

BEDRE SKOLE

Nr. 4 – 2010 Tidsskrift for lærere og skoleledere



Testing og læring

Testing er eit toppaktuelt tema i skulen i mange land, og har i stadig fleire skulesystem òg vorte eit stridsspørsmål. Anten er ein for eller ein er imot. Argumenta for dei ekstreme posisjonane på begge sider er om lag like gode – eller like dårlege.

Lesarane kan få eit innblikk i konsekvensane av overdrivne testregime gjennom intervjuet med Michael Apple i dette nummeret av bladet. Tiltak som var meint å skulle føre til ein betre skule, har i staden vist seg å få ei rekkje uheldige verknader. Undervisninga blir innsnevra til å dekkje dei faga og dei områda innanfor kvart fag som testane dekkjer. Det fører til at skulegangen blir mindre lærerik, det blir lagt mindre vekt på problemløysing, utvikling av innsikt og forståing og utvikling av kritisk tenking. Skulen medverkar på denne måten til å forsterke skilnadane mellom elevgrupper, sjølv om intensjonen var å redusere dei.

Omgrepet «betre skule» kan ha fleire tydingar. Dersom det først og fremst betyr ein skule som er i stand til å produsere gode testresultat, gir det god mening å leggje stor vekt på testførebuande undervisning. Etter det Apple og mange andre fagfolk meiner, kan sterke krav om høge testskårar likevel føre til mindre læring.

Er det relevant å trekkje inn amerikanske skuleproblem i den norske debatten, kan ein spørje, vi har eit anna system her. Den norske skulen har eit breitt, allmenndannande samfunnsmandat, og skulen vår har ikkje eit så omfattande og styrande testsystem som det amerikanske. Det er sjølv-sagt rett. Men det spørst om vi ikkje likevel har eit system som kviler på den same tenkinga og som går i same retning som det amerikanske. Kanskje skilnaden i første rekkje er at amerikanarane har kome lenger enn det vi har.

Langt på veg blir òg norske skular vurderte etter dei prøve-resultata dei får. Det er ikkje mykje spørsmål i vurderings-systema om kor gode skulane er til å utvikle kreativitet hos

elevane, eller korleis dei arbeider for å styrkje samarbeidet mellom dei. Det er heller ikkje spurlag etter det arbeidet skulen gjer for å nå heile breidda av læreplanmål. Skulane blir med andre ord vurderte etter berre nokre få av dei oppgåvene dei har.

Det norske testregimet er ikkje gamalt, det vart introdusert saman med Kunnskapsløftet. I Anders Bakkens rapport frå evalueringa av Kunnskapsløftet viser det seg at karakterane i grunnskulen ikkje har vorte betre dei første åra etter reforma, heller ikkje har skilnadane mellom elevgrupper vorte mindre. Sjølv om det ikkje var slike resultat ein ønskte.

Ein skal vere varsam med å trekkje konklusjonar om ei reform etter så kort tid, men det må vere lov å konstatere at meir vekt på testing ikkje utan vidare fører til betre læringsresultat.

Det er likevel ikkje urimeleg at styresmaktene vil ha den typen informasjon om skulen som dei kan få ved bruk av standardiserte testar. Testresultat kan gi ein del informasjon som vil vere nyttig for både styring og politikktutforming. Godt utforma testar kan òg vere nyttige for den enkelte skulen, dersom testane blir planmessig følgde opp i undervisninga og utviklingsarbeidet. Men det går gale når testane dominerer undervisninga eller blir brukte som grunnlag for å vurdere kvaliteten på skulen.

Det er først og fremst læringsarbeidet, som kan gi godt utbytte av skulegangen. Da spelar lærarkompetanse og gode undervisnings- og læringsvilkår avgjerdane rolle. Derfor er vårt råd dette: Test med måte, og set læringa fremst!

Ragnild Midtbo Tore Brågen

- 2 **Leder**
- 4 **Småstoff**
- 10 **Det trengs demokratisk kritikk av utdanningssystemene**
Intervju med Michael Apple
Marit Dahl og Ragnhild Midtbø
- Tema: IKT i lærerutdanningen**
- 13 **Den didaktiske digitale kompetansen**
Lærerutdanningens forsømmelse
Tor Arne Wølner
- 20 **IKT må brukes for å kunne læres**
Ingrid Helleve og Kari Espelund Bruvik
- 24 **Korleis kvinnelege og mannlege lærarar underviser**
Peder Haug
- 29 **Look to Drammen**
Får ungdom på sosialtrygd ut i skole og arbeid
Tore Brøyn
- 32 **Forholdet mellom teori og praksis i pedagogikkfaget**
Per Ivar Jensen og Njål Vidar Traavik
- 36 **Mestring av læreryrket**
 - Sissel Østrem: Det heseblesende lærerarbeidet
 - Finn Daniel Raaen: Styringsdialog og lærer kvalifisering
 - Lars Inge Terum: Den komplekse lærerrollen
- 40 **Minoritetsrådgivere ved videregående skoler**
– et møte mellom ulike sektorområder
Monica Five Aarset
- 44 **Skolen som arbeidsplass: Skolelederens hverdag**
Roger Andre Federici
- 50 **Godt samarbeid, bedre tid**
Halvdan Haugsbakken og Siri Mordal
- 55 **Bokskole for alle**
Allmennfagenes overtak i læreplanutviklingen siste femti år
Harald Jarning
- 63 **Å tillate taushet**
Kirsti Nina Synnøve Knutsen
- 67 **Uklare begreper på skolens materielle sektor**
Asle Gire Dahl
- 72 **Sluttvurdering**
– en historie fra praksis
Inger Langseth
- 82 **Til ettertanke: Fra styring og ledelse til sturing og lidelse?**
Petter Aasen
- 85 **Bokessay: Forskerblikk på realfagenes tekster**
Svein Sjøberg
- 91 **Bokessay: Gjør læring synlig**
Thomas Nordahl
- 93 **Bokomtaler**



Mange lærere har tatt kurs og blitt gode i administrativt digitalt arbeid, men ikke i integrering av digitale medier.

Se side 13



Jentene klarer seg bedre på skulen enn gutane, men det er likevel ikkje mogleg å påvise at det har skjedd ei feminisering av arbeidet i skulen. Se side 23



Taushet gir rom for ettertanke – men kan også oppfattes som «skremmende».

Se side 63

BEDRE SKOLE

Postboks 9191 Grønland, 0134 Oslo, Tel 24 14 20 00 – Faks 24 14 21 50. Ansvarlige redaktører: Tore Brøyn og Ragnhild Midtbø.

Bedre Skole kommer ut fire ganger i året. Årsabonnement 2010: Kr 380,- for vanlig abonnement. Gratis for medlemmer av Utdanningsforbundet.

Et hefte koster i løssalg kr 98,- Layout: Melkeveien Designkontor, trykk: Aktietrykkeriet AS. ISSN 0802 183X

e-postadresse: bedreskole@utdanningsakademiet.no



Bærum feirer leseåret på sin egen måte

Foreslår å fjerne alle skolebibliotekarere i ungdomsskolen

Bærum kommune har markert seg som en kommune med særlig gode resultater innenfor lesing. I det siste nummeret av Bibliotekforum var sågar ett av skolebibliotekene i Bærum førstesideoppslag som eksempel til etterfølgelse. Nå har rådmannen foreslått å fjerne alle, det vil si tolv bibliotekarere i ungdomsskolene for at skolebibliotekene skal videreføres med «organisert innsats fra elever eller at noen lærere disponerer noe tid i bibliotekene» (sitert etter Budstikka).

Kommunalsjef for grunnskole Øyvind Wee sier til Bedre Skole at man har sett på totaliteten innenfor grunnskolen og ut fra dette gjort sine valg.

– Vi så at det ikke lenger er rom for å kutte ned på lærere i klasserommet, og vi har dessuten valgt å prioritere spesialpedagogiske behov, tidlig innsats og digitale ferdigheter, sier han.

Leder i Norsk bibliotekforbund Svein Arne Tinnesand mener dette er svært

beklagelig, men hevder samtidig at dette ikke er noen trend. Tvert imot minner han om at det for kort tid siden ble satt i gang et statlig program for skolebibliotek-

utvikling ved Universitetet i Agder.

– Dette viser at man ser hvor viktig skolebibliotekene er for leseutviklingen, sier han.



© teka77



Sjakkgeniet Magnus Carlsen hadde lite utbytte av skolegangen

Ifølge Arne Danielsen, som nylig har gitt ut boka *Mesteren, Magnus Carlsen og sjakkspillet*, hadde sjakkmesteren lite utbytte av å gå i en moderne norsk skole. Blant annet var det frustrerende for den unge gutten da han ble møtt med håpløse standardbegrensninger av typen: «ingen må gå videre i boken før vi er helt ferdige med dette kapittelet».

Resultatet var at Magnus gikk ut av barnetrinnet med dårligere regnekunn-

skaper enn han hadde hatt i 1. klasse, hevder faren Henrik Carlsen. Han hadde flere eksempler på at sønnen i 1. klasse var raskere enn moren i hoderegning, mens han ved utgangen av 10. klasse åpenbart hang etter henne.

Boken diskuterer ikke muligheten for at det var morens evne til hoderegning som hadde utviklet seg i den samme perioden.



High school for homofile

Verdens eneste skole for homofile ligger i New York. Her kan elever som er 15 år eller eldre, og som ikke finner seg til rette innenfor det ordinære skoletilbudet få en plass.

Harvey Milk High School ligger i East Village, New York, og har litt over 100 elever. Skolen er designet for homofile, lesbiske, bifile og transpersoner, men også for de som er i tvil om sin egen legning. Men skolen legger selv vekt på at dette også er et tilbud for andre elever. Ifølge rektor Alan Nolan er det flere av lærerne som definerer seg selv som heterofile, og også mange av elevene.

Kritisert for å skape homofile

Skolen har vært kritisert for å være med på å «skape» homofili hos unge mennesker. Kritikere har stilt spørsmål som: Er det en egen måte å undervise homofile på? Fins det

homomatematikk? Skolen avviser selv slike spørsmål med at de ser sin virksomhet i et helt annet lys. Målet ved skolen er å gi elevene en normal undervisning og sørge for at de får vitnemål, akkurat som ved alle andre skoler. Men elever som kommer hit har gjerne hatt behov for et spesielt tilbud fordi de av ulike grunner ikke har funnet seg til rette ved andre skoler. Harvey Milk High hører da også til en liten gruppe skoler som kalles «transfer schools», som skal hjelpe elever som strever eller har droppet ut av det vanlige skoletilbudet.

En av engelsklærerne på skolen, Orville Bell, sier:

– Det burde ikke ha eksistert en Harvard Milk High School, og vi håper at den en dag vil bli borte. For det burde har vært slik at alle våre elever kunne føle seg trygge på hvilken som helst skole her i byen. Men slik er det ikke i dag. (Kilde TES Magazine m.fl.)

Nye styringsdokument for skolen – tema for årets Skolforum i Stockholm

Høsten 2011 innføres en rekke nye styringsdokument for den svenske skolen. Ny læreplan for førskolen, ny læreplan for grunnskolen og en helt ny gymnasieskole. For første gang hadde Skolforum dette som gjennomgående tema på Stockholmsmassan som ble avholdt 1.–3. november i år. Nye styringsdokument for skolen utgjør startskuddet for Skoleverkets informasjonskampanje om forandringene.

Temaet Nye styringsdokument for skolen gikk som en rød tråd gjennom alle tre messedagene. Reformene ble

presentert på minikonferanser, og temaet gjennomsyret programmene på alle ämnestorg og scener i utstillingene. Mer om de nye reformene: www.skolverket.se

Skolforum er Nordens største utdanningsmesse og møteplass for lærere og skoleledere. Skolforum arrangeres av Lärarförbundet, Lärarnas Riksförbund, Svenska Läromedel och Sveriges Skolledarförbund. Sammenlagt besøkte 17 773 personer messen, det var 240 utstillere og ca. 260 seminarer

© Andrey Stratilatov



Barn feildiagnostisert med ADHD

Nesten én million amerikanske barn kan ifølge forskere ha blitt feildiagnostisert med ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder), ikke fordi de hadde virkelige atferdsproblemer, men fordi de var yngst i sin gruppe i barnehagen.

Barn som er yngst i sin gruppe har 60 prosent større sannsynlighet for å bli feildiagnostisert med ADHD enn eldre barn, viser en studie fra Michigan State University. En annen studie med forskere blant annet fra North Carolina State University kommer til lignende konklusjoner. Begge vil bli presentert i tidsskriftet the Journal of Health Economics, opplyser The Sydney Morning Herald.

Motivet på universitetsmynten er klart

No er motivet klart på 10-kroningen som kjem i samband med 200-årsjubileet for Universitetet i Oslo i 2011. Kunstnaren Enzo Finger vann konkurransen.

10-kronemynten skal vere ein sirkulasjonsmynt med spesialpreg, noko som betyr at du nok får han i veksling ein eller annan gong i løpet av 2011.

– Vi er stolte over at 200-årsjubileet vert markert på ein så handfast måte. Mynten er både vakker og eit velegna symbol for å markere jubileet, seier Inger Stray Lien, jubileumsgeneral for UiO:200.

Inskripsjonen på mynten seier: «Universitetet 200 år».



Enzo Finger har utforma motivet på 10-kronen og mynten skal heidre alle universiteta i landet. (Skisse: Enzo Finger/Noregs bank)



Derfor vil Facebook dø

Facebook er en døende gigant. Det mener en ekspert på sosiale medier etter å ha analysert unges atferd på Facebook.

De helt unge vender rett og slett ryggen til Facebook, og dersom det ikke blir tilført nytt blod, er det kun et spørsmål om tid før døden vil inntreffe. En undersøkelse laget av otxresearch.com viser at hver femte Facebook-medlem mellom 13. og 17 år tydelig har mistet interessen for Facebook, eller har helt sluttet å bruke sin profil.

Facebook blir pådyttet unge fra de eldre
Facebook var for få år siden nesten bare for de unge. Nå har deres foreldre – og til

og med besteforeldre – overtatt mediet og presser dem ut.

– Tenåringer er svært skeptiske til Facebook fordi den blir pådyttet dem som en sosial norm. Alle som har prøvd å si til en 16-åring «du bør gjøre slik og slik» vet hvordan de reagerer på å få seg pådyttet noe, sier teknofriken Tony Perkins fra AlwaysON.

De fleste har hørt historien om Myspace. En gang var hjemmesiden de sosiale medienes høyborg. Det var stedet der man kunne utfolde seg sosial i den digitale verden. I dager er den nær ved å være en spøkelsesby. Kanskje får den om få år selskap av Facebook på den digitale kirkegården. (Kilde: Berlingske Tidende)

Sinte lærere havner på YouTube

At sinte lærere filmes i løpet av timen og filmen legges på YouTube, er ifølge det svenske skolebladet Skolvärden et voksende fenomen. De filmene som sees av flest personer er de som viser en lærer som mister beherskelsen.

Pedagogikk forskeren Marcus Samuelsson ved Linköpings universitet har sett på fenomenet og sammenfatter det slik:

– Hvis du har mistanke om at du kommer til å bli filmet, så oppfør deg på uinteressant måte. Den som oppfører seg normalt har liten risiko for å bli lagt ut på nettet, sier han.

Men læreren kan også velge den

humoristiske linjen – å spille med. Filmer med lærere som spøker blir sett av rundt 5000 seere, mens filmer med sinte lærere får rundt 50 000 til 100 000 på det svenske YouTube.

Dreier seg om relasjon mellom lærer og elever

Marcus Samuelsson mener for øvrig at problemet kan forebygges.

Dels kan man i begynnelsen av terminen snakke om gode arbeidsrelasjoner, og slik bli enige om hvordan man skal ha det sammen i klasserommet. Læreren kan dessuten selv være et godt eksempel på hvordan man håndterer mobil-



telefonen. Mange lærere forteller at de ikke får problemer med mobiler når de i begynnelsen av hver time legger vekk sin egen mobil og sier: «Her er min mobil, nå skrur jeg den av».

Playstation og Nintendo DS i undervisning

■ TEKST OG FOTO: TORE BRØYN

I Skottland brukes spill som en del av skolens undervisning. Nei, ikke pedagogiske spill for skolens PC-er. Man bruker typiske kommersielle spill for barn, spill for Nintendo Wee, Playstation og Nintendo DS.

Derek Robertson er leder for et nasjonalt senter som siden 2006 har hatt til oppgave å utvikle kunnskap rundt og utveksle erfaringer rundt dataspillbasert læring. Senteret er lagt til Universitetet i Dundee, og hadde en oppstartskapital på rundt 30 millioner kroner.

– Læringsspill er ofte lite engasjerende for barn. De ville ikke ha brukt dem hvis ikke læreren hadde bedt dem om å gjøre det. Jeg ønsker heller å gi barna undervisning innenfor det rommet de selv velger. Jeg kaller det en kulturell ramme, spillet blir konteksten som læringen skjer i. Poenget er å bygge en bro mellom barnets og skolens verden, sier han.

Tar utgangspunkt i barnas egen verden

Læreren skal altså møte barnet på dets

egen banehalvdel, men så er det den store utfordringen kommer. Læreren må klare å la spillopplevelsen bli et utgangspunkt for å arbeide seg fram mot de faglige målene i læreplanen.

– Det er læreren som er den fundamentale i arbeidet med å knytte spill til læringsmål. Vi viser hvordan dette kan gjøres, men det er den enkelte lærer som selv må implementere dette. Det er svært viktig at den enkelte lærer har et eierforhold til det enkelte prosjektet, sier han.

Spill som *Sims* eller *World of Warcraft* er vanskelige å bruke – de tar for lang tid. Men han har brukt *Myst III Exile*, et klassisk dataspill for PC eller Playstation, der du utforsker eksotiske og fremmedartede øyer i et slags fantasiland – her utgjør spillet en kontekst for å utforske og utvikle barns skriving. Videre blir hoderegning utviklet gjen-



Fra dataspillet *Myst III*. Spillet utgjør en kontekst for å utforske og utvikle elevenes skriving.



Derek Robertson leder et senter i Skottland som hjelper lærere til å bruke barnas egne kommersielle spill i undervisningen. Her i et foredrag på Utdanningskonferansen i Bergen 25.-26. oktober der han la fram sine erfaringer.

nom bruk av *Dr Kawashima*-spillet for Nintendo DS. Et lite forskningsprosjekt bekreftet at elevene gjorde fremskritt i hoderegning.

Samba i skolen

Han har også med hell brukt et spill *Samba de Amigo* utviklet for Nintendo Wii. Lærerne lot spillet utgjøre et «nav» som ulike læringsaktiviteter kunne knyttes til. Lærerne i prosjektet arbeidet fram en historie i sjangeren «fra fattigdom til suksess», som handlet om en fattig sambamusiker i Fave-laen som til slutt gjorde lykke med livet sitt. Innenfor historien la man lagt inn en flystyrer i Amasonasjungen. Elevene utviklet så sine egne sambastjerner og skrev biografier om dem. De ble oppmuntret til å undersøke mer om regnskogen, som et resultat av «flystyrten». Et program kalt *Crazy Talk* ble brukt for å legge bilde og lyd til historiene de selv hadde laget, og ikke minst, man fikk guttene til å kle seg ut og danse samba, noe som ifølge Robertson er et særsyn i skotsk skole.

Deling av kunnskap blant kollegaer

– mer effektivt enn datakurs til alle

■ TEKST OG FOTO: TORE BRØYN

Politikere etterlyser kurs for lærere i IKT, men dette er ikke nødvendigvis den beste løsningen for alle lærere. Vi bør satse på lærende fellesskap, og det skjer gjennom å utvikle spisskompetanse på den enkelte skole.

Kjell Atle Halvorsen har gjort en undersøkelse på hvordan 11 skoler i Nord-Trøndelag opplevde klasserom 5 år etter at det ble fylt med PC-er. Undersøkelsen ble presentert på Utdanningskonferansen i Bergen 25.–26. oktober. I sin presentasjon hadde han med en oversikt over hvor lærerne i undersøkelsen hadde lært mest om bruk av digitale hjelpemidler i undervisning og læring:

Av kolleger:	22,5 %
På kurs:	10,7 %
Ved sjølstudium:	27,2 %
I lærerutdanningen:	2,5 %
Ved prøving og feiling:	35,1 %
Ikke besvart:	2 %

At få av de spurte lærerne i videregående har fått sin kunnskap om digitale hjelpemidler i lærerutdanningen, er ikke så rart, så lenge lærerbefolkningen har så høy snittalder som den har. Men Halvorsen retter oppmerksomheten mot det faktum at 22,5 % lærer av kollegaer, mens bare 10,7 % har lært mest på kurs.

Systematisk kollegaveiledning som alternativ til datakurs

– Mange lærere har stor nytte av å få hjelp i undervisningssituasjonen, med andre ord, hjelp når de trenger det,



Kjell Atle Halvorsen hevder at vi bør bli flinkere til å utnytte læreres mulighet til å lære av hverandre.

sier Halvorsen. Kollegaveiledning kan være en effektiv måte oppnå dette på, men dessverre skjer dette gjerne for tilfeldig. Den er i liten grad planlagt og dessuten svært avhengig av kulturen på skolen du arbeider ved. Hvis du for eksempel er så «heldig» å få et eget kontor, så kan du risikere å bli utestengt, sier han.

Samtidig mener han at kursing i IKT har en verdi, særlig når det er de som allerede er interessert i IKT som får et tilbud, og som i sin tur kan dele sin kunnskap med andre. Men å sende uinteresserte lærere på kurs om IKT i undervisningen, er neppe det som kan bidra til å slå hull på fordommene.

Populært med praktisk fag på ungdomstrinnet

Ungdomsskoleelever som har prøvd ut ordningen med å ta praktiske fag basert på yrkesfagene i videregående skole, er svært godt fornøyde og mener det nye arbeidslivsfaget gir økt trivsel på skolen.

I en ny undersøkelse fra Utdanningsdirektoratet svarer nesten 70 prosent av elevene at arbeidslivsfaget har gjort skolehverdagen bedre.

– Undersøkelsen viser at vi kan gjøre mye for å motivere elever som synes ungdomstrinnet blir for teoretisk. Dette er et viktig tiltak som kan hindre frafall senere i utdanningsløpet, sier avdelingsdirektør Laila Fossum i Utdanningsdirektoratet.

Undersøkelsen viser at arbeidslivsfaget er mest populært blant gutter, og at elevene som velger faget, har noe lavere karaktersnitt enn gjennomsnittet.

Prøveordning på 8. trinn

Arbeidslivsfaget ble innført som en prøveordning på 16 skoler i skoleåret 2009/2010. Elevene på 8. trinn har fått tilbud om å ta praktiske fag som alternativ til fremmedspråk og til fordypning i norsk, engelsk eller samisk. I arbeidslivsfaget har elevene utviklet tjenester og produkter med utgangspunkt i yrkesfaglige utdanningsprogrammer på videregående.

Forsøket med arbeidslivsfaget startet i 2009 og går over fire år. Forsøket ble utvidet til å omfatte flere skoler fra 2010. Utdanningsdirektoratet og Kunnskapsdepartementet vil vurdere om faget skal bli en fast ordning i god tid før forsøket avsluttes i 2013.



Laila Fossum i Utdanningsdirektoratet har tro på arbeidslivsfaget.

Sett av mandag 14. februar 2011

FORMGIVINGSFAG 2011

- medvind i samfunns- og næringsliv, motvind i skolen?
- en konferanse til inspirasjon for lærere og ledere i formgivingsfag og design og håndverk

På programmet:

Erling Dokk Holm

Forsker, skribent, stipendiat ved AHO, underviser ved NMH

Brit Iren Hetland Haavik

Vågen vgs.

Hanne Beate Ueland

Prosjektleder Astrup Fearnly museet

Julie Skarland

Klesdesigner

Siri Legernes

Arkitekt, adm.dir. i Link Signatur

Thurid Vold

HiO

Andreas Vaa Bermann

Direktør i Norsk Form

John Arve Eide

Rektor, Jessheim vgs.

Sted: Lærernes Hus, Osterhaus' gate 4A, Oslo

Tid: 14. februar 2011 kl. 10.00–16.00

Invitasjon sendes til skolene.

Mer informasjon og påmelding:

www.utdanningsforbundet.no/kurs
post@utdanningsakademiet.no

Arrangører:

- Utdanningsforbundet
- Gyldendal kurs og kompetanse
- Høgskolen i Oslo, Avdeling for estetiske fag
- Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen
- Kunst og design i skolen

Det trengs demokratisk kritikk av utdanningssystemene

Intervju med Michael Apple

■ AV MARIT DAHL OG RAGNHILD MIDTBØ

– Ingen regjering vil endre utdanningssystemet i progressiv retning uten at den blir presset av en bred, folkelig opinion, sier Michael Apple. Bedre Skole har møtt professoren fra University of Wisconsin under et av hans besøk i Oslo.

Michael Apple snakker gjerne om sine kunnskaper og synspunkter når det gjelder utdanningens kår i verden, og han snakker ivrig og intenst – og fort.

– Høyrekreftene har fått for stort spillerom, sier han, og de har brukt det til å påvirke hele samfunnet i «sin» retning. Oppfatningen av hva som er god undervisning er i ferd med å endres, nå mener for eksempel de fleste at gode skoler er de skolene som kan produsere gode testresultater. Det var tidligere høyresidens syn, mens venstresiden så på skolens oppgaver som betydelig mer sammensatte.

Et annet trekk er neoliberalistenes ønske om private løsninger, fordi de mener at offentlige løsninger er dårlige. Neoliberalistene hevder at konkurranse er nødvendig, selv om det på ingen måte kan dokumenteres. Det skaper stort press på lærerne når det stadig hevdes at offentlige skoler er dårlige og at pengene heller bør gå til private.

Høyrekreftene har også en kulturell agenda. I USA vil de styrke «det engelske» i skolen, blant annet ved at det bare skal undervises på engelsk i amerikanske skoler, ikke på noen av de språkene de nye innvandrergruppene snakker.

– *Men nå har jo USA et nytt politisk regime?*

– Jeg mener at venstresiden langt på vei har overtatt høyrestandpunktene. President Obama har introdusert lovgivning som sier at delstatene må bruke elevenes testresultater for å bestemme lærernes lønn. Dersom statene ikke gjør det, får de ikke føderale tilskudd til skolen. Selv om føderale tilskudd bare er sju prosent av skolebudsjettet, er

dette penger som betyr mye i en svært vanskelig økonomisk situasjon. President Bushs tiltak «No child left behind» er erstattet av president Obamas tiltak «Race to the top», der prestasjonslønn for lærere er en grunnleggende bestanddel.

Testing skaper ikke bedre læring

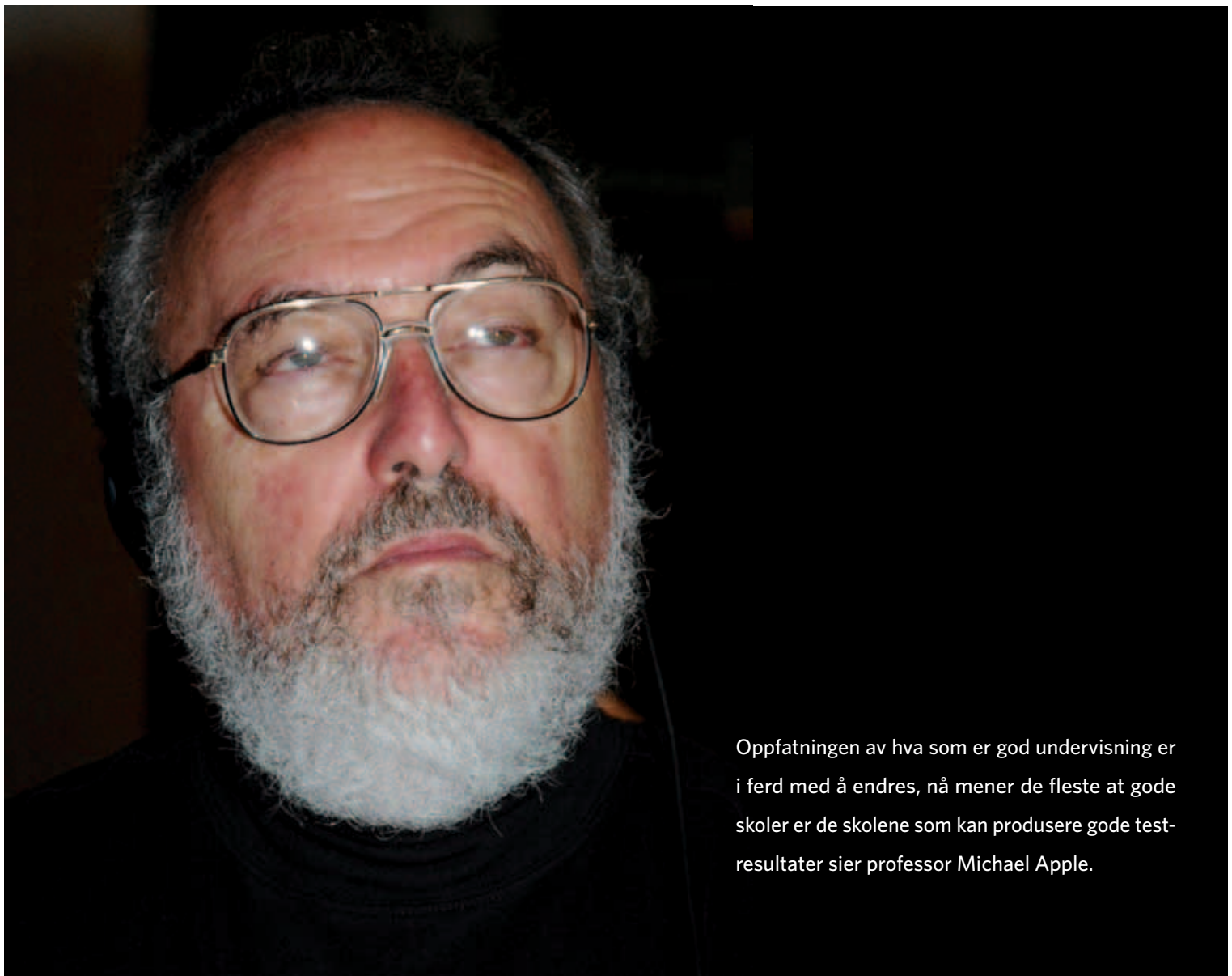
– *Hvilke konsekvenser har slike tiltak for undervisningen?*

– Testingen skal vise at skoler og lærere arbeider godt. I Amerika er det «overtesting», selv om det ikke finnes dokumentasjon for at testing skaper bedre skoler eller bedre resultater.

Omfattende testing fører til at lærernes faglig-pedagogiske handlingsrom reduseres, og at innholdet i skolen og undervisningen blir testdrevet.

Nå er det bestemt at matematikk, lesing og naturfag er de viktigste fagene, skoler måles etter hvor godt elevene gjør det på prøver innenfor disse områdene. Skoler som ikke når de målene som er satt, tilpliktes å engasjere private veiledere til elevene («tutors»). Dersom en skole etter fire år ikke har greid å forbedre testresultatene slik det er forventet, kan skolen bli nedlagt og overført til privat drift.

Det er flere uheldige virkninger av disse ordningene. Det er naturlig at lærere i en slik situasjon finner det nødvendig å bruke tid til å forberede elevene best mulig til prøvene. Det medfører at undervisningen i andre fag enn matematikk, naturfag og lesing reduseres kraftig. Kunstfag, mu-



Oppfatningen av hva som er god undervisning er i ferd med å endres, nå mener de fleste at gode skoler er de skolene som kan produsere gode testresultater sier professor Michael Apple.

Foto: Petter Opperud

sikk, historie, geografi er fag som får mindre plass. Undervisningen innsnevres også på andre måter, ved at det legges mindre vekt på problemløsning, utvikling av innsikt og forståelse og utvikling av kritisk tenkning. Det er også et problem at testingen har ført til mye juks («massive cheating»), blant annet ved at elevene får øvingsark med prøvene på forhånd.

Undersøkelser har også vist at den omfattende testingen har medført større frafall fra skolen.

Testingen har samtidig ført til økte forskjeller mellom velstående og fattige skoledistrikter. De fattige skoledistriktene er nødt til å forholde seg til testkravene, fordi skolebudsjettene er svært små, og fordi elevene er avhengige av testresultater for å kunne komme inn på universitet senere. I

velstående distrikter er det mer penger til skolen, foreldrene har råd til å sende barna til gode private universitet, og er ikke på samme måten avhengig av testresultater. Derfor kan skolene i stor grad se bort fra testkravene og gi elevene mer allsidig undervisning i alle fag, og benytte et bredere spekter av læringsaktiviteter.

Lærernes ansvar

– *Men bør ikke lærere holdes ansvarlig for elevenes læring? Testene er vel ment som et hjelpemiddel til å gjøre det?*

– Ja, lærerne skal ta ansvar for elevenes læring og utvikling, men det må skje på et mye bredere grunnlag enn testing, og de må hjelpe elevene, ikke dømme dem.

Accountability er det begrepet som gjerne brukes i denne sammenhengen. Men dette ordet kan ha to betydninger: Den ene har å gjøre med å skaffe dokumentasjon på framgang, for eksempel gjennom testresultater. Den andre er å presentere en fortelling («give an account»). Jeg ønsker meg flere «lærerfortellinger» om hva som gjøres og hva som lykkes, med eksempler på elevarbeider, også kunstarbeider, om elevenes interesser og om verdigrunnlaget for arbeidet i skolen.

Testskårer kan brukes som en del av accountability-tenkningen, men må ikke utgjøre mer enn ti prosent av hele lærervurderingen. Det er dessuten undervisningen som skal vurderes, ikke den enkelte lærer. Skolens oppgave er blitt innsnevret til å produsere testskårer og skape arbeidstakere. Skoler skulle mye mer: gi allsidige kunnskaper, utvikle kritiske samfunnsborgere, utvikle solidaritet og kreativitet. Nå er det slik at skoler søker etter gode elever, de som kan gi skolen gode testresultater. Elevene er blitt en vare, det er om å gjøre for skolen å få tak i de beste varene, det vil si de elevene som kan bidra mest til at skolen får ord på seg for å være god. Det burde være motsatt: Skolen spør hva den kan gjøre for elevene, for å gi dem best mulig opplæring.

– *Hvorfor deltar fagfolk i utviklingen av disse testordningene, når ordningene, slik du framstiller det, er så uheldige?*

– Svaret kan knyttes til framveksten av New Public Management. Tenkningen om evidens, dokumentasjon og økt effektivitet er sentral. Mange som deltar i arbeidet, er oppriktig opptatt av å hjelpe til med å utvikle bedre skoler. De har tro på at hvis en kan finne fram til gode målemetoder, kan en også skape bedre skoler. Deres utgangspunkt er at god undervisning innebærer å produsere høye testskårer. Disse fagfolkene har ofte ikke kunnskaper om eller tro på utdanning, de har bakgrunn i og tro på økonomi. Jeg må nok også si at de ofte mangler forståelse og innsikt i hva undervisning og læring innebærer.

Det trengs bredt engasjement for å snu utviklingen

– *Du sier at utviklingen av management-tenkningen og testingen er verdensomspennende, at den påvirker utviklingen av skolen i de aller fleste land. Hva kan*

gjøres for å få til en annen og etter din oppfatning bedre utvikling?

– Slik jeg ser det, gjelder det å forstå høyrekrefte og gripe inn mot dem. Etter min oppfatning har de fått dominere utviklingen for lenge. Og de har vært dyktige. De har endret folks oppfatning av hva demokrati er ved å «lære» oss alle at det først og fremst er knyttet til valgfrihet, når det gjelder både varer og tjenester av alle slag. Idealet om full deltakelse fra alle i et samfunn er erstattet med forestillinger om valgmuligheter og konkurranse. Jeg har allerede omtalt oppfatningen av «en god skole» – det er en skole som produserer gode testskårer. Etter denne tenkningen er offentlige institusjoner og tiltak i utgangspunktet dårlige, private er gode. Og konkurranse er nødvendig for å få fram gode tiltak. Slike påstander framsettes og gjentas som «sannheter» uten at de kan belegges med dokumentasjon. I USA har høyredominansen også preget mediene i stor grad. Spesielt er radioen blitt viktig, fordi mange lytter mye på radio.

Disse påvirkningene bidrar også til å endre innholdet i begreper som solidaritet, respekt og rettigheter, for eksempel lærerens og fagforeningenes rettigheter. Dermed har høyrekreftene kommet langt i å endre folks «common sense»-språk – endringene har glidd inn i dagligspråket.

For å få til endringer trengs det informasjon om hva som faktisk skjer i skolen, og hva skolen lykkes med, og det trengs en bred demokratisk debatt om skole og utdanning. Selv deltar jeg i et prosjekt vi kaller «The critical media project», sammen med ca. 100 forskere og fagfolk. Vi prøver å få fram mer nyansert informasjon om skoler – folk må også få vite at de offentlige skolene lykkes, og vi svarer på ethvert innslag om dårlige offentlige skoler som kommer i aviser, tv eller radio, nasjonalt, statlig eller lokalt. På denne måten kan vi bidra til at skolen diskuteres på et bredere og riktigere grunnlag, og vi kan bidra til å engasjere flere i utdanningsdebatten. Slik arbeider vi for å få til den demokratiske og kritiske debatten om skolen som vi mener er helt nødvendig.

Den didaktiske digitale kompetansen

Lærerutdanningens forsømmelse

■ AV TOR ARNE WØLNER

Hver høst går nye lærere inn i klasserom over hele landet. Flertallet stiller med null kompetanse i forhold til didaktikk som integrerer digitale verktøy. Mange lærere har tatt kurs og blitt gode i administrativt digitalt arbeid, men ikke i integrering av digitale medier. Dette skjer det fordi rollemodellene og den eksemplariske undervisningen er fraværende i lærerstudentenes undervisning og forelesninger.

Lærerutdanningen for grunnskolens 1.–7. og 5.–10. trinn har som én av mange oppgaver å gi studentene en didaktisk portefølje, slik at de kan være i stand til å arbeide med fem grunnleggende ferdigheter i kommende lærerpraksis. I arbeidet med å gi studentene kompetanse på området kan lærerutdanneren modellere og være eksemplarisk i sin undervisning (Wølner, 2009). Lærerutdanneren blir mestersmeden som blander fag og ferdigheter i riktig forhold, slik at studenten blir både faglig og didaktisk god.

Men virkeligheten er ikke slik. L. Graham er av dem som siteres i en rapport fra GESCI (Global e-Schools and Communities initiative), der det står at lærere tenderer mot å bruke IKT-strategier slik de selv har lært å bruke teknologien. Når vi ser på hvordan lærerstudenter så langt har lært å bruke teknologien, har det vært gjennom IKT-kurs adskilt fra deres egen faglige undervisning. Lærerstudenten tar etter lærerutdannerne når de selv skal praktisere, på både godt og vondt. Det de har

arbeidet med er ofte å hente informasjon i et LMS (Learning Management System) og levere oppgaver på samme sted. Andre har opprettet digitale mapper på egne nettsteder. Opplæringen har vært teknisk bruk av LMS eller utforming av digitale mapper, ikke ulikt hva lærere gjør i grunnskolen. De går på kurs og lærer hvordan de teknisk skal kunne administrere og kontrollere elevers arbeid i et LMS. Administrative systemer er inne som et digitalt alibi, både i lærerutdanning og på grunnskolenivå. Men når det gjelder kombinasjonen didaktikk og digital ferdighet, står mye igjen. Om det sier Marte Bratseth Johansen og Hildegund Otnes ved NTNU noe i sin kronikk «Digital kompetanse i skolen – lærerutdanningens ansvar», i Adressa 4. januar 2010. De legger vekt på at det er et ensidig fokus på verktøyferdigheter og en tilfeldig «prøve og feile»-strategi for IKT i læring. I teksten kommer det tydelig frem at fokusområder må endres, og at lærerutdannere må forstå at den digitale dimensjonen i mange av fagene innebærer mer

enn tekniske redskaper. Det som derimot ikke kommer frem, er hva tryllemiddelet er – hva kan gjøre lærerutdanningen til et digitalt kompetent studium? Kan vi klare å gi studentene en god faglig utdanning med bruk av digitale verktøy, uten at studenten mister viktige faglige fokus? Dagens lærerstudenter mangler foreløpig en portefølje bestående av fagdidaktikk og digital kompetanse for egen lærergjerning. Dette dokumenteres blant annet gjennom undersøkelser gjort i Norge og andre land (Hetland og Solum, 2009; Albion og Redmond, 2009; OECD, 2009–2010). Norge er et lite land og synspunkter på bruk av digitale verktøy kan bli subjektive og ensidige. Da er det nødvendig å se utover grensene og inn i noen OECD-land og andres rapporter rundt temaet.

Tingenes tilstand – en rapportoversikt

Godt faglig grunnlag kombinert med didaktikk og digital kompetanse er viktig. Det kan leses fra flere rapporter om lærerutdannerens utilstrekkelighet som modell for bruk av digitale verktøy i undervisningen. I rapporten «Digital kompetanse i norsk lærerutdanning» (NIFU STEP, 2009) er det trukket frem tre hovedutfordringer i forhold til integrering av digitale verktøy i lærerutdanningen. Der står det blant annet at en god del fagpersoner anser digitale verktøy som forstyrrende element i fagarbeidet. De mener at digitale verktøy er unaturlige i fagets pedagogiske grunnsyn, og at det vil gå ut over det faglige innholdet studentene skal gjennom i studietiden. I rapportens utfordringspunkter står det blant annet: «Utfordringen er å motivere fagpersonalet til å endre arbeidsmåte og tankesett og å ta «kostnaden» ved å utvikle sin egen kompetanse. En strategi for arbeidet må være svært godt forankret i alle ledd i organisasjonen» (Hetland og Solum, 2009). Her er vi ved kjernen av problemet integrering av digitale verktøy i lærerutdanningen. Enda viktigere er det blitt med retningslinjene for ny rammeplan hvor det står at disse skal sikre en nasjonalt koordinert lærerutdanning, som oppfyller kravene til kvalitet i grunnskolelærerutdanningene. Den enkelte institusjon skal utarbeide programplaner med bestemmelser om faglig innhold, praksisopplæring, organisering, arbeidsformer og vurderingsordninger. Institusjonenes programplaner skal være i samsvar med forskrift og nasjonale

retningslinjer. Programplanen skal vedtas i institusjonens styre (Utdanningsdirektoratet, 2010). Det understrekes at dette er i samsvar med forskriftene også når det gjelder integrering av digitale verktøy. Faren er at ulikhetene mellom institusjonene kan bli stor ut fra hvordan ledelse og undervisningspersonale tolker retningslinjene.

Forskning og nye retningslinjer for rammeplanen gir signaler om at mye må gjøres. Mange må gjøre noe med egen undervisning, fordi «Hvert enkelt fag har ansvar for at studentene får kunnskap om hvordan de kan jobbe med elevenes utvikling av de grunnleggende ferdighetene i faget» (Utdanningsdirektoratet, 2010).

Lærerutdanningen i Norge er ikke dårligere enn i andre land, men vi har heller ikke kommet lenger. I OECD-landenes rapporter om lærerutdanningen (2009–2010) ser vi at andre sliter med de samme problemene. Noen lyspunkter finnes i få fagmiljøer. Andre er totalt uten digital kompetanse. Tilgjengeligheten til digitale verktøy er i det store og det hele god, men bruken er for det meste rettet mot administrativt studiearbeid og oppgaveløsning. Nederlands rapport (Brummelhuis mfl., 2010) har følgende å si om den didaktiske og overførbare tilnærmingen til digitale verktøy: «Selv om 80 prosent av utdanningsinstitusjonene har utviklet planer for å støtte bruk av digitale verktøy i undervisningen, er det langt fra alle som bruker IKT-fasilitetene og de digitale miljøene.» De skriver også at det er for få rollemodeller, det er dårlig balanse mellom politiske ambisjoner, og tilgjengeligheten av IKT-materiell og kompetansen hos undervisningspersonalet er mangelfull. Dessuten fastslår rapporten at lærerne mangler vilje og initiativ til å utforske og implementere digitale verktøy i sine forelesninger. I tillegg sier rapporten at de nederlandske studentene knapt møter noen rollemodeller som demonstrerer den gode pedagogiske bruken av digitale verktøy (ibid, 2010). Altså ikke så ulikt det jeg antar norske studenter ville sagt, dersom det ble gjort en landsomfattende undersøkelse på området.

Sverige og Englands OECD-rapport (Enochson, 2009; Haydn, 2009) viser noe av det samme. Den svenske undersøkelsen viser at datamaskinen stort sett brukes til å skrive rapporter og til kommunikasjon med lærerutdannere. Det er lite som

går på bruk av digitale verktøy i forelesninger eller undervisning.

Den engelske OECD-rapporten (Haydn, 2009) viser tilsvarende utfordringer. Studentene sier at en barriere er at de ikke har rollemodeller som bruker digitale verktøy i undervisningen, verken på universitet eller i praksisskolene. Lærerutdanneren som rollemodell ble trukket frem som et av de viktigste tiltakene for å gjøre dem til effektive brukere av digitale verktøy etter endt studium. En student sier at foreleserne mangler nødvendig digital kompetanse til å vise mulighetene. Det blir personlige initiativ som bestemmer om de skal kunne få med didaktikken inn i sin lærergjerning. Studenten sier også at det er lite i undervisningen som inspirerer til å gjøre et slikt arbeid.

Den norske OECD-rapporten (Tømte, Hovdhaugen og Solum, 2009) konkluderer som de andre at det er mangel på integrering av digitale medier i forhold til undervisning. Rapporten berører også problematikken rundt små enkeltstående gode eksempler kontra bredde. De sier at en av lærerutdanningsinstitusjonene ble valgt ut til undersøkelsen fordi man her var kommet langt innenfor bruk av digitale verktøy. Men svaret på undersøkelsen ble ikke som forventet. Institusjonens syn på egen kompetanse og det studentene sa, stemte ikke overens. Slik vises lærerutdanningens dilemma tydelig. Noen prosjekter fungerer godt i små miljøer innenfor institusjonen, men ikke i bredden. Årsaken var at lærerutdannerne distanserte seg fra denne type didaktisk utvikling med forskjellige motstandsstrategier. Studentene arbeidet mye med administrative aktiviteter og hadde god digital ferdighet, men manglet den didaktiske digitale kompetansen.

OECD-rapportene viser politiske og administrative ambisjoner om en mer pedagogisk bruk av digitale verktøy i lærerutdanningens fag, men det er langt fra politisk vilje til endring av den enkelte faglærers aksept for at det også gjelder «meg».

