

BEDRE SKOLE

NR. 1 – 2009 TIDSSKRIFT FOR LÆRERE OG SKOLELEDERE



PISA og skolen

Før det første tiåret av det nye århundret er omme, vil Norge ha deltatt i fire PISA-undersøkelser. I tillegg deltar vi i en rekke andre internasjonale tester og undersøkelser. Det sier noe om hvilken betydning slike undersøkelser tillegges av dem som styrer norsk skole.

På bakgrunn av den store mediedekningen og den vekt politiske myndigheter legger på testene, er det underlig liten faglig debatt om saken. Det er rart at så få ser ut til å være interessert i å analysere testene, for eksempel når det gjelder hva de kan fortelle og hva de ikke kan fortelle om skolen og undervisningskvaliteten.

I en undersøkelse som offentliggjøres i dette nummeret av Bedre Skole, har skolefolk fått anledning til å ytre seg om PISA. De har hatt få slike muligheter tidligere. Undersøkelsen er liten og må tolkes med forsiktighet, men noen oppfatninger framstår som tydelige. Det er mange som mener at PISA spiller en for dominerende rolle i skolen. De mener at norsk skole i stadig større grad preges av tester og prøver, og at skolemyndighetene legger for stor vekt på testene. Disse synspunktene innebærer imidlertid ikke en avvisning av tester eller forskning. Tvert om. Nesten alle som har svart, mener at Norge i større grad må legge forskning til grunn for skolepolitikken.

Skoleledere og lærere som har deltatt i denne undersøkelsen, avdekker på mange måter et nøkternt syn på PISA. De er kritiske til det de mener er uheldige utslag og for ensidig vektlegging på testing. Disse synspunktene bør tas alvorlig. Det er all grunn til å gå nærmere inn på lærernes og skoleledernes oppfatninger om PISA og andre tester, gjennom bredere og mer omfattende undersøkelser.

I denne sammenhengen er det interessant å kaste et blikk på utviklingen i England, som kanskje er det landet i Europa der testing og måling har spilt størst rolle i undervisningen helt siden Margaret Thatchers reformer i 1988. Nå ser det ut til å være en økende erkjennelse av at tiltakene har hatt en uheldig innvirkning på undervisning og læring. Høsten 2008 avskaffet den engelske utdanningsministeren nasjonale prøver for 14-åringer. Flere og flere, inkludert skolemyndighetene, ser nå at testing har ført til innsnevring av undervisningsinnholdet, og at skoler bruker for mye tid på direkte forberedelser til testene. I stedet for tester og ligatabeller drøfter en nå hvordan skoler som strever kan få faglig bistand og støtte til å komme videre. Vi bør lære av de engelske erfaringene.

Vi har en sterk ambisjon i norsk skole knyttet til likeverd, fellesskap og inkludering. Vi trenger et bredere grunnlag for skoleutviklingen enn det resultatene på standardiserte prøver kan gi. Dette grunnlaget må diskuteres i høyere grad enn det er gjort til nå, og dette må komme til uttrykk i praktisk politikk på en slik måte at det får konsekvenser for skolenes arbeid. Det må være mulig å ta vare på det beste i vår skoletradisjon når det gjelder fellesskap og likeverd, og samtidig legge vekt på både den allmenndannende og den nyttige kunnskapsutviklingen. Da vil det være viktig å utvikle vurderingsordninger som omfatter alle skolens mål, både de som er uttrykt i fagplanene og de som finnes i læreplanens generelle del.

Ragnild Midtbo Tore Bråsyn

■ INNHOLD

- 2 **Leder**
- 4 **Småstoff**
- 9 **Skolen som læringsarena for små «spesialister»**
Rannveig Oliv Myhr
- 14 **Elever skal lære om utdannings- og yrkesvalg**
Marianne Ruud

TEMA: PISA-debatten

- 20 **PISA får for stor plass**
Ragnhild Midtbø og Trine Stavik
- 25 **Kommentarer til Utdanningsforbundets medlemsundersøkelse**
- 30 **Trivsel, stress og utmattelse blant lærere**
Einar M. Skaalvik og Sidsel Skaalvik
- 38 **10 år med PC i alle fag**
Tore Brøyn

TEMA: Profesjon

- 42 **Lærernes profesjonalitet og nye styringsregimer**
Gunn Imsen
- 50 **Skolens samfunnsmandat – med eller uten anførselstegn**
Berit Karseth og Kirsten Sivesind
- 54 **Evidensbaserte standarder eller profesjonalitet?**
Kjetil Steinsholt

- 63 **«I dag var lærer 'n sinna!» – om handlingstvang og kommunikasjon i klasserommet**
Inger Ulleberg

- 69 **Mål og mening. Om bruk av målark i elevenes læringsarbeid**
Kirsten E. Thorsen

- 75 **Fellesskolens utfordring**
Erling Lars Dale

- 81 **Sosial ulikskap i ein skule for alle**
Peder Haug

- 85 **Mappe som møteplass i overgangen mellom ungdomsskule og vidaregåande opplæring**
Ann Karin Sandal

- 90 **Til ettertanke: Systemfeil?**
Petter Aasen

- 93 **Debattsider**
Harald Grimen: Evidens og evidensbasering

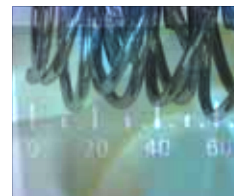
Per Aahlin: Evidens i utdanningssystemet

Per Aahlin: Et enda bedre «Bedre Skole» – en oppfordring til våre medlemmer

- 98 **Bokmeldinger**



PISA-debatten: Lærerne mener at norske skolemyndigheter legger seg ofte «flate» for internasjonale studier og råd fra utenlandske eksperter. Se side 18



Hver tredje lærer ville ikke valgt yrket om igjen, selv om de trives godt. Se side 30



Lærernes profesjonalitet er i en utsatt posisjon. Se side 42

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 2008: 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

Fagpressen

UTDANNINGS
FORBUNDET

Forside: Tom Sølvberg

ADVARER MOT Å KOPIERE DET SOM IKKE FUNGERER

Dere har et godt skolesystem – ikke ødelegg det, sa Peter Mortimore på Utdanningsforbundets utdanningspolitiske konferanse. Selv syns han det mest interessante med de internasjonale testene er hvor små forskjellene mellom landene faktisk er.



Det gjelder å modifisere, ikke bytte ut et godt system, sa Peter Mortimore på Utdanningsforbundets utdanningspolitiske konferanse på Gardermoen 21. Januar. Mortimore er pedagogikkprofessor og tidligere direktør for Institute of Education ved University of London.

Foto: Tore Brøyen

Han har registrert at norsk skole har et forbedringspotensial, for eksempel i forhold til forventninger til elevene, atferdsproblemer og kunnskap om hva som skjer i skolen til enhver tid. Samtidig pekte han på at den norske skolen på mange måter har et godt og rettferdig system. Han nevnte spesielt at vi gjør et unikt arbeid i forhold til mobbing og at leseferdighetene blant voksne faktisk er ganske gode.

Peter Mortimore undrer seg over land som velger å kopiere for eksempel det britiske systemet, med svært høy grad av involvering fra politikere, testing og rangering av skoler. Storbritannia gjør det stadig dårligere på de internasjonale testene, likevel er det land som velger å innføre ordninger som man allerede vet at vil gi negative resultater, sier han.

– Dere har et godt system – ikke ødelegg det! Det gjelder å modifisere, ikke bytte ut. Samtidig vet vi at utviklingen ikke kan stå stille. Man må være i bevegelse, sa Mortimore.

VIL DU DELTA PÅ NORDIC TEACHER SPACE CAMP 2009?



Benytt anledningen til å få faglig påfyll i spennende omgivelser sammen med lærere fra alle de nordiske landene. Arrangementet finner sted på Andøya rakettskytefelt 10.-14. august 2009. Kurset viser praktisk anvendelse av fysikk, matematikk og teknologi, og målet med arrangementet er å øke interessen for disse fagene i skolen. Utdanningsforbundet deler ut reisestipend til medlemmer som deltar. Arrangementet er et samarbeid mellom Utdanningsforbundet og Nasjonalt senter for romrelatert opplæring (NAROM). Søknadsfristen er 15. april 2009. Påmelding: www.narom.no

HARDE TIDER FOR LÆRERNE

Svenske lærere arbeider mer enn før

Åtte av ti svenske lærere anser at de har fått høyere arbeidsbelastning de siste ti årene. En stor andel av disse oppgir at de arbeider minst tre timer mer hver uke enn de gjorde tidligere. Dette viser en undersøkelse foretatt av Lärarnas tidning. Det viser seg at det er et markant skille mellom offentlige og private skoler på dette feltet. Det er betydelig flere kommunalt ansatte som opplever økt arbeidsbelastning enn lærere ved de frittstående skolene. Forskjellen er nesten 20 prosent.

Eva-Lis Sirén fra Lärarförbundet mener det er vanskelig å trekke generelle slutninger fra dette, men tror at de kommunale skolenes hierarkiske strukturer og på den annen side friskolenes friere arbeidssituasjon kan bidra til at oppfatningen blir så ulik på dette området.

Lærerne oppgir at det først og fremst er arbeid med administrative oppgaver og arbeid med dokumentasjon og karaktersetting som har bidratt mest til økning i arbeidsbelastningen.

72 prosent av danske lærere merker øket kontroll

En dansk undersøkelse blant 1115 lærere viser at 72 prosent mener at de i større grad blir utsatt for kontroll enn tidligere. Dorte Lange i Danmarks Lærerforening sier til Folkeskolen at lærernes oppfatning av å bli kontrollert skriver seg fra de økte kravene til dokumentasjon: møtereferater, rapporter, skriftlige evalueringer og ikke minst, kravet til elevplaner.

VIL HA MER FORSKNINGSBASERT LÆRERUTDANNING

Stortingsmeldingen «Læreren, rollen og utdanningen» ble lagt fram av minister for forskning og høyere utdanning Tora Aasland og kunnskapsminister Bård Vegar Solhjell i februar. En viktig målsetting er styrket forskningsforankring.

Lærere i grunnskolen skal bli bedre til å orientere seg i aktuell skoleforskning og pedagogisk forskning. De skal også lære å ta forskningen mer i bruk. Slik skal lærerne få en mer reflektert holdning til egen undervisningspraksis, motivasjon til selv å gjennomføre systematisk utviklingsarbeid, samt bidra til å utvikle egen skole. Forsknings- og utviklingsarbeid i lærerutdanningene skal ha et profesjonsperspektiv og knyttes nært til det nye faget pedagogikk og elevkunnskap. Forskningen skal i større grad enn før rettes mot utviklingsarbeid i grunnskolen. Studenter og skoler skal gjøres mer kjent med FoU-virksomheten og involveres mer. Fagpersonalets formelle

kompetanse vil heves fordi mange tilsatte er inne i et doktorgradsprogram eller i et førstelektorprogram ifølge meldingen.

Nasjonale forskerskoler for lærerutdannere

Departementet vil dessuten bidra med midler til egne nasjonale forskerskoler for lærerutdannere. Nasjonale forskerskoler skal skape faglig kontakt mellom doktorgradsstudenter ved ulike læresteder og bidra til mer samarbeid, kvalitet og bredde i forskerutdanningen. Det nye utdanningsforskningsprogrammet i Norges forskningsråd «Utdanning 2020» skal bidra til en langsiktig satsing på utdanningsforskning. Innsatsområder som

fag- og yrkesdidaktikk, ledelse, styring og organisering av utdannings- og forskningsinstitusjoner, vurdering, vurderingsformer og kvalitetsutvikling vil bli vektlagt.

Sentre for fremragende undervisning

Departementet vurderer å opprette et «Kunnskapssentre for utdanning». I tillegg går departementet inn for å etablere ett til to «Sentre for fremragende undervisning» som et pilotprosjekt. Forslaget ble opprinnelig fremmet av Stjernø-utvalget som så for seg 10 til 20 slike sentre når ordningen er fullt etablert.



HEFTIG LEKSEDEBATT

Lekser øker sosiale forskjeller, het det i en rapport fra Statistisk sentralbyrå (SSB) som ble publisert i januar. Forsker ved SSB Marte Rønning hadde analysert en spørreundersøkelse blant 4000 barn i Nederland og kommet fram til at lekser øker forskjellene mellom skolebarn, avhengig av foreldrenes status. Hun mener funnene bør være overførbare til norske forhold ettersom Norge og Nederland er ganske like kulturelt og fordi begge landene ønsker en inkluderende og sosialt utjevne skolepolitikk.

Siden er denne debatten ført videre i mange medier, også på Facebook. En støtteside for legen Ståle Fredriksen, som hevder at «lekser er overgrep mot barn», har over 21.000 medlemmer.

Vi minner om at temaet lekser ble tatt opp i Bedre Skole nr. 4/2007. Her presenterte vi en artikkel av den amerikanske skribent og foredragsholder Alfie Kohn som stiller seg ytterst kritisk til hjemmelekser i boka *The Homework Myth* fra 2006. Du finner flere av hans artikler, blant annet om lekser, på www.alfiekohn.org.



«ONE IN FIVE SCHOOLS HAS ITS OWN PC»

Overskriften er hentet fra Times Educational Supplement (6. feb). Hvis noen skulle under seg over mangelen på datamaskiner i engelske skoler, så er det altså ikke dette nyheten dreier seg om.

PC står her for «Police Constable», og artikkelen refererer til en undersøkelse som viser at 5000 britiske skoler er blitt med i samarbeidsprogrammet *Safer School Partnerships*. Programmet går ut på at skolen knytter til seg en polititjenestemann som har til oppgave å gjøre seg kjent med elevene i skolen, informere om kriminalitet og generelt være med på å forebygge kriminelle handlinger. Det typiske er at én politimann på fulltid arbeider ved én eller en gruppe av skoler.

Debatt om ordningen

Kritikere mener ordningen har vært med på å kriminalisere bagatellmessige forhold, og nevner eksempler på at elever brutalt er blitt ilagt håndjern og sendt til politistasjonen. De som forsvarer ordningen mener at den gjør elevene kjent med politiet og bidrar til å bedre forholdet mellom ungdom og ordensmakt. *Safer School Partnerships* har vist seg å bli en svært populær ordning. Man regner med at alle britiske skoler snart vil ha sin egen politimann.



LOVER FLERE REALISTER



Camilla Schreiner og Ellen Karoline Henriksen

Næringslivet trenger flere realister, men få unge velger karriere innen realfag. Skal vi endelig knekke realfagskoden? Ellen Karoline Henriksen, Fysisk institutt, UiO og Camilla Schreiner ved Naturfagsenteret er initiativtakere til og koordinato-

torer for IRIS, Interest & Recruitment in Science. IRIS skal undersøke hvordan en rekke faktorer påvirker ungdoms utdanningsvalg:

- Hvordan oppleves realfagsundervisningen i skolen?
- England har nylig lagt om naturfagsundervisningen i mer bruks- og samfunnsorientert retning; påvirker det måten elevene tenker om realfag?
- Hvilken rolle spiller familiebakgrunn og foreldrenes utdanning, og egen opplevelse av identitet og selvtilitt i fagene?

IRIS skal se på kulturelle, sosiologiske og psykologiske faktorer i en og samme undersøkelse, kombinere en rekke teorier og undersøke store grupper individer i flere land.

I disse dager underskriver de kontrakt med EU om på en mill. euro over tre år.

TALIS

TALIS er en ny OECD spørreundersøkelse om undervisning og læringsmiljø som ble gjennomført i Norge i 2008. Det er den første internasjonale undersøkelsen som ser spesifikt på læringsmiljøet og arbeidsforholdene til lærere i skolen, som det mangler internasjonal sammenlignbar informasjon om. Undersøkelsen har strenge krav til svarprosent, og det er mange land som har slitt med å oppfylle kravene. Norge klarte det så vidt. Totalt deltok 2626 lærere og 173 skoleledere på ungdomsskoletrinnet ved til sammen 179 skoler.

Resultatene fra undersøkelsen vil bli presentert i juni 2009, og det er forventet en rekke tematiske rapporter i kjølvannet av resultatene.

Utdanningsdirektoratet er i gang med å planlegge en konferanse om TALIS i september 2008. Utdanningsforbundet og KS er forespurrt om å delta i forberedelsene. For å lese mer om TALIS se:

<http://www.oecd.org>



Foto: Marianne Ruud

FLERE VELGER TYSK – FÆRRE VELGER FRANSK

Elevtallene for skoleåret 2008-2009 viser at tysk øker på 8. trinn i ungdomsskolen. Samtidig går fransk ned. Oppgangen for tysk er den første etter mange års nedgang. Spansk holder seg stabilt og er fortsatt største språk på ungdomstrinnet, skriver Fremmedspråksenteret i sitt nyhetsbrev i januar. Tallene er basert på data fra Grunnskolens informasjonssystem (GSI).

Fordypning stadig mer populært

I tidligere år har man registrert at forholdsvis mange elever velger bort fremmedspråk til fordel for engelsk eller norsk fordypning i løpet av skoleåret på 8. eller 9. trinn. Denne tendensen fortsetter også i år. Språkfagenes samlede andel går ned fra 78 prosent til 65 prosent, mens fordypning i engelsk/norsk øker tilsvarende.

FRA LÆREREVALUERING TIL UNDERVISNINGSEVALUERING

Elevorganisasjonen og Utdanningsforbundet ble i januar i år enige om rammene for hvordan en undervisningsevaluering kan gjennomføres. Kunnskapsminister Bård Vegar Solhjell er glad for det felles initiativet. Han vil nå gi Utdanningsdirektoratet i oppgave å følge det opp.

Kunnskapsdepartementet skal utarbeide et oppdragsbrev til Utdanningsdirektoratet. Målet er å konkretisere de rammene de to organisasjonene har forhandlet seg fram til enighet om, samt avklare viktige spørsmål i forhold til bruken av resultatene. Solhjell vil ikke ha et system for undervisningsevaluering som skal inn i en lov eller forskrift. Han mener det bør utarbeides et system med felles retningslinjer anbefalt brukt på landsbasis. For å få alle fylkene til å følge samme felles retningslinjer, vil Solhjell ha et system som er enkelt å ta i bruk for skolene.

Per Aahlin, nestleder i Utdanningsforbundet og Håvard Vederhus, leder i Elevorganisasjonen presenterte forslaget til felles retningslinjer for kunnskapsministeren.

Syv fylker har allerede vedtatt å innføre lærerevaluering, på bakgrunn av fylkespolitiske vedtak. Disse fylkene er Hordaland, Rogaland, Oppland, Østfold, Vestfold, Oslo og Akershus. Noen av dem er allerede i gang. I flere fylker har det vært strid om evalueringen. For å komme fram til et forslag som både Utdanningsforbundet og Elevorganisasjonen kunne stille seg bak, begynte man derfor å forhandle om et felles rammeverk i 2008. Det førte blant annet til at man gikk bort fra et system for lærerevaluering og erstattet det med et system for undervisningsevaluering.



Tredelt undersøkelse

Undersøkelsen de to organisasjonene anbefaler er tredelt. I del 1 skal elevene vurdere sin egen innstilling til faget og egeninnsats. De skal også få spørsmål om medelevers innvirkning på læringsmiljøet. I del 2 blir elevene spurt om undervisningen. Temaene er trivsel og læringsmiljø, faglig fordypning og utbytte, medvirkning, tilpasset opplæring, tilbakemeldinger fra læreren og metoder. I del 3 skal rammebetingelsene belyses. Her kommer gruppestørrelse, lokaler, fysisk arbeidsmiljø, utstyr og hjelpemidler, samt mulighet for ekskursjoner inn. Undersøkelsen skal gjennomføres digitalt i oktober/november med en oppfølgingsundersøkelse i mai. Elevene skal svare anonymt. Når resultatene foreligger, skal den enkelte lærer gjennomgå resultatene med elevene sine. Felles oppsummering, endringsforslag og relevante data skal leveres nærmeste leder. Skoleledelsen skal forplikte seg til å følge opp resultatene.

Marianne Ruud



Skolen som læringsarena for små «spesialister»

AV RANNVEIG OLIV MYHR

Det finnes en del gutter i grunnskolen som interesserer seg for naturfenomen som dinosaurer, bergarter, planeter og fugler. Skolen er en kunnskapsarena og må også kunne ta imot de små «spesialistene» og kunnskapen de på egen hånd har ervervet seg.

På et ark jeg har liggende på kontoret, står det skrevet med kronglete blokkbokstaver «obsidian» og «lavaglass». Som ansatt i allmennlærerutdanningen, noen år tilbake i tid, hospiterte jeg på andretrinnet i grunnskolen. En ettermiddag mot slutten av uka satt Geir og tegnet en vulkan, og jeg gikk bort til ham og spurte om han hadde sett en ordentlig vulkan. Spørsmålet dreide Geir fort over mot bergarter, og på et stillferdig vis ble jeg tatt med inn i hans kunnskaper om bergarter og mineraler. Samtalen endte med at han skrev ned «obsidian» og «lavaglass» på et ark, slik at jeg kunne slå opp ordene hjemme. Innimellom deltok også Harald, som satt ved siden av Geir, i samtalen. Også han snakket på et selvfølgelig vis om obsidian, og da jeg spurte om hvordan det hadde seg at han også kjente til obsidian, kikket han lettere

oppgitt på meg og svarte: «For vi bor jo ved siden av hverandre!» For den som leikte med Geir, var det en umulig tanke ikke å ha obsidian som en del av vokabularet.

Utgangspunktet for denne artikkelen er gutter i småskolen som for en periode har «spesialisert seg på» eller «fordypet seg i» naturfaglige emner, drevet fram av egen interesse. Jeg skal kategorisere og beskrive noen intellektuelle redskaper som guttene kan utvikle gjennom interesse for et naturtema. Videre vil jeg trekke fram fire forhold ved skolens hverdag som kan være avgjørende for om «spesialistenes» kunnskaper blir gitt oppmerksomhet i skolen.¹

HVA EN SPESIALIST KAN

Når «spesialistene» skal beskrives, vil kunnskapskilder de benytter, og intellektuelle redskapene de utvikler

(Säljö 2002), stå sentralt. Jeg skal i beskrivelsen konsentrere meg om «dinosaurspesialistene».

Fortidsøglene er et naturfenomen, men så visst også et kommersielt fenomen. Den kommersielle siden kan ta ulike former. Filmer om dinosaurer kan være naturvitenskapelig eller populærvitenskapelig orientert, eller være reine fiksjoner som for eksempel animasjonsfilmen om dinosauren Lillefot. I BBCs populærvitenskapelige filmer rekonstrueres dinosaurer og perioder de levde innenfor, og latinske navn som Brachiosaurus og Allosaurus blir benyttet. I filmen om Lillefot kalles de samme dinosaurene for Langhals og Skarptann. I mitt eget nabolag har guttenes lek med plastdinosaurer ofte hatt filmer om dinosaurer som referanseramme, og uoverensstemmelser i leiken gjelder ofte hvilke benevelser som skal

benyttes. Forhandlinger kan også innledes hvis en deltaker i leiken brukes Stegosaurusens ryggtagger som forsvarsvåpen, mens en annen, og mer naturvitenskapelig orientert deltaker, hevder at taggenes funksjon først og fremst var å regulere kroppstemperaturen. Sosialantropologen Eli Åm skriver om barns lek at den ofte omfatter forhandlinger om regi både før og underveis i leiken (Åm 1989). I denne artikkelen er nettopp forhandlinger mellom elevene, og spørsmålet om hvilken status en naturvitenskapelig referanseramme får innenfor disse, et sentralt spørsmål. Jeg vil komme tilbake til dette under delen *Usynlige spesialister*?

Gjennom interesse for dinosaurer utvikler guttene en del intellektuelle redskaper. Jeg har valgt å systematisere disse ved hjelp av fire kategorier: Vitenskapshistorie, systemtenkning, faktakunnskap og naturfaglig «gehør».

VITENSKAPSHISTORIE

Ofte inneholder populære bøker om dinosaurer, som for eksempel Davis Lamerts bok *Dinosaurer. En reise til forhistorisk tid* (2002), en gjennomgang av den naturhistoriske utviklingen av dinosaurer. I andre gjennomgås også paleontologiens utvikling, der fortidens «forskning» i form av eventyr om drager etterfølges av bilder og fortellinger om de første pionerene innenfor seriøs utforskning av utdødde arter. Her er det drama knyttet til oppdagelser av fossiler som står i sentrum (Gayrard-Valy 1990, Paul Willis 2005). Gayrard-Valys bok viser også hvordan den tidlige paleontologien i sin mangel på kunnskap, kom i skade for å kombinere fossile bein fra ulike arter som for eksempel mammut- og neshornbein. Resultatet ble en merkelig enhjørningaktig skapning, uten bakbein. Da juniorpaleontologer i min egen gate fikk se akkurat denne tegningen, vekket det forundring og latter. Gjennom blant

annet film og fjernsyn er de kjent med hvordan paleontologer arbeider med rekonstruksjoner, og med dette som bakgrunn kan de smile av fortidens «forskning» samtidig som de lærer noe om forskningens utviklingshistorie. For noen år tilbake kom også nyheten om at den populære kjøtteren Tyrannosaurus Rex kanskje ikke hadde vært annet enn en åtseleter. Slik gir interessen innsikt i at kunnskap er under stadig forandring.

SYSTEMTENKING

I en del av bøkene er det vanlig med stamtre over dinosaurernes utvikling. Et grovt skille går mellom kjøttetende og planteetende dinosaurer, mens mer intrikate forgreininger sorterer etter type forbein, klør, hals, pigger og plater osv. (for eksempel Lambert 2002). Howard Gardner bruker benevnelsen naturintelligens i sin teori om ulike typer intelligens. Naturintelligens er evnen til å skille mellom ulike arter i naturen der dette er en livsnødvendig eller nyttig funksjon (Imsen 2005). Claude Lévi Strauss på sin side betrakter klassifiseringer som noe som foretas for systemets egen skyld. I en jungel med utall av vekster og insekter kan avanserte klassifiseringssystem ha til hensikt å skape orden i verden, uten tanke på nytte, som en form for lyst til system i seg selv (Lévi Strauss 1966). Det er nærliggende å streife innom Claude Lévi Strauss sine betraktninger når gutter repeterer ulike dinosaurgrupper fra BBCs filmer og sorterer plastdinosaurer etter disse kriteriene. Slik sett blir dinosaurinteressen en tidlig erfaring med gleden over å klassifisere og en trening i å gjøre det.



FAKTAKUNNSKAP

Under magen på plastdinosaurer står de latinske navnene, for eksempel Triceratops, Diplodocus, Velociraptor, Brachiosaurus og Stegosaurus. Navnene blir de dinosaurinteresserte guttenes felles tankegods som de turnerer med stor letthet. Av og til blir de bindeleddet mellom en eldre og en yngre gutt, slik jeg observerte i et selskap, der den eldste benyttet anledningen til å repetere navnene sammen med den yngste som hadde dem friskere i minnet. Eller som da en voksen mann fikk vite at en gutt var inne i en «dinosaurperiode», og mannen straks henvender seg til gutten og ramser opp en rekke dinosaurnavn. Kunnskap om navn på øglene og benevnelser på perioder i Jordas utvikling, slik som trias, jura og kritt, er en inngangsport til et fellesskap som deler denne typen kunnskap. Det er en forutsetning for å delta i en lek som kretser rundt dinosaurer i en populærvitenskapelig versjon. Evne til å delta i et praksisfellesskap og *å kunne*, er på dette viset nært knyttet til hverandre (Dysthe 2001: 42).

NATURFAGLIG «GEHØR»

Guttenes kunnskap om dinosaurer er også viktig for å utvikle annen kunnskap. Fossiler av dinosaurbein skaper interesse for fossiler i seg selv. Fossiliseringsprosessen skaper interesse for geologiske fenomen. Blikket skjerpes i det hele tatt for naturfenomen og gjør guttene mer oppmerksomme på det de har rundt seg. Rolv Lundheim skriver i en artikkel om studenter som får artskunnskap gjennom et studium: «Vi får høre at det som før var bare gress, nå blir oppfattet som et

mangfold av ulike planter med svært ulikt utseende [...]» (Lundheim 2000: 35) Han knytter dette videre til barn og hvordan kunnskap om naturen forsterker naturopplevelsen. Kunnskapen blir som en øvelse før turen ut i skogen, og øvelsen gir en kvalitativt bedre naturopplevelse. Kunnskapen gir med andre ord en kunnskapsbasert naturopplevelse som avler mer kunnskap. Lundheim gjør en sammenligning med en som hører ofte på klassisk musikk og som med det på sett og vis over før konserter og får mer nyanserte musikkopplevelser enn den som sjelden hører på klassisk musikk. Dessuten må vi ha kunnskap for å undre oss og stille spørsmål, noe som fører til ny erkjennelse. Han bruker sin egen sønn som eksempel, der sønnen etter å ha kikket i en bok om jordens indre, en kveld stopper opp og lurar på om månen også har lava inni seg. Det resulterer i nye oppslag i astronomi- og geologibøker og utvidet kunnskap. Jeg ser noe av den samme oppøvingen i guttenes dinosaurkunnskap. Når de har kunnskap om fossiler, ser de etter fossiler i steinene rundt seg. Når de vet hva et fossilt dinosauregg er, blir de interessert i steinenes form og farge. Det igjen skaper nye spørsmål, som hvor det er sannsynlig å finne dinosauregg, eller hva det er som gjør at det er lett å finne fossiler på enkelte steder, men vanskelig på andre. Og når bøkene forteller at på dinosaurenes tid var det bregner og øyenstikkere, da blir en tur til badevannet gjennom bregner og under summende øyenstikkere en kunnskapsbasert naturopplevelse der nye spørsmål reises og skal finnes svar på.



USYNLIGE «SPESIALISTER»

For noen år tilbake var jeg i et praksisbesøk på andretrinnet i barneskolen og skulle observere en studentgruppe i en gjennomgang i lyttekroken. Temaet var småfugler, og en plansje med de mest kjente var på plass. Studentene var seriøse og forberedte. De var nok også litt nervøse og begynte etter hvert å streve med spørsmål fra elevene, blant annet om hvilke fugler som var trekkfugler. Likevel var det ikke det at de ikke kunne svare jeg ble opptatt av, men heller to andre forhold. Jeg undret meg for det første over hvor lite stoff de hadde innhentet om fugler. En tid før praksisbesøket hadde jeg tilfeldigvis kikket i en bok om fugler der det sto en del fakta om hvilke fugler som flyr lengst, hurtigst osv. Mange av opplysningene slo meg som så fantastiske at jeg ble

sittende og tenke på hvilket eventyr av noen faktakunnskaper studentene kunne presentert for elevene om de hadde benyttet en lignende bok. Det andre som opptok meg, var en gutt som ofte rakte hånden i været, men som studentene ikke så. Av og til sa han noe høyt, siden han allikevel ikke kom til orde, og siden jeg kunne konsentrere meg om å lytte til ham, skjønte jeg at småfugler kunne han mye om. Det ble tydelig for meg at jeg hadde andre, og kanskje større, forventninger både til den kunnskapen studentene skulle ha hentet inn før undervisningsøkta og til enkelte av elevenes egne kunnskaper, enn det de selv hadde. Eksemplet sier noe om hvor viktig fagkunnskapen er, og om elev-lærer-relasjonens betydning, spesielt når det gjelder å få øye på at en elev kan noe og ha omsorg for hans mulighet til faglig utvikling. I dette tilfellet skyldtes nok det at gutten ikke ble sett, at studentene ennå ikke var helt fortrolige med en situasjon som var ny for dem.

Det er gutten som rakte opp hånden uten å bli sett, jeg skal konsentrere meg om i det følgende. Kan det være slik at små «spesialister» ofte ikke blir sett i skolen, også når det er mer erfarne lærere som har ansvaret? Hvorfor skjer det i så fall? Jeg vil trekke fram tre forhold ved skolen som det kan være verd å se nærmere på i forbindelse med disse spørsmålene. Som avslutning på artikkelen vil jeg trekke fram et fjerde forhold som også kan være av betydning for om «spesialistene» blir sett eller ikke i skolen. Det handler om lærerens forståelse av tilpasset opplæring.

SAMHANDLING MELLOM GUTTENE

Ann Phoenix skriver i en artikkel fra 2004 om en undersøkelse gjort blant 11-14 år gamle gutter i ulike Londonskoler (Phoenix 2004). Undersøkelsen tar for seg hvordan gutter demper eller usynliggjør at de jobber med skolearbeidet. Ifølge Phoenix forsøker guttene å ivareta en balanse mellom forventninger til maskulin atferd guttene imellom og egne ønsker om å bruke tid på skolearbeidet. Det siste blir blant guttene i skolegården regnet som feminint. Rapporten *Kön och skolframgång* viser at noe av den samme problematikken er aktuell blant svenske gutter (Björnsson 2005)². Hvordan plasserer interesse for naturfenomen og det vi kan kalle kunnskapsbasert leik seg på skalaen feminint-maskulint? Hvordan ville denne typen interesser komme ut i forhandlinger om maskulinitet blant gutter i skolen? Hvis det lønner seg å ligge lavt i terrenget med den kunnskapen de har, vil guttene selv bidra til å gjøre seg usynlige?

SKOLENS SATSINGSOMRÅDER

I den norske skolen i dag satses det på grunnleggende ferdigheter og læringsstrategier. Per Bjørn Foros (2003) skriver i boka *Tid for besinnelse* om det han kaller skolens flukt fra innholdet. Kunnskap om planeter, dinosaurer og edderkopper er innhold, det vi kan kalle det materielle. For å få elever til å stille spørsmål, forholde seg aktivt og på et verdimeessig vis til den verden de lever i, må vi starte med innholdet. Betraktningene til Foros kan plasseres innenfor et danningsteoretisk perspektiv, og som det knyttes til Klafkis tanker om å velge

saker eller situasjoner i tilknytning til et kunnskapsområde som eleven er interessert i og har spørsmål om (Reinertsen 1996). Hvis grunnleggende ferdigheter, IKT og læringsstrategier er det som grunnopplæringen i de første årene skal oppta seg med, kan det da bli slik at «det formale aspektet ved skolens arbeid stjeler krefter og oppmerksomhet fra det materiale [...]» (Foros 2003: 301). Blir det med andre ord vanskelig for en lærer å forsvare å oppholde seg ved noen gutters interesse for det vi kan kalle konkrete utsnitt av virkeligheten? Er det en motsetning å spore mellom det vi kan kalle orienteringen mot det materielle blant gutter med naturinteresser og de formale oppgavene de nederste trinnene i grunnopplæringen er pålagt?

SKOLENS ORGANISERING

I og med endringer i opplæringslova der elevene ikke lenger har rett til å tilhøre en klasse, men kan grupperes på ulike vis, kan vi snakke om en organisatorisk frisetting i skolen (Bris-eid 2006). Lærerne på Geirs skole la ikke skjul på at den organisatoriske frisettingen til tider opplevdes som vel utfordrende, spesielt med hensyn til å kunne ta spontane initiativ. Hvis jeg overfører dette til situasjonen jeg observerte i lyttekroken med gutt som rakte opp hånden, så blir utfordringen denne: Hun oppdager at en av hennes elever vet mer om fugler enn hun har vært klar over. Hun vet at hun selv har mye spennende stoff hun kan presentere ham for, og hun kjenner at hun har lyst til å gå videre på fugler som tema og få resten av gruppen mer interessert også. Hun

må bygge på det som har skjedd i lyttekroken og lage en fortsettelse raskt slik at hun kan utnytte engasjementet både hos elevene og henne selv. Men neste dag har hun ikke den samme gruppen, og opplegget framover er også så samkjørt med de andre lærerne og gruppene at det blir vanskelig å vite hvordan hun skal få videreutviklet det gode læringsøyeblikket. Risikoen er stor for at hun ikke går videre på temaet småfugler i denne gruppen.

NÅR «SPESIALISTEN» BLIR SETT

For guttene som denne artikkelen handler om, kan lærerens forståelse av hva det vil si å *realisere* tilpasset opplæring, også være avgjørende for om de blir sett i skolehverdagen. I det daglige, langsiktige arbeidet med tilpasset opplæring, kan realisering bety å dokumentere, fullende, komme i mål. Men når en lærer stopper opp ved, og lar seg berøre og forplikte av, en viftende arm eller et blick som sier at eleven vet noe og gjerne vil fortelle om det, risikerer hun å oppleve at hun aldri kommer i mål eller får løst oppgaven overfor eleven. Er det da lærere får dårlig samvittighet, finner feil ved seg selv, eller spør om idealene om tilpasset opplæring er realiserbart? I en tekst om Emmanuel Levinas moralfilosofi, spør filosofen Bernt Vestre om idealet i denne filosofien er realiserbart? Han svarer på spørsmålet ved å si at det viktigste er at Levinas' filosofi igjen og igjen minner oss om at den andres blick er det som holder vår moralske evne levende (Vestre 1998). På noe av det samme viset kan vi si at en lærer som blir berørt av en elev og som forsøker

å gjøre noe for ham, hun har på sett og vis realisert tilpasset opplæring selv om hun ikke kommer i mål. Det kan med andre ord være den læreren som ikke synes hun får løst oppgaven, som har forstått den og tatt den på alvor.

LITTERATUR

- Björnsson, M.** (2005). *Kön och skolframgång*. Lastet ned 26. juni 2007 fra www.skolutveckling.se/publdb-portlet/fileDownload?publ_id=341&file=publication
- Briseid, L.G.** (2006). *Tilpasset opplæring og flerfaglig samarbeid. Fra lov til praksis*. Kristiansand. Høyskoleforlaget.
- Dysthe, O.** (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe (red.) *Dialog, samspill og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Foros, P.B.** (2003). *Tid for besinnelse*. Oslo: Vidarforlagets Kulturbibliotek.
- Gayard-Valy, Y.** (1990). *Fossile. Rester og spor etter forsvunne verdener*. Stavanger: Schibsted
- Imen, G.** (2005). *Eleven verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lambert, D.** (2002). *Dinosaurene. En reise til forhistorisk tid*. London: Doring Kindersley Limited/Damm & Sønn.
- Lundheim, R.** (2000). Kunnskapsbaserte naturopplevelser. I: Ut, naturligvis! Barn, natur og uteaktiviteter. *DMMH's publikasjonsserie*. Nr. 2, s. 33- 37.

- ¹ En nærmere drøfting av metode, kjønnsperspektiv og begrepet tilpasset opplæring, finnes i en mer omfattende utgave av denne artikkelen (Myhr 2007).
- ² www.skolutveckling.se/publdb-portlet/fileDownload?publ_id=341&file=publication

Myhr, R.O. (2007). Barneskolens små «spesialister». Tilpasset opplæring til gutter med interesse for naturfenomen. I: T. Løkensgard Hoel, O.K. Haugaløkken (red.) *Gjennom ordene. Fagtekster fra et førstelektorprogram*. Trondheim. PPUserien

Phoenix, A. (2004). Using informal pedagogy to oppress themselves and each other. *Nordisk Pedagogikk* nr. 1

Reinertsen, A. (1996). Fagdidaktisk kunnskap i historie belyst gjennom undervisning i hendelsene på Eidsvoll i 1814. Tre kasusstudier. *Skriftserien klasseromsforskning* nr. 2

Säljö, R. (2002). Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv. Oslo: Cappelen.

Strauss, C.L. (1966). *The Savage Mind*. Chicago: The University of Chicago Press.

Vestre, B. (1998). En moral for englene? I: A. Aarnes (red) *Underveis mot den annen*. Oslo: Vidarforlagets Kulturbibliotek.

Willis, P. (2005). *Dinosaurer*. I Fantastisk vitenskap. Oslo: Gyldendal.

Åm, E. (1989). *På jakt etter barneperspektivet*. Oslo: Universitetsforlaget.



RANNVEIG OLIV MYHR er førstelektor ved Program for lærerutdanning og arbeider med temaet tilpasset opplæring. Hun har tidligere arbeidet ved Pedagogisk institutt ved NTNU, Allmennlærer- og tolkeutdanningen ved HiST og ved Program for lærerutdanning. Hun har publisert tre artikler som omhandler tilpasset opplæring i forhold til alder (NPT, UNIPED, PPU-serien).

Elever skal lære om utdannings- og yrkesvalg

AV MARIANNE RUUD

Skoleåret 2008–09 ble utdanningsvalg et obligatorisk fag for alle elever på ungdomstrinnet. Et av målene i dette faget er at samtlige elever skal få anledning til å hospitere i videregående skole eller i bedrift. Et formidabelt logistikkproblem – helt til avdelingsleder Olav Reitan fikk en god idé.

Pip, pip. «Husk at du i morgen skal hospitere i bedriften Hans Hansen as i Sandefjord». Samtidig, et helt annet sted i byen: Pip, pip. «Husk at i morgen kommer elev Anne Arnesen fra Breidablikk ungdomsskole for å hospitere i din bedrift». Slike påminnelser på sms kan det bli vanlig å motta både for ungdomsskoleelever og kontaktpersoner i bedrifter i Sandefjord. Løsningen på logistikkproblemene forbundet med faget *utdanningsvalg* viste seg å være et bookingsystem på data der rådgiver og elev sammen kan gå inn og søke opp ledige hospiteringsplasser og reservere dem. For å være sikre på at elevene møter til rett tid og bedrifter og videregående skoler er forberedt, får de involverte en påminnelse på sms.

OVER TO TUSEN HOSPITERINGSPLASSER

Sandefjord kommune har nærmere 800 elever på niende trinn, og faget utdanningsvalg innebærer at alle disse elevene skal få anledning til å hospitere enten i videregående skole

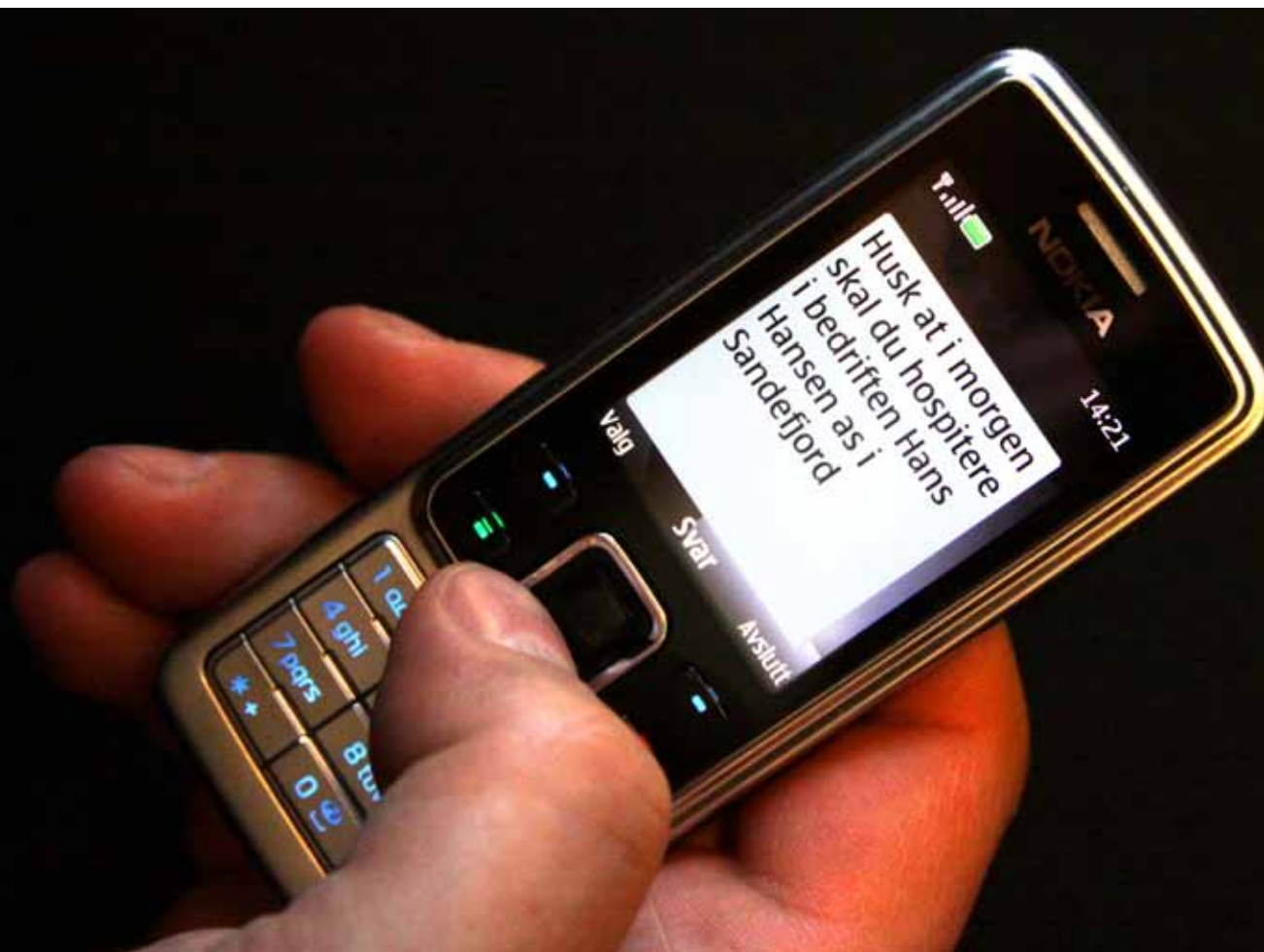
eller i bedrift i én til tre dager. Målet er at hver enkelt elev får prøve ut to eller tre ulike utdanningsprogrammer, og/eller får nærmere kjennskap til ett eller to yrker på en arbeidsplass. Det vil si at rådgivere, kontaktlærere eller lærere som underviser i faget utdanningsvalg, skal bistå elevene med å finne og bestille over 2000 hospiteringsplasser på ulike utdanningsprogrammer eller arbeidsplasser. Det er en målsetting og ikke et krav å finne så mange hospiteringsplasser. Likevel sier det seg selv at dette er et enormt stort system å administrere.

– Hvis rådgivere og kontaktlærere på alle ungdomsskolene skulle ringe oss rådgivere eller kontaktlærerne i videregående skole og gjøre avtaler om hospitering for hver elev, ville vi ikke kunnet gjøre særlig mye annet enn å sitte i telefonen. Og bedrifter som skal ta imot elever ville fort gå lei hvis de ansvarlige der skulle forholde seg til en rekke kontaktpersoner på ungdomsskolene, sier rådgiver Torbjørn Torland ved Sandefjord videregående skole.

BOOKINGSYSTEM FOR HOSPITERINGSPLASSER

Han diskuterte derfor saken med kollega Olav Reitan som er lærer og avdelingsleder på utdanningsprogrammet *service og samferdsel* på Sandefjord videregående skole. Reitan visste råd. Han hadde sett behovet for et bookingsystem for møterom og lån av utstyr på skolen. Etter hvert klarte han selv å utvikle et system som fungerte bra. Da Ingeborg Helene Eriksen, koordinator for faget utdanningsvalg i Sandefjord kommune, nevnte logistikkproblemene, tenkte han at et lignende bookingsystem må være mulig å utvikle for hospiteringsplasser i faget utdanningsvalg. Med hjelp fra en bekjent i Østfold, klarte han i løpet av høsten 2008 å utvikle et system for booking av hospiteringsplasser på data. Fra januar har bookingsystemet vært operativt, og nå er ungdomsskolene i ferd med å ta systemet i bruk, forklarer Reitan. Han er spent på mottakelsen.

Reitan hadde også ideen til varslingen på sms.



Illustrasjonsfoto

– Her kan rådgiver eller kontaktlærer legge inn så mange personer og mobilnummer de har behov for. De kan også bestemme hvor lang tid i forveien varslingen skal skje. Den kan skje en uke før eller dagen før, alt etter hva som passer, sier Reitan.

Nesten alle elever på ungdomstrinnet i Sandefjord har mobil. De som ikke har, vil selvsagt kunne bli varslet på andre måter. Bookingsystemet er passordbeskyttet. Bare rådgivere, kontaktlærere og lærere i utdanningsvalg har tilgang.

OM Å FÅ AVTALER MED BEDRIFTENE
Ingeborg Helene Eriksen har en halv stilling som koordinator for hospiteringsplassene, en stilling som blir fi-

nansiert ved å ta av budsjettene til fire kommunale ungdomsskoler og to små private skoler. Bedre Skole besøker Eriksen på Bredablikk ungdomsskole i Sandefjord. Her har hun kontor plass to dager i uken. På kontoret ved siden av sitter rådgiver Randi Melbye. De to har snakket mye om det praktiske arbeidet rundt tilretteleggingen av faget utdanningsvalg.

– Jeg har kontaktet rundt 70 lokale bedrifter. I tillegg arrangerte vi et møte på rådhuset der jeg informerte bransjeorganisasjoner og bedriftsrepresentanter om faget utdanningsvalg. Responsen fra de rundt 50 bedriftene jeg har fått tilbakemeldinger fra så langt har vært veldig positiv. Dessverre går det litt for tregt med

de konkrete avtalene. Foreløpig har jeg kun fått ja fra syv bedrifter. Men kanskje er jeg litt for utålmodig. Jeg regner med at flere sier ja etter hvert. Vi må huske at bedrifter og skoler ikke får økonomisk kompensasjon, så vi er avhengig av deres velvilje.

MANGE VEIER TIL INFORMASJON OG YRKE OG UTDANNING

På Bugården ungdomsskole møter vi rådgiverne Grete Stige Sande og Morten Bredo Egge sammen med tre elever som får råd om utdanningsvalg.

– Selv om faget utdanningsvalg har flest timer på niende trinn, strekker det seg over alle tre årene på ungdomstrinnet. Og alle disse tre årene skal



Rådgiver Randi Melby
og koordinator
Ingeborg Helene
Eriksen viser Bedre
Skole det nye
bookingsystemet
på data der rådgiver
og elever sammen
kan søke ledige
hospiteringsplasser og
reservere dem.

Foto: Marianne Ruud

fylles med innhold, sier Stige Sande.

– Jeg har prøvd meg på restaurant- og matfag, men har bestemt meg for å velge studiespesialiserende, sier Stian Holm Skjellberg. Han har tenkt å begynne på forkurset til International Baccalaureate (IB) på Sandefjord videregående skole. Etterpå ønsker han å komme inn på ingeniørstudier ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet i Trondheim.

Også Danika Berisha kan tenke seg ingeniørstudier, nærmere bestemt bioingeniørstudier.

Men hun har lyst til å velge en mer praktisk utdanningsvei:

– Jeg kan tenke meg å begynne på teknisk og industriell produksjon (TIP) på videregående. Jeg er glad i kjemi og tror kjemi- og prosessfag kan være interessant, sier Berisha.

Ved å velge en mer praktisk vei håper hun å forhindre at hun blir skolelei. Amalie Tolland har planer om å ta studieforbereende på videregående, men hun vet ikke hva slags yrke hun skal velge.

– Jeg tror kanskje jeg kommer til å studere på et universitet når jeg er ferdig med videregående, sier hun.

Stige Sande synes det er spennende å gi individuelle råd til elevene, men

hun understreker at skolen også satser på andre yrkes- og utdanningsveiledningstiltak:

– Elevene er både på utdanningsmesser og på åpen dag på de videregående skolene, sier hun.

Egge forteller at skolen har hatt forsvaret på besøk som har fortalt om utdanningsmuligheter der. Rekrutteringspatruljen, som vil at flere skal bli helsefagarbeidere, har også vært på besøk på skolen. I tillegg til dette gir rådgiverne elevene tips om ulike internetsider de kan sjekke ut.



Elevene Danika Berisha, Stian Holm Skjellberg og Amalie Tolland har så vidt sett det nye bookingsystemet for kobling mellom elev og hospiteringsplass, og synes det virker fornuftig. Også de to rådgiverne Morten Bondo Egge og Grete Stige Sande gleder seg til å komme i gang og få prøvet det ut. Foto: Marianne Ruud

UTDANNINGSVALG

Et nytt obligatorisk fag

Kunnskapsdepartementet fastsatte ny læreplan for utdanningsvalg i mai 2008. Faget er obligatorisk på ungdomstrinnet fra skoleåret 2008/09. Utdanningsvalg erstatter det tidligere programfag til valg. Elevene får ikke karakterer i faget.

Utdanningsvalg skal bidra til å skape helhet og sammenheng i grunnopplæringen og knytte grunnskole og videregående opplæring bedre sammen. Ved å la elevene få prøve ut interesser og bli bevisst egne evner og anlegg, ønsker man å bidra til at flere foretar mer kunnskapsbaserte valg av utdanning og yrke. Faget skal bidra til å øke elevenes forståelse av arbeidslivets krav om kunnskap og kompetanse og bidra til å skape grunnlag for entreprenørskap.

HOVEDOMRÅDER

Faget er delt inn i tre hovedområder som alle har sine kompetansemål. Hovedområdene utfyller hverandre, skal sees i sammenheng og tas i rekkefølgen som er beskrevet nedenfor.

Om videregående opplæring og arbeidsliv: Eleven skal kunne beskrive de ulike utdanningsprogrammene i videregående opplæring og forklare forskjellen på studieforberedende utdanningsprogram og yrkesfaglige utdanningsprogram. Eleven skal kunne samtale om hvordan disse kan gi ulike yrkes- og karrieremuligheter og kunne presentere lokalt arbeids- og næringsliv og vurdere arbeidsmulighetene innenfor noen valgte utdanningsprogram og yrker.

Utpøving av utdanningsprogram: Eleven skal kunne planlegge, gjennomføre og dokumentere aktiviteter og arbeidsoppgaver knyttet til kompetansemål fra valgte utdanningsprogram i videregående opplæring.

