk programfag, mer krevende eksamener, og framfor alt, et høyere ambisjonsnivå i undervisningen.



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





Tema: Lærerrollen

Skolens brede samfunnsmandat og den brede tilnærmingen til kvalitet er under press. Mange opplever at utdanning nå skal styres ut fra markedspolitiske prinsipp og at det viktigste er ønsket om økonomisk vekst; barn skal lære mer, fortære. Lærerprofesjonen vil kunne motvirke en slik utvikling gjennom i større grad å være med på å definere hva godt læringsarbeid er og formidle dette til samfunnet. Da må den tause kunnskapen bli eksplisitt og tilgjengelig for andre.

Lærerrollen vil bli en sak på Utdanningsforbundets landsmøte, og Bedre Skole ønsker at dette temaet også skal presenteres for våre lesere. Peder Haugs og Gunn Imsens artikler er versjoner av artikler som er opprinnelig er publisert og gitt ut i heftet: *Profesjon og politikk – et artikkelhefte til Utdanningsforbundets landsmøte 2012*. De øvrige artiklene er skrevet spesielt for Bedre Skole.

Forskende lærer i skolen

– en tydeligere profesjon

■ AV TOMAS KROKSMARK

I Sverige har man lovfestet at elevenes utdanning skal hvile på vitenskapelig grunn. Nøyaktig hva dette innebærer er ikke helt klart, men det må i alle fall bety at lærere må ha tilstrekkelig vitenskapelig kompetanse til å kunne vurdere forskningens kvalitet før den omsettes i didaktiske handlinger. Det kan også bety at læreren selv skal forske på sin egen virksomhet i klasserommet – og dermed ha større innflytelse over innholdet i pedagogisk og didaktisk forskning.

I Sverige har skolen og lærerens kompetanse blitt utsatt for sterk kritikk i snart to tiår. Kritikken har vært så omfattende at få unge søker seg til lærerutdanningene (1,1 søkere per plass i 2011), og det har blitt meget vanskelig å rekruttere rektorer til ledige stillinger (0,6 søkere per stilling i 2012). Parallelt med kritikken gjøres det omfattende forsøk på å reformere skolen. Det innføres nye læreplaner og et nytt karaktersystem, og karakterer skal settes allerede fra sjette klasse. Reformene har til hensikt å heve kvaliteten på den svenske skolen og øke elevenes kunnskaper. I tillegg innførte man i 2011 en ny lærerutdanning med ambisjonen om å lokke flere og dyktigere studenter til yrkesutdanningen av lærere. Den kanskje viktigste reformen

er imidlertid en ny og meget omfattende skolelov, som trådte i kraft sommeren 2011. Den består av over 1100 sider og regulerer virksomheten på en langt klarere og tydeligere måte enn tidligere. Ikke minst når det gjelder rektors ansvar.

Vitenskapsbegreper i skolen

I *Den nya svenska skollagen – för kunskap, valfrihet och trygghet*, Ds 2009:25, kapittel 1, § 1: heter det: «*Utbildningen ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet.*» Kravet er helt nytt og uprøvd i den svenske skolen, og noen tilsvarende lov finnes ikke noe annet sted i verden. I proposisjonen som ligger til grunn for forslaget, står det at både *fagundervisningen* (didaktikken) og det

Artikkelen er oversatt fra svensk av Ståle Johnsen.



Illustrasjonsfoto: © lassedesignen/Fotolia

pedagogiske og metodiske arbeidet i skolen skal hvile på vitenskapelig grunn. For øvrig er dette et lovområde med uklar betydning, det innebærer at det må tolkes lokalt i kommunene, i hver enkelt skole og av hver rektor og lærer. Hva er, og hva kreves så av en skole på vitenskapelig grunn?

Det er verken selvsagt eller enkelt å definere begrepet *vitenskapelig grunn*. Spesielt vanskelig blir det når det gjelder et yrkes vitenskapelige grunnlag. Ulike vitenskapsområder og atskilte disipliner ved universitetene omgås med varierende vitenskapsbegreper. Men all vitenskap stiller krav til forskning, som må være systematisk i alle deler. Alle momenter skal være tydelig angitt og mulig å granske kritisk. I vår del av verden er også det grunnlovsfestede trykkefrihetsprinsippet viktig, slik at forskning kan spres fritt, mens vitenskapssamfunnet selv eier retten til å vurdere forskningens kvalitet. Forskningens ultimate

hensikt er å danne ny kunnskap om noe – eller for å uttrykke det mer poetisk: å gjøre verden litt lykkeligere. En skole på vitenskapelig grunn og et læreryrke må nå oppfylle disse kravene, noe som betyr at lærere må ha tilstrekkelig vitenskapelig kompetanse til å kunne vurdere forskningens kvalitet før den omsettes i didaktiske handlinger. Loven stiller også krav om at alle skolereformer som vedtas av politikere sentralt og lokalt, skal underkastes de samme granskende øyne. En annen viktig mulighet som loven gir, er at lærere selv skal kunne forske på sin egen virksomhet i klasserommet. En skole med forskende lærere, der lærerne selv tar makten over den pedagogiske og didaktiske forskningen; kanskje det er læreryrkets viktigste skjebnespørsmål akkurat nå?

Forskende lærere i skolen

Hvis lærere skal forske i sin egen yrkespraksis,

må vi diskutere hvilke spørsmål som lar seg forske på i små og avgrensede miljøer. Forskning i egen undervisningspraksis er metodisk vanskelig, og forskning på små og avgrensede populasjoner stiller avanserte teoretiske og metodiske krav. Siden læreres forskning i hovedsak bare kan omfatte studier på elever i klassen og i skolen eller på deres egen arbeidsplass, bør lærernes kompetanseutvikling og lærerutdanningens vitenskapelige fokus ligge nettopp på teorier og metoder som er i stand til å håndtere de små sammenhenger. Slike teorier og metoder finnes, og de er godt utprøvd innen forskningen. Intervjuer, observasjon og tekstanalyse er formodentlig de datainnsamlingsmetodene lærere må forstå, utvikle og anvende som en ny komponent i læreryrkets eksklusive kunnskapsbase, i en skole på vitenskapelig grunn – med forskende lærere.

To viktige områder som lærere kan forske på, og som kan gi hele profesjonen et løft, er lærernes unike og eksklusive yrkeskunnskaper og læringens (analoge og digitale) mysterier. Feltet kan konkretiseres i to spørsmål:

- Hva er det lærere kan, som ingen annen akademisk utdannet yrkesgruppe kan?
- Hva gjør barn og ungdom når de lærer noe i skolen?

Det første spørsmålet har med hele yrkets identitet å gjøre. Hvis det skulle vise seg at det er på samme måte i Norge som i Sverige, at lærere har store problemer med å identifisere de kunnskaper og kompetanser som skiller yrket fra alle andre yrker, er det et spørsmål som absolutt må studeres. En akademisk profesjon som ikke umiddelbart vet hva den er best på, kan knapt hevde status, sette arbeidstids- eller lønnsbetingelser eller utføre sitt yrke med tilstrekkelig og bevisst kvalitet. Spørsmålet er etter alt å dømme helt sentralt.

Det andre spørsmålet er viktig i den forstand at hvis lærerne ikke vet hva elevene gjør når de

lærer noe, kan de heller ikke tilpasse undervisningen ut fra kunnskap om læringens mysterium. Gjennom egen forskning kan lærere studere akkurat dette fenomenet, utvikle kunnskap om det og tilpasse undervisningen etter en vitenskapelig basert kunnskap om læring. Så vidt jeg kan forstå, er dette det viktigste forskningsspørsmålet lærere kan stille seg – i sin lokale skole.

Andre spørsmål som lærere kan studere gjennom å systematisk studere egne erfaringer er for eksempel:

- hvordan lærere i den lokale skolen kan bruke vurdering som grunnlag for å utvikle ny og lokal kunnskap om undervisning
- ny kunnskap om hvordan lovlig og rettferdig karaktersetting skjer
- klasseromsledelse – kunnskap om å lede elevene mot definerte mål
- profesjonell begrepsdannelse (som støtter et yrkesspråk – slik at den profesjonelle kommunikasjonen i skolen blir tydeligere)
- kritisk holdning (som for eksempel innebærer granskning av nye moteretninger eller kommersialiseringen av skolens læremidler)
- kunnskapsoversikter (hva vet forskningen om for eksempel leseinnlæring, trygghet og trivsel i skolen, tallforståelse i den grunnleggende aritmetikken)

Antakelser om læringens mysterium

Sannsynligvis er det slik at lærere må utvikle en helt ny yrkestheori, en didaktisk praksisteori, som kan hjelpe yrkesgruppen med å formulere de spørsmålene som kan gi svar som kan brukes i en lokal lærings- og undervisningspraksis. En teori er basert på en antakelse om noe. For forskende lærere i en skole på vitenskapelig grunn kan disse antakelsene være:

- *ulikhetskanken* – alle mennesker er ulike.

Ved første øyekast er dette en svært banal antakelse. Vi trenger bare å se oss omkring for å konstatere dette. En biolog ville si at

nettopp dette er selve forutsetningen for livet. Jo – men hvis alle lærere, i det øyeblikk de møter elevene, gjør den antakelsen at elevene lærer på ulike måter, at de danner begreper med ulikt innhold, at de forstår og handler på ulike måter i sin læring, blir antakelsen langt fra banal. Snarere er det kanskje den mest komplekse antakelsen vi kan gjøre om undervisning og læring i skolen. Hvis alle lærere tok utgangspunkt i denne antakelsen, kunne det føre til at en viktig del av profesjonen ville ligge i: a) å innse at læring er individuelt og skjer på kvalitativt ulike måter, og b) at denne innsikten fører til at lærere ikke bare trenger å finne ut hvilke forskjeller dette er, men også tilpasse undervisningen til denne innsikten.

- *læring som fellesemne* – eller om man vil: lærernes profesjonelle objekt er kunnskapen om læringens mysterium, det vil si: hva er det som skjer når noen lærer noe nytt? Dette er antakelig det eneste spørsmålet som forener alle lærere i ett og samme yrkesspesifikke punkt. Profesjonelle kunnskaper om læring bestemmer undervisningsinnhold og hvordan det konkretiseres og legitimeres i forhold til fagets karakter og læreplanenes mål i skolen – og hvordan de oppfattes av det lærende mennesket.
- *variasjonsteorien* – er en antakelse som fokuserer på to viktige aspekter ved undervisning og læring. Det første er å ta utgangspunkt i perspektivet til den som skal lære, å forstå hva og hvordan eleven avgrenser aspekter av et læringsobjekt, noe som forklarer hvordan ulike elever lærer ulike ting fra den samme undervisningen. Hvis en elev oppfatter ett aspekt ved noe, og en annen elev oppfatter et helt eller delvis annet aspekt ved den samme saken,

sier vi at de ser eller forstår saken på kvalitativt forskjellige måter. Tanken er at lærere må se og forstå at elever lærer på ulike måter fordi de avgrenser helheten på ulike måter.

Det andre utgangspunktet forklarer det første ved antagelsen om at når vi skiller ut et spesifikt aspekt av noe, så gjør vi det ut fra en tanke om at det fins mange varianter. Sier vi for eksempel at noe er tungt, gir det ikke mening hvis vi ikke samtidig angir vekten i forhold til noe; vi forstår at vi snakker dialekt først når vi hører andre dialekter av morsmålet; en kvinne blir et aspekt av mennesket bare hvis vi samtidig ser eller tidligere har sett en mann, osv.

- *med-erfaring* – som en antakelse som på grunnleggende vis forklarer årsakene til at elevene ser/oppfatter/forstår og lærer ulike ting på ulike måter. Innen pedagogisk forskning gjøres tradisjonelt antakelsen at læringens kvalitet er avhengig av talent og begavelse og/eller i kombinasjon med de sosioøkonomiske forutsetningene som eleven lever under. Et alternativ er å forstå ulikhetene i elevenes læring fra et mer rendyrket humanvitenskapelig perspektiv – der mennesket (eksistensen) settes foran samfunnsstrukturene. Da blir utgangspunktet at elevene er på skolen, uansett hvilke foreldre de har, hvor disse har valgt å bosette seg eller hvilken utdanning eller hvilket yrke de har. Elevene er på skolen på sine egne vilkår. For læreren som møter elevene i klasserommet eller i barnegruppen, er det den konkrete situasjonen som teller: det må skje noe som utvikler motiv og nysgjerrighet til å ville lære seg noe – uansett omkringingende omstendigheter. Hvis vi skal forstå elevenes ulike måter å organisere virkeligheten på, utgjør det et alternativ der antakelsen om at ulikheten og variasjonen i læring er en konsekvens

av all den erfaringen som eleven har med seg til møtet med skolen. Alle har erfaringer. Fra fødselen til det nåværende øyeblikket. Siden vi har levd livene våre på ulike steder, i ulike tider, i ulike familier og sammen med ulike mennesker osv., har vi individuelle erfaringer, og som en konsekvens av dette forstår og oppfatter vi hverdagen på forskjellige måter. En person som har levd sitt liv i storbyen med mange søsken, som er født på 1950-tallet, har andre erfaringer enn den som er født på landsbygda, uten søsken og på 1990-tallet. Elever som er født i samme bydel i samme år, har ulike familier og ulike sammenhenger som danner grunnlag for ulike erfaringer. Akkurat dette er ikke så vanskelig å forstå: vi forstår verden på ulike måter fordi vi lever atskilte liv. Det som er viktig her, er at våre erfaringer påvirker vår måte å lære på, disse blir dermed en viktig og grunnleggende del av lærerens didaktiske kompetanse.

Prefikset *med* i med-erfaring er i denne sammenhengen en betydningsfull antakelse. Når vi erfarer noe, inneholder erfaringene langt mer enn det vi vanligvis tenker på. En duft er ikke bare en duft som vi erfarer, vi med-erfarer også noe i duften som kan minne oss om barndommens gymnastikksal, en gammel bil, mormors spiskammer. Det er altså alltid *noe* i erfaringen som gjør den videre, rikere, større osv. enn bare duften. Når vi ser en bil på gata, ser vi den fra en side om gangen. Hvis vi ser den forfra, med-erfarer vi baksiden av bilen, selv om vi ikke kan se den. Vi tar altså noe for gitt som vi egentlig ikke kan være helt sikre på. Når vi snakker med en mann, er det ikke bare mannen vi erfarer, vi med-erfarer også mannligheten/menneskeligheten osv. Når vi lytter til musikk, er det ikke bare toner eller lydbølger vi erfarer – vi med-erfarer en melodi, en klang, til og med en viss stemning. I skolen erfarer elevene ulikt innhold

som de forventes å lære seg, og de med-erfarer dette innholdet på en rikere måte enn hva de selv legger merke til. En algoritme er ikke bare tall som er stilt opp på en viss måte – den viser seg også i termer av hvordan algoritmen skal bli operasjonaliserbar og hvordan den skal behandles; kraftbegrepet er ikke bare et spørsmål om hvordan legemer beveger seg, med-erfaringen representerer også ulike krefter som påvirker atskilte bevegelser. Med andre ord, med-erfaringen utgjøres av ting vi tar for gitt, slik vi gjør i all erfaring. Vi kan anta at det vi tar for gitt, er avgjørende for hvordan vi oppfatter det vi skal lære oss, og at det påvirker kvaliteten i læringen.

Lærernes kompetansesetige i en skole på vitenskapelig grunn

I ulike sammenhenger har det vært vanskelig å formulere en kompetansesetige for lærere. Årsaken er sannsynligvis at det har vært vanskelig å peke ut og bestemme det helt unike i læreryrket – hva lærere er bedre til enn alle andre, og hva en god lærer er bedre til enn alle andre lærere. Ved å koble yrket til vitenskap og forskning og legge disse dimensjonene inn i kompetansen, skulle en objektivt grunnet kompetansesetige – i en skole på vitenskapelig grunn – kunne se slik ut:

Trinn 1. Nybegynner. Omfatter samtlige lærere med lærereksamen og med mindre enn to år i yrket. Arbeidsoppgavene bør være begrensede, men læreren skal sammen med en mer erfaren kollega kunne prøve ulike arbeidsoppgaver. I dette bør det inngå kontinuerlig gruppeveiledning samt individuelle utviklingssamtaler.

Steg 2. Kunnskapsrik. Gjelder lærere med lærereksamen, som har arbeidet mer enn to år på heltid. Disse har gode kunnskaper om skolen som organisasjon og skolens oppdrag, og de har integrert teoretisk og praktisk erfaring og kunnskap. Lærerne

skal kunne arbeide selvstendig i ulike didaktiske situasjoner, og de skal etter hvert få stadig mer avanserte oppgaver og større ansvar.

Steg 3. Avansert. Omfatter lærere med mer enn fem års yrkeserfaring etter avlagt lærereksamen. De har kvalifisert kunnskap og yrkeskompetanse. Lærerne har meget gode kunnskaper om skolens organisasjon og oppdrag. De kan variere innhold og metoder i ulike undervisningssituasjoner, og de baserer sin praktiske yrkesutøvelse på etablert teori. Lærerne arbeider med fullt ansvar og kan rettlegde nybegynnere (trinn 1). De har kvalifisert seg for og kan begynne på høyskolens masterprogram innen de utdanningsvitenskapelige emnene: læring, pedagogikk, didaktikk, pedagogisk arbeid eller spesialpedagogikk.

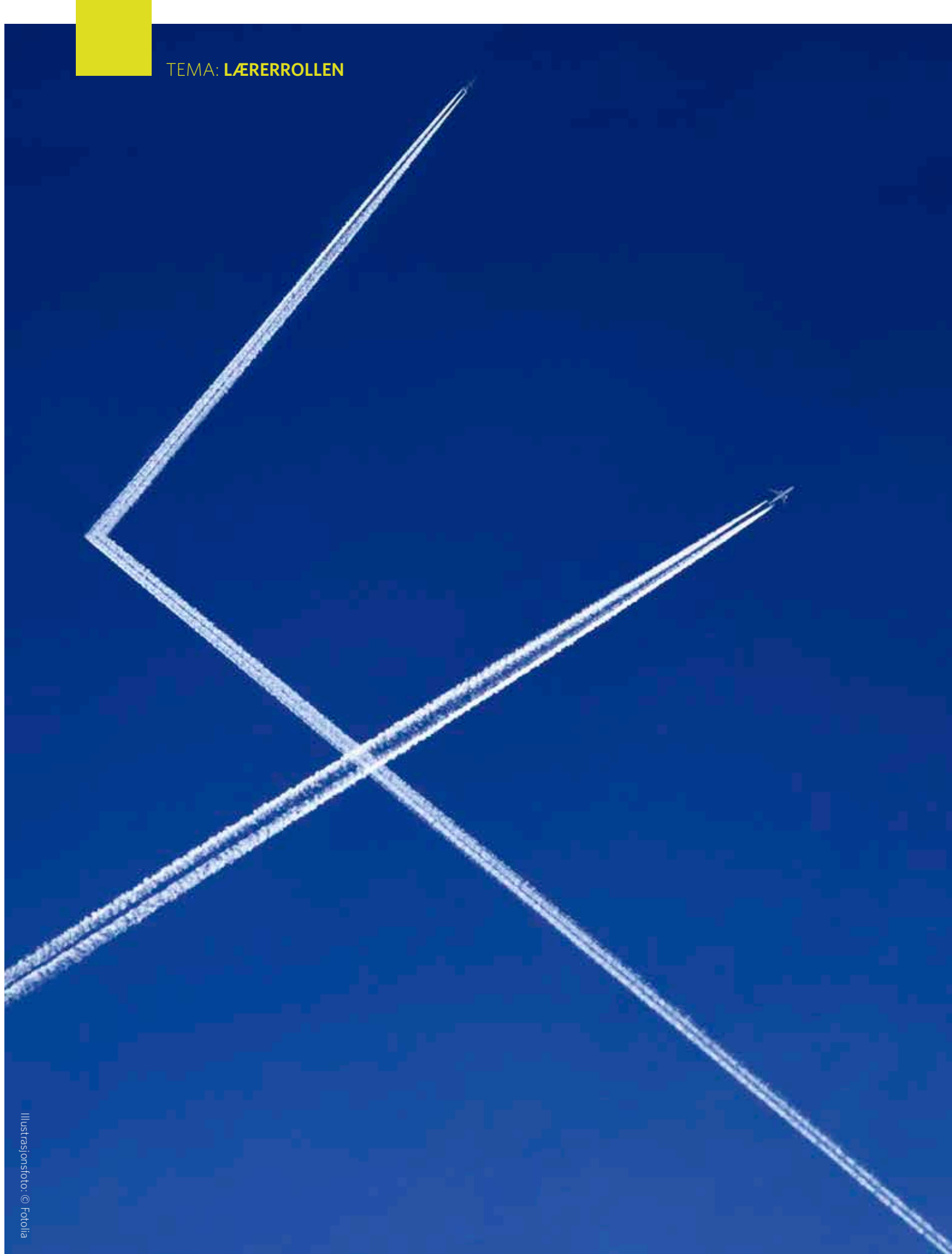
Steg 4. Spesialist. Omfatter lærere med lærereksamen som har arbeidet minst åtte år på heltid i skolen. De beskrives som utmerkede lærere når det gjelder undervisnings- og læringskompetansene i yrket. De behersker alle typer arbeidsoppgaver og kan arbeide svært selvstendig. De har en mastergrad innen et utdanningsvitenskapelig fag, og i yrkesutøvelsen tar de utgangspunkt i en tydelig vitenskapelig plattform. Disse lærerne har forskerkompetanse og er involvert i egen forskning (lokalt eller innen høyskolens ramme). De kan veilede lærerstudenter både i avansert didaktikk og i vitenskapelig metode. De kan rekrutteres til forskerutdanning.

Steg 5. Ekspert. Gjelder lærere med mer enn 12 års yrkeserfaring etter lærereksamen, og som

har doktorgrad innen et utdanningsvitenskapelig fagområde. De er dokumentert å være utmerkede lærere og har stor erfaring fra egen forskning som er anerkjent innenfor det vitenskapelige fagmiljøet via forskerutdanning og disputas. De kan ta ansvar for skolars eller kommuners forskning og de lokale lærernes kompetanseutvikling innen utdanningsvitenskap, og de kan drive egne forskningsprosjekt og veilede kollegaer på avansert nivå og på spesialistnivå. De er kompetente til å ta ansvar for vurderinger og kan identifisere og beskrive lokale kompetanseutviklingsbehov og formulere programmer for lokal kompetanseutvikling. De skal ha tydelig kopling til et forskningsmiljø innenfor lærerutdanningen. De har kompetanse i å undervise lærerstudenter i både fagkunnskap, didaktikk, vitenskapelig teori og metode.



Tomas Kroksmark har siden 2001 vært professor i pedagogisk arbeid ved Högskolan i Jönköping. Han var tidligere professor i didaktikk ved Göteborgs universitet samt professor i pedagogikk ved Umeå universitet. Hans siste bok heter *Den tidlösa pedagogiken*. På norsk har han sammen med Karin Åberg vært redaktør for boken *Veiledning i pedagogisk arbeid*. Sammen med Jönköping kommune driver han for tiden en «Modellskele – en skole på vitenskapelig grund med forskende lærere med visjoner om full måluppfyllelse». Dette er et femåring prosjekt (2010–2015) som støttes av EU.



Hargreaves og Shirleys bok «Den fjerde vei»

Om gamle kart og nye veivalg

■ AV GUNN IMSEN

I Norge har utdanning tradisjonelt blitt styrt fra sentralt hold for å skape en like god skole for alle barn i alle deler av landet. I de senere årene har andre oppskrifter, influert av EU, OECD, USA og England, gjort seg gjeldende. Boka «Den fjerde vei» tar et kraftig oppgjør med flere av disse strategiene, og presenterer et forslag til hvordan man heller bør gå fram for å utvikle utdanningssystemet. Spørsmålet blir da hvordan denne løsningen passer til norske forhold.

Forfatterne av «The Fourth Way», Andy Hargreaves og Dennis Shirley, er begge erfarne skoleforskere som har hatt fokus på styring og endring i skolen i en årrekke. Hargreaves er opprinnelig engelsk, men har operert med hele verden som sitt nedslagsfelt med base både i Canada og USA. Hans viktigste forskningsfelt er skoleutvikling og skolekultur. Shirley er amerikaner og har arbeidet mye med lokalmiljøet som kraftfelt for skoleutvikling. «Den fjerde vei» bærer preg av å være både en popularisert framstilling med tilløp til normativ polemikk og samtidig en solid vitenskapelig dokumentert beretning om hvordan en del reformtiltak i utdanningssektoren har ført skolen på avveie de siste tre tiårene. Boka kom på norsk våren 2012 i

Egil Fredheims letteste og fargerike språkdrakt, og med innsiktsfullt forord av Jorunn Møller. Den følgende oversikten bygger i hovedsak på den norske versjonen.

Globale utviklingstrender

I Norge har vi i lang tid vært vant til at skoleutvikling skjer gjennom en kombinasjon av nasjonale reformer og lokalt utviklingsarbeid ved den enkelte skole. Først etter tusenårsskiftet har også norske lærere fått erfare at det er mange måter å stimulere lærere til økt innsats på. De globale oppskriftene for utvikling av skolen kom relativt sent til Norge, noe vi kanskje ikke skal være lei oss for, om vi skal lytte til budskapet i «Den fjerde vei».

Det er i første rekke USA som er trendsetter i strevet etter å gjøre skolene mer effektive og å høyne elevenes skoleprestasjoner. Nå er USA hjemland for mange og svært ulike pedagogiske reformideer, for eksempel målstyring med mål i atferdstermer på den ene siden og Deweys progressive aktivitetspedagogikk på den andre. Siden slutten av 1950-tallet, da USA opplevde fornedrelsen av å ligge etter Sovjetsamveldet i atomkappløpet, har bestrebelser på effektivisering av skolen kommet som perler på ei snor. På 1960-tallet gjaldt det å reformere matematikk- og naturfagundervisningen, og deretter fulgte Lyndon B. Johnsons sosiale kampanje mot fattigdom med Head Start-programmet som skulle løfte de mest underprivilegerte gruppene ut av fattigdommen. Med Ronald Reagan på 1980-tallet var USA blitt «A Nation at Risk», og det var i denne perioden at de standardiserte testene fikk utbredelse for alvor. På 1990-tallet fikk lærerne føle trykket av det nyliberalistiske, økonomisk orienterte tankegodset, med kunde og marked, konkurranse og fritt skolevalg, og hvor lærere kunne bli stilt ansvarlig for sine elevers resultater. På begynnelsen av 2000-tallet innførte George Bush d.y. programmet «No Child Left Behind», som gikk meget langt i å måle skolers kvalitet ved hjelp av tester og å stille eksakte krav til måloppnåelse til skolene. Kvalitet ble ensbetydende med skolens testresultater. Systemet kunne variere noe fra delstat til delstat, men enkelte steder ble skoler truet med nedleggelse og lærerne med oppsigelse om de ikke oppfylte kravene. Denne utviklingen danner den viktigste bakgrunnen for «Den fjerde vei».

En annen bakvegg for boka er finanskrisa i 2008. Hargreaves og Shirleys bok ble publisert like etterpå, i 2009, og forfatterne tar nærmest for gitt at samfunnet har lært noe av markedsøkonomiens endelikt og at nyliberalismens grenseløse tro på markedskreftenes frie spill var på retur. Dermed var det skapt rom for en ny vei.

Tre oppgåtte veier

Den første vei

I velferdsstatens periode fra slutten av andre verdenskrig til midten av 1970-tallet ble utdanning både ansett som et velferdsgode, en strategi for å få mennesker ut av fattigdom og en investering for vekst i næringslivet. I mange land hadde lærerne stor faglig og metodisk frihet, og kunne nyte høy grad av tillit i allmennheten. I denne perioden vokste også idealet om skolebasert utvikling fram, og en rekke skoler drev spennende og verdifullt utviklingsarbeid for å imøtekomme elevenes behov. Samtidig eksisterte også den isolerte læreren som drev tradisjonell kateterundervisning etter sitt eget hode. Hargreaves og Shirleys kritikk mot denne skolen er at den var basert på intuisjon, at det ikke fantes noen lederutdanning som kunne skape indre konsistens og et enhetlig lærermiljø. Det var tid for pedagogiske moter og i det hele tatt mye tilfeldighet i utforming av skolens programmer. Som et resultat av dette begynte noen amerikanske stater å utforme læreplaner med felles faglige krav. I England fulgte Margaret Thatcher opp noen år senere med «National Curriculum» – en type nasjonale læreplaner som lignet mye på våre mønsterplaner, men som skapte ramaskrik blant engelske lærere som var vant til stor faglig frihet.

Denne «veien» sikret ikke tilstrekkelig kvalitet over alt, målene for elevenes læring var for diffuse, og det var tilfeldig hvordan vurderingssystemer og det lokale læreplanarbeidet ble gjennomført, hevder forfatterne.

Den andre vei

Dette er åtti- og nittitallets skole. Sentralisering og standardisering er viktige stikkord for denne perioden, ved siden av markedsorientering, konkurranse og krav om forbedringer. Lærerne skulle kontrolleres og disiplineres ved hjelp av eksakte mål, tester og kontroll. Standardisering gjennom til dels detaljerte og bindende nasjonale læreplaner ble utviklet flere steder. Lærerutdanningen



ble redusert. Elever og foresatte ble omskapt til klienter, kunder og forbrukere. I det flerkulturelle USA ble standardiseringen av innholdet et problem for mangfoldet, og de utviklingsorienterte lærerne mistet gnisten. Dette skjedde samtidig med nedskjæring av de økonomiske ressursene og flukt fra læreryrket. Foreldrenes valgmuligheter førte til at det i første rekke var de mest velstående som kunne utnytte systemet til egen fordel. Det var en hardhendt top down-styring i kombinasjon med markedsdrevne virkemidler – en styringsform som nok passet bedre i næringslivet enn i en skole for alle der kreativitet og menneskelige hensyn må veie tungt.

Den tredje vei

I 1997 kom sosialdemokratene til makten i England med Tony Blair som statsminister, og i USA var demokratene Bill Clinton president fra 1993 til 2001. I England var sosiologen Anthony Giddens fødselshjelper for en ny politisk strategi kalt «The Third Way» – en blandingsmodell mellom tradisjonell, sosialdemokratisk statlig styring og en større åpenhet for privatisering og inkludering av det sivile samfunnet i de offentlige oppgavene. Det skulle være bedre balanse mellom «top down»- og «bottom up»- initiativer. Viktige elementer var mer åpenhet om statens virksomhet, effektivisering gjennom målstyring og kontroll av måloppnåelse, åpenhet for både offentlige og private investeringer i utdanningssektoren og økt forståelse for det flerkulturelle mangfoldet. Livslang læring og kompetanseutvikling hørte også med. Her hjemme kjenner vi igjen dette som 1990-tallets desentralisering og innføring av målstyring i offentlig sektor. Internasjonalt var New Public Management for alvor under oppseiling.

Hva var så galt med den tredje veien? Den hadde mange gode intensjoner, med kompromiser og mellomløsninger, men et problem var at den ikke klarte å riste av seg test- og målingshysteriet i skolen. Det var særlig USA som tviholdt

på løsningene fra den andre veien. Det var ikke noe galt med ideen om en blandingsmodell, men det var praksis med målstyring, tester, eksakte prestasjonskrav og standardisering av skolens innhold med vekt på grunnleggende ferdigheter som kom til å stå i veien for en kreativ og variert undervisning.

Feilnavigeringer

Ifølge Hargreaves og Shirley er det særlig tre blindspor som har bidratt til å avlede skolene og lærerne fra den tredje veis gode intensjoner. Det ene er *autokratenes vei*, det vil si at det primært ble skapt et system for toppstyrt levering i stedet for en strategi for kreativ utvikling nedenfra. Det var blind tillit til testing og lav kvalitet på lærerstanden. Filosofien var «deliverology», det vil si det gjaldt å levere varene, ikke å utvikle elevenes læring og lærernes kompetanse. Politikernes tro på å kunne styre seg til kvalitet i skolen og deres manglende evne til å gi slipp på all kontrollen er et av hovedproblemene, ifølge Hargreaves og Shirley.

Et annet blindspor er *teknokratenes vei*. Med det menes den overdrevne tiltroen til bruk av data i styrings- og planleggingsprosessene. Igjen er det målingsregimet som kritiseres. Som det treffende sies på side 61: «Teknokrater verdsetter det de måler fremfor å måle det de verdsetter». Dokumentasjon fra USA og England danner berettiget grunnlag for mye av denne kritikken. Det blir feil når myndighetene stoler blindt på datamaskinens statistikker og ikke på lærernes skjønn. Data kan være nyttig, men må brukes med vett og forstand, hevder forfatterne.

Et siste blindspor som nevnes er *stemningsrusens vei*. Her sikter forfatterne til den kortsiktige begeistringen som ofte sprer seg blant lærerne når nye, toppstyrte tiltak skal gjennomføres. Skolene er som i en rus, hektet på å oppfylle mål, oppnå bedre resultater og finjustere oppleggene sine. Fremgang på testene feires med hyllest og seremonier som styrker moralen. Men denne overflatiske

opprømtheten gir ingen sikkerhet for at undervisningen er blitt bedre. For hva slags skolekultur er det som skapes på denne måten? Hargreaves og Shirley ønsker seg dypere og mer forpliktende tillitsforhold i langsiktige fellesskap som tar tak i mer grunnleggende sider ved undervisningen.

Inspirasjon til å tenke nytt

Grunnlaget for den fjerde veien er erfaringer fra en rekke vellykkede utdanningspolitiske veivalg og utviklingsprosjekter i flere land. Det empiriske grunnlaget er derfor solid. Forfatterne har valgt ut fire «cases», eller horisonter for håp, som de kaller det, som på hver sin måte gir inspirasjon til en skolepolitikk som de mener vil kunne fungere godt.