Fellestrekk og anbefalinger for fremtiden er entydige gjennom sammenfallende punkter i rapportene. Undersøkelser og intervju sier at rollemodeller i lærerutdanning og praksis er mangelvare. Ut fra nye retningslinjer for rammeplan og grunnskolens læreplaner (LKO6) må det skje en endring. Studentene skal ha med seg en portefølje



Foto: Eli Berge, Fotofill



Figur 1 viser et skjermbilde fra studentenes arbeid med ordklasser i egenkomponerte eventyr.

innenfor didaktikk og bruk av digitale verktøy. Da må det bli som Albion og Redmon sier i sin artikkel «Teaching by example? Integrating ICT in Teacher Education» (2009): Lærerutdannere kan ikke lenger se på integrering som et valg eller som noe nytt og ikke relevant for deres undervisning. Studentene må lære om, lære med og lære å trekke teknologien inn i sin egen undervisningspraksis.

Faget som veien til digital kompetanse

Lærerstudentene leser og hører at digitale verktøy kan være motivasjonsfaktorer for læring. Ikke at de digitale verktøyene bringer økt læringseffekt i seg selv, men at arbeid med verktøy kan motivere elever til å arbeide mer med fag. Da antar jeg at digitale verktøy også kan være med å motivere studenter til økt læring og høyere faglig kompetanse. Et eksempel var da en norskstudent arbeidet med sin eksamensløsning i utforming av læringsressurser på nett. Oppgaven var todelt. Den første var at de skulle lage en læringsressurs innenfor arbeid med multimodale tekster. I andre del av oppgaven skulle hver student velge en sjanger. En av studentene valgte novelle som tema. I samtaler med studenten sa hun følgende: «Før jeg startet arbeidet, mente jeg å ha gode kunnskaper om sjangeren. Etter å ha

arbeidet med læringsressursen kan jeg mye mer om novellesjangeren. Dessuten har jeg flere ideer om arbeidsmåter til egen lærerpraksis.» Hun forklarer det med at hun i læreprosessen innhentet faglig og didaktisk kunnskap fra bøker, nett, veiledning og respons. Hun ble sikrere i faget og tilegnet seg mange nye digitale ferdigheter gjennom hele eksamensarbeidet. I tillegg fikk studenten nye begreper gjennom tilbakemeldinger og veiledning. Et slikt begrep var «vurdering for læring». Gjennom undervisvurdering ble hun gjort oppmerksom på ordbruken og oppdaget at det var en godt egnet metode for å arbeide med digitale verktøy. Ikke fordi det var noe unikt, men fordi de digitale arbeidene ble gjort i forbindelse med digitale mapper. Der lå det en overføringsverdi i at grunnskole-elevne kunne ha sine arbeider, undervisvurderinger, refleksjoner og produkter i sin egen digitale portefølje (Karlsen & Wølner 2006, Høiland & Wølner 2008). Gjennom prosessen ble tidligere modellert undervisning og arbeidsoppgaver tatt opp av studenten, og en eksemplarisk metodikk fikk overføringsverdi til kommende lærerpraksis.

Didaktisk kompetanse og digital ferdighet ble også resultatet av studentenes arbeid med sammensatte tekster i norsk og matematikk. Faglæreren er rollemodell og planlegger undervisning med faglig fordypning og arbeidsoppgaver. Første oppgave var å skrive et eventyr med bruk av even-



Figur 2. Eksempelet er fra studentenes arbeid med sammensatte tekster. Eventyret som tidligere er brukt til arbeid med ordklasser, er nå utformet som en sammensatt tekst. Illustrasjonen viser det moderne eventyret Svenskeprinsen. Eksempelet viser også hvordan studentene har arbeidet med setting av kjennetegn på måloppnåelse. <http://lut-norsk2010.wikispaces.com/Sammensatte+tekster> viser det eksemplariske gjennom arbeid med mål og didaktikk for integrering av digitale verktøy på grunnskoletrinnet.

tyrets kjennetegn. I tillegg skulle det arbeides med ordklasser og hypertekst gjennom bruk av Wikiteknologien. Sosiale medier kom inn som et tema fra sidelinjen, og i Wikispaces kunne studentene opprette ordklassepekere ved å merke ordene, opprette lenke og ny tom wikiside for forklaring av ordklassen. Oppretting av lenker genererer nye tomme sider, hvor ordklassen forklares med morfologiske, syntaktiske og semantiske egenskaper.

Bruk av hypertekst ble en modell for lignende arbeid i lærerstudentenes praksis. Fagtekster limes inn og hypertekst blir verktøy for å arbeide med vanskelige ord. Andre eksempler på studenters og læreres arbeid gir Hildegund Otnes eksempler på (Otnes, 2009). Hun viser til arbeider med fortelling hvor lærer eller forfatter starter med en innledning, eller et tekstskjelett hvor ord skal utdypes for å gi teksten økt mening.

Studentene brukte senere egenkomponerte eventyr i arbeid med digital bildefortelling, animasjon eller bildebok. På nytt blir det en fordypning i det faglige arbeidet – med en ekstrabonus gjennom flere digitale ferdigheter og bruk av sosiale medier. Slik økte studentenes digitale kompetanse gjennom meningsfylt arbeid med hypertekst, ordklasser og sammensatt tekst. Uttalelser fra studentene viser også at arbeidet ble en spore til økt innsats og læring.

I matematikk modellerer faglærerne både gjen-

nom forelesninger og fagdidaktikk. Noen ganger med interaktiv tavle til eksemplarisk og overførbart undervisning med grafer, geometri osv., eller studentene arbeider med utforskende matematikk. Senere får studentene i oppgave å forberede praksis gjennom en deleksamen. Oppdraget er å lage en læringsressurs med utforskende oppgaver innenfor selvvalgte matematiske tema. Eksamensarbeidet skal være rettet mot ungdomstrinnet, og studentene må hele tiden være bevisste på at det senere skal brukes i praksis. Som i norsk er det en vekslende gjennom veiledning og respons fra faglærere i matematikk og pedagogikk/didaktikk. Studentene har en idé, og de får veiledning og kommentarer fra faglærere i matematikk og didaktikk for digital kompetanse. Kommentarer, veiledende spørsmål og undervisningsvurdering fører studentene inn på nye løsningsmåter. Veiledningen veksler, og studentene får større forståelse for de matematiske problemene samtidig med at nye digitale ferdigheter siger inn. Kreativitet og idémyldring er utgangspunktet for hva som kan gjøres digitalt, og arbeidet øker deres digitale kompetanse gjennom økt fordypning i matematikk og nye arbeidsmåter.

Arbeidsmåtene i lærerutdanningens grunnutdanning har så langt vist seg å være en vei å gå for å ta vare på fag, didaktikk og integrering av digitale verktøy. Kan det være vendepunktet Geir Haugsbakke etterlyser i sin bok *Digital skole på sviktende grunn*

(2010)? Kanskje er denne metodikken det som skal til for en «restart» i integreringen av digitale verktøy og medier, både i lærer- og grunnskoleutdanning.

Etter de to første årene av grunnutdanningen blir det ofte en ny runde med administrativt studentarbeid. Årsaken ligger som regel i at fagpersonalet og studieledelsen i videreutdanningen er bremseklosser i en utvikling som må komme. De enkelte lærerutdanningene kommer ikke videre uten vilje til utvikling og en ledelse som vil lede utviklingen. Argumentene for den manglende integreringen er igjen «Vi har ikke tid, pensum er stort og det er mye vi skal gjennom. Dessuten passer ikke det i mitt fag» eller «jeg er god på det jeg gjør og trenger derfor ikke å gjøre noe nytt». Selvfølgelig er faglig fordypning i videreutdanning viktig, men det bør ikke brukes som bremsekloss for utviklingen. Så lenge lærerutdanningen er en profesjonsutdanning, er det også nødvendig å utvikle didaktikken i takt med det studentene skal møte i praksis – i alle fag. I den forbindelse vil jeg bruke NIFU STEPs råd om at fagpersonalet må utfordres til å endre arbeidsmåter og tankesett, og ta «kostnaden» ved å utvikle egen kompetanse.

Lærerutdanningens dilemma og en mulig løsning

En stor utfordring i arbeidet med å få didaktikk og digitale verktøy inn i undervisningen, er å finne nye veier å gå slik at faget fortsatt beholder sin sentrale plass i klasserommet. Det kan være en stor barriere å komme over. Ofte er det som en av lærerutdannerne i den engelske OECD-rapporten

sier: «Jeg er interessert i IKT og skulle gjerne ha brukt det mer i mine timer. Selv med den beste vilje i verden er det vanskelig, fordi det er så mye som skal arbeides med.» En annen mulig årsak beskrives i en artikkel fra et kanadisk prosjekt i 2007 (Friesen og Couros, 2007). De skriver at lærerne og fakultetene ved universitetene er dårlig forberedt til å ta opp i seg de raskt skiftende læringsmiljøene og den pedagogiske endringen som teknologien krever. Videre sier de at nødvendige tiltak er å få forelesere og IKT-pedagoger/mentorere til å samarbeide om nytenkning i bruk av digitale verktøy i undervisningen. På den måten vil alle utvikle seg videre, og sammen innenfor et raskt skiftende digitalt landskap. Ut fra egne erfaringer og antagelser ligger nøkkelen i at det faglige arbeidet opprettholdes på samme nivå med digitale medier som transparente verktøy. Spørsmålet er hvordan. Erfaringer vi har gjort gjennom noen år, er at kurs i bruk av digitale verktøy blir som det alltid har vært – kurs i teknologi uten sammenheng med fag og didaktikk. Det samme skjer dersom alibiet for digitalt arbeid er at det brukes LMSer til informasjon, kommunikasjon, utlegging av oppgaver og innlevering av besvarelser. Da har vi egentlig bare endret praksis fra papir til digital innlevering, og ikke berørt den nødvendige didaktiske endringen. Da kan vi heller ikke forvente at faglærerne klarer å se mulighetene for å integrere digitale verktøy i sin undervisning. Når studentene skal arbeide med didaktikk, emner og temaer, skal faget ha fokus, og de digitale verktøyene trekkes



Foto: Eli Berge, Fotofil

inn slik at det blir en mening i forhold til læring av fag og overføringsverdier til praksisfeltet.

Hvis man fortsetter å konsentrere seg om problemer i stedet for mulige løsninger, vil lærerutdanningen stå på stedet hvil inntil det har kommet en ny generasjon lærerutdannere som er født med «digitale verktøy» mellom hendene. Uten endringsvilje vil vi forbli de gamle eller unge «fossilene», som en student i den svenske OECD-rapporten kalte en del av fakultetets fagpersonale. De svenske studentene i intervjurunden sa at teknologibruken ikke var relevant for oppgavene de fikk. Teknologien ble brukt for at universitetet skulle kunne krysse av nok et eksempel på teknologibruk. Det var i den sammenhengen at en kvinnelig student sa hun fryktet at mer IKT-bruk på universitetet kunne resultere i lignende erfaringer, eller nonsens, fordi det var så mange gamle «fossiler» på fakultetet. For å møte studenter som lever med den rivende utviklingen innenfor teknologien må vi se etter løsninger, og da må disse være slik at det blir meningsfullt i forhold til hva studentene ellers tilegner seg innenfor fag i utdanningen. Vi må se etter løsninger som gjennom det faglige arbeidet kan gi både ideer for bruk i egen praksis og faglig fordypning. Det krever at den enkelte faglærer må velge å endre arbeidsform. Darling-Hammond og Brandsford (2005) sier i den forbindelse at studentene ikke vil kunne gi elevene god læring, hvis de ikke er blitt involvert i gode læringsprosesser i egen undervisning. I den første tiden kan det skje endringer i samarbeid med en didaktiker innenfor området IKT i læring. Over tid må faglæreren være innstilt på å overta og gjennomføre integreringen. Samtidig er det viktig at samarbeidet fortsetter slik at didaktikeren kan følge med på endringer som skjer i en raskt skiftende digital verden, og at det som kan være brukbart, drøftes med faglærer. Lærerstudenten skal være best mulig rustet til å gå ut i jobb, og ha et godt grunnlag fra pedagogikk, fag og integrering av digitale verktøy. Målene kan nås, dersom lærerutdannerne er utviklingsvillige og ser etter løsninger for en sammensmelting av fag, didaktikk og digitale verktøy. Dette kan bli en «legering» som gir studenten den nødvendige ballast for å undervise – en didaktikk for å gjennomføre læreprosesser innenfor læreplanens kompetanse-mål, gjennom bruk av alle de fem ferdighetene.

LITTERATUR

- ALBION, P. & REDMOND, P. (2009). *Teaching by example? Integrating ICT in Teacher education*. Australia: Faculty of Education, University of Southern Queensland.
- BENNETT, S. & LOCKYER, L. (2008). A study of teachers' integration of interactive whiteboards into four Australian primary school classrooms, *Learning, Media and Technology*, 33:4, 289 – 300. Routledge, Taylor & Francis Group
- BRUMMELHUIS, A., WIJNGAARDS G., SWAGER & P. GOOZEN B. (2010). *ICT in initial teacher training, The Netherlands – country report*: OECD. http://www.oecd.org/document/8/0,3343,en_2649_35845581_41676365_1_1_1_1,00.html
- FRIESE, D. & COUROS, A. (2007). *The digital internship project 2.0: Implementing digital learning in the teacher education internship*. (809 – 816) 16th international conference on computers in education. http://www.apsce.net/icce2008/program_Contents.html
- DARLING-HAMMOND, L. & BRANDSFORD, J. (2005). *Preparing Teachers for a Changing World. What Teachers Should Learn and Be Able to Do*. San Francisco: Jossey-Bass, A Wiley Imprint.
- ENOCHSON, A.B. (2009). *ICT in initial teacher training, Sweden – country report*: OECD http://www.oecd.org/document/8/0,3343,en_2649_35845581_41676365_1_1_1_1,00.html
- GRAHAM, L. (2008). Teachers are digikids too: The digital histories and digital lives of young teachers in English primary schools, *Literacy*, 42(1), 10-18. Hoboken, US: Blacwell publishing, Wiley-Blacwell.
- HAUGSBAKK, G. (2010). *Digital skole på sviktende grunn – om nye muligheter*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- HAYDN, T. (2009). *Case studies of the ways in which initial teacher training providers in England prepare student teachers to use ICT effectively in their subject learning*: OECD http://www.oecd.org/document/8/0,3343,en_2649_35845581_41676365_1_1_1_1,00.html
- HETLAND, P. SOLUM, N.H. (2009). *Digital kompetanse i norsk lærerutdanning*. Oslo: NIFU STEP
- HØILAND, T. WØLNER, T.A. (2007). *Fra digital ferdighet til kompetanse – om didaktikk for arbeid med digitale medier i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- JOHANSEN, M. B. OG OTNES, H. (2010). Digital kompetanse i skolen – lærerutdanningens ansvar. Kronikk mandag 04.01.2010, Trondheim: Adressa. <http://www.adressa.no/meninger/article1427537.ece> (Sist besøkt 29. april 2010)
- OTNES, H. (red) (2009). *Å være digital i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- ROBERTSON, J., AND M. MCDONOUGH, E. (2009). *Research report for GeSCI meta-review of ICT in education – Phase On*, GESCO (G -Partial document-Global e-Schools and communities initiative). <http://www.gesci.org/assets/files/Research/meta-research-phase1-F.pdf>
- TØMTE, C., HOVDHAUGEN, E. OG SOLUM, N. H. (2009) *ICT in initial teacher training, Norway – country report*: OECD. http://www.oecd.org/document/8/0,3343,en_2649_35845581_41676365_1_1_1_1,00.html
- UTDANNINGSDIREKTORATET (2010). Forskrifter om rammeplan for lærerutdanningen 1–7 og 1–10, Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- UTDANNINGSDIREKTORATET (2010). Retningslinjer for fag i lærerutdanningen 1–7 og 5–10, Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- WØLNER, T.A. (2007). Didaktikk for digital kompetanse, *Bedre Skole nr. 3*. Oslo: Utdanningsforbundet.
- WØLNER, T.A. (2009). Fagdidaktikk for eksemplarisk læring og bruk av digitale medier, I: Willy Aagre (red): *Lærerutdanning for ungdomstrinnet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.



Tor Arne Wølner er høyskolelektor i pedagogisk informasjonsvitenskap på høyskolen i Vestfold. Han har arbeidet som lærer på ungdomstrinnet og med digitale medier og undervisning, blant annet som pedagogisk konsulent med ansvar for integrering av digitale medier i skolen. Tor Arne Wølner har skrevet en rekke bøker og artikler om bruk av digitale medier i skolen, blant annet *Fra digital ferdighet til kompetanse – om didaktikk for arbeid med digitale medier i skolen*.

IKT må brukes for å kunne læres

■ AV INGRID HELLEVE OG KARI ESPELUND BRUVIK

Gjennom studieåret 2009–2010 har lærerstudenter blitt utfordret på å bruke blogg, wiki og LMS som felles kommunikasjonsverktøy. Studentene blir før og etter praksisperioden spurt om sine oppfatninger rundt bruken av IKT i undervisningen. Artikkelen sammenligner erfaringene fra dette året med tidligere erfaringer fra PLUTO-prosjektet.

Norge har satset store ressurser på teknologi i undervisningen. Plan for digital kompetanse 2004–2008 slo fast at det norske utdanningssystemet skulle være blant de fremste i verden når det gjaldt utstyr og pedagogisk utnyttelse av IKT i læring og undervisning. Målet er nådd på utstyrssiden. Hva så med undervisning og læring? Gjennom Kunn-

skapsløftet ble det slått fast at alle elever skulle måles etter digitale ferdigheter i alle fag. På tross av den store satsingen oppgir tre av fire lærere i Sør-Trøndelag i 2010 at det er blitt vanskeligere å være lærer med datamaskinene i klasserommet. Forskning fra Høyskolen Stord-Haugesund viser at elevene lærer mindre *med* enn uten datamaskiner

– når læreren ikke har et bevisst forhold til bruken. Gjennom PLUTO-prosjektet (Program for Lærerutdanning og Omstilling) 2000–2003 der mange lærerutdanningsinstitusjoner deltok, ble det satset enorme ressurser på endring av læringsmiljøet. Målet var å integrere mange ulike former for studentaktive læringsmetoder støttet av IKT, slik at studentene kunne få erfaringer og kompetanse i forhold til sitt fremtidige arbeid som lærer, noe som igjen skulle føre til endret praksis i skolene. På tross av dette avslører ITU monitor (2009) at det er lite pedagogisk refleksjon over bruken av IKT blant lærere i den norske skolen. NIFU STEP (2008) har gjennomført en undersøkelse av lærerutdanningen som viser at det er store utfordringer knyttet til implementering av pedagogisk bruk av digitale verktøy. Kombinert med bruk av e-post blir læringsplattformer som for eksempel *It's learning* brukt til lagring og informasjonsoverføring. *YouTube* og *PowerPoint* blir brukt for å sprite opp formidlingspedagogikken. Hvem skal bidra til å endre denne situasjonen? Denne artikkelen handler om lærerstudentens møte med det digitale klasserommet. Som lærerutdannere var vi interessert i å finne ut hvilke forventninger lærerstudentene har om bruk av IKT før de går ut i skolen og hva de faktisk møter der. Vi har derfor intervjuet 26 studenter i forkant og etterkant av deres praksis. Empirien er samlet inn ved hjelp av spørreskjema gjennom læringsplattform og e-post, individuelle dybdeintervju og gruppeintervju. Dessuten har vi intervjuet tre av studentenes praksisveiledere om deres erfaringer. Gjennom studieåret har vi prøvd ut ulike datastøttede læringsaktiviteter. Basert på erfaringene vi har gjort gjennom deltagelse i PLUTO-prosjektet, kombinert med erfaringene fra dette studieåret, har vi som målsetting å formidle hva vi som lærerutdannere kan lære av de erfaringene vi har gjort, og hvilke konsekvenser erfaringene bør ha for vårt videre arbeid.

Læringssyn

Norges forskningsråd satte i 2001 ned en arbeidsgruppe bestående av noen av de fremste forskerne på området IKT og læring. Gruppen skulle gi råd om fremtidig bruk av IKT i undervisningen i Norge (Norges forskningsråd, 2003). I sin rapport

satte forskergruppen likhetstegn mellom det de kalte *produktive interaksjoner* og høy kvalitet på læring. Forholdet mellom institusjonelle vilkår, organisering av læringsmiljøet, bruk av IKT og læringsresultat er komplekst. Basert på internasjonal forskning slår gruppen fast at teknologien bidrar til å skape produktive interaksjoner når følgende forhold er til stede: aktivt engasjement, arbeid i grupper, regelmessig interaksjon og tilbakemelding og forankring mot realistiske og motiverende arbeidsoppgaver. Produktive interaksjoner kan ikke tilskrives sosiale aspekter alene, heller ikke egenskaper ved teknologien, men samspillet mellom dem. Datamaskinens interaktive muligheter gjør teknologien spesielt egnet som samspills- og samarbeidsarena. Den har evner som gjør det mulig å skape virtuelle rom inne i det fysiske rommet. Når teknologien har evne til å lagre og dessuten til å visualisere kunnskapen slik at den alltid er tilgjengelig for alle, så åpnes nye muligheter for kunnskapsutvikling og kunnskapsdeling. Når IKT tas i bruk, forflyttes deler av læringsaktivitetene ut i andre rom enn de samlokaliserte, noe som setter større krav til læreren om hun skal ha oversikt over *hele* læringsaktiviteten og relatere den til lærerplanens mål. *Produktive interaksjoner* er samspillet mellom elevenes vilje til samarbeid, oppgaver som åpner for kreativitet, argumentasjon og teknologi. Det finnes ingen rette svar, men ett spørsmål åpner for nye spørsmål i en kreativ dialog. Kreativitet, refleksjon og fantasi så vel som argumentasjon og begrunnelse blir verdsatt i forståelsen av begrepet produktive interaksjoner (Helleve, 2009). Det som tradisjonelt har preget klasserommet, er samhandlingsmønsteret som blir forkortet IRE (Initiativ, Respons, Evaluering). Læreren stiller spørsmål, eleven svarer og læreren evaluerer svaret som rett eller feil. Det rette svaret befinner seg inne i lærerens hode. Eleven som har lært å knekke koden for å svare rett på lærerens spørsmål, har lært seg å bli en vinner. Å tilrettelegge for produktive interaksjoner er komplekse prosesser. Internasjonalt er det aksept for at aksjonsforskning forstått som forskning på egen undervisning gjennom selvrefleksjon, er en viktig forutsetning for at lærere skal lykkes med innovasjon av teknologi i undervisningen. (McNiff, 2002; Somekh, 2008).

Lærerne må selv delta i læringsprosessen gjennom å lære av erfaringer.

Erfaringer med det digitale klasserommet

Ved oppstart uttrykte studentene lite kjennskap til «den digitale skole». De var usikre på sin egen digitale kompetanse, men også på hvordan de kunne utnytte digitale medier på en reflektert og læringsfremmende måte *for elevene*. Studentenes erfaringer etter praksis samsvarer med de forventningene de hadde før praksis. I stor grad bruker lærere IKT til informasjonsformål og administrasjon mot elevene gjennom læringsplattformene. Datateknologien brukes som verktøy for å legge ut planer, oppgaver, karakterer og vurderinger. Dette er i stor grad enveiskommunikasjon, fra lærer til elev. I den grad elevene responderer er likevel informasjonsflyten styrt av læreren, i form av frister på innleveringene, bekreftelser på tilbakemeldinger og ansvaret eleven selv har som kontrollør av sitt «digitalt lærerførte» fravær. Det er store forskjeller i teknologibruken mellom videregående skole og ungdomsskole. Bortimot fraværende teknologibruk på ungdomstrinnet begrunnes i utilfredsstillende infrastruktur som medfører mer tap av tid enn effektivisering av undervisning. Selv om klasserommene der er rikt utstyrt med smartboardtavler, er det svært få studenter som møter veiledere som kan bruke disse. Elevene på videregående trinn har alle egen PC på pulten. Materialet vårt viser ingen klare bruksmønstre for elevene ut over å hente informasjon fra nett og læringsplattform. PC-en fungerer i stor grad som en digitalisert arbeidsbok. Studentene fikk også i høy grad bekreftet sine fordommer om at elevene bruker mye tid på Facebook, spill osv.

Hvilke muligheter vi ser i bruken av IKT

Fra 2000–2003 deltok UiB i PLUTO-prosjektet. Erfaringene med pedagogikkdelen av delprosjektet INVITIS viser at studentene opplevde at de måtte delta i altfor mange datastøttede aktiviteter. Likevel så de i etterkant av studiet at tekstbasert samarbeid i asynkrone fora åpnet for produktive interaksjoner. Diskusjoner og tilbakemeldinger på tekster fra medstudenter oppmuntret til refleksjon slik at de ble mer bevisst på egne og andres verdier

og holdninger. Datamaskinens transparente evner åpnet for mer tid til å reflektere over andres meninger. Diskusjoner i fysiske fora domineres ofte av én eller to deltakere. Obligatorisk deltagelse i virtuelle diskusjoner gjør at alle får en stemme inn i fellesskapet. Det studentene opplevde som det største problemet i denne prosjektperioden, var at skolene manglet datateknologi (Helleve & Krumsvik, 2009). Etter at PLUTO-prosjektet var avsluttet i 2003, har vi som lærerutdanningsinstitusjon hatt lite fokus på videre utvikling av IKT-bruken hos studentene. Vi har beholdt digital mappebasert eksamen. Denne er prosessorientert i den forstand at studentene legger ut tekster de arbeider med i et felles forum, der de gir og får tilbakemelding av medstudenter. Inneværende studieår ønsket vi å rette fokus mot økt bruk av digitale verktøy. Tanken vår var at fagdiskusjoner som ble startet i seminargruppen, kunne fortsette virtuelt. Forsøket tok utgangspunkt i å kombinere flere ulike verktøy: LMS, wiki og blogg. Til tross for at studentene uttrykte stor skepsis til bruken av sosiale medier knyttet til undervisning og læring, registrerte alle studentene seg raskt som medlemmer på samskrivingsverktøyet wiki. Intensjonen var å få studentene til å kommunisere i et åpent forum for egen meningsbygging gjennom kunnskapsdeling, erfaringsdeling og refleksjon. Videre ønsket vi å få studentene til å blogge om tanker de gjorde seg om pensum de leste. Vi erfarte at å skape virtuelle *fagdiskusjoner* ikke var lett. Studentene mente dette var for krevende. For å avgrense publisiteten slik at bare gruppemedlemmer kunne lese, la vi til rette for diskusjon i læringsplattformen. Dette ble likevel ikke benyttet. Når det gjaldt blogging, fikk vi et tydelig *nei* fra studentene. Argumentene gikk på at våre forventninger om deres deltagelse i virtuelle diskusjoner, kom på toppen av alle andre krav de ble stilt. Studentenes deltagelse og aktivitet på wikien av mindre faglig karakter, fungerte derimot godt. Vi vil fremheve at vi har prøvd å vise studentene hvordan blogg og wiki kan være erfaringsutvekslings- og kommunikasjonsverktøy for lærere, der kunnskapsdelingen når et større publikum enn bare de kollegaene du har på egen arbeidsplass. På samme måte har vi oppfordret lærerstudentene til selv å melde seg inn

i digitale nettverk, som www.delogbruk.ning.com for å følge med på hva en slik delingsarena kan bidra med, og trigge refleksjonen om det å skulle bidra selv. Vi tror at gjennom dette arbeidet og den måten vi lar studentene selv samarbeide om egen tekstproduksjon på, har overbevist mange av lærerstudentene om at en delingskultur kommer alle til gode. I materialet vårt sier bortimot alle at de ønsker å dele undervisningsopplegg og samarbeide med andre, som fremtidige lærere.

Hva har vi lært?

Ulikt mange andre land har norske myndigheter gjort et alvorlig valg ved å gi hver elev sin egen datamaskin. For lærere og lærerstudenter byr dette valget på store utfordringer. Det forutsetter at man som pedagog er bevisst sitt eget syn på læring og på planlegging av IKT-støttet undervisning. Dette er en krevende prosess. Gjennom PLUTO-prosjektet ble det satset store ressurser på innovasjon i lærerutdanningen gjennom obligatorisk bruk av IKT. Studentene hadde mange motforestillinger mot prosjektet. De opplevde at det var for mange aktiviteter som ble prøvd ut, og at de kom ut i skoler der IKT var et ikke-tema. Likevel argumenterte studentene i etterkant av studiet at de hadde lært mye av å bruke asynkrone fora. Vi mener at lærerutdanningen i mye større grad må hjelpe studentene inn i digitale samarbeidsfora slik at de selv kan få et grunnlag for å uttale seg om hvilken effekt dette mediet kan ha. Det ser for oss ut som at studentene ikke ser nytteverdien når forventningene i lærerutdanningen ikke er knyttet opp mot obligatoriske arbeidskrav eller eksamen. Mange veiledere, blant annet de våre studenter har møtt, fortsetter IRE-mønsteret i klasserommet. Læringsmiljøet blir ikke endret. Pultene står vendt mot kateteret. Det som skjer, er at datateknologien erstatter læreren i å utøve kontroll, og maskinene sin kontroll er mye sterkere enn den menneskelige. Konsekvensen kan da bli økt mistenksomhet og manglende tillit mellom elev og lærer. Vi ser en klar sammenheng mellom det å være lærerstudent som prøver ut ulike arbeidsmetoder og det å selv kunne overføre disse erfaringene til egne elever i skolen. En av studentene uttrykte det slik: «du må bruke ting

for å lære det». Som lærerutdannere har vi derfor en viktig oppgave i å synliggjøre lærings- og nytteverdi. Gitt den digitale skolehverdagen Norge har valgt, mener vi at lærerutdanningen i langt større grad må være aktiv i å pålegge studentene bruk av digitale medier. I tråd med internasjonal forskning mener vi at dette bør skje i et tett samarbeid med skoler og lærere som ønsker å forske på egen praksis.

LITTERATUR

HELLEVE, I. (2009). *Productive Interactions in ICT supported communities of learners*. Avhandling for graden Philosophiae Doctor PhD. Universitetet i Bergen.

HELLEVE, I & KRUMSVIK, R. (2009). *If Innovation by means of Educational Technology is the answer. What should the question be?* New York. Nova Science Publishers, Inc.

ITU MONITOR (2009). Datakompetansen for svak i norsk grunnskole. <http://www.itu.no/Datakompetansen+for+svak+i+norsk+grunnskole.9UFRDGZV.ips>

NIFU STEP (2008). *Digital kompetanse i norsk lærerutdanning*. Rapport 28/2008. Oslo.

MCNIFF, J. (2002). *Action Research. Principles and Practice*. London. Routledge Falmer.

NORGES FORSKNINGSRÅD (2003). *IKT i læring, undervisning og utdanning*. Rapport fra en arbeidsgruppe. Oslo. Norges forskningsråd.

SOMEKH, B. (2008). Factors affecting teachers' pedagogical adoption of ICT. In: J. Voogt, G. Knezek (Eds.). *International Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education* (pp. 449-460). Springer Science + Business Media, LLC.



Ingrid Helleve er førsteamanuensis i pedagogikk ved Universitetet i Bergen. Avhandlingen hennes *Productive Interactions in ICT supported communities of learners* fokuserer på verdien av aksjonsforskning i IKT-støttet læringsmiljø.



Kari Espelund Bruvik er lektor med 15 års erfaring. Hun underviser nå ved Knarvik videregående skole. Etter fullført master i pedagogikk med tittel: *Rektor i den digitale videregående skole*, våren 2009, hadde hun ett års vikariat som universitetslektor ved lærerutdanningen ved UiB.

Korleis kvinnelege og mannlege lærarar underviser

■ AV PEDER HAUG

Jentene klarer seg betre på skulen enn gutane. Dei får betre karakterar, dei viser meir positiv åtferd, dei får mindre spesialundervisning og dei har meir positive haldningar til verdien av skulegang. Ut frå funn i prosjektet Kvalitet i opplæringa skriv Peder Haug i denne artikkelen at det likevel ikkje er mogleg å påvise at det har skjedd ei feminisering av arbeidet i skulen.

Det har blitt stadig flere kvinnelege lærarar i grunnskulen, og påstanden om at skulen har vorte meir for jentene enn for gutane, omtala som feminisering av opplæringa er framsett. Førestellinga er då at kvinnelege lærarar har arbeidsformer og veremåtar som appellerer meir til jenter enn til gutar, og at det gir jentene fordelar. I dag er om lag tre-firdelar av lærarane i grunnskulen kvinner, ein firedel er menn. Det kan forklare skilnadane.

Tidlegare forskning tyder på at kvinnelege lærarar fører til at jentene får betre fagkarakterar enn gutane. Diskusjonen er om skilnadane er så store at det er ei sak å bry seg om. Meiningane er delte om dette (t.d. Bakken, 2009; Bonesrønning & Iversen, 2008). Dersom det er slik at læraren sitt kjønn har noko å seie, burde ein kunne registrere det på måten mannlege og kvinnelege lærarar underviser på og kva verknad det måtte ha på elevaktiviteten. Denne artikkelen drøftar samanhengen

mellom kjønn, undervisningsmåtar og elevaktivitet ut frå denne tilnærminga. Forskingsspørsmålet er: Korleis legg mannlege og kvinnelege lærarar opp undervisninga, og korleis verkar det inn på elevane sin aktivitet?

Data

Spørsmålet blir granska ved hjelp av observasjonsdata frå prosjektet Kvalitet i opplæringa (KIO). Bedre Skole har allereie prenta tre artiklar frå det same prosjektet (Haug, 2010a, 2010b, 2010c). Det er gjort studiar i 45 klasser (3., 6. og 9.) der all aktivitet er registrert gjennom undervisninga i ei veke med fem minutt intervall. I 30 % av observasjonane har mannlege lærarar og i 67 % har kvinnelege lærarar hovudansvaret for undervisninga. Det er litt fleire observasjonar av mannlege lærarar enn fordelinga på landsplan (27 % menn, 73 % kvinner), men det får ikkje konsekvensar for

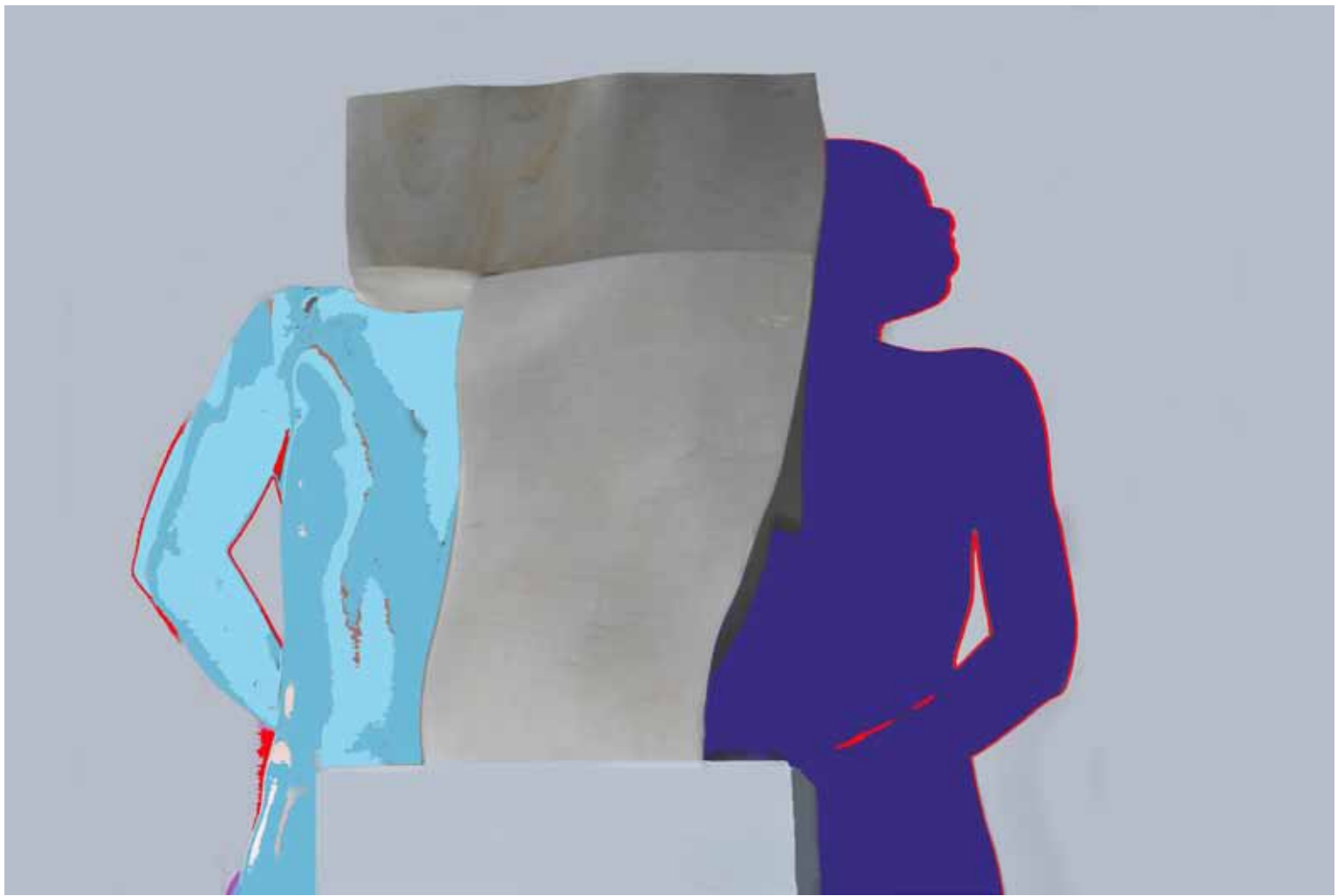


Foto: Alfred Vaagsvold

resultata her. I 3 % er det ikkje registrert kven som har hovudansvaret, og den delen av materialet er ikkje med i analysane. Det er størst andel observasjonar av kvinnelege lærarar i 3. klasse (89 %), talet på dei to andre stega er lågare, men likt (62 %). Ein faktor som kan verke forstyrrande inn, er at i 26 % av observasjonane er det ein eller fleire andre vaksne til stades i klasseromma i tillegg til den læraren som har hovudansvar. Ekstralærar, assistent, spesialpedagog og morsmåslærar påverkar det som går føre seg, men vi har ikkje studert korleis.

Undersøkinga har kartlagt korleis undervisninga er organisert, og kva hovudaktivitetar lærarar og elevar held på med. Ut frå desse opplysningane kan det gjerast analysar av tidsbruken for dei to kjønna. Data handlar mest om aktivitetsformer, og ikkje om korleis dei ulike elementa kvalitativt blir utførde. Det spørsmålet data konkret svarer

på, er dermed om mannlege og kvinnelege lærarar organiserer undervisninga og brukar tida forskjellig, og korleis dette påverkar elevaktiviteten.

Resultat

Variablane som er trekte fram i dei tre tidlegare artiklane, vert her sette i samband med om læraren er mann eller kvinne. Gjennomgåande er dei registrerte skilnadane små. Sjølv om enkelte av dei er statistisk signifikante, er det eit ope spørsmål kva praktisk tyding dei har. Eg kjem tilbake til kva det tyder seinare.

Klasser og grupper

Den første analysen gjeld om kvinnelege og mannlege lærarar brukar ulik tid til fag, ikkje fag og diverse aktivitet (Haug, 2010a). Fag er registrert når observatøren kunne identifisere faget/faga i situasjonen, ikkje fag er rutinesituasjonar,

disiplinering og venting og diverse er alt anna. Det er ingen vesentlege skilnader mellom kjønna på desse variablane. Kvinnelege og mannlege lærarar gir elevane likt med tid til dei ulike elementa, og på alle klassestega. I snitt er verdiane over tre klassesteg: fag 69 %, ikkje fag 19 % og diverse 13 %. Det er minst fag på 3. steget og mest på 9., for ikkje fag er tilhøva omvendt, mens diversekategorien er relativt konstant.

Når det er fag, er det gjort eit skilje mellom lærarorienterte og elevorienterte arbeidsformer. Det er dei to dominerande overordna tilnærmingane til korleis legge til rette for læring i skulen (Alexander, 2001). I observasjonane er kollektiv undervisning for lærarane, og for elevane å lytte til lærar, dei sentrale aktivitetane i den lærarorienterte tilnærminga. I den elevorienterte tilnærminga er det å gi gruppevis og individuell rettleiing hovudsaka for læraren, og å arbeide med oppgaver det sentrale for elevane.

I snitt brukar lærarane 38 % av tida til kollektiv formidling og 41 % til rettleiing. Det er små skilnader mellom klassestega. I 6. og 9. klasse rettleier mannlege lærarar litt meir enn kvinnelege, 43 % av observasjonane for menn, 38 % for kvinner. Kvinnene i desse klassane er noko meir kollektivt orienterte, 40 % av observasjonane for kvinner, 35 % for menn. I 3. klasse er dette omvendt på begge områda, men det kan komme av at talet på observasjonar av mannlege lærarar i 3. klasse er lite, og dermed sårbart for spesielle forhold.

Dei tilsvarande elevaktivitetane registrert på klassenivå viser at arbeidet med oppgaver (61 % i snitt) har eit langt større omfang enn å lytte til lærar (30 % i snitt). Det gjeld uavhengig av om læraren er mann eller kvinne, og uavhengig av kor mykje tid læraren brukar til dei to aktivitetsformene. Skilnadene mellom klassestega er små.

Det neste området som er studert, er gangen i ein gjennomsnittleg time. Det er ingen store skilnader i utviklinga av tilhøvet mellom fag og ikkje fag i ein time mellom mannlege og kvinnelege lærarar. Mønsteret er til forveksling det same (Haug, 2010c). For begge tek det opp mot 10 minutt før ein når toppen av fagleg innhald, og for begge tek omfanget av det faglege til å gå ned når det er 10–15 minutt att av timen. Detaljane viser at dei kvinnelege lærarane er litt raskare med å

komme i gang med det faglege, men at dei også tek til med avsluttinga litt før dei mannlege.

Når det er fag og vi studerer kva elevane gjer gjennom ein time, er mønsteret også her felles for dei to lærargruppene (Haug, 2010c). Timane startar med lytting, men går raskt over til at arbeid med oppgaver dominerer.

Elevar på individnivå

Vi har også data på individnivå, der vi har observerert ein utvald elev kvar dag i alle klassar. Til saman har vi opplysningar om 204 enkeltelevar (Haug, 2010b). I elevarbeidet med oppgaver gjer lærarvariabelen ingen skilnad mellom gutar og

Også kvinnelege lærarar gir gutar mest støtte, men mindre enn mannlege lærarar.

jenter. Enkeltelevane lyttar litt meir til kvinneleg lærar enn til mannleg (skilnad på 4 prosentpoeng). For enkeltgrupper av elevar (t.d. elevar som får spesialundervisning, aktive elevar osv., (jf Haug, 2010b) kan det vere store skilnader avhengig av om læraren er kvinne eller mann, men det kan forklarast med tilfeldige utslag grunna få observasjonar.

Som i mange andre undersøkingar får gutane meir direkte støtte og merksemd individuelt frå lærarane enn jentene, sjølv om omfanget er lite for begge kjønna sitt vedkomande (Haug, 2010ab). Gutane får direkte merksemd frå lærar i 4,7 % av tida, mens jentene får det same i 3,0 % av tida. Gutane får med andre ord meir enn ein halv gong til så mykje av dette som jentene. Samstundes er gutane i gjennomsnitt litt mindre aktive enn jentene i oppgåvearbeidet og dei lyttar noko mindre til læraren. At omfanget av direkte støtte frå lærar for den enkelte er lite, kan forklarast med at læraren har ansvaret for opp til 30 elevar, og då må tida kvar enkelt får frå læraren, bli liten i løpet av ein leksjon. Dei verkeleg store differansane kjem fram når vi koplar individuell støtte til kjønnet på læraren, og ser på fordelinga av den vesle støtta den enkelte får, jf tabell nr. 1. Her er den samla støtta som er gitt sett til 100 %.



Foto: Alfred Vaagsvold, utsnitt

Tabell nr. 1 Gutar og jenter får direkte støtte frå mannlege og kvinnelege lærarar

	Gut	Jente	Total
Mannleg lærar	71 %	29 %	100 %
Kvinneleg lærar	60 %	41 %	100 %

Tabellen viser at mannlege lærarar gir gutar to og ein halv gong så mykje direkte støtte som det jentene får. Også kvinnelege lærarar gir gutar mest støtte, men mindre enn mannlege lærarar.

Drøfting

Observasjonsdata frå KIO-prosjektet syner at det er få og små forskjellar mellom mannlege og kvinnelege lærarar i organiseringa av opplæringa og i tidsbruken. Det gjeld både læraraktiviteten, og korleis elevane handlar i høve til han. Dei arbeider i stor grad på same måte der elevane sitt arbeid med oppgåver dominerer. Mannlege lærarar rettleier rett nok litt meir i oppgåvearbeid enn kvinnelege. Dei kvinnelege er litt meir kollektivt orienterte. Mannlege lærarar gir gutane langt meir direkte støtte enn kvinnelege lærarar, gutar får mest direkte støtte i oppgåvearbeidet uavhengig av lærarkjønn.

Det er i høgste grad relevant å diskutere i kva grad desse resultatane kan forklare skilnadane i prestasjonar mellom gutar og jenter, noko som er artikkelen sitt hovudtema. Skilnadene er få, dei er usystematiske og dei spriker. Til dette kjem at hovudvariasjonane i materialet er mellom enkeltlærarar og ikkje mellom grupper av lærarar. Det er større skilnader innom dei to lærargrubbene (menn og kvinner) som her er tema, enn mellom dei.

Det er vanskeleg å finne klare mønster. Eg kan vanskeleg forstå at desse skilnadane trekkjer i noko bestemt retning, heller nesten tvert om. Mi vurdering er at dei forskjellane som er rapporterte her, ikkje kan leggast vekt på.

Det er med andre ord ikkje mogleg ut frå denne undersøkinga å påvise at det har skjedd ei feminisering av arbeidet i skulen, forstått på den måten at kvinner brukar tid til andre aktivitetar enn menn i skulen, eller at kvinner får elevane engasjerte i andre aktivitetar enn menn. Aktiviteten synest å vere den same, uavhengig av om læraren er mann eller kvinne. Det skulle dermed støtte konklusjonen om at kva kjønn læraren har, ikkje har nemnande å seie for korleis elevane arbeider og presterer. Unntaket er at gutane får mest merksemd, og meir frå mannlege enn kvinnelege lærarar. Det ser ikkje ut til å vere til hjelp for dei. Som det er peika på innleiingsvis, er det gutane som kjem mest til kort i skulen.

