

BEDRE SKOLE

NR. 3 – 2009 TIDSSKRIFT FOR LÆRERE OG SKOLELEDERE



Forskning om skoleledelse

En lang rekke forskningsarbeider de senere årene bidrar til å belyse skoleledernes betydning for skolens virksomhet, for læringsarbeidet og for læringsresultatene. Forskningsrapportene er interessant og nyttig lesning, som bør få bred oppmerksomhet. Ikke bare det, forskningen må også brukes. Forskningen om skoleledelse bør åpenbart være en viktig del av grunnlaget når skolepolitiske vedtak og retningslinjer skal utformes og når styrings- og administrasjonsordninger for opplæringen skal vedtas.

Det er nær sammenheng mellom generelle utviklingstrekk i skolen og synet på skoleledelse. For eksempel ser det ut til at den økte vektleggingen på resultater, gjerne uttrykt ved oppnådde poeng på standardiserte prøver, går sammen med et ønske, særlig fra politiske myndigheter, om såkalte "sterke" skoleledere, som stramt og effektivt kan følge opp myndighetenes prøve- og kontrollstrategier.

Forskning, blant annet arbeider som er referert av Jorunn Møller i dette nummeret, kan tyde på at sammenhengene ikke er så enkle, at slike strategier kanskje ikke uten videre fører til bedre undervisning og læring.

Det er bra og nødvendig at det rettes oppmerksomhet mot læringsresultatene i skolen. Det gir imidlertid grunn til undring når så mange av dem som er opptatt av resultater, ser ut til å være helt uinteressert i de prosessene som skal føre til gode resultater. I læringsarbeid er jo nettopp prosessene helt sentrale. Det er gode læringsprosesser som kan gi gode resultater.

De forskningsresultatene Møller refererer, bør i denne sammenhengen gi grunn til ettertanke. Forskningen tyder på at en rektor som bruker tid og krefter på å skape gode

relasjoner og på å fremme og delta i lærernes læringsprosesser, har større innflytelse på elevenes resultater enn en som er mer opptatt av målretting, planlegging og evaluering.

Det handler i stor grad om å skape gode arbeidsmiljøer, gode læringsvilkår for elever og lærere, gode relasjoner og tillit mellom alle som er involvert. Og det handler selvsagt om å være opptatt av læringsresultater, i vid forstand, i tråd med læreplanens vide mål. Målene for vår grunnopplæring går langt utover det som kan måles med standardiserte prøver. Det er i denne sammenhengen grunn til merke seg utsagn fra danske skoleledere, også referert i Jorunn Møllers artikkel, om at det ikke bare er spørsmål om å oppnå gode testresultater, skoleledere må også arbeide med de sidene ved skolens virksomhet som vektlegger dannelse.

Det er og må være krevende å være skoleleder. Det slår oss også, ikke minst når vi leser forskningslitteratur, at skoleledere må ha stor evne til å balansere mellom ulike hensyn: mellom kontinuitet og fornyelse, mellom ulike krav fra myndigheter, foreldre og andre, mellom hensynet til fellesskapet og hensynet til den enkelte, mellom hensynet til å oppnå gode, målbare resultater og hensynet til arbeidet med kultur, verdier, holdninger og dannelse. I en slik posisjon er det framfor alt nødvendig at skolelederen har et solid profesjonelt ståsted, god innsikt i skolens oppgaver, og evne til selv å lære og til å inspirere andre til læring.

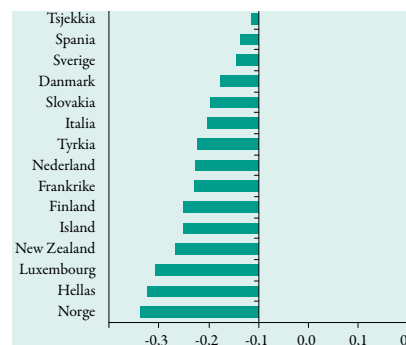
Ragnild Midtbø Tore Bråten

■ INNHOLD

- 2 **Leder**
- 4 **Småstoff**
- 9 **Skoleledere som fanebærere**
Jorunn Møller
- 17 **Arbeidsplaner fremmer flere mål**
Sidsel Skaalvik og Einar M. Skaalvik
- 22 **Atferdsproblemer i norsk skole – et mindre problem enn antatt**
Ann Margareth Gustavsen og Thomas Nordahl
- 28 **Når naturfagoppgaver blir vanskelige for minoritetselever**
Eyvind Elstad og Are Turmo
- 32 **Den gledesrike ensomheten. Et intervju med Alfred Oftedal Telhaug**
Ragnhild Midtbø
- 37 **Leseopplæring på ungdomstrinnet – alle faglæreres ansvar!**
Anne Gry Carlsen Teigen
- 40 **Anerkjennende elevsamtaler. Forebygging av frafall i videregående opplæring**
Bjørn Hauger og Anne Liv Kaarstad Lie
- 54 **Wengers praksisfellesskap**
Marit Rundberg
- 61 **Teoriens betydning når erfarne lærere lærer**
Torill Moen, Hilde Bevanger og Sissel Kylling
- 66 **En gløtt inn i undervisningen og lærernes hverdag i et FoU-arbeid**
May Britt Postholm
- 73 **TVIVL 2009 i København: Vårt ambivalente forhold til autoritet**
Arne Solli
- 76 **Læreren må bli best i det han skal være best i**
Lars Qvortrup
- 83 **Vurdering – en kompleks aktivitet**
Kari Smith
- 88 **Til ettertanke: Utdanningspolitikk i valgkampen**
Petter Aasen
- 91 **Debattsider**
 - Astrid Roe og Marit Kjærnsli: Om å løpe fra sitt ansvar
 - Thyge Myhre: Et løfte om Kunnskap
- 94 **Bokomtaler**

TEMA: Evnerike barn

- 46 **Vil gi flinke tilpasset opplæring**
- 48 **Stå på-prosjektet**
- 49 **Haugenstua ungdomsskole: Tar vare på talentene**
- 51 **Ullern videregående skole: Kunnskap i fri flyt**
- 52 **Intervju med Franz J. Mönks. Lærerkurs om begavede barn**



PISA overdriver atferdsproblemene i norsk skole.

Se side 22



Skolen kan gjøre noe for de flinkeste elevene uten å gå på akkord med enhetsskolen.

Se side 46.



Læreren må gjenerobre sin autoritet.

Se side 76

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 2009: 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

SKRIVESENTERET ER ÅPNET

Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning ble åpnet 21. August. Senteret er lagt til Høgskolen i Sør-Trøndelag, en lokalisering som det ifølge kunnskapsminister Solhjell har vært påfallende lite strid rundt.

Det overordnede målet med Skrivesenteret er å styrke skrivekompetansen hos barn, unge og voksne. Dette vil skje først og fremst gjennom å arbeide i forhold til lærere og lærerutdannere. Synnøve Matre, som er konstituert leder for Skrivesenteret, sa i forbindelse med åpningskonferansen at noe av det første senteret kommer til å arbeide med, er grunnlaget for nasjonale utvalgsprøver i skrijving. – Vi har altfor liten kunnskap om hva det er rimelig å forvente av elever på ulike alderstrinn, og dette er viktig å få på plass i forbindelse med vurdering og nasjonale prøver, sa hun.

VANSKELIG Å NÅ LÆRERE

Utdanningsdirektør Petter Skarheim så det nok som sin oppgave å helle litt kaldt vann i blodet på forsamlingen når han snakket om statlig utviklingsarbeid og mulighetene for påvirkning.

– Det å nå lærere er veldig vanskelig. Man har drevet med mye statlig utviklingsarbeid – ikke mye har nådd fram, sa han, og varslet de 8 statlige sentrene som nå eksisterer (9 med det nye IKT-senteret) om at man vil følge nøye med på hva de faktisk klarer å få til.

SENTER BLIR OGSÅ ET NETTVERK

Synnøve Matre tilkjennega overfor Bedre Skole at hun absolutt er klar over utfordringene det er å nå ut til alle lærerne. Ett av tiltakene man vil prøve, er å etablere regionale kompetansegrupper med erfarne lærere som ressurspersoner. Disse skal også være tilknyttet universiteter og høyskoler der de bor, slik at dette miljøet også blir trukket inn. På denne måten vil etableringen av Skrivesenteret også implisere et nettverk. Ellers vil man legge mye arbeid i nettstedet www.skrivesenteret.no og et supplerende nettsted www.skriving.no med gratis ressurser og støttemateriell for lærere.



Scanpix

Hele tre av innleiderne ved åpningskonferansen nevnte behovet for dokumentasjon i Nordsjøen som et eksempel på at skrijving kan redde liv. Men det nye skrivesenteret vil neppe ta kontakt direkte med oljearbeiderne. Lærerne er den viktigste målgruppen for senterets aktiviteter.

Synnøve Matre, konstituert leder ved Skrivesenteret



NYTT KONFERANSESENTER FOR LÆRERE

Utdanningsforbundet vil styrke kurs- og konferansetilbudet til medlemmene, og har derfor bygget et nytt konferansesenter i Osterhaus gate 4A i Oslo. Konferansesenteret er den ene delen av Lærernes hus, som også omfatter det

sentrale sekretariatet i Hausmanns gate 17. Bygget inneholder en konferansesal på 400 kvadratmeter der det er plass til 250 personer, eller 140-160 personer i møteromsoppsett.

Fra åpningen av Lærernes hus – Utdanningsforbundets konferansesenter.



GODE LESERE SKAPES HJEMME – IKKE PÅ SKOLEN

Lærerens rolle har overraskende liten betydning for lesing i Norge. Antall barnebøker i hjemmet betyr derimot mer i Norge enn i de andre nordiske landene.

Victor van Daal ved Lesesenteret har sammenlignet innsamlede data fra de nordiske landene og sett på ulikheter i deres resultater på leseundersøkelsen PIRLS. Han mener forskjellene her viser kulturelle særtrekk i landenes utdanningstradisjoner og forskjeller i utdanningssystemet.

– Antall barnebøker i hjemmet har mer å bety for leseferdighetene i Norge enn i de andre nordiske landene. Mangel på stimuli i førskolealder hos enkelte barn kan bety at det er et større sprik i barnas grunnleggende ferdigheter når de begynner på skolen her i landet, sier van Daal. Slike ulikheter gjør, ifølge van Daal, lærernes jobb vanskeligere. En homogen gruppe er lettere å undervise, fordi kravet til individuelle tilpasninger er mindre.

– Det kan se ut som elevene i de andre landene leser mer i fritiden. Her er lesing noe vi gjør som skolearbeid. Tid som brukes på leksene, er derfor

viktigere for leseferdighet i Norge enn i de andre landene, sier van Daal.

ULIK EFFEKT AV ALDER OG KJØNN

I undersøkelsen har man også vært opptatt av effekten av alder og kjønn. Her fant man de mest overraskende forskjellene mellom de nordiske landene:

– Alderen innad i en klasse har generelt betydning for leseferdighetene. Dette viser også igjen på andre områder. Men i sammenligningen med de andre nordiske landene er det overraskende å se at aldersfaktoren ikke er spesielt synlig i Danmark. Dette tyder på at det er ting i dansk leseopplæring som utjevner disse forskjellene. På fjerde trinn har jenter generelt bedre leseferdigheter enn gutter. Denne kjønnsforskjellen er derimot ikke betydelig i Sverige. Her har de funnet en formel som gjør at guttene ligger på samme nivå som jentene.

NYTT SENTER FOR IKT I UTDANNINGEN

Regjeringen har bestemt at hovedkontoret for Senter for IKT i utdanningen skal plasseres i Tromsø.

Det nye senteret skal arbeide for å styrke kunnskapen om IKT i læringsprosessene og med formidling av denne kunnskapen. Ved oppstarten rundt årsskiftet 2009–2010 vil senteret ha mellom 40 og 50 ansatte. Det nye senteret er en sammenslåing av følgende virksomheter: ITU (Forsknings- og kompetansenettverket for IT i utdanning), Uninett abc og utdanning.no, som alle eksisterer i dag.





DATAKOMPETANSEN FOR SVAK I NORSK GRUNNSKOLE

Den norske grunnskolen er akterutseilt og klarer ikke å integrere data i undervisningen. Det går ut over elevenes ferdigheter i alle fag.

Nye forskningsresultater fra kartleggingen ITU Monitor 2009 viser at elevene i grunnskolen bruker mindre tid på data enn for to år siden. Ifølge Vibeke Kløvstad, prosjektleder for ITU Monitor, er det flere grunner til å være bekymret:

- Elevene lærer mindre i fagene, og vi risikerer at en stor andel av elevene står uten basisferdigheter i digitale ferdigheter når de kommer på videregående. Disse elevene får en unødig tøff overgang til videregående, for der skal de bruke datamaskinen i oppgaveløsningen. Vi ser også mangelfull digital kompetanse bidrar til å forsterke sosiale skjevheter mellom dem som har og ikke har datamaskin hjemme.

ITU Monitor har undersøkt elevers og læreres digitale kompetanse ved å se på bruk av og holdninger til IKT hos elever, lærere og skoleledere i grunnskolen og på videregående. I en tilsvarende kartleggingsstudie i 2007 viste ITU Monitor at grunnskolen lå langt etter videregående skole. Årets

undersøkelse viser at avstanden bare har økt. Aller verst står det til på niende skoletrinn, både blant elever og lærere. Kun to av ti elever i niende klasse bruker datamaskinen mer enn fire timer i uka.

LÆRERE BRUKER IKT, MEN IKKE I UNDERVISNINGEN

ITU Monitor 2009 viser igjen at ensidig satsing på PC-dekning i skolen ikke er nok. Det er lærernes kompetanse og arbeidsmønster, samt usystematisk skoleledelse som er flaskehalsen i norsk grunnskole i dag. Mens lærerne gjennomgående er blitt stadig bedre på å bruke datamaskinen i administrasjon og planlegging av undervisningen, gjenstår det mye før IKT er en integrert del av undervisningen i norsk grunnskole. Et eksempel fra ITUs studie: Mange mattelærere fører elevlogg og karakterer i programmet Excel. Langt færre lar elevene bruke Excel når de skal lære prosentregning eller statistikk.



VERDENsledende I MODERNE REALFAGSUNDERVISNING

Universitetet i Oslo hevder nå å være verdensledende på undervisningsmetoder i moderne realfag. Det dreier seg om at nybegynnerstudenter i en rekke realfag får delta i avanserte beregninger på datamaskinen, såkalte numeriske metoder.

Andre universiteter har ventet med å introdusere numeriske metoder til en langt senere del av studiet, vanligvis ikke før mastergraden. Men bruk av datamaskin gjør at man kan lage realistiske oppgaver og eksperimentere med virkeligheten og vise hva som skjer på forskningsfronten, sier Knut Mørken ved Centre of Mathematics for Applications (CMA) ved Universitetet i Oslo. Bedre Skole spurte om dette også vil påvirke kravene til de nye studentene som begynner på realfag.

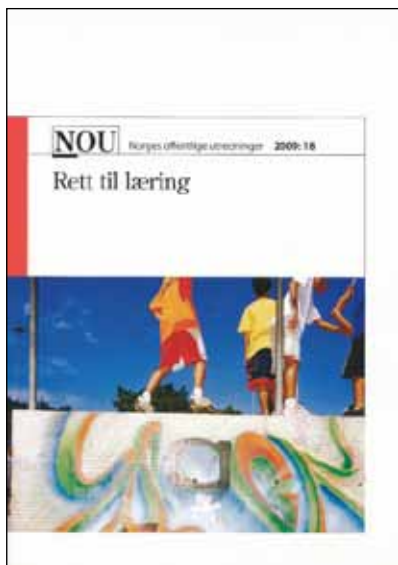
- Vi har ikke endret våre forkunnskapskrav – vi antar at studentene har kunnskaper tilsvarende 2R. I det nye opplegget lærer de så programmering første semester, sammen med matematikk og beregningsmetoder, sier Mørken.

- Vil eller bør dette påvirke matematikkundervisningen nedover i skoleslagene?

- Vi har helt bevisst lagt oss på en linje der vi ikke baserer oss på endringer i skolen. Vi mener imidlertid at en meget aktuell diskusjon bør være om ikke beregninger også har en plass i skolen, særlig i videregående skole. Vi tror mange da vil oppleve matematikk (og fysikk) mer relevant fordi en vil kunne se på dagsaktuelle problemer og anvendelser fra forskning, teknologi og industri.

RETT TIL LÆRING

I nærmere to år har et utvalg under ledelse av kommunaldirektør Jorid Midtlyng arbeidet med å utvikle forslag og løsninger som kan bidra til bedre læring for barn, unge og voksne med særskilte behov. Resultatet kom i juli, i utredningen *Rett til læring* (NOU 2009:18). Noen av hovedpunktene er gjengitt i det følgende.



ALLE HAR RETT TIL LÆRING

Utvalget legger til grunn at alle har rett til læring, ikke bare til et opplæringstilbud eller et tiltak. Innholdet i og kvaliteten på opplæringen må være slik at det setter barn og unge i stand til å nå de mål som er satt for opplæringen, innenfor rammen av den enkeltes forutsetninger.

HOVEDUTFORDRINGER

Det konstateres i utredningen at opplæringen ikke når like godt ut til alle elever; mange elever får derfor ikke så godt utbytte av skolegangen som de burde. Utvalget identifiserer flere forhold ved opplæringen som bidrar til å forklare denne situasjonen. Blant de viktigste er tendensen til ensretting av opplæringen, dvs. opplæringen rettes mot en gjennomsnittselev som

ikke finnes, istedenfor å ta hensyn til hele mangfoldet i elevflokket. Videre skaper det problemer at regelverket forstås ulikt i ulike skoler. Det fører blant annet til store variasjoner fra sted til sted når det gjelder hvilke elever som får spesialundervisning. Enkelte forhold ved spesialundervisningen skaper også utfordringer. Det framheves at spesialundervisning, slik den praktiseres, har uklart innhold; at spesialundervisning ofte settes inn for sent og at det er uklare forhold mellom diagnose og tiltak.