Det første er Finland, som blir ansett for å ha et av verdens beste skolesystemer, dels på grunn av de høye prestasjonene på PISA, og dels på grunn av en godt utbygd velferdsstat og høy produktivitet og omstillingsevne i næringslivet. Finske lærere har hatt lang universitetsutdanning siden 1970-tallet, rektorene må ha lærererfaring, og staten styrer gjennom læreplaner som angir retning, men uten detaljstyring. Finnene satser på tidlig intervensjon for elever som strever. Det er en sterk kobling mellom økonomisk utvikling, utdanning, kultur og kreativitet. Finland har ikke tradisjon for tester og nasjonale prøver, lærerne belastes ikke med unødvendig papirarbeid, og de har ikke noe system for ansvarliggjøring («accountability») slik som mange andre vestlige land. Finland er beviset på at det går an å oppnå høye resultater uten tester og målinger.

De tre øvrige eksemplene er hentet fra utvikling av skoler hvor det var viktig å heve kvaliteten, to store prosjekter i England og ett i USA. I de to engelske eksemplene ble det satset på samarbeidende skolenettverk, skolebasert utvikling og utvikling av en støttende lokalsamfunnskultur. I det amerikanske prosjektet var det grasrotmobilisering som var stikkordet, for øvrig en strategi

som førte Barack Obama til makten i Det hvite hus høsten 2008. Ved å aktivere lokalsamfunnet rundt skolen, få støtte av næringslivet og å samarbeide med universiteter om etterutdanning av lærere, oppnådde en ikke bare større engasjement, men også bedre resultater.

Konklusjonen fra disse prosjektene er at framtida ikke lenger kan bygge på markedsfundamentalismens uhemmete frihet eller myndighetenes arrogante kontroll. Vi kan ikke lenger flikke på løsninger som har sviktet. Vi må finne en ny vei.

Oppskriften for den fjerde vei

Den nye veien er en oppskrift med mange ingredienser. For det første må det etableres *seks fundament* med dynamikken i lokalsamfunnet rundt skolen som den viktigste bærebjelken. Videre må lærernes profesjonalitet styrkes gjennom *tre prinsipper*, og til slutt trengs *fire katalysatorer* for å holde veien åpen. Den fjerde veien tar skarpt avstand fra nyliberalismens markedsorientering og teknokratenes testhysteri.

De seks fundamentene

For det første er det viktig å ha *en inspirerende og inkluderende visjon*, både på nasjonalt nivå og på skolenivå. Lærerne må føle, som i Finland, at de er med på å bygge samfunnet og at de utretter noe som er vesentlig for oss alle. For det andre trengs *et sterkt engasjement hos allmennheten*. Her bygger forfatterne på grasrotmobilisering og bygging av lokalsamfunn, med for eksempel hjemmebesøk, husmøter, frokostklubber, sportsbegivenheter, underholdningsaftener på skolen, fritidsaktiviteter og foreldremøter. Det må bygges tillit mellom skolen og dens omgivelser, slik at en slipper å innhente testresultater i det vide og det brede for å overbevise befolkningen om at skolen gjør jobben sin. For det tredje trengs *investeringer som gir resultater*. En må komme vekk fra «the blame game» hvor det er skolen alene som har skylda når den ikke fungerer. Skoleforskning har i en årrekke

vist at de fleste årsakene til for eksempel forskjeller mellom elevenes resultater skyldes forhold utenfor skolen.

Den fjerde pilaren er at *næringslivet må ta mer ansvar for utdanningen*. Bedriftene må ikke bare kreve snevre kunnskaper i skolen som bygger opp under det de selv har behov for. Bedriftene må løfte blikket, se ut over seg selv og bidra til å fremme de evner og kvaliteter som stimulerer til samfunnsengasjement og demokrati. For det femte tenker Hargreaves og Shirley seg at *elev-ene skal være partnere i reformprosessen* slik at de får eierskap til dem og lærer å ta ansvar for sin egen læring. Siktemålet med elevmedvirkning er å stimulere de unge til demokratisk deltakelse. Det sjette fundamentet handler om *tilpasset opplæring*. Undervisningen skal være individuelt tilpasset den enkelte elevs sterke sider, behov og læringsstrategier. Skolen skal ikke bare tjene samfunnet, den skal også bidra til meningsfylt læring til hver enkelt elev.

Prinsipper for styrket profesjonalitet

For det første er det viktig med *høyt kvalifiserte lærere*. Her er Finland det fremste idealet. Finske lærere har høy utdanning, de blir lenge i yrket, har høy status og føler seg forpliktet på en inkluderende, nasjonal visjon. Lærerlønnen i Finland er gjennomsnittlig i internasjonal målestokk, slik at det er lærernes posisjon i et større, nasjonalt bilde som bidrar til at de er høyt ansett og forblir i yrket. De står i sterk kontrast til USA, hvor lærerne har svakere utdanning og hvor mange slutter i yrket etter få år.

I tillegg er det viktig å ha *sterke fagorganisasjoner* som har kontrollen over sentrale profesjonskriterier som yrkesetikk, faglige normer for undervisningen, kompetanseutvikling, opplæring av nyansatte og krav til medlemskap. Det bekymringsfulle er at under den andre vei har myndighetenes kontrollinstanser fått den reelle kontrollen over lærerstandarden og undergravd lærernes

motivasjon ved blant annet å innføre obligatoriske undervisningsmetoder og definere faglige standarder som skal oppnås. I den fjerde vei vises det tillit til lærerne, slik at de selv tar det faglige ansvaret og på den måten bidrar til positiv utvikling og heving av nivået i skolen. På den måten får lærerorganisasjonene en mer sentral rolle i reformeringen og utviklingen av skolen. Stikkord er kollektiv innsats, felles ansvar og interne normer.

Til sist nevner de prinsippet om et *levende læringsfellesskap*. Lærerne skal ikke arbeide isolert i sine klasserom, men bidra til samarbeidskulturer gjennom utvikling av skolebaserte læreplaner, felles planlegging og diskusjoner om læring til elevenes beste. De skal ikke bare streve etter andres målsettinger, men utvikle sine egne som de har et eierforhold til. Forskning, tall og statistikk må gjerne brukes, men mer som helhetlige bilder enn som kortsiktige anvisninger.

Forutsetninger for bærekraftig utvikling

Skoleutviklingens største problem er å bli bærekraftig, slik at fornyelsen blir en del av skolens kultur og ikke et kortvarig blaff. Det finnes ingen universaloppskrift som fungerer for alle skoler, hver og en må finne sin egen vei. Fire «katalysatorer» kan likevel pekes ut som nødvendige forutsetninger for bærekraftig utvikling.

Skolelederne er krumtapper i all skoleutvikling. Tendensen har vært at de blir opplært til å være føyelige linjesjefer i et hierarkisk system, med ansvar for å gjennomføre pålegg ovenfra, men med lite selvstendighet. Ledere må være virkelige ledere, med handlingsrom og selvstendighet. Idealet er *distribuert ledelse*, hvor lederoppgavene fordeles blant mange aktører i skolehverdagen. Bærekraftig ledelse og lederkompetanse må bygges opp nedenfra, ikke plantes inn utenfra.

Integrerende nettverk er en annen katalysator. Drivkraften ligger ikke bare i gevinsten av at skoler deler erfaringer og lærer av hverandre, men også i å integrere lokalsamfunnet og næringslivet

tettere i utviklingen av skolen. Skoler skal støtte hverandre i åpenhet og ikke være konkurrenter som skaper frykt for at andre skal få innsyn i deres hemmeligheter.

Regnskapsplikt, eller *accountability*, er etter hvert blitt utbredt i mange land som et verktøy for kvalitetsutvikling i skolen. Skoleledere og lærere blir stilt til ansvar for elevenes læringsutbytte, som de må dokumentere gjennom ulike typer av testresultater. Dette vil Hargreaves og Shirley ha slutt på. Lærerne må vises *tillit*, slik som i Finland. Tilliten bygges opp nettopp gjennom den nære kontakten mellom skolen, foreldrene og lokalbefolkningen. Skolen skal være åpen mot samfunnet, men gjennom andre innsynskanaler enn tester. Lærerne skal ha ansvar, men de skal ikke «ansvarsstyres».

Den siste katalysatoren handler om åpenhet og mangfold, i motsetning til standardisering og ensretting. To aspekter er sentrale her: Hvordan nasjonale læreplaner er utformet, og hvilke systemer for kvalitetssikring som anvendes. Læreplanene må være så åpne og fleksible at lærerne kan tilpasse den til lokale forutsetninger og til det etniske mangfoldet. Legger en bare vekt på grunnleggende ferdigheter og en monokulturell kanon, utsletter en mangfoldet og den variasjonsbredden som er viktig for en engasjerende undervisning. En må legge bak seg «den begrensede manien med standardiserte tester», som bare bidrar til ensretting og svak faglig substans.

Er dette en vei vi bør gå?

I det norske forordet spør Jorunn Møller om Norge har hoppet direkte fra den første til den tredje vei, med innslag av den fjerde. Nå er det ikke slik at veiene ligger rett etter hverandre, de ligger heller litt på kryss og tvers, slik at vi har elementer av dem alle på en gang. Norge har, sammen med Sverige og Finland, tradisjon for en relativt fast nasjonal styring, spesielt gjennom nasjonale læreplaner. Disse kan variere i detaljeringsgrad og styrer på litt ulike måter. Mange mener at

mønsterplan-tida fra 1974 til 1997 hadde en god balanse mellom nasjonal styring av skolens innhold og åpenhet for lokalt utviklingsarbeid, uten kontrollerende tester og toppstyrte prestasjonsmål. Denne tida ligner mye på idealet Finland, med den forskjellen at Finland helt siden 1970-tallet har hatt en mer akademisk orientert lærerutdanning.

Den typen standardisering som Hargreaves og Shirley kritiserer, har aldri vært innført i Norge. Med Læreplanen av 1997 fikk vi en sterkere faglig styring, men fortsatt uten det teknokratiske testsystemet. Denne læreplanen fremmet et viktig aspekt som vi hører lite om i *Den fjerde vei*, nemlig behovet for å skape felles kulturelle kunnskapsreferanser, slik at vi kan forstå og respektere hverandre som samfunnsborgere. Hargreaves og Shirley sier mye pent om respekt for det kulturelle mangfoldet, men lite om kulturarven og hvordan en skal skape kulturelt fellesskap i all forskjelligheten. Vi må derfor spørre om ikke elementer fra den første vei fortsatt har sin berettigelse.

Det var først med Kunnskapsløftet at norske lærere fikk føling med den andre vei. Nasjonale prøver, formulering av kompetansemål, dokumentasjon av læringsutbytte og ikke minst en mengde papirarbeid er blitt en del av skolehverdagen. Norske myndigheter bør lytte til den massive og vel-dokumenterte kritikken som Hargreaves og Shirley retter mot den andre vei. På den andre siden kan det tenkes at også norske lærere og skoleledere er rammet av «stemningsrusens vei» og søker trygghet i nettopp det å kunne dokumentere at jobben er gjort. Det er likevel grunn til å spørre om dette er veien til god undervisning.

Den fjerde vei bygger på en desentralisert politikk og en lokalsamfunnsideologi som går lenger enn hva vi er vant til i Norge, hvor en blanding av statlig og lokal styring har vært det vanligste. Med Kunnskapsløftet fikk vi en styrket desentralisering til kommunenivå, slik at en kan si at vi har nærmet oss den tredje vei. Vi ser også eksempler på hvordan målingshysteriet fra den andre vei kan

utfolde seg i enkelte kommuner, og således bidra til å undergrave den tredje veis intensjoner. Likevel er det langt igjen til den typen lokal mobilisering og støtte fra næringslivet som den fjerde vei innebærer. I Norge er det sivile samfunnet noe annerledes bygd opp enn for eksempel i USA. Norske foreldre er dobbeltarbeidende, kjemper med tidsklemma og har liten tid til frivillige lokalsamfunnsaktiviteter. Det er skolen som er det samlende punktet i norske lokalsamfunn, noe en får demonstrert hver gang det er trussel om skolenedleggelse. I den fjerde vei er det omvendt. Det er lokalsamfunnet som bærer oppe skolen. Sterk desentralisering medfører forskjeller mellom kommuner, både økonomisk, kompetansemessig og pedagogisk. Den fjerde vei er derfor ingen oppskrift for en likeverdig enhetsskole. I et likhetsperspektiv er også samarbeid mellom skole og hjem et tveegget sverd. At det er sosiale forskjeller i samarbeidet mellom skole og hjem er velkjent, og den fjerde vei har derfor en grunnleggende svakhet i forhold til en skole som har til hensikt å bidra til å motvirke urettferdig sosial ulikhet i samfunnet. I Norge er det også noe fremmed at skolen sponses av næringslivet. Ikke alle kommuner har en rik onkel som kan bidra med støtte.

Mange av kvalitetene ved den fjerde vei er allerede velkjent for norske lærere og skoleledere. Betydningen av god skoleledelse, nettverk mellom skoler, samarbeid mellom lærere, skolebasert utviklingsarbeid, elevmedvirkning, tilpasset opplæring og samarbeid mellom skole og hjem og med lokalmiljøet har vært anerkjente prinsipper i lang tid. Problemet er, som i den tredje vei, å redusere myndighetenes autokratiske og teknokratiske grep om skolene og lærerne. Det handler om å bygge *tillit* uten å måtte «bevise» sin dyktighet gjennom tall. Her har lærerorganisasjonene utvilsomt en utfordring. Vi har sterke lærerorganisasjoner i Norge som gjør mye positivt for å styrke kvaliteten i skolen. Men de kunne muligens ha gjort mer for å redusere innflytelsen fra den andre vei ved å dempe den tallglade toppstyringen, spesielt på

kommunalt og fylkeskommunalt nivå. Lærerutdanning er en annen viktig faktor. Norske lærere har gjennomgående god utdanning, en stor andel har tilleggsutdanning, og det arbeides kontinuerlig med etterutdanning av lærere. Her er vi på rett vei, selv om lærerutdanning er en langsiktig strategi.

Hargreaves og Shirley har levert en «oppskrift» på framtidens skole som har mange gode ingredienser.¹ Som alle oppskrifter må den brukes med skjønn. Ikke alt passer i Norge, men vi har mye å lære av de dokumenterte erfaringene om hva som kan føre skolen på avveie.

NOTE

- ¹ Hargreaves og Shirleys kritikk av den andre vei støttes av mange forskere, men «oppskriftene» for rett vei kan variere noe. Se for eksempel Darling-Hammond, L. (2010).

LITTERATUR

- HARGREAVES, A. OG SHIRLEY, D. (2009). *The Fourth Way. The Inspiring Future for Educational Change*. California and London: Corwin Sage.
- HARGREAVES, A. OG SHIRLEY, D. (2012). *Den fjerde vei. En inspirasjon til endring i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- DARLING-HAMMOND, L. (2010). *The Flat World and Education. How America's Commitment to Equity Will Determine Our Future*. N.Y.: Teachers College Press.
- SAHLBERG, P. (2011). *Finnish Lessons. What can the world learn from educational change in Finland?* N.Y.: Teachers College Press.
- BALL, STEPHEN; MAGUIRE, M. OG BRAUN, A. (2012). *How Schools do Policy. Policy enactment in secondary schools*. London: Routledge.
- LAWN, M. OG GREK, S. (2012). *Europeanizing Education: governing a new policy space*. Oxford: Symposium Books.



Gunn Imsen er professor i pedagogikk ved Pedagogisk institutt, NTNU. Forskningsområdene er for tiden skoleutvikling, klasseromsforskning og styringssystemer i utdanningssektoren. Hun er blant annet forfatter av to kjente lærebøker i pedagogikk, *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi* (2005) og *Lærers verden. Innføring i generell didaktikk* (2009). Hun har også skrevet *Hva er pedagogikk* (2011) i Universitetsforlagets *Hva er-serie*.

Den fjerde vei

Intervju med Dennis Shirley

■ AV ROAR GRØTTVIK

Dennis Shirley er medforfatter av boka *Den fjerde vei. En inspirasjon til endring i skolen*. Her beskrives tidligere strategier for å forbedre utdanningssystemet samtidig som forfatterne kommer med forslag til veien videre. Ettersom Shirley kjenner det norske utdanningssystemet godt, har han også synspunkter på hvordan utviklingen de beskriver i boka og om rådene de gir, vil passe her i landet.

Hovedårsaken til at vi er her, er at vi har blitt inspirert av dere, først og fremst av boka «Den fjerde vei». Kan du først av alt gi en kort oversikt over de tre veiene til endring som du og Andy Hargreaves mener at utdanningssystemene i den vestlige verden har gjennomgått siden 1960-årene?

– Dette med «tre veier» er et europeisk konsept som ble utarbeidet av Tysklands kansler Gerhard Schröder og Storbritannias statsminister Tony Blair i en rapport som ble publisert sent på 1990-tallet. Ideen var å kombinere styrken til velferdsstaten med de innovative aspektene ved en markedsøkonomi.

Ideen var at i en «første vei» som først og fremst hadde preget Europa i tiden etter andre verdenskrig, og til en viss grad USA, Canada og deler av Australia, var det en av statens viktigste roller å utjevne sosiale ulikheter. Og staten gjorde dette ganske effektivt i lang tid.

Så kom 1980-årene med Margaret Thatcher i Storbritannia, Ronald Reagan i USA og Augusto Pinochet i Chile. De introduserte et sterkt innslag av markedsideologi i skoleverket, og dette ble på en ny og uventet måte

kombinert med sentralisering og begynnelsen på en standardbasert utdanningsreform.

Tanken var at man ønsket en sterk stat som skulle overvåke utdanningen. Markedskrefter ble ønsket velkommen i det som tradisjonelt hadde vært offentlige sektorer, for å gi større effektivitet og flere tjenester. Kritikere vil hevde at markedsideologien ble invitert for å kolonisere og fragmentere statlige tjenester, og å omforme dem til et kapitalistisk, profittdrevet system. Staten skulle deretter begynne å selge ut deler av sine tradisjonelle oppgaver til eksterne tjenesteytere.

Tanken bak den «tredje vei» var at man ville prøve å forene disse to rammeverkene av stater og markeder for å minimalisere deres verste egenskaper – byråkrati og ulikhet – og å optimalisere de beste egenskapene – sosial velferd og nyskaping. Men dette utviklet seg ikke i forventet retning. Kritikken mot den tredje vei, som Andy og jeg formulerte, og som jeg mener var ny, var at den tredje vei ble korrumpert av den andre vei. Den andre vei viste seg å være langt mer motstandsdyktig, sterk og forførende enn det arkitektene bak den tredje vei

hadde forventet. I England og den canadiske delstaten Ontario innførte man for eksempel tester med høy innsats, som forvrengte løftet om den tredje vei. Når kravene om måling og konkurransen blir for sterk, resulterer det i at lærerne innskrenker læringsmål og underviser med kun testingen som mål, identifiserer «boblebarn» (de barna som har best sjanse til å øke scorerresultatene ved at degis ekstra oppmerksomhet) mens de andre barna blir overlatt til seg selv. Den tredje vei ble altså, delvis på grunn av en overdreven instrumentell rasjonalitet, rett og slett en omstrukturering og rettferdiggjøring av tankesettet bak den andre vei.

Nasjonale tester vs lokalt initiativ

Det ser ut til å være motsetning mellom bruken av nasjonale standardiserte tester og målet om å forbedre skolen lokalt ved hjelp av ny og innovativ praksis. Kan dette løses på noen måte?

– Det kan løses dersom man bruker nasjonale tester som stikkprøver,

Intervjuet er oversatt fra engelsk av Ståle Johnsen.

ikke som obligatoriske prøver for alle, der alle elevene testes i et smalt fagområde, og risikoen er høy. Her i USA bruker vi for eksempel stikkprøver i National Assessment of Educational Progress (NAEP). Disse prøvene utformes og administreres av den føderale regjeringen, på invitasjonsbasis. Det er ingen risiko involvert for lærere eller skoler, så det har ingenting for seg å prøve å lure systemet. Resultatene betyr faktisk noe.

I tillegg kan vi endre hvilke fag som testes. Vi kan måle historie et år, noen år senere bytter vi til biologi, og deretter tar vi musikk, kanskje etterfulgt av kroppsøving. Finland er et foregangsland i så måte.

Hvis vi tar stikkprøver på forskjellige steder og tester ulike elevgrupper i ulike fag, reduserer vi samtidig rektors og læreres beveggrunner for å lure systemet. Alle lærere og rektorer i grunnskolen i USA vet for eksempel at de bør samle de sterkeste lærerne på fjerdetrinnet, for det er da de fleste standardiserte testene gjennomføres. Og de svakeste lærerne settes vanligvis i femte klasse, for etter det skal elevene uansett videre til mellomtrinnet og blir noen andres problem. Dette er profesjonelle feilspor som trivialisere utdanningen og som vi må kvitte oss med.

Lærere plukker opp mye informasjon når de er i klasserommet og tar mange avgjørelser. Hvordan kan lærerne bruke forskning og testresultater på en intelligent måte? Har lærerne tid og rom til å bygge opp fagteam som kan bruke data på en intelligent måte?

– I økende grad ser jeg at det er mange svært dyktige og engasjerte som finner nye måter å bruke forskningsresultater på for å forbedre undervisningen. Nøkkelen ligger i å finne en gyllen



Illustrasjonsfoto: © Scanrail/Fotolia

middelvei, der du verken er så drevet av forsknings- og testresultater at du lar være å observere samhandlinger mellom barn i skolehverdagen, eller så fjern fra denne typen informasjon at du bare går på vanen. Vi kan gjerne gjøre mer bruk av forsknings- og testresultater, men samtidig være meget observante på barnas atferd i timene våre. Vi trenger både formelle data og konsentrert, bevisst observasjon. Det er derfor den fjerde veien kan føre til en reell profesjonalisering av læreryrket.

Verden er et meget komplekst sted, ting er i rask endring. Ingen av oss har monopol på kunnskap. Derfor vil jeg be skoleledere om å lede profesjonsdialoger med setninger som begynner med «Hva om ...» i stedet for «Du burde ...». Hvis jeg som skoleleder observerte klasseromsundervisning og la merke til at mange av barna var engasjert, mens det bakerst i klasserommet er noen som ikke følger med,

kan jeg foreslå for læreren: «Hva om du beveger deg litt mer rundt blant elevene og kanskje forsiktig legger hånden på skulderen til Carlos? Jeg tror det kan endre dynamikken i klasserommet. Kan du prøve dette i noen dager, så kan vi se hvordan det fungerer og prate litt om det?» Eller «Hva om du iblant flyttet litt rundt på elevene og lot dem arbeide i mindre grupper for å bryte opp klikkene og gi de marginaliserte elevene bedre tilgang til de populære gruppene? Kanskje dette kan gi oss noen nye og originale ideer?» Den gode dialogen begynner ofte med gode spørsmål, som en invitasjon til dypere refleksjon over hva virkelig læring er for barn.

Rektorer må være både ydmyke og modige. Hvis elever opplever å bli krenket av lærere eller mobbet av andre elever, skal ikke skoleledere snu seg og se en annen vei. De må ta tak i situasjonen og si: «Vent litt. Hva er det som

skjer her? Dette barnet kommer til å ta denne krenkelsen med seg videre, og vi kan miste barnet om noen år.» Dette krever mot fra rektors side og samtidig evne til samarbeid og til å hente inn informasjon på en skånsom måte. Poenget er at forbedring av praksis i klasserommet krever at ledere utvikler en samarbeidende og spørrende profesjonskultur bygd på grunnleggende humanistiske verdier og normer.

Vi trenger ikke gå til dagens ledelseslitteratur for å utvikle disse egenskapene. Vi kan gå tilbake til Aristoteles og se på hans oppfatning av de intellektuelle dydene. Mot var en av dem, en annen var integritet. John Adams, en av lederne av den amerikanske revolusjonen, skrev om utdannings-systemet han tenkte seg for Massachusetts. Han mente at sans for humor var viktig. Kan lederne le av seg selv? Det håper jeg de kan! Evnen til å se egne begrensninger og finne humoren i situasjonen, er meget viktig. Det bidrar til å bremse en uheldig menneskelig tendens til egosentrisitet.

Det norske utdanningssystemet

Du var medlem av ekspertgruppen fra OECD som ble engasjert for å bistå det norske kunnskapsdepartementet med å foreslå forbedringer av grunnskolenes ungdomstrinn. Hvilke styrker og svakheter observerte du i det norske utdanningssystemet?

– Vi leste mye undersøkelsesdata, og vi fokuserte på ungdomsskoletrinnet. Alt i alt ser det ut til at norske barn trives på skolen og liker læreren. De trives spesielt godt på barneskolen. Så faller det litt på ungdomsskolen, noe som kan ha sammenheng med utviklingsprosesser. Det kan også skyldes angst som oppstår når elevene plutselig skal få karakterer,

og at de ikke er skikkelig forberedt på dette. Elevene er engstelige, og lærerne må være mer bevisste på å hjelpe dem gjennom denne nye fasen.

Vi så også hvordan elevene kanskje kunne få mer informasjon om hvor bra de gjør det på barneskolen, og deretter i overgangen til ungdomsskolen. De kunne trenge mer støtte i denne fasen.

Alt i alt så det ut til at norske barn er glade. De er forresten langt mer fornøyde med skolen enn finske barn, som scorer svært lavt når de blir spurt om de trives på skolen, og det er bra. Hvis jeg var en norsk forelder, ville jeg ønske at barna mine trivdes på skolen.

I skolene så vi at det fremdeles er en faglig bredde i opplæringen. Man er ikke kommet dit vi er i USA. Hvis jeg spør kollegene mine: «Hvor mye av undervisningen din på barneskolen er i fagene lesing, skriving og matematikk?», vil de svare omtrent 80 prosent. Jeg hadde ikke inntrykk av at det var slik i Norge.

En annen styrke dere har, som Andy og jeg skriver om i vår neste bok, er at lokaldemokratiet fremdeles er levende, og det ser ikke ut til at markedsideologiene har fått særlig plass i skolene. Det er fremdeles viktig for nordmenn at skolene betraktes som et offentlig rom der unge mennesker tilegner seg demokratikunnskaper, for eksempel om kompromisser og problemløsning.

På den annen side hørte jeg ikke mye om samarbeid mellom lærere i Norge. Jeg hadde inntrykk av at skoleledere først og fremst var administratorer, ikke så mye ledere. Jeg er ikke sikker på at skoleledere har god trening i å artikulere hvilken visjon de har for skolen og å dele den med kollegene. I Norge er lærerne fremdeles i

det isolerte klasserommet der lærerne kan gå inn, lukke døra og gjøre hva de vil. Yrkesutøvelsen er privatisert.

Derfor er det viktig å finne en måte å åpne dørene på, å hjelpe lærerne til å utvikle et profesjonelt mot slik at de kan invitere andre inn og si: «Prøv å legge merke til noen virkelig gode ting, noen ting du synes er interessante, og noen områder der du synes jeg kan bli bedre. Deretter kan du gi meg noen ressurser og egenskaper slik at jeg kan bli bedre.» Dette er et området hvor Norge stort rom for forbedring.

Hvordan kan nødvendige tiltak for politisk ansvarliggjøring kombineres med mål eller indikatorer på profesjonell kvalitet? Trenger lærerprofesjonen noen andre kvalitetsmål i tillegg til de vi deler med elever, foreldre og samfunnet for øvrig?

– Norsk ungdom rangeres høyt i internasjonale målinger om oppfatninger av demokrati og medborgerskap, og det håper jeg dere greier å opprettholde i årene fremover. Dette er et viktig område som ikke må neglisjeres i et forsøk på å forbedre PISA- eller TIMSS-scorene.

I Norge har man skapt bedre samhold i skolene det siste tiåret via Kunnskapsløftet og gjennom bedre rektorutdanning og støtte til skolelederne. Yrkesorganisasjonene involverer seg på flere måter for å finne ut hvordan man kan fremme dialogen og øke kapasiteten i det norske fragmenterte, balkaniserte kommunesystemet, og hvordan kommunene styrer (eller vanstyrer) skolene. Jeg fikk inntrykk av at forholdet mellom lærerne og kommunene iblant er anstrengt. Her trengs det mer arbeid og støtte i fremtiden.

Dere har så mange ressurser i Norge. Landet har en god økonomi,



Dennis Shirley (venstre) blir intervjuet av Roar Grøttvik fra Utdanningsforbundet. Shirley er aktuell med boka *Den fjerde vei. En inspirasjon til endring i skolen*. Han ser positive tendenser i den norske skolen, og tror Norge kan passere Finland i resultater dersom vi klarer å skape langsiktige og bærekraftige endringer i skolen.

og det betyr ikke lite i en tid hvor Europa fortsetter kampen for å reise seg etter den globale finanskrisen. PISA-resultatene deres var skuffende i de to foregående periodene, men 2009-resultatene viste en pen framgang med forbedrede resultater i lesing, skriving og realfag. Hvis denne tendensen holder seg, vil Norge ta igjen og gå forbi Finland.

I Norge har den nedadgående PISA-tendensen blitt stoppet, og noe positivt er i ferd med å skje. Så det jeg gjerne vil vite, er: I hvilken grad bidrar lærerne til dette? Er dette en konsekvens av en ny politikk? Nyter lærerne godt av en bedre forbindelse mellom skoler og myndighetene? Eller responderer man av frykt etter hvert som myndighetene blir mer styrende? Svarene på disse spørsmålene har mye å si for om langsiktige, bærekraftige endringer vil oppstå.

Mener dere at konkurranse mellom skoler i seg selv ikke vil forbedre kvaliteten?

– Jeg kan ikke forestille meg konkurranse som et effektivt forbedringsverktøy, isolert fra andre reformer. Jeg arbeider ved et forskningsuniversitet, og alle er interessert i hverandres forskningsresultater, men det er ikke det som driver oss fremover. Vi er klar over konkurransepresset i

storsamfunnet, men forhåpentlig er det ikke dette som driver oss. Forhåpentlig er det et indre moralsk formål som driver oss.

Hvordan kan vi best utnytte lærernes latente moralske formål? Gjennom undersøkelser, dialog og eksplisitt artikulering av dette moralske formålet, om og om igjen. Jeg regner med at seiling er populært i Norge, og vi kan ta det som eksempel. Hvis dere er ute på seiltur en helg, ønsker dere ikke at folk skal konkurrere for mye – dere ønsker først og fremst samarbeid. Ibland kan det være konkurranse, for eksempel hvis det er en regatta, men folk om bord på den samme båten samarbeider.

Samarbeid har selvsagt også farlige sider, det kan lede til former for gruppetenkning som ikke tillater at det ytres personlige og avvikende meninger, som kunne ha ledet til løsning av komplekse problemer. Disse sidene ved samarbeid må vi også være oppmerksomme på.

Bygg på deres sterke sider

Det er ikke alltid lett å innpasse utviklingen av det norske utdanningssystemet i forhold til deres kriterier for de tre veiene. Hvis USA fremdeles er på den andre veien i utviklingssyklusen, hvor vil du plassere oss?

– Norge ser fremdeles ut til å ha mange av egenskapene til den første veien. Lærernes praksis er privatisert, og det er lite kollegaobservasjon, både innenfor og mellom skoler. Jeg så lite til Andre vei-reformer, men dette kan raskt endre seg, spesielt sett i lys av markedstenkning og nyliberalisme i Sverige, og ikke minst den vedvarende sterke påvirkningen fra britiske og amerikanske endringsmodeller, til tross for at disse landene ikke kan vise til gode resultater.

Det er kanskje mulig for dere å hoppe over den andre veien og skape en slags miks av den tredje og fjerde veien og skape deres egen, hjemmelagde vei, «Nor-veien». Landet deres har så mange kvaliteter, og jeg vil særskilt oppfordre dere til å utforske den «inspirerende og inkluderende visjonen», som er den første av våre seks søyler for «formål og samarbeid» i endringsarkitekturen til den fjerde vei. Denne visjonen kan bygge på styrken i demokratiet deres, en bred offentlig aksept og entusiasme for en flerkulturell fremtid, og de vennlige og humanistiske sidene ved den norske kulturen og samfunnet som har imponert verden i så mange år.

Profesjonsutfordringar i skulen

■ AV PEDER HAUG

Å syte for høg kvalitet på utdanninga er kjernen i profesjonsutfordringa i skulen. Forventinga til lærarane er at dei står opp for dei faktiske målsettingane og ambisjonane i skulen, og ikkje blir tause representantar for tendensen til å avgrense desse til snevre målingar av prestasjonar på nokre få område. Samstundes er førestellingane om kva som er dei gode lærarrollene under kraftig endring med grunnlag i ny forskning. Utfordringa er at lærarar blir aktive i det praktiske arbeidet med denne endringa.

Alle dagens seksåringar vil ha minst 13 års erfaring frå organisert pedagogisk verksemd i skulen når dei går ut av vidaregåande skule i 2030. Det er til saman rundt 15000 timar. I tillegg til dette kjem den tida skuleelevane har brukt på lekser og heimarbeid.

Det seier seg sjølv at vi må ha forventningar til kvalitetane på dei aktivitetane og det innhaldet barn og unge er med på i desse 13 åra, og til det utbyttet dei sit att med. Det er avgjerande for nasjonen og fellesskapet, fordi høg kompetanse i eit folk er ein sær viktig føresetnad for demokrati og velferd. Så veit vi at utdanningsnivået og kompetansen også er avgjerande for livsinnhaldet og livskarrieren for einskildindividet. Forskjellar i utdanning og utdanningsresultat gir store utslag på

desse områda, særleg for dei som har kome til kort i opplæringa. Den innsikta fører til at låg kvalitet i arbeidet i skulen er uakseptabelt, slik mellom anna Hernesutvalet i si tid slo fast (Kultur- og vitenskapsdepartementet 1988).

