

BEDRE SKOLE

NR. 2 – 2009 TIDSSKRIFT FOR LÆRERE OG SKOLELEDERE



Lærerutdanningen enda en gang

Lærerutdanningen, det vil si allmennlærerutdanningen, er igjen i støpeskjeen. Ingen høyere utdanning har gjennom tidene vært underkastet flere endringer og reformer. Men til tross for hyppige endringer er utdanningen fortsatt ikke god nok. Enkelte mener tvert imot at alle endringene i seg selv kan ha vært til hinder for utvikling av en god lærerutdanning. Særlig har det vært pekt på at det ikke har vært tjenlig at utdanningen har vært så detaljert politisk styrt.

I Profesjonslæring i endring som er et av forskningsprosjektene i KUL-programmet blir det pekt på (Karen Jensen m.fl.) en særlig stor utfordring. Lærere mangler det felles kunnskapsgrunnlaget som preger andre profesjonsgrupper, og som er nødvendig for å kunne ta del i kunnskapsutviklingen på feltet. I den avsluttende rapporten fra Norges forskningsråd heter det: «Uten forankring i en fagspesifikk kunnskapskultur mangler allmennlærerne et viktig grunnlag for å orientere seg i mangfoldet av ny kunnskap og nyttegjøre seg den. Å mestre et fag eller kunnskapsfelt innebærer mer enn å kunne tilegne seg etablert kunnskap, det innebærer å lære seg feltets sentrale arbeidsmåter og metoder for å teste gyldigheten til kunnskap og videreutvikle den. Dette krever en fordypning som er vanskelig uten blant annet de profesjonstilpassede kunnskapsressursene som allmennlærerne synes å mangle.»

Samtidig som utdanningen står overfor omfattende utfordringer, så er forutsetningene bedre enn tidligere for å kunne utvikle den til en spennende og attraktiv profesjonsutdanning. Både NOKUT-gjennomgåelsen og andre evalueringer har gitt kunnskaper som en kan bygge videre på. Stortingsmeldingen om læreren, rollen og utdanningen, og behandlingen i Stortinget, har gitt avklaringer for det videre arbeidet.

I tillegg satses det nå mer på utdanningsforskning enn det som har vært gjort tidligere i Norge. Det betyr

at kunnskapsgrunnlaget stadig kan oppdateres. Det nyeste tiltaket i denne sammenhengen er forskerskolen for lærerutdanning, som Kunnskapsdepartementet har bedt Forskningsrådet om å etablere. Forskerskolen skal bidra til utvikling av forskningskompetanse både i lærerutdanningsinstitusjonene og i praksisfeltet, og den vil gi lærerutdannere mulighet til å utvide sine kvalifikasjoner. Det forutsettes omfattende og forpliktende samarbeid mellom de institusjonene som får ansvar for forskerskolen.

Og allerede nå ser vi at det etableres samarbeid mellom lærerutdanningsinstitusjoner, det dreier seg om både forskningsprosjekter og utdanningstilbud som er utviklet i samarbeid mellom flere institusjoner. Det må være en riktig utvikling. Med så mange små lærerutdanningsinstitusjoner som vi har i Norge, vil dette samarbeidet være med på å sikre nødvendig faglig bredde og kvalitet.

Det trengs åpenbart en god del faglig arbeid for å utvikle og styrke allmennlærerutdanningen i tråd med de premissene som nå er lagt. Innenfor lærerutdanningene finnes det en rekke kompetente fagfolk som kan gi viktige bidrag til utviklingen. Vi tror de politiske avklaringer som er gjort, sammen med tiltak for kompetanseutvikling og samarbeid mellom institusjoner, viser en mulig vei for en utvikling av lærerutdanningen. Nå er tiden inne til å se på hva en i fellesskap kan gjøre, gjennom organisert og systematisk samarbeid der både utdanningsinstitusjonene og praksisfeltet deltar. Og ingen er nærmere til å gjøre et slikt arbeid enn de fagfolkene som har ansvar for lærerutdanningen.

Ragnild Midtbø Tore Bråten

■ INNHOLD

- 2 **Leder**
- 4 **Småstoff**
- TEMA: Relasjon mellom lærer og elev**
- 8 **Læreren som relasjonsarbeider**
Ellen Ramvi
- 14 **Enquête om negative følelser i forhold til elever**
- 16 **Antipatier og sympatier**
Tore Brøyn
- 19 **Standardiserte test og evalueringer i folkeskolen. Danske læreres erfaringer**
Lotte Rahbek Schou, Conny Hvidberg og Anja Madsen Kvols
- 24 **Trivsel og belastning i lærerrollen. En kvalitativ tilnærming**
Sidsel Skaalvik og Einar M. Skaalvik
- 31 **Mestring og arbeidsglede**
Terje Overland
- TEMA: Læringsstrategier**
- 37 **Kunnskapsløft gjennom læringsstrategier**
Therese Nerheim Hopfenbeck
- 43 **Lesestrategier i undervisningen**
Rune Andreassen og Helge Strømsø
- 48 **Med et smil. Mobbing som ikke synes**
Monica Karen Kristensen
- 52 **Sakprosakanon til å lære av**
Tore Brøyn
- 54 **«Eg fann språket mitt på nynorsk». Mappeskriving og nynorsklæring**
Synnøve Skjong og Inger Vederhus
- 58 **Hvilket skjerf skal jeg bruke? Om drama og estetiske læreprosesser for å utvikle leseforståelse**
Aud Berggraf Sæbø
- 63 **Med universelt perspektiv**
Petter Oppervud
- 65 **Utviklingssamtalene som vurdering**
Astrid Birgitte Eggen
- 70 **En reise i taternes verden**
Anne-Mari Larsen og Kari Hoås Moen
- 74 **Konservativ modernisering av skolen?**
Alfred Oftedal Telhaug
- 78 **Til ettertanke: Ny lærerutdanning**
Petter Aasen
- 81 **En læreplanspesifikk lærerutdanning?**
Britt Ulstrup Engelsen
- 86 **Debattsider**
- Torunn Tinnesand: Et pragmatisk blikk på evidensdebatten
 - Marit Fjermedal: Kristendommens plass i barnehage og skole
 - Gjert Langfeldt: Så lett bør man ikke løpe fra sitt ansvar
- 90 **Når språket i barnelitteraturen utfordrer**
Marianne Ruud
- 92 **Bokomtaler**



En lærers virkelighetsoppfatning avgjør hvordan hun presterer eller håndterer stress. Se side 31



Norske elever har mye å hente på bedre læringsstrategier
Se side 37



Elevene ved Moflata skole i Skien arbeider med taterne og deres positive bidrag til kulturen
Se side 70

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

HVORFOR VI LESER DÅRLIGERE PÅ SKJERM

Å lese på skjerm gir mer hjernestress enn om samme tekst formidles på papir. Klikking og rulling stjeler oppmerksomheten. Muligheten for at teknologien svikter, skaper usikkerhet.

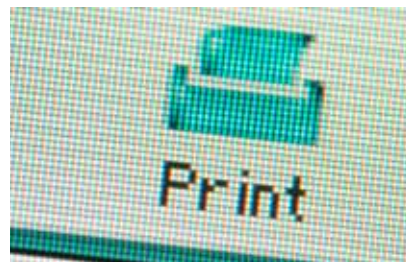
– At vi blar og kan ta på sidene, kontra det at vi klikker og så skjer det noe på skjermen, har innvirkning på evnen til innlevelse og oppmerksomhet. Aktivitetene vi må gjøre på en datamaskin som ikke er knyttet til selve lesingen, forstyrrer den mentale innlevelsen, sier førsteamanuensis Anne Mangen ved Lesesenteret. Hun forsker på styrker og svakheter med nye lesemedier.

I artikkelen «Digital fiction reading: Haptics and immersion», som i fjor ble publisert i *Journal of Research in Reading*, hevder Mangen at lesing på skjerm gir en ny form for orientering. Leseren mister helheten og deler av det fysiske aspektet. Boka har en fysisk substans som gir en annen ro. Teksten beveger seg ikke i forhold til mediet på papir. Det gjør den på skjermen.

SKIFTE AV OMGIVELSER PÅVIRKER HUKOMMELSEN

Flere eksperimenter innen kognitiv psykologi har vist hvordan skifte av omgivelser har en potensielt negativ innvirkning på hukommelsen. En gruppe mennesker leste en tekst i et rom. Da de skulle prøves i hva de husket av teksten de hadde lest, ble halvparten bedt om å gå inn i et annet rom. Resultatene viste at de som ble prøvd i samme rom som de hadde lest teksten i, hadde de beste resultatene.

– Dette bør vi ha med i vurderingen av bruk av læremidler i digitale medier. De teknologiske mulighetene legger til rette for et utall dynamiske, mobile og flyktige læringsformer, men vi vet foreløpig altfor lite om hvordan en slik mobilitet og flyktighet innvirker på læringsutbyttet.



Hvis teksten er omskiftelig og flyktig, kan dette ha stor innvirkning på lesingen. Læring krever tid og mental anstrengelse, og det legger ikke de nye mediene til rette for, mener Mangen.

ØNSKER NYANSERT SYN PÅ TEKNOLOGIENS MULIGHETER

Mangen vil ikke advare mot teknologiske læremidler, men hun synes generelt det er for lite kritisk refleksjon omkring disse. Hun ønsker et mer nyansert syn på alle teknologiers muligheter og begrensninger – også bokas. Altfor ofte ødelegges viktige diskusjoner om teknologi og læring av en tendens til å redusere et svært komplekst felt til et spørsmål om å være for eller imot teknologi.

NASJONAL SKOLELEDEROPPLÆRING

Utdanningsdirektoratet har bestemt at Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling ved Universitetet i Oslo, Universitetet i Bergen og Handelshøyskolen BI skal tilby utdanning for nytilsatte rektorer innenfor den nasjonale satsingen for å styrke ledelse i skolen. Fra høsten av vil det bli opprettet 30 studiepoeng på masternivå.

På ILS er vi selvsagt svært fornøyd over å ha blitt valgt ut sier førsteamanuensis Eli Ottesen. Vi har lang erfaring med utdanning for skoleledere og disse erfaringene vil selvsagt prege vårt tilbud, samtidig som erfaringer fra det nasjonale programmet vil kunne styrke det ordinære programmet.



Nå som konkurransen er avgjort, håper vi på godt samarbeid og erfaringsutveksling mellom tilbyderne, og også med miljøene som ikke fikk oppdrag i denne omgangen.

– Direktoratet ønsker en utdanning som legger vekt på utvikling av kunnskaper, ferdigheter og holdninger som til sammen dekker de kompetansene en skoleleder trenger. Å håndtere kunnskap er skolelederens fremste oppgave, og det er en selvfølge at et emne på masternivå er forskningsbasert og forankret i utdanningsteori. God skoleledelse handler også om utvikle kunnskap, å reflektere over og fremme verdier, å være bevisst egne motiver og å utvikle kapasitet for ledelse. Opplæringen må bygge både på forskningsfeltets kunnskap og deltakernes erfaringer og utfordringer, sier Ottesen.

FLERE ELEVER TRENGER SPESIALUNDERVISNING

Det er store forskjeller mellom kommuner. Antall elever som får spesialundervisning etter enkeltvedtak varierer mellom 1–2 prosent og 16–17 prosent i ulike kommuner. I gjennomsnitt får 7,02 prosent av elevene spesialundervisning etter enkeltvedtak inneværende skoleår, det er en økning fra 5,92 prosent skoleåret 2006–2007 (GSI-tall). De lokale forskjellene ser ut til å være nokså stabile, uavhengig av de behovene elevene har. Mye tyder dermed på at det kan være noe tilfeldig hvem som får spesialundervisning.

Det er også tydelige forskjeller når det gjelder organiseringen av spesialundervisning. En elev som ett sted får undervisning av en kvalifisert spesialpedagog, vil ved en annen skole bli satt i

en liten gruppe som ledes av en assistent. Undersøkelser tyder på at så mye som halvparten av spesialundervisningen nå foregår ved hjelp av assistenter. Fra skoleåret 2007–2008 til skoleåret 2008–2009 har antall assistenttimer gått opp med 11,67 prosent, mens antall lærertimer har økt med 2,08 prosent (GSI-tall). Antall årsverk til assistenter har vært økende i flere år.

Det ser også ut til at spesialundervisning øker i omfang med elevenes alder. Ifølge de siste GSI-tallene får 3,75 prosent av elevene i første klasse spesialundervisning etter enkeltvedtak, i tiende klasse er prosentandelen 9,71. Tallene kan tyde på at skolene venter i det lengste med å sette i verk tiltak.

OPPDAG UNIVERSET PÅ RÅDHUSPLASSEN I OSLO



Astronomiåret 2009 inviterer til den største astronomiske fotoutstillingen i Norge noensinne. Ute på Rådhusplas-

sen i Oslo kan publikum i april, mai og juni nyte noen av vårt tids flotteste astronomiske blinkskudd, både fra profesjonelle observatorier og erfarne amatørastrofysikere: Sola, månen, planeter, glitrende stjernehoper, majestetiske galakser, fargesprakende stjernetauer og stemningsfulle himmelpanoramaer.

Utstillingen har fått tittelen Oppdag universet! og inneholder 42 bilder i kjempeformat. Alle ledsages av korte, forklarende tekster.

Å SKRIVE I ALLE FAG

Volda vgs. har utarbeidd felles retningslinjer for utforming av fagtekstar. På fire sider lister dei opp kva krav dei stiller til alt får rettskriving til kjeldekritikk. Ambisjonen deira er at desse forventningane skal

prege skriveopplæringa i alle fag. Målet er at alle elevar får systematisk opplæring i å argumentere og drøfte med høg fagleg og språkleg presisjon. Skulen sine retningslinjer for utforming av fagtekstar finn du på: www.nynorsksenteret.no/oppgaave-skriving.pdf

UTDANNING 2020

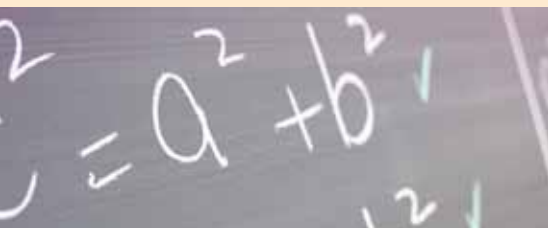
Kunnskapsdepartementet har initiert et nytt utdanningsforskningsprogram 'Utdanning 2020' som skal gå over en tiårsperiode med oppstart våren 2009.

Utdanning 2020 løper parallelt med programmet Praksisrettet forsknings- og utviklingsarbeid i barnehage, grunnskoling og lærerutdanning (PraksisFoU) (2006 – 2010). Hovedmålsettingen med Utdanning 2020 er å styrke norsk utdanningsforskning. Forskingen skal være på et høyt vitenskapelig nivå og bedre kunnskapsgrunnlaget for politikkutforming, forvaltning, profesjonsutdanning og profesjonsutøvelse. Det legges opp til forskning innenfor fire hovedtemaer: A) Utdanningens mål, innhold, undervisnings- og arbeidsmåter, B) Vurderingsformer, læringsprosesser og læringsutbytte i utdanningene, C) Styling, ledelse og organisering av og i utdannings- og forskningsinstitusjoner og D) Utdanning og samfunn. Utdanning 2020 skal også bidra til å gi økt kunnskap om underforskede områder som barnehage, videregående opplæring og voksnes læring.

Utdanning 2020 er finansiert av Kunnskapsdepartement, og administreres av Forskningsrådet. Samlet bevilgning for tiårsperioden er om lag 240 millioner kroner. Programstyret ledes av professor Kirsti Klette (UiO). Seniorrådgiver Jorunn Dahl Norgård representerer Utdanningsforbundet i programstyret.

Første utlysning av forskningsmidler var i slutten av april, med søknadsfrist tidlig i juni. Mer informasjon om Utdanning 2020 finnes på www.forskningsradet.no/utdanning.

ARBEIDSPLANER I MATEMATIKKDIDAKTIKK



I en doktordisputas konkluderes det med at det er store utfordringer knyttet til bruk av arbeidsplaner som læringsverktøy i matematikkundervisningen.

I avhandlingen *Individuelle versus kollektive arbeidsformer – en drøfting av aktuelle utfordringer i matematikkundervisningen i grunnskolen* tar Ole Kristian Bergem for seg utfordringer knyttet til innføring og bruk av nye læringsverktøy i matematikkundervisningen i ungdomsskolen.

ARBEIDSPLANER GIR NYE UTFORDRINGER

I avhandlingen blir arbeidsplaner drøftet i lys av aktivitetsteori. Her blir det slått fast at bruk av slike planer genererer nye pedagogiske og didaktiske utfordringer for matematikklærerne. Videre hevdes det at arbeidsplaner synes å ha endret den didaktiske kontrakten i klasserom-

met, og at den nye rolle- og ansvarsfordelingen later til å være uklar for både lærere og elever. Bruk av arbeidsplan gir for eksempel elevene muligheter til å velge strategier som innebærer at de kun arbeider med matematikk én til to dager i løpet av en arbeidsplanperiode på to til tre uker. Dette kan bidra til å redusere elevenes læringsmuligheter i faget. I tillegg pekes det på at bruk av arbeidsplaner fører til svært mye individuelt, skriftlig arbeid, og med tilsvarende liten bruk av medelever og klassesamtalen som læringsressurs.

KLARER IKKE Å RELATERE MATEMATISKE KUNNSKAP

I avhandlingens siste del analyseres en undervisningssekvens. Bergems analyse viser at når elevene samtaler seg imellom, synes de å ha store problemer med å relatere sin matematiske kunnskap til de autentiske oppgavene. De havner ofte i en hverdagsdiskurs som har svært liten matematisk relevans. I helklassesamtalen sørger læreren derimot for å holde diskusjonen inne på et matematisk relevant spor. Disputasen fant sted tirsdag 19. mai ved det Utdanningsvitenskaplige fakultet, Universitetet i Oslo.

KRAFTIG ØKNING TIL LÆRERUTDANNINGEN

Den foreløpige statistikken fra Samordna opptak viser at søkningen til allmennlærerutdanningen øker med nær 35 prosent sammenlignet med fjoråret.

– Dette lover svært godt for Regjeringens ambisjoner om å satse på læreren, sier forsknings- og høyere utdanningsminister Tora Aasland. Hun er også tilfreds med at den generelle søkningen til høyere utdanning øker med nærmere ti prosent.

Aasland mener den positive profileringen av læreryrket den seinere tiden, ikke minst gjennom den omfattende lærersatsingen GNIST, må ha gitt resultater:

– Dette er gledelig, for skolen trenger flere dyktige lærere. Klarer vi å opprettholde denne trenden gjennom flere år, vil vi stå mye bedre rustet. Utfordringen framover blir å legge til rette for flere studieplasser, sier Tora Aasland.

HOMOFILE ELEVER MOBBES

Homofile og bifile elever mobbes mye mer på skolen og på Internett og mobiltelefon enn heterofile elever. Verst er det for homofile gutter. Det viser en ny undersøkelse som er offentliggjort.

Senter for atferdsforskning har, på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet, gjennomført en landsomfattende kartleggingsundersøkelse om mobbing på grunn av seksuell orientering i norsk skole. 3000 elever på 10. trinn svarte på undersøkelsen. Elevene ble spurt om de ble mobbet ansikt til ansikt og via mobiltelefon og Internett.

Undersøkelsen viser at mange flere homofile og bifile elever opplever å bli mobbet på skolen enn heterofile elever. Verst er det for homofile gutter. 6,6 prosent av heterofile elever mobbes 2–3 ganger i måneden eller oftere. En fjerdedel av bifile gutter (24 prosent) og halvparten av homofile gutter (48 prosent) opplever det samme.

MOBBEOFRE BLIR MOBBERE

Generelt ser vi at mobbeofre oftere mobber andre enn de som ikke blir utsatt for mobbing. 37 prosent av heterofile elever som blir mobbet mobber andre elever. Blant bifile og homofile elever er henholdsvis 50 prosent og 73 prosent av mobbeofrene også mobbere.

– Det er kjent at elever som blir mobbet også mobber andre. Dette er likevel overraskende at en så høy andel av de homofile mobbeofrene også mobber andre, sier professor Erling Roland ved Senter for atferdsforskning ved Universitetet i Stavanger.

Rapporten tyder på at det forebyggende arbeidet mot mobbing i større grad enn tidligere bør være bevisst sammenhenger mellom seksuell orientering og mobbing.

SOLHJELLS «KREATIVITET»

Kunnskapsminister Bård Vegar Solhjell får kraftig kritikk fra lærere for at han vil bytte ut grunnskolefagene «kunst og håndverk» og «musikk» med et nytt bredere fag kalt «kreativitet».

– Ideen er elendig. Dette er respektløst overfor egenarten til de ulike fagene, sier styreleder for Samarbeidsforum for estetiske fag, Signe Kalsnes til www.nrk.no.

INNGANG TIL ESTETISKE FAG

Faget «kreativitet» skal favne både de gamle kreative fagene i grunnskolen samt flere nye fagområder.

– Musikk, kunst og håndverk skal framdeles være med. Det er viktige element, men det er dans, teater og design også. Jeg tror et bredere kreativitetsfag kan være en interessant inngang der mange elever kan få utnytte talentene sine og legge grunnlag for den spesialiseringen mange gjør senere, sier Solhjell.

RASENDE E-POST FRA LÆRERNE

– Planene til kunnskapsministeren faller i svært dårlig jord hos lærere innen estiske og kreative fag, forteller Kalsnes, som har mottatt en rekke e-poster fra medlemmene sine.

– Det første spørsmålet som melder seg er hvem i all verden som har kompetanse til å undervise i dette faget, undrer hun.

UMULIG Å UNDERVISE

Kalsnes mener det blir umulig å undervise i det nye faget.

– «Musikk» og «kunst og håndverk» har svært lite med hverandre å gjøre faglig sett. Legg en til «dans og drama» kommer en inn på helt nye områder som krever egen spesialkompetanse.

– Tenk deg et fag der du slår sammen matte, norsk og fysikk. En ville aldri tenke tanken. Dette er det reneste sludder, slår Kalsnes fast.

Foto: Scanpix

SVERIGE:

ELEVENES EVNER TIL MATEMATISK TENKNING BLIR STADIG BEDRE

Når de svenske matematikkresultatene i internasjonale tester er blitt stadig dårligere, så kommer ikke det av at elevene er blitt dummere. Tvert imot har elevenes forutsetninger for å lære matematikk blitt stadig bedre gjennom årene. Det viser ny forskning av professor Allan Svensson ved Göteborgs universitet.

Innenfor det såkalte UGU-prosjektet har man omtrent hvert femte år testet store

grupper av 13-åringer med den samme intelligenstagsten. Testen består av tre prøver: en logisk, en verbal og en spatial (som går på romsans), og ble gjennomført for første gang i begynnelsen av 1960-tallet.

BEDRE ENN FOR 50 ÅR SIDEN

De siste undersøkelsene viser at dagens 13-åringer har et klart bedre resultat på den logiske prøven enn for femti år siden. Den logiske faktoren blir sett på som avgjørende for å kunne lære seg matematikk.

– Det fins ingen ting som skulle tyde på at elevenes forutsetninger for å nyttiggjøre seg undervisningen i matematikk har blitt dårligere i løpet av de siste tiår, hevder Allan Svensson.

Hans konklusjon er at de synkende prestasjonene i internasjonale sammenhenger derfor først og fremst bør knyttes til faktorer som undervisningsmetodikk, læremidler og lærernes kompetanse.

GUTTER HAR DÅRLIGERE ROMSANS

Elevenes spatiale evner er bedre enn på 60-tallet, men er blitt noe dårligere de siste årene, først og fremst på grunn av dårligere prestasjoner hos guttene. Elevenes verbale evner viser derimot dårligere verdier enn for 50 år siden, men det mener Svensson at først og fremst har å gjøre med at ordforrådet som testen presenterer er utdatert. (Fra Lärarnas tidning)

Læreren som relasjonsarbeider

AV ELLEN RAMVI

Relasjonen mellom lærer og elev er fylt av uregjerlige følelser det snakkes lite om i skolen. Læreren vanskelige følelser kan komme som en konsekvens av at mange lærere har et ideal for sine elevrelasjoner som gir lite rom for ulike følelser. Resultatet kan lett bli at læreren føler at hun mislykkes. For å bli bedre i stand til å romme følelsene sine, trenger lærere å snakke om sine idealer. Det må åpnes opp for at vanskelige følelser er en del av enhver relasjon – også lærerens relasjon til eleven.

Gjennom feltarbeid ved to ungdomsskoler fulgte jeg lærere gjennom et skoleår (2002/2003) i deres daglige liv på skolen: i timer, på lærerrommet og i ulike samarbeidsmøter. ¹ Mange av ungdomsskolelærerne sa at «å få til relasjoner er alfa og omega for å gjøre en god jobb.» Det var særlig lærernes opplevelser av frustrerende og vanskelige situasjoner og relasjoner jeg var ute etter å forstå. La meg starte med et eksempel fra et slik situasjon. Kristin, en nyutdannet lærer kom til meg og fortalte at hun hadde gjort noe hun hadde håpet aldri å gjøre; hun mistet kontrollen overfor en elev. «Rullgardinet gikk ned», sa hun. Hun fortalte hun hadde blitt så sint at hun hadde brukt uttrykk som at hun var *drittlei* av han. Hun hadde sagt:

Jeg kommer aldri til å gi meg, jeg kommer til å gi deg anmerkning på anmerkning, jeg gir meg aldri, for den oppførselen aksepterer jeg bare ikke.

Mens hun snakket hadde eleven kikket i taket og himlet med øynene.

Han prøvde å ta tak i håndtaket og vil gå inn i klasserommet, men jeg stopper han og sa: jeg er ikke ferdig med deg.

Så jeg fortsatte i denne duren, og...kjef-tet og kjef-tet, se på meg når jeg snakker til deg, sa jeg.

Kristin sa hun kjente blodet dunke i hodet, så sint var hun. Etterpå sa hun til meg:

Du mister jo litt kontrollen over deg selv når du blir så sint, (...) ideelt sett så er det mest profesjonelt å være kaldt og rolig, eller ikke kald og rolig, men ikke la sinnet fare av gårde meg deg...

I mange år har jeg vært opptatt av de særlige krav som stilles til yrkesutøvere som arbeider i en tett og personlig kontakt med andre mennesker, hvor evne til empati og til å bygge relasjoner er avgjørende (Ramvi, 1996; Ramvi og Roland, 1998; Ramvi, 2007). Lærere tilhører en slik «relasjonsprofesjon» (Moos et.al. 2004). Mange studier viser hvordan lærerne setter pris på emosjonelle bånd til eleven og at de anser gode relasjoner som basis for god undervisning (for eksempel Hargreaves, 2000).

Der det er en relasjon er det også følelser, og som vi så eksempel på i innledningen kan følelser settes un-

der høgt trykk i relasjonen mellom lærer og elev. Det kan være vanskelig å opptre profesjonelt i slike situasjoner. Likeledes er læreren i samspill med kollegaer, samarbeidspartene, ledelse, foreldre som alle kan vekke følelser det er vanskelig å romme. Mange som arbeider med utvikling av lærerarbeidet fokuserer på bedre undervisningsmetoder. Men med den kompleksitet som ligger i å bli lærer og å være lærer, trengs det et bredt perspektiv når det gjelder synet på lærerutvikling (Hargreaves 1996). Det har derfor vært viktig for meg å bidra til forskning som går ut over praktiske råd, eller det å gi lærerne nye pedagogiske grep. De økte krav til «relasjonskompetanse» i læreryrket, har gjort det særlig interessant å se på denne siden av yrkesutviklingen.

Mange vil hevde at psykoanalytisk teori er utviklet for å forstå terapeuter og pasienter i terapisisuasjonen og derfor ikke er egnet utenfor terapierommet. Likevel er mange uenige i dette og vil hevde at psykoanalytisk teori har en almen karakter. Det er med et slikt utgangspunkt jeg gjennom samtaler med og observasjon av



ungdomsskolelærere, ønsket å forstå deres betingelser for å lære av erfaring, slik psykoanalytikeren Wilfred Bion (1962) forstår en slik læring². Han hevder at «læring av erfaring» dreier seg om læring som gir dyptgripende endring i personen, og kan betraktes som motsetning til stagnasjon der forsvarsmekanismer hindrer læring. Innenfor Bions perspektiv handler tenkning (og læring) om å «romme» og forstå sine følelser. Gjennom denne teorien rettes med andre ord oppmerksomheten mot den emosjonelle erfaring og det kontinuerlige psykologiske arbeid som er nødvendig for å romme vanskelige emosjoner i enhver erfaring, hele livet igjennom. Gjennom feltarbeid ved de to ungdomsskolene utforsket jeg, med dette utgangspunktet, lærernes relasjoner.

DEN GODE RELASJONEN

Idealbilde av den gode lærer ble av de to hovedinformantene mine Kristin og Solveig i stor grad knyttet til den relasjonen de ønsket å ha til eleven. De hadde begge høye krav til hvordan et lærer-elevforhold skulle være, og den gode relasjonen kan oppsummeres slik: God kontakt mellom lærer og elev er et tillitsforhold der begge viser at de bryr seg om hverandre ved at eleven forteller om seg selv og læreren viser omsorg og bekymring.

Jeg forsto at en slik god relasjon fikk læreren til å føle seg som en god lærer. Det ble derfor viktig for meg

også å forstå hva lærerne gjorde når de mislikte elevene, og jeg tok derfor dette opp som tema for fokusgruppeintervju med lærere på samme trinn. Trine (47 år) sa under et slikt gruppeintervju (10 trinn):

Såne samtaler som dette her kan jeg ikke huske å ha hatt med mine kolleger.

Under intervjuene jeg gjorde var det heller ikke en eneste lærer som sa at de mislikte elever. De snakket i stedet om manglende relasjoner som et problem, elever de ikke klarte å få kontakt med. Solveig fortalte det slik:

Merkelige greier. Jeg opplever meg sjøl som grei. Som regel får jeg en grei kontakt med de fleste. Men det å sitte med en elev der du absolutt ikke får kontakt...(...) Jeg føler...jeg blir veldig usikker, hele meg synker som person. Altså den selvtiliten jeg normalt har, den troen jeg har på alt og...eh...det å kunne stå foran folk...datt rett ut i en sånn situasjon.

Videre merket jeg meg at lærerne snakket om betydningen av å bli «kjent» med elevene. Det ble derfor også viktig for meg å forsøke å finne ut hva som kunne ligge i dette. Karina (58 år) sa under fokusgruppeintervju (8 trinn) at selv om hun syntes det var viktig å «kjenne» elevene, er det vanskelig å svare på hva det innebærer:

for det er gjerne noe en har tenkt lite over. Men jeg tror jeg tenkte mer over det når jeg var ny enn jeg gjør i dag.

Det var også mitt inntrykk fra hele materialet samlet, at det kunne synes uklart for lærerne hva de mente med å «kjenne» eleven. Det Karina antyder er også at det forblir uklart til tross for erfaring (hun sa hun tenkte kanskje mer på det før). Det mange lærere likevel understreket som betydningsfullt for å bli «kjent» med eleven var å være «seg selv». De brukte uttrykk som å «by på seg selv», «vise seg som hele mennesket», «vise noe av det private» og «personlige» osv.

Det skulle vise seg at ønsket om også å kunne være «seg selv» i rollen som lærer ga grunnlag for analyse og viktig erkjennelse i min studie. Ideallet om den gode relasjon som på en måte «krevde» at lærerne også skulle være «seg selv» i denne relasjonen satte samtidig lærerne i personlige dilemma. La meg forklare en side ved dilemmaet ved å vise til noe Tora, en erfaren voksen lærer, sa:

Jeg kan ikke vise overfor en elev at jeg ikke liker han. Jeg mener, det er ikke tillatt ikke å like en elev(...) Jeg tror elever gjennomskuer misliking akkurat som jeg gjennomskuer det når noen misliker meg.

Hvis vi ser nøye på det Tora sier oppdager vi at hun sier hun ikke må vise noe hun ikke kan skjule. Hun må ikke vise en elev at hun ikke liker ham, samtidig som hun ikke har noen mulighet til å skjule det om hun gjør det. I møte med eleven har ikke Tora noe

valg: «Elev og lærer vil alltid gjennomskue hverandre», som hun sa.

Læreren føler altså både et «krav» om å være «seg selv» og et ønske om å være «seg selv» for å ha den gode relasjonen. I min analyse av materialet viste det seg ennå en side ved det læreren opplevde som den gode relasjonen, og det var at eleven også «kjente» læreren. Lærerne ønsket å bli sett av elevene, som den de var. Men også dette ble en del av dilemmaet, for det er sider ved en selv (som menneske og som lærer) en ikke ønsker at alle skal se. Disse sidene, som for eksempel et ukontrollert sinne vi hørte om innledningsvis, kan det hende læreren ikke ønsker eleven skal bli «kjent» med (kanskje ønsker en ikke selv å vite om det en gang). Men nettopp i møte med elever kan lærerne komme til å vise slike sider. Relasjonen til eleven kan med andre ord få læreren til å føle seg som en person han/hun ikke ønsker å være (eller ikke anser seg for å være). Det er nettopp slike situasjoner lærerne forteller om i feltarbeidet, og som de opplever som følelsesmessig viktige erfaringer. Kristin sa til meg etter at hun hadde mistet besinnelsen, at hun «ikke likte seg selv». Solveig sier der hun beskriver hva hun føler i forhold til en elev: «hele meg synker som person». Hun føler at den selvtiliten hun vanligvis har, med andre ord den personen hun anser seg for å være, forsvinner i denne bestemte relasjonen.

Det jeg håper å synliggjøre med disse korte glimtene inn i materialet fra feltarbeidet, er at relasjonen mellom lærer og elev er fylt av uregjerlige følelser det snakkes lite om i skolen, men som får betydning for lærerens selvbilde og som gir en ambivalens til ønsket å «kjenne» eleven. Relasjonen mellom lærer og elev er med andre ord meget sårbar. Sårbarhet og ambivalente følelser, knyttet til relasjonene gjør nettopp erfaringene i relasjonene vanskelig tilgjengelig for læring, ifølge Bion.

Å VÆRE «SEG SELV» I EN ROLLE

«Som enhver elev vet, lærere er ikke mennesker. Likevel blir mennesker lærere. Det er åpenbart at det å være lærer tar fra menn og kvinner deres individualitet, til og med deres identitet»

skriver Jennifer Nias (1985:3, min oversettelse), og antyder det identitetstruende med å være lærer. Rønnestad og Skovholt (1991) er på samme måte som meg, opptatt av faktorer som spiller inn på hvordan yrkesutøveren (i deres tilfelle terapeuter/rådgivere) utvikler seg eller stagnerer. Det er interessant at de finner at terapeutene svarte at det langsiktige karrieremålet er å kunne være «fullt ut seg selv på en optimal profesjonell kompetent måte.» De eldre terapeutene/rådgiverne formidlet å ha gjennomgått en forandring som Rønnestad og Skovholt (ibid.:559)

kalte en bevegelse fra en narsissistisk til en terapeutisk posisjon – noe de opplevde som en økt realistisk erkjennelse av egne begrensninger. Jeg synes det er relevant å sammenlikne lærere og terapeuter, ikke fordi lærerne skal være terapeuter for elevene, men fordi de står overfor mange av de samme følelsesmessige utfordringene av å oppleve sterke negative følelser samtidig som de har et ideal om å være empatiske, retteferdige, ivaretaende osv. Solveig sa det slik etter sitt første år som lærer:

Det er litt det jeg har innsett i hele år, at min rolle er begrensa (...) og jeg tror nok det var ganske tøft...eh. Jeg vet ikke om det var tøft, men når jeg begynte å innse det, så var jeg frustrert... du klarer ikke å gjøre den jobben du hadde tenkt å gjøre....

I min tolkning har Solveig ennå et stykke igjen før hun er i stand til å romme denne følelsen av at hennes muligheter er begrenset. Det er en kompleks oppgave både å identifisere seg med egne ambisjoner og begrensninger samtidig. Hennes viktigste lærdom kom kanskje bedre til uttrykk når hun like etter sa:

du kan på en måte ikke blande inn dine egne følelser og ditt indre for mye, for da blir du spist opp...Det er jo ting jeg har måttet erfare liksom...

Relasjonen til eleven truer altså lærerens personlige og profesjonelle selvbilde. Paradokset læreren står i

kan kort uttrykkes slik: Møtet med eleven utfordrer på to måter samtidig å *være* «seg selv» versus å *beskytte* «seg selv».

Men hva vil det egentlig si å være «seg selv»? Det kan høres ut som det enkleste av verden, men ut fra mitt teoretiske ståsted er det ikke slik. Det er faktisk en av menneskelivets store utfordringer å oppfatte en klar grense psykisk sett mellom jeg og ikke-jeg. Det kan være vanskelig å skjelne mellom de tanker jeg tillegger en annen, men som egentlig er mine egne, og de tanker og følelser som hører hjemme hos den andre. Lærernes opplevelse av å måtte være «seg selv» krever at han/hun er i stand til å distansere seg «seg selv», fra andre, differensiere mellom barn og voksne, lærer og elev, personlige forhold og arbeidsforhold.

Å være «seg selv» handler altså om en selverkjennelse, som gjøres vanskelig av projektive prosesser. Psykoanalysens begreper om overføring og motoverføring bygger på at individene i sosiale relasjoner overfører emosjonelle tilstander til hverandre til enhver tid, og har kontinuerlig motoverførings responser til disse tilstandene som blir overført. Lærere er alltid opptatt av å forhindre det som forstyrrer læring, sier Hellman (2005), men lærerne retter alltid oppmerksomheten mot den ytre verdens forstyrrelser. Det som kommer innenfra blir oversett. Som det kommer til uttrykk i de små glimtene jeg har vist inn i lærernes opplevelser, vil den gjensidige

kontakten mellom elever og lærere fører til en rekke projeksjoner som blir av stor betydning for lærerens opplevelse av «seg selv», både på godt og vondt. Lærer-elevforholdet kan betraktes som en gjensidig avhengighetsrelasjon. Det forgår en projisering og identifisering begge veier, fra elevene til lærerne og fra lærerne til elevene. Det er viktig å understreke at en avhengighetsrelasjon både kan tilby vekst, men også det motsatte regresjon, både for lærer og elev.

Lærerens erfaring av sårbarhet i relasjon gir også opphav til en tendens til å splitte det mellommenneskelige fra det faglige i lærerrollen. Læreren sier da at det egentlig er fag læreren skal beskjeftige seg med. Det å skille mellom det mellommenneskelige og det faglige i forståelsen av lærerarbeidet, vil imidlertid hindre læreren i å utnytte potensialet for læring som ligger i sårbarheten knyttet til lærer-elevrelasjonen. Ifølge min analyse vil en betingelse for «læring av erfaring» være nettopp en erkjennelse av sårbarhet hos læreren og hos eleven, som gjør læreren i stand til å se seg selv som bidragsyter i en gjensidig avhengighetsrelasjon. Dette er også ikke minst nødvendig for at eleven skal bli forstått ut fra sine egne premisser, slik at problemformulering, hjelp og støtte til eleven, ikke har sitt opphav i en skjult agenda om å beskytte læreren fra mer krenkelse. Vetlesen og Stänicke (1999:301) sier at: «Selverkjennelsen – i å være kil-

den til både det gode og det onde, og i hva som er hva – vil minske behovet hos menneskene som art, så vel som hos det enkelte individ, for å projisere egne indre konflikter over på andre.» For å kunne ha en empatisk forståelse av eleven må læreren ha evnen til å skille «seg selv» fra andre, vite hva som er meg og ikke-meg, mine og dine følelser og evne til selvrefleksjon.

Skolen ser ikke ut til å utnytte eller erkjenne sårbarheten i lærer-elevrelasjonen og sårbarheten danner isteden grunnlag for at læreren fjerner seg fra relasjonen til eleven. Det er gjennom «den vanskelige eleven» at dette dilemma blir størst og synligst. Det skapes et bilde av en umulig elev, eller lærer, som må bort. Det er ofte i denne situasjonen at hjelpeapparatet blir koblet inn og får beskrevet situasjonen som umulig. Et forsøk på drøfting av situasjonen fra hjelpeapparatets side blir fort oppfattet av lærerne som kritikk.³ Det er med andre ord vanskelig å erkjenne selv å være bidragsyter og en del av relasjonen til elevene, uten å legge det vanskelige ut og bli selvrettferdige.

Min tolkning, som jeg har forsøkt å tydeliggjøre i denne artikkelen, er at lærerens vanskelige følelser blant annet kan komme som en konsekvens av det smale og samtidig sterke idealet mange lærere har til sine elevrelasjoner. Dette idealet gir lite rom for ulike følelser, og resultatet kan lett bli at læreren føler han/hun mislykkes. Herfra er veien kort til projeksjon av

disse følelsene. For å bli bedre i stand til å romme følelsene sine, trenger lærerne å snakke om sine idealer. Det må åpnes opp for at vanskelige følelser er en del av enhver relasjon – også lærerens relasjon til eleven. Vanskelige følelser preller ikke av, som noen lærere uttrykte det, eller forsvinner ikke ved å bli fremstilt som historier om eleven på lærerrommet. Lærerne må gis «rom» for våge å erkjenne følelser og snakke om det som er vanskelig, samtidig som de kan fortsette å se på seg selv som gode lærere. Det må åpnes opp for samtaler i lærerkollegiet der lærernes følelser blir tatt på alvor, ikke bare «ventilert».

Det er med andre ord viktig å skille mellom lærernes behov for å bli kvitt følelser elevene aktiverer, og det å ønske å få hjelp til å forstå eleven eller seg selv.

Vi trenger med andre ord en toleranse i skolemiljøet for hvor krevende det er å leve i dilemmaet mellom nærhet og avstand i en relasjon, der læreren hele tiden setter «seg selv» på spill. Utforming og utvikling av lærer-elevrelasjonen må ikke behandles som et «tema» skolen setter på dagsorden med visse mellomrom for å proklamere at relasjonen er viktig. Idealene kan ikke stadfestes en gang for alle. I en skole som ønsker utvikling, både hos sine elever og sine lærere, foregår utviklingen i relasjonen, i den konkrete erfaringen som til enhver tid finner sted. Dette er et kontinuerlig arbeid det kan synes som skolen unndrar seg

ansvaret for. Det blir i stedet opp til den enkelte lærer å sette sine idealer og bearbeide krenkelse og sårbarhet.

Også lærerutdanningen har et stort ansvar for å innføre og hjelpe unge lærere til å ta i bruk en tankegang omkring lærerarbeidet som omhandler sårbarhet. Lærerne trenger både mer teori og metode for å lære å tenke omkring relasjoner og følelser.

NOTER

¹ Du kan lese mer om studien i avhandlingen: *Læring av erfaring? Et psykoanalytisk blikk på læreres læring*. Ramvi 2007

² Bion var en betydelig og anerkjent objektrelasjonsteoretiker. Du kan lese mer om objektrelasjonsteori foreksempel i Igra, L. (1999) *Objektrelasjoner og psykoterapi*.

³ I avhandlingen vier jeg stor plass til å forstå hvordan sårbarhet for kritikk blir et viktig trekk ved kollegafellesskapet i skolen.

REFERANSER

BION, W.R. (1962 [1991]). *Learning from experience*. Northvale, N.J.: Jason Aronson.

HARGREAVES, A. (1996). *Lærararbeid og skolekultur: Læreryrkets forandring i en postmoderne tid*. (K.M. Torbjørnsen, Trans.). Oslo: Ad notam Gyldendal.

HARGREAVES, A. (2000). Mixed Emotions: Teachers' Perceptions of their Classroom Relationships With their Students. *Teaching and Teacher Education*, 16, 811-826.

HELLMAN, I. (Ed.). (2005). *Psycho-analysis and the teacher*. London: Kamac (Maresfield Library).

NIAS, J. (1985). A more distant drummer: teacher development as the development of self. In L. Barton & S. Walker (Eds.), *Education and Social Change*. London: Croom Helm.

MOOS, L., KREJSLER, J., & LAURSEN, P.F. (Eds.). (2004). *Relationsprofesjoner – Lærere, pædagoger, sygeplejersker, sundhedsplejersker,*

socialrådgivere og mellemledere: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.

RAMVI, E. (1996). *Betydningen av emosjonell læring for utvikling av empati*. Hovedfagsoppgave i spesialpedagogikk, Høgskolen i Stavanger, Stavanger.

RAMVI, E., & ROLAND, P. (1998). *Containing function* (RF-rapport No. 1998/264). Rogalandsforskning, Stavanger

RAMVI, E. (2007). *Læring av erfaring? Et psykoanalytisk blikk på læreres læring*. Universitetet i Stavanger, Stavanger.

RØNNSTAD, M.H., & SKOVHOLT, T.M. (1991). En modell for profesjonell utvikling og stagnasjon hos terapeuter og rådgivere. *Tidsskrift for norsk psykologforening*, 28, 555-567.

VETLESEN, A.J., & STÄNICKE, E. (1999). *Fra hermeneutikk til psykoanalyse: muligheter og grenser i filosofiens møte med psykoanalysen*. Oslo: Ad notam Gyldendal.



ELLEN RAMVI er førsteamanuensis ved Institutt for Helsefag, Universitetet i Stavanger, men har for tiden et post-doc stipendiat ved McGill University, Montreal. Hennes forskningsinteresse knytter seg til de profesjonelle utviklings- og vekstmuligheter hos mennesker som arbeider med andre mennesker. Hun arbeider for å utvikle en «psycho-social» forskningstilnærming til dette feltet. Det vil si forskning som forsøker å kombinere to verdener som ofte splittes, nemlig den ytre (den sosiale) og den indre (psykiske) verden.

Enquête om forholdet mellom lærer og elev



GRY HOVLAND

Lærer, Eikeli skole

Har du noen gang opplevd over tid å ha negative følelser overfor en enkelt-elev?

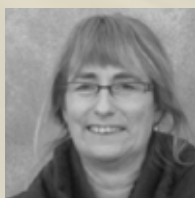
Jeg har hatt noen negative og suretre elever. Jeg synes de som sutrer, jamrer og klager midt i undervisningen eller under arbeidsøkter er verre å takle enn «vanlige urolige» elever. Og situasjonen og mine følelser rundt dette blir enda verre å takle når du som lærer innerst inne vet at det disse elevene virkelig trenger, er positiv oppmerksomhet.

Hva gjorde du for å løse opp i denne situasjonen?

Jeg har forsøkt å gå inn for å finne positive sider ved eleven og fokusere på disse. Det kan også hjelpe å prate med vedkommende, enten for å bli bedre kjent eller om selve situasjonen som har oppstått. Det er jo avhengig av barnets alder og i hvilken grad eleven opplever at jeg har disse negative følelsene. Enkelte ganger kan det være behov for å få et avbrekk fra eleven ved å bytte klasse med en annen lærer.

Har du noen gang diskutert slike situasjoner med dine lærerkollegaer?

Ja, det er definitivt den beste måten for meg å gjøre det på! Det å snakke med kollegaer som også kjenner eleven, gjør at man kan få veiledning og støtte til å komme videre med problematikken.



SONJA ARNESEN

Lektor, Kongsbakken videregående skole

Har du noen gang opplevd over tid å ha negative følelser overfor en enkelt-elev?

Ja, men i alle mine år som lærer dreier det seg om bare én elev. Jeg har som regel elevene over tre år, og de blir mine. Jeg skjønte ikke selv hvor myrsnipete jeg var før jeg i en vikartime tok meg i å lure på hvorfor alle de vakre elevene var havnet i akkurat min klasse.

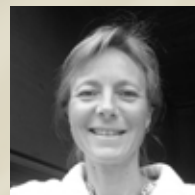
Hva gjorde du for å løse opp i denne situasjonen?

Disse negative følelsene kom av at han i mine øyne var et selvsentrert, selvgodt beist som var konsekvent ekkel og nedlatende i forhold til de andre elevene. Jeg prøvde å løse dette

ved at jeg forsøkte aldri å tenke negative tanker om han i timene. (Jeg har en idé om at de negative tankene produserer dårlig kjemi i klasserommet.) Jeg forsøkte også å snakke med han om enkeltepisoder når det var nødvendig, men aldri om mine negative følelser. Disse samme følelsene kommer fram når jeg møter han i ettertid.

Har du noen gang diskutert slike situasjoner med dine lærerkollegaer?

Jeg kan ikke huske å ha diskutert dette med mine kollegaer.



TONJE GARATHUN KROGDAHL

Lektor, Lillehammer videregående skole

Har du noen gang opplevd over tid å ha negative følelser overfor en enkelt-elev?