MANGE FORSLAG TIL FORBEDRINGER

Utvalget har lagt fram i alt 61 forslag. Blant annet framheves betydningen av kompetanse der opplæringen foregår og tett oppfølging av hver enkelt elev. Kompetansen i kommunesektoren er avgjørende, sier utvalget. I tråd med denne tenkningen er det lagt fram forslag om styrking av lærerutdanningen og om kompetanseutvikling i pp-tjenesten. Hensikten er å sette skolen bedre i stand til å oppdage og møte vanlige vansker i læringsarbeidet, slike som alle lærere vil møte i alle klasser. I tillegg må skolen ha et faglig støtteapparat som fungerer når vanskene er mer omfattende og sammensatte. De statlige spesialpedagogiske kompetansesentrene foreslås regionalisert som flerfaglige kompetansesentre, med tanke på å bedre tilgjengeligheten i alle deler av landet.

RETT TIL EKSTRA TILRETTELEGGING

Utvalget har pekt på behovet for å utvide og styrke elevenes rett til god opplæring, og for å bidra til at nødvendig tilrettelegging skjer raskt. Utvalget har derfor foreslått at retten til spesialundervisning erstattes av en rett til ekstra tilretteleggingen i opplæringen. Retten utløses når elevene ikke får tilfredsstillende utbytte av opplæringen. Denne vurderingen gjøres av skolen. Lærere som skal ha ansvar for den ekstra tilrettelegging, må ha relevant kompetanse, for eksempel spesialpedagogisk kompetanse. Det forutsettes at skolen samarbeider med pp-tjenesten om tiltakene.

Det skal fortsatt være krav om sakkyndig vurdering i noen tilfeller: dersom det er sannsynlig at det må gjøres avvik fra læreplanen, skolen ikke har nødvendig kompetanse, foresatte eller skolen/barnehagen mener det er nødvendig, og/eller tilretteleggingen vil kunne bety omfattende organisatoriske endringer.

SÆRMERKNADER

Det er gitt særmerknader fra flere utvalgsmedlemmer. Særmerknadene gjelder både den generelle tilnærmingen i utredningen og noen av de konkrete forslagene.

Av Marit Dahl, medlem av utvalget og spesialrådgiver i Utdanningsforbundet



Skoleledere som fanebærere

AV JORUNN MØLLER

Skolen er en fanesak og må ikke bare tas frem ved festlige anledninger, eller når det drives valgkamp. Derfor er det viktig å rekruttere kunnskapsrike skoleledere som har en sterk forpliktelse på skolens verdier, har innsikt i skolens kjerneoppgaver undervisning og læring, har høye forventninger og krav til både læringsbetingelser, læringsprosesser og læringsresultater.

Skolefane og 17. mai hører sammen, og en studie om skolefanen i et kunnskapshistorisk perspektiv som nylig er gjennomført ved NTNU, viser ulike betydninger av skolefanen gjennom tidene. Den kan både karakteriseres som en kampfane, en fane som signaliserer verdier eller en bestemt type pedagogikk, som uttrykk for pedagogiske trender, eller kort og godt en pynteduk (Volckmar 2009). Man kan i tillegg stille spørsmålet om det i våre dager signaliserer det som populært kan kalle skolens varemerke; en måte å profilere skolen utad på.

Skolen er også en fanesak for våre politikere. Utpekingen av demonstrasjonsskoler og bonus-skoler i Norge kan forstås som en politisk fanesak. Skoler som kan demonstrere god praksis på noen områder, får et økonomisk insentiv til å bli enda bedre, og til å dele sine erfaringer med kolleger på andre skoler. Spesielt kommer skolen som fanesak til uttrykk når det er valgkamp. Da kappes de politiske partiene om sin satsning på skolen. Skolen er en av samfunnets viktigste institusjoner. Alle som har sitt virke i skolen står overfor store og viktige samfunnsoppgaver. Ansvaret hviler på myndigheter, skoleledere og lærere, og også alle de institusjoner og organisasjoner som danner et viktig bakgrunnsteppe for at skolen skal lykkes.

HVA PÅVIRKER RESULTATENE I SKOLEN?

Hva som påvirker resultatene i skolen i vid forstand, har vært og er et tilbakevendende spørsmål i dagens utdanningspolitiske debatt. Skoleleders

innflytelse på skolens læringsmiljø er relativt godt dokumentert i internasjonal forskning, både når det gjelder lærernes motivasjon og arbeidsforhold og i neste omgang også elevenes læringsutbytte (Leithwood & Riehl 2005; Day and Leithwood 2007; Pont et al. 2008 etc.). I en omfattende metaanalyse er resultater fra 27 publiserte studier av relasjonen mellom ledelse og elevenes læringsresultater blitt analysert (Robinson et al. 2008). Et viktig spørsmål som stilles, er hvorfor det er så stor motsetning mellom forskningsresultater som viser svært moderate effekter av ledelse, og politikernes tro på den sterke betydningen av lederskap. Kan det tenkes at begge har delvis rett? I analysen identifiseres den relative effekten av ulike typer lederskap. Utgangspunkt er at graden av effekt vil være avhengig av en bestemt type ledelsespraksis; det er ikke ledelse generelt. Studien viser for det første at generelt sett har amerikanske studier en tendens til å få et sterkere mål for ledelsens betydning enn om man inkluderer mange andre land i undersøkelsen. For det andre er samlevARIABLE for kjennetegn ved transformational leadership¹ og instructional leadership² blitt sammenlignet. Studien viste en sterk gjennomsnittlig effekt for den ledelsesdimensjonen som handlet om å fremme og delta i lærernes læringsprosesser, og mer moderate effekter for målretting og planlegging, koordinering og evaluering av undervisning og læreplan. En konklusjon som trekkes er at jo mer ledere fokuserer på sine relasjoner, sitt pedagogiske arbeid og sin egen læring knyttet til skolens kjernevirksomhet som omfatter undervisning og læring, jo større

er deres innflytelse på elevenes læringsresultater. Internasjonalt har det også vært økende oppmerksomhet omkring betydningen av å legge til rette for støttestrukturer som kan være en hjelp for det profesjonelle læringsarbeidet lokalt (Hopkins, 2008; Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas, 2006).

Men det er stadig en diskusjon om hvor lenge skolene og skolelederne fortsetter å være gode. Holder resultatene seg over tid? Hva defineres som suksesskriterier? Er noen resultater viktigere enn andre? Dette var bakgrunnen for gjennomføring av en oppfølgingsstudie «Successful Principals Revisited – five years later» på tvers av ulike land. De utvalgte skolene i det norske SOL-prosjektet hvor resultatene blant annet er publisert i boka «Ledelse i anerkjente skoler», hadde alle fått status som demonstrasjonsskoler i 2003 fordi de kunne dokumentere innovativ praksis på noen områder, og denne anerkjennelsen betydde at de fikk ekstra midler til å utvikle seg videre fra departementet med en tidsbegrensning på to år (Møller & Fuglestad 2006). Men hva skjer når det økonomiske tilskuddet opphører? Kan skolene også i dag karakteriseres som innovative skoler? Et interessant aspekt i lys av dagens skoledebatt er at anerkjennelsen av disse skolene i liten grad var knyttet til elevresultater i form av karakterer. De hadde primært fått anerkjennelse som demonstrasjonsskole fordi de hadde igangsatt et spennende utviklingsarbeid, kunne dokumentere systematisk vurderingspraksis og gode rutiner for oppfølging av elevresultater, involverte elevene i skolens beslutningsstruktur, hadde utviklet et godt samarbeid med foresatte osv. Dette er viktige prosesskvaliteter ved skolens praksis, men en utfordring er å knytte dette an til hvilke resultater som oppnås i vid forstand.

I denne artikkelen vil jeg diskutere noen funn fra denne oppfølgingsstudien spesielt med referanse til Norge, men også inkludere et blikk på Sverige og Danmark. I tillegg vil jeg vise til resultatene fra en engelsk studie som nettopp er publisert, og diskutere resultatene fra oppfølgingsstudien i lys av den engelske undersøkelsen.

FREMGANGSRIKE SKOLELEDERE I NORGE – FEM ÅR SENERE

I alle de tre nordiske landene har det i løpet av de

siste fem årene skjedd store endringer i skolens kontekst. Det er økt oppmerksomhet knyttet til ansvarliggjøring av skolen, nasjonale prøver er implementert, skolene erfarer et langt sterkere rapporterings- og dokumentasjonskrav, og mange bekymrer seg for skolens kvalitet, særlig med utgangspunkt i resultater fra store komparative studier som PISA, TIMSS og PIRLS. Forventningene til skolelederne er høye.

I den norske oppfølgingsstudien «Successful Principals Revisited – five years later» ble rektorer og lærere ved tre skoler intervjuet høsten 2008, to kombinerte 1–10 skoler (Brage og Furuheia) og en videregående skole (Ospelia). Det var bare ved Furuheia skole det hadde skjedd et rektorskifte siden sist. Det er relativt begrenset informasjon vi kan innhente om skolens resultater ved hjelp av en slik forskningsstrategi, og det er vanskelig å vurdere hvorvidt det er den autoritative, den fortrolige eller søndagsfortellingen vi får høre (jf. Connelly & Clandinin 1999). Mye av fortellingen ligger nok innenfor det både rektorer og lærere vet er akseptert som god praksis, og som man ønsker å identifisere seg med. Men dermed kan intervjuene gi et godt inntrykk av hvordan skoleledere og lærere velger å iscenesette seg selv og det arbeidet de gjør sammen med elever, i møte med oss som forskere. Hvilke resultater heiser de en fane for? Utøvelse av ledelse uttrykkes i språk og kommunikasjon. Slik sett blir dramaturgi en sentral dimensjon ved mellommenneskelig samspill som skoleledere inngår i.

Analysen av disse intervjuene viste at det læringscentrerte fokuset som ble fremhevet for fem år siden, var opprettholdt og videreutviklet (jf. Møller et al. 2009). Alle tre rektorene var opptatt av ulike måter de kunne påvirke motivasjon, forpliktelse og arbeidsbetingelser på, og arbeid i team var et sentralt kjennetegn. Det var også langt større oppmerksomhet knyttet til nasjonale prøver og eksamensresultater. Utvilsomt hadde den utdanningspolitiske debatten om resultatene på PISA og TIMSS satt sine spor. Samtidig ble det ved alle tre skolene fremhevet en sterk vilje til å sikre det sosiale læringsmiljøet.

Lederstil og valg av ledelsesstrategier varierte, men alle tre rektorene tilkjennega en sterk forpliktelse på skolens verdier slik de uttrykkes i læreplanen. Ved Brage og Ospelia kunne vi ikke

registrere noen endringer i lederstil, men på den tredje skolen var forholdene annerledes. Selve verdigrunnlaget var det samme, men lederstil og tilnærmingen til ledelse var svært annerledes. I så måte bekrefter studien at rektorene har makt til å sette tonen og agendaen for skoleutvikling. Selv om ledelse er en interaktiv prosess som involverer mange mennesker, handler utøvelse av ledelse også om personlige karaktertrekk.

Ved Ospelia videregående skole hadde det skjedd en drastisk nedgang i personalets gjennomsnittsalder siden mange lærere hadde gått av med pensjon, og mange relativt nyutdannede lærere var kommet til. De nye lærerne var raskt blitt inkludert i fellesskapet, og rektor kunne registrere økt samarbeid mellom lærerne. Rektor gjennomførte nå noe klasseromsobservasjon, men understreket at hensikten ikke var å kontrollere, men å vise interesse for lærernes arbeid, og holde seg selv à jour med hva som foregikk i samspillet med elevene. Respekten for lærernes autonomi representerte i så måte en videreføring av tidligere praksis. Som en følge av krav og forventninger i den nye læreplanen hadde skolen økt sin kontakt med lokale bedrifter. Skolen var nå engasjert i en rekke partnerskap og hadde både endret lederstruktur og ansvarsdeling for å kunne følge opp nye oppgaver. Det var stor økning i elevtallet, og sammensetningen var også endret sammenlignet med for fem år siden. Nå hadde skolen langt flere elever med læreversker og motivasjonsversker. Av den grunn hadde de valgt å tilsette en miljøarbeider. Dette tiltaket hadde allerede gitt god effekt. Elevenes prestasjoner var på fylkets gjennomsnitt; dvs. under gjennomsnitt når det gjelder teoretiske fag, og over gjennomsnitt når det gjelder yrkesrettede fag. Det var få elever som droppet ut, og dette ble fremhevet som et viktig suksesskriterium. Følgende stikkord oppsummerer de bærende fortellinger i intervjuet med rektor: Utøvelse av ledelse handler om tilrettelegging av elevenes læringsmiljø og medvirkning, skolens systematiske vurderingsarbeid, miljøarbeiderens betydning og virke, og nye oppgaver og ansvarsområder som følge av eksterne endringer. Rektor iscenesetter seg selv som en som tilstreber harmoni og konsensus. Han er i slutfasen av sin karriere, har en formell, saklig og vennlig tone og engasjerer seg

sterkt i elevenes situasjon. Han har i alle år vært glad i å undervise og liker å følge med i hva som foregår i klasserommet. Lærerpersonalet omtales i positive vendinger, men han nevner at et par «sutrete lærere» kan være til stor irritasjon.

Også ved Brage hadde det skjedd en stor økning i elevtall. Ved denne skolen var 20 prosent minoritetsspråklige elever, og en viktig endring som hadde skjedd, var at skolen nå mottok færre elever som ikke kunne norsk i første klasse fordi de fleste hadde gått i barnehage. Rektor ved Brage iscenesetter seg selv som en klar og tydelig leder som stiller store krav både til seg selv, personalet, elever og foresatte. Her er det tydelighet i forhold til ansvar, krav og støtte. Dette bekreftes også av intervjuene med lærerne. Han er tett på elevene, bryr seg og har respekt for både voksne og barn. I intervjuet setter han ofte seg selv i kontrast til det som alle andre gjør, og fremstiller seg som en opprører som liker å provosere og sette det meste på spissen. «Jeg er ikke en som driver med visjonsarbeid». Samtidig er han svært målrettet i sitt arbeid og beskriver seg selv som en som lykkes særlig med de vanskelige elevene. Samlet sett er det tre bærende fortellinger som kommer til uttrykk. For det første får vi del i en heltefortelling. Hans tilnærming til skole er noe annet enn det andre gjør. Hans tilnærming til det å lede en flerkulturell skole handler om å fokusere på de ressursene man har, og gjøre det beste ut av det, istedenfor å klage på for lite ressurser. I intervjuet med lærerne forsterkes denne heltefortellingen. De ser på rektors ledelse som avgjørende for skolens resultater. Han bidrar til å motivere dem til innsats. For det andre tematiseres at læring er hardt arbeid. For det tredje at skolen trenger systemer og struktur. Skolen hadde utviklet et grundig system for oppfølging og tilbakemelding til elever og lærere.

Ved Furuheia grunnskole (1-10) var det tilsatt både ny rektor som var rekruttert utenfra og ny nestleder som var rekruttert innenfra. Her var elevsammensetningen som tidligere, og i samtalen kom det fram at elevene skåret dårligst i kommunen på nasjonale prøver. Dette tilskrev både leder og lærere skolens sosioøkonomiske forhold. Da den nye rektoren kom, var skolen preget av store atferdsproblemer blant en gruppe elever på ungdomstrinnet, og samtidig ble en relativt stor

gruppe foreldre oppfattet som svært krevende. Denne situasjonen påvirket hele skolen, og den nye rektoren valgte å konsentrere all energi om å løse dette problemet. Denne type prosessarbeid hadde han også erfaringer med fra tidligere, og dermed kunne han både utnytte og vise sin kompetanse på dette feltet. Han så at flere lærere var svært slitne. I valg av ledelsesstrategi valgte han primært et internt fokus. Parallelt med tett oppfølging av elevgruppen med problematferd og nært samarbeid med foreldrene, initierte og organiserte han i sine to første år personalmøter/seminarer hvor refleksjon over egen praksis sto i fokus. Siden de administrative strukturene var på plass da han kom til skolen, og den nytilsatte nestlederen i samarbeid med kontorfullmektig vedlikeholdt disse videre, kunne han vie all sin energi til problemløsning, refleksjon over praksis og motivasjonsarbeid sammen med lærerne. I intervjuet med rektor på Furuheia er det tre bærende fortellinger som griper inn i hverandre. For det første handler det om rektors karrierevei fra lærer via konsulent til rektor. Han har yrkeserfaring fra en kollektivt drevet skole, og har også jobbet mye som veileder for organisasjonsutvikling i helsesektor. Da han søkte rektorstillingen, hadde han mange tanker om hvordan han ville lede skolen. Å møte så krevende elever, fungerte nærmest som et lite praksissjokk, og det måtte tas grep raskt. Den andre bærende fortellingen handler dermed om håndtering av atferdsproblemer og arbeidet sammen med personalet i denne sammenhengen. Endelig iscenesettes det å få frem personalets refleksjon over praksis hvor de i fellesskap kan bearbeide erfaringer, en sentral inngang til arbeid med atferdsproblemer. Den reflekterte praktiker er samtidig inngang til organisasjonsutvikling mer generelt. Som kriterier for den gode skole fremheves betydningen av motivasjon, voksne som bryr seg, det å bli sett, nært samarbeid med foreldrene og et godt faglig miljø. Lederrollen beskrev rektor som en veileder, en som stimulerer utviklingsprosessen, eller en fødselshjelper.

En analyse av konteksten for disse tre skolene viser som nevnt store endringer, og som presentasjonen ovenfor viser, møter vi tre svært ulike rektorer. Hvordan har så skolene og skolelederne møtt trykket om å være i endring, stå til ansvar og

prestere bedre på prøver? Gjennomgående understrekes betydningen av sosiale læringsmiljøet for å oppnå gode resultater. Interessant nok, tiltrakk både Brage og Ospelia seg elever med lærevansker fordi de hadde et renommé for å ta godt vare på slike elever. Begge disse skolene var lokalisert i områder med en viss grad av fritt skolevalg. Ett resultat var lavere gjennomsnittskarakterer. For både rektor og lærere på Furuheia var det primære å få en slutt på atferdsproblemene, noe de lyktes med i løpet av det første året med ny rektor. Alle tre rektorene syntes å ha gode relasjoner til lærerne, men de hadde svært ulik lederstil, noe som gjenspeilte et personlig uttrykk. Rektor på Brage var klar og tydelig og hadde en røff humor. Rektorene på Ospelia og Furuheia er noe mer lavmælte i uttrykket, men verdiforankringen ble like sterkt tematisert. Ingen av rektorene trakk spesielt fram nivået over som en støttespiller.