Om egne valg: Eleven skal reflektere over og presentere utdanninger og yrker i forhold til egne interesser og forutsetninger, samt vurdere videre valg av utdanning og yrke basert på erfaringer fra utpøvingen.

Årstrinn	Hovedområder		
8-10	Om videregående opplæring og arbeidsliv 20 %	Utpøving av utdanningsprogram 60 %	Om egne valg 20 %



PISA-

debatten

Utdanningsforbundet gjennomførte høsten 2008 en undersøkelse blant medlemmer i grunnskolen og videregående opplæring om læreres og skolelederes kjennskap til og syn på PISA-undersøkelsen.

Svært mange, 93 prosent, er enige i at «enkelte politikere er svært selektive i sin lesing av internasjonale studier, de 'glemmer' data som gir andre og mer positive bilder av skolen.»

Likedan mener 83 prosent at norske skolemyndigheter legger seg ofte «flate» for internasjonale studier og råd fra utenlandske eksperter.

Hele 95 prosent er faktisk enige i «Norge bør i større grad legge forskning og kunnskap om norsk skole til grunn for utdanningspolitikken».



PISA får for stor plass

AV RAGNHILD MIDTBØ OG TRINE STAVIK

Mange lærere mener at skolemyndigheter og politikere legger for stor vekt på PISA-resultatene, og at skolen i stadig større grad preges av tester og prøver. Samtidig mener de aller fleste at Norge i større grad bør legge forskning og kunnskap om norsk skole til grunn for utdanningspolitikken. Skolefolk har ellers nøkterne synspunkter på PISA-undersøkelsen.

Utdanningsforbundet gjennomførte høsten 2008 en elektronisk spørreundersøkelse blant våre medlemmer i grunnskolen og videregående opplæring om læreres og skolelederes kjennskap til og syn på PISA-undersøkelsen. I det følgende presenterer vi noen hovedresultater fra spørreundersøkelsen, basert på svarene fra lærere og skoleledere i grunnskolen. Denne artikkelen gjelder tre av de temaene vi spurte om: Kjennskap til PISA, syn på PISA-undersøkelsen og det bildet den gir av skolen, og konsekvenser av PISA for det daglige arbeidet i skolen. Utfyllende opplysninger om spørreundersøkelsen finnes på Utdanningsforbundets nettside.

KJENNSKAP TIL PISA-UNDERSØKELSEN

Fem spørsmål gjaldt generelt kjennskap til PISA og PISA-debatten. Blant lærerne svarte om lag halvparten eller flere bekreftende på spørsmålene om de «er godt kjent med PISA-undersøkelsen og hva den måler»,

om de «følger godt med i debatten og medias presentasjon av PISA», og om de «er kjent med kritikken som er reist mot mange sider av PISA-undersøkelsen og hvordan undersøkelsen kan brukes og misbrukes». Nær halvparten (46 prosent) oppgir å ha lest noen av PISA-rapportene, mens noe færre oppgir å ha sett på PISA-oppgavene (33 prosent).

Blant skoleledere ser vi at på fire av de fem spørsmålene svarer 75 prosent eller flere bekreftende, mens om lag 50 prosent oppgir at de har sett på PISA-oppgavene. Lederne ser dermed ut til å ha noe større generelt kjennskap til PISA-undersøkelsen enn lærerne.

Resultatene som er referert: figur 1, gjelder *alle* respondenter – uavhengig av om de svarer «ja», «nei» eller «vet ikke» på spørsmålet om de «er godt kjent med PISA-undersøkelsen og hva den måler». Det er imidlertid også interessant å se resultatene i lys av hva de svarer på dette spørsmålet. Og ikke overraskende er det relativt

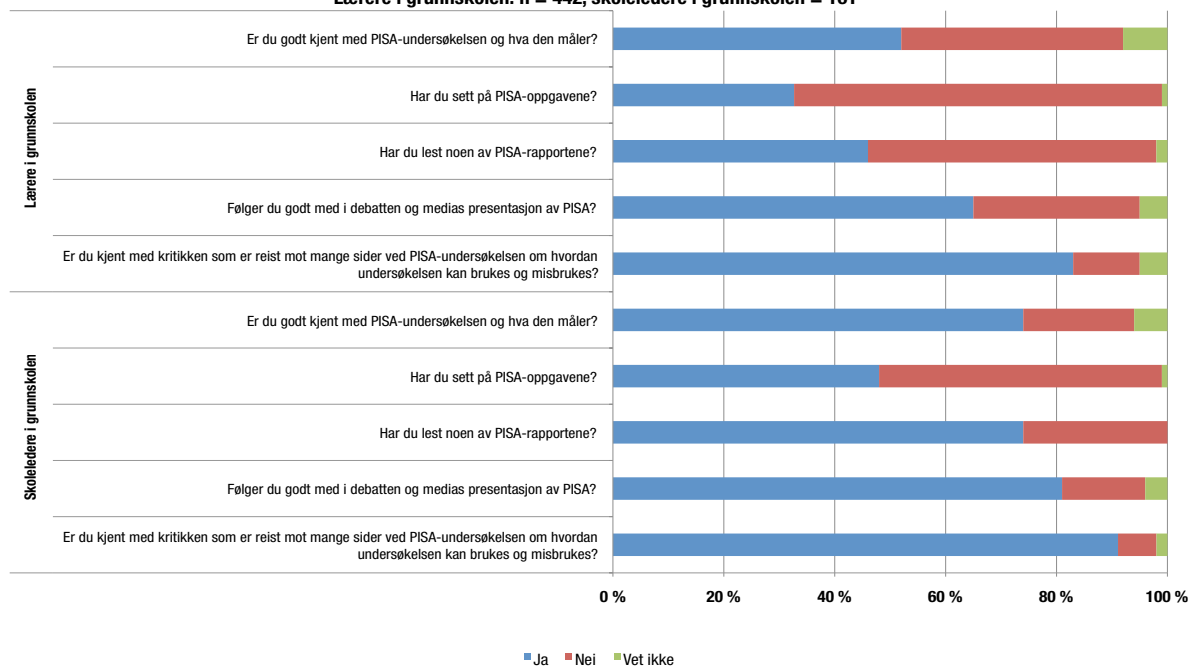
store forskjeller her, både blant lærere og ledere. Blant lærerne finner vi at de som svarer ja på spørsmålet om de «er godt kjent med PISA-undersøkelsen og hva den måler», også i langt større grad enn de andre svarer at de «har sett på PISA-oppgavene» og «lest noen av PISA-rapportene». De oppgir også i langt større grad enn de andre at de «følger godt med i debatten og medias presentasjon av PISA». Tendensen er den samme blant lederne.

OPPFATNINGER AV PISA-UNDERSØKELSEN

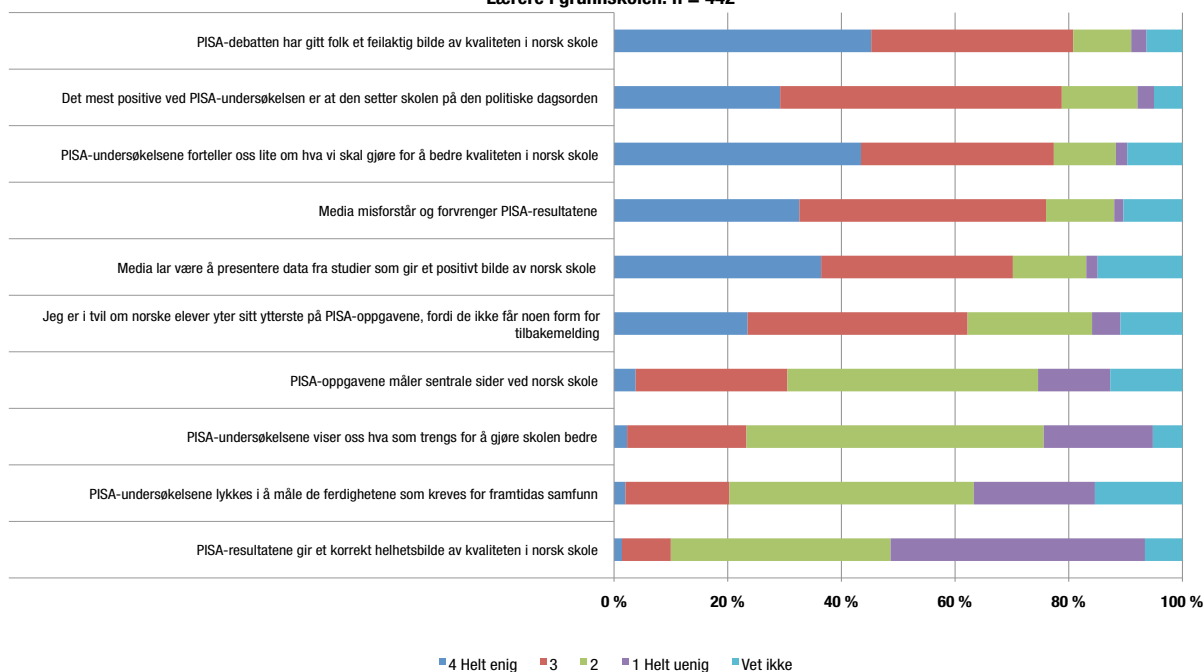
I mediedebatten har det kommet fram en del nokså unyanserte utsagn om PISA, både positive og negative. Vi har bedt om lærernes og skoleledernes syn på en del slike utsagn.

Ser vi først på ytterpunktene i figur 2 (det første og det siste utsagnet), ser vi at svært få av respondentene er enige i utsagnet «PISA-resultatene gir et korrekt helhetsbilde av kvaliteten i norsk skole». Vi ser også at det

Figur 1: Kjennskap til PISA-undersøkelsen
Lærere i grunnskolen: n = 442, skoleledere i grunnskolen = 161



Figur 2: Syn på PISA-undersøkelsen og det bildet den gir av skolen
Lærere i grunnskolen: n = 442



store flertallet er enige i at «PISA-debatten har gitt folk et feilaktig bilde av kvaliteten i norsk skole», åtte av ti lærermedlemmer i grunnskolen er helt eller delvis enig i dette utsagnet.

De seks første utsagnene i figuren indikerer et kritisk syn på PISA-undersøkelsen og det bildet den gir av skolen. Her ser vi at flertallet av dem som har deltatt i spørreundersøkelsen sier seg «helt eller delvis enig» i utsagnene.

De fire siste utsagnene i figuren representerer en mer positiv oppfatning. Vi ser at et mindretall av respondentene er enige i disse utsagnene.

Det er verdt å legge merke til at en forholdsvis stor andel av respondentene (fra 45 til 70 prosent) har krysset av på de mer moderate svaralternativene (2 og 3) på alle disse spørsmålene; de har på denne måten

markert at de bare er delvis enig eller uenig i de utsagnene som er gitt. Slike svar må forstås som uttrykk for en viss nøkternhet når det gjelder synet på PISA.

Samlet må vi likevel si at lærerne i denne undersøkelsen har gitt uttrykk for en noe kritisk holdning til PISA-undersøkelsen og det bildet den gir av skolen.

Svarene fra skolelederne på disse utsagnene er relativt like lærernes svar, men resultatene antyder likevel en noe mindre kritisk holdning til PISA-undersøkelsen. Det er noen flere ledere enn lærere som er enig i de fire positive utsagnene. Men også blant lederne er det et flertall (ca. 65-90 prosent) som er «helt eller delvis enig» i utsagnene som gjenspeiler et kritisk syn på PISA-undersøkelsen og det bildet den gir av skolen.

Også her er det interessant å undersøke om det er forskjeller i svarene til de som svarer at de «er godt kjent med PISA-undersøkelsen og hva den måler» og de andre. Blant lærerne i grunnskolen er det forskjeller mellom de to gruppene på ni av de ti utsagnene gjengitt i figuren ovenfor. En hypotese kunne være at de som rapporterer om god kjennskap til PISA-undersøkelsen og hva den måler, også gir uttrykk for en mindre kritisk holdning. Undersøkelsen viser imidlertid at det ikke er noen entydig tendens i den retning. For eksempel viser det seg at andelen som er helt eller delvis *uenig* i påstanden om at «PISA-undersøkelsene viser oss hva som trengs for å gjøre skolen bedre», er nesten identisk i de to gruppene (ca. 70 prosent). Det samme er tilfelle når det gjelder utsagnet «PISA-de-

batten har gitt folk et feilaktig bilde av kvaliteten i norsk skole» – 13 prosent i begge grupper er helt eller delvis *uenig* i dette utsagnet.

En enkel meningsmåling kan bare vise noen tendenser, vi får for eksempel ikke del i respondentenes begrunnelser for de svarene de gir. I en videreføring av en slik undersøkelse vil det være svært interessant å gå nærmere inn på hva som ligger bak de oppfatningene som er uttrykt her.

Også i den foreliggende undersøkelsen har imidlertid respondentene fått mulighet til å gi egne kommentarer til noen spørsmål. Ett av de åpne spørsmålene var: På hvilken måte merker du PISA-debatten i ditt eget og skolens arbeid? Her er et svar som nok dekker synspunkter som ganske mange kan ha:

«den [Pisa-undersøkelsen] har reist debatten om kvaliteten i norsk skole, og det er viktig. Resultatene diskuteres, men den negative framstillingen gjør at folk får piggene ut istedenfor at en kan ha en konstruktiv debatt om hva vi mener med kvalitet og hva vi ønsker norsk skole skal være.»

KONSEKVENSER AV PISA-UNDERSØKELSEN

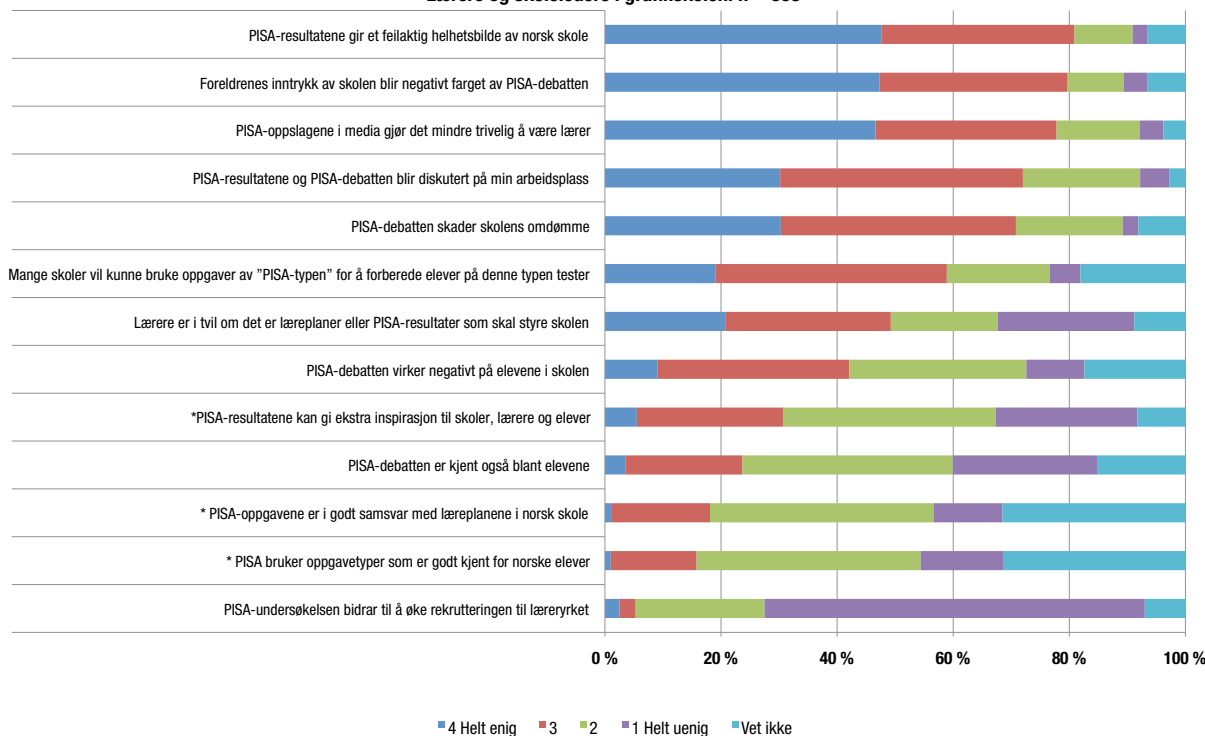
Pisa-testene har hatt konsekvenser for norsk skole på mange måter, for den offentlige debatten om skolen og for reformer og tiltak som er satt i verk. I denne sammenhengen har vi vært interessert i å få et innblikk i lærernes og skoleledernes syn på de konsekvensene PISA, både testene og debatten, har for det daglige arbeidet i skolen.

Svarfordelingen for lærere og skoleledere samlet er vist i figur 3.

PISA (Programme for International Student Assessment) er en internasjonal komparativ undersøkelse av skolesystemer i ulike land. OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) har ansvaret for undersøkelsen som måler 15-åringers kompetanse innen lesing, matematikk og naturfag. PISA ble gjennomført første gang i 2000 og gjennomføres hvert tredje år. I Norge har Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling (ILS) ved Universitetet i Oslo ansvaret for gjennomføringen av PISA-undersøkelsen, på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet.

Figur 3: Konsekvenser for det daglige arbeid

Lærere og skoleledere i grunnskolen: n = 603



For det første legger vi merke til at PISA, som ventet, får stor oppmerksomhet i skolen; ca. 70 prosent av respondentene er helt eller delvis enig i utsagnet «PISA-resultatene og PISA-debatten blir diskutert på min arbeidsplass». Etter disse svarene å dømme, ser det ut til at PISA-debatten er langt mindre kjent blant elevene. Det kan tyde på at lærerne i relativt liten grad snakker med elevene sine om PISA.

Også i denne gruppen av utsagn avspeiler noen av utsagnene et overveiende positivt syn på PISA, mens andre reflekterer et mer kritisk perspektiv. På samme måte som i figur 2 ser vi at et mindretall av respon-

dentene er helt eller delvis enige i de positive utsagnene, mens flertallet er helt eller delvis enige i de kritiske utsagnene (jf. utsagnene ovenfra i figur 3).

Om vi ser på de svarene som er gitt på de åpne spørsmålene, kan vi se noe av bakgrunnen for de oppfatningene respondentene har gitt uttrykk for. I så måte er denne kommentaren nokså typisk: «Den [PISA-debatten] skaper frustrasjoner i forhold til det arbeidet vi gjør», og «det blir lett litt oppgitthet i personalet». Men også kommentarene er balanserte, som for eksempel denne: «Den [PISA-debatten] forstyrrer godt læringsarbeid, men den lar oss også tenke over hva

vi gjør/ikke gjør for å styrke elevenes basisferdigheter.»

På to av utsagnene i denne spørsmålsgruppen har ca. en tredel av respondentene krysset av for «vet ikke». De to utsagnene er «PISA bruker oppgavetyper som er godt kjent for norske elever» og «PISA-oppgavene er i godt samsvar med læreplanene i norsk skole». Disse svarene indikerer at mange lærere og skoleledere kan ha relativt lite konkret kjennskap til PISA-oppgavene (jf. også svar gjengitt i figur 1). Vi vet ikke om det skyldes at det har vært liten mulighet til å gjøre seg kjent med oppgavene, om lærere og skoleledere har ment at det ikke har vært behov

for å skaffe seg bedre kjennskap til dem, eller om det er andre grunner. Det er for øvrige flere lærere enn skoleledere som har valgt «vet ikke» på disse utsagnene.

Skoleledere kan med andre ord i høyere grad enn lærere ha skaffet seg kjennskap til PISA-oppgavene, men uten å dele denne kunnskapen med lærerne.

Det er forskjell på lærernes og skoleledernes svar også på ett av de

andre utsagnene i denne gruppen, nemlig dette: «PISA-resultatene kan gi ekstra inspirasjon til skoler, lærere og elever». Lederne er i noe større grad enn lærerne enige i dette utsagnet.

Det er grunn til å anta at det vil være lettere for både lærere og skoleledere å forholde seg til PISA dersom de er relativt godt kjent også med oppgavene, i tillegg til at de kjenner rapportene og debatten.

Skolemyndighetene tillegger PISA-undersøkelsen stor betydning. Det må derfor være viktig at de som arbeider i skolen, får så god kunnskap om oppgavene og undersøkelsen som det er mulig å gi. Her kan det ligge en utfordring både for skolemyndighetene på ulike nivåer og for dem som har ansvar for å administrere prøvene.

UNDERSØKELSENS DESIGN, SVARPROSENT M.M.

- Undersøkelsen ble gjennomført elektronisk høsten 2008 blant et tilfeldig utvalg yrkesaktive medlemmer i Utdanningsforbundets seksjon grunnskole, videregående opplæring og skoleledere. I denne artikkelen presenteres resultater for lærere (pedagogisk stilling/undervisningsstilling) og skoleledere (rektorer, inspektører, avdelingsledere osv.) i grunnskolen.
- Fordi undersøkelsen skulle gjennomføres elektronisk, ble utvalget trukket blant medlemmer registrert med e-postadresse i medlemsregisteret (ca. 45 %).
- Populasjon, brutto- og nettoutvalg, og svarprosent:
 - *Grunnskole* – populasjon: 62552, bruttoutvalg:¹ 1515, nettoutvalg (antall svar): 507, svarprosent: 38
 - *Skoleledere* – populasjon: 5578, bruttoutvalg:² 502, nettoutvalg (antall svar): 245, svarprosent: 53
 - Fra nettoutvalget på 507 lærere i grunnskolen og 245 skoleledere, ble noen respondenter ekskludert fra analysene.³ Det endelige utvalget i analysene består derfor av 442 lærere og 161 skoleledere i grunnskolen.
- Representativitet: en sammenlikning av alders- og kjønnsfordelingen i 1) den aktuelle medlemsmassen, 2) de vi har registrert med e-postadresse og 3) nettoutvalget i de enkelte grupper kan oppsummeres slik: utvalget er noenlunde representativt for populasjonen når det gjelder kjønn, mens det er noe skjevt aldersmessig, idet det er en overrepresentasjon av yngre respondenter og en underrepresentasjon i de eldste aldersgruppene.

¹ Ca. 200 «ikke kontaktbare».

² Ca. 45 «ikke kontaktbare».

³ Vi utelater naturlig nok skolelederne i videregående opplæring. I tillegg utelates de som avsluttet utfyllingen på nett relativt tidlig i skjemaet. Nesten 70 prosent av disse avsluttet såpass tidlig at vi må anta at de ikke ville være med i undersøkelsen.

PISA: bekymringsmelding fra skolen

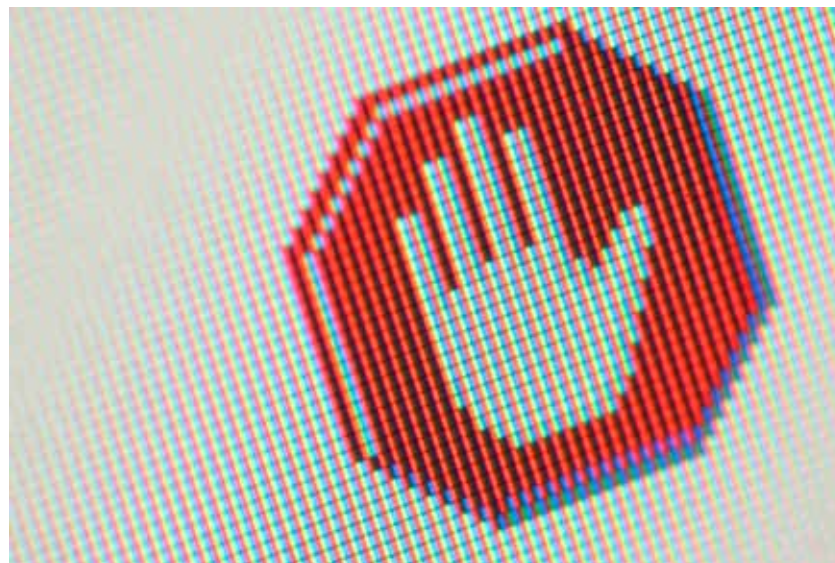
Kommentar til Utdanningsforbundets medlemsundersøkelse om PISA og skolen

AV SVEIN SJØBERG

Både lærere og skoleledere er sterkt kritiske til hvordan PISA brukes av media og politikere. Resultatene av Utdanningsforbundets medlemsundersøkelse er oppsiktsvekkende og bør vekke debatt og ettertanke.

Resultatene fra tre runder med mediedebatt i kjølvannet av OECDs PISA-studier har skapt et bilde av norsk skole som en skole i fritt fall, en skole der den faglige kvaliteten er håpløs og der hverdagen preges av uro og lav disiplin. Samtidig trekker både OECD og media fram at norsk skole er blant de dyreste i verden, og OECD har nylig advart Norge og sagt at vi *ikke* bør bruke mer penger på skolen. Rådet hevdes å være basert på PISA-resultatene (OECD country report, Norway, august 2008).

Det kan virke som om elendighetsbildet av norsk skole er hamret inn og nesten vedtatt som 'bevist'. Forsøk på å nyansere eller problematisere det bildet som PISA-debatten har skapt av norsk skole blir lett oppfattet som



forsøk på bortforklaringer. Det finnes andre studier, og de gir et langt mer oppløftende bilde av norsk skole. Men dette får liten oppmerksomhet i media.

SKOLEFOLKS STEMME?

Debatten virker selvsagt tilbake på dem som har skolen som sin arbeidsplass, både lærere og skoleledere. Mer enn i de fleste andre yrker er de avhengige av at folk har tillit til at de gjør en god jobb. Selvsagt skal og bør skolen stadig vurderes kritisk, det bør

alle viktige samfunnsinstitusjoner. Men hvis kritikken blir sterk og vedvarende vil den fungere destruktivt. Spesielt hvis kritikken oppleves som ubegrunnet og urettferdig.

Det er ikke skolefolk som har preget den offentlige skoledebatten, for «alle» føler seg berettiget til å ha sterke meninger om skolen. Bare nokså få lærere har deltatt (eller kommet til orde?) i PISA-debatten i aviser og andre medier.

Men det er viktig, både for skolen og for samfunnet, at man får greie på

hva skolens lærere og ledere mener om PISA. Først og fremst om hvordan PISA-debatten påvirker deres arbeidssituasjon, deres forhold til elever, foreldre og offentlighet.

Det er nesten merkelig at ingen har forsket på akkurat dette: hvordan påvirker PISA-debatten skolens liv og arbeid, lærernes identitet? Og på lærernes trivsel, selvforståelse og deres forhold til elever og foreldre? Kanskje burde Kunnskapsdepartementet eller Utdanningsdirektoratet, som ellers er veldig opptatt av evalueringer, tatt initiativ til en slik studie? Ideen er herved lansert.

Når det gjelder dokumentasjon av virkninger på norsk skole har vi hittil bare hatt noen spredte artikler, personlige vitnesbyrd og anekdoter å bygge på. Derfor er det flott at Utdanningsforbundet nå har laget sin egen undersøkelse om mange sider ved PISA og norsk skole blant sine medlemmer. Utdanningsforbundets utredere har fulgt oppskriften for en god undersøkelse: Noen av spørsmålene er formulert klart positive til PISA, andre er negative eller kritiske. Med en slik balanse kan man sjekke om svarene er troverdige og konsistente. Svarprosenten er noe lav, men slett ikke verre enn mange av de undersøkelser som gjengis i media, og av samme størrelsesorden som man får ved denne typen elektronisk datainnsamling. I alt er det om lag 1000 respondenter, omtrent det samme som de store opinionsmålerne bruker til sine surveys. Det er ingen grunn til å anta at det er et spesielt utvalg av 'PISA-positive' eller 'PISA-negative' medlemmer som har svart.

Vi som her er bedt om å kommentere undersøkelsen har fått tilgang til hele datamaterialet. Vi har derved, hvis man har sett det bryet verdt, kunnet gå inn i detaljene noe mer enn det som framgår av den nokså nøkterne presentasjonen i denne publikasjonen, der man bare ser på lærere og ledere i *grunnskolen*. Av dataene som helhet framgår det at lærere og skoleledere svarer nokså likt. Noe overraskende er det kanskje også at det er nokså små forskjeller i svarene til de som arbeider i grunnskolen og de som jobber i videregående skole. Det gir derfor mening å omtale alle respondentene som '*skolefolk*' og behandle dem som én gruppe. Det gjør jeg i det følgende.

GODT ORIENTERT

Svarene viser at flertallet (58 %) av skolefolk svarer at de er «godt orientert om PISA-studien og hva den måler». Omtrent halvparten har lest PISA-rapporter, og mange har sett på oppgavene. Hele 69 % svarer at de følger godt med i debatten og i medias presentasjon av PISA. Enda flere (86 %) svarer at de «er kjent med kritikken som er reist mot mange sider ved PISA-undersøkelsen og hvordan undersøkelsen kan brukes og misbrukes.»

I noe mindre grad kjenner skolefolk til de andre internasjonale skoleundersøkelsene, som TIMSS (63 %), PIRLS (50 %) og CIVIC (7 %). Dette er kanskje ikke så rart, for skolefolk vet det vi alle vet: Det er PISA som legger premissene for norsk skoledebatt i media, og det er PISA som trekkes fram i politiske utredninger og meldinger om norsk skole.

Men hva mener skolefolk mer konkret om PISA?

Studien viser at lærere og skoleledere er frustrert over at PISA brukes til å beskrive kvaliteten i norsk skole. Hele 82 % er *enige* i at «PISA-debatten gir et feilaktig bilde av skolens kvalitet». Og bare 27 % mener at «PISA-undersøkelsen lykkes i å måle de ferdighetene som kreves for framtidens samfunn.» (Hvilket ord om annet er PISAs uttalte mål.)

Bare 27 % er enige i at «PISA-oppgavene er i samsvar med læreplanene i norsk skole», og det er jo dette som er skolens mandat fra samfunnet. Et slikt negativt svar er i og for seg naturlig, i og med at PISA sier klart at de *ikke* forholder seg til landenes læreplaner. Når politikere likevel bruker PISA-resultater som målestokk for kvaliteten i norsk skole, er det kanskje ikke rart at hele 54 % av respondentene «er i tvil om det er læreplaner eller PISA-resultater som skal styre skolen.»

Bare 22 % mener at «oppgavetyperne er godt kjent for norske elever.» I PISA-debatten har mange, deriblant undertegnede, reist spørsmålet om norske elever virkelig yter sitt ytterste i møtet med de nokså uvante PISA-oppgavene. Denne tvilen preger også norske skolefolk, der hele 75 % «er i tvil om norske elever yter sitt ytterste på PISA-oppgavene, fordi de ikke får noen form for tilbakemelding». Hele 71 % er enige i at «mange skoler vil kunne bruke oppgaver av «PISA-typen» for forberede elever på denne typen tester.» Også slik vil PISA i realiteten kunne overstyre våre egne læreplaner. Her har vi et område som man bør belyse grundigere med fors-

kning: Er det virkelig slik at politikere snakker til skolen med to tunger? At de vedtar formålsparagrafer og læreplaner som styringsinstrumenter – men likevel bruker internasjonale tester fra OECD som målestokk for om skolen gjør jobben sin? Slikt kan jo verken skolen eller samfunnet leve med. Vi har krav på et svar.

To krav bør kunne stilles til tester og evalueringer. De bør først og fremst teste det som er viktig, det som skolen har som mål og mandat. Det er også viktig at evalueringene kan vise veien videre, at de kan peke på årsaker og bidra til å forstå hvordan man kan bli bedre. Men PISA er nokså mager på dette området, de etablerer ingen klare data på hva man kan eller bør gjøre. Og dette har lærerne også oppfattet: Det er bare 29 % som er enige i at «PISA viser oss hva som trengs for å gjøre skolen bedre». For egen del vil jeg legge til at det er sterkt å høre hvordan mange politikere og kommentatorer hyller vinnerlandet Finland, for så i neste omgang å foreslå tiltak og reformer som er akkurat det motsatte av hva Finland gjør.

Hele 85 % er enige i at «norsk skole blir i stadig større grad preget av tester og prøver.» Og 81 % er enige i at «internasjonale rangeringer og tester får for stor vekt i utdanningspolitikken.»

Det er tydelig at skolefolk er opprørt over «hvordan media og politikere misforstår og forvrenger PISA-resultatene» (81 % er enige). Og 77 % mener at «media lar være å presentere studier som gir et positivt bilde av skolen.» Hele 84 % er enige i at «utdanningspolitikere og skolemyndigheter legger for stor vekt på

PISA-resultatene». Utrolige 93 % er enige i at «enkelte politikere er svært selektive i sin lesing av internasjonale studier, de 'glemmer' data som gir andre og mer positive bilder av skolen.» Likedan mener 83 % at norske skolemyndigheter «legger seg ofte «flate» for internasjonale studier og råd fra utenlandske eksperter».

Slike klare meldinger bør få politikere i alle partier til å tenke seg grundig om. Også presse og media bør kanskje tenke mer på holdbarheten i sin PISA-baserte kritikk.

PISA OG SKOLENS OMDØMME

Det er ikke overraskende at PISA-debatten virker inn på skolefolks arbeid og trivsel. Og dette er kanskje det som gir mest grunn til bekymring: Hele 79 % er enige i at «PISA-oppslagene i media gjør det mindre trivelig å være lærer.» Enda verre er det at 86 % er enige i at «foreldrenes inntrykk av skolen blir negativt farget av PISA-debatten» og at 76 % er enige i at «PISA-debatten skader skolens omdømme». Det bildet som PISA-debatten har skapt av tilstanden i norsk skole bidrar neppe til at norsk ungdom ser på læreryrket som en drømmejobb. For å si det forsiktig: PISA bidrar neppe til å øke rekrutteringen til læreryrket. (Bare 6 % av lærerne er for øvrig enige i et slikt utsagn.)

POSITIVE TIL FORSKNING!

Mange av svarene som er referert, kan kanskje gi et inntrykk at skolefolk er negative til internasjonale sammenlikninger og annen skoleforskning, men dette er slett ikke riktig. Tvert om: Hele 95 % er faktisk enige i

«Norge bør i større grad legge forskning og kunnskap om norsk skole til grunn for utdanningspolitikken». Og til tross for den bastante avvisningen av PISA, er det hele 50 % som er enige i at «Norge bør legge internasjonale studier til grunn for sin utdanningspolitikk.» Skolefolk vil altså ha en skole som baseres på forskning og internasjonale studier. Men de er altså svært negative til det bildet av skolen som PISA-debatten har skapt.

Resultatene fra Utdanningsforbundets undersøkelse viser på en tydelig måte hvilken negativ effekt debattene rundt PISA har på det arbeidet som utføres i norsk skole. Slik sett bidrar dette til å forsure arbeidet i skolen. Både media og skolepolitikere må ta denne undersøkelsen med stort alvor. Det bør også foreldre og 'folk flest'.



SVEIN SJØBERG

er professor i
naturfagdidaktikk,
Institutt for
lærerutdanning og
skoleutvikling, UiO

Flere svakheter ved spørreundersøkelse og tolkninger

Kommentarer til spørreundersøkelsen om PISA-resultatene

AV MARIT KJÆRNSLI OG ASTRID ROE

Utdanningsforbundet ønsker å kartlegge læreres og skolelederes kjennskap til og syn på PISA-resultatene. Det kunne vært interessant, men dessverre gjør flere svakheter ved både spørreundersøkelsen og tolkningen av resultatene det svært vanskelig å få noe seriøst og interessant ut av dette.

Vi vil her peke på noen av disse svakhetene. Svarprosenten for lærere er bare på 38 prosent, noe som gjør det umulig å slutte noe meningsfullt om resultatene fra undersøkelsen, blant annet fordi man ikke vet om de som har svart, er representative for alle lærere. At respondentene er ganske representative med hensyn til alder og kjønn, er i denne sammenhengen irrelevant. Spørreundersøkelser som skal tas seriøst, krever en svarprosent som ligger langt over dette for å kunne gi grunnlag for å trekke noen som helst konklusjoner.

Svært mange av spørsmålene er utformet på en tendensiøs måte, ved at de enten legger premisser som ikke er i overensstemmelse med virkeligheten, eller ved at de påvirker respondentene i en bestemt retning. Enkelte spørsmål gjør at uansett hva man svarer, blir det like galt – som når man spør «Har du sluttet å slå din kone?». Vi har også mottatt flere henvendelser fra lærere som syntes mange av spørsmålene var ledende og tendensiøse.

TENDENSIØST FORTOLKNING

Flere steder i artikkelen blir resulta-

tene også tendensiøst fortolket. For eksempel er det følgende kommentar til figur 2: «De seks første utsagnene i figuren indikerer et kritisk syn på PISA-undersøkelsen og det bildet den gir av skolen». Utsagnene handler i hovedsak om media og deres presentasjon av resultater og debatten og sier ikke noe om hvilket syn lærere og skoleledere har på PISA-undersøkelsen.

Det første utsagnet i figur 2 er: «PISA-debatten har gitt folk et feilaktig bilde av kvaliteten i norsk skole». Spørsmålet tar utgangspunkt i at PISA måler kvaliteten i hele norsk skole, og at det har vært en ensidig negativ debatt. Begge deler er feil. PISA har aldri hatt som mål å gi et helhetsbilde av kvaliteten av norsk skole. Det siste utsagnet i samme figur, «PISA-resultatene gir et korrekt helhetsbilde av kvaliteten i norsk skole» kan derfor bare besvares med «helt uenig». Hvem kan tro man kan vurdere hele norsk skole ved en totimers skriftlig prøve? PISA-undersøkelsen har selvsagt helt klare begrensninger, men den måler deler

av kompetanser som etter vår mening og ifølge Kunnskapsløftet er viktige, nemlig lesing, matematikk og naturfag. Utsagnet «Media misforstår og forvrenger PISA-resultatene» tar for gitt at alle typer media har misforstått. Selv ville vi vært svært usikre på hva vi skulle svare, og uansett dreier det seg ikke om selve PISA-undersøkelsen, men om debatten.

Utsagnet «Det mest positive ved PISA-undersøkelsen er at den setter skolen på den politiske agendaen» er formulert slik at uansett hva man svarer på dette, vil det falle negativt ut for undersøkelsen. Et annet utsagn, «PISA-undersøkelsene lykkes i å måle de ferdighetene som kreves for framtidens skole» tar igjen utgangspunktet at man måler alle ferdighetene som kreves. Ved å bytte ut «de» med «noen av de» ville utsagnet blitt mulig å ta stilling til.

Gode spørreundersøkelser kan gi verdifull informasjon om ulike gruppers synspunkter på viktige saker. Norske læreres holdninger til og synspunkter på PISA-undersøkelsen er interessant stoff for både skolefolk og forskere, derfor er det synd at Utdanningsforbundet har brukt ressurser på en undersøkelse som holder så dårlig kvalitet.



MARIT KJÆRNSLI, er førsteamanuensis, Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, UiO

ASTRID ROE, er forsker, Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, UiO

Ikkje la **PISA** dominere opplæringa

KOMMENTAR FRÅ HELGA HJETLAND

Når eg møter lærarar og foreldre rundt om i landet, får eg ofte ein slik kommentar om PISA som denne: – Vi må ta PISA-resultata alvorleg, slik Utdanningsforbundet gjer, men det bør vere grenser for i kor stor grad PISA skal styre norsk skule.

Etter mi oppfatning er dette ein klok kommentar, som er uttrykk for eit balansert syn, utan å avvise eller bagatellisere den kunnskapen vi får gjennom desse testane. Kommentaren samsvarer også godt med svara i den refererte spørjeundersøkinga, der mange nettopp meinte at PISA kunne bli for dominerande. Slik eg tolkar lærarane, meiner dei at PISA og andre testar kan gje nyttige kunnskapar, men at det òg finst fleire kjelder til kunnskap som er viktige. Særleg etter at mykje av utdanningsforskninga har vorte meir praksisretta, ser vi at det er stor interesse blant profesjonsutøvarane i skulen for forskning. Derfor trur eg at svara i undersøkinga er nokså representative for det synet skulefolk generelt har på forskning. Dei vil gjerne ha meir forskning som kan vere nyttig for praksis, og dei vil gjerne ha informasjon om nye forskingsresultat.

Vi må også ta inn over oss at PISA-resultata samsvarer godt med resultat frå fleire andre testar og undersøkingar. Dei viser alle at norsk skule har utfordringar, læringsresultata er ikkje så gode som dei burde vere. Når det gjeld realfag, har mellom anna PISA-

resultata vore brukte som grunnlag for tiltak som kan betre læringsarbeidet og læringsresultata. Her har dårlege resultat vorte brukte til å gjere positive grep. No er det om å gjere for alle å arbeide for å styrkje ei utvikling i riktig retning, mot betre læringsarbeid og betre læringsresultat.

MYKJE TESTING

Vi har fått mange testar i skulen den seinare tida. Testing og annan dokumentasjon av resultat er på ein måte del av «den nye tida». Eg trur ikkje at det berre er ei heldig utvikling. Skulen har oppgåver som er langt vidare enn det som kan målast med testar. Derfor treng vi òg breiare vurderingsordningar enn det dei standardiserte testane kan vere. Vi må alltid stille oss spørsmålet: Er dette tiltaket eigna til å fremje læring hos elevane? Også i møte med testar og prøver må lærarane vere kritiske, ut frå omsynet til det viktigaste i skulen: at elevane lærer det dei skal.

Skuleleiarane har eit særleg ansvar for å sørje for at vurderingsordningane er i tråd med det breie læringsynet skulen byggjer på, og at ikkje testar og annan dokumentasjon tek

så stor plass at det går ut over læringsarbeidet.

EINSIDIGE MEDIEOPPSLAG

Eg må òg kommentere mediedebatten om PISA og dei andre internasjonale testane. Det har vore ganske vanleg i medieoppslag at testane blir brukte til å felle dommar over kvaliteten i norsk skule, sjølv om ingen av testane dekkjer anna enn enkelte område av det arbeidet som blir gjort i skulen, og PISA i det heile tatt ikkje tek omsyn til kva som står i læreplanen. Det er merkeleg, og litt skuffande, at korkje forskarar eller skulestyresmakter tydelegare tek til orde for å nyansere det bildet media skaper. Det medverkar i seg sjølv til at PISA får ein for dominerande plass. PISA både treng og fortener ein breiare fagleg og politisk debatt. Mitt inntrykk er at slike debattar finst i andre land, til dømes har eg registrert livlege debattar i Danmark. Det bør vi òg få i Noreg. Debattar kan gje meir informasjon til fleire, dei kan medverke til å få tydelegare fram sterke og veike sider ved testar og prøver, og dei kan medverke til at testane får ein meir sakssvarande plass i opplæringa enn dei har hatt til no.

HELGA HJETLAND
er leiar i Utdanningsforbundet



Trivsel, stress og utmattelse blant lærere

En paradoksal kombinasjon

AV EINAR M. SKAALVIK OG SIDSEL SKAALVIK

I en undersøkelse om trivsel blant mer enn 2000 norske lærere er det et stort flertall som trives godt eller svært godt. Likevel svarer hver tredje lærer at de ikke ville valgt yrket om igjen, og at de ofte tenker på å slutte i yrket. Denne paradoksale sammen-setningen av trivsel og tanker om å skifte yrke kan tyde på at lærere som yrkesgruppe opplever mye jobbrelatert stress og utbrenthet.

Arbeidet som lærer er stimulerende, utfordrende og ansvarsfullt. Besøker en noen skoler treffer en entusiastiske lærere som gløder for arbeidet og trives sammen med elevene. Spør en disse lærerne hva det er som driver dem og som motiverer dem, peker de på undervisningen og samværet med elevene. Skaalvik og Skaalvik (2009) siterer en typisk uttalelse fra en lærer som sier:

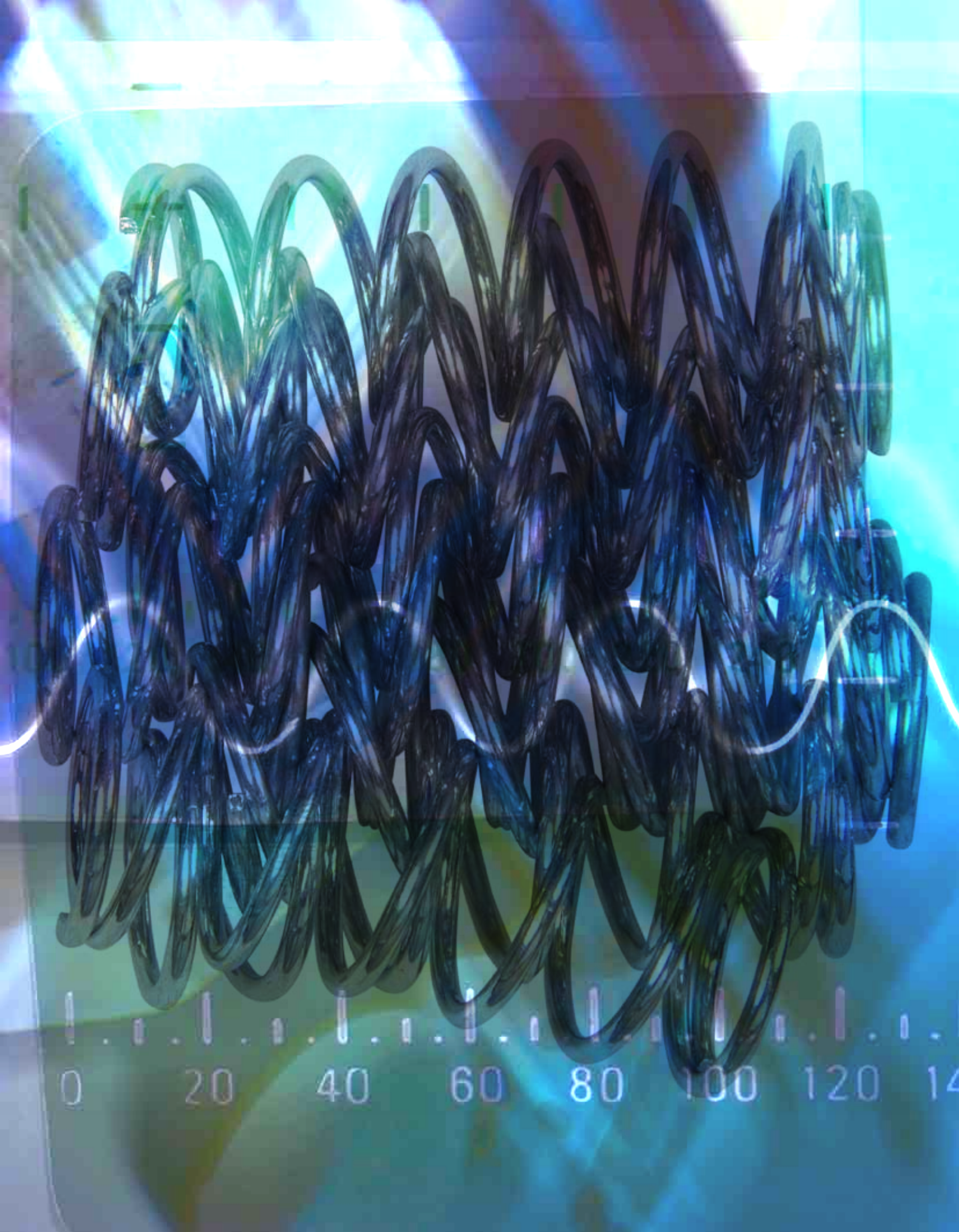
«Det er møtet med elevene som jeg setter mest pris på og som inspirer meg. Møtet med elevene gir meg enormt med energi og krefter. Jeg setter pris på at jeg får brukt meg selv, og at jeg får med meg ungene.»

Men noen skolebesøk vil også avdekke at belastningen kan være stor og at mange lærere er slitne. Nyere internasjonal forskning viser at lærere tilhører en av de yrkesgruppene som opplever sterkest jobbrelatert stress og utbrenthet (Hakanen, Bakker, & Schaufeli, 2006; Stroeber &

Rennert, 2008). Dette kommer også klart fram hos 36 lærere som vi intervjuet høsten 2006. Mange av disse lærerne, som arbeidet ved 13 ulike skoler, ga uttrykk for at de ofte følte seg utmattet og manglet energi. To av lærerne uttrykte det på denne måten:

«Jeg har jo enkelte ganger gått hjem fra skolen og følt at jeg har vært mer død enn levende. Da legger jeg meg på sofaen og ligger i ro lenge. Som regel er jeg frisk neste dag. Men jeg må hvile meg, og rett og slett ligge på sofaen.»

«Det er et ganske stort tidspress og et stadig jag. I dag fikk jeg ikke spist før klokka var over 2, fordi det dukker opp ting hele tida. Det er alltid ting du må gjøre, og du jobber fra du går inn døra til du går ut igjen. Du skal ha god helse, ikke bare fysisk, men også psykisk.»



Noen forskere hevder at alle lærere opplever stress i sitt arbeid, men at de fleste greier å takle stresset (Jennett, Harris & Meisbov, 2003). Lærere som opplever særlig sterkt stress over lang tid og som ikke greier å takle det på en vellykket måte, står derimot i fare for å utvikle utbrenthet, lav forventning om å mestre utfordringene i læreryrket og lav trivsel (Cano-Garcia, Padilla-Munoz, & Carrasco-Ortiz, 2005). Dette kan ha ulike årsaker. Noen av årsakene til stress blant lærere kan ligge i skolemiljøet, eller det vi kan kalle kontekstuelle forhold på skolen.

I denne artikkelen skal vi vise resultater fra en undersøkelse av trivsel blant 2249 norske lærere. Vi skal også se på sammenhenger mellom skolekontekst, mestringsforventning, utbrenthet og trivsel.

TRIVSEL

Trivsel er en subjektiv følelse som er vanskelig å fange opp og beskrive. Noen forskere har prøvd å måle trivsel som tilfredshet med ulike forhold knyttet til arbeidet, for eksempel tilfredshet med fysiske forhold eller med det sosiale miljøet på arbeidsplassen. Problemet med et slikt mål på trivsel er at det kan variere fra lærer til lærer hvilke forhold som skaper eller reduserer trivsel. I vår undersøkelse stilte vi derfor mer generelle spørsmål om trivsel, uten referanse til konkrete forhold ved skolen (se metode).

MESTRINGSFORVENTNING

Mestringsforventning (self-efficacy) er en *situasjonsbestemt* vurdering av å være i stand til å utføre bestemte oppgaver for å nå bestemte mål (Bandura, 1997, 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2007a). Det betyr at mestringsforventning varierer med hvilke oppgaver en blir bedt om å løse, hvor lang tid en har på seg, hvilke hjelpemidler en har til rådighet, hvilke arbeidsforhold og rammefaktorer en har og hvilken situasjon en står overfor. Forventning om mestring utvikles og endres først og fremst gjennom erfaringer med mestring av lignende oppgaver i lignende situasjoner. Lærernes mestringsforventninger kan derfor påvirkes både i positiv og i negativ retning gjennom beslutninger som tas av skoleleder. Å bli stående i en situasjon som en ikke mestrer, vil svekke forventningene om mestring.

Lærernes mestringsforventninger har stor betydning for undervisningen og for elevenes læring. Forskningen har vist at lærernes mestringsforventninger predikerer en rekke forhold, for eksempel: elevenes motivasjon og prestasjoner, lærernes holdninger til innovasjon og endringer, lærernes tendens til å henvise elever til utredning for spesialundervisning og tendensen til å avslutte karrieren som lærer før oppnådd pensjonsalder (for en oversikt, se Skaalvik & Skaalvik, 2007a, 2007b). Forskningen viser også sterk sammenheng mellom mestringsforventning og utbrenthet (Skaalvik & Skaalvik, 2007a, 2007b, 2008a), noe som også indikerer at mestringsforventning har betydning for trivsel (Skaalvik & Skaalvik, 2009).

UTBRENTHET

Utbrenthet betraktes av forskerne som et resultat av langvarig stress i arbeidsforhold og oppstår hyppigst i arbeid med mennesker, for eksempel hos lærere (Jennett, Harris & Mesibov, 2003). Utbrenthet beskrives ofte som et syndrom som inkluderer tre dimensjoner: *fysisk og emosjonell utmattelse, depersonalisering og redusert ytelse* (Brouwers & Tomic, 2000; Maslach & Jackson, 1981; Pines & Aronson, 1988). I denne artikkelen skal vi bare se på utmattelsesdimensjonen. Utmattelse karakteriseres ved kronisk opplevelse av å mangle energi, noe som kan føre til en reduksjon av evnen til å involvere seg i elevene og til å gi av seg selv i relasjon til dem. Dette kan føre til at læreren prøver å takle stress ved å trekke seg mer tilbake fra elevene og til at han eller hun etter hvert utvikler mer negative eller kyniske holdninger til elevene (depersonalisering). En følge av dette kan igjen bli at lærerne opplever at de ikke mestrer undervisningssituasjonen like godt som tidligere, og til at de mangler følelse av å gjøre et meningsfylt arbeid (reduert ytelse). Flere undersøkelser viser at tendenser til utbrenthet hos lærere kan lede til både subjektive og objektive indikasjoner på sviktende helse så vel som til lavere motivasjon for arbeidet som lærer, lavere trivsel i yrket og intensjoner om å avslutte karrieren som lærer (Hakanen et al., 2006; Leung & Lee, 2006; Schaufeli & Salanova, 2007).

METODE

DESIGN OG UTVALG

Den foreliggende undersøkelsen omfattet 2249 lærere fra fem regioner i Norge: Østlandet, Sørlandet, Vestlandet, Midt-Norge og Nord-Norge. Alle resultater ble kontrollanalysert for å se om det var systematiske forskjeller mellom regionene og mellom urbane og rurale områder. Vi fant ingen store forskjeller og presenterer resultatene for utvalget som et samlet utvalg.