Ja, jeg har opplevd dette noen få ganger, selv om det vanlige er at slik antipati går over til å bli en profesjonell utfordring heller enn en personlig følelsessak ganske raskt når jeg blir kjent med eleven. Sist jeg opplevde dette, gjaldt det en elev som stadig kom med grove beskyldninger og frekke kommentarer mot meg, og

Bedre Skole har kontaktet noen lærere for å høre om deres erfaringer med negative følelser overfor enkeltelever, og hva de har gjort i slike situasjoner.

som saboterte undervisningen og gjorde sitt beste for å provosere. Jeg forsto godt at bakgrunnen for denne atferden var mangel på motivasjon og problemer med å mestre skolehverdagen, og vanligvis er en slik forståelse nok til at jeg greier å håndtere problemet saklig og profesjonelt. I dette tilfellet var likevel atferden så grov og så direkte rettet mot meg som person at jeg følte meg såret og forulempet, og dermed kom de negative følelsene. Jeg grudde meg til timene i den aktuelle klassen, og jeg begynte å overse eleven for å unngå konflikter og sårende kommentarer.

Hva gjorde du for å løse opp i denne situasjonen?

Jeg snakket med elevens kontaktlærer om hvordan jeg opplevde forholdet til eleven, og kontaktlærer tok initiativ til en samtale hvor også elevens mor var med. Antipatien var helt gjensidig og jeg ble møtt med anklager fra eleven og moren, men fordi jeg hadde en god kollega som støtte, greide jeg å opptre saklig og å foreslå helt konkret hvordan eleven og jeg skulle forholde oss til hverandre i tiden fremover. Etter denne samtalen forsto nok eleven at jeg var villig til å gjøre en innsats for at forholdet skulle bli bedre, og hun ble mindre ufin mot meg. Jeg var bevisst på å gi eleven positiv oppmerksomhet når det var grunnlag for det. Forholdet bedret seg og ble til å leve med, men

jeg greide likevel aldri å føle direkte sympati med denne eleven.

Har du noen gang diskutert slike situasjoner med dine lærerkolleger?

Ja, både målrettet for å få råd om hva som kan gjøres med problemet, og mer spontant for å «blåse ut» etter et vanskelig møte med en elev. Jeg har alltid opplevd å få støtte i slike situasjoner. Det er godt å ha gode kolleger å lufte vanskeligheter med. Heldigvis er det åpenhet for den slags på min skole.



GUNNAR STANDAL

Lærer, Haramsøy Skule

Har du noen gang opplevd over tid å ha negative følelser overfor en enkelt-elev?

Dette er eit kjenslevart tema. Eg kjenner at eg helst vil svare at dette ikkje gjeld meg. Men eg må nok innrømme at slike kjensler ikkje er heilt ukjende. Gjennom eit langt liv som lærar har eg møtt elevar som er vanskelegare å like enn andre, elevar som har utfordra profesjonaliteten min i sterkare grad enn dei fleste andre.

Hva gjorde du for å løse opp i denne situasjonen?

I starten av yrkeslivet mitt som lærar, frå slutten av 1970-åra, måtte eg greie meg som best eg kunne sjølv. Samarbeid med gode kollegaer var ikkje utbreidd på den tida, og til vanlig var eg åleine som lærar i klassa mi. Sidan midt på 1980-talet har vi jobba i team ved skulen vår. Med jamne mellomrom tek vi ein runde i kollegiet der kontaktlærarane fortel kva elevane lykkast med og er flinke til. Vi opplever at slik positiv fokus tar bort negative kjensler. Vi ser elevar med ressursar, elevar som av og til treng litt ekstra hjelp til å få vise kva dei meistarar.

Har du noen gang diskutert slike situasjoner med dine lærerkolleger?

Ja, som sagt tek vi opp dette temaet både i team og i plenum. Vi jobbar kontinuerleg med å skape eit positivt elevsyn. Vidare har vi hatt fleire kurs der «den gode samtale» har vore tema, der bygging av sjølvkjensle og sjølvtilitt har hatt fokus. Ved å bruke «meistringsbriller» endrer vi fokus. Det gjer at negative kjensler ikkje får utvikle seg, medan dei positive eigenskapane til elevane gror og veks. I særskilde tilfelle der elev eller lærar ynskjer det, kan vi også byte på å vere kontaktlærer innafor teamet.

Antipatier og sympatier

TEKST OG FOTO: TORE BRØYN

Som lærer kan du møte elever du misliker fra første øyeblikk. Andre forekommer deg å være sjarmerende og flotte elever, som du bare ikke kan få rost nok. I begge tilfeller kan det være ubevisste følelser som spiller deg et puss. Psykologer har måter å håndtere slike situasjoner på. Spørsmålet er om lærere er like bevisste på hvordan de bør handle i slike situasjoner.

Alle har «svarte hull» i sin bevissthet der vi ubevisst reagerer umiddelbart ut fra følelser. Dette er helt normalt, og det skjer mellom venner, mellom terapeut og pasient eller mellom lærer og elev. Psykolog Kari Lossius har selv flere ganger opplevd dette i form av et inderlig ønske om å «finne en lillesøster».

– Dette slår inn umiddelbart i møte med enkelte mennesker som jeg straks kjenner igjen som en «lillesøster». Jeg idylliserer vedkommende, tror de er svært spesielle, ressursrike mennesker, osv. Nå er jeg blitt så gammel at jeg vet hva dette dreier seg om. Men tidligere reagerte jeg bare. Det kunne føre til at disse menneskene, hvis de var mine pasienter, ikke fikk den behandlingen de kunne ha behov for. Jeg tiller dem egenskaper de ikke hadde. Psykologer kaller dette motoverføringer eller proaktiv iden-

tifikasjon. Ekstremvarianten av dette er overgrep, sier Lossius.

Mennesker som setter i gang slike følelser hos deg treffer et eller annet i dypet av din bevissthet. Det dreier seg om gamle historier, «regninger som andre skulle ha betalt». Man ser det ofte i kjæresteforhold. Det du stadig finner igjen hos dem du inngår forhold til, ligger kanskje hos deg selv. Men som profesjonell er det lett å gjøre en dårlig jobb i forhold til en som du idylliserer eller devaluerer.

AKTUELT OGSÅ FOR LÆRERE

Uten at du er klar over det vil du forskjellsbehandle elevene. Det er fare på ferde når du ikke ser *noen* sterke sider hos en enkeltelev. Men yndlings eleven kan også risikere å få for endimensjonale tilbakemeldinger. Å være objekt for en idyllisering er en trang posisjon å være i. Vedkommen-

de presses inn i en rolle man kanskje ikke vil ha. En god lærer klarer å være empatisk, samtidig som hun opprettholder en objektiv distanse til eleven.

Men er det ikke et problem når læreren holder avstand og ikke tør gi mer av seg selv fordi man er redd for å trække over en eller annen grense?

Jeg tror ikke løsningen er å objektivere forholdet. Det beste er å få veiledning, det vil si snakke med noen om det. Ved å gjøre dette kan du unngå «det strenge blikket», du vil innse at de svarte hullene er «dine greier» de har ikke noe med eleven å gjøre.

Kan det være aktuelt å ta slike ting opp direkte med eleven?

Som oftest er det best å holde eleven utenfor, men det kan likevel være tilfeller hvor dette faller naturlig, særlig når det dreier seg om antipatier. Da går det an å avtale et møte med



En god samtale med en kollega er ifølge psykolog Kari Lossius en god og enkel løsning for å sortere dine egne følelser i forhold til elevene dine.

eleven, og det kan ofte være lurt å ta med en tredje person.

Hvis det har vært en negativ episode, det vil si at du har reagert på eleven på en måte som ikke passer seg, kan du forklare eleven at det dreier seg om *mine* ting, at jeg har vært urettferdig i forhold til deg og du må gjøre meg oppmerksom på det hvis det skulle skje igjen, osv.

Det kan være vanskeligere å trekke eleven inn hvis det dreier seg om positive følelser. Da vil jeg heller råde til at man får veiledning før det skjer noe som ikke passer seg.

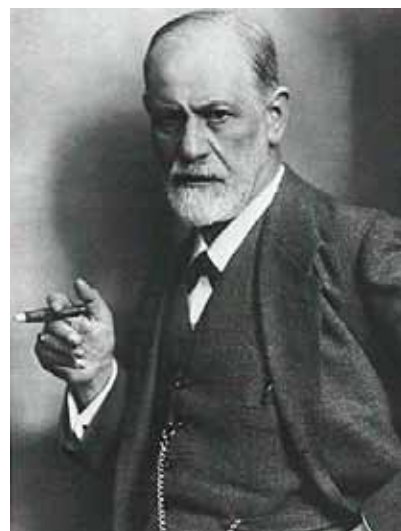
Det er lett for deg som klinisk psykolog å snakke om veiledning, dere har jo et apparat for å kunne motta veiledning gjennom hele livet, men hva skal en vanlig lærer gjøre?

– Du har kollegaer, finn en av de klokeste! Det er dessuten viktig at det fins aksept på skolen for at dette er

noe man kan snakke om. At det er nødvendig at slike ting diskuteres. Man trenger ikke gjøre det så vanskelig. Den kollegiale samtalen er viktigst. Dette er en måte å unngå å bli utbrent på. Og dessuten, hvorfor ikke ta noen timer med terapi av og til?

Hvordan begynner man en slik samtale, med en kollega?

– Man kan for eksempel si: «Har du 10 minutter? Jeg trenger å snakke litt om mine egne reaksjoner på Knut, som jeg egentlig bare ønsker å kaste ut av klasserommet». Eller «de to jentene på vindusrekka, Lise og Kari, som sjarmerer meg i senk» osv.



Selv Freud kunne bli så redd for sine egne følelser i terapisisituasjonen at han avviste enkelte pasienter.



Standardiserede test og evalueringer i folkeskolen

Danske læreres erfaringer

AV LOTTE RAHBEEK SCHOU, CONNY HVIDBERG OG ANJA MADSEN KVOLS

Der synes at være udbredt konsensus i det danske samfund om, at den danske folkeskole stadig skal videreføre den progressive pædagogiske linje fra Grundtvig, over 1910'ernes og 1920'ernes reformtænkning og frem til 1970'ernes antiautoritære og progressive pædagogik. Selv om der kun skal bruges nogle få timer i et helt skoleforløb på test, synes det vanskeligt at undgå, at lærernes tankegang og praksis efterhånden kommer til at bære præg af den instrumentaliserende, test- og evalueringssystemerne er udtryk for.

Dette forskningsstudie er en undersøgelse af danske skolelæreres erfaringer med indførelsen af standardiserede test og evalueringer i skolen. Er det opfattelsen blandt skolelærere i den danske folkeskole, at de nye tiltag med test og evalueringer gavner den enkelte elev, sådan som det er tiltænkt fra politisk og administrativt hold? Eller frygter de snarere, at de nye tiltag er til skade for eleven, og at der i det hele taget sker en forringelse af vilkårene for undervisning i skolen? Forskningsstudiet har form af en række fokusgruppeinterview omfattende omkring 20 lærere.

DEN NYE UDDANNELSESSITUATION I DEN DANSKE FOLKESKOLE

En række gennemgribende ændringer af den danske folkeskole er trådt i kraft i løbet af de seneste par år. Der er indført obligatoriske nationale test, ligesom der er indført evaluering i forbindelse med bindende trin- og slutmål i form af krav om udarbejdelse af individuelle, skriftlige elevplaner. Herudover er der udarbejdet en ny formålsformulering, ligesom der er kommet krav om årlige resultatrapporteringer.

Fra politisk og forvaltningsmæssigt hold er disse tiltag begrundet i

ønsket om faglig opstramning og om at "sikre, at alle kan begå sig i en globaliseret verden, hvor viden får større og større betydning" (Haarder 2005). Målsætningen er ikke udelukkende dansk, men international, motiveret af initiativer og tilskyndelser fra store internationale økonomiske organisationer som OECD. Med indførelsen af nationale test følger Danmark blot denne trend. Bag det hele ligger inspirationen fra moderne neoliberalisme og fra de heraf afledte forvaltningspolitiske teorier. Her spiller hensynet til tydeliggørelse af målsætninger og styringsinstrumenter i forvaltning en ikke uvæsentlig rolle. Det er da også disse hensyn, tilhængerne af nationale test blandt politikere og administratører henviser til som begrundelse for at ville gennemføre dem.

EVALUERING: LØSNING ELLER PROBLEM?

Ifølge Undervisningsministeriet skal de standardiserede test og evalueringsredskaber "... være et værktøj til at sikre faglige fremskridt for den enkelte elev ved at målrette undervis-

ningen til den enkelte elevs særlige evner.” (Undervisningsministeriet 2006:13). I lyset heraf vil det være interessant at undersøge, om et sådant sigte overhovedet indfris med et sådant værktøj, og om et sådant værktøj vil være helt fri for uønskede sideeffekter.

Vi har hidtil kun kunnet gisne om konsekvenserne af effekten af indførelsen af de nye test- og evalueringsredskaber, i og med det ikke empirisk er blevet undersøgt, hvordan evalueringskulturen indvirker på lærernes undervisningspraksis. Men erfaringerne fra andre lande, hvor test, evaluering og faglig opstramning udgør en integreret del af undervisningssystemet, ser ud til at være overvejende negative. I et interview i tidsskriftet *Asterisk* advarer den amerikanske uddannelsesforsker David C. Berliner ligefrem mod evalueringsinitiativerne: ”I Danmark har I bygget et skolesystem, der hviler på værdier som demokrati og fællesskab, men lige nu ser jeg jer bevæge jer i retning af det amerikanske system. Det bekymrer mig, for den amerikanske skolereform No Child Left Behind har slået fejl på en lang række områder og medført stor skade. Det skal I lære af.” (Holm 2008). Afdækningen af, hvordan lærere i den danske folkeskole stiller sig til disse nye tiltag, skal ses i lyset af de amerikanske erfaringer: I hvor høj grad mener man, de vil påvirke skolens hidtidige målsætning og ændre undervisningsmiljøet i skolen? Vil de være til gavn for undervisningen og for den enkelte elevs mulighed for at tilegne sig brugbar viden og relevante færdigheder i skolen? Eller

vil de tværtimod have negative konsekvenser for disse forhold?

PRÆSENTATION AF FORSKNINGSSTUDIET

Nærværende forskningsstudie har form af *fokusgruppeinterview* blandt lærere i den danske folkeskole. Studiet har involveret tre forskellige folkeskoler, en byskole, en forstadsskole og en landdistriktsskole. Undersøgelsen har strakt sig over halvandet år og har omfattet to tilbagevendende interview med de samme lærere - 6 til 8 lærere på hver af de tre skoler - omkring de samme spørgsmål og temaer.

Det er klart, at datamængdens størrelse gør det vanskeligt at tale om generaliseringsgyldighed. Det skal imidlertid oplyses, at projektstudiet alene skal ses som første trin i en mere omfattende undersøgelse.

HVAD VISER FOKUSINTERVIEWENE?

Et blik på udskrifterne fra interviewene viser, at de fleste af de interviewede lærere på forhånd forholder sig skeptiske over for ideen om test i skolen. Men de er enige om, at de vil bruge undervisningstid på at træne eleverne, så de kan klare testene bedst muligt. Som én siger:

Jeg synes absolut, man bør have nogle træningstest, så man ved, hvad det drejer sig om, inden... man... Eleverne skal have mulighed for at træne den slags... Det betyder rigtig meget, at de ved hvad det går ud på... hvad de skal kunne...

I debatten frem mod implementeringen af de nationale test har det været

den danske undervisningsminister Bertel Haarders gennemgående strategi at møde bekymring og kritik med en nedtoning af testenes omfang og betydning: «Test og evaluering betyder ikke mere evaluering. Det betyder, at kvaliteten skal forbedres. Test er et redskab, ikke noget, der i sig selv har værdi. Testene vil kun fylde cirka en promille af tiden i et barns samlede skoleforløb. Eleven skal kun bruge én time om året på test i gennemsnit. Den obligatoriske testning vil samlet set udgøre 10 gange 45 minutter ud af de i alt cirka 7.000 klokketimer, som et helt skoleforløb udgør. Med det in mente har jeg svært ved at få øje på den trussel mod folkeskolens gode egenskaber, som med stor energi fremmanes i debatten om de obligatoriske test» (Haarder 2006).

Ser vi på lærernes udtalelser, deler de ikke Bertel Haarders vurdering, men forventer, at test vil okkupere langt mere end 45 minutter af et skoleår. Men hvad der er mere interessant: Lærernes udtalelser viser også, at det er opfattelsen, at obligatorisk testning - endda inden den rigtig er begyndt at blive praktiseret ude i klasserne - vil få direkte indflydelse på undervisningen. Lærerne er overbevist om, at de vil bruge en del tid på testforberedelse og træning af eleverne. Det er også lærernes opfattelse, at de nationale obligatoriske test vil få afsmittende indvirkning på lærerens valg af undervisningsindhold. Her udtrykker de interviewede, at de helt sikkert vil være optaget af at forestille sig, hvad eleverne skal testes i, og tilrettelægge undervisningen i overensstemmelse hermed:

Jamen jeg vil ...øh... Jeg vil også gætte på, hvad det er, de kan finde på at spørge om, og det vil jeg så lave klasseundervisning i. ... Jeg gjorde det sidste år, og de scorede knald højt.

Selv om de fleste lærere ser en fare i at indrette undervisningen, så den fører til højere score på de nationale test, er det – når det kommer til stykket – kun et fåtal af de interviewede, der bekendtgør, at de ikke vil indrette deres undervisning i overensstemmelse hermed. At opnå høj testscore vurderes altså som vigtigere end at kunne tilfredsstille egne faglige og didaktiske ambitioner i arbejdet med børnene.

Den generelle tendens er, at man mener, at de nationale test kommer til at influere på lærernes valg af indhold, og at man selv ikke er helt upåvirkelig i den retning:

Så tror jeg da det bliver sådan en undervisning... sådan hvis man ikke passer på... som kommer til at lægge alt for meget vægt på alt det der målbare... og fagfaglige.

Eleverne spørger, hvorfor skal vi læse sådan noget... Så siger jeg, at det skal vi bare. Det er der nogen der har bestemt for os... derfor gør vi det... men det får ikke eleven til at forstå det.

Flere af lærerne i interviewene nærer bekymring for, at den del af undervisningsindholdet i dagens skole, der ikke egner sig for testning, fx den fri samtale om stoffet, vil kunne komme i fare, når kampen om testresultaterne kommer i fokus. Lærerne oplever i det hele taget, at den tid, hvor de «underviser på den rigtige måde» reduceres. Mange lærerne giver

udtryk for, at de overvejende bliver nødt til at gå over til lærerstyret undervisning, selvom de understreger vigtigheden af også at inddrage andre metoder i undervisningen

Ja, altså det trækker nok mere hen imod en lærerstyret undervisning. I stedet for at jeg siger, at der er nogle ord, I skal finde, ikke, og der er nogle ord, I skal finde ud af her - men resten - hvordan I finder dem, og hvordan I sætter dem sammen og sådan noget, det må I selv finde ud af... Altså det er jo en arbejdsform, som jeg anvender...Men det kan jeg jo ikke nu.

Udover at lærerne føler sig presset til mere rutinepræget undervisning, er de bange for, at den praktiske og kreative dimension i skolen nedprioriteres:

Jeg er bange for, at den praktiske dimension fx i de naturfaglige fag vil forsvinde. Teorikravene vil blive så store, at man siger... der er faktisk ikke tid til at bruge to timer til at lave et banalt forsøg.

Flere lærere giver udtryk for, at der bliver mindre plads til elevmedbestemmelse. Lærerne mærker dilemmaet mellem, at der på den ene side stilles mange ydre krav til dem, og at det på den anden side er vigtigt at inddrage eleverne i planlægningen af undervisningen.

Også testenens format og udformning ser desuden ud til at ville påvirke lærernes evalueringsmetoder i det daglige ifølge interviewresultaterne. I anden interviewrunde, hvor lærerne har indhøstet flere erfaringer, giver flere udtryk for, at de er begyndt at indtænke multiple-choice test som en

del af deres løbende undervisning, så eleverne *lærer at sætte krydser*:

Det fylder, at jeg tænker på, at de skal ...lære at slå nogle krydser, og det gør faktisk ikke noget, hvis man ind imellem laver sådan en test, hvor man ... sådan en multiple choice test af en eller anden art, netop fordi ... nå ja, det skal de jo også lære. Jeg tænker faktisk ind hver gang, hvordan vil du evaluere det, hvordan vil jeg... og der tænker jeg lidt i det. Det gør jeg altså.

Mange lærere tvivler dog på, om de vil kunne bruge formatet for de nationale test som pædagogisk redskab i planlægningen af deres egen undervisning i dagligdagen:

De giver mig ikke en anvisning på, hvad jeg kan gøre for at gøre eleverne bedre. Jo, træne dem mere i at sætte krydser. For mit vedkommende vil det langt hen ad vejen være spild af tid. Jeg vil alligevel lave min egen ... eller give dem test selv, som jeg kan bruge til noget, som jeg kan bruge til noget sammen med dem.

UNDERSØGELSENS KONKLUSIONER

Som det er fremgået, er de fleste lærerne som udgangspunkt villige til at evaluere eleverne. Lærerne er for det meste også positivt indstillede over for, at der aktuelt er sat fokus på evaluering i skolen. Især i første interviewrunde udtrykkes blandt mange en forhåbning om, at den etos, de nationale test er udtryk for, vil kunne inddrages i undervisningen som et brugbart evalueringsredskab:

Jeg tester dem jo også selv, fordi jeg jo selvfølgelig gerne hele tiden vil forbedre min undervisning. Jeg vil også hele

tiden gerne have styr på, hvad mine elever kan inden for de forskellige ting, sådan så vi kan forbedre os.

På den anden side er mange af de samme lærere bekymrede for, at de nye pædagogiske redskaber kommer til at fungere som politiske kontrolredskaber. Mange føler, at de oplever en styring, og at der er overvågning og kontrol:

Man kan jo frygte, at det spor, der er lagt, fortsætter. Det spor, der hedder, at vi får flere og flere fastlagte procedurer og regler og alt muligt, som bliver trukket ned ovenfra og ikke kommer nedefra. Der kan også være en skræk for, at de værdier, som man har valgt sit erhverv på, faktisk bliver til nogle helt andre værdier. Og som kan være svære at leve op til, fordi det måske ikke er ens egne værdier.

Jeg ser da i hvert fald en fare i, at man styrer sin undervisning hen imod test. Som L. siger, altså det kan godt gå hen og blive stift i undervisningen...man bliver nødt til at forklare eleverne hvordan virker sådan en læsetest og man er nødt til at træne dem i at tage en test i stedet for det man kan sige vil danne hele elever, som kan begå sig i en omverden og har omverdensforståelse og netop kan ræsonnere sig frem til nogle ting...kan tænke sig om.

Jeg har været lærer i ganske mange år, og hvis jeg sådan tænker tilbage, så det, der slår mig mest, er jo egentlig, at pistolen i dag er drejet meget meget rundt. Da jeg startede med at være lærer, kunne man spørge eleverne: Hvad kan I? Eller: Kan I noget? Og man kunne kigge lidt bebrejdende på forældrene. I dag er det fuldstændig

omvendt. Nu er verden pludselig blevet sådan, at det er os, der skal stå til ansvar for alting. Det kan jeg se sådan på den lange bane.

I modsætning til Haarders udtalelse om, at evalueringsbølgen ikke vil påvirke den enkelte lærers undervisning, viser empirien i dette studium, at de nye evalueringstiltag influerer på skolens indhold, undervisningsformer og -målsætninger og hele undervisningsmiljø. Lærerne føler sig tilskyndet til at rette deres undervisning ind mod, at eleverne skal klare sig godt i testene. Ikke alene indskrænkes lærernes didaktiske råderum. Lærerne har også en klar fornemmelse af, at der er en ydre styring på færde

STIGENDE INSTRUMENTALISERING?

I modsætning til USA, hvor standardtest og evalueringer er kædet sammen med sanktioner - høje testscoringer belønnes og lave scoringer straffes som led i at skabe incitamenter for forbedringer af elevernes og lærernes præstationer - er der (endnu) ingen sanktioner knyttet til de danske standardtest og evalueringer. Som vi allerede har set er indførelsen af test og evalueringer motiveret med, at de alene skal indgå som pædagogisk redskab for den enkelte lærer i det daglige pædagogiske arbejde i skolen. Herudover skal de også anvendes i kontakten med forældrene og som værktøj for den enkelte skoleledelse samt skoletilsynsmyndighederne. Ganske vist er det planen, at testresultaterne skal opgøres og offentliggøres på landsniveau, og at

der kan udarbejdes detaljerede benchmarkings på klasse-, lærer-, skole-, kommune-, regions- og landsniveau, hvilket selvfølgelig vil tydeliggøre kontrollen og den overordnede styring af folkeskolen. Men indtil videre er det tanken, at test og evalueringer ikke skal forbindes med sanktioner. Umiddelbart er der derfor ikke noget, hverken i måden testene er udformet på, i de mulige følger testresultaterne kan få, eller i anvendelsesformerne, der leder tanken hen på de negative amerikanske erfaringer.

Så meget desto mere alarmerende er det derfor, at de test- og evalueringsværktøjer, der er indført i den danske folkeskole, alligevel synes at påvirke den enkelte lærers undervisning i retning af undervisningsformer, der sikrer gode testresultater.

Det er i hvert fald en af de mere bemærkelsesværdige konklusioner, man må drage af nærværende undersøgelse. Af interviewene fremgår det klart, at de interviewede lærere har overvejet og gennemført ændringer i deres undervisning, som repræsenterer tydelige teaching-to-the-test-effekter af indførelsen af den nye test- og evalueringsskulptur i Danmark. Da selve testsystemet er instrumentelt anlagt, kan det formodes, at også selve dagligdagen i den danske folkeskole bliver instrumentaliseret, hvilket, som vi har set, også skinner igennem i nogle af lærernes svar.

Det tyder på, at undervisningsministeriets og den danske undervisningsministers forsøg på at bagatelisere og nedtone effekten af indførelsen af standardtest og evaluering i den danske folkeskole i virkeligheden

ikke står for en nærmere prøvelse. Der synes at være udbredt konsensus i det danske samfund om, at vi i den danske folkeskole stadig skal videreføre den progressive pædagogiske linje fra Grundtvig, over 1910'ernes og 1920'ernes reformtænkning og frem til 1970'ernes antiautoritære og progressive pædagogik. Denne holdning har også den danske undervisningsminister, Bertel Haarder, givet udtryk for. Imidlertid: I forsøget på at gøre noget for at stramme op omkring det faglige i skolen, synes den danske undervisningsminister desværre at gøre denne danske skoletanke en bjørnetjeneste. Det synes ikke at være uskyldigt at indføre test og evaluering i den danske folkeskole: Selv om der kun – som Bertel Haarder anfører – skal bruges én eller nogle få timer i et helt skoleforløb pr. elev på test, synes det vanskeligt at undgå, at lærernes tankegang og praksis efterhånden kommer til at bære præg af den instrumentalisering, test- og evalueringssystemerne er udtryk for.

KONKLUSION

Det er af stor betydning for det danske samfund, at hvert enkelt barn i den danske folkeskole lærer gensidig

tillid, dialog, demokratisk sindelag og solidaritet. Disse værdier udgør en vigtig del af den sociale kapital, der er med til at gøre Danmark til et trygt og fremgangsrigt land. Når fagmål indsnævres og skolens indhold standardiseres, er der fare for, at disse værdier går tabt. Test kan være fornuftige i visse, snævert afgrænsede sammenhænge, hvis den enkelte lærer kan se det pædagogiske formål med dem. Anderledes forholder det sig med standardiserede nationale test. De kan ikke gøres tilstrækkeligt fleksible, så de tjener behovene i den konkrete undervisningssituation. Tværtimod synes de at bevirke, at lærerne føler sig overvåget og presset, ligesom ønsket hos den enkelte

lærer om at hjælpe eleven gennem næste test uvægerligt kommer til at sætte dagsordenen blandt lærerne i den danske folkeskole.

Det synes i hvert fald at være konklusionen, vi kan drage af nærværende forskningsstudie.

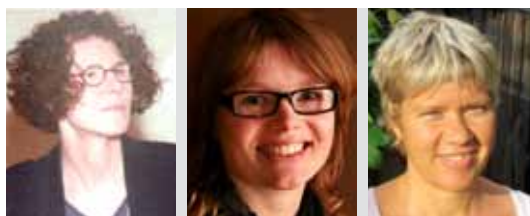
LITTERATUR

HAARDER, B. (2005). *Verdens bedste folkeskole?* København: Gyldendal.

HAARDER, B. (2006). Vi skal bygge på viden om, hvad der virker i skolen. *Berlingske Tidende* 6.3.

HOLM, E. F. (2008). Advarsel: Lær af vores fejl i stedet for at begå de samme. *Asterisk* nr. 41.

Undervisningsministeriet (2006). *Bilag 2. Kravspecifikation og testafvikling*. København: Undervisningsministeriet.



LOTTE RAHBK SCHOU er ph.d. lektor ved Institut for Pædagogik, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole Aarhus Univer-

sitet. Hun arbejder inden for området pædagogikkens filosofi, specielt inden for dannelsesfilosofi samt moral og demokratiundervisnings filosofi og didaktik.

ANJA MADSEN KVOLS og **CONNY HVIBERG** er begge folkeskolelærere og cand. pæd. De har i 2008/2009 skrevet speciale om «Evalueringskultur i den danske folkeskole».

Trivsel og belastning i lærerrollen

En kvalitativ tilnærming

AV SIDSEL SKAALVIK OG EINAR M. SKAALVIK

Følgene av belastningen i læreryrket handler ikke bare om lærernes helsetilstand og verdighet, men vel så mye om kvaliteten av den undervisningen elevene får og det læringsutbyttet de sitter igjen med. Det er behov for en gjennomgang av lærernes arbeidsvilkår, med vekt på organisering, lærertetthet og hvilke oppgaver lærerne har blitt pålagt. Dette er den andre og siste artikkelen fra en undersøkelse om trivsel blant lærere.

Lærerrollen er mangfoldig. Den er stimulerende, utfordrende, krevende og ansvarsfull. Gjennom å se resultater av egen innsats, gjennom å se at elever er engasjert, lærer og utvikler seg, kan lærerrollen være særdeles stimulerende. Samtidig er rollen krevende. Læreren må til stadighet forholde seg til nye situasjoner. I det ligger at utfordringene og løsningene stadig endrer seg. Planleggingen av undervisningsarbeidet kan bare representere en grov arbeidsplan. Denne må tilpasses den aktuelle situasjonen og de behovene som oppstår under selve undervisningen eller arbeidet. Lærerrollen kan derfor beskrives som en utfordrende rolle hvor læreren får brukt ulike sider ved seg selv.

Lærerrollen kan også være stressende. I denne rollen er det mange

ting å forholde seg til og læreren må samarbeide med elever, kolleger, skolens ledelse og foreldre, som kan representere svært ulike synspunkter og ha ulike forventninger. Arbeidet som lærer er samtidig et langsiktig arbeid, og resultatene av innsatsen viser seg ikke alltid umiddelbart. Noen lærere opplever disiplinproblemer som spesielt stressende, og noen lærere rapporterer konstant dårlig samvittighet knyttet til behov de ikke har kapasitet til å ivareta (Skaalvik og Fossen, 1995).

Fra praksisfeltet rapporteres det om lærere som føler seg utslitt, om hyppige sykmeldinger og et stort antall lærere som velger førtidspensjonering. Fra forskningen rapporteres det både hos lærere og i andre omsorgsyrker om en urovekkende tendens til utbrenthet (Pines og Aronsen, 1988; Schaufeli og Enzmann, 1998), og om en sterk sammenheng mellom utbrenthet og mestringsforventning

(Skaalvik og Skaalvik, 2007a, b; 2008a, b). I gitte situasjoner kan selv de beste lærerne komme til et punkt hvor de mister troen på seg selv, føler seg oppgitt, utslitt eller får en følelse av å «møte veggen». Mange av disse ender med å forlate læreryrket – de fleste gjennom førtidspensjonering. Det er ingen lett avgjørelse, og mange forlater læreryrket med sårhet og en følelse av tilkortkomning.

Et kjennetegn ved undervisning er at kvaliteten av den ikke kan observeres direkte. Når kvaliteten observeres eller vurderes av andre, vurderes den indirekte gjennom elevenes prestasjoner og atferd. Disse vurderingene blir i tillegg gjort opp mot forventninger som lærerne ikke har kontroll over. Det betyr at læreren har relativt lav grad av kontroll med hvordan rolleutøvelsen vil bli vurdert av andre, og at dette er avhengig av en rekke faktorer som læreren heller ikke kontrollerer. Dette gjelder blant annet elevgrunnlaget, klassestørrelsen, tilgjengelige ressurser, organiseringen av opplæringen på den enkelte skole osv. Arbeidet som lærer kan derfor fortone seg både som uforutsigbart og stressende.

Som nevnt ovenfor møter lærerne regelmessig en rekke potensielle stressfaktorer. Forskingen i de senere årene har i særlig grad pekt på

Den første artikkelen sto i
Bedre Skole nr. 1/09.



to stressfaktorer som globalt synes å tilta innenfor skolen. Det gjelder for det første en sterk øking av antallet oppgaver og ansvarsområder som legges på skolen, og dermed på lærerne. Dette er kombinert med, og fører delvis til at tempoet i skolen øker, til dels i en slik grad at lærerne ikke lenger har pauser til å ta seg igjen i løpet av en skoledag (Hargreaves, 2003; Lindqvist og Nordäng, 2006). En undersøkelse av 2249 norske lærere bekreftet denne beskrivelsen (Skaalvik og Skaalvik, 2009a). Eksempelvis bekreftet 77 % av lærerne at dagene på skolen er hektiske og at det aldri er tid til å roe ned, og 66 % svarte bekræftende på at møter, administrative oppgaver og dokumentasjon «spiser opp» tiden som skulle gått til planlegging. Denne stressfaktoren vil vi omtale som tidspress. En annen internasjonal tendens er at lærernes autonomi, som tradisjonelt har vært stor, reduseres gjennom at politikere, skoleeiere og skoleledere stadig øker detaljstyringen av skolen (Ballett, Kelchtermans og Loughran, 2006).

Andre potensielle stressfaktorer i lærerrollen er disiplinproblemer, anstrengt forhold til foreldre og samarbeidsproblemer med kolleger eller med skolens ledelse. Det skjerpede kravet om *tilpassing av undervisningen* i en inkluderende skole oppleves også av mange lærere som en utfordring som er vanskelig å imøtekomme (Skaalvik og Fossen, 1995).

I en studie av 2249 lærere i grunnskolen viste Skaalvik og Skaalvik (2009a) at de fleste lærerne trives godt, men at mange også opplever arbeidet som belastende. De fant at lærerne opplever betydelig tidspress i arbeidet og at de lærerne som opplever størst tidspress også er mest utmattet og har den laveste trivselen. Videre fant de en klar sammenheng mellom lærernes følelse av autonomi

og deres trivsel i arbeidet.

Vi vil søke å belyse trivsel, glede og belastninger i lærerrollen gjennom lærernes egne beskrivelser. Disse beskrivelsene gir et bedre innblikk i hva som ligger bak de kvantitative målingene som Skaalvik og Skaalvik (2009a) bygger sine analyser på.

METODE

Denne studien bygger på intervju av 36 lærere fra 14 barne- og ungdomsskoler høsten 2006.

Etter å ha innledet intervjuene med å fange opp noen demografiske opplysninger (utdanning, praksis, osv.) ble lærerne bedt om å gi uttrykk for sine umiddelbare tanker knyttet til læreryrket. Dette var formulert som et åpent spørsmål tidlig i intervjuet, for å fange opp oppfatninger og opplevelser som var framme i lærernes bevissthet, uten noen hint om hva de skulle fortelle om. De fleste utsagn om trivsel, glede og belastninger ble gitt i denne fasen av intervjuene, noe som viser at dette er spørsmål som ligger lærerne på hjertet. I det videre intervjuet ble disse utsagnene bekreftet og utdypet, noe som styrker vurderingen av påliteligheten ved svarene. I denne fasen av intervjuene ble lærerne bedt om å beskrive hvilke oppgaver og aktiviteter som fyller deres arbeidsdag, vurdere viktigheten av de ulike oppgavene, og vurdere hvilke av oppgavene de bruker mest tid på. Videre ble de spurt om hvordan de trivdes med arbeidet som lærer, hva de opplevde som de største utfordringene og hvordan de følte at de taklet disse utfordringene. I denne artikkelen skal vi begrense framstillingen til hva lærerne sier om glede og belastning i arbeidet.

RESULTATER

GLEDEN VED ARBEIDET

De fleste lærerne gir uttrykk for høy grad av trivsel. Noen av lærerne vi intervjuet boblet over av glede over arbeidet. En lærer uttrykker det på følgende måte:

«Jeg må si at det er et flott yrke. Jeg tror faktisk ikke jeg ville ha byttet det med noe annet.»

Når lærerne snakker om trivsel og arbeidsglede peker de på ulike forhold ved arbeidet som de opplever positivt. I særdeleshet peker de på arbeidet med elevene, som de fleste opplever som det «egentlige» arbeidet. Knyttet til arbeidet med elevene peker mange også på gleden ved å mestre undervisningen og erfare at elevene lærer. Flere lærere framhever også fleksibiliteten og autonomien i arbeidet med elevene.

ARBEIDET MED ELEVENE

Arbeidet med elevene eller samværet med elevene omtales av de fleste lærerne som den viktigste kilden til glede og inspirasjon. Gleden beskrives av lærerne på ulike måter. Noen er opptatt av hvordan interaksjonen med elevene inspirerer og gir energi som igjen smitter over på elevene og får dem engasjert i arbeidet. Andre betoner gleden ved å se at elevene lærer og utvikler seg. Et typisk utsagn fra en lærer er:

«Jeg synes kontakten med ungene gir masse glede. Det å være sammen med elevene og kommunisere med dem og oppleve utvikling over tid, synes jeg i grunnen gir masse glede.»

Gleden er også knyttet til det å se at elevene respekterer hverandre, og at de trives sammen. Det å erfare at elevene trenger en, er også en spore til glede for lærerne. Når lærerne framhever samværet med elevene som en glede, så kan dette tolkes dit

hen at de også lykkes i samhandlingen med elevene, og flere lærere uttrykker dette eksplisitt når de skal beskrive sine sterke sider som lærer.

MESTRING

Den glede samværet med elevene gir flyter for flere lærere sammen med gleden ved å mestre undervisningen, og se at elevene lærer og utvikler seg. Gleden ved å mestre undervisningen, som omfatter både det å engasjere elevene og å hjelpe dem når de står fast, nevnes av mange lærere. En av lærerne sier det på denne måten:

«Jeg elsker jobben og synes det er fantastisk å se unger som lærer fra den ene dagen til den andre. Da tenker jeg: Oi, nå får han til å skrive setninger på egen hånd, og det er første gangen. Det er jo det største med jobben å se den utviklinga som skjer.»

Erfaring med at elevene utvikler seg både faglig og sosialt, blir framhevet som viktig for å føle at en lykkes i arbeidet. Bekreftelsen på at elevene lærer, ligger ikke bare i synliggjøringen av et ferdig produkt, men vel så mye i elevenes spontane reaksjoner over å mestre nye ferdigheter.

AUTONOMI, SELVSTENDIGHET OG FLEKSIBILITET

Flere lærere knytter også gleden ved arbeidet til at de har selvstendighet og fleksibilitet i utøvelsen av lærerrollen. Felles for disse lærerne er at de gir uttrykk for at de er redde for å miste friheten. De tolker tegn i tiden som forteller dem at skolen er på vei mot en sterkere styring ovenfra, og at de vil miste noe av den autonomien og fleksibiliteten som har vært et kjennetegn ved lærerrollen. Vi gjengir her et typisk utsagn:

«Jeg er redd for at vi skal bli tvunget inn i systemer og rammer som blir til hinder for den gode undervisninga».

Lærere som er vant til å ha alenean-

svar for undervisningen, innrømmer at de også er redde for å miste sin autonomi som følge av å måtte arbeide i team med flere lærere.

BELASTNINGER I ARBEIDET

På spørsmål om umiddelbare tanker om læreryrket, kom alle lærerne uoppfordret inn på sider ved arbeidet som virker belastende. De nevnte blant annet krav om tilpasset undervisning, høyt arbeidstempo, mange oppgaver som må gjøres i løpet av en dag, og at arbeidsdagen gir få pusterom. Flere opplever skolehverdagen som fragmentert, og at det gis lite rom for faglig refleksjoner. Av belastende faktorer nevnes også relasjonelle forhold: samhandling med elever, foreldre, kollegaer, ledelse og hjelpeapparat. Det oppleves også belastende at det arbeidet de utfører ikke blir verdsatt i samfunnet.

TIDSPRESS

Vi bruker her betegnelsen tidspress som en samlebetegnelse på at arbeidsmengden og arbeidstempoet føles for stort. En lærer sier:

«Jeg opplever skolehverdagen som stressende, fordi det blir for mange oppgaver som skal gjøres på for kort tid. Det blir liten tid til fordyping. Jeg ser ofte oppgaver som må løses, men som jeg ikke har tid til å gjøre. Denne belastningen er så stor og tærer slik på kreftene, at jeg ikke ville ha anbefalt yrket til en som står meg nær.»

Flere lærere opplever at tempoet er så høyt at det aldri blir tid til å roe ned og puste ut i løpet av skoledagen. Andre lærere peker også på at arbeidsmengden vokser dem over hodet. De blir pålagt å utføre mange nye oppgaver som det ikke er avsatt tid til, og som ikke er direkte knyttet til den daglige undervisningen. Disse oppgavene kommer på toppen av alt det andre de må gjøre og oppleves derfor som en

stor byrde. De mange prosjektoppgavene som initieres av skoleeier nevnes som et eksempel på slike oppgaver som fører til mer belastning og følelse av at en ikke får tid til å gjøre arbeidet på en skikkelig måte.

KRAV OM TILPASSET OPPLÆRING

Mange lærere føler tilkortkomming i forhold til å gi alle elevene en tilpasset opplæring. En lærer uttrykker det slik:

«Den største utfordringen i arbeidet er å forholde seg til de elevene som sliter faglig. Det oppleves som belastende og er en konstant kilde til dårlig samvittighet.»

Belastningen som flere lærere framhever ligger dels i at selve arbeidet med å tilpasse undervisningen og arbeidsoppgavene til alle elevene er både tidkrevende og krever en kompetanse mange lærere opplever at de ikke har. Men belastningen ser i like stor grad ut til å ligge i bekymringen for elevene og i en konstant dårlig samvittighet for de idealene lærerne ikke greier å leve opp til. Flere lærere peker også på at problemet skyldes mangel på ressurser, og at rammevilkårene setter grenser for hva som er mulig å tilpasse for den enkelte elev. Like fullt føler de en gnagende følelse av å ikke gjøre en god nok jobb. Flere lærere kommer også inn på behovet for dokumentasjon, fordi de frykter framtidige rettssaker. Derved ser vi også at kravet om tilpasset opplæring skaper et dokumentasjonsbehov, som igjen øker arbeidsmengden og tidspresset for lærerne.

KRAV TIL DOKUMENTASJON

Kravet til dokumentasjon gjelder ikke bare tilpassing av undervisningen. Det nevnes av flere lærere som et allment krav som har forsterket seg, og de tolker det som et behov fra skoleledelsen om å «ha ryggen fri». En lærer sier følgende:

«Jeg tynges ned av alle bestemmelsene om dokumentasjon og andre praktiske oppgaver som stjeler tid fra undervisningen.»

Slik som lærerne uttrykker seg, avspeiler det et behov for en gjennomgang av hva det er behov for å dokumentere, ikke minst fordi det i datamaterialet synes å være store forskjeller mellom skolene i hvor mye og hvilken dokumentasjon lærerne pålegges av skoleleder.

FOR MANGE BALLER I LUFTA

En kilde til belastning som nevnes av de fleste lærerne, er at det er mange ting å holde styr på i hverdagen. I særlig grad peker lærerne på at skolen engasjerer seg i for mange prosjekter samtidig, og at det stadig kommer til nye prosjekter før et prosjekt er avsluttet. Vi gjengir her et typisk utsagn:

«Vi har for mange oppgaver som gjør arbeidsdagen stressende. Skolen har for mange prosjekter som skal ivaretas. Mange prosjekter kommer det svært lite ut av, fordi det ikke blir tid til å gå inn i dem på en ordentlig måte. Ledelsen sier at prosjektene må gjennomføres, fordi det er bestemt fra høyere hold.»

Denne læreren, som flere andre, beskriver en paradoks situasjon hvor utviklingsarbeid, som har som mål å utvikle og forbedre skolen, innføres i et omfang og et tempo som bidrar til å redusere kvaliteten av arbeidet. Samtidig peker lærerne på at de selv har liten innflytelse på valget av prosjekter. Prosjekter og utviklingsarbeid velges ikke fordi lærerne føler behov for kompetanseutvikling og endring på bestemte områder, men besluttes ofte uten drøfting med lærerne.

SAMARBEIDSPROBLEMER

Noen lærere framhever samarbeidsproblemer som en stor belastning

og en sterk stressfaktor. Dels gjelder dette samarbeid med andre lærere, for eksempel samarbeid på trinn og i team. Men det gjelder også problemer i samarbeidet og kommunikasjonen med skolens ledelse. Begge disse samarbeids- og kommunikasjonsproblemene oppleves som en stor belastning. En lærer vi intervjuet peker her på hva som gjør at samarbeidet med kollegaer ikke fungerer:

«Lærerne drar ikke lasset sammen. De konkurrerer for mye seg i mellom og holder på sitt. De holder kortene tett og ønsker å gjøre ting på sin måte og er lite villig til å gi avkall på sitt. Dette fører til mye kiv og strid mellom lærere og grupper av lærere, og gjør at team ikke fungerer. Det finnes team hvor det overhode ikke er samarbeid.»

Samlet sett viser intervjuene at det kollegiale samværet kan være en stor berikelse når det fungerer godt, mens det kan være en årsak til stress og en belastning når det ikke fungerer godt.

ATFERDSPROBLEMER

Samtidig som samværet med elevene beskrives som den sterkeste trivsels- og motivasjonsfaktoren av de fleste lærerne, peker også flere lærere på at problematisk elevatferd kan være en sterk stressfaktor. En lærer uttaler:

«Jeg synes det er belastende å ha urolige elever i gruppa. De forstyrrer undervisningen og er vanskelig å holde i tømme. Jeg har forventninger om å kunne gjøre noe med elevenes situasjon på skolen, ellers ville jeg ikke ha prøvd å sette i gang tiltak. Men jeg må innrømme at jeg ikke lykkes ofte.»

Belastningen gjelder dels det å ikke få gjennomført undervisningen på en adekvat måte, noe som skinner gjennom hos denne læreren. Men belastningen består også av å måtte være i konstant beredskap for å forebygge problemer. Flere lærere kommer inn på at forventning eller frykt for at

problemer skal oppstå, krever en evig beredskap som tærer på kreftene.

DRØFTING

De fleste lærere trives godt med læreryrket og har ikke planer om å slutte. Det er samværet med elevene, undervisningen og det å se elevene utvikle seg, som framheves som de viktigste kildene til trivsel og glede. Også friheten og selvstendigheten i valg av arbeidsformer og fordypingsområder skaper motivasjon og arbeidsglede.

Men mange lærere kommer også inn på belastninger, til dels store belastninger i yrket. Tidspress framstår som den sterkeste belastningsfaktoren for de fleste lærere. Dette gjelder til dels den hektiske hverdagen, hvor det ikke er tid til å roe ned og ta seg inn igjen, men det gjelder også den generelle arbeidsmengden og en møtevirksomhet som oppleves unødvendig og ineffektiv. Flere lærere peker også på at tidspresset har økt som en følge av økte krav fra skoleeier og skoleleder til dokumentasjon og til deltakelse i utviklingsarbeid, hvor det ene prosjektet avløser det andre uten at det blir tid til etterarbeid og implementering av ny kunnskap. Når lærerne opplever at det blir for mange baller i lufta, så kan det som skulle øke kvaliteten av arbeidet få den motsatte virkningen.