Selv om vi kunne identifisere en større oppmerksomhet omkring prøveresultater, er et samlet inntrykk at det rådet stor grad av kontinuitet i skolens læringsarbeid og særlig når det gjaldt å sikre gode relasjoner til medarbeidere, gode læringsbetingelser, og en sterk verdiforankring og forpliktelse på skolens samfunnsoppdrag. Å fremme likeverdighet og sosial rettferdighet var en personlig forpliktelse, og rektorens fortellinger var preget av en omsorgsrasjonalitet, og en langsiktighet i sitt ledelsesarbeid. Foreldrene var fornøyde selv om skolene oppnådde kun gjennomsnittlig skår på eksamen og nasjonale prøver. Både ved Brage og ved Ospelia tilskrives endringer i elevprestasjoner primært endringer i sammensetningen av elever. På Furuheia hadde det oppstått en ekstraordinær situasjon som krevde handling. På overflaten hadde det skjedd store endringer, men i bunn og grunn var skolens visjon og verdigrunnlag stadig det samme.

FREMGANGSRIKE SKOLELEDERE

I DANMARK OG SVERIGE – FEM ÅR SENERE

Sammenlignet med den norske studien, viste den danske en langt strammere styring av skolen og en sterkere grad av ansvarliggjøring fra overordnet nivå (Moos & Kofod 2009). Mens de utvalgte rektorene som ble intervjuet nå, tidligere iscenesatte seg som proaktive skoleledere, beskrev de seg selv nå i mye større grad reaktive da mye



tid ble viet til å oversette styringssignaler fra sentralt hold. Særlig på den ene skolen hadde det skjedd store endringer i lærerpersonalet da nærmere 40 prosent av lærerne valgte å slutte da lederteamet iverksatte en omfattende snuoperasjon for å følge opp sentrale styringssignaler. Generelt sett var det også i Danmark et sterkere fokus på elevenes grunnleggende ferdigheter i skolene, men samtidig var det nå mindre tid til mer tverrfaglig undervisning. Foreldregruppen hadde fått mye større oppmerksomhet på to av skolene. En årsak som ble trukket frem, var at eksamensresultatene for elevene ikke hadde vært tilfredsstillende. Skolene har fått mer detaljerte mål for undervisning og læring, og et nytt test- og ansvarliggjøringsregime er etablert. Alle tre skolene klarte seg bedre på testene siste år sammenlignet med tidligere, men utfordringen var ifølge skolelederne å videreføre og vedlikeholde en visjon om en skole som vektlegger dannelse. Skolelederne opplevde en spesiell utfordring når det gjaldt å finne måter å kommunisere med lærerne som både fungerte legitimt og effektivt. En konklusjon basert på dette datagrunnlaget, indikerer at det har skjedd en resentralisering i de kommunene hvor disse skolene er lokalisert. Rektorene iscenesetter sin nye rolle som reaktiv i forhold til eksterne krav og beskriver en situasjon som er preget av mindre tillit på tvers av nivåene.

Også den svenske studien dokumenterer

store endringer i skolenes omverden (Höög et al. 2009). På to av skolene som forskerne besøkte, var det for et par år siden tilsatt nye rektorer. Begge hadde imidlertid allerede bestemt seg for å søke seg bort. En forklaring som forskerne trekker frem, var at disse to ikke maktet å følge opp det gode skoleutviklingsarbeidet som var iverksatt av deres forgjengere, og dermed oppnådde de ikke legitimitet hos medarbeiderne. Lærerne opplevde ikke at deres nye leder var tilstrekkelig kunnskapsrik og hadde dermed ingen tro på at vedkommende kunne lede dem pedagogisk, og de nytilsatte rektorene erkjente at de ikke kunne møte de høye forventningene fra personalet som var etablert gjennom det tidligere regimet. Foreldrene hadde ikke høye krav til elevenes prestasjoner, og de forventet heller ikke mye hjemmelekser. Men studien viste ingen nedgang i elevresultater, sannsynligvis fordi det var lærerteamene som utøvde det reelle ledelsesansvaret og sikret god undervisning til elevene. I så måte indikerer studien at skolens gode resultater vedvarte fordi det var etablert sterke lærerkulturer med omsorg for elevenes læringsresultater. Både kultur og strukturer var så vel etablert på disse skolene at de nye lederne fikk lite spillerom. Studien viser imidlertid ikke hvor lenge slike sterke lærerteam vil kunne ta et slikt ansvar. Profesjonelle lærerkulturer er en viktig, men ikke en tilstrekkelig betingelse over tid.



Sammenligner vi resultatene fra Norge med Danmark og Sverige, indikeres det større grad av kontinuitet i de norske skolene og noe mindre press ovenfra. Samtidig er det viktig å ta mange forbehold siden datainnsamlingen er begrenset. Andre skoleledere og lærere kunne ha valgt å iscenesette både seg selv og egen skole på andre måter. Likevel kan funnene indikere at sterkere styring ovenfra ikke nødvendigvis gir de forventede positive effekter lokalt.

SAMMENHENGEN MELLOM SKOLELEDELSE OG ELEVENES LÆRINGSRESULTATER

Det kan også være av interesse å speile de nordiske funnene med resultatene fra en svært omfattende engelsk studie som ble publisert i midten av juni 2009 (Day et al. 2009). Den har hatt som mål å undersøke sammenhengen mellom formell skoleledelse og elevenes læringsresultater. Gjennom en kombinasjon av statistiske analyser av nasjonale datasett for elevenes læringsresultater har forskergruppen identifisert tre skolegrupper, hvor alle har oppnådd forbedringer i faglige læringsresultater de siste tre åra på basis av ulike utgangspunkter. En gruppe hadde svake elevresultater som utgangspunkt, en annen gruppe hadde middels resultater, og en tredje gruppe hadde gode resultater som utgangspunkt. Skolene var også lokalisert i ulike sosioøkonomiske områder. Spørreskjema ble sendt ut til et stort antall rektorer og nøkkelpersonell i skoler med kontinuerlig forbedring. I tillegg ble det gjennomført tjuv kasusstudier fordelt på de tre skolegruppene.

Sammenfattet viser resultatene både direkte og indirekte sammenhenger mellom arbeidet som

skoleledere gjør, utformingen av gode læringsprosesser i klasserommet og forbedringer i elevenes læringsresultater. Skolelederne i disse fremgangsrike skolene lyktes i å forbedre elevenes læringsresultater gjennom en sterk verdiforankring, klare valg av kombinerte strategier tilpasset den konteksten de jobbet i, og bevisst «timing» av ulike tiltak. Generelt sett fremmet disse skoleledere undervisnings- og læringskvalitet og dermed elevenes læringsresultater indirekte gjennom å påvirke medarbeidernes motivasjon, forpliktelse, undervisningspraksis og ledelseskapasitet. Det samme repertoar av grunnleggende ledelsesverdier, kunnskaper og ledelsespraksis kunne også identifiseres. Studien har for det første bekreftet tidligere resultater av fremgangsrikt lederskap hvor følgende dimensjoner har vært fremhevet: Gi retning og skap visjoner, bidra til en restrukturering av organisasjonen når det gjelder rolle og ansvar, bidra til utvikling av medarbeidere, og led undervisnings- og læringsarbeidet. Forskergruppen anbefaler at man utvikler standarder knyttet til disse kategoriene samtidig som man innenfor hver kategori etablerer ulike nivåer for å kunne spore utvikling som leder. For det andre har studien bidratt til en konkretisering som både øker vår forståelse og bedre kan forklare hva som fremmer et høyt læringstrykk i skoler over tid, og hva slags betydning rektorene har i denne sammenhengen. Utvilsomt kan rektorene i denne studien få karakteristikken «fanebærer».

Studien viser helt klart at rektorene oppfattes som den viktigste kilden til ledelse av både medarbeidere, foreldre og driftsstyreledere. Le-

dernes verdier, strategiske kompetanse og valg av strategier påvirker både skolen som helhet og livet i klasserommene, noe som igjen bidrar til bedre læringsresultater for elevene. Gode skoleledere styrer og leder forbedringsprosesser gjennom strategier som er tilpasset den utviklingsfase skolen er i. Som eksempler vises det til at i skoler som har svake resultater i utgangspunktet, prioriterte rektorene a) å forbedre det fysiske læringsmiljøet for å skape bedre betingelser for undervisning og læring; b) å kommunisere klare standarder for hva som er akseptabel elevatferd; c) å reorganisere lederteamet med hensyn til roller og ansvar; d) å tilby etterutdanning for hele personalet samt følge opp med evaluering av praksis. I tillegg bidro de til å involvere foreldrene og lokalsamfunnet som gode allierte i arbeidet med å forbedre elevenes læringsresultater. I skoler med middels resultater i utgangspunktet prioriterte rektorer a) mer systematisk bruk av data som beslutningsgrunnlag; b) bred distribuering av roller og ansvar. I skoler med gode resultater i utgangspunktet er nøkkelstrategiene knyttet til tilpasset opplæring og bred distribusjon av ledelsesansvar. Det anbefales derfor at skolelederutdanningen bør fokusere på verdier og anvendelse av strategier som er kontekst spesifikke både ut fra skolens historie og ut fra den utviklingsfasen skolen er i. I tillegg bør man vektlegge kunnskaper, ferdigheter og strategier som rektorer trenger for å kunne motivere og vedlikeholde medarbeidernes motivasjon, forpliktelse og ekspertise.

I distrikter med de største utfordringene var rektorene opptatt av å etablere, vedlikeholde og utvikle en policy for elevatferd, motivasjon, undervisningsstandarder, fysisk læringsmiljø og å forbedre undervisningskvaliteten og etablere en omsorgs- og prestasjonskultur. Det anbefales derfor at man i rekrutteringen av ledere til skoler med store atferds- og motivasjonsproblemer må sikre at lederne forplikter seg til å være der en periode for å sikre en viss grad av stabilitet. I tillegg må de tilbys en egen lederopplæring knyttet til disse spesifikke utfordringene. For å sikre et likeverdig skoletilbud er det særlig viktig å kanalisere støtte til rektorer og lærere som arbeider ved slike skoler. Forskergruppen fremhever betydningen av å analysere hva slags beredskap medarbeidere i den enkelte skole har når det gjelder å påta seg

ledelsesansvar. Det kan ta tid å bygge opp en kultur med høy kapasitet for ledelse. Endelig understrekes hvor viktig legitimitet og tillit er som en forutsetning for effektiv distribuering av ledelse, og skolelederne må lære hva som skal til for å utvikle tillit og legitimitet i et personale, i forhold til foreldre og elever. Tillit og legitimitet er en gjensidig prosess som utvikles over tid.

OPPSUMMERING

Jeg innledet med å stille spørsmål til hvordan vi definerer suksess i skolen, om noen resultater er viktigere enn andre, om hva som påvirker resultatene i skolen i vid forstand, om forholdet mellom de ulike faktorene som påvirker resultatene, og hvor lenge skolene fortsetter å være gode. Den danske studien viste at en sterkere styring ovenfra kan gi utilsiktede effekter. Kommunale og fylkeskommunale tiltak for å bedre kvaliteten på den enkelte skole kan i for stor grad oppfattes som overstyring og kontroll istedenfor som veiledning og støtte. Dette kan påvirke samarbeidsrelasjonen mellom skoleeier og den enkelte skolen og dermed gjennomføringen av tiltakene. Både den norske og den svenske studien viser at skolene som delvis autonome enheter også kan gjennomføre tiltak på eget initiativ. Det reflekterer en forventning om at resultatene i skolen ikke bare skyldes at de enkelte skolene har ulikt elevgrunnlag, men at skolene kan bruke sin autonomi på en måte som påvirker læringsresultatene.

Den engelske studien, som er referert til ovenfor, viser helt klart at formell skoleledelse har en symbolverdi som ikke kan undervurderes. Derfor er skoleledernes handlinger og prioriteringer av stor betydning for elevene. Samtidig er det viktig å være på vakt overfor «window dressing», være på vakt overfor dem som har mye på utstilling og lite på lager. Spesielt ble betydningen av ledernes legitimitet fremhevet. Samtidig vet vi at autoritet fungerer best når ingen stiller spørsmål ved det. Kan man da forske på autoritet? Med autoritetsformer karisma, tradisjon og ekspertise kan en rekke spørsmål reises til refleksjon avslutningsvis: Må ledere ha evnen til å begeistre, og lar vi oss begeistre? Er karisma avgjørende for å påvirke retningen til skolens arbeid? Er skolen preget av en felles tradisjon som ansatte bøyer seg for, og er denne tradisjonen mest mulig individuell auto-

nomi, minst mulig ledelse? Har lærere vanskelig for å underkaste seg en leder som de oppfatter som mindre kunnskapsrik enn dem selv, og er det en legitim handling? Er skolelederens innsikt i og involvering i skolens kjernevirksomhet avgjørende? Er det mulig å oppnå autoritet som leder uten faglig anerkjennelse i en skole? Endelig bør vi reise spørsmålet hvordan forankres lederautoritet og legitimitet til formell posisjon og skolens læringsresultater? Er noen resultater viktigere enn andre? Hva er det verdt å kjempe for?

Skolen er en fanesak og må ikke bare tas frem ved festlige anledninger, eller når det drives valgkamp. Derfor er det viktig å rekruttere kunnskapsrike skoleledere som har en sterk forpliktelse på skolens verdier, har innsikt i skolens kjerneoppgaver undervisning og læring, har høye forventninger og krav til både læringsbetingelser, læringsprosesser og læ-

ringsresultater. For å fylle rollen som skolens sentrale fanebærere er det samtidig viktig at skoleledere er åpne for å lære av andre, tenker fleksibelt, er robuste, optimistiske og har tro på at nettopp deres innsats kan bety en forskjell for de elevene de møter.

NOTER

¹ Transformational leadership har sin opprinnelse i James McGregor Burns publisasjon fra 1978 som var en analyse av ledere på tvers av mange typer organisasjoner. Her er oppmerksomheten rettet mot lederens evne til å inspirere medarbeider til å få mer energi, større grad av forpliktelse og moralsk målsetting for arbeidet. Denne teorien ble videreutviklet av Bass med kolleger som utviklet et surveyinstrument for å vurdere transformational leadership. Ken Leithwood har tilpasset dette instrumentet for å måle effekten av skoleledelse.

² Instructional leadership har sin opprinnelse på slutten av 1970-tallet og tidlig 80-tall. Utgangspunktet var fattige urbane områder hvor elevene lyktes mot alle odds. Ved disse skolene var det et sterkt pedagogisk lederskap, et læringsklima uten de mange avbrytelsene, et system med klare undervisningsmål, og lærerne hadde høye forventninger til elevene.

LITTERATUR

- CONNELLY, M. & CLANDININ, D.J. (eds), (1999). *Shaping a Professional Identity. Stories of Educational Practice*. London: Teacher College Press.
- DAY, C. & LEITHWOOD, K. (Eds.) (2007). *Successful principal leadership in times of change. An international perspective*. Dordrecht: Springer.
- DAY, C., SAMMONS, P., HOPKINS, D. HARRIS, A., LEITHWOOD, K., GU, Q., BROWN, E. AHTARIDOU, E. & KINGTON, A. (2009). *The Impact of School Leadership on Pupil Outcomes. Research Report DCSF-RR108, Final Report*. Department for Children, Schools and Families & National College for School Leadership. <http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/DCSF-RR108.pdf> <http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/DCSF-RB108.pdf>
- HOPKINS, D. (2008). Realising the potential of system leadership. In Pont, B., Nusche, D. & Hopkins, D. (eds), *Improving School Leadership, Volume 2: Case studies on system leadership*. OECD. (pp. 21-35).
- HÖÖG, J., JOHANSSON, O. & OLOFSSON, A. (2009). *Swedish Successful Schools – Revisited*
- LEITHWOOD, K., & RIEHL, C. (2005). What we know about successful school leadership. In W. Firestone & C. Riehl (Eds.),

A new agenda: Directions for research on educational leadership (pp. 22-47). New York: Teachers College Press.

MOOS, L. & KOFOD, K.K. (2009). *Danish Successful School Leadership – Revisited*. Paper accepted for publication in a Special issue of *Journal of Educational Administration* Vol. 47 No. 6, 2009.

MØLLER, J. & FUGLESTAD, O.L. (red.) (2006): *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget

MØLLER, J., VEDØY G., PRESTHUS, A.M., AND SKEDSMO, G. (2009). *Fostering learning and sustained improvement – the influence of principalship*. Paper accepted for publication in *European Educational Research Journal*. Vol. 7.

PONT, B., NUSCHE, D & MOORMAN, H. (2008). *Improving School Leadership. Volume 1: Policy and Practice*, OECD.

ROBINSON, V.M., LLOYD, C.A. & ROWE, K. (2008). *The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types*. *Educational Administration Quarterly*, vol. 44, no. 5.

STOLL, L., BOLAM, R., MCMAHON, A., WALLACE, M., & THOMAS, S. (2006). *Professional learning communities: a review of the literature*. *Journal of Educational Change*, 7, 221-258.

VOLCKMAR, N. (2009). *Skolen under hvilken fane? Foredrag. Skolelederdagene 2009: Skolen – en fanesak? Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, UiO, 25. – 26. juni 2009.*



JORUNN MØLLER er professor og dr.polit. i pedagogikk. Den vitenskapelige kompetansen er knyttet til ledelse i grunnskole og videregående skole, og er spesielt rettet mot den pedagogiske ledelsesfunksjonen. Hun har vært sentral i utviklingen av masterprogrammet i utdanningsledelse ved Universitetet i Oslo, veileder PhD kandidater innenfor forskningsfelt som ledelse og styring av skolen og er leder for ett av de tematiske sporene i den nasjonale forskerskolen NATED. Videre har hun vært leder av Nordisk Forening for Pedagogisk Forskning og har i tillegg vært engasjert som ekspert for OECD i prosjektet «Improving School Leadership». Møller er også involvert i flere internasjonale nettverk og har publisert en rekke norske og internasjonale artikler og bøker om ledelse i grunnskole og videregående opplæring.