Det kan reisast fleire kritiske motargument til denne konklusjonen. Eit kan vere at menn som søker til læraryrket, er meir feminint orienterte enn gjennomsnittet. Eit anna kan vere at menn i skulen har adoptert den kvinnelege måten å undervise på. Begge påstandane er for meg usannsynlege, men bør sjølvstendig granskast nærare. Meir interessant er om menn og kvinner kan ha ulike måtar å opptre på innafor dei strukturane og aktivitetane som er

Det er ikkje mogleg ut frå denne undersøkinga å påvise at det har skjedd ei feminisering av arbeidet i skulen.

registrerte i denne undersøkinga. Det måtte då i tilfelle gå ut på at kvinner arbeider kollektivt annleis enn menn, at kvinner rettleier i oppgåvearbeid på anna vis enn menn gjer og at oppgåvene frå kvinnelege lærarar er kvalitativt annleis enn frå mannlege lærarar. Dei tradisjonelle kjønnsrollene inneheld ulike åtferdsmønster som kan tyde på at mannlege lærarar etablerer andre relasjonar

Foto: Alfred Vaagsvold, utsnitt

til elevane sine enn kvinnelege, og at det kan gje utslag. Det blir t.d. hevda at kvinnelege lærarar har ført meir av familiekulturen inn i skulen, med vekt på nære relasjonar, empati og omsorg (Bjerrum Nielsen, 2000). Det kan ein sjølv sagt ikkje sjå bort frå, sidan det ikkje er gjort til eit tema for innsamlinga av data i denne undersøkinga. Det har heller ikkje vore mogleg å finne undersøkingar om dette temaet. Det er interessant i seg sjølv, og er overraskande sett på bakgrunn av at så mange er opptekne av feminiseringa.

Korleis kan ein då forklare at gutane kjem dårlegare ut en jentene? Dei same tendensane har vore der lenge, og dei er ikkje unike for vårt land. Det kan tyde at forhold utanfor skulen, og som skulen ikkje kan hamle opp med, er ein viktig avgjerande faktor. Dette er skilnader som ifølgje fleire forskarar reflekterer og reproducerer etablerte kjønnskilnader i samfunnet (Bakken, Borg, Hegna, & Backe-Hansen, 2008). Det er med på understreke at opplæring er ei kompleks sak. Det er sjeldan å finne enkelte og enkle faktorar som kan forklare «alt».

Menn som står fram og skryt av sin eigen manglande skulegang, som dyrkar dysleksien sin, som tener mykje pengar og som det dermed har vorte «folk» av, kan vere eitt litt banalt døme på det.

Likevel er det grunn til å drøfte om ikkje det som går føre seg i klasseromma, kan forklare noko av dei skilnadane som er nemnde innleiingsvis. Ei tolking kan vere at arbeidsformene er utfordringa, og ikkje kva kjønn lærarane har. Empirien frå KIO-prosjektet tyder på at jentene meistarar dei dominerande arbeidsformene betre enn gutane (Haug, 2010a). Å vere engasjert i omfattande arbeid med oppgåver gir jentene eit fortrinn framfor gutane, ei slutning som også er delt av andre (Nordahl, 2009).

Då kan forklaringa på i alle fall noko av skilnadane vere at jentene er betre tilpassa den skulen vi

har enn gutane. Harriet Bjerrum Nielsen (2009) legg i sine drøftingar vekt på at skulen ikkje er feminisert, heller modernisert. Omlegginga frå lærardominans til elevdominans reflekterer forhold som er høgt verdsett i arbeidslivet, slikt som å kunne planlegge eige arbeid og kunne fungere sjølvstendig åleine og i samarbeid med andre. Det taklar jentene betre enn gutane. Overgangen frå ein lærardominert til ein elevdominert skule har med andre ord gitt jentene fordelar. Utfordringa er sjølv sagt korleis ein kan gjere det slik at begge kjønn kjem godt ut av det.

LITTERATUR

- ALEXANDER, R. (2001). *Culture & Pedagogy. International comparisons in primary education*. Oxford: Blackwell Publishing.
- BAKKEN, A. (2009). Er mannlige lærere viktige for gutters skoleprestasjoner? *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 9(2), 25–44.
- BAKKEN, A., BORG, E., HEGNA, K., & BACKE-HANSEN, E. (2008). *Er det skolens skyld?: En kunnskapsoversikt om skolens bidrag til kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- BJERRUM NIELSEN, H. (2000). Sophie og Émile i klasseværelset. Køn og marginalitet i skolen. I Berg, J. (red.) *Pædagogik – en grundbog til et fag*. København: Hans Reitzels Forlag.
- BJERRUM NIELSEN, H. (2009). *Skoletid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- BONESRØNNING, H., & IVERSEN, J.M.V. (2008). *Suksessfaktorer i grunnskolen: analyse av nasjonale prøver 2007*. Trondheim: Senter for økonomisk forskning.
- HAUG, P. (2010a). Gode arbeidsmåtar. *Bedre Skole* (1), 8–13.
- HAUG, P. (2010b). Elevaktiviteten. *Bedre Skole* (2), 19–23.
- HAUG, P. (2010c). I klasserommet. *Bedre Skole* (3), 32–36.
- NORDAHL, T. (2009). Realisering og resultater av tilpasset opplæring i grunnskolen. I T. Nordahl & S. Dobson (red.), *Skolen og elevenes forutsetninger. Om tilpasset opplæring i pedagogisk praksis og forskning*. Vallset: Oplandske Bokforlag.



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

Look to Drammen

Får ungdom på sosialtrygd ut i skole og arbeid

■ TEKST OG FOTO: TORE BRØYN

Bystyret i Drammen bekymret seg over andelen sosialklienter mellom 18 og 24 år i kommunen, og satte seg som mål at dette måtte reduseres til det halve. Et omfattende prosjekt med kartlegging og tiltak ble satt i gang. Underveis fikk man mer kunnskap om hvem disse ungdommene er. Det viste seg at et flertall var under 19 år og de færreste hadde fullført videregående skole – og de var svært mottakelige for hjelp.

Ifølge Kjetil Ramberg fra Motiva er Drammen blitt en foregangskommune når det gjelder å få unge mennesker utenfor arbeid og skole inn på sporet igjen. Selv har han som faglig prosjektleder bistått i å planlegge og drive prosjektet P1824, et samarbeid mellom Drammen kommune, Buskerud fylkeskommune, NAV og fylkesmannen i Buskerud. Resepten har vært følgende: Å arbeide forebyggende på mange nivåer, å utvikle et godt opplegg for å gi ungdommer og unge voksne tro på seg selv og sine egne muligheter og raskt finne tilbud som de kan ta del i, å få alle instanser som kan ha noe med denne gruppen å gjøre til å samarbeide.

I prosjektet hadde man satt seg som mål å halvere andelen unge sosialhjelpmottakere, man skulle komme til å lykkes i langt større grad enn man hadde håpet. Hele tre av fire ungdommer skulle klare å komme seg inn i

aktive tiltak i løpet av året.

– Det interessante er at resultatene er i tråd med det ungdommene selv anslo – 75 prosent av dem mente selv at de hadde høy motivasjon og vilje til å komme i gang med arbeid, aktivitet eller utdanning, sier Ramberg.

Myter står for fall

Kartleggingen av sosialhjelpmottakerne slo hull på en rekke myter om hvem disse menneskene er. For eksempel at gutter er overrepresentert blant sosialhjelpmottakere. Det er feil. Forholdet mellom gutter og jenter var henholdsvis 50,5 og 49,5 prosent.

En annen myte er at en høy andel sosialhjelpmottakere har sammenheng med stor innvandring. I Drammen utgjør innvandreringdommen 23 prosent, mens blant ungdom som fikk sosialhjelp hadde 39 prosent innvandrerbakgrunn. Et tall som er høyere enn snittet, men neppe så høyt at man

andelen innvandreringdom kan sies å være roten til problemet. Mer interessant var det kanskje at innvandreringdom ikke hadde behov for spesielt tilrettelagte tiltak, men responderte på nøyaktig de samme tiltakene som øvrig ungdom.

Mange ser på ungdom som ruser seg eller har en psykiatrisk diagnose som en svært krevende gruppe. Men rusproblemer betyr ikke at man ikke kan gå på kurs eller få arbeidstrening. Parallelltiltak er et viktig nøkkelord her. For øvrig, etter at man i P1824 utviklet et nytt regime for oppfølging og kategorisering av brukere, er det ifølge Ramberg svært få som blir vurdert som såkalt «tunge».

Klart jeg kan

En svært viktig del av satsingen er *Klart jeg kan*-programmet. Dette er et program som i ulike former og ulike navn blir brukt i alle ledd, fra



forebygging allerede i ungdomsskolen til mennesker som allerede har blitt sosialklienter og som allerede har brukt opp alle rettigheter i forhold til skole. *Klart jeg kan* skal øke deltakernes evne til å identifisere egne ressurser, og på grunnlag av disse få til positive endringer. I programmet tar man for seg følgende tema:

- Ressursavklaring
- Identitet og roller
- Tankens kraft og følelser
- Selvfølelse og selvtillit
- Valg og endring
- Motivasjon
- Nettverk
- Ressursankring gjennom ressurs-CV (med mål og handlingsplan)

Tverrfaglig samarbeid

Prosjektet ville sannsynligvis aldri ha vært vellykket hvis man i ikke hadde klart å få ulike instanser rundt ungdommen til å samarbeide – og til å samarbeide raskt. Papirbredden Karrieresenter benyttes som arena i forbindelse med tverrfaglig arbeid, og her samarbeider NAV og oppfølgings-tjenesten om å gjennomføre kurset *Klart jeg kan* med styrket karriereveiledning. Det gjennomføres tre dager per uke i fire uker og med tilbud om individuelle samtaler. Målet med kurset er at deltakerne skal reetablere sitt skoleforhold eller få tilbud om praksis plass i ordinære bedrifter. Dette gjøres for å forebygge at brukerne havner på NAV. I Drammen har man nå tatt i bruk metoden i ulike tverrfaglige miljøer slik at flere etater benytter den samme metoden. NHO kjører også et kurs ut fra samme metodikk.

Når ungdommer i Drammen henvender seg til NAV for første gang, får

de et intervju med en egen ungdomskonsulent som danner seg et inntrykk av hvor de står. Før det har gått en uke vil denne ungdommens situasjon og muligheter ha blitt diskutert i et forum av beslutningstakere fra fem ulike instanser: oppfølgingstjenesten, Senter for oppvekst, Senter for rusforebygging, psykiaritjenesten og ungteam i NAV. For de fleste er det behov for ressurskartleggingsprogrammet *Klart jeg kan*, mens andre raskt vil få et tilbud om skole, kurs, praksis eller lignende.

– Hovedsaken er at dette går raskt, sier Ramberg, og legger ikke skjul på at det har kostet tid og arbeid å få til så effektive rutiner.

Forebygging i ungdomsskolen

Men virkelig forebygging må skje før ungdommene banker på hos Nav. Hele 89 prosent av ungdommene som mottar sosialhjelp har ikke fullført videregående skole. Ut fra dette er det nærliggende å tenke at ved å hjelpe ungdom til et fullverdig vitnemål, så kan bidra til at færre kommer på sosialtrygd. Ifølge Unni Høsøien fra Papirbredden karrieresenter i Drammen er det påfallende hvor nær mål mange av ungdommene befinner seg når de faller ut.

– Nokså mange som ikke fullfører faller ut i løpet av det siste året, og de mangler gjerne bare ett eller to fag. Det skal ofte ikke så mye til for å hjelpe dem, sier hun. Og hvis ungdom fullfører videregående, er det svært sannsynlig at de også klarer å komme seg inn i videre skolegang eller arbeid, sier Høsøien.

For å hjelpe ungdommer til å velge riktig på et tidlig tidspunkt og vite hvor de kan få hjelp, innkaller man

elever fra ungdomsskolene til en dag i karrieresenteret. Man har også satt i gang et prosjekt ved to ungdomsskoler der man følger opp enkeltelever spesielt og introduserer dem for elever fra *Klart jeg kan*.

– Det er ikke sikkert at vi kan hindre at de velger feil, men vi kan i alle fall gjøre dem mer robuste, slik de tåler noen mislykkede forsøk på veien. Det gjør vi blant annet gjennom å hjelpe dem til å bli kjent med seg selv og sine egne muligheter, sier Høsøien.

Sparer penger på å lykkes

Selv om man i Drammen klarer å hjelpe stadig flere ut av trygdeavhengighet, så erfarer man også her at stadig nye sosialhjelpsmottakere kommer til. Ifølge Ramberg er dette et resultat av høyere ungdomsledighet siden høsten 2008, blant annet når finanskrisen slo inn i den delen av jobbmarkedet unge mennesker uten formalutdanning tradisjonelt søker seg til.

– Ellers regner jeg med at den største effekten av de forebyggende tiltakene i Drammen først vil slå ut om noen år, når ungdomsskoleelevene når 18 år. Da bør den virkelige effekten komme, sier Ramberg.

Men samtidig gjør han oppmerksom på at økningen i Drammen i 2009 bare var rundt halvparten av den økningen vi ser i de øvrige åtte største kommunene i landet.

– Dersom Drammen skulle hatt en rekruttering til sosialhjelp tilsvarende snittet av landets øvrige storkommuner, ville man hatt 3,5 millioner kroner mer i utgifter per år, sier Ramberg. Med andre ord, et konkret eksempel på at forebyggende arbeid ikke *bare* er en utgiftspost.



I Drammen satte man seg som mål å redusere andelen unge mennesker mellom 18 og 24 år som går på sosialtrygd til det halve. Det viste seg at man skulle klare å hjelpe langt flere enn man på forhånd hadde trodd. Mange mennesker og instanser har vært involvert, her representert ved to av dem: faglig prosjektleder Kjetil Ramberg og Unni Høsøien, leder for Papirbredden karrieresenter, som vi ser i bakgrunnen.



© goodluz

Forholdet mellom teori og praksis i pedagogikkfaget

■ AV PER IVAR JENSEN OG NJÅL VIDAR TRAAVIK

Det er grunn til å anta at lærerstudenter opplever en praksisopplæring som ikke er i overensstemmelse med en teoriundervisningen som skjer i pedagogikkfaget. Her blir noen nye perspektiver på teori og praksis i pedagogikkfaget presentert.

En undersøkelse blant allmennlærerstudenter (Kvalbein 2004) viser at mange studenter ser på praksisfeltet som sin viktigste læringsarena, og at de også opplever stor avstand mellom teori og praksis. Selv om undersøkelsen er gjennomført blant allmennlærerstudenter, er det grunn til å tro at denne beskrivelsen også gjelder for lærerstudenter generelt. I denne artikkelen ønsker vi å rette søkelyset mot forholdet mellom teori og praksis i pedagogikkfaget i lærerutdanningen. Med teori i dette faget mener vi den pedagogiske litteraturen som legges til grunn og som er sentrum for forelesningene og klasseromsundervisningen. Med praksis mener vi den opplæring som øvingslærere og praksisveiledere legger til rette for i skolen.

Bakgrunnen for integrering av teori og praksis finner vi i Stortingsmelding nr. 11 (2008-09) om lærerutdanningen. Denne meldingen fremholder hvor viktig det er å fremme integrering av teori og praksis. Dette uttrykkes slik: «Det er derfor nødvendig å få til en organisering som fremmer integrering av teori og praksis, progresjon og gjennomgående profesjonsretting» (s. 19).

Kompetanse i lærerutdanningen

Kompetansebegrepet er uttrykk for at yrkesutøvere kan handle på en profesjonell måte innenfor yrkesmessige kontekster. Pär Nygren (2004) har etablert et utvidet kompetansebegrep som han relaterer til profesjonsutdanninger innen helse- og sosialfag. Han hevder at handlingskompetanser er situert i personens mentale strukturer (indre psykiske prosesser) og i de sosiokulturelle/materielle omgivelsene (ytre prosesser). Dette er to virkeligheter som er i kontinuerlig utveksling med hverandre. Handlingskompetanser og de tilhørende prosessene er altså dobbelt situert. Nygren viser til handlingskompetansenes innhold i form av fem hovedelementer:

- Yrkesrelevante kunnskaper
- Yrkesrelevante ferdigheter
- Yrkesrelevant kontroll over ytre betingelser
- Yrkesidentiteter
- Yrkesrelevant beredskap

(Nygren s. 162-163)

Til hvert av de fem hovedelementene viser Nygren til allmenne, potensielle handlingskompetanser, og til kontekstspesifikke og realiserte former. Det skjer en transformasjon mellom disse, og transformasjonen skjer når en person med sine erfaringer fra ett praksisfellesskap kommer inn i et annet praksisfellesskap. Denne transformasjonen skjer flere ganger i løpet av praksisopplæringen for lærerstudentene.

Handlingskompetanser kan utvikles på flere måter. Kontekster som inneholder både faglige og sosiale utfordringer, kan fremme læring på mange nivåer. Kompetansebegrepet til Nygren (2004) inneholder derfor viktige og relevante hovedelementer for lærerutdanningen.

Kunnskap i utvikling

Nonaka og Takeuchi (1995) har etablert en teori for å utvikle ny kunnskap. Japanerne trekker inn taus kunnskap, som Polanyi introduserte allerede i 1958 (Polanyi 1958, 2000). De bruker begrepet taus kunnskap i noe utvidet forstand i forhold til Polanyi, men hovedtankegangen er den samme.

Nonaka og Takeuchi beskriver overgangen mellom taus og eksplisitt kunnskap. De tar utgangspunkt i en epistemologisk og en ontologisk dimensjon som relateres til hverandre slik som vist på fig. 1. Den ontologiske dimensjonen består av følgende nivåer: individ-, gruppe- og organisasjonsnivå. Den epistemologiske dimensjonen er todelt

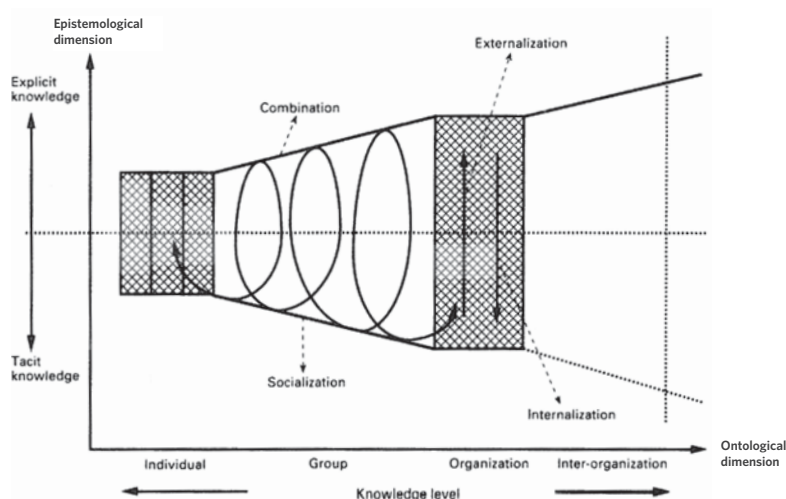


Fig. 1: Kunnskapsutviklingsspiralen fra Nonaka og Takeuchi (1995 s. 73).

i taus og eksplisitt kunnskap. Oppmerksomheten rettes mot *overganger* mellom taus og eksplisitt kunnskap. De ulike overgangene presenteres i kunnskapsutviklingsspiralen.

Kunnskapsutviklingen beskrives som fire prosesser:

- *Sosialisering* – fra taus til taus kunnskap – en prosess hvor individer i fellesskap gjennom interaksjon kan dele den tause og uformelle kunnskapen de sitter inne med.
- *Eksternalisering* – fra taus til eksplisitt kunnskap – en prosess der taus kunnskap blir begrepsfestet.
- *Kombinering* – fra eksplisitt til eksplisitt kunnskap – en prosess der eksplisitt kunnskap blir omformet fra én eksplisitt tilstand til en ny eksplisitt tilstand.
- *Internalisering* – fra eksplisitt til taus kunnskap – omdanning av eksplisitt kunnskap til taus kunnskap slik at den eksplisitte kunnskapen kan anvendes i bestemte situasjoner.

I denne teorien er skillet mellom teori og praksis utvidet til fire sentrale begreper som beskriver hvordan kunnskap utvikles og transformeres på en systematisk måte. Utviklingen av denne kunnskapen baseres på en kontinuerlig integrering av kunnskapen i de kontekstene som tilrettelegges.

I NOKUT sin hovedrapport for evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge (2006) mener evalueringspanelet at «det er et dominerende mønster at utdanningen og praksisskolene til dels fungerer innenfor to ulike kretsløp» (s. 59). Derfor blir det viktig å rive seg løs fra den tradisjonelle todelingen mellom teori og praksis ved å omdefinere disse kretsløpene og utvikle alternative kunnskapsprosesser. Det japanske perspektivet for kunnskapsutvikling som vi har skissert ovenfor, inviterer til en alternativ kunnskapsutvikling. Denne måten å tenke på har vi nedenfor relatert til lærerutdanningen.

Kunnskap og kompetanse for lærerstudentene

Vi presenterer tre kunnskapsplattformer der studentenes kunnskaper omformes og bygges ut. Kunnskapsplattformene er i hovedsak bygget

på Nonaka og Takeuchi (1995) sitt syn på kunnskapsutviklingsprosessen. Dette resulterer i en kompetanseplattform, der Nygrens handlingskompetansebegrep har vært inspirasjonskilden.

Kunnskapsplattform 1 utvikles ved at studentene tilegner seg erfaringer relatert til pedagogiske fenomen, pedagogiske handlinger og undervisningsmetoder. Tilegnelse av denne kunnskapen er basert på observasjonslæring innenfor viktige kontekster. Utvelgelse av representative kontekster er helt sentralt for at studentene skal få de erfaringer som åpner for forståelse av det pedagogiske feltet. I tillegg er arbeid med studentenes erfaringer fra deres egen elevrolle viktig. Disse erfaringene må imidlertid bearbeides og knyttes til en foreløpig forståelse av den lærerrollen studentene er på vei til å sosialiseres inn i.

Kunnskapsplattform 2 er knyttet til utvikling av pedagogiske begreper og relateres til eksternalisering. Pedagogiske begreper knyttes til studentenes erfaringer i vid forstand og bygger på kunnskapsplattform 1. Et viktig mål med veiledningen er at studentene skal forstå betydningen av den tause kunnskapen innenfor opplæringsfeltet. Dette blir en særegen form for veiledning, der forholdet mellom begreper og taus kunnskap drøftes. En slik drøfting har to hensikter. For det første må studentene inviteres til å oppdage at eksplisitt kunnskap og begreper bygger på taus kunnskap. For det andre bør studentene utvikle forståelse for at et definert pedagogisk område er bredere og mer komplekst enn det de pedagogiske begrepene kan gi inntrykk av.

Etablering av *kunnskapsplattform 3* handler om å bygge opp en kunnskapsbase som studentene skal anvende som yrkesutøvere. Eksplisitt kunnskap utvikles ved at studentene forstår pedagogiske teorier. Med forståelse i denne sammenheng mener vi at studentene kombinerer kunnskapsenheter som de har etablert fra de to foregående kunnskapsplattformene ved å trekke inn relevante kontekster. Målet er at de skal bygge opp en kunnskapsbase der erfaring og metodekunnskap fra praksisfeltet danner et bakteppe for de pedagogiske teoriene. En sentral del av denne kunnskapsbasen er knyttet til evnen til å kombinere og bearbeide pedagogiske teorier. Dette er en krevende prosess som leder inn i metateoretiske perspektiver. Vi tenker at for lærerstudentene er

det viktig at de ser anvendelsesmulighetene for de ulike teoriene, og at de er motivert for å ta dem i bruk i praktiske situasjoner.

Utvikling av studentenes handlingskompetanse

En omforming av kunnskapsplattform 3 slik at den kan brukes i praktisk-pedagogiske situasjoner, er helt sentral. Dette handler om å etablere yrkesrelevante handlingsberedskaper innenfor det praksisfelleskapet som studenten møter i den siste fasen av praksisopplæringen. Nedenfor presenterer vi noen innfallsvinkler som kan hjelpe studentene i overgangsfasen fra kunnskapsbase til handlingskompetanse.

Refleksjon over studentenes handlinger har vært det bærende paradigmet i praksisopplæringen de to siste tiårene (Handal og Lauvås 2000). Denne måten å tenke på kan bygges ut slik at refleksjon knyttet til individuelle yrkesidentiteter blir mer fremtredende.

Vi foreslår også at forhold knyttet til emosjonell læring blir løftet fram (Nørby 2007). Denne innfallsvinkelen bidrar til å forstå hvorfor studenter unngår visse måter å handle på, mens de foretrekker andre handlingsalternativer. Dette viser hvordan utformingen av yrkesidentiteter er knyttet til emosjonelle aspekter.

Den tredje innfallsvinkelen er knyttet til heuristisk-intuitiv tenkning (Kaufmann 2006). Da er studentene pragmatiske, tar snarveier, er delvis usystematiske og automatiserer handlinger raskt. Denne måten å tenke på gir også muligheter til å drøfte forholdet mellom eksplisitt og taus kunnskap i praksisfeltet.

Til slutt tenker vi at coaching med utgangspunkt i studentenes egne mål fra fagplanen vil kunne bidra til å integrere de ulike innfallsvinklene vi har nevnt ovenfor (Gjerde 2003). Slike mål vil kontinuerlig gi studentene et bilde av hvor langt de er kommet i utviklingen av egen handlingsberedskap og inspirere dem til å innta nytt land innenfor et yrke der mulighetene er ubegrensede.

Konklusjon

Vi har i denne artikkelen presentert kunnskaps- og kompetanseutvikling for lærerstudentene basert

på tre kunnskapsplattformer. Integreringstanken som ligger i denne måten å tenke på, omdefinierer todelingen knyttet til teori og praksis i pedagogikkfaget. Det er flere måter å realisere en slik tankegang på. Fra et organisatorisk perspektiv kreves det imidlertid utvikling av kvalitative praksisfelleskaper, der studenter, praksisveiledere og pedagogikk-lærere er viktige samarbeidspartnere. Vi vil imidlertid presisere at vi argumenterer verken for mer eller mindre teori eller praksis knyttet til pedagogikkfaget i lærerutdanningen. Vi har derimot presentert nye tanker knyttet til forståelsen av forholdet mellom pedagogisk teori på den ene siden, og praksisopplæringen på den andre siden.

LITTERATUR

- GJERDE, S. (2003). *Coaching – hva, hvorfor og hvordan*. Bergen: Fagbokforlaget.
- HANDAL, G. OG LAUVÅS P. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- KAUFMANN, G. (2006). *Hva er kreativitet?* Oslo: Universitetsforlaget AS.
- KVALBEIN, I.A. (2004): *Lærerutdannere og profesjonsorientering*. Norsk Pedagogisk tidsskrift, 1, 19–36
- NOKUT (2006). Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge. Oslo: Nasjonalt organ for kvalitet i utdanninga.
- NONAKA, I., TAKEUCHI, H. (1995). *The knowledge-creating company*. New York: Oxford University Press.
- NYGREN, P. (2004). *Handlingskompetanse. – Om profesjonelle personer*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- NØRBY S. (2007): Emosjoner og læring. I Schilhab T.S.S. og Steffensen B. (red): *Nervepirrende pedagogikk – en introduksjon til pedagogisk nevrovitenskap*. Kommuneforlaget
- POLANYI, M. (1958). *Personal knowledge*. London: Routledge & Kegan Paul.
- POLANYI, M. (2000). *Den tause dimensjon. En introduksjon til taus kunnskap*. Oslo: Spartacus forlag.
- STORTINGSMEDLING NR. 11 (2008-2009). *Læreren, rollen og utdanningen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.



Per Ivar Jensen er cand. polit. med hovedfag i pedagogikk og seksjonsleder ved praktisk-pedagogisk utdanning ved Høgskolen i Bergen. Han har lang erfaring fra undervisning og veiledning av lærerstudenter. Jensen har også forelest innenfor videreutdanninger og ekstern kursvirksomhet.



Njål Vidar Traavik er cand. polit. med hovedfag i pedagogikk fra Høgskolen i Lillehammer og arbeider som høgskolelektor i pedagogikk ved praktisk-pedagogisk utdanning ved Høgskolen i Bergen. Han har tidligere blant annet arbeidet innenfor allmennlærerutdanningen ved Høgskolen i Nesna, og Høgskolen i Bergen.

Om Praksisrettet FoU for barnehage, grunnopplæring og lærerutdanning.

Norges forskningsråd deler fram til 2011 ut midler til forskning innenfor programmet Praksisrettet FoU. I denne spalten vil du i tiden framover kunne lese om prosjekter knyttet til grunnopplæringen. Spalteredaktør er professor Bente Aamotsbakken, avdeling for lærerutdanning ved Høgskolen i Vestfold.



Mestring av læreryrket

© celeste clochard

Det arbeidet lærere gjør, har vital betydning i det moderne samfunnet. Flere forhold påvirker lærernes mestring av yrket. Kvaliteten på lærerutdanningen er selvsagt viktig. Likeså kvaliteten på den kvalifiseringen som foregår i grunnskolen, parallelt med lærerarbeidet. Også styringen av skolen og måten lærerne stimuleres på, har stor betydning.

Prosjektet Nyutdannede læreres mestring av yrket (NYMY), som er finansiert via programmet PraksisFoU, har studert disse forholdene. Boken *Kvalifisering til læreryrket* (Abstrakt 2010), som er forfattet av medarbeiderne i NYMY-prosjektet, gir innsikt i denne forskningen. Boken består av

fem deler, der den første omhandler hvordan studentene studerer og deres forstillinger om framtidig yrke. Andre og tredje del handler om lærerutdanningen, mens fjerde del har arbeidet i skolen som tema. Siste del drøfter mer spesifikt nyutdannede læreres møte med skolen. Med bakgrunn i

tre av artiklene i boken presenteres her noen «smakebiter». De valgte artiklene gir et bilde av læreres hektiske skolehverdag, hvordan styringsdialog kan fungere som redskap til forbedring og hva som gjør lærerrollen og mestringen av den så krevende og kompleks.

Det heseblesende lærerarbeidet

■ SISSEL ØSTREM

Hvilke oppgaver er det nyutdannede lærer faktisk må mestre? For å belyse spørsmålet har vi (tre forskere) «fotfulgt» til sammen sju nyutdannede lærere gjennom ei uke.

Til tross for ulikt stillingsinnhold, ulike skoler, undervisning i ulike fag og med elever på ulike alderstrinn, var det noen typiske begivenheter som ble tydelige på tvers av observasjonene. Alle lærerne skynder seg gjennom arbeidsdagen og har tusen ting de må huske på – oppgaver vi vanligvis ikke forbinder med læreres arbeid: Hvilke elever skal ut av klassen når. Assistenten skal ha beskjed om endringer i timeplanen. En foreldresamtale må tas i friminuttet, en elev skal til tannlegen, og noen elever skal ha sine medisiner på bestemte tidspunkt. Busstidene må også huskes. «Jeg blir helt andpusten av alle klokkeslettene jeg skal huske på», sier en av lærerne en dag. Samtidig skal de undervise i bestemte fag for bestemte elever. Her blir de ofte avbrutt. Avbruddene handler om uforutsette begivenheter som hindrer lærerne i arbeidet eller dreier oppmerksomheten deres vekk fra undervisningsoppgavene. Kopimaskinen fungerer ikke helt som den skal. I siste liten får lærerne med seg kopiene de trenger hvis de har flaks. Lærerskritt gjennom flere korridorer i retning klasserommet. Underveis må de stoppe og svare på tilrop og spørsmål fra elever. I farten rekker de også å utveksle enkelte korte beskjeder med et par kolleger før de går inn til klassen. Så kommer en kollega inn i rommet og spør etter sakser. Så kommer en mor inn med matpakken

som eleven har glemt. Så kommer helsesøster, så kommer rektor. Alle har viktige beskjeder, og konsentrasjonen rundt valuta, Moses i sivet eller den russiske revolusjon forsvinner. Elevene deler ikke alltid lærerens interesse for det faglige innholdet, og lærerne må kontinuerlig kjempe for å skaffe seg elevenes oppmerksomhet.

Elevene deler ikke alltid lærerens interesse for det faglige innholdet, og lærerne må kontinuerlig kjempe for å skaffe seg elevenes oppmerksomhet.

Lærerne opplever dilemmaet både gjennom å fordele tiden mellom elevene, men også å få dem på sporet av det som skal være undervisningens tema. Når undervisningen er kommet i gang, spiller elevenes interesser inn og skaper nye avbrudd. Behovet for å fortelle om små begivenheter, fleipete kommentarer til læreren, småprat mellom elever om utenomfaglige temaer og elevers forsøk på å gjøre seg morsomme overfor hverandre, er hyppig registrert. Oppsummert kan vi si at for alle lærerne framsto arbeidet som heseblesende og en kamp mot tida.

Lærerne forholder seg til både administrative og pedagogiske planer. De administrative planene handler for en stor del om å overholde frister og

organisere arbeidet og oppgavene slik de er foreskrevet, og planer innenfor denne type arbeid blir styrt av en objektiv tid målt ved hjelp av klokka. Innenfor denne tida er det lagt inn brudd som friminutt, skifte av voksenpersoner som skal være ansvarlige for bestemte oppgaver, skifte av fag, rom og aktiviteter og

overholding av regler og rutiner. De planlagte bruddene kan imidlertid også oppleves som avbrudd av lærerne når de må mestre øyeblikkets tilstedeværelse fordi de arbeider med levende mennesker som har sine særlige interesser. De skal altså mestre både en lineær og syklisk oppfatning av tid samtidig.



Sissel Østrem er førsteamanuensis ved Institutt for allmennlærerutdanning og spesialpedagogikk, Universitetet i Stavanger

Styringsdialog og lærerkvalifisering

■ FINN DANIEL RAAEN

Begrepet styringsdialog gir et signal om at skoleeierne ønsker å regulere sitt forhold til skolene ved å kombinere styring og dialog.

Stadig flere administrative oppgaver er blitt overført fra skoleeierne til skolene de siste årene, samtidig som virksomheten må være i overensstemmelse med mål og retningslinjer som er fastsatt av skoleeierne. Det store spørsmålet er om denne styringsdialogen gir en bedre skole.

En skulle kanskje tro at rektorene og lærerne ville se det som udelte positivt å få mer å bestyre, men slik er det ikke. Både våre undersøkelser i NYMY-prosjektet og andres (Tidsbrukutvalget 2009, Friestad 2008) viser at de fleste skoleledere ønsker å prioritere pedagogisk ledelse. Det er likevel de pålagte administrative oppgavene som oftest får forrang. Hovedvekten legges på ressurs-, økonomistyring og budsjettkontroll. Det legges mindre vekt på en ressursfordeling som kan sikre økt læringsutbytte for elevene.

Fristene er gjerne korte. En rektor sier det slik: «Ting vi jobber med, må stadig parkeres og legges til side. Hele tiden er det sånne saker med korte frister. Det er alltid et tidspress i skolen som tar fokus vekk fra der vårt mål er akkurat nå. [...] Noen ganger har jeg hatt en lapp midt på pulten min der det står «eleven i sentrum». Det er sånt som jeg må minne meg på hele tiden.»

Dette skal ikke tolkes som at alt var bedre før. Det var det nemlig ikke. De skoleeierne som følger opp delegeringen med faglig støtte, korrektiv og oppmuntringer til skolene, blir oppfattet som hjelpsomme. De er

med på å finne fram til mer tilpassede løsninger for elevene.

Dessverre virker ikke styringsdialogen alltid slik. Det henger gjerne sammen med at det blir for stor avstand mellom ambisjonsnivået sentralt i kommunen, og skolenes evne til å innarbeide ambisiøse pedagogiske mål og oppgaver i sin egen praksis.

Våre undersøkelser viser at rektorene og lærerne også må gjøre en innsats for å få styringsdialogen til å fungere.

Det hjelper ikke om skoleeierens nye pedagogiske pålegg er velmente, hvis lærerne opplever dem som enda flere administrative saker de må ta stilling til. Når slike pålegg binder mye av lærernes tid, som ellers kunne vært brukt til undervisningsarbeid, skaper det låste situasjoner. Lærerne fristes til å sabotere det de ser som skrivebordsplaner, eller de nedprioriterer de pålagte oppgavene ved å gi dem en symbolsk oppfølging.

Det er viktig at skoleeierne erkjenner at dette kan bli resultatet, når skolepolitikken ikke har rot i skolens daglige utfordringer i tilstrekkelig grad.

Våre undersøkelser viser at rektorene og lærerne også må gjøre en innsats for å få styringsdialogen til å fungere. Det gjelder å komme i forkant av kravene fra skoleeierne, slik at skolens arbeid ikke bare blir et svar på skoleeierens krav. Skolene må identifisere sine problemer, prioriteringer og kompetansebehov selv, og formulere egne løsninger i større grad. I NYMY-prosjektet finner vi skoler som har fått til dette med skoleeierne. Disse skolene har kommet på offensiven i styringsdialogen. Da blir dialogen en diskusjon om innholdet i lærerrollen, hva god klasseledelse er, hva som gir godt samarbeid og hvordan ressursene kan brukes mer effektivt for deres lokale formål. Diskusjonen om de nyutdannedes behov for veiled-

ning, støtte og oppfølging har vært en naturlig del av dette. De nyutdannede sier at disse diskusjonene har gitt dem en dypere innsikt i læreryrket. Også deres mer erfarne kolleger beskriver samarbeidet som viktig for deres faglige utvikling. Denne styrkingen av egen profesjonelle kompetanse hevd-
des igjen å ha gjort dem bedre i stand til å møte elevenes behov. Dette viser betydningen av at styringsdialogen mellom skoleeierne og skolene føres mellom to mer likeverdige parter.



Finn Daniel Raaen er professor ved Senter for profesjonsstudier, Høgskolen i Oslo.

Den komplekse lærerrollen

■ LARS INGE TERUM

Det er kompleksiteten i lærerrollen som bidrar til fragmenteringen i lærerutdanningen. Om det er riktig, må forståelsen av fagmenteringen justeres.

Lærerrollen er mer sammensatt og mangfoldig enn de fleste andre profesjonsroller. Selv om vi avgrenser lærerrollen til undervisningssituasjonen, handler den ikke bare om relasjonen til den enkelte elev, men også om evne til å handtere elevgruppen som kollektiv. I tillegg forutsettes solid kunnskap i skolefagene. Det vil igjen være en forutsetning for å kunne skape gode læringssituasjoner, som også krever evne til å formidle kunnskapen til elever med ulike forutsetninger og evne til å organisere gode læringsvilkår i klassen. Uten solid kunnskap i skolefagene/disiplinene, er det ikke mulig å skape gode læringssituasjoner.

Sammenhengen mellom denne kompleksiteten og lærerkvalifisering er ikke godt nok forstått. Den siste lærerutdanningsreformen har vært motivert ut fra et ønske om bl.a. å redusere fragmenteringen og øke profesjonsrettingen. Botemidlet er «et nytt og utvidet pedagogikkfag», men i hvilken gra kan dette bidra til å redusere fragmenteringen?

Om det i betydelig grad er kompleksiteten i lærerrollen som kommer til uttrykk som fragmentering i lærerutdanningen, er det vanskelig å redusere fragmenteringen. Strategien må derfor snarere være å finne konstruktive måter å leve med fagmenteringen i lærerutdanningen. Ut fra en sentral side ved lærerrollen blir det i lærerutdanningen et særlig kontant møte med disiplinene, som også skal

transformeres til skolefag. I lærerutdanningen skal disse læres på deres egne premisser, fordi de som skolefag skal formidles videre. De har ikke bare status som støttefag, slik tilfellet er i de fleste andre profesjonsutdanningene.

Strategien må derfor snarere være å finne konstruktive måter å leve med fagmenteringen i lærerutdanningen.

Derfor blir kunnskapen i disse fagene viktig, slik også omleggingen av lærerutdanningen vektlegger. Målet må nettopp være å styrke de faglige kravene, slik at det å beherske pensumet for grunnskolen ikke er tilstrekkelig til å oppnå bestått til eksamen for kommende lærere. Skal læreren kunne formidle innsikt i skolefagene til elever med ulike forutsetninger, forutsetter det innsikt i og forståelse av fagene selv. Det at disiplinene på denne måten må spille en rolle på egne premisser, bidrar til å gjøre lærerutdanningen fragmentert.

I den nye grunnskolelærerutdanningen har faget pedagogikk fått oppgaven med å redusere fragmenteringen. Selv om faget «pedagogikk og elevkunnskap» utvides, er jeg tvilende til at denne strategien vil lykkes. Både av de grunner jeg alt har vært inne på,

men også fordi pedagogikken i for liten grad har tatt inn over seg kompleksiteten i lærerrollen. I tillegg er det de samme pedagogene, som kritiseres i evalueringene, som konkret skal gi det nye pedagogikkfaget innhold ved den enkelte lærerutdanning.

En mer fruktbar strategi er trolig å tildele disiplinene, «pedagogikk og elevkunnskap» og praksisopplæringen en mer *likeverdig*, men ulik rolle i utdanningen. Det handler om å ha blikk for både det særegne ved de enkelte elementene i utdanningen og for det som er felles, og som kan bidra til å gi utdanningen retning mot lærerarbeidet. Det kan skje gjennom i større grad å institusjonalisere *møteplasser* i lærerutdanningen der kunnskap og ulike erfaringer kan brynes. Møteplasser der diskusjonene om lærerrollen og lærerarbeid tematiseres på tvers av disiplinene, pedagogikk og praksisopplæringen. Møteplassene kan danne ramme for utvikling av et språk og en kultur basert på respekt for det som er forskjellig og evne til å handtere faglige spenninger og forskjeller på en konstruktiv måte.

Snarere enn å *redusere* fragmenteringen, må målet være å søke etter måter å leve med og konstruktivt håndtere denne fragmenteringen. Det kan også bidra til styrke evnen til å håndtere kompleksiteten i lærerrollen.



Lars Inge Terum er professor og leder ved Senter for profesjonsstudier, Høgskolen i Oslo. Han har også vært leder for prosjektet: Nyutdannede lærers mestring av yrket (NYMY).

Minoritetsrådgivere ved videregående skoler

– et møte mellom ulike sektorområder

■ AV MONICA FIVE AARSET

Skolen er en viktig arena i det forebyggende arbeidet mot tvangsekteskap. Samtidig byr det på utfordringer når man skal forankre arbeidet mot tvangsekteskap i skolen. Dette handler om skolens ressursituasjon, men også om mangel på avklarte samarbeidsformer og erfaringsutveksling mellom de involverte partene og mangel på engasjement og involvering fra Kunnskapsdepartementets og Utdanningsdirektoratets side.

Målsettingen om forebygging av tvangsekteskap er formulert i handlingsplanen mot tvangsekteskap (Barne- og likestillings- og inkluderingsdepartementet 2007). En viktig forutsetning for å nå disse målene er at man klarer å nå ut til grupper hvor tvangsekteskap forekommer. Handlingsplanen peker på skolen som en viktig arena for dette arbeidet, og flere av tiltakene i planen retter seg da også mot skolen. Men hvis skolen skal fungere i denne sammenhengen, må den ha kompetanse, ressurser og rutine til å avdekke og avverge tvangsekteskap, og følge opp eller videreformidle sakene til andre deler av hjelpeapparatet. Minoritetsrådgiverordningen er et sentralt tiltak for å øke skolens kompetanse på dette feltet. Ordningen står også sentralt i Institutt for samfunnsforskningens pågående evaluering av regjeringens handlingsplan mot tvangsekteskap.

Minoritetsrådgiverordningen ble iverksatt våren 2008 med utplassering av minoritetsrådgivere på 30 videregående skoler¹ i åtte fylker.² Minoritetsrådgiverordningen har status som et prøveprosjekt og stillingene er midlertidige. Prosjektperioden var i første omgang satt til tre år,

men er nå forlenget ut hele handlingsplanperioden, det vil si ut 2011.

Minoritetsrådgiverne er ansatt av Integrerings- og mangfoldsdirektoratet (IMDi), men har arbeidsplass på skolene. Ordningen innebærer altså at ett direktorat, IMDi, administrerer og leder aktiviteter innenfor sektorområdene til Kunnskapsdepartementet (KD), Utdanningsdirektoratet (UDir) og fylkeskommunen. Dette utgjør et møte mellom det vi kan kalle pådriveransvar og sektoransvar. Skolens rådgivningstjenestes mandat overlapper til en viss grad minoritetsrådgivernes virksomhetsområde, det vil si at begge formene for rådgivningstjeneste skal veilede og rådgi elever som sliter med sosiale, psykiske eller emosjonelle problemer. Skolen er imidlertid i stor grad basert på en logikk der tiltak som legges til skolen skal være knyttet opp til det skolefaglige, mens skolen og det skolefaglige i minoritetsrådgiverordningen først og fremst er en inngang for å nå de unge. Ordningen med at minoritetsrådgiverne har skolene som arbeidsplass, bryter med den tradisjonelle organiseringen av skolen hvor de som arbeider ved skolen har et av-



© Anatoly Kolodey

klart ansettelsesforhold og har det skolefaglige som utgangspunkt (her utgjør skolehelsetjenesten et viktig unntak). Møtet mellom ulike sektorområder og det doble arbeidsforholdet stiller krav til tydelig avklarte samarbeidsformer og erfaringsutveksling. Tiltaket reiser således interessante spørsmål rundt samarbeidet mellom ulike instanser.

I henhold til handlingsplanen skal minoritetsrådgiverne arbeide både individ- og systemrettet for å forebygge tvangsekteskap. Mer konkret innebærer det at minoritetsrådgiverne skal arbeide med individuell rådgivning og oppfølging av elever, i tillegg til forankring av arbeidet i skolen, kompetanseheving og kunnskapsoppbygging. Erfaringene foreløpig viser en økning i antall saker³ minoritetsrådgivere er i befatning med. Tilbakemeldingene fra minoritetsrådgivere og skoler tyder på at det individrettede arbeidet minoritetsrådgiverne gjør er viktig, og at minoritetsrådgiverne har lyktes i å etablere et lavterskeltilbud som fanger opp flere saker og på et tidligere tidspunkt enn andre deler av hjelpeapparatet.

Minoritetsrådgivernes arbeid med enkeltsaker bidrar også til å avdekke hull og mangler i rutiner og samarbeidsrelasjoner og til kunnskapsoppbygging på feltet. Minoritetsrådgiverne arbeider med kompetanseheving av skolen på flere ulike måter, gjennom samarbeid med skolens ordinære ansatte, spesielt sosialpedagogiske rådgivere i enkeltsaker, gjennom deltakelse i fagteam ved skolene, og gjennom å ha utarbeidet og ferdigstilt rutiner og avtaleskjema. Tilbakemeldingene fra skolene er at

dette har gitt skolene viktig kunnskap om tvangsekteskapstematikken og om elever ved skolene.

Det er likevel fortsatt vanskelig å forankre dette arbeidet i skolen og koordinere samarbeidet mellom skole og kommunale instanser. Dette handler om skolens ressurser, men også om mangelen på avklarte samarbeidsformer og erfaringsutveksling mellom de involverte sektorene.