Det er ulike årsaker til at barn og unge når gode resultat i skulen, og det er ei rekkje forklaringar på det utbyttet barn og unge sit att med. Mange tilhøve utanfor skulen verkar inn på resultatet. I skulen er det ein faktor som ser ut til å ha meir å seie for dette enn nokon annan. Det er kvaliteten på det arbeidet lærarar gjer kvar dag. Det har vore og er endå meir i dag ein kunnskap som svært mange i skulen er kjend med og deler (Hattie, 2009). Den politiske budskapet er tydeleg: «Læreren er den påvirkningskilden som har størst betydning for

Artikkelen er opphavleg skriven på oppdrag frå Utdanningsforbundet og omhandlar både skule og barnehage. Dette er ein omarbeidd versjon som berre omhandlar skulen.



elevenes skoleprestasjoner – ut over elevene selv og hjemmene deres.» (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 12). I denne artikkelen drøftar eg nokre aspekt ved desse forventingane til profesjonalitet hos lærarar.

Kjernen i den profesjonelle utfordringa i læraryrket

Ved å vise til og dokumentere gode prosessar og høge resultat vil lærarane gje sitt positive bidrag til fellesskapet og til den einskilde. Når det skjer, vil yrkesgruppa nærast av seg sjølv få både autoritet og legitimitet. Slikt kan berre oppnåast, ikkje vedtakast. Medlemmene i Utdanningsforbundet har forstått det. Lærarane brukar omgrepet profesjonell og profesjonalitet stadig oftare om seg sjølve og yrkesåtferda si.

Å syte for gode prosessar og resultat er såleis ein del av kjernen i den profesjonelle utfordringa i skulen. Slik forstår folk flest det, og slik framstiller teorien om profesjonar saka. I profesjonsteorien er rett nok målestokken ikkje først og fremst at folk flest er nøgde, men at yrkesutøvinga held mål i høve til den erfaringsbaserte og forskingsbaserte kunnskapen vi har på området (Molander og Terum, 2008). Spørsmålet er både kva som er viktig kunnskap for lærarane i skulen, og kven som «eig» denne kunnskapen på området, og som kan sette standardane for kva som er god profesjonell yrkesutøving. Det aktualiserer fleire saker som eg ikkje går vidare inn på her, men som er svært sentrale: Korleis syte for at forskinga verkeleg studerer område som er viktige for lærarane? Korleis syte for at lærarane får tilgang til og blir kjende med forskingsfronten på sine felt? Korleis syte for at lærarar får høve til å utvikle eige arbeid i samsvar med det ny kunnskap peikar på som sentralt for feltet?

Kvifor profesjonalitet akkurat no?

Grunnane til den samtidige interessa for det profesjonelle og profesjonaliteten er samansette. Oppplæringa har fått auka merksemd, svært mykje på grunn av internasjonalisering og globalisering. Det blir gjort klare koplingar mellom utdanningsnivå og nasjonal økonomi. Det har ført til mistillit, særleg til skulen. Den heng saman med dei resultatane elevane når, og som i alle fall i politikken er vurderte som ikkje akseptable

(Kunnskapsdepartementet, 2008). Det har også med kvaliteten på det psykososiale miljøet å gjere, med uro, mistrivsel og mobbing i eit uakseptabelt omfang, slik det til dømes kjem fram i elevundersøkinga (Wendelborg, 2012).

Skulen har vorte meir transparent enn før. Det er enklare å få innsyn, og brukarane har fått større rettar til informasjon og medverknad. Av det kjem at fleire følgjer med. Då aukar også kravet om meir dokumentasjon, og om at kvaliteten på arbeidet skal vere høg. Og det skapar forventninga om at dei som arbeider i skulen er i stand til å grunngje dei vala som blir gjort og dei aktivitetane som går føre seg.

Samfunnet møter meldingar om uakseptable tilstandar med krav om betring. Min påstand er at vi har fått den skulen det er gjort vedtak om, lærarane har lojalt følgd opp dei politiske vedtaka som er gjort om arbeidet i skulen. Likevel har manglar ved yrkesutøving blitt hovudforklaringa på tilhøva, og ikkje politikken.

Lærarane har mest møtt kritikken med formuleringar om profesjonalitet. Prat åleine er ikkje tilstrekkeleg. Det må handling til. Til grunn for handling må ligge ei forståing av kva omgrepet høg kvalitet i yrkesutøvinga tyder. Det endrar seg over tid og er påverka av omskifta i den samtidige mentaliteten så vel som av nyvunnen erkjenning og kunnskap.

Forståingar av kvalitet

For å kunne forstå samtida og planlegge for samtida er det avgjerande å ha innsikt i fortida. Det er særleg to grunnar bak denne oppfatninga. Den eine er at fortida har gitt erfaringar som kan vere interessante. Den andre er at mange av ordningane som har vore etablerte i skulen, framleis har påverkningskraft. Dei eksisterer, til og med utan at vi kjenner til det eller veit om det (Liedman, 1997). Diskusjonane om kvalitet i skulen har gått gjennom ulike fasar.

Strukturkvalitet

Både i politikken og i yrkesgruppa var ei tid strukturkvaliteten viktigast. Lærarane kunne ikkje ta ut det profesjonelle potensialet før rammene var på plass. Ein la stor vekt på faktorar som tilgang til skule, talet på skuletimar, lærartettleik, arbeidstid, rom, pedagogisk materiell, utstyr, klassestorleik

osv. Så lenge desse ikkje var tilstrekkelege, var det vanskeleg å få til god læring og utvikling.

Prosesskvalitet

Så oppdaga ein at sjølv gode rammer ikkje gav den ønskete kvaliteten på skulen. Utetter på 1970-talet kom det i skulen mange meldingar om manglande trivsel, låg læring og andre teikn på låg funksjon (Hovedkomiteen for norsk forskning, 1976). Ein konsekvens av slik informasjon er å flytte merksemda til arbeidsformene og innhaldet, til dei pedagogiske prosessane. Kvalitetsomgrepet blir då meir direkte assosiert med det arbeidet som blir gjort med barn og unge innanfor dei eksisterande rammene. Tendensen vart at berre ein arbeidde på «rette måten», ville alt bli bra. Kva som var «rette måten» har vorte bestemt med inspirasjon frå ei form for progressiv pedagogikk som la stor vekt på verdien av eigenaktivitet (Rovde, 2004). Med det følgde ei distansert vaksenrolle som skulle legge til rette, skape føresetnader og rettleie. Det fungerte tilsynelatande bra, så lenge ein la stor vekt på det sosiale, og så lenge ein ikkje var oppteken av læringsutbyte.

Resultatkvalitet

Då krava om fagleg nivå kom i skulen mot slutten av 1990-åra, viste det seg at heller ikkje denne tilnærminga med vekt på bestemte arbeidsmåtar var tilstrekkeleg. Resultata var ikkje akseptable. Ei forklaring var nettopp at dei arbeidsmåtane ein nytta, ikkje heldt det dei lova (Haug, 2012). Elevane får lite støtte frå lærarane (Vibe, Aamodt og Carlsten, 2009).

I skulen har det ført til ei nyoppdaging av kva læraren og læraren sine handlingar har å seie for kvaliteten i skulen. Det er på nytt mogleg å snakke om den gode lærar, og at dei vaksne spelar ei stor rolle for kva utvikling og læring elevane får vilkår for. Nokre går svært langt og er inne på at den gode læraren kan få til det utrulege, så å seie uavhengig av rammer og metodar (Sheridan, 2001). Dette er ikkje berre eit norsk fenomen, vi finn det i mange land (Day, Sammons, Stobart, Kington og Gu, 2007; OECD, 2005). Det forklarar også den store samtidige interessa for lærarkvalifisering, både i lærarutdanninga og i yrket.

Det er i dette perspektivet vi må sjå dagens interesse for profesjonalitet, at gode lærarar trengst

for god utdanning og opplæring. No er profesjonaliteten assosiert med relasjonen prosess-resultat. Det er forventa at arbeidsformene skal vere dei som gir dei beste utkoma. Den profesjonelle læraren gjer det som gir elevane det beste utbytet. Definisjonen av utbyte blir då utfordringa.

Eit godt utbyte

Kva er eit godt utbyte? I den samtidige debatten har det i skulen i stor grad vore assosiert med faglege prestasjonar i nokre få fag: norsk, matematikk, naturfag, gjerne målt med resultat frå PISA og TIMSS.

Det er vesentleg å peike på at etterspurnaden etter kvalitet også har ein annan bakgrunn som lett kan verte borte. Utbyte av å vere i skulen er assosiert til noko meir enn det faglege og språklege i snever meining, om ein legg formålsparagrafen i opplæringslova til grunn. Den omtalar fellesskapen, positiv deltaking, danning og sosialt og fagleg utbyte. Referansen er verdier som mellom anna medbestemming og likeverd. Elevane skal ta del i ulike former for verdifulle prosessar og aktivitetar, ut frå verdier knytt til demokrati og likestilling. Mange av desse intensjonane er det ikkje mogleg å oppfylle berre ved å vere evidensbasert og evaluere med faglege prøver og testar. Det må eit fagleg grunnjeve skjønn til.

Det er mi oppfatning at spørsmålet om utbyte av skulen er ei sak ein ikkje lenger kjem unna. Å tenkje seg at vi skal tilbake til den situasjonen som var på 1980- og 90-talet i skulen, at det ikkje var ein samla kunnskap om kva elevane sat att med av læring, er utenkjeleg (OECD, 1989). Utfordringa er korleis ein skal forstå utbyte.

Det er forventa av ein profesjon at han på eit uavhengig fagleg grunnlag står opp for det som er dei faktiske målsettingane og ambisjonane i skulen. Det er ei plikt overfor samfunnet og i høve til einskildindivida i institusjonane. Det tyder til dømes at lærarar må målbære at skulen har eit langt vidare sikte enn berre kunnskapar i nokre få fag og på nokre avgrensa område.

Utfordringar

Det er ingen tvil om at synet på kva som er gode lærarar er i ferd med å verte endra, både i forskinga, i politikken og i folkemeininga. Stikkorda for det



forskinga i dag lyftar fram som viktig for ei endra lærarrolle er mellom anna: tett oppfølging, høg eigenaktivitet hos elevane, tydeleg leiing, kontinuerleg kontroll, gode og konstruktive tilbakemeldingar, dokumentasjon, nære og gode relasjonar, høg standard på det faglege, konstruktiv kollektiv kultur i personalet og god kommunikasjon med føresette.

Nedanfor er det teke med nokre døme på samtidige utfordringar i skulen. Spørsmålet er korleis yrkesgruppene møter dei, i høve til dei nye signala om lærarrolla. Sit ein og ventar på at andre skal fortelje korleis det konkret skal gjerast? Er ein avhengig av politiske signal, at Utdanningsdirektoratet skal kome med handlingsplanar, at personalet ved høgskular eller universitet tilbyr kurs eller at det kjem ut lærebøker? Eller er lærarane sjølvstendige utviklingsaktørar som legg premisser for korleis ein skal forstå og praktisere ny kunnskap i skulen ut frå vedteken politikk?

- Det lokale ansvaret for kvaliteten i skulen er utvida. Den statlege reguleringa av skulen gir personalet eit handlingsrom som er større enn før. I kva grad og korleis utnyttar lærarane det handlingsrommet dei har fått?
- Systematisk og planlagd påverking for læring og utvikling er meir sentralt enn før. Korleis forstår og møter lærarane kravet om læring, og korleis ein kan legge til rette for læring?
- Synet på elevane er endra i retning av at dei er robuste, at dei evnar medbestemming og kan ta ansvar for eiga utvikling, samstundes som dei treng støtte og tett oppfølging. Korleis reflekterer det som skjer i institusjonane det endra synet på elevane?
- Skulen må etablere relasjonar til ulike personar og institusjonar i omgivnadene som også har ansvar for dei same elevane. Korleis gjer ein det utan samstundes å gje avkall på eige særpreg?
- Forventningane om tidleg innsats. Korleis oppfattar og praktiserer lærargruppene dette?
- Inkludering er ein sentral og overordna verdi for skulen, og skal gjelde alle uavhengig av evner, legning, kjønn, etniske og språkleg bakgrunn osv. Korleis forstår lærarane inkludering, og kva konsekvensar får inkludering for arbeidsformene i skulen?

Det er ingen tvil om at utviklinga i skulen er avhengig av lærarane sitt engasjement. Skular som møter nye krav og ny kunnskap ope, og som i fellesskap studerer, planlegg, prøver ut, drøftar erfaringar og prøver på nytt, når lengst. Det tyder at alle er best tente med at lærarar er i førarsetet og er med på å påverke utviklinga gjennom eigen praksis. Det vil vere avgjerande for innhaldet i dei rundt 15 000 timane dagens seksåringar skal oppleve i skulen dei neste 13 åra og for kva dei vil få ut av det.

LITTERATUR

- DAY, C., SAMMONS, P., STOBART, G., KINGTON, A. OG GU, Q. (2007). *Teachers Matter*. Maidenhead: Open University Press.
- HATTIE, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- HAUG, P. (RED.) (2012). *Kvalitet i opplæringa*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- HOVEDKOMITEEN FOR NORSK FORSKING (1976). *Opplærings- og utdanningsproblematikk. Rapport fra kjernegruppe 4*. Oslo: Hovedkomiteen for norsk forskning.
- KULTUR OG VITENSKAPSDEPARTEMENTET, (1988). *Med viten og vilje. NOU 1988:28*. Oslo.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2008). *St.meld. nr. 31 (2007-2008), Kvalitet i skolen*. Oslo.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2009). *St.meld. nr. 11 (2008-2009). Læreren. Rollen og utdanningen*. Oslo.
- LIEDMAN, S.-E. (1997). *I skuggan av framtiden. Modernitetens historia*. Stockholm: Bonnier Alba.
- MOLANDER, A. OG TERUM, L.I. (2008). *Profesjonsstudier – en*

introduksjon. I: A. Molander og L.I. Terum (red.), *Profesjonsstudier*. (s. 13-27). Oslo: Universitetsforlaget.

OECD (1989). *OECD-vurdering av Norsk utdanningspolitikk. Norsk rapport til OECD: Ekspertvurdering fra OECD*. Oslo: Aschehoug.

OECD (2005). *Teachers Matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris.

ROVDE, O. (2004). *Vegar til samling. Norsk lærarlags historie 1966–2001*. Oslo: Det Norske Samlaget.

SHERIDAN, S. (2001). *Pedagogical Quality in Preschool. An issue of perspectives*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. (Göteborg Studies in Educational Sciences).

VIBE, N., AAMODT, P.O. OG CARLSTEN, T.C. (2009). *Å være ungdomsskolelærer i Norge. Resultater fra OECDs internasjonale studie av undervisning og læring (TALIS)*. Oslo: NIFU STEP Rapport 23/2009.

WENDELBOG, C. (2012). *Mobbing, diskriminering og uro i klasserommet. Analyse av Elevundersøkelsen 2012*. Trondheim: NTNU, Samfunnsforskning AS.



Peder Haug er professor i pedagogikk ved Høgskulen i Volda. Han var også forskningsleiar for Program for evaluering av reform 97, i regi av Norges forskningsråd. Peder Haug har skriva ei rekke bøker og fagartiklar, mellom anna om tilpassa opplæring.

Ville læraren Marte (27) vorte godkjend av eleven Marte (17)?

■ AV MARTE SKOGEN

Ein lærarstudent går i seg sjølv og reflekterer over kva ho tenker og har tenkt om lærarstudiet – si eiga rolle og om teori og praksis. Studiet har endra henne mykje, men har det gjort henne til den læraren som ho hadde sett seg føre å bli? Artikkelen byggjer på eit refleksjonsnotat frå Praktisk-pedagogisk utdanning.

Min motivasjon for å starta på Praktisk-pedagogisk utdanning (PPU) var å finna ut om eg kunne verta ein god lærar. Som elev stilte eg høge krav til mine eigne lærarar, og syns framleis det er eleven sin rett å gjera dette. Skulen er for dei aller fleste elevar hovudaktiviteten i livet, og då har ein rett til at alle gjer sitt beste. Dette gjorde lærargjerna litt skremmande, sidan eg mistenkte at eg sjølv ikkje ville nå opp til mine eigne standardar. Ville eg som 17-årig elev ha godteke den læraren eg ville vera ved enda studie? Gjennom mi eiga tid som elev har eg hatt mange dyktige og inspirerande lærarar. Korleis kunne eg bli like god? Og kan eg verkeleg bli like god? For å nå dette målet ønskte eg fleire strenger å spela på, fleire nyansar. Eg var heilt blank på kva som gjer ein lærar god. No er eg ikkje lenger heilt blank, men eg har endå mange steg å gå på min eigen kravstore skala.

I starten av studiet vart me introdusert til den pedagogiske litteraturen. Den menneskekunnskapen som trengst for å bli lærar, var skremmande. «Utdanning må [derfor] begynne med en psykologisk innsikt i barnets ressurser, interesser og vaner» (Dewey 2000). Korleis kan eg bli ein god lærar utan å ha doktorgrad i utviklingspsykologi?

I den første praksisperioden fant eg fort ut at å

vera lærar var noko eg likte og på sikt kunne meistra. Samstundes med at dette gjekk opp for meg, fekk eg òg endeleg vridd meg bort frå det klamme grepet masterstudiane hadde på meg. Gjennom å undervisa skjøna eg at det finst andre vegar å gå enn den akademiske. Eg byrja å gleda meg til å gå inn i noko nytt, som handla hovudsakleg om menneske og ikkje mikroorganismar.

Merkeleg nok hadde eg på førehand klare fordommar mot den pedagogiske og didaktiske litteraturen. Målet mitt med studiet var å berre suga ut så mykje praktisk lærartrening som mogleg. I første samling på studiet skulle me lesa ei bok til ein leselogg. Eg forstod absolutt ingen verdas ting. Dei andre på loggruppa var like forvirra og oppgitt. Som student er eg van med å møte stoff som verkar umogleg å forstå før det nærmar seg eksamen, men det hjelpste meg ikkje i møte med den didaktiske og pedagogiske litteraturen. Eg gav ikkje berre opp, eg avfeide det heile som unyttig tåkeprat.

Eleven og eg

Trass i min tidlege skepsis til den nye litteraturen har nok samlingane i studiet med førelesingar og gruppediskusjonar plassert ei lita kime av nyfike for dette nye akademiske. I slutten av september

spurde eg ut ein venn som studerer samfunnsgeografi, eg kontakta norsklæraren min frå ungdomsskulen og andre menneske eg passerte om korleis i alle dagar teori fungerer i andre vitenskaplege greiner enn biologien. Då fekk eg blant anna svar på korleis tilsynelatande oppegåande menneske kunne møte utviklingslæra med utsegn som «Men det er jo berre éin teori!»

Eg gav pedagogisk litteratur ei ny sjanse, pressa meg gjennom ei svær bok om motivasjonsteori av Atkinson (1978), og plutselig løsna det. Kanskje hjalp det at han framstilte menneskeleg aktivitet grafisk? Kanskje var tida mogen? Kanskje eg vart vaksen? Eg såg at å lesa andre sine nøyaktige studiar av menneskeleg motivasjon og åtferd var berikande for meg som lærar, og satsa på at det ville gjelda andre deler av pedagogikken og didaktikken. Lesing av pedagogisk (og anna) litteratur og møte med medstudentar i PPU har vist meg kor mange verder det finst i denne verda. I fem år har eg stort sett berre vore med jamgamle medstudentar med same haldningar og interesser. Eg har ikkje brynt meg på anna enn biologi og statistikk, og ein sjeldan gong reflektert litt over miljøvern.

Med andre ord har mitt grunne dykk i desse andre vitenskaplege greinene fått meg til å opna auga for korleis eg har blitt sosialisert inn ein biologisk tenkemåte. Denne oppvakninga har vore viktig for å forstå at eg kan ikkje skjønna andre menneske fullt ut, inkludert elevar. Eg kan prøva, og kan nok komma eit stykke, men det vil alltid vera mange elevar som er i ei anna verd enn mi. Men det har òg gitt meg ein dytt til å reflektera over korleis i alle dagar eg skal kunne formidla den naturvitenskaplege tankegangen til elevane? Korleis kan eg vera eit fagleg førebilete?

Det er ikkje berre læreplanane, eller måla som er sett opp for den praktisk pedagogiske utdanninga, som krev dette av læraren. I opplæringslovas paragraf 1-1. står det: «Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfald og vise respekt for den einskilde si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitenskapleg tenkemåte.» Noregs lover krev faktisk at eg oppfører meg skikkeleg og les litteratur som kan utvida horisonten min. Viss eg ikkje er klar over mitt eige tankegods og kor det kjem frå, korleis skal eg då kunne vida-reformidla? Å lesa anna litteratur har gjort den naturvitenskaplege røynda klarare for meg.



Illustrasjonsfoto: © lithian/Fotolia

Det er vanskeleg å utvikla sin praksisteori utan å kikka rundt seg og ta inn over seg andre synsvinklar. Men som fersking er det utfordrande å knytta pedagogisk teori til den verda eg har sett i praksisperiodane. Tone Kvernbekk (2001) slår fast at «det er [dessuten] vanskelig å kjenne igjen et abstrakt begrep i praksis», men ho peiker òg på kor viktig den akademiske analysen og logikken er. Å vera i stand til å tolka faktiske elevar og konkrete situasjonar har så klart avgjerande verdi, men den tolkinga vil vera på eit høgare nivå om ein vågar å klatra opp på akslene til kjempar.

Å anta at alle har same tankegang som seg sjølv er vel eit uttrykk for at ein er seg sjølv nærast. Eit anna uttrykk for dette er at gjennom PPU har eg innsett kor rar eg var som lita. Eg surra rundt i skogen aleine og kikka på ting. Om våren, sommaren og hausten kunne eg gå time etter time og ukritisk og ureflekterande kikka på naturen. Eg bygde demningar, hytter, varder og skrellar barken av kvistar frå ulike tre. Eg fekk haugevis med «doing», og fekk på skulen det eg trengde av «reflection». Dette har eg fått inntrykk av at ikkje gjeld alle barn og ungdommar.

Eg jobba ein sommar på «Fiske i storbyen», eit prosjekt som skal introdusera fiske og friluftsliv for ungar frå Oslo. Tidlegare lo eg litt for meg sjølv

av alle dei merkelege kommentarane og sjokkerte utbrot over at fisken måtte døye for at me skulle eta den. Men viss ein berre har sett bilete av fisk, kan det vera vanskeleg å forstå kva fisk er. Kven er mat for fisken? Og kven er fisken mat for? Ifølgje Dewey er eigne erfaringar viktige for læring (Knain og Kolstø 2011), ein kan ikkje reflektera over ei erfaring ein ikkje har. Erfaring og refleksjon går hand i hand, og ein kan ikkje ignorera den eine handa.

Eg kan, med andre ord, ikkje bruka meg sjølv som referansegrunnlag. Mange elevar har ikkje møtt naturen, og dei har ikkje bygd ein demning for så å riva den og sjå kva som skjer, dei har ikkje vore på orreleik eller laga seljefløyte. Dette er noko eg innsåg etter at praksisperioden var over. Det var ikkje noko som streifa tankane mine i det heile! Men eg lovar at viss eg blir lærar, så skal elevane mine møta naturen. Viss eg er tøff nok: gjennom fantasireiser à la Grendstad (1987). Og om det ikkje går, vil eg i det minste leggja til rette for mykje meir «doing».

Samfunnet og eg

Ein gong møtte eg ei amerikansk jente som sa *I'm glad I was home schooled, 'cause then I didn't have to learn about evolution*. Dette er kanskje ikkje er standarden blant norske elevar, men det var likevel hårreisande overraskande å høyre nokon *innrømte* at dei ignorerte denne rimeleg store delen av naturvitskapen. Dette leier inn til at læraren har eit samfunnsansvar. I rammeplanen for PPU står det at «studenten skal ha innsikt i og bevissthet om skolens historiske, aktuelle og framtidige rolle som samfunnsinstitusjon og kulturbærer». Eg vil, freidig som eg er, gjerne omformulera dette til «menneske i alle aldrar har blitt, blir og vil bli lurt, og skulen har eit ansvar for at verda ikkje skal bedras».

Svein Sjøberg skriv mykje om naturvitskapen si rolle i samfunnet. Blant anna skriv han om «Den (post)moderne overtroen» (s. 120 Sjøberg 2009). Her kjem han innom at samfunnet vårt kanskje er på veg mot ein stad der skiljet mellom korrekt og ukorrekt blir mindre viktig. Men dette skiljet er jo avgjerande i naturvitskapen. Dette er så klart viktig for alle kunnskapsgreiner, men med naturvitskapen si eksperimentelle haldning til nye spørsmål vil det vera enklare å visa fram dette skiljet. Viss pæra

lyser når ein byggjer eit galvanisk element, så kan ein logisk slutta at det skjer ei energioverføring. Og viss ein set potteplantene i totalt mørke og den sluttar å veksa, i motsetnad til sine søstre i sollyset, kan ein slå fast at plantar er autotrofe.

Eg har alltid hatt eit sterkt ønske om at elevar skal læra seg naturvitenskapleg tenkemåte og at dei skal skjønna kor viktig realfaga er i verda. Då eg byrja på PPU, var ikkje dette noko eg hadde klart formulert, det var berre ein vag tanke om at «realfag er gøy og eg syns alle andre burde syns det òg». No veit eg at det er fordi eg ikkje godtek at den oppvoksende slekt blir lurt. Og den delen eg kan gjera ein innsats for, er innan realfaga.

Samfunnet, eleven og eg

Eg oppdaga og fekk sett ord på ein annan del av læraren sitt samfunnsoppdrag under arbeidet med to store oppgåver i PPU-studiet, eit pedagogisk utviklingsprosjekt og andre didaktiske oppgåve. Eg hadde då lenge vore på gruppe med to fysikarar som klarte – ikkje med vond vilje! – å indoktrinera meg med fysikkfaget. Dei var svært opptekne av fysikkfagets framtid, dei meinte at fysikkbiten i naturfaget blei slukt av alt det andre naturfaget består av. Denne indoktrineringa førte til at eg på merkeleg vis stengde av økologen i meg. Eg lot vera å bruka gode eksempel frå økologien og heldt meg strengt til fysikk eksempel. Dette innsåg eg ikkje før eg starta å jobba med den andre didaktiske oppgåva.

Læraren si fagbakgrunn er viktig for eleven si læring (Darling-Hammond 2000), men det vil alltid vera noko eg ikkje har god nok kompetanse i. Altså vil min manglande bakgrunn i til dømes fysikk kunne påverka elevane si læring. Sjøberg (2009) skriv òg i klartekst at fysikkens lovar ofte blir misforstått av sjølv fysikkstudantar. I første praksisperiode nærma eg meg fysikkbiten med skrekk. Eg brukte veldig lang tid på å forstå stoffet sjølv, og hadde lita tid til å laga spennande undervisningsopplegg. Innfallsporten min til dette utviklingsprosjektet var ei fundering på kva som motiverer elevar. Etter kvart gjekk interessa meir i retning av korleis kan eg gjera det beste ut av min marginale kunnskap om fysikk?

Denne prosessen leidde til at eg fekk eit meir reflektert forhold til naturfaget som heilskap.

Det står klart og tydeleg i læreplanen, og det er noko Sjøberg (2009) tek til ordet for. Naturfaget er stort og vidt og består av komponentar frå biologi, naturfag, geofag og fysikk (Kunnskapsdepartementet 2010). For meg skapar dette to store utfordringar. Har eg god nok fagbakgrunn i alle delane av naturfaget? Og korleis kan eit så breitt og heterogent fag undervisast som heilskap? Eg må *både* ha oversikt over veldig ulike disiplinar, og finna ein måte å skapa heilskap på. Eg tvilar på at Marte (17) ville ha godteke ein naturfaglærar som hinka av garde i fysikken.

Gjennom studiet har eg òg fått auka respekt for utforskande arbeidsmåtar. Dette heng både saman med større sjølvkjensle som lærar, og ein større innsikt i kven eg er og korleis eg lever. Og at utforskande arbeidsmåtar er så mangt (Knain og Kolstø 2011). Det viktigaste er at elevane gjer ein aktiv innsats for å finna ut av eit spørsmål. I andre praksisperiode oppdaga eg til mi store forundring at eg hadde lagt til rette for dette. Praksislærar sa at ho ofte let bygging av solfangarar vera lekse, og eg hoppa i det. Elevane fekk mykje fridom i byggeprosessen, men eg passa på å ha nokre haldepunkt der dei kunne hankast inn og få hjelp viss det trengtes. Denne nye måten å nærma seg nytt fagstoff på var inspirerende. Det fungerte!

Når eg opp til min eigen standard?

Som elev i ungdomsskulen og vidaregåande var det einaste eg tenkte på som kvalitetar hos ein lærar det å kunne overføra kunnskap til meg. Ut frå dette stilte eg mine krav. Og dei var høge. Og eg tvilar på at eg foreløpig klarar å innfri dei. Men eg trur eg har kome eit stykke. For no ser eg at det å vera ein god lærar er så uendeleg mykje meir enn å setta ein usb-pinne med kunnskap inn i hjernen på elevane. Ein lærar er ein del av skulen, og skulen er ein avgjerande stor del av vårt samfunn. Dette er noko som ikkje er lett å sjå som 17-åring, men som er avgjerande for 17-åringen si læring. Eg vil garantert møte elevar som har andre krav enn mine krav. Til dømes vil eg møte elevar som har det trøblete utanføre skulen, eller eg kan møte eit trøblete skulemiljø. Og eg kan møte elevar som blir motivert av samfunnet rundt skulen, og som ikkje nødvendigvis ser det strålende vakre i elektroskalkmodellen.

Eg trur òg det er mogleg å bli ein god lærar utan å ha doktorgrad i utviklingspsykologi. Det er mogleg det hadde vore eit føremon, men ikkje nødvendigvis. Det er mange ulike kompetansar som krevjast av ein lærar. Den erfaringa eg fekk gjennom å undervisa og den hjelpa eg fekk frå dyktige praksislærarar har vore uvurderleg. For å kunne tileigna seg alt det som trengst må ein som student *både* trenast på ekte elevar og lesa litteraturen frå kloke og akademisk trenast hovud.

Så til spørsmålet: er læraren Marte (27) god nok for eleven Marte (17)? Nei, det er ho ikkje. Litt fordi Marte (17) var særst vrang og kravstor, men hovudsakleg fordi eit år på PPU ikkje er nok til å bli ein fiks ferdig lærar. Men eit år der eg har fått sett meg sjølv utanfrå, fått møta og øva meg på elevar og fått ein brei introduksjon til både didaktisk og pedagogisk litteratur har gitt meg mange verktøy. Kanskje eg ein gong klarer å innfri mine eigne krav? Og kanskje eg på nytt skal minna meg sjølv på kor sjølvcentrert det er å bruka meg sjølv som referansegrunnlag.

LITTERATUR

ATKINSON, J.W. OG BIRCH, D. (1978). *An Introduction to Motivation – Second Edition*. D. van Nostrand Company, New York.

DARLING-HAMMOND, L. (2000). Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence. *Education Policy Analysis Archives*, nr. 1, vol. 8

DEWEY, J., (2000). Mitt Pedagogiske Credo, I: S. Vaage (red). *Utdanning til demokrati. Barnet skolen og den nye pedagogikk. John Dewey i utvalg*. Utdanningsvitenskapelig serie. Abstrakt forlag

GRENDSTAD, N.M. (1986). *Å lære er å oppdage – prinsipper og praktiske arbeidsmåter i konfluent pedagogikk*. Didaktika Norsk Forlag, Norge.

KNAIN, E. OG KOLSTØ, S.D. (2011). *Elever som forskere i naturfag*. Universitetsforlaget.

KVERNBEKK, T. (2001). *Erfaring, praksis og teori*. I: Pedagogikk og lærerprofesjonalitet. Gyldendal Akademiske, Oslo.

UTDANNINGS DIREKTORATET. «Læreplan i Naturfag», gjeldande frå 2010. Lasta ned frå udir.no kl. 08.19, 18 oktober 2011.

OPPLÆRINGSLOVA. LOV 1998-07-17 nr 61: Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa.

SJØBERG, S. (2009). *Naturfag som allmenndannelse: en kritisk fagdidaktikk*. Gyldendal akademisk forlag, Oslo.

STRANGESTADSTUEN, S. (2012). *Kollegaveiledning*. Notat frå fjerde pedagogikksamling.



Marte Skogen er nyutdanna, med mastergrad i økologi frå Universitetet for miljø- og biovitenskap og praktisk-pedagogisk utdanning.

Det digitale klasserommet:

Oppdatert på fag eller Facebook?

■ AV MARTE BLIKSTAD-BALAS

Når elever får anledning til å bruke PC fritt i klasserommet vil måten de bruker utstyret på påvirkes av den praksisen de har utviklet hjemme, og de vil lett oppsøke alternative kilder til underholdning. Å forby eller begrense bruk av IKT-bruk er et nærliggende svar på problemet, men ikke nødvendigvis den beste løsningen. Hvis IKT skal virke læringsfremmende må skolen klare å utvide elevenes praksiser ved å gi dem andre relevante måter å bruke utstyret på.

Kunnskapsløftet slår fast at det å utvikle elevenes digitale kompetanse er en sentral oppgave skolen har ansvar for. Norge var det første landet i Europa til å læreplanfeste et tverrfaglig og gjennomgående systematisk arbeid med digitale ferdigheter, og det er utstrakt tilgang til og bruk av IKT-teknologi på norske skoler. Hvilken rolle IKT egentlig har og skal ha i norske klasserom er likevel ikke åpenbart, hvilket blir tatt opp blant annet i Bedre skole nr. 4/2011 og nr. 1/2012. En rekke internasjonale studier viser at linken mellom den «nye» teknologien og de «gamle» undervisningsformene er vag, og det lar seg slettes ikke påvise at tilgang til IKT-utstyr, som for eksempel datamaskiner, i seg selv resulterer i bedre læring (Cuban 2001; Kozma 2003; Livingstone 2009). Likevel viser norsk forskning at det er nettopp *utstyr* som er i fokus når det snakkes om digitale ferdigheter i skolen (Hertzberg 2010). At digitalt arbeid fremdeles assosieres først og fremst med skolens utstyrspark og med lærernes egen kompetanse, er ikke rart når en tar innover seg forskjellene mellom skolene (og ikke minst trinnene) på utstyrssiden. Samtidig er det svært viktig at det ikke fokuseres bare på hvilket utstyr elever og lærere har tilgang til, men også *hvordan* dette benyttes i skolehverdagen,

dersom målet er at IKT skal tas i bruk på en måte som bidrar til å heve elevens digitale kompetanse.