Arbeidsplaner fremmer flere mål

AV SIDSEL SKAALVIK OG EINAR M. SKAALVIK

Bruk av arbeidsplaner er blitt kritisert for å tilgodese elever som er selvregulert, mens de reduserer læringsutbyttet for elever som på egen hånd ikke greier å regulere sitt læringsarbeid. Spørsmålet blir om bruk av arbeidsplaner likevel kan rettferdiggjøres, og om det lar seg gjøre å lage planer hvor en unngår de potensielle negative konsekvensene.

De fleste skoler lar i dag elevene arbeide med arbeidsplaner som kan strekke seg over en uke eller 14 dager. Elevundersøkelsen i 2009 viser at 60 prosent av elevene på ungdomstrinnet bruker skriftlige arbeidsplaner. Slike planer beskriver og strukturerer det faglige arbeidet som det forventes at elevene skal gjøre på skolen og hjemme i den aktuelle tidsperioden. Et særtrekk ved slike planer er at det i regelen ikke skilles mellom *skolearbeid* og *hjemmearbeid*. Et annet særtrekk er at planene ofte er differensierte. Det vil si at de er delt inn i ulike nivåer som elevene kan velge mellom. Noen kaller nivåene spor (1, 2 og 3), mens andre gir dem fargenavn (rød, gul og blå).

POTENSIELLE ULEMPER VED BRUK AV ARBEIDSPLANER

I den senere tiden har det blitt reist kritiske innvendinger mot bruk av arbeidsplaner. Et moment

som trekkes fram er at bruk av arbeidsplaner forutsetter en viss grad av selvregulering og selvdisiplin hos elevene. Under tittelen "Når elevene får ansvaret for å forvalte egen ulykke" argumenterer Klette (2008) for at evnen til selvregulering varierer mellom elevene og at ikke alle elever derfor vil ha like stort utbytte av arbeidsplaner. Hun setter dette argumentet på spissen og hevder at bruk av arbeidsplaner vil forsterke og sementere forskjellene mellom elevene snarere enn å utjevne dem. Alternativt kan en se arbeidsplaner som et redskap nettopp for å lære elevene større grad av selvregulering. Implisitt i Klettes argument ligger det en antakelse om at det er de faglig svakeste elevene som vil ha minst utbytte av å bruke arbeidsplaner i skolen. Foreløpige analyser av data fra Elevundersøkelsen i 2009 gir ingen støtte til en slik antakelse. Foreløpige analyser av data fra ungdomstrinnet i 2009 viser at det er de faglig

svakeste elevene som har størst utbytte av bruk av skriftlige planer i skolearbeidet.

Flere lærere vi har snakket med, er også bekymret for at mange elever velger minste motstands vei, og at de ikke får tilstrekkelig med utfordringer. Disse lærerne forteller de at de differensierer arbeidsplanen, og at de opererer med to eller tre nivåer som elevene kan velge mellom. Lærere sier at de er bekymret over at mange elever velger nivå ut fra bekvemmelighet, eller ut fra hvor mange aktiviteter de har på fritida.

I intervju med lærere kommer det også fram at elever som har et lavt konsentrasjonsspenn, lav impuls kontroll og som lett lar seg avlede, har dårlig utbytte av en arbeidsform hvor de blir overlatt til seg selv. Disse elevene trenger ifølge lærerne kortsiktige mål, hyppige tilbakemeldinger om at de er på rett vei og et puff til å komme i gang med neste oppgave.

Som et argument mot ensidig bruk av arbeidsplaner, kan vi også nevne at det kan føre til en overvekt av individuelt arbeid, og at læring i et fellesskap hvor det talte ordet er redskap for læring kan bli nedtonet. Lærers fortellinger og dialogen i elevgruppen er en av flere måter å tilegne seg og bearbeide kunnskaper på. Denne måten å lære på vil særlig komme svake lesere til gode.

Som vist har bruk av arbeidsplaner blitt kritisert for å tilgodese elever som er selvregulert, mens de reduserer læringsutbyttet for elever som på egen hånd ikke greier å regulere sitt læringsarbeid. Spørsmålet blir om bruk av arbeidsplaner likevel kan rettferdiggjøres, og om det lar seg gjøre å lage planer hvor en unngår de potensielle negative konsekvensene? Vi skal argumentere for at det ikke bare er mulig, men at det både er ønskelig og nødvendig hvis en skal nå skolens ulike målsettinger.

ARBEIDSPLAN SOM REDSKAP FOR OPPLÆRING I SELVREGULERT LÆRING

En overordnet målsetting med pedagogisk arbeid bør være å gjøre mennesket i stand til å ta ansvar for eget liv. Det vil si å bli agent/aktør i eget liv (Bandura, 2006). Det krever igjen evne til å regulere egen atferd og egen læring (selvre-

gulering). Arbeidsplaner er et sentralt redskap i en slik utvikling.

La oss først se hva som kjennetegner en person som er selvregulert og som derfor kan fungere som agent i eget liv? Viktige kjennetegn er at personen kan:

- Sette egne mål
- Vurdere hva som skal til for å nå målet:
- Kunnskaper
- Ferdigheter
- Strategier
- Sosial og praktisk støtte
- Vurdere egen kompetanse for å nå målet
- Planlegge arbeidet
- Gjennomføre arbeidet
- Motivere seg selv underveis
- Følge planen
- Overvåke sitt eget arbeid
- Reflektere over prosessen fram mot målet
- Vurdere eget arbeid og resultatet av arbeidet.

Flere forskere peker på at evnen til selvregulering er den viktigste egenskapen ved mennesket, og at det er denne egenskapen som har gjort det mulig for mennesket å tilpasse seg og å overleve under skiftende forhold (Zimmerman, 2000). Men selvregulering må læres og kan bare læres knyttet til oppgaver som den enkelte har forutsetning for å mestre. Gitt at oppgavene er overkommelige, kan selvregulering læres meget tidlig. Hvis vi betrakter barn under fri lek, vil vi se at de har stor evne til selvregulering. Observerer vi en gruppe barn som bestemmer seg for å bygge en barhytte uten at voksne er til stede, vil vi se ulike elementer av selvregulering. De planlegger hvor hytta skal stå, vurderer ulike materialer de har tilgang til, hvor de kan finne materialene, og hvordan greiner og kvister skal flettes sammen. Dette vurderes i relasjon til hvilke redskaper de har tilgjengelig og hva de tror de vil greie å gjennomføre. Når det oppstår problemer, drøfter de mulige løsninger og endrer planene. Slik selvregulering finner vi hos barn, enten de leker eller arbeider alene eller sammen med andre, uten at de har hatt noen formell undervisning i selvregulering.

Når vi observerer elever i skolen, kan det ofte se ut som evnen til selvregulering ikke er til

stede. Dette kan ha ulike forklaringer. En mulig forklaring kan være at oppgavene på skolen ikke oppleves som elevenes egne, at elevene ikke kjenner målet med aktiviteten, at de ikke har satt seg egne mål, at elevene ikke vet hva som forventes av dem, eller at de har lært at det ikke er forventet at de skal ta egne initiativ. I tillegg kommer at mange elever i skolen arbeider med stoff som er lite tilpasset deres kunnskaper og forutsetninger.

Arbeidsplaner kan være et egnet redskap til å lære elevene å bli selvregulert i skolen. En arbeidsplan gjør det mulig for elevene å forutsi hva som skal skje og hvilke oppgaver det forventes at de skal gjøre i løpet av en uke. Den gir også elevene oversikt over hvilke oppgaver de er ferdig med, noe som er et effektivt motiveringsmiddel. En arbeidsplan gir i tillegg mulighet til planlegging av tiden, slik at hjemmearbeidet ikke trenger å gå på bekostning av fritidsaktiviteter. Resultater fra elevinspektørene 2008 (Skaar, Viblemo og Skaalvik, 2008) viser også at bruk av arbeidsplaner korrelerer positivt med elevenes opplevelse av undervisningen som tilpasset egne forutsetninger, elevens kunnskap om hva som er målet med arbeidet, elevens indre motivasjon for skolearbeid, elevens innsats og elevens vurdering av egen evne til selvregulering.

Lærerne må likevel ta høyde for at elevene trenger veiledning i bruken av arbeidsplanene og at arbeidsplaner ikke automatisk gjør elevene selvregulert. Selvregulerende ferdigheter må oppøves gradvis og systematisk.

ARBEIDSPLAN SOM REDSKAP FOR TILPASSET OPPLÆRING

En arbeidsplan er også et egnet redskap for å strukturere elevenes arbeid, og for å kunne gi en tilpasset opplæring. Mestringserfaringer skaper forventninger om å mestre utfordringer og stimulerer derfor motivasjon og mot til å være agent i eget liv og deltaker i et sosialt fellesskap (Bandura, 2006). Forventninger om mestring har konsekvenser for valg, innsats og utholdenhet i en prestasjonssituasjon (Skaalvik og Bong, 2003, Skaalvik og Skaalvik, 2005). Vi velger å engasjere oss i oppgaver vi har forventning om å mestre, og vi viser større innsats og utholdenhet når vi

har interesse for oppgaven og forventning om å lykkes. Men skal elevene få mestringserfaringer, forutsetter dette at undervisningen er tilpasset den enkelte elevs læreforutsetninger, behov og interesser. Dette gjelder både:

- Arbeidsformer
- Oppgaver (type, mengde, vanskegrad)
- Krav til konsentrasjon
- Krav til selvstendighet
- Vurdering i forhold til individuelle mål og oppgaver.

Når det gjelder tilpassing av det faglige innholdet, skiller vi mellom (a) det eleven makter på egen hånd, (b) det eleven kan makte med hjelp og støtte og (c) det eleven ennå ikke makter, selv med veiledning og støtte. Det eleven makter på egen hånd, vil vi kalle *elevens mestringssone*. Det han eller hun makter med hjelp, støtte og veiledning, vil vi kalle *elevens nærmeste utviklingssone*. Det eleven ennå ikke har forutsetning for å mestre eller å forstå, selv med støtte og veiledning, vil vi kalle en *potensiell framtidig utviklingssone*.

Vi vil understreke at den potensielle framtidige utviklingssonen bør avklares som et ledd i en langsiktig planlegging, og at det arbeidet som gjøres på ett tidspunkt bør ha for øye hva den framtidige utviklingssonen vil inneholde og hvilke krav til forkunnskaper den krever.

Både elevenes mestringssone og deres utviklingssone varierer fra elev til elev eller mellom grupper av elever. Det er derfor kravet om tilpassing av opplæringen blir så viktig.

Arbeid innenfor mestringssonen

Når elevene arbeider innenfor sin mestringssone, med det de allerede behersker og kan gjøre på egen hånd, vil arbeidet i stor grad være preget av overlæring og automatisering. For enkelte læringsaktiviteter, for eksempel for læring av grunnleggende ferdigheter som lesing, skriving og regning, er overlæring og automatisering særdeles viktig. Mange av de problemene elever har med lesing, skriving og regning kan spores tilbake til mangel på overlæring og automatisering.

Men arbeid innenfor mestringssonen kan også organiseres slik at elevene går mer i bredden, ar-

beider med nye eksempler og oppdager sammenhenger og perspektiver som beriker forståelsen. Arbeid innenfor mestringssonen trenger derfor ikke å være utelukkende repetisjon og rutinepreget arbeid.

Det ligger i sakens natur at arbeid innenfor mestringssonen er arbeid som eleven har forutsetning for å mestre, men som kan kreve innsats og anstrengelse innenfor rimelige grenser. Hvis eleven med rimelig innsats ikke mestrer oppgavene, betyr det at de ligger utenfor mestringssonen. Arbeid innenfor mestringssonen gir derfor ikke bare overlæring og automatisering, men er også verdifullt fordi det gir elevene positiv bekrefteelse og mestringserfaringer. Arbeidet innenfor mestringssonen kan derfor brukes for å motivere elevene og for å skape forventninger om mestrings og øke deres tro på egne muligheter.

Arbeid i utviklingssonen

Utviklingssonen defineres som det eleven kan make med hjelp, støtte og sakkyndig veiledning. Både innføring av nytt stoff og arbeid med dette stoffet i en første fase, ligger innenfor utviklingssonen. For læreren blir det derfor en viktig oppgave å kartlegge hvor den nærmeste utviklingssonen ligger for den enkelte elev. Alt arbeid innenfor denne sonen bør gjøres i situasjoner hvor det er en lærer tilgjengelig.

Skille mellom skoleplan og lekseplan

Arbeid som elevene blir satt til å gjøre, og hvor de ikke har tilgang på lærer, bør i prinsippet ligge innenfor den enkeltes mestringszone. Hjemmearbeid bør derfor som hovedregel ligge innenfor elevenes mestringszone, noe som støtter opp om at en bør skille mellom arbeidsplan på skolen og hjemme, det vil si at en har en egen *skoleplan* og en egen *lekseplan*.

Å gi hjemmelekse innenfor elevenes utviklingszone betyr i praksis at elevene får hjemmelekser som de mangler forutsetning for å utføre. Noe som igjen betyr at elevene blir avhengig av hjelp fra foreldre, søsken, venner eller klassekamerater, eller at skolen må etablere leksehjelp. Etter som elevene har ulik mulighet til å søke hjelp, og foreldrene har ulike forutsetninger for å gi

hjelp, vil lekser som gis innenfor utviklingssonen bidra til å øke forskjellen mellom elevene. Denne argumentasjonen tilsier at en må skille mellom lekseplan og en plan som forteller elevene hvilke oppgaver og aktiviteter som skal skje på skolen.

I den norske debatten er det blitt reist innvendinger mot lekser, fordi de antas å bidra til å øke de sosialt betingede forskjellene mellom elevene. Heller ikke den internasjonale forskningen har vært entydig når det gjelder verdien av hjemmerekser målt i elevenes prestasjoner. Mens noen undersøkelser har konkludert med at tid brukt på leksearbeid øker elevenes prestasjoner, har andre undersøkelser konkludert med at leksearbeid har liten effekt (for en oversikt, se Trautwein, 2007). Forskningsmetodiske problemer gjør det vanskelig å trekke konklusjoner fra mange av de undersøkelsene som er blitt gjort om hjemmearbeid. Et problem er at flere av undersøkelsene måler omfanget av hjemmearbeid ved å se på hvor lang tid eleven bruker på å løse oppgaver. Problemet med det, er at de elevene som har de svakeste prestasjonene, kan være de som trenger mest tid på hjemmearbeidet, særlig hvis arbeidet ikke er differensiert. Når grad av hjemmearbeid måles som den tiden den enkelte elev bruker, kan en derfor ikke vente og finne noen positiv sammenheng mellom hjemmearbeid og prestasjoner.

Noen undersøkelser har tatt hensyn til dette problemet, og målt effekten av omfang og hyppighet av hjemmelekser gitt av læreren, i stedet for å studere hvor lang tid den enkelte elev bruker på å gjøre leksene. Disse undersøkelsene har konkludert med at elevenes prestasjoner blir bedre i klasser eller grupper der det gis hjemmelekser (De Jong, Westerhof, & Creemers, 2000; Trautwein, Köller, Schmitz, & Baumert, 2002).

Den konklusjonen en kan trekke av disse undersøkelsene, er at hjemmelekser er et verdifullt supplement til arbeidet på skolen, og at det har læringsverdi. Men det forutsetter at både omfang og innhold er tilpasset den enkelte elevens forutsetninger; det vil si at vanskegraden på oppgavene ligger innenfor elevens mestringszone. Leksene bør også ta omtrent like lang tid for alle elever. For å lykkes med dette arbeidet, kreves et utstrakt samarbeid mellom hjem og skole.

LEKSEPLAN SOM REDSKAP FOR KOMMUNIKASJON MED HJEMMET

En lekseplan kan også fungere som et bindeledd mellom skole og hjem. Gjennom å følge med på hvilke oppgaver eleven skal gjøre hjemme i løpet av en uke, får også foreldrene indirekte kjennskap til hvilke tema som står sentralt i denne perioden. Når lekseplanen er tilpasset elevens mestrings-sone, får også foreldrene kunnskap om hva deres barn er i stand til å gjøre på egen hånd.

Foreldrene kan også gis ansvar for å gi tilbakemelding til skolen hvis vanskegraden på oppgavene i lekseplanen går ut over elevens mestrings-sone. Foreldrenes oppgave i forhold til lekseplanen bør ikke være å hjelpe elevene med oppgaver som ligger utenfor elevens mestrings-sone, men å skape motivasjon for arbeidet og å gi emosjonell støtte gjennom å vise interesse, gi oppmuntring og legge til rette for gode arbeidsvilkår.

ARBEIDSPLANER SOM REDSKAP FOR Å STIMULERE ELEVENES MOTIVASJON

Indremotivert atferd springer ut av interesse og lyst til å utføre en bestemt aktivitet. For å utvikle og opprettholde indre motivasjon er det viktig å ivareta tre grunnleggende behov hos elevene (Deci og Ryan, 2000). Disse behovene er:

- behov for mestring og følelse av kompetanse
- behov for medbestemmelse
- behov for tilhørighet

Vi har allerede vist at arbeidsplaner kan brukes som redskap for tilpasset opplæring. På den måten kan en øke elevenes opplevelse av mestring og kompetanse. Vi har også vist at arbeidsplaner kan brukes som et redskap for å gi og trene elevene i selvregulering, noe som øker elevenes følelse av medbestemmelse og selvbestemmelse. Elevene kan også gradvis gis medbestemmelse over innholdet i arbeidsplanene. Arbeidsplaner er således et egnet redskap for å ivareta to av de tre grunnleggende behovene som Deci og Ryan framhever.

Behovet for tilhørighet viser at skolen også må legge vekt på å skape et trygt og inkluderende sosialt miljø, hvor alle elevene blir sett og respektert og hvor alle har reelle oppgaver når elevene

samarbeider i større eller mindre grupper. Bruken av arbeidsplaner må derfor ikke innebære en så utstrakt grad av individuelt arbeid at behovet for tilhørighet og sosialt fellesskap ikke blir ivaretatt.