Både egne og andres forventninger om å gi en tilpasset opplæring, oppleves også som en stor belastning av lærerne. De erfarer at ressurs situasjonen begrenser muligheten for å innfri kravene og idealene, og mange lærere rapporterer samvittighetsproblemer som en følge av at de ikke kan dekke elevenes behov. Dette skjer selv om de erkjenner at det er begrenset hva de kan gjøre med de ressursene de har til rådighet.

Det burde være unødvendig å si at de belastningene lærerne rapporterer må tas på alvor. Den samlede effekten av belastningene i læreryrket er stor,

og mange lærere rapporterer utmatelse og symptomer på utbrenthet (Skaalvik og Skaalvik, 2009a). Følgene av belastningen i yrket handler ikke bare om lærernes helsetilstand og verdighet, men vel så mye om kvaliteten av den undervisningen elevene får og det læringsutbyttet de sitter igjen med.

Arbeidet for å redusere belastningene på lærerne må gjøres på flere plan. På samfunnsnivå vil vi peke på den politiske debatten om skolen, hvor det kan se ut som om politikerne konkurrerer om å omtale skolen og lærerne mest mulig negativt. De samme politikerne som krever en kvalitetsheving av opplæringen, bidrar gjennom en kontinuerlig negativ omtale av skolen til å øke belastningen på lærerne, og på den måten redusere kvaliteten av opplæringen. På sentralt nivå og på skoleeiernivå er det behov for en gjennomgang av lærernes arbeidsvilkår, med vekt på organisering, lærertetthet og hvilke oppgaver lærerne etter hvert har blitt pålagt. Skoleeier og skoleleders reformiver bør dempes for at lærerne skal kunne konsentrere seg om ett prosjekt over tid. Dette er nødvendig for at ny kunnskap skal feste seg og bidra til utvikling av nye undervisningsmetoder og modeller for organisering av undervisning. På skoleledernivå er det også nødvendig å stille spørsmål om hva som kan gjøres på den enkelte skole for å redusere belastningene på lærerne. Særlig viktige spørsmål som skolelederne bør arbeide med, er hvordan de kan redusere tidspresset og hvordan de kan bidra til å forebygge og løse konflikter i voksenmiljøet. Det er også en oppgave for skoleleder å trekke opp grensene mellom kollektive løsninger og lærernes autonomi. På dette området er det viktig å gi lærerne et handlingsrom som stimulerer til kreativitet og innsats. For å kunne

utnytte dette handlingsrommet, trenger lærerne en skoleleder som anerkjenner det arbeidet de gjør, og som fungerer som et sikkerhetsnett når det butter imot. Uten at vi skal skyve ansvaret over på lærerne, vil vi også peke på at den enkelte lærer må arbeide med seg selv. Særlig viktig kan det være å arbeide med forventningene til eget arbeid. Pines og Aronsen

(1988) peker på at for å bli utbrent, må en ha brent for noe, og viser til at det er perfeksjonistene som løper den største risikoen for å bli utbrent. I et slikt perspektiv kan utbrenthet ses som en konsekvens av et misforhold mellom kravene til arbeidet, også de kravene lærerne setter til seg selv, og den muligheten de har til å innfri kravene.

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.
- 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.
- PINES, A.M., & ARONSON, E. (1988). *Career Burnout: Causes and Cures*. New York: Free Press.
- SCHAUFELI, W.B., & ENZMANN, D. (1998). *The burnout Companion to Study & Practice. A critical Analysis*. London: Taylor & Francis.
- SKAALVIK, E.M. & FOSSEN, I. (1995). Tilpassing og differensiering. Idealer og realiteter i norsk grunnskole. Trondheim, Tapir.
- 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. (2009a). Trivsel, stress og utmattelse blant lærere: En paradoksal kombinasjon. *Bedre skole*, 1, 30–37.

SKAALVIK, E.M., & SKAALVIK, S. (2009b). 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.



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.





Illustrasjon: Tom Sølberg

Mestring og arbeidsglede

TERJE OVERLAND

En lærers virkelighetsoppfatning avgjør hvordan hun presterer eller håndterer stress. Det hjelper for eksempel ikke å ha en objektivt god kompetanse dersom en selv mener kompetansen er for lav og har lave forventninger om å lykkes. Ledere og kollegaer kan støtte hverandre, men ukritisk ros kan være negativt. Et bedre alternativ ligger i begrepet anerkjennelse.

I denne artikkelen skal jeg drøfte noen sammenhenger mellom mestring og arbeidsglede blant lærere. Sammenstillingen av ordene mestring og arbeidsglede antyder at mestring og arbeidsglede har positiv sammenheng med hverandre. I så fall vil økt mestring føre til større arbeidsglede; noe som er viktig for den enkelte lærers innsats i jobben.

Mestring er alltid knyttet til en eller annen utfordring. De utfordringer lærere står overfor kan for eksempel være å lære elever å lese, gjennomføre en vanskelig samtale med en elev, løse konflikter, ta i bruk data i undervisningen, overholde tidsfrister, mestre stress osv. Gjennom ulike prestasjoner mestres ulike utfordringer i jobben på forskjellig måte og med forskjellig resultat. Den som har høye prestasjoner regnes som flink og vellykket, mens den som ikke lykkes fort stemples som mislykket og svak. En slik sammenkobling mellom utfordringer,

prestasjoner og mestring legger klare føringer i retning av at gode prestasjoner alltid fører til mestring og suksess. Slik kan det forholde seg, men ikke nødvendigvis.

Arbeidsglede har en verdi i seg selv fordi glede er en faktor som bidrar til livskvalitet (Martekaasa m.fl. 1988). Men arbeidsglede er også en indikator på hvor tilfreds en lærer er i jobben. Det å være tilfreds i arbeidet som lærer er viktig fordi jobbtilfredshet har positiv sammenheng med læreres motivasjon (Kaufmann og Kaufmann 1998). Dette innebærer at en lærer med høy jobbtilfredshet sannsynligvis vil oppleve høyere arbeidsglede og være bedre motivert for å løse de oppgaver jobben krever, enn en lærer som er utilfreds i jobben. Det er selvsagt ikke slik at en som lærer alltid vil føle like sterk arbeidsglede ved alle aspekter av arbeidet. Enkelte oppgaver og plikter kan oppleves som både kjedelige, meningsløse eller for

utfordrende. Likevel kan den totale opplevelsen av jobben være preget av arbeidsglede og jobbtilfredshet.

JOBBTILFREDSHET OG MOTIVASJON

Hva som fører til arbeidsglede varierer mye fra lærer til lærer. Utfordringer som medfører arbeidsglede for én lærer kan virke motsatt for en annen. Videre kan det være en rekke forhold utenfor jobben som virker inn på gleden ved arbeidet, for eksempel gleder og sorger på den hjemlige arena.

Arbeidsglede har sammenheng med hvor tilfreds den enkelte er med arbeidet sitt. Jobbtilfredshet er mye omtalt i ulike teorier om motivasjon (se Kaufmann og Kaufmann 1998). Det påpekes her at mens jobbtilfredshet medfører høy motivasjon, fører utilfredshet i jobben til lav motivasjon. En av disse teoriene er utviklet av Herzberg (se Jacobsen og Thorsvik 1997) som har laget en modell som viser hvilke faktorer som fører til tilfredshet eller utilfredshet i jobben. Herzberg mener at de faktorene som fører til utilfredshet og tilfredshet ikke er de samme. Det vil si at dersom en faktor som bidrar til tilfredshet ikke er til stede, vil fravær av faktoren ikke føre til utilfredshet i jobben. Herzberg ser ikke på tilfredshet som motsatsen til utilfredshet i jobben;

snarere er det likegyldighet som er motsatsen til både jobbtilfredshet og jobbutilfredshet. Selv om teorien ikke er sentral på området i dag fordi den

I sterkt prestasjonsorienterte skolekulturer er det lærere med høy mestringstro og sterkt håp om suksess som har de beste mulighetene for vekst.

er for snever, har den tidligere hatt stor betydning for utvikling av gode arbeidsmiljøer. I dag kan denne teorien ikke stå alene, men må suppleres med andre teorier for å få frem flere aspekter ved jobbtilfredshet. Likevel er de faktorene som Herzberg mener bidrar til jobbtilfredshet gyldige, og faktorene *prestasjoner* og *vekst* skal her omtales nærmere og drøftes i et utvidet perspektiv.

PRESTASJONER, KOMPETANSE OG VEKST

Det er ikke selve prestasjonen som her er det sentrale, men tilfredsheten av å fullføre et arbeid, løse ulike problemer og se resultater av innsatsen. Et sentralt punkt er om en prestasjon fører til tilfredshet eller ikke. Umiddelbart skulle vi tro at en objektivt

sett god prestasjon alltid medførte tilfredshet, men slik er det nok ikke. Det avgjørende er hvordan prestasjonen og resultatene oppfattes rent subjektivt av den enkelte. Dersom forventningene til egne prestasjoner er svært høye, kan selv en objektivt sett topp prestasjon oppleves som et nederlag.

Tilfredshet med egne prestasjoner henger sammen med en rekke faktorer, blant annet som forholdet mellom utfordringer i jobben og egen kompetanse. Csikszentmihalyi (1990) viser med sin flytsteori at de beste prestasjonene ligger i den såkalte flytsonen. Med flytsonen menes et området der forholdet mellom utfordringer og egen kompetanse er optimal for å kunne prestere og lære. Et viktig anliggende er at den enkelte forsøker å finne sin egen flytsone. Dersom en lærer opplever utfordringene for store til at egen kompetanse strekker til, kan det lett oppstå frykt eller angst. Dette er følelser som ikke lett lar seg kombinere verken med høye prestasjoner eller optimale betingelser for læring. På den annen side kan utfordringene oppfattes som så lave at arbeidet blir kjedelige. Kjedsomhet som konsekvens av for lave krav og utfordringer, gir lite motivasjon. For at prestasjoner i jobben skal medføre tilfredshet, er det viktig med relativt høye prestasjonskrav, men ikke så høye at det skapes angst, og ikke så lave at jobben blir kjedelig og uinteressant. I så fall er det svært sannsynlig

at arbeidsgleden synker tilsvarende.

Ved all prestering er det to faktorer som virker inn på prestasjonen: håpet om suksess og frykten for nederlag. Når frykten for nederlag dominerer over håpet om suksess, er det fare for at frykten blir så sterk at prestasjonen blir forringet. Eksamensskrekk er et kjent eksempel på dette. Angsten kan bli så sterk at det berømte jernteppet senker seg, med de konsekvenser for resultatet som det medfører. Selv om en eksamenssituasjon skiller seg fra vanlige jobbsituasjoner, fins det skolekulturer hvor ulike prestasjoner og resultater sammenlignes og rangeres. I slike prestasjonskulturer vil lett andres prestasjoner og resultater bli referanseramme for hvordan egen innsats vurderes og hvor tilfreds den enkelte blir med egne prestasjoner.

På den annen side ligger det for de fleste en sterk drivkraft i å prøve å heve sin egen kompetanse. Herzberg snakker i denne forbindelsen om motivasjonsfaktoren *vekst*, som innebærer mulighet for å lære noe nytt. I sterkt prestasjonsorienterte skolekulturer er det lærere med høy mestringstro og sterkt håp om suksess som har de beste mulighetene for vekst. I slike skoler er det sannsynlig at lærere med lav mestringstro og sterk frykt for å mislykkes, snarere vil stagnere i sin kompetanseutvikling. Den siste gruppen vil profitte på å være i en skolekultur der fremgang måles ved å sammenligne egne prestasjoner med tidligere prestasjoner,

og der kompetanseheving skjer i en trygg og anerkjennende atmosfære.

Jobbkulturen har med andre ord betydning for hvordan ulike utfordringer oppleves og mestres. Men hvordan en lærer handler eller presterer henger også sammen med hvordan lærerens virkelighetsoppfatning er samt de mål og verdier læreren har. Med lærerens virkelighetsoppfatning menes hvordan ulike situasjoner og utfordringer oppleves og fortolkes. Dersom en lærer opplever skolen som konkurransepreget, utrygg og med lite rom for å gjøre feil, og læreren står overfor en utfordring som han eller hun vurderer som svært utfordrende i forhold til egen kompetanse, er det fare for at angstnivået stiger og mestringsnivået reduseres. En lærer som over tid synes at han eller hun ikke mestrer skolens ulike utfordringer godt nok, står i fare for å miste troen på egne muligheter for mestring. Lav mestringstro er subjektiv og oppstår når egen kompetanse vurderes som for lav til å mestre de utfordringer en er stilt overfor. Det hjelper med andre ord ikke å ha en objektivt god kompetanse dersom en selv mener kompetansen er for lav (Skaalvik og Skaalvik 2005). Konsekvensen av lav mestringstro er ofte lav motivasjon for de oppgaver en er stilt overfor. Det er ikke bare individuelle forhold som er av betydning i denne sammenhengen. Organisatoriske forhold kan også være avgjørende (Lai 1997). Eksempelvis kan en skolekultur preget

av lite rom for å gjøre feil, medføre at lærere ikke realiserer sin kompetanse i frykt for å gjøre feil og mislykkes. På den annen side kan en skolekultur der det å gjøre feil oppfattes som nødvendig for den enkeltes læring og utvikling, fremme høy mestringstro og motivasjon. I slike kulturer betraktes ikke feil som et nederlag, men heller som en nødvendig betingelse for å lære og å utvikle selvstendighet.

TILTAK FOR Å FORBEDRE EGEN MESTRINGSTRO

Den enkelte lærer kan gjøre en god del selv for å forbedre sin mestringsstro, ved å endre perspektivet fra å prestere til å lære. Det er viktig å understreke at det er greit å ha høye prestasjoner som mål, men at det sjelden er klokt å ha det perfekte som ambisjon. Det perfekte kan tjene som et ideal, men ikke som ambisjonen for egne prestasjoner. Det er ingen som kan mestre alle utfordringer i skolen perfekt; livet i skolen er i stadig forandring og byr hver dag på store og små utfordringer som innebærer noe nytt.

Læring er en prosess som medvirker til at mestringsferdigheter gradvis forbedres gjennom erfaring. Ved egentrening er det viktig med kortsiktige, konkrete og realistiske mål, og at feil ses på som en naturlig del av læringsprosessen. Et kortsiktig mestringsmål skal kunne nås innen én eller to uker. Målet må være konkret og beskrive hva som skal oppnås. At

målet er realistisk betyr at det er så lite at det kan nås innenfor gitt tidsramme. Videre er det en god regel ved evaluering av resultater i større

For lærere med lav mestringstro kan ros være vanskelig å motta dersom de rosende ordene tolkes som forventning om mer flinkhet.

grad å fokusere på alle fremskritt og forbedringer enn på hva som ikke er oppnådd. Å fokusere på suksessene øker mestringsstroen, mens fokus på feil og nederlag virker nedbrytende. Derfor er det lurt å samle på sine suksesser og å minne seg selv om dem. I denne sammenhengen er det viktig å huske på at mestring av en liten ny utfordring er en suksess på lik linje med mestring av en stor utfordring. Videre er det viktig å ta æren for sine suksesser. Dette er ofte ikke tilfellet. Mange har det med å gi andre æren for suksessene, mens de selv tar ansvar for nederlagene.

ARBEIDSGLEDE OG STRESSMESTRING

Stress kan defineres på mange ulike måter, blant annet som en manglende

overensstemmelse mellom individets mestringsevne og de krav og utfordringer som situasjonen innebærer eller som opplevelse av muligheter eller trusler som individet persiperer som viktige og som det opplever ikke å kunne håndtere (Kaufmann og Kaufmann 1998). Begge disse definisjonene vektlegger muligheten for mangelfull mestring som grunnlag for stress. Den siste definisjonen understreker i tillegg det subjektive elementet i utvikling av stress samt at utfordringene må oppleves som viktig å mestre for personen. Det vil si at det er hvordan personen selv vurderer sine muligheter for mestring av ulike utfordringer som er avgjørende. Selv om en lærer rent objektivt har gode muligheter for å mestre en utfordring, er det hva læreren tenker om mulighetene som avgjør graden av stress.

Stress kan være positivt dersom personen opplever situasjonen som en mulighet for mestring, fordi dette skjerper oppmerksomheten, motivasjonen og prestasjonen. Negativt stress oppstår når situasjonen oppleves som en trussel, og utfordringene vurderes som for store til at de lar seg mestre. En vedvarende situasjon med negativt stress vil medføre en overbelastning som før eller siden gir seg utslag i redusert motivasjon og arbeidsglede. Dette kan fort bli en negativ spiral hvor vedvarende stress fører til redusert mestrings-
tro, svake prestasjoner og redusert

arbeidsglede. Det er viktig å understreke at negativt stress blant lærere ikke bare er et personlig anliggende, men i høyeste grad også et ansvar for skoleledelsen. For å redusere negativt stress blant lærere, er det derfor viktig å se på to forhold; at læreren tar sine mestringsmåter opp til kritisk vurdering, og at skolens ledelse arbeider aktivt for å redusere stressutløsende faktorer i miljøet.

Det er i denne sammenhengen svært viktig at en lærer motvirker utvikling av negative mestringsstrategier. Med negativ mestringsstrategi menes en måte å takle stress på som reduserer stresset på kort sikt, men som ikke setter den enkelte i stand til bedre å mestre stress over tid. Eksempel på negativ mestringsstrategi kan være å unngå bestemte utfordringer i jobben, la andre ta de tyngste takene, ikke gå på jobb selv om en ikke er syk, i altfor stor grad ta med seg arbeidet hjem og bruke mye fritid på å komme à jour med arbeidet osv. Slike strategier fører neppe til bedre stressmestring i selve arbeidssituasjonen. Snarer kan slike strategier redusere muligheten for egenutvikling og øke belastningen både for en selv og andre.

Den enkelte kan gjøre en god del for å mestre negativt stress i jobben gjennom å lære seg ulike mestringsstrategier for å håndtere stresset. Stressmestring kan ses på som en prosess der en person analyserer og vurderer stresssituasjonen og deretter

bestemmer seg for hvordan han eller hun kan beskytte seg mot negative virkninger av stresset (se Kaufmann og Kaufmann 1998). Vesentlige sider i denne prosessen er at læreren er bevisst sin egen oppfatning av situasjonen. Domineres oppfatningen av trussel om nederlag eller fins det muligheter i situasjonen? Hva er egne behov i situasjonen, og hva kan læreren selv gjøre for å redusere stresset?

Stress handler også om hva det er i arbeideidssituasjonen som utløser stresset. Skogstad og Einarsen (1995) omtaler faktorer i arbeidsmiljøet som er spesielt sentrale i denne sammenhengen, blant annet forhold ved selve jobben og arbeidsmiljøet. Eksempel på stressfaktorer kan være for mange arbeidsoppgaver, for få lærere per elev, at det ikke settes inn vikarer eller at lærere bindes opp av så mange gjøremål at det blir for lite tid igjen til felles planlegging og evaluering av undervisning. Skoleledelsen bør kontinuerlig arbeide for å forebygge stress i lærergruppa gjennom å legge til rette for at belastningsnivået ikke er for høyt for lærerne.

Å BIDRA TIL ANDRES ARBEIDSGLEDE

For alle mennesker er det viktig å bli verdsatt og anerkjent av andre. Derfor kan positive kommentarer fra kolleger bidra både til trivsel og glede. Riber (2008) hevder at anerkjennelse er fundamentet for alle former for sosialt samvær. Anerkjennelse assosieres

Positive kommentarer og anerkjennelse fra kolleger skaper trivsel

minst overfor dem som sliter i jobben, enten det er på grunn av stress, dårlig mestringstro eller mangelfull kompetanse.

CSIKSZENTMIHALYI, M. (1990). *Flow. The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper & Row Publishers, Inc

KAUFMANN, G. OG KAUFMANN, A. (1998). *Psykologi i organisasjon og ledelse*. Bergen: Fagbokforlaget

JACOBSEN, D. I. og THORSVIK, J. (1997). *Hvordan organisasjoner fungerer*. Bergen: Fagbokforlaget.

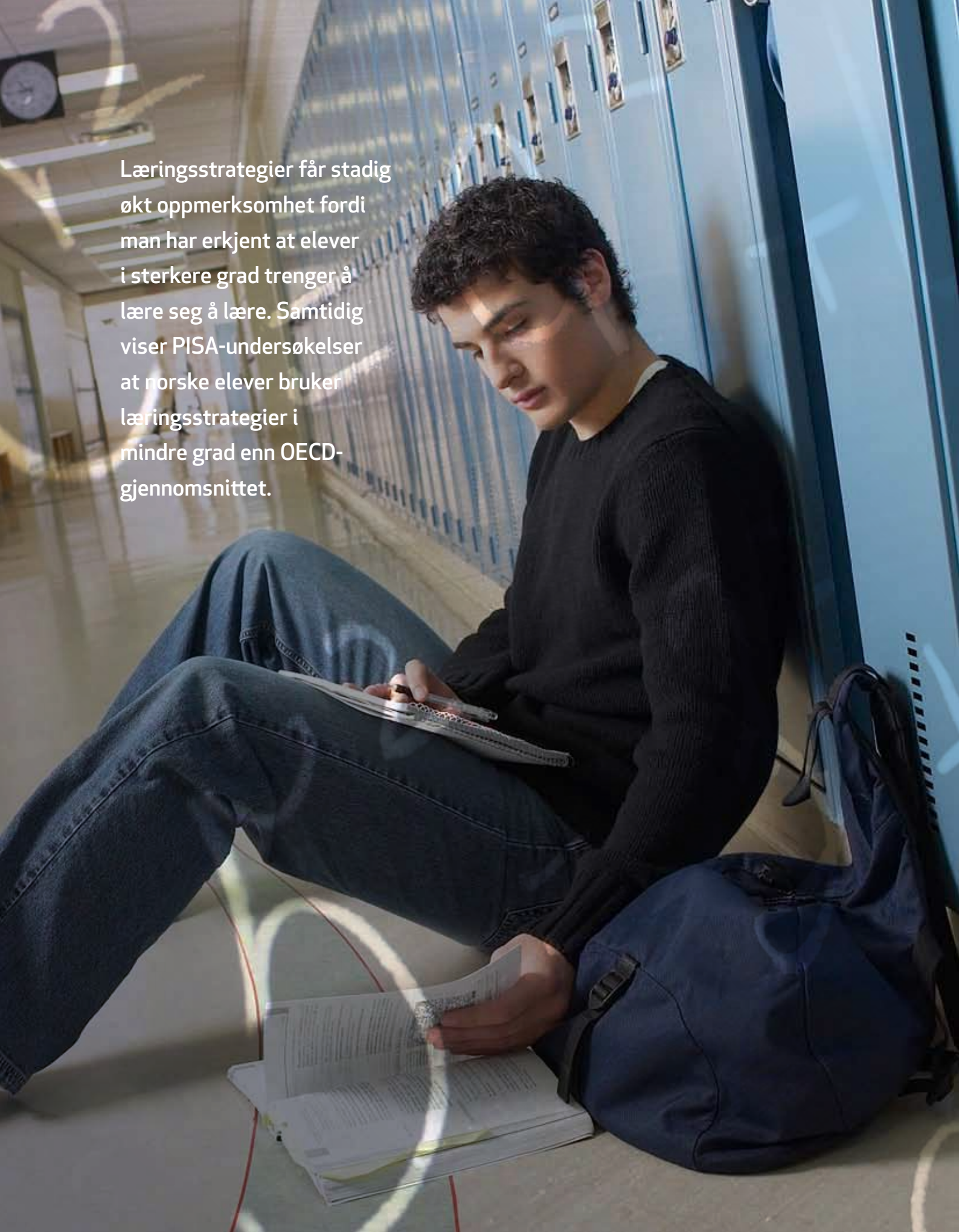
LAI, L. (1997). *Strategisk kompetansestyring*. Bergen: Fagbokforlaget

SKAALVIK, E.M. og SKAALVIK, S. (2005). Faglig selvpoppfatning predikerer læring. *Spesialpedagogikk*, 9, 8–19.



35

Læringsstrategier får stadig økt oppmerksomhet fordi man har erkjent at elever i sterkere grad trenger å lære seg å lære. Samtidig viser PISA-undersøkelser at norske elever bruker læringsstrategier i mindre grad enn OECD-gjennomsnittet.



Kunnskapsløft gjennom læringsstrategier

AV THERESE NERHEIM HOPFENBECK

Gjennom Kunnskapsløftet har lærere i grunnskolen og videregående opplæring blitt forpliktet til å arbeide med læringsstrategier. I denne artikkelen vil det redegjøres for noen av de momentene forskere legger vekt på i arbeidet med å utvikle læringsstrategier. I tillegg blir det gitt eksempler på hvordan læringsstrategier kan brukes i praksis.

Læringsstrategier forankres ofte i teori knyttet til selvregulert læring. Her ser man hvordan læringsstrategier knyttes til blant annet motivasjon og kunnskap om oppgaver som skal løses, i den fagkonteksten de er en del av (Hadwin, Winne et al. 2001; Zimmerman 2001). Det er viktig å presisere at læringsstrategier ikke er et nytt forskningsfelt, men tvert imot tilhører en tradisjon som har vært underlagt forskning fra tidlig på 70-tallet. (Se for øvrig artikkelen til Andreassen og Strømsø i dette nr.). At arbeid med læringsstrategier har kommet på dagsorden i Norge, skyldes delvis resultatene fra PISA-undersøkelsen i 2000, hvor elevene rapporterte å bruke læringsstrategier i mindre grad enn OECD-gjennomsnittet. Elevers manglende strategibruk ble derfor løftet fram som en mulig årsak til det resultatet elevene presterte på PISA-prøven (Lie, Kjærnsli et al. 2001). En annen årsak til oppmerksomheten rundt lærings-

strategier er den økende erkjennelsen av at elever i sterkere grad trenger å *lære seg å lære*. Herbert Simon har beskrevet det da han hevder at

«the meaning of knowing has shifted from being able to remember and repeat information to be able to find and use it.»

Med andre ord understrekes viktigheten av å kunne finne relevant informasjon og kunnskap, og kunne nyttiggjøre seg den. Målet med utdannelsen blir dermed først å fremst å hjelpe elever til å kunne utvikle:

«... the intellectual tools and learning strategies needed to acquire the knowledge that allows people to think productively about history, science and technology, social phenomena, mathematics and arts» (Simon i Bransford, Brown et al, 2000: 5).

Artikler om hvordan arbeidsmarkedet har endret seg i perioden 1969 til

1999 viser hvor viktig dette er. Ifølge trendene vil yrker som preges av rutinearbeid og manuelt arbeid forsvinne, mens yrker hvor man trenger å kunne mestre kompleks kommunikasjon og bruke det som omtales som eksperttenkning, øker. Det pekes på at mye av det elevene lærer i skolen, ikke vil kunne brukes når de kommer ut i arbeidslivet dersom de ikke samtidig har evnen til å *lære å lære* (Autor, Levy et al. 2003). Elevene trenger fremdeles å lære grunnleggende ferdigheter innen lesing og matematikk, men det må altså knyttes til det å lære å lære (William 2008). Eller som professor Seymour Papert ved MIT argumenterer: Det viktigste vil ikke være å kunne svare på spørsmålet «Hva har du lært i skolen?», men å kunne være i stand til å respondere på situasjoner som ligger *utenfor* det du lærte i skolen. Han hevder at vi trenger å utdanne mennesker som vet hvordan de skal handle når de møter

situasjoner som de ikke er spesielt trent for (Papert 1998). Med andre ord, det å lære å lære, problemløsning og kritisk tenkning, er ferdigheter morgendagens samfunn etterspør, og effektive læringsstrategier defineres som en del av dette.

HVA ER LÆRINGSSTRATEGIER?

Læringsstrategier knyttes i dag til teorien om selvregulering, slik den blant annet har blitt utdypet av Claire Ellen Weinstein (Weinstein, Husman et al. 2000; Weinstein, Bråten et al. 2006). I denne artikkelen vil jeg bruke definisjonen til Anna Uhl Chamot, og momenter fra en bok hun har skrevet spesielt med tanke på å hjelpe lærere til å utvikle klasseromspraksisen. Hun skriver:

Læringsstrategier er prosedyrer eller teknikker som den lærende kan bruke for å gjennomføre en læringsoppgave. Noen læringsstrategier kan observeres, som å ta notater eller lage grafiske fremstillinger, mens andre læringsstrategier er mentale prosesser og kan derfor ikke observeres. Læreren kan få innsikt i elevenes mentale prosesser ved å diskutere deres tilnærminger til spesielle læringsoppgaver. Disse samtalerne hjelper ikke bare læreren til å forstå eleven bedre, de hjelper også eleven til bedre å forstå sin egen læringsprosess (Min oversettelse, Chamot 1999:2).

Definisjonen peker på de utfordringene som arbeid med læringsstrategier gir. Ved at mye foregår i elevenes tanker, er det vanskelig å vite hvordan de gjennomfører oppgavene. For en lærer med ansvar for 30 elever i et klasserom, er det umulig å vite hvilke

elever som reflekterer over oppgaven de har fått, og hvem som tenker på hva de skal gjøre etter skolen. Vi kan observere elever som skriver, men vi kan ikke vite hva de tenker om egen læring om vi ikke ber elevene fortelle oss det. Den andre delen av Chamot sin definisjon peker derfor videre på behovet for å skape læringsarenaer hvor elever og lærere snakker sammen om strategier, for å bevisstgjøre elevene hvordan de lærer og hvilke strategier de kan bruke. Det finnes en mengde strategier elever kan lære (Chamot, Barhhardt et al. 1999), og det er viktig at strategiene knyttes til de ulike fagene, slik at elevene lærer fagspesifikke strategier enten det dreier seg om språkstrategier (O'Malley and Chamot 1990; Gjørven and Johansen 2006), eller strategier i realfag (Throndsen 2002; Grønmo and Throndsen 2006). Strategier kategoriseres ofte i ulike typer, som elaboreringsstrategier, memoreringsstrategier og kontrollstrategier (Weinstein and Hume 1998). I det følgende vil det gis eksempler på hvordan lærere kan arbeide med noen av disse strategiene i klasserommet, sammen med elevene.

HVORDAN BRUKE LÆRINGSSTRATEGIER

Elaboreringsstrategier regnes for å være noen av de viktigste strategiene for å lære. Elaborere vil blant annet si at elever knytter det de allerede vet til den nye kunnskapen de skal tilegne seg. Dyktige elever vil kunne justere egen kunnskap dersom de ser at det nye de lærer, endrer deres tidligere oppfattelse av et tema. Det advares imidlertid mot å overlate elevene

alene til seg selv i denne prosessen. Elevene er avhengige av aktive lærere som veileder dem (Bransford, Brown et al. 2000). Det blir nødvendig å vite hva elevene kan fra før, hvilke misoppfatninger elever måtte ha og eventuelt hvilke feilaktige forestillinger de har om et tema. For å få tak i hva elever kan om et emne, kan lærere bruke læringslogger. Noen lærere velger å gjøre dette ved å bruke små faglogger som følger elevenes arbeidsbøker, andre bruker programmet *Fronter* eller andre elektroniske løsninger. Det viktigste er at lærerne får i gang samtaler med elevene som retter fokus på hva de tenker om de ulike temaer. Et eksempel hentet fra tidligere Eksamenssekretariatets *Veiledninghefte i matematikk*, kan brukes til å illustrere dette. Her fortelles det om en lærer som ved innføringen av et nytt emne i geometri på ungdomsskolen, velger å gi elevene følgende læringslogg:

Vi skal begynne på et nytt emne i geometri. Du kan sikkert noe om dette emnet fra før. Emnet handler om speil, speiling, symmetri, kart og målestokk, formlikhet. Noen av disse ordene har du sikkert hørt før. Skriv alt du vet om dette.

Elevene skriver så hva de vet om temaet til læreren, og følgende autentiske eksempel gis som elevsvar:

Jeg har hørt noen av ordene før, men det jeg vet går mest på målestokk og kart. Regne ut areal av en hytte. Som har en målestokk på 1:50 cm. Speil har jeg ikke peiling på hva er, men kanskje det har noe med lage speilbilder, kopiere andre figurer/vinkler? Symmetri?

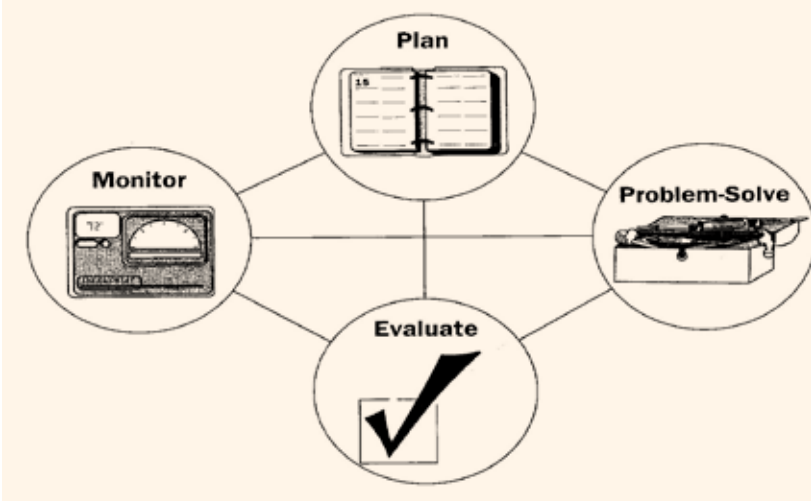
Jeg har hørt ordet før, men husker ingenting. Symmetrisk? Formlikhet? Sammenligne figurer og finne likheter? Det er mye jeg ikke er sikker på innenfor dette emnet. Jeg gleder meg!

Nå kan en kanskje ikke regne med at alle elever gleder seg like mye ved innføring av nye emner, eller gir så utfyllende svar, men eksempelet illustrerer en velegnet metode som kan brukes i ulike varianter for å få elever til å skrive om hvilke forkunnskaper de har om et tema. Når lærere samler slike logger før de planlegger undervisning av et nytt tema, får de et bedre bilde av hva elevene kan, hva som er ukjent og ikke minst, hvilken variasjon det er når det gjelder elevenes forkunnskaper. Slik kan det være enklere å tilrettelegge arbeidet for elevene. Metoden er særlig god ved oppstart i videregående opplæring eller på 8. trinn, når elever kommer fra ulike skoler og kanskje har vektlagt ulike emner noe forskjellig.

I tillegg til læringslogg fins det gode metoder for å starte lærings-samtaler med elevene, både for å utvikle språk om læring og for å kunne videreutvikle elevenes metakognisjon. En ytterligere illustrasjon på dette er Chamot sin *Metakognitive modell for strategisk læring* (1999).

Chamot illustrerer her hva som oppleves som en god modell for å utvikle metakognisjon og kunnskap om egne strategier. Når barn og ungdom skal gjennomføre en læringsoppgave, kan det være viktig å starte med å snakke med dem om hvordan de kan *planlegge* å gjennomføre

METACOGNITIVE MODEL OF STRATEGIC LEARNING



denne oppgaven. Det viser seg at de dyktigste elevene bruker mye tid på å lese oppgaven for å finne ut hva oppgaven egentlig ber om, og slik planlegger de hvordan de skal *løse* den. Strategier som går på å klargjøre målet med en oppgave, er derfor viktige å lære elevene. Det viser seg at mange elever gjør unødvendige feil fordi de i utgangspunktet misforsto hva oppgaven ba om. Samtidig er det viktig å utvikle realistisk forståelse av hva det kreves av tid for å løse en oppgave. Noen elever har lett for å feilberegne tiden det tar, og det å samtale om hva som skal til for å løse et problem, vil derfor også være viktig for å kunne utvikle forståelse av egen arbeidskapasitet. Dette punktet kan synes å være særlig viktig i en skole som i stor grad ser ut til å vektlegge arbeidsplaner, og hvor elevene utfordres til å ta ansvar for egen læring (Klette 2007a; Klette 2007b). Nyere forskning viser

da også at enkelte elevgrupper ser ut til å ville utsette arbeidet sitt til slutten av en arbeidsperiode, og slik sett kan det se ut som om elevene kan ha fordel av å lære mer om å planlegge eget arbeid (Bergem 2008).

Chamot sin modell viser videre at planlegging av læringsarbeid inkluderer å ha et repertoar av ulike strategier eller arbeidsmåter for å kunne løse de enkelte oppgaver. Dette forteller at vi hjelper elevene til å lære mer dersom vi viser dem ulike måter å lære på. På den måten vil elevene lære å kunne velge mellom ulike strategier, og ikke minst, dersom de oppdager at en strategi ikke fungerer, vil de kjenne andre egnede strategier de kan forsøke. Dyktige elever er gjerne flinke til å tenke slik i læringsarbeidet. Dette er ofte mye mer effektivt enn å bruke én strategi, som å lese gjennom et kapittel på jakt etter et svar, og når en ikke finner svaret, bruke samme strategi en gang til ved å starte å lese

fra første side om igjen. Elever som velger å gjøre dette, mangler i noen tilfeller kunnskap om problemløsningsstrategier og kommer derfor lettere til kort.

Den siste delen i modellen, handler om å være metakognitiv, å *evaluere* eget arbeid mens man lærer og å *overvåke* (monitoring) det som skjer. Dette er ferdigheter som kjennetegner de dyktige elevene, og er egenskaper som gjør at de klarer å tilegne seg stadig nye kunnskap. Vi ser det når dyktige elever løser matematiske problemer. De kan forsøke en strategi, de evaluerer om den virker, og gjør den ikke det, velger de å bruke en annen. Når eleven har fått et svar, velger de å kontrollere svaret for å sjekke at det stemmer. Når en elev på 4. trinn regner i hodet og adderer sifrene $13+12+11+14$, brukes problemløsningsstrategier som er kognitive. Noen vil kanskje tenke at de trekker sammen 10-erne til 40, deretter trekker de sammen enerne til $5+5$ som gir 10, og deretter får de $40+10$ som gir 50. Noen elever vil nå kontrollregne om svaret de fikk var det riktige svaret. Handlingen er metakognitiv fordi eleven kontrollerer det som er gjort (Flavell 1979). En god del elever setter ikke prøve på svaret eller vurderer om svaret er sannsynlig. Det å hjelpe elevene til å bruke kontrollstrategier som en del av rutinen når de arbeider, kan derfor hjelpe de elevene som ikke normalt ville gjøre dette, til et bedre resultat. I mange sammenhenger ser lærere at elever kommer fram til svar som de ville kunne se var ulogiske, dersom de hadde brukt

kontrollstrategier og sjekket sannsynligheten for at svaret var riktig. Et eksempel fra PISA kan illustrere dette: I den frigitte matematikkoppgaven *Kontinent* fra PISA 2000 blir elevene vist et kart over Antarktis med en målestokk og spørsmål om å gjøre et overslag over arealet av kontinentet (Kjærnsli, Lie et al. 2004). Elever som her oppgir svar på areal oppgitt i kvadratcentimeter, har sannsynligvis ikke kontrollert svaret sitt. Dersom de hadde lest gjennom oppgaven og kontrollert svaret ut ifra at oppgaven omtaler en verdensdel, Antarktis, ville de kanskje konkludert med at et riktig svar måtte være i kvadratkilometer og ikke i kvadratcentimeter. Det å øve på å bruke kontrollstrategier som en integrert del av læringsprosessene, kan derfor være til hjelp for mange elever.

HVORDAN UTVIKLE METAKOGNISJON

Chamot sin modell fremhever hvor viktig det er med metakognisjon. Når man studerer erfarne lesere, ser man at de har mye metakognitiv kunnskap om når det er viktig å bruke spesielle strategier, og under hvilke forhold (Lorch, Lorch et al. 1993). En måte å veilede elever til å utvikle metakognitive kunnskap på, er ved å bruke *klargjørende spørsmål* som strategi. Klargjørende spørsmål kan for eksempel brukes når elever får oppgaver, for å sjekke ut at de har forstått oppgaveteksten. Klargjørende spørsmål vil være særlig effektive når elevene skal i gang med en oppgave som har en lengre

oppgaveinstruksjon. Elever kan stille seg spørsmål som:

Vet jeg hva oppgaven ber meg om å gjøre? Har jeg forstått hva som er det viktigste med denne oppgaven? Hvilke fagbegreper er det i instruksjonen? Vet jeg noe om dette fra før som kan hjelpe meg til å forstå oppgaveteksten?

Mange lærere bruker grupper på 3–4 elever eller elevpar for å lære elevene å teste ut sin oppgaveforståelse og å stille klargjørende spørsmål til hverandre. Ved å lytte til andres fortolkninger av en oppgavetekst og selv fortelle hva de tror oppgaven ber om, kan elevene bli mer bevisste på hvordan oppgaven bør løses. En slik strategi vil også kunne gjøre elevene mer oppmerksomme på hvordan de selv tenker, noe som har vært et av hovedmålene innenfor selvregulert læring (Pintrich 2002).

Likedan vil samtaler som oppsummerer elevenes arbeid etter en læringsøkt, være viktige for elevenes bruk av strategier. Det viser seg at mange elever sliter med å vite hva de har lært, selv om timene har vært innholdsrike nok. Det følgende eksempelet, tatt fra et intervju med en elev i 2006 som snakker om en undervisningstime i naturfag¹, illustrerer nettopp dette:

Elev: *Ja, vi hadde sånn oppå laben, hadde vi om grisehjerter og drev og skjerte i det...*

Intervjuer: Hva fant dere ut da?

Elev: *At det var veldig enkelt.*

(....)

Intervjuer: I hvilken sammenheng gjorde dere det?

Elev: *Vi hadde om hjerter og slikt og*

skulle bare skjære gjennom så vi fikk se
hva som var inni der, det var litt sånn...

Intervjuer: Indre organer?

Elev: Ja

Intervjuer: Vet dere hvorfor dere tok
en gris?

Elev: Nei, det var vel fordi det var det
eneste som var et eller annet...

Samtalen med eleven er valgt ut for å illustrere noe av det som viser seg å være vanskelig for en del elever, nemlig å relatere det de lærer til det de kan fra før, og ikke minst det å oppsummere hva de har lært i arbeidsøkten: Hva var hensikten med det de gjorde? Mange elever vil derfor ha stor nytte av at lærere oppsummerer det som er gjort eller ved å la elevene skrive små oppsummerende logger om det de har lært. Slike logger gir lærere et innblikk både i elevenes forståelse av det de har lært, og ikke minst hva som fremdeles er uklart for elevene.

I hvilken grad bruk av læringsstrategier kan gi et kunnskapsløft, er avhengig av en rekke faktorer. Elevene må få omfattende kunnskap om de forskjellige strategier, og de må motiveres og ikke minst øves i å bruke dem. Med andre ord, læreren som tydelige leder i klasserommet er avgjørende.

NOTER

1 Fra upublisert avhandling, Hopfenbeck 2009.

REFERANSER

- AUTOR, D.H., LEVY, F., ET AL. (2003). The Skill content of recent technological change: and empirical exploration. *The Quarterly Journal of Economics* 118(4): 1279 – 1333.
- BERGEM, O.K. (2008). Individuelle versus kollektive arbeidsformer. En drøfting av aktuelle utfordringer i matematikkundervisningen i grunnskolen. Oslo, University of Oslo. PhD.
- BRANSFORD, J.D., BROWN, A.L., ET AL. (2000). *How People Learn. Brain, Mind, Experience, and School*. Washington, National Academy Press.
- CHAMOT, A.U., BARHHARDT, S., ET AL. (1999). *The Learning Strategies Handbook*. New York, Addison Wesley Longman.
- FLAVELL, J.H. (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring. *American Psychologist* 34 (10): 906 – 911.
- GJØRVEN, R. AND JOHANSEN, S. (2006). Elev-autonomi og språkstrategier. *Læringsstrategier Søkelys på læreres praksis*. E. Elstad and A. Turmo. Oslo, Universitetsforlaget: 209 – 226.
- GRØNMO, L.S. AND THRONDSSEN, I.S. (2006). Læringsstrategier i matematikk. *Læringsstrategier Søkelys på læreres tilrettelegging*. E. Elstad and A. Turmo. Oslo, Universitetsforlaget: 178–195.
- HADWIN, A. F., WINNE, P.H., ET AL. (2001). Context Moderates Student's Self-Reports About How they Study. *Journal of Educational Psychology* 93(3): 477 – 487.
- KJÆRNSLI, M., LIE, S., ET AL. (2004). *Rett spor eller ville veier? Norske elevers prestasjoner i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2003*. Oslo, Universitetsforlaget.
- KLETTE, K. (2007a). Aktiviteter og læring i norske klasserom. *Bedre Skole* (2): 72–75.
- KLETTE, K. (2007b). Arbeidsplaner som læringsverktøy – utfordringer og dilemmaer. *Bedre Skole* (4).
- LIE, S., KJÆRNSLI, M., ET AL. (2001). *Godt rustet for framtida? Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv*. Oslo, Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling.
- LORCH, R.F., LORCH, E.P., ET AL. (1993). College Students' Conditional Knowledge About Reading. *Journal of Educational Psychology* 85(2): 239 – 259.
- O'MALLEY, M.J. AND CHAMOT, A.U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Papert, S. (1998). Child Power: Keys to the new Learning of the Digital Century. Retrieved 30th of March 2009.
- PINTRICH, P.R. (2002). The Role of Metacognitive Knowledge in Learning, Teaching, and Assessing. *Theory into Practice* 41(4): 219 – 225.
- THRONDSSEN, I.S. (2002). Selvregulert læring av matematikk-ferdigheter på begynnertrinnet. *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. I. Bråten. Oslo Cappelen Akademisk Forlag: 194 – 212.
- WEINSTEIN, C.E., BRÅTEN, I., ET AL. (2006). Læringsstrategier og selvregulert læring: Teoretisk beskrivelse, kartlegging og undervisning. *Læringsstrategier*. E. Elstad and A. Turmo. Oslo, Universitetsforlaget.
- WEINSTEIN, C.E. AND HUME, L.M. (1998). *Study Strategies for Lifelong Learning*. Washington D.C, American Psychological Association.
- WEINSTEIN, C.E., HUSMAN, J., ET AL. (2000). Self-regulation interventions with a focus on learning strategies. *Handbook of Self-Regulated Learning*. M. Boekaerts, P.R. Pintrich and M. Zeidner. San Diego, Academic Press: 725–747.
- WILLIAM, D. (2008). When is assessment learning-oriented? 4th Biennial EARLI/Northumbria Assessment Conference. Potsdam, Germany.
- ZIMMERMAN, B.J. (2001). Theories of Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An overview and Analysis. *Self-Regulated Learning and Academic Achievement Theoretical Perspectives*. B.J. Zimmerman and D. H. Schunk. Mahwah New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates: 1 – 38.



THERESE NERHEIM HOPFENBECK er cand.polit. med hovedfag i pedagogikk. Hun er nå stipendiat ved Institutt for Lærerutdanning og Skoleutvikling, UiO, og arbeider med en doktorgradsavhandling om elevenes selvrapporterte bruk av læringsstrategier. Hun har mange års erfaring som lærer på ungdomstrinnet





Lesestrategier i undervisningen

AV RUNE ANDREASSEN OG HELGE STRØMSØ

**I tillegg til å avkode enkeltord, må en god leser kunne variere lese-
måte avhengig av tekst, formål og egne forutsetninger. Det betyr
at leseren må ha et repertoar av lesemåter eller lesestrategier. Tre
ulike «design» for hvordan lesestrategier kan introduseres i under-
visningen blir her gjennomgått.**

Innledningsvis kan det være aktuelt å spørre om begrepet «lesestrategier» representerer enda en ny metode som noen ønsker å markedsføre overfor travle lærere. Et nytt grep fra mer eller mindre overbevisende forfattere og kursinstruktører som sakte, men sikkert fases ut mens nye metoder introduseres. I norsk sammenheng er det i alle fall et relativt nytt og hyppig benyttet begrep i dokumenter om lesing og leseopplæring i skolen. Vi finner det for eksempel i Kunnskapsdepartementets strategi for stimulering av leselyst og leseferdigheter og vi finner mange referanser til «læringsstrategier» i omtalen av elevers leseferdigheter i PISA-undersøkelsene. Samtidig brukes begrepet «lesestrategier» ofte i et landskap der andre begreper som «læringsstil» og studieteknikk også forekommer. Er dette bare gamle saker i ny innpakning? Det er ikke urimelig å oppfatte det slik. Men vi håper i denne korte artikkelen å kunne overbevise leseren

om at vektlegging av lesestrategier i skolen er viktig, og at dette ikke bare er et nytt «trendy» grep som etter hvert vil dø ut av seg selv. Vi vil argumentere for at lesestrategier er viktige i dagens tekstbaserte samfunn, og at skolen har en sentral rolle i å utvikle elevenes strategikompetanse. Først vil vi imidlertid si litt om hvordan fenomenet lesestrategier er forankret i forskning på lesing og læring. Deretter vil vi kort skissere noen felles trekk ved undervisningsopplegg som vektlegger lesestrategier og som har vist seg å være vellykkede. Avslutningsvis skal vi skissere noen utfordringer ved å integrere læring av lesestrategier i undervisningen.