Samarbeid med den sosialpedagogiske rådgivningstjenesten

Minoritetsrådgiverne er blitt plassert inn i et allerede eksisterende skolesystem med aktører som har ulike oppgaver og ansvar i forhold til oppfølging av elever: skoleledelse, kontaktlærere, rådgivningstjeneste, PP-tjeneste, oppfølgingstjeneste, helsetjeneste – og ved noen skoler, miljøarbeidere. Føringerne i handlingsplanen knytter minoritetsrådgiverordningen nært til skolens rådgivningstjeneste. Minoritetsrådgiverne skal bidra til å styrke rådgivningstjenesten, særlig den delen av den sosialpedagogiske rådgivningstjenesten som retter seg mot IMDis målgruppe.

I rundskrivet UDir-2-2009, som utdyper endringene i forskriften, presiseres det at den sosialpedagogiske rådgivningens virkeområde begrenses til personlige, sosiale og emosjonelle vansker, og omfatter *ikke* faglige problemer. Videre påpekes det at det kun er elevens sosiale problemer som har *betydning for opplæringen* og elevens sosiale forhold på skolen som er omfattet av rådgivningen. Her påpekes det imidlertid at det

i mange tilfeller vil være vanskelig å skille mellom forhold som har innvirkning på opplæringen og ikke. Foreldres skilsmisse trekkes frem som et eksempel på situasjoner som kan ha innvirkning på hvordan de unge mestrer skolen. På den bakgrunn mener vi det er innlysende at det å rådgi og veilede elever som sliter i forhold til tvangsekteskap, ekstrem kontroll og autoritær oppdragelse, inngår i den sosialpedagogiske rådgivningstjenestens virkeområde. IMDi og minoritetsrådgiverne melder imidlertid at det er stor uklarhet og ulikhet skolene imellom i forståelsen av hva som legges i sosialpedagogisk rådgivning og hva som ansees som skolens ansvar.

I tillegg til at det å styrke den sosialpedagogiske tjenesten utgjør en av minoritetsrådgivernes arbeidsoppgaver, er det også et eget tiltak i handlingsplanen som har til hensikt å styrke denne tjenesten. I handlingsplanen begrunnes dette tiltaket med at rådgivningstjenesten i skolen vil være et sted eleven kan henvende seg i vanskelige situasjoner, blant annet i forbindelse med tvangsekteskap. Tiltaket er imidlertid vagt formulert i handlingsplanen, og den gir ikke klare føringer for hvordan kunnskap om tvangsekteskap og relatert problematikk skal inkluderes i arbeidet med å styrke rådgivningstjenesten.

Forankring av minoritetsrådgivernes arbeid

Skolene melder at minoritetsrådgiverordningen gir økt kunnskap om tvangsekteskap, økt kunnskap om elevene og deres livssituasjon – og videre at ordningen bidrar til etablering av rutiner og

kontakt med relevante instanser. Samtidig legger både skoleledelse og ordinære rådgivere vekt på at skolene ikke vil ha mulighet til å følge opp arbeidet minoritetsrådgiverne gjør når prosjektperioden er over og minoritetsrådgiverne ikke lenger er ved skolene. Rektorer og rådgivere viser til at det er et stort udekket behov for rådgivning og oppfølging blant elevene, ikke bare de med etnisk minoritetsbakgrunn. Som en rektor sa da vi spurte om hvordan skolen jobbet med forankring:

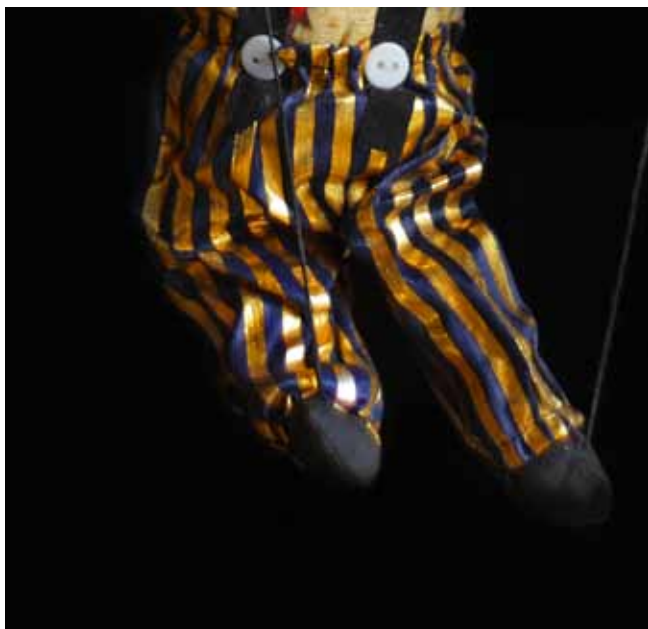
«Det må vi jo se på. Det kan godt være jobben ramler sammen når minoritetsrådgiverne forsvinner. Det de gjør, krever så mye ressurser. Skolen trenger økte ressurser til rådgivningstjenesten – vi er short på folk. Det er et hav av minoritetslever som har erfaring med kontroll. Det er veldig krevende å følge opp den type saker.»

Denne uttalelsen er representativ for hvordan mange av skolene ser på muligheten for forankring og på veien fremover etter at prosjektperioden er over. Det kan virke som en del skoler oppfatter minoritetsrådgiverne som en styrke og en ressurs mens de er på skolen, men at skolene ikke har en bevisst strategi for hvordan arbeidet skal følges opp når minoritetsrådgiverne ikke er der lenger.

Synliggjøring av motstand

Ordningen med at ett direktorat, IMDi, administrerer og leder aktiviteter innenfor sektorområdene til KD/Udir/fylkeskommunen, krever en stor grad av koordinering og dialog mellom IMDi og UDir. Det er utarbeidet noen faste møtepunkter mellom IMDi og ulike deler av skolesektoren. Til tross for disse møteplassene ser det likevel ikke ut til å være utviklet klare samarbeidsformer som fører til nyttiggjøring av kompetanse og erfaring mellom skolesektoren og IMDi. Dette blir synlig i forhold til de tiltak KD og UDir har ansvar for i handlingsplanen, hvor enten minoritetsrådgiverordningen nevnes eksplisitt i tiltaksteksten eller hvor vi mener at det er naturlig at IMDi og minoritetsrådgivernes erfaringer ble trukket inn. Etter det vi har forstått, har IMDi etterspurt et nærere samarbeid med UDir i tilknytning til disse tiltakene, dette er ikke imøtekommet av UDir.

ISFs gjennomgang av minoritetsrådgiverordningen synliggjør en motstand i skolesektoren.



Motstanden manifesterer seg på ulike måter på ulike nivåer. På den enkelte skole kan det handle om at skolens ledelse eller ordinære rådgivere har følt seg overkjørt ved innføringen av ordningen, at de har funnet IMDis manglende skoleforståelse problematisk, samt at skolen opplever at den blir pålagt oppgaver den ikke har ressurser til å utføre. På dette nivået er imidlertid denne motstanden også kombinert med en oppfatning om at dette er et område hvor skolen trenger mer kompetanse og ressurser.

I en skole hvor rådgivningstjenesten har begrensede ressurser og hvor skolen som en sentral samfunnsarena opplever at den blir gitt ansvar for en rekke ulike problemstillinger ut over det rent skolefaglige, kan introduksjonen av et tidsavgrenset prosjekt som kun retter seg mot en begrenset del av elevmassen, oppfattes som problematisk. Både enkeltskoler og UDir oppfatter tvangsekteskap som marginalt i omfang i forhold til andre problemer unge sliter med. I tillegg har både enkeltskoler og UDir uttrykt en bekymring for at det å definere noen ungdommer som «minoriteter» med behov for egne rådgivere, vil kunne føre til stigmatisering av disse elevene.

På et overordnet nivå manifesterer motstanden seg mer i form av et fravær av engasjement. UDir og KDs manglende involvering i arbeidet med minoritetsrådgiverordningen spesielt og handlingsplanen generelt kommer til uttrykk på flere måter. Tilbakemeldingen fra skoleledelse og rådgivere vi har vært i kontakt med, er at også de oppfatter skolemyndighetene som fraværende på dette området. Det ser ut til at det er IMDi som oppfattes som skolens samarbeidspartner i arbeidet mot tvangsekteskap. For minoritetsrådgiverne og IMDi er UDir og KDs fravær spesielt tydelig i forhold til det manglende samarbeidet om utvikling av rutiner ved skolene, men også ved at IMDi og minoritetsrådgiverne ikke er tatt med i arbeidet med tiltakene KD og UDir har ansvar for.

I intervju med UDir ble skolens rolle i arbeidet mot tvangsekteskap uttrykt som en avveining mellom *det generelle* og *det spesifikke*. UDir's utgangspunkt er at skolen skal ha fokus på hele elevgruppen og at tiltak som gjennomføres, skal styrke alle elever. Argumentet er at man ved å styrke det generelle tilbudet på skolen, reduserer antall

elever som trenger spesifikk oppfølging og hjelp, og at kompetanse som opparbeides skal komme alle elever til nytte. Minoritetsrådgiverordningen, derimot, er et særtiltak som retter seg mot en svært begrenset del av elevene. Ifølge UDir har det derfor vært en bevisst strategi å inkorporere tiltakene KD har ansvar for i handlingsplanen, i andre bredere tiltak som iverksettes i forhold til skolesektoren. En slik implementering av tvangsekteskapsfeltet i et bredere felt kan leses som en del av en generell *mainstreaming*, her i betydningen at et arbeidsfelt integreres i det ordinære arbeidsfeltet. Denne typen *mainstreaming* forutsetter imidlertid også tilstedeværelsen av visse særtiltak for at det spesifikke ikke skal forsvinne i det generelle. Skolemyndighetenes argumentasjon, deres arbeid med tiltakene de har ansvar for i handlingsplanen og deres manglende involvering i minoritetsrådgiverordningen, synliggjør at tvangsekteskap og autoritær oppdragelse blant minoriteter oppfattes som så marginalt og spesielt at det forsvinner i skolens generelle perspektiv.

NOTER

1 Skolene ble valgt på grunnlag av to kriterier: Enten at andelen elever med ikke-vestlig minoritetsbakgrunn utgjør mer enn 20 prosent, eller at flere enn 100 av skolens elever har ikke-vestlig minoritetsbakgrunn

2 Oslo, Akershus, Østfold, Buskerud, Vest-Agder, Rogaland, Hordaland og Sør-Trøndelag.

3 Ifølge IMDis egenrapportering behandlet minoritetsrådgiverne 252 nye saker første halvår 2009. Tilsvarende tall for perioden juni-desember 2008 var 173 saker, altså en økning på 79 saker.

LITTERATUR

STEEN-JOHNSEN, K., LIDÈN, H. OG AARSET, M.F. (2010). *Handlingsplan mot tvangsekteskap. Evaluering av utvalgte tiltak. 2. delrapport, juni 2010*. ISF-rapport 2010:7, Oslo: Institutt for samfunnsforskning.



Monica Five Aarset er phd-stipendiat ved Institutt for samfunnsforskning. Hun har arbeidet med en rekke prosjekter relatert til kulturell kompleksitet, generasjon, kjønn, familie og skole – deriblant Institutt for samfunnsforskning's pågående evaluering av handlingsplanen mot tvangsekteskap.

Skolen som arbeidsplass: Skolelederes hverdag

■ AV ROGER ANDRE FEDERICI

Skolen som arbeidsplass er et større forskningsprosjekt som blir utført ved Pedagogisk institutt, NTNU. Dette er en landsomfattende undersøkelse hvor formålet er å belyse arbeidsrelaterte forhold i skolen. I studien ble det funnet relativt sterk sammenheng mellom mestringsforventning og engasjement.

Prosjektet sett under ett fokuserer på både elever, lærere og skoleledere. *Kartlegging av skolelederes hverdag* er et delprosjekt og utføres som en doktorgradsstudie. Denne studien har som formål å undersøke ulike forhold som påvirker skoleledere i deres hverdag. I tillegg skal den fremskaffe ny og utdypende forståelse for hvordan skoleledere opplever arbeidet sitt. Studien skal bidra med kunnskap som kan være anvendelig og nyttig i forsknings-sammenheng, men også med tanke på fremtidig utdanning og etterutdanning av skoleledere.

Innenfor den norske skoleforskningen er det gjennomført flere studier som tar for seg skoleledelse. Mange av disse gir først og fremst en beskrivelse av hvordan skolelederes hverdag er organisert, hvilke styringsstrategier som blir benyttet og tidsbruk. Studiene gir oss informasjon om prioriteringer, organisering av støttepersonell, hyppighet av observasjon i klasserommet, merkantile støttefunksjoner, med mer. Det vi derimot mangler kunnskap om, er skolelederes opplevelser av å mestre ulike aspekter i hverdagen (mestringsforventning) – og hvordan dette forholder seg til andre elementer i deres hverdag. Fokus for studien er derfor å belyse betydning av mestringsforventninger i forhold til skolelederes yrkesutøvelse og undersøke hvordan forventning

om mestring påvirker eller blir påvirket av skolelederes motivasjon, trivsel, engasjement, utmattelse, tidspress, autonomi og grad av delegering.

For å undersøke skolelederes mestringsforventninger må man ha et funksjonelt redskap som kartlegger dem. Første delmål med studien var derfor å utvikle og kvalitetssikre et spørreskjema som registrerer i hvilken grad skoleledere forventer å mestre sentrale deler av arbeidet sitt. Internasjonal forskning viser at mestringsforventning har stor betydning for atferd, valg av aktiviteter og innsats (Bandura, 1994, 1997; Pajares, 2002). Å utvikle et spørreskjema som kartlegger mestringsforventninger vil derfor bidra til å belyse grad og viktighet av forventning om mestring hos norske skoleledere og hvordan disse opplevelsene relaterer seg til andre elementer i skolelederes hverdag.

Forventning om å mestre

Forventning om å mestre er et nøkkelbegrep innenfor Banduras sosial kognitive teori (Bandura, 1977, 1982, 1997, 2005). Bandura definerer mestringsforventning som en persons bedømmelse av hvor godt han eller hun er i stand til å planlegge og utføre handling som skal til for å utføre bestemte oppgaver. Mestringsforventning er en oppfatning om hva man anser seg i stand til å utføre i



©Alfred Vaagsvold

en gitt situasjon og ikke en bedømmelse av egne evner. Et eksempel fra skolen kan være i hvilken grad en elev har forventning om å klare å løse en bestemt matematikkoppgave. Forventning om mestring er i dette tilfellet kun et spørsmål om å løse oppgaven og ikke en generell vurdering av om eleven anser seg selv som flink i matematikk. Dette kan illustrere at mestringsforventninger er situasjonsspesifikke og flerdimensjonale (Bong & Skaalvik, 2003). I dette ligger det at en persons mestringsforventning kan variere mellom områder; en rektor kan ha ulike mestringsforventninger til pedagogisk versus administrativt arbeid, men de kan også variere innenfor samme område.

Betydning av forventning om å mestre

Mestringsforventninger har betydning for atferd, tankemønster og motivasjon. Forventninger om

mestring har vist seg å ha stor betydning for valg av aktiviteter og innsats, samt utholdenhet når oppgavene blir vanskelige (Pajares og Miller, 1995; Pajares, 1997). Vi tenderer til å unngå situasjoner og aktiviteter som stiller kompetansekrav som vi tror vi ikke kan innfri. Stilt overfor slike utfordringer vil personer med lave mestringsforventninger fortere redusere innsatsen eller gi opp. Personer med høye mestringsforventninger vil vise større engasjement og utholdenhet.

Skoleforskningen har viet stor oppmerksomhet til mestringsforventning, men dette gjelder hovedsakelig studenter og lærere. Studier har for eksempel vist at læreres mestringsforventninger har stor betydning for undervisning og elevenes læring (Ashton & Webb, 1986; Midgley, Feldlaufer, & Eccles, 1989; Skaalvik & Skaalvik, 2007). Forskning på skolelederes mestringsfor-

ventninger er ikke blitt gjort i Norge tidligere. Internasjonalt er det gjort noen studier og funn som viser at mestringsforventninger har betydning for utøvelsen av skolelederrollen (Brama, 2004; Tschannen-Moran & Gareis, 2004, 2005; Yusoff, 2006). Blant annet viser det seg at skoleledere med høye mestringsforventninger tenderer til å ha større utholdenhet når det gjelder å nå mål, de er mer fleksible i hverdagen og er mer tilpasningsdyktige for endringer både når det gjelder kontekstuelle forhold og skolens strategier (Dimmock & Hattie, 1996). Skoleledere med høye mestringsforventninger har i større grad kontroll over sine omgivelser, og dette viser seg gjennom effektive valg og prioriteringer av oppgaver og aktiviteter i skolehverdagen.

Skoleledere med lave mestringsforventninger tenderer til å ha mindre kontroll over sine omgivelser og ser i mindre grad hvilke strategier som fungerer. Lave mestringsforventninger sees i sammenheng med svakere evner til å implementere endringer. De støtter også sine ansatte i mindre grad (Osterman & Sullivan, 1996). Fysiologiske og emosjonelle faktorer som stress, nervøsitet og frustrasjon viser seg oftere hos skoleledere med lave mestringsforventninger enn hos dem med høy forventning om å mestre (Lyons & Murphy, 1994).

Denne studien

Med utgangspunkt i sosial kognitiv teori og tidligere forskning kan vi forvente at skolelederes mestringsforventninger har betydning for utøvelsen av arbeidet. Et arbeid med å utvikle et instrument for å undersøke norske skolelederes mestringsforventninger ble derfor iverksatt. Dette ble utført ved å innhente informasjon og data fra rektorer i tre faser. I første fase ble det gjennomført intervju med fem rektorer for å få en beskrivelse av deres hverdag. I andre fase ble det utviklet et pilotspørreskjema på bakgrunn av intervjuene. Dette spørreskjemaet ble besvart av 300 rektorer. I tredje fase ble hovedundersøkelsen utviklet på bakgrunn av pilotundersøkelsen. Denne ble så sendt til alle rektorene i Norge. Hovedundersøkelsen ble besvart av 1818 rektorer.

Spørreskjemaet besto av flere ulike tema. Den

tematiske delen av spørreskjemaet som fokuserte på å kartlegge skolelederes mestringsforventninger, ble utviklet på bakgrunn av intervjuene og pilotundersøkelsen. Spørreskjemaet er kalt The Norwegian Principal Self-efficacy Scale (NPSES) og består av 22 spørsmål. Spørsmålene fokuserer på ulike aspekter ved skolelederrollen, og analysene bekrefter at skolelederes mestringsforventninger kan grupperes i åtte ulike områder som er viktige i deres hverdag. Disse områdene er (1) pedagogisk ledelse, (2) økonomi, (3) administrativ ledelse, (4) trivsel, (5) støtte, (6) relasjon foreldre, (7) relasjon skoleeier og (8) relasjon lokalsamfunn / næringsliv. *Pedagogisk ledelse* handler om pedagogisk ledelse og utviklingsarbeid. *Økonomi* handler om å ha kontroll over ressurs situasjonen på skolen. *Administrativ ledelse* fokuserer på oppfølging, styring og kontroll. *Trivsel* fokuserer på å utvikle et godt psykososialt arbeidsmiljø for både lærere og elever. *Støtte* dreier seg om å lette arbeidsdagen til lærere som møter utfordringer eller problemer. De tre siste områdene handler om relasjoner til andre aktører. Disse er *samarbeid med foreldre, forhold til skoleeier* og *bruk av ressurser i lokalsamfunnet* – for eksempel samarbeid med lokale bedrifter eller kulturinstitusjoner. Et eksempel på spørsmål stilt for å kartlegge mestringsforventning innenfor *økonomi* er: Hvor sikker er du på en skala fra 1–7 at du til enhver tid kan holde oversikt over skolens økonomi?

Resultater

En statistisk analyse kalt konfirmerende faktoranalyse¹ bekreftet som forventet at det kan registreres forventning om mestring innenfor de åtte selvstendige, men korrelerte områdene som spørreskjemaet undersøker. Graden av sammenheng mellom hovedområdene varierer fra svak til sterk. Svake korrelasjoner illustrerer at mestringsforventninger innenfor enkelte av de aktuelle områdene er relativt uavhengige av hverandre. Dette kan tolkes som at høye mestringsforventninger innenfor ett område ikke nødvendigvis fører til høye mestringsforventninger innenfor et annet. Moderate til sterke korrelasjoner illustrerer at enkelte av områdene i større grad kan relateres til hverandre.

For å kvalitetssikre at spørreskjemaet målte mestringsforventning, fokuserte videre analyser på sammenhengen mellom forventning om mestring og jobbengasjement. Engasjement egner seg til en slik kvalitetssikring (validering) fordi tidligere studier har påvist sammenhenger mellom mestringsforventning og engasjement (Halbesleben, 2010; Prieto, 2009; Sweetman & Luthans, 2010). Engasjement ble undersøkt ved å benytte et allerede utviklet spørreskjema². Engasjement er definert som det å oppleve en positiv tilknytning til eget arbeid. Arbeidstakere som er engasjerte, bruker i større grad hele sitt potensial og legger mer energi i arbeidsoppgavene (Schaufeli & Bakker, 2010).

I denne studien ble det funnet en relativt sterk sammenheng³ mellom mestringsforventning og engasjement. Teori og forskning har som tidligere nevnt vist til positive sammenhenger mellom disse begrepene, noe resultatene fra denne analysen også bekrefter. Dette indikerer at redskapet for å undersøke skolelederes mestringsforventninger er adekvat. Dette funnet kan videre tolkes som at høye mestringsforventninger fører til økt engasjement. Rektorer med høye forventninger om å mestre er mer engasjerte på jobb. Et spesielt interessant funn er at mestringsforventninger innenfor området *pedagogisk ledelse* er det som viser sterkest sammenheng med engasjement⁴ når de åtte områdene innenfor mestringsforventning undersøkes hver for seg.

Praktisk betydning

Betydningen av mestringsforventninger er godt dokumentert i tidligere studier. Arbeidstakere med høye mestringsforventninger yter høy innsats og takler utfordringer i hverdagen bedre. Mestringsforventninger har betydning for både mental og fysiske helse, og dermed også psykososiale forhold på arbeidsplassen.

Analysene av sammenhengen mellom mestringsforventning og engasjement viser at det er en relativt sterk sammenheng mellom det å ha høy forventning om å mestre og det å oppleve jobbengasjement. Betydningen av denne sammenhengen kan tolkes dit hen at det er nødvendig med skoleledere med høye mestringsforventninger.

Skolelederes hverdag blir beskrevet som krevende, hektisk og uforutsigbar. Enkelte sidestiller rektorrollen med det å være konsernleder; en rolle hvor det må tenkes strategi, marked og innhenting av økonomiske ressurser (Benestad & Pleym, 2006). I en hverdag med dilemmaer og mangel på tid er skolelederens mestringsforventning og engasjement viktig, fordi det påvirker valg og prioriteringer i hverdagen, i tillegg til innsats og utholdenhet.

Skolen er stadig i endring, noe som gjør at skoleledere trenger kontinuerlig oppdatering for at de til enhver tid skal oppleve mestring. Betydningen av mestringsforventning kan derfor også sees i sammenheng med den pågående profesjonaliseringen av skoleledelse i Norge. Innholdet i skolelederutdanningen blir fra Utdanningsdirektoratets hold blant annet illustrert gjennom fem hovedområder som innbefatter alt fra elevenes læring til det å håndtere media. Undersøkelsen om mestringsforventning forholder seg til flere av disse områdene og illustrerer at en utdanning og etterutdanning av skoleledere må bidra til at rektorer erverver seg høye forventninger om å mestre innenfor et bredt spekter av høyst ulike oppgaver. Dette kan være en utfordrende oppgave, da analysene indikerer at høye mestringsforventninger innenfor ett område ikke nødvendigvis har overføringsverdi til andre områder. Rektorer med høye mestringsforventninger innenfor pedagogisk ledelse har ikke nødvendigvis høye mestringsforventninger innenfor økonomi.

Hvordan skolelederes hverdag arter seg, avhenger også av skoleeier. Skoleeierne tilrettelegger rammevilkårene som skolelederne opererer innenfor, og hvor rektor er delegert store og varierte ansvarsområder. Man kan muligens sammenligne rektors rolle med det å være en konsernleder, men da uten konsernledernes ressurser. Få støttefunksjoner og begrenset mulighet til å delegerer gjør det nødvendig at rektor har kompetanse og mestringsforventning knyttet til flere ulike funksjoner. Dette er funksjoner som strekker seg fra å være øverste pedagogisk leder til det å håndtere vaktmestertjenesten. Dette aktualiserer et spørsmål om skoleledernes rolle har blitt for omfattende. For mange oppgaver og ansvarsom-

råder kan i verste fall føre til at ikke alle blir like godt ivaretatt. En kan for eksempel reise spørsmål om det er hensiktsmessig at skoleledere i samme kommune skal være ansvarlige for vedlikehold og økonomi ved hver sin skole, når dette ansvaret heller kan ligge sentralt hos kommunen.

Studien *Kartlegging av skolelederes hverdag* har vist at det kan registreres mestringsforventning innenfor åtte sentrale områder i skolelederes hverdag og at forventning om mestring har stor betydning for engasjement. Pedagogisk ledelse korrelerer moderat til sterkt med flere av områdene, eksempelvis trivsel og støtte. Disse områdene kan sies å handle om en av de overordnede kjerneoppgavene i skolen; nemlig elevenes læring og hvordan dette best kan tilrettelegges. Når pedagogisk ledelse viser seg å ha størst innvirkning på engasjement sammenlignet med de øvrige områdene, kan dette tolkes som at det er dette arbeidet som oppleves som det viktigste hos rektorene og som skaper størst engasjement. Av-

slutningsvis kan man derfor stille seg spørsmålet om det er pedagogisk ledelse som i større grad bør være rektors primære oppgave. I så fall bør man muligens se nærmere på hvilke oppgaver rektor skal være delegert – for å sikre at det blir nok tid til å utføre denne viktige oppgaven.

NOTER

- 1 Confirmatory Factor Analysis (CFA). AMOS 18.
- 2 Utrecht Work Engagement Scale (UWES) (Schaufeli & Bakker, 2004).
- 3 Mestringsforventninger predikerer engasjement med $\beta = .48$ $p < .001$.
- 4 Pedagogisk ledelse predikerer engasjement med $\beta = .50$ $p < .001$.



Roger Andre Federici er stipendiat ved Pedagogisk institutt, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU). Han har lærerutdanning (HiT) og en master i pedagogikk (NTNU). Federici arbeider for tiden med en doktorgradsstudie på et delprosjekt om kartlegging av skoleleders hverdag.

LITTERATUR

- ASHTON, P.T., & WEBB, R. B. (1986). *Making a difference: Teacher's sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- BANDURA, A. (1977). Self-Efficacy – Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
- BANDURA, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122–147.
- BANDURA, A. (1994). Self-Efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopaedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71–81). San Diego: Academic Press.
- BANDURA, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- BANDURA, A. (2005). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. C. Urdan (Eds.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (pp. 307–337). Greenwich: Information Age Publishing.
- BENESTAD, E.M., & PLEYM, T. (2006). *Rektor, en moderne bedriftsleder, eller den første blant likemenn?*, Handelshøgskolen i København, København.
- BONG, M., & SKAALVIK, E.M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15(1), 1–40.
- BRAMA, R. (2004). *The Professional Self-Efficacy of School Principals*. Hebrew University in Jerusalem, Jerusalem.
- DIMMOCK, C., & HATTIE, J. (1996). School principals' self-efficacy and its measurement in a context of restructuring. *School Effectiveness and School Improvement*, 7(1), 62–75.
- HALBESLEBEN, J.R.B. (2010). A meta-analysis of work engagement: Relationships with burnout, demands, resources and consequences. In A. Bakker & M. P. Leiter (Eds.), *Work engagement. A Handbook of Essential Theory and Research*. Hove and New York: Psychology Press.
- LYONS, C.A., & MURPHY, M.J. (1994). *Principal Self-Efficacy and the Use of Power*.
- MIDGLEY, C., FELDLAUER, H., & ECCLES, J.S. (1989). Change in teacher efficacy and student self-related and task-task related beliefs in mathematics during the transition to junior-high-school. [Article]. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 247–258.
- OSTERMAN, K., & SULLIVAN, S. (1996). New Principals in an Urban Bureaucracy: A Sense of Efficacy. *Journal of School Leadership*, 6(6), 661–690.
- PAJARES, F. (2002). Overview of social cognitive theory and self-efficacy. Retrieved from <http://www.emory.edu/education/mfp/eff.html>
- PRIETO, L.L. (2009). *Exploring the Power of Self-efficacy at Work: Some Empirical Studies from the Social Cognitive Perspective*. Universitat Jaume, Jaume.
- SCHAUFELI, W.B., & BAKKER, A. (2004). UWES Utrecht work engagement scale. Preliminary Manual.
- SCHAUFELI, W.B., & BAKKER, A. (2010). Defining and measuring work engagement: Brining clarity to the concept. In A. Bakker & M. P. Leiter (Eds.), *Work engagement. A handbook of Essential Theory and Research*. Hove and New York: Psychology Press.
- SKAALVIK, E.M., & SKAALVIK, S. (2007). Lærernes mestringsforventninger: Utprøving av en norsk skala og sammenheng med utbrenthet og skolekontekst. *Spesialpedagogikk* (02).
- SWEETMAN, D., & LUTHANS, F. (2010). The power of positive psychology: Psychological capital and work engagement. In A. Bakker & M. P. Leiter (Eds.), *Work engagement: A handbook of Essential Theory and Research*. Hove and New York: Psychology Press.
- TSCHANNEN-MORAN, M., & GAREIS, C. R. (2004). Principals Sense of Efficacy: Assessing a Promising Construct. *Journal of Educational Administration*, 42(5), 573–585.
- TSCHANNEN-MORAN, M., & GAREIS, C. R. (2005). Cultivating Principals' Self-Efficacy: Supports that Matter. *Journal of School Leadership*, 17(1), 89–114.
- YUSOFF, S. (2006). The relationship between principals' self-efficacy and schools' factors and principals' personal attributes. *Journal Pengurusan Dan Kepimpinan Pendidikan*.

Bli med på å forme **morgendagens utdanning**

Senter for IKT i utdanningen utforsker hvordan barn og unge kan lære bedre med bruk av digitale verktøy. Velkommen til vår første nasjonale konferanse i **Tromsø 30. november og 1. desember.**

Kristin Halvorsen

Kunnskapsminister

Stephen Heppell

The Centre for Excellence in Media Practice

Sylvi Barman-Jenssen

Senter for IKT i utdanningen

Gudmund Hernes

FAFO

Jo Twist

Channel 4

Tonje Ola Erstad
Steinsland

Universitetet i Oslo

Åsa Sundelin
Oneeighty

TV2 Skole

Marc Durando

Rune Krumsvik

Universitetet i Bergen

European Schoolnet

Heidi Grande Røys

Havrenes barnehage

Derek P. Robertson

Learning and Teaching Scotland



Hvordan kan digitale verktøy være med på å gjøre ungdomsskolen mer relevant og praksisnær? Hvordan kan barn bruke digitale verktøy kreativt i barnehagen? Hvordan styrke samarbeidet mellom lærerutdanning, lærerstudenter, lærere og elever?

Diskusjonen er allerede i gang på <http://konferanse2010.iktsenteret.no/workshop>

Meld deg på i dag: <http://konferanse2010.iktsenteret.no>

Godt samarbeid, bedre tid

■ AV HALVDAN HAUGSBAKKEN OG SIRI MORDAL

En kvalitativ studie av organisering og tidsbruk i skolen viser at god tid til læring handler om å mestre og ha gode rutiner og praksiser for å håndtere fleksibilitet. Samarbeid og en kollektiv tilnærming til problemene er viktig.

De siste årene har det vært mye oppmerksomhet rundt tidsbruk i skolen. Man har blitt introdusert for «tidsklemma» og «tidstyver». Begrepene har medført og revitalisert en problematisering av hvordan skolen som organisasjon best kan styres og driftes. Tidsbruken er også blitt dokumentert og reflektert over. I 2008 opprettet Kunnskapsdepartementet (KD) Tidsbruksutvalget, som hadde som mandat å komme med forslag til tiltak som kunne bedre tidsbruken. Utvalget kom med mer enn 90 ulike forslag til tiltak for hvordan skolen kan drives mer effektivt. Utvalgets arbeid dannet grunnlaget for Stortingsmelding nr. 19 (2009-2010) *Tid til læring* (Kunnskapsdepartementet 2010). Kartlegginger har også blitt gjennomført. I 2008 ga KD Senter for økonomisk forskning, i samarbeid med SINTEF Teknologi og samfunn, i oppdrag å utføre en kartlegging av organisering og tidsbruk i skolen (se Strøm 2009 m.fl.). På oppdrag fra Utdanningsforbundet, gjennomførte Fafo en tilsvarende undersøkelse (Jordfal 2009 m.fl.).

Tidsbruksutvalgets rapport ble positivt motatt, og det utviklet seg raskt en debatt. Denne har hatt mange fasetter, med ulike perspektiver og problemstillinger som eksempelvis har tatt opp den økende byråkratisering av sektoren og ønsket om mer tid til kjerneoppgaver. Men én problemstilling har fått spesiell oppmerksomhet: god le-

delse. Dette var også budskapet da utvalgets leder, Kirsti Kolle Grøndahl, la fram rapporten i 2009.¹ I kjølvannet av dette har flere ulike røster problematisert og tolket utvalgets arbeid. Aahlin (2010) argumenterer for arbeidets autonomi, at lærere må ta mer kontroll over egen arbeidstid og tidsbruk. Dette er ifølge Aahlin nødvendig for å sikre gode arbeidsforhold og utøvelse av profesjonaliteten i læreryrket. Tronsmo (2010) ser utvalgets arbeid i lys av ledelsesutfordringer. Han argumenterer for at det i liten grad er kunnskapsmangel om forholdene i skolen som er utfordringen, men evnen til å anvende kunnskapen, evnen til å styre og få til utvikling, implementering og endring i praksis. Skolen har et for stort gap mellom ambisjon og praksis. Som følge av dette har ulike former for ledelse – både skolen som organisasjon og i klasserommet – for alvor blitt satt på sakskartet, blant annet gjennom etablering av egen rektorutdanning ved enkelte av landets høyskoler og universiteter.

God ledelse mer som middel enn mål

Vi observerer med stor interesse diskusjonen knyttet til Tidsbruksutvalget arbeid, blant annet i forhold til nevnte ledelsesutfordringer. Denne bærer preg av en latent idé om at gode ledere kan snu trendene i skoleverket. Ledelse som forutsetning for god og effektiv drift er viktig, men vi vil presisere at dette bør



være mer et middel enn et mål. I tillegg bør ideen om god ledelse også brytes ned, ved at man setter inn støtet på flere områder i praksisfeltet. Med dette mener vi at skoleledelse ikke bør utøves for den gode ledelsens skyld, men som en integrert del av en praktisk og erfaringsbasert pedagogisk kompetanse, sentralt for en skoles drift. Vi understreker dette på grunn av to forhold; dette var et av hovedfunnene i den kvalitative kartleggingen av organisering og tidsbruk i skolen (en undersøkelse utført av denne artikkelens forfattere (se Haugsbakken og Mordal 2009)), samtidig er dette et syn som ikke har vært synliggjort i «tidsbrukdebatten». Vår kartlegging viste at skoleledere som formidlet hvor viktig en god organisering med fokus på kollektiv tilnærming er, praktiserte faste rammer for oppmøte og valgte en profesjonell ledelsesstil. Disse skolelederne erfarte også at man fikk bedre tid til å kunne utføre kjerneoppgavene – som i hovedsak betydde å gi elevene en god opplæring.

Å mestre fleksibilitet

Et kartleggingsprosjekt som ble gjennomført høsten 2008 og våren 2009 på oppdrag fra KD, tok utgangspunkt i seks skolebesøk i tre kommuner. Prosjektet ble utført av Senter for økonomisk forskning ved NTNU, i samarbeid med SINTEF Teknologi og samfunn, der SINTEF var underleverandør og utførte kartleggingens kvalitative studier. På hver av skolene intervjuet vi rektor og lærere. Det viste seg at skoler som forholdt seg til det samme regel- og avtaleverket, likevel var ulike, ved at de tilpasset dette til lokale forhold og forutsetninger. På den annen side var det forskjeller mellom by- og landkommuner. Tre av skolene lå i en såkalt «mellomstor bykommune», mens de tre andre lå i to «bygdekommuner». Skolene som lå i den mellomstore bykommunen, hadde egen skoleadministrasjon med skole- og oppvekstsjef, en såkalt «trenivåkommune». Denne støttefunksjonen hadde ikke de andre skolene, noe som medførte at skoleledere i bygdekommunene fikk betydelig mer ledelsesansvar, i tillegg til å være leder for skolen der de hadde sitt daglige virke.

Kollektiv organisering

Tidligere forskning utført av SINTEF på forsøk med alternative arbeidstidsordninger i skolen,

viser at styring av offentlig sektor endret seg i retning av desentralisering i form av økt myndiggjøring og fleksibel organisering, i tillegg til mer målstyring og mindre regelstyring (se Bungum m.fl. 2002). Dette vil si at ansvaret for den enkelte elevs opplæring er gitt til den enkelte kommune, skole, rektor og kanskje lærer – et styringsprinsipp som omtales i St.meld. nr. 31, *Kvalitet i skolen* (2007-2008) (Kunnskapsdepartementet 2008). Skolens organisering har beveget seg fra å være preget av rigid timeplanstyring og ringeklokke mot fleksibilitet. Men fleksibel organisering stiller krav til hvordan man kan finne gode måter å organisere arbeidsdagen på.

Forskning på skolens organisering viser også at læreres arbeidsform har beveget seg fra å være «individuell» til å bli «kollektiv» (Bungum m.fl. 2002). Før var læreren mer alene om «sin» klasse og «sine» elever, mens en «vi-tankegang» nå dominerer i større grad, preget av fokus på «vår» klasse og «våre» elever. Samarbeid har med andre ord fått en sentral plass. En fordel med kollektiv tilnærming er muligheten for bedre ressursutnyttelse. Jo flere hender og hoder som jobber med de samme arbeidsoppgavene, jo mindre arbeidsbyrde kan havne på den enkelte (Bungum m.fl. 2002). For å få dette til i praksis, er man avhengig av godt teamarbeid og full bemanning. Men hvis noen skulle falle fra grunnet sykdom, skifte av jobb, osv., kan fravær føre til at resterende oppgaver lettere blir overført til gjenværende personell. Dette betyr at teamorganisering er en sårbar arbeidsform som krever kontinuerlig oppfølging.

Dette viser også våre forskningsresultater. Våre informanter var alle sammen opptatt av å lykkes med en kollektiv tilnærming; de ønsket å framstå som en «vi-skole». Med «kollektiv tilnærming» mener vi i hvilken grad skolene har klart å utvikle en god, intern samarbeidskultur. Enkelte skoler fremsto som «kollektive», ofte var dette resultatet av et utviklingsarbeid som skolene hadde jobbet med i mange år. Man hadde utviklet gode praksiser og integrert dem som del av skolens samarbeidskultur. Disse skolene opplevde i større grad å ha en bedre arbeidshverdag enn de skolene som ikke fremsto som kollektive. Godt samarbeid var ofte synonymt med teammodellen, hvor godt denne fungerte i praksis og hvor godt den var in-

tegrert i ordinær drift. Nesten alle skolene vi besøkte, benyttet seg av team. De hadde ulike måter å sette disse sammen på. På barneskolene jobbet lærerne ofte i stor-team. Her arbeidet lærere ofte på tvers av trinn, mens man på ungdomsskoler organiserte team av lærere fra samme trinn. Det var også vanlig at hvert team hadde egen leder. Teamlederen inngikk ofte som del av skolens lederteam, og var bindeleddet mellom rektor og lærerne. Lærere som påtok seg ansvaret som teamleder, fikk ofte redusert undervisningstid. Vi observerte at de skolene som var preget av godt samarbeid, tenkte aktivt rundt dette og var flinke til å ha kreative løsninger på teamarbeidet. For eksempel hadde skolene ulike måter å organisere vikarordningen på. Mange av skolene hadde en leder i administrasjonen som tok seg av dette, mens på enkelte skoler var ansvaret delegert til teamledere på de ulike trinnene.

Praktisering av tid og tidsforståelse

Et annet strukturelt, muligens systematisk, trekk vi fant ved skolene, var hvordan de oppfattet abstrakte størrelser som tid og tidsanvendelse. Alle skoleledere og lærere hadde et utstrakt ønske om fleksibilitet; det var for eksempel få som ville tilbake til tidligere ordninger med fast arbeidstid. På den annen side handlet det også om å bestemme hvor fleksibel skolen skulle være. Kartleggingen viste grovt sett at skolene delte seg i to grupper. Vi fant skoler som praktiserte og hadde en tidsforståelse som vi har valgt å karakterisere som «faste rammer». Andre hadde det vi vil kalle «løs kontrakt». Skoler med faste rammer hadde fast oppmøtetidspunkt hver morgen, mens de ansatte i skoler med løs kontrakt møtte når de hadde første undervisningstime. Skolebesøkene viste ganske entydig at skoler som hadde faste rutiner for oppmøte, stort sett erfarte bedre tid til å utføre kjerneoppgaver.

I tillegg viste vår studie at det var relativt store variasjoner i hvordan tid og tidsbruk fortolkes av den enkelte skole. Dette kom for eksempel til uttrykk i hvordan man ønsket å organisere og utnytte tiden. Alle skolene har oversikt over timefordelingen, men på de fleste skolene var det ikke et ønske om å telle timer. Hvis man gjorde dette, kunne det bidra til å skape uro og ta vekk oppmerksomheten fra de arbeidsoppgavene man var satt til å gjøre. Å



gi elevene et godt opplæringstilbud var, når det kom til stykket, den viktigste arbeidsoppgaven.

Best blant likemenn eller leder som profesjon

Den kvalitative kartleggingen viste at ledelsesstil var en nøkkelfaktor for å mestre fleksibel organisering og få til en kollektiv skole. Forskning på rektorrollen – som er kontinuerlig under forandring – hevder at rektors rolle har gått fra «den tradisjonelle rektoren» til «den moderne rektoren» Lotsberg (1997). I vår studie praktiserte også skolelederne sin ledelse ulikt, under ulike ledelsesideal; «primus inter pares», som betyr «beste blant likemenn». Betegnelsen benyttes ofte på den tradisjonelle lederrollen i skolesammenheng. Dette perspektivet legger vekt på rektors lederrolle ned mot sine ansatte heller enn opp mot ledelsen i kommunen. Implisitt innebærer dette at rektor i sterkere grad identifiserer seg med lærerkollegiet enn med sine nærmeste overordnede. Motsetningen til denne lederrollen er den administrative lederen med spesialkompetanse på ledelse, den såkalte «profesjonelle lederen». Skolebesøkene viste at denne todelingen fremdeles lever; eksempelvis antyder data at skoleledere på ungdomstrinnet fremdeles så ut til utøve lederrollen sin etter «primus inter pares»-idealet, mens man på barneskolene i større grad så innslag av den profesjonelle lederrollen. Dette artikulerte seg videre gjennom at barneskoler hadde en mer positiv og løsningsorientert tilnærming til eksempelvis utviklingsarbeid i form av satsingsområder og eksterne parter.

En annen strukturell faktor vi observerte og som hadde innflytelse på ledelse av skolen, var kommunens organisering. I hvilken grad rektor hadde forutsetninger for å utøve god ledelse, var avhengig om skolen lå i en to- eller trenivåkommune. Rektorer som eksempelvis jobbet i en tonivåkommune, ville ofte være leder for andre virksomheter og hadde i liten grad en oppvekst- eller skolesjef å rapportere til. Ofte ville disse rektorene være direkte underlagt rådmannen, noe som medførte at rektorer fikk mer administrativt ansvar i tillegg til ansvar for den enheten vedkommende var leder av. Rektorer som jobbet på en skole i en trenivåkommune, med egen oppvekst- eller skolesjef, hadde andre rammer for å kunne

øve sin ledelse. Med andre ord, studien viste at rektors administrative oppgaver så ut til å øke i kommunene med en tonivåorganisering.

Godt lederskap, mer enn formell kompetanse

Avslutningsvis vil vi påpeke at for å få til god nok tid til læring, er man ikke bare avhengig av gode skoleledere med formell kompetanse. Gode skoleledere bør også kunne mestre, forstå og sette grenser for fleksibilitet, samt ha erfaringsbasert kompetanse som verdsetter kollektiv tilnærming, tidsforståelse og profesjonell og prosessuell ledelsesstil.

NOTER

¹ Se for eksempel: <http://www.skolenettet.no/templates/News.aspx?id=62567&epslanguage=NO>

LITTERATUR

- AAHLIN, P. (2010). Arbeidstid og tidsbruk, *Bedre skole* 01/2010, 22–27
- BUNGUM, B., DAHL, T., GULLIKSTAD B., MOLDEN T.H., OG RASMUSSEN B. (2002). *Tid til en kollektiv og attraktiv skole. Evaluering av sentralt initierte forsøk med alternative arbeidstidsordninger i skoleverket*, Trondheim: SINTEF Teknologiledelse, IFIM.
- HAUGSBAKKEN, H. OG MORDAL, S. (2009). *Rapportering fra kvalitative studier i kartlegging av tidsbruk og organisering i grunnskolen*. Trondheim: SINTEF Teknologi og samfunn.
- JORDEFALD, B., NYEN, T. OG ARUP SEIP, Å. (2009). *Tidstyvene – En beskrivelse av lærernes arbeidssituasjon*. Oslo: FAFO.
- LOTSBERG, D. (1997). *Rektor: fra forvalter til reformator – om ledelse i skolesektoren. Fra styring til ledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- STRØM, B., BORGE, L.-E., OG HAUGSBAKKEN, H. (2009). *Tidsbruk og organisering i grunnskolen: Sluttrapport*. Trondheim; Senter for økonomisk forskning.
- ST.MELD. NR. 19 (2009-2010). *Tid til læring* (2010) Kunnskapsdepartementet, Oslo.
- ST.MELD. NR. 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen* (2008), Kunnskapsdepartementet, Oslo.
- TRONSMO, P. (2010). Ledelse i utdanningssektoren, *Bedre skole* 01/2010, 62–67



Halvdan Haugsbakken er utdannet sosialantropolog. Han har forskerstilling tilknyttet Gruppe for skole- og utdanningsforskning ved SINTEF Teknologi og samfunn. Haugsbakken jobbet på prosjektet «Kartleggingen av organisering og tidsbruk i grunnskolen», gjort på oppdrag for Kunnskapsdepartementet.