REFERANSER

BANDURA, A. (2006). Adolescent development from an agentic perspective. I: F. Pajares og T. Urdan (red.): *Self-efficacy beliefs of adolescents* (ss. 1-43). Connecticut: Information Age Publishing.

DE JONG, R., WESTERHOF, K.J. & CREEMERS, B.P.M. (2000). Homework and student math achievement in junior high schools. *Educational Research and Evaluation*, 6, 130-157.

KLETTE, K. (2008). Når elevene får ansvaret for å forvalte egen ulykke. *Bedre skole*, nr. 1, ss. 9-13.

SKAALVIK, E.M., OG BONG, M. (2003). Self-concept and self-efficacy revisited. a few notable differences and important similarities: I: Marsh, H.W., R. Craven, & D.M. McInerney (Eds.), *International Advances in Self-Research*. Connecticut: Information Age Publishing. Pp. 67-90.

SKAALVIK, E.M. OG SKAALVIK, S. (2005). *Skolen som læringsarena*. Oslo: Universitetsforlaget.

SKAAR, K., VIBLEMO, T.E. OG SKAALVIK, E.M. (2008). *Se den enkelte. Analyse av Elevundersøkelsen 2008*. Kristiansand: Oxford Research.

TRAUTWEIN, U. (2007). The homework – achievement relation reconsidered: Differentiating homework time, homework frequency, and homework effort. *Learning and Instruction*, 17, 372-388.

TRAUTWEIN, U., KÖLLER, O., SCHMITZ, B., & BAUMERT, J. (2002). Do homework assignments enhance achievement? A multilevel analysis in 7th grade mathematics. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 26-50.

ZIMMERMAN, B.J. (2000). Attaining self-regulation. A social cognitive perspective. I: M. Boekaerts, P.R. Pintrich og M. Zeider (red.): *Handbook of Self-Regulation* (ss. 13-39). San Diego, California: Academic press.



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 skriveansker.

Atferdsproblemer i norsk skole

– et mindre problem enn antatt

AV ANN MARGARETH GUSTAVSEN OG THOMAS NORDAHL

To studier viser at atferdsproblemene i norsk skole er blitt redusert i tidsrommet 1995–2009. Når man sammenligner resultatene med Danmark, så ser det ikke ut til at norsk grunnskole har mer atferdsproblemer enn den danske. Dette er motsatte resultater av hva man kom fram til i PISA-undersøkelsene.

Det er nå drøyt 4 år siden vi våknet opp til avisoverskrifter som: «Norske skoleelever på bråketoppen» (VG 7.12.04). PISA-undersøkelsene fra både 2000 og 2003 viser at Norge ligger på topp internasjonalt når det gjelder atferdsproblemer i skolen. Det refereres stadig til denne undersøkelsen både i fagartikler og gjennom media. Senest i Utdanning, utgave 4, 06.02.09, i artikkelen «*Klasseledelse bør få større oppmerksomhet*» står følgende skrevet i faktaboksen: «Norsk skole er et av OECD-landene med størst problemer med umotiverte elever og lite arbeidsro i timene.» Men hvor store er egentlig atferdsproblemene i norsk skole? Hensikten med denne artikkelen er å beskrive utviklingen av atferdsproblemer fra 1995–2008.

FORSTÅELSE AV ATFERDSPROBLEMER

En relativt stor andel elever i grunnskolen viser en atferd som ikke er i samsvar med de normer og forventninger som finnes i skolen. Det kommer blant annet til uttrykk ved at det er i forhold til atferdsproblematikk at lærere i størst grad uttrykker at de mangler kompetanse. Både nasjonale og internasjonale undersøkelser viser videre at atferdsproblemer har sammenheng med elevenes skolefaglige prestasjoner (Nordahl m.fl. 2005). Slik kan omfattende problematferd redusere mulighetene for både skolefaglig og sosial læring hos mange elever, og atferden kan ofte også ødelegge for lærernes muligheter til å gjennomføre undervisningen.

Atferdsproblemer handler om i hvilken grad barn og unges atferd bryter med gjeldende normer, regler og forventninger i skolen, og i hvilken grad atferden bryter med det som er aldersadekvat oppførsel. Denne atferden kan på den ene siden hemme barnets utvikling og læring, og på den andre siden skape problemer for andre medelever og voksne i skolen, samt hindre positiv samhandling (Ogden 1998). Det er når den problematiske atferden vises regelmessig og over tid at vi kan betrakte det som atferdsproblemer. Enkelthendelser vil ofte være situasjonsbetinget og kan ikke betraktes som problematisk atferd.

Det har ofte vært foretatt et skille mellom eksternalisert (utagerende) atferd og internalisert (innagerende) atferd. Det har vært vanlig å ha sterkest fokus på den eksternaliserte fordi denne atferden provoserer og utfordrer omgivelsene sterkest. Denne todelingen av atferdsproblemer er på flere måter utilstrekkelig. Det finnes barn som er både innagerende og utagerende, ved at de for eksempel både er ensomme og aggressive. For det andre er dette en differensiering som har sitt utspring i studier med alvorlige atferdsproblemer, og som derfor ikke er like egnet når vi skal forholde oss til atferdsproblemer i skolen og dermed i et normalutvalg av barn og unge.

Sørli og Nordahl (1998) gjennomførte en omfattende studie av problematferd i skolen i siste halvdel av 1990-tallet. Studien omfattet både barne- og ungdomstrinnet og videregående opplæring. Her dokumenteres det gjennom både elev- og lærervurderinger hvordan problematferd framstår blant alle elever i skolen. De fant fire hovedtyper av problematferd, en inndeling som for øvrig har fått støtte i flere andre studier (Ogden 1998, Lindberg og Ogden 2001, Jahnsen 2000, Nordahl 2005). Nedenfor blir de fire typene av atferdsproblemer kort beskrevet.

Lærings- og undervisningshemmende atferd (atferd 1) omfatter atferd som å drømme seg bort i timene, bli lett distraheret, å være urolig og bråkete og å forstyrre andre elever i timene. Dette kan betraktes som disiplinproblemer og er den klart vanligste formen for problematferd på alle klassetrinn i skolen. Lærings- og undervisningshemmende atferd er problematferd som først og fremst forekommer i undervisningssituasjonen. Denne atferden kan beskrives som bråk og uro, og som navnet tilsier vil atferden ofte forstyrre både læring og undervisning. Et stort omfang av denne type atferd vil lett gi et dårlig læringsmiljø.

Sosial isolasjon (atferd 2) dreier seg om å føle seg ensom på skolen, være deprimeret, usikker og å være alene i friminuttene. Dette er ikke atferd som nødvendigvis går ut over andre, men som kan være meget belastende for de elevene det gjelder. Sosial isolasjon er nesten like vanlig som utagerende atferd, og den forekommer like ofte blant jenter som blant gutter. Omfanget av slik internalisert problematferd har en svakt økende tendens med stigende klassetrinn og skolestørrelse.

Utagerende atferd (atferd 3) innbefatter handlinger som å bli fort sint, svare tilbake til voksne ved irettesettelse eller krancling og slåssing med andre elever; det vil si fysiske eller verbale angrep på andre mennesker. Omfanget av fysisk utagering i norske skoler (for eksempel lugging, spark, slag) er høyest på barnetrinnet, men har deretter en synkende tendens med stigende klassetrinn. Omfanget av verbal utagering viser derimot en klar stigende tendens fram til slutten av ungdomsskolen, for siden å synke noe i videregående skole. Utagerende atferd forekommer gjennomgående oftere blant gutter enn blant jenter.

Alvorlige atferdsproblemer (atferd 4) referer til handlinger som klart er i strid med aksepterte sosiale normer og regler i det samfunn og den kontekst handlingen forekommer i (Ogden 2002). Atferden omfatter vold eller overgrep, tyveri, innbrudd, hærverk, omfattende mobbing eller trakassering, omfattende skulking eller rusmisbruk. Dette kan betraktes som antisosial atferd, og de ulike antisosiale handlingene er relativt sterkt interkorrelerte (Sørli og Nordahl 1998). I gjennomsnitt viser én til to prosent av elevene i grunnskolen denne type alvorlige at-

ferdsproblemer. Antisosial atferd forekommer cirka fire ganger så ofte blant gutter som blant jenter (Ogden 1998).

Det er rimelig å anta at det i et miljø er en viss sammenheng mellom høyfrekvente og lavfrekvente atferdsproblemer. I for eksempel skoler med mye undervisnings- og læringshemmende atferd skapes det lett et miljø som også gir grobunn og aksept for mer alvorlig problematferd (Nordahl m.fl. 2005). Lærernes oppmerksomhet og tid i skoler med mye atferdsproblemer bindes lett opp i konfliktløsning og takling av mindre alvorlig problematferd. Dermed trekkes fokus bort fra undervisning og læring (Nordahl, Kostøl og Mausethagen 2009).

PRESENTASJON AV

STUDIER OM PROBLEMATFERD

For å belyse situasjonen i norsk skole innenfor feltet problematferd, skal vi her presentere tre studier: «Skole og samspillsvanser», «Læringsmiljø og pedagogisk analyse» (heretter omtalt som LP), og PISA-undersøkelsen.

Som tidligere nevnt gjennomførte Sørli og Nordahl (1998) en omfattende studie av problematferd i skolen, «Skole og samspillsvanser» i siste halvdel av 1990-tallet. I datamaterialet fra prosjektet var både elever, foreldre og lærere informanter. Det ble samlet inn opplysninger om deres opplevelser og vurderinger av en rekke områder knyttet til både atferd, kompetanse, undervisning, relasjoner og lignende i skolen. I denne artikkelen presenteres kun resultatene av elevenes vurdering av egen problematferd. Innenfor området problematferd, presenteres elevene for 26 (barnetrinnet) og 27 (ungdomstrinnet) utsagn der de skal krysse av for hvor ofte de utfører de beskrevne handlingene. Svaralternativene de kunne velge mellom var: *Aldri, sjelden, av og til, ofte eller svært ofte*. Det samme spørreskjemaet er brukt både i Nordahls pilotundersøkelse fra skoleåret 2003/2004 i forbindelse med prosjektet LP-modellen, og i de tre kartleggingsundersøkelsene som har blitt foretatt ved evalueringen av LP-modellen (LP1, LP2 og LP3) i årene 2006, 2007, 2008 – samt den første LP-kartleggingsundersøkelsen i Danmark fra 2008. Fra og med 2008 har både barne- og ungdomsskoleelevene fått samme spørreskjema, med 26 spørsmål innenfor atferd.

PISA-undersøkelsens mål er å kartlegge 15-åringers kompetanse innen fagområdene lesing, matematikk og naturfag. Den skal foretas hvert tredje år, med ulikt fagfokus: PISA 2000: Lesing, PISA 2003: Matematikk, PISA 2006: Naturfag, PISA 2009: Lesing. Undersøkelsen har 5 spørsmål innunder området arbeidsmiljø (Kjærnsli 2004). Spørsmålene innenfor dette området kan sammenlignes med det atferdsområdet Sørli og Nordahl (1998) omtaler som undervisnings- og læringshemmende atferd. I 2000 var spørsmålene knyttet til norskfaget, mens det i 2003 var knyttet til matematikk. Utsagnene som skulle vurderes var identiske begge årene:

- Elevene hører ikke etter hva lærerne sier.
- Det er bråk og uro.
- Læreren må vente lenge før elevene roer seg.
- Elevene klarer ikke å arbeide godt.
- Elevene begynner ikke å arbeide før lenge etter at timen har begynt.

UTVALG OG SVARPROSENT

Tabellen under (tabell 1) gir en oversikt over antall informanter i de ulike undersøkelsene og svarprosenten.

De to førstnevnte undersøkelsene ble foretatt i 5. og 8. klasse, mens alle kartleggingsundersøkelsene i LP omhandler elever fra 5.–10. klasse (4.–10. klasse i Danmark). PISA-undersøkelsene blir besvart av 15-åringer.

PRESENTASJON AV RESULTATER

I 2000 rapporterte norske elever mer negativt på de fem utsagnene om arbeidsmiljøet i klassen (-0,36) enn OECD-gjennomsnittet som er 0. Tilsvarende verdi for de norske elevenes rap-

portering i 2003 var på -0,24. Man skal være forsiktig med å sammenligne disse to resultatene i og med at de er knyttet til to ulike fag. Men blant 29 OECD-land hadde Norge i 2003, sammen med Hellas, den laveste tallverdien som beskriver arbeidsmiljø i klassen. I et internasjonalt perspektiv viser resultatene at Norge har et lavt gjennomsnitt (-0,24), der gjennomsnittet er 0 og standardavviket 1 (Kjærnsli 2004).

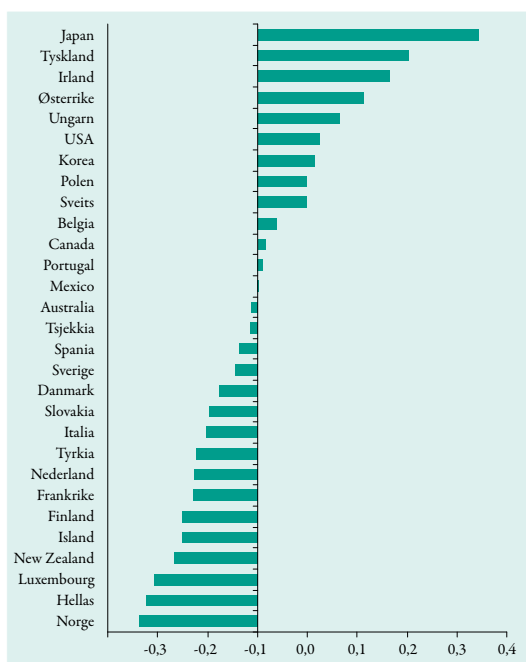
Resultatene fra «Skole og samspillsvansker» og LP-undersøkelsen har samme spørreskjema og er derfor mest naturlig å presentere sammen. Siden datamaterialet fra 1995 kun omfatter 5. og 8. klasse (daværende 4. og 7. klasse), velger vi kun å presentere resultater fra disse trinnene i de øvrige undersøkelsene. Tabellene 3 og 4 viser gjennomsnittet av hva 5. og 8.-klassingene har svart innenfor de fire atferdsområdene. Den høyeste mulige skåren er 5,00, og det indikerer lite problematferd. For å oppnå en slik skåre må alle elevene krysse av for «aldri» på samtlige utsagn som går innunder atferdstypen. Den laveste mulige skåren er 1,00 og fremkommer dersom alle elevene krysser av for «alltid».

N står for hvor mange elever som har tatt stilling til de utsagnene som inngår i hver enkelt atferdstype. Rubrikken *Gj.sn* er gjennomsnittet av hva elevene har svart, mens standardavviket vises under. Standardavvik er et mål for spredningen i svarmaterialet. Ett stort standardavvik vil si stor spredning. Da finner vi både elever som har svart «aldri» og elever som har svart «alltid» på ett og samme spørsmål. Ved et lite standardavvik har svarene samlet seg midt imellom, rundt «av og til».

Tabellen viser at den gjennomsnittlige atferden er noe bedre i 5. klasse enn den er i 8. klasse. 5.-klassingene skårer gjennomsnittlig bedre enn 8.-klassingene i alle formene for atferd alle årene, bortsett fra under sosial isolasjon 2007 og 2008. Dette kan tyde på at PISA-undersøkelsen ikke gir et godt nok bilde av grunnskolen generelt, siden deres representanter kun er 15-åringer. Dermed kan resultatene være mer negative enn om den hadde vurdert flere klassetrinn. Målet til PISA-undersøkelsen er heller ikke å avdekke atferdsproblemer, men å kartlegge 15-åringers kompetanse i ulike fagområder.

Skoleår	Antall kommuner	Antall elever	Svarprosent
1994/1995-Skole og samspillsvansker	2 (2 fylker)	765	84
2002/2003 LP-pilot	4	955	83
2006 – LP1	40 (14 fylker)	10704	82
2007 – LP2	11 (8 fylker)	2105	89
2008 – LP3	15 (10 fylker)	4045	92
2008 – LP DK		32.094	89
2000 - PISA		4147	89
2003 - PISA		4046	88

Tabell 1: Deltakelse



Tabell 2: Arbeidsmiljøet i klassene i OECD-landene (elevenes egenrapportering). Gjennomsnittet er 0 og standardavviket 1,00 i OECD. Bedre arbeidsmiljø med økende tallverdi (Kjærnsli 2004:8).

Mediene har gitt inntrykk av at det er en stadig økende grad av problematferd i norsk skole. Ut fra resultatene ovenfor stemmer ikke dette. Selv om tallene har gått litt opp og ned fra år til år, så har elevene på begge klassetrinn forbedret sin atferd innen alle områder fra den første undersøkelsen 1994/1995 til den siste nå i 2008. Størst er endringene innenfor atferd 1 og 3. I løpet av de siste 14 årene har 5.-klassingenes gjennomsnittlige

undervisnings- og læringshemmende atferd blitt bedret med 0,10, mens den utagerende atferd er blitt redusert med 0,17. Endringene i snitt er enda større innenfor de to atferdsformene på 8. trinnet med henholdsvis 0,27 og 0,35. Selv om endringene ut fra tallstørrelsen kan synes små, særlig på 5. trinnet, så er de et uttrykk for en endring på flere utsagn som er slått sammen til ett område. Det betyr at nedgangen er mer systematisk enn om den bare skulle vært basert på ett enkelt utsagn.

Fra 2002–2008 har ikke endringene vært så store, sammenlignet med 1994/1995. Det kan se ut til at atferdsproblemene på barne- og ungdomstrinnet har hatt en svak økning de siste par årene.

Videre ser det ut til at atferdsproblemer både nå og tidligere først og fremst forekommer i form av undervisnings- og læringshemmende atferd, både i 5. – og 8. klasse. Mens alvorlige atferdsproblemer er det man finner minst av.

RESULTATENE

SAMMENLIGNET MED DANMARK

Ifølge PISA-undersøkelsen rapporterer de norske elevene om et betydelig dårligere arbeidsmiljø i klassene enn hva de danske elevene rapporterer. Tabell 2 viser at tallverdien for Norge er – 0,24 på PISA-undersøkelsen i 2003, mens tallverdien for Danmark er – 0,07. Det vil si 0,17 standardavvik bedre.