REGISTRERING AV TRIVSEL

Lærernes trivsel ble målt gjennom tre generelle spørsmål. Spørsmålsformuleringene og svaralternativene er vist i tabell 1–3. En skala bestående av disse tre spørsmålene hadde tilfredsstillende reliabilitet (Cronbachs $\alpha = .71$).

LÆRERNES MESTRINGSFORVENTNINGER

Lærernes forventning om å mestre utfordringene i læreryrket ble målt med en skala bestående av 24 spørsmål (se Skaalvik og Skaalvik, 2007a, 2007b, 2008). Skalaen måler lærernes mestringsforventninger på seks ulike områder: instruksjon og forklaring av fagstoff, motivering av elevene, tilpassing av undervisningen, holde ro, orden og disiplin, samarbeid med kolleger og foreldre og evne til å takle nye utfordringer. For hvert spørsmål om forventning ble det benyttet en 7-delt svarskala fra «Absolutt ikke sikker» til «Helt sikker» (på å mestre den angitte situasjonen eller oppgaven). Reliabiliteten av skalaen var meget tilfredsstillende ($\alpha = .92$).

UTMATTELSE

Utmattelse ble målt med en skala bestående av fem utsagn. Utsagnene besto av påstander om at lærerne følte seg utslitt av arbeidet og uttappet på slutten av skoledagen. For hvert utsagn ble det brukt en 6-delt svarskala fra «Stemmer absolutt ikke» til «Stemmer helt». Skalaen hadde god reliabilitet ($\alpha = .88$).

LÆRERNES OPPLEVELSE AV SKOLEKONTEKSTEN

Spørreskjemaet inneholdt flere spørsmål om lærernes opplevelse av skolekonteksten. Her skal vi bruke spørsmål knyttet til opplevelsen av tre

skolekontekstvariabler: lærernes opplevelse av forholdet til foreldre/foresatte (nedenfor betegnet som «foreldre»), lærernes følelse av tidspress (nedenfor betegnet som «tidspress») og lærernes følelse av autonomi og selvstendighet (nedenfor betegnet som «autonomi»). Fra hvert område ble det stilt tre spørsmål som er gjengitt i tabell 4. Spørsmålene ble stilt i påstands form med en 6-delt svarskala fra «Stemmer absolutt ikke» til «Stemmer helt». Reliabiliteten av de tre delskalaene var tilfredsstillende ($\alpha = .81, .71$ og $.73$ for foreldre, tidspress og autonomi).

RESULTATER

TRIVSEL

Vi stilte først et enkelt spørsmål om trivsel: «Alt i alt, hvordan trives du som lærer i dag?» Svarene på dette spørsmålet indikerer høy trivsel blant lærerne; 77 % svarte at de trivdes godt eller svært godt, mens 19 % svarte at de trivdes bra. Bare 4 % av lærerne svarte at de ikke trivdes (se tabell 1). På spørsmål om lærerne ville valgt læreryrket hvis de kunne ha valgt på nytt, svarte imidlertid 33 % av lærerne at de helt sikkert eller sannsynligvis *ikke* ville valgt yrket om igjen (tabell 2). Tabell 3 viser lærernes svar på spørsmålet: «Har du noen gang tenkt å slutte som lærer før du er 67 år (førtidspensjon eller annen jobb)?» På dette spørsmålet svarte 33 % av lærerne at det tenkte de på ofte eller hele tiden.

TABELL 1

Alt i alt, hvordan trives du som lærer i dag?
Prosenttabell.

Trives ikke i det hele tatt	0,1 %
Ikke så godt	4,1 %
Bra	18,6 %
Godt	60,3 %
Svært godt, kan ikke tenke meg noe bedre yrke	16,9 %
Totalt	100 %

TABELL 2

Hvis du hadde anledning til å velge yrke i dag, ville du valgt å bli lærer? Prosenttabell.

Nei, helt sikkert ikke	3,6 %
Nei, sannsynligvis ikke	29,1 %
Ja, sannsynligvis	55,1 %
Ja, uten tvil	12,2 %
Totalt	100 %

TABELL 3

Har du noen gang tenkt å slutte som lærer før du er 67 år (førtidspensjon eller annen jobb)? Prosenttabell.

Hele tiden	7,4 %
Ofta	25,7 %
Noen ganger	40,4 %
En sjelden gang	18,2 %
Aldri	8,4 %
Totalt	100 %

Betrakter vi svarene på de tre spørsmålene om trivsel under ett, kan vi trekke den paradoksale konklusjonen at de fleste lærerne trives bra, godt eller svært godt, men at ca. hver tredje lærer likevel føler at de ikke ville valgt yrket om igjen, og at de ofte tenker på å slutte i yrket. Dette støtter forskning som viser at lærere tilhører en yrkesgruppe som opplever mye jobbrelatert stress og utbrenthet. Vi konkluderer foreløpig med at de fleste lærerne trives godt, men at mange lærere trives på tross av forhold ved arbeidet som gjør at de ikke ville valgt yrket om igjen og at mange vurderer å slutte.

UTMATTELSE

Utmattelse ble målt ved at lærerne tok stilling til påstander om at de følte seg utmattet og utslitt av skolearbeidet. Målingen av utmattelse er primært brukt til å analysere sammenhenger mellom utmattelse, trivsel, mestringsforventning

og opplevd skolekontekst (se tabell 5 og figur 1). Foreløpig skal vi nøye oss med å rapportere at 24 % av lærerne svarte bekreftende på en påstand om at de følte seg utslitt av skolearbeidet, mens 47 % bekreftet at de følte seg uttappet på slutten av skoledagen. Med bekreftende svar menes at lærerne svarte at påstanden stemte ganske godt, svært godt eller helt. Alternative (ikke bekreftende) svar var at påstanden ikke stemte, stemte dårlig eller bare stemte til en viss grad. Resultatet viser med andre ord at én av to lærere svarer bekreftende på at de føler seg uttappet på slutten av skoledagen.

LÆRERNES OPPLEVELSE AV SKOLEKONTEKSTEN

Tabell 4 viser lærernes svar på spørsmålene om skolekontekst. For å gjøre tabellen lettere lesbar, har vi tredelt svarene. Lærernes forhold til foreldre eller foresatte framstår meget positivt. Over 90 % av lærerne bekrefter at de har et godt samarbeidsforhold med foreldrene. Bare fem til seks prosent av lærerne svarer forbeholdent (stemmer til en viss grad), mens bare én prosent av lærerne svarer at de ikke har et godt samarbeidsforhold med foreldrene. Men som vi skal se, et problematisk forhold til foreldrene har stor betydning for de lærerne det gjelder.

På spørsmålene om tidspress svarer fra 53 til 74 % av lærerne bekreftende (stemmer ganske godt til helt). Den sterkeste bekreftelsen på tidspress fant vi på spørsmålet om at dagene er hektiske og at det ikke blir tid til å roe ned, men også på spørsmål om møter, dokumentasjon og andre oppgaver som ikke er direkte undervisningsrelatert, viser resultatene klart at lærerne føler et sterkt tidspress. På spørsmål om autonomi svarer fra 13 % til 34 % av lærerne forbeholdent eller negativt. Resultatet er vanskelig å tolke fordi vi ikke har tidligere undersøkelser å sammenligne med. Likevel er det grunn til å ta alvorlig at ca. én av tre lærere svarer forbeholdent på spørsmål om innflytelse på egen arbeidssituasjon. Her er det behov for en mer kvalitativ forskningstilnærming for å få innblikk i grunnene til at så mange lærere føler at de har liten innflytelse på egen arbeidssituasjon.

TABELL 4 FORDELING AV SVAR PÅ SPØRSMÅL OM SKOLEKONTEKST

Utsagn	Svarkategorier		
	Stemmer absolutt ikke eller stemmer dårlig	Stemmer til en viss grad	Stemmer ganske godt, svært godt eller helt
FORELDRE/FORESATTE			
Foreldrene som jeg har kontakt med er lette å samarbeide med	1 %	5 %	94 %
Jeg føler at foreldrene har tillit til min undervisning	1 %	5 %	94 %
Foreldrene har tillit til de beslutninger jeg tar	1 %	6 %	93 %
TIDSPRESS			
Dagene på skolen er hektiske – det er aldri tid til å roe ned	7 %	19 %	74 %
Med alle oppgavene vi er pålagt blir det lite tid igjen til arbeid med elevene	15 %	32 %	53 %
Møter, administrative oppgaver og dokumentasjon «spiser opp» tiden som skulle gått til planlegging	8 %	26 %	66 %
AUTONOMI			
I mitt daglige skolearbeid har jeg stor frihet i valg av arbeidsformer og metoder	3 %	10 %	87 %
Jeg føler at jeg har stor frihet i vektlegging av innhold innenfor de fagene jeg underviser i	4 %	15 %	81 %
Jeg føler at jeg har stor innflytelse på min egen arbeidssituasjon	8 %	26 %	66 %

NOEN SAMMENHENGER

For å få et bilde av sammenhengen mellom utmattelse, mestringsforventning, trivsel og kontekstuelle forhold ved skolene, kan vi se på korrelasjonene mellom variablene. Korrelasjonene er vist i tabell 5. Tabellen viser to meget sterke sammenhenger: (a) lærere som føler stort

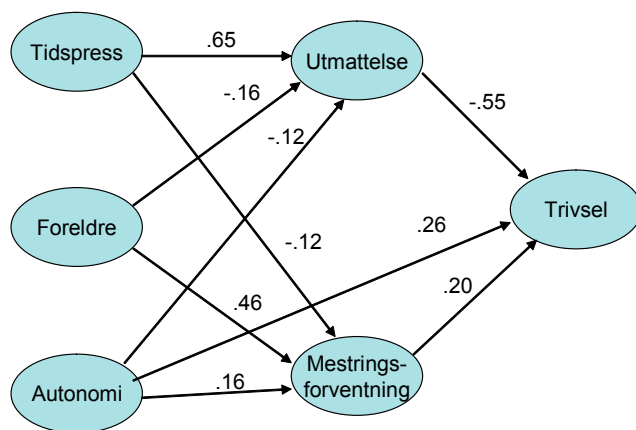
tidspress opplever også mer utmattelse ($r = .54$) og (b) jo sterkere følelse av utmattelse, desto lavere trivsel ($r = -.52$). Tabell 5 viser også at lærere som har et positivt forhold til foreldre og som føler at de har autonomi, har de største forventningene om å mestre utfordringene i arbeidet.

TABELL 5 KORRELASJON MELLOM VARIABLENE I UNDERSØKELSEN

Variabler	1	2	3	4	5	6
1. Tidspress		.05	-.17	.54	-.08	-.28
2. Foreldre/foresatte			.31	-.12	.39	.19
3. Autonomi				-.26	.27	.31
4. Utmattelse					-.26	-.52
5. Mestringsforventning						.32
6. Trivsel						

Vi analyserte deretter en teoretisk modell over direkte og indirekte sammenhenger. Dette ble gjort ved bruk av en statistisk analyse som betegnes som SEM-analyse¹. I modellen har vi latt lærernes opplevelse av skolekonteksten (tidspress, foreldre og autonomi) predikere utmattelse, mestringsforventning og trivsel. Videre har vi også latt utmattelse og mestringsforventning predikere trivsel.

Resultatet bekrefter de sterke sammenhengene mellom tidspress og utmattelse og mellom forholdet til foreldrene og lærernes mestringsforventninger (figur 1). Videre viser modellen at det forholdet som sterkest predikerer lærernes trivsel, er følelse av utmattelse. Jo sterkere følelse av utmattelse, desto lavere trivsel. Men trivsel predikeres også av autonomi og mestringsforventning. Jo sterkere følelse av å ha autonomi og jo sterkere mestringsforventninger, desto høyere trivsel finner vi hos lærerne. Resultatet av SEM-analysen viser også at sammenhengene mellom opplevelse av tidspress og opplevd forhold til foreldrene på den ene siden og trivsel på den andre siden, er indirekte sammenhenger. Sammenhengen mellom tidspress og trivsel kan tolkes slik at tidspress fører til utmattelse og lavere mestringsforventninger, som igjen reduserer lærernes trivsel. På tilsvarende måte kan sammenhengen mellom lærernes forhold til foreldrene og trivsel tolkes slik at et godt forhold til foreldrene styrker lærernes mestringsforventninger og reduserer følelsen av utmattelse, som igjen bidrar til økt trivsel. Vi må understreke at selv om vi vurderer disse tolkingene som sannsynlige, viser selve undersøkelsen bare sammenhengene, ikke kausalretningen.



Figur 1 – Empirisk analyse av relasjoner mellom variablene

DRØFTING

Den undersøkelsen vi har presentert i denne artikkelen, viser at de fleste lærerne trives godt med arbeidet, og samtaler med lærere viser at det er undervisningen og samværet med elevene som driver dem. Utgangspunktet er derfor det beste for å få motiverte lærere som ønsker å fortsette i arbeidet. Derfor er det et paradoks at mange av de lærerne som trives med arbeidet likevel tenker på å slutte, og at mange erkjenner at de ikke ville valgt å bli lærer hvis de skulle velge om igjen. Og selv om dette gjelder i noe større grad for lærere over 50 år, er ikke forskjellene store. Tendensen er også klar for de yngste lærerne.

En annen måte å uttrykke dette på, er at de fleste lærerne trives godt til tross for at belastningene er store og at mange lærere føler seg utmattet og uttappet av arbeidet. Men dette er en skjor balanse. Det er all grunn til å ta tidspresset, den utbredte følelsen av utmattelse og den sterke sammenhengen mellom tidspress og utmattelse og mellom utmattelse og trivsel på alvor. Resultatene indikerer klart at trivselen svekkes for lærere som føler utmattelse og som utvikler lave mestringsforventninger. Videre kan resultatene tolkes slik at utmattelsen øker og mestringsforventningene synker når tidspresset øker, når autonomien og selvstendigheten svekkes og når det oppstår problemer i samarbeidet med foreldre eller foresatte.

Det økende tidspresset i skolen er godt dokumentert i internasjonal forskning, som viser at tempoet er stort og at lærerne har liten tid til å roe ned og til å puste ut i løpet av skoledagen (Hargreaves, 2003; Lindqvist & Nordäng, 2006). Den foreliggende undersøkelsen viser at denne utviklingen også gjelder for norsk skole. Det bør derfor iverksettes et sentralt arbeid for å avklare hvordan tidspresset på lærerne kan reduseres.

Internasjonal forskning viser også at lærernes autonomi gradvis snevres inn som en følge av at skoleiere, byråkrater og skoleledere i stadig større grad detaljstyrer og kontrollerer skolene og lærerne (Ballet, Kelchtermans, & Loughran, 2006). Også denne tendensen er i ferd med å nå den norske skolen. Dette er en bekymringsfull utvikling, fordi lærerne daglig står i situasjoner hvor de må ta mange valg og hvor valgene ikke kan utsettes. Mange valg må gjøres i den aktuelle situasjonen, og det å ikke ta et valg kan ha like store konsekvenser som å ta

valget. Lærerne trenger derfor autonomi innenfor klare rammer. Klare rammer gir både handlefrihet og trygghet til å gjøre valg som lærerne tror på. En lærer som mangler handlingsrom eller som ikke kjenner grensene for sitt eget handlingsrom, blir ingen trygg og god lærer. Vi ser derfor behovet for, på sentralt nivå, å utrede og avklare behovet for og grensene for lærernes autonomi. Det bør ikke alene overlates til den enkelte skoleleder.

De fleste lærerne har et godt forhold til elevenes foresatte. Men undersøkelsen viser også at de relativt få lærerne som har et anstrengt forhold til foreldrene eller noen av foreldrene, har eller utvikler lave forventninger om mestring, med de negative konsekvensene det har. For å forebygge slike problemer bør det være et skole(leder)ansvar å sørge for at foreldre eller foresatte blir godt informert om hva de kan forvente seg og hvilke rettigheter de har. Det bør ikke overlates til den enkelte kontaktlærer.

I denne artikkelen har vi pekt på tre kontekstuelle faktorer som det er nødvendig å arbeide med, men som det også er nødvendig å få mer kunnskap om. Men disse faktorene er bare eksempler på kontekstuelle forhold som har betydning for lærernes arbeidsvilkår. Både disse eksemplene og andre forhold ved skolekonteksten er det nødvendig å få bedre innblikk i, men også å gjøre noe med, hvis en skal kunne motvirke tendensene til utmattelse og bevare trivselen hos lærerne. Til dette trenger vi også kvalitative studier, som kan gi økt innsikt i lærernes arbeidsbetingelser. Og vi trenger politikere og skoleledere som tar disse problemene på alvor.

1 Structural Equation Modeling utført ved bruk av AMOS5 programmet. Modellen var basert på latente variabler og ga akseptabel tilpassing til data: TIL = .90, CFI = .91, IFI = .91, RMSEA = .056.



EINAR M. SKAALVIK er dr. philos. Og professor i pedagogikk ved Norges Teknisk Naturvitenskapelige Universitet (NTNU). Han har utført forskning på flere områder innenfor pedagogisk psykologi og didaktikk.



SIDSEL SKAALVIK er dr. polit og professor i spesialpedagogikk ved Norges Teknisk Naturvitenskapelige Universitet (NTNU). Hennes forskning har vært rettet mot lese- og skrivevansker.

REFERANSER

- BALLET, K., KELCHTERMANS, G., & LOUGHRAN, J. (2006). Beyond intensification towards a scholarship of practice: analysing changes in teachers' work lives. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 12, 209-229.
- BANDURA, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- BANDURA, A. (2006). Adolescent development from an agentic perspective. In F. PAJARES & T. URDAN (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp.1-43). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- BROUWERS, A., & TOMIC, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16, 239-253.
- CANO-GARCIA, F. J., PADILLA-MUNOZ, E. M., & CARRASCO-ORTIZ, M.A. (2005). Personality and contextual variables in teacher burnout. *Personality and Individual Differences*, 38, 929-940.
- CHWALISZ, K., ALTMAYER, E. M., & RUSSELL, D. W. (1992). Causal attributions, self-efficacy cognitions, and coping with stress. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 11, 377-400.
- CROSSO, M.S., & COSTIGAN, A. T. (2007). The narrowing of curriculum and pedagogy in the age of accountability. Urban educators speak out. *Urban Education*, 42, 512-535.
- FRIEDMAN, I. A., & FARBER, B. A. (1992). Professional self-concept as a predictor of teacher burnout. *Journal of Educational Research*, 86, 28-35.
- HAKANEN, J. J., BAKKER, A. B., & SCHAUFELI, W. B. (2006) *Journal of School Psychology*, 43, 495-513.
- HARGREAVES, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: education in the age of insecurity*. Milton Keynes: Open University Press.
- LINDQVIST, P., & NORDÄNGER, U. K. (2006). Who dares to disconnect in the age of uncertainty? Teachers' recesses and "off-the-clock" work. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 12, 623-637.
- JENNETT, H. K., HARRIS, S. L., & MESIBOV, G. B. (2003). Commitment to philosophy, teacher efficacy, and burnout among teachers of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33, 583-593.
- KOUSTELIOS, A., KARABATZAKI, D., & KOUSTELIOU, I. (2004). Autonomy and job satisfaction for a sample of Greek teachers. *Psychological Reports*, 95, 883-886.
- LEUNG, D.Y.P., & LEE, W.W.S. (2006). Predicting intention to quit among Chinese teachers: differential predictability of the component of burnout. *Anxiety, Stress, & Coping*, 19, 129-141.
- MASLACH, C., & JACKSON, S. E. (1981). *Maslach Burnout Inventory Manual*. Mountain View, California: CPP, Inc.
- PEARSON, L.C., & MOOMAW, W. (2006). Continuing validation of the Teacher Autonomy Scale. *Journal of Educational Research*, 100, 44-51.
- PINES, A.M., & ARONSON, E. (1988). *Career Burnout: Causes and Cures*. New York: Free Press.
- SCHAUFELI, W. B., & SALANOVA, M. (2007). Efficacy or inefficacy, that's the question: Burnout and work engagement, and their relationships with efficacy beliefs. *Anxiety, Stress, & Coping. An International Journal*, 20, 177-196.
- SKAALVIK, E. M., & SKAALVIK, S. (2007a). Dimensions of Teacher Self-Efficacy and Relations With Strain Factors, Perceived Collective Teacher Efficacy, and Teacher Burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99, 611-625.
- SKAALVIK, E. M., & SKAALVIK, S. (2007b). Lærernes mestringsforventninger: utprøving av en norsk skala og sammenheng med utbrenthet og skolekontekst. *Spesialpedagogikk*, nr.2, 52-71, Forskningsutgave.
- SKAALVIK, E. M., & SKAALVIK, S. (2008a). Teacher self-efficacy: Conceptual analysis and relations with teacher burnout and perceived school context. I Marsh, H. W., Craven, R., & McInerney, D. (Red.): *Self-processes, Learning, and Enabling Human Potential* (ss.223-247). Connecticut: Information Age Publishing.
- SKAALVIK, E. M., & SKAALVIK, S. (2008b). Teacher self-efficacy and teacher burnout: Relations with school context variables and job satisfaction. Konferanseinnlegg på «The 29th Stress and Anxiety Research Society Conference» i London i Juli.
- SKAALVIK, E. M., & SKAALVIK, S. (2009). Trivsel, utbrenthet og mestringsforventning hos lærere: en utfordring for skoleledere. I R. A. Andreassen, E.J. Irgens, & E.M. Skaalvik (Red.): *Skoleledelse. Betingelser for læring og ledelse i skolen*. Trondheim, Tapir akademisk forlag.
- SKAAR, K., VIBLEMO, T. E., & SKAALVIK, E. M. (2008). *Se den enkelte. Analyse av Elevundersøkelsen 2008*. Kristiansand, OxfordResearch.
- STOEBER, J., & RENNERT, D. (2008). Perfectionism in school teachers: Relations with stress appraisals, coping styles, and burnout. *Anxiety, Stress, & Coping. An International Journal*, 21, 37-53.

10 år med PC i alle fag

TEKST OG FOTO: TORE BRØYN

Nesodden videregående skole er etter eget utsagn den skolen i Norge – og antagelig i Europa – som har lengst erfaring i å bruke PC i all undervisning og i alle sammenhenger, for alle elever og lærere. Ved årsskiftet hadde man 10 års erfaring med denne maskinen som alle norske skoler nå skal bruke. Erfaringene man har gjort kan være verd å ta med seg, også for andre skoler med kortere fartstid på dette feltet.



Lærere må få tid til å venne seg til ny teknologi. Begynn med det som gjør din egen arbeidsdag enklere og mer effektiv, anbefaler assisterende rektor Esten Aas-Eng.

Assisterende rektor ved Nesodden videregående skole, Esten Aas-Eng, forteller at det har vært en lang vei å gå, og at det først og fremst de siste to årene man har funnet fram til de løsningene man nå har, og som man er fornøyd med. Hva har man så lært? Esten Aas-Eng deler gjerne sine erfaringer, og håper at andre skoler kan trekke veksler på disse:

– **Teknologien må fungere.** I starten satset skolen på for billig utstyr og hadde for få folk på saken. Men for å få til noe i klasserommet, så må teknologien fungere. Det gjelder det tekniske, det organisatoriske og logistikken.

– **Unngå distraherende programvare.** I begynnelsen var det elevene selv som bestemte hva de skulle ha på PC-ene. Her har skolen strammet inn vesentlig. Det viktigste tiltaket har vært å flytte administrasjonen av PC-ene fra eleven til skolen. Dermed er også en del nettsider, for eksempel Facebook og MSN stengt for elevene. Det gjelder også sider med poker og andre spillside. Dette har man gjort av pedagogiske grunner, for å ta bort alt som kan være distraherende for undervisningen.

Men også fordi det førte til tekniske problemer når elevene lastet ned og la alt mulig av programvare inn på maskinene. Elevene later til å akseptere denne politikken.

– **Bruk egne krefter i kompetansehevingen.** Kompetansehevingen av lærerkollegiet har vært avgjørende. I en periode prøvde man å finne kompetansen utenfor skolen, men det var vanskelig ettersom skolen selv var et spydspissmiljø. Man måtte med andre ord utvikle egen kompetanse gjennom at lærerne samarbeidet og stimulerte hverandre til å bruke teknologien. Dette er blitt systematisert de siste årene, ved at man har bygget opp fagsider der lærere legger inn eller henter, endrer og bruker det andre har lagt inn. Skolen har også prøvd å utvikle samarbeid med andre fagmiljøer, for eksempel i andre land, men har sett at man lykkes først og fremst med det man selv utvikler.

– **Gi korte kurs når lærerne trenger det.** Tidligere kjørte skolen langt flere kurs med det lærerne etterspurte. Nå som lærerne har nådd et høyere nivå, ser man langt mindre behov for dette. Når lærerne likevel har behov for kurs innenfor et bestemt felt, passer man på at de får det så raskt som mulig, samtidig som man unngår å ha kurs som strekker seg over for lang tid.

– **Lærerne må få tid til å venne seg til teknologien.** Det kan være en trussel mot bruken av teknologien at lærere tror at det hele må være så «multimedialt». Det er bedre at lærerne får anledning til å gå gradvis fram og bruke digitalt verktøy på en måte som passer den enkelte. Lærerne blir oppfordret til å starte med det som gjør arbeidet enklere og arbeidsdagen deres mer effektiv. Så får det øvrige heller komme etter hvert.



Om mennesker og maskiner

på Nesodden videregående skole

Når lærere tar styringen over elevenes PC-bruk og egne undervisningsopplegg, så blir den digitale hverdagen mindre mystisk og langt mindre frustrerende.

I klasse 3std sitter elevene rundt små bord med hver sin PC i norsktimen. Stillheten og de mange søylene i rommet gir meg følelsen av å være i salongen på en vestlandsferge. Men søylene har ingen bærende funksjon. De rommer kabler, et synlig tegn på at dette er en skole som også i det ytre blir preget av satsingen på IKT. Lektor Mette Molland forteller at elevene i fellesskap nettopp er blitt presentert for taler av Martin Luther King og Barack Obama, i form av videosnutter hun har lastet ned fra YouTube. Dette er deres første møte med retorikken. Nå har elevene fått noen spørsmål som de skal besvare på hver sin PC-skjerm før de skal diskutere dem i klassen. Samlingen rundt små runde bord inviterer til samarbeid og utveksling av synspunkter mellom elevene.

Etter 10 år med erfaringer med PC i alle fag ser

vi altså resultatet her i klasserommet: To videoer fra YouTube og et enkelt utformet oppgaveark. Ingen spill, animasjoner eller «dra og slipp» her. Ingen påkostet design.

– Det er ikke et poeng i seg selv at alt skal være så enkelt. Jeg lager som regel PowerPointere der bilder og design er veldig viktig, og når elevene har framføringer, så legger de ofte mye arbeid i utformingen. Men det er et poeng for meg at vi produserer det vi lager selv, vi trenger ikke et forlag eller andre til å gi oss veldig fancy design, for designet i seg selv har ingen læringsverdi, sier Molland.

Det er altså ikke manglende fantasi eller datakyndighet fra læreren som bestemmer den enkle utformingen. Dette er et resultat av de erfaringene man har gjort på Nesodden gjennom 10 år med PC-bruk.

Mette Molland sammen med elev Jan André Harbosen. Ungdommenes spillkultur har ingenting i undervisningen å gjøre. PC-en skal være et arbeidsverktøy for lærere og for elever, og da blir det vesentlig at man ikke gir slipp på kontrollen, sier Mette Molland.



FELLES FOKUS GIR LÆREREN STYRINGSMULIGHETER

En annen erfaring er at læreren ikke skal gi fra seg styringen. Når elevene løfter ansiktet og retter oppmerksomheten mot noe som er felles, så er det mye lettere for læreren å være sikker på at hun har alles oppmerksomhet.

– Det kunne vært enkelt og nærliggende å la elevene få studere videoklippene på hver sin datamaskin, men da ville jeg sannsynligvis miste noen av dem som ble opptatt med andre aktiviteter uten at jeg kunne registrere det. Dessuten er det en fordel at alle blir ferdige med aktiviteten samtidig, slik at jeg kan ta styringen og bringe dem videre. Talene til Martin Luther King og Barack Obama gjør inntrykk på elevene, de blir oppslukt av det de ser. Men dette er ikke tilstrekkelig til at de lærer. Min jobb er å hente dem inn igjen for å reflektere over det de har sett, sier Molland.

DET SPEKTAKULÆRE DISTRAHERER

Ferdigkjøpt pedagogisk programvare har ifølge Molland flere ulemper. Hvis den er for spektakulær, kan den virke distraherende. Dessuten er de spørsmålene du selv lager som regel de beste: de er aktuelle og du vet nøyaktig hva du skal bruke

dem til. Hun har selv arbeidet i forlag i 20 år og fikk noen aha-opplevelser da hun kom tilbake til skolen og så hvor vanskelig det er å bruke mange av de digitale læremidlene i praksis.

– Det er ingen jeg kjenner, verken på skolen min eller blant andre lærere, som i dag ønsker påkostede frittstående digitale læremidler – som erstatter eller i stor grad utfyller læreboka. Det er ikke fordi de er usikre på hvordan man skal bruke PC-en i en slik sammenheng, dette er trettiåringer som har vokst opp med den. De ser på den som et arbeidsverktøy de vil ha kontroll over. En lærer som er redusert til en veileder som sørger for at elevene har riktig lenke til riktig læremiddel, og som kan gå rundt og hjelpe til i en interaktiv, selvstyrt undervisning, har ikke tilstrekkelig grep og kontroll over kunnskapsformidlingen. Det er ikke det vi ønsker oss, sier hun.

PC SOM ARBEIDSVERKTØY

At PC-en skal være et «arbeidsverktøy» betyr for Molland at den først og fremst skal brukes til kommunikasjon, innlevering, arkivering, kopi-maskin, oppslagsfunksjoner og søking, skriving og rapportering, det vil si funksjoner som man finner i læringsplattformer som for eksempel *It's*

learning eller *Fronter*. Det vesentlige her er at dette er programmer som læreren styrer.

– Hvis jeg putter et program inn som tar fra meg styringsmuligheten, så er det ikke et arbeidsredskap for meg. Dette er for øvrig ikke noe som bare angår dataverktøy. Man ser også lærebøker som på ulike måter tar styringen fra læreren – om ikke i samme grad som en datamaskin kan gjøre, sier Molland.

TRENGER FORTSATT LÆREBØKER

Hun mener forlagene først og fremst bør konsentrere seg om å lage gode lærebøker, for dette trenger elevene fortsatt.

– Vi trenger lærebøker som formidler faget på en pedagogisk og måte. Det er ikke viktig at de er «heldekkende» med faktabokser, spørsmål osv. Dette kan heller læreren tilføre. Da vil også bøkene kunne ha en mer varig verdi, sier Molland.



Elevene ved Nesodden videregående skole har ikke tilgang på for eksempel Facebook og MSN. – Jeg ville ikke akkurat sin nei dersom vi fikk tilgang på Facebook, sier Alexander Vas (venstre), selv om han innser at slike programmer sannsynligvis ville ødelegge for konsentrasjonen i timene. Jakob B. Hansen og Patricia Helland ser bare positivt på at skolen tar grep for å begrense tilgangen på distraherende nettsider og programvare.

SKOLEN TRENGER FORLAGENES HJELP

De fleste lærere ønsker at forlagene produserer digitale læremidler som støtter læreprosessen.

De som tror at «dette kan lærerne klare selv» risikerer å skape en dårligere skole

Aschehoug forlag har produsert digitale læremidler i rundt 12 år, men det var først da vi startet med Internettbaserte læremidler at våre løsninger ga støtte for lærernes arbeid, sier forlagssjef Reidunn Guldal i Aschehoug Undervisning.

– I starten leverte vi tekster og la stor vekt på søkbarhet. Deretter var det en periode hvor interaktivitet og oppgaveløsning ble det viktige. Men etter hvert så vi at enkeltstående oppgaver ble for raske å løse for elevene, og vi arbeider nå med å med å integrere innhold og oppgaver i læringsløp. I tillegg utvikler vi veiledning for lærere i bruk av digitale ressurser.

LÆRERES EGENPRODUKSJON

Hun er skeptisk til de som hevder at lærere selv kan produsere det de trenger av digitale læremidler.

– Det er kanskje rundt 10 prosent av lærerne som kan gjøre dette. Resten trenger forlagets hjelp, eller de ønsker å prioritere tiden sin annerledes. Det ville være alvorlig, ikke bare for

forlagene, men også for skolene, dersom kommuner og fylker begynner å satse på at lærere skal produsere alt selv.

– Hva er det et forlag kan, som ikke lærerne kan klare selv?

– For det første kjenner vi åndsverkloven og kan garantere at produktene som brukes er produsert på lovlig måte. Vi har lang erfaring og kompetanse når det gjelder å tolke læreplanene, og vi har en solid tekstkompetanse. Dessuten kan vi tilby solide driftsløsninger og support, som kan sørge for at man unngår tekniske problemer.

OGSÅ BØKENE HAR FORANDRET SEG

– Har de digitale læremidlene vært med på å forandre lærebøkene?

– Vi lager ikke lenger arbeidsbøker. Vi lager også generelt tynnere bøker, fordi vi blant annet legger fagstoff som er i endring, ut på nettet. Bøkene blir i stedet det som viser sammenhengen og den røde tråden.



Forlagssjef Reidunn Guldal mener lærere både kan spare tid og oppnå bedre undervisning ved å benytte seg av forlagenes kompetanse på digitale læremidler.

Lærernes profesjonalitet og nye styringsregimer

AV GUNN IMSEN

Lærerne har en lang og stolt historie som profesjon, og lærerorganisasjonenes historie vitner om vekslende tider med medgang og motgang. Siden 1980-tallet har profesjonaliteten vært i en utsatt posisjon.

I det følgende skal jeg prøve å trekke noen hovedlinjer som forhåpentlig kan bidra til å forstå hvorfor det har blitt slik.¹ Hva har skjedd med lærernes profesjonalitet de siste to – tre tiårene? Hvilke endringer i samfunnet generelt, i forvaltningen og i utdanningssystemet spesielt, kan bidra til å forklare de endringene vi ser? Bør lærerne finne en ny plattform for profesjonalitet, og hva består den i så fall i?

Aller først et par ord om hva vi mener med profesjonalitet. Det vanligste er å vise til en rekke kjennetegn ved et yrke for at det skal kunne kalles en profesjon, for eksempel selvstendighet, kontroll med utdanningen eller lisensieringen til yrket, og en klar kunnskapsbase (Fauske, 2008; Ekholm, 1994). La meg for enkelthets skyld gjøre det kort: Profesjonalitet er en relasjon mellom yrkesgruppen og resten av samfunnet, og gir seg til kjenne gjennom autonomi i arbeidet,

og tillit, respekt og verdsetting fra omverdenen. Begreper som autonomi, styring og makt er sentrale når vi skal forstå hvordan denne relasjonen forandrer seg.

DEN GAMLE LÆREREN MED AUTORITET

Min folkeskolelærer på 1950-tallet kan stå som eksempel på den gamle læreren som kunne nyte en udiskutabel autoritet. Han var vestlending, hadde underoffisersskolen og var klokke ved siden av lærergjernen. Han var norskdomsmann, hadde store historiekunnskaper, og behersket fortellerkunsten til fingerspissene. Han var høyt respektert, og ingen så noen grunn til å stille spørsmål ved undervisningens kvalitet. Begrepet var knapt oppfunnet.

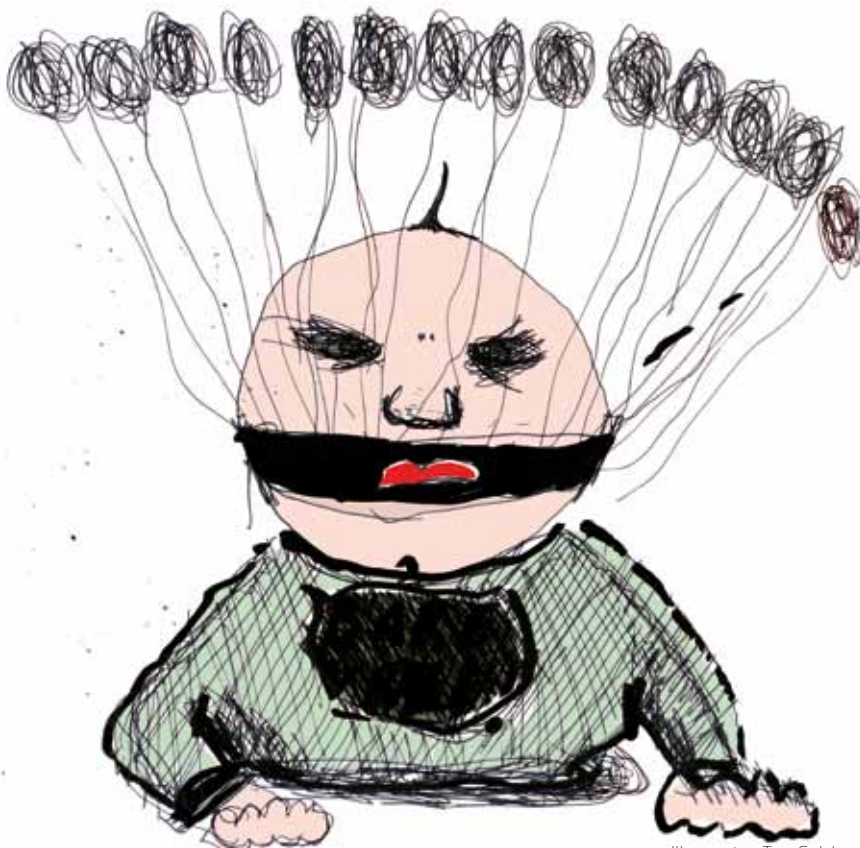
Denne profesjonaliteten utfoldet seg under et regime da staten hadde en stø hånd om skolen, og vårt skolesystem var blant de mest sentralstyrte i hele Europa. Normalplanene fra 1939 var spekket med kunnskapsinnhold, og det var forskrifter som definerte arbeidsoppgavene for både skoleinspektør, skolesjef, skolestyrer og lærer. Vi er i epoken for «Arbeiderpartistaten», som Rune Slagstad (1998) kaller den. Fornyelse og utvikling var også statens oppgave.

Når læreren, ironisk nok, hadde autoritet i dette systemet, skyldtes

det flere ting: Skolen var viktig for nasjonen og for den enkelte, og det var respekt for kunnskap, for det var kunnskapen som skulle bringe samfunnsutviklingen framover. Enhets-skolen var nøkkelen til en velferdsstat for alle. Lærerlønnen var akseptabel, og læreren hadde mer utdanning enn folk flest. Det var flinke ungdommer som søkte seg til lærerutdanning. Dette var lenge før studentene strømmet i tusentall til nye og bedre betalte profesjonsområder som økonomi, administrasjon og organisasjonsutvikling.

NYE UTFORDRINGER PÅ 1970-TALLET

Utvikling av enhetsskolen var en høyt prioritert oppgave på 1970-tallet. Kursplanene på ungdomstrinnet ble forlatt, og tilpasset opplæring i sammenholdte klasser krevde pedagogisk nytenkning. Skolene skulle utvikle seg innenfra. Det skulle ikke lenger være *top-down-utvikling* i skolen, det skulle være *bottom-up*. Den progressive pedagogikken fikk vind i seilene, for nå var det bruk for den. Det begynte med åpen skole, så fulgte teamorganisering av lærere, prosjektorganisert undervisning, tverrfaglighet og arbeidsplaner med ulike vanskegrader. Vi kan se tilbake på 1970- og 1980-årene som to rike tiår der lærere gjorde et imponerende



Illustrasjon: Tom Sølvberg

arbeid med å utvikle nye undervisningsopplegg, nytt innhold og nye arbeidsformer.

De nye formene for organisering av lærernes arbeid stilte nye krav til profesjonaliteten. Fra et *individuell* profesjonsbegrep som fokuserer på det enkelte individs yrkesutøvelse, gikk utviklingen i retning av et *kollektivt* profesjonsbegrep med team-samarbeid, felles planlegging, deling av praksiserfaringer, skolebasert vurdering og en samstemt skolekultur. I tillegg skulle læreren ikke bare være formidler og forteller, det gjaldt også å organisere elevenes aktivitet og å fungere som veileder. Denne utviklingen, som startet på 1970-tallet, har vært godt mottatt i lærerorganisasjonene, blant annet fordi

den har en progressiv grunntanke, og lærerorganisasjonene har for det meste støttet en progressiv ideologi. Den skolebaserte utviklingsstrategien skulle styrke enhetsskolen og tilpasset opplæring, og ikke minst ga den *tillit* til skolene og til lærerne. Åttitallet var, ifølge historikeren Olav Rovde (2004), en gullalder for lærerorganisasjonenes innflytelse i sakkyndige råd og departementskorridorer.

1980-TALLET: ET TIDSSKILLE FOR LÆRERNE

Åttitallet var også tiåret for nye motsetninger. Det var jappetid, da det gjaldt å tjene raske penger på børsen og å synliggjøre rikdommen med seilbåter og «børs-jeep». En ny type profesjonsutøvere med bakgrunn i

økonomi og organisasjonsutvikling fylte opp i stats- og kommuneforvaltningen. Lærerne mistet mye anseelse. Lønna sakk akterut, noe som var særlig følbart i oljefylket Rogaland, og du var i en periode ansett som mindre begavet om du bega deg inn i læreryrket. Lærernes hegemoni som kunnskapsbærere ble gradvis redusert – den store utdanningsekspløsjonen medførte at mange unge foreldre hadde bedre utdanning enn lærerne. Mediene bidro til å henge ut dårlige elevresultater og dårlige lærerutdanningsinstitusjoner så godt de kunne. Lærerne svarte med streiker og styrking av organisasjonsbyggingen. Det var kamp både om lønn og om binding av arbeidstida. Det kvasset seg til mot slutten av 80-tallet.

Dette var også tiåret for omorganisering av offentlig sektor. Staten måtte slankes og effektiviseres om velferdsstaten skulle overleve. Ifølge Rune Slagstad (1998) førte en *markedsteknokratisk styringselite* an i styringspolitikken, med navn fra både høyre- og venstresida i politikken. Internasjonale styringsverktøy ble tatt i bruk, og for utdanningssystemet var det særlig en OECD-evaluering i 1989 av det norske skolesystemet som fikk konsekvenser. Den konkluderte med at den norske staten ikke hadde styring på utdanningssystemet sitt. Det trengtes styringsdata, evalueringer og oversikt.

Åttitallet var derfor en kritisk fase for lærerne, da både prestisje, anseelse og politisk innflytelse ble satt på prøve. Den politiske makten over skolen ble konsolidert ved at de sakkyndige rådene, der lærerne var representert, ble lagt ned, og makten

ble samlet i departementet. Samtidig ble fundamentalt nye styringssystemer innført. Stikkord er målstyring og desentralisering.

MÅLSTYRINGEN INN I SKOLEN

Målstyring ble stadfestet som styringsprinsipp i hele den offentlige sektoren rundt 1990, inklusive skolen. Dette er ikke noe nytt for lærere, skolen har alltid vært målrettet. Blant fagpedagoger var det en skarp diskusjon på 1970-tallet om formen på målstyring i skolen, om det skulle være åpne og vide mål eller detaljerte prestasjonsmål som elevene skulle oppnå. Detaljert målstyring ble ikke innført i norske skoler – ikke da. Den kom inn gjennom den markedsteknokratiske styringseliten på 1990-tallet.

Det tok tid før målstyringen ble gjennomført fullt ut i skolen. Det trengtes både konkrete mål og grundige evalueringsordninger, og begge deler manglet. Ikke uventet ble Læreplanverket for den 10-årige skolen (L 97) formulert i måltermer, men det var en moderat type målstyring som nøyde seg med å definere hva elevene skulle ha arbeidet med, ikke hva de skulle ha lært. Til gjengjeld var det ikke så rent lite de skulle igjennom, og evalueringen av Reform 97 var da heller ikke nådig mot omfanget i denne læreplanen (Imsen 2003). I tillegg brøt L 97 med et gammelt prinsipp, nemlig lærernes metodefrihet. L 97 ble en av de mest styrende læreplaner vi har hatt ved å definere både innhold og arbeidsformer, spesielt tema- og prosjektorientert undervisning, relativt detaljert.

Vurdering er en nødvendig del av målstyringen. EMIL-prosjektet,

som ble gjennomført på begynnelsen av 1990-tallet, hadde til oppgave å utvikle nye vurderingssystemer i skolen. Det var begynnelsen på en jevn utvikling av evalueringssystemet. Det fulgte flere stortingsmeldinger og utredninger om evaluering på 1990-tallet, men ingen minister, verken Hernes eller Lilletun, hadde det travelt med å gjennomføre mer evaluering enn strengt tatt nødvendig.

Lærerne viste aldri den motstanden mot målstyring som mange fagpedagoger hadde ventet, og det kan nok tenkes at de så visse fordeler med det at de selv kunne bidra til å «bryte ned» og konkretisere målene. Det ga *handlingsrom*, og dermed autonomi. Målformulering ble en utbredt sport på alle lærerrom, både i årsplaner, i elevenes arbeidsplaner og i individuelle «kontrakter» i samarbeidet mellom lærer, elev og foresatte. Målstyring og arbeidsplaner ble et Columbi egg som løste mange oppgaver: Tilpasset opplæring, foreldresamarbeid og det nye dokumentasjonskravet til hva som er gjort i undervisningsøymed. Det siste er en konsekvens av den mer rettighetsorienterte lovgivningen, som gir skoleeier et juridisk ansvar for at elevene får den opplæringen som målene foreskriver. Samtidig økte papirarbeidet i et omfang som min gamle folkeskolelærer aldri var i nærheten av.

Den skolebaserte utviklingsstrategien fortsatte for fullt under L 97, selv om den var en sterkt styrende plan. Det er imponerende at lærerne klarte å finne rom til dette, når noen hundretalls mål og hovedmomenter i planen skulle på plass. Mye tid har gått med til planlegging og samråding. Lærernes autonomi ble utfordret i

forhold til innhold og arbeidsformer, men lærernes kreativitet og motivasjon for «å prøve nytt» lot seg ikke stanse. Det ser ut til at den skolebaserte utviklingen opprettholdes av en særegen, profesjonell dynamikk – den stopper ikke om skolen utsettes for sterke styringsredskaper. Dette er *profesjonalitetens kjerne*: Lærerne ønsker å følge med tida, prøve nytt og gjøre det beste for elevene. Da kobles fagkunnskap, pedagogisk kunnskap, visjoner og kreativitet i en endeløs, oppadgående spiral. Dette skjer ikke av seg selv. Vi begynner etter hvert å forstå hvordan slike prosesser er avhengig av god og støttende ledelse, nok ressurser og ikke minst en skoleeier som støtter det pedagogiske arbeidet. Forholdet mellom autonomi, styring og støtte er imidlertid en skjør balanse, og utviklingen kan lett gå i retninger som ikke er tilsiktet.

MÅLSTYRINGENS FULLBYRDELSE

Kristin Clemet var ministeren som fullførte målstyringen i skolen. *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* (LK 06) inneholder langt færre mål, men desto skarpere mål innrettet mot hva elevene skal kunne. Det skal være usagt hvordan den fungerer i praksis – vi får avvente evalueringen av Kunnskapsløftet (Engelsen, 2008; Rønning, 2008). På den ene siden kan det tenkes at færre mål, og mål for 3-års bolker, gir større handlefrihet for lærerne. På den andre siden kan det tenkes at prestasjonsmålene styrer opplæringen mot smalere målområder. Grunnleggende ferdigheter er viktig, men det blir feil dersom en ikke ser forskjell på grunnleggende ferdigheter og kunnskap.

Frihetens pris er at myndighetene i større grad evaluerer om målene er nådd. Det hører med til målstyringslogikken. Det store handlingsrommet, og den «tilliten» som Kristin Clemet hevdet at hun viste lærerne, blir derfor strammet inn av evalueringssystemene. Dette var det første Kvalitetsutvalget grep fatt i med sin første utredning (NOU 2002:10). Vi har fått et helt system av evalueringsordninger. Stikkord er nasjonale prøver, eksamener og fylkesmennenes tilsyn på sentralt nivå, og et utall av strategiplaner, lederkontrakter, og målstyringssystemer og vurderingsordninger på kommunalt og fylkeskommunalt nivå. Effekten og nytten av dem kan diskuteres. Lærernes profesjonsutfordring blir å forholde seg til evaluering på en faglig måte, det vil si at vurdering utføres på en kvalifisert måte, at mål og metoder er klare, at en vet hvorfor en vurderer og om det eventuelt er mulig å forklare resultatene. Ikke minst er det viktig å bidra til at evalueringsresultatene faktisk blir brukt til noe positivt. Skoler som er gode på intern evaluering og som selv skjønner sitt hus, har dessuten mindre å frykte i forhold til ekstern evaluering. Det blir viktig å utvikle egne evaluerings-systemer, slik at skolen selv har hånd om dem. På den måten styrker en ikke bare lærernes og skolens autonomi, men også tilliten utad.

KOMMUNENES OG FYLKES- KOMMUNENES ØKTE ANSVAR

Desentralisering av ansvar og beslutningsmyndighet er en viktig side av målstyringen. Tanken var jo å slanke staten, og at kommuner og fylkeskommuner skulle få mer inn-

flytelse. Dette skjedde med den nye Kommune-loven som ble iverksatt i 1993. Den økte handlefriheten i kommunene medførte ikke automatisk en styrking av det kommunale sjølstyret, som har vært et grunnleggende prinsipp siden 1800-tallet (Bukve og Offerdal, 2002). Kommunene ble underlagt en nasjonal målstyring, slik at det paradoksalt nok er tale om desentralisering med sentralisering av makt.

På 1990-tallet finner vi den underlige situasjonen at mens Kommunal- og regionaldepartementet desentraliserte, satt Hernes i Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet og sentraliserte gjennom sterkt styrende læreplaner. Det var først med Kristin Clemet at desentraliseringen på skolesektoren skjøt fart. I løpet av hennes periode fikk kommunene og fylkeskommunene noen helt sentrale oppgaver: ansvar for kompetanseutvikling av lærere og skoleledere, ansvar for kvalitetssikringssystemene i skolen og ikke minst ansvaret for lønnsforhandlinger med lærerne. I tillegg fikk kommunene mulighet til å utforme lokale læreplaner, noe som hadde vært skolens privilegium tidligere. Den skolebaserte utviklingsstrategien kunne dermed legges i hendene på kommunale og fylkeskommunale myndigheter. Det er prinsipielt nytt i Clemets reformportefølje at lokalpolitikkerne kan gå i inngrep med selve den pedagogiske virksomheten i skolen.

Vi har ikke mye forskning om virkningene av den nye kommunale styringen. I evalueringen av Reform 97 pekte Nils Finstad og Gro Kvåle (2004) blant annet på betydningen

av gode kommunikasjonskanaler mellom kommune og skole, og at det er store variasjoner mellom kommunene med hensyn til hvordan kommunene velger å utøve styringsansvar. Anne Homme (2004, 2008) viste hvordan lokal innflytelse kan fremmes gjennom nettverksdannelser, for eksempel ved trusler om skolenedleggelse. Heller enn å forstå det lokale skolefeltet som styrt etter en hierarkisk linje, kan vi forstå det som en arena med mange aktører som kjemper

Lærerne viste aldri den motstanden mot målstyring som mange fagpedagoger hadde ventet.

om sine interesser, der konstellasjonene kan skifte fra sak til sak. Senere forskning viser blant annet at det kan være meget store variasjoner mellom kommuner med hensyn til hvordan de ivaretar det pedagogiske ansvaret sitt – fra kommuner som har etablert gode samarbeidssystemer med skolen, til kommuner som i liten grad tar sitt utvidete ansvar på alvor (Hindberg, 2008). Dette understreker det sårbare ved desentralisering. Vi vet fra før at det er store kommunale variasjoner med hensyn til økonomi. Når kommunene får et tungt pedagogisk ansvar i tillegg, er det fare for at forskjellene i Kommune-Norge øker.

Britt Ulstrup Engelsen (2008) har studert hvordan Kunnskapsløftet blir forvaltet på kommunalt nivå. Hun konkluderer med at de kommunale

strategidokumentene er preget av at parafrasering og etterplapring av de sentrale styringssignalene. Dette peker i retning av at det kommunale nivået bringer lite nytt i forhold til de nasjonale læreplanene, og at den lokale pedagogiske friheten fortsatt får utfolde seg på skolenivå. Dermed står profesjonen overfor en spennende utfordring: å utnytte de mange mulighetene som byr seg innenfor de nye rammene. Det blir viktig å komme i dialog med skoleeier på en konstruktiv måte. Men all dialog forutsetter at man forstår hverandre,

Norge har vært forskånet fra de mest ekstreme variantene av nyliberalistisk styring.

og det ligger en utfordring i å utforme pedagogiske visjoner i en språkdrakt som kan innpasses i en økonomisk-administrativ tankeverden. Sett utenfra kan lærere bli litt «interne» i måten å uttrykke seg på. Skal en nå fram i den nye styringslogikken, må en lære seg «bandespråket»: mål, strategi, resultat, måloppnåelse, effektivitet osv. Skoleledere og lærere har et åpenbart fortrinn, siden det er de som behersker kunnskapen om skolen. Men den må formidles i nye styringsmessige rammer.

Om en sammenligner med den gamle, statlige regelstyringen, så har målstyringen, desentraliseringen og evalueringssystemene bidratt til at styringen har kommet tettere innpå

aktørene. Uten tvil er det tale om en økt lokal overvåking og kontroll. Målstyring har etter alt å dømme kommet for å bli en stund, og da må en finne måter å bruke systemet på til skolens og elevenes beste.