Siri Mordal er master i pedagogikk med spesialisering i skoleutvikling. Hun har også forskerstilling tilknyttet Gruppe for skole- og utdanningsforskning ved SINTEF Teknologi og samfunn. Mordal jobbet også på prosjektet «Kartleggingen av organisering og tidsbruk i grunnskolen».



Bokskole for alle

Allmennfagenes overtak i læreplanutviklingen siste femti år

■ AV HARALD JARNING

I utviklingen av enhetsskole og masseutdanningssystem her i landet, har en strategi ved hvert veiskille vært å utsette elever og studenters muligheter for tidlig spesialisering. I stedet har et stort sett faglig og politisk samstemt utdannings-Norge prioritert mer tid i en mer allmennfaglig skole. Over noen tiår har dermed stadig flere barn og unge møtt et lengre og mer ensidig utdanningsløp.

Fra 1960-årene og framover utvikler Norge og nabolandene i Norden masseutdanning etter avsluttet folkeskole. En av konsekvensene av skolemodeller med minst 9 års enhetsskole, er at utdanningsinteresser og valg for fullt blir synlige først fra rundt 16-års alder. Blant læreplantema som har fått lite oppmerksomhet, er at dette nordiske enhetsskolestreket har ført med seg mer ensartet skolegang for de aller fleste. Ved veiskiller i utvikling av skole gjennom ungdomsalderen har et førstevalg vært å utsette spesialisering og prioritere lengre allmennfaglig skole som kunnskapspolitisk sikringskost og minste felles multiplum.

Parallelt med stor politisk oppmerksomhet mot nøkkelressursene kunnskap og kompetanse, peker internasjonale sammenlikninger og adskillige forskere på at velferdsvirkningene fra satsing

på forskning og lang utdanning langt fra er enkle og automatiske goder (Gibbons mfl. 1994). Med masseutdanningsveksten har forskning også satt fokus på kunnskapspolitiske paradoks i utviklingen av profilen til allmennfaglige utdanninger (Trow 1961, Skarpenes 2005). Aktuelle eksempler fra det siste året er en rekke kronikker og avisinnlegg om tema som passivitet og frafall, ikke minst i yrkesfaglige områder. Slike signaler gir en pekepinn om at dagens lange utdanningsløp, i alle fall i ungdomsårene, står fram som en for ensidig skole for en god del av årskullene. Et faglig spørsmål er om tiår med læreplanutvikling preget av allmennfagvekst og utsatt spesialisering har økt kunnskapskonfliktene mellom mange barn og unge og det obligatoriske lange utdanningsløpet utover hva skolens program og personale kan holde sammen.

Spesialiseringsutsetting har vært et fast mønster allerede i gjennombruddsårene for masseutdanningssystemet. Det er derfor interessant å få mer oppmerksomhet rundt utdanninger og skoleveier som ikke fikk plass i bølgene av vekst og reformer fra 1960-årene og framover. I norsk sammenheng har tapere i læreplanutviklingen ikke minst vært praktiske fag og linjer i framhaldsskoler, ungdomstrinn og deler av videregående opplæring. Både ungdomstrinnet og yrkesfag i videregående skole har fått økende innslag av allmennfag. Også ved høyskoler og universiteter finner en liknende mønstre og spenninger. Samtidig som utdanninger for gamle og nye kunnskapsyrker utnytter forskning mer aktivt, øker utfordringene med å få til godt nok samspill mellom utvikling av generell kunnskapsoversikt og trening og øving til profesjonell handlingsdyktighet. Koblingen mellom enhetsskolestrev og spesialiseringsvegring i norsk skole og læreplanutvikling er tema for denne artikkelen.

Læreplanveien mot det lange utdanningsløpet

Utviklingen av norsk utdanning i det 20. århundret startet med avviklingen av ordningen med parallelle skoler, etterfulgt av en utvikling mot offentlige skoleordninger som omfatter hele årskull, først gjennom barneårene og gradvis også gjennom ungdomsalderen. Det er dette kombinerte politiske og pedagogiske prosjektet vi har vent oss til å omtale som enhetsskole.

Den europeiske forskningen om framveksten av moderne masseutdanningssystemer viser at perioden fra omkring 1870 til om lag 1920 peker seg ut som sentral for den tidlige utviklingen av utdanningssystemenes moderne grunntrekk i vår del av verden (Müller mfl. 1987, Weiler 1989). Et raskt overblikk over norsk og nordisk utdanning

viser karakteristiske forskjeller mellom nordiske og vesteuropeiske utdanningsmønstre. Et felles trekk ved utviklingen i de dominerende landene i Vest-Europa har vært motstandskraften til skoletradisjoner preget av parallellskoleordninger og tidlig og sterk organisatorisk differensiering. Sein og begrenset organisatorisk differensiering er kjennetegn som skiller utviklingen av enhetsskolemønsteret i Norden fra utviklingen i de sentrale europeiske statene.

Masseutdanning med lang enhetsskole som startbane

Enhetsskolestrevet i det 20. hundreåret har samtidig hatt kimer til nye kunnskapsskinner.

- Parallelt med folkeskolen vokste det fram særskoler med mulighet for utskilling av barn som en mente kunne hindre den vanlige undervisningen.
- I utviklingen av enhetsskoleordninger var et tilbakevendende dilemma hva slags mangfold av parallelle alternativ som kunne kombineres med vertikal integrering.

Fra midten av 1960-årene er Steen- og Ottosen-komiteene i gang med utvikling av planene i norsk sammenheng for masseutdanning ut over obligatorisk skole. Ottosen-komiteen oppsummerer oppgaven slik:

«Masseutdanningen – det forhold at en tredjedel av årskullene i en overskuelig framtid vil nå artiumsnivå – skaper en serie problemer for den enkelte, for utdanningsinstitusjonene, og for arbeidslivet. En hovedlinje i problemstillingen er: Å skaffe til veie et utdanningstilbud som er *variert* med hensyn til lengde, faglig innhold og geografisk plassering». (Videreutd. k. innst. 1, s. 24-25)

Begge utredningene framhever at systemet skal være variert. Ordvalget gir en pekepinn om hvordan grunnperspektivet i systemutviklingen endrer seg ved overgangen til masseutdanning på flere utdanningsnivåer. I den tidlige enhetsskoleutviklingen var det den vertikale samordningen på

tvers av utdanningsnivåer som sto i fokus. Med utbyggingen av ungdomstrinn og masseutdanning på videregående nivå ble horisontal samordning av ulike utdanningsveier for samme alderstrinn et nøkkeltema. Det ble viktig å utvikle en felles kanon av boklige fag og nøkkelpetanse for opptak til høyere utdanning. Samordningsmønsteret i læreplanutviklingen ser en først på ungdomstrinnet. I videregående opplæring (Bjørndal 2005) ser en særlig liknende vektlegging av allmennfag fra omkring 1990 og framover.

For ungdomstrinnet kan grunnmønsteret i denne samordnede forvaltningen av differensieringsmønstre og læreplanprofil (Dokka 1974) skisseres slik:

Før 1955	Ulike skoleslag etter folkeskole	Realskole eller framhaldsskole
Før 1962	Gjennomgående deling i linjer	A-linje eller Y-linje
Før 1971	Organisatorisk differensiering	Kursplandel + valgfag
Fra 1975	Pedagogisk differensiering	Valgfag
Fra 1997	Pedagogisk differensiering	Valgfag avvikles
Fra 2007	Lokalstyrt tilpasset opplæring	Programfag til valg

Historisk sett har norsk enhetsskoleutvikling hatt mye av sin styrke i at enhetsskolen har vært åpen for folkelig og demokratisk kultur mangfold, men med nasjonsbygging, kristendom og norskdom som kulturpedagogisk hvelving. Innenfor denne litt høystemte nasjonale himlingen har det samtidig vært ganske store rom for desentralisering og lokal variasjon, noe politikken for språklig likestilling i skolen er et karakteristisk eksempel på. En artikkel av August Lange (1957), en av de sentrale i den eldre garde av sosialdemokratiske utdanningseksperter i Norge, viser at kunnskapskonfliktene fikk noe oppmerksomhet tidlig i utviklingen mot lang fellesskole. Han la vekt på at det som særmerket framhaldsskolemodellen, var at arbeid og praktiske fag tillegges allmenndannende verdi, at aktivt arbeid med lærestoffet tillegges vesent-

lig vekt og at skolen ikke er bundet av nasjonal eksamenskontroll (Lange 1957, s. 387).

Med den nordiske masseutdanningsmodellen med 9–10 års fellesskole, blir differensiering mot ulike utdanningsveier synlige for fullt først omkring 16-årsalderen. Ikke minst derfor er det interessant å se tilbake på tidligere veivalg og utviklingslinjer når det gjelder ungdomsutdanningene. Utdanninger som ikke har fått noen sentral plass i dagens skolemønstre, kan også være med å kaste nytt lys over aktuelle utfordringer og muligheter. Noen få eksempel det er aktuelt å se nærmere på kan være:

- Tilsidesetting av framhaldsskolen i utviklingen av felles grunnskole fram til 16-årsalderen. I Oslo var for eksempel fortsettelsesskolen for piker blant Oslo lærerinnelags store reformprosjekt. Det fikk ikke være med på å prege ungdomsskoleutviklingen.
- Folkehøgskolene åpnet seg fra 1960-årene for kombinasjoner av allmenndanning og spesialisering etter at de mistet gamle posisjoner som allmenndanningsvei for bygdesamfunnene (Jarning, 2003).
- Toppidrettsspesialisering på videregående nivå er marginale skoleveier. Selv om veiene kan brukes av få, er de eksempel på at det stadig finnes nasjonale hensyn som kan flytte den innbitte vegringen i det norske systemet mot tidlig og sterk spesialisering.
- Program som «Unge Talenter» ved Barratt Due og kjente talenthistorier i ymse musikkonkurranser bygger, som i idrettsområdet, på en underskog av langvarig trening i områder som allmennfaglig skolegang har gitt liten plass.

En ny kunnskapspolitisk orden

Kunnskapspolitikk kom for fullt inn i norsk politisk språkbruk i 1988 med utredningen «Med viten og vilje», som skulle trekke opp nye linjer for politikken i forhold til høyere utdanning. Utredningen fra 1988 ble prologen til en kunnskapspolitisk reformperiode som begynte under Hernes sin ledelse, og har vært videreført med forskning/innovasjon/utdanning som det gylne triangel i po-

litikkutforming for Norge som kunnskapssamfunn. I grunnutdanningene er kunnskapspolitiske perspektiver fulgt opp i de siste nasjonale læreplanene i prioriteringene av boklige fag og allmennfaglige ferdigheter.

Den kunnskapspolitiske dagsorden

Nyordet «kunnskapspolitikk» signaliserer en interesse for hvordan dagens etterindustrielle samfunn kan utvikle, forvalte og utnytte kunnskapsressurser. Den nye kunnskapspolitiske dagsordenen preges av fire gjennomgangstema (Jarning 1999):

- Innovasjon, nye teknologier og de kunnskapsområdene de er knyttet til står i fokus. Informasjonsteknologi er selve fanesaken i denne sammenhengen.
- Faglig kvalitet og akademiske kunnskapsstandarder har høy oppmerksomhet. Samtidig innevarsler et annet nøkkelord, kompetanse, et noe annet kunnskapsperspektiv der evne til å utnytte generelle kunnskaper i praktiske sammenhenger står i fokus.
- Stor interesse for resultatdimensjoner kommer fram i vektlegging av evaluering, effektivitetsvurderinger, kontroll og ledelse.
- Utfordringer knyttet til miljø, teknologi og risikoproduksjonen ved spesialisert kunnskap har fått økende oppmerksomhet.

Den kunnskapspolitiske vendingen har ført med seg endringer i mønstrene i utformingen av utdanningspolitikk. Formuleringen av utdanningspolitikk er blitt mindre nivåoppdelt. Det kjente konfliktmønsteret fra arbeiderpartistatens periode mellom likhetsorientert progressivisme og konkurranseorientert kulturpedagogikk, er erstattet av en heller enstemt mumling der ingen kan være uenige i at læring av solide allmennkunnskaper er en viktig oppgave for skolen.

Allmenndanning = utsatt spesialisering

Et læreplanmønster som har fått lite oppmerksomhet, er at enhetsskole har kommet til å bety stadig mer ensartet og lengre skole for alle – bokskole for alle, hvis vi skal si det kort og enkelt. Samtidig

har profilen til allmennfaglige utdanninger blitt preget av et kunnskapspolitisk paradoks. Parallelt med økt oppmerksomhet på den utdanningspolitiske formuleringsarenaen mot nøkkelressursen kunnskap og kompetanse, preges utdanningssektorens kunnskapsforvaltning av uklar snillisme i omgangen med den samme nøkkelressursen. Ove Skarpenes har i flere arbeider (2005) dokumentert disse utviklingstrekkene som han betegner som *et pedosentrisk mistak*, selv om han har oversett at det er skrint med fagpedagoger blant pedosentris- mens sentrale aktører og agenter i det videregående skoleverket. Med utgangspunkt i yrkesfag- nes stilling har Liv Mjelde tidlig (Kokkersvold og Mjelde 1982) kommet med motsvarende advarsler om at praktiske fag heller ikke har vært ivaretatt i den samordnede videregående kunnskapsforvaltningen. Sett under ett gir disse arbeidene advarsler om et dobbeltsidig kunnskapsparadoks: Verken teoretiske eller praktiske fag gjenskapes godt.

Ved hvert veiskille til nå i utviklingen av enhets- skole og masseutdanningssystem har et førstevalg vært å utsette elever og studenter mulighet for spesialisering. I svensk sammenheng har Urban Dahllöf (1984) pekt på grunnmønsteret: «All- mänbildning först, spesialisering sedan. Hela vårt utbildningssystem vilar på det». Han har også pekt på at mønsteret går igjen innen ulike utdan- ningsveier, der fellesfag oftest kommer i starten også av utdanningene etter at valgemenne mellom utdanningsveier starter. Denne alliansen mellom allmenndanning og spesialiseringsveiging fortje- ner oppmerksomhet og omtanke.

I forskning om utdanning for dagens kunn- skapssamfunn har flere trukket fram forskjeller mellom gamle og nye former for tverrfaglighet. Det er forskjeller som også kan gi grunner for å tenke nytt om rekkefølge mellom spesialisering og fagbredde, og vurdere muligheter for mer variasjon i antallet år på skolebenken før spesia- lisering kan tillates. Den gamle tverrfagligheten representerer et generalistideal. Brede profesjoner som sivilingeniør og allmennlærer er uttrykk for dette idealet. Den nye tverrfagligheten blir repre- sentert gjennom team av samarbeidsorienterte spesialister snarere enn av enkeltpersoner (Gib-

bons mfl. 1994, Sørensen 1995). De som bærer den nye tverrfagligheten, har en solid kunnskap og dyktighet i sitt spesialfelt, kombinert med åpenhet og kunnskapsberedskap for arbeid med sammensatte kunnskapsutfordringer som ikke enkeltpersoner eller noe enkelt spesialområde i kunnskapsverden har saklige forutsetninger for å kunne bearbeide. Også tidligere i utdanningsløpet kan tilsvarende tilnærminger være aktuelle. Et alternativ til mønsteret – generalister først, spesialister så – kan være vekslinger mellom tidligere spesialiseringsperioder og innslag av seinere perioder med kunnskapsintegrering og fagovergripende dimensjoner. I svensk sammenheng pekte Urban Dahllöf tidlig på at slike læreplanprofiler med komplementære faser er en mulighet som kan utnyttes både i videregående og høgre utdanning.

Mønstre for kunnskapsvurdering

Betegnelsen meritokrati ble tatt i bruk første gang av den engelske utdanningsforskeren Michael Young i en framtidsfabel som i norsk utgave fikk tittelen «Intelligensen som overklasse». I hans historie om framveksten av et rasjonelt og konkurranseorientert profesjonssamfunn ble nyordet meritokrati tatt i bruk som betegnelse på samfunnstyper der tilegning av formalisert kunnskap og kompetanse er nøkkelen til fordeling av ressurser, status og makt (Young 1966, Aas 2006). Karakteristisk for meritokratiske samfunnstrekk er altså at skiller i kunnskap står sentralt når en skal forklare skiller i levekår og makt. Det gir seg selv at der slike skiller vokser fram, vil også de institusjonene i samfunnet som har hovedansvar for produksjon og distribusjon av kunnskap, spille en hovedrolle i utvikling av nye former for ulikhet.

I prologen til innstillingen fra Hernesutvalget fra 1988 knyttes kunnskapspolitikk til utfordringen i «å få nok kompetanse ut av befolkningens talent». Ikke uten grunn spiller formuleringen her på liknelsen om talentene i Matteusevangeliet. Å la være å gjøre best mulig bruk av den kompetansen som finnes, er på et vis dødssynden i et kunnskapsbasert samfunn. I dette perspektivet ligger nettopp kimen til en meritokratisk fordelingstenkning. I Matteusevangeliet slutter liknelsen om talentene

med fyndordet: «den som har han skal få i overflod, og den som ikke har skal bli fratatt selv det han har» (Matteus 25,29). Når det en har eller ikke har er kunnskap og kompetanse, er det klart at det Matteus satte på trykk, er en meritokratisk grunnlov. Kunnskapstenkningen i «Med viten og vilje» gir med andre ord en tilslutning til et slikt meritokratisk forbilde i kunnskapspolitikken. Mot et slikt syn legger mange kunnskapsforskere vekt på at personlige erfaringer og de kunnskapene vi har på alle de områdene der vi ikke er eksperter, er vesentlige både for utvikling av egen identitet og for forståelse av verden omkring oss. Et ensidig meritokratisk kunnskapsideal undervurderer også betydningen personlig erfaring har som grunnlag for å dra nytte av fagkunnskap og ekspertise.

Gjennom de siste tiårene preges læreplanutviklingen for barne- og ungdomsutdanningene her i landet i økende grad av en dobbeltsidig vektlegging av allmennfagene: Fortsatt som egne fag og samtid som stamme av intellektuelle kulturteknikker – det som på læreplannorsk er blitt hetende *grunnleggende ferdigheter*. Det mangler selvsagt ikke gode grunner for denne kunnskapspolitiske varianten av allmennfaglig læreplankompromiss heller, og PISA-tellinger og andre internasjonale sammenlikninger gir gode grunner til bekymring (Jarving 2010) over altfor middelmådige resultater. Men er det gitt at svaret på for svake testresultater er gjenbruk av gamle medisiner med utsatt spesialisering og mer allmennfaglig sikringskost for alle?

Y-vei til ingeniør

På NOKUT-konferansen i 2008 gikk prisen for fremragende kvalitet i høyere utdanning til Høgskolen i Telemark for prosjektet *Y-vei, Yrkesfaglig vei til ingeniør*. På høyskolenivå er Y-veien en omvending av normalmønsteret siden 1960-tallet med å prioritere allmennfagene tidligst. Disse studentene har gjennomført en del grunnleggende tekniske fag i den yrkesfaglige utdanningen de alt har tatt. Som del av ingeniørutdanningsprogrammet har de derfor mer omfattende utdanning i relevante områder av matematikk, fysikk, kjemi, norsk og engelsk, med tilrettelegging for teknisk utdan-

ning. Ideen til modellen går tilbake til midten av 1990-årene, og det tok mer enn et tiår fram til nasjonal anerkjennelse og utdanningskvalitetspris. De positive erfaringene med denne omvending av rekkefølgen mellom allmennfag og praktiske fag stiller samtidig spørsmål ved om også dagens lange grunnutdanningsløp kan romme mer læreplanvariasjon enn det som passer med den sterke tradisjonen for utsatt spesialisering og allmennfag først på alle områder.

Å kunne noe er å kunne noe godt

Oppmerksomheten mot nye former for tverrfaglighet gjør det også aktuelt å se over de praktiske kunnskapsområdene, og lytte til varskuropene om at tradisjonen for dannelsedimensjoner i arbeidsliv og yrkesfag, har kommet i bakleksa. Å kunne noe i dagens samfunn og arbeidsliv med høy kunnskapsspesialisering, innebærer å kunne noe godt. Med bakgrunn i amerikansk pragmatisme og aktuell samfunnsteori gir Richard Sennet i en ny bok om yrkeskunnskap, «The Craftsman», gode grunner for oppvurdering av de delene av kunnskapsgrunnlaget for dagens arbeidsliv som ikke først og fremst utvikles gjennom forskning og vitenskap. En av mange påminninger i boka er at en må regne med å bruke 10 000 timer på å bli en dyktig spesialist i sitt fag. Dette er en tommelfingerregel for mange ulike sektorer og områder. Det optimistiske og demokratiske grunnperspektivet hos Sennet er samtidig at nær sagt alle har mulighet for å utvikle seg til solide fagfolk innen et egnet spesialområde. Mangel på erfaring som motiverer og gir utholdenhet snarere enn mangel på talent, er områder Sennet holder fram som utfordringer en må være forberedt på når en vil lære seg noe skikkelig. Gjennom framstillinger som belyser det nære samspillet mellom håndlag og intellekt innen ganske ulike yrker og virkefelt, får boka fram oppmerksomhet mot faglig skikkelighet og mestringsglede. Utvikling av interesse for å gjøre godt arbeid og å lære noe godt, holder Sennet fram som drivkraft i utvikling av nye generasjoner fagfolk, og som motkrefter til en ensidig jakt på teoribasert kunnskapsforsprang.

«The Craftsman» tar ikke direkte opp mas-

seutdanning og læreplanspørsmål. Men boka gir mange grunner og perspektiv til å se på ny på ten-

LITTERATUR

- BJØRNDAL, I.** (2005). *Videregående opplæring i 800 år – med hovedvekt på tiden etter 1950*, Halden: Forum bok.
- DAHLÖF, U.** (1984). Allmennbildung, spesialisering – och sedan?, i Abrahamsson, K. (red.): *Bildningssyn och utbildningsreformer*, Stockholm.
- DOKKA, H.J.** (1975). Enhetsskoleproblemet i den norske skoles historie, I: Harbo, T. m.fl. red., *Skolen og samfunnet*, Oslo.
- ENGLUND, T.** (1986). *Curriculum as a Political Problem*, Uppsala.
- GIBBONS, M. M.F.L.** (1994). *The new production of knowledge*, Stockholm.
- HØIGAARD, E. OG RUGE, H.** (1947). *Den norske skoles historie*, Oslo.
- JARNING, H.** (1994). Mellom statsmakt og sosialiseringsmakt, I: *Skolen 1994*, Notodden.
- JARNING, H.** (2000). Kunnskapspolitikken og den didaktiske omformeren, I: U. Stålsett, (red.) *Ledelse av skoleutvikling*, Kristiansand.
- JARNING, H.** (2003). The Folk High School and General Education, I: *Skolen 2002–2003* Notodden.
- JARNING, H.** (2010). Resultater som teller – kunnskapskontroll og resultater i skolens århundrede, i Eyvind Elstad og Kirsten Sivesind (red.): *PISA – sannheten om skolen?* Universitetsforlaget, Oslo.
- JENSEN, J. FJORD** (1981). *Efter gullalderkonstruktionens sammenbrud I – III*. Århus.
- JORDHEIM, K.** (1971). *Fra folkeskole til grunnskole*, Oslo.
- KOKKERSVOLD, E. OG MJELDE, L.** (1982). *Yrresskolen som forsvant*, Oslo.
- LANGE, A.** (1957). Motstridende målsetninger i almen-skolen, I: *NPT 10/57*, Oslo.
- LUNDGREN, U.P.** (1979). *Att organisera omvärlden*. Stockholm.
- MÜLLER, D., RINGER, F. AND SIMON, B.** (1987). *The Rise of the Modern Educational System*, Cambridge.
- MURRAY, M.** (1988). *Utbildningsexpansion, Jämlikhet och avlankning*, Göteborg.
- RUST, V.D.** (1989). *The Democratic Tradition and the Evolution of Schooling in Norway*, New York.
- RUGE, H.** (1968). *Skolesystemene i de nordiske land*, Forsøksrådet, Oslo.
- SENNET, R.** (2008). *The Craftsman*, London.
- Skarpenes, O (2005). Pedosentrismens framvekst, I: *NPT 4/05*, Oslo.
- SØRENSEN, K.H.** (1995). Den nye tverrfagligheten, I: *Forskningsspolitikk 3/95*, Oslo.
- TELHAUG, A.O.** (1974). *Fra parallelle skoler til enhetsskole*, Trondheim.
- TROW, M.** (1977). The Second Transformation of American Secondary Education (1961), I: J. Karabel og A.H. Halsley *Power and Ideology in Education*, New York.
- WEILER, H.** (1989). Why reforms fail: the politics of education in France and the Federal Republic of Germany, I: *J. of curriculum studies 1989, no. 4*.
- YOUNG, M.** (1966). *Intelligenen som overklasse*. Pax, Oslo.
- AAS, G.H.** (2006). *Likhet uten solidaritet. Idehistoriske studier av karakter i utdanning og meritokrati*. Institutionen för idehistoria och vetenskapsteori, Göteborgs universitet.

densene til at det lange utdanningsløpet bidrar til en så arbeidsfri ungdomsalder og ungdomsutdanning der trening i utholdenhet og kjedsomhet kan virke vel så avgjørende som kunnskapsarbeid og trening i faglig dyktighet. Tømmelfingerregelen om at det tar 10 000 timer å bli dyktig og erfaren innen et fagområde er interessant som utgangspunkt. Et enkelt utgangspunkt for beregninger kan være at kanskje halvdelen av et arbeidsår på om lag 1800 timer kan bidra med interessant og relevant erfaring og kunnskapsutvikling innen et spesialområde. Det tilsvarer en læretid innen fagfeltet en dyktiggjør seg i på mellom ti og femten år, og er en interessant kontrast til den utbredte spesialiseringsvegringen som har preget mye av norsk masseutdanningsutvikling.

At det ikke mangler faglige grunner for å se etter annerledes kombinasjoner av spesialisering og allmenndanning for årene framover enn de som har dominert noen tiår, skulle være tydelig nok. Det skulle også være tydelig at enda litt mer individualisering og litt større rom for å variere biter av innhold innen teorifag er veldig forsiktige justeringer etter mange tiår med massiv spesialisering. PISA og andre internasjonale kunnskapstillinger brukes foreløpig ensidig for å gi ny næring til mer allmennfaglig standardisering. Historiske tilbakeblikk kan være et forsiktig hjelpemiddel for å minne om begrensninger i de læreplanmønstre som har blitt dominerende etter avviklingen av folkeskolen som minste felles mål for allmennfaglig skoletid.



Harald Jarning er dosent i pedagogikk ved Pedagogisk utviklingssenter, HiO. Han har undervist i pedagogikk i lærerutdanning ved HiO siden 1998 med didaktikk, utdanningshistorie og høgre utdanning som særlige interessefelt. Fra 2004 til 2008 var han studieleder ved allmennlærerutdanningen. Tidligere har han arbeidet med forskningsspolitikk og utdanningsforskning i Norges forskningsråd, NAVF og Forskningspolitisk råd.



Tommy Spivak
2004

Å tillate taushet

■ AV KIRSTI NINA SYNNØVE KNUTSEN

Taushet, som aspekt ved kommunikasjon, påvirker samhandling i grupper. Erfaringer fra rollen som ekstern veileder for lærergrupper viser at taushet er «skremmende». Når man ikke tillater taushet, blir det ikke rom til ettertanke, og dette kan hemme den faglige utviklingen.

Elin er lærer på femte klassetrinn, hun har 23 elever i klassen. Nå trenger hun hjelp fra sine kollegaer til å endre et samhandlingsmønster som har utviklet seg mellom henne og en av hennes elever, Kåre.

Kåre er en faglig flink elev som har mange venner i klassen. Men han er utfordrende når det gjelder å innordne seg klasseregler. Når elevene i klassen arbeider selvstendig med arbeidsoppgaver, vandrer han gjerne rundt i klassen og kommenterer lærer og medelevers handlinger og uttrykk. Når han gjør dette, får han anerkjennende blikk og nikk fra et par av de andre guttene i klassen. Dette fører til iredsetting fra lærer, ofte så hele klassen kan høre det.

Elin vil gjøre noe med dette, og tar problemstillingen opp i lærergruppa. Hun ønsker å få hjelp fra sine kollegaer for å utføre en pedagogisk

analyse av situasjonen. Gruppa analyserer og reflekterer over saken ut fra ulike perspektiv. Det kommer frem ulike synspunkter: Kåre bør utredes for ADHD, det er for mange aktivitetsskifter, lærer håndhever ikke klasseregler konsekvent, Kåre synes Elin behandler ham urettferdig, undervisningen er i liten grad tilpasset den enkelte elev, osv. Arbeidet i gruppa skal være et grunnlag for tiltakene Elin skal iverksette. Hun må finne ut av hva som bidrar til å opprettholde den negative samhandlingen med Kåre. Hun tenker seg om. Hvor mange ganger i denne uka har hun snakket på en korrigerende måte til Kåre? Kanskje de andre lærerne på gruppa tror hun aldri gir ham positive tilbakemeldinger? Det er stille i rommet, blikket fra alle de andre i gruppa hviler på henne, de venter på hva hun skal si.

Nå gir Elins valg retning for det videre arbeidet i gruppa. Har analysen i gruppa bidratt til at Elin velger en kontekstuell tilnærming på utfordringen sin?

Hun kan forstå og forklare elevens handling med bakgrunn i to ulike forhold. Enten at det er noe i eleven eller elevens oppvekst som er årsak til handlingen, eller at det er en sammenheng mellom omgivelsene og elevens handlinger. Dersom forståelse og forklaringer på elevens handlinger kan relateres til omgivelsene, er læreren en del av konteksten. Men er tryggheten i gruppa stor nok til at Elin kan våge å sette søkelys på sine egne handlinger i samspill med Kåre? Det innebærer i så fall en innrømmelse; hun må forholde seg annerledes i samhandlingen med Kåre når hun utøver sin profesjon som lærer. Samtidig må hun akseptere risikoen for at Kåre avviser henne. Dersom samhandlingsklimaet i gruppa ikke gir rom og ro nok til å reflektere over dette, så vil hun sannsynligvis heller ikke gjøre noen relasjonelle grep, men velge en metodisk tilnærming.

I virkeligheten fikk ikke Elin den tiden hun trengte til å utnytte dette «gylne øyeblikket». For før hun fikk anledning til å si noe som helst, brøt en kollega stillheten: «Hva med mer lærerstyrt undervisning?»

Taushetens bidrag i kommunikasjonen

I løpet av de siste skoleårene har jeg veiledet fem lærergrupper som har arbeidet med pedagogisk systematisk analyse av læringsmiljøet etter LP-modellen (Nordahl, 2006). Skolene er ulike med tanke på elevtall og undervisningstrinn. To av skolene er barneskoler, med elevtall på om lag 100 og 300 elever. To av skolene er fådelte barne- og ungdomsskoler. Veiledningen min har blant annet vært rettet mot prosessen i lærergruppene, for å påvirke fremdrift og arbeidsklima i gruppene. En viktig erfaring fra rollen som ekstern veileder for lærergrupper er taushet som aspekt ved kommunikasjon og hvordan taushet påvirker samhandling i lærergrupper.

For deltakere i profesjonsgrupper er taushet «skremmende». Ifølge Randal Collins (1990) signaliserer en pause på mer enn 1,5 sekund i en samtale at samtalen er brutt. I lærergrupper vil det

alltid være noen som tar ordet for å unngå taushet. Det virker som det ligger i lærerens profesjonskunnskap å ta ansvar for at samtalen ikke skal bryte sammen. Derfor fyller deltakerne pausen med ord, og innspillene karakteriseres av kreativitet og hurtig replikkskifte.

Det er vanskelig for deltakerne å våge å vente i taushet. Når taushet ikke tolereres, blir det ikke rom til ettertanke. Dette er hemmende for den faglige utviklingen i grupper.

Taushet kan betraktes som et fenomen, en tilstand eller et budskap. I denne sammenhengen betraktes taushet som budskap i kommunikasjonen mellom mennesker. All atferd er budskap når to eller flere er samlet. Signaler sendes ut og mottas både verbalt og nonverbalt. Taushet er et nonverbalt signal. En gruppe som er bevisst at samhandlingen i gruppa påvirkes av både verbale og nonverbale budskap, vil også ha rom for taushet som aspekt ved kommunikasjon.

Taushet som nonverbalt signal er noe man gjerne ikke snakker om i gruppa, kanskje fordi årsaken til tausheten er så uklar. Foregår det en refleksjon i hodet på Elin, eller vet hun ikke hva hun skal gjøre? Elins kollega som sitter ved siden av henne, ser ut av vinduet. Er hun med på å gi tid til tenkning, eller har hun meldt seg ut? Den som er taus, kan bortforklare det som egentlig skjedde når hun blir tvunget til å forklare: «Jeg datt ut et lite øyeblikk» er en ytring som alltid fungerer.

Taushet og hurtig replikkskifte

Elin legger frem sin situasjonsbeskrivelse. Hun svarer på spørsmål slik at de andre får informasjon om hva hun vet om saken og for å klargjøre forhold som kan bidra til at utfordringen blir belyst. Situasjonen preges av hurtige replikkskifter når deltakerne får stille spørsmål til Elin i tur og orden. Etter den første runden blir tema for spørsmål utvidet til flere områder og blir mer og mer detaljert. Det viktigste ser ut til å være å holde en dialog i gang, ikke innholdet og informasjonen som kommer frem.

Taushet kan bli sett på som en hemmende faktor for fremdriften i arbeidet. En konsekvens av dette er at avslutninger og overganger til neste

fase trekker ut i tid, slik at en uforholdsmessig stor del av møtetiden går med til å holde samtalen i gang. Videre er det en fare for at gruppa utvikler symmetriske relasjoner som er sirkulære og selvforsterkende. I hovedsak innebærer dette at deltakerne bekrefter hverandres utsagn og oppfatninger gjennom kommunikasjonen. I en gruppe som tvert imot kjennetegnes av komplementær kommunikasjon, utfordrer medlemmene i gruppa hverandre på innholdet i kommunikasjonen, og er opptatt av å utvikle egen og felles forståelse av situasjonen. Utfordringene for lærergruppa er å komme med innspill som kan bidra til en sterkere grad av komplementær kommunikasjon i lærergruppa og i mindre grad forsterke hverandres utsagn. En måte å oppnå dette på er å etterspørre begrunnelser for utsagn og oppfatninger.

I matematikktimen arbeidet elevene selvstendig med oppgaveløsning. Elin går rundt i klassen for å sjekke den enkeltes fremdrift og hjelper elever som står fast i arbeidet. Kåre går bak i klassen for å hente noe i hylla. På tur tilbake passerer han pulten til Petter, som sitter og venter på hjelp for å komme videre. «Fatter du ingenting, eller?», kommenterer han med hevede øyenbryn når han passerer. Idet han setter seg roper han: «Jens, skal du på trening i dag?» Han må heve stemmen, da Jens sitter på en pult fremst i klassen. Elin befinner seg på andre siden av klasserommet, men hun avbryter veiledningen av en elev og utbryter: «Kåre, nå er det nok! Det er alltid du som tuller og forstyrrer arbeidsroen i klassen. Du oppfører deg som en 7-åring! Finn plassen din! Du vet hva du skal gjøre!» På vei ut fra siste time overhører Elin en replikk fra Kåre til Jonas. Han uttrykker med et sint tonelag: «Hvorfor driter Elin bare meg ut i timene?» «Jeg tror ikke hun liker deg», svarer Jonas.

For å oppnå en hovedsakelig komplementær kommunikasjon må lærergruppa stille spørsmål som berører aktør erog kontekstperspektivet. Aktørperspektivet er å søke å forstå elevens virkelighetsoppfattelse og strategier for å mestre situasjonen. Dette er en subjektiv oppfattelse av ens egen situasjon, formet av erfaring og læring.

Elevens virkelighetsoppfattelse er grunnlaget for meninger og handlinger og kan være forskjellig fra lærerens virkelighetsoppfatning (Østvik, 2009).

Hva synes Kåre om din måte å irettesette han på? er ett av spørsmålene. «Det vet jeg ikke, jeg har ikke hatt elevsamtale med han enda», svarer Elin kjapt. Hun gir seg ikke tid til å tenke over at den negative kommentaren fra Kåre er et legitimt uttrykk for aktørperspektivet.

Nå klargjøres det hva Elin ikke vet om læringsmiljøet i klassen. Hun trenger å vite hvordan Kåre opplever medelever og henne som lærer. Videre er hun litt usikker på Kåres ferdigheter i matematikk. Hun bestemmer seg for å gjennomføre en kartleggingsprøve og ha en elevsamtale med Kåre. Saken stopper opp inntil hun har innhentet mer informasjon.

Våg å stå i taushet

I en samtale snakker deltagerne hver sin gang. Noen av deltakerne kan trenge mer tid til å respondere enn andre, det kan være en krevende prosess å sammenfatte nye og komplekse tanker. Da oppfattes ventetiden som taushet. Kommunikasjonspartnerne må tåle å bli stående i denne tausheten.

Monica er Kåres norsklærer, hun forteller hvordan hun forholder seg til Kåre i klassen. «Den siste uken har jeg vært hans «bie». Dere vet hvordan bier er? Ja, de surrer rundt innenfor et område og samler næring. Dere vet bier snakker ikke, de bare lager sånn lav surrelyd. Jeg har surret rundt Kåre, hver gang han har tatt initiativ til å forlate plassen sin, eller forsøkt å få kontakt med elever like ved siden av, har jeg vært der og fysisk avledet hans tegn til bevegelser, tydeliggjort med lave kommentarer og mitt kroppsspråk at jeg forventer at han skal løse arbeidsoppgaver og forbli på plassen sin. Når Kåre ikke har forlatt pulten sin og har jobbet selvstendig, ja dere vet til å begynne med var det jo etter fem minutter, går jeg frem til kateteret og sier til hele klassen. Dere har jobbet godt denne økten. Jeg fortsetter med å si til Kåre foran hele klassen: Du har fått gjort mye i denne timen og har ikke sløst bort tiden med å forlate arbeidsplassen, det er bra!».

Det er en utfordring å formulere eller tydeliggjøre i korthet en lengre fortelling. Hvordan skal Monicas fortelling formuleres til en eller flere korte fortellinger?

«Hva mener du jeg skal skrive?», spør Steinar som er læreergruppeleder. Monica responderer ikke umiddelbart, hun er ikke så flink til å fatte seg i korthet. Dermed skriver ikke Steinar noen ting, men gir i stedet ordet til den neste på talelista.

Monicas behov for tid til ettertanke, i form av taushet, ble i denne situasjonen en hemmende faktor som førte til at man ikke fikk belyst saken fra flere sider. Det medførte at hun ble oversett, eller rettere sagt overhørt, i prosessen. Monica fikk ikke tid til å tenke seg om, slik at hennes handlinger kunne synliggjøres i skriftlig form. Steinar klarte ikke å stå i tausheten og ga derfor ordet videre uten å vente på responsen.

Gi tid til ettertanke

Hva lærer til slutt oppfatter som mulige endringer, har sammenheng med måten analysen og refleksjon rundt problemstillingen gjennomføres på. Prosessene er av en bedre kvalitet i en utviklingsorientert gruppe med et samspill og en kommunikasjon som gir rom til ettertanke.

Tenkerynkene mellom øynene på Elin er markant, hun tegner streker på arket hun har liggende foran seg. Hun har tatt opp Kåres utfordrende atferd i møte med foreldrene på de to siste kontaktmøtene, uten at det har bedret seg. Hun har prøvd alt! Hun, som har vært lærer i 14 år og hatt mange utfordrende elever. Ingen har vært som Kåre, hun kan jo ikke la være å irettesette ham heller. Etter å ha tenkt seg om, sier hun til de andre på gruppa: «På hvilken måte kan jeg korrigere Kåres atferd uten at han opplever situasjonen som krenkende? Det vil jeg at gruppa skal reflektere mer over.»

Det utsagnet klinger godt i veileders ører. Elin viser med sitt utsagn at årsak til Kåres handlinger

i klassen har en sammenheng med hvordan hun utøver sin rolle som lærer. Videre er Elins utsagn et symptom på et trygt og godt samarbeidsklima i lærergruppa, da hun våger å sette søkelys på sine egne handlinger i samspill med Kåre.

Artikkelforfatterens erfaring er at læreres valg av problemstilling og refleksjonstema viser graden av trygghet, åpenhet og respekt mellom medlemmene i lærergruppa. Når kvaliteten på samhandlingen i gruppa er god, blir det tid til ettertanke og vilje til å sette søkelyset på mulige endringer av omgivelser og vesentlige tiltak som kan bidra til endring av elevens handlinger. Dette er etter min mening et viktig suksesskriterium for faglig utvikling.

Utfordringen er å tillate taushet under arbeidet. Dialogen bryter ikke sammen om en av deltakerne tenker seg litt om, dette gir tvert imot rom for refleksjon, som igjen vil kunne bidra til enda bedre løsninger.

LITTERATUR

COLLINS, R. (1990). *Stratifications, Emotional Energy and the Transient Emotions*. New York, State University of New York Press.

GJEMS, L. (1995). *Veiledning i profesjonsgrupper*. Et systemteoretisk perspektiv på veiledning. Oslo, Universitetsforlaget AS.

NORDAHL, T. (2006). *Modellheftet*. Beskrivelse av analysemodellen og strategier for implementering i skolen. Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter.

ØSTVIK, K. (2009). *Lærergrupper, systemteori og relasjonskompetanse*. Masteroppgave i spesialpedagogikk. Universitetet i Tromsø.



Kirsti Nina Synnøve Knutsen er cand.polit med hovedfag i pedagogikk med fordypning i spesialpedagogikk fra Universitetet i Tromsø. Hun arbeider som pedagogisk-psykologisk rådgiver ved PPT-Ofoten, med arbeidsfelt hovedsakelig rettet mot sakkyndig vurdering av elever i grunnskolen, og veileder lærergrupper som arbeider med pedagogisk analyse av læringsmiljøet etter LP-modellen.

Uklare begreper på skolens materielle sektor

■ AV ASLE GIRE DAHL

Noen begreper er svært vanlige i bruk, uten at vi av den grunn alltid kan gjøre rede for hva de betyr og hvordan de bør plasseres i forhold til andre begreper. Det vi i Norge kaller «læremidler», kaller danskene for «undervisningsmidler». Hva innebærer den ulike bruken av begrepene, og hvordan forholder læremidler seg til overbegrepet «hjelpemidler»?

Ny informasjonsteknologi har endret undervisningsmetoder og valg av lærestoff i skolen radikalt. Klasserommene fylles med laptop, videokanoner og digitale tavler, og undervisningen organiseres ved hjelp av LMS'er. Utviklingen har også medført endringer i begrepsapparatet på skolens materielle sektor, hva betyr de ulike begreper og hvilke funksjoner har de? Denne artikkelen er et forsøk på å besvare spørsmålet.

Begrepsanalysens hensikter

I den følgende analysen skal jeg i første rekke klargjøre begrepens opphav og se hvordan de kan klassifiseres og rangordnes, slik at de danner grunnlag for en terminologi. Paul Martin Opdal mener det er viktig å tydeliggjøre innholdet i be-

greper fordi det ligger til grunn for vår forståelse og handlinger (Opdal 1983). Gjennom å studere oppkomsten av spesielle begreper og hvordan de anvendes i ulike disipliner, belyses og synliggjøres den prosessen som har ledet til dagens forståelse og bruk innenfor ulike disipliner. Det synes å være mangel på felles oppfatninger av terminologien, noe som kan skape uklarheter for undervisning og læreprosesser. I hvilket forhold står begrepene på skolens materielle sektor til hverandre?

Begrepens oppkomst

At *lærebok* var blant de første innarbeidede ord på sektoren, kan skyldes at læring i eldre tid var knyttet til det å lære utenat, pugge det som sto i bøkene som ble brukt i skolen. I begynnelsen av

1800-tallet ble det vanlig å betegne mange gjenstander og sammenhenger innen skolegang og yrkesopplæring med prefikset lære-. Læremiddel er utledet fra det lågtyske Lehrmittel (Bjørvand og Lindemann 2000). Ordet er første gang registrert på norsk i en bok for leseopplæringa (Qvam 1852: 32), og staten begynte å bevilge penger til herredene for at de skulle «forsyne skolerne med det Inventarium og de Læremidler, som fornødiges»¹.

Om lag på samme tid dukker et annet ord opp, en norsk skolemann skriver om bruk av nye undervisningsmidler (Nissen 1876: kap. 2, § 4.). Da var det mer spesialiserte uttrykket undervisningsmateriell allerede benyttet i markedsføring.

Gruppebetegnelsene festner seg

Terminologien på sektoren har utviklet seg de siste hundre år, og hovedbegrepene har nærmest fått nasjonale tradisjoner. Det hyppigst brukte ordet har vært det vidtfavnende *hjelpemiddel*. Dewey betoner imidlertid at tingen ikke må fjernes fra sin meningsfylte sammenheng, og representeres med dette sekkebegrepet. Elevene skal vite hva gjenstanden kan brukes til, og hvordan den kan bidra til å utvide deres erfaringer (Dewey 1916). Termene er representert i lovverket. Opplæringslova² bruker konsekvent ordet læremiddel, mens den danske Folkeskoleloven³ gjør det samme med undervisningsmidler. Termen brukes i læreplaner og faglitteratur og går igjen i navnet på institusjoner innenfor den materielle sektor⁴. En så lang tradisjon er sterk, selv om det kommer nye medieformer og begrepsforslag. «[...] har jag stannat för att försättningsvis använda begreppet läromedel som är väl inarbetad», skriver sekretæren i en svensk utredning (Sahlström 2003:64). Det utvidede perspektivet på læremidler som IKT gir, endrer ikke på saken, men uklarhetene er der fortsatt. Det har ikke vært nevneverdig forskjell i folkelig og offentlig bruk av termer på området. Mye skyldes manglende definisjoner og inkon-

sistent terminologi, for eksempel samme ord for forskjellige begreper. En departementalt nedsatt komité med mandat å utrede bruken av audiovisuelle hjelpemidler, forandret straks termen til audiovisuelle læremidler – uten å begrunne den betydelige tolkningsforskjellen (KUD 1956). Liknede navnedåp har en sett for enkelte apparater som for eksempel overheadprojektor⁵.

Hvordan oppfattes begrepene?