Vi sammenlignet de norske tallene fra LP3 med tallene fra Danmark. Høsten 2008 ble det foretatt en kartleggingsundersøkelse av 4045 antall norske elever og 32094 danske elever.

5. klasse	1994/1995		2002/2003		LP 1 2006 (høst)		LP 2 2007 (høst)		LP3 2008 (høst)	
	N	Gj.sn	N	Gj.sn	N	Gj.sn	N	Gj.sn	N	Gj.sn
Atferd 1 St.avvik	271	4,10 0,49	483	4,18 0,53	1387	4,21 0,47	267	4,13 0,57	463	4,20 0,52
Atferd 2 St.avvik	290	4,28 0,52	485	4,31 0,55	1452	4,35 0,46	283	4,27 0,63	491	4,29 0,57
Atferd 3 St.avvik	290	4,12 0,63	481	4,27 0,60	1449	4,36 0,61	253	4,30 0,61	484	4,29 0,67
Atferd 4 St.avvik	293	4,86 0,41	499	4,91 0,33	1477	4,91 0,23	255	4,60 0,44	494	4,88 0,29

Tabell 3: Oversikt over problematferd blant 5.-klassinger

8. klasse	1994/1995		2002/2003		LP 1 2006 (høst)		LP 2 2007 (høst)		LP3 2008 (høst)	
	N	Gj.sn	N	Gj.sn	N	Gj.sn	N	Gj.sn	N	Gj.sn
Atferd 1 St.avvik	433	3,81 0,55	417	3,97 0,53	937	4,03 0,50	398	4,04 0,54	775	4,08 0,51
Atferd 2 St.avvik	445	4,15 0,40	432	4,27 0,45	954	4,29 0,42	411	4,29 0,53	848	4,31 0,51
Atferd 3 St.avvik	448	3,95 0,52	436	4,24 0,55	944	4,30 0,63	407	4,22 0,52	839	4,30 0,67
Atferd 4 St.avvik	451	4,78 0,42	440	4,87 0,40	962	4,91 0,28	414	4,56 0,48	801	4,87 0,44

Tabell 4: Oversikt over problematferd blant 8.klassinger

Resultatene kan ses i tabellen på neste side. Det vi i Norge betegner som 5. klasse, tilsvarer det man i Danmark omtaler som 4. klasse. Tilsvarende er det på ungdomstrinnet der vår 8. klasse er det samme som Danmarks 7. klasse. I denne artikkelen brukes norske benevnelser på trinnene.

Forskjellene i denne tabellen er uttrykt i standardavvik, slik det gjøres i PISA. Tallene med negativt fortegn illustrerer at Danmark har oppnådd best resultat, mens de positive tallene illustrerer at Norge har best skåre.

Som man kan lese ut fra tabellen er tallene innenfor de fire atferdsområdene for 5.-klassene så å si like. Den største forskjellen ligger på utagerende atferd med 0,09. Mer interessant er kanskje 8. klasse, der Norge har bedre gjennomsnitt enn Danmark i alle formene for atferd. Vi ligger foran med 0,09 i både undervisnings- og læringshemmende atferd, og i sosial isolasjon. Uttrykt i standardavvik, som tar hensyn til spredningen i materialet, vil dette si en forskjell på 0,16 og 0,17. Ifølge PISA-undersøkelsen skulle Danmark ha skåret 0,17 standardavvik bedre innenfor de 13 spørsmålene som går innunder undervisnings- og læringshemmende atferd. Disse spørsmålene dekker i hovedsak de 5 spørsmålene PISA-undersøkelsen omtaler som arbeidsmiljø. Det vil si at på en bredere måling av atferdsproblemer skårer norske skoler bedre enn Danmark, og dermed er resultatet det motsatte av hva vi finner i PISA.

OPPSUMMERING

Ifølge resultatene fra studien «Samspill og skole» og alle kartleggingsundersøkelsene knyttet til LP, ser det ut til at atferdsproblemene i norsk skole i perioden 1995–2008 har blitt noe redusert. Tallene peker på at det har vært en nedgang fra 1995 til 2002. Videre ser de ut til å ha flatet ut fra 2002/2003, med en svak oppgang fra 2007/2008. Barnetrinnet har gjennomgående mindre atferdsvansker enn ungdomstrinnet. Videre ser det ut til at atferdsproblemer både nå og tidligere først og fremst forekommer i form av undervisnings- og læringshemmende atferd, både i 5. og 8. klasse. Mens alvorlige atferdsproblemer er det man finner minst av.

Når vi sammenligner resultatene med Danmark, ser det ikke ut til at norsk grunnskole har mer atferdsproblemer enn den danske. PISA-resultatene viser at norske elever rapporterer om mer bråk og uro i klassen enn de danske elevene, en forskjell på 0,17. Mens LP3-resultatene, sier det motsatte. Sammenlignet med Danmark ser det ut til at Norge skårer bedre på undersøkelser med bredere mål på atferdsproblemer. Det er dermed nødvendigvis ikke slik at det er mest bråk og uro i norsk skole. PISA-undersøkelsens mål er å kartlegge 15-åringers kompetanse i ulike fagområder, og ikke avdekke atferdsproblemer. Derfor bør kanskje PISA-undersøkelsen tillegges noe mindre vekt på disse områdene enn de faglige områdene.

LP3 5. klasse		LP DK 5. klasse		Forskjell uttrykt i st.av	LP3 8. klasse		LP DK 8. klasse		Forskjell uttrykt i st.av
N	Gj.sn	N	Gj.sn		N	Gj.sn	N	Gj.sn	
463	4,20 0,52	5188	4,21 0,53	- 0,02	775	4,08 0,51	5335	3,99 0,58	0,16
491	4,29 0,57	5579	4,28 0,57	0,02	848	4,31 0,51	5556	4,22 0,57	0,17
484	4,29 0,67	5345	4,35 0,63	- 0,09	839	4,30 0,67	5544	4,25 0,64	0,08
494	4,88 0,29	5450	4,86 0,33	0,06	801	4,87 0,44	5339	4,82 0,38	0,17

Tabell 5: Sammenlikning mellom Norge og Danmark

LITTERATUR

JAHNSEN, H. (2000). *Sosial kompetanse, problematferd og skolefaglig mestring hos elever i alternative skoler*. Hovedoppgave i pedagogikk. Oslo: Universitetet i Oslo

LINDBERG, E. OG OGDEN, T. (2001). *Elevatferd og læringsmiljø 2000: en oppfølgingsundersøkelse av elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen*. Oslo: Læringscenteret

KJÆRNSLI, M. (2004). *Rett spor eller ville veier?: norske elevers prestasjoner i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2003*. Oslo: Universitetsforlaget

NORDAHL, T. (2000). *En skole – to verdener. Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. Oslo: NOVA Rapport

NORDAHL, T. M.FL. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget

NORDAHL, T., KOSTØL, A. OG MAUSETHAGEN, S. (2009): *Skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblemer*, Rapport nr. 3, Hamar: Høgskolen i Hedmark

OGDEN, T. (1998). *Elevatferd og læringsmiljø: Leres erfaringer med og syn på elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen*. Rapport 98. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet

OGDEN, T. (2002). Kartlegging og utredning av ungdom med alvorlige atferdsproblemer. I: Rønnestad, M.H. og von der Lippe, A.(red.) *Det kliniske intervjuet*. Oslo: Gyldendal Akademiske

SØRLIE, M-A OG NORDAHL, T. (1998). *Problematferd i skolen. Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner*. Hovedrapport fra forskningsprosjektet «skole og samspillsvansker». Rapport 12a/98. Oslo. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring

UTDANNING (2009). Klasseledelse bør få større oppmerksomhet, nr. 4/6. februar

VG (2004). Norske skoleelever på braketoppen, 7.12



ANN MARGARETH GUSTAVSEN er høgskolelektor ved pedagogikk i Institutt for samfunnsvitenskap ved Høgskolen i Hedmark. Mesteparten av tiden jobber hun med forskningsprosjekter, med hovedvekt på evalueringen av LP-modellen, men har også undervisnings- og veiledningsoppgaver. Hun har allmennlærerbakgrunn med en mastergrad i tilpasset opplæring.



THOMAS NORDAHL er professor i pedagogikk ved Høgskolen i Hedmark. Han har tidligere arbeidet som forsker ved NOVA (Norsk institutt for forskning om oppvekst velferd og aldring). Thomas Nordahl har skrevet flere bøker og artikler om ulike pedagogiske emner og er en mye brukt foredragsholder. Han har ledet en rekke større forskningsprosjekter og er nå prosjektleder for blant annet to delprosjekter i evalueringen av Kunnskapsløftet.

Når naturfagoppgaver blir vanskelige for minoritets elever

AV EYVIND ELSTAD OG ARE TURMO

Måten de faglige oppgavene i naturfag utformes på, kan påvirke prestasjonsforskjellen mellom minoritets- og majoritets elever i betydelig grad. Det er ofte subtile trekk ved språkbruken som påvirker prestasjonsforskjellene.

Forskning fra flere land har vist at minoritets elever som gruppe ofte presterer dårligere faglig sett enn majoritets elever, selv om det også kan være store forskjeller mellom ulike grupper av minoriteter, samt betydelige variasjoner innad i gruppen. Man kan finne grupper av minoritets elever som presterer bedre enn majoriteten, for eksempel elever med vietnamesisk bakgrunn (Støren 2006). Utdanningsmyndighetenes politikk er at «elevene skal ha like muligheter til å benytte seg av sine evner og nå sine mål, uavhengig av sosial bakgrunn» (Stortingsmelding nr. 31, 2007-2008). Det som drøftes i denne artikkelen, er spørsmålet om utformingen av naturfagoppgaver kan bidra til å forsterke forskjeller i prestasjoner mellom minoritets- og majoritets elever.

Også Oslo-prøvene i naturfag for 5. og 8. trinn som ble gjennomført høsten 2007, viser betydelige for-

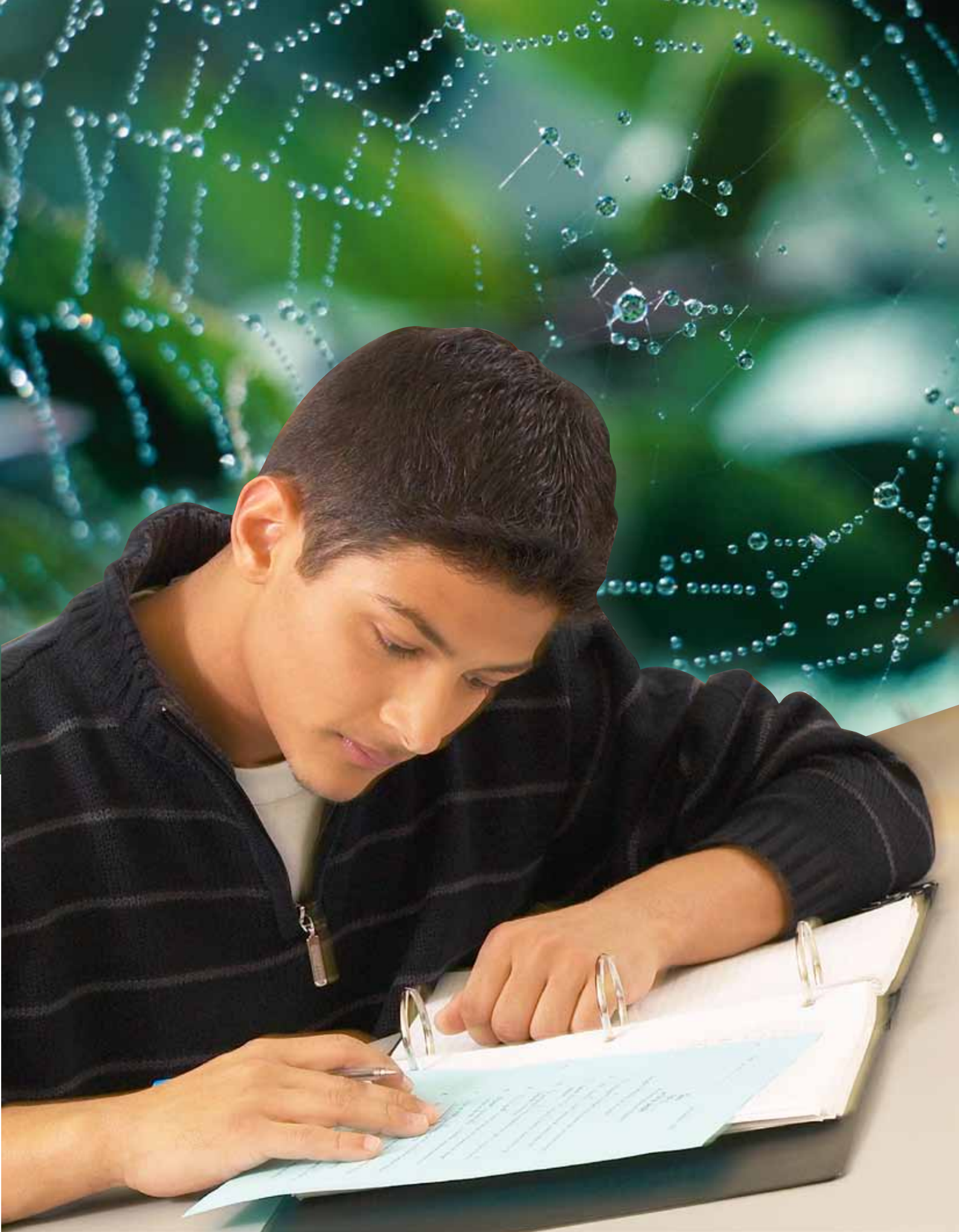
skjeller i naturfagprestasjoner mellom minoritets- og majoritets elever.¹ Med minoritets elever mener vi her elever som i det spørreskjemaet som ble anvendt sammen med prøvene, oppgir at de snakker et «ikke-vestlig» språk hjemme det meste av tiden. Ikke-vestlige språk definerer vi her som språk som snakkes i Asia, Afrika, Latin-Amerika, Oceania (unntatt Australia og New Zealand) og Europa (unntatt EU/EØS-området). Med majoritets elever mener vi elever som snakker norsk hjemme det meste av tiden.

Ser vi derimot på prestasjonsforskjellen mellom minoritets- og majoritets elevene for de enkelte faglige oppgavene, finner vi store variasjoner. På noen enkeltoppgaver gjør minoritets elevene det omtrent like godt som majoritets elevene, mens på andre igjen er det store forskjeller i prestasjoner. I denne artikkelen presenterer vi analyser som belyser hva som kan forklare disse variasjonene.

TEORETISK

BAKGRUNN OG HYPOTESER

Elever som har skolens hovedspråk som sitt andrespråk, vil kunne ha andre forutsetninger for å forstå oppgavetekster enn elever som har hovedspråket som sitt morsmål. Minoritets elevene vil som regel ha et mindre ordforråd på hovedspråket enn majoritets elevene. Vi skiller mellom elevenes begrepskunnskaper, som ligger til grunn for forståelsen av naturfaglige fenomener, og faktakunnskaper, det vil si at elevene er i stand til å gjenkjenne fagbegreper etter et memorerende arbeid med lærestoffet. Faktakunnskaper kan eksistere i minnet som skjema; noe eleven kan og er i stand til å gjengi. Disse skjemaene antas å være organisert i et nettverk av såkalte noder. De assosiative forbindelsene i disse nettverkene må antas å ha betydning for elevens evne til å resonnerer faglig. Når vi snakker om oppgaveforståelse i forbindelse med utformingen av faglige oppgaver, antar vi at et skjema inneholder tomme felt som fylles med den spesifikke informasjonen som oppgaven inneholder. Har eleven rikholdige skjemaer med klare assosiative forbindelser mellom nodene, vil eleven lettere og



raskere være i stand til å resonnerer og løse oppgavens problemstilling. Eleven assimilerer da informasjonen i oppgaveteksten og dens illustrasjoner med den eksisterende kunnskapen.

Vi antar for det første at elevers språkkompetanse har stor betydning for hvor godt de vil kunne lese og forstå faglige oppgaver. Elever som ikke har norsk som førstespråk, vil i mange tilfeller kunne bli overveldet av alle informasjonselementene som må prosesseres før forståelsen kan sette inn. En av våre hypoteser var at stor lesemengde i oppgavene vil være til minoritetslevenes ugunst. Hvis oppgaven inneholder store mengder tekst, kan man vente at elevenes kapasitet når det gjelder å prosessere ny informasjon, vil bli brukt opp. På den annen side kan man tenke seg at ulike typer visuelle illustrasjoner i oppgavene kan bidra til å klargjøre hva oppgaven dreier seg om, og dermed fungere som et supplement til selve oppgaveteksten. Man kan derfor anta at bruk av visuelle illustrasjoner i oppgavene kan være en fordel for minoritetslever.

Skriveferdighet er et annet sentralt aspekt ved språkkompetanse. Noen faglige oppgaver krever at elevene formulerer et svar selv (av og til kalt «åpne oppgaver»), mens andre oppgaveformater lar elevene velge det korrekte svaret fra en forhåndsdefinert liste av alternativer (som i det tradisjonelle flervalgsformatet). Selve skriveprosessen krever stor evne til å prosessere informasjon. Elever med liten grad av automatiserte ferdigheter knyttet til staving, grammatikk og vokabular, kan forventes å prestere dårligere. En tredje hypotese er derfor

at oppgaver som krever at elevene må formulere et svar selv, vil være relativt sett vanskeligere for minoritetslever.

Studier har indikert at minoritetslever gjennomsnittlig er mer motiverte for å lære naturfag enn majoritetslever (for eksempel Elstad & Turmo 2007). Minoritetslever rapporterer også at de bruker læringsstrategier i naturfaget i større grad enn majoritetslevene. Basert på dette kan man forvente at forskjellen mellom majoritetslever og minoritetslever vil minske utover i prøven som en følge av minoritetslevenes tilsynelatende gunstigere utgangspunkt når det gjelder motivasjon og strategibruk. Men mer spesifikk motivasjon knyttet til selve prøvesituasjonen kan også her åpenbart spille en betydelig rolle. Det hender man finner andre motivasjonsforskjeller mellom elevgrupper når det gjelder å prestere godt i en prøvesituasjon, sammenliknet med skolemotivasjon mer generelt. På samme måte kunne man forvente at minoritetslevene har en relativ fordel når oppgavene blir vanskeligere. Når utfordringene i oppgavene også er store for majoritetslevene, kan man tenke seg at den negative effekten av majoritetslevenes tilsynelatende lavere motivasjon vil kunne bli større.