Fire elevers pc-bruk i tre fag

I min doktorgradsforskning har jeg undersøkt hva slags tekstpraksiser elever på videregående trinn deltar i på tvers av fag i avgangsåret på studiespesialiserende utdanningsprogram. I en videostudie gjennomført i 2011 har jeg filmet fire elever i tre fag (norsk, historie og religion og etikk) over en periode på tre uker, i tillegg til å intervju dem og samle inn alle tekster elevene og klassen har jobbet med. All filming har skjedd ved hjelp av små hodekameraer festet direkte på elevens hode ved hjelp av et pannebånd, da dette gir et godt inntrykk av hva elevene foretar seg i løpet av timene. I tillegg har jeg benyttet bilder fra filmene og innsamlede tekster i intervjusituasjonen for å ha en konkret kontekst rundt intervjusamtalene (for mer om metodene i dette prosjektet, se Blikstad-Balas 2012). Studien er gjennomført på en skole der hver elev disponerer sin egen bærbare datamaskin, hvilket er et stadig vanligere scenario i norske klasserom i videregående skole. I denne artikkelen vil jeg kort belyse noen av studiens hovedfunn.

De fire elevene studien følger, går på en skole



med over gjennomsnittlig opptakskrav, og har over middels karakterer i fagene norsk, historie samt religion og etikk. Jeg har valgt å kalle elevene Stine, Andreas, Hedda og Thomas – og det er altså disse fire som ved hjelp av hodekameraer filmer sin egen deltagelse i undervisning i en periode over tre uker. I løpet av de tre ukene ble det filmet i 16 undervisningssekvenser, og i løpet av alle disse bedrev lærerne helklasseundervisning ved hjelp av digitale presentasjoner (som for eksempel Power-Point). Under disse helklassesekvensene, som i flere tilfeller tok opp hele eller store deler av undervisningstiden, kunne elevene bruke sine bærbare pc-er til hva de måtte ønske. Dette var en mulighet de alle benyttet seg av i utstrakt grad. Hva elevene valgte å bruke datamaskinene sine til under lærerens helklasseundervisning, er det vi skal se på i det følgende.

Hva elevene brukte PC-en til

Analysen av videoopptakene viser at Stine, Andreas, Hedda og Thomas bruker sin bærbare pc til svært ulike formål. La oss se på et eksempel fra en helklassesekvens på ca. 40 minutter, der de fire elevene benytter seg av pc kontinuerlig gjennom hele timen. Den grafiske fremstillingen viser forholdstall og illustrerer hvor mye tid elevene brukte på ulike pc-aktiviteter under denne ene undervisningssekvensen. De ulike kategoriene er slått sammen, så aktiviteter som har skjedd

spredd utover undervisningssekvensen, blir her presentert samlet. I figur 1 ser vi hvordan de ulike elevene benytter IKT mens læreren underviser denne ene undervisningsøkten.

Som det fremgår av figuren over, blir pc-ene benyttet til ulike formål. Stine har brukt så å si hele timen på å ta notater i programmet Microsoft Word, mens Andreas for det meste har holdt seg oppdatert på nyheter og Facebook. Både Thomas og Hedda har brukt mye tid på å spille spill, for Hedda er faktisk spill på pc det hun har brukt hele undervisningssekvensen på. Disse grafiske forholdstallene er kun ment som en illustrasjon på hvor variert elevenes pc-aktivitet kan være på nøyaktig samme tidsrom – og mens variasjonen var stor mellom elevene, var hver enkelt elev variasjon på tvers av fag over de tre ukene relativt liten. Illustrasjonen over er altså langt ifra enestående. Et fellestrekk i dette materialet er at aktiviteten elevene bruker pc til i helklasseundervisning, som regel ikke er den intenderte (dog sjelden verbaliserte) – altså å «ta notater». Svært ofte er det noe helt annet elevene bruker pc til mens læreren underviser. I intervjuene med elevene forsøker jeg å utforske hva som avgjør hvordan de bruker datamaskinene i helklasseundervisning. Jeg spør først Stine og Andreas om de kan forklare meg hva de gjør i de ulike timene:

Stine: Enten notere eller så driver jeg med helt andre ting – eller så prøver jeg å følge med-

Andreas: Jeg prøver ikke å følge med engang egentlig jeg, jeg bare – – jeg synes det er så – – kjedelig

Også Hedda og Thomas forteller at det de gjør mest er å gjøre andre ting enn å følge med. De nevner at mye tid går med til spill og Facebook. Jeg utfordrer Hedda til å forklare hvordan hun velger mellom ulike aktiviteter:

Intervjuer: (...) Hvordan avgjør du, Hedda, om du vil på Facebook eller på Internett eller på spill eller om du vil gjøre noe annet?

Hedda: Jeg vet ikke, det er bare så naturlig å gå inn på Facebook, det er sånn vane, på en måte. Hvis du går inn på Internett så går du inn på Facebook liksom, du bare sjekker om det er noe som har skjedd

Intervjuer: Men er det noen situasjoner hvor du ikke kan gjøre det? Hvor du ikke ville gjort det?

Hedda: Nei, jeg tror ikke jeg har noen fag som interesserer meg så mye at jeg ikke kan ta sånn ... ja, gym da.

At nettopp kroppsøvningsfaget blir nevnt i en slik sammenheng er ikke rart, da dette er det eneste faget der elevene systematisk skilles fysisk fra sin pc. Jeg spør igjen hvordan Hedda og Thomas avgjør hva som avgjør hvilke aktiviteter pc-ene blir brukt til:

Intervjuer: (...) hvordan er det dere bestemmer hva dere skal bruke pc-en til?

Thomas: det kommer jo an på hvordan vi føler oss, eller jeg i hvert fall. Intervjuer: ja?

Hedda: det kommer an på helt hva jeg har lyst til. – Hvis vi har lyst så noterer vi i timen, følger med, for eksempel i historie og filosofi, så tar jeg alltid notater, fordi det er så vanskelig, men hvis vi føler for å ikke følge med i norsk så sitter vi på VG eller Facebook eller hva som helst.

Andreas og Stine blir utfordret på rollen pc-en har på skolen:

Intervjuer: Hva er det - - det jeg lurer på er om dere kan si noe om hva dere bruker pc til på skolen, sånn totalt sett?

Stine: Først og fremst på loking altså

Andreas: Ja. Egentlig det samme jeg gjør når jeg er hjemme

Stine: Ja

Andreas: Som regel, bare at det ikke inneholder lyd og av og til ser jeg på sånn You Tube-klipp uten lyd da, men – ja

Stine: Men altså, det blir jo mye skolearbeid også, vi har jo mye oppgaver og sånne ting, men det er jo først og fremst mye loking altså

Andreas: Ja

Intervjuer: Du sa at dere gjør det samme, du gjør det samme på Internett hjemme og på skolen

Andreas: Ja, eller jeg er ikke på alle de samme sidene, jeg er på litt flere sider hjemme

Intervjuer: Ja?

Andreas: Men - - ja – det er egentlig ikke noe forskjell

Intervjuer: Men du bruker ikke Internett på en helt annen måte på skolen, er det riktig?

Andreas: Nei, jeg gjør ikke det. (...)

Kollektiv undervisning gir elevene spillerom

Alt i alt bekrefter både videodataene og elevens utsagn at de kan benytte seg av sine bærbare pc-er på den måten de selv måtte ønske, og at dette er en mulighet de benytter seg av. Under intervjuet forsøker jeg å avklare hva som avgjør hva elevene leser med pc-ene:

Andreas: det er meg, hva jeg

Stine: det er oss selv, tror jeg

Andreas: hva jeg har lyst til

Intervjuer: [peker på bilder fra videofilmene der elevene er på internett] ja, for sånn som på disse bildene her da, nå har det jo vært bilder hvor dere har gjort faglige ting også, absolutt, men på de bildene her så har dere valgt å gå inn på nettider og spill og aviser og litt forskjellig

Stine: mm

Intervjuer: når er det dere vet at dere kan gjøre det? Eller når

Andreas: når læreren underviser

At det er nettopp den kollektive undervisningen i hel klasse som åpner for mest individuell bruk av pc, samsvarer med videodataene. Sitatene over er bare noen korte utsnitt av en større studie, men

tendensen i materialet blir synliggjort like fullt: for disse elevene er den kollektive undervisningen en god mulighet til å oppsøke alternative kilder til underholdning ved hjelp av IKT-teknologi. Disse dataene antyder at elevenes praksiser knyttet til pc-er og Internett ikke er godt integrert eller forankret i undervisningskonteksten. Denne studien er i så måte nok et bidrag til all forskning som peker på IKT-praksiser i skolen som ikke er godt integrert i undervisning eller brukt systematisk for å fremme læring (Cuban 2001; Kozma 2003; Zhao and Frank 2003; Livingstone 2009, Krumsvik 2011). Tilgang til IKT i seg selv ser altså ikke ut til føre til bedre undervisning eller fundamentale endringer (Schofield 2006; Law, Pelgrum et al. 2008).

Det vil være naivt om vi velger å tro at all IKT skal inngå i undervisning på læringsfremmende vis kun ved å bli gjort tilgjengelig i et klasserom. Elever har allerede egne praksiser knyttet til mye av IKT – spesielt internett – og disse digitale praksisene opphører ikke uten videre av at elever kommer inn i et skolebygg. Hvis skolen ikke klarer å utvide elevenes praksiser ved å gi elevene relevante måter å bruke alle IKT-mulighetene på, vil elever fortsette å delta i de praksisene de allerede behersker, også på skolen. Dette vil være et tap, da det kan implisere at elever går glipp av deltakelse i en rekke læringsfremmende digitale praksiser, praksiser de vil være helt avhengige av å beherske for eksempel i høyere utdanning eller i store deler av arbeidslivet.

Det er betimelig å stille spørsmål til hvordan IKT brukes i klasserommet. Én mulig respons til forskningsfunn av den typen jeg presenterer her, er å følge opp med å begrense elevenes tilgang til IKT på skolen, og på denne måten redusere elevens mulighet til å engasjere seg i alternative aktiviteter som konkurrerer med lærerens undervisning. Denne typen respons er imidlertid ikke i nærheten av å adressere de utfordringene lærere møter når de skal integrere IKT i undervisningen. Da jeg spurte en elev i dette materialet (som ofte bruker hele timer på å surfe) hva han gjorde før han hadde pc i timen, sa han at han pleide å tegne. At enkelte elever «ikke følger med» eller gjør alternative aktiviteter i timen, er ikke noe

nytt fenomen i skolen. Det som kanskje er nytt, er omfanget av underholdning som nå er tilgjengelig for stadig flere elever innenfor klasserommets vegger. Det er behov for systematisk forskning på hvordan disse nye mulighetene tas i bruk av elever og lærere. Det er også viktig at vellykkede måter å bruke IKT på i skolen blir fremhevet.

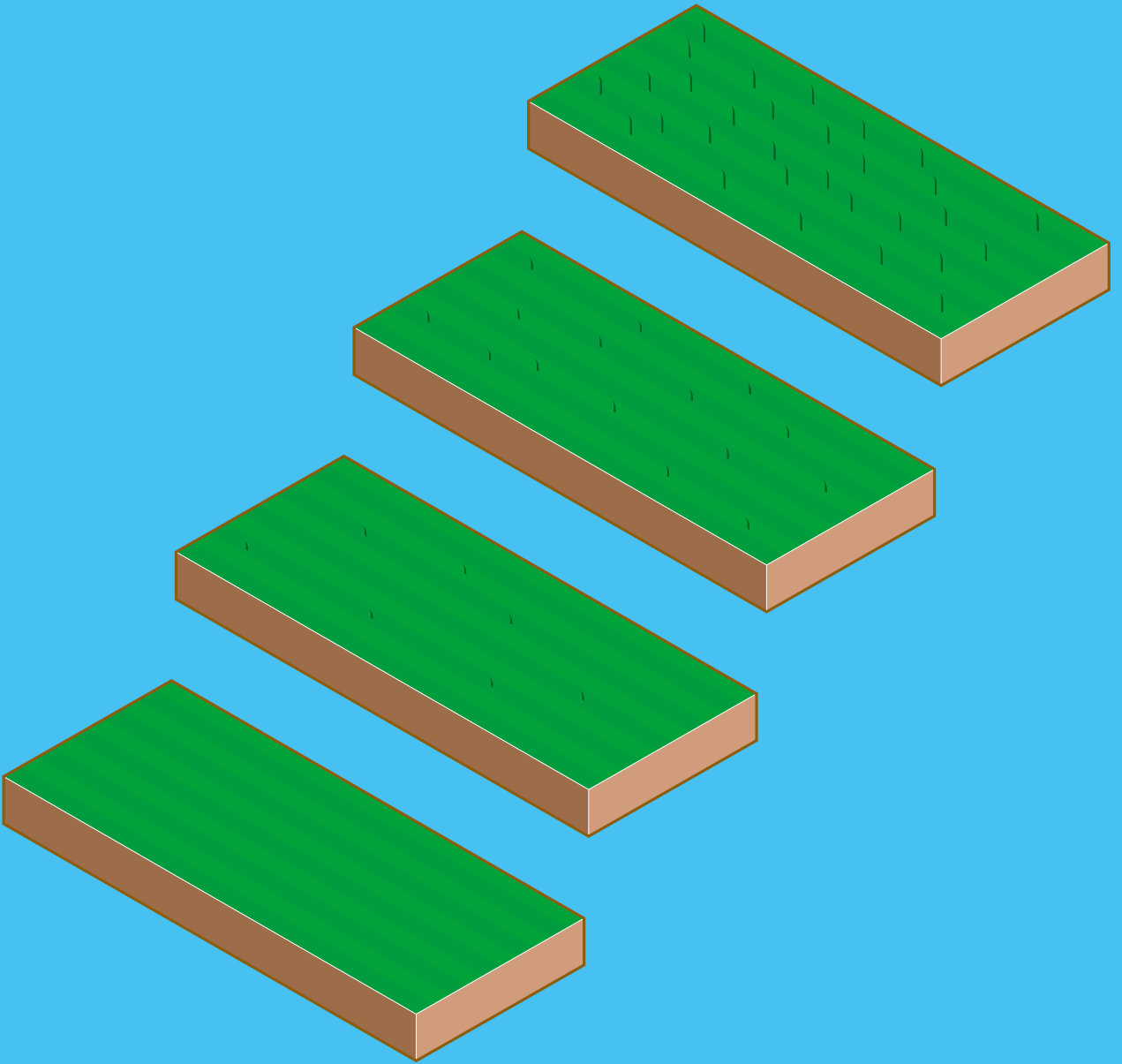
Det virker åpenbart at å forby eller begrense bruk av IKT i skolen ikke vil bidra til elevens utvikling av digitale ferdigheter. Det som kanskje er mindre åpenbart, og dermed desto viktigere å fremheve, er at heller ikke ubegrenset tilgang til IKT alene vil bidra til en digital kompetanseheving.

LITTERATUR

- BLIKSTAD-BALAS** (2012) Digital Literacy in Upper Secondary School – What Are Students Using Their Laptops for During Teacher Instruction? I *Nordic Journal of Digital Literacy*, vol. 2.
- CUBAN, L.** (2001). *Oversold and Underused: Computers in the Classroom*. Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- GUNSTEIN, E., GUÐMUNDSDÓTTIR, G.B., ET AL.** (2012). *Monitor 2011. Skolens digitale tilstand*. Oslo.
- HATLEVIK, O.E., OTTESTAD, G., ET AL.** (2009). *ITU MONITOR 2009: skolens digitale tilstand*. Oslo.
- HERTZBERG, F.** (2010). Arbeid med grunnleggende ferdigheter, I: E. Ottesen & J. Møller (red.), *Underveis, men i svært ulikt tempo. Et blikk inn i ti skoler etter tre år med Kunnskapsløftet*. NIFU STEP Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. Kapittel 5. s 77–88.
- KOZMA, R.B.** (2003). Summary and implications for ict-based educational change. *Technology, Innovation, and Educational Change: a Global Perspective; a Report of the Second Informationtechnology in Education Study, Module 2*. Eugene, Or., ISTE: s. 217–239.
- KRUMSVIK, R., LUDVIGSEN, K. og URKE, H.B** (2011). Klasseleieing og IKT i videregående opplæring. Forskningsrapport. Bergen: UiB/DLC.
- LAW, N., W.J. PELGRUM, ET AL.** (2008). *Pedagogy and ICT Use in Schools around the World: Findings from the IEA SITES 2006 Study*. Hong Kong, Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong.
- LIVINGSTONE, S.M.** (2009). *Children and the internet: great expectations, challenging realities*. Cambridge, Polity.
- SCHOFIELD, J.W.** (2006). Internet Use in Schools. Promise and Problems. *The Cambridge handbook of the learning sciences*. R.K. Sawyer. Cambridge, Cambridge University Press: 521–534.
- ZHAO, Y. & FRANK, K.** (2003). Factors Affecting Technology Uses in Schools: An Ecological Perspective *American Educational Research Journal* 40 (4): 808–840.



Marte Blikstad-Balas er utdannet norsklektor og er stipendiat ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, UiO. Forskingen hennes er knyttet til elevers tverrfaglige tekstpraksiser i videregående skole. Blikstad-Balas har undervisningserfaring fra grunnskole og videregående skole, og underviser i Norsk Fagdidaktikk på Lektorprogrammet.



Mestringspedagogikk

– veien til egenverd og motstandskraft

■ AV ODD ERIK GERMUNDSSON

I kampen om knappe ressurser til elever med særlige behov er det lett å ty til problemorientering – elendighetsbeskrivelser er en effektiv metode å utløse midler til tiltak på. Men ved å fokusere ensidig på problemene, risikerer man samtidig å forsterke problemene. Alternativet er å satse på elevens egenverd og motstandskraft.

Jeg hadde arbeidet med en enslig mindreårig flyktning som vi kan kalle Mounir (17) i ett år uten å spørre ham ut om det jeg fra før visste om ham: at han var blitt torturert, sparket og slått i fengsel som 14-åring og at han hadde en ryggskade derfra som han snart måtte på sykehus for å operere. I stedet hadde vi arbeidet med hans friskfaktorer: tillit til voksne, interesse for politikk og samfunn, diskusjoner om så mangt, samt ferdigheter innen det å leve i Norge, med egen økonomi, leksehjelp og masse arbeid med norsken hans.

Da året var gått, holdt vi sammen en oppsummering om hva han hadde oppnådd. Mounir så lei seg ut. Jeg spurte hva som var i veien. Han fortalte om den forestående operasjonen med sorg i stemmen. Jeg spurte hvordan det var gått til at han ble skadet. Jeg så på ham at det var tøft for ham å fortelle om da han ble arrestert med

flygesedler, og at han ble slått og sparket i fengslet for å fortelle hvilke voksne som sto bak. Han røpet ikke det, men han både gråt og svimte av. Mounir satt nå med gråten i halsen og så på meg for å få min reaksjon.

I løpet av brøkdeler av et sekund for alt jeg visste om mestring gjennom hodet mitt, og i et glimt forsto jeg at denne positive, aktive gutten ikke måtte gjøres til et hjelpeløst torturoffer, så jeg utbrøt spontant: «Ja men, nå kommer du til å bli en god bestefar, Mounir!» «Hva mener du?» spurte Mounir. «Jo, dine barn og dine barnebarn vil komme til å elske å sitte på fanget ditt og høre denne dramatiske historien om hva du har gjennomgått. Og du vil få stor respekt i din slekt og hos ditt folk for hva du har gjort for dem!» Da bredte det seg et smil om Mounirs ansikt, samtidig som tårene rant.

Da jeg noen år senere møtte Mounir, fortalte han meg at dette øyeblikket hadde vært et vendepunkt i livet hans. Han hadde engasjert seg i politisk arbeid og i tillitsvalgtarbeid på skolen og satt en tid i sentralstyret i det som den gang het Norges Gymnasiastsamband. Han fortalte at hans hittil største øyeblikk i livet var da han sto fram på en ungdomskongress med to tusen deltakere i København og holdt en politisk appell hvor han fortalte om sine opplevelser og erfaringer.

Hans største smerte var blitt hans viktigste ressurs. Det er det som kan være det paradoksale i livet.

Løvetannbarnas hemmelighet

Norges første professor i barnepsykiatri, Hilchen Sommerschild, har forsket på mestrende barn i hele sitt arbeidsliv. Hun har særlig tatt for seg de av løvetannbarna som nå mestrer sine liv rimelig godt, til tross for en oppvekst mot mange odds. Hun hevder at mestringsens innerste hemmelighet er en evne til empatisk innlevelse og evne til å ta et medansvar.

Dette er et funn som vi pedagoger nok bør legge til grunn i vårt arbeid med å skape mestrende elever i skolen. Kan mestringspedagogikken skape elever med empati og medansvar, vil dette også styrke elevenes egenverd og dermed også deres motstandskraft. Vi vet alle at mestringsopplevelser på skolen skaper stolte og glade barn.

Mestringspedagogikk er således ikke noen ny bindestrekspedagogikk, et nytt påfunn fra heseblesende fagfolk som ønsker å reformere norsk skole. Den er heller summen av alle de gode holdninger og metoder som gjennom tidene har gjort «gagns mennesker» av elevene. Denne artikkelen oppsummerer de verdier, holdninger og metoder som styrker elevenes egenverd og motstandskraft. Dette er en bearbeidet versjon av et kurs jeg har holdt for Østlandsk Lærerstevne i mange år nå.

Tilhørighet og kompetanse

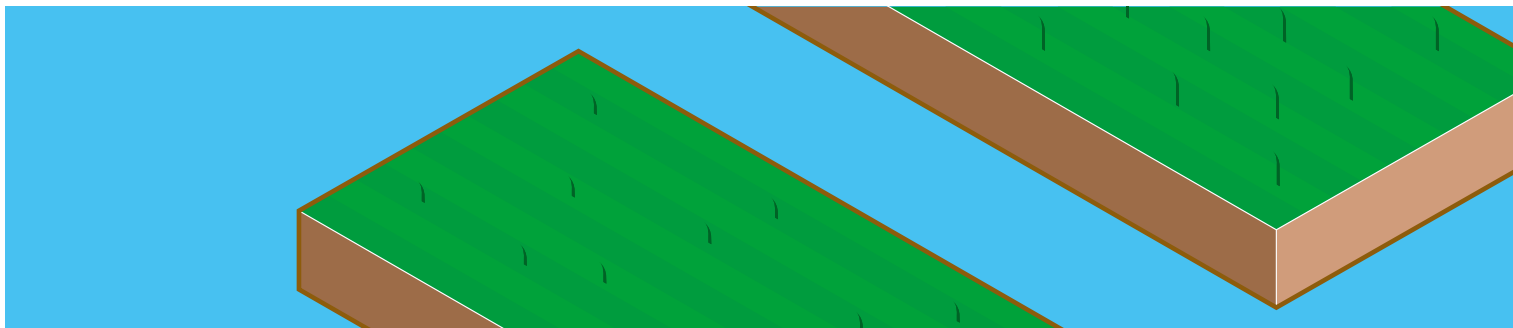
Mennesket er genetisk betinget til å søke etter tilhørighet til andre. Særlig viktig er det å ha en fortrolig (dyadisk) relasjon til minst ett annet menneske (Sommerschild 1998). Slike relasjoner stimulerer til empatisk innlevelse. Barn uten en dyadisk relasjon til minst én signifikant voksen, ser ut til å ha bekymringsfulle prognoser for livene sine. Opplever barnet omsorgssvikt i hjemmet, kan øvrig familie og et større nettverk hvor også skolen inngår, til en viss grad erstatte barnets behov for fortrolighet.

Når vi som nyfødt søker mors bryst og senere lærer oss å krabbe og gå, snakke, sykle eller svømme, er det fordi vi mennesker også er genetisk betinget til å styrke vår kompetanse på stadig flere felt i livet. Det viktigste en god pedagog derfor kan gjøre, er å styrke elevens bevissthet på alt eleven kan – før det introduseres noe nytt. Tradisjonelt har noen pedagoger brukt rødblyanten for å lete etter feil og mangler, og spesialpedagoger eller assistenter har tatt elever ut av undervisningen for å arbeide med alt det eleven ikke kan. Det styrker ikke akkurat elevens selvfølelse å fokusere på elevens problemer.

Ved å styrke elevens tilhørighet og kompetanse legger man til rette for mestringsopplevelser som igjen øker elevens egenverd og motstandskraft. Stolte og glade elever med god selvfølelse blir erfaringsmessig ikke bekymrings elever med utagering og risikoaferd.

Verdier og menneskesyn

All god mestring er gjennomsyret av et ukuelig pågangsmot, problemløsende holdninger og en optimisme som springer ut av et menneskesyn: Mennesket er skapt til et liv i kjærlighet og respekt, medfølelse og medansvar. Alle har et spesifikt ansvar for å ta vare på seg selv og søke å gjenreise seg selv ved kriser og nederlag. Ingen må gjøres til hjelpeløse ofre i sine egne liv, til



tross for omsorgssvikt, overgrep eller katastrofer, men må få hjelp til å håndtere påkjenninger på en konstruktiv måte. Det ligger sannsynligvis i den menneskelige natur å ville reise seg opp igjen etter et fall. Det er dette som kalles «resilience» i psykiatrien, og begrepet oversettes ofte som «motstandskraft». Mennesket har et medfødt overlevelsesinstinkt som trer i aksjon i kriser. Dette er en ressurs vi må spille på lag med. Dette er i siste instans et verdivalg. En offerrolle er uverdigg for et menneske, eller som menneskerettighetsaktivisten og politikerens Jesse Jackson sier: «Du har ikke ansvaret for at du er nede, men du har nå selv ansvaret for å komme deg opp igjen!»

Skap verdiallianser

Jeg blir ytterst skeptisk når jeg møter pedagoger som hevder at de må være verdinøytrale i møtet med elever og foreldre av frykt for å trække noen på tærne. En pedagogs utsagn, handlinger og metoder springer ut av hans holdninger. Og holdninger har igjen sin kilde i pedagogens eget menneskesyn og verdigrunnlag. Ethvert menneskemøte er således basert på verdier. Derfor må en pedagog være en tydelig og verdisterk skikkelse som søker etter verdier hos elev og foreldre som begge parter kan enes om, og gjøre denne enigheten manifest. Da skaper man en verdiallianse som gir tillit og trygghet og danner grunnlaget for samhandlingen.

Jeg kan for eksempel si til muslimske Ali fra Libanon uten å lyve: «Så bra, Ali, at vi begge tror på den samme Gud og at vi begge er av Abrahams folk!» Da smiler Ali fortrøstningsfullt og blir motivert for et samarbeid. En verdiallianse er skapt. En mestringspedagog tør å by på seg selv.

Salutogen tenkning

I kampen om knappe ressurser til elever med særlige behov er det lett å ty til problemorientering. Det er gjerne de mest markskrikerske elendighetsbeskrivelsene som utløser midler til

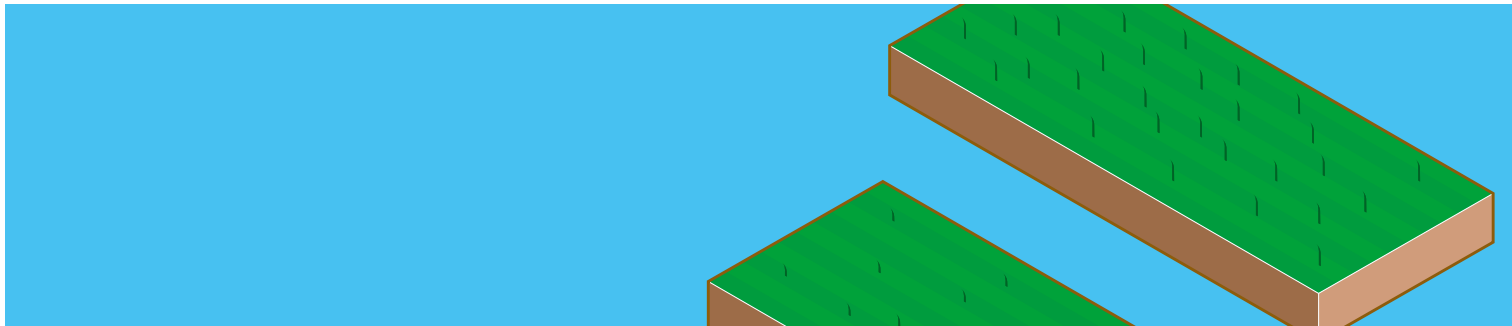
tiltak. Min erfaring er at man som oftest forsterker problemene ved å fokusere mye på dem. Dette kalles patogenese i samfunnsmedisinen og kan forklares som sykdomsfremmende tenkning og metodikk. Dette betyr at vi må vokte oss vel for tiltak som kan oppfattes som stigmatiserende for eleven det gjelder.

Et helsefremmende, salutogent perspektiv (Antonovsky 1979) krever at vi gjør en inngående ressursanalyse av eleven for å kunne arbeide systematisk med å utvikle elevens vekstpotensial. Lev Vygotsky kalte dette potensialet for den proksimale sonen eller den nærmeste utviklingssonen (Bråten, red. 1996). Han sa: «Det barnet kan mestre med kyndig hjelp i dag, kan det mestre alene i morgen.»

Styrk gode sider

Å styrke gode sider er mestringsmetodikkens kjerne. Det er å frigjøre eleven fra feilenes, manglenes og tilkortkommingens tyranni. Selv om problemene er så store at de kan virke uoverkommelige, har det vist seg at en styrking av gode sider i mange tilfelle har skapt et gjennombrudd. En pedagog som skal skape mestringsopplevelser, må være dyktig til å avdekke elevens ressurser og interesser og kartlegge alle friskfaktorer, for deretter å ta utgangspunkt i alt dette for å tilrettelegge for mestring.

Hvis Magnus i femte klasse er svak i matematikk og ikke helt behersker de fire regningsarter, kjenner en dyktig mattelærer Magnus så godt at hun vet at han er glødende opptatt av alt som har med fotball å gjøre. Dette er en ressurs for hans mattelæring, for han kan jo begynne å føre kampstatistikk: antall cornere og frispark, minutter på motstanderens banehalvdel, publikumsstatistikk, spillerlønninger, tabellutregninger – fotballen er jo full av tall! Hvis Magnus får tilnærme seg matte på denne måten, er jeg ganske sikker på at det får en overrislingsseffekt over hans øvrige matematiske ferdigheter.



Under et mestringspedagogisk kurs for en skole i Vestfold var det en lærer som tok ordet og sa: «Du snakker så fint om ressurser og friskfaktorer, men i min klasse har jeg en gutt som overhodet ikke har noen av delene. Han bare bråker og forstyrrer undervisningen min der han sitter bakerst og leser aviser.» «Hva er det du sier?» måtte jeg spørre. «Leser han aviser? Men kunne du ikke da gjøre ham til klassens nyhetsanker og gi ham ti minutter på slutten av hver dag til å oppdatere klassen på dagens nyheter?» Jeg er sikker på at hvis denne læreren kunne gi eleven en positiv rolle i klassen på grunnlag av hans avisinteresse, ville dette også få positive ringvirkninger for hans utagerende atferd. Å styrke gode sider er mestringsmetodikkens kronjuvel.

Positiv redefinering

Det å løfte et problem ut av sin vanlige, negative sammenheng og heller sette det inn i en ny, positiv kontekst, kalles i psykiatrien for *positiv redefinering*. Nøkkelen til et problems løsning ligger oftest innbakt i selve problemet. Å lete etter denne nøkkelen krever både kreativitet og en egen evne til å kunne snu steiner, tenke i motsatser: «Aldri så galt at det ikke også er godt for noe!» er det folkelige uttrykket for denne kanskje medfødte evnen et menneske har til å snu et problem på hodet. For Mounir, eleven jeg brukte som eksempel i begynnelsen av artikkelen, ble dette til et vendepunkt i livet hans.

Fra barneraner til selvhjelpsressurs

Midt på 90-tallet var jeg leder av et leksehjelpsprosjekt i Oslo indre øst. 160 elever i alderen 12–18 år, de fleste minoritetsetniske, fikk leksehjelp halvanne time to ettermiddager i uken. Dit hadde jeg blant annet rekruttert en somalisk gutt vi kan kalle Abdi. Det skjedde fordi jeg hadde lagt merke til at han tigget penger rundt på Grünerløkka. Da han en dag tigget av meg, kom jeg i prat med ham og ble enig med ham om at «Penger er bra når de

er ærlig tjent». Slik inngikk jeg en verdiallianse med Abdi. Jeg fikk overbevist ham om at hvis han begynte på leksehjelpen, kunne han bli så god i norsk at han kunne få seg en bijobb – gå med Aftenposten eller hjelpe til i en grønnsakbutikk. Og da kunne han tjene sine egne penger og bli stolt.

Da Abdi begynte på leksehjelpen, la vi merke til at han oppførte seg aggressivt mot flere medelever, og læringen sto det nokså dårlig til med. Jeg begynte å gjøre undersøkelser rundt ham. Det viste seg at han var en enslig mindreårig flyktning som var blitt plassert i hjemmet til sin gifte halvsøster og hennes familie. Der sov han på en madrass i stua.

Abdi hadde mye vondt med seg i sin bagasje fra Somalia. Han hadde opplevd at faren og broren ble drept under flukt. Moren hadde kommet seg til Kenya. Selv hadde Abdi overlevd ved å slutte seg til en militsbande som ernærte seg av landeveisrøveri. Som 14-åring hadde han blitt satt til å kjøre lastebil fordi han var så liten av vekst at kulene suste over hodet hans. Nå slet han med vonde minner og sov dårlig om natten.