SKOLEN I MARKEDETS FAVNTAK

Innenfor en nyliberalistisk ramme har det de sist 30 årene vokst fram nye måter å styre skolene og lærerne på. Ideene kan blant annet føres tilbake til amerikaneren og økonomen Milton Friedman (død 2006) som hevdet en rendyrket tro på det frie markedet og det frie valget, og at det ikke må være statlige reguleringer i den økonomiske politikken. På utdanningssektoren var det Margaret Thatcher og hennes meningsfelle Ronald Reagan som satte dette i verk på 1980-tallet. Viktige elementer i denne tenkningen er:

åpenhet om skolens resultater, noe en blant annet oppnår gjennom nasjonale prøver og offentliggjøring av resultater

konkurranse mellom skoler, som skapes gjennom sammenligninger («benchmarking»), eksterne skolevurderinger og fritt skolevalg, slik at en utløser motivasjon for å bli bedre

prestationslønn for lærere og insentivsystemer til skolene

pro capita-finansiering der pengene følger elevene.

I bunnen ligger såkalt *principal agent-teori*, der en tenker seg all virksomhet som et system med kunder og tilbydere (Østerud m.fl., 1997). En kunde, eller prinsipalen, vil ha utført en tjeneste, og kan knytte seg til en eller

flere agenter for å få utført den. Hvis du trenger en advokattjeneste, velger du deg en advokat som du går til. Du er da prinsipalen, og advokaten er agenten. Agenten utfører tjenesten på vegne av prinsipalen, og har dermed fått overført autoritet fra ham. Om vi overfører dette til skolen, er det elevene og foresatte som er prinsipalen, og skolen og lærerne blir agenten. Foresatte velger en skole hvor lærerne som agenter skal utføre en tjeneste for dem. Forholdet er i teorien asymmetrisk, fordi agenten sitter med en kunnskap som prinsipalen ikke har. Men det er prinsipalen som i utgangspunktet sitter med autoriteten, og som kan bryte avtalen og finne en annen agent når det måtte passe.

Dette er et verdensbilde som reduserer all virksomhet, inklusive oppdragelse og læring, til et forhold om kjøp og salg av tjenester på mikronivå, og som ikke tar høyde for de samfunnsmessige og nasjonsbyggende oppgavene som skolen har på makronivå. Derfor kan det bli problematisk dersom skolen ikke får et klart statlig mandat til å utføre sine oppgaver. Ta for eksempel den nye formålsparagrafen for skolen som ble vedtatt i november 2008. Den gamle paragrafen hadde en formulering om at skolen skal gi *oppdragelse*. Oppdragelse er ikke nevnt i den nye formålsparagrafen. Dermed blir det helt opp til prinsipalen om han vil at skolen skal oppdra deres barn. Dette er etter min mening en klar svekkelse av lærerens autoritet. Et statlig mandat blir overlatt til et bilateralt forretningsforhold mellom foreldrene og skolen. I denne relasjonen er det som kjent kunden som alltid har rett.



Illustrasjon: Tom Sølvberg

Norge har vært forskånet fra de mest ekstreme variantene av nyliberalistisk styring. Nasjonale prøver fikk aldri den konkurranseutløsende funksjonen som Bondevik II-regjeringen hadde tenkt seg. Den rødgrønne regjeringen flyttet prøvene til 5. og 8. trinn, og dermed ble det vanskeligere å bruke dem til sammenligning. Dermed er det ikke sagt at det ikke gjøres – da prøveresultatene ble offentliggjort i november 2008, var avisspaltene fulle av ranglister over skoler. De er imidlertid nesten umulig

å tolke, siden de fleste elevene nettopp hadde skiftet lærer og skole. Det viser at media sluker hva som helst, bare de har noen tall. Det er ingen overdrivelse å si at med nasjonale prøver ble evalueringen løftet ut av sine tradisjonelle funksjoner med å styrke elevenes læring, for å bli en del av et større kontroll- og styringsregime.

ACCOUNTABILITY

Accountability er en videreutvikling av et resultatbasert styringssystem. Det startet i USA, som så mye annet.

Det bygger på prinsippet om åpenhet (transparens) om alt som skjer i skolen, og at resultatene kan dokumenteres gjennom målinger, fortrinnsvis gjennom tester. Accountability innebærer at alle som har ansvar for undervisningen og opplæringen, skal gi en offentlig redegjørelse for sine mål, hva de har oppnådd og hvilke planer de har for forbedring. Om en skulle oversette accountability, så måtte det bli *regnskapsplikt*. John MacBeath og Archie McGlynn (2002) skiller mellom tre typer av accountability:

Juridisk accountability, som viser til myndighetenes plikt til å gi utdanning slik lov og forskrifter pålegger dem, eller etter de standarder som er definert fra sentralt hold eller av skoleeiere.

Profesjonell accountability, som betyr at lærere og skoleledere har ansvar for kvaliteten i opplæringen og for sine elevers læring. Denne vil også romme det moralske ansvaret som alle lærere føler for sine elevers trivsel og framgang.

Markedsrettet accountability, som refererer til om markedet, det vil si politikere, skoleeiere, foresatte og «folk flest» mener skolen oppfyller de behovene den skal fylle og om den leverer verdi for pengene.

I norsk sammenheng vil den første typen gjelde skoleeier, som har det *juridiske ansvaret* for skolen. Den andre berører lærernes *profesjonelle ansvar* og dermed deres innerste sjel. Den tredje er den nye, som berører kompliserte spørsmål om retten til innsyn i en offentlig skole veid opp mot personvern og utstilling av barn og unges læring og utvikling. Det er denne som forsøkes pisket opp med nasjonale prøver og offentliggjøring av elevenes resultater.

Kravet om åpenhet og innsyn fører til at skolene og lærerne kommer i søkelyset. Det er selvsagt hyggelig når resultatet er positivt, men ikke når det er negativt. Den markedsrettede regnskapsplikten rammer hardt. Det blir viktig hvordan skolen framstår utad, den bør ha en profil, et ansikt, eller en identitet. *Markedsføring* blir en ny utfordring, spesielt for skolelederne. Markedet vil ha resultater, og skolene

må ha noe å vise fram. Det snakkes om «*windowdressing*», eller «*fabrication*» som Stephen Ball (1997) kaller det å tilpasse skolen til vurderingssystemene. Faren ligger i at utseendet blir viktigere enn innholdet, og at det bildet som framstilles, ikke blir riktig i forhold til hva skolen egentlig står for. Det ligger en vanskelig utfordring i å avgjøre hva som skal vises fram utad, og å gjøre dette på en både tillitvekkende og realistisk måte. Dette er en ny dimensjon ved profesjonaliteten, som vi knapt har begynt å snakke om ennå.

EVIDENS, STANDARDISERING OG EFFEKTIVITET

Standardisering av arbeidsoppgaver har lenge vært et tema innenfor en rekke profesjoner. For å gjøre en lang historie kort: Man forsker seg fram til hvilke styringsstrategier, organiseringsformer og undervisningsmetoder som gir best resultater, og lar disse framgangsmåtene bli en normgivende standard som alle skal følge. I praksis vil det kunne bety at forskningsresultater skal avgjøre hvordan du underviser dine elever.

Det er ikke nytt at pedagogisk vitenskap lar seg friste av denne tankegang. Den har dukket opp igjen i pedagogisk forskning med jevne mellomrom helt siden 1950-tallet. Nå har den dukket opp igjen i effektivitetspolitikken verden, i hovedsak inspirert av medisinsk forskning. Det er for så vidt en sympatisk tanke at samfunnet skal baseres på forskning og kvalitetssikret kunnskap, og ikke på synsing og overtro. Det er kjernen i vår moderne sivilisasjon. Men det er nå slik at forskningsmetoder og kunnskapsbygging som gjelder innenfor teknikk og biologi, ikke uten videre kan

overføres til handlinger i kontekster hvor menneskers tanker, vilje og sosialt samspill står i sentrum. Lærere bygger i stor grad på erfaring og taus kunnskap når de fatter sine valg, men slik kunnskap har dessverre ikke den samme statusen som forskningsbasert kunnskap.

Kravet om evidensbasert kunnskap i skolen er mote akkurat nå. Politikere og skoleeiere krever kunnskap om «what works», slik at «evidens» framstår som en ny styringsstrategi. I skolesammenheng er det grunn til å stoppe opp og spørre hva man mener med forskning og at noe er forskningsbasert, hva slags kunnskap en ser for seg, og hvordan den skal kunne tas i bruk. Denne debatten er viktig, og det haster med en avklaring. Detaljerte, forskningsbaserte anvisninger om hvordan vi skal undervise vil ikke bare være en trussel mot metodefriheten, men en trussel mot selve lærerprofesjonaliteten. Hvis forskningen får forrang foran lærernes skjønn, vil læreren bli den overflødige funksjonæren som vi advarte mot allerede under teknologidebatten på 1970-tallet. Lærernes profesjonelle kunnskapsbase er for lite omforenet og klargjort, og for lite tydeliggjort for omverdenen. Her har lærerprofesjonen en stor, kollektiv utfordring å ta fatt i.

DEN NYE PROFESJONALITETEN

Rammene rundt lærernes arbeid er forandret mye siden 1970-tallet. Samfunnet er blitt mer globalisert, utdanning er i sterkere grad blitt en økonomisk innsatsfaktor, skolen er kastet inn i et spenningsfelt med krav om effektivitet, og den er satt inn i en markedssammenheng med konkurranse og krav om «value for

money». Målstyring og desentralisering har på den ene siden gitt større lokalt handlingsrom, og på den andre siden er det innført vurderings- og kontrollsystemer som ligger tett innpå lærernes arbeid. Evaluering har ikke bare til oppgave å støtte elevenes læring, den er blitt en del av et større styringsregime.

I dette bildet får lærerne en del nye oppgaver. De skal ikke bare undervise i fag og veilede som før, de skal i tillegg være teamarbeidere, kunne målformulering og evalueringsformer, utvikle nye praksisformer, kunne vurdere forskningsresultater, ha fokus på betydningen av organisasjonsutvikling og ledelse og drive kvalifisert markedsføring. Kort sagt må den nye, profesjonelle læreren ha omfattende systemkunnskap for å kunne forholde seg til nye styringsstrategier. Læreren kan ikke lenger stenge seg inne i klasserommet, en må møte de nye kravene på en kvalifisert måte, og helst være et hestehode foran i tolkning og utforming av nye tiltak. Mer enn noensinne gjelder det å skape legitimitet utad.

Styringsmessige forestillinger om effektivitet løper som en rød tråd gjennom nyere utdanningspolitikk. Det skal læres hele livet, fra vugge til grav. Tidligere var det noe som het *utvikling*, at utvikling har både biologiske og miljømessige forutsetninger, og at utvikling tar tid og ikke kan forseres. Utvikling kan bare stimuleres. Dette hører vi lite om i dagens pedagogiske debatt. Det er snart 25 år siden David Elkind (1984) advarte mot å presse barns utvikling for mye – det ender med stress og utmattelse. Vi har glemt vår Piaget, og snakker

i konstruktivistiske vendinger om læring fra vugge til grav. Vi har glemt at det er levende barn og unge vi har med å gjøre. Her ligger etter min mening den aller største og vanskeligste utfordringen for lærerprofesjonen: Å stå på barnets og elevens side i en verden der markedsøkonomiske

prinsipper er i ferd med å definere hva pedagogisk arbeid handler om.

¹ Artikkelen er en sterkt forkortet og redigert versjon av et foredrag ved Utdanningsforbundets konferanser «Profesjonsutfordringer i barnehage og skole – kjennetegn på god yrkesutøvelse», Rica Hell Hotell, Trondheim 5. november 2008 og Radisson SAS Hotel, Tromsø 6. og 7. november 2008.

REFERANSER

- BALL, S.J. (1997). Good school/bad school: paradox and fabrication. *British Journal of Sociology of Education*, 18 (3), 317-336.
- BUKVE, O. OG OFFERDAL, A. (2002). Kommunane og kommunelova. I O. Bukve, og A. Offerdal (red.), *Den nye kommunen. Kommunal organisering i endring*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- EKHOLM, M. (1994). Lärare, professionalitet och yrkeskvalitet. I Lärarförbundet: *Lärarprofessionalism – om professionella lärare*, 6-19.
- ELKIND, D. (1984). *Barn under press: Å vokse opp for fort*. Oslo: Tiden.
- ENGELSEN, B.U. (2008). *Kunnskapsløftet. Sentrale styringssignaler og lokale strategidokumenter*. Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt.
- FAUSKE, H. (2008). Profesjonsforskningens faser og stridsspørsmål. I Lars Molander og Lars Inge Terum (red.), *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget., 31- 53.
- FINSTAD, N. OG KVÅLE, G. (2004). Skoleutvikling og ledelse. Skoleledelse mellom kommunale, statlige og profesjonelle interesser. I G. Imsen (red.), *Det ustyrlige klasserommet. Om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget, 165-196.
- HINDBERG, K. (2008). Kommunen som skoleutvikler – historier fra to kommuner. I L. Monsen m.fl. (red.), *Kvalitet i skolen – forskning, erfaringer og utvikling*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- HOMME, A. (2004). Nye styringsformer – nye aktører? Kommunale endringsprosesser og lokal innflytelse i skolen. I G. Imsen (red.), *Det ustyrlige klasserommet. Om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget, 237-261.
- HOMME, A. (2008). *Den kommunale skolen. Det lokale skolefeltet i historisk perspektiv*. Dr.polit.-avhandling, Universitetet i Bergen.
- IMSEN, G. (2003). *Skolemiljø, læringsmiljø og elevutbytte. En empirisk studie av grunnskolens 4. 7. og 10. trinn*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- MACBEATH, J. & MCGLYNN, A. (2002). *Self-evaluation. What's in it for schools?* London: Routledge Falmer.
- NOU 2002:10. *Førsteklasses fra første klasse*. Utdannings- og forskningsdepartementet.
- ROVDE, O. (2004). *Vegar til samling. Norsk lærerlags historie 1966 – 2001*. Oslo: Det Norske Samlaget i samarbeid med Norsk Lærerlag.
- RØNNING, W. (red., 2008). *Læreplan, læreverk og tilrettelegging for læring*. Nordlandsforskning, rapport nr. 2/2008.
- SLAGSTAD, R. (1998). *De nasjonale strategier*. Oslo: Pax.
- ØSTERUD, Ø. M.FL. (1997). *Statsvitenskapelig leksikon*. Oslo: Universitetsforlaget.



GUNN IMSEN er professor i pedagogikk ved Pedagogisk institutt, NTNU. Forskningsområdene er for tiden skoleutvikling, klasseromsforskning og styringsstrategier i utdanning. Hun er blant annet forfatter av to kjente lærebøker i pedagogikk, *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi* (2005) og *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk* (2006).

Skolens samfunnsmandat

– med eller uten anførselstegn

AV BERIT KARSETH OG KIRSTEN SIVESIND

Skolens samfunnsoppdrag blir ikke lenger beskrevet som normer til etterfølgelse, slik lov- og læreplan forutsetter, men er i langt større grad forventningsbasert. Det handler i økende grad om å forbedre elevresultater og sikre effektive og læringsfremmende prosesser. Oppdraget anses som omsatt i praksis når resultatene overgår forventningene.

Arbeid med barn, unge og voksne har verdi for både den enkelte og for samfunnet. Derfor handler utdanning og skole om å forvalte et samfunnsmandat. Dagens utdanningsdebatt reiser imidlertid tvil om en rekke forhold som gjelder utdanning, og noen vil hevde at skolen står overfor en legitimitetskrise. Oppdraget synes uklart, og noen velger å skrive «samfunnsmandatet» i anførselstegn (Norges forskningsråd 2004:12; 2008:6). Kanskje dette er skolens og lærernes problem – at det hersker en uklarhet om hva som er skolens formål og visjoner. Endrer samfunnsmandatet karakter med de nye styringsformene? Vi skal her beskrive endringen fra mandatstyring til kontraktstyring i skolen og skissere noen sentrale utfordringer for profesjonsfeltet som følger av denne endringen.

FRA MANDAT- TIL KONTRAKTSTYRING

Tradisjonelt sett er skolen begrunnet ut fra sitt formelle samfunnsmandat slik det er uttrykt i formålsbestemmelsene for skolen. Lov og formål er overordnet alle retningslinjer og planverk som gjelder skole- og opplæring.

Det er i dette systemet at læreplaner gis sin autoritative status. Læreplaner fungerer som et bindeledd mellom politikk, forvaltning og skole ved å offentliggjøre hva som er skolens mål og oppgaver. På dette grunnlaget gis lærere en mandatgitt autoritet og et profesjonelt ansvar som det følger både rettigheter og plikter med. I denne rammen utvikles yrkeskunnskapen som et pedagogisk profesjonsfelt.

Det mandatgitte ansvaret er imidlertid ikke like opplagt som før. Det har sin bakgrunn i den legitimeringskrisen som synes å bre om seg i offentlig sektor og som forutsetter at profesjonene må inngå i nye styringsdialoger med brukere. Endringen merkes blant annet ved at profesjonene gis større frihet på flere felt, men med en skjerpet plikt til å iverksette de visjoner som de nye kontraktene forutsetter (Andersen og Thygesen 2002).

Samfunnsoppdraget beskrives ikke lenger som normer til etterfølgelse slik lov- og læreplan forutsetter, men er i langt større grad forventningsbasert. Det handler i økende grad om å forbedre elevresultater og sikre effektive og læringsfremmende prosesser i skolen. Oppdraget anses som omsatt

i praksis når resultatene overgår forventningene. Dette er et kjernepunkt i såkalt kvalitetsstyring og i bunn og grunn et relativt prosjekt.

Kunnskapsløftet er et godt eksempel på hvordan denne styringsformen settes ut i livet. Som reform representerer den et systemskifte som vektlegger brukerundersøkelser, prosess- og resultatmålinger på bekostning av innholdsdefinerte kunnskapsbeskrivelser (Sivesind og Bachmann 2008). Dermed endres oppdragets karakter fra å være klart mandatfestet til i større grad å bli kontraktfestet. En slik kontraktfesting byr på paradoksale valg. La oss ta Kunnskapsløftets læreplaner som eksempel (Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet 2006).

Det er ingen tvil om at læreplanene i Kunnskapsløftet representerer en større grad av åpenhet i tråd med et allment utdanningsoppdrag. Åpenheten handler blant annet om at tradisjonsdefinert kunnskap skal vike for et mangfoldig kulturbegrep og ikke minst all kunnskapen på web som bare fantasien setter grenser for. Det er også åpnet for større fleksibilitet når det gjelder arbeidsformer



Illustrasjon: Tom Sølvberg

som gir mulighet for individualisert undervisning og varierte grupper. Samtidig ropes det etter forbedring av elevresultater som forutsetter smalere fagplaner og evidensbaserte kompetanser. Kvalitetsvurdering og resultatoppfølging forutsetter at skolen vektlegger de delene av faget som kan testes med valide og reliable mål. Denne forutsetningen innskrenker den åpenheten som Kunnskapsløftet i utgangspunktet inviterer til.

Skolene og lærerne stilles til regnskap for undervisningens kvalitet og elevenes læringsutbytte på en helt annen måte enn tidligere (Aasen 2008). Kontraktsstyringen forutsetter videre at lærere skal innordne seg i en part-sammensatt styringsdialog der både elever, foreldre, journalister, men også konsulenter og forskere har rett til å vurdere kvalitet. En slik kontraktliggjøring har igjen konsekvenser for hvordan skolens oppdrag betraktes, og hvordan profesjonene forvalter sin yrkeskunnskap og -rolle (Langfeldt, Elstad, Hopmann 2008). Uten en sterkere profesjonalisering vil lærere miste både sin status og autoritet.

Et kontraktfestet oppdrag betyr at en profesjonsgruppe til enhver tid må vurdere hvordan den best kan sikre sin rolle og funksjon i forhold til samfunnsskapte forventninger. Det vil

altså si at profesjonell yrkesutøvelse sikres av profesjonen selv ved å legitimere og bevisstgjøre sin rett og rolle i forhold til samfunnsforventninger av ulike slag.

LÆRERPROFESJONENS SPRÅK

I vedtaksprotokollen fra siste landsmøte (november 2006) hevder Utdanningsforbundet at det profesjonelle fagspråket i stadig sterkere grad «erstattes med et bedriftsøkonomisk språk som legger negative føringer på barnehagens og skolens innretning og innhold. Brukerundersøkelser erstatter profesjonelle faglige vurderinger og politisk skjønn» (Utdanningsforbundet 2006: 26). En viktig oppgave for Utdanningsforbundet er derfor å arbeide for at det språk som brukes for å beskrive utdanningsvirksomheten er lærerprofesjonens språk (ibid.: 27). Men hva menes med læreprofesjonens språk?

Innenfor en kontinental og nordisk tradisjon beskrives didaktikk som lærernes profesjonsspråk (Gundem 1993; Hopmann 2007; Künzli 1998). Dette språket setter lærere i stand til å iakttas de pedagogiske forutsetningene, formulere mål og nyttiggjøre seg kunnskap for å reflektere over forholdet til elevene, skolen og samfunnet. Denne formen

for didaktikk er verken teoretisk eller akademisk i sin karakter, men utspilles som et semantisk felt i spennet mellom politikkutforming, profesjonene og skolen (Sivesind 2008). Videre er teorier utviklet for at lærere skal bevisstgjøre seg sitt eget profesjonsspråk. Tradisjonelt har denne didaktikken tatt sitt utgangspunkt i det mandatfestede oppdraget (Dale 2008, Engelsen 2003, Haug 2008).

Et slikt mandat ligger også bak hva som kalles lisensieringsprinsippet, som regulerer forholdet mellom lærer og læreplan ved å skape det nødvendige handlingsrommet (Hopmann 1999). Lisensiering innebærer at lærere har det fulle og hele ansvaret for hvordan undervisning skal tilrettelegges. Selv om norske utdanningsmyndigheter alltid har autorisert prinsipper for organisering av fag og elever, og slik sett blandet seg inn i pedagogiske anliggender, har lærere hatt autonomi til å velge undervisnings- og arbeidsformer i skolen. Dette ansvaret skulle ifølge LK06 utvides i form av metodefrihet for lærere.

Internasjonalt ser man imidlertid at denne metodefriheten er snarere svekket enn styrket, noe som igjen endrer karakteren på skolens oppdrag. Det har blant annet sammenheng med at bestemte kompetanser og metoder gis en universell status i form av evidensbasert forskning (Nordenbo m.fl. 2008). Tendensen forsterkes av en rekke brukerundersøkelser som ber elever og foreldre om å sette kvalitetsmål på lærernes undervisning og tilrettelegging. Disse undersøkelsene standardiserer forventninger til lærere, og det er betimelig å stille spørsmål om vilkårene for utøvelse av pedagogisk skjønn

forvitrer. Videre er det et spørsmål om lærere har et profesjonsspråk som setter dem i stand til å møte de nye utfordringene.

I vår tid er forskningsbasert kunnskapsgrunnlag viktig i profesjonsutviklingen (Karseth og Nerland, 2007). For å kunne utøve et profesjonelt skjønn, har lærere behov for kunnskapsressurser og hjelp og støtte i sine kunnskapssøk. Derfor trenger profesjonsutøveren en kunnskapsbase som bidrar til gode overveielser- og beslutningsprosesser. Samtidig er det sentralt at lærere og ledere har et *språk* for å ta kunnskapen i bruk på en fornuftig måte. Utdanningsforbundets vedtak om å «arbeide for at det språk som brukes for å beskrive utdanningsvirksomheten er lærerprofesjonens språk» er særdeles viktig, og vi mener at både forskningsmiljøene, utdanningsinstitusjonene og lærerne selv er betydningsfulle bidragsytere i dette arbeidet.

LÆREPLANFORSKNING OG LÆREPLANKUNNSKAP

Det hersker liten tvil om at pedagogisk kunnskap er sentral i utdanningsfeltet. Denne kunnskapen er institusjonalisert som et akademisk fag ved universitetene og som et profesjonsfag i lærerutdanningene. Faget har også sin relevans til andre områder og felt enn bare skolen. Dessuten relateres pedagogikken til en rekke fagdisipliner som psykologi, filosofi, sosiologi, historie osv.

Didaktiske teorier inngår i pedagogikk som profesjonsfag og er først og fremst utformet som refleksjonsteorier til bruk i lærerutdanningene og skolen. Mens didaktikk som profesjonsspråk utvikler seg som en semantikk

i spennet mellom læreplan og skolens praksis, er didaktiske teorier ment å fungere som refleksjonsteorier for å gjøre lærerne bevisst denne semantikken. Teoriene er slik sett utformet for å kvalifisere lærere til å kunne observere og formulere seg mer presist og bevisst om skolen. I denne sammenheng aktualiseres temaer og begreper om skolens formål og visjon, mål, innhold og organisering, og ikke minst til all oppdatert viten i utdanningsfeltet.

På denne måten fungerer didaktikk som et viktig bindeledd mellom akademia, profesjonsutdanningene og skolen. Ved å relatere didaktikk til pedagogikk som fag, vil også diskusjonen om skolens samfunnsoppdrag aktualiseres.

I rammen av en pedagogisk teori vil undervisning forstås som mer enn et læringsforløp alene. Dette temaet er sentralt i læreplanstudier som fanger inn hvordan skolens praksis reflekter historiske så vel som samfunnsmessige verdier og diskurser. Å forske på læreplaner innebærer med andre ord å studere *institusjonaliserte forutsetninger* for læring slik de framforhandles og skapes over tid. I dette prosjektet inngår drøfting av skolens samfunnsdannende rolle.

Institusjonelle betingelser for læring synes imidlertid å være underkommunisert i dagens utdanningsforskning. Den politiske debatten sentrerer om arbeidsformer, læringsprosesser og resultater og i mindre grad om strukturelle og kulturelle trekk ved skole og undervisning. Vi reiser spørsmålet om en økende oppmerksomhet mot individuelle ferdigheter og læringsutbytte frikobler undervisning og læring fra skolen som en fellesskapende ramme og som del av et samfunnsdannende

prosjekt (Afsar m.fl. 2006). Siden forskningen også trekkes inn i politikkutforming og skoleutvikling, vil forskningsmiljøenes svar på dette spørsmålet være mer avgjørende enn noen gang før. Det retter også søkelyset mot skolens samfunnsoppdrag i global sammenheng.

DEN GLOBALE RAMMEN FOR SKOLENS VISJON

Utdanningsforbundet krever at alle land har rett til å forme sin egen utdanningspolitikk og fremmer parolen «Nasjonal autonomi i en global verden». Organisasjonen hevder videre at «Vi anerkjenner og setter pris på de positive utviklingstrekk som globaliseringen innebærer, men vi ønsker aktivt å motarbeide de trekkene som innebærer utbytting, urettferdighet og kommersialisering. Der er et økende gap mellom dem som profiterer på den globale utviklingen og dem som utbyttes av den» (Utdanningsforbundet 2006:69). Gjennom sin resolusjon tar Utdanningsforbundet en aktiv samfunnskritisk rolle hvor særlig globaliseringens negative sider påpekes og understreker samtidig betydningen av nasjonenes egenart og råderett. Spørsmålet er imidlertid om den nye kontraktstyringen gir nasjonene den styringskraften som Utdanningsforbundet forutsetter. Ifølge læreplanstudier avspeiler dagens læreplanreformer verdensomspennende forståelser og kulturer som preger utdanningspolitikk så vel som reformer (Meyer 2006). Med bakgrunn i en analyse av forskningsartikler fra en rekke land hevder sosiologen John W. Meyer at det moderne verdenssamfunnet vektlegger individets rettigheter og evner og da i første rekke som

medlem av menneskeheten snarere enn som borgeren av en nasjonalstat (ibid.: 264-265). I dette perspektivet fungerer nasjonalstaten som en operativ enhet for å imøtekomme verdenssamfunnets forventninger.

Selv om læreplanforskere viser til forskjeller mellom land når det gjelder administrering av reformer, ser de fleste bort fra nasjonale strukturer i defineringen av skolens samfunnsoppdrag. Det betyr at samfunnsmandatet underordnes en ny form for kontraktliggjøring.

Er det da slik at vår tids utdannings-system først og fremst reflekterer globale tankemønstre og modeller? Kanskje kan vi tolke den individualiserte kulturen i skolen som uttrykk for en ny styringsform som favoriserer medbestemmelsesrett og individualisering snarere enn skolens mål og mandat? Er dette også beveggrunnen for at våre utdanningsmyndigheter følger rådene til OECD og andre internasjonale institusjoner når de nå argumenterer for et nytt samfunnsoppdrag?

For å svare på slike spørsmål trengs omfattende og komparative læreplanstudier som ser skolens arbeids- og læringsformer i et institusjonelt perspektiv. Da vil man også se at noen land har stor utviklingskapasitet til å imøtekomme globale krav og forventninger som har både faglig og politisk legitimitet. Et sentralt aspekt ved denne kapasiteten er forbundet med læreres profesjonalitet, og et annet til uttalte visjoner for skolen som et of-fentlig prosjekt. Uansett må det ikke herske tvil om at samfunnsoppdraget er en samfunnsdannende visjon, enten man velger å skrive mandatet med eller uten anførselstegn.

LITTERATUR

- AFSAR, A., BACHMANN, K. OG SIVESIND, K. (2006). Fra gammel til ny læreplan – etablerte forventninger og mulige forandringer. I: Ragnhild Midtbø, red., *Lærerkvalifisering og godt lærerarbeid*, s. 91-111. Oslo: Bedre skole.
- ANDERSEN, N. Å. OG THYGESEN, N. (2002). Styring af styringsværktøjer. *Ledersupporten*, 2002.
- DALE, E. L. (2008). *Felleskolen: skolefaglig læring for alle*. Oslo: Cappelen akademisk.
- ENGELSEN, B. U. (2003). *Ideer som formet vår skole? Læreplanen som idébærer - et historisk perspektiv*. Oslo: Gyldendal - Akademisk.
- GUNDEM, B. B. (1993). *Mot en ny skolevirkelighet? Læreplanen i et sentraliserings- og desentraliseringsperspektiv*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- HAUG, P. (2008). Norsk lærarutdanning – kva har skjedd med pedagogikkfaget? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 92:486-492.
- HOPMANN, S. (1999). The Curriculum as a Standard of Public Education. *Studies in Philosophy and Education*, 18, Kluwer Academic Publishers, Netherland: 89-105.
- HOPMANN, S. (2007). Restrained Teaching: The Common Core of Didaktik. *European Educational Research Journal*, 6:109-124.
- KARSETH, B. OG NERLAND, M. (2007) Building professionalism in a knowledge society: Examining discourses of knowledge in four professional associations. *Journal of Education and Work vol. 20*, no. 4, pp. 335-355.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET OG UTDANNINGSDIREKTORATET (2006). *Læreplanverket for kunnskapsløftet. Midlertidig utgave juni 2006*.
- KÜNZLI, R. (1998). The Common Frame and the Places of Didaktik. I: Bjørn B. Gundem og Stefan Hopmann, red., *Didaktik and/or Curriculum*, s. 29 – 45. New York: Peter Lang.
- MEYER, J.W. (2006). World Models, National Curricula, and the Centrality of the Individual. I: A. Benavot og C. Braslavsky, red., *School Knowledge in Comparative and Historical Perspective. Changing Curricula in Primary and Secondary Education*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre. Springer.
- NORDENBO, S. E. M.F.L. (2008). Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole. Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning. Universitetet i Aarhus.
- NORGES FORSKNINGSRÅD (2004). En nasjonal strategi for norsk pedagogisk forskning – oppfølgingsutvalgets anbefalinger etter Forskningsrådets evaluering i 2004. <http://www.forskningsradet.no/no/Publikasjon/En+nasjonal+strategi+for+norsk+pedagogisk+forskning/1146561024293>
- NORGES FORSKNINGSRÅD (2008). Programplan for utdanning 2020. Norsk utdanningsforskning fram mot 2020. (2009-2018). <http://www.forskningsradet.no/servlet/Satellite?c=Nyhet&pagenam e=utdanning%2FHovedsidemal&cid=1228296749677&p=1224697819084>
- SIVESIND, K. (2008). *Reformulating Reform. Curriculum history revisited*. Avhandling for Dr. Phil graden: Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Universitetet i Oslo.
- SIVESIND, K. OG BACHMANN, K. (2008). Hva forandres med nye standarder? Krav og utfordringer med Kunnskapsløftets læreplaner. I: Gjert Langfeldt, Eyvind Elstad og Stefan Hopmann, red., *Ansvarlighet i skolen. Politiske spørsmål og pedagogiske svar*. Oslo: Cappelen.
- UTDANNINGSFORBUNDET (2006). Protokoll. Landsmøtet 2006. Loen, 6.-10. november 2006.
- AASEN, P. (2008). Utdanningspolitiske utfordringer Hva er viktigst?. *Bedre skole*: 68-71.



BERIT KARSETH er professor i pedagogikk ved Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo. Fag- og læreplanutvikling er et sentralt tema i hennes forskning og hun deltar blant annet i evalueringen av Kunnskapsløftet. **KIRSTEN SIVESIND** er dr.philos i pedagogikk ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling ved Universitetet i Oslo. Hun har nylig disputert med avhandlingen *Reformulating Reform: Curriculum history revisited* (2008), som drøfter forholdet mellom forskning og reform i et komparativt-historisk perspektiv.

Evidensbaserte standarder eller profesjonalitet?

AV KJETIL STEINSHOLT

Mange mener at økt forskningsaktivitet og bredere vitenskapeliggjøring av utdanningssektoren vil komme lærernes yrkesutøvelse til gode. Men lærernes profesjonalitet vil aldri kunne fanges opp og formidles gjennom kvalitetssikrede og klarerte standarder. En slik tenkning vil tvert imot gjøre det enda vanskeligere å rehabilitere læreryrkets status.

Lærere og førskolelærere ønsker å få profesjonsstatus. Og det er ikke så rart: Stadig flere områder av samfunnets liv knytter seg opp mot systematisk kunnskapsanvendelse, og stadig flere yrker forsøker å definere seg som profesjoner. Psykologene har etablert en autorisasjon for klinisk arbeid i et nærmest desperat forsøk på å gjenvinne profesjonsstatus. Legene ønsker å heve sin status gjennom det som er blitt kalt evidensbasert praksis. Men hva gjør lærerne? Hva gjør de for å bli profesjonelle? Jeg vil i denne artikkelen ha disse spørsmålene som sentrale omdreiningspunkter. Min hovedtese er å problematisere en forestilling, som det faktisk stort sett er enighet om: at økt forskningsaktivitet innenfor og en bredere vitenskapeliggjøring av utdanningssektoren vil komme lærernes yrkesutøvelse til gode. I så fall, på hvilken måte? Er det slik at

bare lærerne bygger opp et lager av godt etablert og solid vitenskapelig kunnskap, så vil profesjonsstatusen følge med på lasset? På samme måte som en får en pokal for et godt utført skihopp? Er det slik, som blant annet den norske regjering og EU-kommisjonen mener, at vitenskapelig kunnskap om pedagogiske prosesser er et absolutt «must» i oppbygningen av en ny og nødvendig profesjonsmobilisering? Det burde kanskje ikke være lov til å tvile på dette. Men jeg gjør det, og selv om de tankene jeg stiller til disposisjon kan høres merkelig ut, så er de godt ment.

LÆRERYRKET SOM SEMIPROFESJON

I de skandinaviske land har det i de senere år vært vanlig å definere lærerarbeid som semiprofesjonelt. Altså ikke skikkelig profesjonelt; litt uprofesjonelt. En av grunnene for dette har å gjøre med at utdannelsen har vært svært uvitenskapelig, at man kun i begrenset grad har hatt kontroll over lærernes arbeid, samt en mangel på samfunnsmessig sertifisering og profesjonell sanksjonering. En annen grunn peker i retning av at

lærerne overhodet ikke eier et av profesjonenes mest sentrale kjennetegn; nemlig et selvstendig vitenskapelig basert kunnskapsgrunnlag å handle ut fra. Det er den profesjonelles kunnskap, oppfattet som teoretisk utprøvd kunnskap som åpenbart gir status i de Vestlige samfunn. Glipper det teoretiske kunnskapsgrunnlaget for lærerprofesjonen, ender man opp med en lavstatusprofesjon nærmest uten forhandlingsrett. Derfor mener mange at det nå er på høy tid å bygge opp det teoretiske grunnlaget for en ny og solid lærerprofesjon. Lærere som semiprofesjonelle utfører ikke sitt yrke eller fag på en profesjonell måte. I alle fall ikke profesjonelt nok.

Et spørsmål trenger seg på: Er det ikke greit nok å si at lærerne utøver et yrke? Blir lærerne bedre lærere hvis de får profesjonsstatus? I så fall; på hvilken måte? Før jeg forsøker å svare på dette spørsmålet er det viktig, for å få litt orden i rekkene, å se litt nærmere på hva en profesjon er. På norsk betyr egentlig ordet profesjon ganske enkelt et yrke. Forskjellen på en profesjonell fotballspiller og amatører er at den profesjonelle har fotball som sitt yrke. Vi har imidlertid de siste tiårene i stigende

Artikkelen er basert på et foredrag holdt på konferansen *Profesjonsutfordringer i barnehage og skole – kjennetegn på god yrkesutøvelse* 4. november 2008, Thon Hotell Bergen Airport.

grad importert den engelske betydningen av ordet. På engelsk er profesjoner knyttet til helt bestemte yrker; nemlig de yrkene som har lang utdanning og som utøves på bakgrunn av et teoretisk kunnskapsforråd helt spesifikt for profesjonen og som har fått vitenskapens garantistempel i pannen.

KRITERIER FOR AT ET YRKE SKAL VÆRE EN PROFESJON

I litteraturen er det mulig å finne et mangfold av kriterier for at et yrke skal bli til en profesjon. La meg nevne noen: 1. Utøvelsen av en profesjon må innebære ferdigheter som bygger på teoretisk anerkjent kunnskap. 2. Det skal ligge en langvarig utdanning til grunn som forutsetning for tilegnelse av den profesjonelle kunnskapen. 3. De profesjonelles kompetanse skal være sikret gjennom et formelt eksaminasjons-system. 4. Det skal være etablert en etisk kodeks for å sikre den profesjonelle integritet. 5. Den profesjonelle aktivitet skal fremstå som en form for service, en service som skal komme fellesskapet til gode. 6. Profesjonen skal være organisert. 7. De profesjonelle skal ha en følelse av identitet, det vil si felles sosiale verdier. 8. Det skal innenfor profesjonen utvikles et felles språk som brukes i utøvelsen av profesjonen, og som ikke alle andre har direkte tilgang til. 9. Det må være en streng kontroll av utdanningen slik at profesjonens kvalitet og ikke minst rekruttering sikres. Og Vips, så er ringen sluttet. Vi ser at det skal være en nær forbindelse mellom profesjon og velferdsutviklingen i samfunnet, og ikke minst er profesjon-enes aktiviteter avgjørende for samfunnets moderniseringsprosesser. Fordi det profesjonelle arbeidet

er ansvarsfullt og svært krevende, er det viktig at de som er best egnet oppmuntres til å utføre nettopp disse aktivitetene. Dette oppnås gjennom høy materiell belønning, status og sosial prestisje. Selv om kriteriene kan virke svevende og pompøse, er de likevel eltet godt inn i de argumentene som en rekke yrkesgrupper slurper i seg med stor appetitt i jakten på en ny profesjonsmobilisering.

En naturlig konsekvens av dette har blitt argumentet om at lærerutdanningene må bli mer teoretiske. Det er teorien og teoretisk i betydningen vitenskapelig sikker innsikt som kan endre og profesjonalisere lærerarbeidet. Altså; vi ser et skrikende behov for en mer teoretisk fundert kunnskapsbasis for lærerarbeid og lærerprofesjonalitet. Det er snakk om en jakt på bred front for å skape en ny teoretisk diskurs eller nye forskningsperspektiv som kan tjene som profesjonsforsvar, hvor institusjonene lar seg orientere mot «noe nytt» og spektakulært som kan understøtte lærernes ønske om igjen å påkalle seg profesjonalitet. For det er nok slik i dag at lærere mer og mer må være i stand til å dokumentere sin kunnskap, revidere sine rutiner og legitimere sin eksistens; det vil si forhandle sitt mandat internt i forhold til ledelse og andre faggrupper og eksternt i forhold til brukere, politikere og offentlighet. For det er jo slik at profesjon er et av de «kostbare ord» som historisk sett har gitt gevinst, men som i dag stort sett bare gjør vondt. Vondt? Ja, jeg tror det kommer til å gjøre vondt verre, fordi en slik profesjonsmobilisering etter min mening dessverre kommer til å bli et ledd i en ørkesløs streben etter

å rehabilitere et yrke som på god vei er i ferd med å miste sin legitimitet i det offentlige rom.

USKARP ISOLASJON

I sitt epokegjørende verk *Theorie des kommunikativen Handelns* fra 1981 skrev tyskeren Jürgen Habermas noe merkelig. Han hevdet retorisk at lærerrollene i dag preges av «en uskarp isolasjon» og at læreryrket som en profesjonell aktivitet i løpet av kort tid kan være en saga blott. Uskarp isolasjon? Habermas hevder at i kontrast til andre profesjoner er det faktisk slik at lærere er svært sårbare i forhold til sine «kunder eller brukere». Grunnen til det er at stort sett alle mener å vite hva lærerarbeid er, og hva en lærer skal kunne – og dette regnes ikke «som noe særlig» i et moderne kunnskapssamfunn. Læreren vet dessuten ofte langt mindre om et gitt emne som det undervises i enn én eller flere av elevenes foreldre. Det oppstår lett mistro til eller vises liten respekt for virksomhetens faglige grunnlag. Samtidig blir lærernes posisjon langt mer utsatt enn tidligere. De skal nå i prinsippet legitimere ethvert valg de gjør overfor barn, foreldre, kolleger, offentlighet og ikke minst; seg selv. For i valget mellom de mange muligheter må lærerne velge på bakgrunn av hva de kan legitimere som best. De har altså ikke noe annet valg enn å velge! Det er anstrengende hele tiden å skulle utføre det legitimeringsarbeidet selv, som tidligere var der som en gratisverdi, som tradisjonen leverte i form av en nasjonal anerkjent dannelseskanon samt mer entydige oppdragelsesnormer.

For Habermas er det slik at lærere, ofte i kontakt med krevende foreldre,



Illustrasjon: Tom Sølvberg

statlige retningslinjer og sentrale forskrifter, fungerer som redskap med pedagogikk som teknikk i en prosess hvor de blant annet skal balansere mellom saklighet og følsomhet, faglighet og holdninger, mellom rolle og person, mellom tradisjonell læring og danning, mellom kunnskap og ferdigheter, mellom barns rettigheter og voksnes fordringer, mellom barns medbestemmelse og «voksenstyrte læringsaktiviteter», og ikke minst mellom tradisjon og nye samfunnsmessige krav. En balansegang som den tradisjonelle profesjonsforståelse i sin tid kunne gi et forholdsvis klart svar på, men som det i dag i praksis blir den enkelte lærer som må utøve etter eget skjønn. Lærere skal

fortsatt ha et selvstendig ansvar for det arbeidet de utfører. Men det læreren faktisk skal gjøre synes nå å være bestemt av mål og rammer, nesten ned i de minste detaljer.

Læreren oppgave blir derfor å ta ansvaret for resultatet, for å iverksette programmet, metoden, kartleggingsmaterialet og administrere prøvene. Læreren har det daglige ansvaret for at de planer, programmer og testmateriale som er utarbeidet langt unna praksis, håndheves og «sklir ned hos eleven». Læreren inntar nærmest funksjonærens rolle, og språket som brukes hentes ikke lenger fra pedagogikken, men fra sosialøkonomi, management og social engineering.

Det sentrale for lærerne blir da å kunne sikre kvalitet, det vil si evnen til å konkretisere ulike ferdighets- og kompetansekrav til et resultat. Derfor hevder Habermas, nok en gang retorisk: «Mye kan tyde på at lærerarbeidet gjennom dette i økende grad teknifiseres – ikke profesjonaliseres». Man er i ferd med å lage systemer hvor det skal være mulig for den enkelte lærer å komme frem til det som for hele verden er den eneste rette og forpliktende måte å håndtere pedagogiske situasjonen på. Lærernes yrkesutøvelse står i fare for å fremtre som rutinebasert, standardisert og masseprodusert. Det å være profesjonell blir mer og mer et spørsmål

om kunde- eller ledelseskontroll. Vi ser det tydeligst i Stortingsmelding nr. 16 «... og ingen sto igjen» fra 2007.

Dette gjør noe med synet på yrkets handlings- og legitimeringsgrunnlag som lærerne tradisjonelt sett har kunnet lene seg på: Det fantes nemlig en tid da også lærere ble sett på som profesjonelle. Da jeg vokste opp på 1960-tallet var lærerne bygdas viktigste ressurser. De hadde autoritet med myndighet, den gangen profesjonalitet fortsatt i offentlighetens øyne kunne heftes til faglig styrke, «objektivitet», distanse, overblikk og anerkjent innsikt i barns og ungdoms verden. Det var snakk om en gjennomprøvd, ofte lokal kunnskap, som nok kunne videreformidles i utdanningen gjennom undervisning, bøker, tidsskrifter og etterutdanning, men som først av alt var en praktisk ferdighet som de fleste med lærerutdanning kunne lære seg gjennom lang erfaring, ofte i møte med en som allerede mestret profesjonen. Profesjonens kunnskap satt i grepet, i et taktfullt autoritativt håndlag som de fleste i samfunnet respekterte. Selv en sambygding som var professor i matematikk og statistikk – og som delvis var hevet over denne verden – tok av seg lua og bukket i dyp respekt når han møtte min klasseforstander på veien hjem fra jobb.

FORHOLDET AMATØR – PROFESJONELL

I dag derimot har vi hatt en tendens til, og det er ikke bare Habermas som har lagt merke til det, å definere læreroppgaven bredt. Rollen som lærer har med tiden utviklet seg i retning av også å skulle ivareta en rekke nye oppgaver som krever en mer omfattende kompetanse når det gjelder or-

ganisering, ledelse, å skape kvalitativt gode læringsmiljøer, samarbeidsevne, personlig selverkjennelse og en rad av andre sosialpedagogiske oppgaver. Og så må de være beredt til å begrunne det de gjør for å tekke nysgjerrige og pågående aktører på sidelinja. Men det skjerper et problem som jeg skal skissere svært firkantet: Lærere, men kanskje først og fremst førskolelærere, fremtrer som om de ikke lenger har et særlig spesifikt grunnlag for hva de vet og hva de kan.

For å stille et viktig men provoserende spørsmål: Hva er egentlig det helt særegne ved det lærere og ikke minst førskolelærere kan? Kan de i det hele tatt noe som de fleste andre mennesker ikke kan minst like godt? Og kan de noe som gjør dem berettiget til den statusen de forsøker å opprettholde, eventuelt gjenskape? For hvis vi stiller spørsmålet: Hva kan pedagogikken fortelle oss som vi ikke allerede vet, så blir kanskje svaret: Ikke så veldig mye. Det viktigste er kanskje at tålmodighet med barn er en god ting som det av og til kan være vanskelig å mobilisere. Men dette er noe alle vet. Forskjellen når det gjelder kunnskap mellom amatør og den profesjonelle er ikke alltid så lett å få øye på i dag som for noen tiår siden. Problemet er at hvis den pågjeldende kunnskap blir allemannseie (isolasjonen blir uskarp), forsvinner også grunnlaget for å heve et yrke opp til profesjonsstatus.

EFFEKTIVITET OG PROFESJONALITET – HÅND I HÅND?

Selv om kunnskapen som utvikles innenfor utdanningsforskningen sjelden får gjennomslag politisk, så er det, hevdes det, viktig for lærer-

yrket selv å kunne bygge på solide vitenskapelige kunnskaper for både å kunne forankre og legitimere den i en tid med økt «profesjonspress». Men her dukker det etter min mening opp et paradoks: Dess mer vitenskapelig kunnskap som produseres for å legitimere læreryrket som profesjon, jo raskere vil den miste sin legitimitet. Hvorfor? Jo rett og slett ved det enkle faktum at pedagogisk og fagspesifikk vitenskapelig teori i dag svært raskt ikke bare kan bli, men stort sett er allemannseie og viser seg kun som «litt avansert» hverdagskunnskap. Det er nok ikke mye av det vi i dag kaller pedagogisk forskning det er mulig å forankre en profesjon til, og som kan skape et skarpt skille mellom dem og oss. I den senere tid har man dog forsøkt å redde profesjonene og deres vitenskapelige basis ved å fri til motepregede ord som evidensbasering og kunnskapsbasert praksis. Det er derfor ikke så merkelig at også læreryrket følger etter i et slikt spor.

Problemet her er at i iveren etter å rydde rom for profesjonsstatus, så er det fort gjort å la seg blende av en pedagogikk som forteller at den kan gi garantier for effektivitet og sikkerhet i yrkesutøvelsen. Vi ser i dag en tendens til, og et krav om, at «pedagogisk teori» skal kunne anvendes i praksis, helst så direkte og umiddelbart som mulig. Vi ser det i Stortingsmelding nr. 16 hvor det antydes at en bestemt type «pedagogisk teori» skal være veiledende og direkte handlingsanvisende for en profesjonell yrkesutøvelse. Det er snakk om «kunnskap for praksis». I OECDs anbefalinger til de land som satser på utdanningsforskning står det at et nytt paradigme har de siste årene

vokst frem innenfor medisin, sosialt arbeid og pedagogikk. Forskere og praktikere vil sikre at praksis hviler på den best tilgjengelige, og mest effektive, kunnskap som finnes. Dette kalles evidensbasert praksis. Derfor blir oppgaven å fremme evidensbasert praksis blant lærere og andre som arbeider med pedagogiske spørsmål og som ønsker å bli profesjonelle. Sagt på en annen måte. Tiden er inne til å finne ut hva som virker effektivt: Effektivitet og profesjonalitet går tydeligvis hånd i hånd.

Det jeg forsøker å få frem er at kunnskapsgrunnlaget for læreryrket er blitt dets ømme hæl. Lærerne mangler en særlig ekspertise som nettopp er «deres egen» og som gir omverden tillit til at de bedre enn andre grupper kan ivareta de funksjonene de utøver. Ganske visst har læreren kunnskap i og om sitt eget fag, men en slik faglig kunnskap har også andre grupper kanskje i enda høyere grad. Ganske visst kan mange lærere forholde seg kvalitativt godt til barn i de fleste situasjoner, men det er det faktisk også mange andre grupper som kan. Og kan det egentlig være en profesjonell kompetanse; er det ikke snarere en uformell hverdagskompetanse i stil med det å ha anlegg for å snakke og dele opplevelser med andre mennesker? Poenget, som også Habermas poengterer, er i alle fall enkelt: «yrket» er i en dyp krise. Dels fordi deres tradisjonelle ytelser ikke lenger lever opp til fordrende krav. Dels fordi deres kunnskaper sprenges innenfra og utfordres utenfra. Dels fordi deres samfunnsmessige mandat eroderes og endelig fordi deres folkelige omdømme lider. Men er det slik at en redningsaksjon med vekt på mer

vitenskapelig evidensbasert kunnskap vil skape en bedre skole og barnehage med mer profesjonelle eksekutører?

Tidligere var det selvsagt også slik at yrker, profesjoner og profesjonsutdanninger bygde på sin tids forskning og på et relativt fast kunnskapsgrunnlag. Dette har selvsagt blitt ytterst problematisk i kunnskapssamfunnet: I dag er det så mye kunnskap, så forskjelligartet og kontroversiell kunnskap, så hurtig foranderlig kunnskap, at det kan være vanskelig for en profesjon å leve opp til utviklingen av kunnskapsgrunnlaget for sin egen praksis. Uansett hva man gjør; når lærerne forsøker å legitimere sitt arbeid for offentligheten støter de i dag på motstand nesten over alt. Men er det da riktig at utdanningsinstitusjonenes forsknings- og utviklingsstrategier bør gå i mer vitenskapelig retning, og at mer forskning er den oppbyggelige veien å gå i en slik kinkig situasjon? Det er merkelig, men det kan nesten se ut som det er en felles enighet om dette på bred front. Selv pedagoger med ytterst radikal fortid hevder at evidensbasert kunnskap vil kunne endre og ikke minst profesjonalisere lærerarbeidet. Og ikke bare det; det blir sett på som noe helt nødvendig.

EVIDENS OG PROFESJONALITET

Som jeg kort har antydnet er det blant utdanningsforskere i dag omdiskutert hvor direkte forskningen kan forventes å prege den pedagogiske praksis. Det har, blant annet fra politisk hold, blitt hevdet at forskningen ikke lenger leverer solide nok redskaper til forbedring av den pedagogiske praksis. Slike argumenter dukker til stadighet opp i en rekke OECD og EU-rapporter. Der hevdes det blant

annet at det innenfor den pedagogiske forskningen er et dyptliggende problem at mye av den forskningen som utføres ikke har direkte eller umiddelbar anvendelighet i praksis. Men rapportene har svar. Nå handler det om å mobilisere universitets- og høyskoleforskningen slik at de på ny kan bli sentrale aktører i det kunnskapssamfunnet vi befinner oss i. Det kan nesten virke som om forskningen nå endelig har funnet metodene som gjør at det er mulig å skape ny, bedre og mer effektiv kunnskap, som lærerne faktisk i årevis har gått rundt og ventet på.