LESESTRATEGIER OG LESEFORSTÅELSE

Forskernes interesse for lesestrategier blomstret først i siste halvdel av 1970-årene. Lesestrategier er naturlig nok en variant av læringsstrategier, eller det som blir vist til som kognitive

strategier. Dette området ble først utviklet med utgangspunkt i forskning på hukommelse (Strømsø, 2007). En fant blant annet ut at gjennom å organisere informasjon på bestemte måter, økte sjansen for at en kunne huske den til senere bruk. Videre fant en ut at forkunnskaper kan ha stor betydning for hvordan en leser og forstår en tekst, og dermed at mange hadde utbytte av å mobilisere relevante forkunnskaper når de skulle lese en tekst. Mens en tidligere primært hadde vært opptatt av de grunnleggende avkodingsferdighetene, ble flere nå også opptatt av at lesing kunne innebære arbeidsmåter som gikk utover det helt elementære i å knytte lyd til bokstav og å sette disse lydene sammen til ord. For å kunne huske og å forstå innholdet i en tekst må det ofte mer til, for eksempel å lese en tekst flere ganger, lage en oppsummering, eller å aktivt knytte sammen innholdet i teksten med andre ting man har lest eller hørt.

En strategisk leser er en rimelig målbevisst leser. Leseren trenger ikke bare å være i stand til å beherske ulike lesestrategier – eller arbeidsmåter, det vil si å vite noe om hvordan en kan arbeide med ulike tekster, men også være bevisst på formålet med å lese en tekst og på når det kan lønne seg å bruke ulike strategier (Paris, Lipson og Wixson, 1983). Slik vil leseren være bedre i stand til å tilpasse arbeidsmåten til egne forutsetninger, tekstens utfordringer og til hva som er leseoppgaven. Dette innebærer at det er krevende å være en god strategisk leser.

Dette er en litt annen tilnærming enn den som blir fremmet under overskriften «læringsstiler». I teorier om læringsstiler forutsetter man

at elevene har ulike preferanser for hvordan de lærer best, og at læringsutbyttet blir best når omgivelsene blir tilpasset elevens læringsstil. I teorier om læringsstrategier avviser man ikke at elever kan ha ulike preferanser, men er samtidig opptatt av at elevene trenger kompetanse i å lære under ulike betingelser. Det innebærer at læringsstilteoretikere primært er opptatt av å tilrettelegge omgivelsene i tråd med elevens preferanser, mens læringsstrategiteoretikere er mer opptatt av å forberede elevene på å takle ulike typer oppgaver i ulike omgivelser. Samtidig ser det også ut til at teorier om læringsstiler har et ganske tynt grunnlag i empirisk forskning (Stahl, 1999), mens teorier om lesestrategier har et solid grunnlag i forskningen (Andreassen, 2008).

Når lesestrategier etter hvert har fått mye oppmerksomhet, beror det blant annet på at tekster er blitt viktigere i moderne samfunn. Gode ferdigheter i å lese og å forstå tekstbasert informasjon er i dag en forutsetning for å kunne delta i yrkes- og samfunnsliv. Lesestrategier er beskrevet som et viktig element i å utvikle elevers leseforståelse, det vil si deres forutsetninger for å både hente ut tekstens budskap og å selv skape mening i teksten (Bråten, 2007). Men lesestrategier er bare en del av bildet. God leseforståelse beror på en rekke ulike komponenter (Vellutino, 2003). Ordavkodning er naturligvis en forutsetning for god leseforståelse, og det er viktig at elevene får automatisert denne avkodingen til et nivå som gjør at de kan konsentrere seg om å forstå teksten uten å bruke for mye energi på å avkode hvert enkelt ord.

Ordforråd er også en viktig forutsetning for leseforståelse. For å kunne skape sammenheng og mening i en tekst er det viktig at elevene kjenner og forstår flest mulig av de ordene som inngår i teksten. Likeledes er det viktig at de har visse forkunnskaper om det temaet teksten behandler. Uten slike forkunnskaper kan tekster bli ganske uforståelige, selv om elevene er i stand til å avkode ordene og dessuten kjenner meningen til det enkelte ord. Som en siste komponent med betydning for leseforståelse, vil vi her nevne motivasjon. Dersom elever skal lære noe av å lese, kan ikke tekstene være altfor lette. Det må finnes noe nytt i tekstene såfremt elevene skal ha faglig utbytte av å lese dem. Dermed kreves det også en viss innsats, og motivasjon er med på å mobilisere slik innsats. Bruk av lesestrategier krever i seg selv at elevene går ut over den helt automatiserte, nærmest ubevisste lesingen, og slik beror også strategibruk til en viss grad på motivasjon. Samlet er det altså en rekke forhold som har betydning for elevers leseforståelse. Dette ser vi også gjenspeilt i de undervisningsprogrammene som vektlegger lesestrategier som en viktig ingrediens.

OPPLÆRING OG RESULTATER

Fra 1980-tallet har forskere og lærere utviklet undervisningsprogram for at elevene skal lære å bruke lesestrategier. Vi skal ta for oss noen av de programmene som har vist seg å gi best resultater på elevenes leseforståelse, og se hva som kjennetegner dem. Er det bestemte strategier som går igjen i slike effektive program? Og er det bestemte måter læreren bør undervise på slik at elevene lærer å bruke strategiene?

Det amerikanske National Reading Panel ga i år 2000 ut en rapport på oppdrag fra utdanningsdepartementet for å oppsummere hva forskningslitteraturen sier om god leseopplæring (National Reading Panel, 2000). Her er undervisning i leseforståelsesstrategier viet et eget kapittel. Panelet finner at det er to måter å drive strategiundervisning på. I den første måten forklarer og viser (modellerer) læreren elevene hvordan bestemte strategier kan gjennomføres, for eksempel det å finne hovedideen i et tekstavsnitt. Den andre måten innebærer at læreren i tillegg til forklaring og modellering, legger opp til samarbeidslæring i form av tekstsamtaler med og mellom elevene om tolkningen av teksten og strategiene de bruker. Som rapporten selv konkluderer med, og som senere forskning har bekreftet, er det tilnærmingen som har fokus på samarbeidslæring som har gitt de beste resultatene. Vi vil trekke fram tre framtrædende forskningsbaserte program fra de siste tre tiårene som alle inneholder samarbeidslæring i form av tekstsamtaler. I kronologisk orden er det fra 1980-tallet: Resiprok undervisning (Palincsar & Brown, 1984), fra 1990-tallet: Transaksjonell strategiundervisning (Pressley, El-Dinary, Gaskins et al., 1992) og fra 2000-tallet: Begrepsorientert leseopplæring (Guthrie, Wigfield, & Perencevich, 2004). I Norge er det nok Resiprok undervisning som er mest kjent av disse, og er omtalt hos blant annet Bråten (1997), Andreassen (2007) og Roe (2008). Programmet ble opprinnelig utviklet for å gjøre sjuendeklassinger med dårlig leseforståelse til mer aktive lesere, slik at

forståelsen økte. Senere har opplegget vist seg effektivt for ulike elevkategorier på de fleste trinn. Vi vil derfor se nærmere på hva det går ut på.

RESIPROK UNDERVISNING

Resiprok kan oversettes med gjensidig. Leseprogrammet legger opp til gruppesamtaler der elevene bytter på å stille spørsmål til hverandre og vise hverandre hvordan de tenker og arbeider for å forstå en tekst. Læreren spiller en viktig rolle med å introdusere og modellere strategiene. De fire vanligste strategiene som elevene lærer å bruke gjennom tekstsamtalene kalles oppsummering, spørsmålsstilling, oppklaring og foregripelse. *Oppsummering* vil si å trekke ut det viktigste i et avsnitt. I tillegg til at det innebærer å finne hovedmomenter i teksten, er det en måte å sjekke om innholdet er forstått, fordi man «tvinges» til å bruke sine egne ord når man oppsummerer for hverandre. Det å *stille spørsmål* til teksten ivaretar de samme to funksjonene, både det å identifisere viktig informasjon og teste egen forståelse. Gjennom *oppklaring* utfordres det til kritisk vurdering av teksten og ens egen forståelse, mens *foregripelse* innebærer å stille opp antagelser om hva en tekst kommer til å handle om og hva som følger videre i teksten. Det vil si å trekke foreløpige slutninger og sjekke disse fortløpende. Alle fire strategiene aktiviserer relevant bakgrunnskunnskap – enten fra informasjon i den delen av teksten som allerede er lest eller fra tidligere ervervet kunnskap. Noen ganger blir det å aktivisere bakgrunnskunnskap regnet som en egen læringsstrategi som er særlig viktig før selve lesingen starter.

TRANSAKSJONELL UNDERVISNING

For å finne ut hvordan strategiundervisning kan integreres i vanlig undervisning, studerte Pressley og medarbeiderne hans lærere som hadde drevet den slags undervisning gjennom flere år og som hadde oppnådd gode resultater for elevene sine (Pressley, El-Dinary, Gaskins, et al., 1992). Forskerne så da at strategiundervisningen deres (som for øvrig inneholdt mange av de samme strategiene som

Læringsstilteoretikere er primært opptatt av å tilrettelegge omgivelsene i tråd med elevens preferanser, mens læringsstrategiteoretikere er mer opptatt av å forberede elevene på å takle ulike typer oppgaver i ulike omgivelser.

i Resiprok undervisning), var nøye samordnet med fagundervisningen. Den var ikke avgrenset til bestemte timer, men ble integrert i mange fag og knyttet til ulike tekster *når det var behov for det*. Lærerne brukte enhver naturlig anledning til å fortelle om og modellere lesestrategier som passet til utfordringene i teksten og målet med lesingen. Det var også en klar progresjon i måten disse lærerne underviste på. Forklaring og modellering var

mest grundig og eksplisitt tidlig i undervisningsforløpet, mens opplæringen etter noen måneder var redusert til korte påminnelser om strategivalg og støtte når det var behov for det. Forskerne la også merke til at disse lærerne ikke primært var opptatt av at elevene skulle komme fram til én bestemt tolkning eller forståelse av det de leste, og at de betraktet strategier som metoder for å oppnå en personlig tolkning av teksten. De kalte denne undervisningen *transaksjonell* fordi det var en kontinuering forhandling om mening (forståelse) mellom tekst og leser (elev), mellom lærer og elev og mellom elevene. Denne undervisningen sto i skarp kontrast til den tradisjonelle tekstsamtalen, der læreren stiller spørsmål til teksten, elevene svarer og læreren evaluerer svaret (såkalte IRE-sekvenser etter Initiering – Respons – Evaluering).

En av de største utfordringene lærerne ser ut til å møte når de skal implementere resiprok og transaksjonell strategiundervisning, er overgangen fra lærerstyrte tekstsamtaler (klasseromsdialoger) til elevstyrte tekstsamtaler på smågrupper (Rosenshine & Meister 1994; Andreassen, 2008). De fleste elevene vil ha behov for omfattende trening i å bruke strategiene for at de skal bli en naturlig del av deres leseatferd. Studier har vist at slik trening kan foregå med stort utbytte i tekstsamtaler på mindre elevgrupper, vel å merke når disse fungerer (Andreassen, 2008). I tillegg til grunnleggende sosiale ferdigheter, vil en fast innarbeidet struktur for gruppesamtalen være til god hjelp når elevene overtar ansvaret med å styre gruppene. En måte å oppnå struktur på er

å la hver gruppedeltaker få tildelt en rolle. Foruten den viktige rollen som ordstyrer, kan elevene etter tur få roller med å ivareta hver sin strategi (for eksempel spørsmålsstiller, oppklarer og oppsummerer). Det er også viktig at tekstene som gruppa arbeider med er passe utfordrende. Det ser ut til at de fleste elever (i hvert fall på høyere trinn) foretrekker tekster og oppgaver som er interessante og kontroversielle slik at de oppmuntrer til diskusjon (Alvermann, et al. 1996).

BEGREPSORIENTERT

LESEOPPLÆRING

Som tidligere nevnt kan motivasjon være avgjørende for om elevene vil mobilisere innsats for å bruke lese- og læringsstrategier. På bakgrunn av erfaringer med Resiprok undervisning (et sett med effektive lesestrategier), og Transaksjonell strategiundervisning (gjennomgripende og avpasset naturlige lesesituasjoner) utviklet John Guthrie og medarbeiderne hans programmet Begrepsorientert leseopplæring som søkte å ivareta elevenes motivasjon for å arbeide strategisk med fagtekstene. Betegnelsen «begrepsorientert» henspiller på at det er forståelse og læring av sentrale faglige begreper som utgjør målet og dreiepunktet for undervisningen. Intervensjonsstudier i 3.–5. klasse foretatt av John Guthrie og hans medarbeidere har vist at et undervisningsforløp med følgende elementer fremmer bruk av lesestrategier samtidig som det styrker leseforståelse og lesemotivasjon:

1. Læreren introduserer et faglig tema ved å la elevene få første- håndserfaringer. Når det er et

naturfaglig tema, kan for eksempel elevene gjøre registreringer og oppdagelser i naturen, eller ta med seg materiale inn for nærmere undersøkelse. Undervisningen sikter mot å knytte elevenes erfaringer til noen sentrale faglige begreper.

2. Ut fra erfaringer som elevene gjør under punkt 1 utvikler de egne autentiske spørsmål (spørsmål som de ønsker å finne svar på) knyttet til de sentrale begrepene.
3. Elevene tilbys et rikt utvalg interessante bøker, og eventuelt websider, om det aktuelle tema, og gis muligheter for å velge deltema og passende tekster.
4. Elevene får vite at det de finner ut og lærer skal de presentere for andre. Med dette for øye arbeides det i smågrupper etter elevenes valg av deltema.

Lese- og studiestrategiene som elevene lærer å bruke i et slikt undervisningsforløp er rettet mot nettopp de ferdighetene de forventes å mestre under hvert punkt og mot målene de skal nå. Dermed blir følgende strategier særlig aktuelle: å aktivere bakgrunnskunnskap (Jf. punkt 1 ovenfor), stille spørsmål *før* lesing (punkt 2), søke etter og samordne informasjon fra flere tekster for å finne svar på spørsmålene (punkt 3) og oppsummere og organisere den nyvunne kunnskapen for å kunne presentere den for andre (punkt 4).

Ingen andre program for å lære lesestrategier kan vise til resultater på standardiserte leseforståelsesprøver som kan måle seg med Guthries begrepsorienterte leseundervisning. Sammenliknet med mer tradisjonell

strategiundervisning, ser det ut til at det nettopp er den motivasjonsfremmende konteksten som gjør forskjellen.

UTFORDRINGER

Forskning på lesestrategier begynte i leseforskernes laboratorier, der det var mulig å holde utenfor alle de forstyrrende forholdene en finner i et vanlig klasserom. I denne fasen var resultatene svært overbevisende. Introduksjon av enkeltstående lesestrategier forbedret barnas hukommelse og forståelse for tekster vesentlig. Det ble vanskeligere å få slike resultater når forskerne startet med å introdusere lesestrategier i vanlige klasserom. Samtidig viser resultater fra de programmene som er beskrevet over at elevene også kan profitere på å få opplæring i bruk av lesestrategier når dette foregår i klasserommet. Gode resultater ser ut til å være avhengig av flere forhold. For det første må lærerne ha gode kunnskaper om betydningen av lesestrategier og om hvordan de kan tilrettelegge for læring av lesestrategier. For det andre må opplæringen i bruk av lesestrategier gå over tid – gjerne over flere år. For det tredje må opplæring av lesestrategier integreres i de ulike fagene. Et separat kurs i «studieteknikk» gir sjeldent resultater. Oppmerksomheten rundt lesestrategier bør heller ikke avgrenses til norskfaget, ettersom det gjerne vil innebære at elevene leser mer strategisk i dette faget, mens de fortsetter som før i de andre fagene. Lærere i alle fag bør snakke om hvordan en kan arbeide med de aktuelle tekstene og også få elevene til å være eksplisitte på hvordan de bruker tekster til å løse oppgaver og å lære seg nytt stoff.

Det er utfordrende å integrere opplæring i lesestrategier i undervisningen. Samtidig møter elevene store utfordringer i et samfunn der lesing av mange forskjellige tekster, enten de er papirbaserte eller digitale, er en helt nødvendig oppgave. Det er ikke

lurt å lese alle tekster på samme måte. Elevene trenger å bli utstyrt med et repertoar av lesestrategier, slik at de er i stand til å variere lesingen på en hensiktsmessig måte i tråd med tekstens karakter og med formålet for lesingen.

REFERANSER

- ALVERMANN, D.E., YOUNG, J.P., WEAVER, D., HINCHMAN, K.A., MOORE, D.W., PHELPS, S.F., ET AL. (1996). Middle and high school students' perceptions of how they experience text-based discussions: A multicase study. *Reading Research Quarterly*, 31, 244–267.
- ANDREASSEN, R. (2007). Eksplisitt opplæring i leseforståelse. I I. Bråten (Red.) *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis* (s 252–285). Oslo: Cappelen Akademiske.
- ANDREASSEN, R. (2008). *Eksplisitt leseforståelsesundervisning i norske femteklasser. Et felt-eksperiment*. Avhandling for graden PhD ved Universitetet i Stavanger.
- BRÅTEN, I. (1997). Leseforståelse. *Nordisk Pedagogik*, 17, 95–110.
- BRÅTEN, I. (2007). Leseforståelse – komponenter, vansker og tiltak. I I. Bråten (Red.) *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis* (s 45–81). Oslo: Cappelen Akademiske.
- GUTHRIE, J.T., WIGFIELD, A., & PERENCEVICH, C. (Eds.) (2004). *Motivating Reading Comprehension. Concept-Oriented Reading Instruction*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- NATIONAL READING PANEL. (2000). *Report of the National Reading Panel*. Washington, DC: National Institute for Child Health and Human Development.
- PALINCAR, A.S., & BROWN, A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction* 1, 117–175.

procal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction* 1, 117–175.

PARIS, S.G., LIPSON, M.Y., & WIXSON, K.K. (1983). Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology*, 8, s 293–316.

PRESSLEY, M., EL-DINARI, P.B., GASKINS, I., SCHUDER, T., BERGMAN, J.L., ALMASI, J., & BROWN, R.B. (1992). Beyond direct explanation: Transactional instruction of reading comprehension strategies. *The Elementary School Journal*, 92, 511–555.

ROE, A. (2008). *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget.

ROSENSHINE, B., & MEISTER, C. (1994). Reciprocal teaching: A Review of the research. *Review of Educational Research*, 64, 479–530.

STAHL, S.A. (1999). Different strokes for different folks? *American Educator*, 23, s 1–5.

STRØMSØ, H.I. (2007). Høytlese, hurtiglesing og leseforståelse – en historie om lesing og forskning om leseforståelse. I I. Bråten (Red.) *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis* (s20–44). Oslo: Cappelen Akademiske.

VELLUTINO, F.R. (2003). Individual differences as sources of variability in reading comprehension in elementary school children. I A.P. Sweet & C.E. Snow (Red.), *Rethinking reading comprehension* (s 51–81). New York: The Guilford Press.



RUNE ANDREASSEN er høgskolelektor i pedagogikk ved Avdeling for lærerutdanning, Høgskolen i Østfold. Han har skrevet doktoravhandling om undervisning i leseforståelse og strategibruk.



HELGE STRØMSØ er professor ved Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo. Han arbeider med spørsmål om leseforståelse og selvregulert læring.

Med et smil

Mobbing som ikke synes

AV MONICA KAREN KRISTENSEN

Det er lett å bli overdrevent optimistisk når man har gjennomført et antimobbeprogram ved en skole. Men mobbingen trenger ikke å være borte selv om man ikke registrerer handlinger som kan defineres som mobbing. Lærerens nysgjerrighet er et viktig virkemiddel for å oppdage mobbingen som ikke synes på overflaten.

Det var et stort rødt eple. Det så saftig og godt ut. Hun hadde plassert det øverst på pulten og smilte litt sjenert til meg, den nye læreren, da hun merket at jeg smilende betraktet situasjonen. Hun dro matpakken ut av ranselen og tok fatt på brødsnivene mens hun skottet bort på eplet som tydeligvis var dessert. En gutt som var ferdigspist og på vei ut til frikvarter, stanset opp ved pulten med eplet, smilte lurt og sa «Det eplet vil jeg ha.» Jenta så fra gutten til eplet flere ganger, svelget, strakte sakte ut hånden, tok eplet og rakte det til han. Han grep det, tok en stor, saftig bit og satte kursen mot døra med eplet i hånden. «Stopp litt» sa jeg. «Hva skjedde nå?» Gutten stanset opp og så litt irritert ut. Jenta så på meg med bedende blick «Det er helt greit. Han kan få det.»

Denne hendelsen vekket min nysgjerrighet. Det reiste mange spørsmål om hva som egentlig foregikk mellom elevene i klassen når jeg ikke så det. Det reiste også spørsmål om hva som hadde foregått tidligere. Jeg kunne ha pekt på at han ikke takket for eplet og heller ikke spurte ordentlig, men det var ikke poenget. Poenget var at en elev i klassen hadde gitt fra seg noe som var hennes og som hun tydeligvis gjerne ville ha selv, uten å protestere. Når jeg, læreren i klassen, ga tegn til å ville gripe inn, ble hun redd og tyde-

ligvis ikke for meg. Det var noe som ikke stemte. En slik hendelse er lett å overse fordi det ikke er noe direkte galt som skjer. Her var det tydelig påvirkning fra tidligere hendelser. Hennes reaksjon på min innblanding tilsa at hun også hadde mulige framtidige hendelser i tankene. Trusselen lå ikke i det som skjedde, men i det som kunne komme til å skje. For at det skulle være mulig må noe ha skjedd tidligere og det må ha skjedd flere ganger. Det var tankevekkende at gutten ikke lot seg affisere av at læreren så på. Det kunne tyde på at han hadde erfaring for at det var aksept for atferden.

En slik hendelse leder ikke nødvendigvis tankene til mobbing. Når mobbing er tema, er det fort gjort å se for seg ødelagt tøy og bøker, blåmerker og tilsøling – med andre ord mobbing som gir utslag i synlige tegn. Tegn som opprører og skaper engasjement for å stanse mobbing. Det har også vært fokus på psykisk mobbing, kanskje mest blant jenter og voksne? Ved psykisk mobbing er det ofte utestenging det dreier seg om. Dette fenomenet har i noen sammenhenger blitt kalt skjult mobbing. Det kan ta tid før denne formen for mobbing oppdages nettopp fordi den i stor grad dreier seg om det som *ikke* gjøres. Du som mobbes blir utelatt. De andre tar ikke kontakt, svarer ikke selv på direkte henvendelser og ser ikke på deg, men nærmest gjennom deg. En ubehagelig altoverskyggende følelse av å være usynlig kan bli resultatet. Ofte vil en elev som utsettes for skjult mobbing endre syn på seg selv og endre atferd. Foreldre vil melde sin bekymring til skolen. Mobbingen kan da ha pågått en stund.

Vedvarende mobbing setter dype spor. Menesker som for lengst har lagt elevrollen bak seg, skaffet seg en utdanning og et yrke kan fremdeles



Illustrasjon: Line Halsnes, www.lineillustration.no

overveldes av vonde følelser når de forteller om sine opplevelser med mobbing. Hvordan er situasjonen da for elever som etter antimobbekampanjer fremdeles møter sine mobbere. De er der hver dag. Redselen og usikkerheten slipper ikke uten videre taket. Det er mye forlangt å skulle stole på noen som tidligere med overlegg har gjort deg vondt. Det er en belastning i seg selv å skulle omgås noen daglig som tidligere nokså åpenlyst har plaget og sjikanert deg. Er det så sikkert at de nå bare vil deg vel?

DEN BLIDE OG DEN MUTTE GUTTEN

Det var en lyslugget gutt på vei inn fra frikvarter som med raske og bestemte skritt gikk bort til en jente og sa at han skulle ha klasseballen. Hun protesterte og henviste til et oppslag som tydelig viste at jentene skulle ha ballen kommende friminutt. Han gikk et skritt nærmere og gjentok kravet. Lavere denne gangen. Jenta så ned, ble hektisk rød i kinnene og ga fra seg ballen uten å se på den lysluggede. Igjen ble jeg nysgjerrig. Jeg hadde i denne sammenhengen rolle som observatør og hadde plassert meg nokså diskret på

en stol langsmed veggen. Som PP-rådgiver skulle jeg gjøre meg kjent med klassemiljøet til en jente med læreversker. Den lysluggede gutten smilte til læreren på vei bort til pulten sin, der han satte seg rolig og stille på plass. Han var tydeligvis en leder, for mange blikk fulgte han og han delte ut anerkjennende nikk til noen utvalgte. Læreren erklærte at klassen skulle jobbe sammen to og to og selv kunne velge hvem de ville jobbe sammen med. Den lysluggede strenet gjennom klasserommet bort til en mørkhåret gutt som så meget forknytt ut. Med nokså høy og blid stemme sa han «Skal vi jobbe sammen eller?» Gutten så stivt ned i pulten og sa gjennom sammenbitte tenner «Nei!» Den lysluggede smilte lett oppgitt til læreren. Læreren smilte lett oppgitt tilbake og sa han fikk spørre en annen. Flere elever så forventningsfulle bort på den lysluggede. Læreren så bort på meg, nikket svakt i retning av den mørkhårede gutten, heiste på skuldrene og smilte lett oppgitt. Gutten satt fremdeles med blikket stivt ned i pulten. Han beveget seg nesten ikke resten av timen. Det hadde blitt meg fortalt at det tidligere hadde vært et problem med mobbing i klassen, men at skolen

hadde jobbet målbevisst med klassen og at dette hadde gitt gode resultater. Mobbingen hadde sluttet. Foreldrene til en gutt i klassen var imidlertid ikke fornøyde og mente gutten deres ikke hadde det bra på skolen. De mente han hadde det veldig vanskelig, uten at de nå kunne peke direkte på tegn og hendelser slik de tidligere hadde kunnet. Skolen var nokså oppgitt over disse foreldrene. Da jeg etter observasjonen spurte om den lysluggede guttens rolle i den tidligere mobbeproblematikken, ble inspektøren ved skolen forbauset. Gutten hadde vært en av de sentrale aktørene som mobber. Han hadde forandret seg veldig i positiv retning og inspektøren var nysgjerrig på hvorfor jeg hadde spurt om nettopp han.

Det har vært skrevet mye om mobbingens ødeleggende kraft. En kraft som ikke slipper taket og kan kaste lange, dype skygger. Når en skole oppdager mobbing blant sine elever, tar de oftest tak og jobber intensivt for å luke den vekk. Spørsmålet er om de alltid får med seg røttene, det som ikke synes. Det er utopisk å tro at når mobbingen ikke synes, så er den nødvendigvis borte. Det er faktisk utopisk å tro at mobbingen er borte selv om handlinger som kan defineres som mobbing ikke utøves lengre. Røttene og skyggene kan være der. Å spørre en medelev om å jobbe sammen er vel ikke å mobbe? Eller? Alle kan jo se hvem som er positiv og strekker ut en hånd og hvem som er vanskelig og avviser mutt? Hva om det ikke er mutt, men redsel? Hva om eleven er vettskremt og vet at det blir feil uansett hva han svarer? Å sitte nesten helt stille en hel skoletime er neppe uttrykk for dårlig humor. Det er som regel et sterkt ønske om ikke å bli lagt merke til – et ønske om å kunne synke ned i et stort sort hull. En ung person skrev på Si;D i Aftenposten om det å bli mobbet. Der står det blant annet:

Jeg ønsket at de skulle slå meg. Og jeg skammer meg ikke. Hadde jeg hatt blåmerker, brudd, kutt – hva som helst synlig – hadde jeg hatt noe å vise fram. ... Likevel slåss jeg hver eneste, eneste, eneste dag mot det som ble plantet i meg for mange år siden.

Her ligger kjernen i problemet: Å oppfatte at det er mobbing selv om man ikke kan se det. At redselen er plantet for lenge siden. Nå er det nok

med en kommentar om den er aldri så vennlig formulert, et spørsmål levert med et smil eller et blikk fra den andre siden av rommet. Å bli truet med smil og hverdagslige ord gjør ikke trusselen mindre skremmende. Tvert imot, for da er det stor sannsynlighet for at de rundt deg ikke oppfatter trusselen, og da står du alene. Din reaksjon setter *deg* i et negativt lys. *Du* er overfølsom, sær, tolker alt i verste mening, en einstøing, tåreperse, tåler ingenting. Mange av de andre elevene vil henge seg på lærerens oppfatning av situasjonen. Når læreren signaliserer at her har vi en elev som er sær, vil de andre elevene oppfatte det på samme måte. En lærer behøver ikke å si noe som helst. Kroppsspråket gir et vel så tydelig budskap. De elevene som oppfatter trusselen, selv om den ikke er rettet direkte mot dem, er som regel de som har vært i mobberens søkelys tidligere. De ønsker ikke å komme i det søkelyset igjen. Å våge å si fra til læreren krever mot. Også fordi de risikerer at budskapet ikke når fram, og hva har de oppnådd da? De kommer midt i søkelyset av denne nye, diffuse mobbestrategien. Det er ikke elevene som skal bane vei for å dra mobbing opp med røttene. Det er det lærerne, med rektor i spissen, som skal.

I sommer sto det en meget interessant artikkel i A-magasinet til Aftenposten. Den var vond å lese. «Alene mot mobberne» handler om «Peter» som har blitt mobbet i 7 år. En ressurssterk gutt som blant annet sier:

Jeg føler at jeg slåss i mørket. De trenger bare å se på meg for at jeg skal få angstanfall. Og når de bare ser på meg og sier ting har jeg jo ikke noe å vise frem som bevis på at de plager meg. Det er ikke lett å gå til rektor og si at de så på meg, og nå er jeg redd.

Henvendelser fra desperate foreldre med angstfylte barn er, ifølge Loveleen Rihel Brenna i Forældreutvalget for grunnskolen, ingen sjeldenhet.

NYSGJERRIGHET ER VIKTIG FOR DEG SOM ER LÆRER

Det er viktig at du som lærer er oppmerksom på tegn, også små tilsynelatende ubetydelige tegn, på at elever ikke føler seg trygge. Er det noen elever som ofte henger igjen og synes å ville slå følge med en voksen ut av klasserommet? Er det noen elever

som tilsynelatende stadig velger å jobbe alene? Er det elever som kretser rundt deg når du har inspeksjon? Skulle du glemme deg som pedagog og be elevene velge lag eller samarbeidspartnere selv, oppstår det ubehagelige situasjoner da? La det kime alarmklokker når du ser en situasjon der en elev underkaster seg en annen elevs egosentriske krav uten å protestere. Det er neppe løsningen å gå til frontalangrep på mistanke om skjult trussel. Bruk heller tid på å observere og samle inntrykk som gir deg et klarere bilde. Er du av forskjellige grunner ikke kjent med elevenes historikk, ta deg tid til å samle informasjon om eventuelle tidligere konflikter. Etterspør om det har vært uvennskap eller mobbeproblematikk på skolen, i klassen, på SFO og barnehage. Vær våken for sannsynligheten for at gamle sår ikke har grodd.

Det er lett å bli smigret når elever enkeltvis eller i gruppe synes å være spesielt opptatt av å vinne din altså lærerens gunst. Heller enn å bli smigret, bli nysgjerrig. Vær våken når enkeltelever eller elevgrupper syntes å være spesielt opptatt av å blidgjøre deg. Det er tross alt medelever de skal være mest opptatte av å være venner med. Bli nysgjerrig på hva de ønsker å oppnå. Påstanden er selvfølgelig ikke at enhver elev som liker læreren sin og viser det, er mistenkelig! Poenget er at en klasse er tjent med en leder som er var for signaler som skurrer. Ta din lærerintuisjon på alvor. Elevene dine skal være trygge på at du ikke inngår en allianse, om aldri så diffust, med en elev om en negativ forståelse av en annen elev. Det skal aldri være læreren som kommuniserer ved å himle med øynene eller utveksle oppgitte blikk! Viktigst av alt i denne sammenhengen er å ta de sære elevene på alvor. En sær elev er tross alt en elev som på forskjellig vis skiller seg ut. Vær nysgjerrig på hva som fører til at eleven viser en atferd utenom det vanlige. Tenker du om en elev eller sier om henne til kolleger at nå må hun ta deg sammen, så våkn opp. Det er grunn til å tro at nettopp den eleven sliter med noe du ikke ser og ikke aner dybden av. Det er de sære elevene som «ikke tåler noe» som trenger solid støtte. Det noen sitter i klasserommet og forventes å tåle, kan være alvorlig mobbing, slik eksemplene har vist. Å ha det slik i et klasserom er helt uakseptabelt og ødeleggende.

Som ved andre former for mobbing, er det viktig at problemet tas på alvor og løses i et samarbeid på skolen og mellom skole og hjemmene. Elever som mobber trenger en enhetlig, gjennomført og kontant korreksjon. De trenger å ta til seg en annen forståelse av elevrollen slik at de kan bli positive bidragsytere til fellesskapets læringsmiljø. Den beste innsatsen for å hindre mobbing er faktisk tiltak som bedrer læringsmiljøet generelt.

Desse generelle innsatsane reduserer også t.d. mobbing i eit omfang som ligg over det ein har klart å dokumentere gjennom dei mest utbreidde antimobbingprogramma i Noreg. (s. 20 Haug og Bachmann, 2007)

Utfordringen er å tilrettelegge for god læring gjennom et godt læringsmiljø. Nysgjerrighet er en egenskap som trengs for å kunne fange opp elevenes behov ved tilrettelegging for god læring gjennom tilpasset opplæring. Nysgjerrigheten trengs for å komme på sporet av mobbing – ikke minst den som ikke synes. Vær nysgjerrig!

REFERANSER

- «DIXI» (2008). Svømmer i dammen. *Si ;D Aftenposten* 5. oktober, 27
- HAUG, P. OG BACHMANN, K. (2007). Grunnleggjande element for forståing av tilpassa opplæring. I G. Dalhaug Berg og K. Nes (red.) *Kompetanse for tilpasset opplæring*. Utdanningsdirektoratet.
- ØSTTVEIT K. (2008). Alene mot mobberne. *A-magasinet* 13 juni, 18–25



MONICA KAREN KRISTENSEN er rådgiver på Torshov kompetansesenter. Hun har tidligere arbeidet som lærer, spesiallærer, PP-rådgiver, rådgiver samt avdelingsleder på Lillegården kompetansesenter og rådgiver i det statlige barnevern. Aktuell faglig fordypning er inkludering, tilpasset opplæring, de stille elevene og positiv psykologi. Hun har utstrakt forelesningserfaring og har skrevet flere fagartikler også tidligere i *Bedre Skole*.

Sakproसानon til å lære av

TEKST OG FOTO: TORE BRØYN

Lærebøkene favoriserer skjønnlitteraturen, og det vanskelig å finne gode sakprosa-tekster. Derfor har Landslaget for Norskundervisning tatt initiativet til å kåre 45 tekster som skal utgjøre en sakproसानon. Det er ikke nødvendigvis de beste tekstene som skal med her.

– Egentlig er jeg imot slike kanoner, men ser ingen vei utenom: dette må til for å skape debatt, sa juryformann Ove Eide da han lanserte LNUs sakproसानon i Tromsø 20. mars. Rett før offentliggjøringen av sakproसानonen hadde sakprosaprofessor Johan Tønnesen demonstrert hvor omfattende sakprosafeltet egentlig er, ved å bruke store deler foredraget sitt til å vise hvordan man analyserer en bussbillett.

Det var likevel ingen bussbilletter representert i sakproसानonen på 45 tekster. Samlingen av tekster er delt i to: Historie (1700 – 1990) og Samtid (1990 – 2009). Blant de historiske tekstene var det nok noen overraskelser, som for eksempel *Arbeiderpartiets partiprogram* fra 1891, Karl Evangs artikkel «Onani» og Haldis Neegård Østbye «Jødernes krig» fra *Jødeproblemet og dets løsning* fra 1943. Den siste har et verdisyn som absolutt går på tvers av det som er politisk korrekt i dag. Men mange av tekstene var av den typen man tidligere ville kalle

perler fra norsk prosa, det vil si essay og artikler av forfattere som Ludvig Holberg, Camilla Collett, Arne Garborg, Tarjei Vesaas, osv.

I samtidsdelen var innholdet derimot preget av tekster som man mange nok *ikke* vil anse som kanoniserbare i ordets vanlige betydning: Ukebladartikkelen «Linda reiste seg fra helvete», Mads Gilberts «Gazasms» og innlegg fra en blogg, osv.

Juryen oppgir selv at de har ønsket å velge tekster som er:

- Litterært verdifulle
- Historisk og samfunnsmessig betydningsfulle
- Representative for viktige sjangrer, skrivemåter, forfatterskap og/eller epoker i den norske sakprosalitteraturen

Men når man ser på tekstutvalgene i den historiske og samtidsdelen, så ser man at de to første prinsippene har vært viktigst for de tidlige tekstene, mens den siste har vært mer fremtredende for de nyere tekstene. Med andre ord, de gamle tekstene er med

fordi de er gode, mens de nye tekstene er med fordi de er typiske.

FRA TVANGSTRØYE TIL REDNINGSBØYE

At en kanon representerer det typiske framfor det ypperste, er ikke noe nytt. Jurymedlem Jonas Bakken arbeider med en innførbok i retorikk for lærere, der han henter inn teknikker inspirert fra antikkens retorikere, for eksempel fra Quintilian (ca. 35 – ca. 100) sitt enorme retoriske læreverk. Bakken forklarte hvordan antikkens retorikere oppfattet «kanon» først og fremst som en «form», det vil si en modell til bruk i skolen. Tekstene som skulle brukes for å demonstrere sjangeren skulle være slik at elevene kunne ha mulighet til å etterligne dem. Det betyr at mange av dagens beste skribenter, for eksempel en forfatter som Kjartan Fløgstad, vil være vanskelig å bruke i en slik kanon. De gamle retorikerne anbefalte faktisk at læreren selv skulle praktisere de ulike sjangrene og de



Jury og ansvarlige for kåringen av LNUs Sakprosakanon for skolen. Fra venstre, foran: Astrid Elisabeth Kleiveland, redaktør for Norsk lærerens; Trine Gedde-Dahl, høgskolelektor; Karianne Bjellås Gilje, redaktør av PROSA; Kristin Helstad, stipendiat; Kirsten Kalleberg, leder for LNUs skriftstyre. Bak fra venstre: Ivo de Figueiredo, forfatter; Jonas Bakken, førsteamanuensis; Ove Eide, skoleleder og leder for Juryen.

monstrere dem for elevene. Dette har Bakken prøvd, og elevene satte pris på å få se læreren skrive. Han innrømmet også å dra nytte av å selv bli konfrontert med de skriveoppgavene han hadde gitt elevene: – Hva i all verden er det for slags oppgaver jeg har gitt elevene her!

Det å gi elever mønstre for skriving er noe som ifølge Bakken særlig vil kunne komme de svakeste elevene til gode. Noen vil kanskje oppleve slike mønstre som tvangstrøyer, men Bakken mener at for mange av elevene oppleves disse heller som redningsbøyer.

ELEVER VELGER FØLELSER

– IKKE SAK

Frøydis Hertzberg tok for seg problemet med at få elever velger å skrive sakpregede stiloppgaver. De fleste elevene velger i dag å skrive oppgaver av det kreative slaget, og selv de som velger å skrive om saklige forhold, gjør dette i form av kåserier eller debattinnlegg. Det betyr at den



Wikipediaartikkelen «Snø» fra 2009 er utpekt del av sakprosakanonen. Du finner alle tekstene listet opp på www.norskundervisning.no

klassiske argumenterende skolestilen nesten er forsvunnet.

Dette er et internasjonalt fenomen, og man har forsøkt å finne forklaringer på hvorfor det er slik. En forklaring kan være at de som lager oppgavene ofte gjør dem unødig vanskelige for elevene. Norsk lærer har ofte en hang til det subtile når de lager

denne typen oppgaver, hevder Hertzberg. Hun mener norsk lærerne kan ha mye å hente på å samarbeide med faglærerne, som ofte har en enklere og klarere tilnærming til skriftlige oppgaver. Hun legger også vekt på å gi ungdommene en støtte i form av skrivestrategier og gjennom at læreren «modellere» sjangrene for dem.

«Eg fann språket mitt på nynorsk»

Mappeskriving og nynorsklæring

AV SYNNOVE SJONG OG INGER VEDERHUS

Ved lærarutdanninga på Høgskolen i Oslo utviklar studentane nynorskkompetanse ved bruk av digitale skrivemapper. Dei skriv nynorsk heile det første studieåret, og vi ser at denne skrivinga gir resultat. Studentane blir betre til å skrive nynorsk, og dei utviklar meir reflekterte haldningar til nynorsk, noko som er viktig om dei skal kunne drive norskopplæring etter intensjonane i norskplanen i Kunnskapsløftet.

Norsk 1 ved allmennlærarutdanninga i Oslo er lagt over dei to første studieåra i lærarutdanninga med hovudvekt på skriftleg opplæring første studieår ved bruk av skrivemapper. I dette første studieåret skriv studentane no bare nynorsk i norskfaget medan dei tidlegare skreiv like mange nynorsktekstar og bokmålsstekstar. Studentane skriv fem tekstar til *den digitale arbeidsmappa*. Ein av desse tekstane er ein responstekst der studenten som har fått medstudentrespons, skriv om korleis han har utnytta kommentarar og rettingar i omskrivingsprosessen. Gjennom skriving og omskriving av mappetekstane arbeider studentane med å presentere fagleg stoff slik at dei sjølve og andre forstår kva saka gjeld; dei lærer å uttrykke seg godt skriftleg generelt, men også spesielt når det gjeld nynorsk. Dei får respons på tre av tekstane som digitale merknader, skriftleg heilskapskommentar og munnleg samtale. *Den digitale vurderingsmappa* skal ha med fire tekstar, tre fritt valde frå arbeidsmappa saman med ein refleksjonstekst nyskriven til innleveringa.

ENDRA HALDNINGAR TIL NYNORSK GJENNOM KONSENTRERT ARBEID MED NYNORSK.

Undersøkingane våre av lærarstudentkullet studieåret 2005/ 2006 konkluderer med at konsentrasjon om nynorsk i skrivemapper endra dei skeptiske og til dels negative haldningane til nynorsk som mange av studentane hadde ved studiestart.

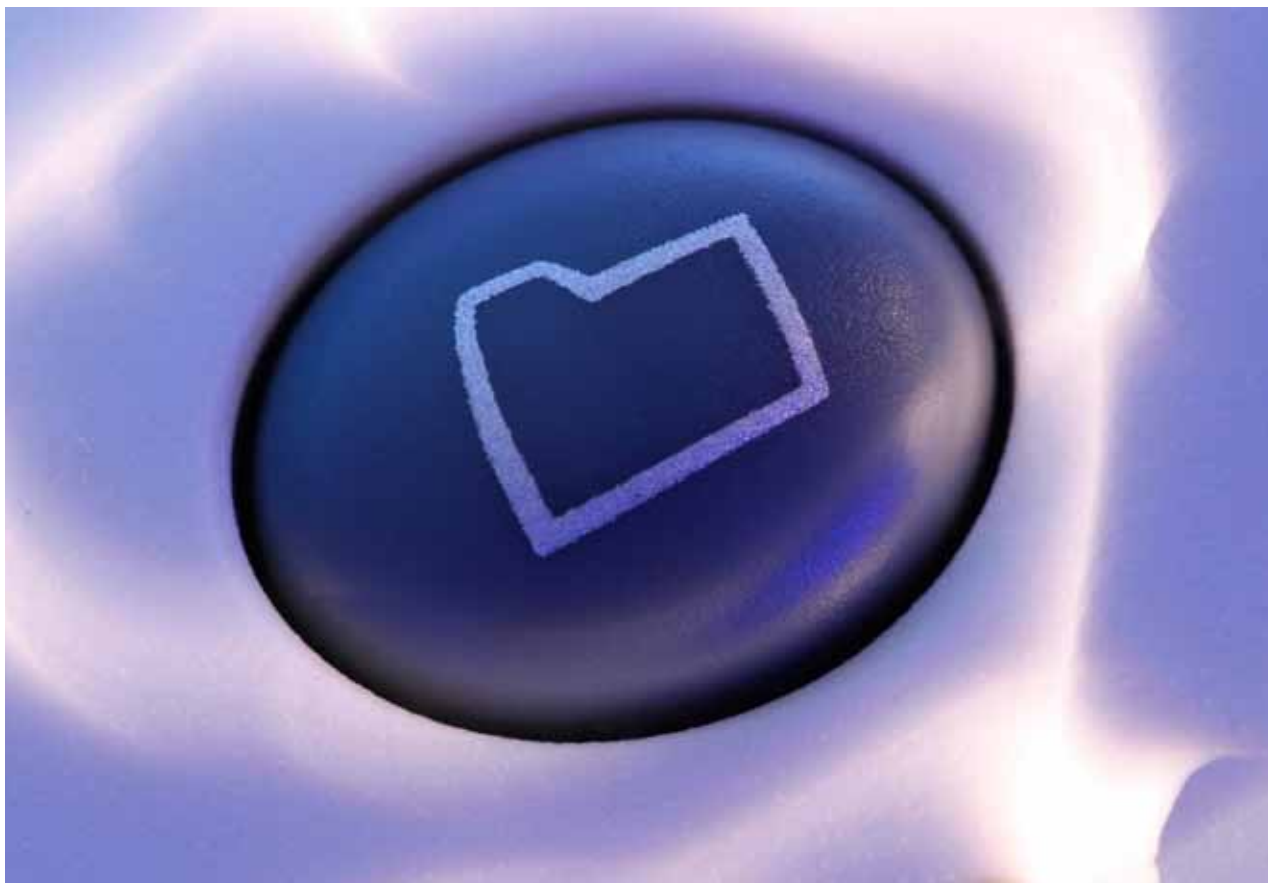
Haldningsregistreringa vår er basert på

fritekstsvær og studieevaluering. Om lag 80% av studentane kom i starten av studieåret med skeptiske fråsegnar om nynorsk. Svært mange av dei negative fråsegnene var prega av eit instrumentalistisk perspektiv og gjaldt den manglande nytteverdien: «Eg brukar aldri nynorsk», «eg brukar det ikkje andre stader enn på skulen», «har enda ikkje fått bruk for det den dag i dag», «det er jo alltid spørsmål hva vitsen var av å lære nynorsk, trenger det jo ikke».

Tala frå den elektroniske evalueringa våren 2006 støttar den positive endringstendensen: I dei tre klassane der om lag 80% var negative til nynorsk ved studiestart, var det 72% som var positive i slutten av første studieår, altså ein auke på 52%. Ein av påstandane som studentane skulle kommentere, er: «Jeg har fått negativ innstilling til nynorsk ved å skrive mappetekster». Rundt 70% av studentane i dei tre klassane vi spesielt studerte, seier seg svært ueinige eller ganske ueinige i desse påstandane. Rundt 8% kryssa av under rubrikken «vet ikke». Frå studieevalueringa kan vi altså konkludere at etter eitt år med nynorskskriving i mapper, er det rundt 70% av studentane som er positive til nynorsk.

FRÅ KJENSLELADDE UTBROTT TIL MEIR REFLEKTERTE HALDNINGAR

Studerer ein fritekstkommentarane om nynorsk, er dei i starten av studieåret prega av affektive og til dels forkynnande haldningar til emnet.



All erfaring viser at spørsmål om haldningar til nynorsk nett utløyser slik språkbruk. Bruken av omgrepet «spynorsk» kjem ofte nesten automatisk og gjev undervisningsemnet låg prestisje og blokkerer for læring. Når studentane mot slutten av året skriv ein refleksjon over det arbeidet dei faktisk har utført, er dette språkpreget dempa. Refleksjonssjangeren inviterer til det; det som står om nynorsk i denne siste teksten om nynorsk er basert på presis, ny erfaring med skriftleg bruk av språket.

Tilbakemeldingane på tekstane blir framheva som ein viktig faktor i læringsprosessen. Studentane er i eit aksepterande miljø blitt utfordra til å prøve, feile, motta tilbakemeldingar og skrive igjen. Dei er inviterte til å ha eit metaperspektiv på eiga skriveutvikling, til å reflektere over det å skrive om fag på nynorsk. Det ser ut til at dette også kan skape nye og meir positive haldningar til å skrive nynorsk, i alle fall så lenge meistrings-erfaringar sit friskt i minnet.