Det er mange tolkninger av hovedbegrepene, ikke minst når det gjelder dimensjonen overordnet–underordnet. Når det sies at elektroniske læremidler er hjelpemidler brukt i en pedagogisk sammenheng (St.meld. Nr. 29 1994-95), forsvinner overordnet–underordnet-dimensjonen. En liten test på begrepsforståelsen får vi også gjennom svarene til deltakere i praktisk-pedagogisk lærerutdanning (PPU). Et sett med fem ord innenfor området ble forelagt en gruppe kandidater (N=54) umiddelbart før eksamen i fagdidaktikk. For at testen ikke skulle bli komplisert, brukte en bare gruppebetegnelser. De skulle rangeres etter hvilke kandidatene mente var overordnede og hvilke som var underordnede begreper. Det mest overordnede (videste) skulle settes øverst, og det mest avgrensede nederst. Rekken var: *medier, læremidler, undervisningsmidler, hjelpemidler, lærebøker*. Svarene viste stor spredning i rangeringen, 26 rangeringer var individuelle. Bare 6 respondenter godtok rangeringen. Blant 11 kandidater var det enighet om at læremidler kommer på rangplass 2, og mer enn halvparten av respondentene hadde satt lærebøker som nr. 5 i sin rangering. Dette er et konkret begrep som alle er fortrolige med, lett å avgrense som artefakter i skolens forskjellige fag. Det videste, mest overordnede begrepet var det stor uenighet om; en firedel av respondentene satte undervisningsmidler øverst, mens like mange hadde hjelpemidler på denne plassen, og en firedel satte medier på første plass i begreps-

hierarkiet. Svarene viser at det bare er lærebøker som oppfattes å være et avgrenset begrep i denne terminologien, de øvrige fire blir nærmest betraktet som synonymer.

Terminologien innen domenet

Som fremstillingen her viser, brukes mange ord på sektoren upresist. La oss se litt på hvilke forhold de står i til hverandre. *Hjelpemiddel*; ting, PC, LMS og objekter som inngår i arbeidsprosesser. Alle yrkesutøvere, også elever og lærere, har sine materielle hjelpemidler som letter arbeidet for dem. Hjelpemidler har mange undergrupper, hvorav noen ikke er meningsbærende. En gruppe som derimot rommer meningsbærende enheter er *medier*; fra latin, «mellemeledd, hjelpemiddel» (Knudsen 1880). De formidler budskap i tekst, lyd og bilde eller sammensetninger av dem gjennom ulike tekniske kanaler. Når en av undergruppene blant medier trekkes inn i skolen, vil det være logisk å kalle dem undervisningsmidler. Ordet stammer fra tysk; *unterwiesen*, *unterrichten*, «zu den Unterrichtsmitteln gehören Lehrmittel» (Das Digitale Wörterbuch des 20. Jh). Denne boka regner ordet overordnet *Lehrmittel* og underordnet *Hilfsmittel*.

Den mest kjente mediegruppe med funksjon som undervisningsmidler kalles gjerne audiovisuelle, en vanlig kombinasjon av sansepåvirkning, forkortet AV-midler, som kan være en undergruppe av så vel undervisningsmidler som læremidler (Håtuft 1954). Korrekt identifisering er også avhengig av at man vet hva slike ting brukes til, for eksempel smartboard⁶ som ikke er en vanlig tavle, snarere en stor dataskjerm. Læringsressurser kommer fra fransk – kilde – også utbredt på engelsk siden midten av 1950-årene som *learning resources*. Dette er et vidt begrep, ofte med prefikset digital. Det defineres som «pedagogiske redskaper som kan brukes til læringsformål, og som utnytter IKT for å fremme læring via produkter, tjenester og

prosesser» (Utdannings- og forskningsdepartementet 2003). Ulike nettsteder tilbyr stoff og programvare som ofte kalles læringsressurser.

Termen pedagogiske tekster har utgangspunkt i det utvidede tekstbegrep som ble introdusert i danskundervisningen (Undervisningsministeriet 1971). Alle kulturformer fra hiphop og film til dikt og tegneserier kunne analyseres og fortolkes innenfor rammen av dette begrepet, av enkelte omtalt som det «uvidende tekst-begreb» (Moos 2000). Det ble et moteord som mistet interesse etter hvert (Balsvig 2004). Selander lanserte i 1988 begrepet pedagogiske tekster for å bryte opp inngrodde forestillinger om lærebøker (Selander 1988). Begrepet er ikke selvforklarende, karakteristikken fremtrer først når det knyttes til en bestemt institusjonell innramming og anvendelse. Tekstene er tilrettelagt og produsert for bruk i spesielle institusjoner (Selander og Skjellbred 2004). Uten denne viktige presiseringen blir begrepet vidt og unyansert for annet enn trykte tekster, og kan til slutt favne mesteparten av skolens lærestoff i materialisert form.

Kompliserende faktorer

Læremiddel er et prestisjefylt honnørord som ofte brukes i markedsføring av varer og tjenester. Å sette lære- foran i produktnavn skaper forventninger om resultatene, som kan tjene kommersielle interesser. En læreplan presiserer at ordet «omfatter tekstar, lyd og bilete, IT-relaterte læremiddel og lærebøker som er produserte for å ta seg av bestemte opplæringsmål» (Undervisnings- og forskningsdepartementet 1997:78). De kommer inn i undervisningen fordi lærere og elever mener de kan informere, aktualisere pensum og anskueliggjøre lærestoff. Hvordan kan slike ressurser bli pedagogiske? Det blir de etter denne oppfatningen på grunn av relasjoner til den konteksten de opptrer i (Synnevåg 2008). Det vil si at det skjer noe med mediene når de passerer terskelen til klas-

Figur 1

	SUBSTANTIVER	KLASSEBEGREPER	SIDEORDNEDE	
S	u	Allmennspråklige	hjelpemidler	redskaper, ting
A	n			
M	d	Tekniske/	medier	AV-midler, multimedia
F	e	perceptuelle		sammensatte tekster
U	r			
N	o			
N	r	Situasjonsbestemte	undervisningsmidler	læringsressurser, undervisningsmateriell
S	n			
K	e	Pedagogiske	læremidler	pedagogiske tekster
O	t	termer	lærebøker	pedagogisk programvare
L				
E				

serommet – da skapes en situasjon hvor de blir til læremidler (Willbergh 2008). Det kan gjelde et dataspill, en avisforside på skjermen eller en dokumentarfilm. Medier kan fungere som læremidler hvis de «indgår i en systematisk lærings-sammenheng, hvis mål er kjent og anerkendt af dem der andvender dem» (Drotner, 2007:17). Det er lærerens innsats som til syvende og sist gjør et medieprodukt til et læremiddel, men ikke slik som læreplanen påstår at «lærernes viktigste læremiddel er de selv» (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1993:32). Hvilke kjen- netegn termen har som avgjør om noe faller utenfor den, er ikke opplyst. Uten kriterier som muliggjør en vurdering blir termen utflytende og gir neppe brukerne økt innsikt i begrepshierarkiet på sektoren.

Ulike nettsteder tilbyr stoff og programvare

som ofte kalles læringsressurser. Her er situasjons- avhengigheten åpenbar. Om en slik forvandling fra å være undervisningsmiddel skal skje, beror på den didaktiske bearbeidelse læreren gir stoffet. Det forutsetter også at lærerne føler seg forpliktet til å utføre arbeidet som del av sin forberedelse. Hvor ofte skjer det?

Forslag til begrepshierarki

Et klassebegrep kan defineres som en persons begrep om representasjon av de delvise likheter som definerer alle medlemmene av en klasse av fenomener, ting eller materiell. Klassebegrepet er ofte knyttet til ord eller andre symboler. En kan vanskelig tenke seg at ett begrep på sektoren helt vil erstattes av et annet, men det er viktig å være oppmerksom på nyansene i de sideordnede begrepene. Den hierarkiske oppstillingen i figuren

til venstre kan fortsettes med nye undergrupper av lærebøker, pedagogiske programmer eller instruksjonsvideo.

Den samme hierarkiske oppfatningen som ovenfor, fra overordnet til underordnet, støttes av andre (Olsen 2005:9). Lærerne setter søkelyset på utformingen når de i en undersøkelse krever at læremidlene «skal ha en klar pedagogisk og didaktisk profil» (Rambøll 2004:21).

Deres oppfatning støttes fra bransjehold, læremidler bærer på pedagogiske tillegg av kvalitativ art, det gir dem pedagogisk merverdi⁷, «de er konstruert for å lede mot bestemte undervisningsmål» (Svensson 2000:14). Lærebøker og andre læremidler er varer i et marked, som har en pris i kroner eller i arbeidstimer. De er angitt med en term som gir håp om at de bevirker læring ut fra det potensial som ligger i dem. Vi snakker her om en forholdsvis liten gruppe artefakter som er produsert med tanke på undervisning i bestemte fag og klassetrinn, i de læringssammenhenger forfatterne har sett for seg under innkodingen.

NOTER

- 1 Lov om Almueskolevæsenet paa Landet. Av 16de Mai 1860, § 14
- 2 Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa av 17. juli 1998
- 3 Lov om folkeskolen nr. 714, af 6. september 1999 § 18
- 4 Brancheforeningen for undervisningsmidler 1920 – Föreningen Svenska Läromedel 1974 – . Statens Institut för läromedelsinformation 1974-1992, Landscentralen for undervisningsmidler 1974-91, Centre for undervisningsmidler 1996 – Nasjonalt læremiddelsenter 1994-2002, Landsmidstødin fyri Undirvísingaramboð (Færøylene).
- 5 Overheadprosjektor (BFD. Samtaleopplegg for foreldre med barn i grunnskolen 2005), Storbildeprosjektor (Video System AS 2007), OH-prosjektor (Edu-Nor AS 2006) og skriftprosjektor (KUD Mønsterplan for grunnskolen 1974 s. 371)
- 6 Smartboard er varemerke for firmaet Smartboard Canada
- 7 Fredrik Barth, Paul Hedlund i foredrag på årsmøte i Norsk faglitterær forfatter- og oversetterforening. 1.04.08

LITTERATUR

- BALSIVIG, K.-E. (2004). Innlegg i *Folkeskolen* 24. januar.
- Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften. *Das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache des 20. Jahrhunderts*
- DROTNER, K. (2007). Fra skolebøker til læringsressource: didaktikkens medialisering. *Gymnasiepædagogik* nr. 61.
- HÅTUFT, M. (1954): Avslutning. Oslo: Se-hør-lær.
- HANSEN, H.J. (2006). *Mellem design og didaktik. Om digitale læremidler i skolen*. Odense: Syddansk Universitet, PhD-afhandling, 8.
- KIRKE- OG UNDERVISNINGS-DEPARTEMENTET (1958). *Innstilling fra Komiteen til å utrede spørsmål som oppstår i forbindelse med bruken av audiovisuelle hjelpemidler i skolen*. Oppnevnt den 23. juli 1956. Avgitt 6. juni.
- KIRKE-, UTDANNINGS- OG FORSKNINGSDEPARTEMENTET (1993). *Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring*. Generell del. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.
- KNUDSEN, K. (1880). *Lærebog i dansk-norsk sproglære*. Kristiania: Cammermeyer, 3. opl.
- MOOS, I. (2000). Dansk – et læringsfag. *Skolebiblioteket* – Nr. 5. København.
- NISSEN, H. (1876). *Afhandling vedrørende det høiere og lavere Skolevæsen*. Kristiania.
- OPDAL, P.M. (1983). *Begrepsanalyse og pedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- OLSEN, F.B. (2005). *Læremidler – evaluering af læremidler i det almene gymnasium*. Odense: Syddansk universitet.
- QVAM, P. (1852). *Methodisk ordnet ABC med forskrifter og veiledende bemærkninger*. Trondhjem.
- RAMBØLL MANAGEMENT (2004). *Kartlegging av læremidler og læremiddelpraksis*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- SAHLSTRÖM, I. (2003). I: SOU 2003:15 *Läromedel i tiden*. Stockholm.
- SELANDER, S. (1988). *Lärobokskunskap. Pedagogisk textanalys med exempel från läroböcker i historia 1841–75*. Lund: Studentlitteratur.
- SELANDER, S. OG SKJELLBRED, D. (2004). *Pedagogiske tekster – for kommunikasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- ST.MELD. NR. 29 (1994-95). *Om prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole – ny læreplan*.
- SVENSSON, A.CHR. (2000). *Nya redskap för lärande*. Stockholm: HLS-förlag.
- SYNEVÅG, M. (2008). *Deling av digitale læringsressurser i høyere utdanning. En caseanalyse*. Oslo: Mcs consult.
- UNDERVISNINGSMINISTERIET (1971). *Undervisningsveiledning for folkeskolen*. Betænkning. København.
- UNDERVISNINGS- OG FORSKNINGSDEPARTEMENTET (1997). *Prinsipper og retningslinjer for opplæringa i grunnskolen*. Oslo.
- UTDANNINGS- OG FORSKNINGSDEPARTEMENTET (2003). *Program for digital kompetanse 2004–2008*.
- WILLBERGH, I. (2008). *Mimesis, didaktikk og digitale læremidler*. Phd avhandling i pedagogikk, Trondheim: NTNU



Asle Gire Dahl er dr. polit. og dosent i fagdidaktikk ved Høgskolen i Buskerud, Avdeling for lærerutdanning, Hønefoss. Han har blant annet utgitt *Mediekunnskap* (1984), *Mediepedagogikk* (1988) og *Fagdidaktikk for økonomisk-administrative fag* (1997).



Sluttvurdering

– en historie fra praksis

■ AV INGER LANGSETH

En konkret situasjon med en elev som klager på karakteren, får en erfaren språklærer til å undersøke nøyere hva som kreves for å sette standpunktkarakter i fremmedspråk i videregående skole. Temaene sluttvurdering, vurderingsgrunnlag og begrunnelsesplikt blir gjennomgått, før tema dreier mot hvordan en lærer kan håndtere en klagesak. Et eksempel på saksgangen ved en klage blir presentert.

I vår fikk jeg en e-post fra en elev som klaget på standpunktkarakteren sin. Jeg svarte eleven og begrunnet karakteren med referanse til vurderingssamtalen vi hadde etter årsprøven i mai og med vurdering av elevens arbeid fra da og frem til fastsettelsen av standpunktkarakteren i faget. For ordens skyld sendte jeg en kopi av korrespondansen til administrasjonen ved skolen, hvor jeg også henviste til underveisvurderingen i fylkets elektroniske karakterkladd (Skolearena) og til elevens eget arbeid på et åpent nettsted (Wikispaces). Saken fikk da en juridisk karakter, og jeg ble part i saken. Rektor og klagenemnda i fylket tok hovedansvaret for saksgangen.

Gjennom arbeid både som språklærer og lærerutdanner har jeg innsikt i vurderingsforskriften og intensjonene bak satsingen på *vurdering for læring*

fra flere perspektiver, og jeg ble derfor overrasket da eleven fikk medhold i sin klage og jeg indirekte fikk beskjed om at jeg hadde forsømt min plikt i fastsettelsen av standpunktkarakteren. Dette gjorde meg nysgjerrig, og i denne teksten vil jeg derfor ta for meg *sluttvurdering, vurderingsgrunnlaget og begrunnelsesplikten* i forhold til å sette standpunktkarakter i *fremmedspråk* i den *videregående skolen*. Jeg ønsker å forstå hva jeg egentlig avkreves i forhold til å sette standpunktkarakterer i sluttvurderingen i fremmedspråk og hvordan jeg begrunner fastsettelsen av standpunktkarakterer i forbindelse med en klagesak. Spørsmålet jeg stiller i første del av teksten er: Hvordan burde jeg ha forberedt sluttvurderingen for at standpunktkarakteren skulle ha blitt satt på lovlig vis? I siste del av teksten vil jeg bruke klagesaken fra i vår som

et utgangspunkt for å eksemplifisere saksgangen ved en klage på fastsettelse av standpunkt karakter i fag.

FORSKRIFTEN OG RUNDSKRIVET

Som språklærer må jeg forholde meg til lov- og regelverk for opplæringen i fremmedspråk. Informasjon om sluttvurdering finner jeg hovedsakelig i *Forskrift til opplæringsloven*, men også i *Rundskriv -1-2010* (Udir-1), hvor forskriften er nærmere beskrevet. Vurderingsformen og grunnlaget for standpunkt karakteren i faget er beskrevet i *Læreplanen for fag* (LKO6). I tillegg gjelder *forvaltningsloven* fordi standpunkt karakterer er å betrakte som et enkeltvedtak med dertil gjeldende bestemmelser. Det er min plikt å holde meg oppdatert.

Sluttvurdering og standpunkt karakter

La oss starte med Forskrift til opplæringsloven (2010) som i del III Sluttvurdering i §3-17 og 18 angir lærerens plikt i forhold til å sette standpunkt karakter: «Sluttvurderinga skal gi informasjon om kompetansen til eleven, lærlingen, og lære kandidaten ved avslutninga av opplæringa i fag i læreplanverket (...).» (§3-17), og kompetansen uttrykkes i form av en karakter (§3-4), uten kommentar: «sluttvurderinga i videregående opplæring er standpunkt karakterer, (...).» (§3-17). «Grunnlaget for vurdering i fag er dei samla kompetansemåla i læreplanen for fag» (...) (§3-3).

Når det gjelder lærerens opplysningsplikt ved standpunkt karaktersetting i forhold til eleven, står det videre at: «Eleven skal ha mulighet til å gjøre seg kjent med hva det er lagt vekt på i fastsettjninga av hennar eller hans standpunkt karakter.» (§3-18). «Dette innebærer blant annet å synliggjøre på et tidlig tidspunkt hva som kjennetegner kompetansen som kreves for å få de ulike standpunkt karakterene» (Udir-1 s. 11). Eleven skal vite hvilken karakter som gjenspeiler hans eller hennes kompetanse i faget underveis i opplæringen. Karakteren kommer til uttrykk i de skriftlige halvårsvurderingene i løpet av opplæringa (§ 3-16). Videre står det at «eleven skal ha høve til å forbedre kompetansen sin i faget inntil standpunkt-

karakteren er fastsett» (§ 3-18). Det er: «elevens (...) kompetanse ved avslutninga av opplæringa i faget» det skal legges vekt på (§3-2).

Slik jeg tolker dette, skal jeg altså sette en standpunkt karakter som viser elevens kompetanse i faget på det tidspunktet standpunkt karakteren settes. Tidspunktet for dette avhenger blant annet av dato for eksamen i faget. Tidlig i opplæringa skal jeg med utgangspunkt i hovedområdene i læreplanen eller grupper av kompetansemål, beskrive den kompetansen jeg tillegger hver karakter, slik at elevene kan velge hvilken grad av kompetanse/karakter de vil jobbe mot i et *langsiktig perspektiv*. Dette er to sider av samme sak. Det er min helhetlige vurdering av hva som for eksempel kvalifiserer til 4 i standpunkt karakter jeg skal synliggjøre for eleven, slik at han eller hun forstår hvilken innsats som må legges ned for å nå sitt mål på den tiden opplæringen varer.

Siden det ikke foreligger nasjonale kjennetegn på standpunkt karakter i fremmedspråk, er det for tiden opp til læreren å beskrive den kompetansen som kjennetegner hver eneste karakter eleven kan oppnå i faget, med mulig unntak av karakteren 1, som ikke ligger innenfor den kompetansen som kreves. I fremmedspråk kan det være interessant å bruke det Europeiske Rammeverkets beskrivelser (A2-B1-B2) som utgangspunkt for å utvikle en rubrikk. (Nasjonale prøver i engelsk tok i sin tid utgangspunkt i disse kriteriene, men de er beklageligvis ikke lenger tilgjengelige på Internett.) En annen mulighet er å se på sensorveiledningene, som bruker *innhold, språk og struktur og hovedområdene* i læreplanen som utgangspunkt for å beskrive elevens lese- og skrivekompetanse i faget før eksamens karakteren settes. Kjennetegn for lesing og muntlig kompetanse ved muntlig lokalgitt eksamen utvikles lokalt og er ikke tilgjengelige. Eksempler på elevarbeid med *vurdering med karakter* konkretiserer målene for elevene, slik at de får et indre bilde av hva som kreves for å oppnå de forskjellige standpunkt karakterene.

Mine halvårsvurderinger med *karakter* er en konsekvens av mine underveisvurderinger med *kommentar* (tilbake- og fremovermeldinger) til eleven. Halvårsvurderingen gir uttrykk for elev-

ens kompetanse i faget i forhold til hva som er forventet på det tidspunktet den settes. Halvårsvurderingene med karakter gis med en muntlig eller skriftlig kommentar som på en måte oppsummerer halvåret og viser i hvilken retning elevens læringen i faget tar.

Fastsettelsen av standpunkt karakteren kan oppsummeres slik:

Ved en eventuell klage skal jeg dokumentere at jeg har gjort følgende:

- Gjennomgått læreplanen for faget og eventuelt karakterbeskrivelsene (dato).
- Gjennomgått kjennetegn på kompetansen i hver standpunkt karakter (lokalt eller nasjonalt utviklet rubrikk).
- Gitt halvårsvurderinger med karakter og kommentar (skriftlig eller muntlig fremovermelding) (legges inn i skoleeiers vurderings-system).

Dersom læreren ikke kan dokumentere disse tre punktene, er det grunnlag for medhold i en eventuell klage på standpunkt karakteren.

Vurderingsgrunnlaget for standpunkt karakter

I forskriftens paragraf 3-16 omhandles *andre former for underveisvurdering* (enn halvårsvurdering med karakter) som skal dokumenteres ved en eventuell klagesak. «Underveisvurderingen skal gis løpende og systematisk.» (§ 3-11) og den skal dokumenteres. Andre former for dokumentasjon av underveisvurderingen innebærer i praksis at «en avkrysningsliste som viser når vurderingen er gitt til den enkelte elev, er tilstrekkelig (...). (Udir-1 s. 31). I Rundskrivet står det videre: «Gjennom underveisvurderingen kan læreren (...) kartlegge hvor eleven (...) befinner seg i forhold til kompetansemålene i læreplanen for fag» (udir-1 s. 10). «Standpunkt karakteren må baserast på et breitt vurderingsgrunnlag som samla viser kompetansen eleven har i faget» (§3-18). Elevens (...) kompetanse avgjøres på bakgrunn av en helhetsvurdering i forhold til kompetansemålene som er fastsatt i læreplanen (R-1 s. 12).

I § 3-12, som omhandler elevens egenvurde-

ring, står det at: «eleven (...) skal delta aktivt i vurderinga av eige arbeid, eigen kompetanse og eiga fagleg utvikling» (§3-12 s. 26). Elevene skal «trenes i å forstå hva som forventes av dem for å få de ulike karakterene.» (Udir-1 s. 26), og «egenvurderingen kan brukes som et redskap i dokumentering av underveisvurdering» (Udir-1 s. 26). Det presiseres at dersom læreren vil bruke elevens egenvurderinger i forbindelse med en eventuell klage eller i fastsetting av standpunkt karakter, «så skal dette avklares med eleven i begynnelsen av skoleåret» (Udir-1 s. 26).

«Eleven (...) har minst ein gong kvart halvår rett til ein samtale med kontaktlæraren (...) om sin utvikling i forhold til kompetansemåla i faga» (§3-11). Dette er den såkalte faglige samtalen som kan gjennomføres i forbindelse med halvårsvurderingen. I §3-16 stilles det krav om at det skal kunne dokumenteres at samtalen har forgått.

I § 20-4 som omhandler foreldresamarbeid i videregående skole og i Rundskriv Udir-7-2010 hvor dette samarbeidet beskrives, vektlegges foreldrenes rolle i elevens læring. Skolen skal ha kontakt med elevens foreldrene under opplæringen helt til eleven er myndig. Det understrekes at «et godt foreldresamarbeid er en viktig ressurs for skolen blant annet i arbeidet med å styrke gode læringsmiljø og for å skape læringsresultat som gjør at elevene fullfører videregående opplæring.» (Udir-7-2010 s. 7).

Slik jeg tolker dette, skal jeg underveis i opplæringen arbeide med grupper av kompetansemål i et *løpende og kortsiktig perspektiv*. Jeg kan alene, eller i samarbeid med elevene, utarbeide *læringsmål* for timen eller *arbeidsplaner* med vurderingskriterier (sjekklister) for å synliggjøre den kompetansen jeg ønsker at eleven skal utvikle. Både jeg og eleven kan vurdere elevens arbeid i de *korte periodene* i forhold til vurderingskriteriene, med kommentar (og eventuelt karakter). Med *systematisk* forstår jeg at det skal være en sammenheng mellom kompetansemålene og det som vurderes og at resultatene av vurderingene følges opp i det videre arbeidet med faget. Det vil være naturlig å dokumentere større elevarbeid som dekker grupper av kompetansemål innen *alle* hovedområdene

i læreplanen, men det ikke er påkrevet med slike større elevarbeid. Opplæringen kan baseres på mange løpende vurderinger av mindre arbeid som spenner over færre kompetansemål, og da er det ikke naturlig å datofeste dem.

Underveisurderingene (skriftlige/muntlige) består av beskrivelser av hva eleven mestrer (tilbakemelding) og en beskrivelse av hva eleven bør jobbe videre med (fremovermelding) ut fra det som forventes på det tidspunktet vurderingen foretas. Jeg står til dels fritt til å velge hvordan jeg vil dokumentere elevens kompetanse og utvikling i faget utover å datofeste eventuelle *større vurderingssituasjoner* og å beskrive hvordan den løpende vurderingen har foregått. Noen vurderingssituasjoner er svært korte, sporadiske, muntlige i formen eller snevre i forhold til hvilke kompetansemål de dekker. Disse vurderingssituasjonene vil det ikke være naturlig å dokumentere i en klagesak. Alle vurderingssituasjoner underveis i opplæringen kan betraktes som kartlegging av elevens kompetanse for å fastsette standpunkt-karakteren.

Flere skoleeiere har gått inn på en praksis hvor individuelle vurderinger i fag legges inn i et elektronisk vurderingssystem (Skolearena). I et digitalt læringsmiljø legges det særlig til rette for å dokumentere vurderingssituasjoner ut over det som kreves i lov- og regelverket. Større og mindre arbeid kan registreres og synliggjøres for eleven, læreren og eventuelt klagenemnda. For eksempel kan større arbeid hvor vurderingskriterier, elevens arbeid, lærerens skriftlige fremover- og tilbakemeldinger, muntlige vurderingssamtaler (videotape) med eleven og elevens egenvurderinger registreres i systemet og brukes som dokumentasjon. Mindre arbeid som gloseprøver, innlegg, små fremføringer, muntlig aktivitet i timene osv. kan registreres og brukes i *vurdering for læring* og for å motivere elevene. I tillegg er det mulig å gi foreldre (før eleven er 18 år) mulighet til innsyn og til å kommentere sønnens eller datterens arbeid i faget. Hjemmet kan derved støtte opp om elevens læring.

Vurderingsgrunnlaget kan oppsummeres slik:

Ved en eventuell klage skal jeg skriftlig dokumentere:

- Dato for elevens faglige samtaler med kontaktlærer (eller ev. faglærer) hvert halvår.
- Dato for eventuelle større vurderingssituasjoner hvor elevens kompetanse i forhold til kompetansemålene i læreplanen for faget er vurdert med kommentar og eventuelt karakter. Dette kan for eksempel være vurderingssituasjoner som omfatter flere eller alle hovedområdene i faget.
- Bekrefte at underveisvurderingene er gjort i forhold til kompetansemålene i læreplanen for fag.

Eventuelt, dersom det foreligger elektronisk, kan læreren legge ved en lenke som gir tilgang til for eksempel:

- a. Arbeidsplaner med vurderingskriterier (sjekklister eller rubrikk)
- b. Lærerens fremover- og tilbakemeldinger (vurdering for læring)
- c. Elevens egenvurderinger (avklares med eleven)
- d. Foreldrenes kommentarer (før eleven fyller 18 år)

Begrunnelsesplikten

Fordi standpunkt-karakteren er et enkeltvedtak og siden et enkeltvedtak kan påklages, må det alltid begrunnes (Udir-1-2010 s. 35). Denne begrunnelsen betraktes som dokumentasjon på at læreren har fulgt lov- og regelverket for opplæringen. Læreren plikter altså å begrunne standpunkt-karakteren uansett om eleven klager eller ikke. Det innebærer at «eleven skal bli gjort kjent med hva det er lagt vekt på i fastsetjinga av hennar eller hans standpunkt-karakter» (§3-18). Forvaltningslovens §24 sier at begrunnelsen skal gis samtidig med at standpunkt-karakteren settes. Det innebærer at eleven skal få sin karakter begrunnet like *før* eller *samtidig* med at standpunkt-karakteren settes (Udir-1-2010 s. 32). Underveisvurderingen avsluttes like før karakteren settes i sluttvurderingen.

Senere kan eventuelt eleven klage på karakteren på vitnemålet (§5-1 og 5-2) og få en begrunnelse på karakteren *i ettertid*. Dersom klagenemnda mener at dokumentasjonen i underveisvurderingen ikke er forskriftsmessig, må rektor fatte et nytt enkeltvedtak (sette standpunktkarakter) sammen med læreren. Vedtaket kan ikke påklages og skal derfor ikke begrunnes karaktermessig.

Det er flere måter å forholde seg til begrunnelsesplikten på. For det første å informere eleven om læreplanen for faget, generell del, hovedområdene og kompetansemålene sammen med kjennetegn på kompetansen i standpunktkarakterene (2-6) ved starten av opplæringen. For det andre å tolke kompetansemålene i læreplanen i lokale arbeidsplaner med vurderingskriterier som vurderes med kommentarer og med karakter og kommentar hvert halvår i underveisvurderingen. For det tredje å ha en faglig samtale med eleven ved slutten av opplæringen om hva det er lagt vekt på i fastsettelsen av standpunktkarakteren. Samtalen kan også gjennomføres av kontaktlæreren. Jeg må kunne dokumentere at det ovennevnte har funnet sted.

I neste del skal vi se på hvordan eleven, læreren og rektor ved skolen skal forholde seg ved en klage på standpunktkarakteren i ettertid.

KLAGESAKER

I Forskrift til opplæringsloven §5 beskrives retningslinjer for klage på standpunktkarakteren. Det er allikevel ikke så enkelt, verken for lærer eller elev, å formulere seg på en slik måte at det arbeidet som faktisk er nedlagt i opplæringen, blir holdbart som dokumentasjon i en eventuell klagesak. Klagesaker i videregående skole inkluderer eleven, læreren, rektor og klageinstansen. I eksemplene som følger tar jeg utgangspunkt i en standpunktkarakter som er satt etter gjeldende lov- og regelverk, men hvor saksgangen (dokumentasjonen) er mangelfull.

Elevens klage på standpunkt

Fristen for å klage er 10 dager etter at standpunktkarakteren er satt, og en eventuell klage skal sendes til skolen, ikke til faglæreren (§5-5). Klagen skal fremstilles skriftlig av eleven og nevne hvilket

enkeltvedtak det blir klaget på (standpunktkarakteren). Dato for fremsettelsen av klagen bør skrives (§5-6). Videre står det at «klagen bør inneholde årsaka til klagen» (§5-6). Dette er et utdrag fra en klage som er formulert etter forskriften og som jeg vil bruke som eksempel videre i denne teksten:

Elevens klage (vedlegg 1):

Klage på standpunktkarakter (§ 5-12)

Jeg vil med dette klage på standpunktkarakteren min i

Jeg fikk etter årsprøven vite av læreren min at dersom jeg jobbet flittig og bra med å forbedre mappetekstene mine frem til standpunktkarakteren skulle settes, ville standpunktkarakteren bli bedre enn årsprøven. Halvårskarakteren min ved jul var 3, mens jeg gikk ned på årsprøven. Jeg mener selv jeg har jobbet flittig og bra med mappetekstene mine, og mener derfor at jeg fortjener en bedre karakter enn 2 etter den tilbakemeldingen jeg fikk som beskrevet over. Jeg har ikke fått noen tilbakemelding på arbeidet med mappene fra min faglærer, verken skriftlig eller muntlig. Dette er noe jeg ønsker å få tilbakemelding på.

Jeg ber om at det blir foretatt en ny vurdering av min standpunktkarakter.

Når klagen mottas, legger rektor eller den han bemyndiger, saken til rette for innsendelse til klagenemnda. Det innebærer at faglæreren får tilsendt en kopi av elevens klagebrev.

Lærerens behandling av klagen

Ifølge §5-12 skal det følge et: «fråsegn fra faglæreren om korleis karakteren er fastsett» med brevet som sendes fra rektor til klagenemnda. Uttalelsen fra læreren må ses i sammenheng med dokumentasjon av fastsettelsen av standpunktkarakter, slik det er beskrevet i første del av teksten. Det er ikke nok å skrive et brev som argumenterer for opprettholdelsen eller endringen av standpunktkarakteren hvis det er det eleven ber om begrunnelse på. Dokumentasjonen dreier seg i hovedsak



om læreren har fulgt regelverket i fastsettelsen av standpunktkarakteren. Mitt svarbrev som førte til at elevens klage ble tatt til følge var dette (utdrag):

Svar på klage på standpunkt

Dette er en begrunnelse for karaktergivningen. Forholdet slik du beskriver i ditt brev erkjennes. Jeg finner samtidig ikke grunn til å endre standpunktkarakteren 2 med følgende begrunnelse (etter arbeidsplanene vi hadde i vår, hvor blant annet to større arbeid, som du har arbeidet videre med etter samtalen vår, inngikk):

Arbeid etter vurderingssamtalen:

1) Oppgaven besto i å se filmen og skrive en tekst om hovedpersonens liv. Dette er hva du skrev:

Teksten kommuniserer dårlig og er svært kort. Besvarelsen vurderes til karakteren 1.

2) Oppgaven besto i å lese novellen og skrive ett sammendrag i uken i fire uker. Det ble tydelig uttalt at dette var et større arbeid i perioden. Jeg forholder meg her til den siste delen som ikke ble vurdert under vurderingssamtalen i forhold til det klagen gjelder. Kvaliteten på teksten vurderes til karakteren 2 både innholdsmessig, språklig og strukturmessig.

Med bakgrunn i arbeid som er gjort i siste del av studiet i skriftlig, som det her er referert til, og i muntlig som karakteriseres som: lav grad av måloppnåelse i forhold til de vurderingssituasjonene som er presentert, opprettholdes karakteren 2.

Begrunnelse holder ikke som dokumentasjon i en klagesak. Læreren bør begrunne eventuelle spørsmål fremsatt av eleven i klagebrevet, slik det her gjøres, men læreren skal også uttale seg om karakteren er forskriftsmessig fastsatt. I tillegg

skal læreren beskrive elevens kompetanse i faget, slik den fremgår av kjennetegnene på standpunktkarakterene. Hvordan bør så en formell uttalelse i brevets form utformes? En forskriftsmessig uttalelse fra faglæreren om hvordan elevens standpunktkarakter ble fastsatt kan for eksempel se slik ut:

Lærers uttalelse (vedlegg 2):

Angående begrunnelse av fastsetting av standpunktkarakter

Eleven har fått opplæring og vurdering i alle hovedområdene i læreplanen for faget i henhold til Forskrift til opplæringsloven. Fastsettelsen av standpunktkarakteren er gjort på følgende måte:

I første uke (dato) av opplæringen ble eleven gjort kjent med læreplanen for faget. Samtidig ble elevene gjort kjent med kjennetegn på hvilken kompetanse standpunktkarakterene står for. I halvårsvurderingene fikk eleven tre vurderinger med karakterene 3, 2 og 3, som viser elevens kompetanse underveis i opplæringen i faget. Disse ble gjort tilgjengelige for eleven i skriftlig form.

Underveisvurdering med kommentar ble gitt på større arbeid, hvor alle hovedområdene i læreplanen var med. Disse vurderingene er tilgjengelige for eleven og klagenemnda i skolens elektroniske vurderingssystem. Dette er en del av den løpende og systematiske underveisvurderingen. I tillegg ble underveisvurdering med kommentar gitt under arbeid i timene og i forbindelse med mindre arbeid. Hvert halvår ble det gjennomført en faglig samtale mellom eleven og kontaktlæreren om elevens kompetanse i forhold til hovedområdene i læreplanen for faget og hvilken kompetanse eleven hadde i faget ut fra det som var forventet på tidspunktet for vurderingen. Samtalene er registrert i

vurderingssystemet på dato. Eleven hadde anledning til å forbedre kompetansen sin helt til standpunktkarakteren ble satt, slik det fremgår av elevens klagebrev. Elevens egenvurderinger i forhold til kompetansemålene ligger etter avtale med eleven, inngått den 01.09.08, også tilgjengelig i vurderingssystemet. Foreldrene har hatt innsyn i de elektroniske vurderingene. Til sammen beskriver underveisvurderingen elevens kompetanse og utvikling i faget.

Slik faglæreren ser det, er elevens rettigheter ivarett ved fastsettelsen av standpunktkarakteren i faget. Standpunktkarakteren er satt på et bredt vurderingsgrunnlag. Elevens kompetanse er basert på et helhetlig skjønn og vurderes til karakteren 2. Det vil si at i hovedområdet *språklæring* bruker eleven noen læringsstrategier og hjelpemidler. I hovedområdet *kommunikasjon* produserer eleven korte, skriftlige tekster innen dagligdagse emner som er gjennomgått i undervisningen. Eleven behersker i noen grad en enkel setningsoppbygning. I lytting og lesing får eleven til en viss grad tak på hovedinnholdet. Eleven kan kommunisere på en enkel og rutinepreget måte om hverdagslige emner. Eleven har litt kunnskap om målpråkslandets *kultur, samfunnsforhold og litteratur*. Eleven er i liten grad i stand til å bruke sine kunnskaper og ferdigheter innen hovedområdene i nye situasjoner. Elevens kompetanse er beskrevet i meldinger underveis i opplæringen, og det er lagt særlig vekt på elevens arbeid i tiden frem til fastsettelsen av standpunktkarakteren.

Faglæreren innleder brevet med referanse til vurderingsgrunnlaget. I andre avsnitt bekreftes at eleven er gjort kjent med kompetansemål og kjenne-tegn på standpunktkarakteren (en beskrivelse av hva eleven må mestre for å få de forskjellige karakterene) og at halvårsvurdering med karakter er gitt. I tredje avsnitt dokumenteres det at elevens kompetanse er vurdert opp mot grupper av kompetansemål i læreplanen for fag underveis i opplæringen. I siste avsnitt vurderes elevens samlede kompetanse med kommentar og karakter.

Elevens samlede kompetanse skal være en «be-kreftende» beskrivelse av elevens kompetanse, *ikke* hva eleven ikke mestrer.

Rektors behandling av klagen

Skolen har flere forpliktelser angående klager på fastsetting av standpunktkarakter. Eleven «skal få opplysninger om høvet til å klage, klagefristen og om kva klagen skal innehalde.(...)» (5-4). Når skolen mottar klagen på standpunktkarakteren fra eleven, skal klagebrevet fra eleven, lærerens uttalelse og en uttalelse fra rektor om *saksbehandlingen* ved skolen sendes til klagenemnda, med kopi til eleven.

§ 5-12. Klage på standpunktkarakter. Klagein-stans og klagebehandling

(...) Med klagen skal det følgje fråsegn frå faglæreren om korleis karakteren er fastsett, eller kvifor det ikkje er sett karakter, og fråsegn frå rektor om saksbehandlinga ved skolen. Klaga-ren skal få kopi av fråsegna. (...) Klageinstansen i vidaregåande opplæring er fylkestinget eller den fylkestinget gir mynde. (FO 2010)

Med saksbehandlingen menes her for det første at rektor skal uttale seg om hvorvidt skolen har oppfylt sine forpliktelser overfor eleven i henhold til lov- og regelverket i fastsettelsen av standpunktkarakteren. For det andre skal rektor oversende klagen med dertil hørende *vedlegg* til klagenemnda. Vedleggene består av klagen fra eleven (vedlegg 1), uttalelsen fra faglæreren (vedlegg 2), uttalelsen fra rektor (vedlegg 3) og dokumentasjon av underveisvurderingen (lenke eller vedlegg 4). Et eksempel på en forskriftsmessig uttalelse hvor rektor støtter lærerens fastsettelse av standpunktkarakter, er som følger:

Rektors uttalelse (vedlegg 3):

Ang. klage på standpunktkarakteren i faget

... ..

Viser til klage på standpunktkarakteren i faget

... .. til eleven A.B.

I klagen viser eleven A.B. til at han/hun ønsker

en ny vurdering av standpunkt karakteren fordi
... ..

Faglærer skriver i sin begrunnelse at eleven har vært til stede i tilstrekkelig antall vurderingssituasjoner til at standpunkt karakter kan fastsettes. Faglærer bekrefter å ha gitt eleven informasjon om kompetansemål og kjennetegn på standpunkt karakter, å ha foretatt løpende og systematiske undervisningsvurdering og informert om at betydningen av de siste vurderingssituasjonene ved skoleårets slutt var viktig for fastsettelsen av standpunkt karakteren. Eleven fikk karakteren X i 1. termin, og har vært til stede i flere vurderingssituasjoner i 2. termin. På bakgrunn av vurderingssituasjonene underveis i opplæringen, og elevens samlede kompetanse i faget ved avslutning av skoleåret sett i forhold til læreplanens kompetansemål og kjennetegn på standpunkt karakter, fikk eleven standpunkt karakteren X.

Faglærer henviser også til faglige samtaler hvor eleven fikk vite hvordan han/hun lå an i faget. Kontakt-/faglærer bekrefter å ha gjennomført samtaler med eleven, både i 1. og 2. termin.

«Rektor» er av den oppfatning at standpunkt karakteren er satt etter gjeldende lover og forskrifter og at saksgangen ved klage på standpunkt karakter etter Forskrift til opplæringsloven §5 er fulgt.

Ved en slik saksbehandling i fastsettelsen av standpunkt karakter fra skolens side, vil eleven ikke få medhold i en klage, noe som innebærer at skolen/læreren har fulgt lov- og regelverket i opplæringen i faget. Dersom rektor mener at skolen ikke har opptrådt korrekt og eleven bør få medhold i sin klage, vil brevet selvsagt se annerledes ut.

Klagenemndas behandling av klagen og vedtaket

Klagenemnda (fylkestinget eller den fylkestinget gir myndighet) er mottaker av klagen som skolen har saksbehandlet. Klagenemnda kan «berre

vurdere om gjeldende føresegner om karakterfastsettelse er fulgte. Dersom klagen blir funnen rettkomen, må klageinstansen presisere hva for reglar ein meiner er brotne eller det kan reisast tvil om er brotne, og sende saka tilbake til skolen. (§5-12).

Dette er et utdrag fra klagenemndas vurdering av klagen eleven fremmet, med min første uttalelse vedlagt. Eleven fikk som sagt medhold på klagen. Klagenemndas vurdering har eleven som mottaker:

Klagenemnda har vurdert din klage i forhold til ovennevnte paragrafer i Forskrift til Opplæringsloven, samt rektors og faglærers uttalelse. Faglærer gir i sin uttalelse en detaljert beskrivelse av dine resultater på to vurderingssituasjoner i løpet av våren. Imidlertid gir hun ingen vurdering av din kompetanse relatert til kompetansemålene i faget slik disse framkommer i læreplanverket.

Skolen har dokumentert at det er gitt god undervisningsvurdering i faget. Med bakgrunn i at faglærer ikke har synliggjort din kompetanse relatert til kompetansemålene i faget, finner klagenemnda at det er tvil om gjeldende bestemmelser om fastsettelse av standpunkt karakter i forskrift til opplæringsloven er fulgt.

«Klageinstansen skal informere klagaren om resultatet av klagebehandlinga. Rektor og faglæreren gjennomfører ny vurdering. Rektor set endeleg karakter. Den nye avgjerda kan det ikkje klagast på.» (§5-12). Slik slutter klagesaker hvor eleven får medhold. Rektor, i samarbeid med læreren, setter standpunkt karakteren på nytt, på et fritt grunnlag. Det innebærer at eleven kan få den samme, en bedre eller en dårligere karakter. Det ligger derfor et element av sjansespill i å fremsette en klage.

MIN KLAGE

I ettertid ser jeg at jeg var uprofesjonell da jeg behandlet elevens klage på standpunkt karakteren. For det første ble klagen sendt til meg og ikke til skolen, og svaret på klagen foregikk i en kontekst bare jeg og eleven var innforstått med gjennom



undervisningen i faget. Jeg antok feilaktig, i den videre saksbehandlingen, at Skolearena (det elektroniske vurderingssystemet) ville utgjøre den nødvendige dokumentasjonen i saken. Verken rektor eller klagenemnda hadde grunnlag for å vurdere om regelverket for standpunktfastsettelse var fulgt ut fra innholdet i uttalelsen alene. De elektroniske underveisvurderingene jeg lenket til ble skrevet ut av skolen, og det innebar at kun meldingene mine til eleven ble dokumentert, ikke kompetansemålene og læringsmålene som utgjør forbindelsen mellom mine underveisvurderinger og kompetansemålene i læreplanen. En trøst i det hele var at underveisvurderingene ble karakterisert som «godt dokumentert», og at jeg hadde en god grunn (streik) for ikke å kontakte eleven i forbindelse med arbeidet han hadde gjort. Mest av alt førte klagen til at jeg virkelig satte meg inn i hva en forskriftsmessig standpunktkarakterfastsettelse innebærer, og det er en nyttig ting for fremtiden.

KONKLUSJON

Jeg har i denne artikkelen vist hvordan en nærmere gjennomgåelse av Forskrift til opplæringsloven og forklarende rundskriv kan føre til en bedre forståelse av hva det innebærer å gi en god opplæring i et fag. Forskriften krever tydelighet, og den forfekter et inkluderende læringssyn, hvor lærer og elev i fellesskap utvikler en forståelse for oppgaven de står overfor og hvordan de kan arbeide og vurdere læringsarbeidet underveis opp mot elevens ønskede sluttkompetanse i faget. Fastsettelse av standpunktkarakteren er en naturlig avslutning på dette arbeidet.

Det er imidlertid én ting jeg fremdeles lurer på: Når elever klager, klager de ofte fordi de mener at læreren ikke har vært rettferdig i sin karaktersetting. Det er beklagelig at en etterprøving av fastsettelsen av standpunktkarakteren ikke er mulig. Et annet vurderingssystem, slik vi for eksempel har for eksamenskarakterer (klagesensur) eller kan få

ved mappevurdering i en helhetlig sluttvurdering som inkluderer to lærere (elektronisk tilgjengelig), vil kunne ivareta dette.

Forskriften handler egentlig ikke om dokumentasjon og om å vinne klagesaker. Å sette standpunktkarakter handler om å foreta en underveisvurdering, som fører til læring og som gir gode resultat for den enkelte elev. Den handler om en god skole. Leseren oppfordres herved til å lese Forskrift til opplæringsloven (2010), Rundskriv Udir-1-2010, Udir-7-2010 og eventuelt nye rundskriv, lenge før han eller hun gir seg i kast med undervisning og vurdering. I det hele er forskriften en ryddig måte å inkludere og ansvarliggjøre læreren, foreldre og eleven i elevens eget læringsarbeid på.