Derfor må lærerne, for å bli profesjonelle yrkesutøvere, og ikke minst utdanningsforskningen, søke inspirasjon andre steder, for eksempel fra legevitenskapens utvikling av evidensbasert medisin som har vist seg å være uhyre effektiv. Legevitenskapen har nemlig i de senere år, med god hjelp av tallmagikere, beflittet seg på å forbedre det systematiske kunnskapsgrunnlaget for den kliniske praksis, og på den måten styrket sin egen profesjon. En slik evidensbasert medisin ønsker å basere den kliniske praksis på diagnoser og behandlinger som valideres gjennom løpende undersøkelser. Dette vil uunngåelig innskrenke den profesjonelle autonomi; altså at legenes rett til å fremme egne kliniske vurderinger begrenses. Overført til skolen: Lærernes metodefrihet i undervisningen vil knappes inn. Men; kunne det ikke likevel i det minste være litt lurt å gi slipp på en del autonomi og erstatte den med evidensbasert kunnskap? Altså kunnskap om hva som virker og hva som ikke virker innenfor den pedagogiske praksis? For hva smaker bedre enn å

kunne si: Vi vet at dette virker godt og effektivt. Altså en yrkesutøver med sikker kunnskap i ryggen – det må da være profesjonelt?

Se bare på Stortingsmelding nr. 16: Innledningsvis er meldingen opptatt av det lærere helt konkret bør sette i gang og hva de i sin yrkesutøvelse må passe på: «Vi må sette i gang effektive tiltak», «virkningsfulle metoder», «vi må sørge for at alle intervensjoner har god effekt», «dokumentert effekt», «positiv virkning», «at vi vet hvilke tiltak som har effekt og hvilke som ikke har det», «vi må velge kunnskap som forskning har dokumentert virker», altså «evidensbasert forskning og praksis.» Og så står det klinkende klart: «Vi har i dag faktisk langt på vei den vitenskapelige kunnskapen som skal til for å skape en ny barnehage og skole for en ny tid». Et av mange praktiske eksempler i meldingen som viser dette er den såkalte LP-modellen (læringsmiljø- og pedagogisk analyse). Sammenlignet med skoler som ikke brukte LP-metoden fikk Heistad skole i Porsgrunn forbedringer på en rekke områder. Se her: Mobbing redusert med 46 prosent, bråk og uro redusert med 33 prosent, utagering redusert med 32 prosent, relasjon mellom elev og lærer bedret med 51 prosent, struktur i undervisningen bedret med 27 prosent, opplevelse av ros i undervisningen bedret med 53 prosent og variasjon i undervisningen bedret med 31 prosent. Her er det virkelig hallelujastemning. Men dette er selvsagt, som med alle former for halleluja, for godt til å være sant: Man må faktisk klype seg selv i armen når en i et offentlig dokument anno 2007 i en kompleks og svært kompli-

sert virkelighet møter en så ekstrem endimensjonal og instrumentell forståelse av pedagogiske prosesser som i denne meldingen. Det er nesten ikke til å tro. Og hvis det skulle vise seg å være mulig å styre pedagogiske prosesser på denne måten så har vi ikke lenger behov for profesjonelle lærere. Da klarer vi oss med slappe funksjonærer eller ufaglærte plukket direkte opp fra gaten. Så brutalt og enkelt er det faktisk.

Men uansett hva jeg sier; vil det ikke likevel være smart å utvikle flere og bedre tilrettelagte undersøkelser av hva som faktisk fungerer godt? En evidensbasert tilgang til pedagogikken ville da kunne skape en mer effektiv praksis, og kanskje samtidig også styrke autonomien på andre nivåer. Det er ikke vanskelig å forstå hvorfor, politikere, fagforeninger og forskere, begynner å ringe med evidensklokken. Det å søke inspirasjon innenfor den evidensbaserte forskning ved for eksempel å prioritere forsknings- og utviklingsstrategier som nettopp kan kvalifisere innenfor et vitenskapsorientert system, bæres oppe av et ønske om å overta noen av de legitimerende og statusskapende trekk fra den gangen læreryrket i brukernes øyne var en profesjon og hvor utøverne hadde autoritet med myndighet. Mitt argument så langt har vært at hvis man ønsker å bygge opp et yrke, slik at det kan få profesjonsstatus, på tilegnelse av evidensbasert sikker kunnskap, som jo ligger i tiden, så gir man slipp på det som etter min mening faktisk kan være den eneste muligheten å legitimere læreryrket som profesjon på. Hvor denne eneste muligheten ligger skal jeg straks komme tilbake til. Nå er det nok å si følgende ut fra disku-

sjonen så langt: Jeg mener at skoler og barnehager vil kollapse den dagen personalet virkelig kun vil være profesjonelle i betydningen å forholde seg til en «praksis», kvalitetssikret og klarert av et knippe vitenskapelige og akademiske standarder og ikke minst av det som nå er i vinden; evidensbasert teori og praksis.

HVORDAN VIRKER PEDAGOGISK FORSKNING

Et viktig spørsmål som trenger seg på i denne sammenhengen er; hvordan virker egentlig pedagogisk forskning, altså hvilken effekt har den. Og er det slik at den profesjonelle lærere er genuint opptatt av hvilke innsikter denne forskningen kan gi og om den øker kvaliteten av undervisning og læring? Det er først i de senere årene dette spørsmålet på en helt sentral måte har endret det pedagogiske landskapet. Selv om forestillingen om at pedagogisk forskning i det minste bør kunne fortelle oss «hva som virker» er gammel, er det først de siste årene den virkelig har fått politisk gjennomslag på høyt nivå også her til lands. Uansett politisk ståsted og fargenyanser. I USA var det tidligere president Bush som gjennom *Elementary and Secondary Education Act*, og først og fremst gjennom teksten *No Child left behind* som fikk satt en gullstandard for hvordan effektiv forskning skulle bedrives; randomiserte kontrollerte forsøk ble foretrukket eller bedre foreskrevet som den mest egnede metodologien innenfor pedagogisk forskning. Den ble kalt evidensbasert. En slik forskning favoriserer teknologiske modeller hvor det forutsettes at det eneste relevante forskningsspørsmålet er spørsmålet om hvor effektive ulike pedagogiske midler og teknikker er. Fascinerende. Selvsagt.

Men uheldig: Er det ikke slik at når det gjelder spørsmål om hva som teller som «effektivt» vil det først og fremst være avhengig av hva hver enkelt lærer vurderer som pedagogisk ønskelig? Er det ikke slik at en evidensbasert forskning, som forteller lærerne hva «som virker», vil begrense de mulighetene lærerne har for å kunne gjennomføre vurderinger på en måte som er sensitiv og relevant overfor sin egen erfarte praksis? Fokuseringen på hva «som virker» gjør det vanskelig, hvis ikke umulig å stille spørsmålet om hva det «skal virke for» og hvem som egentlig har rett til å kunne bestemme dette?

Ut av den evidensbasert forskningen dukker det selvsagt opp noe annet som virkelig slår an i dag; en evidensbasert praksis. Og med den det vanskelige spørsmålet om intervensjon. Ikke bare hva ordet betyr, men også hva effektiv intervensjon egentlig er. Evidensbasert praksis betrakter profesjonell pedagogisk handling som intervensjon. Det er altså snakk om en type forskning som har som hovedoppgave å finne ut «hva som virker» – og det kan kun, hevdes det (blant annet i stortingsmelding nr. 16 og 31 «Om kvalitet i skolen»), gjøres gjennom ulike typer eksperimentell forskning. Forestillingen om profesjonell handling som effektiv intervensjon forutsetter for det første at evidensbasert praksis bygger på en kausalitetsmodell om hva profesjonell handling er. Den bygger på forestillingen om at profesjonelle gjør noe – de administrerer og setter noe i gang; de intervensjoner i en bestemt situasjon for å kunne lokke frem bestemte effekter. Dette er grunnen til at effektivitet, spørsmålet om «hva som virker» er så sentral i

hele diskusjonen om evidensbasert praksis og læreres profesjonalitet. Vi kan snakke om effektiv intervensjon når det finnes en sikker relasjon mellom intervensjon og resultat.

EFFEKTIVITET SOM INSTRUMENTELL VERDI

Det er viktig å merke seg her at «effektivitet» fremstår som en instrumentell verdi. Dette er nært knyttet til et annet kjennetegn ved profesjonell handling som intervensjon. Det kan virke som om den evidensbaserte praksis bygger på et markert skille mellom midler og mål: Det forutsettes at målene knyttet til profesjonell handling er gitt, og at de eneste relevante spørsmålene som kan stilles er hvordan man mest mulig effektivt kan nå disse målene. Mye forskning har fortalt oss at de mest innflytelsesrike faktorene når det gjelder suksess i skolen finnes i barnas hjemmemiljøer – og kanskje viktigere: i barnas egne erfaringer de alle første leveårene. Dette skulle gi grunnlag for å formode at den mest effektive måten å skape suksess i skolen vil være å fjerne barna fra deres foreldre så tidlig som mulig og plassere dem innenfor et «ideelt miljø». Men selv om mange strategiske knep brukes for å intervensjon i hjemmemiljøene – altså ulike forsøk på å forme barnas erfaringer så tidlig som mulig, mener de fleste sunne samfunn at det ikke er ønskelig å velge den mest effektive veien i retning av en total pedagogisering av barn- og unges liv. Dette viser at kunnskap om hvor effektive intervensjonene er ikke som sådan er et tilstrekkelig grunnlag for beslutninger om pedagogisk handling. Det vil alltid ligge et spørsmål

på lur i en slik sammenheng: Er det slik at de bestemte intervensjonene er ønskelige? For mange år siden hadde forskersamfunnet solid empirisk belegg for at fysisk avstraffelse i alle tilfeller var den mest effektive måten å kontrollere uheldig atferd. Likevel; en slik praksis bør likevel unngås fordi den forteller barna at det er hensiktsmessig eller lovlig i nødstilfelle å tvinge sin vilje på andre – for eksempel ved å bruke fysisk vold. Dette eksemplet viser at innenfor pedagogikken vil midler og mål ikke være knyttet sammen på en ytre og teknologisk måte. De midlene vi bruker i pedagogikken er ikke nøytrale når det gjelder hvilke mål vi ønsker å realisere. Det er ikke slik at vi ganske enkelt kan bruke et hvilket som helst middel så lenge de bare er «effektive». Dette vet en profesjonell lærer så altfor godt. Vi kan få et inntrykk av at profesjonell praksis, men også at pedagogisk profesjonalitet, er et instrumentelt og teknisk foretak. Problemet her er selvsagt hvilken rolle kausalitet spiller.

For å bruke en sammenligning fra medisinen nok en gang; det å være en elev er noe ganske annet enn å være en pasient. Det å være en elev er ikke en sykdom. Det å undervise er ingen helbredende kur. Det finnes innenfor pedagogikken ingen klare årsaksrelasjoner. Pedagogikk er ikke en fysisk interaksjonsprosess, men heller en prosess som er symbolsk mediert tvers igjennom. Hvis undervisning skal kunne ha noen «effekt» på læringsutbytte, er det fordi elevene tolker og forsøker å skape mening i det de blir fortalt. Det er nettopp en slik tolkningsprosess som gjør pedagogikk mulig. Eller for å si det samme



Illustrasjon: Tom Sølvberg

fra en litt annen vinkel: Det som faktisk gjør pedagogisk profesjonalitet mulig er nettopp det enkle faktum at den evidensen og sikkerheten som man i dag snakker så varmt om, og som på mange måter skal redde profesjonen, rett og slett er umulig.

VIAGRAPEDAGOGIKK

Mitt poeng er da at pedagogikk og hva som særpreger pedagogisk profesjonalitet først og fremst er av moralsk art. Det kan aldri være snakk om et teknologisk foretak hvor det sentrale blir å introdusere ny og sikker kunnskap, sikre metoder eller effektivt kartleggingsmaterieell. Og det til tross for at flere og flere pedagogiske forskere kaster seg på pengegaloppen og produserer forskning på løpende bånd som etter eget sigende skal ha

god effekt. Vi har, og jeg tør nesten ikke si det, kommet i en situasjon hvor mange forskningsmiljøer, med støtte fra høyere makter, har kastet seg på det jeg vil kalle en pågående viagrapedagogikk. Og de få rarिंगene, som fortsatt tror på pedagogikk som et uhyre komplekst, sammensatt og ikke minst usikkert prosjekt med naturlig reisning – og at det nettopp er her profesjonaliteten finnes, vil nok i løpet av kort tid være utgått på dato. Dessverre. Jeg håper for lærerprofesjonalitetens skyld for all del at disse rarिंगene ikke forsvinner. Jeg tror de pedagogiske «superpillene som virker raskt og effektivt», og den praksisen som følger i kjølvannet av dette, stort sett vil vise seg å være lite hensiktsmessige. Og viktigere: En slik praksis vil etter min mening slå

fullstendig feil. Grunnen til det er at vurderinger innenfor pedagogikken ikke bare er om hva som er mulig (en faktisk vurdering) men om hva som er pedagogisk ønskelig (en verdivurdering). Å påstå at forskning om «hva som virker» kan erstatte normative profesjonelle vurderinger (som det står i Stortingsmelding nr. 16) er rett og slett å gjennomføre et helt uberettiget hopp fra et «er» til et «bør».

Men kanskje betydelig verre: En slik «viagrapedagogikk» med nyere såkalt vitenskapelige forskning i ryggen, kall det gjerne populær fabrikkvare, vil med politikernes velsignelse, lett kunne se bort fra lærernes rett til å handle ut fra en egenopplevd sikkerhet om hva som faktisk «virker i konkrete hverdagslige situasjoner». Altså en avvisning av selve hemmeligheten, den praktiske nerven som ligger til grunn for at lærere, og kun de, kan være profesjonelle når det dreier seg om hva som skjer i skolen og barnehagen. Ideen om at det finnes sikre og effektive løsninger som forskningen har ruget frem og at det bare for den profesjonelle lærer er å bruke dem, holder etter min mening ikke vann. Hvis det nå er slik at det finnes relevant forskning, så vil selvsagt læreren kunne speile seg i den – men den profesjonelle lærer vet en ting til som er helt avgjørende; hun vet at hun ikke kan finne sine praktiske løsninger derfra.

FLINKE – MEN HJELPELØSE LÆRERE

Får vi en situasjon som skissert over, vil det fort kunne føre til det jeg vil kalle en utarming av forestillingen om lærere som profesjonelle utøvere. Vi vil få diagnostiserende funksjonærer

som rir sine metoder i et terreng hvor pedagogikken først og fremst blir betraktet som et nødvendig instrument i kartleggingen av bestemte årsaksforhold. Og alt nødvendig materiell for å få dette til finnes. Og ikke bare det; det virker! Og et slikt fristende agn vil det selvsagt alltid være mange som biter på. Om noen år vil vi kanskje utdanne lærere som ikke vil mangle ferdigheter innenfor sine egne fagområder; de vil få meislet inn evidensbaserte kunnskaper om hvordan man profesjonelt skal forholde seg til komplekse pedagogiske og didaktiske prosesser, hvordan effektivt kartleggingsmateriale og ulike metoder skal anvendes, osv, osv. Og ikke minst: De vil oppleve et sterkere ytre press om å tilegne seg teknikker og metoder som de ikke bare bør, men må implementere i sin egen praksis. Deres praksis skal være evidensbasert! Men innenfor et slikt scenario vil lærerne etter min mening mangle noe helt essensielt: Profesjonaliteten.

DEN MENINGSBLINDE LÆREREN

La meg vise dette gjennom et eksempel. En kjenning av meg var fargeblind. Likevel var han en ivrig tyttebærplukker, og han hadde lært seg en rekke effektive teknikker og metoder for å plukke bøtter og spann fulle i en rasende fart. Men problemet var at han ikke så forskjell på bærene. Han plukket kart, modne og overmodne tyttebær om hverandre. Og ikke sjelden lå det også mye blåbær, krekling, skinntryte, melbær, blader, elgdritt og bærfis i bøttene. Dere skjønner at etterarbeidet ble krevende og slitsomt. På samme måte som han var fargeblind vil den moderne lærer i sin yrkesutøvelse, som mer og mer blir

styrt i retning av teknikker, metoder og sikker vitenskapelig kunnskap, kunne bli meningsblind. Og en slik blindhet vil vise seg raskt: Det lærerne vil mangle er det jeg vil kalle en erfaring av en bestemt type mening: Nemlig en slags intuitiv profesjonell «feeling» for noe, eller rett og slett en praktisk sans eller nese for hvordan problematiske og komplekse pedagogiske spørsmål kan løses i konkrete, ofte forvirrende og uoversiktlige situasjoner. Vi vil kunne få lærere som ikke evner å føde nye tanker og handlingsmuligheter på stedet, og raskt klarer å skille mellom hva som virker og hva som ikke virker i situasjonen. De vil kanskje kun forholde seg til teoretisk kunnskap som jo alltid handler om noe som allerede har skjedd. Praktisk kunnskap derimot er en del av en prosess, et forløp, noe som ennå ikke er gjort, men som skal gjøres – og ingen vet presis hvordan. Meningsblinde lærere vil stå frem som musikere som spiller mekanisk uten innlevelse, som skuespillere som følelsesløst leser opp sine replikker, eller som personer som drikker ulike typer vin uten å kunne smake noen som helst forskjell. Vi vil om noen år kunne få godt utdannede



KJETIL STEINSHOLT er professor i pedagogikk, NTNU, Trondheim og professor II ved NIH. Han har skrevet en rekke bøker innenfor ulike pedagogiske felt. For tiden er han i ferd med å avslutte en bok om Friedrich Nietzsches pedagogikk. Sammen med Stephen Dobson redigerer han en bok om postmoderne pedagogikk i Norge som vil bli publisert i løpet av året.

LITTERATUR

- BIESTA, G.J.** (2006). *Beyond Learning*, Paradigm Publishers, London
- BRIDGES, D. & SMITH R. (ED).** (2007). *Philosophy, Metodology and Educational Research*, Blackwell, London.
- HABERMAS, J.** (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main.
- HANSEN, F.T.** (2008). *At stå i det åbne*, Hans Reitzels Forlag, København.
- MAZZEL, L.A.** (2008). *Inhabited Silence in Qualitative Research*, Peter Lang, New York.
- SCHMIDT, L.-H.** (1999). *Diagnosis III*, Danmarks Pædagogiske Institut, København.
- SMEYERS, P. & DEPAEPE, M. (ED).** (2008). *Educational Research*, Springer, Dordrecht.
- STEINSHOLT, K. & SOMMERRO, H. (ED).** (2006). *Improvisasjon. Kunsten å sette seg selv på spill*, Damm, Oslo.
- STEINSHOLT, K.** (2009). *Enhver beslutning må være avsindig. Noe om det ubestemmelige grunnlaget for pedagogiske beslutninger*, notat
- STEINSHOLT, K.** (2009). *Lev Farlig. Introduksjon til Friedrich Nietzsches pedagogikk*, Tapir Akademiske Forlag, Trondheim.
- VON OETTINGEN, A. & WIEDEMANN, F. (ED).** (2008). *Mellem Teori og Praksis*, Syddansk Universitetsforlag, Odense 2008
- WEICHER, I. & LAURSEN, P. F. (ED)** (2007). *Person og Profession*, Billesø & Baltzer, Værløse.

lærere med mange ferdigheter og mye evidensbasert vitenskapelig kunnskap om ulike pedagogiske og didaktiske prosesser, men de vil – tror jeg – være fullstendig hjelpeløse som profesjonelle i den konkrete hverdagen.

«I dag var lærer'n sinna!»

– om handlingstvang og kommunikasjon i klasserommet

AV INGER ULLEBERG

Av og til ser man at forsøk på å få kontroll i en klasse i stedet fører til at konfliktnivået stiger og problemene øker. Et relasjonelt perspektiv på klasseledelse betyr at den enkelte lærer inkluderer seg selv og sin relasjon til klassen og enkeltelever for å forstå hva som fører til arbeidsro, samarbeid eller konflikter i klassen.

Å mestre det uforutsette og uforutsigbare er en viktig dimensjon ved det å være lærer og klasseleder. I denne artikkelen vil vi se nærmere på hvordan vi kan forstå den kommunikasjonen som oppstår i møtet mellom læreren, enkelteleven og resten av klassen. Først vil jeg fortelle en historie fra min egen skoletid.

Da jeg gikk i femte klasse fikk vi ny lærer. Han var ung og uerfaren og han strevde. Han strevde etter hvert særlig med de «kule» guttene i klassen; flere av dem var småfrekke og utfordrende i møte med den nye læreren. Tor var ikke en av dem. Han var en litt sjenert gutt som rødmet når jentene snakket til ham. Men han hadde lopper i blod, vondt for å sitte stille og han kunne bli veldig sinna. En dag toppet det seg: Tor vimset rundt i klasserommet, læreren ble mer og mer irritert og ba ham sette seg. Tor hørte ikke, bare vimset videre. Læreren ble sintere og sintere, mer og mer desperat – han fikk ikke kontroll på Tor samme hvor mye han prøvde. Hele situasjonen toppet seg da læreren satte seg på Tors stol, dro ham ned på fanget sitt og tviholdt på gutten. Både Tor og læreren var mørkerøde i ansiktet. Det ble helt stille. I stillheten sa læreren til Tor, som vred seg som en orm for å

komme unna lærerens jerngrep: «Når du oppfører deg som en liten unge så må jeg behandle deg som en liten unge.» Mer husker jeg ikke av episoden, vi ble kanskje alle reddet av skoleklokken. Vi snakket aldri om det som hadde skjedd.

Hvordan kan vi forstå den kommunikasjonen som foregår mellom læreren, Tor og alle de andre elevene som er til stede? Vi vil se på denne situasjonen fra ulike vinkler, og presentere teorier og begreper som kan kaste lys over kommunikasjonen i klasserommet.

ARBEIDET I KLASSEROMMET

I klasserommet lever mennesker sammen, både voksne og barn. De handler, lærer og arbeider, alene eller sammen. De krangler, tuller og ler, de lærer noe om verden og om seg selv og de viser seg fram og blir sett eller oversett. Klasserommet er preget av samtidighet, det skjer mange ting på en gang og det skjer ulike ting for ulike personer. Læreren må takle en situasjon der man samtidig må håndtere og ha oppmerksomheten rettet mot flere elementer: både læringsarbeidet, det sosiale miljøet, fellesskapet, forholdet til den enkelte,

kommunikasjonen, læremidlene m.m. Klasserommet er også et offentlig rom der historie skapes; vi kan alle fortelle episoder og opplevelser fra den gang vi gikk på skolen. Klasserommet er preget av både mønstre som gjentar seg og av det uforutsigbare. Dette at klasserommet bærer så

Å handle er å begynne å skaffe seg en oversikt.

mange dimensjoner i seg og at det er befolket av så mange ulike personer, gjør at uforutsette situasjoner vil oppstå, at overraskende innspill kan snu en situasjon (Moen, 2004; Kleven, 2008). Man står som lærer hele tiden overfor nye situasjoner man ikke vet utfallet av og hvor motstridende interesser og uklare mål gjør utfordringene store (Østrem, 2008).

Et sentralt trekk ved arbeidet i klasserommet er altså at det er uforutsigbart og at dette krever en beredskap av repertoar som læreren kan trekke på (Karlsen, 2007). I møte med de enkelte elever og elevfellesskapet må man improvisere, man blir stadig utfordret og overrasket. Og det er ikke bare elevenes identitet og forståelse av seg selv som påvirkes og utvikles; også læreren formes, utvikler og endrer seg i dette møtet. Klasserommet er et sted der mange mennesker er samlet på svært begrenset plass der barna er underordnet de voksne som har ansvaret for å lede gruppen og arbeidet (Arnesen 2004). Vi skal nå se nærmere på én side av det komplekse lærerarbeidet, en av de utfordringene lærere kan møte i klasserommet – det uforutsette og uforutsigbare.

LÆRERENS HANDLINGSTVANG

Vi utvikler vårt forhold til verden og mennesker ved å handle. Lærere og elever møtes med hvert sitt perspektiv, de bringer sine forforståelser og implisitte antakelser om verden inn i samspillet. Det er viktig å understreke at å være passiv, ikke si noe eller forlate en situasjon, faktisk også er å handle. Meningsskaping er heller ikke en individuell aktivitet; i møte med andre og i samtaler skaper vi mening og tolker det vi opplever. Handlingstvangen har en rekke kjennetegn (Winograd og Flores, 1986).

For det første kan man ikke unngå å handle. I en klasse ber en lærer en elev om å ta av seg lua, eleven svarer: «Jeg nekter». Læreren må i løpet av et sekund handle, og valgmulighetene er utallige: han kan for eksempel overhøre det, men gå bort og ta av eleven lua, han kan overhøre det og gå videre i sin undervisning, han kan stoppe opp og myndig be eleven gjøre som han sier, han kan ta det som en fleip og le og si «du er en tullekopp du», han kan si «jeg venter til du har tatt den av», stoppe undervisningen og stille seg opp og vente, han kan si «bli med ut, dette må vi finne ut av», han kan spørre «hvorfor det?». Hvordan læreren reagerer, hva han gjør eller sier henger sammen med mange ulike elementer: forholdet til eleven, forholdet til klassen, lærerens ideer om frekke elever, hans tidligere historie med eleven og klassen, hans ideer om lærerrolle, voksen/barnrelasjonen, regler og kultur på skolen som helhet, lærerens egne skoleerfaringer og livshistorie.

Man har heller ikke oversikt over den situasjonen man er midt i. Å handle er å begynne å skaffe seg en oversikt. Læreren kan ikke forutsi sikkert hvordan eleven vil reagere. Selv om han kjenner eleven og har tidligere erfaringer om hvordan slike situasjoner pleier å utvikle seg, så er i prinsippet hver situasjon ny. Hva eleven har opplevd dagen før eller like før timen kan gjøre at han reagerer på en helt uventet måte. Å være lærer er å gå inn i kommunikasjon med mange ulike elever som har med seg følelser, erfaringer, stemninger, konflikter som kan gjøre at kommunikasjonen kan bli plutselig og overraskende konfliktfylt.

Et annet kjennetegn ved handlingstvangen er at man kan ikke gå ut av situasjonen, fryse bildet, ta seg en pause og tenke seg om. Det er først etter at situasjonen er avsluttet at man kan analysere, studere hendelsen og tolke og forstå den i forhold til nye situasjoner. Enhver beskrivelse av situasjonen også i etterkant vil være en tolkning, og ulike personer kan ha ulike tolkninger av den samme situasjonen. Det er først etterpå man kan skaffe seg en slags oversikt og se helheten og reflektere over den. Å ordsette sin opplevelse, å dele sin forståelse med andre kan bidra til å utvide tolkningsmulighetene



Illustrasjon: Line Halsnes

og dermed i neste omgang handlingsalternativene.

La oss se på episoden med Tor ut fra lærerens handlingstvang: Tor vimset rundt i klassen og læreren måtte forholde seg til det. Å overse vimsing er også en handling. Læreren kunne ikke forutsi konsekvensene av handlingen: han sa kanskje: «Tor nå må du sette deg, vi skal begynne.» Ofte fungerer handlingene våre greit, læreren hadde kanskje flere ganger før gitt Tor den samme beskjeden og Tor hadde satt seg. Denne spesielle dagen gjorde ikke Tor det, læreren opplevde det alle lærere før ham har opplevd: det uforutsigbare og nye i hver situasjon. Læreren hadde ikke oversikt over situasjonen, over alle relasjonene som inngikk, alle forventningene, hva som hadde skjedd i forkant av situasjonen, hva som skulle skje senere på dagen (kanskje Tor var bedt med en av de kule gutta hjem etter skolen og hadde ønske om å tøffe seg for denne gutten?) – og Tor reagerte som han gjorde; fortsatte å vimse rundt, gjorde ikke det læreren ba ham om. I handlingstvangen innebærer det å handle å begynne å skaffe seg en slags

oversikt over situasjonen for så å handle i forhold til den nye situasjonen som så er oppstått: nemlig at Tor ikke satte seg rolig ned.

Læreren var altså i handlingstvangen i forhold til Tor, han måtte velge hvordan han skulle forholde seg til den urolige gutten, og hans praktiske kunnskap, hans skjønn, hans personlige innramming av situasjonen bidro til hans forståelse av seg selv, Tor, klassen og relasjonene mellom de impliserte. Vi kan bare gjette på hvordan læreren forsto situasjonen. Kanskje han tenkte at flere ville begynne å vandre hvis han ikke fikk stoppet Tor. Kan hende han var redd for at han skulle miste kontrollen totalt; han hadde sett seg lei på alle de bråkete gutta og skulle sette et eksempel en gang for alle. Kanskje han hadde fokus på det faglige innholdet og ble opprørt over at Tor forstyrret et godt og velforberedt pedagogisk opplegg. Han måtte i alle fall handle og hadde kanskje et håp om at hvis han bare fikk stoppet Tor, så ville roen gjenopprettes; alle ville skjønne at her nytter det ikke med noe tull. Læreren begynte med en handling som førte

til at Tor reagerte med det stikk motsatte av hva læreren hadde ønsket: han ble faktisk mer urolig. Kommunikasjonen mellom dem utviklet seg i et sirkulært samspill der de nonverbale signalene bidro til en eskalering av situasjonen: læreren ble sintere og sintere, rødere og rødere, både stemme og pust viste at han var full av følelser. Tor reagerte

på sin side med motspill, han ville kanskje vise seg for de kule i klassen, de syntes kanskje at

læreren var en dust og Tor kunne risikere å tape anseelse om han ga seg. Hva som spiller inn i utviklingen av en situasjon er vanskelig å si; det er også slik at de implisertes reaksjoner ikke er rasjonelle og planlagte, men snarere intuitive og relasjonelle. Dette er sentralt i den kommunikasjonsteorien Gregory Bateson utviklet.

KOMMUNIKASJONSTEORI

En av Batesons hovedideer er at «vi kan ikke ikke kommunisere». Vi er i kommunikasjon med hverandre hele tiden, og vi tolker det vi fornemmer, ser og hører. «Al erfaring er subjektiv» sa Bateson (1979:19), vi kan ikke styre eller kontrollere hvordan andre oppfatter, tolker og forstår en situasjon. Både det vi gjør og det vi ikke gjør, det vi gir oppmerksomhet og det vi overser, det vi reagerer på og hvordan vi reagerer vil bidra i en kommunikasjon der den eller de andre vil tolke. Vi tolker både ut fra våre tidligere erfaringer, ut fra de relasjonene vi inngår i og den konteksten vi forstår situasjonen innenfor. Bateson understreket også at vi alltid kommuniserer om både et innhold og om forholdet til hverandre; han mente faktisk at vi alltid legger mest vekt på de relasjonelle sidene ved kommunikasjonen, hvordan vi i kommunikasjonen definerer hverandre, oss selv og relasjonen.

Hvis vi skal se på episoden med Tor i lys av kommunikasjon om relasjonen: hva kommuniserte læreren på det relasjonelle nivået til Tor, hva oppfattet Tor som «underteksten» eller metakommunikasjonen når læreren ba ham

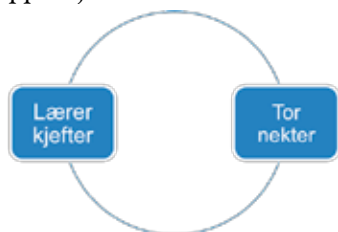
sette seg? «Jeg er så lei av den vimsinga di! Kan aldri du komme til ro som de andre. Jeg liker deg ikke, du er en dårlig elev». Læreren ønsket kanskje å formidle: «Jeg bestemmer her, jeg er en myndig lærer som elevene respekterer, jeg er en god autoritet, jeg er en tydelig klasseleder.» Og Tor ønsket kanskje å formidle (til både læreren og de andre): «Jeg er litt gærn i dag, jeg er tøff og modig». Eller kanskje det var slik at akkurat det vi skulle gjøre nå framkalte slik ubehag i Tor (vise fram lekse han ikke hadde gjort, regne de matteoppgavene han hata og ikke fikk til) at det var greiere for ham å vimse og tulle – greiere å være «slem» enn «dum»? I et klasserom vil kommunikasjonen omhandle alle de som er der: både læreren og Tor kommuniserer samtidig både til hverandre og til og med de andre, dette gjør situasjonen enda mer kompleks og uoversiktlig.

Bateson foreslår at å flytte fokus fra lineære årsakssammenhenger til å forstå samspill i lys av sirkulære årsaksforklaringer. En samspillssekvens mellom lærer og klasse kan kjennetegnes ved at læreren kjefter – klassen bråker. Jo mer læreren kjefter desto mer bråker klassen. Eller læreren ønsker en seriøs samtale – elevene tuller – læreren blir mer og mer streng og seriøs – elevene tuller enda mer. «Ved å tenke i sirkulære sammenhenger blir spørsmålet om «årsak» uinteressant. Vi kan heller lete etter forståelse som kan gi nye handlingsalternativer, og åpne for kreative løsninger når samspill låser seg,» (Ulleberg, 2004:33). Ut fra en sirkulær forståelse av samspill vil mer av den samme holdningen (kjeft, være seriøs) stimulere mer av den tilpassede holdningen hos de andre (bråke, tulle). Hvis læreren tenker at han skal ha kontroll over klassen ved å bli strengere og strengere så kan han oppleve et motspill. Hvis vi anlegger et kommunikasjonsperspektiv på fenomenet klasseledelse blir det tydelig at hver situasjon er unik, hver relasjon mellom lærer–elev eller lærer–klasse er enestående og at løsninger og tiltak må utvikles i den sammenhengen problemene oppstår.

Relasjonen mellom læreren og Tor utviklet seg som et sirkulært samspill, der kjefting og sinne fra lærerens side hang sammen, var knyttet sammen

Ved å tenke i sirkulære sammenhenger blir spørsmålet om «årsak» uinteressant.

med opposisjon og protest fra Tors side. Og samspillet eskalerte slik at opposisjon og nekting fra Tor avfødte mer sinne fra læreren som igjen førte til mer opposisjon.



Å forstå ledelse i et relasjonsperspektiv er ikke det samme som å være vag, svak og ettergivende, la elevene ta styringen og la dem bestemme. Det handler mer om hvilke analyseredskaper, «bak-hodemodeller» og forståelsesrammer man har. Man kan være tydelig, streng, med klare ideer om klassekultur og miljø. I konflikter, i møte med utfordringer, når dilemmaer oppstår, kan man få ideer om hvordan man kan analysere og forstå, og kanskje unngå samspill som eskalerer til noe som er skadelig for relasjonen og miljøet (Ulleberg, 2004).

Tilbake til historien fra klasserommet. Vi kan stille mange spørsmål til lærerens forståelsesramme, mange ulike innfallsvinkler kan utvide forståelsen vår av situasjonen. Hvilke ideer om klasseledelse hadde læreren, hvilke ideer om hvordan forholdet mellom voksne og barn skal være? Hvilke erfaringer hadde han fra sin egen skolegang, hvilke historier bar han med seg? Hvordan læreren selv var blitt møtt av autoriteter i sitt liv; av foreldrene og av lærerne kan danne et bakteppe for situasjonen han var kommet opp i. På samme vis kan vi undre oss over Tors måte å tolke og forstå virkeligheten på: hvilke erfaringer og historier bar han med seg? Ved å fokusere på det subjektive i vår forståelse av virkeligheten som en bakgrunn for hvordan vi handler i en situasjon, kan vi stille spørsmål ved vår forståelse: er andre tolkninger mulig? Kan nye forståelsesformer og andre tolkninger åpne for flere handlingsalternativer?

UTVIKLING AV PROFESJONALITET

Hvis man har som en bærende idé at undervisning er samhandling, så må man, hvis man skal forstå

undervisning, undersøke relasjonen mellom lærer og elev. Dette fordi «[...] dei sentrale einingane i analysen av pedagogiske situasjonar ikkje er einskilte aktørar og individuelle prosessar, men relasjonar og samspel.» (Fuglestad, 1993:51).

Hvordan kan så disse ulike perspektivene bidra til at en lærer utvikler sin profesjonalitet? Når man arbeider i møte med mennesker vil man oppleve ukontrollerbare, uforutsigbare situasjoner. Vi vil alle komme i konflikter, misforstå hverandre, si dumme ting eller miste oversikten. Det er visse fellestrekk ved profesjoner som har mennesker som sitt hovedarbeidsfelt: det handler om relasjoner og kommunikasjon og det involverer følelser og etisk bevissthet (Rønnestad, 2008). Det er hvordan vi legger til rette for å bearbeide, tolke og lære noe av det som skjer, som kan bety noe både for hvordan relasjonene utvikler seg videre og for den profesjonelle utviklingen.

Dette potensialet ble kanskje ikke utnyttet i historien om læreren og Tor. Som elev kan jeg i hvert fall ikke huske at noe noen gang ble sagt om episoden, at læreren brukte den som et utgangspunkt for å bearbeide og utvikle forholdet til klassen. Slik jeg husker det utviklet læreren snarere et uheldig forhold til klassen der kjefting og sinne i klasserommet inngikk. Jeg vil tro at læreren også trivdes dårlig med dette mønsteret, men det ble det aldri snakket om i klassen. Vi kan alle miste besinnelsen, men hva vi gjør i etterkant av en vanskelig situasjon kan bidra til å utvikle og styrke relasjonene. Konflikter kan faktisk bidra positivt i forhold til å lære hverandre å kjenne og til å bygge gode fellesskap.

Når vi skal utvikle en relasjonell handlingskompetanse (Fuglestad, 1997), utvikle kunnskap i handling (Molander, 1996) og utvikle klasseromskunnskap (Kleven, 2008), kan det være fruktbart å ha et tilfang på teorier og begreper hentet både fra filosofi, teori og forskning. Hvis vi ser på episoden som innleder artikkelen, så kan den analyseres, tolkes, rammes inn og forstås på utallige måter. Etter hvor vi setter fokus kan vi utvikle stadig nye hypoteser om sammenhengene i situasjonen. Batesons begreper kan bidra

i en nærmere analyse av kommunikasjonen. Alle versjoner vil være tolkninger som kan være mer eller mindre fruktbare i forhold til å utvikle den relasjonelle handlingskunnskapen. Ved å ta utgangspunkt i at lærere er i handlingstvangen i klasserommet, får man understreket hvordan både det situasjonsbetingede og det personlige elementet spiller inn i forhold til hvordan vi handler (Goodson, 2003). Slik kan man med utgangspunkt i konkrete erfaringer utvikle det kyndige blikket og en beredskap hvis man skulle oppleve en lignende situasjon en annen gang.

AVSLUTNING

Å være lærer er en relasjonsbetegnelse; det innebærer å stå i relasjon til elever. Å anlegge et relasjonelt perspektiv på klasseledelse innebærer å flytte blikket fra egenskaper ved læreren eller ved eleven over til relasjoner og samhandling. Det betyr at den enkelte lærer må inkludere seg selv, sin forståelse og sin relasjon til klassen og enkelt elever for å forstå hva som ligger til grunn for arbeidsro, samarbeid eller konflikter i klassen. Utviklingen av kommunikasjon i klasserommet kan ikke forstås bare ved å se på lærerens atferd eller egenskaper, man må også se på kontekstuelle og relasjonelle aspekter. Dersom man ikke tar dette i betraktning kan forsøk på å få kontroll faktisk føre til samspill som gjør at problemene vokser og konfliktene øker. Det kan ende med at noen elever reagerer med det Fuglestad kaller motspill: de skulker, bråker, slutter, sovner, krangler, melder seg ut med mer (Fuglestad, 1993).

Spørsmålet er hvordan denne relasjonelle handlingskompetansen læres. Hvilken kunnskap er nødvendig? Det vil være viktig å utvikle en profesjonalitet med klasseromskunnskap og handlingsberedskap i forhold til å mestre det uforutsette (Kleven, 2008). I utvikling av lærerprofesjonens kunnskapsgrunnlag bør samspillet mellom teoretiske innsikter og praktisk kunnskap være sentral. Med utgangspunkt i konkrete erfaringer kan kompleksiteten i utfordringene en lærer står overfor tematiseres. Profesjonaliteten kan omfatte både den analytiske og den

poetiske og personlige dimensjonen, en varhet for det uforutsigbare og utviklingen av et språk til å dele erfaringer med hverandre. Kanskje et fokus på det relasjonelle perspektivet i arbeidet i klasserommet kan tilby et møtepunkt for teori og praksis, og danne utgangspunkt for en videre improvisasjon (Kleven, 1994; Jarning, 2007).

LITTERATUR

- ARNESEN, A.L. (2004). *Det pedagogiske nærvær*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- BATESON, G. (1979). *Ånd og natur*. København: Rosinante.
- BATESON, G. (2005). *Mentale systemers økologi*. København: Akademisk forlag.
- FUGLESTAD, O.L. (1993). *Samspel og motspel*. Det Norske Samlaget.
- GOODSON, I. (2003). *Professional Knowledge, Professional Lives*. Open University Press.
- JARNING, H. (2006). Dewey Square: Lærerarbeid, didaktikk og improvisasjon. I: K. Steinholt & H. Sommerro (red) *Improvisasjon*. Oslo: N.W. Damm & Søn AS.
- KLEVEN, T.A. (1994). *Undervisning som valgsituasjoner*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet.
- KLEVEN, T.A. (2008). *Lærerarbeid – en samling valgsituasjoner*. SPS-arbeidsnotat 2/2008, HiO.
- MOEN, T. (2004). Uten regler ville det blitt kaotisk. I: T. Pettersen og M.B. Postholm: *Klasseledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- MOLANDER, B. (1996). *Kunnskap i handling*. Göteborg: Daidalos.
- ULLEBERG, I. (2004). *Kommunikasjon og veiledning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- WADEL, C. (2005). *Samhandling og relasjoner*. Flekkefjord: Seek A/S.
- WINOGRAD, T. OG FLORES, F. (1986). *Understanding Computers and Cognition*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- ØSTREM, S. (2008). *En umulig utdanning til et umulig yrke?* Roskilde: Forskerskolen i Livslang Læring.



INGER ULLEBERG er høgskolelektor i pedagogikk ved Høgskolen i Oslo, avdeling for lærerutdanning og internasjonale studier. Hun har arbeidet som lærer i en årrekke i ulike skoleslag. Hun er knyttet til prosjektet NYMY ved Senter for profesjonsstudier, HiO, og har bl.a. skrevet om kommunikasjon og veiledning.

Mål og mening

Om bruk av målark i elevenes læringsarbeid

AV KIRSTEN E. THORSEN

Målarkarbeid, med sitt fokus på mål og vurdering, gir sterke assosiasjoner til mål-middel-rasjonaliteten som preget pedagogikken på 1960 tallet. Når presise mål blir utgangspunktet for opplæringen, styres læringsinnholdet mot målene og får konsekvenser for kunnskapen elevene sitter igjen med.

Vi har i de senere årene sett en utbredt tendens til at skoler innfører standardiserte, individualiserte opplæringsmodeller som målark, stegark, og IUP. Krav til resultat og dokumentasjon av elevers læring skaper press på både skoleledere og lærere, og slike opplæringsmodeller kan i et utenfraperspektiv se ut til å være en løsning på sentrale utfordringer skoler står overfor. Arbeid med målark har som intensjon å ivareta individuell tilpasset opplæring, utvikling av individuelle læringsstrategier, egenvurdering og dokumentasjon av vurdering – altså intensjoner i tråd med sentrale føringer i Kunnskapsløftet.

Denne artikkelen er skrevet med bakgrunn i et pågående prosjekt der jeg følger et klassetrinn i barneskolen som arbeider med målark.¹ Jeg vurderer her i hvilken grad arbeidsformen bidrar til læring for elevene og hvilken rolle læreren har i læringsarbeidet. Informasjonen blir hentet inn gjennom å observere klasseromsaktiviteter og elevsamtaler, samt ved å intervju lærere og elever.

I målarkarbeid følger læreren den enkelte elev fra planlegging til avsluttet læringsarbeid ved elevsamtaler. Alle elever arbeider med de samme målene og kriterier for måloppnåelse formulert på målark, men velger selv progresjon, lærestoff og tiden de vil bruke på arbeidet. Etter arbeid med det enkelte mål vurderer eleven selv grad av måloppnåelse. Elevens egenvurdering er ut-

gangspunkt for elevsamtalen sammen med lærer. Denne gjennomføres annenhver uke.

MÅLENE BESTEMMER INNHOLDET

Kompetansemålene i LK 06 presenterer ikke et normativt dannelsesinnhold slik hovedmomentene i L 97 gjorde, men valg av innholdet i opplæringen overlates til lærernes profesjonelle valg (St.meld. 30, 2003-04). Dette valget er imidlertid styrt av kompetansemål der krav til grunnleggende ferdigheter er integrert. LK 06 inviterer til utvikling av formalkunnskap og koblet opp mot vurdering og resultatkrav vil dette få konsekvenser for kunnskapsinnholdet i opplæringen (Engelsen og Karseth 2007).

Konkrete ferdighetsmål er godt egnet til målarkarbeid. Lærerne i min undersøkelse ga uttrykk for at jo tydeligere mål, kriterier eller delmål er formulert, jo enklere er det både for elever og lærere å vurdere måloppnåelse. Det er langt mer konkret for eleven å vurdere måloppnåelse ut fra et mål som krever mestring av ortografi enn et mål som etterspør tolking av en litterær tekst. I en undersøkelse av stegark i matematikk fant likeledes Alset og Røsseland (2008) at målene på stegarkene var mål det var enkelt å lage oppgaver til for å teste elevene. De så at målene la vekt på fakta og ferdigheter, mens kompetanser som evne til problemløsning og kommunikasjon, var lite artikulert.

En annen dimensjon er at når lærestoffet er knyttet til deloppgjør av mål, arbeider elevene med fragmenter av kunnskapsinnhold. Kunnskap som stykkes opp og læres bit for bit, kan gå på bekostning av helhet og sammenheng i kunnskapsforståelsen. I kritikken av mål–middel-pedagogikken vises det til at mål som kan brytes ned og spesifiseres i atferdstermer begrenser og innsnevrer kunnskapen vi forsøker å formidle (Gundem, 1998). I min undersøkelse registrerer jeg at et fåtall av målene i norsk etterspør kreative, undersøkende prosesser som for eksempel tekstskaping eller tolking. Målarkarbeid ser ut til å begrense elevenes muligheter for å bli presentert for et sammenhengende kunnskapsinnhold, som kan gi dem perspektiver i form av forståelse og refleksjon.

Med mål og vurdering som sentrale didaktiske kategorier styres elevenes valg av læringsinnhold og aktiviteter mot måloppgjør og vurdering. Det aktuelle målkartet eleven arbeider med blir en målestokk for hvor eleven er i læringsløpet. En utfordring blir da at elevens motivasjon knyttes til måloppgjør framfor det substansielle i læringsprosessen, og kan få konsekvenser for elevens læringserfaringer. Det er relevant å vise til at et sentralt anliggende i kritikken av mål–middel-pedagogikken var at målfokusering fører til et instrumentalistisk syn på opplæring der oppmerksomheten fjernes fra selve læringsprosessen (Gundem, 1998).

INDIVIDUELLE LÆRINGSAKTIVITETER

Individuelt arbeid er den dominerende læringsaktiviteten i klasserommet. Elevene arbeider én og én med oppgaver på oppgaveark eller i lærebøker. Samarbeid mellom elever observeres når elever sammen leter etter lærestoff i lærebøker og oppslagsverk eller arbeider sammen på Internett.

Lærernes intensjoner med målarkarbeid er tilpasset opplæring og elevmedvirkning. Elevene skal ansvarliggjøres ved selv å velge lærestoff, aktiviteter og tempo for å nå målene. Lærerne gir uttrykk for en gjennomtenkt holdning i forhold til at det ikke skal være samarbeid mellom elevene:

«det har vi satt en stopper for», som én lærer uttrykker det. Men til tross for denne intensjonen ser lærerne at noen elever griper muligheten til å samarbeide når det byr seg anledninger. Elevene på sin side gir uttrykk for at de lærer mer når de samarbeider med andre.

Bråten (2002) gjør et skille mellom «læring som tilegnelse» og «læring som deltakelse». Han presenterer to metaforer på læringsprosesser som gir uttrykk for to ulike syn på kunnskap. Læring som tilegnelse er kunnskap betraktet som en gitt størrelse som overføres til eleven. I en slik tilegnelsesprosess kan vi forstå læring som en individuell mental prosess som kan knyttes til et kognitivt konstruktivistisk læringsperspektiv. Læring som deltakelse er i tråd med et sosiokulturelt læringsperspektiv. Elevene lærer gjennom deltakelse og fellesskap. Kunnskap betraktes som noe som skapes i det språklige samspillet mellom elever.

Læring som tilegnelse er den dominerende læringsformen i klasserommet. Det kan være to årsaker til dette. For det første arbeider elevene med fragmenterte, ferdighetsorienterte oppgaver som i liten grad inviterer til samarbeid. For det andre oppfordrer lærerne til individuelt læringsarbeid. Målråsonaliteten i målarkarbeidet styrer elevene mot individuelle prosesser. Jeg ser det som en utfordring i målarkarbeid å utnytte potensialet for læring ved elevsamarbeid – at elever lærer med hverandre og av hverandre. Det krever at læreren formulerer mål som inviterer til samarbeid og presenterer «åpne» oppgaver med et kunnskapsinnhold som er egnet for felles refleksjon. Idealet om det selvstendige, individuelle læringsarbeidet må ikke bli et hinder for at elevene kan være deltakere i hverandres læringsprosesser.

SELVSTENDIG MÅLARKARBEID

Når lærerne begrunner intensjonene knyttet til målarkarbeid blir tilpasset opplæring og elevmedvirkning tett koblet sammen og omtalt som to sidestilte begrep. Individuelt arbeid i eget tempo og valg av differensierte oppgavetyper skal bidra til tilpasset opplæring. Det er imidlertid grunn



til å problematisere den enkeltes forutsetninger knyttet til å ta individuelle valg. I elevsamtalen blir lærer og elev enige om hvilke mål eleven skal arbeide med og hvilket lærestoff hun bør velge i arbeidet. Dette blir dokumentert i planleggingsboka. I læringssituasjonen i klasserommet observerer jeg imidlertid at det er stor forskjell på elevenes evner til å omsette forslagene til praksis.

Valg av lærestoff kan observeres i form av positiv energi hos mange elever. Det er mye aktivitet der læringsressursene er lokalisert. Elever leter i lærebøker og søker på Internett. Aktivitetene i klasserommet kan i høy grad knyttes til kunnskapssynet som kommer til uttrykk i prinsippdelen av LK 06 der elevmedvirkning og individuelle læringsstrategier er en viktig del (Engelsen og Karseth, 2007). Jeg tror det er grunn til å bekrefte at valg av innhold som «kafeteriaprinsipp» virker motiverende og kan ha god læringseffekt for elever med mestringserfaringer. Elever som generelt strever med faglig arbeid har imidlertid

vansker med å orientere seg i forhold til, og ta i bruk de ulike læringsressursene. Med lite erfaring i å mestre selvstendig arbeid, trenger de hjelp og støtte i prosessen. Lærerne i undersøkelsen bekrefter at mye tid går med til å hjelpe de faglig svake elevene til å finne passende oppgaver. Forskningen knyttet til arbeidsplaner viser til den samme tendensen. Klette (2007) peker på at stikk i strid med intensjonen om tilpasset opplæring, ser det ut til at individualiserte arbeidsformer forsterker allerede etablerte forskjeller mellom elevene.

Min oppfatning er at det ikke er pedagogisk forsvarlig å sidestille begrepene elevmedvirkning og tilpasset opplæring. Å forutsette selvstendighet og ansvar for eget læringsarbeid vil ikke realisere intensjonen om tilpasset opplæring ved individualiserte arbeidsformer. Et sentralt spørsmål blir dermed hvordan selvstendighet læres. Elever med mangelfulle mestringserfaringer vil blant annet ha behov for systematisk lærerstøtte



med hensyn til å utvikle egnede læringsstrategier for å kunne gjøre seg nytte av mulighetene for valg. Lærers støtte i elevenes læringsprosess kan knyttes til Bruners begrep «scaffolding»;

«...ved å dele opp elevens skritt mot forståelse, ved å fremme samhandling eller i en eller annen form etablere en støtte for den oppgaven man står overfor» (Bruner, 1997:171). Behovet for støtte går dermed ut over det å finne passende oppgaver og tilrettelegge praktisk for eleven.

LÆRENS ROLLE I LÆRINGSARBEIDET

Jeg ser en klar tendens til at læreren i målarkarbeid opptrer i funksjonærrollen; som tilrettelegger mer enn faglig, pedagogisk veileder. Rammebetingelser i form av lærerressurser kan være én faktor som begrenser lærers handlingsrom. Gjennomføringen har store omkostninger med hensyn til timeressurser. På prosjektskolen disponerte man i tillegg til lærernes lesetid i faget, timer fra lærernes bundne arbeidstid. Kontinuerlig gjennomføring av elevsamtaler var såpass ressurskrevende at det fikk konsekvenser for lærertettheten i arbeidstimene.

Lærerne gir gjennomgående uttrykk for at det er for få lærerressurser i arbeidstimene, og at de ikke har nok tid til å fordype seg i læringsarbeidet til den enkelte elev. Mange elever med ulike behov samlet i et felles areal skaper en hektisk

arbeidssituasjon. I klasserommet observeres liten grad av interaksjon og deltakelse i elevenes læringsarbeid. Lærerne hjelper elever med å komme i gang, til å orientere seg på målarkene og foreslår oppgaver fra oppgavebanken. Oppgaveark kan bli løsningen på mang et problem, og som en lærer sier «...det er et kopihelvete i norsk....»