Det er også interessant å studere om forskjellen mellom minoritets- og majoritetslever varierer avhengig av hvilket delområde i naturfaget oppgaven tilhører (fysikk, biologi osv.). Internasjonale komparative studier har vist at norske elevers prestasjoner varierer betydelig mellom delområdene. TIMSS-undersøkelsen fra 2007 viste for eksempel av norske elever skårer relativt sett lavere i fysikk enn

i biologi (Martin mfl. 2008). Videre viser studien at de relative prestasjonene mellom delområdene varierer betydelig fra land til land. Basert på dette er det interessant å undersøke om prestasjonsforskjellen mellom minoritets- og majoritetslever også varierer avhengig av delområde i faget.

RESULTATER

Analysene viser at oppgavens krav til lesing, vanskegrad, krav til skriving, samt bruken av flervalgsformatet til sammen kan forklare litt over 20 prosent av variasjonen mellom oppgavene på 5. trinn. De samme variablene kan forklare litt mindre av variasjonen på 8. trinn: 15 prosent. Vi finner imidlertid ingen sammenhenger med verken delområde i naturfaget, oppgavens lokalisering i prøven eller bruken av visuelle illustrasjoner.

Som forventet, finner vi mindre prestasjonsforskjeller mellom minoritets- og majoritetslever for flervalgsoppgavene enn for de åpne oppgavene. Med andre ord synes flervalgsoppgaver å være fordelaktig for minoritetslever. Det samme gjelder oppgaver som krever relativt lite lesing. Desto mer lesing en oppgave krever, desto lenger bak prestasjonsmessig ligger minoritetslevene.

Oppgavenes vanskegrad henger også tydelig sammen med prestasjonsforskjellen mellom elevgruppene. Vår hypotese var at minoritetslevene ville ha en relativ fordel når oppgavene blir vanskeligere, basert på minoritetslevenes høyere rapporterte motivasjon og strategibruk i naturfag. Resultatene viser imidlertid motsatt tendens både på 5. og 8. klassetrinn. Hvis vi ønsker å minimalisere

prestasjonsforskjellen, bør altså ikke oppgavene være for vanskelige.

Analysene viser også at mer subtile trekk ved språkbruken i oppgavene synes å påvirke størrelsen på prestasjonsforskjellen i betydelig grad. Både bruken av henholdsvis lavfrekvent og abstrakt språk synes tydelig å påvirke prestasjonsforskjellen ut over tekstmengden i seg selv. I en av oppgavene på 8. trinn hvor vi finner uventete store forskjeller, brukes uttrykket «mest sannsynlig». Dette er et uttrykk som ikke tilhører 13-åringers hverdagsvokabular, men det er heller ikke et fagbegrep som undervises i naturfaget. I en annen oppgave blir elevene bedt om å forklare hvilke «oppgaver» huden har. Elever som har norsk som sitt morsmål, vil lettere kunne skape mening i denne typen formuleringer. Man bør derfor studere i detalj hvilke formuleringer som velges i faglige oppgaver. Analysene tyder videre på at minoritets elevene presterer relativt bedre når oppgaven kan besvares korrekt basert på hverdagsferfaringer.

KONKLUSJONER

Hvordan de faglige oppgavene i naturfag utformes, kan påvirke prestasjonsforskjellen mellom minoritets- og majoritets elever i betydelig grad. Men selv om vi setter sammen en prøve med de mest «minoritetsvennlige» oppgavene, står vi igjen med en betydelig prestasjonsforskjell mellom elevgruppene. Når vi diskuterer utformingen av faglige oppgaver, må vi også ta med i betraktningen hva som er relevant og irrelevant i forhold til det vi ønsker å måle. Selve oppgaveformatet er åpenbart irrelevant;

med andre ord om vi velger en åpen oppgave eller en flervalgsoppgave. På den annen side kan man argumentere for at språkkompetanse (lesing og skriving) er en integrert del av selve naturfagkompetansen (for eksempel Fang 2005, Norris & Phillips 2003).

Imidlertid behøver ikke tekstmengden være avgjørende for prestasjonsforskjellene. Det kan derimot være en fordel for minoritets elevene at oppgaveteksten er utdypende og forklarende. Majoritets elever kan lettere resonnerer seg fram til meningsinnholdet i lavfrekvente ordkombinasjoner. Generelt bør vi vie større oppmerksomhet til hvordan faglige oppgaver utformes. Dette er viktig for å unngå oppgaver som er særlig lite egnet for minoritets elever. Minoritets elever trenger oppgaver som reduserer de kognitive kravene til et akseptabelt nivå. Oppgavene må bygge stillaser mellom elevenes tidligere kunnskaper og den informasjonen som ligger i selve oppgaven.

Undersøkelsen er presentert i større detalj i Turmo & Elstad (2009).

NOTER

¹ Osloprøvene i naturfag 2007 ble utviklet av Rolf V. Olsen, Anubha Rohatgi, Sonja M. Mork og Svein Lie, Universitetet i Oslo.

REFERANSER

ELSTAD, E. OG TURMO, A. (2007). Strategibruk, motivasjon og interesse for naturfag: forskjeller mellom minoritets elever og majoritets elever. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 7 (2): 23–44.

TURMO, A. & ELSTAD, E. (2009). What factors make science test items especially difficult for students from minority groups? *Nordic Studies in Science Education*, 2.

FANG, Z. (2005). Scientific Literacy: A Systemic Functional Linguistic Perspective. *Science Education*, 89, 335–347.

MARTIN, M.O., MULLIS, I.V.S., & FOY, P. (with Olson, J.F., Erberber, E., Preuschoff, C., & Galia, J.). (2008). *TIMSS 2007 International Science Report: Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.

NORRIS, S.P. & PHILLIPS, L.M. (2003). How Literacy in Its Fundamental Sense Is Central to Scientific Literacy. *Science Education*, 87, 224–240.

STØREN, L.A. (2006). Nasjonalitetsforskjeller i karakter i videregående opplæring. *Tidsskrift for ungdomsforskning* 6(2), 59–86.



EYVIND ELSTAD er dr.polit. og professor ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling (ILS), Universitetet i Oslo. Elstad forsker bl.a. på hvordan skolesektoren håndterer sine menneskeressurser, hvordan kvalitetsvurderingssystemer kan innrettes for å mobilisere skolene, samt empiriske sammenhenger mellom undervisning og læring.



ARE TURMO er dr.scient. og seniorforsker ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling (ILS), Universitetet i Oslo. Turmo forsker bl.a. på skoleelevers læringsutbytte, spesielt i fagene matematikk og naturfag.



Foto: Tore Brøyn

Den gledesrike ensomheten

ALFRED OFTEDAL TELHAUG INTERVJUET AV RAGNHILD MIDTBØ

Alfred Oftedal Telhaug har deltatt i den norske skoledebatten i nærmere 50 år. Han har skrevet og talt om sine observasjoner, funn og synspunkter for et betydelig publikum, til nytte og glede, ikke rent sjelden til begeistring, men også til forargelse. I Norsk biografisk leksikon sies det at «han har oppnådd ein unik status som skulekommentator og utdanningskritikar.»

Telhaug har bygd opp denne rollen og denne virksomheten på en omfangsrik forskning som har rettet seg mot den nasjonale så vel som den internasjonale skoleutvikling, hele veien med et historisk perspektiv. Innenfor dette perspektivet har han først og fremst konsentrert seg om skolen i en samfunnsmessig, politisk og kulturell sammenheng. Han har ledet en lang rekke forskningsprosjekt gjennom de 40 siste årene og har nesten årlig formidlet egen og andres skoleforskning gjennom bokutgivelser. Han har ikke bare virket som observatør og formidler, men han har også påtatt seg oppgaver som aktør og deltaker i den norske skolens utvikling.

Framstillingen ovenfor dokumenterer at Telhaug, som fyller 75 år 25. september, kan se tilbake på en langvarig tjeneste i arbeidet for å utvikle norsk skole og også på en mangeårig innsats som skoleforsker og formidler av pedagogisk innsikt. Han har vært med i mange sammenhenger, og det er derfor ikke til å undres over at han – som en særdeles skriveglad mann – nå kan presentere en relativt voluminøs, selvbiografisk bok som han har gitt tittelen *Ensomhet og fellesskap. Undertittelen er Erindringer om forskning og formidling.*

I en samtale med Bedre Skole om denne boken, er det ikke så langt fra at Telhaug ber om unnskyldning for at han ikke har maktet å motstå

fristelsen til å skrive den. Han sier selv: Jeg har skrevet denne boken med angst og beven. For jeg er jo klar over at jeg lett kan komme til å formidle et usympatisk bilde av meg selv, et bilde hvor jeg framstår ikke bare som en selvbevisst person, men også som en selvopptatt, ja, i verste fall som en selvnyterisk person. Men det som er nesten like farlig, er at jeg lett kan ha kommet til å skrive om andre mennesker på en måte som disse selv gjerne skulle ha seg frabedt. Eller formulert en smule annerledes: Det kan være vanskelig å avgjøre hvor grensen går mellom den offentlige og den private sfære.

– *Hvordan har du lagt opp og strukturert denne selvbiografien?*

– Jeg har bygd boken opp om min egen utviklingshistorie. Eller jeg kan si at jeg har skrevet en hverdagshistorie. Jeg tar meg ganske god tid med å beskrive den vestlandskulturen som jeg vokste opp i, preget som den var av gudsfrykt og en stor arbeidsiver. Altså en klart verdikonservativ kultur. Jeg bruker mye tid på å skildre det nøysomme miljøet jeg var en del av, og jeg legger kanskje ikke minst vekt på å skildre hvorledes det harde arbeidet og slitet preget min barndom og ungdom. Jeg har så visst ikke blitt formet av velferd, overflod og ettergivenhet. Jeg skriver om min egen skolegang og om flere av mine lærere, om mine erfaringer fra arbeidslivet og om min livslange kjærlighet til idretten. Jeg skriver om studieårene, men så mer og mer om min virksomhet innenfor lærerutdanning, pedagogisk forskning og formidling. Det er viktig for meg å få fram at jeg først og fremst oppfatter meg som formidler. Men jeg gjør det hele veien på en måte som medfører at jeg også får beskrevet den tiden og den kulturen som jeg har vært en del av. Jeg beskriver de store og skiftende epokene som den skolepolitiske og pedagogiske tenkningen har gjennomløpt i årene etter den andre verdenskrigen. I denne boken som mange ganger før skjelner jeg mellom tre store epoker: 1) Den «lykkelige» sosialdemokratiske epoken. 2) Venstreradikalismens og ulydighetens tiår. 3) Globaliseringens og liberalismens tidsalder. Når det gjelder den pedagogiske forskningen og in-

stituttlivet legger jeg stor vekt på å vise hvorledes avstandsfølelsen og det individuelle arbeidet etter hvert ble avløst av fellesskap og samarbeid. Til en viss grad bruker jeg min egen livshistorie og mine egne profesjonelle erfaringer for å tegne et bilde av norsk skole og norsk pedagogisk tenkning gjennom hele etterkrigstiden.

– *Selv har du aldri blitt professor*

– Det må dels forstås som et utslag av mitt talent. Min legning og begavelse disponerer meg ikke for forskning på et høgt nivå. Det er jo noe av grunnen til at jeg aldri har oppsøkt de internasjonale forskningskonferansene med mitt «paper». Jeg har vært og jeg er fremdeles først og fremst en forteller. Jeg tilhører det mindretallet i vår tid som er glad i å forelese. Ja, jeg vet nesten ikke om noe her i livet som er morsommere enn å skrive ut forelesningsmanuskripter. Jeg kan gå i mange uker og glede meg til å forme ut et bestemt manuskript. Og når jeg skriver det ut, ja, så utarbeider jeg det alltid som et fullt utskrevet manuskript som jeg aldri avviker en tøddel fra når det framføres. Jeg bruker alltid mye tid på utarbeidelsen av forelesningsmanuskripter, samler stoffet, organiserer det og søker hele veien etter den rytmiske framstillingen. Jeg kjenner meg fristet til å si: Du når ikke fram som foreleser før du har oppdaget rytmen og gjentakelsens hemmelighet. Hør bare på Obama! Du kan kalle det skrivebegjær eller formuleringsglede. Jeg tror at min formuleringsglede kanskje er større enn min erkjennelsesglede. Går det an å si det slik?

– *Du har gitt boken tittelen « Ensomhet og fellesskap ». Hvorfor det?*

– Ja, det er et spørsmål som jeg tror at jeg forholdsvis lett skal kunne forklare. For med denne tittelen forsøker jeg å summere opp det typiske eller det karakteristiske ved mitt liv som forsker og formidler. Jeg har alltid vært glad i ensomheten. Jeg har alltid hatt et sterkt behov for å kunne være alene, for å kunne trekke meg tilbake og for dermed å kunne hengi meg til mine egne tanker og mitt eget formuleringsstrev. Ja, jeg har alltid betraktet ensomheten som en viktig og avgjørende forutsetning for det akademiske livet

og for forskningsmessig arbeid. Så når jeg nå på mine eldre dager kan se tilbake på en omfangsrik produksjon, så setter jeg det for en stor del i sammenheng med min glede ved ensomheten. Men så vet jeg jo også at vi trenger fellesskapet, samspillet og vennskapet som vi kan hente inspirasjon og oppmuntring så vel som kritikk fra. Derfor har jeg med tilfredshet kunne konstatere at den ensomheten og individualismen som preget pedagogisk forskning et stykke inn i etterkrigstiden, den er nå etter hvert blitt avløst av arbeidssituasjoner hvor fellesskapet supplerer ensomheten. Og i min erindringsbok har jeg viet stor spalteplass til de mange fellesskap som jeg har vært en del av. Men jeg vil gjerne betone dette: Fellesskapet kan ikke og skal ikke erstatte ensomheten. Det kan bare supplere den.

– *Men du har altså blitt en god foreleser og foredragsholder. Hvordan forklarer du det?*

– Jeg er fristet til å si at det ene og alene skyldes forberedelsen, men når jeg tenker etter, ja, så kommer jeg nok til at det også skyldes nervøsiteten. Hvis jeg ikke på en eller annen måte har gjort bruk av beroligende midler før en forelesning eller et foredrag, ja, så frykter jeg alltid for at jeg ikke skal finne fram til møterommet til rett tid eller at jeg raskt skal bryte sammen når jeg er kommet i gang. Derfor er jeg maksimalt konsentrert både under forberedelsen, under oppvarmingen og under framføringen, og jeg er da så anspent at jeg nesten ikke trenger å sjekke min egen tolkning av teksten som jeg har foran meg.

Men jeg kommer nok ikke utenom forberedelsen, og da aller først dette: Jeg har hele mitt liv lest mye og variert litteratur. Jeg har lest mye skjønnlitteratur som jeg kan dra nytte av og som nok har hjulpet meg til å bruke et folkelig språk. Men jeg tror at det er enda viktigere at jeg har lest Stortingstidende gjennom hele mitt voksne liv. Jeg tror jeg har lest flere referater fra skoledebattene i Stortinget enn noen andre i mitt fag, og som foreleser i nyere norsk skolehistorie er du helt avhengig av å lese referatene fra debattene. Ikke fordi sakene avgjøres i Stortinget på grunnlag av debattene, men fordi referatet fra debattene gir leseren en fornemmelse av nærvær.

Det er når du som foreleser gjengir den skarpe replikkvekslingen, de kraftige utbruddene, de muntre historiene, det er da dine tilhørere får denne fornemmelsen av nærvær, av å være med i debatten om den aktuelle saken. Når det så kommer til forelesningens innhold, så forsøker jeg å forene de saklige referatene med de provoserende spørsmålene eller påstandene. Jeg har lært meg å knytte de tunge teoriene til dagliglivet, til fortellinger og til egne opplevelser. Stundom har jeg vel talt like mye til tilhørernes følelser og lidenskap som til deres fornuft, og kanskje ikke minst: Jeg har lært meg å forstå sitatenes betydning.

– *Hvor har du så selv plassert deg i det skolepolitiske og pedagogiske landskapet? Blir du fornærmet om jeg karakteriserer deg som en værhone?*

– Nei, jeg har vært forberedt på det. Men jeg vil gjerne si om meg selv at jeg har bare en eneste gang kjent meg som en værhone, og det var da maiopprøret fra 1968 slo inn også over vårt land og skapte en tung bølge av sosialpedagogisk ideologi. Da hang jeg meg på denne bølgen med mindre av motforestillinger enn jeg burde ha kunnet produsere. Jeg burde gitt sterkere støtte til dem som da forsvarte kunnskapsskolen. Men når jeg har gjort denne innrømmelsen, så mener jeg nok at jeg godt kan karakterisere meg selv som en uavhengig formidler. Og skulle jeg sette en merkelapp på meg selv, så ville jeg si at jeg framfor noe har forsøkt å holde liv i en forståelse av skolen som en historisk, kulturelt og politisk betinget institusjon. Jeg har aldri trodd at skolen kan utvikles på basis av imperativer avledet fra psykologisk forskning. Ja, skal merkelapper brukes, så vil jeg gjerne også kalles en *anti-postmodernist*. Med det mener jeg at jeg alltid har bekjempet subjektivismen og relativismen. Derfor har jeg også vernet om formidlingsaspektet i skolens arbeid. Og nå som jeg følger Klassekampens oppgjør med postmodernismen, så kan jeg ikke akkurat klage over mangel på lyspunkter i tilværelsen.

– *Du skriver pent om Gudmund Hernes.*

– Ja, og hvorfor skulle jeg skjule min beundring for Gudmund Hernes, som ble sjikanert på det groveste av den hegemoniske ekspertisen

i pedagogikk og av den norske lærerstanden. Hernes var uredde og ærlig. Som enhetsskolens og kunnskapsskolens mann våget han å kalle en spade for en spade. Og så var han jo en strålende skribent som ingen innenfor det pedagogiske laugget kunne måle seg med. Selv har jeg like til det siste blitt omtalt som en «ekte hernesianer», en betegnelse som så å si alltid er blitt brukt i en mer eller mindre nedsettende betydning. Selv har jeg gjemt på karakteristikken som en kompliment.