Halvsøsterens ektemann var en streng og from muslim som ikke lot Abdi komme inn hvis han kom hjem etter kl. 22 om kvelden. Således ble Abdi rekende gatelangs og slo seg sammen med tvilsomme individer. Denne gruppen var de beryktede barneranerne på Grünerløkka midt på 1990-tallet. De stoppet andre barn på gaten og ranet dem for verdisaker, mobiltelefoner og merkeklær.

Den første tiden på leksehjelpen var vanskelig for Abdi. Men en ettermiddag kom det til et vendepunkt som skulle vise seg å forandre livet hans. Abdi kom til meg og sa: «Du Erik, jeg har så lyst til å spille basket etter at vi er ferdige med leksene.» «Det var en god idé, Abdi» svarte jeg. «Det kan vi prøve å få til. Men da trenger vi en trener. Og en trener må ha lønn. Derfor må vi skaffe penger til trener. Kan du sette deg ned ved PCen og skrive en søknad om støtte fra Miljøbyen

Gamle Oslo? De har aktivitetsmidler for barn og unge.» Og Abdi satte seg ned og knotet et brev med bønn om penger.

Et par uker senere kom Abdi gledesstrålende til meg mens han viftet med svarbrevet: «Erik, Erik! Vi har fått penger! Vi har fått femten tusen kroner!» «Gratulerer, Abdi!» svarte jeg og la til: «Penger er bra når de er ærlig tjent.» Fra da av ble Abdi en pådriver og drivkraft i basketgruppa. Han ble dermed nødt til å skape seg en mer positiv rolle overfor sine medelever. Dette forandret Abdis væremåte betraktelig, og hans læringsutbytte på leksehjelpen ble langt bedre.

Da vi en tid senere mottok «Det nytter»-prisen for prosjektets oppsiktsvekkende resultater, var det Abdi som fikk i oppdrag å motta sjekken på 20 000 kroner fra daværende helseminister Gudmund Hernes. Dette bekreftet nok en gang vår inngåtte verdiallianse: «Penger er bra når de er ærlig tjent.» Et par år etter at prosjektet var avsluttet og jeg hadde mistet kontakten med Abdi, så jeg bilde av ham i avisen hvor han sto fram og frontet en selvhjelpsgruppe for somalisk ungdom. En ond sirkel var definitivt brutt.

Mestringsens magiske kraft

Denne historien viser at mestringsopplevelser kan skape gylne pedagogiske øyeblikk som igjen bidrar til å bryte etablerte onde sirkler og erstatte dem med en positiv spiral. Det er god mestringsmetodikk å inngå verdiallianser, styrke gode sider og arbeide med positiv redefinering.

Skoler som har et inkluderende verdigrunnlag og fokuserer på mestring både blant elever, foreldre og lærere, opplever at mestring har en forunderlig og nærmest magisk frigjørende kraft i seg. Mestring skaper et helsefremmende og godt læringsmiljø som igjen øker elevenes faglige utbytte og prestasjoner. Mennesker som opplever seg som verdifulle, henter fram de beste ressursene i seg. Kanskje det er på tide å oppdatere skolen på mestringstenkning?

LITTERATUR

ANTONOVSKY, A. (1979). *Health, Stress and Coping*. San Fransisco: Josey-Bass
BRÅTEN, I. (1996). *Vygotsky i pedagogikken*. Cappelen Akademisk Forlag
GRØHOLT, B., SOMMERSCHILD, H. og GJERUM, B. (1998). *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre*. Oslo: Tano Aschehoug.

ANNEN RELEVANT LITTERATUR

ANTONOVSKY, A. (1996). The Sense of Coherence: A Historical and Future Perspective. *Israel Journal of Medical Sciences*, 32:170-178.
ASKHEIM, O.P. (2005). Er mestring og empowerment det samme?, *Respekt* nr. 3, s. 47-50
DANIELSEN, A.G. (2004). Hverdagens magi. En tilnærming til fenomenet resiliens som teoretisk ramme for pedagogisk praksis i skolen I: G.O. Hole og T.T. Sudmann (red): *Vitenskapsteoretiske refleksjoner. Essaysamling*, Hefte nr. 9
DONNELLAN, M. BRENT, TRZESNIEWSKI, KALI H., ROBINS, RICHARD W., MOFFITT, TERRIE E. og CASPI, AVSHALOM (2005). Low Self-Esteem Is Related to Aggression, Antisocial Behavior, and Delinquency, *Psychological Science* 16 (4), 328-335.
FONAGY, P., STEELE, M., STEELE, H., HIGGIT, A., og TARGET, M. (1992). The Emmanuel Miller Memorial Lecture 1992: The Theory and Practice of Resilience, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 2:231-257.
GERMUNDSSON, O.E. (1999). Jeg klarte det! Flerkulturelt forebyggende barne- og ungdomsarbeid – et metodegrunnlag. Oslo: Det Kriminalitetsforebyggende Råd.
GERMUNDSSON, O.E. (2000). *Du er verdifull! Flerkulturell pedagogikk i praksis*. Oslo: Tano Aschehoug.
GRØHOLT, B., SOMMERSCHILD, H., og GARLØV, I. (2001). *Lærebok i barnepsykiatri*. Oslo: Universitetsforlaget.
HEGGEN, H. og ØIA, T. (2005). *Ungdom i endring: mestring og marginalisering*, Abstrakt Forlag.
LANGELAND E. (2006). Mestring av psykiske helseproblemer - salutogenese i teori og praksis. I: A. Almvik og L. Borge *Psykisk helsearbeid i nye sko*. Bergen: Fagbokforlaget.
LAZARUS, R.I. (1984). *Psychological Stress and the Coping Process*, New York: McGraw-Hill
RUTTER, M. (1985). Resilience in the Face of Adversity: Protective Factors and Resistance to Psychiatric Disorder, *British Journal of Psychiatry*. 147:598-611.
SLETTEBØ, T. (2000). Empowerment som tilnærming i sosialt arbeid. *Nordisk Sosialt Arbeid*, nr. 2, s. 75-85.
WERNER, E.E. og SMITH, R.S. (1982). *Vulnerable but invincible – a study of resilient children*, New York: McGraw-Hill.
WERNER, E.E. og SMITH, R.S. (1992). *Overcoming the odds. High-risk children from birth to adulthood*. Ithaca, New York: Cornell University Press.
WAAKTAAR, T. og CHRISTIE, H.J. (2000). *Styrk sterke sider: håndbok i resiliensgrupper for barn med psykososiale belastninger* Oslo: Kommuneforlaget.



Odd Erik Germundsson er adjunkt, faglitterær forfatter og kursholder i mestringspedagogikk. Han var blant de første til å starte offentlig leksehjelp i Norge (1988) og har ledet flere mestringspedagogiske prosjekter i Oslo indre øst, hovedsakelig for minoritetsetniske elever. Tildelt Oslo kommunes Servicepris (1996), «Det nytter»-prisen (KS/Helsedepartementet 1997) og Foreldreprisen (FUG 2000).

Ekstern skolevurdering

– for kvalitetsutvikling

■ AV LONE LØNNE CHRISTIANSEN

Dersom en skole skal klare å endre sin undervisning, må hele skolen bli engasjert i endringsarbeidet, også de lærerne som allerede får gode tilbakemeldinger fra elever og foreldre. Ekstern skolevurdering er en metodikk som brukes i økende grad i kommunalt samarbeid om kvalitetsutvikling i skolen og i det nasjonale Veilederkorpset. Metoden blir her presentert, blant annet gjennom beskrivelsen av et konkret eksempel.

Ekstern skolevurdering er en vurdering av skolens praksis på et område valgt av skolen etter at den har gjennomført en analyse av utviklingsbehov gjennom arbeid med *Ståstedsanalysen* og *Organisasjonsanalysen*¹. Alternativt velges vurderingsområde av skoleeier. De som gjennomfører vurderingen er lærere, rektorer og skoleadministratorer fra en annen kommune enn den skolen ligger i, og selve vurderingen gjennomføres av to slike eksterne skolevurderere. Vurdererne gjør et forarbeid med utvikling av skolens *Glansbilde*, et skjema som gjennom formulerte tegn på god praksis beskriver ønsket idealbilde av den skolen det gjelder. De besøker skolen tre eller fire dager avhengig av skolestørrelse, og leverer sin vurderingsrapport til skolen den siste dagen. I Utdanningsdirektoratets

tiltak for støtte til skoleutvikling, Veilederkorpset, brukes ekstern skolevurdering som et virkemiddel for å forankre og starte utviklingsarbeidet. Da er ofte den ene av vurdererne også veileder for skolen.²

Modellen for Ekstern skolevurdering består av fem trinn (se figur 1).

Beskrivelse av metodikken for ekstern skolevurdering finnes i arbeidsheftet *Tegn på god praksis*³. Den er også beskrevet tidligere (Imtec, 2010 og Næss og Svestad, 2012).

Ekstern skolevurdering – et eksempel

I dette eksempelet har en kommune fått tilbud om veiledning fra Utdanningsdirektoratets Veilederkorps over ett og et halvt år. Ungdomsskolen har

Figur 1



gjennomført Ståstedsanalysen og Organisasjonsanalysen, de har valgt sitt utviklingsområde etter diskusjon om resultatene fra analysene, og har sagt ja takk til å få starte sitt utviklingsarbeid med en ekstern skolevurdering. Arbeidet med analyseverktøyene har bidratt til at skolene har forankret og prioritert utviklingsarbeidet sitt. Skolen ønsker å bli vurdert på temaet «Vurdering for læring».

Med temaet Vurdering for læring går de eksterne skolevurdererne til kildene for å finne påstander og tegn de kan vurdere skolens praksis i forhold til. Tegnene de ser etter er hentet fra Ståstedsanalysen og Organisasjonsanalysen hvor de er utviklet med vurderingsforskriften som grunnlag sammen med oppdatert fagkunnskap om pedagogikk og organisasjon.

Vurdererne lager et utkast til glansbilde av hvordan skolen skal være når de har utviklet en god praksis for vurdering for læring. Glansbildet er tilpasset denne skolen ut fra tilgjengelig informasjon om skolen, dens visjon, dens elevresultater, resultatene av elevundersøkelsen, ståstedsanalysen og organisasjonsanalysen osv. Rektor får utkastet, tar det opp til diskusjon i kollegiet, og sender en revidert utgave tilbake til vurdererne. Nå er glansbildet blitt skolens, og lærerne gir uttrykk for at det stemmer med deres ideal om vurderingspraksisen på skolen.

Eksempler på tegn på god praksis på denne skolen er:

- *På organisasjonsnivå:* Skolen har arenaer for samarbeid og erfaringsutveksling om elevvurdering.

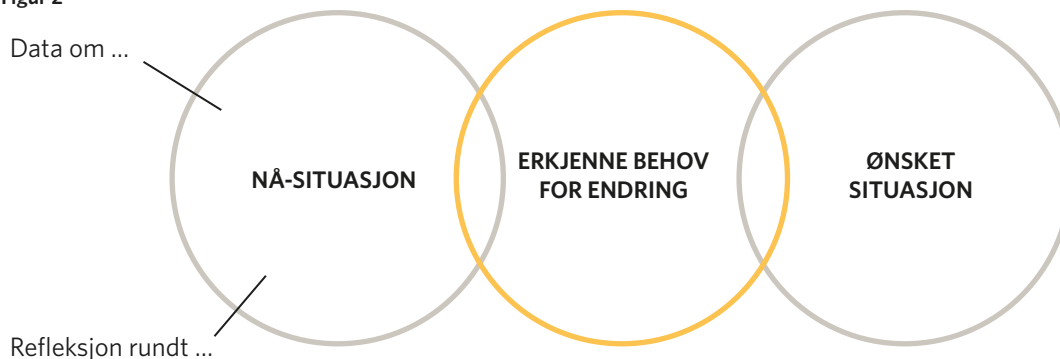
- *På elevnivå:* Elevene får tilbakemeldinger som hjelper dem videre i læringsarbeidet
- *På lærernivå:* Læreren forklarer den enkelte elev hva som skal til for å nå kompetansemålene.
- *Og på foreldrenivå:* Vurdering og elevenes læring er tema i foreldresamarbeidet.⁴

Skolen har nå vært gjennom en beskrivelse og egenvurdering av nåsituasjonen. De har erkjent at de har et behov for endring og utvikling, og de har gjennom glansbildet beskrevet sin ønskede situasjon, slik Imtec tegner det i sin rapport om skolevurderingsmetodikken (Imtec 2010) (Se figur 2).

Så kommer skolevurdererne til skolen for å observere praksis og intervju alle parter. I dette tilfellet gjelder det skoleledelse, lærere, elever og foreldre. Med et annet vurderingstema kunne det også være aktuelt å intervju skolens øvrige ansatte, pp-tjenesten eller andre viktige samarbeidspartnere for skolen. Vurdererne merker fort at det er en god stemning på skolen, at lærerne er travle og at både lærere og elever er vennlige og åpne. Rektor og lærere er også litt spent når vurdererne kommer på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet.

Rektor har laget en timeplan for det tre dagers skolebesøket. Første dag møter vurdererne både skoleledelsen og lærerkollegiet for å fortelle om hva de skal gjøre. Så starter intervjuene, og på en så liten skole som denne blir alle lærere intervjuet i tre grupper etter trinn. Deretter intervjues en tilfeldig utvalgt gruppe av elever fra hvert trinn, og om kvelden er en gruppe foreldrene innkalt til samtale om skolens vurderingspraksis. Spørsmålene til

Figur 2



alle grupper reflekterer og er utledet av tegnene i glansbildet, og intervjuene holdes til temaet.

Det viser seg at det ikke er så lett for elevene å snakke om læring. Det er heller ikke så lett for lærerne å snakke om vurdering for læring. Til tross for at de har vært på kurs for en stund siden, sitter ikke begrepene og tenkemåten hos alle lærerne. Og foreldrene synes skolen kunne stilt litt høyere krav til barna deres, men er veldig opptatt av at barna trives godt på denne skolen. Alle gruppene er imidlertid opptatt av at det er vanskelig å få ro i en skolebygning som ikke helt passer for læringspraksisen.

Den andre dagen observerer vurdererne undervisningen. Som avtalt går de inn og ut av klasserommene uten å forstyrre. Elever og lærere vet at de kommer, og at de kanskje går igjen ganske fort. Det vurdererne ser i klasserommene av oppslag, hva som står på tavla, hvordan lærere og elever kommuniserer og jobber, forteller sin historie om hvordan skolen jobber med vurdering for læring, hvor det finnes god praksis og hvor det kunne vært gjort bedre. Vurdererne ser også mye mer, de er erfarne skolefolk med lang praksis fra klasserom og skoleledelse. Men det er vurdering for læring som er tema for denne eksterne vurderingen, og det er det temaet de skal bruke observasjoner, intervjuer og den andre skriftlige informasjonen til å analysere.

Den tredje dagen leverer vurdererne sin slutt-rapport fra oppdraget. Innholdet i rapporten diskuteres først med skoleledelsen og presenteres så for personalet. Foreldreutvalget og skoleeiers representant er også med på møtet. Elevrådet burde også vært med. Vurdererne forteller om hva de vurderer at skolen er god på, hva de mener skolen kan forbedre seg på og gir råd om hvordan de kan bruke sine styrker til å forbedre praksisen på utviklingsområdet. Så overlates «stafett-pinnen» til skoleeier og skolen selv, og til veilederne fra Veilederkorpsset som skal følge dem videre i arbeidet.

Skolen, både ledelse, lærere, elever og foreldre

har gjennom denne prosessen blitt sett og hørt, og nå får de tilbakemeldingen som skal bidra til å bringe dem videre. Den kan være tydelig, kanskje til og med krass, men den er ikke overraskende. Lærerne visste egentlig hvordan det lå an, men det er godt at noen utenfra ser det samme, kan sortere innsikten, gi anerkjennelse og peke på hva som må bli bedre. Slik blir det tydeligere for lærere og skoleledelse hva de skal strekke seg etter, hvilken retning utviklingsarbeidet deres må ha framover og hva de må ta tak i. Skoleeier har vært til stede og fått en vurdering av skolens praksis. Slik har også skoleeier et bedre grunnlag for sine utviklingsplaner.

Eksempler på tilbakemeldinger til denne skolen

Tegn på god praksis:

Elever med ulike faglige forutsetninger får utfordringer og opplever mestring.

Vi så og hørte flere eksempler på tilrettelegging og god hjelp til elever med stort tilretteleggingsbehov. Vi observerte god og omsorgsfull ivaretagelse av enkelte elever, som får praktiske oppgaver som gir en opplevelse av mestring [...]

Praksis som kan bli bedre:

Lærerne får nødvendig opplæring i vurdering for læring og skolen har en omforent vurderingspraksis.

Vi kunne ikke se at et samlet pedagogisk personale har forståelse og kompetanse om rekkevidden av vurderingsforskriften og formålet med vurdering for læring. Vi opplevde en sterkt sprikende vurderingspraksis. Mange lærere har ensidig fokus på karakterer og nivåfastsettelse. Vi har i liten grad sett vurderingspraksis som forholder seg eksplisitt til kompetansemålene og som gir elevene hjelp til å komme videre i sitt læringsarbeid. Dette ble bekreftet både av personalets svar på ståstedsanalysen og av alle informantgrupper.

Figur 3
SKOLEVURDERING



Så reiser vurdererne, skoleledelsen legger de første brikkene i en utviklingsplan og praten går i kollegiet. Rektor kan rapportere at de første skritt mot ny praksis allerede tas dagen etter:

Tilbakemeldingene fra kollegiet på den eksterne vurderinga har bare vært positiv. Kollegiet (de aller fleste) er nå i gang med å skrive mål på tavla for hver time og de er nysgjerrige og ivrige på å lære mer om vurdering for læring. Vi har merka ei positiv endring i kollegiet [...]

Forankring av utviklingsarbeid

Forankring hos de berørte er en suksessfaktor i all teori om organisasjon og utvikling.

John Kotter (2002) peker nettopp på nødvendigheten av forankring, medvirkning og eierskap til utviklingsarbeidet. Skoleutvikling kan bare lykkes dersom personalet erkjenner utviklingsbehovet, eier visjonen og bygger kapasitet for endring.

Ekstern skolevurdering har vist seg å være et viktig bidrag til forankring av utviklingsprosesser og til å skape felles retning, eierskap og energi til utviklingsarbeidet. For å si det med en av veilederne som også hadde deltatt i ekstern skolevurdering: «Som veiledere har vi et unikt utgangspunkt for videre arbeid, og hva som må bli bedre på skolen er «knadd» inn i hele organisasjonen».

Også Ben Levin (2008) påpeker at en av de tre viktigste grunnene til at endringsforsøk feiler, er at de ikke blir implementert effektivt, at endringer i skolen fordrer vilje og kompetanse, kapasitet, forståelse og forpliktelse. Dette er krevende og vanskelig, og fordi endringsarbeid er vanskelig uten trening, støtte og veiledning, er det lett å gi opp før man egentlig har begynt. Denne kunnskapen ligger til grunn for Utdanningsdirektoratets systematiske arbeid med veiledning og ekstern skolevurdering i Veilederkorpset.

Et prosjekt som ikke er forankret hos de toneangivende i personalet, vil ha små muligheter for å lykkes. Den eksterne skolevurderingen er i seg selv et slikt forankringsarbeid. Men den er selvfølgelig bare en god start og har liten betydning dersom ikke skolen fortsetter å arbeide med det temaet de er blitt vurdert på. Dette arbeidet må gjøres på skolen, men må følges opp av skoleeier. Veilederkorpset vil bidra til kapasitetsbygging og veiledning i oppfølgingsarbeidet for å gjøre

skolene til lærende organisasjoner, lokalt kan det være skolefaglig ansvarlig, en prosjektleder eller ekstern kompetanse som hjelper skolene videre i sitt utviklingsarbeid.

Oppsummert er forutsetningene for å lykkes med ekstern skolevurdering:

- at personalet er godt informert om virkemidlet på forhånd (avdramatisering)
- at personalet er involvert i prosessene og gjennom dette er motivert for vurderinga
- at skoleledelsen tar tak i informasjonen de får fra vurderingen i etterkant, og kjører prosesser i kollegiet
- at skoleeier følger opp skolen i etterkant med moralsk og praktisk støtte der det er nødvendig (Roald 2010)

Vurdering for læring

I TALIS-undersøkelsens⁵ analyser (Amodt et al 2009) påpekes det blant annet at anerkjennelse og tilbakemeldinger til lærere er viktig for at skoler kan beholde og utvikle gode lærere. Undersøkelsen viser at vi i Norge er dårlige til dette:

De norske resultatene fra OECDs internasjonale lærerundersøkelse TALIS viser en svak oppfølgingskultur i norske ungdomsskoler [...] Dette viser seg i lite hyppig oppfølging av elevenes arbeid og svak oppfølging og tilbakemelding til lærere fra skoleledelse og skoleeier (Utdanningsdirektoratet 2009).

Ekstern skolevurdering kan åpne for en ny og gjennomgående tilbakemeldingskultur.

Vi vet mye om læring og utvikling. Vurdering for læring kan betegnes om brua mellom undervisningen og læring hos eleven. Å bli sett og å få tilbakemelding er viktig for utvikling og læring både for enkeltpersoner, enten de er elever, lærere eller ledere, og for skolen og dens undervisning (Dumont et al. 2010). Alle har vi behov for å bli sett, få bekreftelse og tilbakemelding på arbeidet vårt. Og alle har vi et forbedringspotensial. Det er ikke alltid så lett å se det selv, desto viktigere er det at ens kollegaer og ledere ser og gir konstruktive tilbakemeldinger. Det er ikke lett å endre praksis, men hvis vi skal utvikle oss og få en bedre skole, er det akkurat det som skal til.

Læring i grupper og organisasjoner foregår

prinsipielt på samme måte som læring for enkelt-personer. Man må vite hvor man er og få tilbakemelding om hva som er bra og hva som kan bli bedre. Dette er det læreren gjør i sin formative vurdering av elevene, og det er det vurdererne gjør i sin eksterne vurdering av skolen – og begge gir motivasjon og energi til henholdsvis elevens og organisasjonens lærings- og utviklingsarbeid.

De store nasjonale skoleutviklingsprogrammene etter Kunnskapsløftet har lagt vekt på at skoleutvikling for å forbedre læring og læringsmiljø for elever og læringer må innebære å endre skolen som organisasjon. Dersom bare skolens ildsjeler endrer praksis, vil ikke skolen utvikles. Og hvis ny praksis ikke understøttes av skolens organisering og bruk av felles arenaer, vil den skli umerkelig tilbake til slik den var før. For å få til endring må hele skolen gå sammen inn i endringsprosessen på en slik måte at alle er involvert i prosesser og diskusjoner, og er forpliktet på endringene og tiltakene som skal gjennomføres (Utdanningsdirektoratet 2012) Tilbakemeldingsprosessen er motoren i slik organisasjonslæring, og den må skje i en kultur preget av gjensidig tillit.

Å utvikle organisasjonen er et ledelsesansvar. Men hvis organisasjonens praksis skal endres og utvikles, må alle aktører ta et ansvar som går ut over deres egen praksis. Det gjelder både den enkelte lærer, skoleleder, skolebyråkrat og skolepolitikker. Det er forståelig at dyktige lærere som får gode tilbakemeldinger fra elever og foreldre, føler at det er tungt å stadig få høre fra utdanningsmyndigheter at de må endre seg. Men poenget er ikke at de dyktige må endre sin undervisningspraksis. Poenget er at kvaliteten på praksisen er så ulik fra klasserom til klasserom og at alle må være engasjert dersom skolen samlede praksis skal bli bedre og den enkeltes gode praksis skal prege skolen.

Alle i skolen er avhengig av de andres praksis. Viviane Robinson sa så treffende på Skoletinget 2012 at «lærere er mye mer avhengige av hverandre enn de tror. Det som gjøres i naboklasserommet setter nemlig normer og begrensninger for hva jeg kan gjøre for og med elevene i mitt klasserom». Slik sett er det av stor betydning for den dyktige lærer at kollegaene også er dyktige, og at det finnes gode arenaer for støtte, deling, tilbakemelding og felles utvikling.

Både nasjonalt (Roald 2010) og internasjonalt (Fullan 2007) påpekes også viktigheten av sammenheng i skolens vurderingspraksis. Utvikling av en lærende skole betyr at skolen må utvikle en praksis for læring og endring på alle nivå av skoleorganisasjonen. Dette impliserer også vurdering og tilbakemelding, og at skolen og skoleeier har systemer for dette.

Tilbakemelding for utvikling

Alle organisasjoner har behov for å vurdere sin kvalitet, både kvaliteten på resultatene og kvaliteten på de prosessene som skal føre fram til resultatene. Mange land har egne tilsyn eller inspektorater som vurderer den enkelte skoles kvalitet.

I tillegg til en svak tilbakemeldingskultur har vi også en svak tradisjon for kontroll og eksternt innsyn i Norge. Dette er en utfordring for utdanningssektoren. Planlagt endring er umulig dersom man ikke har en analyse av utgangssituasjonen. I Norge har vi etter hvert mye data om situasjonen (Nasjonalt kvalitetsvurderingssystem og Skoleporten). Vi har også et tilsyn som vurderer legalitet og gir skolene og skoleeier beskjed om hvilke lovbrudd som må rettes opp. Og vi har krav om rapportering av tilstanden i skolen til lokale myndigheter (Forskrift til opplæringslova §2-1). Skolebasert vurdering er et viktig element i utvikling av tilstandsrapportene.

Men gir tilsynet tilbakemeldinger som motiverer for utvikling? Og er egenvurdering tilstrekkelig for å få utnyttet utviklingspotensialet? OECDs landrapport om evaluering og vurdering slår fast at det i Norge er behov for å utvikle en modell for evaluering av den norske skolen (Nusche et al, 2011). I rapporten omtales eksternt skolevurdering som en metodikk med potensial som en måte å gi den skolebaserte vurderingen et eksternt blikk.

Skolen kan selvsagt gjøre en egenvurdering på samme måte som den enkelte lærer, leder eller elev gjør vurderinger av sitt eget arbeid. Men vi vet at en annens blikk kan hjelpe oss til å se klarere og at vi kan komme lenger ved hjelp av et eksternt blikk enn vi klarer på egen hånd. Dette avhenger av tilliten mellom den som vurderer og den som blir vurdert. Derfor er vurdererne i den eksterne skolevurderingen lærere og ledere som *kan* skole. At måten

tilbakemeldingen gis på er avgjørende, bekreftes av inspektorater fra land som har lang tradisjon for skolevurdering, som England og Skottland.

I skolevurderingsmetodikken er måten tilbakemeldingen gis på, helt essensiell. Tilbakemeldinger skal motivere og gi retning til endringsarbeidet. De skal være lette å omsette i praksis uten å gi fasit for hvordan de skal settes ut i live (Hattie og Timberley 2007). Vurdererne skal alltid legge vekt på funn av god praksis. Det er den skolen skal spille på når de tar fatt på utfordringene med å endre praksis som må bli bedre. Slik bidrar den eksterne skolevurderingen til å peke ut retningen for det videre utviklingsarbeidet og til å skape motivasjon.

Ekstern skolevurdering er en form for skolebasert vurdering (Haug 2002) med et eksternt blikk, og brukes som vurdering for læring, ikke som kontroll. Den gjennomføres av eksterne og uavhengige «likemenn» og med kvalitetsutvikling av skolen som mål. Vurdererne er uten makt, men har autoritet i kraft av sin nærhet og kjennskap til skolen og profesjonen. Slik sett har metodikken elementer både fra tradisjonen med ekstern skolevurdering og tradisjonen med intern skolebasert vurdering (Imtec 2010). At metoden er et virkningsfullt og viktig verktøy for å igangsette utviklingsprosesser på skolene, har vi erfart både i Kunnskapsløftet – fra ord til handling og Veilederkorpset. Lokalt er ekstern skolevurdering et viktig utviklingsverktøy som kan bidra til at skoler og skoleeiere kommer lenger i sitt arbeid med kvalitetsutvikling i skolen.

NOTER

- 1 *Ståstedsanalysen* er et nettbasert hjelpemiddel for å sette i gang utvikling og forbedring ved den enkelte skole. Den er et prosess- og refleksjonsverktøy. Målet er å skape en felles oppfatning av skolens praksis og hvilke områder skolen bør arbeide videre med.
Organisasjonsanalysen er et nettbasert verktøy til egenvurdering. Analysen skal fange opp viktige sider ved hvordan den enkelte skole fungerer og stimulere til diskusjon om egen praksis og forbedringsområder. Ansatte svarer blant annet på påstander knyttet til forvaltning av kompetanse, forbedring av undervisning og arbeidsmåter på skolen og skolens evne til å gjennomføre endringer. Mer informasjon om disse analyseverktøyene finnes på www.udir.no
- 2 Veilederkorpset gir støtte til skoleeiere og skoler som trenger veiledning for å bedre læreprosessene i skolen. I løpet av en treårsperiode dekker Veilederkorpset hele landet. Høsten 2012 går tilbudet ut til kommunale, fylkeskommunale og private skoleeiere i seks fylker; Finnmark,

Sogn og Fjordane, Vestfold, Telemark, Aust-Agder og Vest-Agder. Informasjon om Veilederkorpset: <http://www.udir.no/Utvikling/>

- 3 Arbeidsheftet Tegn på god praksis ligger sammen med andre verktøy som Ståstedsanalysen og Organisasjonsanalysen på <http://www.udir.no/Utvikling/>, <http://www.udir.no/Utvikling/Artikler-utvikling/Tegn-pa-god-praksis/>
- 4 Eksempler på glansbilder finnes på: <http://www.udir.no/Utvikling/Verktoy-for-skoleutviklinganalyser/Artikler-skoleutvikling/Eksempelsamling-Tegn-pa-god-praksis/>
- 5 TALIS, Teaching and Learning International Survey, 2007–2008 er OECDs internasjonale studie av undervisning og læring, er rettet til skoleledere og lærere på ungdomstrinnet og gir innsikt i hva som kjennetegner gode skoler.

LITTERATUR

DUMONT, H. ISTANCE, D. AND BENAVIDES, F. (2010). *The Nature of Learning – Using research to inspire practice*, OECD/CERI 2010.

EMSTAD, A.B. (2011). The principal's role in the post-evaluation process. How does the principal engage in the work carried out after the schools self-evaluation? *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 1-18

FULLAN, M. (2007). *The new meaning of educational change*, 4th Edition. Teachers College Press, 2007.

HATTY J. AND TIMBERLEY. H. (2007). The Power of Feedback. Review of Educational Research vol 77 No 1. Pp 81-112.

HAUG, P. (2002). Skulebasert vurdering – opphav og utvikling. I: P. Haug og L. Monsen (red) *Skulebasert vurdering: Erfaringer og utfordringer*. Oslo: Abstrakt forlag

IMTEC (2010). *Analyse av skolevurderingsmetoden i Kfot, sluttrapport*

KOTTER, J. (2002). *Change steps* <http://www.kotterinternational.com/kotterprinciples/ChangeSteps/>

LEVIN, B. (2008). *How to change 5000 schools. A practical and positive approach for leading change at every*

level. Harward Education Press Cambridge, Massachusetts.

OECD (2008). Organisation for Economic Cooperation and Developments : TALIS.

NUSCHE, D. EARL, L. MAXWELL, W. AND SHEWBRIDGE, C. (2011). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, Norway*. OECD sept 2011.

NÆSS, S. OG SVESTAD, C. (2012). Ekstern skolevurdering – et hjelpemiddel for skoleledelsen til å komme i gang med skoleutvikling. *Skolelederen* 4/2012.

ROALD, K. (2010). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skole og skoleeigar*. UiB.

UTDANNINGSDIREKTORATET (2009). TALIS 2008 – Norske resultater, 2009 www.utdanningsdirektoratet.no 23.09.09.

VIBE, N. AAMODT, P.O. OG CARLSTEN, T.C. (2009). Å være ungdomsskolelærer i Norge
Resultater fra OECDs internasjonale studie av undervisning og læring (TALIS) NIFU/STEP Rapport 23/2009.



Lone Lønne Christiansen har svennebrev som møbel-snekker og jobbet som snekker i mange år før hun tok hovedfag i pedagogikk i 1996. Hun har siden hovedsakelig jobbet i Kunnskapsdepartementet, Lærings-senteret og Utdanningsdirektoratet. Hun har jobbet som prosjektleder med Bevisste utdanningsvalg, Delt rådgivningstjeneste, og Satsing mot frafall, og jobbet i mange år med å utvikle rådgivningstjenesten og særlig karriereveiledningen i skolen. Ble prosjektleder for Kunnskapsløftet – fra ord til handling i 2008, og har siden jobbet med skoleutvikling og skolevurdering i avdeling for skoleutvikling i direktoratet.



Grunnlovsfeste retten til utdanning – hva så?

■ AV TROND WELSTAD

Etter nesten 200 år er retten til opplæring for første gang foreslått innlemmet i form av en ny paragraf 109 i Grunnloven. Selv om grunnlovsfestingen ikke skal innebære etablering av nye rettigheter, vil den kunne fungere som et tolkningsmoment og en retningslinje for både utforming og praktisering av lover.

Menneskerettighetene har med stor kraft skylt inn over vårt samfunn de siste tjue årene, og er et sett av regler vi gjennom ratifisering av flere konvensjoner og ved menneskerettighetsloven av 1999 er formelt forpliktet til å etterleve. Også retten til utdanning spesielt er menneskerettslig beskyttet.

Menneskerettighetenes sentrale posisjon i jusen og allestedsnærvær i samfunnet er bakteppet for at Stortinget også ønsket å styrke deres plass i vårt nasjonale og øverste rettslige dokument – Grunnloven. Også navnet på lovutvalget indikerer dette: Menneskerettighetsutvalget.¹ Utvalgets forslag til revidering av Grunnloven ble offentliggjort i januar i år.