ER STUDENTANE VÅRE BLITT BETRE TIL Å SKRIVE NYNORSK?

Studentane sjølve er ikkje i tvil om det. Materialet vårt dokumenterer at dei fleste studentane meiner at arbeidet med skrivemappa har vore læringsfremjande. Ved den elektroniske evalueringa i slutten av studieåret, våren 2006, var 85% av studentane heilt einige eller ganske einige i påstanden: «Arbeidet med skrivemappa hjelper meg til å skrive bedre nynorsk.» Frå refleksjonstekstane i vurderingsmappa er det lett å hente individuelle utsegner som støttar denne vurderinga.

Når eg vurderer tekstene formativt, altså vurderer arbeidsprosessen med tekstene, ser eg at språket har forandra seg frå første til siste tekst. Det var ei stor utfordring å skrive nynorsk igjen, og eg var i begynninga heilt avhengig av ordbøker og språkrådet sine nettsider.(...) I denne teksta (om fagartikkelen) trur eg at eg fann språket mitt på nynorsk. Eg har bokmål som skriftlig hovudmål, og eg bestemte meg her for å legge

nynorskspråket så nære mitt naturlege skriftspråk som mulig.(...) *(student frå A-gruppa)*

Det har vore ein veldig slitsam prosess, men det har vore utruleg lærerikt, og eg føler at eg sit att med masse kunnskap. Eg vil difor seie det at heile denne mappevurderingsprosessen har gitt meg veldig mykje i form av ny kompetanse i norskfaget. Det har til tider vore ekstremt frustrerande å jobbe med oppgåvene og det nynorske språket i tekstane, men eg har heile tida prøvd å tenke positivt på det. Alt i alt så har eg nok fått mykje meir ut av denne prosessen en kva eg hadde trudd på førehand, før eg tok til med mappene. *(student frå C-gruppa)*

KVA VISER EKSAMENSRESULTATA?

Eksamenskarakteren i norsk første år blir (etter omlegginga) sett på grunnlag av dokumentert kompetanse i skriftleg nynorsk. Ved samanlikning med resultat frå dei to tidlegare åra, ser vi at omlegginga i 2005 førte til ei tydelegare polarisering av karakterane for heile kullet. Fleire studentar (22%) stryk, men fleire studentar får også A, og opphopinga rundt karakteren C er dempa. Dette resultatet kan forklarast på fleire måtar. Ei mogleg tolking er at når vurderingsgrunnlaget bare utgjør tekstar på nynorsk, fører dette til at den formelle språklege kompetansen betyr meir for karakteren enn om tekstane er på både nynorsk og bokmål som dei var i 2004 og 2005. Ei anna mogleg tolking kan vere at vurderinga av skriftleg bokmål og vurdering av skriftleg nynorsk blir gjort etter ulike premiss, noko som mellom anna T. Stauri (2001) hevdar. Dette vil vi undersøkje vidare, ikkje minst fordi strykprosenten i 2007 og 2008, er tilbake til «normalnivået», dvs 13% som den også var i 2004 og 2005. Eksamenskarakternivået i åra før og etter omlegginga kan altså ikkje seie noko om studentane er blitt betre eller dårlegare i nynorsk.

ENDRING OG REVIDERING AV MAPPETEKSTAR = LÆRING AV SKRIFTLEG NYNORSK?

Alle fagtekstane i arbeidsmappa er reviderte minst ein gong før endeleg innlevering. Men

mange studentar har fleire utkast av same tekst liggjande i mappene sine; ein student i materialet vårt har heile ni utkast av ein tekst før innlevering. Ved hjelp av funksjonell grammatikk, har vi analysert endringane på mikro- og makronivå for å kunne dokumentere mogleg læringsutbytte. Vi har også sett på korleis studenten meistrar eller ikkje meistrar nynorsk formverk i den siste teksten, refleksjonsteksten. Spesielt har vi sett etter om studenten gjentek tidlegare brukte, men retta brot på regelverket i nynorsk i desse tekstane. Dette arbeidet er enno ikkje heilt avslutta for heile kullet, men resultatene av det analyserte materialet viser at alle studentane i tre karaktergrupper (A, C og F-gruppa) meistrar regelverket i skriftleg nynorsk (bøyingsmønster og ordval) betre ved slutten av første studieår enn ved starten av mappeskrivinga. Dei ulike karaktergruppene har ulike endringsprofilar, der mange i A-gruppa utmerkjer seg ved endringar både på mikro- og makronivå, medan dei fleste av studentane i F-gruppa bare viser endringar på mikronivå, altså når det gjeld ordval og bøyingar. Eit karakteristisk trekk for F-studentane er at dei gjentek (altfor) ofte feil som tidlegare er retta, når dei skriv refleksjonsnotatet. Sjølv om dei er betre til å skrive nynorsk, har dei altså ikkje lært nok til å meistre nynorsk rettskriving og bøyingsystem på eit akseptabelt nivå for ein som skal bli lærar. Å styrke læringa for desse studentane, er ei utfordring for vidareutviklinga vår av mappeskrivinga på nynorsk. Felles for studentane som fekk C som karakter, er eit mangfald av tekstendringsprofilar. Dei fleste endrar mykje på mikronivået i tekstane. Nokre studentar endrar også sterkt på makronivået medan andre gjer bare mindre tekstlege endringar som omformuleringar og stryking av setningar. Alle i denne gruppa har utvikla seg som nynorskskrivarar, sjølv om det er tydeleg at ein del ikkje har utnytta det læringspotensialet som mappeskrivinga opnar for, noko som dei sjølve skriv om i refleksjonsteksten. Men medvettet om dette er ikkje uviktig i eit større språklæringsperspektiv.

Konkluderande kan vi samanfatte forholdet mellom mappeskrivinga og nynorsklæring etter vår modell slik:

- Studentane har utvikla seg *positivt som nynorskskrivarar*, og dei har utvikla meir *reflekterte og positive haldningar* (for dei fleste) til nynorsk som del av norskfaget.
- Gjennom lesing av refleksjonstekstane ser vi også at det er mogleg å trekkje fram utsegner som viser til ei *generell styrking av metaspråkleg medvett*.
- Refleksjonsteksten viser at studentane ser eiga mappeskriving som ein modell for skriftspråklæring og *nynorsk/sidemålsdidaktikk* som dei kan ta med seg i framtidig lærargjerning.
- Kanskje fører dette til at studentane blir meir medvitne om at det å bruke eit språk ikkje bare handlar om kommunikasjon, men også om truverde. Språkbruken markerer identitet og posisjon.

Dette gjer at vi meiner at skrivemapper er godt eigna for utvikling av skriftleg kompetanse i nynorsk. At tekstane vart utvikla digitalt gjennom læringsplattforma Fronter, gjorde både respons og endringsarbeidet enklare. For studentane var det greitt å halde oversikta over ulike versjonar av tekstane ved å samle dei i den digitale arbeidsmappa.

Bruk av nynorsk skriftspråk gjennom mappedidaktikken over tid gir moglegheit for ei utvikling av eit meir reelt forhold til nynorsk enn enkle tekstar skrivne vekselvis på nynorsk og bokmål. Vi vil trekkje fram to viktige faktorar eller rammevilkår som medverkar til dette. Rom for *mykje skriving på nynorsk* er det første vilkåret for meistring av nynorsk skriftspråk. Hos oss arbeider studentane med nynorsk som skriftspråk over ein relativ lang samanhengande tidsperiode, eitt år. Det andre er *responsen både frå lærar og medstudent*. I følgje vårt materiale opplever studentane sjølv at mappeskriving med respons frå lærar for å utvikle tekstane, kan vere vegen å gå får å bryte skriveblokkeringa til nynorsk. Å gje

respons til ein annan styrkar også læringa, dette er noko svært mange studentar sjølv peikar på. Vi trur derfor at dei positive erfaringane vi har hatt med mappeskriving på nynorsk, kan stimulere til utprøving og bruk på andre nivå i skoleverket, også i grunnskolen og i vidaregåande opplæring. Men modellen er ikkje statisk, vår modell endrar seg litt år for år innafor dei gitte rammevilkåra. Både som støtte for læring og som vurderingsordning er mappeskriving ressurskrevjande dersom arbeidet skal gjerast på ein fagleg forsvarleg måte.

LITTERATUR

SKJONG, S. OG VEDERHUS, I. (2005/2007). «Nynorsk i lærarutdanninga. 3 rapportar frå Høgskolen i Oslo. www.nynorsksenteret.no

STAURI, T. (2001). Lærarutdanninga og sidemålet *Språknytt*, 1 – 2



SYNNØVE SKJONG er førstelektor i norsk ved Avdeling for lærarutdanning og internasjonale studium ved Høgskolen i Oslo. Skjong har lang erfaring som lærarutdannar og lærar i grunnskolen, ho har vore medforfattar i fleire lærebøker i norsk for grunnskolen og gitt ut fagbøker i norsk for lærarutdanninga.



INGER VEDERHUS er høgskolelektor i norsk og underviser lærarstudentar ved Avdeling for lærarutdanning og internasjonale studium, Høgskolen i Oslo. Vederhus har også lang erfaring frå journalistikk og forleggeri.

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.

Hvilket skjerf skal jeg bruke?

Om drama og estetiske læreprosesser for å utvikle leseforståelse

AUD BERGGRAF SÆBØ

Aksjonsforskningsprosjektet «Drama, kreativitet og estetiske læreprosesser» er et delprosjekt i Norges forskningsråd sitt program PraksisFoU¹. I denne artikkelen forteller forfatteren om hvordan en som aksjonsforsker i et miniprojekt på 6. klassetrinn konkretiserer og demonstrerer hvordan drama kan integreres i undervisnings- og læringsprosessen for å stimulere og utvikle elevenes leseforståelse.

«Hvilket skjerf skal jeg bruke?», spør jeg og holder fram et gult ullskjerf i den ene hånden og et svart- og gullfarget skjerf i den andre. Valget blir avgjort ved avstemning. «Er dere klar for besøk av lærer i rolle² som detektiv?» spør jeg elevene i sjette klasse. Elevene ser forventningsfullt på meg, smiler og nikker på hodet. En del sier tydelig og høyt «Ja».

Jeg har fortalt elevene at planen min er at jeg er leder for et detektivbyrå som trenger elevenes hjelp i forhold til en sak jeg arbeider med. Jeg har dermed pirret elevenes interesse for å møte meg i rolle som detektiv, og de har allerede investert noe interesse gjennom å delta i avstemningen. Jeg har også forklart elevene at jeg er i klassen i forbindelse med aksjonsforskningsprosjektet «Drama, kreativitet og estetiske læreprosesser» for å undervise og demonstrere for *lærerne* hvordan de kan integrere drama i undervisningen. Elevene smiler og ler, noen virker overrasket, andre nikker med hodet når jeg sier dette. De synes nok at det er både en merkelig og en god idé at jeg først og fremst skal undervise lærerne. Det konkrete innholdet for dette miniprojektet ble avtalt med lærerne i de tre sjetteklassene ved skolen før prosjektstart. Utgangspunktet er en tekst om forelskelse fra leseboka³, som skal

utforskes og bearbeides med det mål å utvikle elevenes leseforståelse. Jeg har planlagt og leder det dramafaglige undervisningsforløpet⁴ som går over tre timer. Læreren observerer min undervisning og deltar i tillegg som praktisk «assistent» når det trengs. Jeg valgte å inkludere læreren minst mulig, for å vise at opplegget kan gjennomføres av en lærer.

«OK! Da går jeg ut på gangen, tar på meg dette skjerfet, banker på døra og kommer inn i rolle som detektiv Audrey, som om jeg aldri har vært i denne klassen før, og så er spillet i gang», sier jeg. Elevene ser på meg med forventningsfulle og spente øyne, de nikker og smiler og vil tydelig at spillet skal begynne.

Detektiv Audrey banker på og kommer inn: «God morgen. Er jeg kommet til 6a?» Elevene nikker. «Det var bra! Jeg ble litt sein, fordi jeg fikk problemer med parkeringen». Jeg puster og peser litt, hilser på læreren og takker for at han og elevene vil hjelpe *meg* å løse denne spesielle saken. «Jeg har fått et brev. Se her!», sier jeg og holder opp en konvolutt. «Til Detektivbyrået Kjærestier, Vipeveien 28, 4323 Gandal» leser jeg høyt fra konvolutten, og tar deretter ut brevet. Brevet er en kopi av teksten «Jørgen + Anne = sant» fra leseboka.



Det står her at Anne er forelsket i Jørgen. Hvorfor skal de så plutselig ikke være kjærester mer? Opplysning i saken limes etterhvert som de blir ferdige opp på en stor «detektivplakat» som henges på vegg.

«Men før vi kan begynne, er det et par ting jeg må avklare», sier jeg i rolle som detektiv Audrey, og fortsetter «Det er tre krav hver av dere bør kunne tilfredsstille for å kunne hjelpe meg. Disse er: Kan du lese? Har du vært forelsket? Er du interessert i mysterier? Alle elevene svarer høyt og tydelig JA på det første og siste, mens noen smiler, andre ser sjenerte og flaue ut når jeg stiller det andre spørsmålet. Men de aller, aller fleste rekker opp hånden eller nikker, og sier at de har vært forelsket. «Flott! Da er dere godt kvalifisert for å være mine detektivassistenter», sier jeg. Fiksjonens ramme er dermed klar: Detektiv Audrey som trenger hjelp av elevene fordi hun har for mye å gjøre. Elevene blir hennes detektivassistenter og all samtale mellom Audrey og elevene er i fortsettelsen troverdig i forhold til denne etablerte fiksjon. Denne fiksjonsrammen er selvsagt bevisst valgt i forhold til at spilllets utgangspunkt skal være nærlesing av teksten fra leseboka.

SPILLETS FOKUS MÅ MOTIVERE TIL NÆRLESING

«Mysteriet vi skal løse, står i dette brevet. Jeg skal lese og forklare for dere». Detektiv Audrey leser høyt første avsnitt i teksten. Den starter med å fortelle at Anne aldri har vært så forelsket som da hun gikk i fjerde klasse og slutter med at hun er så lei seg fordi hun ikke skal være kjærest med Jørgen mer. «Dette er et mysterium. Her står det at «Anne + Jørgen = sant». Det står her at Anne er forelsket i Jørgen. Hvorfor skal de så plutselig ikke være kjærester mer? Dette er et mysterium, som jeg håper dere kan være med meg å løse», sier jeg videre i rollen som Audrey. Elevene nikker, de vil gjerne hjelpe til. «Ja, la oss komme i gang. Vi har jo bare tre timer på oss til å løse dette», fortsetter Audrey. Elevenes roller som detektivassistenter er valgt for å gi elevene en ekte og virkelig grunn til å utforske teksten gjennom nærlesing.

Jeg har på forhånd lest og analysert teksten med tanke på de tre aspektene i leseforståelsen: 1) å finne informasjon, 2) å forstå og tolke og 3) å reflekterer over og vurdere tekstens innhold og form⁵. Med utgangspunkt i denne analysen har jeg strukturert undervisnings- og læringsprosessen forløp, og valgt ut de deler av teksten som elevene skal nærlese og arbeide spesielt med som detektivassistenter. Disse tekstavsnittene har jeg på forhånd kopiert opp og limt på røde A3 ark (kjærlighetens farge!). Elevene arbeider i grupper. De får utdelt hvert sitt røde ark med kopi av hver sitt avsnitt fra første del av teksten, som gir en mengde faktaopplysninger om Anne, hennes venner og familie og klassen hun går i. Elevene skal gruppevis finne alle faktaopplysningene i teksten. Deretter skal de lage et kort improvisert spill som får fram disse faktaopplysningene. Disse spillene vises i rett rekkefølge til resten av klassen etter følgende mønster: Elevene stiller opp i frysposisjon, de sier etter tur hvilken rolle de spiller, spillet startes og avsluttes i en frysposisjon, i et frysbylde. Resten av klassen ser og lytter for å tolke og forklare hvilke faktaopplysninger de har sett og hørt i gruppens improviserte spill. Audrey forklarer at en detektiv må både se og lytte for å kunne tolke det som skjer i en sak. Samtidig får elevene, som arbeider med forskjellige avsnitt fra teksten, kjennskap til faktainnholdet fra alle avsnittene resten av klassen arbeider med.

Å FINNE INFORMASJON I EN TEKST

Når alle gruppene har vist sine spill, ber Audrey sine detektivassistenter om å lage tegninger med de *gitte* faktaopplysninger fra teksten. Hun understreker at de må lese grundig, og kun bruke de fakta som står i teksten om hvordan personene ser ut, hva de gjør og hvilke farger det er på klær og gjenstander. Dersom de fargelegger noe som ikke er angitt i teksten, må de skrive et spørsmålstegn inn i fargen, fordi dette vet vi jo ikke. Skal vi løse saken trenger vi korrekt informasjon. Tegningene, det vil si de opplysningene vi har i saken, limes etter hvert som de blir ferdige opp på en stor «detektivplakat» som henges på veggen.

Det er tid til en mindre ekstraoppgave før den første dobbelttimen er slutt. «Detektiver må kunne stille spørsmål, og ofte mange rare spørsmål», sier jeg i rolle som Audrey og fortsetter: «Når vi har et bevismateriale i form av en tekst eller noe som har hendt, er det viktig å stille så mange spørsmål som mulig, for å få fram de rette opplysningene for å klare å løse mysteriet. Jeg er meget interessert i å vite om dere virkelig er gode til å finne på spørsmål». Elevene får to og to utdelt en setning hver fra teksten, som er limt opp på et rødt ark. «Klarer dere å lage minst tre spørsmål til denne setningen kvalifiserer dere til å kalles superassistenter», sier Audrey. Elevene går ivrig i gang, og de aller, aller fleste gruppene lager flere enn tre spørsmål. Elevene leser opp spørsmålene de har laget og vi teller opp hva gruppene har klart og hva klassen har klart. Audrey er selvsagt mektig imponert og mener de er supre detektiver.

Denne første dobbelttimen avsluttes med at Audrey og elevene studerer «detektiv-plakatoppslaget» for å summere opp hva de har funnet av faktaopplysninger om denne saken, det vil si i teksten fra leseboka. «Ja, men dette var da høyst merkelig. Her er det jo ingen fakta om verken forelskelse eller kjærlighet» sier hun, og spør «Har vi gjort alt dette helt forgyves?» I den ene sjetteklassen har en av elevene et virkelig reflektert svar: «Det kan vi jo ikke vite nå. Det er jo ikke godt å vite hva vi får bruk for senere.» «Du har helt rett! Vi får antakelig en hard tårn neste gang, hvis vi i det hele tatt klarer å løse dette mysteriet», sier Audrey i det den første dobbelttimen i dette undervisningsforløpet avsluttes. Elevene gir uttrykk for at dette er kjekt og at de gleder seg til neste gang, når Audrey takker for seg og går. De har tydelig hatt en engasjerende time, en time som står i sterk kontrast til den tradisjonelle og ofte ensidige teorifaglige undervisningen som forskning viser preger norsk skole⁶.

Å FORSTÅ OG TOLKE INFORMASJON

I den siste timen i dette opplegget har Audrey med seg nye utfordringer til elevene. Hun har selvsagt lest videre i brevet og funnet nytt bevismateriale, det vil si tekst, som kan utforskes. Elevene får gruppevis utdelt nye røde ark med

kopi av avsnitt fra teksten og denne gang skal de gå på jakt etter tekst som handler om eller kan forstås som et uttrykk for forelskelse. Denne gangen skal de lage et improvisert spill av hele den utdelte teksten, og samtidig få fram det i teksten som de mener handler om forelskelse. Spillene vises til resten av klassen som sist, men etter hvert spill ber Audrey en fra gruppen om å lese de setningene som de mener handler om kjærlighet. Audrey tegner et stort rødt hjerte på «detektiv-plakat-oppslaget» og skriver stikkordene fra elevenes begrunnelse som viser at teksten handler om forelskelse, inn i hjertet. Elevene viser at de forstår, tolker og trekker slutninger om temaet forelskelse på bakgrunn av informasjon som ikke er tydelig uttrykt i teksten. Dette er et viktig aspekt ved leseforståelsen som måles ved de nasjonale prøvene⁷

Å REFLEKTERE OVER TEKSTENS INNHOLD

Timen nærmer seg slutten. «Dette kommer aldri til å gå. Vi har godt over femten minutt igjen, men vi har jo ikke løst mysteriet ennå. Vi har funnet ut at Anne er blitt forelsket i Jørgen, men vi skulle jo finne ut hvordan det kunne ha seg at de ikke skal være kjærester mer!», sier Audrey og spiller både oppgitt og forundret. «OK, femten minutt. Hvem vil ikke være kjærest med hvem lenger?» spør Audrey og leser første del av teksten på ny. Elevene finner fort ut at det må være Jørgen, siden det er Anne som er lei seg. «OK, her må vi lete etter mulige løsninger. Jeg har ikke mer bevismateriale (vil si tekst), som kan forklare oss dette. Men hva kan være grunnen til at Jørgen ikke vil være kjæreste med Anne lenger?» spør Audrey. Elevene diskuterer dette i gruppene og kommer med forslag som skrives på «detektivplakat». Disse diskuteres kort og til slutt bes gruppene om å lage et improvisert spill som viser hva de tror er grunnen. Da må de reflektere over mulige valg i forhold til tekstens innhold. Spillene vises, og Audrey summerer opp med at hun nå kan svare på brevet og si hun antakelig har løst mysteriet. Hun vil si at hun tror den grunnen som flertallet av gruppene valgte, er den mest sannsynlige. Men hun vil også nevne de andre forslagene elevene hadde. Hun takker for

seg med ordene: «Hvis jeg trenger hjelp til å løse et annet mysterium, kan jeg da komme igjen?» «JA!» svarer elevene i kor og smiler. En meget anvendelig lærer i rollefigur er etablert for klassen. Detektiv Audrey kan anvendes med jevne mellomrom for å gi elevene mulighet til å utforske et lærestoff kreativt gjennom drama og estetiske læreprosesser, og ikke minst hjelpe dem i å utvikle sin lesekompetanse og leseforståelse.

HVA ERFARTE LÆRERNE?

Lærerne gir uttrykk for at de tydelig merket at opplegget var engasjerende for elevene. De ble, uten at det var avtalt på forhånd, bedt om å svare skriftlig på noen spørsmål uka etter at prosjektet var ferdig. «Det jeg husker best er engasjementet du klarte å skape i klassen. Alle elevene var helt med», sier en av dem. De mener at opplegget fungerte meget bra i elevenes læringsprosess og begrunner dette både tematisk og i forhold til det å utvikle leseforståelse. En påpeker at «De fikk erfare at det med forelskelse ikke er så farlig å jobbe med», en annen sier «Jeg tror dette er med til å bedre leseforståelsen. Elevene får arbeidet med teksten og gjort seg kjent med den. De får i større grad (enn i vanlig undervisning) et «jegg»-forhold til teksten. Det gir dem utfordringer i forhold til teksten og tvinger dem til å tenke over innholdet». Lærers mulighet til å observere meg i aksjon med elevene, ga dem mulighet til å reflektere over sammenhengen mellom de læringsaktivitetene jeg satte i gang og elevenes læringsprosess. En uttrykker dette slik: «Jeg tror absolutt at dette er med å utvikle leseforståelsen. De får en helt ny, dypere og grundigere tilnærming til stoffet». Disse lærerne har tydelig erfart at dramafagets estetiske undervisnings- og læringsprosesser har mye å tilføre undervisningen, men de setter også ord på utfordringene: «Det er veldig interessant å jobbe med en tekst på denne måten. Kjekt med nye impulser til hvordan vi kan jobbe med en tekst», sier en og fortsetter «Dette virker krevende (å planlegge) og krever mye av læreren (i gjennomføringen). I en hektisk hverdag kan det virke tungt å sette i gang med prosjekter som krever mye av deg som lærer». De to andre håper de vil få til å bruke drama og

estetiske læreprosesser som tilnærming til lesing, nettopp fordi de erfarte at det bidro positivt i elevenes læringsprosess ved at «Alle elevene ble engasjert, og ingen fikk mulighet til å trekke seg ut». Disse lærerne er tydelig vant med elever som ikke er engasjert i læringsaktivitetene og som derfor trekker seg fra undervisningen. Det engasjement som skapes når estetiske læreprosesser integreres i læringsaktivitetene kan forklares med fenomenologiens vektlegging av den skapende erkjennelsesprosessen⁸ og det sosiokulturelle læringssynet, som understreker betydningen av den skapende og situerte læringsprosessen.⁹

HVA ER DET ESTETISKE VED DRAMAFAGET?

Hva er så den grunnleggende forskjellen på tradisjonell undervisning og det å bruke drama estetiske læreprosesser i undervisningen? Disse elevene har gjort det de ellers pleier å gjøre i timene: lyttet til læreren, lest tekst, svart på spørsmål, diskutert med hverandre og tegnet til tekst. Det nye som dramafaget tilfører er at dette skjer i en fiksjonsramme som gir teksten en situert mening, det vil si teksten får mening i klasserommets hverdag. Den er ikke lenger en tekst i leseboka som skal leses, diskuteres og forstås. Teksten blir «levende» og får ny mening i Audreys møte med elevene. Teksten er blitt bevismaterialet i en mystisk sak, og Audrey trenger elevenes hjelp for å løse dette mysteriet. Selv om elevene vet at det hele er en oppdiktet fiksjon, er det nettopp det å være skapende og bruke sin fantasi og skaperglede i forhold til lærestoffet elevene mener er en av de to viktigste grunnene til at lærere bør bruke drama oftere i undervisningen¹⁰. Når skal våre skolepolitikere oppdage dramafagets potensial for læring og erkjennelse og sørge for at estetiske læreprosesser blir en integrert del av alle fagstudier i lærerutdanningen?¹¹

NOTER

- 1 NFR (2006). Program for Praksisrettet FoU i grunnopplæring og lærerutdanning (2006-2009).
- 2 Lærer i rolle kan du lese om i Sæbø, Aud B. (1998). Drama – et kunstfag. Om den kunstfaglige dramaprosessen i undervisning, læring og erkjennelse.
- 3 Holm, D. og Løkken, B. (2007). Zeppelin 6. Lesebok. Oslo: Aschehoug & co.
- 4 I et dramafaglig undervisningsforløp integreres vanlige læringsaktiviteter (som for eksempel å lytte, lese, snakke, skrive og tegne) med dramafaglige læringsaktiviteter (som for eksempel frysbilder, tablåer, improvisert spill og lærer i rolle) i en spillituasjon hvor elevenes arbeid i fiksjon og rolle, er det sentrale i læringsarbeidet.
- 5 Utdanningsdirektoratet (2008). «Hva måler nasjonale leseprøver?» www.utdir.no
- 6 Haug, P. (2003). Evaluering av L97. Sluttrapport. Oslo: Norges forskningsråd.
- 7 Utdanningsdirektoratet (2008). «Hva måler nasjonale leseprøver?» www.utdir.no
- 8 Zahavi, D. (2004). Fænomenologi. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- 9 Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle perspektiv på kunnskap og læring. I Dysthe (red): Dialog, samspill og læring. Oslo: Abstract Forlag.
- 10 Sæbø, A. B. Og Lyngstad, M. B. (2005). Drama – en læringsform som beriker elevenes læringsprosess og læringsresultat. I Sæbø, Aud. B. Didaktiske utfordringer ved drama som læringsform i grunnskolen. Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- 11 Sæbø, Aud B. Drama og elevaktiv læring. Doktorgradsavhandling. Trondheim: NTNU.



AUD BERGGRAF SÆBØ er førsteamanuensis ved Universitetet i Stavanger. Hun forsker og underviser i drama og var prosjektleder for et delprosjekt i Norges forskningsråd programmene

«Evaluering av Reform 97» og Forskningsprogrammet Kunnskapsutvikling i profesjonsutdanning og profesjonsutøving (KUPP). For tiden leder hun et delprosjekt innen programmet PraksisFoU. Hun har skrevet lærebøker for førskole- og lærerutdanningen og mange artikler om drama i undervisningen.

Med universelt perspektiv

AV PETTER OPPERUD

Nye Hamar Katedralskole er stor i norsk sammenheng. Men på taket har de noe som får alt annet til å virke smått, nemlig et observatorium. Med to kraftige teleskoper kan elever, lærere og andre interesserte observere solen, månen, planetene, stjernene i Melkeveien og fjerne galakser.

Henning Wernøe minner ikke så rent lite om Knut Jørgen Røed Ødegaard. I alle fall deler de en brennende interesse for fjerne objekter. Wernøe er ansatt ved Hamar Katedralskole som fysikklærer, et fag som i sin læreplan inkluderer noen emner fra astronomien. Dette brukte han som argument for at det skulle bygges et observatorium på taket når skolen likevel i praksis skulle bygges helt ny.

Avdelingsleder Hilde Turmo legger ikke skjul på at Wernøes entusiasme var helt avgjørende for at observatoriet ble virkelighet. – Han hadde god støtte fra daværende rektor Harald Hellum, men det var likevel Wernøe som var drivkraften, sier hun.

Henning Wernøe forteller at han hadde svært god nytte av at han hadde studert i Heidelberg i Tyskland og snakket tysk. – I Tyskland er det flere skoler som har observatorier. Jeg undersøkte hos dem, fikk tips om dimensjoner og utstyr og om produsent. Etter hvert kom både priser og krav til dimensjonering av taket der observatoriet skulle stå på plass. Og til slutt ble det så gitt grønt lys for hele prosjektet. Teleskopene og kuppelen alene koster ca. 600 000

kroner, totalpris for hele observatorieprosjektet er 1,7 millioner kroner, sier Wernøe.

Og slik ble det. Observatoriet står nå fritt og fint plassert uten fjell eller bygninger som hemmer utsikten. I tilknytning til observatoriet er det bygget et undervisningsrom med plass til opptil 30 elever, selv om mindre grupper er å foretrekke for at alle skal få litt tid bak teleskopene. I undervisningsrommet er det også mange stjernebrikker av mindre format enn de i observatoriet og moderne undervisningsutstyr, inklusive PC.

HØST OG VINTER ER BEST

Selve observatoriet kan være en kald arbeidsplass og det er ikke uten grunn at det henger tykke, varme vinterklær i garderoben. For det er på klare høst- og vinterkvelder at utsikten er best. Da åpnes den store takluka, hele kuppelen dreies i ønsket retning og de datastyrte teleskopene rettes mot ønsket mål. Teleskopene er selvsagt også utstyrt med datastyrt motor, slik at når du har fokusert på et himmelobjekt, følger teleskopene nattehimmels bevelger. Alle som har forsøkt å rette en liten, stativbasert stjernebrik-

kert mot for eksempel månen, vet at den beveger seg mye raskere enn det ser ut med bare øyet. I løpet av et par minutter har den passert, og du må flytte litt på kikkerten. Dette slipper man på Katta.

Det er snakk om to teleskoper, en 14 tomers reflektor med en brennvidde på 3910 mm og en 140 mm refraktor med en brennvidde på 980 mm. Man har dessuten nødvendig filterutstyr til solobservasjon. Ifølge Wernøe er teleskopene kraftige nok til skolens bruk. Lufta over tettbygde strøk som for eksempel Hamar er uansett for uklar og urolig til at det hadde vært noen særlig vits med større utstyr. Da må man opp på høyfjellet, eller selvsagt helst ut i verdensrommet der verdens hittil mest avanserte observatorium, Hubble-teleskopet, henger helt fritt og uten noen forstyrrende atmosfære.

Vi kan se ringene rundt Saturn og mange av planetens måner, forteller Wernøe. I tillegg til de andre planetene kan elevene også se en mengde stjerner og dessuten mange galakser, stjernebrikker og flotte kulehoper. Enkeltstjerner forblir bare lysende prikker, mens planeter og galakser vil vise seg som større eller mindre lysende flater med interessante detaljer. Ved å montere kamera bak teleskopene får man flotte bilder av alle de mest kjente himmelobjektene herfra. På solen kan de studere solflekker og protuberanser (glødende gass som kastes ut fra sola).



Lærer Henning Wernøes entusiasme har vært viktig for at Hamar Katedralskole skulle få sitt eget observatorium. Her sammen med elever fra Stange som har rettet teleskopet inn mot Saturn.

BRUKSKOMPETANSE SAVNES

Til nå er det Wernø selv med sine elever, noe få andre lærere, samt Hamar og Omegn Astronomiforening som er faste brukere av observatoriet. Totalt var det i fjor ca. 250 av skolens elever som brukte observatoriet. Det dreier seg i hovedsak om fagene fysikk og naturfag.

Så kommer det noe besøk fra andre skoler, forteller Wernø. Elevene reagerer ganske likt, de blir veldig imponert. Det merkes også en økende interessen for observatoriet blant lokalbefolkningen i Hamar. Mange som kommer på besøk til skolen ønsker å se observatoriet. Skolen har også inngått en samarbeidsavtale med den lokale astronomiforeningen. Dette er viktig for driften og et slikt anlegg fortjener å bli til glede for så mange som mulig.

Man er nok avhengige av entusiaster for å få virkeliggjort et slikt prosjekt. Men for å få full nytteverdi, holder det ikke med entusiastene. – Nå er vi avhengige av at flere av skolens lærere lærer seg å bruke utstyret, sier Wernø. Og det er ikke veldig kom-

plisert. Elevene på skolens medielinje har laget en god instruksjonsfilm, og siden alt er datastyrt, skal man bare taste inn koden for det objektet man vil se på, så dreier observatoriet og teleskopene seg i riktig vinkel og retning og man trenger bare fokusere teleskopene på objektet. Selve observatorieluka åpnes med håndkraft.

EN INNGANG TIL DE STORE SPØRSMÅL

Wernø er opptatt av at man med de kraftige teleskopene egentlig ser langt bakover i fortiden. Med kraftige teleskoper kan man i praksis se tilbake til like etter universets tilblivelse. Slike fakta burde kunne brukes i mange fag: filosofi, norsk, livssyn/religion. Universet omfatter alt, men kan vi se hele universet? Hvis det sitter en mann på den ytterste stjernen vi kan se, kan han da se like langt videre? Kan noe som omfatter alt, bli større? Kan noe være utenfor noe som omfatter alt? Hvis det sitter en mann på en rakett som går med lysets hastighet og tenner en lyskaster forover, vil da det lyset bli stående stille, eller vil



Saturn og Orientåken. Bildene er tatt av Eirik Mikkelsen gjennom teleskopene på Hamar Katedralskole

det få to ganger lysets hastighet? Går det an å reise med lyshastighet eller kanskje raskere? Vi aner at diskusjonene i astronomiske kretser i Hamar og omegn nok kan bli både lange og dype...

Utviklingssamtalene som vurdering

AV ASTRID BIRGITTE EGGEN

Det er for tiden et politisk driv mot å utvikle kompetansen for vurdering i skolen. Denne artikkelen bygger på et sosiokulturelt perspektiv. Det innebærer at man først og fremst ser på de praksiser som har utviklet seg blant lærere og skoleledere, for så å analysere disse med hensyn på hvilke hensikter de fyller.

Elevsamtalene eller utviklingssamtalene kan være viktige redskaper for læring. Hvorvidt de skal kunne betegnes som vurderingsredskaper, er avhengig av vurderingselementet i samtalene. Et empirisk arbeid vil her illustrere hvordan samtalsens verdi som vurderingsredskap er avhengig av at skolen på forhånd har ført diskusjoner rundt egen praksis. Skoleleder og lærerstemmer kommer til orde først. Deretter viser jeg til viktige vurderingsdiskurser som må inn i planleggingen av utviklingssamtaler, om de skal kunne bli til vurderingssamtaler.

Vurdering er en form for praksis som vi kan forstå og forklare ut fra hva vi tenker at læring er, hva vi tenker at kunnskap er og hva som er det viktige ved hvert enkelt fag. Men fremfor alt handler vurdering om å gjøre konklusjoner som baserer seg på et sett med tidligere valgte referanser for vurdering. Vurderingen er bare gyldig i forhold disse referansene.

De fleste vil forbinde utviklingssamtalene med det å legge vekt på det formative – at de skal medvirke til læring og være retningsgivende for videre veiledning av elevene. I dette empiriske materialet inngår i alt sju skoler. Alle skolene er fra den samme kommunen, og har deltatt i et kommunalt etterutdanningsprogram

for skoleledere med faglig støtte fra Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling. Programmet har fokusert på elevvurderingspraksiser, men hele tiden lagt vekt på elevvurdering som potensiell kilde for skolevurdering og dermed skoleutvikling.

SKOLE NR. 1: HVA SOM SKAL VÆRE MENINGEN MED SAMTALENE

Rektoren på den første skolen sier om læringsamtalene at der «kaver vi voldsomt»:

... vi finner ikke form, vi finner ikke struktur, vi finner ikke mening kanskje, tror det går mye på det. Nå er det mye drøfting på personalrommet og arbeidsrommene. Hvordan gjør du det? Får du det til? Får du noe ut av dette her? Blir det noen mening? Hva skal vi bruke det til?

Skolen er kommet godt i gjenge med arbeidsplaner og med utvikling av vurderingskriterier. Man er nå midt oppe i en diskusjon rundt hva som skal være meningen med samtalene, og de ser etter hvert at de ikke kan finne et format før de har sett en mening eller formål med samtalene. Rektor sier også:

... jeg tenker at målet med en læringsplan må være at ungene er med og reflekterer over at de lærer, og

at det er forventningen til læring som må ligge litt i den samtalen, så det må ikke, altså, jeg er så redd for at den blir veldig sånn teknokratisk.

[...] jeg snakket litt med rektor [på skole 7] som oppdaget også at elevsamtalen der ble veldig sånn kryss av, kan dette målet og kan dette målet, ikke sant? Men den refleksjonen ungene har om at de er her for å lære, og dette har jeg faktisk lært, og hvordan har jeg lært det?

Det første tema for diskusjon er da: Hensikt og mening med utviklingssamtaler. Å starte en diskusjon på skolen om et spesielt vurderingsverktøy bør starte med hensikter eller formål. Inndeling i *vurdering for læring* og *vurdering av læring* er uttrykk for to slike hensikter. Vurdering av læring er kjennetegnet ved: ingen elevmedvirkning, publikum er utenfor skolen, skjer ved bestemte forhåndsbestemte tidspunkt, bruker ofte karakterer, relaterer til kriterier og standarder som er kontekstuahengige, reliabilitet i forhold til (nasjonale) sammenligninger og til bruk for ansvarliggjøring (accountability). Vurdering for læring skal relateres til elevens progresjon og er dermed bare gyldig i forhold til mål satt for eleven, skal brukes til å bestemme neste trinn i undervisning og læring, publikum er lærere og elever i klasserommet, foregår kontinuerlig, bruker ord til å tilpasse tilbakemelding, referanser er dermed individ- eller kriteriebasert, reliabilitet også i forhold til eleven, elevmedvirkning er nødvendig og den er autentisk og avhengig av læringskontekst.

En rask gjennomgang av diverse litteratur på området kan gi en meget lang liste over mulige hensikter og meninger som utviklingssamtalen kan ha. Noen av de som jeg kom over er følgende; Bevissthet om individuell læring og læringsprosesser; tydeliggjør en lærerrolle med fokus på elevenes læringsarbeid; bevisstgjør elevene om sammenheng mellom arbeidsinnsats og læringsresultat; fører til at elevene må sette seg egne læringsmål; elevene opplever forpliktelser i forhold til egen læring; at elevene arbeider bevisst med ulike fag i studieøkter; at elevene foretar egne valg av læringsmetoder og dermed

variasjon i arbeidsmåter for den enkelte; er en del av TPO; å skape en kultur for læring blant elevene; eleven deltar i avgjørelsen av hvilke emner som skal vektlegges innenfor hvert fag; eleven påvirker valg av undervisningsmåter og arbeidsmåter; eleven påvirker vurderingsformer; eleven påvirker tidspunktene for prøver og innleveringsoppgaver; aktivisere refleksjon; trene elevens viljestyrke, engasjement, handlekraft; lære opp eleven til å være aktiv deltaker i en demokratisk prosess; få systematisert vesentlige informasjon og unngå tilfeldigheter i oppfatninger og forståelse av det enkelte barn.

Mens i Forskriften til opplæringsloven er følgende slått fast:

Det skal leggjast vekt på å gi god tilbakemelding og rettleiing til elevene. Det skal leggjast til rette for at elevane kan gjere god eigenvurdering [...] På barne- og ungdomstrinnet skal ein gi vurdering utan karakter i form av ei beskrivande vurdering av korleis eleven står i forhold til kompetansemåla i faga og dei andre måla i Læreplanverket for Kunnskapsløftet med sikte på at eleven på beste måte skal kunne nå desse måla. Det skal kunne dokumenterast at vurdering er gitt [...] Elevane skal kunne delta i vurderinga av sitt eige arbeid. (Forskrift, 2007).

Fire sentrale elementer som har betydning er altså: å fremme læring, utvikle kompetansen til eleven, gi grunnlag for tilpassa opplæring og gi tilbakemelding til elevene i utviklingssamtalen.

Dersom diskusjonen om utviklingssamtalen leder skolen mot et utviklingsrettet og formativt fokus kan disse prinsippene, som er utviklet sammen med lærerne på skolene i kommunen, fungere som en skjekkpunktliste. Utviklingssamtaler skal:

1. bli betraktet som et vesentlig profesjonelt område for lærere og ledere og dermed som del av planlegging av undervisning og læring.
2. være retningsgivende for videre læringsarbeid og undervisningsarbeid, og dermed også gi retning for tilpasning av undervisning og læringsarbeid.
3. inngå som vesentlig del av klasseromspraksis og ha basis i læringsmål og en felles forståelse av kriterier for vurderingen.

4. ha fokus på hvordan elevene lærer, og være sensitive og konstruktive også når det gjelder emosjonelle aspekter.
5. bygge på elevers motivasjon og faglig/sosialt ståsted.
6. kunne ut i konstruktiv veiledning og tilbakemeldinger eller fremovermeldinger om hvordan elevene kan forbedre seg.
7. innebære utvikling av elevers evne til egenvurdering slik at de kan bli reflekterte og selvdrevne og må derfor bli forstått av elever og foresatte.
8. ta i betraktning en full skala av resultater for alle elever. Det er også viktig at utviklingssamtalene handler om elevers egen vurdering og medvirkning i vurdering av hverandre.

SKOLE NR. 2: ET HJELPEMIDDEL FOR SYSTEMATIKK

Skole nummer 2 skal bringe oss mot følgende påstand for diskusjon: Et verktøy er kun et hjelpemiddel for en systematikk. Vurderingene som gjøres og veiledningen vi gir til elever er det læreren som står for. Rektor på skolen sier:

[Vi får] problemer i forhold til utfyllingen i det avkrysningskjemaet, det blir egentlig litt uten hensikt og mål og mening for oss som lærere, men for ungene er det veldig morsomt å sitte å si «kan, kan, kan»

[...] vi sitter da hele tiden med den der opplevelsen av at det her er jo ikke helt sant, og da kan du ikke gå i gang med en sånn målrettet plan for hvordan skal jeg komme meg videre, for ungen syns han er i mål.

Skolen hadde lagt vekt på å få til et godt fungerende skjema for utviklingssamtalen, men skjemaet dekket kun måloppnåelse og ikke tips for videre jobbing. Det ble dermed først og fremst summativt. Fravær av det diagnostiske element med tilhørende tilpasning av typer læringsoppgaver i faget føltes ikke riktig for rektoren.

SKOLE NR. 3: TIDSBRUK, FREKVENNS, DELTAGERE OG FORM

På skole nummer 3 sier en av lærerne:

... elevene [får] en samtale i måneden. Fører det til økt læringsutbytte for den eleven? Den diskusjonen



Foto: Tom Sølvberg

må vi ha, og det er dere som har satt opp at dere ønsker disse elevsamtalene, så jeg har lojalt fulgt opp og prøvd å legge til rette, men det er viktig å ta de diskusjonene.

Rektor sier:

Ja, jeg tror at samtalen kan være kjempeviktig, å få satt seg ned og snakket litt faglig med elevene en gang i måneden, det tror jeg kan være veldig bra, men jeg tror at etter hvert så må vi finne ut vår form på det trinnet vi er på, altså hvordan vi gjør det, hvordan vi tenker og føle oss litt frem.

På denne skolen hadde de funnet at viktige tema for diskusjon var tidsbruk, frekvens, deltagere og form, mer enn skjema.

SKOLE NR. 4: UTVIKLE STEGARK

Utviklingssamtalen vil bare være ett av flere vurderingsverktøy og metoder som lærere og skoleledere bruker. Neste utfordring er hvilken funksjon dette virkemidlet fyller i forhold til andre virkemidler. På skole nummer 4 jobber de med å videreutvikle stegark. For skolen er dette måten å arbeide med kompetansemålene og få de inn i et planleggingsformat for læring der de kan gi gode fremovermeldinger til elevene og der de kan legge inn tilpasning til ulike elevgrupper ut fra deres faglige nivå og måloppnåelse. De vektlegger derfor stegarkenes potensielle formative bruk, og ser på sammenhenger mellom vurdering for læring og tilpasning. Som mange andre skoler har de utarbeidet handlingsplaner mot mobbing og vært opptatt av læringsmiljøet til både elever og lærere. De hevder at det ikke går an å kjøpe en stegarkpakke uten å tilpasse den sterkt til egen skole.

Men stegark er jo også noe som også har vært savnet i norsk skole, det der at foreldre vil gjerne vite hvor er mitt barn, hvor står mitt barn hen, og hvor skal det hen? Og da tenker jeg at stegark er nettopp et sånt konkret tiltak som skoler har tatt i bruk for å fortelle foreldre og elever: «her står du, dit skal du.»

Skolens utfordring blir da å finne en måte å strukturere stegarkene i forhold til utviklingssamtalene. På andre skoler var det ukesluttprøver i forhold til utviklingssamtalen og mappevurdering i forhold til utviklingssamtalen. Et gjennomgående trekk var at skolelederne måtte reise diskusjonen om hva som er meningen og hensikter med de ulike tiltakene. Herunder diskusjoner om hvilke stemmer som kommer til orde i de ulike tiltak. Eleven skal både i henhold til skolens plattform og forskrift være delaktige i vurderingsarbeidet. Det betyr at de må gis rom for deltagelse, en arena for deltagelse og at det faktisk må være en adressat for deres uttalelser som bruker dette videre til beste for den enkelte.

SKOLE NR. 5: VIDEREUTVIKLING AV

UTVIKLINGSSAMTALEN

På skole nummer 5 ville skolens ledelse gjerne jobbe med videreutvikling av utviklingssamtalen. De var sterkt motivert for å få med lærerne til å vurdere systematikken rundt disse samtalene, argumentasjonen for dem og ikke minst det språket de bruker. Her bød det på motstand. Hver gang de diskuterte elevsamtalen opp mot vurdering, så kom de inn på ukesluttprøven. Der var det allerede nedfelte praksiser. Ukesluttprøvene har fått utvikle seg uten at de grunnleggende spørsmål om vurdering hadde fått plass i personalgruppen. Langsomt modnet diskusjonene på skolen frem til man så ukesluttprøvene i forhold til læring og kunnskaps-syn – og ikke minst hensikten med og gyldigheten for ukesluttprøvene. Skolens ledelse var derfor også blitt opptatt av hvilken funksjon ukesluttprøvene kan ha i forhold til andre vurderingsmetoder. Det er i lys av disse diskusjonene at det blir viktig å se rektors uttalelse angående utviklingssamtalene som følger i forhold til arbeidsplanen:

Der må vi se hvor mye som egentlig er påkrevet og hvor mye som er hensiktsmessig for oss i det systemet, hvordan vi jobber. For lærerne har god kontakt med elevene og veileder dem rundt ukesluttprøver, de veileder dem rundt, uten at de setter seg ned ti minutter med hver av dem, men de går rundt og de jobber sammen med å se på resultatene og følger opp og lager grupper og sånn, så man må se hva som er hensiktsmessig.

Så det store tema for diskusjon må være: Hvordan skal sammenhengen mellom utviklingssamtalen og andre metoder for vurdering være?