LITTERATUR

Forskrift til opplæringsloven 2010. Lastet ned fra <http://lovdata.no>
Rundskriv Udir-1-2010. Lastet ned fra <http://utdanningsdirektoratet.no>
Rundskriv Udir-7-2010. Lastet ned fra <http://utdanningsdirektoratet.no>
I denne artikkelen er det bare vist til bestemmelser som er sentrale ifølge forskriften om fastsettelse av standpunktkarakter. Oversikten er ikke uttømmende og heller ikke gjengitt i sin helhet. Det henvises til forskriften på <http://lovdata.no>
Eksemplene som er brukt i teksten er anonymisert og det er kun utdrag av tekstene som er gjengitt.



Inger Langseth er ansatt som fremmedspråksdidaktiker ved Program for lærerutdanning ved NTNU, og hun arbeider som språklærer ved Charlottenlund videregående skole i Trondheim.

Bedre Skole i 2011

Våre utgivelsesdatoer i det nye året:

	Materiellfrist	Utgivelse
1/2011	3. februar	7. mars
2/2011	28. april	30. mai
3/2011	11. august	12. september
4/2011	27. oktober	28. november

Vi ønsker alle våre lesere og annonsører
en riktig **god jul og et godt nytt år!**



STILLING LEDIG



Det Norske Misjonsselskap

Lyst på lærerstilling i utlandet?

Vi søker for tiden lærere til Mali og Thailand.

Se våre utlysninger på **www.nms.no**.
Mer info på tlf: 51 51 61 83, evt. 51 51 61 00.
Spørsmål kan også rettes til mdm@nms.no

Søkere må identifisere seg med NMS sitt
grunnsyn. Personlig egnethet vektlegges.

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



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

- Logg deg inn på Min side på www.utdanningsforbundet.no
- Velg *Medlemsfordeler* og *Mine abonnement*
- Her kan du avslutte eller åpne ditt gratis-abonnement.
- Du kan også henvende deg til oss på e-post: bedreskole@utdanningsakademiet.no eller telefon 24 14 22 45



Petter Aasen er rektor ved Høgskolen i Vestfold. Fra 1998 var han i en tiårsperiode faglig og administrativ leder ved forskningsinstituttet NIFU STEP. Aasen har tidligere vært lærer i ungdomsskolen og arbeidet 20 år innenfor universitets- og høgskolesystemet, med lederverv på instituttnivå, fakultetsnivå og nasjonalt nivå. Hans forskningsfelt er utdanningspolitikk og studier av utdanningsreformer. Aasen har bistilling som seniorforsker ved forskningsinstituttet NIFU.

Fra styring og ledelse til sturing og lidelse?

Utdanningsreformen Kunnskapsløftet representerer en videreføring av en generell modernisering av statlig styring, som i vårt land ble introdusert midt på 1980-tallet. Moderniseringsprosjektet har gjennom de siste to tiår endret styringen av og ansvaret for norsk utdanning i den forstand at sentralisert og detaljert styring er tonet ned til fordel for et mer desentralisert system med sterkere vekt på lokal frihet. Men det var med Kunnskapsløftet at denne styringsfilosofien for alvor fikk gjennomslag i utdanningssektoren.

I St.meld. 30 (2003 – 2004) *Kultur for læring* heter det at forestillingen om at staten kan skape et likeverdig skoletilbud gjennom detaljregulering og -styring, skal erstattes med tillit til at den enkelte lærer, skoleleder og skoleeier selv har de beste forutsetningene for å vite hvordan god læring kan skapes og gjennomføres, innenfor rammen av nasjonale mål. Da Stortinget omtrent samtidig behandlet Maktutredningen (St.meld. 17 (2004 – 2005) *Makt og demokrati*), ble Kunnskapsløftet framhevet blant viktige initiativ for å styrke det lokale selvstyre.

Kunnskapsløftet som styringsreform

Når norsk grunnsopplæring slik den var formet gjennom 90-tallsreformene, ikke leverte i forhold til sam-

funnets kvalitets- og relevanskrav, var det ifølge de politiske myndighetene fordi skolen var kneblet av legale og finansielle virkemidler, men også av statlig regelstyring og verdistyring, slik den for eksempel kom til uttrykk gjennom relativt detaljerte nasjonale fagplaner. Den norske skolen representerte statlig overstyring, handlingstvang og ensretting i en tid som etterspurte lokalt handlingsrom, individuell valgfrihet og større mangfold. Kunnskapsløftet som styringsreform skulle derfor endre styringsstrukturen i grunnsopplæringen ved å styrke det lokale selvstyret (kommunesektorens beslutningsmyndighet) og åpne for mer fristilling av det lokale forvaltningsnivået (skoleeiers, skoleleders og læreres handlingsfrihet). En forutset-

ning for en styrket grunnsopplæring var myndiggjøring av skoleeier. Staten skulle stoppe ved kommunegrensen.

Men desentralisering av beslutningsmyndighet og større lokalt handlingsrom krevde også tydelig og kraftfullt lederskap i grunnsopplæringen – både på skolenivå og i klasserommet. Målet var derfor å utvikle skolen gjennom en profesjonalisering av ledere og lærere. Gjennom styrket kunnskapsbasert yrkesutøvelse skulle en skape et tydeligere skille mellom politikk og forvaltning på den ene siden og pedagogisk og faglig profesjonalitet på den andre siden. Skoleledere og lærere skulle få større ansvar for skolens organisering og innhold, men også i større grad stilles til regnskap for undervisningens kvalitet og

et klarere skille mellom politikk og forvaltning i den nye styringsideologien. Da den svenske næringsminister Björn Rosengren i sin tid karakteriserte Norge som den siste sovjetstat, henviste han nettopp til det forhold at alt er politikk i vårt land. Vi har ikke etablert en myndighetsstruktur som markerer skillet mellom politikk og forvaltning på samme måte som i Sverige. Hensikten med opprettelsen av direktorater er nettopp at de skal utføre det løpende, praktiske og faglige arbeidet, mens politikken er forbeholdt det overordnede departementet. Direktoratene skal også legge faglige premisser og gi faglig råd til departementene. Departementene skal på sin side fungere som sekretariat for politisk ledelse som skal gjøre de strategiske valgene og gi samfunnsutviklingen retning.

Utdanningsdirektoratet har ansvaret for implementeringen av Kunnskapsløftet gjennom samarbeid med skoleeierne og skolene, som i henhold til det nye styringssystemet har hovedansvaret for at endring og utvikling skjer. Men Utdanningsdirektoratet som sentral myndighet synes ikke å ha tatt et helhetlig administrativt og faglig grep om implementeringen av reformen. Ansvarsforholdet mellom departement og direktorat framstår heller ikke alltid som avklart. Jeg registrerer at denne foreløpige konklusjonen fra vår undersøkelse møtes med gjenkjennelse når jeg presenterer den for skoleeiere og rektorer rundt om i landet. Det er iverksatt en rekke strategier og tjenester som skal støtte iverksettingen av reformen, men det hele framstår som fragmentert, usystematisk og uoversiktlig sett fra sko-

leeier- og skoleledernivå. Innenfor et system som framhever desentralisert beslutnings- og forvaltningsmyndighet som nøkkelen til en bedre skole, er det også et paradoks at vi neppe noen gang tidligere har hatt en større sentraladministrasjon i det norske skolesystemet.

Det kan synes som om en positiv innstilling til Kunnskapsløftet som styringsreform på lokalt nivå settes på spill gjennom usystematisk oppfølging, mistillit og utydelige styringssignaler fra sentralt forvaltningsnivå.

Mangelfull myndiggjøring og fragmentert oppfølging

Internasjonale studier av implementering av utdanningsreformer viser at forbindelseslinjene som etableres mellom styrings- og forvaltningsnivåene, er avgjørende for vellykket reformimplementering. Vesentlig i denne sammenheng er blant annet god dialog og partnerskap mellom nivåene, felles forståelse av reformen, et tydelig og gjennomgående ansvarsregime og tillit mellom aktørene på og mellom nivåene. Vår undersøkelse viser et gjennomgående positivt implementeringsklima på skoleeier- og skolenivå. Det er stor tiltro til grunnelementer i reformen som mål og resultatstyring, kunnskapsbasert yrkesutøvelse, myndiggjøring av profesjonen og nytt ansvarsregime. Det er store forventninger til at større lokalt handlingsrom og et nytt ansvarsregi-

me vil gi en skole som styrker tilpasset opplæring, elevenes læringsutbytte og grunnleggende ferdighetene. Men samtidig viser våre data at det er svake koblinger mellom forvaltningsnivåene og at sentrale aktører har liten tro på skoleeiers og skolenes evne og vilje til å implementere reformen. Det kan synes som om en positiv innstilling til

Kunnskapsløftet som styringsreform på lokalt nivå settes på spill gjennom usystematisk oppfølging, mistillit og utydelige styringssignaler fra sentralt forvaltningsnivå.

Et svar på behovet om et tydeligere og kraftfullt lederskap i skolen er en nasjonal rektorskole, sa Kunnskapsministeren i en kommentar til Tidsbruksutvalgets innstilling. Men nye kurs vil neppe føre fram hvis ikke sentrale myndigheter følger opp den nye kursen som Kunnskapsløftet representerer når det gjelder styring og ledelse av skolen. Mangelfull myndiggjøring av ansvarliggjorte skoleeier og skoleledere kan føre til avmakt og resignasjon. Og hvis lokal styring og ledelse blir sturing og lidelse, brister bærebjelken i utdanningsreformen.

Forskerblikk på realfagenes tekster

Eva Maagerø og
Dagrun Skjelbred:

De mangfoldige realfagtekstene Om lesing og skriving i matematikk og naturfag

Fagbokforlaget
217 sider

AV SVEIN SJØBERG

PROFESSOR VED UNIVERSITETET I OSLO

I boka *De mangfoldige realfagtekstene* ser leseforskere på lærebøker i realfag. Men et rent tekstperspektiv gjør at både faget og didaktikken forsvinner fra vurderingene. Det kan være grunn til å minne om at det også tidligere har vært forsket på lærebøker i realfagene, og at denne burde vært tatt i betraktning da man skrev boka.

Skolens lærebøker er den eneste litteraturen som når alle barn og unge i dette landet. Dette er tekster som kan tenne og

begeistre, men som også kan gi varige mén og vonde minner. Noen bøker kan ha bidratt til en varig interesse for et fag, andre kan ha fungert som en effektiv vaksine.

Lærebøker blir sjelden anmeldt, verken i aviser eller andre steder, og det blir heller ikke forsket mye på slike tekster. Kanskje gjelder dette spesielt for lærebøker i realfagene. Derfor er det med spenning man åpner en bok som *De mangfoldige realfagtekstene*. Bokas undertittel er *Om lesing og skriving i matematikk og naturfag*. Dette er kanskje noe misvisende, for boka handler stort sett om *lesing* av lærebøkernes tekster, den behandler nesten ikke skriving. Med denne nye boka som utgangspunkt vil jeg her reflektere litt over realfagene og deres tekster.

«Realfag» – en norsk oppfinnelse?

Her i Norge bruker vi «realfag» som en felles betegnelse for matematikk og (de mange) naturvitenskapene, til tider tar vi også med ingeniør- og teknologifagene. En slik felles term finnes nærmest utelukkende på norsk. På verdensspråk som engelsk, tysk og fransk finnes det ingen slik

felles betegnelse.

Det gjør det heller ikke på svensk og dansk. På engelsk snakker man om «science and mathematics» som to atskilte størrelser. Selv ved universitetene i Norge har vi betegnelser som «matematisk-naturvitenskapelige fakultet.»

Det er også interessant at det store flertall av norske 10.-klassinger ikke vet hva «realfag» er for noe, dette ifølge en undersøkelse i 2008. (se f.eks. <http://www.dagsavisen.no/innenriks/article339025.ece>) Det er kanskje ikke så rart, for ikke noe skolefag heter «realfag», og ingen husker lenger «reallinjen» på det gamle gymnaset. Det må jo være vanskelig å rekruttere til realfag når de unge ikke kjenner begrepet! Også presse og politikere er uklare på dette punktet. Vi har siden 2002 hatt en «Handlingsplan for å styrke realfagene». Den ble lansert av Kristin Clemet, og hun presenterte den



© Greg

nesten alltid som at «nå skal vi styrke matematikken» i norsk skole. For mange er altså realfag nesten synonymt med matematikk. Men da er man virkelig på jorden.

For all del: matematikk er et viktig fag, men samfunnets behov for matematikere er helt minimalt, i alle fall i forhold til behovet for naturvitere og ingeniører. Det er mange hundre ganger så mange ingeniører og forskere i naturvitenskap som det er matematikere. Og på dette området er det for tiden stor bekymring både for rekrutteringen og for interessen, både her i Norge og i andre land. Dette ser vi blant annet ved at man i EU laget en viktig policyrapport under tittelen *Europe needs more scientists* (EU 2004). Også OECD har laget utredninger og anbefalinger med et tilsvarende anliggende: *Evolution of Student Interest in Science and Technology Studies* (OECD, 2006).

Det er mange grunner til å holde

naturvitenskap og matematikk fra hverandre, og ikke oppfatte dette som ett fag. Det viktigste er at naturfagene, i motsetning til matematikk, handler om en faktisk eksisterende virkelighet og natur. Denne virkeligheten kan man undersøke, beskrive og forstå gjennom observasjoner, målinger og eksperimenter. Vi sier derfor at naturvitenskapen er *empirisk*, den bygger på erfaringer. Matematikk er derimot ikke på samme måte empirisk, det er et fag der tankebygningene er logiske konstruksjoner, der påstander kan bevises eller motbevises uten at man må henvise til noen virkelighet, til naturen eller til målinger. Matematiske setninger er derfor både «sanne og evige» på en helt annen måte enn lover og teorier i naturvitenskap. I naturvitenskap kan gamle teorier erstattes med nye, og nye data kan velte gamle forestillinger.

Men det er selvsagt en sammenheng mellom matematikk og naturvitenskap:

matematikken er etter hvert kanskje det viktigste redskapet naturvitenskapen bruker. Naturvitenskapelige lovmessigheter blir som oftest formulert ved hjelp av matematikk som «språk». Slik sett blir matematikken selv en tekst som på en uhyre kondensert og presis måte kan formulere erkjennelse som man knapt kan uttrykke med vanlig verbalspråk. Og, som vi vet, matematikken brukes ikke bare i naturvitenskapene, men også i alle samfunnsvitenskaper og (nesten) all annen vitenskap.

Det er altså grunnleggende forskjeller mellom naturfagene og matematikk, ikke bare faglig, men også tekstlig. En felles analyse av «realfaglige tekster» er derfor slett ikke lett, kanskje ikke helt produktivt?

Få realister (altså naturvitere, ingeniører, matematikere osv.) har spesiell skolering i det rent språklige, annet enn det som følger med på lasset gjennom et studium av faget. Men også realfagene er kulturfag, de er menneskers verk, de er slett ikke entydig diktert av observasjoner og eksperimenter, slik positivismen både håpet og trodde. Og realfagenes tanker og ideer bæres fram av tekster, av argumenter, til og med av retorikk. Ikke bare i lærebøkene, men også i selve forskningen. Spesielt er dette tilfelle når man bruker begrepet «tekst» i en vid betydning, slik man i dag gjør.

Realfagenes tekster er utrolig varierte. Kanskje mer enn på andre fagområder. I tillegg til det vi vanligvis tenker på som tekst (ord, setninger, prosa, altså såkalt «verbalspråk»), bruker man i realfagene et uhyre rikt tilfang av tabeller, diagrammer, grafer, figurer, modeller, analogier, formler, ligninger, symboler, prinsipp-skisser, og selvsagt vanlige fotografier eller bilder. Og alle disse komponentene vekselvirker med hverandre. I dag omtales slike tekster som «multimodale». Begrepet er av nyere dato, men realfaglige tekster har alltid hatt et slikt preg,

© Yahia LOUKKAL



både i lærebøker og i rene fagartikler i vitenskapelige tidsskrift.

Tekst i faget – og tekst i læreboka

Enda en problematisering kan være viktig: den omtalte boka handler om «realfaglige tekster» i betydningen *skolens lærebøker* i realfag. Da er det viktig å minne om at en *læreboktekst* i for eksempel matematikk skiller seg fundamentalt fra en *fag- eller forsknings-tekst* i samme fag. En fagartikkel, for eksempel i fysikk, henvender seg til et lite publikum av likesinnede og høyst spesialiserte fageksperter (og stort sett innen et lite spesialområde i det store faget fysikk, som er delt opp i flere hundre slike spesialfelt). I dag (men ikke i tidligere tider) er fagtekster i realfag så knappe og korte som overhodet mulig, og symboler, konvensjoner og tidligere forskning forutsettes kjent. Tekstene er dessuten upersonlige og uten følelser, driv og engasjement. De følger også et nesten rituelt mønster, med en disposisjon som selv nobelprisvinnere omtaler som en svindel (Medawar 1964). Med det mener han ikke juks og bedrag (som i den famøse norske Sudbø-saken for noen år siden). Han mener at den vitenskapelige artikkelen ikke beskriver hvordan forskning *faktisk* skjer, men at den kan være en effektiv måte å kommunisere det endelige resultatet på. I det virkelige forskerlivet er det begeistring og fortvilelse, prøving og feiling, våkenetter og plutselig inspirasjon. Men når dette skal rapporteres, er alt slikt rensket vekk, artikkelen er etterpåklokskapens rapport, ikke noen fortelling om prosessen, om den kronglete veien fram til ny kunnskap.

Fagtekster i alle realfag er kort sagt uleselige for andre enn de innvidde. Heldigvis er *læreboktekster* i de samme fag helt annerledes enn fagtekster i de samme fag! La oss derfor vende tilbake til lærebøkene.

Hva nytt tilfører *De mangfoldige realfagtekstene*?

Lærebøker og andre læremidler kan vurderes på mange måter. Det rent språklige er ett av mange perspektiver. Med Kunnskapsløftet la man større vekt på nettopp de grunnleggende ferdigheter som å lese og skrive. Ikke bare i norskfaget, men i alle fag. Også realister bør hilse dette velkommen, selv om de stilles overfor nye utfordringer som de kanskje ikke er utdannet for å mestre.

Den aktuelle boka omhandler altså skoleboktekster i matematikk og naturfagene. Begge forfatterne, Eva Maagerø og Dagrunn Skjelbred, er norskfilologer. Heller ikke forskningsgruppa eller den faglige prosjektgruppa ser ut til å være spesielt belemret med realfaglig ekspertise, verken faglig eller fagdidaktisk. Forfatterne tar innledningsvis en rekke forbehold knyttet til sin egen kompetanse, og dette kan være en ryggdekning som det viser seg at de har behov for. For i boka berører de nesten ingen av de mange sider som for en lærer vil være viktig for en vurdering av lærebøker. Som for eksempel om bøkene holder faglig mål, om de er i overensstemmelse med læringsteorier og læreplaner, om de formidler et oppdatert vitenskaps- og kunnskapssyn, om de har historiske, filosofiske og etiske perspektiv, om de har appell til begge kjønn osv. Denne boka ser utelukkende på det rent tekstlige fra en språkforskers ståsted. Dette fraværet av både fag, samfunn og didaktikk gjør at mange lærere i realfagene vil finne at boka er for snever for dem. Men kanskje er det ikke realistene som er målgruppe?

Når denne grunnleggende kritikken er reist, er det også viktig å trekke fram at boka har mange interessante observasjoner og analyser. Dette er tidlig i boka. Men det blir verre etter hvert, til tider nesten uleselig – og veldig kjedelig for en realist. Bare sporadisk handler det spesifikt om realfag, dette synes mer og

mer å komme i bakgrunnen. Og tekstflaten blir stadig større og mer monotone, det finnes nesten ikke avsnitt, ingen typografiske variasjoner, ingen figurer eller andre «multimodale» innslag. En leser må ha både høy motivasjon og god tid til å kjempe seg gjennom teksten.

Boka avsluttes med en drøyt to siders ramme, som forfatterne «håper kan være til inspirasjon og hjelp i arbeidet med slike faglige tekstsamtaler». Rammen har som overskrift «Noen praktiske ideer til arbeid med lesing og skriving i alle fag». Her har altså forfatterne helt forlatt tanken om at dette en bok om *realfaglige* tekster. Dette er en merkelig tekst. Det er umulig å skjønne hva som er overskrifter og hvem de mange «ideene» er myntet på. Det veksles mellom å bruke *jeg, du, en, vi, klassen, læreren, skolen*. Andre ganger har stikkordene verken adressat eller åpenbar aktør. Like ille er det at denne oppsummeringen har både trykkfeil og annet rot. (som «sammenlign din oppsummering med en annen i klassen sin ... <»)

Forskning om læremidler, lesing, skriving og kommunikasjon er viktig. Men også her kreves det en vurdering av kvalitet, slik at ikke alt havner mellom to permer på et forlag, slik som det har skjedd her. Spesielt ille blir det fordi dette er en bok som handler om språk og tekst.

Forfatternes manglende kjennskap til både realfagene og den fagdidaktiske forskning i disse fagene er bokas helt grunnleggende svakhet. Boka bygger på et nokså stort forskningsprosjekt, *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet i fagene*. Boka demonstrerer dessverre hvor galt det kan gå når man i slik forskning ikke har med seg folk som kjenner til de fagene man begir seg inn i. Dette gjelder altså både det rent faglige og det fagdidaktiske. I både forskning og i fagbøker er det vanlig at man har en omtale av tidligere forskning, en slags utlegging av forskningsfeltet, for så å plassere sitt eget bidrag i en slik sammenheng. I denne

boka (og i prosjektet?) finnes det lite eller ingen ting om dette. Tvert imot, så sier altså forfatterne at de verken kjenner fagene eller vil bygge på den fagdidaktiske forskning som foreligger. De sier at de «er klar over» at slik forskning finnes, men viser ikke dette i det de skriver. Ærlig, men en smule pinlig.

I det følgende vil jeg derfor trekke fram annen forskning om lærebøker i realfag. Jeg begrenser meg til naturfagene, både fordi matematikk og naturfag er så forskjellige, men først og fremst fordi jeg kjenner best til naturfagenes tekster.

Klassikeren: jakten på faglige feil i lærebøker

Den første forskningen om skolens lærebøker i naturfag i Norge (som jeg kjenner til), hadde et typisk faglig perspektiv. Dette er midt på 1970-tallet, og «fagdidaktikk» var ennå ikke noe vanlig brukt begrep. Studiene dreide det seg om hvordan lærebøker på ulike nivåer framstilte bestemte faglige begreper, lovmessigheter og sammenhenger. Hovedperspektivet var om framstillingen var faglig forsvarlig og korrekt. Både i hovedfagsoppgaver (ved det matematisk-naturvitenskapelige fakultet, UiO) og i artikler ble det konstatert at grunnleggende lovmessigheter, slik som «enkel» newtonsk mekanikk ble framstilt på måter som viste at selv forfatteren av læreboka hadde misforstått lærestoffet.

Man fant at slike misforståelser ble en slags gjengangere som levde sitt eget liv i lærebøker, ikke bare i Norge, men også internasjonalt. Når en misforståelse var kommet inn i læreboktradisjonen, var det som om den levde sitt eget liv, sikkert et tegn på at lærebokforfattere bruker gamle bøker som en slags modell. En annen grunn er nok at selv «enkel» naturvitenskap slett ikke er så enkel som mange innbiller seg. Lærebøkene dro ofte med seg tidligere tiders naturforståelse.

Mine egne mentorer, Otto Øgrim og Helmut Ormestad, hevdet på fysikervis at «halveringstiden» for slike lærebokfeil var om lag 30 år. Selv svarte de på utfordringen ved å skrive sitt eget fysikkverk for gymnasene: *Rom, Stoff, Tid*. Dette er et verk som stadig lever, videreført av andre forfattere. Både Ormestad og (spesielt) Øgrim var også svært opptatt av det språklige. Det skulle være enkelt, presist, stringent. Knappe setninger, uten unødige fyllord, gjerne med enkle og folkelige uttrykk i språket (men ikke for fagtermene!). Begge hatet for øvrig det de kalte for «pedagogspråk», som de oppfattet som oppstyltet, svulstig og uten klar betydning. Den analysen er kanskje like gyldig i dag?

Den faglige kritikken av lærebøkene hadde utvilsomt en positiv virkning, selv om perspektivene var begrenset: Er bokas framstilling faglig riktig eller er den feilaktig og misforstått? Er språk og presentasjon enkel, forståelig og elegant, eller er det unødig klossete og komplisert? Slike spørsmål er selvsagt like viktige også når man ser på dagens bøker, men lærebokkritikken bør ikke begrense seg til å være en jakt på feil og misforståelser. Til tider kunne nok mine mentorers jakt på faglige feil nesten ta overhånd. Noen ganger glemte de kanskje at fagordene i fysikken (som kraft, potens, varme, energi) også lever et liv i dagligtalen. Vi naturvitere må vokte oss for å kalle dagliglivets språk for «feil». Det vil neppe fremme interessen for våre fag. Men i en lærebok er det viktig å bruke fagordene riktig, og å forklare at det er gode grunner til dette hvis man skal unngå uklarheter og misforståelser.

Interesse for språket

Noe senere, på 1980-tallet, økte interessen for språket i naturfagbøker, også her i Norge. Noe av dette er heldigvis nevnt i *De mangfoldige realfagtekstene*, spesielt Anne Goldens og Anne Hvenekildes

engasjement. Men her savner jeg nok en omtale av det arbeidet som Frøydís Hertzberg har gjort, både i denne tidlige fasen og i tiårene som fulgte. Hun har hele tiden også hatt et utstrakt samarbeid med både realfaglærere og -didaktikere. Et slikt tverrfaglig samarbeid er nok nøkkelen til å gå inn i et (ukjent) fags tekster. Her kunne man også ha henvist til den viktige og tverrfaglige innsatsen for lærebokforskning og -analyse som Egil Børre Johnsen (for eksempel 1998, 1999) har stått for gjennom lang tid.

Interessen for språket i naturfagtekstene dreide seg til dels om ulike tilnærminger til lesbarhet, dels om tettheten av nye og ukjente begreper. Frøydís Hertzberg bidro gjennom prosessorientert skriving også sterkt til å øke forståelsen for betydningen av å skrive, også i naturfagene. Dette arbeidet følger hun fremdeles opp, i samarbeid med både fagkolleger og lærere i ulike fag.

Også internasjonalt er det stor oppmerksomhet mot språket i naturfagenes lærebøker. I boka nevnes noen sentrale kilder. Selv vil jeg legge til Jay Lemkes (1990) arbeider som innflytelsesrike. Hans hovedinteresse er språkets betydning, og han omtales som lingvist, men han startet sin karriere med en PhD i fysikk. Jeg nevner dette også fordi det illustrerer mitt poeng om at man må ha et nært forhold til fagets substans, også når det er fagets språk man skal studere.

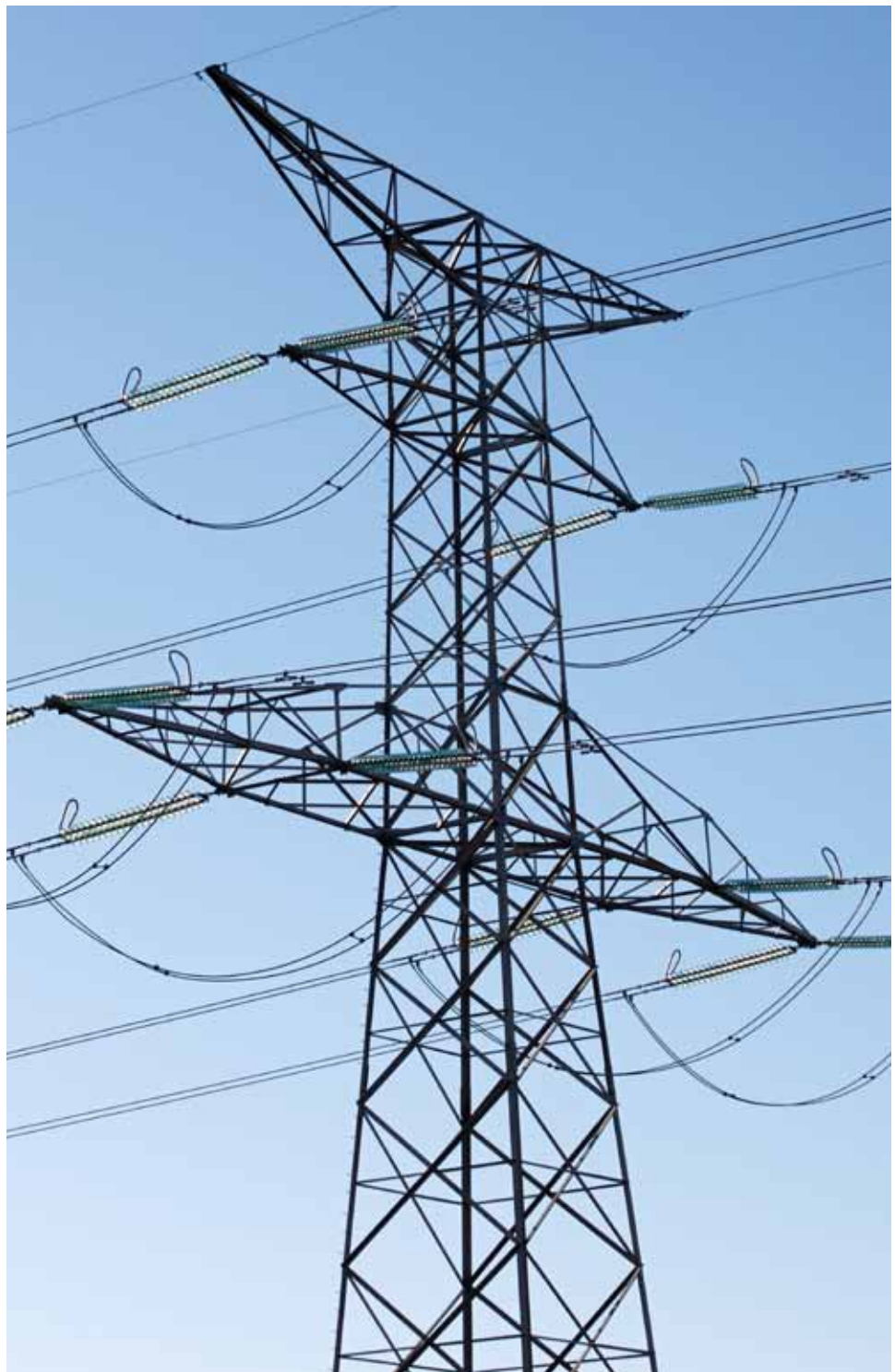
Piagets innflytelse: stadieteorien

Vurderingen av lærebøker fikk en ny dimensjon ved at man begynte å trekke inn psykologiske teorier om barn og læring, også dette begynte rundt 1980. Da ble Jean Piagets teorier «oppdaget» også i angloamerikansk pedagogikk, og dette farget forskningen i flere tiår. I begynnelsen var det først og fremst Piagets stadieteori som fikk betydning for både matematikk og naturfag. Folk med lærerutdanning kjenner hovedtrekkene:

Piaget beskriver vår kognitive utvikling i form av stadier, en slags utviklingsmessig trapp som vi alle vandrer oppover med alder og modning, og der man ikke kan hoppe over noen trinn. Det var spesielt overgangen mellom det såkalte *konkret-operasjonelle* til det *formelt-operasjonelle* stadiet som fikk oppmerksomhet. Man konstaterte at mens den typiske eleven på ungdomstrinnet befinner seg på det konkret-operasjonelle stadiet, så forutsatte lærebøkene at eleven kunne tenke formelt-operasjonelt. I praksis betydde dette at mange avsnitt i lærebøkene var for abstrakte, de skjøt over hodet på elevene. Mange elever falt av lasset, eller de pugget stoffet uten å forstå innholdet. (Men de «lærte» at fysikk var uforståelig. Og dette husker de lenge.)

Piagets teorier var logisk oppbygget. Han brukte en biologisk orientert tilnærming og terminologi. Og han brukte hele tiden eksempler fra hvordan barn forsto og forklarte vær og vind, krefter og bevegelse, trykk og likevekt. Som ung realist ble også jeg fascinert av hvordan naturfagene sto sentralt i hans beskrivelser av hvordan barn utviklet sin tenkning. Jeg skrev bok om dette (Sjøberg 1979) og bygget også dette videre til en doktorgrad i 1982.

Piagets stadieteori er i dag modifisert, til dels forlatt i sin nokså bastante form. (Piaget selv var for øvrig selv veldig skeptisk til denne delen av teorien på sine gamle dager, noe ikke alle er klar over.) Men bevisstheten om at lærestoffet av og til forutsetter kompliserte tankemønstre, er like viktig i dag som den gang. Tenkning med proporsjonalitet, med flere variable, med hypoteser, deduksjoner og antakelser, med modeller, osv. er typiske for naturvitenskap. Og man må ikke ta for gitt at en elev uten videre kan følge slike resonnementer. (Forskning viser for øvrig at mange voksne har problemer med slik tenkning, i alle fall utenfor sitt eget interesseområde!) Den internasjonale



© YJose Manuel Gelpi

fagdidaktiske forskningen ble i lang tid sterkt preget av analyser av abstraksjonsnivået i lærebøkene, ofte koplet med empiriske analyser og tester som viste hvordan elever møter slike tekster. Boka *De mangfoldige realfagtekstene* har mange vurderinger av abstraksjoner og fagbegreper, men framstillingen viser at denne

forskningen er ukjent for forfatterne. Bokas framstilling er heller ikke knyttet opp mot noen form for læringsteori.

Konstruktivism og hverdagsforestillinger

Sentrale ideer fra Piaget fortsatte å inspirere realfagenes didaktikk. Mens

interessen for lærestoffets rent logiske og abstrakte form avtok, ble det etter hvert større interesse for det rent faglige innholdet. Her var det Piagets (og etter hvert Vygotskys) *konstruktivisme* som var inspirasjon. Vi kan gjerne si at det var «den tidlige Piaget» som ble inspirasjonen. Her dreier det seg om at barn selv lager (konstruerer) begreper og forestillinger om verden som de bruker til å mestre virkeligheten. Disse forestillingene er av og til svært annerledes enn de faglige ideene som de møter i skolens naturfag. Og de viser seg å være nokså vanskelige å endre. Barns (og voksnes!) forklaringer og teorier blir gjerne omtalt som «hverdagsforestillinger». Den fagdidaktiske forskningen på slike forestillinger teller tusener av vitenskapelige artikler, avhandlinger og bøker. I fagdidaktisk forskning og i lærebøker søkte man å utvikle lærestoff som kunne møte denne utfordringen, slik at de dagligdagse forestillingene kunne bli erstattet med mer vitenskapelige forestillinger. I dag står fremdeles slike perspektiver sentralt, og begreper som konstruktivisme og hverdagsforestillinger tas opp i utdanning av lærere i realfagene. Også mange norske lærebøker er preget av denne nye kunnskapen.

Bøkenes kunnskaps- og samfunnssyn

I alle fag bærer lærebøkene også med seg en hel del skjulte eller implisitte budskap. I naturfagene, som jeg kjenner best, bærer de også med seg et vitenskaps- og kunnskapssyn, altså et syn på hvordan vitenskapelig kunnskap oppstår: Blir begrepene og lovene «oppdaget» eller blir de oppfunnet/konstruert av mennesker? Og hvilken kunnskapsmessig status har vitenskapelig kunnskap: Er kunnskapen «sann»? Er den objektiv eller subjektiv? Er den evig og uforanderlig – eller er den flytende, usikker og nærmest tilfeldig? Dette er viktige spørsmål, og enhver lærebok formidler

slike sider ved faget, enten forfatteren er seg det bevisst eller ikke. (For detaljer og eksempler, se Sjøberg 2009.)

Bøkene formidler også et bilde av vitenskapens rolle i samfunnet: Gir den oss en bedre verden? Tjener den vårt felles beste? Kan vi stole på forskerne, eller tjener de visse interesser, men ikke andre? Bør de kunne forske på hva som helst, eller bør de kunne styres av samfunnet?

Mange mener at mange slike spørsmål ligger utenfor selve faget. Men andre vil, som jeg, hevde at slike tanker alltid «følger med på lasset» når man skriver en lærebok. En forfatter som ikke er seg bevisst slike spørsmål, vil høyst sannsynlig bringe videre nokså utbredte myter og overleverte forestillinger om vitenskap. I sin doktoravhandling «Naturfagets tause stemme» ser Erik Knain (1999) på naturfaglige tekster fra et slikt perspektiv, og også jeg har gått inn på dette i en rekke artikler, i hovedsak omtalt i Sjøberg (2009).

Et hovedpoeng er at det bildet som lærebøkene formidler av vitenskapens rolle i samfunnet har endret seg over tid, nesten som en pendel som har svingt i takt med tidens politiske og ideologiske strømninger. Fra helt til skurk – og tilbake. Derimot ser det ut til at lærebokas

bilde av vitenskap som *prosess og metode* har vært nokså uendret. Det kan i korthet karakteriseres som et nokså naivt positivistisk bilde av forskeren som følger en bestemt metode som leder fram til objektiv kunnskap. Ofte blir dette i lærebøker omtalt i bestemt entall som «Den vitenskapelige metoden», et vitenskaps-syn som er mer enn tvilsomt. Men som lever et liv etter døden, også i dagens lærebøker.

Poenget er i all enkelhet at alle lærebøker bringer med seg en hel del tankegods som er ideologisk, politisk og historisk betinget, altså mye mer enn de begreper, lover og teorier som mange gjerne vil tro. Forfatterne er ofte nokså uvitende om dette, vi er alle barn av vår tid. Og realister har neppe ry for å være de som er best orientert om slike forhold. Når de er i utkanten av sitt eget fagperspektiv, formidler de gjerne common sense og vanlig utbredte stereotypier og forestillinger.

I denne sammenhenger må man for all del ikke glemme forskningen knyttet til kjønn og realfag. I tidligere tider var lærebøkene sterkt preget av at de var skrevet av menn, og at leserne var gutter. Men denne viktige historien er for lang til å få plass i denne korte artikkelen.

LITTERATUR

- EU (2004). *Europe needs more scientists!* Brussel: European Commission, Directorate-General for Research, High Level Group on Human Resources for Science and Technology in Europe. http://europa.eu.int/comm/research/conferences/2004/sciprof/pdf/final_en.pdf.
- JOHNSEN, E.B. M.F.L. (1999). *Lærebok-kunnskap* Oslo: Tano Aschehoug (både om naturfag og matematikk).
- JOHNSEN, E.B. M.F.L. (1998). *Kunnskapens tekster: jakten på den gode lærebok* Oslo: Universitetsforlaget.
- KNAIN, E. (1999). *Naturfagets tause stemme. Diskursanalyse av Natur- og miljøfag i et allmenn-dannelsesperspektiv*. Doktoravhandling, Universitetet i Oslo.
- LEMKE, J. (1990). *Talking Science: Language, Learning and Values*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

- MEDAWAR, P. (1964). *Is the scientific paper a fraud?* BBC talk. http://estudy.openu.ac.il/opus/static/binaries/editor/bank66/medawar_paper_fraud_1.pdf
- MAAGERØ, E. OG SKJELBRED, D. (2010). *De mangfoldige realfagtekstene. Om lesing og skriving i matematikk og naturfag* Bergen, Fagbokforlaget.
- OECD (2006). *Evolution of Student Interest in Science and Technology Studies*, Policy Report from OECDs Global science forum <http://www.oecd.org/dataoecd/16/30/36645825.pdf>
- SJØBERG, S. (2009). *Naturfag som allmenn-dannelse; En kritisk fagdidaktikk*. 3. utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- SJØBERG, S. (1979). *Naturfag i søkelyset*. Oslo, Tanum-Norli.

Gjør læring synlig

John Hattie

Visible learning

A synthesis of over 800
Meta-analyses relating to the
achievement

Abingdon: Routledge
392 sider

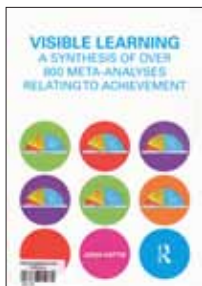
AV THOMAS NORDAHL

PROFESSOR VED HØGSKOLEN I HEDMARK

For litt over ett år siden kom professor John Hattie fra New Zealand med boken «Visible learning». Boken er et resultat av 15 års arbeid og er sannsynligvis den

mest omfattende analysen og sammenfatningen av pedagogisk forskning verden noensinne har sett. Undervisningsmagasinet «Times Educational Supplement» omtalte boken som «Undervisningens hellige gral». Hattie sitt arbeid baserer seg på 800 internasjonale metaanalyser som igjen er bygd opp på 52 000 tusen kvantitative forskningsstudier med til sammen 83 millioner elever som informantgrunnlag.

Hattie analyser og drøfter 138 ulike variablers betydning for elevenes læringsutbytte. Variablenes betydning uttrykkes i effektstørrelser slik disse framgår av de forskjellige studiene Hattie bygger sin forskning på. Effektstørrelser er forskjeller mellom minst to målinger uttrykt i standardavvik. Effekter fra 0.00 til 0.19 innebærer i Hattie sin studie ingen effekt, 0.20 til 0.39 liten effekt, 0.40 til 0.59 middels effekt og over 0.60 stor effekt. I boken framstilles disse effektstørrelsen på en relativt lettfattelig måte og alle 138 variablene beskrives ut fra effektmål. Hattie sin vurdering



er at vi ikke bør legge vekt på tiltak i skolen som har en lavere effekt på elevenes læringsutbytte enn 0.40.

Det som ikke har effekt

I boken dokumenteres det at en rekke av de tiltak og strategier vi har lagt vekt på i norsk grunnsopplæring, har en langt mindre effekt enn 0.40. Organisert nivå-differensiering, som vi finner stadig mer av i norske skoler, rangeres på 121. plass av de 138 variablene med en effekt på 0.12; aldersblanding gjennom organisering av elever på tvers av klassetrinn er på 131. plass med effekt på 0.04; baseskoler på 133. plass med en effekt 0.01; tolerersystem på 111 plass med en effekt på 0.19 og individualisert undervisning gjennom blant annet arbeidsplansprinsipper på 100 plass med en effekt på 0.23.

Videre er effekten av redusert klassestørrelse 0.21, som tilsvarer 106 plass. Denne forskningen er knyttet til en reduksjon fra 25 til 15 elever pr. klasse. Hattie uttrykker at redusert klassestørrelse ikke har noen særlig effekt fordi lærerne fortsatt ser ut til å gjøre det samme i undervisningen. Lærernes kunnskaper i de enkelte fagene i skolen har også liten effekt på elevenes læring. Det har en effektstørrelse på 0.12 (125 plass). Hattie uttrykker at hvis det var en stor og entydig forskning tilknyttet betydningen av lærernes fagkunnskap, så ville denne forskningen være ofte sitert og ikke vanskelig å finne fram til. Slik er det ikke, og de studiene som eksisterer viser at effektene av fagkunnskap alene er liten i både grunnskole og videregående opplæring.

Både på nasjonalt og lokalt plan har vi i Norge ut fra dette valgt å satse på strategier som ikke har dokumentert effekt på læring. Det må komme av at valgene ikke har vært basert på forskningsbasert kunnskap, men i sterkere grad på ideologi og private

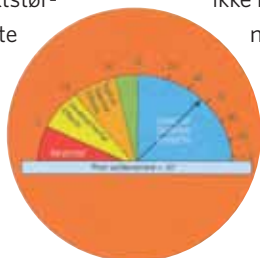
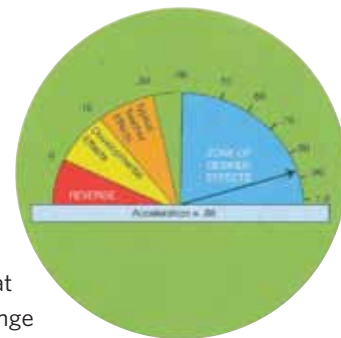
overbevisninger.

Hattie uttrykker at altfor mange beslutningstakere

relatert til skole har satset på enkle tiltak som det er lett å få gehør for, i stedet for å gå inn på det som virkelig betyr noe for elevenes læring.

Tilnærminger med stor effekt på læring

Hva er det da som betyr noe ut fra denne forskningen. Svaret er relativt entydig. Det er læreren og lærerens interaksjon med elevene. Øverst på rangeringen kommer elevens selvevaluering forstått som evne til å bedømme egne prestasjoner, med en effektstørrelse tilknyttet læring på 1.44. Som nummer to er anvendelse av Piaget sine stadieprinsipper i undervisningen, med effekt på 1.28. Det vil si at læreren må vite hvordan elevene tenker og velge oppgaver og materiell som utfordrer hver enkelt elev på deres nivå. Videre kommer en rekke faktorer tilknyttet læreren i form av formativ evaluering med en effekt på 0.90 på 3. plass. Tilbakemelding og feedback forstått som at læreren er åpen for hva elevene kan, hva de sliter med, hvor de misforstår og gir tilbakemelding på dette med en effekt på 0.73 (10. plass). Lærerens ledelse og tydelighet i undervisning har også en sterk effekt på elevenes læring (effekt 0.75 og plass 8). Dette gjelder i alle fag, noe som også gjelder den effekt en positivt og støttende relasjon mellom elev og lærer har for elevens læring (effekt 0.72 og plass 11). Klart definerte standarder for god undervisning har en effekt 0.88 (4. plass) og håndtering av elevenes atferd i undervisningen en effekt 0.80 (6. plass). Samlet dokumenteres her godt at læreren har den mest kraftfulle innflytelsen på elevenes læring.



Hva er god undervisning?

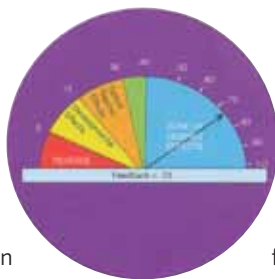
Hattie sin konklusjon er at vi ut fra dette må begynne å diskutere mer hva som er god og dårlig undervisning, og ikke minst hvordan læreren kan komme i interaksjon med elevene. Ut fra dette lanserer Hattie begrepet og tilnærmingen «Visible Learning». Det handler om at læreren må kunne se læring gjennom øynene til elevene og på den måten gjøre både undervisningen og læring synlig for eleven selv. I dette ligger det at god undervisning ikke handler om én

bestemt metode, men at det er mange fasetter ved undervisningen og interaksjonen med elevene som læreren må beherske.

Ifølge Hattie trenger vi lærere som overveier og drøfter egen

praksis ut fra kunnskap, som er direkte og engasjerte i undervisningen, som har fokus på den enkelte elevs tenkning og som utfordrer og gir tilbakemeldinger til elevene og som, ikke minst, skaper et miljø der det er lov å feile. Lærere må møtes for å diskutere, evaluere og planlegge undervisning gjennom en kritisk refleksjon i lys av evidensbasert kunnskap. Disse konklusjonene innebærer ikke at vi har dårlige lærere, men gode lærere kan ifølge Hattie, gjennom disse tilnærmingerne ytterligere forbedre sin undervisning.