Med unntak av to dissenser² foreslår utvalget

en grunnlovsfesting av retten til utdanning med følgende ordlyd:³

Enhver har Ret til Uddannelse. Børn have Pligt til at modtage grundlæggende oplæring. Oplæringen skal ivaretage den Enkeltes Evner og Behov, og fremme Respekt for Demokratiet, Retsstaten og Menneskerettighederne.

Det paaligger Statens Myndigheder at sikre Adgang til videregaaende Oplæring og lige Muligheder til høiere Uddannelse på Grundlag af Kvalifikationer.

Det er grunnopplæringen som foreslås rettig-

hetsfestet i Grunnloven. Dette tilsvarer på mange måter retten til ti års offentlig grunnskoleutdanning som per i dag er gitt i opplæringslovens paragraf 2–1.⁴ Men man ønsker altså i tillegg å løfte retten fra alminnelig nasjonal lovgivning og opp på grunnlovsnivå.

Utdanning og opplæring i regi av staten er en svært viktig oppgave for samfunnet, på mange måter et av de helt sentrale samfunnsmandat. Gjennom utdanningen forberedes de kommende generasjoner til å lede landet videre i en tradisjon vi liker og i tråd med verdier vi er stolte av. En viktig del av opplæring er å gi oppøvelse i årvåkenhet og kritisk sans overfor så vel statlige som private holdninger og initiativ, som kan innebære mindre heldige konsekvenser for samfunnslivet som helhet. Et minimum av utdanning er videre en forutsetning for ytringsfriheten, som er stadfestet i grunnlovens paragraf 100. Derfor er også retten til en skikkelig grunnutdanning gitt som menneskerettighet i flere av menneskerettighetskonvensjonene.⁵

Klart i Menneskerettighetsutvalgets mandat er det at grunnlovsforslaget ikke skal innebære noen nye rettigheter, og heller ikke skal endre rettstilstanden i Norge. Det er derfor en forutsetning at den formelle nasjonale lovgivning av lavere trinnhøyde både ivaretar de menneskerettslige forpliktelser og de rettighetene som gis i forslaget til ny grunnlov fullt ut.⁶

Hvorfor grunnlovfeste

Hva er så poenget med å innta en rett til utdanning i Grunnloven? Hva retten til opplæring mer konkret skal inneholde, blir både nå og for fremtiden opp til den alminnelige formelle lovgivningen å fastslå, først og fremst opplæringsloven med tilhørende forskrifter.

En grunnlovsfesting vil derfor angå de mer prinsipielle sider ved opplæringen. Tanken er at dersom det utformes for konkrete regler i grunnlovsteksten, er det nærliggende at disse kan gå ut på dato i takt med endrete samfunnsforhold.

Dette har å gjøre med at Grunnloven er et dokument som er ment å stadfeste et sett av grunnverdier samfunnet skal være tuftet på, og at disse

verdier skal ligge som bakteppe for et samfunn under utvikling over tid. De regler og det verdi grunnlag som er tatt inn i Grunnloven, er ment å representere det varige.⁷

Hva består så det prinsipielle i, hvilke grunnsetninger kan utledes fra forslaget om å grunnlovsfeste retten til opplæring? Den verdimesige forankringen i retten til utdanning etter grunnlovsforslaget kan sammenfattes i særlig tre stikkord, som alle griper over i hverandre. Opplæringen skal fremme *demokrati, rettsstat og menneskerettigheter*.⁸

Demokrati

Demokrati og menneskerettigheter er to sentrale begrep i grunnlovsforslaget til retten til opplæring. Dette stadfester hvor viktig det er at opplæringen formidler grunntankene bak et folke- og flertallsstyre til elevene. Her også aksept for at uenighet, ytringsfrihet, politisk og religiøs frihet er prinsipper som må sees i sammenheng med og slås i hartkorn med demokratibegrepet. Videre er retten til utdanning en viktig bestanddel av ytringsfriheten. Vi har behov for et minimum av utdanning for å utvikle det som omtales som *individets frie meningsdannelse* i ytringsfrihetsbestemmelsen i någjeldende Grunnlovens § 100.

Rettsstat

Elevene skal gis en oppøvelse i hva det innebærer å leve i en rettsstat. Samfunnet skal styres etter et felles norm- og verdigrunnlag, slik det til enhver tid er uttrykt gjennom lovgivningen. Mynighetenes anledning til å gripe inn i borgernes rettsstilling reguleres av lover, og myndighetene er selv bundet av gjeldende lovverk og kan ikke fravike dem etter eget forgodtbefinnende.⁹ Dette innebærer aktivt og systematisk arbeid mot for eksempel å hindre vilkårlige inngrep overfor samfunnets borgere. Borgerne er underlagt lover de i prinsippet selv har vært med på å stemme fram, ofte omtalt som det demokratiske prinsipp. Sammenhenger mellom liv, lov og lære må formidles gjennom grunnutdanningen.



Menneskerettigheter

Utdanningen skal formidle en innsikt om at det gjelder et sett av normer som har gyldighet over og uavhengig av vår til enhver tid nasjonale lovgivning, og som man som samfunnsmedlem skal arbeide fram, respektere og rette seg etter. Menneskerettighetene er ikke bare aktuelle i land hvor det forekommer grove overgrep på menneskers liv og helbred. Relevante eksempler på menneskerettighetenes nærvær i skolehverdagen, er barns medbestemmelsesrett og rett til å bli hørt i avgjørelser som virker inn på deres hverdag generelt og skolehverdag spesielt etter FNs barnekonvensjon artikkel 3 og 12.

Ved at forståelsen av demokrati fremheves i grunnlovsforslaget, vil dette også kaste lys over opplæringslovens formålsbestemmelse, som tar opp i seg mye av det samme. Opplæringslovens paragraf 1-1 er en viktig og prinsipiell bestemmelse som kanskje blir liggende litt i skyggen av mer presise bestemmelser i opplæringsloven og dens forskrift, og spesielle retningslinjer i lovveiledere og rundskriv.

På mange måter kan grunnlovsforslaget sees som et viktig rettslig middel til å minske avstanden fra menneskerettigheter og grunnlov, og ned til den formelle lovgivningen som skal gjelde i den praktiske skolehverdagen.

Revitalisering av skolens formål og samfunnsmandat

Kan vi så si noe om eller utlede noen mer praktiske konsekvenser av grunnlovsforslaget? Selv om grunnlovsfestingen ikke skal innebære etablering av noen nye rettigheter, kan vi lese i Dok. 16 at retten til utdanning (i tillegg) vil «kunne fungere som et tolkningsmoment og en retningslinje for både den lovgivende, den utøvende og den dømmende makt.»¹⁰

At grunnloven er et sentralt tolkningsverktøy for lovgivning av lavere rang, er også i tråd med den statsrettslige litteraturen. Johs. Andenæs skriver i sin anerkjente lærebok *Statsforvaltningen i Norge*, at all lovgivning utleder sin gyldighet fra Grunnloven, som har den høyeste rang av alle lover. Videre vil reglene i Grunnloven virke inn

på og bestemme innholdet i den loven som ligger på et lavere trinn i lovhierarkiet.¹¹

Grunnloven vil gi uttrykk for hva som er en overordnet ønsket retning også for opplæring. Dersom det skal utledes noe mer konkret om hva denne retning består i, må vi gå til selve grunnlovsteksten og foreta en tolkning av denne.

Spørsmålet er hva slags opplæring er det grunnloven tar sikte på å gi og sikre alle barn og unge? Eller mer presist hva skal være det nærmere innhold i retten til utdanning etter Grunnloven?

Første stopp på veien mot et svar er en naturlig forståelse av lovteksten etter vanlig språkbruk.¹² I Menneskerettighetsutvalget sitt lovutkast kan vi i tredje setning lese at *Opplæringen skal ivareta den Enkeltes Evner og Behov [...]*

Denne frasen må sees i sammenheng med grunnlovsforslagets første setning som autoritativt slår fast at alle skal ha en rett til utdanning. Når det videre heter at utdanningen skal ivareta den enkeltes evner og behov, kan det utledes noe om *måten* lovgiver ser for seg og ønsket om at så mange barn og unge som mulig skal omfattes av retten.

Tilpasset opplæring etter opplæringsloven

Formuleringen i grunnlovsforslaget gir også klare assosiasjon til opplæringslovens paragraf 1-3 (første ledd) om tilpasset opplæring. Denne lyder:

§ 1-3. Tilpassa opplæring og tidleg innsats

Opplæringa skal tilpassast *evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven*, lærlingen og lærekandidaten. (Mine kursiveringer.)

Tilpasset opplæring i opplæringsloven er ingen individuell rett for den enkelte elev, men likevel en plikt for skolene – noe de skal strekke seg etter. Bestemmelsen om tilpasset opplæring er også plassert sammen med opplæringslovens formålsbestemmelse, paragraf 1-1, og er ment å ha en prinsipiell verdi, en grunnsetning som skal være til stede og prege hele utdanningen.

Tilpasset opplæring må sees i sammenheng med at det skal ytes et likeverdig opplæringstilbud til alle elever. Med likeverd menes ikke likhet,

at alle elever skal behandles likt. Men alle elever skal tilbys en opplæring av en beskaffenhet god nok eller jevnbyrdig med andre elever. Dette innebærer at det for noen elever må ytes et mer tilrettelagt undervisningsopplegg enn for andre, dersom opplæringen skal kunne karakteriseres som likeverdig. Et krav om likeverd må sees i sammenheng med rettsnormenes (for oss retten til opplæring) behandling av den enkelte elev – de skal behandles som likeverdige tross sine ulike evner og forutsetninger.¹³ Likeverdighetstanken har stått sterkt og er kommet tydelig til syne i skolelovgivningen siden grunnskuleloven fra 1969.¹⁴ At den statlige skole skal tilby en likeverdig opplæring som er gjort mulig gjennom en tilpasning av undervisningsopplegget til den enkelte elev, har sine røtter helt tilbake til Landsskuleloven fra 1936.¹⁵

Med grunnlovsfesting av en ordlyd som ligger nært opp til ordlyden om tilpasset opplæring, sendes det sterke signaler om at det å ivareta elevenes forutsetninger og behov skal være et grunnleggende hensyn i opplæringen. Opplæringstilbudet må ikke leve i sin egen verden, isolert, men ta inn over seg og innordnes etter elevenes livsverden. Den nærmere innfrielse av en rett til opplæring innebærer med andre ord at skolene tilpasser undervisningsopplegget til den enkelte elev.

Grunnlovsforslaget vil utvilsomt puste nytt liv også i opplæringslovens formålsbestemmelse og bestemmelsen om tilpasset opplæring. Dersom grunnlovsforslaget får gjennomslag, må det komme en diskusjon om begrepet tilpasset opplæring i opplæringsloven som alminnelig formell lov kan fylles med et mer konkret innhold enn hva som er tilfelle i dag. Det vil nettopp være en nærmere presisering av setningen om at utdanningen skal ivareta den enkeltes evner og behov som kan danne grunnlag for et rettskrav til innholdet av undervisningsopplegget etter grunnloven.¹⁶

En utmeisling og tydeliggjøring av målsettingen om tilpasset opplæring er med andre ord en forutsetning for at den kan innfris i det løpende undervisningsopplegg, og at eventuelle avvik greit kan avdekkes for så å avhjelpes.

Dersom eleven opplever at opplæringstilbudet

ikke muliggjør læring, vil undervisningen eventuelt være i strid med eller på kanten av grunnlovsvernet. Det avhenger i stor grad til den enkelte elev og dennes evner og forutsetninger når man skal avgjøre om en grunnlovsbeskyttet rett til opplæring er tilstrekkelig ivaretatt av den enkelte skole.

Den tilpassede opplæringen henger også nøye sammen med retten til spesialundervisning. Der den tilpassede opplæring stopper, trer ofte retten til spesialundervisning inn. Dersom disse bestemmelsene på et tidspunkt ønskes svekket, vil grunnlovsbestemmelsen kunne fungere som en skranke for dette.¹⁷

Balansert opplæring

Innholdet i opplæringen blir fastlagt og forvaltet fra statlig nivå og ned til kommunene. Verdigrunnlaget for og innholdet i opplæringen blir nærmere fastlagt i ulike styringsmidler, så som lovgivning og læreplanverk.¹⁸

Det er kommunene ved den enkelte skole som har ansvaret for å etterleve de styringssignaler som kommer – og de har det forvaltningsmessige ansvaret både overfor staten og for elevene.¹⁹ Med en slik statlig styringsmodell og med operasjonaliseringen av opplæringsens nærmere innhold på lokalt nivå, ligger det en latent fare for at viktige grunnverdier i opplæringstilbudet mistes av syne eller blir prioritert bort.²⁰

Disse grunnverdier er – fritt sitert etter opplæringslovens formålsbestemmelse, § 1–1 – blant annet at opplæringen skal bygge på grunnleggende verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon, så som respekt for menneskeverdet og naturen, åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet. Dette er verdier som også er forankret i menneskerettighetene. Opplæringen skal videre gi innsikt i kulturelt mangfold og vise respekt for den enkeltes religion og tro. Og opplæringen skal bidra til at elevene utvikler kunnskap og holdninger for å mestre sine liv best mulig, og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Kritisk tenkning, evnen til å handle etisk og miljøbevisst og motarbeidelse av all diskriminering, er også grunnleggende verdier og ferdigheter som opplæringen skal formidle til elevene.

Dette overordnede verdigrunnlag med henvisning til opplæringslovens formålsbestemmelse er også lagt til grunn av Menneskerettighetsutvalgets som sentralt i forslaget til grunnlovsfesting av retten til utdanning og det nærmere innhold i dette.²¹

Så vel lovgivning som andre styringsmidler etterlater et betydelig skjønn både til personer og organer som utformer og utsteder dem, og til de personer som skal sette de nærmere krav til opplæringen ut i livet på leder- og lærernivå. Det er ikke nødvendigvis snakk om bevisste omgørelser av regelverk eller andre styringsmidler fra verken den ene eller annen i en slik styringskjede. Eventuell underprioritering av overordnede og lovfestede verdier skolen skal styres etter, kan like gjerne finne sted ut ifra vurderinger av hva som er et godt og forsvarlig pedagogisk skjønn stilt overfor et konkret tilfelle.

Med stadfestingen av retten til opplæring på grunnlovsnivå gis det solid rettslig dekning for å prioritere en bred og tilgjengelig kunnskapsformidling til den enkelte elev. Likevel, som Menneskerettighetsutvalget understreker, må det legges til grunn at grunnlovsretten til opplæring ivaretas av den alminnelige formelle lovgivningen. En eventuell grunnlovsfesting vil likevel forplante seg nedover i rettskildehierarkiet, og som sagt utgjøre et sentralt tolkningsbidrag til opplæringsloven spesielt.²²

To praktiske konsekvenser

Etter mitt skjønn vil grunnlovsforslaget gi seg utslag i særlig to praktiske konsekvenser dersom det blir vedtatt. Begge henger nøye sammen med spørsmålet om en balansert opplæring.

Den *første* konsekvensen innebærer at forvaltere av lovverket på skolenivå må være seg opplæringsverdiforankringen bevisst. Det kan karakteriseres som en revitalisering av det overordnende verdigrunnlaget norsk skole skal være tuftet på, med særlig fokus på en inkluderende skole som tar høyde for elevenes ulike forutsetninger og evner gjennom et tilpasset undervisningsopplegg.

En slik bred tilnærming til utdanningsmandatet som grunnlovsforslaget indikerer, må gjelde både de elever som har vanskelig for å følge med



i utdanningsløpet, og de som opplever at det ordinære opplegget ikke er utfordrende nok. Dette vil gjelde elever i hver sin ende i en skala for kunnskapstilegnelse. Og selvsagt majoriteten av elevene, som befinner seg et sted midt mellom ytterpunktene.

Men når en slik overordnet rettesnor for opplæringen trekkes opp, er det samtidig viktig å ha in mente at skolene, særlig lærerstaben, ikke har uuttømmelige ressurser. Dersom en tilpassing av undervisningsopplegget skal kunne prioriteres, må dette nødvendigvis føre til en tilsvarende nedprioritering av andre områder. Det er nettopp når man er stilt overfor slike valg – helt konkret, i den enkelte skoletime – at det må tas hensyn til og legges vekt på hva samfunnet representert ved lovgiver ønsker skal være grunnleggende i opplæringen.

Den *andre* konsekvensen henger uløselig sammen med den første, og angår både de sentrale og lokale forvaltere av regelverket, men kanskje særlig de førstnevnte; de statlige og styrende myndigheter. Grunnlovsforslaget må få følger for prioriteringen av det nærmere innholdet og utformingen av opplæringstilbudet. Det må reises spørsmål om det ikke også må etableres et rettslig krav om at opplæringen skal være tilstrekkelig balansert med utgangspunkt i et mer overordnet verdigrunnlag, slik det uttrykkes i opplæringslovens formålsbestemmelser og bestemmelsen om tilpasset opplæring – som det henvises til i forarbeidene til grunnlovsforslaget (Dok. 16).

De siste årene har vi vært vitne til en økt bruk av nasjonale og internasjonale tester og prøver, og et tilsvarende stort tidsbruk til forberedelser til

slike. Dersom en slik testkultur bidrar til at skolen i mindre grad blir og oppleves som et sted for alle elever, må det spørres om denne må vike framfor en alternativ pedagogisk praksis som i større grad tar opp i seg det overordnende og lovfestede verdigrunnlag som skal gjelde i skolen. Det må reises spørsmål om de mer grunnleggende verdier som kunnskap om demokrati, rettsstat, respekt for menneskerettighetene og det å unngå diskriminering, må få forrang for andre pedagogiske prioriteringer. Videre må formidlingen av disse kunnskaper komme alle elever til gode gjennom en bedre operasjonalisering av prinsipp om tilpasset opplæring.

I hvilken grad dette stemmer, og i så fall hvordan et slikt alternativt undervisningsopplegg vil måtte se ut, krever en grundigere gjennomgang av praksis sett opp imot lovgivningen og læreplanverket. Men med grunnlovsfesting av retten til utdanning, mener jeg bestemt en slik diskusjon blir mer aktuell enn noen gang, og jeg håper derfor spørsmålet vil bli gjenstand for videre diskusjoner.

Noter

- 1 Menneskerettighetsutvalget om menneskerettigheter i Grunnloven. Rapport fra Menneskerettighetsutvalget om menneskerettigheter i Grunnloven, avgitt 19. desember 2011. Se <http://www.stortinget.no/Global/pdf/Dokumentserien/2011-2012/dok16-201112.pdf>
- 2 Medlemmet Kari Nordheim Larsen slutter seg ikke til utvalgets formulering om familien som grunnleggende enhet i samfunnet (forslag til ny § 103), og Carl I. Hagen slutter seg ikke til utvalgets forslag om å innføre bestemmelser om økonomiske, sosiale og kulturelle rettigheter i sin helhet, herunder retten til utdanning i forslag til ny § 109.
- 3 Det er fortsatt uenighet om hvorvidt grunnlovsteksten skal stå i moderne eller 1814-språkdrakt. Derfor utformes det forslag i begge slag. Jf. Dok 16 s. 259: *Enhver har rett til utdanning. Barn har plikt til å motta grunnleggende opplæring. Opplæringen skal ivareta den enkeltes evner og behov, og fremme respekt for demokratiet, rettsstaten og menneskerettighetene.*
Det påligger statens myndigheter å sikre adgang til videregående opplæring og like muligheter til høyere utdanning på grunnlag av kvalifikasjoner.
- 4 Jf. Dok. 16 s. 218.
- 5 For en nærmere redegjørelse, se Aslak Syse *Om grunnlovsfesting av rett til opplæring* (kap. 5) og for øvrig kapitlene 22, 23 og 25 i *Utdanningsrettslige emner* Jakhelln og Welstad 2012.
- 6 Dok. 16 (2011-2012) s. 222 pkt. 37.5.
- 7 Grunnlovens egne regler om at endringer av den må overleve et stortingsvalg, og at forslaget videre forutsetter to tredjedels flertall (såkalt grunnlovsflertall), er også et uttrykk for dette (jf. GrL. § 112). Jf. Johs. Andenæs

Statforfatningen i Norge, 9. utg. ved Arne Fliflet Universitetsforlaget 2004, s. 27.

- 8 Dok. 16 (2011-2012) s. 222 pkt. 37.5.
- 9 Jusleksikon, 4. Utg. 2010. Kunnskapsforlaget.
- 10 Dok. 16 (2011-2012) s. 222 pkt. 37.5.
- 11 Johs. Andenæs *Statforfatningen i Norge*, 9. utg. ved Arne Fliflet Universitetsforlaget 2004, s. 25
- 12 Johs. Andenæs *Statforfatningen i Norge*, 9. utg. ved Arne Fliflet Universitetsforlaget 2004, s. 13.
- 13 Likeverdstematikken er behandlet nærmere i Svein Engs *Rettsfilosofi* Universitetsforlaget, 2. opplag 2011 s. 196 flg.
- 14 Der kunne en lese i § 7 om undervisningen at: *Alle elever har rett til å få opplæring i samsvar med dei evnene og føresetnadene dei har.*
- 15 Landsskuleloven av 16. juli 1936. Særlig § 6 om at elever som har vanskelig for å lære av ulike grunner, kan slippe opplæring i visse emner. Tilsvarende og kanskje mer tydelig i § 7 om «Seropplæring», hvor barn som «ikkje godt kan fylgja med i den vanlege skulen (...)» skal få en tilrettelagt undervisningsopplegg gjennom «serskild opplæring».
- 16 Syse i Jakhelln og Welstad 2012:99
- 17 Syse i Jakhelln og Welstad 2012:99-100.
- 18 Forskriften til opplæringsloven av 23. juni 2006 nr. 724 § 1-1 slår fast at opplæringen i grunnskolen skal være i samsvar med Læreplanverket for Kunnskapsløftet.
- 19 Jakhelln og Welstad 2012:86 flg.
- 20 Op.cit.
- 21 Dok. 16 s. 218 og s. 222. flg.
- 22 Jf. Dok. 16 (2011-2012) s. 222 pkt. 37.5.

LITTERATUR

ANDENÆS, J. (2004). *Statsforfatningen i Norge*, 9. utg. ved Arne Fliflet Universitetsforlaget.

DOKUMENT 16 (2011-2012). Rapport til Stortingets presidentskap fra Menneskerettighetsutvalget om menneskerettigheter i Grunnloven. Se <http://www.stortinget.no/Global/pdf/Dokumentserien/2011-2012/dok16-201112.pdf>

ENG, S. (2011). *Rettsfilosofi* Universitetsforlaget, 2. opplag.

GISLE, J. (2010) Jusleksikon, 4. Utg. 2010. Kunnskapsforlaget 2010.

JAKHELLN, H. WELSTAD, T. (2012). *Utdanningsrettslige emner. Artikler med utvalgte tema fra skole- og utdanningsrettens område*. Cappelen Damm Akademisk.

SYSE, A. (2012). *Om grunnlovsfesting av rett til opplæring* i Jakhelln og Welstad: *Utdanningsrettslige emner. Artikler med utvalgte tema fra skole- og utdanningsrettens område*. Cappelen Damm Akademisk.



Trond Welstad er stipendiat ved Institutt for kriminologi og rettssosiologi ved Det juridiske fakultet, Universitetet i Oslo. Hans Ph.d.-prosjekt om rettslig styring av skolen er knyttet til forskningssamarbeidet *Legal standards and Professional Judgment in Educational Leadership: LEX-EL* i samarbeid med Det utdanningsvitenskapelige fakultet, ILS. Han er også medlem i det tverrfakultære samarbeidet Kunnskap i skolen (KiS).



FORSKNING PÅ TVERS AV TORILL STEINFELD

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. Torill Steinfeld er professor i nordisk litteratur og norskdidaktikk ved Universitetet i Oslo. Hun har sin doktorgrad på arbeider om morsmålsfagets historie og har publisert artikler om bl.a. norskfagets litteraturkanon, litteraturhistorie og skoleutgaver. Hun har lærerbakgrunn fra ungdomstrinnet. Torill Steinfeld var medlem av Forum for norskfaget (2010-12).

Umåtelig eller umistelig – norskfaget under revisjon

■ AV TORILL STEINFELD

Et utkast til revidert plan for skolens norskfag er nylig lagt fram. Mandatet har vært å revidere 2006-planen og styrke språkmestringsperspektivet og de grunnleggende ferdighetene. Kommentaren redegjør for tendenser i det nye forslaget, men etterlyser en grundigere revisjon, for å redusere antall kompetansemål, klargjøre prioriteringer og fjerne urealistiske mål. Også utkastets forslag til mål for sidemålsopplæringen kommenteres, og det forhold at planen stadig framstår som en morsmålsplan.

I 1739-forordningen *Om Skolerne paa Landet i Norge, Og hvad Klokkerne og Skoleholderne derfor maa nyde* fikk lærerne vite hvordan de skulle behandle de «umistelige» bøkene:

Til Børnenes, helst de Fattiges Fornødenhed, bør Sogne-Præsten besørge Forraad af de umisteligste Bøger, saasom A. B. C. Bøger, Catechismer, Catechismi-Forklaringer, Davids-Psaltere, Nye Testamenter og Psalme-Bøger. Disse Bøger annammer Skoleholderen af Præsten imod sin Haand, og svarer til dem, uden for saavidt de til de Fattige Børn uddeles, og af dem opslides eller forbruges, saafremt den opslidte Bog forevises. Dog bør ingen af de fattige Børn nogen

Bog betroes med sig hjem, uden efter Præstens Raad og Gotfindende.

Utenfor dette forråd av umistelige bøker, som skulle leses til de var utslitte, fantes selvsagt en mengde andre tekster, som sirkulerte i samfunnet. Men noen bøker var altså umistelige, og læreren svarte for dem overfor presten.

I vår tids norskfag er få om noen bøker umistelige, i den forstand at læreren er ansvarlig for dem overfor en overordnet. Til gjengjeld preges faget av de umåtelige ønsker, kunnskapsnivellering og, rimeligvis, en god porsjon kynisme. Lite tyder på at den revisjonen av norskplanen som nå foregår, vil endre dette.

Norskplan under revisjon

«Hva skjer egentlig med norskfaget?» spør Utdanningsdirektoratets Bente Heian og Eli Karin Flagtvedt i et innlegg på Utdanningsnyttets nettsted, publisert 24. april i år. Her gir de noen begrunnelser for revisjonen av norskplanen, samt skisserer retningslinjer:

- Hovedmålet er «en mer systematisk utvikling av elevenes grunnleggende språkferdigheter», men «danningsdelen av faget» skal ikke svekkes.
- Både arbeidet med de grunnleggende ferdighetene og progresjonskravene skal tydeliggjøres.
- Det åpnes for at faget er blitt for omfattende og krevende og at målene er for åpne, jamført med



morsmålsfaget i «andre land».

- Elevenes skrivekompetanse på «hovedmålet» skal styrkes.
- Innføring av ulike kompetansemål for hovedmål og sidemål er aktuelt.
- Direktoratet foreslår en felles karakter i norsk, men uendret eksamensordning i videregående skole.

Det kan tilføyes at Kunnskapsløftets norskplan ble laget som en førstespråkplan. Mange forventet også en annenspråkplan i 2006. Den kom ikke, men ordningen med eksamen i norsk som andrespråk ble videreført. Det er merkelig konstruksjon naturligvis, men rimeligvis til glede for blant annet dyktige minoritetspråklige elever som vil inn på lukkede studier, for institusjonene hvor de studerer og for det samfunn de skal virke i. Hvorvidt og hvordan den reviderte planen skal og kan være både en morsmålsplan og en andrespråkplan, synes uklart. Men Heian og Flagtvedt opplyser at «Læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter er i første omgang ikke berørt av justeringen».

Revisjonen har vært forberedt blant annet i «Forum for norskfaget», som direktoratet opprettet våren 2010, og en fagplangruppe, hvor også et par medlemmer fra forumet er med, leverte sitt tredje planutkast før sommeren. Det forventes at direktoratets forslag sendes på høring seint i høst, og at de justerte planene skal gjelde fra skoleåret 2013–14.

Tendenser i planutkastet

I likhet med gjeldende fagplan lister det nye planutkastet opp en mengde kompetansemål under flere hovedområder. Men antall og betegnelser er endret; sammensatte tekster er ikke et eget område. Det skyldes antakelig både føringer om å innsnevre faget, en skepsis mot at norskfaget har blitt vel mye et mediefag og det forhold at elektroniske tekster ikke lenger er noe nytt alle må lære seg å bruke. Uten å ha fintallet kompetansemål er det mitt inntrykk at justeringen gjenspeiles i antall mål som eksplisitt omhandler sammensatte tekster og digital kompetanse. PC-en er blitt et redskap; et praktisk mål er at elevene nå lærer tøtsjemetoden (se figur under).

Verre er det at utkastet i likhet med gjeldende plan preges av en uoverskuelig mengde kompetansemål, noen meget generelle, andre svært spesifikke; det hele ordnet tilsynelatende uten prioritering, bortsett fra at språkkompetanse normalt settes foran kultur- og litteraturmål i listene. Eksempelvis er følgende to mål satt øverst i rekken av hele 21 kompetansemål under hovedområdet «Språk, kultur og litteratur» etter Vg2, studieforbereidende utdanningsprogram:

- gjøre rede for likheter og forskjeller mellom de nordiske språkene

- gjøre rede for likheter og forskjeller mellom norrønt og moderne norsk språk.

Merk at det står *nordiske* språk og ikke skandinaviske. Merk også at kunnskap om norrønt språk ikke er obligatorisk i norsklektorutdanningene ved alle norske universiteter. Det er derfor vanskelig å tro at rekkefølge og mål-innhold er alvorlig ment. Rimeligvis stoler man på at forlagene vil sette inn et par passende sider (med bilder) i læreverket, som elever og lærere kan prøve å huske noe av en stund.

Tilsvarende overveielser kan gjelde for følgende kompetansemål etter 10. klasse:

- gjøre rede for rettigheter i forbindelse med bruk av samisk språk og om utbredelsen av de samiske språkene i Norge, Sverige, Finland og Russland
- forklare bakgrunnen for at det er to likestilte norske skriftspråk, og gjøre rede for språkdebatt og språklig variasjon i Norge i dag.

Gjetter en feil hvis en tror at det i læreverket vil stå at det bor en million mennesker på Kola, at ca. 700 mestrer samisk, og at de «fleste samiske barn behersker ikke samisk – bare noen

gjør det», for nå å sitere NOU 2000:3? Med andre ord: Mon ikke vi tar vel lett på faglighet i norsk skole? Vi stoler på at forlagene kan og vil trå til, og at ingen utenfor skolen vil etterspørre den kunnskap mange kompetansemål lover, og vi overser at dagens nyutdannede norsklektorer verken behøver vite noe om talemål i Norge, om norsk språkhistorie eller om samisk språk. At forslaget til rammeplan for de integrerte lektorutdanningene, framlagt i juni i år, representerer en kraftig nedprioritering av enkeltfagenes plass i studiet og fagenes basiskunnskap, bekrefter dette inntrykket.

Noen andre tendenser kan også noteres. Planutkastet følger opp gjeldende fagplan og fastholder norskfagets åpning mot andre kulturer. Ambisjonen er prisverdig, men det kan igjen bli vel ambisiøst. Eksempelvis videreføres målet om å «gjøre rede for viktige utviklingslinjer og noen sentrale forfatterskap i norsk og europeisk litteratur fra middelalderen til og med romantikken». Hvor mange norsklærere har lest verk av forfattere som Marie de France, Dante, Moliere, Shakespeare, Rousseau, Lessing, Ewald, Goethe, Madame de Staël eller Byron? Inviteres ikke både lærere og elever her til kjapp googling og bilderike power-pointer? Altså en

Figur

Hovedområder i 2006:	Muntlige tekster	Skriftlige tekster	Sammensatte tekster	Språk og kultur
Hovedområder i 2012:	Lytting og kommunikasjon	Lesing og skriftlig kommunikasjon		Språk, kultur og litteratur

trivialisering av tradisjonelt krevende humanistisk viten.

Når vi er inne på litteraturpedagogikk, fins litteratur nå i navnet på et hovedemne, men tendensen i planen er at man styrker bruken av ordet tekst, og stundom sløyfer forrige plans presisering av at tekst også omfatter skjønnlitteratur. Videre planfestes imitasjonspedagogikken igjen. Ordet «modelltekster» innføres, også «skjønnlitterære». Disse skal inspirere elevene til egen skriving eller virke mønsterdannende (bruke sjangertrekk). Det er riktig ærverdig litteraturpedagogikk; hvor god den er, kan sikkert diskuteres. Gammel er også «den tolkende opplesning», som planfestes etter 10. trinn. Det er mitt inntrykk fra seminarer med universitets norskstudenter, at de ofte har sterkere muntlig kompetanse og selvtillit enn studenter hadde tidligere, og punktet om tolkende opplesning faller godt inn i denne satsingen på variert muntlig språkbruk.

Ordet litteraturhistorie nevnes ikke i planen. Men det er ryddet opp i noe av uklarheten fra forrige plan, der en kunne tro at romantikken sluttet rundt 1870 og modernismen begynte rundt 1850. Men nå gjeninnføres realismen i kompetansemål etter Vg3 – studieforberedende utdanningsprogram:

- gjøre rede for den realistiske tradisjonen med utgangspunkt i sentrale tekster i norsk og internasjonal litteratur [...]
- lese og tolke sentrale modernistiske tekster, og gjøre rede for

den modernistiske tradisjonen i norsk og internasjonal litteratur.

Dessuten er kanskje litteraturhistorien gjemt i følgende mål etter Vg2: «skrive litterære tolkninger og resonnerende tekster på hovedmål og sidemål, med utgangspunkt i norsk tekst- og språkhistorie». Men i gjeldende plan står det «med utgangspunkt i litterære tekster og norsk tekst- og språkhistorie», og det gir bedre mening.