SKOLE NR. 6: HVA DIALOGEN BETYR FOR DELTAKERNE

Skole nr. 6 jobber med å finne frem til et språk for hva dialogen i skolen betyr for foreldre, ledelse, lærere og elever. Videre for hva det betyr i å skape samhandlingsarena og verktøy for elevens læring og lærernes læring. De har laget undersøkelser rettet mot lærere, elever og foreldre basert på spørreskjema og på intervjuer der de ønsker å finne frem til et dokumentasjonsgrunnlag for å legitimere sine tiltak rettet spesielt mot relasjonen

foreldre–elev–lærer og til generell forbedring av alle arenaer der disse partene inngår i dialog. De er spesielt opptatt av utviklingssamtalen og de erfaringer som alle parter fortløpende får med denne. De er også opptatt av å se sammenhenger mellom utviklingssamtaler mellom lærer og elev og medarbeidersamtaler som foregår mellom ledelse og lærere. De har laget oversikter for at de samme tema rundt vurdering skal gå igjen i disse samtalene, slik at prioritering av vurdering gjennomsyrrer mange ledd i skolen. De bruker også aktivt eksternt utviklede tester og vurderingsverktøy for å sette ord på utfordringer de har på sin skole. Tema de tar opp i sine diskusjoner er maktforholdene og åpenhet i vurdering, forhandlinger om gyldighet, vurdering som identitetskonstruerende praksiser, motivasjon, tilpasninger og fremovermeldinger. De er opptatt av å gjøre eleven til subjekt og ikke et objekt gjennom «gullgravervirksomhet» der elevens potensial blir sett. Elevsamtalen bør og skal være en arena for positiv tilbakemelding fra læreren. Videre må det være mulighet for at eleven også skal kunne gi tilbakemeldinger til læreren. Dette gjør at et viktig tema for diskusjon blir: 1) Gjøre og så finne ut noe om konsekvensene av det man har gjort. 2) Undersøke egen praksis for å fremskaffe et systematisk dokumentasjonsgrunnlag å bygge skolens egen utvikling på.

De fleste av skolene har jobbet systematisk med å tilegne seg Kunnskapsløftets målformuleringer, nedbryte dem og finne frem til måter å formulere vurderingskriterier. Det som flere og flere ser, er at det blir nødvendig å lage to sett med kriterier: ett som fungerer som referanse for de summative vurderingsmetoder, og ett som fungerer for de formative vurderingsmetoder. Man har erfart at dette er nødvendig for at metoden skal fungere etter hensikten. Den pedagogiske gyldigheten av de læringsoppgaver og de tiltak som blir iverksatt, ligger i å være tro mot de referansene en bruker i vurderingen.

SKOLE NR. 7: OPPSUMMERING AV EGEN PRAKSIS

Ved den syvende skolen har man foretatt en oppsummering av sine egne praksiser. De har definert at hensikten med utviklingssamtaler er å gi god

hjelp til å vurdere den enkelte elev. De vektlegger det sosiale, regler i norsk og matematikk, og setter mål på det elevene bør mestre. Kriteriene er utviklet ut fra målene i Kunnskapsløftet og utformet som kompetansekart. De bruker minimum 10 samtaler pr. elev i løpet av et år og derfor er 30 minutter arbeidstid satt av hver dag. Elevene får en mal i forkant av elevsamtalen når man begynner på en ny runde. Det er forhandlinger i teamet som danner utgangspunkt for innholdet og malen for samtalen. En av skolens lærere sier:

Vi hadde jo egentlig, i utgangspunktet, en tanke om at vi skulle dele med hverandre de gode erfaringene. Utviklet seg egentlig på kort tid til å bli litt forskjellig, og at noen kanskje hadde kommet litt mye inn på dette kontrollaspektet, prøveaspektet, fordi de syns at det var vanskelig å få ivarettatt det. Så det ble en fin diskusjon egentlig, og en nyttig diskusjon.

Det utviklet seg dermed diskusjoner på skolen som handlet om behov for milepæler med diskusjoner av erfaringer, praksiser og hensikter og det ble gjennomført en spørreundersøkelse blant lærere, elever og foreldre.

... vi [har] hatt spørsmål ut til elevene om hvordan de opplevde den samtalen som for eksempel X hadde med sin klasse. De opplevde den samtalen veldig positivt, jeg tror det var sytti prosent som opplevde at de fikk veldig nyttig informasjon fra lærer, og ville gjerne ha mer tid.



ASTRID BIRGITTE EGGEN er post doktor ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, UiO med Prosjektet «Vurdering som grenseobjekt. En undersøkelse av vurderingspraksiser under implementeringen av Kunnskapsløftet». Hun jobber også med etterutdanningsprosjekter for lærere og skoleledere og et større prosjekt for utdanningsetaten i Oslo under Utdanningsdirektoratets «Kunnskapsløftet – fra ord til handling». Våren 2009 gir hun ut boken *Vurdering, prinsipper og praksis sammen* med Stephen Dobsen og Kari Smith.

En reise i taternes verden

AV ANNE-MARI LARSEN OG KARI HOÅS MOEN

Å arbeide med nasjonale minoriteter er i tråd med læreplan for kunnskapsløftet. Ved Moflata skole i Skien har man valgt å ta for seg taterne og deres positive bidrag til kulturen. Elevene har også fått egne erfaringer med å lage mat ute og prøve seg på taternes håndverkstradisjoner.

Taterfølget kommer fram til en leirplass, slitne etter en lang reise. Far ordner med håndkjerre, løfter av kaffekista og begynner å gjøre i stand bålet. Tante hjelper til. De begynner å sette opp teltet. Mor og Liva ordner med kaffe og mat. Legger duk på kaffekista og henger kaffekjelen på varmen. (Moflata skole, 2008)

Slik startet lærere ved Moflata skole i Skien sitt skuespill «Taterne kommer!» for elever i 4. trinn. Skolen deltar i utviklingsprosjektet «Taterfolket fra barn til voksen»¹. Det er satt to hovedmål for dette utviklingsprosjektet:

- At taternes kultur kan få komme til uttrykk og bli framhevet som minoritetskultur i samspill med majoritetskulturen.
- Å bidra til at taterbarn og deres foreldre skal oppleve en mest mulig positiv situasjon i barnehage og skole.

Avdeling for lærer- og tolkeutdanning ved Høgskolen i Sør-Trøndelag (HistALT) er hovedansvarlig for et delprosjekt med vekt på skole, mens

Dronning Mauds Minne Høgskolen (DMMH) har hovedansvar for et delprosjekt med vekt på kultur. Taternes Landsforening er også med i samarbeidet.

KOMBINERER REISING MED SKOLEGANG

Delprosjektet ved Høgskolen i Trøndelag prøver ut opplegg for at tatere som ønsker det, skal kunne opprettholde noe reising uten at det behøver å ødelegge barnas skolegang. Konkret er det satt i gang forsøk med elektronisk kommunikasjon med bruk av PC mellom elev og lærer når familien reiser. Denne skal bidra til mer oppfølging av eleven fra skolens side og til faglig utvikling for eleven. Gjennom opplegget ønsker en at taterbarna skal få oppleve økt forståelse og mer positiv oppmerksomhet fra skolens side. Det er lagt vekt på at taterbarn og skole skal oppleve å mestre noe sammen og få positive felleserfaringer. Skolen skal få bedre innsikt i taternes situasjon, og taterbarn og foreldre skal få økt forståelse av skolens vesentlige rolle for utdanning.

SPRER KUNNSKAP OM TATERKULTUREN

Delprosjektet ved Dronning Mauds Minne handler om å spre kunnskap om taternes kultur og historie i barnehage og grunnskole og å bevisstgjøre lærere, førskolelærere og studenter om nasjonale minoriteters rettigheter. Gjennom prosjektet er det fokusert på taternes kultur, for å få frem en kanskje ukjent og spennende del av norsk kulturarv. Mye av litteraturen om tatere har vært elendighetsbeskrivelser av deres historie. I dette prosjektet er det lagt vekt på positive sider ved kulturen, det taterne kan være stolte av. I den forbindelse har vi intervjuet tatere. Fortellingene deres er nedskrevet, bearbeidet og samlet i små hefter med illustrasjoner laget av barn.

NORSK POLITIKK OVERFOR TATERNE

Opp gjennom historien har assimileringspolitikken overfor taterne vært meget hard. Helt fra taterne kom til Norge for ca. 500 år siden, har den offisielle politikken vært ulike forsøk



på å assimilere dem til den norske kulturen gjennom kontroll, restriksjoner og kriminalisering av deres reisende liv. Taterne har vært forfulgt, og myndighetene har vedtatt flere lover for å kontrollere livene deres. Mange taterbarn er blitt tatt fra sine foreldre for å vokse opp i andre hjem. Taterne er blitt nektet å utøve sin kultur og sitt språk, og mange har aldri hatt mulighet til å få seg en utdanning. De siste tiårene har taterne selv stått på for å ivareta sine rettigheter, og politiske partier og frivillige organisasjoner har støttet dette arbeidet. I dag tar norske myndigheter sterk avstand fra den tidligere assimileringspolitikken,

og det har skjedd mye positivt for taterne. I 1999 ble taterne anerkjent som en nasjonal minoritet i Norge.

TATERNE I DAG

Reising er en vesentlig del av taterens kultur, men kan virke forstyrrende på skolegangen til barna. En del tatere prioriterer dette kulturelle særtrekket så høyt at de setter det over skole og utdanning. Reising kan gi spesielle jobbmuligheter for tatere som for eksempel driver med håndverk. Når de reiser, har de gjerne også sosiale treff hvor de kan utøve taterkultur gjennom sang, musikk og fortellinger. Men i dag opplever mange tatere at

de trenger utdanning for å få de jobboppdragene de ønsker. Mange mener derfor at utdanning er viktig for at de skal kunne overleve som minoritet. Dette fører til vanskelige valg for mange: Skal de på den ene siden reise i samsvar med sitt kulturelle særtrekk og derved ta sjansen på at barna taper muligheten for å få seg en utdanning? Eller skal de heller la barna gå på skole for å få seg en utdanning, men risikere å tape sitt nomadiske særtrekk? Finnes det løsninger som både kan gi dem muligheter til å reise og ivareta barnas utdanning? Her kommer bruk av elektronisk kommunikasjon mellom elev og skole inn som ett tiltak

med sikte på å gjøre å muliggjøre noe reising uten at barnas skolegang behøver å bli ødelagt.

PROSJEKTET VED MOFLATA SKOLE

Moflata skole i Skien har deltatt i utviklingsprosjektet «Taterfolket fra barn til voksen» siden 2005. Våren 2007 besluttet rektor Anne Marie Bekkelund og noen av lærerne ved skolen at de ville gjennomføre et temaarbeid med fokus på taterne som minoritetsgruppe². De satte av tre uker til temaarbeidet for 64 barn på 4. trinn. «Vi har alltid hatt samer som tema, men det er ingen samer i Skien, så i år valgte vi å prioritere taterne som det er en del av her», sa rektor Anne Marie Bekkelund. Å arbeide med nasjonale minoriteter er også i tråd med læreplan for Kunnskapsløftet. Den vektlegger et mangfoldig og flerkulturelt samfunn. I et av målene for opplæringen i faget historie etter 7. trinn, heter det at barna skal kunne:

Gjøre greie for kva for nasjonale minoriteter som finst i Noreg, og beskriv hovudtrekk ved historia og levekåra for minoritetane (Utdanningsdirektoratet, 2008)

Vi har fem nasjonale minoriteter i Norge. Foruten taterne (romanifolket) omfatter disse jøder, skogfinner, kvener og rom (sigøynere). I tillegg har vi samene som regnes som urbefolkning (St. meld nr. 15 (2000-2001)).

Et av målene for prosjektet ved Moflata skole var at elevene skulle lære hva en nasjonal minoritet er. De skulle lære noe om hvor taterne antas å komme fra, hvordan de har levd, deres familieforhold, håndverks-



Fra arbeidsboken til en av elevene.

og handelstradisjoner, sang, musikk, ulike reisemåter, skolegang, litt om taternes eget språk romani og generelt om livet på veien. En av lærerne i prosjektet uttalte:

Vi har valgt å vektlegge de positive sidene ved kulturen, og ikke snakke om barn som ble tatt fra sine foreldre, lobotomering, sterilisering og det som generelt er den triste siden av taternes historie. Selvfølgelig er dette en viktig del, og noe en bør kjenne til, men fordi vi arbeider med barn som er 10 år ønsket vi en positiv fokusering. Den andre siden av historien kan barna lære om når de blir eldre. (Fremlegg på konferanse, Hamar 2008).

Det foregikk mye spennende på Moflata skole i løpet av temaperioden. Lærerne fortalte autentiske fortellinger om taternes liv hentet fra heftet «Tatere som minoritet i et flerkulturelt samfunn» (Larsen, Lund, Moen & Moen, 2007) og fortellingen om «Hjalmar og Kilden» (Larsen &



Fra elevenes arbeid

Borge, 2001). De har sett på gamle bilder, tegnet, malt, laget egne fortellinger, veggavis, lett etter spor og sportegn og sunget sanger.

AVSLUTNINGSDAGEN

Moflata skole ligger like ved en skog med flotte muligheter for opplevelser og læring utendørs. En kald dag i april hadde 64 barn, fire lærere, Anna Gustavsen og Mariann Grønnerød fra Taternes landsforening og en representant fra Dronning Mauds Minne en fantastisk flott aktivitetsdag ute. Mariann Grønnerød veiledet barna i vispelaging som har vært en enkel form for håndverk blant taterne. Med stor tålmodighet forklarte hun fremgangsmåten slik at alle barna klarte å lage sin egen visp.

I etterkant av prosjektet skrev en av elevene om vispene:

... de (vispene) ble fine, det tok tid, men det gjorde ikke noe. Jeg syntes selv at min ble fin. Jeg hadde den med hjem og mamma brukte den til hvit saus med



Steking av potettkake over varmen



Undervisning om vispeling



Et ferdig produkt



Anna Gustavsen minnes gamle handelsvarer

spaghetti. Jeg lo, mamma og, det var faktisk morsomt. (Moflata skole, 2008)

Lærerne hadde laget en stor potettkake-deig og alle barna laget og stekte hver sin potettkake og flesk over varmen. Anna Gustavsen fortalte fra sin barndom med handel, livet på veien, reisingen og den manglende skolegangen. Et av barna skriver en god oppsummering av Annas fortelling fra sitt eget liv:

Anna hjalp pappaen på jobben. Hun giftet seg tidlig og fikk egen familie. Hun syntes det var litt ekkelt og være blant andre som ikke var tatere for de handla i butikken, mens Anna og de solgte på døra til folk. (Det var moro og treffe henne i virkeligheten). Og hun mistet moren sin i ungdomstida og måtte lære sammen med pappaen å lage mat. (Moflata skole, 2008)

Dagen ble avsluttet med sang. Alle elevene hadde lært seg «Taterwise ved bålet», «Tater Maria» og «Romano Raklo» som er en fengende sang med mange romaniord. Temaarbeidet på Moflata skole var et viktig og godt gjennomført arbeid i forhold til målene for utviklingsprosjektet «Taterfolket fra barn til voksen». Lærerne

var fornøyde og syntes at både de selv og barna hadde lært mye om taterne som minoritetsgruppe og deres kultur. De har laget en rapport fra prosjektet og er mer enn villig til å dele av sin

erfaring dersom andre skoler har lyst til å gjennomføre et liknende opplegg.

Opplysninger om prosjektet «Taterfolket fra barn til voksen» kan fås ved henvendelse til artikkelforfatterne.

LITTERATUR

LARSEN, A.-M., LUND, A.B., MOEN, B.B. & MOEN, K.H. (2007). *Tatere som minoritet i et flerkulturelt samfunn. Kulturformidling i barnehage og skole*. DMMH, HIST og TL.

LARSEN, BK. & BORGE, L. (2001). *Vesle-Hjalmar og kilden*. Omnipax. Oslo.

MOFLATA SKOLE (2008). *En reise i taternes verden*. Rapport. Moflata skole. Skien.

ST. MELD NR. 15 (2000-2001) *Nasjonale minoriteter i Norge – Om statleg politikk overfor jødar, kvener, rom, romanifolket og skogfinner*. Utdanningsdirektoratet.

Læreplan i samfunnsfag. Nedlastet 30.9.2008 fra: http://www.uttanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Lareplan.aspx?id=2100&laereplanid=125640&visning=5

NOTER

1 «Taterfolket fra barn til voksen» er et samarbeid mellom Taternes Landsforening (TL), Dronning Mauds Minne Høgskolen (DMMH) og Høgskolen i Sør-Trøndelag, avdeling lærer- og tolkeutdanning (HistALT). Arbeidet startet som et forprosjekt i 2003, mens hovedprosjektet startet i 2004 og vil vare fram til utgangen av 2009. Prosjektet er støttet av Kunnskapsdepartementet, Arbeids- og inkluderingsdepartementet og Utdanningsdirektoratet.

2 Lærerne som deltok var Maria Borgersen, Kari Ann Frønæs, Geir Havgar og Inger Sofie Møllenus.



ANNE-MARI LARSEN er cand.philol. og førstelektor i drama ved Dronning Mauds Minne Høgskole for førskolelærerutdanning og er leder for prosjektet «Taterfolket fra barn til voksen».



KARI HOÅS MOEN er cand.polit. og førstelektor i samfunnsfag ved Dronning Mauds Minne Høgskole for førskolelærerutdanning og er medarbeider i prosjektet «Taterfolket fra barn til voksen».

Konservativ modernisering av skolen?

AV ALFRED OFTEDAL TELHAUG

Norsk skolepolitisk tenkning er stadig under endring og utvikling. Den har i løpet av kort tid gitt oss nye formålsparagrafer for de ulike deler av opplæringssystemet. Den legger opp til en tydeligere betoning av skolen som kunnskapsformidler og til en klarere statlig styring. I denne artikkelen spør forfatteren om det blant annet på dette grunnlaget er saksvarende å omtale den omleggingen vi kan registrere, som «konservativ modernisering».

Da den første kritikken av 1960- og 1970-årenes samfunnskritiske kunnskapsregime begynte å gjøre seg gjeldende mot slutten av 1980-årene og utover på 1990-tallet, omtalte jeg gjerne den nygamle tenkningen med ordene «restaurativ pedagogikk.» I løpet av de to siste årene har den amerikanske venstreradikaleren Michael Apple og norske fagpedagoger som Petter Aasen og Erling Lars Dale introdusert den alternative betegnelsen «konservativ modernisering.»

Og i dagspressen påstår nå skolejournalistene gjerne at «pendelen er i ferd med å svinge i norsk skole» og at det allerede har skjedd en «snuoperasjon på venstresiden». Derfor spør jeg slik: Hva viser denne språkb Bruken konkret til? Hva forteller den om hvor vi er kommet hen i vår skoletenkning fram mot 2009? Og er ordene som brukes dekkende for hva som skjer i virkelighetens verden?

NY FORMÅLSPARAGRAF

Gjennom flere tiår førte Sosialistisk Venstreparti, med Øystein Djupedal i spissen, en kompromissløs kamp mot skolens formålsparagraf og dens beskjed til skolene om de skulle gi elevene en kristen oppdragelse. Og Djupedal fikk det som han ønsket seg, da Bostadutvalget med SVeren Inga Bostad som leder, sommeren

2007 foreslo en endring i formålsparagrafen som avskaffet påbudet om en kristen oppdragelse eller en kristen påvirkning. I forslaget til ny paragraf knyttet utvalget skolens arbeid til universelle verdier som respekt for menneskeverdet, åndsfrihet, likeverd og solidaritet, og det sa at skolen skulle bygge på disse verdiene slik de kom til uttrykk i «kristen og humanistisk tradisjon, i ulike religioner og livssyn, og slik dei er forankra i menneskerettane.» Men da saken kom til behandling på det politiske parlamentariske planet, svingte pendelen forsiktig tilbake igjen, slik at det ble «mer Jesus» som den kristelige dagsavisen Vårt Land uttrykte det. For den formålsparagrafen, som Stortinget utformet og vedtok i 2008, sørget for å gi de grunnleggende verdiene i kristen og humanistisk arv og tradisjon en overordnet posisjon. Ordene i den nye paragrafen lyder slik: «Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet, verdiar som og kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane.» Som en ser: Forskjellen mellom de to tekstene er ikke stor, men den siste bevarer

likevel forbindelsen bakover mot fortidas skoleforståelse bedre enn hva Bostadutvalgets og den rødgrønne regjeringens versjon gjorde det.

ALLMENN LÆRERUTDANNINGEN

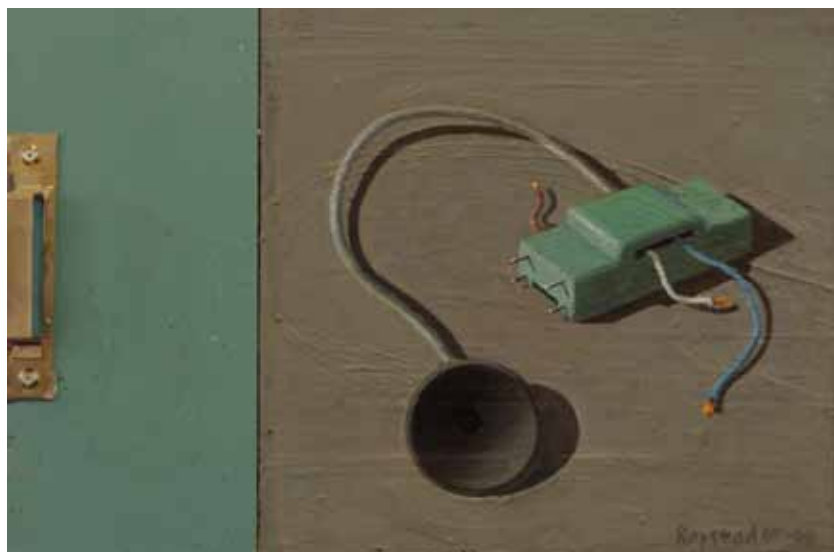
Gjennom de siste tiårene fram mot årtusenskiftet slåss et kunnskapskritisk og terapeutisk orientert SV – sammen med Lærerutdanningsrådet og den hegemoniske skoleekspertisen – for en allmennlærerutdanning hvor pedagogikken ble tildelt oppgaven som et dominerende og koordinerende fag. Læreren ble av denne fløyen forstått først og fremst som en veileder og prosesssteknikker, og langt mindre som en formidler, slik både den venstrenasjonale og konservative tradisjonen tilsa. Den dominerende fløyen i lærerutdanningen argumenterte også sterkt mot faglærersystemet og for klasselærer-institusjonen. Den var lite bekymret for lærernes kompetanse i de enkelte skolefagene. Men fram gjennom 1990-årene kom et klimaskifte til syne. I 1996 gikk mindretallet i det såkalte Hille Vallautvalget (*Lærerutdanning. Mellom krav og ideal*) sterkt i rette med SV, Lærerutdanningsrådet og den pedagogiske ekspertisens prioritering av forholdet pedagogikk og fag. Mindretallet (som jeg selv tilhørte) betonte da at «solid faglig kompetanse er en grunnleggende forutsetning for god

undervisning og veiledning.» Og jeg har for min del med glede kunnet konstatere at i løpet av de ti siste årene har så å si alle partene i det skolepolitiske ordsiftet i vårt land sluttet opp om mindretallets vurdering: Lærernes faglige kompetanse må styrkes. Dette hevdet Kvalitetsutvalget i sine innstillinger fra 2002/2003. Det samme gjorde Kristin Clemet med *St.meld. nr. 30 (2003-2004) Kultur for læring* og så også et samlet Storting da nasjonalforsamlingen i 2004 drøftet Clemets melding. Men det hører også med til historien at den rødgrønne alliansen markerte en viss opposisjon mot den sterke betoningen av faglig kompetanse da den i 2004 gikk imot Clemets og den borgerlige regjeringens forslag om å knytte opptaket til allmennlærerutdanningen til søkerens karakterer i fagene norsk og matematikk og til minimum 35 skolepoeng.

NYE REFORMER

Vender vi oss så mot reformtenkningen i 2008, kan vi konstatere at den med hensyn til lærernes kompetanse ganske klart preges av den tilliten til lærernes faglige kompetanse som alltid har vært den politiske høyresidens spesialitet: Sommeren 2008 innførte regjeringen nye kompetansekrav til ungdomstrinnets lærere. Den vedtok da at det overfor ungdomsskolens lærere skulle stilles krav om 60 studiepoengs fordypning i fagene matematikk, norsk og engelsk. Dette skjedde etter at ferske kartleggingsstudier hadde påvist at bare to av ti ungdomsskoler hadde matematikk- og naturfaglærere med tilstrekkelig utdanning og at mange skoler ikke engang hadde kartlagt kompetansebehovene.

I desember 2008 kunne SVs to utdanningsministre, Tora Aasland og Bård Vegar Solhjell, fortelle at de hadde startet arbeidet med en allmennlærerutdanningsreform hvor hovedmålet



Tormod Ropstad, maleri. Galleri Lista Fyr, 4563 Borhaug.

var å satse på lærere som var spesialister enten på barnetrinnet eller på ungdomstrinnet. Solhjell og Aasland tok utgangspunkt i at det er stor forskjell på å undervise i matematikk i 10. klasse og på å lære en seksåring å lese. De viste også til at det er store kulturforskjeller mellom barneskolen og ungdomsskolen. Det var derfor om å gjøre at ungdomsskolens lærere fikk mer solide kunnskaper i få fag mens barneskolens lærere fikk en utdanning som samlet seg om en bredere fagkrets og så ikke minst om lese-, skrive og regneferdigheter. De to ministrene tok også til orde for en innholdsmessig omlegging av pedagogikkundervisningen. De mente at denne lenge hadde beskjeftiget seg for mye med «fin» teori, og de tok til orde for et pedagogikkfag som rettet seg mer mot lærernes «hverdag» og mot praktiske ferdigheter som dreier seg om å lede en klasse og om å gripe inn overfor konkrete utfordringer som mobbing og overgrep. Dette var en tenkning som fikk tilslutning ikke bare fra Høyres Kristin Clemet, men også fra Utdanningsforbundet og Utdanningsdirektoratet. Det var i denne sammenhengen at Gustav Karlsen, professor i pedagogikk, betegnet de to statsrådenes nye modell som et uttrykk for at det hadde skjedd

en snuoperasjon på venstresiden i løpet av de aller siste årene.

Og da regjeringens annonserte stortingsmelding om lærerutdanning forelå i februar 2009

(*St.meld. nr. 11 (2008-2009) Læreren. Rollen og utdanningen*) slo den ettertrykkelig fast at «gode lærere kan sine fag», og den la derfor opp til en differensiert utdanning med to løp som pekte mot henholdsvis 1-7 klassetrinn og 5-10 trinn. Meldingen hadde også klare ambisjoner om å styrke pedagogikkfagets «praksisnærhet», og den tok sikte på å etablere et nytt fag med betegnelsen *pedagogikk og elevkunnskap*.

KLARERE NASJONAL STYRING

Troen på den faglig kompetente læreren har gått sammen med en ny tillit til at skolene, og dermed også elevene, vil tjene på at det kommer til en sterkere statlig eller nasjonal styring av undervisningen og opplæringen. I *St.meld. nr. 31 (2007-2008) Kvalitet i skolen* la ikke regjeringen skjul på at den lokale friheten som venstreradikalerne ivret for fra 1970-årene av, og som Kristin Clemet (2001-2005) gjorde til en hovedsak som utdanningsminister, denne friheten hadde ikke fungert slik

en hadde ventet og håpet på. Mange hadde merket seg at lærerne hadde blitt forvirrede og rådvile. Mange pekte på at den lokale friheten dro med seg et meget tidkrevende planleggings- og organiseringsarbeid og en møtevirksomhet som la beslag på altfor mye av lærernes arbeidstid. Mange sa at det hadde skjedd en «enorm byråkratisering» av skolearbeidet. Og fordi mange skoler hadde et svakt støtteapparat rundt ledelsen, hadde det utviklet seg urimelige forskjeller mellom kommunene og skolene.

Mot denne bakgrunn har altså den sittende regjeringen og ikke minst kunnskapsminister Bård Vegar Solhjell tatt tydelig og sterkt til orde for at det trengs en klarere nasjonal styring av norsk skole. I *St.meld. nr. 31 (2007-2008) Kvalitet i skolen* sa han dette om forholdet mellom lokal frihet og statlig styring: «Det skal være et godt rom for faglig skjønn og lokale tilpasninger, og kort vei for lærere, foreldre og elever til de som tar beslutninger om skolen. Det er imidlertid også behov for å styrke den nasjonale styringen med skolepolitikken. Det er et viktig nasjonalt lederansvar å sikre at sentrale mål som er satt for skolen, blir nådd. Regjeringen vil ha en sterkere nasjonal styring med skolen, men også stille krav til og støtte opp om en sterkere lokal ledelse. «Om den aktuelle og gjeldende læreplantenkningen som Kunnskapsløftet er basert på, het det i den samme meldingen: «Kunnskapsløftet forutsetter at skoler og kommuner er i stand til å omsette overordnede mål til innholdet i og det konkrete opplegget for undervisningen. Erfaringene med læreplanen til nå peker i retning av at det bør gis mer konkret støtte fra nasjonale utdanningsmyndigheter. Det bør gis mer veiledning til den enkelte lærer, skole og kommune for at Kunn-

skapsløftet skal kunne gjennomføres på en vellykket måte i alle skoler.» Og Solhjell sa at det skal utarbeides veiledende læreplaner for de enkelte fag. Departementet er kommet til den erkjennelse at det raskt skal utarbeides en nasjonal veileder som reduserer skolens planleggingsarbeid og gir lærerne mer tid til å samle seg om selve undervisningen.

Men det er ikke bare den sentrale styringen med bedre *veiledning* og *tilsyn* som skal styrkes. Det samme skal også skje med den sentrale *kontrollen* med skolene. Fra pedagogisk eksperthold blir det nok hevdet at den sittende regjeringen lider av en kontrollbesettelse som vil føre med seg ensretting og liten toleranse i skolen. Men Solhjell er klar i dette spørsmålet som han i det hele tatt er klar: Det kan ikke være et individuelt ansvar for den enkelte lærer å sette mål for elevene. Lærerne skal ivareta nasjonalt formulerte mål, og de må finne seg i at myndighetene vil kontrollere om målene nås i skolen. Derfor har SV akseptert de nasjonale prøvene. Det sies nå at prøvene skal kartlegge hvor den enkelte eleven står i fagene og ikke minst inspirere lærerne til å følge opp elever som sliter tungt med de faglige oppgavene. Målet med kontrollen er altså ikke minst å sette lærerne i stand til å ta seg av de svake elevene.

PENDELEN SVINGER TILBAKE

Hvis vi så retter blikket mot hverdagen og praksisen ute i skolene, melder det seg straks mange eksempler som forteller oss om tendenser til at pendelen svinger tilbake igjen i norsk skole. Det rapporteres fra reformskoler at det nå legges større vekt på å kartlegge elevenes utvikling, og på krav, resultater og på grunnleggende kunnskaper. Når det gjelder sammen-setningen av klasser, må det betegnes som ganske oppsiktsvekkende at tallet

på elever som sendes til spesialskole eller spesialklasse, er fordoblet i løpet av de fire siste årene. I fjor (2007) gikk 6800 barn i slike grupper. Dette kan vanskelig forstås som annet enn en svekket tillit til den heterogene gruppen som venstreradikalismen fra 1960- og 1970-årene dyrket, og det må forstås som en sterkere betoning av elevenes faglige anstrengelser, kanskje en betoning av læreren som spesialist. Ofte enn før kan en i dag se at den gode kateterundervisningen etterlyses, at ekspertisen frykter for at Kunnskapsløftets ideologi inviterer til mer individuelt arbeid enn elevene jevnt over er tjent med, at bruken av kalkulator brer seg ukritisk, at det også fra forskerhold blir hevdet at norske skoler bør legge mer vekt på lekser og retting av elevenes arbeid. Fra fysikklærere i videregående skole betones det sterkt at deler av den skriftlige eksamen må gjennomføres uten at elevene har adgang til hjelpemidler. Og ikke minst: Det skal arbeides jevnt og trutt, og lærerne skal yte et bidrag blant annet ved å møte elevene med høye forventninger til innsats i skolearbeidet. Eller alt i alt: I noen grad mindre tiltro til elevenes produktive aktivitet og tydeligere krav om at skolen må utfordre elevene også når det gjelder reseptiv og reproduktiv aktivitet.

Ut fra gjennomgåelsen ovenfor, er det etter min oppfatning forsvarlig å tale om en viss tendens til restaurasjonsarbeid i norsk skole. Men la meg i en drøfting av de tendensene som er beskrevet ovenfor, først peke på at restaurasjonsbestrebelsene eller seleksjonstilven er svakere i Norge enn i Sverige. I Sverige må elevene igjen gjennom en kunnskapstest før de får begynne i den videregående skolen. Det opereres altså med minimumskrav for å komme inn i videregående opplæring. Prinsippet er nok brakt på bane

også i norsk skoledebatt, men klart avvist av Kunnskapsdepartementet. I Sverige har regjeringen foreslått at nyutdannete lærere ikke vil få fast jobb i skolen før de har kommet seg gjennom et ekstra prøveår (sertifisering). Lärarnas Riksförbund har uttalt seg med begeistring om forslaget mens det norske Utdanningsforbundet har møtt forslaget med skepsis.

Basert på denne forholdsvis spinke sammenligningen med Sverige, kan vi kanskje med en viss rett tale om en norsk radikalisme som fremdeles gjør seg gjeldende. Og den gjør det naturlig for en skolehistorisk observatør å spørre om det i det hele tatt er grunnlag for å tale om en norsk, *konservativ* modernisering.

Stilt overfor dette spørsmålet, er det vel ingen tvil om at den politiske høyresiden personifisert i Kristin Clemet har sympatisert med kunnskaps-skolen og kontrollskolen og argumentert for den, kanskje spesielt med tanke på at vi skal ha et nærings- og arbeidsliv som kan hevde seg i den internasjonale økonomiske utviklingen. Men en skal samtidig være oppmerksom på at dersom restaurasjonen først og fremst betraktes som en aksjon til fordel for kunnskapsskolen, så har denne gjennom flere tiår også hatt innsiktsfulle talsmenn og – kvinner som politisk befinner seg på ytterste venstrefløy. Denne venstrefløyen ytrer seg i dag både gjennom Norsk Lektorlag og Klassekampen, og det er så visst ikke næringslivets interesser som bekymrer den, men det er skolens virksomhet sett i et klasseperspektiv som er hovedsaken. Og som om dette ikke skulle være nok, så rommer jo restaurasjonsidealene også perspektiver som uten tvil kan omtales som sosialdemokratiske. Dette gjelder kravet om en sterk statlig styring, altså den styringen som var så dominerende i Gerhardsens storhetstid. Som det

også gjelder den nasjonal økonomiske begrunnelsen for skolesatsingen, som både Stoltenberg og Solhjell har vært ivrig med å betone.

MISNØYE MED EN PROGRESSIV PEDAGOGIKK

Men når jeg ser med en viss tvil på påstanden om en *konservativ* modernisering, så skyldes det også at omslaget har sin basis i observasjoner eller i verdier som kanskje ikke har så mye med politikk å gjøre. Jeg for min del har merket meg følgende: Fra elevhold uttrykkes det kanskje tydeligere enn før misnøye med en progressiv pedagogikk som søker å overføre mye av ansvaret for læringen til elevene («ansvar for egen læring»). For elevene registrerer at de ikke er så voksne at de kan utnytte den friheten som den venstreradikale pedagogikken fra 1970-årene har tilbudt dem.

Men dernest tror jeg også at moderniseringen skyldes den innsikt som nyere empirisk forskning har gitt oss. Jeg har for min del festet meg ved tre forskningsfunn: 1) Gro Kvåle og Eyvind Elstad har påvist at det frie skolevalget, som høyresiden har bekjent seg til, betyr lite for kvaliteten ved de enkelte skoler. Undersøkelsen støtter ikke høyresidens tro på valgfrihet, men kan derimot tas til inntekt for en sterk nasjonal styring av skolen. 2) Kunnskapsdepartementet har gjennomført en studie som viser at i matematikk er lærernes kompetanse i faget den enkeltfaktoren som betyr mest

for elevenes faglige prestasjoner. Dette er funn som vel taler til fordel for en lærerutdanning med vidtgående spesialisering. 3) Hans Bonesrønning ved Senter for økonomisk forskning i Trondheim har gjennomført en studie som forteller at skoler med mange mannlige lærere kommer ut med dårligere prestasjoner på 5. trinnet i engelsk, norsk og matematikk enn skoler hvor kvinnelige lærere dominerer. Bonesrønning er forsiktig med å fortolke resultatene. Jeg kjenner meg forholdsvis sikker på at hans funn har å gjøre med den kvinnelige tradisjonalismen, med pliktfølelsen, med omsorgen for de svake og kanskje aller mest: Den uunnværlige, kvinnelige tålmodigheten. Eller enda kortere: Den kvinnelige konservatismen. Jeg har testet den ut i en periode på om lag 50 år, så jeg vet hva jeg taler om.

Hvis moderniseringsbehovet har å gjøre med feminine dyder som plikt, omsorg, tålmodighet, så går det kanskje an å vise til redaktør Bjørgulv Braanens samtale med Per Olov Enquist i Klassekampen den 13. desember 2008. Samtalen dreide seg naturligvis om *Et annet liv*. Braanen spurte slik:

« -Når jeg leser boka, tenker jeg at pietismen og vekkelsesbevegelsen skapte en sterk personlig moral. Er det slik at vi mennesker er avhengig av slike moralske bevegelser for ikke å falle igjennom? »

Er det sjefredaktøren i Klassekampen som snakker nå?

Ja, det er jo det. »



ALFRED OFTEDAL TELHAUG er førsteamanuensis, emeritus. Han er lærerutdannet, senere med magistergrad og doktorgrad i pedagogikk. Fra 1966 har han vært knyttet til universitet i Trondheim. Telhaug har deltatt i den norske samtalen om skole og oppdragelse i nærmere 50 år. Han har utgitt en rekke bøker, blant annet *Skolen mellom stat og marked. Norsk skoletenkning fra år til år, 1990–2002*. Telhaug har laget flere forskningsrapporter, vært tids-skriftredaktør og skrevet svært mange artikler og bokanmeldelser.



TIL ETTERTANKE AV PETTER AASEN

Petter Aasen er 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 seniorforsker ved NIFU STEP.

Ny lærerutdanning

1. september 1958 startet det som ble kalt *Statens læreskoleklasser* undervisning av 60 studenter i folkeskolens nye lokaler på Eik ved Tønsberg. Det var i utgangspunktet et midlertidig tiltak for å avhjelpe lærermangelen, som den gang var stor, og som raskt ville bli enda større når folkeskolen skulle utvides til en 9-årig skole.

De som ble ansatt ved lærerutdanningen i 1958 fikk beskjed om at departementet regnet med å avvikle skolen etter 10 år. Men slik ble det ikke. Høgskolen i Vestfold feiret i fjor 50 års jubileum for en vital allmennlærerutdanning som kvalifiserer kandidatene til lærere for hele grunnskolen, fra første til tiende klasse.

Et historisk tilbakeblikk viser imidlertid at lærerutdanning i Vestfold har en lengre historie. Mot slutten av 1700 tallet ble det i vårt land gitt lærerutdanning for omgangsskolen i kirkens regi gjennom såkalte prestegårdsseminar. I Tønsberg ble det opprettet et slikt seminar i 1798. Dette var i sin tid landets mest omfattende prestegårdsseminar med undervisning ikke bare i allmueskolens fag, men også i orienteringsfag og musikk, jordbruk og hagedyrking. Med «Lov angaaende Almueskolevæsenet på Landet» av 1827 fikk vi gjennom stiftsseminarene en lærerutdanning finansiert av offentlige midler rettet inn mot de faste allmueskolene. Fra 1839 var det opprettet seminarer i alle stift. Vestfold fikk stiftseminar i 1898 da Asker seminar ble flyttet til

Holmestrand. Skolen ble nedlagt i 1931. Opprettelsen av Statens læreskoleklasser på Eik i 1958, var med andre ord en gjenopprettelse av lærerutdanning i Vestfold.

I jubileumsboken som Høgskolen i Vestfold ga ut i forbindelse med 50-årsjubileet, deler Hans Jakob Andreassen, lektor ved lærerutdanningen i Vestfold fra starten i 1958 og fram til han gikk av med pensjon midt på 90-tallet, sine minner og refleksjoner med leserne. Når vi leser hans beretning, får vi bekreftet at ingen høyere utdanning i Norge har så ofte vært utsatt for revisjoner og reformer som lærerutdanningen. Politiske myndigheter har ikke latt lærerutdanningen være i fred. Sju år etter forrige reform og etter en tid med stor oppmerksomhet og bekymring rundt kvaliteten i norsk lærerutdanning, vedtok Stortinget i begynnelsen av april i år nok en ny reform som varsler om en ny tid for norsk lærerutdanning. Den vil gi en differensiert lærerutdanning rettet inn mot henholdsvis barnetrinnet/begynneropplæringen (klasselærer for trinn 1 – 7) og ungdomstrinnet/spe-

sialisering i skolens undervisningsfag (faglærer for trinn 5 – 10). Vi vil få en mer spesialisert lærerutdanning med styrket faglighet, et nytt og utvidet pedagogikkfag, endringer i obligatoriske fag og tydeligere krav til kvalitet og veiledningen i praksisopplæringen. Men reformen utfordrer også både den nasjonale tilbudsstrukturen og organiseringen av lærerutdanningen ved lærestedene. En ny, forskriftsfestet rammeplan for grunnskolelærerutdanningen skal utvikles i tråd med dette og gjøres gjeldende fra høsten 2010. Allmennlærerutdanningens tid med røtter tilbake til prestegårdsseminarene og stiftsseminarene er med andre ord forbi.

DETALJSTYRING AV LÆRERUTDANNINGEN

De politiske myndighetenes store og detaljerte interesse og bekymring for lærerutdanningen er som nevnt, ikke av ny dato, og den strekker seg lenger tilbake i tid enn den 50-årige historien til allmennlærerutdanningen i Vestfold. Med opprettelsen av stiftsseminarene var det regjeringen og ikke kirken som skulle bestemme antall seminarer, beliggenhet og utdanningens innhold. I 1837 ble det vedtatt nytt reglement for stiftsseminarene. Her het det at elevene skulle få grundig opplæring i de fag som de skulle undervise i, og i emner som kunne gi en dypere innsikt i allmueskolefagene og virke sammenbindene



Bildet til venstre: Eik folkeskole fra 1958 hvor lærerutdanningen i Vestfold disponerte noen klasserom for 60 studenter da «Statens lærerskoleklasser i Vestfold» ble opprettet samme år. Bildet til høyre: Det nye bygget til Høgskolen i Vestfold på Campus Bakkenteigen hvor lærerutdanningen flytter inn neste år.

på disse. Undervisningen skulle også inneholde en praktisk komponent. Departementet skulle godkjenne undervisningsplan og timeplan. Seminaret skulle ha tre lærere, og reglementet fastslo hvordan arbeidsfordelingen mellom dem skulle være. Ved avslutningen på hvert skoleår skulle *Departementet for kirke- og undervisningsvesenet* ha innberetning om seminarets virksomhet, om utfallet av de avholdte eksamener og om elevenes «dimisjon og antakelse». Elevene skulle i sin alminnelighet være mellom 17 og 22 år ved opptak. Søkere skulle melde seg skriftlig eller muntlig til seminarets førstelærer innen utgangen av juni måned, ledsaget av attest fra sogneprest, skolelærer eller annen person som kunne gi vitnesbyrd om evner,andel og kunnskaper, og av dåpsattest, konfirmasjonsattest og helseattest. Det ble så holdt opptaksprøve, og elevene ble plassert i den klasse de best passet. Om lærerne ved seminaret fant at en elev manglet anlegg for læreryrket, skulle førstelærer henvende seg til de som hadde sendt eleven, det ville i praksis være sognepresten på elevens hjemsted, slik at denne kunne bevirke hans uttalelse eller selv råde han til å forandre sin bestemmelse. Det statlige ansvaret for og detaljerte grepet om lærerutdanningen har med andre ord lange tradisjoner i vårt land. En hovedambisjon i den nye reformen som innføres i 2010, er en sterkere

statlig styring og koordinering av lærerutdanningsstudiene ved den enkelte institusjon.

MER SEKULÆR LÆRERUTDANNING

Guds røst forble lenge den sentrale stemmen i norsk skole, men allerede på 1800-tallet stilte reformene i allmueskolen nye krav til lærerstanden. Utviklingen innebar redusert kirkelig dominans og en stadig mer sekulær lærerutdanning. Kristendom har imidlertid vært obligatorisk fag i allmennlærerutdanningen helt fram til våre dager. Så sent som i 2002 vedtok Stortinget at kristendoms-, religions og livssynskunnskap skulle være et obligatorisk fag. Den nye reformen fjerner religionsfaget som obligatorisk fag i lærerutdanningen. Det nye utvidede pedagogikkfaget skal inkludere verdiformidling som ligger i skolens formålsparagraf, og de utfordringene som den møter i et multikulturelt samfunn.

LÆRERSTANDEN VAR SPLITTET

På 1800-tallet og langt inn i det 20 århundre bar den norske skole preg av å avspeile et klassesamfunn. Det var skarpt skille mellom folkeskolen og de høyere allmenndannede skolen, og hver hadde sin avgrensede sosiale rekruttering. Denne dualismen i utdanningsveien viste seg også i en dualisme i lærerutdanningen. Lærerne i den høyre skole var sønner av embetsmenn og folk i frie yrker

og ble rekruttert fra fagstudiene ved fakultetene ved universitetet, mens folkeskolelærerne ofte var bondeungdom med evner og oppdrift, som var utdannet ved stiftsseminarene. Ordet seminarist hadde ikke en helt god klang i de «dannede klasser» på 1800-tallet, og dissonansen kan vi registrere langt inn på 1900-tallet. Seminaret var en praksisbasert yrkesutdanning. Universitetets lærerfakulteter var vitenskapelig fundert uten spesiell forberedelse til læreryrket utover faglig fordypning med relevans for skolens undervisningsfag. Universitetsmyndighetene mente at seminartradisjonen var *en praktisk innretning, der ligger utenfor Universitetets område*.

Seminarene rettet inn mot folkeskolen var på mange måter en blindgate. Uten først å ha avlagt Examen Artium, var det satt bom for eventuelle ambisjoner om universitetsstudier som igjen kunne åpne for karrieremessig og sosialt avansement. Og vegen fram til artium for seminaristene var lang, den kostet både tid og penger. Lærerstanden var med andre ord splittet både faglig, sosialt og kulturelt. Etter lang strid og stor motstand ble det i 1907 opprettet ett semesters praktisk-pedagogisk utdanning ved universitetet. Seminartradisjonen og den praktiske siden av læreryrket fikk dermed fotfeste også i universitetenes akademiske lærerutdanning, selv om det skulle ta

mange år før den ble en integrert del av universitetet.

Realiseringen av enhetsskolen i det 20 århundre resulterte i nye stridigheter rundt lærerutdanningens to løp. Forkjemperne for enhetsskoletanken mente at den forutsatte en enhetslærerstand. Dermed ble det strid om veien fram til lektor og adjunktstitelen. I 1959 uttalte Kirke- og undervisningsdepartementet at utdanning fra andre institusjoner enn universitetene, kunne være like verdifull del av lektor- og adjunkt utdanningene som et universitetsfag. En ville dualismen i lærerutdanningen til livs og viske ut det skarpe skillet mellom ulike lærerkategorier. Lektorene med lovfestet tittel fra 1919, sammenlignet imidlertid sin utdanning og tittel med andre profesjonsutdannede fra universitetene som leger, advokater og prester. De var derfor redd for en devaluering av sin status. Lektorene argumenterte med at deres kompetanse hadde sin garanti i universitetets faglige standard. Argumentasjonen nådde ikke fram. I 1973 fikk de gamle seminarene høyskolestatus. Gjennom stadige reformer i høyere utdanning har forskjellene mellom de to lærerutdanningene stadig blitt mer utydelige. Med den nye reformen som iverksettes høsten 2010, blir dualismen i lærerutdanningen ytterligere svekket. Den nye nivå-differensierte lærerutdanningen for grunnskolen skal fortsatt være 4-årig, men samtidig annonserer reformen en gradvis utbygging av femårige masterutdanninger. Da reformen ble behandlet i Stortinget, ønsket opposisjonen allerede nå å stadfeste at en femårig lærerutdanning skal tre i kraft etter en overgangsperiode fram til 2014. Også lærerutdanningene for grunnskolen vil med andre ord etter

alt å dømme om få år bli femårige lektorutdanninger med spesialisering i grunnleggende opplæring for studenter som sikter mot karriere på barnetrinnet, og spesialisering i skolens undervisningsfag for kommende ungdomsskolelærere. Jeg tror heller ikke det er stor spådomskunst å hevde at om få år vil lærerutdanning for ungdomstrinnet og videregående opplæring bli én integrert lektorutdanning. Vi vil dessuten sikkert få den samme utviklingen som i Sverige der det er iverksatt en rekke nasjonale forskerskoler for lektorer i videregående opplæring.