I sine konklusjoner fremhever Hattie en del tiltak som han *ikke* kan anbefale for å bedre elevenes prestasjoner. Det gis i boken ingen anbefalinger om økt ressursinnsats alene i skolen, det er ikke noen forslag om redusert klassestørrelse, det er ingen forslag om fritt skolevalg – og god undervisning handler ikke om hvilke elever som går i en skole eller en klasse. Denne godt dokumenterte



forskningen understreker at læring handler om det som foregår i undervisningen, ikke om det som er utenfor læringsarenaen. Det er kun én ting som er helt sikkert ved undervisning, uttrykker Hattie: «Læreren må undervise de elevene hun til enhver tid har foran seg».

Evidens og faren for instrumentalisme

Er så dette et uttrykk for en evidensbasert forskning der konsekvensen vil være instrumentalisme i undervisningen. Hattie uttrykker tydelig at det ikke er intensjonen og det er heller ikke hans konklusjon. De som tar seg tid til å lese denne boken, vil også se at det er lite som peker i retningen av instrumentalisme. Men samtidig bør rådende oppfatninger blant lærere om hva som gir god læring utfordres, settes til debatt og undersøkes.

Hattie starter sin bok med å si at en av de mest varige oppfatningene innen utdanningsfeltet er at «alt virker» eller at alt er «like bra». Lærers undervisning er noe privat som det sjelden blir utfordret eller stilt spørsmål om. Denne forskningen viser at lærers undervisning må utfordres om vi ønsker at alle elever skal få realisert sitt potensial for læring. Dette fordi det er lærers undervisning som er avgjørende for elevens læring. Da er det hensiktsmessig for elevene at vi starter med å diskutere og vurdere de variablene som forskning viser at har størst effekt på læring, og ikke minst være sikre på at vi tilfredsstiller disse grunnleggende elementene i undervisningen.

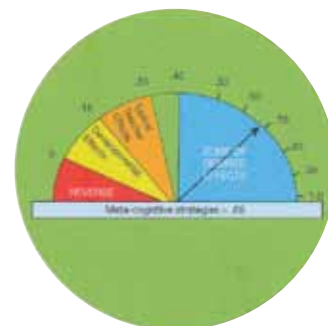
En mulig kritikk

Mange vil lett kunne kritisere denne boken for at den ikke tar for seg kvalitativ forskning og at det er viktige variabler som ikke belyses. Når boka ikke tar for

seg kvalitativ forskning, så betyr ikke det at kvalitativ forskning ikke er viktig eller at det ikke finnes andre variabler som er betydningsfulle for læring. Men Hattie måtte som han selv sier, trekke noen grenser for hva det var mulig å forholde seg til i løpet av dette 15-årsprosjektet. Etter min mening vil en metodekritikk på dette grunnlaget lett kunne bidra til at fokuset trekkes vekk fra substansen i denne forskningen, og det vil ikke være hensiktsmessig.

Dette er en bok basert på kvantitativ og evidensorientert forskning, og konklusjonene bør drøftes ut fra dette. Ut fra mine kunnskaper om kvantitativ forskning er det ingen grunn til å reise tvil om kvaliteten på dette arbeidet. Det er et etterprøvbart og godt gjennomført arbeid, og derfor er det konklusjonene som bør drøftes blant både lærere, skoleledere og ikke minst pedagogiske forskere. For, som Hattie sier, forskere går inn i sine evige diskusjoner om metoder og tilnærminger, mens skolen fortsetter å undervise. Hatties forskning vil kunne bidra til at lærerne har større sannsynlighet for å lykkes med den undervisningen de uansett må gjennomføre.

Derfor fortjener dette overveldende forskningsarbeidet å bli tatt på alvor. *Visible learning* bør leses av forskere, av dem som arbeider i dagens lærerutdanning som skal være forskningsbasert, av skoleledere og ikke minst lærere. Det krever en viss innsats å sette seg inn i arbeidet, men som Hattie selv uttrykker, så er det først når vi utfordres og anstrenger oss, at vi lærer.



PISA – sanninga om skolen?

Eyvind Elstad og Kirsten Sivesind
(red.)

PISA – sannheten om skolen?

Universitetsforlaget
323 sider

AV KNUST STEINAR ENGELSEN

PROFESSOR VED HØGSKOLEN STORD/HAUGESUND

PISA – Sannheten om skolen? har ifølgje innleiinga som ambisjon å bidra med kunnskap om ulike sider ved PISA og andre internasjonale resultatmålingar, sett i ein fleirfagleg samanheng. Samstundes blir boka presentert som eit svar på Nils Christie sin kritikk mot den rolla som Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling (ILS) ved Universitetet i Oslo har hatt i PISA-prosessen. Christie meiner det er for tett kopling mellom dette leiande PISA-fagmiljøet og Kunnskapsdepartementet, og etterlyser slik sett den grunnleggjande kritiske stemma frå akademia. Som eit svar på dette mobiliserer redaktørane av boka, som begge er tilsette ved ILS, eit panel av forskarar frå Norge og Sverige som løftar fram eit breitt spekter av problemområde som er relevant for PISA-debatten. Sjølv om målgruppa er sagt å vere både akademia og utdanningsfeltet elles, er boka skriven på akademia sine premisser, og gir slik ei grundig innføring i dei ulike problemområda, til dels basert på solid empiri. Boka vert slik sett meir opplevd som ei grundig framstilling av fenomenet PISA, og mindre som eit knippe kritiske innlegg i debatten om PISA, slik ein kanskje innleiingsvis skulle ha trudd, sidan Christie sitt perspektiv vert løfta så klårt fram i



forordet. Det treng sjølv sagt ikkje bety at det har blitt ei uinteressant bok.

Bakgrunn, rammeverk og tiltak

Boka har tre deler. Del 1 omhandlar bakgrunnen for PISA og andre tilsvarande undersøkingar. Her vert PISA-testane samanlikna med andre tilsvarande storskalatestar som TIMMS og PIRLS. Vidare vert forholdet mellom testresultat og politikktutforming problematisert i lys av OECD sin praksis når det gjeld å gi råd til utdanningsstyresmaktene om pedagogiske tiltak. Del 2 presenterer rammeverket for PISA og forholdet mellom denne typen storskalaundersøkingar og nasjonale skulereformer. Her vert mellom anna ulikskapar mellom korleis faga vert omtala i læreplanar som skulefag og den fagkategoriseringa som vert nytta i PISA diskutert, også i lys av korleis PISA-kategoriseringa kan bidra til ei forbetring av læreplanar i einskildfag. Del 3 dreier seg om møtet med dei internasjonale testane, sett frå skulen sin synsvinkel. Her går ein også inn på fleire interessante saksområde, som til dømes forholdet mellom resultat og organisering (sentralisert og desentralisert) og mellom elevmotivasjon og testresultat. I tekstane vert det også teke opp til drøfting spørsmål knytt til skuleleiarane sitt perspektiv på PISA og til den kritikken som indirekte vert retta mot skulen i kjølvatnet av undersøkingane. I denne delen går ein også noko inn på mogelege forklaringsmodellar for forholdet mellom elevprestasjonar og kva det er som går føre seg i klasseromma.

Tekstane i boka har ei solid fagleg forankring. Boka er lesverdig og opplysnande på mange interessante felt, og den løftar fram nokre viktige spenningar som er naturlege følgjer av PISA-resultata. Ikkje minst dreier dette seg om det problematiske forholdet mellom PISA-resultat og politikktutforming. Boka vil absolutt kunne bidra til å nansere debatten på ein konstruktiv måte, og ikkje minst gjere oss

alle betre førebudd til neste PISA-runde, som vil følgje offentleggjinga av PISA-2009-resultata (hovudområde lesing) i desember.

Akseptere resultata – men sjølv velje behandlinga

Boka har sjølv sagt ikkje som ambisjon å gi eit eintydig svar på det retoriske utgangsspørsmålet: «PISA – sanninga om skolen?», men ein av boka sine viktigaste budskapar er at det er lite som tyder på at PISA-resultata gir eit heilt galt bilete av situasjonen i norsk skule, generelt sett. Det er vanskeleg å påpeike feil eller viktige kontekstuelle forhold som undergrev resultata. Og sett i lys av at andre undersøkingar òg peikar i same retning, må vi vel etter kvart akseptere at vi står framføre tøffe utfordringar i norsk skule. På den andre sida er det grunnleggjande viktig, slik det spesielt vert løfta fram i det første kapittelet, å skilje resultata frå mogelege tiltak og ikkje la fagmiljøet og byråkratiet i OECD få for stor innverknad når det gjeld å føreskrive den «behandlinga» skulen må gjennom.

Boka famnar breitt, både når det gjeld tematikk og målgruppe. Kanskje er ambisjonane litt for store? Det er eit spørsmål om boka ikkje hadde tent på ei noko strammare redigering. Spesielt nokre av kapitla i del 2 vert opplevd til å falle litt utafor den tematiske hovudlina, og i for liten grad å vere retta inn mot skuleverket som målgruppe. Kanskje ein heller skulle ha utvida del 3 og slik gitt litt meir plass til tekstar som i større grad ville bidrege til både å forklare bakgrunnen for PISA-resultata, gjerne i eit kritisk perspektiv, og som kunne peike på mogelege vegar framover? Her ville tekstar basert på både nyare norsk og internasjonal forskning kunne gitt oss nyttig kunnskap. Dette ville samstundes også vore ei naturleg oppfølging av den kritikken som innleiingsvis vert retta mot OECD sine tendensar til å ville påverke utforminga av ulike land sin utdanningspolitikk.

Arbeidsplaner

Ole Kristian Bergem
og Cecilie Dalland

Arbeidsplaner, læringsmål og vurdering

Hva gjør vi?

Universitetsforlaget
110 sider

AV BJØRN LJUNGMANN

TIDLIGERE UNDERVISNINGSINSPEKTØR VED HAUGER
UNGDOMSSKOLE, NÅ PENSJONIST

Et viktig tema i læreplaner for norsk skole er ønsket om tilpasset og differensiert opplæring. Det er stor spredning mellom elevene i deres kunnskaps-tilegnelse, en spredning som har tendens til å øke med stigende alder. Det er viktig å sette inn hjelpetiltak med individuell støtte og oppfølging tidligst mulig. Dette er ikke enkelt for en lærer med ansvar for opptil 30 elever. Lærere savner derfor ofte konkrete forslag til hvordan dette kan gjennomføres i praksis.



Et verktøy for differensiering

En undersøkelse i 2009 viste at 60 prosent av lærerne prøvde å løse dette ved bruk av *arbeidsplaner*. Dermed kunne elevene gis differensierte læringsmål ved å få oppgaver av vanskegrad og omfang som var tilpasset den enkelte. En annen mulighet var å gi for eksempel tre sett oppgaver på tre nivåer som elevene kunne velge mellom. I begge tilfelle oppnås en individuell tilpassning. Ved at arbeidsplanen går over en viss tidsperiode, kan elevene arbeide i eget tempo, samtidig som de må lære seg til å disponere tid og ta ansvar for egen læring. I denne tiden har de også muligheter for å be om hjelp og motta tilbakemeldinger.

Tilsynelatende løser dette langt på vei lærerens problem. Men hvordan fungerer dette i praksis? Kan det tenkes at bruken av arbeidsplaner kan skape nye pedagogiske og didaktiske utfordringer? Bør det stilles konkrete krav til utformingen av planene? Hvilken sammenheng er det mellom arbeidsplaner, læringsmål og vurdering?

Undersøkelse om bruk av arbeidsplaner

For å finne svar på slike spørsmål har Ole Kristian Bergem ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling (ILS) ved Universitetet i Oslo og Cecilie Dalland ved Pedagogisk Forskningsinstitutt (PFI) ved Universitetet i Oslo undersøkt hvordan arbeidsplaner i realiteten brukes i norske skoler. Analysene baserer seg på data hentet fra studien PISA+. Undersøkelsen er en videobasert klasseromsstudie på 9. trinn i fagene matematikk, naturfag og norsk på 6 skoler. Alle timer i disse fagene ble videofilmet over en periode på tre uker. Både faglærere og elever ble i tillegg intervjuet. Studien ble gjennomført i perioden 2004–2008.

Undersøkelsen avslørte at det var store variasjoner fra lærer til lærer i bruken av arbeidsplaner. Det finnes ingen fast mal for arbeidsplaner og ingen anbefalinger for innhold og bruk. Dette er åpenbart et udekket behov i norsk skole, og denne boka peker på en rekke *svakheter i lærernes praksis*. Disse svakheterne går blant annet på selve oppsettet av arbeidsplaner, formuleringer av læringsmål, utvalg av oppgaver og mangelfull sammenheng mellom læringsmål, oppgaver og vurdering. Ordene som brukes er ofte upresise og uklare. Selv et ord som «mål» kan få flere betydninger.

Selve *bruken* av arbeidsplaner kan også by på en del utfordringer som læreren bør være bevisst på. Arbeidsplanen styrer elevenes aktiviteter. Fordi elevene gjerne befinner seg på forskjellige steder, foretas sjelden faglig introduksjon og oppsummering i løpet av perioden. Det

kan derfor bli svak sammenheng mellom teorigjennomgang og oppgaveløsning. Det blir mye individuelt arbeid, og samarbeid blir mindre relevant. En del elever gjør lite arbeid de første dagene og utsetter oppgavene lengst mulig. Andre gjør en stor innsats de første dagene for å kunne ta det med ro senere. I en del av perioden gjøres dermed lite faglig arbeid. Det kontinuerlige arbeidet velges bort. Fokuset er på å bli «ferdig».

Det er viktig å gi god *underveisvurdering* som skal støtte elevenes eget læringsarbeid. De bør få løpende tilbakemelding om hvert enkelt læringsmål. Det må skilles klart mellom hovedområde, kompetansemål og læringsmål. Mange tilbakemeldinger gis i for generell form med bruk av allmenn ros. Alt får stampelet «bra/fint/flott» i stedet for eksplisitte og klare faglige standarder. En bør i større grad gi spesifikk informasjon om hva elevene bør arbeide videre med. Veiledningen skal styrke elevenes motivasjon. De må lære å se hvordan mål, oppgaver og arbeidsmetoder er knyttet sammen og hvilke kjennetegn vi har på måloppnåelse.

Gir gode og konkrete råd

Bokas store styrke ligger i at den ikke bare peker på problemer, men først og fremst at den gir gode og konkrete råd om hvordan arbeidsplanene bør utformes og brukes. Den inneholder for øvrig en rekke diskusjonstemaer, oversikt over reformpedagogiske retninger som har påvirket det ideologiske grunnlaget for arbeidsplaner, en stikkordliste, fire sider referanser og et systematisk og detaljert innholdsregister. Hvis vi følger de rådene forfatterne gir, bør vi i større grad enn i dag kunne nærme oss målet om tilpasset opplæring. Boka bør leses grundig av alle landets lærere og lærerstudenter.

Allmenn musikkundervisning

Jon Helge Sætre
og Geir Salvesen (red)

Allmenn Musikkundervisning

Gyldendal akademisk
302 sider

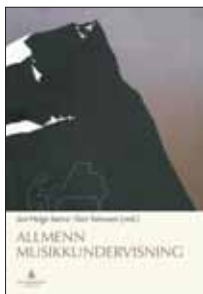
AV ELDAR SKJØRTEN

MUSIKKLÆRER VED EIKSMARKA SKOLE

OG KURSHOLDER

Noen utfordringer kommer vi tilsynelatende aldri ordentlig i gang med å løse. De virker uhandterlige. Eller de kan være som en løk, der du skreller av lag etter lag, for bare å støte på nye utfordringer. Den velkjente kløften mellom teori og praksis er en slik utfordring. Vi snakker om den, vi hører om den, vi senser den i dialog med teoretikere og praktikere – ja, og vi skiller begrepsmessig mellom den som er opptatt av teoretisk refleksjon og den som er mer praktisk handlingsorientert. Innerst inne vet vi at disse to er avhengige hverandre. Når noen tar mål av seg til å «bidra til å bygge bro mellom teori og praksis» er det derfor grunn til å følge med, og nettopp dette er målsettingen til forfatterne og redaktørene bak boka *Allmenn musikkundervisning*.

Jon Helge Sætre og Geir Salvesen er redaktører og med seg har de fjorten forfattere som bidrar med artikler innen ulike felt. Til sammen ønsker de å belyse allmennfaget musikk i grunnskolen ved en praksisnær, erfarings- og forskningsbasert framstilling. De har et godt prosjekt og la det være sagt med en gang: Boka anbefales for alle som er interessert i refleksjon rundt musikkundervisning.



Tredelt tema

Jeg arbeider selv i skolen til daglig og fenges umiddelbart av hvordan redaktørene har delt stoffet i tre: *Den første delen* handler om de overordnede temaene musikkopplevelse, estetikk og læring, læreplan og vurdering. Dette bærer bud om at jeg skal få innspill til refleksjoner omkring selve grunnlaget for å ha musikkfaget, om forhold til mandatet og om vurdering (som er et av de viktigste utviklingsområdene i skolen i dag). *Del to* drøfter undervisning med utgangspunkt i ulike musikalske sjangere. Det er interessant fordi vi er inne i en brytningstid der blant annet medieutviklingen bidrar til å endre styrkeforholdet mellom musikalske sjangere i skolens musikkundervisning. *Den siste delen* tar for seg musikalske praksiser som lytting, sang, komponering, samspill, dans og bruk av digitale verktøy.

Dette passer fint med prioriteringene i Kunnskapsløftet og gir samtidig forhåpninger om å treffe meg på hjemmebane: På gulvet i musikkrommet. Inndelingen er godt gjennomtenkt og gir meg motivasjon til å lese.

De store temaene

Det er sunt å bli løftet opp fra praksisfeltet og møte noen overordnede problemstillinger. Øivind Varkøys kapittel om «Musikkopplevelse som eksistensiell erfaring» er et godt eksempel. Han tar tak i en begrepsbruk vi finner i læreplanens formål for musikkfaget, men som har lett for bli sett på som en transportetappe på vei til kompetansemålene. Vi trenger Varkøys betraktninger til å belyse og utdype grunnlaget for undervisningen. Uten egne refleksjoner om dette blir kompetansemålene hengende så å si i løse lufta. Det finnes mange eksempler på at man faktisk misforstår innholdet i læreplanen fordi formålet, beskrivelsen av hovedområdene og de grunnleggende ferdighetene ikke er bearbeidet i lærerkollegiet.

De fleste mennesker har et forhold til musikk og de fleste skoler mener musikk-

faget er viktig – på et vis. Men når svært mange likevel nedprioriterer faget tror jeg det blant annet skyldes at man ikke riktig får tak i legitimiteten til musikkundervisning i en kunnskapsfokusert tid. Faget betegnes som et «trivselsfag» der lek, moro og glede står i sentrum. Man evner ikke å, for å si det med Varkøys ord, «gripe forskjellen mellom det 'å gjøre musikken til en livsglede' på den ene siden – og det 'å ha det moro med musikk' på den andre». Nettopp derfor burde Varkøys kapittel bli utgangspunkt for refleksjon på enhver skole, blant både skoleledere og lærere. Forfatteren ønsker ikke å gi oppskrifter på hvordan denne refleksjonen rent konkret kan omsettes i musikkpedagogisk praksis, fordi dette «ville stride mot den eksistensielle erfaringens karakter». Jeg ser poenget. Men i brobyggingens ånd ville det likevel etter mitt syn vært svært nyttig med noen eksempler; ikke som fasitløsninger og gjerne motstridende. Kanskje noen korte situasjonsbeskrivelser som ytterligere kunne belyse at refleksjon, eller manglende sådan, kan ha betydelige konsekvenser for praksis. Det er jo nettopp mangelen på denne linken mellom teori og praksis som er utgangspunkt for boka.

Når Signe Kalsnes senere i del 1 skriver om «Musikkfaget og de grunnleggende ferdighetene» er det lett å bli engasjert. Tematikken er i seg selv mer umiddelbart knyttet til praksis og Kalsnes gir eksempler på hvor galt det kan gå når man glemmer forutsetningen for innføringen av de fem grunnleggende ferdighetene i Kunnskapsløftet, nemlig at det handler om grunnleggende ferdigheter *på det enkelte fags premisser*. Mange har gått glipp av dette poenget og derfor er Kalsnes' perspektiver både klargjørende og viktige. Vi får tydelige begrunnelser for at det aldri var meningen, slik enkelte fagbokforfattere har hevdet, at musikk læreren også skulle bli mattelærer med innføringen av Kunnskapsløftet. Kalsnes var selv leder for gruppen som utformet musikkplanen og kan derfor gi eksempler på sammenhen-

gen mellom de grunnleggende ferdighetene og kompetansemålene.

Del 1 i boka har også drøftinger av estetikkbegrepet i undervisningen og av vurderingsfeltet. Alle kapitlene er i og for seg velskrevet og viktige, men ville nok tjent på et enda strammere fokus. Det meste er interessant. Problemet er bare at det kan bli litt vel mye innledning og bakgrunn. Kanskje er innledningene viktigere for lærerstudenten enn for den erfarne læreren (begge er i målgruppa). Videre forstår jeg at det er min oppgave som praktiker å reflektere omkring egen praksis. Likevel tror jeg denne delen av boka ville tjene på å gi noen flere igangsettende eksempler. Det handler slett ikke om å vise til rett og galt, men bare om å gi praktiker en inspirasjon og inngang til å se seg selv i lys av teksten. Dette er løst flere steder senere i boka (for eksempel i kapittel 10 og 13). Det handler om å være tro mot, og ta jobben med å forfølge målsettingen for boka. Motsatt kan man selvsagt innvende at en praktiker som leser boka, selv bør ta ansvar for å skape disse bildene ut fra egen praksis. Det må vi nok uansett gjøre, men om dette i for stor grad overlates til leseren, så mister boka en dialogisk dimensjon som både den praktisk og den teoretisk orienterte leseren kunne hatt nytte av. En bro bør som kjent ha kontakt med begge elvebreddene, og i denne teksten er den ene tilknytningen etter mitt skjønn for vag.

Sjangre og musikalsk praksis

I resten av boka får eksperter innen ulike sjangre og musikalske praksiser rom til å beskrive hvert sitt felt. Kapitlene vil nok treffe leserne ulikt alt etter hvilken kompetanse og erfaring de har på forskjellige områder. Det er til tider nokså stor spennvidde i hva forfatterne forventer av leserens fagkunnskap, noe som kanskje kunne vært harmonisert bedre ved en kritisk gjennomgang av forholdet til målgruppa. Til tross for at del tre skal handle om musikalske praksiser og ferdigheter, varierer forfatternes evne til å knytte teksten til praksisfeltet.

Kapittelet om digitale verktøy og digital kompetanse blir for eksempel gående «rundt grøten». Det ene undervisningseksempelen som gjengis er, som forfatteren selv skriver, «en litt utradisjonell eller alternativ bruk av digitale verktøy». Det handler om en time der læreren «vandrer med stoisk ro rundt i rommet og hjelper til med bluetooth-overføringer, programvare som krasjer og ikke minst som idémaker for de elevene som ennå ikke helt har bestemt seg for hvordan de skal løse oppgaven.» Situasjonen er interessant nok, men på ingen måte tilstrekkelig for å være alene om å belyse et område der mange lærere fremdeles famler i mørket. Her kunne forfatteren drøftet mer om faglige og metodiske fordeler (og ulemper) ved å benytte for eksempel loop-basert komponering på datamaskinen, vist til muligheter som relaterer seg til kompetansemål og ikke minst sett nærmere på hvordan digitale verktøy kan brukes for økt måloppnåelse innenfor kompetansemål som ikke eksplisitt nevner digitale verktøy. Jeg må dessuten innrømme at jeg blir lettere forvirret når forfatteren avslutter med å spørre om musikkfaget kan «representere en *motkultur* til fritidas stillesitting og skolens IKT-jag, nettopp ved å være et organisk, akustisk og aktivt bevegelsesfag?» Vel, forvirringen gjør i alle fall at jeg tenker meg om to ganger, så da tjener det jo en hensikt.

Kapittel 17 om Den kulturelle skolesekken (DKS) blir også stående nokså langt unna undervisningssituasjonen. Det snakkes mye i DKS-kretser om at skolen bør bruke opplevelsene og at DKS skal «bidra til å realisere skolens læringsmål» (jf. Skapende læring – Strategiplan for kunst og kultur i opplæringen, Kulturskoleutvalgets rapport m.m.). I denne boka ville det vært naturlig at et kapittel om DKS tok tak i akkurat dette. Det nærmeste vi kommer er imidlertid to motsatte, karikerte situasjoner fra en skolekonsert. For øvrig inneholder kapittelet nyttig informasjon og refleksjoner omkring Den kulturelle skolesekken som system.

Kapittel 12 om sang er på den andre siden svært konkret. Her går forfatteren langt i å gi konkrete oppgaver og beskrivelser av oppvarmingsøvelser. Jeg har ingen motstand mot dette, men peker bare på at det blir vel store forskjeller på kapitlene.

Alt i alt er del 2 og 3 fylt med mange interessante og tankevekkende avsnitt. Ved første gjennomlesning kunne det nesten bli litt i meste laget av formuleringer om hva musikkundervisningen «bør» ta ansvar for. Vi har tross alt svært begrensede timeressurser og få har kompetanse til å oppfylle alle ekspertenes «bør»-formuleringer. Slik blir det kanskje når en rekke fagfolk får mulighet til å greie ut om sine felt, uten å måtte ta ansvar for det totale omfanget. Kanskje kunne det vært strammet litt inn her også, men på den andre siden ville det vært synd om akkurat denne boka gjorde for mange valg for leseren. Jeg får nok heller utnytte de mangesidige refleksjonene som boka gir, og stole på at de utvalgene jeg gjør er gode og nødvendige. Det kan jo være et tips til andre lærere som leser boka, at alle formuleringene om hva vi «bør» mer er uttrykk for muligheter enn konkrete krav og forventninger.

Få førstehåndserfaringer

En interessant ting ved intensjonen om å skape en bro mellom teori og praksis er at poenget ikke er å komme over på den andre siden, i hvert fall ikke for å bli der, men å *møtes*. Til det er skolens egen stemme blitt for svak i denne boka. Jeg kjenner ikke alle forfatternes bakgrunn, annet enn at alle er ansatt i lærer- og/eller kunstutdanningen, men det kan virke som om redaktørene i litt for stor grad har satset på forfatternes eventuelle tidligere erfaringer fra skolen. Førstehåndserfaring fra dagens skole slipper dermed ikke til i tilstrekkelig grad. Hederlige unntak fra dette finner vi for eksempel i Sætres kapittel om improvisasjon og komposisjon. Han bruker transkriberte utdrag fra observasjoner av musikkundervisning og

leseren blir effektivt trukket inn i konkrete situasjoner, for like etter å bli løftet ut til et reflekterende nivå. På den måten får vi ta del i en dialog mellom teori og praksis. Jan Sverre Knudsen løser det på sin måte, ved å ha supplerende bokser med uttalelser fra to musikere som reflekterer over sitt forhold til musikalsk mangfold. Begge disse variantene gir leseren inntrykk av at refleksjonen forholder seg til noe ekte og praksisnært; noe man kan kjenne seg igjen i og overfører til egen virkelighet. Jeg hadde gjerne sett mer bruk av slike virkemidler i flere kapitler.

Personlig liker jeg å bli trigget av klare meninger. Jeg trenger ikke være enig i alt. Kanskje er det nettopp uenigheten som fører til de beste refleksjonene. Forfattere av fagbøker har tilsynelatende, og forståelig nok, ofte et annet utgangspunkt. De ønsker å argumentere dypt og grundig for å overbevise leseren. De søker leserens enighet. Men resultatet kan bli at vi mister refleksjonen på veien. Dette er ikke et argument for ikke å skrive fagbøker, men snarere et håp om at redaktørene av Allmenn musikkundervisning *supplerer dette gode prosjektet* i flere formidlingskanaler. Gjerne også i kortere og mer spissede former, og framfor alt i dialog med praksisfeltet. *Men boka er her nå. Den er god og den bør leses!*

Om ROS-kompetanse

Gry Espedal

ROS

Om anerkjennende ledelse og hvordan skape verdsettende arbeidsmiljø

*Gyldendal akademisk
224 sider*

AV SVEN SVEBAK

PROFESSOR VED INSTITUTT FOR NEVROMEDISIN, NTNU

Denne boka føyer seg inn i rekken av bøker om coaching og gode råd til ledere som ønsker å utvikle seg selv til

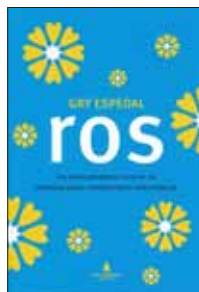
å bli bedre på anerkjennelse av medarbeidere. Slik er den en bok blant andre i en hel skur av bøker gjennom de siste år. Den rir på en tidsbølge der det er lett å tenke at ledelse er grovt overfokuset, nesten til det narsissistiske.

Gry Espedal er teolog og har en mangfoldig bakgrunn både som journalist, høgskolelektor i ledelse, forfatter og, for tiden, studentprest på Lovisenberg diakonale høgskole. Sammen med Tove Svendsen og Trond Andersen ga hun ut boka *Løsningsorientert coaching* i 2006.

Den nye boka er organisert i tre deler med to innledende kapitler der det første forklarer hva anerkjennelse er og det andre begrunner hvorfor det er behov for ROS-kompetanse. Disse tre bokstavene er forkortelser for Raus, Omformulere og Spesifikk. ROS-kompetanse viser derfor til noe mer presise ferdigheter i samspill og ledelse enn bare å appellere sentimentalt til at ledelsen må bli flinkere til å rose. De tre følgende delene fokuserer i tur og orden på hva det vil si i praktisk ledelse å være raus, ha evne til å omformulere og finne nye innfallsvinkler for å forebygge og effektivisere gjennom godt samspill og i evne til å gi spesifikke tilbakemeldinger som løfter samspill og medarbeidere.

Anerkjennende lederstil

Første del har kapitler om anerkjennende lederstil, elementene i anerkjennelsens kunst og effekter av anerkjennende ledelse. Andre del er den største og handler om betydningen av å utvikle evne til samarbeidende språkføring, evne til å gjennomføre gode samtaler om vanskelige tema, betydningen av ROS før kriser er eskalert og fokus på løsninger mer enn på problemer. Et kapittel gir råd om hvordan en leder bidrar til å utvikle et verdsettende arbeidsmiljø. Så følger et nyttig kapittel



om arbeidsmiljøkartlegginger med ambisjon om å få fram løsninger for å utvikle organisasjonen. Det siste i del to har fokus på medarbeidersamtaler der målet er å komme forbi problemfokusering og fremme motivasjon og utvikling hos en underordnet.

Siste del har tre kapitler om hvordan en leder kan bli flinkere til spesifikke tilbakemeldinger gjennom positivt selvsnakk og positivt baksnakk. Det siste av dem er på bare to sider og illustrerer poenget med LØFT-kampanjen som ble lansert tidlig på 1980-tallet, opprinnelig en amerikansk arbeidsmetode i familierapi med fokus mest på å finne bedre løsninger og minst på problemer.

Boka er fagpolitisk korrekt i samsvar med tidsånden. Den er bra skrevet og gir gode eksempler og byr på noen intervju for å illustrere hvordan intensjonene realiseres. Den er også godt forankret i en etisk orientering til fellesskap og godt samspill mer enn på bunnlinjen i budsjettet. Det er jo gjennom evne til å se mennesker, anerkjenne, utfordre og hjelpe at den økonomiske lønnsomheten i virksomheter blir best mulig.

Når ROS ikke strekker til

Samtidig er det vanskelig å unngå en etertanke om at også denne boka blir for overfladisk når det gjelder medarbeidere som har klare kjennetegn på personlighetsforstyrrelser med destruktive effekter på arbeidsmiljøet. Det er fortsatt en realitet at selv den beste leder ikke kan endre noe vesentlig på en underordnet med tydelige tegn på slike alvorlige karakteravvik. Det mest utfordrende i samspill er kanskje avvik som fagmiljøet omtaler som Kluster B, det mest utagerende (jf. Linn Skåbers rolle i «Hjerte til hjerte» på NRK1 høsten 2010). Vi mangler fortsatt effektive behandlingsmetoder for å endre på slike konfliktskapende, rigide og selvcentrerte karakteravvik. Og de er selv ikke spesielt motivert for behandling! Selv de beste ledere vil komme til kort i møtet med slike,

og noen ledere kan selv ha slike trekk i noen grad.

Hele dette fagområdet er fortsatt prematurt som empirisk forskningsområde. Det preges i stor grad av velmente tren-der som skifter noe fokus fra tiår til tiår. Denne oppfatningen støttes av at det er svært få henvisninger til primærkilder med metodisk god forskning publisert i internasjonale fagtidsskrifter blant de 115 referansene bakerst i boka.

Treningsredskap for hjernen

Åsa Nilssonne
Mindfulness

Treningsredskap for hjernen
Gyldendal Akademisk
124 sider

AV KIRSTEN FLATEN

FØRDE BUP/HØGSKOLEN I SOGN OG FJORDANE

Med bakgrunn i kognitiv terapi (KAT) og dialektisk atferdsterapi (DAT) har den svenske psykiateren Åsa Nilssonne funnet frem til begrepet Mindfulness. Med opphav i buddhistisk religiøs og filosofisk tradisjon virker dette noe eksotisk og fjernt fra norsk skolehverdag, men der tok altså denne leseren feil. Boken er svært så konkret, om enn med en noe spesiell fagterminologi, der *loving kindness* er et begrep som dukker opp flere steder. I private settinger vil vi nok like å bli utsatt for nettopp dette, men å bruke det i faglige rammer er ikke like selvsagt. Begrepene lykke, glede og medfølelse dukker også opp, og får meg til å tenke litt, det er jo dette vi gjerne vil fylle hverdagen vår med.



I løpet av boken stiller Nilssonne noen spørsmål som er så grunnleggende at vi har godt av å bli minnet om dette. Tar vi virkelig følelser på alvor? De er jo subjektive og ikke synlig for det blotte øye, så vi opplever i grunn bare våre egne følelser. Følelser er en prosess som organiserer atferden vår og gir opplevelsene våre betydning, og det subjektive i dette gjør at opplevelsene er så individuelle. Å skille følelser ved å sette ord på disse fører til økt aktivitet i prefrontal korteks og redusert reaksjon i amygdala. Dermed har vi gjort følelsene mer håndterbare for oss selv, og mer forståelige for andre. Ikke dumt å vite for den som skal undervise barn og unge, som ofte kan trenge litt støtte i det å få kontroll på opphetede situasjoner. Nilssonne viser til at følelser skal man ta på alvor. Se bare hvor vondt en depresjon kan gjøre, selv om det er 'bare følelser'.

Atferden følelsene skaper derimot, det er lettere å legge merke til. Og så er vi på vei inn i tolkningens verden. Formålet er å forstå de kompliserte og nesten livsnødvendige relasjoner vi har til andre. Og her er viser forfatteren at hun slett ikke er verdensfjern. Mindfulness er koblet til moderne nevropsykologi og hjernes fungering, og som igjen er svært tett relatert til våre følelser og de reaksjoner som oppstår hos oss. Automatiske tanker og påfølgende reaksjoner blir grundig gjennomgått og belyst ved at vi følger Erika som trenger en del støtte i livet sitt i en periode. Psykologi blir definert som hvordan komplekse systemer, som mennesker, håndterer informasjon. Og da ser man straks at dette er nyttig lesning for en pedagog.

Hjernefunksjonen blir forklart i korte og lettelestende vendinger, og man skjønner litt mer hvorfor alt blir som det blir. Men boken er slett ikke deterministisk, og i baksideteksten står det «vi får den hjernen vi skaper selv». Nevroplastisitet blir et optimistisk uttrykk i all sin faglighet. Her viser forfatteren til at visst er vi individuelle, og selv om alle hjerner har utviklingspotensial, betyr det ikke at alle skal løse tredjegrads-

ligninger som fritidssysse. Det forfatteren vil frem til er at vi alle har potensial til nylæring, og at dette følger oss hele livet. Her viser hun til hjerneforskning som viser at vi hele livet får nye synapser som vi kan utnytte, og at vi 'bygger om' hjernen hver gang vi lærer noe nytt. Hjernen er tilpassningsdyktig og utvikler seg i tråd med hva vi trenger. Og trenger vi å lære noe nytt vil hjernen gjøre sitt beste for å følge opp.

Vi lever i et informasjonssamfunn der vi blir overøst med stimuli som krever at vi forholder oss til det ved å skille viktig fra uviktig. «Vi pattedyr har store, fleksible hjerner, og kan styre oppmerksomheten og velge hva vi tar inn», påpeker Nilsson. Oppmerksomhet blir tatt på alvor og gjennomgått grundig. Her brukes begrepene stimulusdrevet oppmerksomhet og kontrollert oppmerksomhet, som enhver lærer trolig kan kjenne igjen i klasserommet.

Barn som ikke vil gå på skolen

Børge Holden og Jan-Ivar Sællman
Skolenekting

Årsaker, kartlegging og behandling
Kommuneforlaget
176 sider

AV KIRSTEN FLATEN

FØRDE BUP/HØGSKOLEN I SOGN OG FJORDANE

Voksne for barn hevder at 10 000 norske barn kommer inn under betegnelsen skolenektere, og selv om forfatterne påpeker at det er lite dokumentasjon av skolenekting i Norge, antar de at dette er stor og økende gruppe. For skole og hjelpeapparat er det en ikke ukjent problematikk, og det vises til Bjønnes og Langeland



(2007) sin veileder for å arbeide med skolevegringsproblematikk, utarbeidet ved Universitetssykehuset i Stavanger. Ellers lener man seg tungt på Kearney som har en imponerende skriveproduksjon rundt tema skolenekting, i tillegg til at begge selv har produsert artikler om temaet.

Diagnoser

Holden og Sällman går gjennom hva skolenekting er, og hva det ikke er. Skolenekting er ikke en psykiatrisk diagnose, men kan oppstå som følge av en psykiatrisk tilstand. Forfatterne er ikke opptatt av at barna må ha en diagnose for at man skal sette inn tiltak, men kommer tilbake til diagnoser flere ganger og viser til at det kan gi en forklaring. Særlig angstdiagnoser blir årsaksforklarende, men også opposisjonell atferdsforstyrrelse, reaktiv tilknytningsforstyrrelse og Aspergers syndrom kan være med og føre til at et barn utvikler skolenekting. I tiltaksdelen blir elevens symptom-bilde beskrevet, og gjerne satt i relasjon til en diagnose. Det vises til at Kearney og Albano ikke finner sterk sammenheng mellom diagnoser og årsaker til skolenekting, men forfatterne velger likevel å bruke noe plass på dette. Forfatterne ser også på skole og foreldre sin rolle ved skolenekting og trekker modig konklusjonene at noen foreldre simpelthen har det for travelt til å følge opp barna sine (s. 59).

Kartlegging

Boken gir god innsikt i hvordan kartlegge skolenekting og gir to hovedårsaker til at barn og unge utvikler skolenekting: å unngå ubehag eller gjøre noe mer attraktivt (s. 47). Det er gjengitt flere skjema til hjelp i prosessen med å kartlegge og evaluere skolenektingsatferd. Dette er godkjente oversettelser av skjema utarbeidet av Kearney. Skjemaene er lett tilgjengelig og vil ha stor nytteverdi i arbeid med elever med skolenekting. Der er skjema for bruk i kartleggingsfasen og skjema for å bruke i evaluering sammen med eleven. Også omgivelsesmessige forhold som skolemiljø og

familie inngår i kartleggingen. Skolenekting blir på ingen måte bagatellisert, og forfatterne advarer mot at det raskt kan bli et omfattende og fastlåst problem om man ikke tar tidlige signal om når dette er under utvikling.

Forfatterne har breddetenkning og tar for seg hvordan opplæringsloven regulerer behandling av skolenekting. Skolen har tydelige retningslinjer for å bidra til at eleven opplever det som trygt og godt å være på skolen, samt plikt til å gripe inn om eleven opplever noe som kan hindre dette. Mobbing kan være en grunn til skolenekting, og her har skolen en tydelig plikt til å hindre at eleven blir utsatt for dette. Foreldre har plikt til å få sine barn på skolen, og kan straffes om de forsømmer dette.

Tiltak

Tiltaksdelen er omfattende og gir gode beskrivelser av hva man kan gjøre for å få eleven tilbake på skolen, som er hovedmålsettingen i alt arbeid med skolenekting. Her er grundige beskrivelse av hvordan man har arbeidet. Det er her satt opp i korte, punktvis forslag, og krever ikke at man finleser flere kapitler for å kunne nyttiggjøre seg tiltakene. Her kommer den atferdsteoretiske grunntenkningen som preger boken tydelig frem. Eksempelene strekker seg fra småskoletrinnet og inn i videregående, og dekker således et bredt aldersspekter.

Forfatterne advarer mot samtaleterapi som behandlingsmetode for skolenekting (s70) noe som ikke bør tas så bokstavelig at man ikke snakker med eleven. Her viser forfatterne til at tidsbruken ved samtalebehandling kan føre til at problemet forsterkes. Skolenekting som får vedvare over tid, har et selvforsterkende element i seg. Senere i boken (s132) viser forfatterne til at det er viktig å diskutere med eleven for at denne skal bli deleier i prosjektet om å hindre tilbakefall.

Tvang

Forfatterne øser modig av sine egne erfaringer, og viser sågar til hvordan de har

brukt tvang for å få en elev tilbake til skolen (s. 68). Det understrekes dog at dette var siste utvei, og at mildere varianter av tiltak hadde vært brukt først. Forskning av Kearney går som en rød tråd gjennom boken, og her vises det til at tvang ikke har vist seg nyttig i arbeidet med skolenekting. Dette gir boken et preg av god praktisk kunnskap skrevet av fagpersoner som har arbeidet direkte med den problematikken de beskriver. Men samtidig er det farlig å vise til praktisk erfaring som, på tross av at forskning sier det motsatte, har hatt god effekt. Vi trenger de felles rammene som forskning gir oss, og at vi holder oppe de etiske implikasjonene som skal være styrende for hvordan vi behandler mennesker. Og det særlig når det er et menneske vi skal hjelpe. Forfatterne har da også refleksjoner over det å bruke tvang, som viser at de slett ikke ønsker en frislipp på dette området.

Alt i alt en lettest bok som er enkel å bruke når man trenger råd og tiltak for elever som viser tendenser til eller allerede er godt inne i skolenekting.

Feil referanse i bokomtale

I omtalen av Sakprosa i skolen i Bedre Skole nr. 3/2010 skjedde en beklagelig forveksling mellom to av forfattere til teksteksempelene i boken. Lise Lindbæk blir referert til som forfatter av teksten «Jødernes Krig», mens riktig navn skulle være nasjonalsosialisten Halldis Neegård Østbye. Halldis Neegård Østbye var et tidlig medlem i Nasjonal samling og arbeidet som propagandaleder innenfor organisasjonen. Journalisten Lise Lindbæk er tvert imot kjent for sin tidlige motstand mot nasjonalsosialismen og som aktiv journalist i den spanske borgerkrigen.

Ettersendes ikke ved varig adresseendring, men sendes tilbake til senderen med opplysning om den nye adressen.

Kurs og konferanser i regi av Utdanningsforbundet, våren 2011

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



24. januar 2011

Når utdanning møter yrke

– nasjonal konferanse om lærerutdanning

Sted: Lærernes hus, Osterhaus' gate 4A, Oslo

Pris: Konferansen er gratis

Bindende påmeldingsfrist: 5. januar

Foredragsholdere: Lise I. Kulbranstad, Peder Haug, Gunhild Hagesæther, Mikael Alexandersson, Knut Steinar Engelsen, Heidi Grande Røys, Mimi Bjerkestrand m.fl.

Årets konferanse vektlegger utvikling og bruk av forskning i praksisfeltet. Den tar utgangspunkt i evalueringen av førskolelærerutdanningen, etablering av nye grunnskolelærerutdanninger og påbegynt arbeid med de øvrige lærerutdanningene.

Velkommen til lærerutdanningskonferansen i Lærernes hus !



7. mars 2011

Tall og tanke. Matematikk-undervisning på 1.-4. trinn

Sted: Lærernes hus, Osterhaus' gate 4A, Oslo

Pris: 900 (medlem), 1700 (ikke-medlem), 600 (student)

Bindende påmeldingsfrist: 14. februar

Foredragsholdere: Ida Heiberg Solem, Høgskolen i Oslo, Bjørnar Alseth, Universitetet i Oslo

Hva skal elevene lære i matematikk på skolen? Hvordan kan lærere støtte opp om og øke elevenes matematiske forståelse og kompetanse?

Kurset er praktisk basert, og tar utgangspunkt i konkrete eksempler og praktiske undervisningssituasjoner. I tillegg står forskning og teori om barns læring og undervisning i matematikk sentralt.



11. mars

Hvor er hjelpen når den trengs? – om foreldresamarbeid

Sted: Lærernes hus, Osterhaus' gate 4A, Oslo

Pris: 750

Bindende påmeldingsfrist: 18. februar

Målgruppe: Lærere, førskolelærere, styrere, skoleledere, foreldre

Foredragsholdere: Emilie Kinge, spesialpedagog og førskolelærer

Arrangør: Utdanningsforbundet, Foreldreutvalget for grunnopplæringen

Kurset handler om barn og unge som av ulike grunner strever med samhandling med andre. Og det handler om foreldre og deres erfaringer fra møtet med hjelpeapparat, barnehage og skole.

Vårt valg av tilnærming kan bli avgjørende for de barna som strever med å håndtere egne følelser, impulser, temperament og reaksjoner.



18. mars

.... og noen går det trill rundt for! Om hjernen, tenåringer og pedagogisk praksis

Sted: Lærernes hus, Osterhaus' gate 4A, Oslo

Pris: 900 (medlem), 1700 (ikke-medlem), 600 (student)

Bindende påmeldingsfrist: 25. februar

Målgruppe: Lærere, skoleledere, rådgivere, sosiallærere, PP-tjenesten

Foredragsholdere: Lisbeth Iglum Rønhovde, PP-rådgiver

Hvordan hente fram det beste i den enkelte tenåring? Hvordan få ungdom som trøbler til å ta ut mer av sitt positive potensial?

Deler av den nyere hjerneforskningen har fokus på tenåringers nevrologiske modning og utvikling, og en del av funnene reiser en rekke interessante problemstillinger for den som arbeider med og omgås tenåringer. Kurset retter oppmerksomhet mot hvordan læreren kan gi ungdom et godt utgangspunkt for læring og emosjonell vekst.