Når lærerne beskriver sin egen rolle som veiledere for elevene blir innholdet i veilederrollen vagt definert og lærers bidrag i elevenes læringsprosess blir ikke artikulert; « du veileder – hvis de ikke skjønner oppgaven – forklarer ulike oppgaver – at jeg krysser av oppnådde mål – en slags veileder ...». Det reformpedagogiske idealet om læreren som veileder, som blant annet var en av intensjonene knyttet til L 97, er læreren i interaksjon med eleven i læringsprosessen. I likhet med det jeg har observert, viser evalueringen av Reform 97 at læreren som veileder i klasserommet har en uklar funksjon i forhold til elevene. Generelle instruksjoner og allmenne kommentarer er mer fremtredende enn læringsstøttende dialog (Klette, 2004). Dysthe (2001) knytter begrepet sosial mediering til en veilederrolle som bidrar til refleksjonsprosesser hos eleven. Hun viser til at det i dag er stor enighet blant lærerforskere om at denne typen sosialt mediert individuell læring har mange fordeler framfor isolert individuell læring.

Mål er et sentralt begrep i klasseromdiskursen.

Elevene spør hverandre hvilket mål de er på, og lærerne etterspør om elevene har nådd målet. Det kan være grunn til å stille spørsmål ved om mål–middel-rasjonaliteten i målarkonseptet fanger lærerne inn i en utilsiktet rolle. Er det slik at det bidrar til en byråkratisering av lærerollen når elevene skal forvalte sin egen læringsprosess styrt mot definerte mål? I kritikken av mål–middel-pedagogikken knyttes begrepet instrumentalisme til lærerens rolle. Mål–middel-rasjonaliteten gjør ikke krav på lærerens pedagogiske skjønn (Gundem 98). Dale (1999) er unådig i sin kritikk når han framholder at den pedagogiske funksjonen til læreren i målstyrt undervisning er redusert til å være arbeidsleder som holder oppsyn og har oversikt over elevenes læringsarbeid. «...i den målstyrte undervisningen trenger ikke «arbeidsledere» reell didaktisk kompetanse» (Dale, 1999: 156).

Som ledere av læringsfellesskapet i klasserommet framstår lærerne som tydelige voksenpersoner. Felles formidling til elevene kjennetegnes imidlertid av praktisk informasjon og formaninger om at det skal være arbeidsro – ikke av kunnskapsformidling. Lærerne uttaler at når elevene arbeider individuelt i ulikt tempo og med ulikt lærestoff velger de bort de samlende fellesøktene. Den samme tendensen viser Klette til i forhold til bruk av individuelle arbeidsplaner:

Individualisering forstått som tempodifferensiering og elevautonomi ved valg av aktiviteter og oppgaver undergraver videre klassen og klasserommet som felles læringsrom [...] (Klette, 2008:8).

Karakteristisk for målarkarbeidet er at målbegrepet framstår som en målestokk på hvor elevene er i læringsprosessen, og elevene er stadig underveis mot nye mål! Det gir assosiasjoner til Mellin Olsen (1996) og hans diskusjon om oppgavedisursen i matematikkundervisningen. Han viser til at lærerne anvender uttrykk som for eksempel «kjøre gjennom» «ligge godt an» som gir assosiasjoner til fart og metaforen «reise». Det haster og man må videre! Men Mellin Olsen finner imidlertid at det er stoppesteder på reisen, der hvor læreren samler elevene rundt seg og ser

på landskapet. I målarkarbeidet er det vanskelig å registrere slike stoppesteder – stoppesteder hvor læreren leder læringsprosesser i klassefellesskapet, med rom for ettertanke og refleksjon om det faglige arbeidet!

MÅLARKARBEID SOM VURDERINGSFORM

Vurdering av læringsarbeidet er en integrert del av arbeidsformen og ivaretas ved jevnlig gjennomføring av elevsamtaler. Vurderingsformen er dermed i tråd med prinsippet om underveisvurdering som er fokusert i nye forskrifter for vurdering (UFD, 2006). Dysthe (2001) peker på at begrepet underveisvurdering kan forstås som vurdering i et sosiokulturelt perspektiv, der elevens deltakelse og læring i vurderingsprosessen er sentralt.

Lærerne i min undersøkelse har en felles ramme for gjennomføring av elevsamtalen. Innledningsvis inviteres elevene til å snakke om trivsel og sosial mestring, og deretter følges samtalen opp med vurdering av læringsarbeidet, valg av arbeid til elevens mappe og planlegging av videre arbeid. Lærerne gir uttrykk for at elevsamtalen er en forutsetning både for å få kjennskap til hvordan elevene trives på skolen og for å ha oversikt over den enkeltes læringsarbeid. Når elevenes sosiale liv på skolen er tema observerer jeg at lærerne er opptatt av at den enkelte skal bli sett og hørt, og de inviterer elevene til å snakke om seg selv i en uformell tone og ved å stille åpne spørsmål. Det blir ofte stilt oppfølgingsspørsmål, og det er god flyt i samtalen. Den «sosiale delen» av elevsamtalen blir en arena som gir mulighet for å etablere et relasjonelt forhold mellom lærer og elev, som er en viktig forutsetning for elevs trivsel og mestring i skolen (Nordahl, 2002).

I den «faglige delen» av samtalen observerer jeg liten grad av elevdeltakelse. Hvert enkelt mål skal vurderes av lærer og elev sammen etter standardene U (usikker) P (på god vei) K (kan), i forhold til kriterier for måloppnåelse. Jeg registrerer at samtalene er preget av at læreren stiller lukkede spørsmål som: «Synes du at du kan dette?» «Mener du det er en U eller P eller

K?» Elevene svarer som oftest i korte setninger, og utsagnene er direkte svar på lærerens spørsmål. Dysthe (1995) omtaler en slik samtaleform som en monologisk dialog, der det i liten grad inviteres til metakognisjon; refleksjon over eget læringsarbeid. Innholdet i samtalerne er ofte mer knyttet til vurderingsstandardene U, P og K enn til innholdet i læringsmålet, som for eksempel: «Jeg tror vi setter en U foreløpig og så øver du mer på målet.» «Du kan ikke det nei – da må du repetere, så blir det nok en K neste gang». Jeg ser at fokus på standarder bidrar til tekniske handlinger og fjerner oppmerksomheten fra elevens læringsprosess, og at potensialet for læring i en faglig samtale mellom lærer og elev i liten grad blir utnyttet.

Det er en stram agenda i elevsamtalen med mye dokumentasjonsarbeid som skal utføres. Det skal krysses av på vurderingsskjema, velges ut elevarbeid og skrives i planleggingsboka. Jeg observerte at det var lærerne som hadde den dominerende rollen i dokumentasjonsarbeidet, og det var lite gjensidig dialog mellom lærer og elev. Det var like ofte læreren som foreslo elevarbeid til mappen som det var elevens eget valg. Det var også ofte læren som førte planleggingsboka – eller instruerte eleven hva hun skulle skrive.

Dokumentasjon er et sentralt element i målarkarbeidet knyttet til både hvilke mål eleven har arbeidet med og hva som er neste mål på veien. Elevsamtalen som arena åpner for et positivt møte mellom lærer og elev, men et omfattende dokumentasjonssystem fanger læreren i en teknisk, byråkratisk rolle, og er etter min oppfatning til hinder for læreren som deltaker i elevens læringsprosess. Mål–middel-rasjonaliteten er gjennomgripende i alle deler av målarkarbeidet. Lærerne kan vise til dokumentasjon av elevenes arbeid, men det er relevant å stille spørsmål ved om en slik arbeidsmåte er en meningsfull strategi for elevers læring.

¹ Prosjektet er et eget toårig FOU-arbeid på henholdsvis 6. og 7. klassetrinn som er organisert i base.

LITTERATUR

- ALSETH, B. OG RØSSELAND, M. (2008). I: B. Alseth og M. Røsseland *Om stegark og læringsmål*. Lest 1/10 2008, www.fiboline.no/prestasjoner/20070823_stegark_læringsmaal.pdf
- BRÅTEN, I. (red) (2002). *Læring i et sosialt, kognitivt og sosial-kognitivt perspektiv* Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- BRUNER, J. (1997). *Utdanningskultur og læring*. Oslo: ad Notam Gyldendal
- DALE, E.L. (1999). *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet* Oslo: Ad notam Gyldendal
- DYSTHE, O. (red) (2001). *Dialog, samspel og læring* Oslo: Abstrakt forlag
- ENGELSEN, B.U. OG KARSETH, B. (2007). Læreplan for Kunnskapsløftet- et endret kunnskapssyn? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* nr. 5, Oslo: Universitetsforlaget
- GUNDEM, B.B. (1998). *Skolens oppgave og innhold. En studie-bok i didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget
- KLETTE, K. (2004). *Klasserommets praksisformer etter Reform 97* Oslo: Universitetet i Oslo Unipub AS
- KLETTE, K. (2007). Bruk av arbeidsplaner i skolen – et hovedverktøy for å realisere tilpasset opplæring? *Norsk pedagogisk Tidsskrift* nr. 4, Oslo: Universitetsforlaget
- KLETTE, K. (2008). Ensidig bruk av arbeidsplaner. *Bedre skole* nr. 2
- MELLIN OLSEN, S. (1996). *Oppgavediskursen i matematikk. Rekonstruksjon av en diskurs*. Caspar forlag
- NORDAHL, T. (2002). *Eleven som aktør*, Oslo: Universitetsforlaget
- STORTINGSMELDING 30 (2003-04). *Kultur for læring*, Utdannings- og forskningsdepartementet
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2006). *Forskrift til opplæringslova*



KIRSTEN E. THORSEN arbeider som høgskolelektor i pedagogikk ved avdeling for lærerutdanning og internasjonale studier ved Høgskolen i Oslo. Hun har mange års erfaring som lærer, veileder og skoleleder i osloskolen.



Foto: Kjell Cato Heskestad, Galleri Lista Fyr

Fellesskolens utfordring

AV ERLING LARS DALE

Ettergivenhet i skolen er når elevene kan handle i motsetning til forventningene man har, uten at man bearbejder konflikten som eksisterer mellom det som er forventet og de handlinger som finner sted. En kan skille mellom to former for ettergivenhet: manglende læringstrykk og tilbaketrukne lærere. Disse går sammen med en pedagogisk ideologi om at en skal være reservert overfor eksplisitte faglige krav og forventninger.

Hovedpremissen i det følgende er: Integrasjon av alle elevene i gode skolefaglige læreprosesser er fellesskolens eksistensberettigelse. Fellesskolens første utfordring er nettopp at mange elever inkluderes i skolen uten at de integreres i gode skolefaglige læreprosesser.

Resultatet er blant annet bortvalg (ca. 15 prosent) og manglende kompetanseoppnåelse (ca. 20 prosent) i den videregående opplæringen. Halvparten av elevene som avbryter videregående opplæring, blir arbeidsledige. Sannsynligheten for ekskludering fra videre utdanning og arbeids-

liv allerede som ung voksen mangedobles dersom man ikke fullfører videregående opplæring. Både i arbeidspolitikken og i utdanningspolitikken anses det som særlig viktig å redusere manglende kompetanseoppnåelse i den videregående opplæringen.

KLASSEROMSFORSKNING

For å rette oppmerksomheten mot samfunnsproblemer som mangelfull kompetanseoppnåelse i den videregående skolen skaper, er det nødvendig at vi ser på problemer innad i skolesystemet,

ikke minst relasjonen mellom grunnskolen og den videregående opplæringen. Jeg vil gjøre det ved å vise til klasseromsforskningen til Peder Haug og til Kirsti Klette. På småskoletrinnet er mange elever, ifølge Peder Haug, «lite arbeids-same i lange perioder når dei vert overlatne til seg sjølve». Ikke alle elevene, men enkelte, kan «sitje i timevis, utan å gjere noko som helst». Signalet som gis elevene på barnetrinnet, blir dermed følgende: «Det er ikke så nøye om arbeidet blir gjort.» Det er ikke så viktig «å gjere ferdig eit arbeid, eller ei oppgåve» (Haug, 2007, s. 39). Det eksisterer altså et lavt læringstrykk. Fra Kirsti Klettes klasseromsforskning vet vi at det i mange sammenhenger eksisterer en «minimums-innsatskultur» som – og det er et hovedpoeng – er «en veletablert arbeidsform» ikke minst på ungdomsskolen. Lærerne er tilbaketrukne. De intervensjoner i liten grad, og notorisk urolige og ukonsentrerte elever får ingen hjelp til å endre sin atferd. Samtidig uteblir for eksempel læring som krever langsiktige og gjentakende utprøvinger, fortrolighet med ferdigheter i faget.

ETTERGIVENHET

Jeg taler om ettergivenhet. Ettergivenhet oppstår i relasjonen mellom rettleidninger, vurderinger og sanksjoner. Dersom en forventer noe av elevene og elevene handler i motsetning til forventningene og en lar det skje, oppstår ettergivenhet. En bearbeider ikke konflikten som eksisterer mellom det som er forventet og de handlinger som finner sted. En kan skille mellom to former for ettergivenhet. Manglende læringstrykk (Haug) og tilbaketrukne lærere (Klette) går sammen med en pedagogisk ideologi om at en skal være reservert overfor eksplisitte faglige krav og forventninger. Jeg vil tale om ettergivenhet som resultat av en pedagogisk frigjøringsillusjon om barnets utvikling. Illusjoner om frigjørende pedagogikk på småskoletrinnet, mellomtrinnet og i noen grad på ungdomsskolen, ender opp med det jeg kaller desillusjonert ettergivenhet i den videregående opplæringen. En underviser elever på videregående i fag en vet med seg selv at elev-

ene ikke har forutsetninger for å lære. En kan se ettergivenheten ikke minst på ungdomsskolen og i den videregående skolen som en nødvendig og funksjonell konsekvens av det rådende kunnskapsregimet i utdanningssystemet. La oss se på noen faktorer som kan bidra til å belyse vår nåværende situasjon.

UTDANNING FOR ALLE

«Utdanning for alle» har vært et utdanningspolitisk program i 50 år. Bortvalg av videre skolegang og frafall i utdanningen er ikke et nytt fenomen. Inntil for 50 år siden fungerte det samfunnsmessig at elever valgte bort videre skolegang etter folkeskolen. Problemet oppstod i det øyeblikket mange elever ikke valgte bort skolen etter folkeskolen, og mange begynte på realskolen. Det skjedde i Oslo i slutten av 1950-årene. Realskolen ble betraktet som nødvendig for enhver som ønsket ansettelse både i offentlige etater og i det private næringsliv. Tilkortkommingsandelen var opptil 25 prosent i realskolen. Etter et år måtte elevene enten slutte eller gå om igjen. En mente i datidens terminologi at realskolen ble oversvømmet av elever som ikke hadde forutsetninger for å fylle skolens krav. Og en mente at realskolen var blitt en skole som ødela ungdomstiden for mange. Det utdanningspolitiske spørsmålet var: Hvordan kunne en forhindre at realskolen ødela ungdomstiden? Hvordan kunne en forhindre de negative trekkene?

Her kan vi se litt på vurderingssystemet, for å skjele den løsningen som ble valgt. Elevene fikk karakterer i de siste årene i folkeskolen. Karakterene hadde som en viktig funksjon at en del elever valgte seg bort fra videre skolegang. «Mange elever med manglende faglig dyktighet» var et uttrykk som passet på den normeringen som var for 28 prosent av elevene. Ifølge normeringssystemet skulle 28 prosent være under tilfredsstillende utbytte, de skulle «stå tilbake», og 4 prosent skulle i særlig stor grad stå tilbake. Karaktersystemet var ikke ment å fungere inkluderende. Skolen var historisk sett vellykket ved at mange (ca. 30 prosent) lærte at de ikke var dyktige til å lære på

skolen, at skolegang ikke var noe for dem, og at de følgelig valgte bort videre skolegang. Men i slutten av 1950-årene gikk altså elever som «stod tilbake», videre. Realskolen og framhaldsskolen ble omgjort og integrert i ungdomsskolen. Den politiske løsningen ble at karakterer og eksamen ble fjernet fra barnetrinnet, og det nye ungdomsskoletrinnet ble obligatorisk.

Ti år senere forskjøv problematikken seg. Allerede midt i 1960-årene søkte mer enn 50 prosent av avgangselevne fra grunnskolen i Oslo seg videre til gymnaset. Da gjentas problemene som er påpekt for realskolen i slutten av 1950-årene. Over halvparten av dem som søkte gymnaset i Oslo fra midten av 1960-årene, falt fra eller måtte gå om igjen. Lærerne kunne allerede da konstatere at de fikk «flere elever enn før med svak motivasjon og små forutsetninger».

Løsningen ble at gymnaset og den yrkesfaglige opplæringen gikk sammen til videregående opplæring fra 1974, ut fra et utdanningspolitisk perspektiv om at alle skulle kunne begynne på videregående opplæring. Et krav om å mestre grunnleggende ferdigheter fra grunnskolen ble ikke ansett som nødvendig i og med at alle skulle kunne gå videre fra ungdomsskolen. En tidstypisk tenkemåte var at en heller ikke i overgangen til universitet og høyskoler eller andre høyere utdanningsinstitusjoner på forhånd behøvde å dokumentere et faglig nivå. En mente at en allmenn eksamen for eksempel i matematikk kunne virke «personlighetsdegraderende». Det var bedre at en begynte som student på universitetet og selv oppdaget at en ikke hadde de nødvendige forutsetningene. Det ville bli selvinnløsende for studentene, og de ville dermed lettere akseptere det enn om alle skulle gjennomgå en formell vurdering i matematikk. En innvending mot resonnementet var at det ville være en uøkonomisk ordning at mange studenter startet på høyere utdanning uten at de hadde forutsetning for å fullføre faglige studier. Svaret var at også med dagens ordning (altså i begynnelsen av 1970-årene) var det slik at det skjedde «et overordentlig stort frafall innenfor de videregående skoleslag». En

aksepterte at elever fikk tilgang til utdanning og på den måten ble inkludert, samtidig som en vegret seg mot å sette opp bindende faglige minstemål. Det ble betraktet som autoritært. Konklusjonen ble at en ikke fremsatte minstekrav og utviklet en inkluderende skole helt opp til høyskole og universitet. Denne inkluderende skolen integrerte ikke nødvendigvis elevene i gode skolefaglige læreprosesser. En konsekvens ble at skolen økte antallet elever i videregående skole, også i de yrkesfaglige studieretningene, som ikke oppnådde kompetanse når det etter reform 1994 ble krevd kompetanse etter et bestemt antall år. Da forskyves det utdanningspolitiske perspektivet slik at det ikke bare gjelder retten til videregående opplæring, men også et krav om oppnådd kompetanse.

Imidlertid hadde ikke grunnskolen blitt forandret. La meg avslutte denne delen ved et læreplanutsagn fra Mønsterplanen fra 1974 som sammenfattende illustrasjon på hva som fører til de funnene som Haug og Klette gjør i sin klasseromsforskning 30 år etter at dette ble formulert i Mønsterplanen: «Kravet om tilegnelse av kunnskaper og ferdigheter vil lett komme til å føles som et press både for elever og lærere.» (1974, s. 35)

VELFERDSRETT

Jeg vil fastholde den politiske intensjonen om utdanning for alle, men igjen påpeke at skolefaglig utbytte for alle er en eksistensberettigelse for fellesskolen. Jeg mener vi trenger å fornye utdanningspolitikken ved å fremheve at skolefaglig læring er en del av *velferdsretten*. En grunnleggende utdanningspolitisk intensjon om å integrere alle så tidlig som mulig i gode læringsprosesser slik at alle får reelle muligheter til å lykkes i utdanning og arbeid, tilsier en forandring av velferdsretten. Verdispørsmål om samfunnsmandat og profesjonelt ansvar kan en knytte sammen til en strategi om å fornye velferdsretten. At alle elever får «tilfredsstillende utbytte av opplæringen», innebærer at det utvikles kriterier for dette. Kriterier koblet til profesjonelt skjønn og sakkyn-

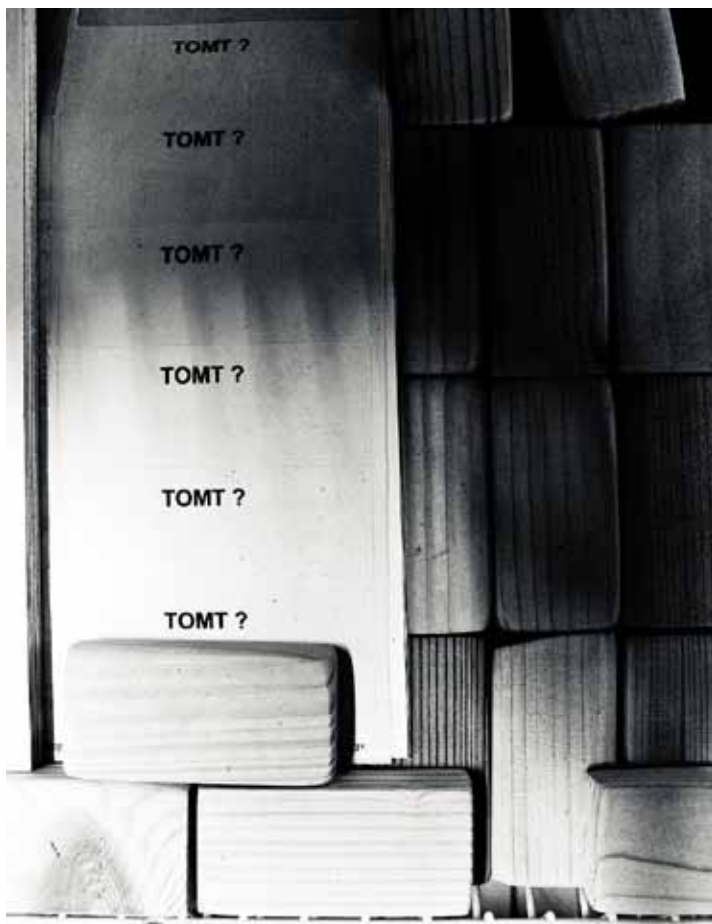


Foto: Kjell Cato Heskestad, Galleri Lista Fyr

dighet for å vurdere barn og unges utvikling og kompetanse blir nødvendig. For å kunne oppfylle samfunnsmandatet er det nødvendig utdanningspolitisk og faglig å utvikle minimumskriterier for undervisningsforhold til elevenes utbytte av den skolefaglige opplæringen. Hva skal ytes? Hvordan skal ytelsen utformes? Hva er ytelsens kvalitet? Hvilke sanksjoner kan iverksettes dersom ytelsen gjennomføres på uaktsom og uforpliktende måte?

Utarbeidelse av retningslinjer for hva som er tilfredsstillende læringsutbytte, vil være et redskap for beslutninger som må tas i gjennomføringen av opplæringen som samfunnstjeneste. Profesjonens faglige standarder og yrkesetikk må ha en mer dominerende plass når det gjelder grensene for skjønnsutøvelsen i velferdsretten enn hva

tilfellet er i den tradisjonelle forvaltningsretten og dens byråkrati. I velferdsretten må de faglige, sakkyndige kravene til elevenes læring reflekteres i det juridiske. Etter min mening må altså kriteriene for kvalitet i opplæringen bestemmes faglig og gjennom yrkesetikk *før* de bestemmes juridisk.

ELEVVRDERING I EN INKLUDERENDE SKOLE

Elevvurdering i en inkluderende skole vil være en konsekvens av videreutvikling av velferdsretten. Jeg vil her bare ta et eksempel på kritisk grense om gradert læringsstøtte. Eksempelet henter jeg fra faget mat og helse. Kompetansemålet er etter fjerde årstrinn og er formulert slik: «Elevene skal kunne bruke mål og vekt i samband med oppskrifter og matlaging». Dersom elevene ikke kan «bruke mål og vekt», indikerer det en kritisk grense i den grunnleggende ferdigheten «å regne» som er en nødvendig ferdighet i dette hovedområdet innenfor faget mat og helse. Dersom eleven ikke kan bruke «oppskrifter» knyttet til «mål og vekt», er det en indikasjon på en kritisk grense i den grunnleggende ferdigheten «å lese» som inngår som en forutsetning for å kunne lage mat i tilknytning til dette kompetansemålet i mat og helse. Denne problemstillingen om elevens kompetanse øker om eleven ikke kan sette sammen og lage frokost, skolemåltid og mellommåltid «i tråd med tilrådingar for eit sunt kosthald frå helsestyremaktene». Leseferdigheten kan her være slik at den krever ekstra oppfølging.

Også i forbindelse med den grunnleggende muntlige ferdigheten, kan vi utvikle kritiske grenser for elevens kompetanse. Vi kan angi en betingelse for å kunne få tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen. En elev i mat og helse kan ha kompetanse til å lære av lærerens muntlige forklaringer. Eleven kan handle ut fra muntlige instruksjoner og får på den måten utbytte av undervisningen i elevens videre kompetanse i faget, for eksempel til å skjenne skillet mellom mat og drikke som inngår i «et sunt kosthold» fra mat og drikke som ikke inngår i dette. En elev som derimot ikke kan handle i

lys av det læreren forklarer, ikke kan imitere det læreren gjør, og ikke har utviklet skiller mellom «sunt og usunt kosthold», har så lav kompetanse at denne eleven ikke kan få «tilfredsstillende utbytte» av ordinær undervisning i mat og helse. Her er behov for ekstra innsats i form av gradert læringsstøtte.

Resonnementet ovenfor viser til behovet for faglærer, i dette tilfelle læreren i mat og helse, og for kriterier for hva som kan betegnes som kritiske grenser for elevens tilfredsstillende utbytte av ordinær opplæring.

TRE KOMPETANSEBETEGNELSER

Vi kan arbeide med tre kompetansebetegnelser for å illustrere det resonnementet jeg forsøker å gjøre gjeldende. Vi kan skille mellom *lav*, *enkel* og *grunnleggende* kompetanse i et skolefag.

LAV FAGKOMPETANSE

Når elevene er på ungdomsskolen og arbeider med kompetansemålene etter tiende årstrinn, tenker en på kompetansemålene på de tre siste årstrinnene i grunnskolen. I naturfag er det 39 kompetansemål fordelt på 6 hovedområder. En elev som ikke har nådd noen av disse kompetansemålene, har fullført grunnskolen, men trenger gradert læringsstøtte i overgangen til videre skolegang. En elev som ikke har oppnådd kompetansemål som er i faget mellom åttende og tiende trinn, er ikke nødvendigvis uten kompetanse i faget. Sluttkompetansen på tiende årstrinn må derfor ses i relasjon til hele grunnopplæringen. Det er viktig for å kunne vurdere den graderte læringsstøtten i overgangen til videregående opplæring. Alle elever som har lav kompetanse som beskrivelse av sluttkompetansen etter tiende årstrinn, kan ikke ha tilfredsstillende utbytte av ordinær videregående opplæring. Alle elever som etter tiende årstrinn har lav kompetanse, er under en kritisk grense for videre læring i faget. Gradert læringsstøtte er påkrevd. Alle med lav kompetanse som sluttkompetanse har derfor rett til gradert læringsstøtte i form av spesialundervisning. Enkeltvedtak om spesial-

undervisning er på sin plass. Enkeltvedtak der faglig sakkyndighet kombineres med sakkyndighet i spesialpedagogikk, er påkrevd. En viktig avgjørelse er om elevene har forutsetninger til å begynne på opplæring som kan føre til kompetansebevis, eller om de har forutsetninger som best passer til opplæringsprogrammer som for eksempel dagliglivstrening. Elever som klarer mål fra tidligere trinn, har lav fagkompetanse. Den samme logikken kan brukes etter annet, fjerde og syvende årstrinn.

De elevene som ikke oppnår noen av kompetansemålene på tredje og fjerde årstrinn etter det fjerde årstrinnet, har lav kompetanse. Elever som ikke har tilfredsstillende utbytte av opplæringen på småskoletrinnet, har kompetanse, men den er på et nivå som krever ekstra støtte i overgangen fra barnehage til skole. Enkeltvedtak kan være nødvendig.

ENKEL FAGKOMPETANSE

Elever som kan utføre enkle oppgaver, løse enkle problemer, tolke enkle sammenhenger osv., har enkel fagkompetanse. Elever med enkel kompetanse i faget kunst og håndverk, kompetansemål etter tiende årstrinn, har oppnådd enkelte kompetansemål som tilhører tiende årstrinn. Elevene kan for eksempel «bruke ulike materialer og redskaper i arbeid med bilder ut fra egne interesser». De kan også «designer produkter ut fra en kravspesifikasjon for form og funksjon». De kan videre «samtale om opplevelse av hvordan kunstnere til forskjellige tider og i ulike kulturer har uttrykt seg gjennom foto, film og video». Dette er tre målformuleringer etter tiende årstrinn. Elever med enkel kompetanse kan også «montere utstillinger og andre presentasjoner i ulike typer rom» som er en målformulering etter syvende årstrinn.

Elever som har enkel kompetanse i naturfag, har oppnådd enkelte mål som er formulert i tilknytning til tiende årstrinn. Elever med karakter 2 kan for eksempel «gjøre rede for hvordan trafikk-sikkerhetsutstyr hindrer og minsker skader ved uhell og ulykker». Elever med enkel kompetanse

kan også «demonstrere verne- og sikkerhetsutstyr og følge grunnleggende sikkerhetsrutiner i naturfagundervisningen». I enkelte sammenhenger kan det her gi mening å tale om «kritisk tenkning» dersom eleven kan gjøre rede for hva som fremmer og minsker skader ved ulykker og angi hva som fungerer og ikke fungerer ved forskjellig enkelt «verne- og sikkerhetsutstyr». Dessuten kan selvstendighet og ansvar være noe av kjennetegnet på elevens handlinger. De kan bruke verne- og sikkerhetsutstyret ansvarlig, og de har lært å bruke et enkelt utstyr på selvstendig vis.

Enkel fagkompetanse er kompetansebeskrivelsen elever med «enkelttvedtak» om spesialundervisning kan strekke seg mot. Enkel kompetanse er under en kritisk grense i faglig kompetanse for videre opplæring i faget enten det er etter fjerde, syvende eller tiende trinn. Alle elever som har enkel kompetanse, må få gradert læringsstøtte i overgangen til videregående opplæring. Men det er ikke sikkert at alle med enkel kompetanse trenger enkeltvedtak om spesialundervisning. Det eksisterer et felt mellom enkeltvedtak om spesialundervisning og ekstra og intensivert støtte for elever som må følge med i overgangen fra ungdomstrinnet til den videregående opplæringen.

GRUNNLEGGENDE FAGKOMPETANSE

er en betegnelse som viser til at eleven kan benytte basale ferdigheter og kunnskaper innenfor hovedområder relatert til kompetansemålene etter det angitte årstrinn. Utarbeidelsen av kriteriet for «grunnleggende fagkompetanse» vil utvikle lærernes og elevenes vurdering av hva som er fundamentet i faget som eleven kan bygge videre på i sin faglige lære- og dannelsesprosess.

Det er først en elev med grunnleggende kompetanse i faget som har forutsetning for å få tilfredsstillende utbytte av ordinær videregående opplæring. Beskrivelsene av dette kompetansenivået kan derfor brukes som et faresignal. Dersom elever ikke oppnår grunnleggende kompetanse i faget, er det et varsel om behov for ekstra innsats og oppfølging fra skolens side. En elev som for

eksempel har enkel, men ikke grunnleggende kompetanse og fortsetter med faget i videregående skole, må tilskrives ekstra gradert læringsstøtte. Ut fra en slik tenkning er den kritiske grensen for graderingen av læringsstøtte slik at elever som har grunnleggende kompetanse, ikke trenger en gradert støtte, mens elever som har enkel kompetanse, trenger en intensivering.

Jeg sier ikke at dette vil løse problemene i den norske skolen, men resonnementet ovenfor har hatt følgende som retningslinje: I utdannings-systemet trenger en å utvikle et system for elevvurdering som både er inkluderende og stiller opp krav og forventninger, men samtidig bidrar til at alle elever kan oppleve og erfare mestring. Videre er det avgjørende at faglærerne blir trukket inn i de sakkyndige vurderingene som utløser ressurser for at elevene kan få tilfredsstillende utbytte av opplæring.

AVSLUTNING OM LITTERATURLISTE

Den videre begrunnelse fins i mine to nylig publiserte bøker: *Fellesskolen – reproduksjon av sosial ulikhet* og *Fellesskolen – skolefaglig læring for alle*, begge utgitt i 2008 på Cappelen Akademisk Forlag. I disse bøkene fins også litteraturlister over mer forskning enn den som jeg har referert til ovenfor.



ERLING LARS DALE er professor ved Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo. Han har vært særlig opptatt av didaktikk, pedagogiske grunnlagsproblemer, skoleutvikling og -vurdering, lærerrollen og yrkesetikk. Dale har publisert en rekke bøker. Blant de siste er *Fellesskolen-reproduksjon av sosiale ulikheter* og *Fellesskolen-skolefaglig læring for alle* (begge i 2008). For tiden er Dale prosjektleder for prosjektet Analyser av Kunnskapsløftets forutsetninger.



Illustrasjon: Line Halsnes

Sosial ulikskap i ein skule for alle

Kommentar til Erling Lars Dale: «Fellesskolens utfordring»

AV PEDER HAUG

Det går ei linje frå kven som fekk stå øvst på kyrkjegolvvet under konfirmasjonen på 1700-talet og til kven som skårar høgast på PISA, TIMSS, nasjonale prøver og til eksamen etter år 2000. Hovudmønsteret er det same, den sosiale bakgrunnen avgjer mykje, rettvist eller ikkje. Forskjellen mellom då og no er prestasjonsgrunnet.

Ein gong var ikkje det viktigaste om dei unge meistra lesing og skriving, men at dei hadde elementær bibelkunnskap som la eit grunnlag for trua på og støtta til Gud, kongen og fedrelandet. No er det dei grunnleg-

gjande kunnskapane ein er opptekne av, og særleg i lesing, matematikk og naturfag. Utdanning for å skape større likskap mellom folk kom for alvor inn som sak etter krigen. Det har fått ny aktualitet.

Trass i målsettingar om utjamning gjennom heile etterkrigstida, viser ulike målingar at tilstandane er som dei har vore. Det kan til og med hende at dei har vorte verre. Erling Lars Dale har forteneestefullt vore oppteken av

dette temaet lenge, og med stor innsikt. Eg har fire kommentarar eller refleksjonar rundt hans artikkel om «Felleskolens utfordringer». Dei er meinte som supplement og moglege utvidingar av forståinga av saka.

PEDAGOGIKKEN OG RESULTATA

Kunnskapen om sosial ulikskap føreset at vi har grundig kjennskap til kva utbyte elevane får av å gå i skulen. Sett i ettertid må ein av konklusjonane i OECD-evalueringa av norsk utdanningspolitikk frå 1987 derfor seiast å vere oppsiktsvekkjande. Den er at vi som nasjon ikkje hadde kunnskapar korkje om kva innsatsar som blir gjort for å nå måla for skulen eller om kva resultat ein faktisk nådde (OECD, 1989). Det er svært interessant at etter denne konstateringa gjekk det lang tid før det skjedde noko som gjorde at ein fekk større innsikt. Det kom først etter tusenårsskiftet.

Dei sterkaste interessene for slik dokumentasjon har ikkje vore å finne innan den pedagogiske forskarverda eller innafor dei fagpedagogiske miljøa. Her har motstanden vore stor mot å snakke om og måle resultat. Den pedagogiske forskinga og fagpedagogikken har heilt sidan 1960-åra vore lite opptekne av spørsmåla om resultata av opplæringa, og av korleis tilhøva i skulen faktisk har vore når det gjeld utkome.

Pedagogikkfaget har derimot kome med klare meininger om korleis ein bør arbeide for å nå måla som har vore sette for utdanninga til ulike tider, men då ut frå klare ideologiske erkjeningar. I staden for å vere opptekne av resultat og utbyte, har mykje av merksemda vore konsentrert om struktur og prosess i utdanninga. Tenkinga har

vore at gode strukturar og prosessar vil vere den beste garantien for at dei som er i utdanning har det bra og at dei får det ut av den som er mogleg. Med det som utgangspunkt har vi ikkje vore særleg i stand til å svare på spørsmål som gjeld korleis gje opplæring som alle har utbyte av, oftast forstått som tilpassa opplæring. Når vi no har fått kunnskap om omfanget av den sosiale reproduksjonen på nytt, er mange overraska. Det burde vi ikkje vere. Analysane som til dømes Gudmund Hernes gjorde av fenomenet allereie på 1970-talet står framleis som døme på framifrå god og aktuell forskning (Hernes, 1974).

Neglisjeringa av resultat av skulegang heng altså delvis saman med den sterke kritikken av empirisk forskning som kom frå 1960-talet av. Dette er no i ferd med å endre seg, det finst etter kvart mykje empirisk kunnskap om tilhøva. Den viser framom alt at det er store variasjonar på dei fleste områda i skulen. Den grunnleggjande karakteristikken av skulen, og dermed også av skulen sitt faglege grunnlag er at han ikkje har gitt læring og utvikling for alle og på jamne vilkår. Denne konklusjonen frå evalueringa av Reform 97 summerer opp dei viktigaste elementa både når det gjeld tilstand og tiltak:

Skulen synest vere best for dei som er vanlege og gjennomsnittlege, og for dei som høyrer til dei gruppene som har tradisjon for å fungere godt i denne skulen. Tolkninga er at vi har ein skule som er lite kjenslevar overfor variasjon, heterogenitet, mangfald, avvik, farge-rikdom, det som er annleis og ukjent. Skulen synest å vere sterkast og best for dei som passar inn i det mønsteret som skulen har skapt gjennom åra. Skulen har konstruert ein standard for kva

som skal til for at ein kan få utbyte av å vere der. Dei som ikkje kan møte han som han er, får vanskar. Mange av dei kjem til kort fagleg. Ved å leggje forholda betre til rette for dei elevane som no synest å vere minst inkluderte i verksemda i skulen, vil ein også heve det totale resultatet som skulen når. (Haug, 2004, s. 58.)

Som strategisk val i den samfunnsmessige posisjoneringa må standpunktet i pedagogikken om å ikkje vere opptekne av utbyte av skulen seiast å vere ein fullstendig skivebom. På denne måten har fagområdet pedagogikk sjølv sett seg utanfor det mest sentrale av alle tema i opplæringa. Faget har frivillig gitt frå seg det området som framom noko anna er viktig for alle, og som kunne ha gitt det ein heilt annan posisjon både akademisk og politisk enn tilfellet har vorte i dag.

INKLUDERINGSOMGREPET

Sitatet ovanfor viser at ikkje alle elevane er inkluderte i skulen. Inkludering er eit sentralt omgrep som er mykje brukt både nasjonalt og internasjonalt (Strømstad, 2004). Erling Lars Dale nyttar omgrepet inkludering på ein annan måte enn det som er mest vanleg: at elevane fysisk er på same stad og får den same opplæringa. Det er slik mange i dag forstår integrering. Å utvide tydinga i samsvar med den vanlegaste bruken av inkludering, vil gjere analysen endå sterkare.

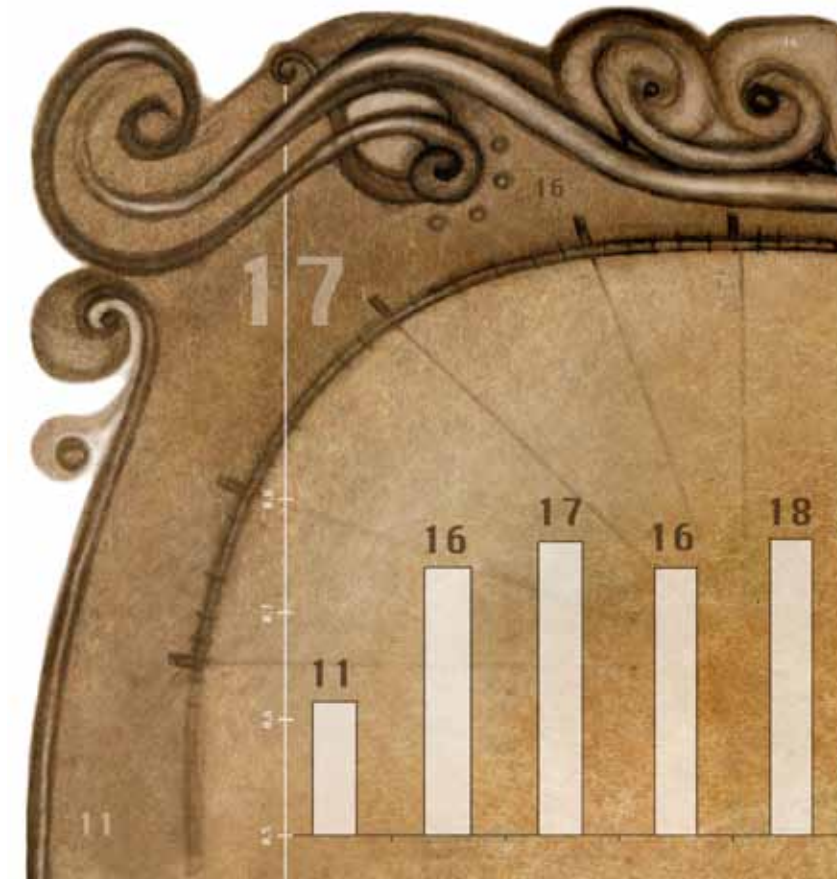
Eg har god erfaring med å operasjonalisere omgrepet inkludering til fire element, og som samsvarar med den vanlege bruken av termen: fellesskap, deltaking, medverking og utbyte (Haug, 2005). Poenget med

det heile er at i omgrepet inkludering ligg eit krav om kvalitet ved alle dei tiltaka og tilboda elevane er med på. Elevar skal vere ein del av ein fellesskap. I denne fellesskapen skal dei vere ekte deltakarar (ikkje tilskodarar) som tyder at dei skal både gi og få av fellesskapen. Innafor rimelege grenser skal fellesskapen ta omsyn til den enkelte (tilpassing) og praktisere medbestemming, og skulen skal gje utbyte i form av læring og utbyte for alle. Først når alle desse krava er oppfylte, kan vi omtale skulen som inkluderande.

Når vi analyserer tilstanden i skulen i høve til desse kategoriane er konklusjonen at ein del elevar ikkje er ein del av fellesskapen, dei er ikkje ekte deltakarar, dei blir ikkje tekne tilstrekkelig omsyn til og dei får ikkje eit godt utbyte av skulen korkje fagleg eller sosialt. Vi kan også konstatere at eit auka krav om tilpassa opplæring mange stader har ført til ei omfattande individualisering av opplæringa, og på stadig lågare klassesteg. Det kan ha gått ut over fellesskapen elevane i mellom. Det kan sjå ut som om mangelen på utbyte for mange elevar heng nært saman med at dei ikkje når særleg høgt opp på dei tre andre områda som er nemnde. Vi har med andre ord ikkje ein inkluderande skule, og det sviktar på mange område og oftast for dei same gruppene av elevar (Haug, 2004).

TO SPOR

Det gir meg høve til å trekkje fram eit element i forklaringa eller analysen av tilhøva i fellesskulen som eg meiner vil kunne supplere biletet som er gitt, men som ofte ikkje er løfta fram. Det handlar om dei to hovudspora i skulen, normalsporet (vanleg under-



Illustrasjon: Line Halsnes

visning) og spesialsporet (spesialundervisning). Sjølve eksistensen av to spor legg føringar på kor langt i inkluderande lei ein kan kome i skulen. Eit eige system for spesialundervisning er i seg sjølv eit element som kan legge sterke føringar ikkje berre for dei som systemet er konstruert for, men også på andre område og for andre elevar.

Det såkalla Modellprosjektet i regi av Utdanningsdirektoratet illustrerer tankerekka godt. Det gjekk føre seg i fleire fylke, i både grunnskule og vidaregåande skule. Ei målsetting med prosjektet var å redusere omfanget av spesialundervisning, ved å auke omfanget av og intensiteten i tilpassa opplæring. Argumenta for det er å finne i Søgneutvalet si siste innstilling, der det er reist spørsmålsteikn ved

kvaliteten på og relevansen av spesialundervisninga (NOU 2003: 16).

Evalueringa av prosjektet tyder på at omfanget av tilpassa opplæring hadde vorte høgare enn før, men det hadde ikkje ført til reduksjon av spesialundervisninga. Den var i omfang stabil. Forskaren si analyse gjekk i retning av at spesialundervisninga er eit etablert system innafor skulen, som ikkje let seg påverke av det som skjer der. Det har sin eigen rasjonalitet, og eksisterer i form av eiga kraft (Fylling, 2007). Der er ulike interesser som held systemet oppe, og dei finn vi i begge spora, både det allmenne og det spesielle. Det allmenne sporet har nytte av å sende elevar til det spesielle sporet. Og det spesielle sporet er avhengig av å få elevar frå det allmenne sporet.

Det prinsipielle og viktige i vår samanheng er at skulen har ein ventil som kan nyttast når ting er vanskeleg. Det har vore med på å legitimere at skulen har hatt normaleleven som sitt fokus, meir enn elevheterogeniteten. Det kan ha framelska eit kategorisk perspektiv på utfordringane i skulen. Det tyder at eigenskapar ved eleven er eit argument for kvar eleven høyrer til. Når denne tilstanden er slik at eleven ikkje passar inn i normalsporet, kan det løyse sporet frå sitt ansvar. Og det gjeld ikkje berre dei elevane som får spesialundervisning. Alternativet, ei relasjonell forståing er mindre utbreidd. Då er læring og utvikling sett som eit samspel mellom personar og institusjonar. Når samspelet ikkje fungerer må ein søkje etter forklaringane hjå alle som tek del, og ikkje berre hjå eleven. Og då kan forklaringa av den negative tilstanden vere at til dømes skulen ikkje har tatt på alvor elevheterogeniteten.

ER MEIR SKULE LØYSINGA?

Eit av hovudpoenga til Erling Lars Dale er at skulen har blitt meir dysfunksjonell enn tidlegare i høve til samfunnet sine krav om kompetanse. Dei som ikkje lukkast i skulen vil ha vanskar med å få arbeid. Og arbeidslivet krev ein kompetanse som dei som ikkje fullfører til dømes vidaregåande skule ikkje vil ha. Dermed kjem også

samfunn og næringsliv i ein skvis. Diskusjonen om kva skulen kan gjere for å endre på dette er viktig. Eit minst like sentralt tema for diskusjon er i kva grad det er skulen og den formelle institusjonaliserte utdanninga som skal og kan syte for all den kompetansen som trengst der ute.

Ved å organisere opplæringa som skule, og med eit bestemt og kanskje også ambisiøst innhald i skulen, skaper ein ikkje berre behov for ei bestemt form for kompetanse, men også eit ideal for korleis denne kompetansen skal leggst fram og tileignast. Det ser ikkje ut til at spesialsporet fungerer særleg annleis enn normalsporet når det kjem til innhald, arbeidsmåtar og resultat. At opplæringa skal skje i ein institusjon som er konstruert med tanke på nokre, eller på bestemte typar individ kan i ytste konsekvens kallast mishandling, tvang og maktbruk.

Det er derfor grunn til å reise spørsmålet om i kva grad det er skulen som vi i dag kjenner han som er den beste forma for kvalifisering av alle, eller om ein kan tenkje seg andre tilnærmingar. Ei nærliggjande løysing som har vore prøvd med godt resultat kan vere å utvide omgrepet skule og skulegang, slik at opplæring i nær kontakt med nærings- og yrkesliv også blir ein del av normalsporet og for alle elevar.

LITTERATUR

- FYLLING, I.** (2007). Tilpasning for alle? *Norsk pedagogisk tidsskrift* (4).
- HAUG, P.** (2004). *Resultat frå evalueringa av Reform 97*. Oslo: Noregs forskingsråd.
- HAUG, P.** (2005). Forskning om inkludering. I C. Ringsmose & K. Baltzer (red.) *Specialpedagogik ad nye veje – Et festskrift til Niels Egelund i anledning af hans 60 års dag*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- HERNES, G.** (1974). Om ulikhetenes reproduksjon. I M. Sundt-Mortensen (red.) *I forskningslys. NAVF 25 år*. Oslo: Lyches Forlag.
- NOU 2003: 16.** *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*.
- OECD.** (1989). *OECD-vurdering av Norsk utdanningspolitikk. Norsk rapport til OECD: Ekspertvurdering fra OECD*. Oslo: Aschehoug.
- STRØMSTAD, M.** (2004). Inkluderende skole – hva er det? I K. J. Solstad & T.O. Engen (red.) *En likeverdig skole for alle? Om enhet og mangfold i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.



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.

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.

Mappe som møteplass

i overgangen mellom ungdomsskule og vidaregåande opplæring

AV ANN KARIN SANDAL

Kunnskapsløftet har aktualisert behovet for møteplassar mellom ungdomsskule og vidaregåande skule både for elevar, lærarar og foreldre. Gjennomgåande læreplanar i sentrale fag, prinsipp for opplæringa og vektlegging av grunnleggjande ferdigheiter understrekar intensjonar om samanheng, heilskap og progresjon i grunnopplæringa.

Denne artikkelen vil ta opp nokre utfordringar knytt til overgangen mellom ungdomssteget og vidaregåande opplæring, og korleis dette er tematisert i eit forskingsprosjekt ved Høgskulen i Sogn og Fjordane. Forskningsprosjektet *Med mappe som møteplass* er finansiert gjennom NFR-programmet *Praksisrettet FOU for barnehage, grunnopplæring og lærerutdanning 2006 – 2010*. Frå Høgskulen i Sogn og Fjordane deltek lektor Ragne Wangenstein, lektor Margrethe H. Syversen og stipendiat Ann Karin Sandal, og leiar for prosjektet er professor Kari Smith frå Universitetet i Bergen. Prosjektet vert gjennomført i samarbeid med 5 skular i Sogn og Fjordane; tre ungdomsskular og to vidaregåande skular, yrkesfaglege program. Mål med prosjektet er å utvikle kunnskap

om elevane sine opplevingar knytt til overgangen mellom ungdomsskule og vidaregåande skule. Dette vil bli undersøkt gjennom tre innfallsvinklar: Elevperspektiv på overgang og val, foreldre sin innverknad i valprosessen og korleis skulen legg til rette for å utvikle medvett om utdanningsval gjennom lærings- og vurderingsdialogar i Utdanningsval i ungdomsskulen og Prosjekt til fordjuping i vidaregåande opplæring. I Utdanningsval og Prosjekt til fordjuping prøver nokre av skulane i prosjektet ut digitale mapper som reiskap for refleksjonar rundt utdannings- og yrkesval. *Med mappe som møteplass* har på den måten både ein utviklingsdel gjennom aksjonsforskning på dei fem skulane, der mellom anna systematisk utprøving av verktøy og rutinar for betre overgang mellom skuleslaga er sen-

tralt, og ein forskingsdel som i hovudsak vert gjennomført av stipendiaten i prosjektet.

KVEN SER ELEVEN I OVERGANGEN TIL VIDAREGÅANDE SKULE?

Ein lærar på helse- og sosialfag i vidaregåande skule fortel:

«Ei jente i 10. klasse var usikker på kva ho skulle velje i vidaregåande skule. Resultata i ungdomsskulen var ikkje så gode og ho fungerte ikkje så godt i det sosiale miljøet i klassen. Lærarane og rådgivar var bekymra for overgangen til vidaregåande sidan dei vurderte føresetnadane hennar som svake. Då ho kom til oss var me sjølsagt spent på korleis det ville gå. Ho fann seg fort til rette og fungerer veldig godt i klassen på 12 elevar. Frå utplasseringa i praksis har me berre fått positive tilbakemeldingar, så ho klarar seg betre enn nokon trudde på førehand».

UNGDOM OG UTDANNINGSVAL

Elevar og vaksne kan ha ulike perspektiv på overgang mellom skuleslag og val av utdanning. Mens foreldre og lærarar gjerne definerer utdanningsval som hovudfokus i over-

gangsperioden mellom skuleslaga, opplever gjerne elevane denne tida som ei identitetsutprøving og ein utviklingsprosess mot å finne ut kven ein er og kven ein ynskjer å vere, meir enn kva enn vil gjere. Overgangsfase kan i seg sjølv vere eit litt problematisk omgrep fordi det implisitt kan liggje ei førestelling om at utvikling er ein lineær prosess, der elevane går gjennom ulike stadium, frå barndom via ungdomsalder til vaksenliv, eller frå grunnskule til vidaregåande utdanning og vidare inn i yrkes- og arbeidsliv eller høgre utdanning. Utdanningssystemet er bygd rundt ei slik tenking, og der alternative val eller brot på den fastlagde strukturen vert avgrensa eller hindra av utdanningssystemets konstruksjon. Den lineære tenkinga frå utdanning til yrke, og at læring føregår på visse arenaer i ungdomsalder skjuler kanskje den meir komplekse røynda som ungdommane lever i (Stokes & Wyn, 2007).

Svakare tilknytning til tradisjonar kan fristille ungdom til å ta eigne, sjølvstendige val, uavhengig av familiebakgrunn og sosioøkonomiske forhold. Samtidig kan dei vala som ungdom gjer i denne fasen av livet få store konsekvensar for livsløp vidare. Når ungdom skal ta val som ikkje er gjevne ut frå dei sosiale og kulturelle strukturane ungdommen er ein del av, må valet grunnjevast og forankrast på andre måtar enn i til dømes familietradisjonar og sosial bakgrunn. Å forstå konsekvensar av val i utdanningssystemet krev med andre ord refleksivitet – evne til å reflektere over eige liv og kunne vurdere alternativ og konsekvensar av ulike val. Dette kan representere risiko for marginalisering for dei som ikkje meistrar å forholde seg til alle dei

komplekse problemstillingane som kjem til syne når val av utdanning og yrke skal gjerast (Aagre, 2003). Samtidig viser undersøkingar ein forsterka reproduksjon, der elevane val av utdanning og yrke er påverka av familie- og sosial forhold (Heggen, 2004). Mange stiller spørsmål ved om alle elevane har reelle val, og i neste omgang – korleis kan skulen byggje kompetanse for at alle elevane kan ta reelle val?