KRAV TIL FAGLIG FORDYPNING

Mens universitetets utdanning av lærere for det vi i dag kaller videregående opplæring for hundre år siden ble innhentet av seminartradisjonene og vektleggingen av praktisk-pedagogisk kompetanse, betyr den nye reformen at høyskolenes seminartradisjon og allmennlærerutdanning for alvor blir innhentet av universitetstradisjonens krav om fagspesialisering og forskningsbaserte utdanning. Kravene til faglig fordypning for lærere i barne- og ungdomsskolen, kommer samtidig med behov og krav om forsterket pedagogisk kompetanse blant lærere i videregående opplæring, der elevene ikke lenger er en selektert gruppe, men hele årskull. De prinsipielle forskjellene mellom de to lærerutdanningstradisjonene viskes med andre ord ut gjennom endringer i rekrutteringen til videregående opplæring og skjerpede faglige krav på barnetrinnet og ungdomstrinnet. Men forskjellene viskes også ut som følge av strukturelle endringer i høyere utdanning der forskjellene mellom universiteter og høyskoler er i ferd med å forsvinne. Allerede i

dag utdannes lektorer og adjunkter, faglærere og allmennlærere både ved universitetene og i høyskolene. Om få år vil all lærerutdanning antakelig være masterutdanninger og alle statlige høgre utdanningsinstitusjoner etter alt å dømme universiteter. Utdanningsinstitusjonene vil sikkert ha en noe ulik profil, men de fleste vil tilby lærerutdanning for første til trettende trinn i grunnopplæringen gjennom profesjonsrettede master- og doktorgradsprogrammer rettet inn mot yrkeskarriere i skoleverket, det være seg som klasselærer på lavere trinn, faglærer på høyere trinn, spesiallærer eller skoleleder.

Når politikerne nå har vedtatt ny arkitektur for lærerutdanningen og dermed igjen lagt den i støpeskjeen, blir det en utfordring for forvaltningen og lærerutdanningsinstitusjonene å finne en balanse i utdanningsprogrammene som tilfredsstiller de krav lærerne vil møte i en skole som både skal speile nye behov og forventninger som følge av samfunnsmessige endringer, men som også skal være et speil for samfunnets videre utvikling. Utdanning skal gi den oppvoksende generasjon kunnskap og verdiforankring, adgang til arbeids- og samfunns- liv, kyndighet til å mestre skiftende omgivelser og en ukjent framtid, og kraft og motivasjon til å påvirke utviklingens retning. Lærerutdanning må på denne bakgrunn ta høyde for at kunnskap har en verdi i seg selv. Møtet med skolen og læreren skal gi barn og unge både noe å tenke med og noe å tenke på. Men lærerutdanningen må likeledes ta høyde for at kunnskap også er en samfunns- endrende kraft og grunnleggende for verdiskaping. Møtet med skolen og læreren skal gi barn og unge både noe å leve for og noe å leve av.

En læreplanspesifikk lærerutdanning?

AV BRITT ULSTRUP ENGELSEN

Å skape lojalitet til gjeldende læreplan synes å være en viktig forutsetning for lærerutdanningen. Spørsmål knyttet til skolefagenes begrunnelse og legitimering er viktige. Derfor bør lærerutdanningen ta opp spørsmål knyttet til ulike fagsyn og ikke ensidige rette oppmerksomheten mot faget i gjeldende læreplan.

En av mine kolleger skulle ta imot en gruppe nye masterstudenter. De som kom fra allmennlærerutdanningen, presenterte seg gjerne på denne måten: «Jeg er lærerutdannet, etter L97». Hun ble forundret. Hun trodde lærerutdanningen skulle gi lærerstudentene en generell handlingsberedskap til å undervise i samsvar med enhver læreplan som måtte bli vedtatt i løpet av deres yrkeskarriere. Med Ben-Peretz (1990) trodde hun at lærerutdanningen skulle gi studentene «curriculum literacy» eller evne til å lese, tolke og bruke læreplaner generelt – ikke at den skulle skape lojalitet overfor en bestemt læreplan. Ongstad (2004; se også 2006) hevder at læreplanlojalitet er en tendens i tiden. Fagene i lærerutdanningen blir forventet primært å ta utgangspunkt i skolefagene, slik de blir presentert i gjeldende læreplan for grunnsopplæringen. Han mener at å sette skolefaget likt med læreplanfaget kan få konsekvenser for hvordan man tenker fag i skolen. Å kunne legge til rette for gode faglige

læringssituasjoner blir viktigere enn å få generell innsikt i problematikken rundt skolefag. Fagdidaktikken kan lett bli «vridd» til «fordekt fagmetodikk». Vi kan se dette i måten nyere utdanningspolitiske dokumenter omtaler krav til lærernes skolefaglige kompetanse.

ØNSKET OM EN LÆREPLANLOJAL LÆRERUTDANNING

I St.meld.16 (2007 – 2008) finner vi følgende formulering om fag (- og yrkes) didaktikk: «Fag – og yrkesdidaktikken dreier seg om sammenhengen mellom undervisning og læring, det vil si hva som skal til for at læring i fag skal finne sted. Dette er viktige spørsmål som gir grunnlag for å skape godt læringsutbytte hos elever, studenter og læringer» (s. 68). Fagdidaktikken blir framstilt primært som et redskap for læreren når han/hun skal legge til rette for elevenes læring i faget slik det akkurat nå blir presentert i læreplanen for grunnsopplæringen. I den nye stortingsmeldingen om lærerutdanningen blir dette sagt:

«De faglige emnene, så vel som fagdidaktikk knyttet til fagene, skal være i tråd med gjeldende læreplanverk» (St.meld. nr. 11, 2008 – 2009, s. 17). Å skape lojalitet til gjeldende læreplan synes å være en viktig forutsetning for lærerutdanningen.

En læreplanlojal lærerutdanning er, som vi skal se nedenfor, ikke av ny dato. For tidsrommet fra 1980 til 2003 har jeg sett på hvordan fagdidaktikken i lærerutdanningen presenterer skolefag for lærerstudenter. Planer for tre av allmennlærerutdanningens fag – norsk med vekt på litteraturundervisning, samfunnskunnskap (del av samfunnsfaget i læreplanene) og musikk – ble analysert. I analysen spurte jeg om de fagdidaktiske synspunktene var knyttet til gjeldende planer for grunnskolen/grunnsopplæringens undervisning i faget, eller om man understreket at læreplanens fag bare var én av flere varianter av skolefaget. For de samme tre fagene har jeg også sett på noen lærebøker i fagdidaktikk for allmennlærerutdanningen.

LÆREPLANLOJALE LÆREPLANER I ALLMENNLERERUTDANNINGEN

Alle fagplanene knyttet seg til gjeldende læreplan i grunnskolen. Selv om grunnlagsfaget ble nevnt, var henvisningene til gjeldende læreplan tydelig til stede i lærerutdanningens fagplaner.

Studieplan for allmennlærerutdanningen av 1980 (Stpl80) ble publisert mens M74 var gjeldende plan for grunnskolen, og det ble ofte vist til denne læreplanen. I norsksdidaktikken måtte hovedvekten, iflg. Stpl80, ligge på spørsmål i tilknytning til norskundervisningen i grunnskolen. «I fagdidaktikk tek ein opp til drøfting det som elevane skal lære i norsk grunnskole, og kvifor elevane skal lære det som læreplanen skisserer» (Stpl80, s. 71). For samfunnsfag ble det framholdt at et naturlig utgangspunkt i fagdidaktikkundervisningen ville være grunnskolens læreplan i samfunnsfag. For musikkdidaktikken kunne man også ane en klar lojalitet til gjeldende læreplan. En viss beredskap overfor kommende læreplaner ble likevel antydnet: «Dei ulike fagdidaktiske emna og spørsmåla bør drøftast i høve til dei oppgåvene ein lærar har i grunnskolen i dag, i høve til dei oppgåvene ein kan rekne med at ein lærar vil få i åra framover, og i høve til utviklinga innanfor faget» (Stpl80, s. 158).

Da Rammeplan for 4-årig allmennlærerutdanning av 1992 (Rpl92) kom, var M87 gjeldende plan i grunnskolen. M87's vekt på lokalt læreplanarbeid ble trukket inn som viktig grunnlag for lærerstudiet. Men denne rammeplanen la ikke ensidig vekt på lojalitet til gjeldende grunnskoleplan. Norsksdidaktikken markerte

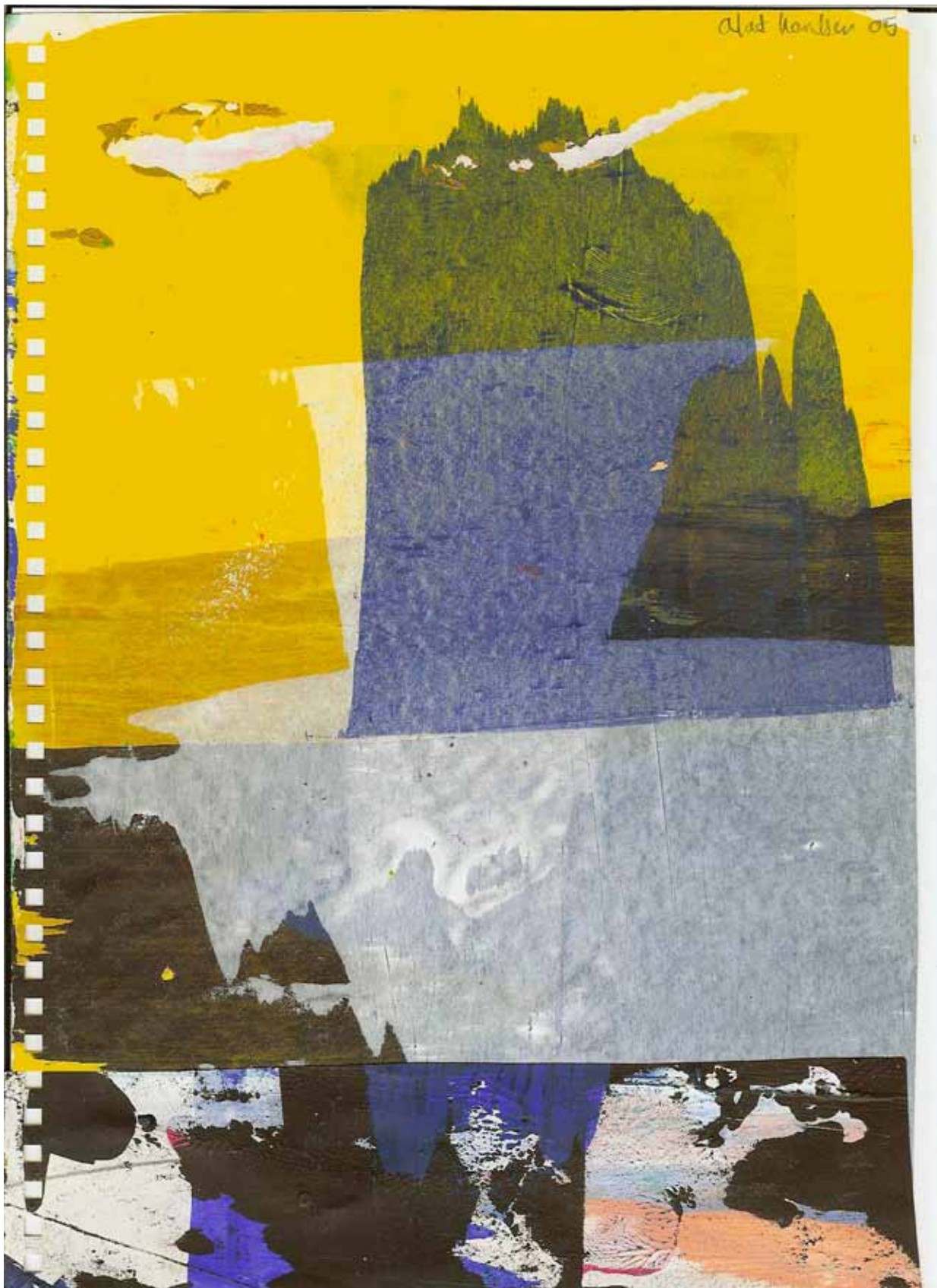
en viss læreplanuavhengighet: Det kan ikke være fullstendig samsvar, sa fagplanen, mellom grunnskolefaget norsk og studiefaget norsk. Perspektiver og stoffutvalg ble likevel for en stor del begrunnet i grunnskolens mønsterplan (se f.eks. Rpl92, s. 253). Planen for samfunnsfag uttrykte lojalitet både mot læreplanen og mot grunnlagsfagene: «Arbeidet med samfunnsfaget har to utgangspunkt. Det ene er de mål for faget som står sentralt i gjeldende læreplan og de utfordringer som arbeid mot disse målene skaper i skolehverdagen. Det andre utgangspunktet er de vitenskapsfag som inngår i samfunnsfag, det faglige innhold de har, deres egenart, begrepsbruk, teori og arbeidsmåter. Det blir derfor viktig å reflektere over og få innsikt i hvordan fagene kan brukes til å nå sentrale mål for fagene i grunnskolen» (Rpl92, s. 273). Heller ikke musikkplanen fremsto som ensidig læreplanlojal: Gjennom FoU-arbeid skulle studentene kunne få fornyet fagkunnskap, og de skulle kunne vurdere denne fagkunnskapen i forhold til retningslinjene i gjeldende mønsterplan, het det.

Rammeplan og forskrift for 4-årig allmennlærerutdanning av 1999 (Rpl99) ble utgitt mens L97 var gjeldende læreplan for grunnskolen, og denne læreplanen preger de fagdidaktiske synspunktene som blir fremmet. Norskplanen understreket, i tråd med L97, at norskfaget hadde som siktemål å utvikle skapende evner, identitet og personlighet og gjøre den enkelte i stand til å delta i og videreutvikle et kulturelt fellesskap (jf. Penne, 2001). For samfunnsfaget ble det påpekt at man hadde knyttet fagpresentasjonen i lærerutdanningen

opp mot L97s fagpresentasjon (jf. Rpl99, s. 159). Men faget ble ikke ensidig knyttet til L97. Man skulle kunne legge til rette lærings-situasjoner – ut fra den til enhver tid gjeldende læreplan. Noen generell handlingsberedskap i forhold til eventuelt nye læreplaner, var det likevel ikke snakk om. I faget musikk skulle studentene kunne planlegge, gjennomføre og vurdere sin undervisning i samsvar med læreplanverket for grunnskolen (jf. Rpl99, s. 124f).

Utgangspunktet for Rammeplan for allmennlærerutdanningen av 2003 (Rplo3) er helt klart den gjeldende læreplanen for grunnskolen – ikke en generell læreplanberedskap. Gjennom norskfaget skal lærerstudentene utvikle et faglig og didaktisk grunnlag for norskundervisningen i grunnskolen – ut fra gjeldende læreplanverk (jf. Rplo3, s. 27). Nødvendigheten av en viss endringskompetanse blir likevel påpekt: «Studentane . . . skal også tileigne seg handlings- og endringskompetanse innanfor skolefaget norsk» (Rpl 03, s. 27). I planen for samfunnsfag heter det: «Arbeidet med studieemnene skal knyttes opp mot samfunnsfaget i grunnskolen og det gjeldende læreplanverket.» (Rplo3, s. 43). I musikk blir det formulert på denne måten: «. . . arbeidet med faget må omfatte dei aktivitets- og erkjenningsformene vi finner i musikkfaget i det gjeldende læreplanverket for grunnskolen» (Rplo3, s. 39).

For alle læreplanene blir undervisningen knyttet til gjeldende læreplan for grunnopplæringen. I stor grad har fagdidaktikken i allmennlærerutdanningens læreplaner vært opptatt av hvordan



Olaf Karlsen. Akryl på papir. Fra Kunstnernes bok. Galleri Lista Fyr. al.v@online.no

legge til rette for læring i skolefaget, slik det blir presentert i gjeldende læreplaner for grunnopplæringen. Det er sjelden snakk om å utvikle en generell læreplanberedskap. Problematiseringer av læreplanene for fag i grunnopplæringen finner vi i større grad i lærebøker i fagdidaktikk for allmennlærerutdanningen. Gjennom disse lærebøkene blir lærerstudentene gitt forutsetninger for å utvikle en fagforståelse som går ut over faget i gjeldende læreplan for grunnopplæringen.

GRUNNOPPLÆRINGENS FREM-STILLING AV SKOLEFAG

I lærebøker i norskdidaktikk tar forfatterne utgangspunkt i læreplanen (som oftest L97), men de ytrer seg også kritisk til den. For forfatterne i artikkelsamlingen til Moslet (2001) er norskfaget det faget som blir presentert i L97. I noen artikler framkommer det likevel kritikk eller problematisering av fagsynet i L97 (se f.eks. Bjørkeng, 2001; Haanes, 2001; Sjøhelle, 2001). Ongstad ønsker klart ikke å være ensidig læreplanlojal. Han kritiserer det norskfaglige miljøet ved Høgskolen i Sør-Trøndelag (der Moslets artikkelsamling er blitt til) for å gjøre norskfaget om til det norskfaget som blir presentert i grunnskolen planer. Nordstoga (2003) er læreplandrøftende. Ståsted som norsklærer må være grunnet på et selvstendig fagsyn, hevder han.

Forfattere av lærebøker viser til læreplantekstene, men ofte i et problematiserende perspektiv. Koritzinsky (2002; se også 2006) understreker at rammene for det lærerne kan foreta seg i undervisningen i samfunnskunnskap ligger i læreplanen. Samtidig proble-

matiserer han læreplangrunnlaget. Han beklager for eksempel at kritisk tenkning har fått en svak vektlegging i LK06's fagplan. Riktignok blir det i formålet for faget samfunnsfag uttalt at faget skal «... gi elevene større evne til å tenkje fritt, perspektivrikt, kritisk og tolerant» (LK06, s. 117). Men dette blir ikke fulgt opp i planen for øvrig. Ikke noe sted i kompetansemålene finner han uttrykk som selvstendig tenkning eller kritisk vurdering (Koritzinsky, 2006, s. 100). Det samme gjelder for opplæring til demokrati. Dette blir vektlagt i generell del og i formålene for samfunnsfaget. Derimot er det vanskelig å finne igjen denne vektleggingen i listene over kompetansemål på ulike trinn (jf. s. 107). Grunnlagsfagene prioriteres foran læreplanen av Børhaug og hans medforfattere (2003). Under overskriften «Manglande kritisk samfunnsbilette i L97», blir det påpekt at samfunnsvitenskapene er opptatt av sosial ulikhet og fordelingsproblematikk. Men dette temaet finner vi sjelden i L97's plan for samfunnskunnskap, påpeker forfatterne (jf. s. 112).

Fagdidaktiske forfattere i musikk viser ulik grad av læreplanlojalitet. Bjørlykke knytter seg ganske sterkt til den forståelse av musikkfaget som finnes i gjeldende læreplan (L97). Hennes læreplanlojalitet er likevel en lojalitet med forbehold: Hun framholder at det er et visst rom for ulik vektlegging, særpreg og organisering i lokale læreplaner (jf. Bjørlykke, 1999, s. 23; jf. også s. 110). Opp mot Bjørlykkes fagdidaktikkforståelse med vekt på læreplanlojalitet kan vi sette den forståelsen som kommer til uttrykk hos Johansen (2003; se også Hanken & Johansen, 1998). Det er liten grunn

til å tro, mener Johansen, at bare lærerne får en ny læreplan, så går resten av seg selv. Det er liten grunn til å tro at lærerne straks leser den nye planen, og deretter setter de i gang og endrer undervisningen sin. Implementeringsforskning viser at planlagte forandringer aldri blir implementert slik som de som har planlagt dem har forventet, understreker han (jf. s. 118).

Kalsnes (2004) problematiserer det læringssynet som hun mener LK06 vektlegger: «... et læringssyn som innebærer at læring er forutsigbar og kan planlegges mer eller mindre i detalj ved hjelp av lærestoff, arbeidsmåter, faglig progresjon og presist definerte mål for hva elevene skal kunne» (s. 245). Dette læringssynet står i motsetning til formålet for musikkfaget i LK06, hevder hun. Hun henter inn skillet mellom kontinuerlige og diskontinuerlige virkemidler i opplæring og oppdragelse (Bollnow, 1969): Målet med undervisningen i musikk er musikkopplevelsen. For å nå dette målet, er man avhengig av både det planmessige og det ikke-planlagte undervisnings- og læringsarbeidet, påpeker hun. Hun ser også at vekten på utvikling av grunnleggende ferdigheter i alle fag kan medføre en uheldig dreining av musikkfaget. Dette kan føre til at musikkfaget blir dreiet i en instrumentell retning, mener hun (jf. s. 250).

Fagdidaktiske lærebokforfattere ser det med andre ord som sin oppgave å gi lærerstudentene del i en forståelse av skolefag som peker ut over faget i gjeldende læreplan for grunnopplæringen. Dette er i samsvar med den opprinnelige forståelsen av fagdidaktikk. Fagdidaktikken skulle gi studentene en dypere innsikt i

problematikken rundt skolefag – en innsikt som omfattet skolefagene historie, ulike fagforståelser og også ulike måter å tilrettelegge for faglig læring på (Engelsen, 2006). Steffensen (2005a) hevder at lærere må kunne kritisk diskutere ulike fagforståelser og begrunnelsene for dem. Spørsmål knyttet til skolefagene begrunnelse og legitimering, er viktige påpeker han. Derfor bør lærerutdanningen ta opp spørsmål knyttet til ulike fagsyn og ikke ensidige rette oppmerksomheten mot faget i gjeldende læreplan. En forståelse for at man kan tenke seg ulike utforminger av skolefagene, bør også kunne være en del av beredskapen for å takle fremtidige læreplaner.

AVRUNDING

I den nye lærerutdanningsmeldingen blir Kunnskapsløftets vektlegging på kompetansemål og grunnleggende ferdigheter trukket inn (jf. St.meld. 11, 2008 – 2009, s. 15): Lærerutdanningen skal med andre ord danne lærere som kan bidra til å realisere den aktuelle reformen og den gjeldende læreplanen (LK06). Dette er i og for seg aktverdige siktemål. Men dette er neppe den eneste utdanningsreformen og den eneste læreplanen lærerstudentene vil måtte arbeide ut fra i sin lærerkarriere. All erfaring forteller oss at dagens læreplaner har en levetid på rundt 10 år. Ville det ikke vært rimelig å søke å utvikle hos lærerstudentene en handlingsberedskap som kunne sette dem i stand til å tackle også nye læreplaner – læreplaner med vektlegninger vi ennå ikke kjenner til?

LITTERATUR

- BEN-PERETZ, M.** (1990). *The Teacher-Curriculum Encounter. Freeing Teachers from the Tyranny of Texts*. The State University of New York Press. Albany
- BJØRKENG, P.H.** (2001). Klassesamtalen om litteratur. I I. Moslet (red.), 237 – 251
- BJØRLYKKE, R.Å.** (1999). *Musikk på tvers. Musikkdidaktikk for barnehage og skole*. Tano-Aschehoug. Oslo
- BOLLNOW, O.F.** (1969). *Eksistensfilosofi og pedagogikk*. Fabritius Forlag. Oslo
- BØRHAUG, K.J., CHRISTOFFERSEN J. & AARRE, T.** (2003). *Introduksjon til samfunnskunnskap. Fagstoff og didaktikk*. Det Norske Samlaget. Oslo
- ENGELSEN, B.U.** (2006). Samme sak: fagdidaktikk i lærerutdanningen og fagdidaktikk som akademisk disiplin? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 90, 1, 5 – 16.
- HALVORSEN, E.M.** (2008), red. *Didaktikk for grunnskolen. Fellestrekk og særdrag i et fagdidaktisk mangfold*. Fagbokforlaget. Bergen
- HANKEN, I.M. & JOHANSEN, G.** (1998). *Musikkundervisningens didaktikk*. Cappelen Akademisk Forlag. Oslo.
- HAANÆS, I.R.** (2001). Vurdering. I I. Moslet (red.), 36 – 366.
- JOHANSEN, G.** (2004). Musikkfag, lærer og læreplan. I Johansen, G., S. Kalsnes & Ø. Varkøy (red.), 111 – 121
- JOHANSEN, G., KALSNES, S. & VARKØY, Ø.** (2004), red. *Musikkpedagogiske utfordringer*.

Artikler om musikkpedagogisk teori og praksis. Cappelen Akademisk Forlag. Oslo.

KALSNES, S. (2008). Fagdidaktikk i musikk. I E.M. Halvorsen (red.), 236 – 261.

KORITZINSKY, T. (2002). *Samfunnskunnskap – fagdidaktisk innføring*. Universitetsforlaget. Oslo. Koritzinsky, T. (2006): Revidert utgave av Koritzinsky (2002)

MOSLET, I. (2001), red. *Norskdidaktikk – ei grunnbok*. Universitetsforlaget. Oslo (2. utg.)

NORDSTOGA, S. (2003). *Inn i norskfaget. Om faget, debatten og didaktikken*. Abstrakt Forlag. Oslo

ONGSTAD, S. (2004). *Språk, kommunikasjon og didaktikk. Norsk som flerfaglig og fagdidaktisk ressurs*. Fagbokforlaget. Landslaget for norskundervisning. Bergen.

ONGSTAD, S. (2006), red. *Fag og didaktikk i lærerutdanningen. Kunnskap i grenseland*. Universitetsforlaget. Oslo

PENNE, S. (2001). *Norsk som identitetsfag – norskeklarerer i det moderne*. Universitetsforlaget. Oslo

SJØHELLE, D. (2001). Praktisk arbeid med litteratur. I I. Moslet (red.), 252 – 268.

STEFFENSEN, B. (2005a). Fagdidaktisk kompetence. I B. Steffensen (red.), 17 – 56.

STEFFENSEN, B. (2005b). *Fellesmål i folkeskolen*. Forlaget Samfundslitteratur. Fredriksberg

ST.MELD.NR. 16 (2007 – 2008). *... og ingen sto igjen og hang. Tidlig innsats for livslang læring*

ST.MELD.NR. 11 (2008 – 2009). *Læreren Rollen og utdanningen*



BRITT ULSTRUP ENGELSEN er dr.philos. og professor i pedagogikk ved Pedagogisk forskningsinstitutt (PFI), Universitetet i Oslo. Ulstrup Engelsen har skrevet flere bøker, blant annet *Forstår vi undervisningsmålene?* (1973), *Kan læring planlegges?* (1990; 5. utgave i 2006), *Når fagplan møter lærer* (1993), *Ideer som formet vår skole?* (2003). For øvrig har hun bidratt med

diverse artikler og forskningsrapporter innenfor generell didaktikk/fagdidaktikk og lære-/fagplanteori.

ET PRAGMATISK BLIKK PÅ EVIDENSDEBATTEN

AV TORUNN TINNESAND

Debatten om evidens og evidensbaserings i utdanningssystemet er viktig, men er dette en debatt som i for stor grad foregår på teoretikernes og forskernes premisser? Uenighet og motstand mot evidensforskningens posisjon og status i utdanningen er forståelig, men koblingen til profesjonalitet og kunnskapsbasert praksis er mer problematisk.

Kjetil Steinsholt skriver i artikkelen Evidensbaserte standarder eller profesjonalitet? (Bedre Skole nr. 1 – 2009): «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.» (s. 59). Opp mot den vitenskapelige kunnskapsbaserte praksis setter Steinsholt «en slags intuitiv profesjonell «feeling» for noe, eller rett og slett praktisk sans eller nese for hvordan problematiske og komplekse pedagogiske spørsmål kan løses i konkrete, ofte forvirrende og uoversiktlige situasjoner.» (s. 62). I møte med lærere som viser en slik intuitiv profesjonalitet har jeg ofte lurt på hvordan de har blitt så gode. Handler det om personlige egenskaper? Har de vært heldige med

lærere og medstudenter gjennom lærerutdanningen, eller har de møtt særlig dyktige ledere og kollegaer i sin yrkesmessige sosialisering?

Fra en praktikers synspunkt vil det være interessant å diskutere hvordan en kan bidra til å utvikle lærere og skolekulturer som er preget av pedagogisk profesjonalitet. Hvilken kunnskap er relevant for å forstå og håndtere de komplekse pedagogiske spørsmålene en møter i praksis? Hvilke strategier er hensiktsmessige for å utvikle skolen som lærende organisasjon? Spørsmål om evidensbasert forskning gir mer «sann» kunnskap enn annen kunnskap og spørsmål om hvorvidt det finnes en sikker relasjon mellom intervensjon og resultater, er nok mest interessant for forskerne. Praktikere vet gjerne at det ikke finnes noen slik lineær og entydig sammenheng mellom forskning og praksis, men de søker likevel kunnskap som kan bidra til bedre forståelse og håndtering av praksis.

Kunnskap er makt og kan anvendes politisk og retorisk, for og imot samme sak. I St.meld. nr. 16 (2006-2007) brukes LP-modellen (Læringsmiljø og pedagogisk analyse) som et eksempel på forskningsbasert kunnskap som har vist seg å ha effekt på en rekke forhold som påvirker elevers læring og atferd. Kjetil Steinsholt bruker LP-modellen som et eksempel på hvor galt det kan gå når forskningsbasert kunnskap anvendes i pedagogisk praksis. Han uttaler at «en så ekstrem endimensjonal og instrumentell forståelse av pedagogiske prosesser» vil føre til at «det ikke lenger er behov for profesjonelle lærere.» (s. 59).

Som faglig ansvarlig for implementering av LP-modellen, har jeg

behov for å komme med noen kommentarer. LP-modellen er ingen metode eller oppskrift på pedagogisk praksis. Det er en modell for pedagogisk analyse og refleksjon over utfordringer i egen praksis. Analysemodellen hjelper lærerne til å forstå hvilke forhold som påvirker og opprettholder problemene, ut fra kontekstuellt perspektiv, aktørperspektiv og individperspektiv. Ved hjelp av analysemodellen utvikles en bredere forståelse av komplekse pedagogiske sammenhenger. Med utgangspunkt i analysen og med støtte i empirisk kunnskap om hva som har vist seg å ha effekt på liknende områder, samarbeider lærerne om å utvikle tiltak i forhold til egne opplevde utfordringer. Anvendelse av denne modellen skal bidra til å utvikle reflekterte og kyndige lærere som er i stand til å håndtere utfordringer på en ganske annen måte enn med en «endimensjonal og instrumentell forståelse av pedagogiske prosesser», slik Steinsholt frykter.

HVA ER PEDAGOGISK PROFESJONALITET?

I sin bok om Pedagogisk profesjonalitet framhever Dale (1989) didaktisk rasjonalitet som pedagogikkens profesjonsgrunnlag. Han hevder at å skille mellom undervisning og pedagogikk er en viktig start i forhold til å utvikle didaktisk rasjonalitet. Planlegging og evaluering er sentralt i skolens pedagogiske system, men evne og vilje til refleksjon over skolen som organisasjon og system er en viktig del av didaktisk rasjonalitet, som også vil få innvirkning på undervisningen. I denne sammenheng er det viktig med teoretisk og empirisk

kunnskap, slik at refleksjonen ikke alene er basert på lokal kunnskap og erfaring.

I artikkelen «Hva betyr vidensbaserings?» (Pedagogisk psykologisk tidsskrift nr. 5-6/08), definerer Dahler-Larsen en profesjonell som «en som bruker en kompleks og omfattende kunnskapsbase til å treffe beslutninger i komplekse situasjoner». Han forestiller seg at evidensbasert kunnskap stilles til rådighet for lærere som et veiledende materiale, og sier at en dyktig profesjonell lærer må kunne la seg inspirere og orientere av et slikt materiale uten å bli diktert av det.

Med denne bakgrunnen undrer jeg meg over om det er noen motsetning mellom pedagogisk profesjonalitet, autonom utøvelse av skjønn og forskningsbasert kunnskap. Hva baserer den autonome og profesjonelle lærer sitt skjønn på? Er det ikke pedagogisk kunnskap i vid forstand som er grunnlag for det gode pedagogiske skjønn? Selvfølgelig vil lærerens personlige egenskaper, hans egen trygghet som menneske, hans moralske og etiske grunnholdning, så vel som hans kjærlighet til barn og unge være viktig for utøvelse av det gode skjønn. Den senere tids skoleforskning har også vist at skoleledelse og skolekultur er viktige faktorer som påvirker læreres praksis.

For å utvikle en mer profesjonell skolekultur, har jeg tro på å ta i bruk kunnskap og innovasjonsmodeller som kan stimulere til å utvikle felles forståelse av utfordringer og samarbeid om pedagogisk begrunnede tiltak. En lineær sammenheng mellom intervensjon og resultater finnes nok ikke. Det er mange faktorer som har

betydning for om læring og endring skjer, både individuelt og i organisasjoner. Men en modell og et innhold som kan få ledere og lærere til å dra i samme retning, samle fokus og skape positive forventninger om endring, gir et godt utgangspunkt.

Torunn Tinnesand er seniorrådgiver ved Lillegården kompetansesenter, prosjektleder for implementering av LP-modellen i 104 grunnskoler (2006 – 2008), og prosjektleder for utprøving av LP-modellen i 7 videregående skoler i 4 fylker (2008 – 2010).

KRISTENDOMMENS PLESS I BARNEHAGE OG SKOLE

AV MARIT FJERMEDAL

Dagens norske verdier er et resultat av kosmopolitisk filosofisk tenkning og idéutvikling. Den kristne kulturarv har i høyden spilt rollen som en motstander for den humanistiske utviklingen, og bør få en mindre fremtredende plass innenfor faget Religion, livssyn og etikk (RLE).

Vår kirke er preget av en lære med et dualistisk syn på mennesket. Dette er sentralt, for den filosofiske diskurs har vært sentrert rundt samfunnets syn på mennesket, og menneskesynet har handlet om og er knyttet til synet på mennesket i forhold til en eventuell Gud. Utviklingen av grunnleggende verdier i samfunnet skyldes et *opprør* mot kirkens menneskeforståelse. Kristendommen har forfektet at Gud er

en maskulin kraft som befinner seg utenfor og over det syndige mennesket. Det opphøyde menneskesynet som utviklet seg utover på 16 og 1700-tallet, var en protest mot bildet av det lille og syndige mennesket. Politisk liberalisme og humanisme er to hovedresultater av denne protesten.

Det man gjør ved å påstå at vårt samfunns verdier er en *kristen norsk kulturarv* er å legge beslag på universelle verdier, som menneskeverdet eller nestekjærlighet og humanisme. Å tenke på sin neste har vært et budskap som ligger mer eller mindre gjemt i alle religioner og kulturer, men som har vanskelig for å trenge frem i religiøs praksis.

Hvis kristendommen på noen måte har påvirket ideer om mennesket og dets verdi, er det først og fremst som provokatør, med sin bastante og dogmatiske lære som erfaringsmessig har vært undertrykkende for menneskene.

Jeg har problemer med å godta argumentasjonen som blir brukt for å undervise barn om vår kulturarv. Man har i dag en læreplan som i sin formålsparagraf hevder å ikke være forkynnende på vegne av noen religion. Likevel er det i barnehage og skole lagt inn presentasjoner av sentrale bibelfortellinger (se læreplan for RLE f.eks. på regjeringen.no). Tror man virkelig at dette ikke er forkynning? Barn på mellom 3 og 6 år (eller mellom 7 og 10 for den saks skyld) klarer ikke å skille mellom julefeiring og bibelfortellingene. Alt dette går over i hverandre, og teksten blir forkynnende i kraft av sitt innhold. Dette er en snikkristning av barna. Resultatet er at ca. 80 prosent av Norges befolkning står som mer el-

ler mindre passive medlemmer av en religionslære man ikke har annet enn et kulturelt forhold til.

Religioner bør presenteres i en kulturhistorisk kontekst, ikke ved å fortelle om bibelens innhold for mennesker uten mulighet til en dypere intellektuell refleksjonsevne. Det er på tide å diskutere om begrepet «norsk kristen (humanistisk) kulturarv» bør få leve videre og ligge som en fordekt forkynnende undervisning i barnehage og skole. Skole og samfunn kan ikke «tro» for oss, det er på tide at vi velger tro selv. Samfunnets ideologi kan kun legitimeres ved demokratiske valg.

Marit Fjermedal, Barnehageassistent

SÅ LETT BØR MAN IKKE LØPE FRA SITT ANSVAR

AV GJERT LANGFELDT

Når to av representantene for PISA i Norge mener at de må stille saklighetskrav som fører til at de avviser en offentlig debatt som angår dem selv og deres eget arbeide, er det nærliggende å hevde at det er en beslutning som primært ikke handler om vitenskap, men om makt. PISA representerer makt.

I Bedre Skole 1/2009 offentliggjøres resultater fra en undersøkelse av norske læreres kunnskap om og vurdering av PISA. Undersøkelsen er gjort av Utdanningsforbundet, og den presenteres av Ragnhild Midtbø og Trine Stavik. Det som foranlediger at jeg

ønsker å ha et offentlig synspunkt i saken er imidlertid i mindre grad undersøkelsen, men de inviterte kommentarer som ledsager den, og særlig den avvisning av både undersøkelsen og artikkelen som to av PISAs representanter i Norge, Marit Kjærnsli og Astrid Roe gir. Deres argumentasjon finner jeg tankevekkende – PISA avviser at denne undersøkelsen kan brukes som grunnlag for en offentlig debatt.

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.

PISA UTØVER MAKTT

Stilt overfor en slik argumentasjon, kan det, og mitt motiv er et rent deliberativt argument om at offentlig diskusjon om PISA og dens virkninger har en egenverdi, være viktig å peke på følgende: Når to av representantene for PISA i Norge mener at de må stille saklighetskrav som fører til at de avviser en offentlig debatt som angår dem selv og deres eget arbeide, er det nærliggende å hevde at det er en beslutning som primært ikke handler om vitenskap, men om makt. PISA representerer makt. Dette fremkommer både i dens innhold – som for eksempel at det er tre av skolens mange fag som velges ut for måling – som dens form – som å knytte seg til NHO som kanal for formidling av resultater. Som eksempel på hvor stor makt PISA utøver, kan det være rele-

vant å spørre Kjærnsli og Roe: Er det for eksempel ikke sant at resultatene blir presentert for relevante departement i fortrolighet flere måneder før de offentliggjøres? Skjedde ikke det høsten 2007, før statsråd Djupedal gikk av?

Det er lang tradisjon for at representanter for offentligheten som utøver makt, skal være svært forsiktige med å avise debatt om egen posisjon. I et demokrati må alle få synge med eget nebb, og så må man forholde seg til de argument som fremføres. Skal man avise å forholde seg til et innlegg, bør det, satt på spissen, være injuriene og ikke for eksempel svarprosenter som setter grensene.

Etter min mening er det grunn til å spørre om ikke situasjonen er den at Kjærnsli og Roe, som så mange som representerer makt for dem, bruker sin faglighet som et vikarierende moment for å unngå å skulle få sin egen rolle som maktutøvere i søkelyset.

HVA ER GODE SPØRSMÅL?

Deres begrunnelse for å avise Utdanningsforbundets undersøkelse bygger i hovedsak på to forhold: En svarprosent på 38 fra lærere i grunnskolen, og at de synes 5 spørsmål er tendensiøse (av 28 som er referert i artikkelen). I tillegg mener de at journalistene som har skrevet artikkelen om undersøkelsen er tendensiøse, noe som belegges med ett eksempel.

Det er lett å være enig med dem i forhold til svarprosent. Men det er spørsmål om ikke det likevel blir for enkelt. Som et eksempel på at vurderingen av hva som er «gode» spørsmål er, og vil være problematisk, kan jeg benytte kritikk av PISA selv. Hemmingen spør for eksempel om

man kan lage spørsmål som måler elevenes «life skills», og bruker noen av PISA-spørsmålene som eksempel (Going hand in hand/ (Growing up/Semmelweiss) på at PISA sine spørsmål er konstruert som «school-test»-spørsmål; deres vanskegrad påvirkes av hvordan de formuleres, og ved hvordan de refererer til sammenhenger som ikke alle elever kjenner like godt. (Hemmingsen, 2005 p. 41).

Det er internasjonalt også en klar reaksjon på at PISAs spørsmål ikke er kulturelt nøytrale, fra italienske kolleger (Nardi 2002), sveitsiske (Bain 2003), og franske (Bodin 2005) og fra tyske (Jahnke et al, 2006), i forhold til PISA 2003. Hovedinnholdet i denne kritikken, at alle elever ikke deler den verden som PISA referer til, kan illustreres ved at Jablonka (2006) har funnet at av i alt 54 matematikk-spørsmål i PISA 2003, kommer 13 fra Holland, 15 fra Australia og 7 fra Canada. (Jablonska 2006 s. 167)

I PISAs tekniske rapport fra 2003 som jeg her refererer til fordi den er mer transparent enn rapporten fra 2006, dukker det samme problemet opp innen PISAs egen horisont som et spørsmål om hvorfor noen spørsmål viser seg å ha avvikende statistiske egenskaper for noen land. PISA tekniske rapport oppgir at dette særlig gjelder 12 land (Baskerland, Brasil, Indonesia, Japan, Macau-Kina, Mexico, Thailand og Tunisia, og i noen mindre grad Hong Kong-Kina, Serbia og Tyrkia). Forklaringen som PISA tilbyr er at spørsmålene har diskriminert ulikt i ulike land, det vil si at det er spørsmål om man har funnet oversettelser som er språklig og kulturelt ekvivalente, eller enklere at oversetterne ikke har vært gode nok.

(PISA 2003 Technical Report s. 79).

Slike forklaringer understreker nettopp at kulturelle skjevheter er og må være til stede i slike tester.

Selv om Svein Sjøberg har lagt et grunnlag for å diskutere kvaliteten i spørsmålene ved å peke på at det er god skikk at «noen av spørsmålene er formulert klart positive til PISA, andre klart negative» vil mitt hovedpoeng være at en her har to diskusjoner: Én om spørsmålskvalitet, og én om maktutøvelse. Ved å avvise den første diskusjonen, hindrer de den andre i å komme frem. Så la meg utfordre Kjærnsli og Roe: Kan det være slik at det de synes er tendensiøst er et gyldig uttrykk for dem som utsettes for PISA?

La meg endelig utfordre en maktutøver til i denne sammenheng: Hva mener Utdanningsforbundet om sin egen undersøkelse? Man kan ikke både lansere kritikk og la være å ta stilling til denne kritikkens gehalt. Fra flere hold har det vært pekt på at dersom ikke PISA og de andre testene som ansvarsstyringen medfører, makter å bli konkrete redskaper for lærernes planlegging og gjennomføring av undervisning, så vil de representere en byråkratiserende kontroll av lærernes arbeide. Vil Utdanningsforbundet gå inn i en slik debatt om hvordan tester kan få didaktisk rasjonalitet?

AVSLUTNING

Situasjonen er den at Utdanningsforbundet har tatt initiativ til en undersøkelse som i noen henseender er problematisk, i andre henseender ser den ut til å kunne danne grunnlag for en fruktbar diskusjon. Det er et autoritært forsøk på å unngå debatt om eget ansvar for påvirkning på

norsk skole når PISAs representanter avviser å gå inn i en diskusjon, med den argumentasjon at undersøkelsen ikke holder faglig mål. Arrogansen i avvisningen settes i en relativt grell kontrast når de samme forskerne i Dagsavisen den 10.3 kan si at de «føler at undersøkelsen har blitt godt mottatt av mange lærere, stikk i strid med resultatet av undersøkelsen Dagsavisen gjenga i forrige uke». På hvilket grunnlag får man «følelser» som setter til side 1000 svar?

REFERANSER

- BAIN D. (2003). PISA et la lecture: *Un point de vue didacticien*. In Schweitzerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften vol. 25 2003 no 1 pp. 59–78.
- BODIN, A. (2005). *What does PISA really assess? What it doesn't. A French view*. Report prepared for Joint Finnish-French conference «Teaching mathematics: Beyond the PISA survey», Paris
- HEMMINGSSEN, I (2005). *Et kritisk blik på oppgaverne i PISA med særlig vekt på matematikk*. In MONA vol. 2 2005 no 1. pp. 24–43
- JABLONKA, E., (2006). *Mathematical literacy: Die Verflüchtigung eines ambitionierten Testkonstrukts in bedeutungslose PISA-Punkte* in Jahnke, T. and Meyerhöfer W. (2006) *PISA & Co Kritik eines Programms*, Hildesheim Verlag Franzbecker.
- JAHNKE, T. AND MEYERHÖFER W. (2006). *PISA & Co Kritik eines Programms*, Hildesheim Verlag Franzbecker.
- OECD: PISA 2003 Technical Report
- ROMAINVILLE, M., (2002). *L'enquête O.C.D.E. sur les acquis des élèves en débat* in La Revue Nouvelle vol. 115, 2002 no 3–4 pp. 84–108

Gjert Langfeldt er professor ved Universitetet i Agder.

Når språket i barnelitteraturen utfordrer

AV MARIANNE RUUD

«Jævla barnevernsfitt! Du skal dø!». Sitatet er hentet fra en barneboka *Pitbull-Terje og kampen mot barnevernet*. Foreldre og lokalpolitikere i Kristiansand fikk boka fjernet fra skolebiblioteket. Lærerutdanner Asbjørn Kolberg mener en slik sensurerende holdning heldigvis ikke er typisk her i landet.

– Forfatteren av boka om Pitbull-Terje har i mange år vært opptatt av det groteske og stilen hans bryter litt med «det som passer seg», sier Kolberg til Bedre Skole. Han har skrevet en artikkel i årboka *Litteratur for barn og unge* der han tar for seg det utfordrende språket i norsk litteratur for barn. Artikkelen åpner med sitatet fra Endre Lund Eriksens bok om Pitbull-Terje.

Kolberg er førstelektor i norsk ved allmennlærerutdanningen på Høgskolen i Nord-Trøndelag. Der tar han ofte opp språklige diskusjoner med studentene sine. Kolberg er skeptisk til sensur og forbud. Han mener det viktigste er at lærere leser igjennom og forbereder seg på å snakke om barnelitteraturen.

– Hva som er best eller hvor grensene går er ikke alltid lett å svare på. Grensene er så ulike. Protestene mot

boka om Pitbull-Terje kom fra Kristiansand som ligger midt i bibelbeltet. Andre steder i landet vil holdningen være en annen, sier han.

I artikkelen nevner Kolberg Jon Ewos bok om Jon Demon som eksempel på en bok som er krevende for barn fordi den inneholder referanser til mytologi, religion og har mange ordspill. Ett av kapitlene heter for eksempel «Faderen, sønnen og den dårlige ånde». I tillegg kommer en dose av det som på litteraturkritikerspråket kalles det «materielt-kroppslige nedre».

«Jon forstår ikke selv så mye av det som foregår, men det gjør den impliserte leser som vil se at det dreier seg om religionskritikk og harselas med dogmer og påbud,» skriver Kolberg.

En bok som Olaug Nilssens «Ronny's rumpe», mener han at uintendert kan representere et nedlatende syn på barnet, fordi teksten mangler en tydelig distanse til det barnslige.

– Det viktige er å bruke språket slik at det ekle, skremmende eller utfordrende blir sett på med en viss distanse, hevder han.

Barnas påvirkes også av språket de hører gjennom andre medier enn litteratur.

«Det er ikke enkelt å skjerme barna fra massemedienes fortellinger for voksne, enten det handler om spillefilmer, tv-serier eller nyhetsreportasjer. Derfor er det så viktig å gi barna redskaper til å fortolke informasjonsstrømmen. Siden verden ikke

utelukkende er vakker og harmonisk er det naturlig at dette avspeiler seg i barnelitteraturen», skriver Kolberg.

EN OMSTRIDT LESEAKSJON

Høsten 2008 ble *tXt-aksjonen* gjennomført for ellevte gang. Den årlige tXt-aksjonen skal fremme leselyst og skape positive leseopplevelser blant elever i ungdomsskolen. I tillegg får lærere mulighet til å bli kjent med ny norsk og oversatt ungdomslitteratur. Arrangør er Foreningen *!les*. Nesten samtlige ungdomsskoler deltok. I alt ble 140 000 ungdommer påmeldt via skole, bibliotek eller bokhandel. Alle mottok en pocketbok med 16 tekstutdrag fra ny norsk og oversatt skjønnlitteratur. Det fulgte også med en kortfilm i skrekksfilmjangeren. Pocketboka og filmen ble brukt til en konkurranse der ungdommene skulle finne ut hvilke karakterer i filmen som var hentet fra hvilke tekstutdrag. I tillegg ble det hver uke lagt ut en konkurranse på hjemmesidene der både klasser og enkeltpersoner kan delta.