Av annen opprydning kan det noteres at gjeldende plans «lese og tolke eksperimenterende og modernistiske tekster» foreslås erstattet med «lese eksperimenterende tekster». Dermed stenger en ikke for tanken om at også modernismen har sine ganske faste og etter hvert gamle konvensjoner.

2006-planen la vekt på den litterære samtalen. Prioriteringen gjenfinnes i utkastet i form av en rekke formuleringer om samtaler om tekster av ulik art. Men samtaleens vilkår i dagens skole er kanskje slik at man godt kunne sagt noe mer om hvordan den kan organiseres?

Utkastet følger også lojalt opp gjeldende plan i troen på retorikk som en mulig rød tråd i faget. Det fins flere gode formuleringer om dette, men også et vel internt mål om å «bruke etos, logos og patos i presentasjoner». Og i hvert fall denne leser savner at retorikkbegeistringens følges av en påminning om etikk som retorikkens motpol. For det snakkes om tekstkulturen i entall, og som om tekstkultur alltid har en dannelseskraft:

Gjennom lesing får elevene del i tekstkulturen, og kan utvikle evnen til å tolke og forstå ulike tekster. Dermed får de erfaringer som gir mulighet for å lære og oppleve og for å forstå seg selv og kunne være deltaker i samfunnet.

Men mange av de tekstkulturer som er så lett tilgjengelige i vår tid, rommer også kraftige anti-sivilisatoriske budskap – ekstremistiske, antifeministiske, rasistiske; ikledt kraftige retoriske virkemidler for å overtale og forføre mottakeren. Blir ikke da formuleringen om å lese «kritisk» vel snille?

- lese kritisk og vurdere om tekstene er troverdige [...]
- lytte til og vurdere kritisk argumentasjonen i andres tekster og ta stilling til innhold og formål [...]
- bruke kilder på en kritisk og etterprøvbar måte.

Debatten om endringen av norskfaget er i gang. Den kom opp offentlig i forlengelse av rapporten fra Forum for norskfaget, og særlig fra debattanter som engasjerte seg i det en oppfattet som et angrep på nynorskens plass i faget. Denne kritikken vil antakelig utvides til å omfatte planutkastet. Eksempelvis påpekte Bjørn Kvalsvik Nicolaisen i en artikkel i *Dag og Tid* i juni om rapporten at alle kompetansemål for Vg3 omfatter bokmål. I planutkastet presiseres bare målform i ett kompetansemål for Vg3: elevene skal skrive ulike tekster «på hovedmålet».

Formuleringen kan skjule et forslag om å avslutte sidemålsundervisningen etter Vg2 til forskjell fra dagens ordning der elevene får karakterer i norsk hovedmål skriftlig, i norsk sidemål skriftlig og i norsk muntlig. Og under formål for faget fins følgende tilføyel-se: «Det er likevel forventet at elevene har et større og mer presist ordtilfang i hovedmålet og behersker formverket bedre enn på sidemålet.» Gjennomgå-ende er det også slik at målkrav som nevner nynorsk i planutkastet, angår lesning – og de er det en del av, mens skrijving i sidemålet behandles rela-tivt knapt og konvensjonelt. Dette er kompetansemålene i skriftlig bruk av sidemålet etter 7. og 10. klassetrinn, Vg1 studieforberedende utdannings-program/Vg2 yrkesfaglige utdannings-program og Vg2 studieforberedende utdanningsprogram:

- prøve ut ulike språkvarianter i egen skrijving på bokmål og ny-norsk, dialekt og gruppespråk[...] skrive tekster tilpasset formålet i ulike sjangere på hovedmål og sidemål etter mønster fra mo-delltekster og ut fra andre rammer for skrijving mestre sentrale regler i formverket og uttrykke seg med et funksjonelt ordforråd i et bredt utvalg sjangere på sidemålet[...]
- mestre setningsbygning og sen-trale regler i formverk og ortografi og uttrykke seg med et nyansert ordforråd på sidemålet[...]
- skrive litterære tolkninger og re-sonnerende tekster på hovedmål og sidemål, med utgangspunkt i norsk tekst- og språkhistorie [...]

- skrive drøftinger, utgreiinger og andre fagartikler på hovedmål og sidemål [...]
- mestre språklige formkrav på hovedmålet og sidemålet.

Bjørn Kvalsvik Nicolaisen konkluderer: «No vil ein ta bort noko av det viktigaste i norskfaget, nemleg opplæring til demokratisk deltaking i ålmenta, irekna respekt for motpartar og annleis tenkjande, snakkande og skrivande. [...] Ein treng ikkje vere mykje synsk for å innsjå at dei føre-slegne løysingane vil vere med på å skape større sosiale skilnader og min-dre demokratiforståing». Uttalelsen er rettet mot rapporten fra Forum for norskfaget, men tilsvarende kritikk vil nok komme mot utkastet til ny fagplan.

Min egen erfaring fra drøftingene i Forum for norskfaget er for øvrig at man var bekymret over sidemålsun-dervisningen og så muligheten for en obligatorisk eksamen etter Vg2 som et grep for å sikre at denne blir prioritert. Men helt gode løsninger er det knapt noen som har.

Revisjon – ikke ny plan

Fagplangruppen som har lagt fram utkast til revidert fagplan, har hatt som mandat at planen skal revideres, særlig med tanke på språkmestring. Det skal ikke lages en ny plan. Dette har begrenset gruppens handlings-rom. Noen av oss vil beklage denne begrensningen. Vi ønsker en kraf-tigere opprusking i mål og formule-ringer og en sanering av de umåtelige kompetansemålene som fortsatt fins i planen. Andre har vært tilfreds med de muligheter gjeldende plan gir dem som lærere. For disse kan endringer være uvelkomne, som den at «det moderne prosjektet», som skulle følges fra 1700-tallet, er blitt borte. Høyest temperatur kan det nok bli om behandlingen av nynorsk som sidemål. Men noen vil også se at planutkastet er en førstespråkplan, på linje med 2006-planen; jeg tar for gitt at fagplangruppen også har tolket sitt oppdrag slik. Altså bør debatten om et norskfag for elever med kort botid i Norge – kortere enn 5–6 år – nå revi-taliseres, i forlengelse av Østbergutval-gets innstilling: *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet* (NOU 2010:7).

LITTERATUR

FORORDNING, Om Skolerne paa Landet i Norge, Og hvad Klokkerne og Skolehol-derne derfor maa nyde (1739), København.
HEIAN, B. OG FLAGTVEDT, E.K. (2012). Hva skjer egentlig med norskfaget? Hvilke føringer ligger til grunn for justeringen av læreplanen i norsk, hvordan foregår justeringsarbeidet og hvilke konsekvenser kan

det få for norskfaget? [<http://www.utdanningsnytt.no/4/Meny-A/Meninger/Innspill/Hva-skjer-egentlig-med-norskfaget>]
NICOLAISEN, B.K. (2012): Ny hjelpeløse for norskfaget, *Dag og tid*, 1.6. .
NOU 2000: 3 *Samisk lærerutdanning, mel-lom ulike kunnskapstradisjoner*, 5.8.2: Samer i Russland.



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

Samiske barns opplæring i perioden 1992–2012 – Utviklingen og utfordringer

Fra å være et forbudt språk har samisk i de siste tjue årene fått vilkår til å utvikle seg til å være et forvaltnings-, utdannings- og vitenskapelig forskningsspråk. Men arbeidet med å bevare og utvikle de samiske språkene er fortsatt et krevende prosjekt.

Det har gått 20 år siden samelovens språkregler ble iverksatt i 1992 etter stortingsvedtaket i 1990. Det juridiske grunnlaget for språkreglene stammer fra Grunnlovens nye paragraf 110a fra 1988, som lyder slik:

Det paaligger Statens Myndigheter at lægge Forholdene til Rette for at den samiske Folkegruppe kan sikre og utvikle sit Sprog, sin Kultur og sit Samfundsliv.

Det som vanligvis omtales som språkregler finner vi samelovens paragraf 1–5 som slår fast at samisk og norsk er likeverdige språk. Her er det et uttalt mål at samisk språk skal ivaretas og utvikles. Videre finner vi språkreglene i samelovens paragraf 3–1 til 3–11. Lovverket har gjort *Forvaltningsområdet for samiske språk* til et sentralt begrep i sammenheng med offentlige tjenester. Opplæringssektoren hører til blant de sentrale offentlige sektorene som er blitt påvirket av språkreglene. Opplæringsloven av 1998 og barnehageloven av 2005 tar konsekvensene av grunnlovsendringen og sameloven av 1992.

Viktige utviklingstrekk fra de siste 20 årene

Ut fra et historisk og utdanningspolitisk perspektiv kan man si at den norske statens politiske holdninger og initiativer i forhold til samiske barns opplæring siden 1992 har vært prisverdig. I samråd med Samediggi/Sametinget og ved hjelp av forskningsarbeider ved Sami allaskuvla/Samisk høgskole har staten kontinuerlig forsøkt å ta konsekvensene av grunnlovens bestemmelser. Da samelovens språkregler ble innført i 1992, omfattet forvaltningsområdet seks kommuner. Etter 20 år, det vil si i 2012, omfatter forvaltningsområdet for samiske språk ti kommuner: Guovdageaidnu/Kautokeino, Kárášjohka/Karasjok, Deatnu/Tana, Unjárgga/Nesseby, Porsángu/Porsanger, Gáivuotna/Kåfjord, Loabát/Lavangen, Divttasvuona/Tysfjord, Snåasen/Snåsa og Raavrevijhke/Røyrvik.

Lovbestemmelsene har gjort syv av dem nordsamisk-norske tospråklige, to av dem sørsamisk-norske tospråklige kommuner og én av dem

til lulesamisk-norsk tospråklig kommune. Videre har lovverket medført at fylkeskommunene Finnmark, Troms, Nordland og Nord-Trøndelag også er med i forvaltningsområdet.

Språk er et av de sentrale elementene både i grunnlovsparagrafen, samelovens språkregler, opplæringslovens kapittel 6 og barnehagelovens paragrafer 2 og 8. Ut fra et pedagogisk perspektiv vil jeg si at det å sikre bevaringen, beskyttelsen, videreutviklingen og spredningen av samiske språk står sentralt i disse lovbestemmelsene. Fra å være et forbudt språk har samisk i de siste 20 årene fått vilkår til å utvikle seg til å være et forvaltnings-, utdannings- og vitenskapelig forskningsspråk. Et økende antall barn med samisk bakgrunn får opplæring i og på samisk i tillegg til i og på norsk i dag. Et økende antall barn fra norskspråklige hjem får opplæring i samisk. Fra å være et ikke-eksisterende fenomen, har opplæring i samisk gjennom fjernundervisning blitt et viktig virkemiddel i statens språkpolitikk i utdanningssektoren. Flere og flere barn i førskolealder møter samisk

språk og kultur i barnehagen. I motsetning til hva som var tilfellet før 1992, har flere samiske lokalsamfunn satt i gang mange viktige språk- og kulturrelaterte prosjekter siden 1992. Her er noen av dem: tospråklig opplæring ved Kautokeino kommune; tospråklighetsplan for bevaringen og videreutvikling av samisk mens barna tilegnet seg norsk i Karasjok kommune; begynneropplæring på samisk i egen seksjon for samiske elever i Lavangen kommune; Elgå-prosjektet med sørsamisk i Engerdal kommune; revitalisering av samisk gjennom språkbadpedagogikken i Tysfjord kommune og ved Arran; utviklingen av samisk skole ved Tana bru i Tana kommune; samarbeidsprosjektet mellom Seida skole i Tana og naboskoler på finsk side; etableringen av samisk barnehage basert på språkbadtenkning i Bodø; bevaring og videreutvikling av samisk gjennom naturopplevelser i Nesseby kommune og språkbadorientert opplæringsorganisering i Målselv, Snåsa og Kåfjord. Som viktige kjennetegn ved tiden etter 1992 kan vi også nevne kontinuerlige forsøks- og utviklingsarbeider i flere barnehager og skoler i forvaltningskommunene hvor fagutdannede samisk-norske tospråklige lærere gjør en god jobb. De fleste av disse lærerne har hatt sin grunnutdanning eller videreutdanning eller begge deler ved Samisk høyskole. Deres arbeider og kollegialitet er preget av urfolksperspektiv og språkvitaliserings- og tospråklighetsperspektiv og av et pedagogisk begrepsrepertoar som er nær knyttet til deres kultur, språk og samfunnsliv.

Utfordringer for opplæringen av samiske barn i 2012

Bevaringen, beskyttelsen, videreutviklingen og spredningen av samiske språk i opplæringsinstitusjoner som barnehager og skoler, er et omfattende og



krevende prosjekt som ikke bare er et pedagogisk prosjekt, men også et samfunnsprosjekt. Det er flere utfordringer i dette prosjektet. En kontinuerlig etterutdanning av lærere og assistenter i systemet er nødvendig, da barnegruppen, foreldregruppen og den offentlige opplæringspolitikken stadig endrer seg. I mange skoler og barnehager er det ulike barnegrupper/elevgrupper som har ulikt behov når det gjelder pedagogiske opplegg, da de har ulikt samiskspråklig utgangspunkt. Opp læringsansvarlige beslutningstakere i kommunene, skolene og barnehagene må tørre å etablere varierte modeller for opplæringen av ulike barne-/elevgrupper. I mange barnehager og skoler er det nødvendig med egne opplegg for dem som kommer fra samisktalende hjem, norsktalende hjem og tospråklige hjem. Utfordringen i denne sammenhengen er å bevisstgjøre pedagogisk personale og impliserte foreldre slik at man unngår ufruktbare debatter

om segregering, ekskludering osv. Barn med ulik bakgrunn med hensyn til samiske språkferdigheter trenger ulike opplegg for å nå likeverdige mål. En annen utfordring på feltet opplæring av samiske barn er manglende læremidler – både trykte og digitale. I dag – 20 år etter innføringen av samelovens språkregler, og 6 år etter innføringen av Kunnskapløftet Samisk – mangler samiske elever i grunnskolen og videregående skole samiske og tospråklige lærebøker og pedagogisk støttemateriell i flere fag på flere trinn. Behovet for nettbaserte læringsressurser på samisk og/eller på to språk er også stort. Slik jeg vurderer det, representerer manglende trykte og digitale samiske og tospråklige læremidler en stor trussel for elevenes skolebaserte læring og de samiske lærernes pedagogiske yrkesutøvelse. Jeg håper at ansvarlige statlige og samiske myndigheter snart gjør noe med læremiddelsituasjonen i samiske skoler.

Utdanningsdirektoratet og de språklige minoritetene

Et svar til Hilde Austad i Bedre Skole nr. 1/2012

I min spalte i Bedre Skole nr. 1/2012 tok jeg for meg feltet opplæring av språklige minoriteter og pekte i den forbindelse på uheldige sider ved praktiseringen av paragraf 2–8 i opplæringsloven. Jeg har også i tidligere publiseringer, helt fra begynnelsen av 2000-tallet, pekt på de uheldige sidene ved tilskuddsordningene for den særskilte norskopplæringen av språklige minoriteter. Mitt synspunkt har hele tiden vært at den kartleggingsbaserte tankegangen og byråkratiseringen på feltet ikke er forsvarlig, verken faglig eller økonomisk.

De juridiske bestemmelsene som ligger bak de siste tiårenes opplæringspolitikk ble formulert slik de gjorde for at *elevrettigheter* skulle bli ivaretatt. Men det er ikke nødvendigvis samsvar mellom menyen og maten som blir servert. I stedet for å få ivaretatt sine elevrettigheter opplever elevene i dag å bli behandlet på en uverdigg måte; de blir *objektivisert* og *klientifisert*.

Mine kritiske perspektiver hadde bare én hensikt: Å forbedre forholdet mellom intensjoner og realiteter på dette feltet. Mitt prosjekt som fagmenneske er å bidra til at denne svake elevgruppen gis bedre opplæringsvilkår, ettersom opplæringen av språklige

minoriteter er blitt uoversiktlig, diffus og en arena for tilfeldige tiltak.

Utdanningsdirektoratet som premissleverandør

Offentlige bestemmelser i form av forskrifter, lovparagrafer og rundskriv som blander pedagogikk med byråkrati, har skadet feltet. Utdanningsdirektoratet har vært premissleverandør for Stortingets utforming av paragraf 2–8 og de etterfølgende rundskrivene og veiledningene. Min kritikk av Utdanningsdirektoratets praksis på dette området var hard, så det kom derfor ikke overraskende på meg når seniorrådgiver Hilde Austad reagerte på den. For meg bekrefter likevel bare innlegget hennes at Utdanningsdirektoratet fortsatt trenger jurister som forstår seg på pedagogikk. Vi trenger ansvarlige premissleverandører for politiske beslutninger som har kontakt med skolens virkelighet og denne elevgruppens daglige skoleliv og de opplevelsene de har der. At avstanden mellom byråkratiet og elevenes pedagogiske virkelighet er så stor, særlig på dette feltet, betyr at den sosiale urettferdigheten stadig øker.

Tusenvis av elever blir behandlet som objekter, og omfattende økonomiske ressurser blir misbrukt på

grunn av byråkratiseringen av ressursforvaltningen. Resultatet blir en innskrenkning av opplæringsvilkårene for denne store elevgruppen. Under «elevrettighet»-retorikken stemples og klientifiseres titusenvis av elever. Skoleledere, skolene og lærerne presses av den eksisterende lovparagrafen, og Utdanningsdirektoratets rundskriv og retningslinjer oppfordrer til en praksis med kartlegging, underskriftsamlinger og falsk dokumentasjon. Innvanderforeldre presses til å skrive under 1–5 papirer som de ikke aner konsekvensene av (43 991 enkeltvedtak, 43 991 mapper og 43 991 underskrifter i skoleåret 2011–2012 ifølge SSB).

Falsk kartlegging

Utdanningsdirektoratet har plikt til å informere departementet og Stortinget om konsekvensene av denne gjeldende praksisen. Dersom dette allerede er gjort, har samfunnet – og ikke minst sakens impliserte – krav på å få vite hva denne informasjonen omhandler. Det finnes ikke maken i verden til det kartleggingshysteriet som tusenvis av språklige minoriteter blir utsatt for i begynnelsen av deres skoleliv i Norge. Ordningen presser skolene til å foreta falske

kartlegginger som kan brukes juridisk både mot skolene, elevene og foresatte. Byråkratiet har begynt å bli redd for konsekvensene av denne dysfunksjonelle kartleggingspraksisen de selv har innført, og bruker elevrettighetsretorikken for å holde ryggen fri.

Seniorrådgiver Hilde Austad sier at kartleggingen «like gjerne» kan bli utført av en lærer. Med andre ord: Det er sekundært hvem som utfører, så lenge det blir utført og juridiske vedtak fattes. Hun nevner ikke forvaltningslovens bestemmelser og foreldrenes rett til samtykke! Videre sier seniorrådgiver Hilde Austad at skolene kan velge hvilket som helst materiell – herunder Utdanningsdirektoratets støttemateriell – for å kartlegge elevene. Jeg har studert rundt 20 typer materiell som blir brukt til å definere elevene som «svake i norsk». Jeg kjenner godt til Utdanningsdirektoratets støttemateriell, da jeg har vært med på å lage læreplanen «grunnleggende norsk for språklige minoriteter». Alt dette materialet var opprinnelig ment til bruk for andre pedagogiske formål enn det seniorrådgiveren later til å tro.

Kartleggingen som paragraf 2–8 og Utdanningsdirektoratets retningslinjer forutsetter, er en ren juridisk prosedyre, på linje med skolenes informasjonsplikt, foreldrenes samtykke, enkeltvedtak, klager osv. Utdanningsdirektoratet blander kortene og presser pedagogikk-orienterte skoler til i stedet å samle juridiske saksdokumenter. Hvem er det egentlig Utdanningsdirektoratet frykter at ikke ønsker å ivareta de såkalte «elevrettighetene»? Og hvem har behov for denne beskyttelsen? Er det systemets representanter eller de språklige minoritetene? Hvor mange minoritetsforeldre er det som har gjort krav på denne såkalte

«elevrettighetsfremmende» kartleggingen?

Et beskyttelsesapparat for byråkratiet

Dagens bestemmelser og praksis er ikke minoritetsvennlig, dette er et skreddersydd beskyttelsesapparat for byråkratiet. Det hele er like komisk som tragisk. Feltet er blitt til en arena for «de uønskede, men samtidig uunngåeliges pedagogikk». Det avslører det asymmetriske forholdet som er blitt åpenbart mellom majoritetsbyråkratiet på den ene siden, og de språklige minoritetene på den andre siden. La det være sagt. Det er ikke økonomien som utgjør problemet på dette feltet, selv om saken har et økonomisk aspekt. Det er menneskesynet, elevsynet, læringssynet og det pedagogiske synet som ligger bak «elevrettighets»-retorikken og kartleggingshysteriet. Utdanningsdirektoratet bør avkreves et svar på følgende to spørsmål: Hvor mange ganger har fylkesmennene gjennomført tilsyn på praktiseringen av paragraf 2-8, Utdanningsdirektoratets rundskriv av 2005 og andre retningslinjer siden 2004? Og hvor mange kommuner og skoler har fått tilsyn, og hvor mange av dem har klart å praktisere paragraf 2-8, Utdanningsdirektoratets rundskriv og retningslinjer uten «avvik og merknad» og med «avvik og merknad»?

Utdanningsdirektoratet har ikke bare ansvar for å utarbeide juridisk normative rundskriv og retningslinjer, men også deskriptive rapporter som baserer seg på språklige minoritetslevers skoleliv og foreldrenes opplevelser av barnas skolegang i de tilbakelagte nesten ti årene med denne praksisen. Utdanningsdirektoratet har ansvar for å finne ut hvor

mange skoleeiere og rektorer som er fornøyd med dagens ordning som baserer seg på obligatorisk kartlegging og enkeltvedtak med uklare juridiske konsekvenser. Utdanningsdirektoratet har ansvar for å reflektere over og gjøre sine refleksjoner kjent for beslutningstakere, sakens impliserte og sakens interesserte om feltet har sett forbedringer de siste ti årene når det gjelder:

1. PISA-undersøkelsene og språklige minoriteters resultater
2. TIMSS-undersøkelsene og språklige minoriteters resultater
3. Nasjonale prøveresultater og språklige minoriteters resultater siden 2004
4. Avgangskarakterer og språklige minoriteters resultater
5. Hvordan det går med elever som har blitt kartlagt, stemplet og som senere «friskmeldt» når det gjelder læringsutbyttet av ordinære undervisningen.
6. Hvordan lærere som underviser i grunnleggende norsk for språklige minoriteter opplever dagens kartleggingsbaserte og enkeltvedtak-forankrede praksis.
7. Hvordan ekskludering av morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring for elever som «ikke har tilstrekkelig norsk» bestemmes.
8. Hvordan tospråklige lærere opplever sin arbeidssituasjon når hundrevis av dem jobber på mange skoler hver uke – noen ganger i flere kommuner. Og hvordan eventuelle reiser dekkes. Og om dette går på bekostning av elevenes opplæringsstid.
9. Hvor mye tid og ressurser kartleggerne bruker per elev og hvor ressursene kommer (les «stjeles») fra.



Jeg går ut ifra at Utdanningsdirektoratet har svarene på disse spørsmålene.

Utdanningsdirektoratet gjør en god jobb – på mange andre felter

Avslutningsvis vil jeg tilføye følgende: Hvis mitt tidligere innlegg og dette innlegget fortøner seg som en allmenn kritikk av Utdanningsdirektoratet, er det ikke ment slik. På mange viktige felt og i mange saker gjør Utdanningsdirektoratet en god jobb. Det er bærebjelken i vår utdanningsforvaltning. Men når det gjelder

opplæringen av språklige minoriteter har Utdanningsdirektoratet i mange år skåret under den faglige kritiske grensen. Det er nettopp det som er mitt anliggende. Direktoratet har vært med på å gjøre et krevende felt til et uoversiktlig, kaotisk og faglig tilside-satt felt som få av oss tør, får lov til, vil eller klarer å sette ord på. At jeg i det hele tatt har valgt å bruke tid og energi på dette gjør at jeg av og til ser meg selv i en slags Don Quijote-posisjon samtidig som jeg hele tiden er klar over at jeg bare vil møte et «Komiske

Ali»-lignende forsvar fra seniorrådgiveren i Utdanningsdirektoratet. At Austad i det hele tatt svarer, anser jeg likevel som positivt for denne debatten. Forhåpentligvis vil det bidra til å trekke ansvarlige, politiske beslutningstakers oppmerksomhet mot et felt som trenger det sårt. Jeg har tro på og håp om at den perioden – hvor premissleverandører til politiske beslutningstakere oppfører seg mot bedre vitende – snart vil være forbi.

Av Kamil Øzerk

Gi meg de dyktige lærernes erfaringer!

Jeg er lærer i permisjon og har derfor tid til å lese og ikke minst respondere på det jeg leser. Stort sett frustrerer artiklene i «Bedre skole» meg, fordi mange av dem er så teoretiske og urealistiske å ta nytte av i eget klasserom. Forskere som har hatt god tid til å undersøke lesestrategier, tilpasset undervisning, klasseromsledelse og hva som virker eller ikke virker, har forskningsbasert effekt eller ikke, oppleves ofte virkelighetsferne i forhold til hva jeg har mulighet til å la meg påvirke av i hverdagen. Ofte opplever jeg at det er et voldsomt gap mellom den ideelle forskningsbare virkelighet av hvordan klasserommet burde være og hva man til en hver tid burde gjort, sett, tatt tak i, utredet, samarbeidet om, og hvordan man skal gjøre det – og hva som er praktisk mulig i en hektisk hverdag med altfor få folk og mange arbeidsoppgaver.

Sist utgave overrasket meg derimot positivt! Artikkelen «Omvendt

undervisning» av Elisabeth Engum ga et innblikk i det stikk motsatte: nemlig hvordan lærere i faget, i praksis, i egne klasserom, i hverdagen har oppdaget hvordan de kan gjøre dagene, undervisningen og relasjonen elev – lærer sterkere og bedre ved å flytte «tavleundervisningen» hjem og arbeidet med leksene til skolen. Det var en artikkel alle skeptiske, frustrerte, overarbeidede lærere etter min mening burde lese. Kanskje kunne vi gjøre et kjempeløft i skolen ved å endre ting, ved å tenke nytt, omorganisere og være kreative. Kanskje kunne endringen skje fra oss selv og ved hjelp av hverandre, og ikke «ovenfra og ned» som så ofte ellers. Kanskje kan enkeltlæreren ta tak i egen hverdag og gjøre det beste ut av tiden med elevene, istedenfor å la seg stresse og presse inn i programmer, maler, planer og reformer som skal gi en eller annen mulig forskningsbasert positiv og målbar kortsiktig effekt. Jeg har stor tro på at vi lærere kan rette

ryggen og støtte hverandre på at vi kan og vet best for oss og for elevene og bli flinkere til å synliggjøre dette.

Elisabeth Engum ble inspirert av lærerne Jonathan Bergmann og Aaron Sams fra USA som hadde forsøkt «flipped classroom» i egen hverdag. Engum prøvde ut det samme, oppdaget at noe fungerer, og sprer nå budskapet til kollegaer. Jeg oppfordrer *Bedre skole* til å lete etter andre erfarne lærere som har prøvd ut noe som har gitt gode resultater enten faglig eller sosialt eller begge deler i egen hektiske hverdag. Dyktige lærere med egenkompetanse fra klasserommet burde i langt større grad bidra i debatten om hvordan undervisningen og skolehverdagen skal bygges i framtida. Det er her erfaringene gjøres og de interessante historiene finnes!

Av Anne Hilde Bermingrud
Adjunkt, ungdomsskolen i Nittedal kommune

Om å lese seg til å bli bedre lærer

Kaare Skagen

Neste time

Innføring i grunnskolepedagogikk

Fagbokforlaget

336 sider

Kamil Øzerk

Pedagogikkens hvordan 2

Metodiske ideer for å styrke elevenes læringsutbytte

Cappelen Damm Akademisk

214 sider

Gunnar Grepperud og Siw Skrøvset

Undervisningslære

Eksempler, ideer og refleksjoner

Gyldendal Akademisk

290 sider

AV HALLVARD HÅSTEIN

RÅDGIVER I PEDAGOGISKE FAG

De tre bøkene som skal omtales her, har det til felles at de skal å bidra til å gi elever i grunnskole og videregående skole gode lærere. Det gjør de gjennom å behandle et vidt spekter av praktisk-pedagogiske emner. Skagens bok henvender seg primært til dem som skal bli lærere, mens Øzerks og Grepperud og Skrøvsets bok henvender seg til lærere som allerede arbeider i skolen.

En bok for den som vil ha oversikt

I *Neste time. Innføring i grunnskolepedagogikk* har forfatteren Kaare Skagen tydeligvis ikke ambisjoner om å være like praktisk som forfatterne av de to andre bøkene. Det kan være hans styrke: Hele veien viser forfatteren at han holder



leserne for å være reflekterende personer. Skagens bok er meget velskrevet. Den har en uvanlig god språklig flyt, samtidig som teksten er faglig konsentrert; en lærebok på sitt beste. Tematisk er boka relativt ordinær, men behandlingen av stoffet er solid, oppdatert og nyansert. Skal noe framheves, må det være at han gir en sjelden og god oversikt over eksisterende klasseromsforskning. Videre er det verd å merke seg at han gjennomgående er ytterst forsiktig når han uttaler seg om hvilke praktiske konklusjoner en kan trekke av den forskningsbaserte kunnskapen han formidler. Boka er skrevet ut fra et lærerperspektiv. Et sted i boka brukes uttrykkene *pedagogisk håndverk* og *solid pedagogisk håndverk* om lærerens undervisningsarbeid. Forståelsen av undervisning som håndverk, kunne forfatteren gjerne gjort mer ut av særlig i en tid da mange framhever kravet til at skolens praksis skal bygge på forskning.

leserne for å være reflekterende personer.

Ellers har boka innsiktsfulle og balanserte framstillinger om dannelse, vurdering, lærerrollen, kunnskapsbegrepet, nyutdannende lærere og moderne lærings-teorier. Inndelingen i og gjennomgangen av sosialkognitive og sosiokulturelle teorier om læring, er velorientert, interessant og forbillig klar. Tydelig atskilt fra den faglige framstillingen av teoriene, trer forfatteren fram med sine egne vurderinger av disse teoriene. Her gir han kloke synspunkter på hvilke innsikter han mener lærere kan trekke av disse teoriene. Det ene av disse vurderingsavsnittene har følgende overskrift: «Vilje til læring». Læringsvilje er ikke noe alminnelig tema i dagens pedagogiske litteratur. Nå brukes heller mer psykologiske begreper, som for eksempel å være motivert.

For å oppsummere: for den som ønsker å skaffe seg oversikt innenfor det pedagogiske fag- og forskningsfeltet, kan Skagens bok være et funn. For lærere i pedagogikk i lærerutdanningen, kan den være en ønskedrøm. Den er meget opplysende og

gjennomreflektert. Boka er preget av kjærlighet til og respekt for lærergjærningen.

Originale emner og innfallsvinkler

Pedagogikkens hvordan 2. Metodiske ideer for å styrke elevenes læringsutbytte av Kamil Øzerk utgjør det andre bindet av et verk om pedagogikkens hvordan. Bind 1 dreide seg i hovedsak om lærerne, deres rolle og betydning.

Dette andre bindet er en original bok – på to måter. For det første behandler den noen emner som en sjelden finner i en bok med så bredt sikte som denne. Det gjelder for eksempel metoder for begrepslæring. Læring av begreper inngår i de fleste fag og på alle nivå i skoleverket. Likevel kan det virke som begrepslæring tradisjonelt omtales i forbindelse med lese- og fremmedspråkopplæring. Med Øzerk er det annerledes: Han presenterer mer enn 20 praktiske måter å arbeide med begreper på. Disse metodene er aktuelle når det skal arbeides med å generalisere, analysere, begrunne, klassifisere osv. Dette er metoder som er nært knyttet til logisk tenkning. Mer intuitivt orienterte innfallsvinkler som for eksempel bruk av sanger, fortellinger eller eventyr, behandles derimot lite.

For det andre er boka original fordi den foretar en overraskende, ny og spennende behandling av kjente pedagogiske tema. Disse samler han i bokas lengste kapittel under overskriften: «Prinsipper for opplæring og pedagogiske prinsipper.» Det han gir betegnelsen prinsipper, henter han fra svært ulike kilder, både fra psykologien, logikken, pedagogikkens historie og læreres undervisningserfaringer. Blant de nesten 30 prinsippene han tar fram, kan nevnes: Fra det enkle til det komplekse, flytsone-prinsippet og prinsippet om



utforskende læring. Han understreker at prinsippene er allmenngyldige og av normativ karakter. Det han har gjort her ved å ordne pedagogisk kunnskap i prinsipper, mener jeg representerer et nybrottsarbeid. Dette kan åpne for et nytt syn på hvordan en skal betrakte sammenhengen mellom teori og praksis. Samtidig er det forunderlig at han ikke har funnet og tatt med noen prinsipper om læring som et sosialt fenomen.

Deler av boka synes dessverre å være langt mindre bearbeidet. Flere steder kan det virke som boka litt for sjenerøst har gitt plass til diverse fra forfatterens skrivebord og pedagogiske forelesninger. Det beste i boka er imidlertid bedre enn svært mye som ellers publiseres av pedagogisk litteratur.