FRÅ UNGDOMSSKULE TIL VIDAREGÅANDE OPPLÆRING

Sjølv om intensjonane for den 13-årige grunnutdanninga er heilskap og samanheng i heile utdanningsløpet, er overgangen mellom 10. klasse og 1. klasse på vidaregåande skule ei endring som krev faglege, metodiske og sosiale tilpassingar hjå elevane. Mange elevane, særleg i distrikta, må flytte på hybel og kan få ei anna rolle ved at dei må ta ansvar for seg sjølv og livet sitt i mykje større grad enn dei elevane som kan bu heime. Saman med nye fag og gjerne andre arbeidsformer er dette endringsprosessar som kan vere krevjande for mange elevane. Overgangen kan òg vere ein kritisk fase i høve til kva tilbod elevane faktisk får i høve til det programmet dei har valt. Trass strukturendringar i vidaregåande skule og ei betre tilrettelegging for progresjon i utdanninga, er fråfall og omval eit problem, og mange elevane fullfører ikkje vidaregåande opplæring på normert tid. Fråfallet er størst på yrkesfaglege studieretningar; og av elevane som begynte i vidaregåande opplæring i 2001 fullførte berre 57 prosent av elevane på normert tid (Utdanningsspeilet, 2007).

Evalueringsstudier av ulike satsingstiltak mot fråfall i vidaregåande opplæring (2003–2006), viser at det å ha fokus

på fråfallsproblematikken i opplæringssystemet – korleis førebyggje, kjenne til faresignal og ha strategiar på korleis få elevane inn igjen i ein konstruktiv prosess – er viktig for å hindre fråfall. Men det viktigaste er kanskje det å utvikle medvett i skulen om problemet. Låge prestasjonar, låg motivasjon og fråvær kan vere risikofaktorar som kan identifiserast allereie i grunnskulen, og difor må satsing mot fråfall begynne i grunnskulen (Buland & Havn, 2007). Den enkeltfaktoren som har størst innverknad på fullføring av vidaregåande opplæring er karakternivå frå grunnskulen (NOU, 2008:18). Ungdomssteget har difor eit særleg ansvar for å leggje til rette og fylgje opp elevane som kan vere i fare for å falle ut av utdanningssystemet.

FØREBUING AV UTDANNINGSVAL OG FØREBYGGING AV FRÅFALL

Ulike tiltak som kan kvalitetssikre prosessane i førebuingssfasen og i sjølve overgangen mellom nivå i utdanningssystemet vil vere viktige for å førebyggje feilval og seinare fråfall. I rapporten *Tiltak for bedre gjennomføring i vidaregåande opplæring* (KD, 2006) vert det foreslått å styrke kompetansen rundt eleven mellom anna ved å styrke informasjonsflyten mellom skuleslaga og styrke den faglege vurderinga og oppfølginga av elevane. Dette vert i fleire Stortingsmeldingar, seinast i St. meld 31 (2007–2008), saman med mellom anna auka fokus på karriererettleiing og å betre kvaliteten på skulen si rådgivingsteneste.

Faget Utdanningsval i ungdomsskulen skal bidra til å skape heilskap og samanheng i grunnopplæringa og knyte grunnskule og vidaregåande opplæring betre saman. Gjennom

arbeid med faget Utdanningsval skal elevane få betre føresetnader for val, og elevane skal få erfaring med innhald, oppgåver og arbeidsmåtar i ulike utdanningsprogram og utvikle kunnskap som gjev eit betre grunnlag for utdannings- og yrkesval, og til å kunne planlegge utdanningsløpet sitt vidare. Utpøving av relevante oppgåver i fag som elevane er interessert i kan bidra til at dei vert meir medvitne eigne val, samtidig som elevane skal få kjennskap til arbeidsliv og krav til kompetanse innafor ulike yrke. Oppløringa i Utdanningsval skal *legge til rette for at den enkelte elev kan få prøve ut og reflektere over sine val*. Elevane sin motivasjon og interesser kan gå i ulike retningar og dei treng ofte tid til å prøve ut og bli kjent med kva mulegheter dei kan ha i vidaregåande oppløring. Gode hosingpiteringsordningar basert på elevane sine ynskjer vil difor vere ein måte å skape grunnlag for gode, velfunderte val av program i vidaregåande skule. Innafor utviklingsdelen av prosjektet har skulane i vårt prosjekt laga ulike planar for gjennomføring av faget Utdanningsval, og samarbeider med vidaregåande skular i nærleiken om mellom anna hosingpitering.

Hausten 2007 gjennomførte prosjektet ei kvalitativ spørjeundersøking blant 10.-klassingar på ungdomsskulane i prosjektet *Med mappe som møteplass* om mellom anna faget Utdanningsval (n = 60). Resultata viser variasjonar i elevane sine interesser, motivasjon og refleksjonar rundt det valet dei skal gjere i løpet av 10. klasse. I utvalet kjem det fram at elevar som i ungdomsskulen er mest interessert i praktiske og estetiske fag og som vil velje yrkesfaglege program i vidaregåande skule, brukar mest tid og krefter på meir teoretiske fag i ungdomssku-

len. Elevane grunnleggjer denne prioriteringa med konkurranse om plass på visse yrkesfaglege program. Dette aktualiserer drøfting av den praktiske organiseringa av faget Utdanningsval. Når dei meir teoretiske faga i ungdomsskulen er den sentrale kvalifiseringsarenaen for å komme inn på det utdanningsprogrammet som elevane ynskjer, reiser det spørsmål om å integrere faget Utdanningsval i dei andre faga. Korleis kan skulane få til ei gjensidig integrering av Utdanningsval i dei andre faga i skulen – eit tverrfagleg arbeid fokusert på elevane sitt utdanningsløp vidare? Og korleis kan skulen leggje til rette for å stimulere til interesse for yrkesfaglege program gjennom teoretiske fag gjennom andre arbeidsmetodar og læringsaktivitetar i ungdomsskulen?

Autentiske læringssituasjonar og læringsaktivitetar kan skape ein kontekst for læring som gjev meining, òg utover den aktuelle situasjonen. Det handlar med andre ord om å synleggjere tradisjonelle skulefags relevans for yrkesfagleg utdanning. Til dømes vil matematikk og naturfag vere viktige støttefag for elevar som ynskjer å begynne på teknikk og industriell produksjon eller på helse- og sosialfag. Dette viser at det er behov for møteplassar for lærarane der tverrfagleg tenking rundt yrkesorientering og utdanningsval kan skape betre grunnlag for elevane sine val. Men, Utdanningsval og andre skulefag kan ikkje løyse alle utfordringar i førebuinga til vidaregåande skule åleine. Lokalsamfunn og arbeidsliv bør kanskje involvere seg i enno større grad i arbeidet med å skape medvett om utdannings- og yrkesval. Hosingpitering i arbeidslivet i eit lokalsamfunn er autentiske læringsarenaer som kan skape eit viktig grunnlag for reflek-

sjonar kring utdanningsval. I spørjeundersøkinga vår er elevane unisont positive til utplassering i arbeidsliv og nemner det som ein viktig del av grunnlaget for val når dei skal velje vidaregåande oppløring. Dette er problemstillingar som kjem fram av vårt materiale og som skal utforskast vidare i prosjektet.

DIGITALE MAPPER

Prosjekt til fordyping på yrkesfaglege program i vidaregåande skule har liknande målsetjingar som Utdanningsval i ungdomsskulen. «Formål med prosjekt til fordyping på vg2 er å gi elevene moglegheit til å få erfaring med innhald, oppgåver og arbeidsmåtar som karakteriserer de ulike yrkene innan utdanningsprogrammene, fordype seg i kompetansemål fra læreplanane på vg3-nivå og ta relevante fellesfag fra vg3, fellesfag i fremmedspråk og programfag fra studieforberedende utdanningsprogrammer» (Udir.no: Prosjekt til fordyping – Kunnskapsløftet).

I prosjektet *Med mappe som møteplass* undersøker me korleis formative vurdering i Utdanningsval og Prosjekt til fordyping verkar inn på elevane sine forventningar og planar for vidare utdannings- og yrkesval, og på kva måte digitale mapper kan tene som reiskap for å fremje/utvikle medvett om yrkesval. Skulane i prosjektet brukar mapper som arbeids- og dokumentasjonsmapper i Utdanningsval og Prosjekt til fordyping, og mappene kan òg bli nytta som grunnlag for vurdering i faga. Me ynskjer å undersøke korleis vurdering for læring og vurderingsdialogar ved bruk av digitale mapper kan støtte elevane som lærings- og utviklingsprosessar fram mot val av program i vidaregåande skule og

vidare fordjuping på vg2 på yrkesfaglege program. Me vil identifisere ulike former for vurdering og korleis desse verkar saman.

Dei same pedagogiske prinsippa for bruk gjeld for digitale mapper som for ordinære mapper, men digital organisering og digitale strukturerings- og kommunikasjonsmåtar gjer at læringsprosessen vert påverka (Dysthe, 2003; Øhra, 2006). Denne typen mapper gjev høve til å arbeide med ulike digitale verktøy, og elevane vil kunne dokumentere læring og utvikling på fleire måtar, ikkje berre som ordinær tekst. I dette prosjektet vert dei digitale mappene brukt som dokumentasjons, vurderings- og kommunikasjonsmapper. Som døme på dette blir digitale mapper i Prosjekt til fordjuping brukt innafor nokre yrkesfaglege program når elevane er utplassert i bedrift. Elevane dokumenterer arbeidet sitt gjennom mellom anna PhotoStory, bilete og loggar som vert lagt i den digitale mappa, og dei får kommentarar og tilbakemeldingar undervegs frå faglærar på skulen. Eit viktig element her er at elevane dokumenterer ut frå sine føresetnader og faglege nivå, og opplever at teori i faget gjev mening når dei må argumentere fagleg for kvaliteten på det praktiske arbeidet sitt. Bruk av digitale mapper gjev høve til tett oppfølging og dialog om læringsarbeidet til elevane, og gjev òg eit betre grunnlag for vurdering og dialogar om vurdering mellom elev og lærar. Lærarane opplever å ha god kontroll med elevane sin progresjon og arbeid med faget under utplassering i bedrift. I ei evaluering i bruk av digitale mapper seier elevane mellom anna:

«Kjempekjekt med sånne kommentarar. Tusen takk! Eg slite meg ikkje ut

på dette, syns det berre er gøy å fortelje om det eg har opplevd og lært, samt lage bildeserie av arbeidet som er gjort. Berre kjekt!

Eg synst ein lærer bra med loggskrivning. Då går ein igjennom akkurat det ein har drive med og finn ut fagstoff om det, i staden for teori først.

Med loggskrivning lærer ein bra når ein først har gjort arbeidet i praksis, og må tenke igjennom kva ein har gjort og finne fagstoff om det når ein skriv».

Dette er dokumentert gjennom eit pedagogisk utviklingsarbeid på praktisk pedagogisk utdanning, gjennomført av studentar som òg er tilsett som lærarar på prosjektskulane, og som del av *Med mappe som møteplass*. Studentane var involvert både som studentar og som tilsette i utviklingsarbeid på eigen skule, og dette er òg ein strategi for å involvere lærarstudentar i FoU-arbeid ved HSF (Grøneng et al, 2007; Aarberg et al, 2007). Det skal òg prøvast ut modellar for korleis mappene kan utviklast som ein reiskap som kan fylgje elevens læringsutvikling over år, og som kan gje mening og kontinuitet i overgangen frå ungdomsskule til vidaregåande skule.

FORELDRE SOM STØTTESPELAR

Resultat frå Differensieringsprosjektet i vidaregåande skule viser at foreldras interesse for elevane sitt arbeid på skulen og elles i livet og positive haldningar til skule og utdanning hjå foreldre har mykje å seie for elevane sin motivasjon. Studiar av foreldreinvolvering i barns skulegang viser at elevar i overgangsfasen mellom grunn-

skule og vidaregåande skule har behov for motivasjonsfremjande støtte og foreldre viser interesser for og kommuniserer om barnas skularbeid. Det viser seg òg at foreldre ofte vurderer si rolle i høve til å vere støttespelarar for elevane si læring som mindre viktig jo lenger opp i utdanningssystemet elevane er. Foreldre opplever seg gjerne mindre i stand til å hjelpe elevane med skulerelaterte spørsmål, og det er difor viktig at foreldre har tru på seg sjølv som viktige støttespelarar for sine barn, samtidig som skulen sine haldningar til foreldre og samarbeid med heimen òg kan påverke kvaliteten på samarbeidet mellom elevar, foreldre og skule (Dale et.al. 2005; Seginer, 2006).

I prosjektet har me gjennom samtalar med lærarar i vidaregåande skule fått inntrykk av at kontakten med heimen er eit prioritert område for elevar med dokumentert rett til spesialundervisning. Når det gjeld andre elevar, har skulen sjeldan kontakt med foreldra, berre viss det oppstår spesielle behov. Lærarar på yrkesfag i vidaregåande har ofte klare ynskje om meir gjensidig informasjon og samarbeid med foreldra ved starten i vidaregåande skule. På den måten kan dei få betre mulegheiter for tilrettelegging med tanke på tilpassa opplæring for den enkelte elev. Dette gjelder spesielt «gråso-neelev», der skulen ofte har lite dokumentasjon på kva oppfølging eleven har fått tidlegare. Mykje tyder på at foreldresamarbeidet i vidaregåande skule i stor grad vert gjennomført på tradisjonelle måtar, med vekt på informasjon frå skulen til foreldra, og at lærarane ventar at foreldra tek kontakt viss «det er noko».

Ved våre vidaregåande samarbeids-skuler er det mange hybelbuarar, sidan det er store avstandar mellom heim og skulestad, og yrkesfaglege tilbod er spreidd i fylket. Ein av våre samarbeidsskuler har samarbeid med foreldre som satsingsområde, og har gjennomført møte for foreldre og hybelvertar. Ein annan av samarbeids-skulane har samarbeid med foreldre ved bruk av digitale mapper som del av si satsing på foreldresamarbeid. Utfordringa vidare for desse skulane er å vidareutvikle dei digitale mappene til òg å bli ein reiskap for kommunikasjon og kontakt med foreldre og eleven sitt læringsarbeid, ein møteplass med eleven i fokus.

OPPSUMMERANDE

KOMMENTARAR

Historia om jenta på helse- og sosialfag som overraske positivt fortel om behov for mangfaldige læringsarenaer og behov for å sjå heile eleven. Historia fortel òg om potensial for læring og utvikling når læringsmiljø og oppgåver høver til eleven sine interesser og føresetnader. Prosjektet *Med mappe som møteplass* belyser generelle utfordringar rundt ungdom og utdanningsval, og ynskjer å

utforske mulegheiter for møteplassar som har eleven i fokus og som kan involvere føresette som støttespelarar i overgangen. Digitale mapper kan vere

ein reiskap for kommunikasjon mellom partane, samtidig som mappene òg vil vere ein arena for elevens læring og utvikling.

LITTERATUR

- BULAND, T. & HAMN, V. i samarbeid med Liv Finbak & Thomas Dahl (2007). *Intet menneske er en øy. Rapport fra evalueringa av tiltak i Satsing mot frafall*. SINTEF Teknologi og samfunn. Gruppe for skole- og utdanningsforskning, Trondheim.
- DALE, E.L. et al (2005). *Tilpasset og differensiert opplæring i lys av Kunnskapsløftet*. Rapport 10/2005, Læringslaben.
- DYSTHE, O. & ENGELSEN, K.S. red (2003). *Mapper som pedagogisk reiskap: Perspektiver og erfaringar*. Abstract forlag
- GRØNENG ET AL (2007). *Skriflig vurderingsdialog – ei utprøving*. PU-rapport, HSF.
- HEGGEN, K. (2004). Risiko og forhandlinger. Ungdomssosiologiske emner. Oslo: Abstrakt forlag.
- KD (2007). *Utdanningspeilet*.
- KD (2008). *NOU 2008:18 Fagopplæring for framtida*.
- KD (2006). *Tiltak for bedre gjennomføring i vidaregåande opplæring*. Rapport.

KD, St. meld nr. 16 (2006-2007) ...og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livlang læring.

SEGINER, R. (2006). Parent's Educational Involvement: A Developmental Ecology Perspective. *Prenting: Science and Practice*, Vol 6, no 1, Jan-March 2006.

STOKES, H. & WYN, J. (2007). Constructing identities and making careers: Young people's perspectives on work and learning. *International Journal of Lifelong Education*, vol 26, no 5, (s. 495-511).

ØHRA, M. (2006) Formativ vurdering. Vurdering for læring med hjelp av digitale mapper. I Bjørnsrud, MONSEN H.L. OG OVERLAND B. (ed.) (2006): *Utdanning for utvikling av skolen*, Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.

UTDANNINGSDIREKTORATET, www.udir.no: Prosjekt til fordypning – Kunnskapsløftet.

AAGRE, W. (2003). *Ungdomskunnskap. Hverdagslivets kulturelle former*. Bergen: Fagbokforlaget.

AARBERG ET AL (2007). Bruk av digitale mapper til oppfølging og vurdering av elevar når dei er utplassert i bedrift. PU-rapport, HSF.



ANN KARIN SANDAL er stipendiat i pedagogikk. Ho har vore tilsett ved Høgskolen i Sogn og Fjordane sidan 1995, høgskulelektor sidan 1999. Sandal har undervisnings- og leiaroppgåver knytt til praktisk pedagogisk utdanning, og etter- og vidareutdanning i elevvurdering for lærarar i grunnskule og vidaregåande skule. For tida held ho på med eit PhD-arbeid som skal avsluttast hausten 2011.



TIL ETTERTANKE AV PETTER AASEN

Petter Aasen er fra 1. august 2007 rektor ved Høgskolen i Vestfold. Fra 1998 var han 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 forsker ved NIFU STEP.

Systemfeil?

Når norsk skole ikke lever opp til forventningene, rettes ofte og gjerne søkelyset mot lærernes mangelfulle kompetanse. Vi så det senest da resultatene fra den siste TIMSS-undersøkelsen ble presentert i desember i fjor.

Riktig nok viste denne undersøkelsen at norske elever for første gang siden 1995 har en positiv utvikling når det gjelder kunnskaper og ferdigheter i matematikk og naturfag. Norske elever henger imidlertid fortsatt etter det internasjonale gjennomsnittet. Etter beherskede gledesytringer over norske elevers framgang, kom derfor bekymringene over svake prestasjoner i et internasjonalt komparativt perspektiv, raskt til uttrykk fra politisk hold. Og igjen ble lærerkorpsets mangelfulle faglige og pedagogiske kompetanse trukket fram. På NRKs Dagsnytt atten kunne vi høre både statsråden og leder av Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen i Stortinget irettesette lærernes måte å undervise på. Lærerne fikk klar beskjed om hva som er god profesjonspraksis. Nå er det mange grunner til å se nærmere på profesjonsutdanningene som sertifiserer lærerkorpsen. Stortingsmeldingen om lærerutdanning som kom i februar 2009, var betimelig. Men når norsk skole ikke leverer, blir det kanskje for enkelt å ta pianisten mens komponisten og dirigenten går fri?

EVALUERING AV KUNNSKAPSLØFTET

Utdanningsdirektoratet har på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet iverksatt en omfattende evaluering av den nye reformen i grunnskolelæringen – Kunnskapsløftet. Evalueringen avsluttes først i 2011, men de første rapportene har kommet. I evalueringen ser forskningsinstituttet NIFU STEP og Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling (ILS) ved Universitetet i Oslo på rolle og ansvarsfordelingen mellom beslutnings- og forvaltningsnivåene og aktørene i grunnskolelæringen. I den første rapporten fra prosjektet som ble publisert oppunder jul i fjor, har kollega Nina Sandberg og jeg sammen med vår forskergruppe, foretatt en dokumentanalyse og intervjuet sentrale aktører med ansvar for reformen og/eller reformimplementeringen på det nasjonale styringsnivået.

Bærebjelken i Kunnskapsløftet som innholds- og strukturreform slik det kommer til uttrykk i de sentrale reformdokumentene, er en styringsreform som omtales som et systemskifte. Uten en ny type styring

av skolene, kan ikke Kunnskapsløftet lykkes. I dokumentene kan vi lese at forestillingen om at staten kan skape et likeverdig skoletilbud gjennom detaljregulering og detaljstyring, skal erstattes med tillit til at den enkelte lærer, skoleleder og skoleeier selv har de beste forutsetningene for å vite hvordan god læring skapes og gjennomføres. Skolen skal derfor styres nedenfra, ikke ovenfra, innenfor nasjonalt opptrukne mål. Ansvarliggjøring av underliggende beslutnings- og forvaltningsnivå står sentralt i denne sammenheng. Reformen betyr ny ansvars plassering som innebærer at skoleeier, skole og lærer får større ansvar når det gjelder skolens form og innhold, men de skal også stå til ansvar for elevenes resultater.

FORHOLDET MELLOM STATEN OG KOMMUNESEKTOREN

Anlegger vi et bredere og lengre politisk perspektiv, ser vi at forholdet mellom staten og kommunesektoren har stått sentralt i reformene innenfor offentlig sektor gjennom de siste tiår. Deregulering og desentralisering har vært sentrale politiske motiv under skiftende regjeringer. I regjeringens oppfølging av den siste maktutredningen heter det at den vil arbeide kontinuerlig for å øke det kommunale selvstyret. Regjeringen understreker at det kreves vilje til å vektlegge verdi-



en av det lokale selvstyret i de mange enkeltsaker der konflikten mellom ønsket om statlig styring og lokalt selvstyre kommer opp. Regjeringen vil vise denne viljen. I meldingen framheves Kunnskapsløftet blant viktige initiativ fra regjeringen for å styrke det lokale selvstyret. Reformen innebærer med andre ord en ytterligere desentralisering av myndighet og oppgaver innenfor utdanningssektoren. I reformdokumentene ligger det imidlertid innebygd en spenning mellom ambisjonen om økt handlingsrom på den ene siden og på den andre siden behovet for sentral styring gjennom tilsyn, kontroll og oppfølging.

ULIK FORSTÅELSE AV VESENTLIGE BEGREPER

Det er utviklet en rekke strategier og tjenester som skal støtte iverksettingen av reformen, og som underliggende etater må forholde seg til, men de sentrale myndighetene har ikke tatt et helhetlig grep om refor-

mplementeringen og styringen av norsk utdanning. Intervjuene på det nasjonale styringsnivået viser også at sentrale aktører synes å ha en uklar oppfatning og vurdering av sammenhengen mellom Kunnskapsløftet som innholds- og strukturreform og Kunnskapsløftet som styringsreform. Det er knyttet ulike forståelser til vesentlige begreper som styringsstruktur, systemskifte, skoleeier, desentralisering og ansvarliggjøring som får konsekvenser for rolleforståelse og ansvars plassering.

Noe overraskende finner vi at sentrale aktører på nasjonalt nivå mener at Kunnskapsløftet ikke impliserer økt desentralisering av beslutningsmyndighet og et nytt ansvarsregime. Rolle- og ansvarsfordelingen mellom nivåene oppfattes som uendret når det gjelder beslutningsmyndighet. Aktørene mener likevel at reformen gir skoleeier og skolene noen nye oppgaver. En slik forståelse av reformen kan imidlertid lett få uheldige konsekvenser hvis det betyr at sentrale

myndigheter ansvarliggjør og stiller forventninger til aktører som har liten myndighet. Det kan føre til lokal avmakt og resignasjon.

SENTRALE AKTØRER UTTRYKKER USIKKERHET

Sentrale aktører nasjonalt uttrykker usikkerhet når det gjelder ansvarsforhold på underliggende styringsnivå. Dette funnet er problematisk, men ikke overraskende. I forarbeidene til reformen ble det pekt på at utdanningssektoren var preget av uklar oppgavefordeling og uklare ansvarsforhold. Dette synes fremdeles å være situasjonen selv om det var nettopp slike systemfeil styringsreformen skulle rette opp. Kommunesektorens doble status som både selvstendig beslutningsmyndighet og underliggende forvaltningsorgan, bidrar til uklarheten. Også endringer og mangfoldigheten i selve organiseringen av kommunene kan forklare den usikkerheten som kommer til uttrykk. I et styringsperspektiv er imidlertid den

vedvarende uklarheten og usikkerheten problematisk. Tydeliggjøring av ansvar og roller forutsetter tilnærmet felles systemforståelse. Det er vanskelig å delegere ansvar når det er usikkert hvor delegasjonen skal plasseres.

Sentrale aktører mener at delegeringen av noen nye oppgaver til skoleeiere og skoler legitimerer behov for sterkere statlig styring av sektoren. På samme måte stiller også nyere styringsdokumenter presentert etter at vi foretok intervjuene, som St.meld. nr. 31 (2007 – 2008) *Kvalitet i skolen*, spørsmålsteget ved desentraliseringen og tar til orde for sterkere sentralisering med hensyn til både kontroll/tilsyn, innholdsstyring og støtte. Blant sentrale aktører oppfattes læreren og skoleeieren som de viktigste aktørene i implementeringen av reformen. Skoleeiers evne til å ta ansvar for de nye oppgavene oppfattes imidlertid som relativt svak. Også dette synes å være i tråd med nyere politiske signaler om tettere oppfølging av den enkelte skoleeier fra statlig hold. I nyere styringsdokumenter er begrunnelsen for statlige grep nettopp at skoleeiere mangler nødvendig kompetanse og at staten ikke har styrket og målrettet tilsynet tilstrekkelig i takt med at kommunene har fått større handlingsrom.

SVAKT FORANKRET STYRINGSREFORM

En foreløpig konklusjon i vår evaluering er at Kunnskapsløftet som styringsreform synes å være svakt forankret på det nasjonale forvaltningsnivået som følge av både sentrale aktørers forståelse og vurdering av reformen, og nye signaler/tilrådninger fra regjeringen. Vurderingene på

sentralt forvaltningsnivå og nye politiske styringssignaler kan imidlertid være velbegrunnede ut fra erfaringer som er høstet. Det kan være at underliggende forvaltningsnivåer eller lærerprofesjonen ikke besitter kompetanse og endringskultur som fremmer reformimplementeringen. Det kan være innebygde spenninger og interessemotsetninger, som hindrer reformimplementeringen hvis lokalt handlingsrom blir for stort. Det kan også være at vi ikke har en nasjonal styringsstruktur/forvaltningsstruktur som bærer reformens intensjoner om større selvstyre for skoleeiere og et nytt ansvarsregime. Godt over halvparten av våre kommuner har for eksempel under 5000 innbyggere. De politiske idealer holder med andre ord ikke vann når reformen beveger seg fra formuleringsarenaen til realiseringsarenaen.

SVAKE STYRINGSSIGNALER

Når det nye styringssystemet vakler, kan det imidlertid også skyldes svake styringssignaler. Dette er et hovedfunn i en annen rapport fra evalueringen ført i pennen av Britt Ulstrup Engelsen ved Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo, som ble publisert våren 2008. Rapporten konkluderer med at skoleeiernivået i liten grad synes å produsere selvstendige strategiske planer, og forklarer dette med uklare eller utilstrekkelige signaler og støtte fra sentralt statlig nivå. Læreplanene som styringsdokumentene er ugjennomtrengelige og ansvars plasseringen er uklar.

Våre funn forsterker dette bildet av en sektor preget av uklarhet og forvirring når det gjelder styring og ansvars plassering. Gjennom nyere styringsdokumenter har regjeringen

tatt til orde for en sterkere statlig styring av skolen, men uten å ta et prinsipielt oppgjør med reformens ambisjon om systemskifte og større kommunalt selvstyre. På den måten kan regjeringen selv ha bidratt til usikkerhet rundt Kunnskapsløftet som styringsreform. Disse forhold vil vi belyse nærmere i evalueringen av rolle og ansvarsfordelingen mellom nivåene og aktørene i grunnopplæring når vi i neste omgang bringer inn data fra skoleeier og skolenivå.

Allerede nå synes det imidlertid klart at den opprinnelige sammenhengen mellom Kunnskapsløftet som innholds- og strukturreform og Kunnskapsløftet som styringsreform har sviktet. Og skal vi tro reformens rasjonale og intensjoner, betyr det at selve bærebjelken i reformen i norsk grunnopplæring er i ferd med å gi etter. Et grunnleggende prinsipp i moderniseringen av offentlig sektor har vært å tydeliggjøre skillet mellom politisk og profesjonell styring. Reformen innenfor utdanningssektoren skal skape balanse mellom politikere/forvaltningen på den ene siden, og på den andre siden den pedagogiske og faglige profesjonaliteten. Det er blant annet denne balansen som begrunner desentraliseringen og at skolene og lærerne får et tydeligere ansvar for å konkretisere og gjennomføre de nasjonale målene. Politikerne på det nasjonale nivået skal på sin side ha ansvaret for utdanningens system og mål. Kanskje burde våre politikere se nærmere på det som mer og mer framstår som systemfeil i styringen av norsk skole, og i mindre grad bedrive det som for profesjonen og alle våre dyktige lærere sikkert fortoner seg som pedagogisk diletterteri?

Evidens og evidensbasering

AV HARALD GRIMEN

Harald Grimen svarar i dette innlegget på Terje Ogdens artikkel: Motvilje mot evidens i utdanningssystemet i forrige nummer av *Bedre Skole*.

I eit innlegg i *Bedre Skole* (nr. 4/2008) kritiserer Terje Ogden meg for nokre synspunkt uttrykte i eit intervju. Det er uklårt kva han kritiserer meg for og synspunkta mine er ikkje dei same som Laursen sine. Han får svare for seg. Men eg skal utdjupe det eg meiner. Først ein kommentarar til debattstilen. Ogden snakkar om motvilje mot evidens i utdanningssystemet og tolkar skepsis til evidensbasering som motvilje mot evidens.

Logikken i dette er den same som når skepsis til kvalitetsreforma vert tolka som motvilje mot kvalitet eller at skepsis til målstyring vert tolka som motvilje mot å ha mål. Men, som Ogden nok veit, har evidensomgrepet ei lang og mangslungen soge. Å vere skeptisk til evidensbasering i den tydinga som Ogden forsvarar det, medfører ikkje naudsynleg å vere mot evidens. Det er ein type semantisk imperialisme å oreigne omgrepet for eitt bestemt føremål, slik Ogden og fleire med han, gjer. Ein kan òg både meine at det er bra med forskning på verknadene av undervisningsmetodar og samstundes vere skeptisk til

innføring av evidensbasering i utdanningsvesenet, i den tydinga som evidensrørsla skjønar det.

EVIDENSBASERING SOM EIT POLITISK PROSJEKT

1. Ogden har rett i at eg ser på evidensbasering som eit politisk prosjekt som kan brukast til å kontrollere profesjonsutøvarane og skjønnnet deira. Vekta er her på «kan». Korvidt det vil skje, er avhengig av kva som vert innført og korleis. Det er uklårt om Ogden meiner at det ikkje er eit politisk prosjekt. Men det er i ei triviell tyding eit politisk spørsmål om det bør og i kva form det bør innførast i utdanningssystemet. Det er ikkje eit politisk prosjekt i seg sjølv å lage kunnskapsoversikter over forskning på verknadene av undervisningsmetodar. Men det er eit politisk prosjekt å integre det i utdanningssystemet, mellom anna fordi det må takast mange omsyn her og det oppstår eit spørsmål om kva vekt dette skal få og kva form det skal ha. Politiske prosjekt bør drøftast offentleg; det var poenget med det konferanseinnlegget som

intervjuet bygde på. Ogden synest å vilje avgrense debatten til «hensynet til elevenes læringsutbytte» (s. 76). Om vi ser bort frå at 'læringsutbytte' ikkje er ein heilt klår kategori, er det viktig nok å ta omsyn til det. Men perspektivet for debattane må nok vere ganske mykje vidare, og det kjem til å bli ganske mykje vidare, heilt uavhengig av kva Ogden og hans likesinna måtte meine om dette. Vi snakkar om ein tenkemåte som vert føreslegen innført i dei tyngste samfunnsinstitusjonane våre: helsevesenet, utdanningssystemet, sosialtenesta og andre stader. Men det er langt frå klårt kva som vert føreslege innført og evidensrørsla har eit forklaringsproblem på fleire punkt.

EVIDENSBASERING OG PROFESJONELT SKJØNN

2. Ein av vanskanene med tilhøvet mellom evidensbasering og profesjonelt skjønn er at det er uklårt kva evidensrørsla føreslår innført. I litteraturen om evidensbasering finst minst fire ulike framlegg: at evidensbasert praksis a) skal erstatte skjønn; b) at



det skal komplimentere skjønn; c) at det skal informere skjønn; og d) at det inneber utvikling av ein ny type skjønnsutøving. Ogden synest å gå inn for c), når han seier at han trur at lærarar vil nikke gjenkjennande til resultata frå forskinga om kva som verkar i undervisninga, «men også kunne få nye ideer og synspunkter på hvordan de kan utvikle egen praksis» (s. 79). Det er, om det er dette han meiner, eit legitimt standpunkt. Men det er i ei viss tyding ein søndagsskule-versjon av tanken om evidensbasering. Svært få vil vere usamde med han, i at «(vi) trenger også (...) skoleforskning som peker på virksomme metoder og tiltak i skolen og der ulike tilnærminger sammenlignes med hensyn til deres bidrag til elevenes utbytte» (s. 79) Eg er ikkje usamd i det. Eg er heller ikkje usamd i at: «Denne kunnskapen må kunne

brukes når lærere og skoler planlegger kvalitetsforbedrende tiltak. Slik forskning lar seg ikke bruke som grunnlag for autoritære og rigide krav til undervisningspraksis, men den kan vere en viktig redskap for lærerprofesjonen, som inspirasjonskilde og kontroll på at undervisningspraksis kommer elevene til gode» (s. 79). Men her glir Ogden unna vanskane. Om kunnskapen ikkje let seg bruke som grunnlag for autoritære og rigide krav til undervisningspraksis, korleis kan han i så fall brukast? Skal han kunne brukast som grunnlag for ikkje-autoritære og ikkje-rigide krav (og kva er det?), eller kan han ikkje brukast i undervisningspraksis i det heile? Litt før seier han at «Evidensbasert undervisning kan dreie seg om enkeltlæreres metodevalg, men vanligvis handler det om de valg som skoler foretar når de bestemmer seg for hvordan de vil

tilrettelegge læringsmiljøet og legge opp undervisningen i ulike fag og ulike elevgrupper» (s. 78). Ogden synest her å seie at det i hovudsak er på eit organisatorisk nivå (undervisningsplanlegging og profesjonane sin kontroll av praksis) at kunnskapen kan brukast. Kort sagt, når det gjeld tilhøvet mellom evidensbasering og profesjonelt skjønn, har evidensrørsla eit forklaringsproblem. Kva er det tenkt å gjelde for? Einskilde profesjonelle? Profesjonskollektiv? Arbeidsorganisasjonane (skulen som organisasjon)? Fleire av desse? Eller alle? Og korleis skal det brukast?

EVIDENSRØRSLA HAR EIT FORKLÅRINGSPROBLEM

3. Det er sikkert rett at mange av dei som kritiserer evidensbasering «ikke selv har praksis- eller forskningserfaringer med evidensbaserte metoder»

(s. 79). Men det gjeld dessverre òg mange av dei som forsvarer evidensbaserte metodar. Mange av dei har nok forskingsrøynsle, men lite undervisningsrøynsle. Men det er lett å oversjå at mange av dei som er skeptiske, har lang undervisningsrøynsle. Ogden tek den enkle vegen ut når han seier at han trur at «lærere vil nikke gjenkjennende til resultatene av forskningen» (s. 79). Det trur eg òg. Spørsmålet er imidlertid kvifor det er relevant. Om lærarar nikkar gjenkjennande, er vel forklåringa at forskingsresultat samsvarar med deira eigne røynsler (elles er det vel ikkje grunn til å nikke gjenkjennande?). Men eigne røynsler må, i kunnskaps-hierarkiet (evidenshierarkiet) klassifiserast som «ekspert-meiningar». I alle variantar av kunnskapshierarkiet som eg kjenner, vert ekspert-meiningar plasserte nedst i hierarkiet. Samstundes vert det i andre samanhengar brukt ein modell med tre sirkelar, der forskingsbasert kunnskap, røynslebasert kunnskap og brukarkunnskap og brukarmedverknad vert framstilte som likeverdige.¹ Kanskje har visse subtile poeng når det gjeld klassifisering gått meg hus forbi her. Men for

meg ser dette ut til å vere inkonsistent og eg trur evidensrørsla igjen har eit forklåringsproblem. Kunnskapshierarkiet og sirkelmodellen kan neppe vere sanne samstundes.

VANSKELEG Å KONTROLLERE KVALITETEN

4. Ogden synest å tvile på at evidensbasing vil føre til at praktikarar vert avhengige av dei store databasane. Det er ikkje noko gale i å lage databasar som Cochrane. Eitt av argumenta for det (som eg ikkje veit om Ogden går inn for) er at det bidreg til å demokratisere kunnskap. Men det er eit tvilsomt argument og det er ein del illusjonsmakeri ute og går når det gjeld dette. Den jamne læraren – til liks med den jamne lækjaren – vil ikkje ha nok kunnskap til å kunne kontrollere kvaliteten på det som vert lagt ut på slike databasar. Kunnskapsoversikter bygger på avanserte statistiske teknikkar og det er litt illusorisk å tru at studentar i løpet av grunnutdanningane kan bringast opp på eit nivå som gjer at dei kan ta sjølvstendig stilling til grunnlaget for kunnskapsoversiktene. Igjen, det er i og for seg ikkje noko i vegen med slike databasar. Men ein

bør presentere det som det den er, og ikkje som noko anna. Det minner meir om ny type ekspertvelde, ikkje ein ny type demokrati.

KANSKJE VAR TSUNAMI EIT FOR STERKT UTTRYKK

5. I det Ogden skriv i dette innlegget ser eg dessverre lite som tyder på at dette er så mykje meir enn mange andre moteprega reformer som utdanningssystemet har måtta gå igjennom dei siste tiåra. Kanskje var tsunami eit for sterkt uttrykk. Men Ogden tek feil om han trur at 1.7 millionar treff på «evidence based teaching, mathematics» og dei mange millionane treff på liknande søkeord-kombinasjonar ikkje reflekterer mote, men ein lang og omfattande forskningstradisjon. Det er berre å ta nokre veker og vitja nettstadane, så vil nok det inntrykket fort endrast.

¹ Til dømes i M. Nortvedt, G. Jamtvedt, B. Graverholt & L. M. Reiner: *Å arbeide og undervise kunnskapbasert – en arbeidsbok for sykepleiere*, NSF, 2007, s. 14.

Harald Grimen er dr.philos. og professor i profesjonsetikk ved Senter for profesjonssudier, Høgskolen i Oslo.

Evidens i utdanningssystemet

PER AAHLIN

Misbruk av evidenstenkningen kan bidra til å redusere lærernes profesjonelle vurderinger og handlingsrom; det profesjonelle skjønnets får mindre plass. Det er en utvikling lærerne ser med uro på, skriver Per Aahlin, og viser til eksempler fra både internasjonale organisasjoner og norske dokumenter.

I Bedre Skole nr. 4, 2008 har Terje Ogden et debattinnlegg med tittelen «Motviljen mot evidens i utdanningssystemet». «Det er ikke mye av det Terje Ogden skriver som jeg er uenig i, derfor synes jeg det er greit å prøve å klargjøre Utdanningsforbundets ståsted i denne debatten.

Terje Ogden avslutter med: «I dette bildet trenger vi også etter min oppfatning, skoleforskning som peker på virksomme metoder og tiltak i skolen, og der ulike tilnærminger sammenlignes med hensyn til deres bidrag til elevenes læringsutbytte. Denne kunnskapen må kunne brukes når lærere og skoler planlegger kvalitetsforbedrende tiltak. Slik forskning lar seg ikke bruke som grunnlag for autoritære og rigide krav til undervisningspraksis, men den kan være et viktig redskap for lærerprofesjonen, som inspirasjonskilde og kontroll på at undervisningspraksis kommer elevene til gode.»

MYE ENIG MED OGDEN, MEN ...

Den første delen av dette sitatet er jeg helt enig i, og det er helt i tråd med Utdanningsforbundets syn. Så skulle jeg ønske at det var som Ogden

avslutter med, men det er vel her vi er noe usikre, for å si det forsiktig. Ikke fordi vi er redd for forskningen, men for hvordan den kan bli brukt politisk. Vi er også bekymret for den sterke styringen av forskningen som vi ser tendenser til, og som vi ser har en ganske sterk slagside mot forskning på «WHAT WORKS». I St.meld. nr. 31 (2008-2009) «Kvalitet i skolen» heter det: «Lærerne trenger kunnskap om hva som gir god læring, hvilke metoder som virker, og hvordan de kan møte ulike utfordringer i klasserommet. Relevant forskning og forskningsbaserte verktøy må være tilgjengelig for lærerne og skolelederne i hverdagen.» Jeg leser i alle fall noe annet enn i dette enn forskning som inspirasjonskilde for god undervisning. Ikke minst fordi at andre deler av meldingen bærer preg av et ganske instrumentalistisk syn på undervisning.

JAKTEN PÅ «BEST PRACTICE»

I budsjettproposisjonen for 2009 finner vi flere utsagn som går i samme retning. Til sammen gis det et bilde av at politikerne ønsker forskning som skal fortelle oss lærere hva vi

skal gjøre i ulike situasjoner. Jakten på «best practice» drives både i de store internasjonale organisasjonene og i mange land, inkludert Norge. Det som gir grunn til uro i lesningen av de norske dokumentene, er dessuten at omtalen av behovet for forskning i så liten grad er kombinert med henvisning til lærernes profesjonelle vurderingsevne eller handlingsrom. Det taler ikke for at forskningen først og fremst er ment som en «inspirasjonskilde for god undervisning».

FAREN FOR MISBRUK

Jeg er helt enig med Petter Aasen når han skriver i samme nummer av Bedre Skole: «Forskning kan neppe omsettes i pedagogiske imperativer.» Det mener selvsagt ikke heller Terje Ogden, men har vi likevel grunn til å advare mot at dette kan skje?

Jeg mener dessverre ja, fordi ropet om evidensbasert undervisning kommer sammen med en sterk styringskultur bygd på resultatstyring og accountability. Når læreren skal ha regnskapsplikt, må læreren kunne måles opp mot en standard.

Kanskje kan en faglig debatt bidra til at det blir mindre rom for å misbruke evidenstenkningen? Hvis det er tilfelle, kan debatten få stor betydning for den videre utviklingen av utdanningssystemet.

Per Aahlin er nestleder i Utdanningsforbundet.

Et enda bedre «Bedre Skole»

– en oppfordring til våre medlemmer

PER AAHLIN

Det er viktig at lærernes og skoleledernes stemmer høres i utdanningsdebatten. Det er de som kan rapportere direkte fra «felten». Medlemmene oppfordres i dette innlegget til å skrive i tidsskriftet, for på den måten å bidra til å skape en levende pedagogisk debatt.

Først av alt har jeg lyst til å gratulere redaktørene og medarbeiderne med det første nummeret av Bedre Skole som gikk ut til våre lærer- og skoleledermedlemmer som en del av medlemstilbudet (Bedre Skole nr. 4-2008).

GODT TIDSSKRIFT OG STORT OPPLAG

Etter min mening var det et særdeles både godt og viktig nummer. Med et opplag på 100 000, er det ikke tvil om at nå er Bedre Skole det absolutt viktigste pedagogiske tidsskriftet i Norge. Det er derfor en svært viktig jobb redaktørene har med å bringe fram sentrale pedagogiske, didaktiske og skolepolitiske artikler og innlegg. Etter min mening viser dette nummeret at vi er på rett vei; stoffet er viktig, tilgjengelig og aktuelt. Jeg håper derfor våre medlemmer har brukt og vil bruke Bedre Skole både i sin egen faglige ajourføring og i forbindelse med debatter i klubbene og på lærerværelsene. Her er det mye å ta fatt i, jeg har ikke lyst til å trekke noe fram på bekostning av annet, men som organisasjonsmenneske vil jeg likevel peke på Petter Aasens artikkel «Til ettertanke: Utdanningspolitiske utfordringer. Hva er viktigst?» Den bør leses av alle som

er interessert i Utdanningsforbundets politiske utfordringer.

MEN DET KAN BLI BEDRE

Kan det så bli bedre? Bør vi være fornøyde med Bedre Skole slik det nå framstår?

Etter min mening er svakhetene ved bladet åpenbare. Jeg skal dele mine utfordringer til forbedringer i to.

Den viktigste er at lærer- og skolelederstemmen er nesten totalt fraværende. Unntaket er to utmerkede artikler av Marianne Ruud. «Yrkesretting av fag motiverer lærere og elever» og «Satser på pedagogisk bruk av PC.»

Den andre er hvordan en kan få til mer levende pedagogiske diskusjoner. Her er jo innlegget til Terje Ogden: «Motviljen mot evidens i utdanningssystemet» et viktig debattinnlegg, men når svarinnleggene kommer i nr. 1/2009, har det gått over ett halvt år fra «evidensnummeret av Bedre Skole» (nr. 3/2008) kom ut.

FLERE MULIGHETER

Hva kan så gjøres? Det enkleste er selvsagt å oppfordre medlemmene til å skrive. Det er ikke dermed sikkert at det gir store resultater. Hva skal de skrive om, hva forventes, hva er aktuelt?

Jeg er sikker på at dersom vi skal få til større skriveaktivitet fra lærere og skoleledere, må det hjelpes fram. De må få støtte og hjelp, og de må vite hva det er aktuelt at de skriver om. Redaktørene må derfor gå offensivt ut. Hva med temanummer som er annonsert på forhånd? Aktuelle temaer er det mange av: vurdering, byråkratisering, tidsklemma ...

Hva med premiering? Det er mange muligheter, men bare å vente på at innleggene skal strømme inn, vil garantert ikke gi resultater.

Hva med å lage gruppeintervjuer i klubber eller på skoler? Hva med å få til møter mellom forskere og praktikere? Det vil også kunne være med på å løse problemene med at et blad som kommer fire ganger i året ikke så lett kan få til levende pedagogiske debatter.

I disse tider med tendenser til å tro på det ene enkle svaret, vil det å sikre gode pedagogiske debatter med ulike synspunkter være helt avgjørende. Det kan være debatter mellom forskere med ulike syn, mellom forskere og politikere og mellom forskere og praktikere. Mulighetene er mange.

Det viktigste er at vi er i gang med å gi ut Norges viktigste pedagogiske tidsskrift. Vi har alle et ansvar for at vi skal få et enda bedre «Bedre skole». Tar redaktørene ballen?

Per Aahlin er nestleder i Utdanningsforbundet.

MED FORSIKTIGHET OM EGET INSTITUTT

NILS SØVIK

**PEDAGOGISK INSTITUTT
NTNU 1946-1996**

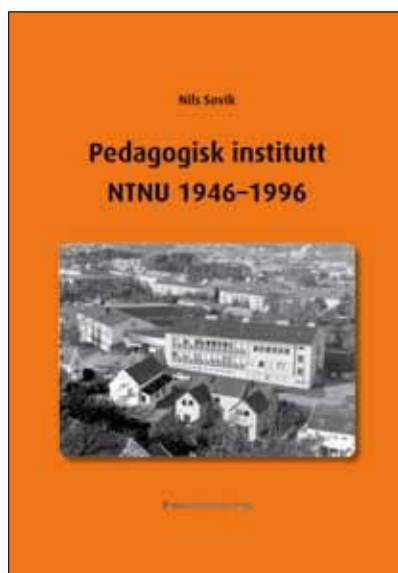
Tapir Akademisk Forlag
342 sider

Professor i pedagogikk, Nils Søvik, kan i en alder av vel 80 år ikke bare se tilbake på et langt liv i den pedagogisk-psykologiske og didaktiske forskningens tjeneste, men han kan nå også se tilbake på et par års intenst arbeid som skolehistoriker. Slik kan jeg gi meg selv lov til å karakterisere ham og hans faglige orientering fordi han for bare noen uker siden «la på bordet» en 340 siders bok om sitt eget institutt i Trondheim. Boka har fått tittelen *Pedagogisk institutt NTNU 1946-1996*. Og jeg gjør vel ikke Søvik noen urett om jeg føyer til at han allerede med denne «overskriften» har valgt å annonsere at vi stilles overfor en studie preget av forsiktighet. Med bokas forside friir han så visst ikke til noen og lover ikke mer enn han kan holde.

Upløyd mark

Mange av Søviks (og mine) kolleger har skrevet om Pedagogisk forskningsinstitutt ved Universitetet i Oslo, og de har gjort det med særlig vekt på etterkrigstida. Jeg tror en kan si at et langt stykke på vei har debatten om den pedagogiske forskningen i Norge artet seg som en debatt om Pedagogisk forskningsinstitutt, om professor Johs. Sandvens autoritære lederstil og hans positivisme, om Egil Frøylands rabiate angrep på Sandven, om Erling Lars Dale som fikk sin første magistergradsavhandling refusert av «forstokkede» tradisjonister som... (ja, hvem var det nå?) og om Eva Nordlands sosial-pedagogiske alternativ. Ja, avla ikke også Rune Slagstad den samme Sandven og hans institutt en visitt i den store og herlige boka fra 1998, *De nasjonale strategier*?

Og vi må ikke glemme at Kim G. Hel-svig vant seg en doktorgrad i 2002 med



avhandlingen *Pedagogikkens grenser*, en avhandling som dreide seg om «Kampen om pedagogikkfaget ved Universitetet i Oslo 1938-1980». Mens Nils Søvik til sammenlikning er den første som skriver mer utførlig om «søsterinstituttet» i Trondheim og dets utvikling gjennom etterkrigstida. Jeg er nøye med å bruke termen «utførlig» ettersom Anders Kirkhusmo viet instituttet en 3-4 siders omtale da han i 1983 ga ut boka «Akademi og seminar» *Norges Lærerhøgskole 1922-1982* og siden jeg selv i 1993 skrev en liten artikkel i *Nordisk Pedagogikk* med tittelen «Pedagogisk institutt, Universitetet i Trondheim – en presentasjon.» Men dette er bagateller: Søvik har kunnet gå til så å si oppløyd mark.

Overser tidligere studier

Hvordan har så Søvik lagt opp sin studie? Har han studert striden i Oslo inngående? Har han tatt over begreper fra de studier som er gjort av den, og så sammenliknet ut fra et forsøk på å komme fram til hva som kan sies å være egenarten til det pedagogiske instituttet i Trondheim? Vel, Søvik gjør innimellom noen sammenlikninger, og legger vekt på at mens instituttet i Oslo alltid forstod seg selv som et forskningsinstitutt, så skulle instituttet i Trondheim lenge ivareta forskningen samtidig som det fungerte som en del av en lærerutdanningsinstitusjon. Han peker også helt riktig

på at den historisk-pedagogiske disiplinen fikk en ganske annen dominerende posisjon i Trondheim enn i Oslo. Men i det store og hele ser Søvik, og jeg vil si dessverre, bort fra den forskning som er gjort på instituttet i Oslo. Det betyr blant annet at han ikke tar i bruk de teoretiske analyseredskaper som denne forskningen kunne ha gitt ham. Han har heller ikke funnet noe å hente i de nyeste analysene av ulike kunnskapsregimer i norsk skoletenkning. Med andre ord: Søvik synder mot et grunnleggende krav om at ny forskning ikke må overse studier som er gjort tidligere. Og hva kanskje verre er: Han disponerer heller ikke studien sin i henhold til de epoker som nyere forskning har innarbeidet for så vidt som det gjelder skolens og den pedagogiske vitenskapens utvikling gjennom den nyere tid. Søvik følger ikke den tradisjonen som nå er innarbeidet, det vil si en tradisjon som skjelner mellom tre faser: 1) Den sosialdemokratiske storhetstiden fra 1945 til 1965/1970. 2) Venstreradikalismens storhetstid, fra 1965/1970 til 1980/1985. 3) Den nye liberalismens tiår fra 1985 til 2008. I stedet for å bygge videre på den tradisjonen som er skapt, legger Søvik endringene i høgskolens og instituttets lokalisering til grunn for konstruksjonen av epoker.

Instituttets ytre betingelser

Hva inneholder så boka? Denne første, utførlige omtalen av Norges nest største institutt for faget pedagogikk, er en omfangsrik sak som gir en tematisk bred beskrivelse av virksomheten i årene mellom 1946 og 1996. Studiens kontekst er Norges lærerhøgskoles utvikling i etterkrigstida og denne institusjonens integrering i det som etter hvert ble Universitetet i Trondheim og til sist Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU). Søviks grundige framstilling har altså høgskolens og universitetets utvikling som den avgjørende konteksten, og innenfor denne rammen gjør han rede for instituttets lokalisering, for ny struktur for universitetet, for styringsstrukturen, for administrasjonen med den lange rekken av instituttstyrere, for opprettelsen av nye nemnder og ulike organ, for veksten i studenttallet og miljøet, for tilsettinger av det vitenskapelige personalet,

for de ansattes vitenskapelige innsats, den faglige utviklingen med endringer og vekst i studietilbudet, studieplaner, innholdet i pedagogikkfaget, undervisningsformer og evalueringsformer. Søvik konsentrerer seg altså først og fremst om instituttvirksomhetens og undervisningens/forskningens ytre betingelsene. Under lesningen av denne store boka har jeg av og til tenkt som så: Pedagogikk er jo en åndsvitenskap, og er det ikke da underlig at Søvik samler så mye oppmerksomhet om de ytre og materielle betingelsene?