Men fredag 26. oktober 2008 får tXt-aksjonen negativ omtale i media. Det starter med en artikkel på nrk.no med tittelen «Serverer barn sex, vold og skrekk». Utgangspunktet er en mor som ønsker å skjerme barna sine for tekstene og filmen. Senere på dagen sier skolebyråd Tomas Moltu i Bergen at han vil stanse tXt-aksjonen.

Foreningen *!les* inviterte nylig til seminaret «Trenger ungdom be-

skyttelse fra skjønnlitteraturen?». Der sa daglig leder Ketil Kolstad i Foreningen *!les* at debatten i media var følelsesladet og basert på hva voksne, særlig foreldre og politikere, ikke lærere og elever, mente om løsevne sitater. Essensen i kritikken er at filmen er for skummel og at en del av tekstene er upassende.

Kolstad tar selvkritikk på at de skriver på hjemmesiden at «filmen er laget med utgangspunkt i Medietilsynets retningslinjer for 11-årsgrense». Medietilsynet uttalte samme dag at de ville gitt filmen 15-årsgrense ved ordinær kinovisning. Men Kolstad påpeker at pedagogisk materiale ikke skal godkjennes av Medietilsynet.

– Skrekkfilmer skal være skumle, og vi valgte denne sjangeren fordi den er populær hos målgruppen, sier Kolstad til Bedre Skole.

Han legger til at ingen av tekstene peker seg ut som dårlig likt av elever og kun en håndfull skoler valgte å trekke seg fra aksjonen.

TYR TIL DET SPEKULATIVE

Kritiker Ola Hegdal i Dagens Næringsliv, hevdet i sitt innlegg at det er for mye sex og vold, både i media og i ungdomslitteraturen. Han mener forfattere og journalister for lett skaper seg oppmerksomhet gjennom å ty til det spekulative. Han advarte også mot mye elendighetsbeskrivelse og sosialporno i ungdomslitteraturen. I tillegg mener han for mange ungdomsbøker er skrevet for voksne.



Pitbull-Terje og kampen mot barnevernet ble fjernet fra skolebiblioteket i Kristiansand. Men hjelper det å fjerne bøker fra biblioteket når barn hører et mye verre språk og ser mye verre ting på film? **Linas kveldsbok** av Emma Hamberg var en av bøkene som var representert i tekstutvalget til tXt-aksjonen, og som ble spesielt godt likt av jentene. **nye venner.com** av May B. Lund bør kvalifisere til tenåringsforeldres skrekk, hevdet kritiker Ola Hegdal på seminaret «Trenger ungdom beskyttelse fra skjønnlitteraturen».

Mor, kritiker og norsklærer Guro Havrevoll var også innleder på seminaret. Hun opplevde at både tekstene og filmen i tXt-aksjonen ble godt likt av elevene hennes. Samtidig pekte hun på at det er viktig at lærerne leser tekstene og ser igjennom filmen på forhånd slik at de er forberedt på debatt. Og elever som ikke ville se skrekkfilmen fikk mulighet til å trekke seg.

I dag har barn hørt om ståpikk, voldtektsforsøk eller partering av kroppsdeler, påpeker hun.

– Det er flott med foreldre som engasjerer seg i hva barna leser. Men hvordan skal det bli hvis vi lærere ikke kan vise ungdom hva som skjer i ungdomslitteraturen, spurte hun.



Guro Havrevoll som både er norsklærer, mor og kritiker sa at tekster og film ble godt mottatt blant hennes elever. Med godt forberedte lærere ser hun ingen grunn til sensur, sier hun.



- Både lærere og elever likte tekstene og filmen som ble valgt ut av tXt-aksjonen. De negative reaksjonene var basert på hva voksne, særlig foreldre og media, mente om løsevne sitater, sier Ketil Kolstad i Foreningen *!les*

KVALITET I SKOLEN

L. MONSEN, H. BJØRNSRUD,
L. NYHUS OG B. AASLAND (RED.)

KVALITET I SKOLEN

Forskning, erfaringer og utvikling

Cappelen Akademisk forlag
218 sider

Boka *Kvalitet i skolen*, redigert av Lars Monsen m.fl., har sin bakgrunn i et faglig nettverk med særlig forankring i fagmiljøene ved en rekke høyskoler i Sør-Norge. Sentralt i dette nettverkets arbeid har vært såkalt skolebasert vurdering (jmfør boka om *Skolebasert vurdering* som sentrale personer i dette nettverket utga for 7 år siden). Den skolebaserte vurderingen har vel i stor grad blitt praktisert som en mild form for ekstern evaluering av en skoles selvvalgte foki. Jeg mener å ha fornemmet at det finnes den dag i dag skoleeiere som praktiserer denne milde form for ekstern evaluering. I den foreliggende boka som skal anmeldes, slås det nokså brutalt fast at «satsinga på skolebasert vurdering (har vore) ein flopp (fiasko)». Spørsmålet blir dermed: Hva så?

Nye tider for skolen

Flere forfattere i denne boka setter bruken av termer som kvalitetsvurdering, kvalitets-sikring og kvalitetsutvikling i sammenheng med internasjonal påvirkning der blant annet internasjonale storskalaundersøkelser som TIMSS og PISA setter nye premisser for vurdering av kvalitet i norsk skole. Et eksempel: «Det som skjer internasjonalt, har trengt seg på oss, og vi har teke imot det, men ikkje ukritisk». Det siste utsagnet er betegnende for denne bokas posisjonering: en til dels skarpt framført kritikk av «den dominerende plassen resultatmålene har fått i den offentlige skoledebatten». Flere av artiklene i denne boka betoner nettopp den særegne norske historisk-institusjonelle tradisjon i en tid der nye styringsformer er i kjømda. I norsk sammenheng er det varslet en utvidet skoleinspeksjonsordning (som vi i dag vet lite konkret om), arbeid med kvali-



tetsindikatorer pågår, det skjer en utbygging av lokale kvalitetsvurderingsystemer, og det skjer stadige endringer i den nasjonale styringen av skolesektoren (fra Giske til Clemet og så til Djupedal/Solhjell).

Til dels har utviklingen vist betydelige ulikheter i styringssignaler fra nasjonalt og lokalt nivå. Et eksempel er følgende utsagn fra Høyre-politiker og utdanningsbyråd i Oslo, Torger Ødegård: «Det er ikke krise i skolen. Det er SV og Regjeringen som er krise. De vet verken hvor de er eller hvor de skal» (Aftenposten 4.2.08). Hvem skal lærerne være lojal mot dersom det er sprik mellom politikken til skoleeier og nasjonale skolemyndigheter?

En ny tid er i emning i skolesektoren der hierarkisk ansvarliggjøring ved hjelp av målinger anvendes, der skoleinspeksjon er i full fart inn, der internasjonale storskalaundersøkelser som setter standarder for norsk skole på en måte vi ikke har erfaring for osv. Hvordan skal skolens folk forholde seg til alt dette? Det er sakens behov for en bok «skrevet for skolefolk på alle nivåer» når «skolens mange aktører ikke (har) full oversikt og den nødvendige kompetanse for å komme fram med tiltak som den enkelte skoleorganisasjon er best tjent med». Men denne boka bidrar vel i beskjeden grad til den nødvendige kompetansen?

Lite om hvordan målingene kan brukes

Peder Haug skriver at «Det krev ein utvida evalueringskompetanse mellom dei som arbeider i skulen, som i liten grad har vore drøfta eller omtala». Dessverre må jeg trekke den slutning at denne boka ikke innfrir det behov som fastslås. Leseren får nok «mer innsikt og forståelse for mange av de utfordringene skolens folk må ta stilling til» ved å lese denne boka, men forholdsvis lite innsikt i hvordan skolefolk skal bruke for eksempel målinger/kvalitetsindikatorer som verktøy for forbedringsarbeid, som verktøy for administrasjon, «management» og ledelse. Det gjennomføres målinger i norsk skole som aldri før. I kapittel 1 loves det at «kapitla i denne boka går nærare inn på ... system for kvalitetssikring». Det gjør den i for liten grad etter mitt skjønn. Riktignok drøftes flere adekvate aspekter ved skolers og skolesektorens arbeid med kvalitetsforbedring i mange av kapitlene (for eksempel temaet læring i skolen som organisasjon).

Mange skolefolk vil ha glede av å lese dette stoffet. Som leser har jeg også festet meg ved mer aparte sider ved kvalitetsarbeidet som eksempelvis skolevandring. Skolevandringen som foreskrives, består av «gjentatte korte besøk hos den enkelte lærer, seks til åtte besøk på ca. fem minutter hver». Hvor tjenlig et slikt tiltak er, gjenstår å se. Men hvor blir det av stoffet om bruk av målinger som indikatorer for kvalitetsarbeid? Hvor blir det av analysen av skoleinspeksjon som antakelig vil utbygges i nær framtid? Her finnes det en del internasjonal forskning som kunne ha vært formidlet og bidratt til mer faglighet når disse ordningene nå skal bygges ut. Og her trenger skolefolk og norske pedagoger innsikt i muligheter og ikke minst begrensninger i hva disse nye verktøyene er gode for.

Norske fagmiljøer på etterskudd?

Gir denne boka en indikasjon på at mange fagmiljøer i Norge er noe på etterskudd i forhold til den raske implementeringen av nye styringsverktøy i skolesektoren? Kritisk distansering er fagmiljøers nødvendige privilegium. På den annen side har ikke alle skolefolk «den nødvendige kompetanse

for å komme fram med tiltak som den enkelte skoleorganisasjon er best tjent med». Skolesektoren dilter med i det nye racet av styringsfornyelse, og nasjonale myndigheter og mange skoleeiere har utvilsomt utredningsbehov fra «eksperter» både til å finne løsninger og legitimere allerede fattede beslutninger. Spørsmålet er om andre aktører fort kan fylle pedagogenes rom når pedagogene blir for opptatt av den kritiske distanseringen. Historien om den raske framveksten av utredningsinstitusjoner (Læringslaben osv.) viser at norske universitets- og høyskolemiljøer ikke har vært aktive nok i å påvirke (og imøtekomme) myndighetenes behov for utredning på faglighetens premisser. Spørsmålet er om denne boka bidrar til å befeste inntrykket av fagmiljøer på etter-skudd?

De enkelte kapitlene

Så til noen spredte kommentarer til enkelte av bokas ulike kapitler. Peder Haug skriver godt om hvordan internasjonale forhold påvirker situasjonen i norsk skole, og Haugs kapittel er etter mitt syn det beste kapittelet i denne boka. Gunn Imsen omtaler på en interessant måte noen historiske punktnedslag om kvalitetsvurdering. Med referanse til nåtidige norske forhold hevder hun at «På 2000-tallet er vurderingen satt i en ramme av målstyring og nyliberalisme der markedskreftene skal forbedre skolen». Hvilket belegg har Imsen for å hevde at markedskrefter har hatt og har en tiltenkt rolle med å forbedre skolen? En økonom vil forbinde uttrykket markedskrefter med prisendringer på et gode som følge av endrede tilbuds- og etterspørselsforhold. Det er ingen slik markedskrefter i norsk skole som forplanter seg via prisendringer. Riktignok finnes det noen eksempler på konkurranse om elever, først og fremst når beslutningstakere må ta aktive valg i overgangen til videregående skole. Men konkurransen arter seg gjennom andre attributter enn pris og da ikke som markedskrefter. Spørsmålet er om deler av Imsens bidrag har en unødvendig ideologisk slagside. Knut Roald og Astrid Øydvin har skrevet et relevant og interessant kapittel om kvalitetsvurdering som ledd i systematisk refleksjon og

læring i organisasjoner, og Halvor Bjørnsrud har levert et godt kapittel om å inkorporere bevissthet om kvalitetsvurdering i lærerutdanningen. Likeledes skriver Sølvi Lillejord og Guro Kirkerud interessant om dialoger i skolen i tilknytning til forbedringsarbeid. Andre kapitler synes jeg nok er mer ujevne i kvalitet. Vesentlige deler av et av kapitlene framstår sågar som en parafrase over lover og forskrifter og burde nok ha vært luket ut gjennom redaktørteamets kvalitetssikring.

AV EYVIND ELSTAD,

PROFESSOR VED UNIVERSITETET I OSLO

INDIVIDFOKUS OG SYSTEMRETTET PÅ SAMME TID

JØRGEN RIBER

FORSTÅTT OG FORSTYRRET

Om systemisk og narrativ pedagogikk

Abstrakt Forlag

172 sider

Jørgen Ribers bok om systemisk og narrativ pedagogikk som kom ut i København i 2005 er i 2008 blitt oversatt til norsk av Are Eriksen. Det er en oversiktlig og lettlest bok på ca 170 sider og oversetteren, Are Eriksen, har gjort en grei jobb. Boken fortjener oppmerksomhet av flere grunner.

For det første tar den opp en utfordring som i like stor grad preger den norske skolen som den danske skolen, nemlig undervisning av de barn som i dagligtalen ofte omtales som barn med adferdsproblemer. Forfatteren har en omfattende og variert praktisk erfaring fra arbeid for og sammen med disse barna. Boken er forfatterens forsøk på å systematisere og formidle sine praktiske erfaringen og teoretiske studier på området slik at leseren eventuelt kan ha nytte av det i sitt eget arbeid.

For det andre presenterer forfatteren sitt budskap som en begrunnet, enhetlig og helhetlig tilnærming når det gjelder arbeidet med disse barna. Med andre ord kan vi si at



han beskriver en modell og konkretiserer en arbeidsform som bygger på denne modellen. Dette er både bokens styrke og svakhet; det er en styrke fordi det blir mulig å bruke boken som en oppskrift – men en svakhet fordi det blir lett å kritisere modellen for å være ensidig. Jeg tror imidlertid at vi norske akademikere – kanskje med unntak av enkelte fundamentalister – har en tendens til å bli så reserverte og forbeholdne i vår eklektiske tilnærming at vi kan bli ubrukelige for praktikerne.

En tredje grunn til å oppholde oss ved denne boken er at forfatteren knuser en ikke uvanlig misforståelse blant en del nordmenn, nemlig at det eksisterer et motsetningsforhold – og at vi derfor må foreta et valg – mellom et individfokus og en systemtilnærming. Forfatteren tydeliggjør i sin modell at barnet må sees som et unikt individ med sine forutsetninger og sine behov, men at barnet kun kan forstås i et systemperspektiv som interagerende med sine omgivelser. Det legges spesielt vekt på læreren som samspillpartner, men det understrekes at også denne dyaden må forstås i en større sosial sammenheng.

Vanskelig stoff blir forståelig

Det å fremstille et stoff som tross alt er relativt komplisert og vanskelig tilgjengelig, er en stor utfordring for en faglitterær skribent.

Forfatteren takler denne utfordringen på en god måte, noe som viser at han selv forstår sitt stoff og tror på det. Det skinner tydelig gjennom at han ikke bare har lest seg til kunnskapen som han presenterer, han har praktisert den og har den under huden. Som erfaren pedagog bruker han flere tilnærminger når han skal formidle sitt budskap til oss lesere. Han bruker selvfølgelig den vanlig fagprosaformen som vi alle er oppdradd til både å skrive og å lese. Hans språk er imidlertid lettlest, og samtidig både konsekvent og logisk. I tillegg illustrerer og eksemplifiserer han sitt budskap med en rekke casebeskrivelser som er konkrete enkelttilfeller fra hans egen praksis. Samtidig visualiserer han sin fremstilling med enkle figurer som viser relasjoner mellom fenomener slik han forstår verden.

La meg også nevne at han har bygget meget tydelig inn i sin modelltenkning at faglig og sosialt liv er gjensidig avhengig av hverandre. Dersom vi tar dette perspektivet alvorlig, vil det få en del konsekvenser for lærerens arbeidsmåte og forholdet mellom skole og hjem. Videre legger han vekt på sammenhengen mellom tre nøkkelbegreper – tillit, anerkjennelse og trygghet – som har stor betydning for elevenes vekst og utvikling. Denne tenkningen slår en bresje i troen på at skryt og ros har en egenverdi uten å se den i relasjon til konteksten, og i troen på at sosiale relasjoner mellom lærere og elever og mellom elevene i seg selv, sikrer gode læringsbetingelser.

Bryte ned gamle fortellinger og bygge nye

Et sentralt budskap fra forfatteren er at for elever med adferdsvansker dreier det seg om at de befinner seg i det som vi ofte omtaler som negative eller «onde» sirkler. Dermed blir hovedutfordringen å bryte disse og erstatte dem med positive eller «gode» sirkler. I forfatterens språkbruk dreier det seg om å bryte ned gamle fortellinger som fremmer en negativ utvikling og å bygge opp nye fortellinger som fremmer en positiv utvikling. I dette arbeidet understrekes betydningen av individuelle samtaler som et avgjørende virkemiddel. En konsekvens av dette synet vil være at lærerne trenger

tid til disse elevsamtalene, og at lærerens interaksjon med elevgrupper eller kollektivet ikke er tilstrekkelig.

AV KJELL SKOGEN

PROFESSOR VED INSTITUTT
FOR SPESIALPEDAGOGIKK, UIO

■ ELEGANT OM BARNDOMMEN FØR OG NÅ

HARALD THUEN:

OM BARNET.

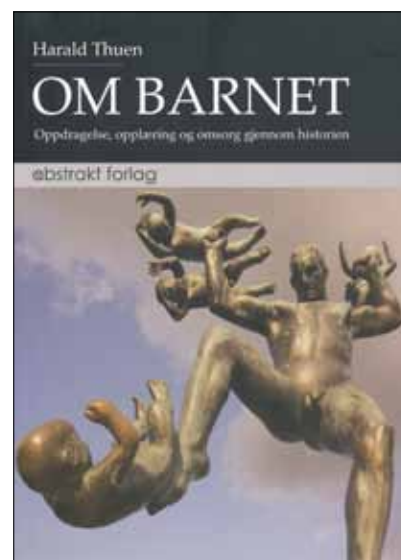
Oppdragelse, opplæring og omsorg
gjennom historien.

Abstrakt Forlag AS.

322 sider

Skrives og trykkes det for mange bøker i vårt land nå for tiden? «Etter flere år med vekst er det nå tegn til krise i bokbransjen.» fortalte Aftenposten i februar. Og jeg spør videre: Har ikke forlagene ganske lenge gitt ut langt flere fagbøker i pedagogikk enn det er behov for? I hvert fall altfor mange bøker om dagsaktuelle og gjennomterpede temaer som læringsmiljøet, dialogen, læringsstrategier, den digitale revolusjonen, kvalitetssikring. Mon det ikke er like før noen og hver av oss kjenner seg overmettet?

Det var med dette spørsmålet i bakholdet at jeg gikk til lesningen av Harald Thuens omfangsrike bok fra 2008, *Om barnet. Oppdragelse, opplæring og omsorg*. Jeg kjente jo fra før av til Petter Aasen og Ove Kristian Haugaløkkens artikkelsamling fra 1994, *Bærekraftig pedagogikk*, en bok som brakte en serie artikler om barndom og barns kultur. Jeg kjente Ingrid Markussen og Kari Telstes *Bilder av den gode oppveksten gjennom 1900-tallet* (2005). Jeg var ikke ukjent med Hugh Cunningshams *Barn og barndom* (1996), med forord av nettopp Harald Thunen og heller ikke med Tora Korsvolds omfangsrike forfatterskap og hennes to bøker *For alle barn! Barnehagens framvekst i velferdsstaten* (1998) og *Barn og barndom i velferdsstatens småbarnspolitik* (2008). Så jeg syntes



nok at jeg hadde grunn til å spørre forfatteren og meg selv om det snart ikke kunne klare seg med den litteraturen vi allerede har om barn, barndom og barndommens historie?

Om barnet er en verdifull bok

Svaret blir at Thuens bok representerer en verdifull tilvekst til den litteraturen som allerede finnes, en litteratur som han til dels har tillatt seg å tie om eller å overse i egen framstilling. For jeg kan ikke se at han trekker veksler på artikkelsamlingene til Aasen/Haugaløkken og Markussen/Telste.

Thuens bok fyller et tomrom for så vidt som den beskriver og analyserer den norske barndommen like fra middelalderen av og fram til den dagsaktuelle situasjonen mens tidligere analyser gjerne har hatt sitt tyngdepunkt i den norske velferdsstatens epoke. Thuens framstilling har betydelig bredde for så vidt som den ikke bare belyser barns liv i familien som deres primære arena, men også i institusjoner innenfor opplærings- og omsorgsfeltet. Framstillingen og epokeinndelingen er konstruert rundt følgende fem institusjonelle områder: familien, barnehagen, skolen, spesialundervisningen og barnevernet. Med dette utgangspunktet har så Thuen laget en fyldig beretning hvor han identifiser fem historiske faser som hver for seg har sitt særpreg med hensyn til den dominerende diskursen (tankekollektivet som det kom-

muniseres innenfor). 1) Det underdanige barnet. Førmoderne tid. 2) Det formbare barnet. Modernitetens gjennombrudd. 3) Det beskyttede barnet. 1870–1940. 4) Det sårbare barnet. 1945–1975. 5) Det medvirkende barnet. 1975–2008.

Thuens bok er verdifull fordi den framstår som et lærd verk. Forfatteren setter sin framstilling av den norske barndommen inn i en bred kontekst. Det kan han gjøre fordi han er fortrolig med den internasjonale debatten om utviklingen av den vesterlandske kultur, slik vi blant annet kjenner den gjennom forfatterskapene til Freud, Beck, Giddens, Foucault, Taylor. Han har lest de mest innflytelsesrike norske historikerne som J. A. Seip, E. Bull, F. Sejersted, R. Slagstad, skolehistorikere som H. J. Dokka og R. Myhre og nyere skoleforskere som E. L. Dale og P. Haug. Han er fortrolig med de aller siste reformene på den norske barnehage- og skolesektoren. Han kjenner den internasjonale og nasjonale litteraturen om barndommens historie, slik den presenteres av for eksempel P. Ariès, H. Cunningham og de Mause. Han kjenner den klassiske, empiriske forskningen representert ved J. Bowlby. Og selvsagt er han fortrolig med norske samfunnsforskere som Å. G. Skard, N. Waal og M. Gullestad.

Men kanskje er det likevel slik at jeg først og fremst vil anbefale Thuens bok på grunn av de holdninger som forfatterens opplegg er gjennomsyret av fra begynnelse til slutt. For *Om barnet* er en ryddig bok som forteller om en saklig, rolig, avslappet, ja, nesten tilbakelent forfatter. Som skribent er Thuen ikke bare opplagt, men han er også elegant. Hans blikk er det analytiske og fortellende, og det vil si at han avstår fra polemikk og skarpe utfall. Det følger velbehag ved å lese ham.

ALFRED OFTEDAL TELHAUG

■ EN BOK OM ALT DU IKKE VET

JOHN LLOYD OG JOHN MICHINSON

EN YTTERST INTERESSANT BOK OM ALT DU IKKE VET

Font forlag
244 sider

Det finnes spørsmål og problemstillinger som har plaget såvel filosofer som forskere – og ikke minst fulle menn på pub i store deler av menneskehetens historie. Mennene bak det engelske programmet *Quite Interesting*, John Lloyd og John Mitchinson, har tatt opp hansken og skrevet en svært underholdende essaysamling som på framfusent vis tar utfordringen på strak arm.

Motivet bak boken er å påpeke, forklare og korrigere «utbredte misforståelser, vanlige feiltolkninger, allmenn kunnskapsmangel og bevisst desinformasjon». Dette gjøres gjennom drøyt 200 essays som, utover å behandle «hva er sannhet og hva er sant?», spenner fra å tematisere forskjellen mellom bær og nøtter, hva er verdens høyeste fjell, hvor ble giljotinen oppfunnet, hvem ødela Sfinksens nese, hvor bodde steinaldermennesket, hva gjorde feministene med BH'ene sine og ikke minst: hvilken farge hadde Robin Hood på strømpebukse sine? Dette har resultert i et gøyalt prosjekt med et stort antall spennende og engasjerende spørsmål og problemstillinger med velformulerte og til tider overraskende svar. Forfatterne evner å skrive kortfattet, svært underholdende og resonnementene tar uventede vendinger slik at man stadig overraskes og bevarer lysten til å lese videre. Essayene avkler stereotypier og allmenne sannheter deres sannhetsgehalt ved hjelp av fiffige argumenter og interessante og til dels unyttige fakta som mange av oss ikke har vært kjent med fra tidligere. Oversetter Bjørn Hermann har således gjort en god jobb med det gode språket i denne boken.

Da jeg gikk på skolen, hadde vi en lærer som av og til hadde med seg en bok som lignet på denne. Vi storkoste oss når han trakk fram denne og utfordret oss både på rene kunnskaper og å finne løsninger på proble-



mer. Vi var svært engasjerte og samarbeidet intenst for å klare å finne svarene. Det ligger mye læring i slikt. Her er *En ytterst interessant bok om alt du ikke vet* midt i blinken.

Mangler kildehenvisninger

Et problem melder seg: for min del som «pirkete» akademiker er dette kritisk for boken. Boken inneholder ingen kildehenvisninger eller noter i selve teksten, ingen referanseliste bakerst i boken og heller ingen henvisninger til et nettsted hvor forfatteren har lagt ut en slik. Bokens prosjekt er som nevnt å rydde unna misforståelser, kunnskapsmangel og desinformasjon. Jeg blir tidvis provosert av forfatterens freidige påstander om likt og ulikt og vil gjerne vite hvor de henter sine fakta som tilbakeviser «allmenne sannheter» vi vanlige dødelige går rundt om og tror på i vår uopplyste tilstand der nede i hulen.

Fremstillingen blir naturligvis tyngre med kildereferanser fortløpende i teksten, noter gjør nok også fremstillingen lett akademisk. Dette vil lett gjøre boken mindre tilgjengelig for dens publikum. Men en enkel liste over anvendt litteratur til hvert kapittel kunne vel forfatterne spandert. Om kildelisten ble for lang i selve boken, kunne de henvise til et nettsted hvor alle referansene er listet opp. Boken er riktignok svært humoristisk i formen, men når man går så hardt ut og spidder

misoppfatninger folk har, bør det stilles krav til etterrettelighet og intellektuell redelighet. Om boken skal brukes i undervisning og som kilde for påstander utover kos og moro, er dette viktig, særlig i våre Wikipedia-tider.

En ytterst interessant bok om alt du ikke vet er alt i alt en svært underholdende og morsomt utfordrende bok som skulle passe for alle som er ute etter gir næring til tanken eller er interessert i artige funderinger om smått og stort.

AV PER JAKOB SKAANES
IDÉHISTORIKER OG SKRIBENT

PRAKTISK PEDAGOGIKK

TORIL RISBERG (RED.)

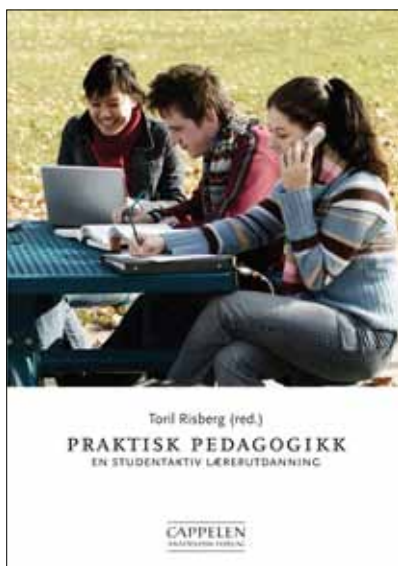
PRAKTISK PEDAGOGIKK.

En studentaktiv lærerutdanning

Cappelen Akademisk Forlag
144 sider

Toril Risberg ved Høgskolen i Bodø står som redaktør for en av årets bøker: *Praktisk pedagogikk – En studentaktiv lærerutdanning*. Hun har selv skrevet fem av bokenes ti kapitler og hun har vært medforfatter på ytterligere to kapitler sammen med sin kollega Anne Marit Valle som også har et kapittel alene. Videre har en annen kollega, Jarle Sjøvoll, to kapitler i boka. Dette er med andre ord en bok som har sprunget ut av lærerutdanningsmiljøet ved Høgskolen i Bodø, og lærerutdanningen er en av hjørnesteinene som Høgskolen i Bodø bygger på. Høgskolen står nå på trappene til å bli Norges neste universitet, og en bok fra Bodø som sikter seg inn mot lærerutdanningen er dermed spesielt interessant i en tid hvor også ny lærerutdanningslov er på trappene. Vi åpner derfor boken med en viss nysgjerrighet for å lete etter signaler om hva som blir det nye universitetets profil når det gjelder lærerutdanning.

Det første signalet kommer i tittelen som løfter frem praktisk pedagogikk, mens det neste signalet kommer allerede i undertittelen som fokuserer på en studentaktiv lærerutdanning. Mange lesere vil sikkert



stille spørsmålet om det finnes en annen pedagogikk enn den praktiske; om det for eksempel finnes en teoretisk pedagogikk, eller om det finnes en pedagogikk som ikke har et praktisk siktemål. Dette er egentlig gode spørsmål som både utdanningspolitikere og fagfolkene som stiller med den nye lærerutdanningsloven kommer til å måtte stille seg underveis i arbeidet. Det kan være interessant å lete etter svarene på disse spørsmålene ved å betrakte noen av de store veletablerte pedagogiske universitetsmiljøene i Norge. Her vil vi for eksempel finne enhetsnavn som «Pedagogisk forskningsinstitutt». Dette avfører bare et nytt spørsmål om det også finnes en pedagogikk som ikke er forskningsbasert – kanskje ser man for seg pedagogiske «Snåsamenn» som tenker alternativt, avviser akademia og satser på pedagogisk healing.

Når vi går inn i de eksisterende instituttene vil vi finne historikere som forsker på pedagogikkens historie, filosofer som forsker på pedagogikkens filosofi, psykologer som forsker på pedagogisk psykologi, sosiologer som arbeider med et sosiologisk perspektiv på pedagogikken, og vi finner ledere som presser sine medarbeidere til å produsere publiseringspoeng gjennom grunnforskning. Kanskje vi her nærmer oss svaret på hva ikke praktisk pedagogikk er for noe, og kanskje de gamle universitetene i for liten grad har

prioritert den pedagogiske praksis med dens forskningsbaserte teorigrunnlag.

Konsekvensene av en slik eventualitet kan vi forestille oss ved å tenke oss medisinske fakulteter som ikke hadde medisinere med et klinisk fokus som kunne koordinere og samle trådene fra all den fragmenterte kunnskapen fra biologene, kjemikerne, fysiologene, farmasøytene, økonomene, juristene, sosiologene, osv. Her ser vi konturene av to grøfter som vår nye lærerutdanning kan falle ned i. På den ene siden har vi en «praksisme» uten respekt for forskningsbasert teori og en «akademisme» uten respekt for praksis. Et viktig spørsmål er om Risbergs boktittel er et signal om at det fremtidige universitetet i Bodø har planer om å styre unna grøftene og kjøre på veien. Undertittelen, en studentaktiv lærerutdanning, kan også være et interessant signal om at pedagogikkfaget er tiltenkt rollen som et viktig verktøy for profesjonelle lærere som gjennom sin grunnutdanning har fått en nødvendig plattform for å kunne ta et selvstendig ansvar for en livslang videreutdanning.

Gjennom bokens kapittelinnledning prøver forfatterne å rette oppmerksomheten mot noen ulike sentrale pedagogiske arbeidsoppgaver og utfordringer i dagens skole. I tillegg er kapitlene bygget opp over samme lest for å lette lesingen av boken. Blant bokens tema kan vi nevne vektleggingen av grunnleggende ferdigheter som er fokusert i Kunnskapsløftet. Leseren får her en enkelt innføring i arbeidet med undervisning i lesning og matematikk med vinklingen tilpasset opplæring. Det er interessant at forfatterne også har tatt mål av seg til å bygge inn elementer av spesialpedagogikk for å kunne forberede lærerne på et bredere spekter av elevforutsetninger i sine klasser. I denne sammenheng er et eget kapittel viet samspill og samspillsvansker som ingen lærer kan komme seg unna å måtte forholde seg til.

AV KJELL SKOGEN

PROFESSOR UNIVERSITETET I OSLO

BIOLOGIDIDAKTIKK

PETER VAN MARION
OG AXEL STRØMME (RED.)

BIOLOGIDIDAKTIKK

Høyskoleforlaget
224 sider

Peter van Marion og Alex Strømme har redigert boka *Biologididaktikk* og selv skrevet seks av de elleve kapitlene. De har valgt et bredt perspektiv og satt biologiundervisningen inn i et historisk, vitenskapsteoretisk, skolepolitisk, ungdomspolitisk, sosialt/moralsk univers. Den er i hovedsak egnet som inspirasjon, refleksjon og bevisstgjøring for lærere som underviser i naturfag og biologi i grunnskole og videregående. Den er i mindre grad en praktisk veileder for hverdagen i biologitimen – eller i naturfagundervisningen som biologifaget inngår i fram til og med grunnkurset i videregående.

Problemfelter innenfor biologi og skole

Det første kapittelet tar for seg spørsmålet hva biologi «egentlig» er, og hvem som kan kalle seg biolog. Å kalle seg biolog, er ikke en yrkestittel og er i prinsippet fritt fram for alle å bruke. Artikkelen gir refleksjon omkring hvem som kan, og hvem som kanskje bør la være, å kalle seg biolog.

De to neste kapitlene tar for seg eleven (kunden). De unge elevene fra dagens ungdomskulturer beskrives og ordnes i ulike elevtyper ut fra ulike holdninger i møte med naturvitenskapelige tema.

Et eget kapittel tar for seg praktisk arbeid (elevøvelser) som alltid har vært en vesentlig del av undervisningen i naturfagene og i biologi. Etter at kravet om et bestemt antall timer forsvant, har læreren fått nok et dilemma å forholde seg til. Hun må vurdere hvor mye tid som kan forsvares å bruke på noe som elevene ofte har glede av og ønsker mer av, men som kan ha usikkert læringsutbytte og tar tid fra undervisning fram mot eksamen.

Ett annet varemerke for biologi i skolen er feltarbeidet. I feltarbeid gjøres praktiske oppgaver ute i naturen med å observere,



samle, måle, telle, rapportere osv. Dette krever logistikk, penger og ofte samarbeid med foreldre om utstyr, reise, sikkerhet, eventuelt overnatting, mat osv. Elevene tas ut av annen undervisning og ekstra lærerressurser må kanskje settes inn. Det er derfor viktig med god planlegging, klare standpunkter og gode argumenter overfor kolleger, foreldre og skoleledelse. Kapittel fem i boka gir en god diskusjon om disse temaene.

Som biologer og undervisere vil vi i undervisningen bli involvert i holdninger og verdispørsmål. Et eget kapittel om etikk, verdier og holdninger gir en god gjennomgang av temaet med eksempler fra naturfag og biologi.

De to neste kapitlene er i mindre grad knyttet opp til det spesielle ved biologi som fag, nemlig bruk av drama og IKT i undervisningen. Digital kompetanse er blitt en basisferdighet (sammen med lese, skrive, regne) og er blitt en naturlig del av lærerens verktøykasse. IKT gir som ved alt verktøy, muligheter for å bruke masse tid og penger på å velge galt verktøy, eller bruke et godt verktøy på gal måte.

Modelltenkning – nyttig allmennkunnskap

Biologifaget som et allment orienterende fag for folk flest er lite vektlagt i skolen. Et trekk ved biologi som også er nyttig i større sammenhenger at faget svært rikt på mo-

deller. Alt fra enkle modeller av atmosfæren, økosystemer, næringskjeder osv. til svært komplekse modeller innenfor genetikk og biokjemiske prosesser i cellene. Et eget kapittel tar for seg bruk av modeller i biologiundervisningen. Det å utvikle og forstå noen modeller i biologi eller naturfagundervisning som kan forbli operasjonelle også senere i livet, bør være en viktig målsetting. Aviser og tv minner oss daglig på at vi har en viktig jobb å gjøre her. Det er fristende å komme med et par tilfeldige eksempler:

Et svensk tv-program satte et kritisk lys på norsk lakseeksport. Under et intervju forteller salgssjefen i den norske bedriften at de nå kan produsere ett kilo laks av ett kilo laksefôr. Intervjueren stusser, hvilket gjør at salgssjefen må gå til direktøren for bekreftelse. Etter en tullete diskusjon blir en professor ved universitetet konsultert for å avgjøre det hele. Ingen synes å kjenne igjen, og innse at dette kolliderer med alle modeller av økosystem, næringskjeder og energioverganger som burde være velkjent for alle som har gjennomført naturfag eller biologi i grunnskole eller videregående.

Et annet eksempel er hvordan forstå modellers gyldighet. Et engelsk tv-team tok for seg problemer som enkelte hunderaser sliter med. Problemene fører blant annet til tann/tyggeproblemer, pusteproblemer, skjelettproblemer, hjertefeil, og nevrologiske problemer. Med støtte i genetisk forskning mener tv-teamet at problemene for en stor del skyldes at det avles på uheldige mutasjoner, og en stor grad av homozygoti, og derav mangel på genetisk mangfold. Årsaken til dette er at oppdrettere lenge har drevet utstrakt innavl ved å parre søsken med hverandre og tispene med sønner og fedre og bestefedre osv., alt innen familien. TV-teamet legger den genetiske forklaring på årsaken til problemene fram for direktøren for det engelske forbundet for rasehunder. Når direktøren benekter at dette er noe problem hos hunder, spør den «frekke» tv-reporteren om hvordan direktøren ville vurdere samme praksis innenfor hans egen familie. Han blir rasende og sier at det er to helt forskjellige ting som ikke har noe med hverandre å gjøre. Modeller som er velkjente og aksepterte

innenfor skolen, er altså heller ikke i England gjenkjennelige og operasjonelle hos folk som burde vite bedre.

Eksamen i biologi er viet et eget kapittel. Læreplanene oppfordrer til opplevelser, fordypelse, nysgjerrighet, glede og undring og ferdsel i naturen. Eksamen slik den fungerer, fører til at biologilæreren ofte blir opptatt med å snevre inn og tilpasse undervisningen til eksamen, noe annet ville føles som en bjørnetjeneste. Dette dilemma er ikke spesielt for biologi, og kapitlet om dette tema kan med utbytte leses av alle som underviser i «science education».

Biologididaktikk vil, slik jeg ser det, kunne gi de fleste biologilærere økt inspirasjon og forståelse for sin egen rolle og funksjon i skolesamfunnet, og i klasseværelset. Alle kapitlene inneholder rikelig med referanser til videre fordypelse.

AV ODDVAR BREKKE
BIOLOG

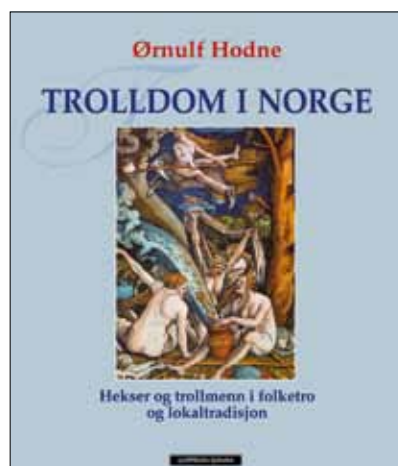
TROLLDOM I NORGE

ØRNULF HODNE
TROLLDOM I NORGE

Cappelen Damm
304 sider

I århundrer har forestillingen om trollfolk vært levende i Norge. Fortellinger om folk som helbreder med varme hender, er synske eller kan stoppe blod, er utbredt. *Snåsamannen* har hjulpet både statsråd og langrennshelt. Interessen for det som ikke umiddelbart lar seg forklare synes i dag å være på frammarsj. Noen taler om vestens desekularisering.

Folklorist og kulturhistoriker Ørnulf Hodne er aktuell med boken *Trolldom i Norge*, hvor han tegner et bredt kulturhistorisk bilde av trolldomsforestillinger fra før-norrøn til nyere tid. Han betrakter fenomenet i sine forskjellige valører og setter det inn i en større kulturhistorisk sammenheng. Hodne har arbeidet hele sitt voksne liv med folkløse og folkelige forestillinger, og han knytter troen på



trolldom tett opp til vår forestillingsverden i sin alminnelighet. Hovedvekten av boken vies ulike former for magi i folketro og lokaltradisjon. For magi er ikke bare magi må vite.

Magi med flere ansikter

Trolldom og magi har flere ansikter. Ved nærmere undersøkelse, kan vi se at trolldom kan deles inn i tre hovedkategorier. Hvit magi består av trolldom til et helse- og lykkebringende formål. Her kan vi plassere folk som Snåsamannen og andre helbredere. Sort magi kan deles opp i to underkategorier. Den «mildeste» av disse er *maleficium*, magi med et ondt eller skadeforvoldende siktemål. Den farligste og mest beryktete varianten, er *diabolisme*. Her finner vi forestillingene om hekseri og djevlepakt. Hodne har på denne bakgrunn delt boken i tre med en del viet den «gode» magien, en del om skadevoldende magi og til slutt en del om diabolisme. I disse kapitlene går han tett på kildene og lar i stor grad fortellinger og vitnesbyrd tale med egen stemme.

Avslutningsvis har Hodne et kapittel om trollfolk for retten og en epilog hvor han hever blikket og fokuserer på ulike syn på trolldom hos 1500-tallets reformatorer, Holberg og Wergeland blant flere. I kapitlet om trollfolk for retten tar Hodne, i tillegg til å gjengi en rekke rettssaker mot mennesker som var anklaget for trolldom, til orde for «måtehold» i synet på trolldomsprosessen omfang. I Norge ble rundt 800 personer, i hovedsak eldre kvinner, dømt for trolldom på 1500- og

1600-tallet. 307 ble dømt til døden for ondsinnet skademagi mot mennesker og husdyr i kompaniskap med djevelen. Trolldom var ikke engang den hyppigst forekommende årsak til dødsdommer avsagt på 1600-tallet.

Rikt kildemateriale

På sin historiske vandring gjennom vår gamle og illegale heksekunstkultur har Hodne gjort bruk av et rikt kildemateriale. Han benytter tekster med norrøn mytologi, teologiske og historiske skrifter, svartebøker, sagn og et hundretalls folkeminneopptegnelser fra 1800- og 1900-tallet i tillegg til ballader og eventyr (s. 31). Det er her overraskende å se hvor stor rolle fenomenet trolldom faktisk har hatt i religion, folketro og lovverk.

Hodne beskriver konkrete trolldomsteknikker i tillegg til generelle karakteristikker av tenkemåter bak trolldomstroen, og inneholder mange gjenfortellinger av fascinerende trolldomshistorier og flotte illustrasjoner. Jeg vil derfor tro deler av den vil være fin for elever helt ned til ungdomstrinnet. Boken i sin helhet vil være godt egnet for lærere og elever på videregående og på folkehøgskoler. Dessuten kan *Trolldom i Norge* være en fin innfallsport til å fokusere på alternative behandlingsformer og virkelighetsforståelse fra vår egen kulturkrets og kanskje finne ut at mye av det «alternative» også finnes i vår egen «kulturelle bakgård» og er en del av våre egne røtter. Boken har for øvrig en fyldig kapittelvis referanseliste og et kort stedsnavnregister slik at man kan finne frem til hendelser på hjemlige trakter.

AV PER JAKOB SKAANES
IDÉHISTORIKER OG SKRIBENT



Aktuelle kurs september 2009

Vurdering og læring – effektive verktøy i ungdomsskolen og videregående opplæring

Foredragsholder: Henning Fjørtoft

Målgruppe: Lærere og skoleledere på ungdomstrinnet og videregående opplæring

Kurset er en innføring i hvordan vi kan planlegge og vurdere effektivt slik at elevene lærer mer. På kurset vil du lære å lage vurderingsoppgaver som passer til Kunnskapsløftets kompetansemål.

Tid: 15. september
Sted: Thon Maritim Hotel,
Stavanger

Pris: Ikke-medlem 1700,
medlem 1200, student 600

Bindende påmeldingsfrist:
28. august

Kommunalt endringsarbeid med sikte på å forbedre leseopplæringen

Foredragsholder: Jørgen Frost

Målgruppe: Kurset inngår i kursrekken til Utdanningsforbundets spesialiserings-utdanning i pedagogisk-psykologisk rådgivning, men er åpent for alle med interesse for feltet.

Kurset tar utgangspunkt i erfaringer fra kommunalt endringsarbeid i Norge og forskningserfaringer fra utlandet og vil prøve å få frem viktige prinsipper for hvordan kommunalt utviklingsarbeid kan gjennomføres med sikte på å forbedre kvaliteten på leseopplæringen.

Tid: 17. –18. september
Sted: Hausmanns g 17, Oslo

Pris: Medlem 2800,
ikke-medlem 3500

Bindende påmeldingsfrist:
1. september

Utagerende barn og unge i barnehage og skole

Foredragsholdere: Terje Overland og May Britt Drugli

Målgruppe: Førskolelærere, styrere, lærere, skoleledere, ansatte i SFO

Mål for kurset er å utvikle økt forståelse for hvordan man kan forholde seg til atferdsvansker hos barn og unge i barnehage og skole. Kurset tar utgangspunkt i ny og forskningsbasert kunnskap om atferdsvansker hos barn og unge.

Tid: 17. september
Sted: Rica Maritim Hotel,
Haugesund

Pris: Ikke-medlem 1700,
medlem 1200, student 600

Bindende påmeldingsfrist:
17. august

Franskkurs for fransklærere

Foredragsholdere: Pierre Lederlin, Florence Mandelik og Estelle Fohr-Prigent

Målgruppe: Fransklærere i ungdomsskolen og videregående skole

Arrangør: Utdanningsforbundet, Fransklærerforeningen, Det franske kultursenter

Muntlige aktiviteter i klassen er grunnleggende i fremmedspråkundervisningen og spesielt etter innføringen av KLO6. På kurset vil det bli gitt mange praktiske råd og eksempler.

Tid: 25. september
Sted: Britannia Hotel,
Trondheim

Pris: Ikke-medlem 1700,
medlem 1200, student 600

Bindende påmeldingsfrist:
4. september

For mer informasjon og påmelding: www.uto.no/kurs
Kurspåmelding: post@uto.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.

B

BEDRE SKOLE
Postboks 9191 Grønland
0134 Oslo

Samhandling for et bedre arbeidsmiljø

7. september 2009

Utdanningsforbundets konferansesenter, Osterhaus' gate 4 A

Konferansen er gratis

Bindende påmeldingsfrist: 17. august 2009

Påmelding: www.utdanningsforbundet.no/kurs eller konferanse@udf.no

Arrangør: Utdanningsforbundet

- | | |
|-------------|---|
| 10.00–10.15 | Åpning
Helga Hjetland, leder, Utdanningsforbundet |
| 10.15–10.45 | Et godt arbeidsmiljø for alle
Dag Terje Andersen, statsråd, Arbeids- og inkluderingsdepartementet |
| 10.45–11.30 | Et anstendig arbeidsliv – hva med utdanningssektoren?
Øyvind Kvalnes, filosof, Humanistisk Akademi |
| 11.30–11.45 | Pause |
| 11.45–12.30 | Inkluderende arbeidsliv – hva nå?
Solveig Osborg Ose, seniorforsker, SINTEF |
| 12.30–12.45 | Kommentar
Anders Folkestad, leder, Unio |
| 12.45–13.45 | Lunsj |
| 13.45–14.15 | Kultur |
| 14.15–14.45 | Barn og elevers arbeidsmiljø
Reidar Hjermann, barneombud |
| 14.45–15.15 | Kaffe |
| 15.15–15.30 | Tilsynssatsing i skolen
Lene Cecilie Skahjem, prosjektleder, Arbeidstilsynet |
| 15.30–16.30 | Samhandling for et bedre arbeidsmiljø – paneldebatt
Spørsmål og kommentar fra salen
Lisbet Rugtvedt, statssekretær, Kunnskapsdepartementet
Gudrun Haabeth Grindaker, direktør, KS
Reidar Hjerman, barneombud
Lene Cecilie Skahjem, prosjektleder, Arbeidstilsynet
Per Aahlin, nestleder, Utdanningsforbundet |
| 16.30 | Avslutning
Per Aahlin, nestleder, Utdanningsforbundet |