Pedagogiske ferdigheter i praksis

I boka *Undervisningslære. Eksempler, ideer og refleksjoner* har forfatterne Gunnar Grepperud og Siw Skrøvset først og fremst lagt vekt på å gjennomgå praktisk-pedagogiske ferdigheter. Her beskrives blant annet ferdigheter i å gi tilbakemeldinger, stille spørsmål og i lage oppgaver til elevene. Fremstillingen bærer preg av å ville være til nytte for praktikere. Forsidebildet, enkelte tegninger og den språklige tonen i mange av overskriftene frir imidlertid til lærere på en unødvendig påtrengende måte. Helt patetisk blir det når de lar bokas etterord ha overskriften: «Vi vil gjerne ha tilbakemeldinger!» Denne delvis tabloide formen, kan gjøre leserne skeptiske til bokas seriøsitet. Dette selv om den utvilsomt inneholder mye informasjon av nytteverdi for lærere; blant annet om læreren som motivator, spørsmålsstiller, oppgavegiver, leder av klassesamtaler, som organisator og som planlegger.

Boka gir det undertittelen antyder, nemlig eksempler, ideer og refleksjoner. Svakheten ligger i at refleksjonsmåten gjennomgående er noe for enkel. Dette

kommer særlig fram i manglende nyanseringer og problematiserende kommentarer til deler av det fagstoffet som presenteres. For eksempel behandles Howard Gardners teori om de mange intelligenser for lettvin. Her gis ingen reservasjoner eller referanser til noe av den omfattende kritikken denne populære teorien har vært utsatt for. Det er mulig at den muntlige og litt kjeffe tonen i boka vil virke smittende på noen lesere. For undertegnede virker det avsporende i forhold til at boka faktisk bidrar med mye interessant og anvendelig kunnskap, og at referansene til andres forskning er mange.



En sammenligning

Øzerks og Grepperud og Skrøvsets bøker forutsetter at læreres undervisning kan forbedres som et direkte resultat av lesning av pedagogisk faglitteratur. Troen på at det er mulig å henvende seg til lærere med pedagogiske ideer via det skrevne ord er alminnelig, men ikke nødvendigvis riktig. Mange har hevdet at lærere i liten grad leser faglitteratur (se for eksempel Tveitereid i *Bedre skole* 1/2012). Andre vil hevde at utfordringen med å få lærere til å forbedre sin undervisning, er mer sammensatt enn at det først og fremst kan tilskrives manglende lesevaner.

Videre er det interessant når Øzerk reflekterer over hvilke typer tema en skal skrive om, dersom en skal ha håp om å bli lyttet til av lærere. Øzerk henviser til seminarer, prosjekter osv. der han har medvirket:

Uansett hvilke temaer jeg snakket om i mine korte eller lange innlegg, handlet mesteparten av lærernes spørsmål og/eller kommentarer om undervisningens metodeaspekt [...] Den norske lærerstanden vil gjøre en god jobb [...] De vil

gjøre det beste for sine elever.

Det virker som han her mener at det å ha evne og vilje til å behandle pedagogikkens hvordan-spørsmål utgjør selve nøkkelen til kontakt med lærerne. Etter innholdet å dømme, synes også boka til Grepperud og Skrøvset å bygge på denne oppfatningen: Lærere er primært opptatt av hvordan de kan gjøre ting bedre.

Videre er det interessant å legge merke til at bare én av de tre bøkene har et eget kapittel om hvordan lærere kan arbeide for å oppnå den form for kompetanseforbedring som alle bøkene ønsker å bidra til. Grepperud og Skrøvset skriver utførlig om dette, men på en noe selvmotsigende måte: Når de eksplisitt gir råd om hvordan kompetanseutvikling kan skje, unnlater de å omtale verdien av å lese fagbøker, for eksempel av den type de selv har forfattet.

Kunnskapsløftet

De tre bøkene forholder seg meget ulikt til Kunnskapsløftet. Grepperud og Skrøvset behandler det rett og slett ikke. Øzerk gjør rede for Kunnskapsløftets prinsipper for læring. Skagen behandler denne reformen både pedagogisk og skolehistorisk.

Mens Øzerk og Grepperud og Skrøvset behandler utførlig læreboka som hjelpemiddel for læring, har Skagen et perspektivrikt og tankevekkende kapittel om digitalisering i skolen.

Lister og oversikter

Øzerks og Grepperud og Skrøvsets bøker er ganske ulike med hensyn til layout, men har i alle fall en ting til felles: troen på det å formidle fagstoff ved hjelp punkter og lister. Disse bøkene har punkter med haker, punkter med tall og bokstaver foran, punkter med tankestrek og punkter i rammer osv. Punkter er lett å skrive og lette å lese, men har de evne til å skape nysgjerrighet? Det at noe listes opp, er jo et uttrykk for noe definitivt, en har liksom funnet det som er viktigst og forstått det hele. Og hva med vilkårene for undring,

kritikk og innlevelse innenfor en tekst med mange punktvisse opplysninger?

Dessverre er det bare Skagens bok som er utstyrt med stikkordsregister. Det gjør det mer tungvint å bruke Øzerks og Grepperud og Skrøvsets sine bøker som oppslagsverk, selv om det hjelper noe at begge har detaljerte innholdsfortegnelser.

Og så litt om det jeg ikke finner

Alle bøkene har ambisjoner om å være til hjelp på en rekke områder. Likevel unnlater de å behandle noen tema som er helt avgjørende for om lærere lykkes i hverdagen og som jeg hadde forventet å finne: *Kontroll i undervisningssituasjonen*. Forskning viser at mye av undervisningstiden går med til annet enn det som angår læringsarbeidet, blant annet til det å skulle sikre ro og orden. Mitt spørsmål er: Hvordan skal lærere etablere, utnytte og gjenvinne kontroll i en krevende klassesituasjon? Selvfølgelig er det nær sammenheng mellom mulighetene for kontroll og mange av de andre undervisningskvalitetene som bøkene tematiserer. Men likevel; lykkes ikke lærere med å ha kontroll, er det heller ikke mye annet som lykkes.

Elevkollektivet som alles medlærer. De fleste pedagoger synes å være enige om at fellesskap er viktig, og at læring er et sosialt fenomen. Læreren er den mest sentrale, men ikke den eneste læringsstøtten for elevene. Men hvordan kan lærere best forstå og utnytte klassekollektivets potensial for å kunne støtte elevenes individuelle og felles læringsaktiviteter?

Klassens mangfold av ulikheter. Prinsippet om tilpasset opplæring er forankret i forpliktende dokumenter og har lang tradisjon her i landet. Likevel virker det som om det er meget begrenset hva forfatterne har å tilby lærerne på dette feltet. Hvordan skal en lærer undervise på en måte som aktivt tar hensyn til at elevene har ulike læringsforutsetninger og måter å lære på? Kanskje utgjør dette det mest utfordrende kravet til lærere.

Det underlige er ikke at forfatterne ikke løser dette vanskelige spørsmålet, men at de synes å være så lite opptatt av problemstillingen. Ett lite unntak finnes: Grepperud og Skrøvset behandler dette spørsmålet kort i et avsnitt som de kaller klasseromsregulert differensiering (s67).

Disse tre problemstillingene er delvis overlappende. De tematiserer utfordringen i det å ha ansvar for å håndtere kompleksiteten innenfor og omkring en skoleklasse.

Det finnes ett forsvar for at ingen av forfatterne synes å ta problemstillingene knyttet til temaene kontroll, klassen som læringsfellesskap eller mangfoldet i læringssituasjonen, særlig alvorlig: Den forskningsbaserte litteraturen som finnes på områdene, er begrenset. Problemet er at de omtalte bøkene indirekte kan bidra til at det forblir slik.

Farsrollens forvandling

Jørgen Lorentzen
**Fra farskapets historie i Norge
1850-2012**

Universitetsforlaget
227 sider

AV GURO HAVREVOLD

LÆRER VED KRÅKERØY UNGDOMSSKOLE

I norske barneha-gebarns rollelek ser man gjerne at den mest attraktive rollen er mammaen. Deretter kommer søster, bror, hunden og så til slutt pappaen.

Det kommer av at han er på jobben hele dagen, og derfor ikke er med i leken i det hele tatt. Hvor kommer denne stereotype papparollen fra? I Jørgen Lorentzens «Fra farskapets historie i Norge 1850-2012»



er dette ett av mange spørsmål som belyses. Boken er en mentalitetshistorisk undersøkelse av hvordan fedrerollen har endret seg i perioden, og Lorentzen bruker sin bakgrunn fra kjønnsforskningen for å tegne et bilde av hvordan tidligere tiders oppfatning av maskulinitet var med på å danne farsrollen.

I familien eller for familien?

Et tema i familiehistorisk forskning, helt fra klassikeren Philippe Ariès' «Barndommens historie», er hvorvidt tidligere tiders foreldre også elsket sine barn. Men fedrene, mener Lorentzen, er blitt redusert til perifere figurer i denne forskningen. Han bruker et stort utvalg av tekster; romaner, håndbøker, artikler, biografier, alt fra Ibsen til «Kung Fu Panda». En sentral tese i boken er hvordan man har pendlet mellom fars to roller: Far «for familien», altså den fjerne forsørgeren, og far «i familien», den deltakende og tilstedeværende faren. Farsrollens bevegelse mellom disse to polene går derfor som en rød tråd gjennom tekstene. Lorentzen bruker en kronologisk periodemodell for å vise skiftene i den norske farsrollen. Et slikt grep fungerer bra, men har alltid den ulempen at man må sette ett enkelt år som start- og sluttår for periodene, noe som jo kan bli en abstraksjon. Han velger å dele inn sin undersøkelse i tre perioder: 1850-1927, 1927-1970 og 1970-2012.

I den første perioden viser Lorentzen at far var mye mer til stede enn det vi er vant til å tro om 1800-tallets paterfamilias. Han jobbet i større grad hjemmefra, enten han var bonde, lege, advokat eller håndverker. Det var også vanlig at han var med under barnefødsler. Selv om faren hadde en overordnet stilling, var idealet at far og mor sammen hadde ansvar for omsorgen for barna. Det var først med industrialiseringen at fedrene ble «presset ut av hjemmet», og siden flere barn fikk skolegang, ble far også mindre viktig for deres utdanning.

Den fremmede far

Den neste perioden, 1927-1970, starter samme år som lov om ekteskap fastslo at begge foreldrene skulle bidra til hjemmet, noe som førte til at kjønnsdualismen ble enda sterkere: Far jobbet ute som forsørger, mens mor jobbet hjemme. De to sfærene ble mer og mer adskilt, og husmoren var synonymt med hjemmet. Ifølge Lorentzen ble hjemmet «tømt for mening» for faren, og mødrene ble både fritatt fra og avskåret fra lønnsarbeid. Både politisk, sosialt og ideologisk press forsterket denne delingen, blant annet mente Arbeiderpartiet at kvinner ikke skulle ansettes i en stilling dersom hennes mann allerede hadde jobb. Tekster som husmorbøker og husmorfilmer skildret og forsterket kjønnsdelingen og farens isolerte forsørgerrolle. I filmene ble menn som våget seg inn på husmorens domene fremstilt som latterlige og malplasserte, som i eventyret «Mannen som skulle stelle hjemme». Selv om sterke stemmer, som Åse Gruda Skard, på 50-tallet mente at det var på høy tid at far fikk plikt og mulighet til å delta i barnas liv, står perioden igjen som «heteroseksualitetens tidsalder», da den veldisiplinerte kjønnsdualiteten var på sitt sterkeste.

Pappabøker

Fra 70-tallet til i dag endret farsrollen seg tilbake mot den delaktige faren igjen, far «i familien». Det ble vanligere at han var med under fødsler, fedrene beveget seg inn på barneomsorgen og hjemmearbeidet og begrepet «farsfølelse» oppsto. Mange flere tekster omhandlet fedrenes savn, kjærlighet og omsorg for sine barn. Pappabøker kom på markedet, og i motsetning til 18- og 1900-tallets håndbøker, var de ikke skrevet av leger, prester eller lærere, men av skriveføre fedre. De bruker humor for å beskrive fars usikkerhet og hvordan den maskuline omsorgen blir uttrykt. Likevel må Lorentzen helt til 2004 før han finner en

familiebok som endelig frigjør seg helt fra forventningene til de to foreldrerollene, og han mener den indikerer et tydelig diskursivt brudd med 1900-tallets kjønnsdualistiske tenkning. Til slutt knytter Lorentzen sin historiske linje sammen med politiske og sosiale rammevilkår. Det er nå ca. 40 prosent av norske fedre som ikke bor sammen med sine barn, noe som henger sammen med både skilsmissetall og norsk barnefordelingsideologi.

«Fra farskapets historie ...» er en viktig bok som berører alle som er foreldre og er et vesentlig bidrag til norsk mentalitets- og kulturhistorie. Den kunne imidlertid nådd flere hvis den var utformet mindre som avhandling og mer som populærvitenskapelig skrift. Noen ganger går forfatterens ønske om grundighet og etterrettelighet på bekostning av lesbarheten. Det er selvsagt viktig at han er tydelig på hva som er hans egne og andres ord, men det burde likevel vært mulig å bake inn sitater og referanser uten at dette går på bekostning av akademisk kvalitet. De grundige analysene av fedrerollen hos Ibsen, Hoel og Knausgård kunne også vært konsentrert og fokusert ytterligere. Boken er, heldigvis, langt fra en «pappabok» av den typen Lorentzen selv undersøker, men den er personlig farget og bærer i seg sine egne normative vurderinger av farsrollen.

Barn og håndtering av kriser

Magne Raundalen og Jon-Håkon Schultz:

Barn av virkeligheten

Universitetsforlaget

209 sider

AV INGRID LUND

FØRSTEAMAUENSIS, UNIVERSITET I AGDER

«Barn av virkeligheten» handler om sorg, frykt, håp og glede, og fremfor alt handler det om voksen tilrettelegging og støtte- ut fra de



forhold barn og ungdom lever i.» Dette er forfatternes egne ord om hva denne bokens hovedbudskap er. Magne Raundalen og Jon-Håkon Schultz er for mange kjent som forfattere av diverse artikler og bøker, eller fra media som rådgivere når kriser og sorg rammer enkeltmennesker, grupper, lokalsamfunn eller nasjonen.

Og la oss slå det fast med en gang: Dette er en viktig bok for alle voksne som er sammen med barn. Enten det er voksne som arbeider i barnehage og skole, eller andre voksne som ønsker å utfordre seg selv i forhold til hva det betyr å respektere barn, og ta barn på alvor. Ikke bare ved å bruke store ord, ikke på liksom, men helt konkret i møte mellom voksne og barn når livet røyner på. Målet er at taushet om de vanskelige tingene skal byttes ut med ord, handling og omtanke der de voksne tar ansvar.

Forfatterne gir en rekke konkrete forslag til hvordan barnehagen og skolen kan håndtere ulike kriser. I alt fra hvordan brev kan formuleres når familievold står på timeplanen, til hvordan en beredskapsplan kan utformes i krisesituasjoner. Det blir gitt konkrete ord- og setningsformuleringer som kan anvendes for barn ved selvmord, ved psykisk sykdom eller ved for eksempel alvorlige ulykker. Og gode pedagogiske verktøy er som musikk i de fleste pedagogers ører. Denne boken er da å regne som en hel symfoni med flere satser!

Forfatterne er til tider krasse i sin kritikk av både skolesystemets og medias håndtering av kriser. De mener mye og er tydelige i sin til tider formanende argumentasjon til skole, barnehage,

foreldre og media. Men det er respekten for barn som gjennomsyrrer hvert eneste eksempel, ja hver eneste setning i denne boken. De konkrete tiltakene er preget av en nydelig blanding av fagkunnskap, konkrete erfaringer, menneskelig varme og genuin interesse for barns ve og vel. Denne blandingen gir bokens innhold en troverdighet som gjør at enkelte mangler ved boken blekner selv om de må nevnes.

Det er nemlig for mange universitets- og høgskoleansatte en utfordring å bruke denne boken på pensumlisten når det ikke finnes en eneste henvisning. Forfatterne viser til relevant forskning ved å nevne navn på kjente forskere og forskningsprosjekt, uten å gi leseren mulighet til å gå direkte til kildene ved konkrete henvisninger.

Videre gjør forfatterne det helt klart innledningsvis at boken bygger på artikler skrevet i Utdanning. Og det er både bokens styrke og utfordring. Den er lettest, konsis og tematisk tydelig i hvert avsnitt. Men den kan også oppleves som litt ro-tete rent disposisjonsmessig når temaer som for eksempel kritikk av media og minoritetsungdoms forhold til rus står tett opptil hverandre uten at sammenhengen umiddelbart trer tydelig frem for leseren.

Men som sagt: ovennevnte kritikk blekner med tanke på bokens sterke og tydelige budskap. Språket flyter lekende lett. De aller mest alvorlige temaer blir fargelagt av ord som gjør at fagarbeideren så vel som professoren utvider sin forståelse for barns behov når kriser oppstår. Boken bør være obligatorisk på hver eneste pedagogiske arena, lett tilgjengelig for alle. Den bør ligge der og minne voksne om at barn må få hjelp til å gi følelser til ordene og ord til følelser når livet blir vanskelig og uforståelig. Da kan kriser og vanskelige følelser oppleves som en del av det normale og uunngåelige i livet – en del av livets pensum.

Ny bok fra John Hattie

John Hattie

Visible Learning for Teachers
Maximizing impact on learning
(2012)

Routledge
269 sider

AV ØYVIND SØRREIME

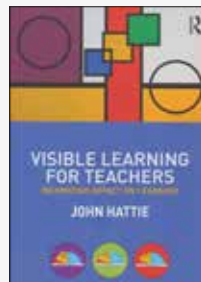
REKTOR PÅ SKEIE SKOLE I STAVANGER

Professor John Hattie fra New Zealand skapte gjennom boka *Visible Learning* (2009) en ny målestokk på hva som virker best på elevenes læring.

Metaanalysene av de rundt femti tusen større og mindre internasjonale studiene over en 15 års periode, og syntesene av dem igjen er sannsynligvis ett av de største utdanningsforskningsarbeidene gjort noensinne. Den statistiske bearbeidingen av det enorme datagrunnlaget, og den oppsummerende listen med rundt 140 rangerte grep for effektiv læring, har i etterkant skapt bølger av faglige og politiske diskusjoner om hvordan følge opp det som virker best på elevenes læring.

Svært mange skoler i både engelsktalende og ikke-engelsktalende land har drøftet innholdet i det omfattende forskningsarbeidet, og forskerteamet til John Hattie har hatt mange oppdrag i etterkant av lanseringen (Debra Masters, en av Hatties nære medarbeidere, hadde sammen med James Nottingham – kjent britisk kursholder, forfatter og leder av foretaket *Challenging Learning* – et heldagskurs i *Visible Learning* på Klingenberg kino i Oslo i november 2011).

På bakgrunn av de mange erfaringene som forskerteamet gjorde i den



omfattende kursvirksomheten etter at *Visible Learning* ble lansert, skrev Hattie boka «*Visible Learning for Teachers – Maximizing impact on learning*» for lærere (og ledere) om hvordan sentrale forskningsfunn i *Visible Learning* kan overføres til praksis i klasserommet.

Hvor begynner jeg og hvordan skal det se ut?

Hovedtilnærmingen i boka er orientert ut fra to spørsmål som oppsummerer det de fleste ønsket svar på i forbindelse med oppfølgingsoppdragene på skoler i New Zealand og Australia: *Where do I start?*, og *What does Visible Learning look like in a school?*

Hatties enkle svar på første spørsmål er *Know thy impact* – Vit hvilken avgjørende innflytelse lærere har på elevenes læring. Begrunnelsene bak svaret er likevel så dyptgripende at jeg av og til skulle ønske at politikeres enkle testing- og rangering-løsninger var alt som skulle til for å øke elevenes læring, men slik er ikke læringens natur.

Boka tegner ikke et bilde av superlæreren, selv om det kan virke sånn. Lista legges høyt i forhold til forventningene om lærerens profesjonsetiske innstilling til læringsarbeidet. Lærernes «mind frames» er avgjørende for å lykkes. Hattie bruker begreper som «passionate», «dedicated» og «committed» for å beskrive den profesjonsetiske tilnærmingen til arbeidet. I det legger han at læreren gir elevene meningsfulle faglige utfordringer hver dag, at læreren følger elevene opp med konkrete tilbakemeldinger til elevene som – vel å merke – elevene selv oppfatter som hjelp til å komme videre, at læreren oppfatter og tar hensyn til tilbakemeldingene som elever kommer med gjennom spørsmål og kommentarer til læreren («*Teachers need to enhance their evaluation skills about the effects that they have on students. Only then are the teachers best equipped to know what to do next to enhance students' learning*»),

at læreren vet hvor elevene befinner seg på veien til læringsmålene og sørger for at elevene også vet det, at læreren bruker elevenes tilegnede kunnskap (det som kalles førkunnskap) når ny læring skal oppnås, og at læreren skaper et klima i klasserommet der feil og misforståelser ses på som kilder til ny læring. Alle disse punktene har hver for seg høy effekt på læringen, viser forskningen i Visible Learning.

Forskningsfunn i Visible Learning er utgangspunktet for den systematiske tilretteleggingen i Visible Learning for Teachers. Visible Learning for Teachers er bygget systematisk opp for å hjelpe leseren i måter å tenke, planlegge, gjennomføre og bearbeide et effektivt læringsarbeid på. Hvert av de ni kapitlene inneholder referanser til aktuell forskning, presenterer tolkning og overfører funn fra Visible Learning til praksis i klasserommet, legger fram sjekklister som grunnlag for vurdering av eget læringsarbeid og foreslår øvelser og oppgaver som hjelp til «Where do I start?»

Utfordrende kunnskap

Innholdet utfordrer og aktiverer lesernes forståelse for læring sterkt. Eksempelvis viser funn fra Visible Learning at robuste lærer-elevrelasjoner er en avgjørende faktor for effektiv læring. I Hatties statistiske bearbeiding har lærer-elevrelasjonen en læringseffekt $d=0,72$. Dette er en læringseffekt høyt over $d=0,40$ som settes som et statistisk minstemål for ønsket læringseffekt.

Eksempelen er utfordrende fordi vi møter en forskers hverdag der lærings-effekt blir målt statistisk, en metodisk måling som er fremmed i vår vanlige skolehverdag. Det er utfordrende fordi vi samtidig ønsker å tilegne oss og ta i bruk troverdige forskningsresultater som utvikler vår læringspraksis og profesjon. Derfor dukker spørsmålet naturlig opp om den statistiske beregningsmåten er gyldig, om den er til å tro på. Hattie

gir oss mulighet til å prøve det ut selv, i våre egne klasserom. I ett av boka seks vedlegg beskriver han framgangsmåten for å beregne effekten på læringen, og på begrunnelse for å gjøre det. Og begrunnelsen for å gjøre det er nært knyttet til svaret på det andre spørsmålet «What does Visible Learning look like in a school?».

Det er ingen forutsetning at lærere skal bruke en statistisk metode for å beregne læringseffekt, men boka uttrykker et ufravikelig krav om at læreren må vite at undervisningen fører til forventet læring, og at det kan føres evidens for det. Evidensbasert læring er et av svarene på spørsmålet «What does Visible Learning look like in a school?».

Et annet svar på spørsmålet er å vite hvordan gapet mellom hva eleven allerede kan og det eleven skal lære, tettes. For å lykkes effektivt med å tette gapet mellom nåværende og ønsket læring, tydeliggjør boka at samspillet mellom overflatelæring og dybdelæring ivaretas. Funnene i Visible Learning viser at læringsarbeidet generelt domineres av det som kalles overflatelæring, altså ved å legge vekt på reproduktiv kunnskap. Reproduktiv kunnskap satt i system med dybdelæring, der elevene ved å bruke overflatelæringen selv evner å konstruere sin egen nye forståelse, har høy læringseffekt. Til det trenger elevene hjelp av læreren, mest for å utvikle et mangfold av læringsstrategier. Hatties forskning rundt læringsstrategier går i retning av at de mest effektive læringsstrategiene er elevens evne til selv å sette seg realistiske læringsmål, elevens evne til å kunne vurdere hvorvidt prosessen i læringen fører til målet, elevens evne til å konsentrere seg, og elevens evne til å arbeide målrettet, med andre ord utvikle elevens selvregulering. Dette kan elevene ifølge Hattie øves opp til når læringsmålene er konkrete, når elevene har forstått formålet med det de skal lære, og når elevene forstår og bruker

kriterier på hva som kjennetegner læringsmålet. Et effektivt grep for å skape forståelse for læringen er i boka presentert som «backward design». Det betyr å begynne en læringsøkt med å skape en felles forståelse for hva sluttresultatet på læringen skal være, og deretter utvikle elevenes ulike veier fram til målet.

Advarer mot enkel testing

Boka siste kapittel gir klare råd til ledere om hvordan begynne en endringsprosess i utviklingen av skoler til lærende fellesskap. Innfallsvinkelen er å bli kjent med hvordan lærernes tilbakemeldinger påvirker elevenes læring, og bruke resultatene fra standardiserte prøver til å vurdere læringseffekten. Videre legger boka vekt på å utvikle hele skolen til et lærende fellesskap, som forutsetter systematisk tålmodighet og at alle trekkes med i prosessene. I alt endringsarbeid finnes det feller man kan falle i, og boka nevner flere.

En felle er å oppfatte evidensbasert læring som synonymt med mer testing og fristelsen deretter til å offentliggjøre resultatene. Hattie skriver til skolelederne og utdanningssystemet: «...is not going to happen with short-term interventions, by naming and shaping, by more testing, by more accountability.»

En annen felle er å bruke boka som oppskrift til suksess. Boka er skrevet for å bli brukt til å utvikle lærernes og ledernes egen tenkning, holdning og praksis til mer elevaktiv læring. Valgene og oppfølgingen må derfor tilpasses forutsetningene på hver enkelt skole. Derfor framstilles forslagene ofte gjennom begrep som «multiple ways», og «more likely to have great impact». Boka er mer et skattekart for skolefolk som er på jakt etter å bli rik på lærdom om effektiv læring. Å anvende kartet, å ta i bruk innholdet i boka, fører til mer effektiv læring og en utdanningsprofesjon med høy tillit i samfunnet.



Kurs og konferanser i regi av Utdanningsforbundet, høsten 2012

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



24. september
Ny læreplan i kroppøving

Sted: Lærernes hus, Oslo
Pris: 900 (medlem), 1700 (ikke-medlem)
Foredragsholdere: Yngve Ommundsen, Axel Fjeldavli, Petter E. Leirhaug, Olof Belander, Lene Flagestad, Bjørn A. Bønå, Kristian Fjellanger m.fl.

Seminar om endringene i læreplanen og konsekvenser det får for bl.a. vurdering i faget. Arrangeres i samarbeid med Landslaget Fysisk Fostring i Skolen.



28. september
Religion, livssyn og etikk i grunnskolen

Sted: Lærernes hus, Oslo
Pris: 900 (medlem), 1700 (ikke-medlem)
Målgruppe: Grunnskolelærere
Foredragsholder: Helje Kringlebotn Sødal

RLE-faget er et fag med mange muligheter. På kurset vil det handle om læreplantolkning, vinkling på undervisningen om hovedemnet kristendom og om en av de obligatoriske trostradisjonene i faget, jødedommen.



2. oktober
Så blekket spruter

Sted: Ålesund rådhus, kongressalen
Pris: 900 (medlem), 1700 (ikke-medlem)
Målgruppe: Lærere på mellomtrinnet
Foredragsholder: Kathrine Wegge

«Så blekket spruter» handler om en helhetlig lese- og skriveopplæring. Temaer på kurset er bl.a. motivasjon for skriveglede, innlæring av språkferdigheter, analyse, modellering av egne tekster i ulike sjangere.



15. oktober
Norsk på ungdomstrinnet: Praktisk-pedagogisk skrivekurs

Sted: Lærernes hus, Oslo
Pris: 900 (medlem), 1700 (ikke-medlem)
Målgruppe: Norskklærere på ungdomstrinnet
Foredragsholder: Mette Haustreis

Læreplanen i norsk er under revisjon. Det vil bli lagt mer vekt på progresjonen i kompetansemål i skrijving. På kurset får deltagerne innføring og trening i veiledet skrijving.



16. oktober
TYSK: Skriftlig vurdering nivå II og III

Sted: Lærernes hus, Oslo
Pris: 900 (medlem), 1700 (ikke-medlem)
Målgruppe: Tysklærere i videregående skole
Foredragsholder: Béatrice Blom

Praktisk kursdag med vurdering av elevsvar fra eksamen nivå II og III vår 2012. Det blir også informasjon om den nye eksamensformen for fremmedspråk nivå I og gjennomgang av vurderingsveiledningen.



7. oktober
Omvendt matematikk

Sted: Lærernes hus, Oslo
Pris: 900 (medlem), 1700 (ikke-medlem)
Målgruppe: Matematikklærere i vg. skole
Foredragsholdere: Roger Markussen og Bjørn Ove Thue, Møglestu videregående skole

Lær metoden «Flipped Classroom», der eleven ser teorien på video hjemme og jobber aktivt med faget på skolen. Det gir mer tid til å hjelpe hver enkelt elev og det blir enklere å tilpasse undervisningen.



18. oktober
Tidlig innsats - bedre læring for alle

Sted: Lærernes hus, Oslo
Pris: 900 (medlem), 1700 (ikke-medlem)
Målgruppe: Lærere, skoleledere, styrere og førskolelærere
Foredragsholdere: Edvard Befring, Grethe O. Vogt, Halvor Bjørnsrud, Jorun Buli-Holmberg, Sven Nilsen, Dagrun Skjelbred, Guri A. Nortvedt

Med utgangspunkt i Kunnskapsløftet vil foredragsholderne drøfte og klargjøre hva tidlig innsats på viktige kompetanseområder kan innebære.



22.–23. oktober
SKOLEDERE OG STYRERE Lederkonferansen 2012

Sted: Oslo Kongressenter, Folkets Hus
Pris: 2800 (medlem), 3500 (ikke-medlem)
Foredragsholdere: Bl.a. Kristin Halvorsen, James Nottingham, Dick Brown, Emile Kinge, Øyvind Kvalnes, Jan Kampmann, Sølvi Lillejord, Henrik Syse, Jørgen Frost, Mattias Øhra, Jan Spurkeland, Heidi Nicolaisen og Mimi Bjerkestrand

Tema på årets konferanse er «Ledelse mellom tillit og kontroll». Det er fortsatt noen ledige plasser. Meld deg på i dag!



30. oktober
Fra digital ferdighet til digital kompetanse i grunnskolen

Sted: Lærernes hus, Oslo
Pris: 900 (medlem), 1700 (ikke-medlem)
Foredragsholdere: Tor A. Wølner, Terje Høiland

Workshop med presentasjon av verktøy for bilde og lyd, digitalfortelling og nettressurs for elevsamarbeid.

Lese og skrive i alle fag ved bruk av digitale verktøy, sammensatte tekster, digital dokumentasjon og underveisvurdering.

Les mer: <http://wp.home.hive.no/ikt/kurs>

Kurs og konferanser i regi av Utdanningsforbundet, høsten 2012

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



1. november
FRANSK: Skriftlig eksamen og vurdering

Sted: Lærernes hus, Oslo
Pris: 900 (medlem), 1700 (ikke-medlem)
Målgruppe: Lærere i videregående skole
Foredragsholdere: Beate Haugberg, Melhus vgs. og Randi Rolfsjord, Malvik vgs.

Praktisk kursdag med vurdering av autentiske eksamensbesvarelser, informasjon om den nye eksamensformen for fremmedspråk nivå I og gjennomgang av vurderingsveiledningen.



22. november
Den flerkulturelle skole i bevegelse

Sted: Lærernes hus, Oslo
Pris: 900 (medlem), 1700 (ikke-medlem)
Målgruppe: Lærere og ledere i grunnskolen
Foredragsholder: Kari Spernes

En god flerkulturell skole kommer ikke av seg selv. Mange lærere og skoleledere uttrykker usikkerhet i møte med skolens mangfold. Ungdom med innvandrerbakgrunn forteller også om en skole hvor lærerne har vansker med å forstå deres kulturelle bakgrunn.

Dette kurset tar sikte på å øke skolelederes og læreres forståelse for kulturforskjeller.



26. november
Historie: Metoder som motiverer

Sted: Lærernes hus, Oslo
Pris: 900 (medlem), 1700 (ikke-medlem)
Målgruppe: Historielærere i vg. skole
Foredragsholdere: Hans Olav Lahlum og Ole Andreas Pettersen

Metoder og undervisningsopplegg som inspirerer og vekker elevens interesse for arbeid med historiske kilder blir presentert. I tillegg blir kildebruk og kildekritikk diskutert.



28. november
Norsk på yrkesfag

Sted: Lærernes hus, Oslo
Pris: 900 (medlem), 1700 (ikke-medlem)
Målgruppe: Norskklærere som underviser på yrkesfaglige utdanningsprogram
Foredragsholder: Bente Hermstad og Birgit Simonsen

På dette kurset er målet å dele god undervisningspraksis som har vist seg å fungere inspirerende og motiverende for elever på yrkesfag.



3. desember
Den politisk utviklingen i Midtøsten og Nord-Afrika

Sted: Lærernes hus, Oslo
Pris: 900 (medlem), 1700 (ikke-medlem)
Målgruppe: Samfunnsfaglærere
Foredragsholdere: Hilde H. Waage, Yama Volasmal, Anne H. Simonsen Kai Kverme, Jørn H. Pedersen

Seminaret arrangeres i samarbeid med FN-sambandet og tar for seg politiske omveltninger i de arabiske landene, med vekt på Libya, Syria og Libanon.



4.–5. desember
Triangulerte samtaler mellom foreldre og barn

Sted: Lærernes hus, Oslo
Pris: 2800 (medlem), 3500 (andre)
Målgruppe: Medlemmer av Utdanningsforbundets spesialiseringsutdanning blir prioritert.
Foredragsholder: Haldor Øvereide

Funksjonelle dialoger er avgjørende for trygg tilknytning, omsorg, psykisk helse og læring. De praktisk/metodiske modellene som presenteres på kurset, blir illustrert med videoanalyse av samspill/samtaler.