Som en ser: Alt er kommet med, også mindre biografier om instituttets korps av forskere.

Men alt gies ikke en like omhyggelig behandling, og det er altså karakteristisk for Søviks studie at han oppholder seg svært lenge og grundig med de ytre reformene og utviklingstrekkene, altså lokaliseringen, bygningene, studenttallet og stillingsveksten, mens han har lite å si om pedagogikkfagets «indre» utvikling, om de ideologiske stridigheter, om vitenskapsteoretiske «oppgjør». Man kunne ha ventet seg at han hadde viet positivismestriden stor oppmerksomhet, men så skjer ikke. Man kunne ha ventet å finne en spennende studie av 68-opprørets utslag ved instituttet, men Søvik avfeier hele studentopprøret som en eneste stor feiltrinn. Han skriver om det «såkalla studentopprøret» og har så ikke stort annet å si om det enn at det svekket samholdet mellom de ansatte. Hør bare

Marxist-leninistane hadde lukkast i sin plan med å politisera, polarisera og skapa splid mellom personar i det vitskaplege personalet. Det var ille, og det tok tid før dette vart retta opp. Svært mange av dei som var interesserte i å dyrke og utvikla pedagogikkfaget, opplevde difor «opprøret» som noko negativt, noko som hindra dei i arbeidet med faget. På dette området var det fleire som hevda at forskinga og den faglege utviklinga vart stagnert, kanskje med både 5 og 10 år, på grunn av dei brysame studentane som rådde grunnen i førstninga av 1970-åra.

Til tross for slike utfall og markeringer, preges hele framstillingen av forsiktighet. Vel,

noen antydninger til konflikter omtales nok, som for eksempel striden om forholdet mellom teori og praksis. Men med få unntak, går Søvik utenom de ubehagelige konfliktene. Det forekommer nok at han uttrykker en viss misnøye med kollegers forskningsiver eller med deres manglende vilje til å yte en innsats som miljøskapere. Men han er oftere raus med anerkjennelse, og han er ikke minst raus overfor dem som det lyste innsatsvilje av og som var produktive. Hans favoritter er de som «nytta tida godt» eller gjorde en «stor arbeidsinnsats». Ja, så ofte kommer han tilbake til «nytta tida godt» eller gjorde en «stor arbeidsinnsats» at jeg har kjent meg minnet på professor Arne Bergsgårds (også han ved Norges lærerhøgskole) ord: «Me er ikkje komne til verda for å ha det godt.»

Helt til slutt: Selv om jeg har vesentlige innvendinger å anføre overfor Søviks studie, er det viktig for meg å få fram at den har mange gode kvaliteter. Søvik har gjort et tidkrevende og omfangsrikt studium av primære og sekundære kilder. Informasjonsmengden er stor. Framstillingen er oversiktlig og klar. Alt i alt en imponerende arbeidsprestasjon og en studie som ingen kan komme utenom når historien om Norges lærerhøgskole, NTNU og Pedagogisk institutt eventuelt skal fortelles på ny.

AV ALFRED OFTEDAL TELHAUG

EN RETORISK KUNSTFAGDIDAKTIKK

ASLAUG NYRNES OG NIELS LEHMANN (RED.)

UT FRÅ DET KONKRETE

Bidrag til ein retorisk kunstfagdidaktikk

Universitetsforlaget
240 sider

«Korleis kan ein tolke eit dikt gjennom å lese det opp? Kva vil det i praksis seie å lese notar eller arbeide med ei utstilling? Og kan vi forstå distansering i dramapedagogikk som noko heilt konkret?». Med utgangspunkt i retorisk tenkning vil professor i kunstfagdidaktikk ved



Høyskolen i Bergen, Aslaug Nyernes og leder for institutt for Æstetiske fag ved Aarhus universitet, Niels Lehmann kaste lys over dette i boken *Ut frå det konkrete – bidrag til ein retorisk kunstfagdidaktikk*. Nyernes vil sannsynliggjøre forholdet mellom retorikk og kunstfagdidaktikk gjennom «ei utvikling og forståing innanfrå i den estetiske filosofien sjølv, og gjennom å problematisere kva rolle verbalspråket spelar i kunstfaga» (s. 14).

Før romantikken var kunstnerisk praksis nært knyttet til håndverk. Da var de underliggende prinsipper bak kunsten tuftet på retorisk tekning. Fra romantikken har vi arvet en kunstforståelse hvor kunstneren skaper kunst ut fra sitt eget inspirerte geni, litt spissformulert. Den produksjonsetetiske teorien har blitt gjemt under romantikkens genitenkning om indre inspirasjon og patos og kreative prosesser.

Retorikk

Vi kjenner retorikk som viten om talekunst. Retorikk fokuserer på verbalspråklige aspekter ved meningsdanning, på *hvordan*-siden av fagene. Det er både en overtalelseskunst, en dannelsesteori og en produksjonsetetikk for verbalspråket. Her må man sette seg inn i alle sider og områder ved en kunstart, alle dens topoi, for å beherske den tilfredsstillende. Kunststartenes formregistre i videre forstand vil være del av et kulturelt

forråd av former. Man legger stor vekt på at kunst ikke oppstår i vakuum, et kunstverk er ikke i sitt vesen en autonom foreteelse. Man må forholde seg til andre «steder» og tekster på mange måter og nivåer, og legge vekt på form, teknikk og materialitet fremfor det «indre» og ens kreative evner.

Retorikk og didaktikk

Tanken i *Ut frå det konkrete* er blant annet å rette oppmerksomheten mot praktisk og teoretisk innsikt i det skapende arbeidet (s. 15), hvordan retorisk teori og tenkemåte kan gi et språk for, og tydeliggjøre, den produksjonsestetiske siden av kunstfagene. Nyernes ønsker å flytte fokuset fra resepsjonssiden av kunst slik vi vanligvis forholder oss til den, til produksjonssiden. Hvordan operasjonaliserer man dette, hva blir forskjellig fra hvordan undervisningen foregår i dag? Kapitlene omhandler det å lage en kunstutstilling, å realisere noter til lyd, lese en tekst eller forme svanebevegelser over et dansegulv. Felles er at man produserer noe av formbart materiale og vektlegger kjennskap til et felleskulturelt forråd av former (s. 15).

Björg Tronshart har skrevet om en utstillingstypologi. Poesi som framføring. *Rytme og klang i Olav H. Huges sonett «Kveld i november»*, er overskriften på et annet kapittel skrevet av Liv Marit Aksnes. Njål Vindenes har skrevet om framføring av musikk og innlæring av gitarspill med utgangspunkt i arbeidene til Fernando Sor, i kapitlet *Notar i praksis*. I dette kapitlet legger Vindsnes vekt på alt fra fysiske og tekniske øvelser for gitarister, kunnskap om musikkteori og noter, det å sette seg inn i ulike musikktradisjoner som om man benytter neglene eller fingertuppene når man slår an strengene. Han understreker betydningen av å bruke tid og krefter på å sette seg inn i alt som har med faget å gjøre. Dette blir en form for dannelsesstekning hvor tyngdepunktet kan hende flyttes noe i retning av kunst som håndverk sammenlignet med romantikkens geni- og inspirasjonsfokus.

Jeg håper dette gir en pekepinn om hvordan forfatterne tenker seg de retoriske implikasjoner for kunstdidaktikken på flere felter og hvordan Nyernes og Lehmann vil ha

oss hen for å tenke annerledes om kunstdidaktikk. I sum innebærer det å fokusere på hele prosessen med å skape eller fremføre et kunstverk.

Ut frå det konkrete er en interessant bok som utfordrer tanken og ditt forhold til kunstfagene gjennom forskjellige tematiseringer av retoriske vinklinger og perspektiver på kunstfagenes forskjellige felt. Det er også en måte å styrke elevenes dannelses og bevissthet om ens kunstfag som står i en viss kontrast til konstruktivisme og «romantisk» inspirert pedagogikk. For den som ønsker å tre litt tilbake for å betrakte fagene på avstand, er boken et godt utgangspunkt. Jeg tror også man vil få mange gode idéer til formorienterte vinklinger på faget etter å ha lest *Ut frå det konkrete*. Jeg synes stoffet er litt vanskelig. Men nå arbeider ikke jeg med kunstfag, så jeg er vel ikke inne i tenkningen. Boken har en fyldig litteraturliste og stikkordsliste.

AV PER JAKOB SKAANES
IDÉHISTORIKER OG SKRIBENT

JENTER OG MOBBING

LIV SKOTHEIM OG
ANNA HOLM VÅGSLAND
BITCHING

En bok om mobbing og jenter

Ominpax
192 sider

Endelig har vi fått en troverdig bok om mobbing og jenter som ikke moraliserer eller klassifiserer jentene som enten slemme eller snille. Forfatterne Liv Skotheim og Anna Holm Vågsland presiserer selv innledningsvis i boka at den handler om et sosialt fenomen som de aller fleste jenter har opplevd eller observert. Det handler om en jentekultur som er dypt rotfestet og som har overlevd gjennom generasjoner, kanskje fordi vi ikke har skapt rom for samtalene om det vanskelige livet slik barneombudet Reidar Hjermann formulerer det i sitt forord i boka.



Sosial kompetanse på godt og vondt

Etter å ha arbeidet med fenomenet mobbing gjennom flere år har jeg blitt mer og mer oppmerksom på at vi ikke fullt ut har forstått kompleksiteten bak eller erkjent hvor alvorlig den psykiske mobbingen faktisk er. For jenters vedkommende vet vi at mobbing er en vesentlig årsak til at mange i ungdomsårene utvikler mentale lidelser som noen ganger ender i selvmord. Skal vi klare å få has på den subtile jentemobbingen trenger vi kunnskap om fenomenet og sosialt sensitive voksne som tilrettelegger for at barn kan lykkes med vennsapsprosjektene. Å være sosialt inkludert er bokstavelig talt livreddende, men det er ikke alltid like lett for foreldre og/eller lærere å vite hva og hvordan man skal innovere når man aner at utstøtingsmekanismer er på gang. Jeg opplever Skotheim og Holm Vågslands bok som et vesentlig bidrag når det gjelder å skape forståelse for fenomenet jentemobbing, men også som et redskap for voksne som ønsker å komme i dialog med jenter både i forhold til forebygging og håndtering av denne type mobbing. Generelt har jenter høy sosial kompetanse og de bruker den som regel til beste for hverandre. Dette kommer tydelig fram i boka samtidig som den fokuserer på hvordan nettopp denne kompetansen kan bli et dødelig våpen dersom den blir brukt manipulativt i en ekskluderingsprosess.

Boka er delt i tre deler der første delen konkretiserer hva jentemobbing er, del to søker å forstå hvorfor denne mobbingen skjer og siste del handler om ulike strategier for

å stoppe mobbingen. Forfatterne har gjort et svært grundig forarbeid og har et bredt perspektiv på fenomenet jentemobbing. I tillegg til forskningsbasert kunnskap så gir boka en stemme til de jentene som selv har opplevd mobbing på kroppen. De har også hentet materiale fra film- og litteratur samt betroelser fra kjente kvinner. Gjennom et så bredt kildemateriale får de fram det allmenne i det likevel etisk og juridisk sett uakseptable uten å være moralsk fordømmende. Fakta kombinert med fortellinger fungerer godt sammen, fordi mobbing som sosialt fenomen må forstås både kognitivt og emosjonelt. Mine egne erfaringer med å arbeide tett på barn og ungdom med denne problematikken tilsier at en slik tilnærming kan være utløsende i forhold til å se seg selv og sin egen rolle i en mobbesituasjon.

Teknologisk terror

Tematisk tar boka for seg «det meste» og med tanke på skolens forpliktelse til å arbeide med elevenes psykososiale arbeids- og læringsmiljø (Sga i opplæringsloven) så kan denne boka være et viktig redskap for både kontaktlærer og skolens rådgivertjeneste. Et eksempel kan være kapittelet kalt *Teknologisk terror* som tar for seg blant annet mobilmobbing; et tema som berører mange. Korte tekster som nærmest kan betraktes som ingresser er godt egnet til å skape nysgjerrighet.

En av seks ungdommer har mottatt ubehagelige, støtende eller truende tekstmeldinger på mobiltelefonen. Nesten én av fire jenter har opplevd denne typen sjikane, mens problemet bare rammer én av ti gutter.

Kilde: *Therese Dahl Næss: Mobiltelefonen – mobbernes nye våpen? Masteroppgave medievitenskap, Universitetet i Oslo, 2005 (Skotheim og Holm Vågsland 2008:61).*

Boka er ellers full av kildehenvisningene som gjør det mulig for den som vil gå i dybden av et tema. Referanser til litteratur og filmer gir også viktig og nyttig informasjon om hva og hvor man finner supplerende stoff, og her ligger mulighetene også til skolefaglig fordypning. Både bok- og filmanmeldelser knyttet

til tema som opptar ungdommen burde ha en stor plass innenfor rammen av flere skolefag, fordi det som berører motiverer.

Siste del av boka omhandler handlingsalternativene presentert som 15 strategier mot mobbing. Alle strategiene er faglig godt begrunnet samtidig som de understøttes av fortellinger (filmer, bøker, intervjuer). Strategiene har fått fengende overskrifter som for eksempel; *Taushet er ikke gull* (strategi 1), *Baksnakking på timeplanen* (strategi 3), *En heiagjeng i livet* (strategi 7), *Mangfold er livets krydder* (strategi 15).

Dette er en faglig troverdig bok som forankrer de ulike tema gjennom intervju og referanser til de fremste forskerne på området mobbing. Helhetsinntrykket av boka er ei fargerik og mangfoldig bok om jentemobbing som i form og innhold burde kunne kommunisere godt med unge jenter som er hovedmålgruppen. Boka er imidlertid vel verd å lese for kvinner generelt fordi den vekker minner og refleksjon knyttet til erfaringer som både bestemor og mor har. Kvinner påvirker kvinner og jeg tror denne boka ville kunne gi innspill til den gode og viktige samtalen mellom barn og voksne som vi altfor sjelden tar oss tid til i en travel hverdag.

Mest realistisk er det nok å anbefale at boka får et nedslagsfelt i grunn og videregående skole, og jeg kan ubetinget anbefale den som et redskap i skolens arbeid med å forebygge og håndtere mobbing. Det slår meg at bokas form og oppbygging inviterer til et arbeid etter mønster av den gode gamle «studieringen». En studiering består som kjent av en gruppe som kommer sammen for å skaffe seg innsikt i et tema. Gjennom samtale og diskusjon belyses et felles fenomen, og på denne måten får alle et godt grunnlag for problemløsning. Hvorfor ikke etablere slike studieringer som et utgangspunkt for å utvikle det gode fellesskapet. Som forfatterne Liv og Anna selv sier det:

Jentekulturens positive sider og jenters sosiale spisskompetanse er gull verdt. Styrk kulturen som får frem det beste i alle jenter.

AV KARIN RØRNES

FØRSTELEKTOR VED AVDELING
FOR LÆRERUTDANNING, UNIVERSITETET I
TROMSØ



LÆRINGSPAKKE FOR MINORITETS- SPRÅKLIGE VOKSNE

ELISABETH ELLINGSEN
OG KIRSTI MAC DONALD

HER PÅ BERGET

Samfunnsfag og norsk for fremmedspråklige elever

Cappelen Damm

Elisabeth Ellingsen og Kirsty Mac Donald arbeider til daglig ved Institutt for lingvistiske og nordiske studier ved Universitetet i Oslo. De har i år utgitt læringspakken *Her på berget* bestående av lesebok, arbeidsbok, lærer- og elev-CD samt eget nettsted. 2008-utgaven er sterkt revidert og utvidet fra forrige utgave som kom i 2002. Det er nærmest å betrakte som en ny utgivelse.

For viderekomne innvandrere

Her på berget er tilrettelagt for undervisning på spor 3, etter *læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere*, nivå B2. Læreverket er egnet for kursdeltakere som skal ta språkprøven på høyere nivå, også kalt Bergenstesten. På universitetene

er det beregnet på studenter som tar norsk på høyere nivå, C1-nivå. Læreverket *Her på berget* retter seg som man forstår inn mot en målgruppe som har rimelig god språkbeher-skelse fra før. En overordnet målsetting er at studentene skal bli kjent med det norske samfunnet, kultur og historie, samt utvikle en større språkbevissthet, vokabular og faktakunnskap de trenger i arbeidslivet og i videre studier.

Lesebok med fine bilder og illustrasjoner

De første kapitlene i leseboken plasserer Norge på kartet, gir en beskrivelse av Norge som et flerkulturelt samfunn, norske bo- og samlivsformer, utdannings- og helsevesen. En del omhandler norsk historie fra vikingtid til i dag, med et par sider viet perioden 10 000 f.Kr.–800 e.Kr. Et kapittel omhandler norske kunstnere, her har de trukket frem Amalie Skram, Knut Hamsun, Edvard Munch, Gustav Vigeland og Inger Sitter (Ibsen og Grieg forutsettes nok kjent fra tidligere kurs). Arbeidsliv og politiske forhold behandles i to kapitler. Det er også en del viet internasjonale forhold som miljø og klima, Norge–EU, Nobels fredspris og andre internasjonale forhold som berører Norge. Grammatikken er ikke tatt med i leseboken. Denne er plassert i arbeidsboken sammen med tilhørende oppgaver.

Forfatterne har valgt ut veldig fine illustrasjoner og bilder til tekstene. Det er dessuten mye luft i fremstillingen. Det tror jeg er spesielt viktig da vi har med elever som skal bli fortrolig med en nytt språk å gjøre. Jeg får lyst til å lese når jeg ser fine bilder, informative illustrasjoner og en luftig tekst. I tekstene legges det også vekt på å gjøre elevene kjent med både skriftlig og muntlig språk.

Ved siden av teksten er det plassert gule og blå bokser. De gule inneholder forslag til momenter man kan samtale om, og spørsmål til tekstene. De blå boksene inneholder faktaopplysninger om temaet. I hvite rammer er det utfyllende stoff. Dette gjør formidlingen oversiktlig og ryddig. Leseboken har to ordlister, en kapittelvis som forklarer ord og uttrykk man støter på i de forskjellige kapitlene og en alfabetisk ordliste som henviser til i hvilket kapittel og underkapittel ordet er forklart.

Arbeidsbok, elev- og lærer-CD

I arbeidsboken finner du grammatikk og en rekke oppgaver til hvert kapittel. Forut for oppgavene forklares grammatikken, så følger oppgaver hvor man kan øve seg på det som er forklart. Det er skrive- og lytteoppgaver til tekster, og oppgaver som tar sikte på å utvide vokabularet gjennom arbeid med synonymer og antonymer, preposisjoner andre ord som danner forskjellige betydning i setninger. Oppgave med antonymer og synonymer uttrykk tror jeg er svært hensiktsmessig, da mange av mine beste elever bommer stygt på flervalgsoppgaver på eksempelvis teoridelen til sertifikatet. Dette følger ikke samme logikk som vanlig grammatikk man kan «sette på formel», her må man komme seg på «innsiden» av et språk og det er et langt lerret å bleke. Veldig bra med slike oppgaver.

På elev-CDen kan elevene høre mange tekster fra læreboken som de kan lytte til og bruke til egenøvelse. En trippel lærer-CD med uttale- og lyttestoff til kapitlene er også laget til verket.

Nettsted til elev og lærer

Nettstedet www.herpaberget.cappelen.no inneholder selvinstruerende interaktive øvelser. Du får anledning til å forsøke så mange ganger du vil på å løse oppgavene, eller du kan klikke på «vis fasit» om du står fast. Nettstedet er i stadig utvikling og oppdateres og forbedres jevnlig med utfyllende stoff, aktuelle oppgaver og flere lytteoppgaver. Lærere får tilgang til en utvidet bruk av nettstedet ved å logge seg inn med eget passord. Her ligger fasit på en del av oppgavene, tekster til lytteoppgavene og ekstrastoff til kapitlene. Læreren vil også finne ekstraoppgaver som er vanskeligere enn oppgavene i boka. Disse er tilpasset C1-nivå eller høyere.

For å samle trådene

Fra mitt ståsted som lærer for minoritets-språklige voksne, fremstår lærepakken *Her på berget* som en svært god læringspakke å undervise ut fra. Her har vi lesebok, arbeidsbok med aktuelt og stoff som er engasjerende. Vi har elev- og lærer-CD i tillegg til

et nettsted som stadig utvikles. Man har med andre ord et godt tilrettelagt materiale som gir rammebetingelser og forutsetninger for å lage et godt undervisningsopplegg.

AV PER JAKOB SKAANES
IDÉHISTORIKER OG SKRIBENT

ROM FOR ALLE OG BLIKK FOR DEN ENKELTE

HALVOR BJØRNSRUD
OG SVEN NILSEN (RED.)

TILPASSET OPPLÆRING
– intensjoner og skoleutvikling

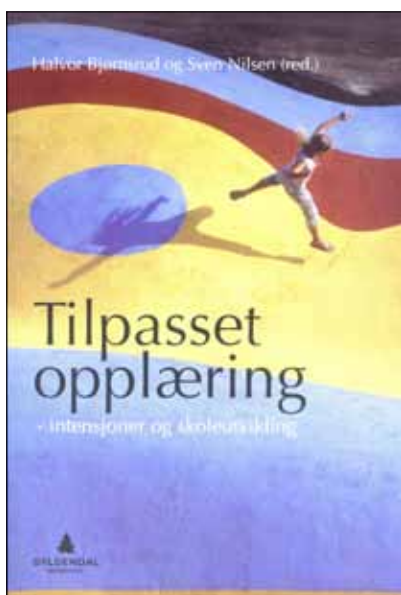
Gyldendal Akademisk
246 sider

I boka «Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling» utgitt på Gyldendal Akademisk, har redaktørene Halvor Bjørnsrud og Sven Nilsen samt en rekke forfattere påtatt seg utfordringen med å klargjøre og drøfte begrepet tilpasset opplæring. Boka er delt i to hoveddeler. Fire kapitler i del 1 omhandler intensjoner om tilpasset opplæring og fire kapitler i del 2 tar for seg innovasjon og skoleutvikling for å realisere tilpasset opplæring.

Intensjoner om tilpasset opplæring

I innledningskapitlet tar redaktørene tak i dobbeltheten i idealene om tilpasset og inkluderende opplæring – slående uttrykt i generell del i Kunnskapsløftet, LK 06, med uttrykket «rom for alle og blick for den enkelte». Redaktørene redegjør for sine intensjoner med boka og gir deretter en oppsummering av innholdet i de ulike kapitlene.

Jeg velger å se nærmere på noen utvalgte kapitler. Siden elevvurdering er et nasjonalt satsingsområde inneværende skoleår, fokuserer jeg på kapittel 3 som handler om tilpasset opplæring og elevvurdering. Forfatterne, Knut Roar Engh og Eli Kari Høihild, setter vurdering inn i et historisk, fagdidaktisk og metodisk perspektiv. De beskriver ulike vurderingsverktøy grundig. Artikkelen gir



solid innsikt i hvordan de ulike metodene kan brukes for å bidra til en allsidig vurdering basert på gjeldende opplæringslov. De fletter opplæringsloven inn i avsnittene om de ulike metodene på en slik måte at sammenhengen kommer klart fram. Forfatterne har arbeidet systematisk med temaet – og knytter vurdering til skolens dagligliv på en slik måte at artikkelen gir ideer, refleksjon, innsikt og lyst til å gå løs på oppgaven. Siden tilpasset opplæring krever veiledning og vurdering og er avgjørende for et godt læringsutbytte, gjør det artikkelen svært «matnyttig».

For oss som arbeider med praktisk-estetiske fag i utdanningssystemet er kapittel 4 godt å lese. Erling Lars Dale ser og framhever betydningen av de praktisk-estetiske fagene for en bredere og mer variert opplæring enn mange andre som uttaler seg om skole og opplæring. Han tar leserne med på en tett-pakket og oversiktlig historisk reise som starter med utdanningssystemet og mulighetene for yrkesdeltagelse på 1950- og 1960-tallet. Han trekker opp de lange linjene i utdanningspolitikken fra forsøksperioden med niårig skole til LK 06. Han lar leseren få innblikk i 1970-åras utdanningspolitiske intensjoner om skolen som et sted å trives. Alle elever ble inkludert i enhetsskolen, ikke nødvendigvis i utviklende læreprosesser. Fagkravene ble skjøvet noe i bakgrunnen.

Arbeidslivet anno 2008 krever gode ferdigheter i lesing, skriving og regning for å bli gode yrkesutøvere. Forfatteren fokuserer på at elever med svake grunnleggende ferdigheter etter grunnskolen, får store vansker med å møte kravene i videregående opplæring. Resultatet viser seg i skremmende frafallstall og i neste omgang utestenging fra arbeidslivet. Dale hevder at skolens legitimitet står på spill. Han anbefaler varmt at skolen må fornye den tunge tradisjonen med en lite hensiktsmessig teori-/praksisforståelse. Systematisk opplæring i praktisk-estetiske fag fremmer selvstendighet, refleksjon, skjønn og handlekraft. Og dette må læres gjennom erfaring. Dale bruker kompetansemål fra læreplanene i kunst og håndverk og mat og helse som eksempler. Han viser hvordan skolene kan få til en opplæring der de praktisk-estetiske fagene får en mer framtrædende plass. Det vil inkludere elevene i utviklende læreprosesser.

I kapittel 5 redegjør og drøfter forfatter Sven Nilsen forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning. Forfatteren reiser mange problemstillinger og tar fram ulike faktorer som gir oversikt og innsikt. Uttrykket fra generell del av læreplanverkene L 97 og LK 06: «rom for alle og blick for den enkelte» er den røde tråden gjennom denne teksten. Leseren får en helhetlig gjennomgang av sentrale trekk i skolepolitiske prosesser, samtidig som han gjennomgår styringsdokumentene hvor rettighetene for elever med særskilte opplæringsbehov blir klarlagt. Sven Nilsen framhever dokumentenes bruk av uttrykket *alle* elever; dermed skal også elever med særskilte opplæringsbehov ha tilpasset opplæring.

Hvordan drive skoleutvikling

Etter å ha lest kapitlene i del 1, er leseren klar for å gå løs på hva skolene kan gjøre for å tilpasse opplæringen bedre. I del 2 tar forfatterne for seg hvordan skoleutvikling må drives for å få det bedre til.

Det er bredde i innholdet i kapittel 6 hvor overskriften er «Innovasjon og kvalitetsutvikling for tilpasset opplæring». Forfatter Kjell Skogen går detaljert inn i konsekvensene av prinsippet om tilpasset opplæring og alle

elevers rett til inkluderende fellesskap. Jeg synes det er godt å lese at Kjell Skogen så tydelig understreker at i pedagogisk arbeid, i ulike grupper og med den enkelte elev, er det læreren som utfører arbeidet sammen med elevene. Skogen bruker flere steder sterke ord om hvor vanskelig det er å nå visjonene: «Når vi ser på denne utfordringen sammen med den norske inkluderingsideologien, vil dette selvsagt fremstå som en utopi». Det er befriende å lese hans tålmodige tilnærming til intensjonene og hans realisme. Han begrunner skolens plikt og ansvar for å arbeide målrettet og systematisk mot tilpasset og differensiert opplæring. Skogen skisserer også hvordan skoleeiere, rektorer, lærere, elever og foreldre sammen må legge stein på stein i dette pedagogiske byggverket! Han advarer mot defensive holdninger og hevder at lærere som ikke evner å dele visjonene om stadig å bedre opplæringen for elevene, bør slutte i skolen.

Jorun Buli-Holmberg løfter fram lærerens oppgaver i artikkelen «Lærerrollen og tilpasset opplæring». Hun gir svar på mange av spørsmålene om hvordan læreren kan tilpasse opplæringen bedre. Det er hele veien gode sitater fra styringsdokumenter som gir leseren innsikt i hvorfor vi har tilpasset opplæring som et sentralt prinsipp i skolen. Kapitlet er systematisk bygget opp. Begreper settes inn i en sammenheng, aktuelle læringsteorier presenteres og didaktisk fagstoff omtales grundig. Oppdatert forskning følger fagteksten og gir dermed leseren muligheter for å gå videre med stoffet. Kapitlet gir oversikt og er helt konkret på hva læreren må gjøre i de ulike fasene for å tilrettelegge for tilpasset opplæring, og bidrar til å gi mot til å gå løs på de krevende oppgavene.

Boka avsluttes med et kapittel der Halvor Bjørnsrud tar for seg mulighetene for å tilrettelegge for tilpasset opplæring. Han peker på at skoleledere fremholder at både lærernes kompetanse og antall er viktig for å lykkes. Han viser til slutt til Sandefjord kommune som eksempel på en kommune som har gjennomført et forskende partnerskap der skoleledere, lærere og forskere deltok.

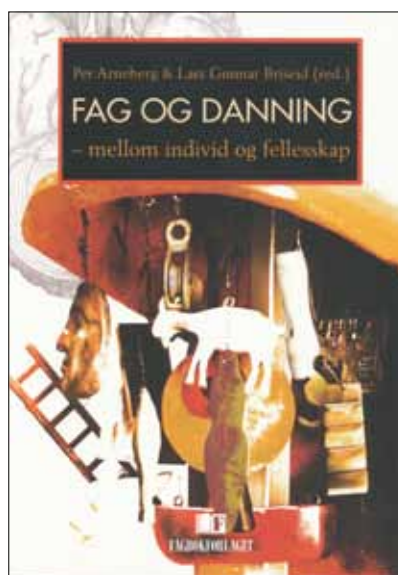
Denne boka er nyttig fordi den bidrar til at prinsippet om tilpasset opplæring i større grad kan realiseres. Boka skaper refleksjon.

Den er grundig, oppdatert på forskning og har sterke budskap om hva skolen må makte for å befeste sin posisjon og lykkes med samfunnsmandatet sitt: Bidra til at alle elever inkluderes i fellesskapet og i læreprosessene. De ulike kapitlene utfyller hverandre på en inspirerende måte.

I «Lille Idas sommervise» har Astrid Lindgren satt vakre ord på barns virketrang: «Og bena er fulle av spring». Noen barn har bein som er mer fylt av 'spring' enn andre barn. Det er mitt håp at boka «Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling» vil løfte, inspirere og skape mer inkluderende rom for alle og skjerpe blikket for den enkelte.

AV INGER LISE FEVANG JENSEN

HØGSKOLELEKTOR, AVD. FOR LÆRER-
UTDANNING, HØGSKOLEN I VESTFOLD



institusjon som skolen la tabloidavisenes referanser til Pisa-undersøkelser ha større påvirkningskraft enn filosofenes mindre sensasjonshungrige, men mer gjennomtenkte betraktninger av samfunn og samhandling?

De enkelte kapitlene

Det viktige norskfaget blir drøftet av Ove Eide, ellers kjent som forfatter av biografien om Jacob Sande. Allerede i innledningen viser han hva dette dreier seg om, historie og fremtid på samme akse. Denne henvisningen til historie og fortid finner vi i samtlige kapitler, Breiteig viser for eksempel til matematikkens røtter. Det henvises til læreplaner og at det ikke er motsetning mot å undervise på en måte som tar i vare både kunnskapsformidling og danning.

I samtlige kapitler kan man se forfatterens entusiasme rundt eget fag og muligheten til å formidle dette til elevene. Rafste og Sætre trekker frem et tema som har stor interesse i dagens samfunn, informasjonskompetanse. Dagens unge mangler ikke informasjon og tilgang på dette, tvert om. Utfordringen for denne generasjonen blir å sile på en kritisk måte, noe som absolutt stiller krav til at man har en grunnleggende forståelse som gjør at man har mulighet for dette. Dagens dannelsbegrep må utvides til å inneholde informasjonskompetanse, et heller nytt moment for dagens lærergenerasjon.

Vår egen tid er dessuten preget av at samfunnet blir stadig mer flerkulturelt, noe som også innebærer et behov for å utvide dannelsbegrepet. Øzrek mener at danning må omfatte at samfunnet gir alle sine innbyggere anledning til å vise frem sin egenart som en del av en demokratisering og interkulturaliseringsprosess.

Et sitat fra Fjeldstad og Mikkelsen viser at det ikke er en lettvin pedagogikk og motivering av elever som er mest fremtredende her: «Isenesetelse av selvet må skje overfor et lærestoff som yter motstand, og som derfor krever strev fra den lærende». Man lærer fordi det å lære i seg selv har verdi, og deri ligger mye av grunnlaget for dannelse. For all del, dette er ikke en håpløst gammeldags bok som metaforisk slår i bordet og sier at nå må elevene ta seg sammen og begynne å jobbe. Nei, elevperspektivet er varmt og langt fremme hos de ulike forfatterne. Her er heller et grunnleggende ønske om å få elevene til å møte en undervisning eller et fag som de virkelig får åpnet opp for i læringsprosessen, mer for sin egen del enn for noe annet. Den norske filosofen Helleenes sier at danning er knyttet til dialog som viser at man tror på en gjensidig relasjon mellom elev og lærer.

AV KIRSTEN FLATEN
BUP HELSE FØRDE

FAG OG DANNING

PER ARNEBERG OG
LARS GUNNAR BRISEID (RED.)

FAG OG DANNING
– mellom individ og fellesskap

Fagbokforlaget
249 sider

I denne boken har Arneberg og Briseid hentet innspill fra dyktige fagpersoner på sine ulike fagområder, og latt dem få lov til å tenke på sitt fag og den egenarten man finner der. Temaet dannelse lanseres av forfatterne i innledningen og går som en rød tråd gjennom kapitlene. Bidragsyterne er trofaste mot tanken om at fag ikke kun skal ha nytteverdi, de skal også ha en overbygning som hever seg over det rent konkrete. Dannelsens autoteliske (verdi i seg selv) og heteroteliske (verdi for noe annet) perspektiv legges inn i formålet med undervisning av fagene. Leser man mellom linjene, er nok boken også en advarsel om at dannelsperspektivet kan forsvinne i en skole som mer og mer blir presset inn i produksjonskrav fra samfunnet ellers. Her kan man godt stoppe opp og spørre om ikke skolen bør være så trygg i seg selv at den tør ta et oppgjør med de som, både utenfor og innenfor skoleportene, gjerne vil ha raske og målbare resultater? Skal en samfunns-

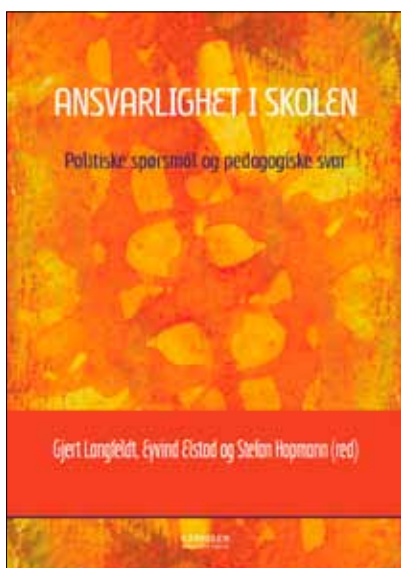
EN UFULLENDT SANGSYKLUS

G. LANGFELDT, E. ELSTAD OG
S. HOPMANN (RED.)

**ANSVARLIGHET I SKOLEN: POLITISKE
SPØRSMÅL OG PEDAGOGISKE SVAR**

Cappelen Akademisk Forlag
366 sider

På første side i forordet får vi vite at redaktørene har «... sett det som fruktbart å få frem en polyfon beskrivelse av accountability ...». Denne leser trengte å få bekreftet følgende: «Betegnelsen polyfoni brukes om flerstemmig musikk, hvor stemmene er tenkt som selvstendige melodier, der sekundært harmoniserer med hinanden, i modsætning til homofoni, hvor harmonien er det primære» (Dansk Wikipedia). Lesere som etter dette



overvinne sine fobier av den ene eller annen art (herunder musikkteori, BI-språk og det som verre er) og tar seg til s 19, får seg en ny liten musikkopplevelse: «Accountability på norsk kan forstås som en treklang bestående av 'helhetsrevisjon', 'resultatledelse' og 'ansvarsstyring'. ... Om man skal velge bare en av disse valørene, kan 'ansvarsstyring' være en mulig norsk betegnelse på accountability.» I lys (lyd?) av dette fremstår det som noe umusikalsk at bokens tittel ikke gir gjenlyd av en av disse tonene, men velger en fjerde, og altså sies å omhandle 'ansvarlighet'. Det skurrer litt.

Boken er en rapportering fra et prosjekt med tittel, «Achieving School Accountability in Practice» (s 14, kursiv i originalen): «Det som presenteres i boken er en *type ansvarsform*, som kort sagt går ut på å styre gjennom å gjøre dem som blir styrt, ansvarlig for de resultater som oppnås. Videre koples disse ansvarsformene til bestemte typer av midler eller det vi kan kalle en *styringsteknologi*, som blant annet handler om bruken av tester ...»

Boken er strukturert med utgangspunkt i en matrise med ni celler – forfatterne tar mål av seg til å kartlegge 1) struktur, 2) prosess og 3) resultat på henholdsvis a) nasjonalt, b) regionalt og c) lokalt nivå (det siste vil si skolens praksis). Men denne strukturen synes å motvirke interessante koplinger – det

er for eksempel vanskelig å forstå hvorfor spørsmålet 'Hva kan en gjøre når målene ikke nås' er et resultatspørsmål eksklusivt på regionalt nivå. Boken er et stykke på vei disponert med utgangspunkt i matrisen: først fire kapitler om ulike aspekter ved statlig politikk, så tre kapitler om det kommunale handlingsrom og hvordan kommunene utnytter dette, og så fire kapitler «... som beskriver hvordan ansvarsstyring ser ut inne i skoler, hvilke muligheter som denne styringsformen tilbyr dem som skal gjøre jobben».

Det er vanskelig å se at en slik komposisjon forsvarer betegnelsen polyfon. Etter mitt skjønn ville en polyfon tilnærming medført at et gitt tema – for eksempel resultat – ble belyst med referanse til det nasjonale, det regionale og det lokale nivå samtidig, i en fremstilling som drøftet alle de tre resultatspørsmål matrisen presenterer: 'Hvilke resultater kan kontrolleres, og hvordan', 'Hva kan en gjøre når målene ikke nås', og 'Hvordan måle/synliggjøre kvalitet'. Dette ville blitt en trestemt fremstilling, hvor man altså likevel måtte ha fremstilt temaet slik at hver melodi kunne identifiseres. Det som foreligger, er mer en suite eller en sangsyklus, der den ene melodi avløser den annen. Også de kapitler som har mer enn en forfatter, er nokså enstonige.

(Hoved) redaktøren avslutter boken med en epilog: en metodologisk vurdering av resultater og begrensninger i ASAP. Dette er imidlertid ikke et sammenbindende bidrag – hovedvekten er lagt på validitetsproblematikk. Her er også metaforbruken en annen: Nå er ASAP blitt et fotografi – som underkastes en kritisk vurdering (s 322): «Delvis er fotografiet undereksponert: Flere forhold kunne vært tydeligere Valget av en organisering gjennom delprosjekter tilsier et mindre helhetlig resultat.» Så sant, så sant. Dette er fremstillingens hovedsvakheter.

Syklusen inneholder en del gode sanger. Selv likte jeg nasjonalsangene best, altså de som handler om ansvarsstyring på nasjonalt/statlig nivå. For eksempel gir Birkeland en verdifull innføring i accountability-begrepet, med referanse både til angloamerikansk forskningslitteratur og til prosjekter i regi av internasjonale organer som EU, UNESCO og OECD, før han relaterer det til sentrale

norske utredninger og styringsdokumenter. Langfeldt er mer nasjonalt orientert – han gir en historisk gjennomgang av hvordan ansvarsstyring har hatt en noe «våkende utvikling» fra OECD-evalueringen av norsk skole i 1989. Aller best likte jeg likevel en regionsang og en lokalsang, hvor man trekker inn den fjerde statsmakt som aktør: En artikkel av Elstad stiller kanskje noe for store krav til lesere som ikke er vant til modeller av spillteoretisk art, og personlig ville jeg foretrukket mindre om modeller og mer om pressens funksjon, som ifølge tittelen er aktør på linje med skoleeier. Isaksen skriver om «Skoler i gapestokken», der altså (lokal) avisene utøver en form for makt som jeg ikke tidligere har sett behandlet i bidrag av denne art. Et par av lokalsangene burde forblitt lokale.

Men først og fremst savner jeg ett eller flere kapitler der redaktørene / prosjektlederne på basis av enkeltbidragene hadde komponert à la Bach (om ikke som Johan Sebastian selv, så i hvert fall som en av hans sønner): polyfont og gjennomskinnelig.

AV KARL ØYVIND JORDELL

PEDAGOGISK FORSKNINGSINSTITUTT,
UNIVERSITETET I OSLO

■ Å LEGGE TIL RETTE PÅ NETTET

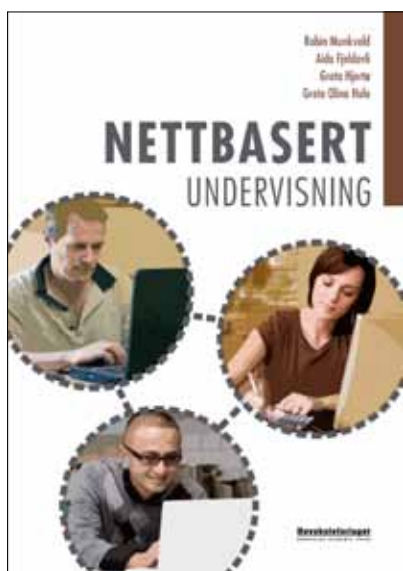
R. MUNKVOLD, A. FJELDAVLI,
G. HJERTØ OG G. OLIVE HOLE

NETTBASERT UNDERVISNING

Høgskoleforlaget A/S
132 sider

Skolen speiler samfunnet og vi kan knapt vel forestille oss deler av samfunnet som ikke er preget av den digitale revolusjonen i dag. En av læreplanens grunnleggende ferdigheter, er nettopp bruk av IKT. Som undervisningsverktøy har IKT gitt oss nye muligheter i undervisning og formidling, men også tilsvarende utfordringer mot misbruk og misforstått bruk.

Forfattere av *Nettbasert undervisning* er Robin Munkvold, Aida Fjeldavli, Greta Hjertø, Grete Olive Hole. De er tilknyttet Høgskolen i Nord- og Sør-Trøndelag og Høgskolen



i Bergen. Alle har arbeidet med å utvikle nettbaserte læringsplattformer og digitale metoder i undervisningen. De er også tilknyttet Nettversuniversitetet, www.nvu.no, som er et faglig samarbeidsorgan for nettbasert utdanning. Resultatet har blitt en lettlest, enkel og nyttig bok med mange illustrasjoner og oppsummerende skjemaer som gir en ryddig og oversiktlig fremstilling.

Digital kompetanse

Jeg vil tro mange lærere har strevd med å få elevene med på en «konstruktiv» diskusjon om hvordan man forholder seg til nettet som redskap og kunnskapsbase, som kommunikasjonsmedium og arena å ferdes i hvor ikke alle har de beste hensikter, heller ikke alltid en selv. De fleste av oss har blitt smertelig klar over at problemet med «googling» ikke er mangel på stoff om emnet, man drukner i treff. Utfordringen er snarere å skjelne skitt

fra kanel i det virtuelle virvaret. Nettet har ingen redaktør og kildekritikk tar tid å utvikle.

Når man som kursholder eller lærer skal legge til rette for nettbasert læring, lage undervisningsopplegg hvor en vesentlig del av undervisningen er nettbasert, kan det også være til hjelp å ta del i hvilke erfaringer andre har gjort seg. *Nettbasert undervisning* er en innføringsbok i å bruke nettet på en pedagogisk tilrettelagt måte, og øke både egen og elevenes digitale kompetanse. Den har et praktisk siktemål og tar for seg ulike tema innen nettbasert og nettstøttet undervisning både med utgangspunkt i beskrivelser av de digitale mulighetene og erfaringer fra forskjellige prosjekter. Forfatterne utgangspunkt er at for nettbasert undervisning gjelder i hovedsak samme prinsipper som for mer tradisjonell undervisning, men pedagogikken på nettet må nødvendigvis påvirkes av at man benytter et spesielt medium. Vi møter derfor både Blooms måltaksonomi, MAKVIS og den didaktiske relasjonsmodellen allerede i innledningen. Der forklares også spesielle ord og uttrykk man vil støte på senere i boken.

Tradisjonell didaktikk anvendt på IKT

Boken *Nettbasert undervisning* omhandler hva et nettbasert læringsmiljø er, og hvordan tilrettelegge dette. Hvordan få en god start på nettbaserte kurs, og legge til rette for god samhandling og interaksjon mellom lærere og studenter. Førre var-prinsippet og betydningen av gode rammebetingelser understrekes her som ellers i undervisningen. Å legge til rette på nettet kan kreve store anstrengelser for å få til et konstruktivt opplegg. Fremstillingen er forankret i tre hovedpunkter: samarbeid på nett, digitale mapper

og automatiserte tester på nettet. Del to er viet innføring i og drøfting av nettbaserte samarbeidsarenaer og kommunikasjonsverktøy. En fordel med nettbasert undervisning er muligheten for samarbeid mellom studenter som bor langt unna hverandre. Samtidig er synkron kommunikasjon en form for skriftliggjøring av muntlig kommunikasjon der man mister fordelene med ansikt til ansikt-kommunikasjonens kroppsspråk. Hvordan kan man redusere faren for tvetydighet? Hva er god nettikette? Man må lære å føre seg i mange sammenhenger, så også på verdensveven. En rekke slike forhold diskuteres og knyttes til forskjellige samarbeidsmuligheter via nettet.

Det er flere forskjellige digitale mapper og mappeløsninger man kan bruke. Her presenteres og diskuteres de forskjellige løsningenes fordeler og ulemper. I boka presenteres også en skisse av et mappeevalueringsopplegg med utgangspunkt i *Fronter* og *It's learning*.

I likhet med i tradisjonell testutforming, er det en rekke forhold å ha i bakhodet når man skal utforme og bruke automatiserte tester. Spørsmålstyper, teststrategier og tilbakemelding er noe av det som behandles. Stoffet er spisset inn mot IKT med de muligheter og begrensninger det gir. Et avslutningskapittel omhandler lovverk og etikk om personlige opplysninger, opphavsrett og ytringer på nettet.

Nettbasert undervisning inneholder praktiske råd såvel som pedagogiske refleksjoner omkring nettets fortrinn og begrensninger. Boka vil være et nyttig verktøy for de fleste som driver med nettbasert undervisning.

AV PER JAKOB SKAANES

SKRIBENT OG IDÉHISTORIKER



Kan vi snakke med barn om alt?

Tid og sted: 12. mars, Hausmanns g. 7, Røde Kors, Oslo

Pris: Medlem 900, ikke-medlem 1700, student 600

Foredragsholdere: Magne Raundalen og Jon-Håkon Schultz

Målgruppe: Lærere, skoleledere, førskolelærere, styrere, helsesøstre, tillitsvalgte

Bindende påmeldingsfrist: 20. februar

Matematikk med din glede i barnehage og skole

Tid og sted: 16. mars, Hausmanns g. 17, Oslo

Pris: Medlem 900, ikke-medlem 1700, student 600

Foredragsholdere: Bjørnar Alseth, Camilla Schreiner, Torgeir Onstad, Jo Røislien, Sissel Redse Jørgensen

Målgruppe: Lærere, skoleledere, førskolelærere, styrere

Bindende påmeldingsfrist: 1. mars

Vurdering og læring – effektive verktøy i ungdoms-skolen og videregående opplæring

Tid og sted: 27. mars, Hausmanns g. 17, Oslo

Pris: Medlem 900, ikke-medlem 1700, student 600

Foredragsholder: Henning Fjørtoft

Målgruppe: Lærere, skoleledere, tillitsvalgte

Bindende påmeldingsfrist: 6. mars

Danning i vår tid. Fag er mer enn kunnskap. Søkelys på norsk, engelsk, fremmedspråk og informasjonskompetanse

Tid og sted: 30. mars, Hausmanns g. 17, Oslo

Pris: Medlem 900, ikke-medlem 1700, student 600

Foredragsholdere: Lars Gunnar Briseid, Ove Eide, Bjørg Gundem, Rita Gjørven, Turid Trebbi, Elisabeth Tallaksen Rafste, Tove Pemmer Sætre

Målgruppe: Lærere, skoleledere, studenter

Bindende påmeldingsfrist: 6. mars

Rusforebygging, tidlig intervensjon, risiko og beskyttelse

Tid og sted: 16.–17. april, Hausmanns g. 17, Oslo

Pris: Medlem 2800, ikke-medlem 3500

Foredragsholdere: Arne Klyve, Sonja Mellingen

Målgruppe: Ansatte i skole, politi, rådgivning, helsesøstre, PPT, kompetansesentre, spesialpedagoger, ansatte ved høgskoler og universiteter og i helse- og sosialetaten

Bindende påmeldingsfrist: 1. april

Arrangører: Utdanningsforbundet og KLM Lahnstein

Barn med ulik tro. Livssynsmangfoldet i skolen

Tid og sted: 20. april, Hausmanns g. 17, Oslo

Pris: Medlem 900, ikke-medlem 1700, student 600

Foredragsholder: Helje Kringlebotn Sødal

Målgruppe: Lærere, skoleledere, ansatte i barnehage

Bindende påmeldingsfrist: 3. april

TVIVL 2009 – AUTORITET

Tid og sted: 24.–26. april, Schæffergården, København

Pris: 2500

Foredragsholdere: Lars Qvortrup, Inga Bostad, Hillevi Lenz Taguchi, Marco Elsafadi, Lilian M. Rösing, Ole Hartling, Kari Lossius, Øyvind Rimbereid, Ingrid Nielsen, Mikkel Bogh, Arne Klyve

Målgruppe: Lærere, skoleledere, førskolelærere, styrere, rådgivere

Påmelding: www.tvil.no innen 15. mars 2009

Arrangører: Utdanningsforbundet i samarbeid med bl.a. Fondet for dansk-norsk samarbeid, Københavns Universitet, Danmarks Pædagogiske Universitet, Det Kongelige Danske Kunstakademi

Musikklærer ...? Jeg ...?

Tid og sted: 24. april, Solborg folkehøgskole, Stavanger

Pris: Medlem 1200, ikke-medlem 1700, student 600

Foredragsholder: Eldar Skjørtén

Målgruppe: Musikklærere på barnetrinnet

Påmeldingsfrist: 3. april

Skoleskulk

Tid og sted: 7.–8. mai, Hausmanns g. 17, Oslo

Pris: Medlem 2800, ikke-medlem 3500

Foredragsholder: Terje Overland

Målgruppe: Lærere, skoleledere, helsesøstre, tillitsvalgte og for folk i ulike støttefunksjoner knyttet opp mot skole.

Bindende påmeldingsfrist: 17. april

Det flerkulturelle perspektivet i skolen

Tid og sted: 27. mai, Hausmanns g. 17, Oslo,

Pris: Medlem 900, ikke-medlem 1700, student 600

Foredragsholder: Jan Magnar Antonsen

Målgruppe: Lærere, skoleledere, studenter, tillitsvalgte

Bindende påmeldingsfrist: 8. mai

Arrangører: Utdanningsforbundet og KLM Lahnstein

Nordic Teacher Space Camp

Tid og sted: 10.–14. august, Andøya

Pris: 3000

Foredragsholdere: Terje Wahl, Gunnar Stette, Alv Egeland, Torstein Wang, Njål Gulbrandsen, Tine Malterud

Målgruppe: Realfagsinteresserte lærere i grunnskolen og videregående skole og i lærerutdanningen

Bindende påmeldingsfrist: 1. mai på www.narom.no

Arrangører: Utdanningsforbundet og NAROM

For mer informasjon og påmelding: www.utdanningsforbundet.no/kurs
Kurspåmelding: post@utdanningsakademiet.no

Utdanningsakademiet, postboks 9191 Grønland, 0134 Oslo, tlf.: 24 14 20 00

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

BEDRE SKOLE
Postboks 9191 Grønland
0134 Oslo

Den utfordrende samtalen

– hvordan få til en god samtale i et vanskelig foreldre–lærer-samarbeid?

1. april 2009, Oslo Kongressenter, Samfunnssalen

Pris: 750

Bindende påmeldingsfrist: 11. mars

Målgruppe: Lærere, skoleledere, tillitsvalgte og foreldre

Påmelding på www.utdanningsforbundet.no/kurs eller post@utdanningsakademiet.no

Arrangør: Utdanningsforbundet og Foreldreutvalget for grunnskolen (FUG)

09.00	Registrering
10.00–10.30	Åpning Helga Hjetland, leder, Utdanningsforbundet Loveleen Rihel Brenna, leder, FUG
10.30–10.50	Kunstnerisk innslag Anne Storrusten, lærer og skuespiller
10.50–12.15	Samtalen mellom lærere og foreldre Thomas Nordahl, professor, Høgskolen i Hedmark og Terje Overland, forsker
12.15–13.15	Lunsj
13.15–14.00	Det utfordrende møtet – hvordan møter vi foreldre når vanskelige situasjoner skal drøftes? Aina Skjefstad Andersen, lærer, Svarttjern skole
14.00–14.15	Pause
14.15–14.35	Hvordan gå inn i en vanskelig samtale og komme ut av den uten at noen taper ansikt? Hanne Pedersen, lærer, Lilleaker skole
14.35–15.30	Kan vi snakke med barn om alt? Magne Raundalen, psykolog, Senter for Krisepsykologi AS, Bergen
15.30	Avslutning