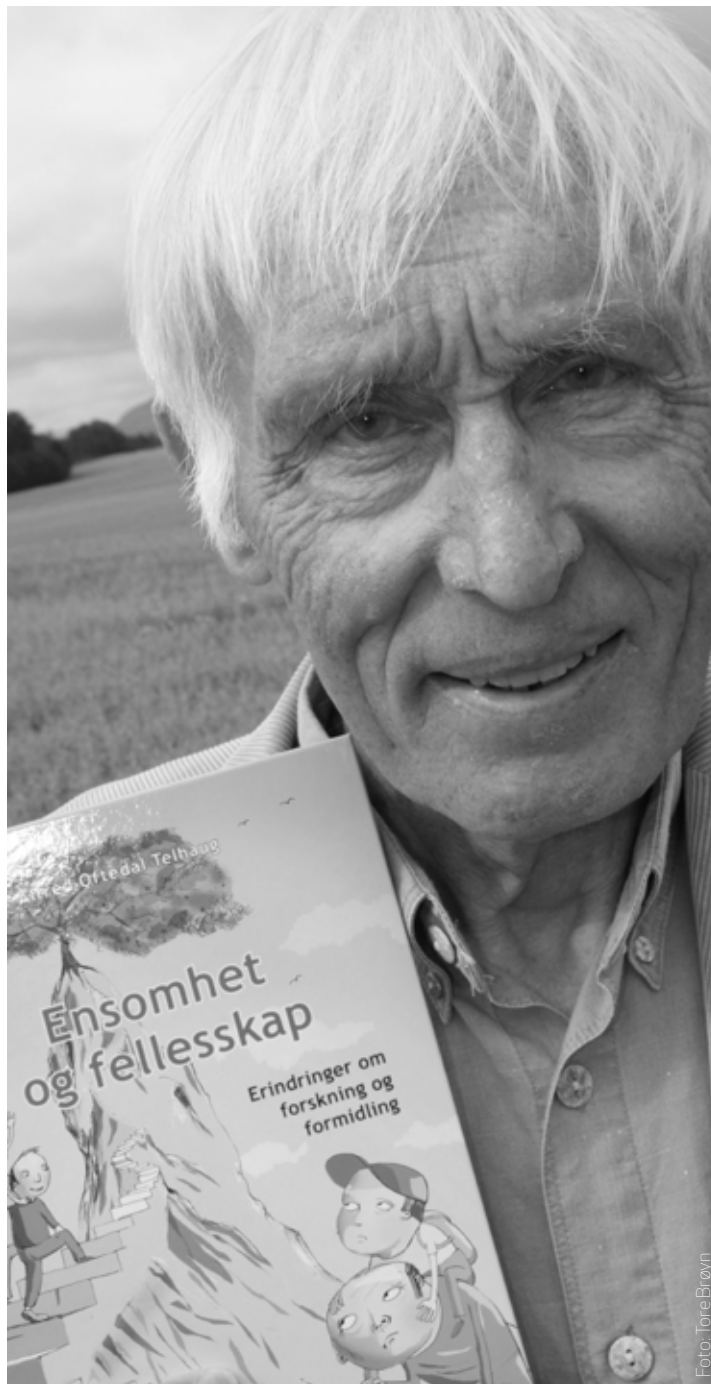
– *Du er ofte tøff i behandlingen av dine meningsmotstandere. Hva tenker du når du fillerister og henger ut kolleger og personer med andre faglige synspunkt enn deg?*

– Vel, jeg synes nok at jeg har litt å gå på, så mange kolleger som jeg har løftet fram i lyset gjennom nesten talløse bokmeldinger. Men mer prinsipielt: Pedagogikken i lærerutdanningen og i skoleverket er i sin helhet ingen privat sak. En lærer er samfunnets tjener, og jeg synes derfor at det er viktig å tvinge lærerstanden og pedagogikkprofesjonen til å ta del i den offentlige meningsutvekslingen om faget. Og ikke minst håper jeg på at min polemikk kan styrke det motet som trengs for å gå imot de politisk korrekte oppfatningene.

– *Helt til slutt: Du har skrevet og talt mye om forholdet mellom pedagogikk og politikk. For deg har forholdet mellom utdanning og politikk ikke bare vært et forskningsfelt, du har også knyttet det til den pedagogiske forskningens selvforståelse. Kan du kort kommentere dette forholdet?*

– Jeg kan svare konkret slik: Da jeg kom inn i pedagogikken mot slutten av 1950-årene, var nesten all faglig oppmerksomhet rettet mot psykologien og mot troen på at skolens didaktikk kan utledes fra den pedagogisk-psykologiske forskningen. Det skolepolitiske reformarbeidet ble nok omtalt, men stort sett bare referert og ikke analysert. For min del har jeg alltid ment at pedagogikken som fag ikke kan overse at den har å gjøre med samfunnsforståelse, med verdier og følgelig med konflikter av politisk og kulturell art. Og det hører med til pedagogikkens egenart som vitenskap å belyse skolens historie og skolen

som en samfunnsmessig, politisk og kulturell institusjon. Det er dette som er de overordnede relasjonene i pedagogikken, og jeg håper inderlig at den nye rammeplanen for grunnskolens pedagogikk som skal tas i bruk i 2010, vil bygge på denne forståelsen av faget.





Leseopplæring på ungdomstrinnet

– alle faglæreres ansvar!

AV ANNE GRY CARLSEN TEIGEN

Lesing som en grunnleggende ferdighet innebærer at alle faglærere må bidra til å videreutvikle elevenes lesekompetanse. Derfor trenger alle faglærerne kunnskap om hvordan de kan arbeide målrettet og systematisk med leseopplæring gjennom alle trinnene på ungdomsskolen.

Internasjonale leseundersøkelser har avslørt at ungdommens leseferdigheter er svakere enn forventet. Gjennom egen praksis fra pedagogisk psykologisk rådgivning og som spesialpedagog på ungdomstrinnet har jeg møtt lærere som uttrykker en følelse av utilstrekkelighet overfor elever som strever med lesing. Jeg har også møtt lærere som hevder at leseopplæringen kun tilhører norskfaget. Mangelfull kunnskap er trolig en årsak til lærernes følelse av utilstrekkelighet og manglende fokus på leseopplæring på ungdomstrinnet.

Overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen er utfordrende på mange områder, både faglig og sosialt. De teoretiske skolefagene stiller høyere krav til elevenes leseferdigheter enn tidligere skolegang. Lesingen går over fra å være noe elevene gjør for å bli en bedre leser, til å være et redskap for læring og opplevelse (Salen 2003). Tekstene elevene møter i lærebøkene blir stadig mer abstrakte og kompliserte. Det er derfor viktig å fortsette leseopplæringen, og huske på at utvikling av lesekompetanse er en livslang læringsprosess!

KJENNETEGN PÅ GOD LESEOPPLÆRING PÅ UNGDOMSTRINNET

For å utvikle erfarne og dyktige lesere må lærere arbeide målrettet og systematisk med leseopplæringen gjennom alle trinnene på ungdomsskolen. Lærerne må vise hvordan elevene kan tenke og handle før, under og etter lesing av fagtekster. Elevene må få prøve nye arbeidsformer under veiledning fra lærer. Veiledningen kan foregå individuelt eller i grupper.

KLARE FORVENTNINGER OG MÅL

Leseopplæringen må ha et godt læringstrykk, det vil si at elevene vet hvilke forventninger læreren har til arbeidsinnsats og hvilke mål som settes for aktivitetene. Dersom elevene skal lese en fagtekst, er hensikten som regel å lære noe nytt eller få ny innsikt, mens ved lesing av skjønnlitterære tekster kan selve leseopplevelsen være målet.

MESTRINGSOPPLEVELSER

Opplæringen i lesing skal gi elevene opplevelse av mestring, og motivere den enkelte til å sette nye mål for egen leseutvikling. For å skape motiverte elever forklarer læreren hvorfor det er viktig og nyttig å lese den aktuelle teksten. Oppgavene som gis

må oppleves som relevante, både i forhold til ungdommenes interesser og skolearbeid, og gi elevene mulighet til å gjøre egne erfaringer. I jobben som spesialpedagog møter jeg elever som opplever at de ikke mestrer skolefagene, blant annet på grunn av svake leseferdigheter. For å motivere lesesvake elever er det viktig å belønne innsats, ikke bare prestasjonene. Karaktersystemet slik det ofte brukes i dag på ungdomstrinnet, bidrar til at lesesvake elever mister troen på å lykkes med å lese, oppleve og forstå innholdet i en tekst.

UTVIKLING AV ORDFORRÅD

God leseopplæring utvikler elevenes ordforråd systematisk og setter av tid til refleksjon og samtale om ord og begreper. De begrepene elevene har, avgjør hva elevene kan gripe og fatte! Lesing er en grunnleggende ferdighet i Kunnskapsløftet og gir lærere på alle trinn, og i alle fag, ansvar for at elevene utvikler fagspesifikke ord og begreper. Forståelsen av fagets grunnleggende begreper og prosesser må være god og bygges systematisk. Lærere i ungdomsskolen vektlegger i altfor stor grad progresjon – det å komme gjennom stoffet – uten å forsikre seg om at elevenes grunnleggende ferdigheter er til stede. Elevene må venne seg til å stoppe opp ved ord han eller hun ikke forstår, og lærerne må hjelpe elevene til å identifisere, reflektere over, utdype og forklare nye ord i fagtekstene.

LESESTRATEGIER

God leseopplæring vektlegger en variert bruk av lesestrategier. Elevene lærer seg lesestrategier i reelle læringssituasjoner, den kan for eksempel foregå under arbeid med tekstoppgaver i matematikk: Anne reiser til og fra byen med buss. Buss-turen koster 12 kroner en vei. I byen kjøper Anne en ny bukse til 399 kroner og en ny genser til 258 kroner. *Hva må Anne betale?, Hva skal du regne*

ut her?, Hvilken regneart vil du bruke?, Hvorfor valgte du nettopp denne regnearten?, Finnes det ord i teksten som forteller hvilken regneart du skal bruke?, Kan du tegne en tegning som illustrerer teksten?, osv.

Elevene trenger å bli seg bevisste hvilke strategier som kan være nyttige i en gitt læringssituasjon, for eksempel identifisering av nøkkelord og noteringsteknikker. Arbeid med identifisering av nøkkelord kan foregå ved at læreren i Religion, livssyn og etikk (RLE) går systematisk igjennom en tekst fra læreboka sammen med elevene. Læreren viser hvordan en kan merke av nøkkelord og reflekterer sammen med elevene over hvorfor ordene er viktige i teksten. Etter at læreren har demonstrert og vært modell kan elevene fortsette arbeidet. Å skrive stikkord (noteringsteknikker) bygger på samme prinsipp som markering av nøkkelord. Elevene skriver ned stikkord på eget ark og prøver deretter å gjenfortelle innholdet i teksten med utgangspunkt i stikkordene, etter demonstrasjon fra læreren.

Målet for opplæring i lesestrategier synes derfor først og fremst å være å øve elevene opp til å anvende en mer aktiv og strategisk lesing når de skal lære noe (Kulbrandstad 2003).

BAKGRUNNSKUNNSKAPER OG FORARBEID TIL LESETEKSTER

Elevene får større utbytte av å lese en tekst dersom de kan aktivisere egne og tidligere lærte kunnskaper i forhold til det teksten handler om. Læreren må «stille elevene inn på rett frekvens» før man går i gang med et nytt tema eller en ny tekst. Kunsten er å knytte forbindelseslinjer fra det kjente til det ukjente og således integrere ny kunnskap med det elevene kan fra før. Leseopplæringen forutsetter at læreren setter av tid til å

snakke med elevene om hva teksten handler om før lesing, og lærer dem ord og begreper som er viktige for å kunne forstå teksten eller oppgaven: *Hva vet du om dette fra før? Hva kan dette handle om? Hvilke ord kan du forvente å støte på? Hva betyr ordene? Hva trenger du å vite mer om?* Målet for aktivisering av forkunnskaper er å gi elevene «knagger» hvor ny informasjon kan henges på eller kobles til kunnskap som allerede er lært (Roe 2008). Godt forarbeid til lesetekster bedrer elevenes forutsetninger for å lese teksten og bidrar til at flere elever lykkes med leseoppgavene.

VURDERING AV LESEKOMPETANSE

Leseopplæringen forutsetter vurdering av elevenes lesekompetanse og gir lærerne viktig informasjon om elevenes sterke og svake sider. Bruk av veiledningsvurdering, en form for vurdering som skal bidra til videreutvikling basert på elevens forutsetninger, bevisstgjør elevene på hva de mestrer og hvordan de kan bli flinkere.

Kartleggingen av leseferdighetene kan gjennomføres ved at elevene leser høyt, for eksempel naturfag, og gir læreren et innblikk i muntlig ordavkodning, lesehastighet, flyt og evne til å formidle tekstens innhold. For å kartlegge elevenes leseforståelse (og faglig kunnskap) kan læreren benytte spørsmål eller oppgaver til teksten. Spørsmål og oppgaver kan blant annet gi læreren informasjon om evne til å finne fram til informasjon, tolke og trekke slutninger eller reflektere over innholdet i den leste teksten. Det finnes mange leseprøver som på en enkel måte kartlegger elevenes leseferdigheter, for eksempel Carlsten leseprøve, Standardisert test i avkodning og lesing (STAS), Kartleggern, Kartleggingsprøver i leseferdighet osv. Noen av leseprøvene er laget for å diagnostisere elever med lesevaner, andre gir et bilde av den enkelte elevs ferdigheter sammenlignet med andre. Ved bruk av leseprøver

er det viktig å være klar over hva slags informasjon de ulike leseprøvene er ment å gi, og at resultatene bør benyttes med forsiktighet.

LANGSIKTIG PLANLEGGING

Å bygge opp elevenes lesekompetanse krever en langsiktig plan, samarbeid mellom lærere i klassen/gruppa, kunnskap om leseutviklingen og leseopplæringens byggesteiner: målrettet og systematisk undervisning, klare mål og forventninger, utvikling av ordforråd, mestringsopplevelser, ulike lesestrategier, bakgrunnskunnskap, avsette tid til forarbeid av lesetekster og jevnlig vurdering av elevenes lesekompetanse. Lesing som en grunnleggende ferdighet innebærer at alle faglærere må og skal, uansett undervisningsfag, sette av tid til å videreutvikle elevenes lesekompetanse gjennom alle årene på ungdomsskolen. Den enkelte lærer har ansvar for at også lesesvake elever opplever mestring og opprettholder motivasjonen for lesning.

REFERANSER

- KULBRANDSTAD, L.I. (2003). *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- ROE, A. (2008). *Lesedidaktikk- etter den første leseopplæring*. Oslo: Universitetsforlaget
- SALEN, G.B. (2003). *Lese- og skriveopplæring i grunnskolen. Kvalitetssikring av ferdigheter*. Oslo: Universitetsforlaget



ANNE GRY CARLSEN TEIGEN er master i Spesialpedagogikk og student ved UIO på Master i Utdanningsledelse. Hun arbeider som inspektør ved Presterød ungdomsskole i Tønsberg.

Anerkjennende elevsamtaler

Forebygging av frafall i videregående opplæring

AV BJØRN HAUGER OG ANNE LIV KAARSTAD LIE

Anerkjennende elevsamtaler er et alternativ til å konsentrere seg om problemer og problemenes årsaker. I denne veiledningsmetoden tar man utgangspunkt i alt det som fungerer godt hos eleven og hvordan dette kan bidra til et bedre liv innenfor skole og arbeid.

Arbeidet med å forebygge frafall i den videregående skolen har både vært et viktig satsingsområde for skolene og inngår som en del av myndighetenes strategi for å redusere fattigdommen i Norge. Selv om konsekvensene av å avbryte den videregående skolen ikke nødvendigvis er negativ for alle elever, viser undersøkelser at:¹

- Ungdom som avbryter videregående utdanningen får dårligere forankring i arbeidslivet.
- De er langt mer utsatt for arbeidsledighet.
- De får sjelden sjanser til andre tilbud i arbeidsmarkedet enn lavstatusjobber i konjunkturfølsomme bransjer med dårlig arbeidsmiljø og lønn.

Med andre ord: Frafall er med på å forsterke sosial ulikhet. Sosiale problemer er også en medvirkende årsak til frafall. Vi vet at frafallet er størst blant elever som søker seg inn på særskilte vilkår, hos ungdom med minoritetsbakgrunn, hos ungdom som har rusproblemer og psykiske vansker (Baklien, Bratt og Gotaas 2004).

Når skolen og hjelpeapparatet står overfor elever som er skoleleie, og som skulker skolen, vil det være naturlig å tenke at man må avdekke årsakene til problemene for å finne fram til de rette hjelpetiltakene. I denne artikkelen vil vi vise at det finnes en alternativ – og mer offensiv – måte å jobbe med disse problemene på.

OFFENSIVT FRAFALLSARBEID

Nyere forskning innen positiv psykologi foreslår at dersom man skal lykkes med å skape dyptgående endringer i etablerte handlingsmønstre, bør man forlate den forståelsesrammen som ligger til grunn for *problem-tenkning* (Seligman 2002). Dette betyr ikke at man skal overse de problemene som elevene sliter med på skolen, men man bør jobbe med problemene på en mer offensiv måte. Studiene til Barbara Fredrickson (2004) viser også hvor viktig det er å trene et språk som forsterker positive følelser som åpner elevenes handlingsrepertoar.

Anerkjennende elevsamtaler er basert på en slik offensiv tenkning. Anerkjennende elevsamtaler er en

veiledningsmetode som tar utgangspunkt i alt det som er velfungerende hos elevene og har som oppgave å hjelpe dem til å finne fram til egne styrker og vise hvordan de kan ta i bruk disse styrkene for å realisere sine muligheter på skolen og i (arbeids)livet.

De praktiske metodene som presenteres i denne artikkelen er et resultat av et langvarig utviklingsarbeid ved Arbeidsinstituttet i Buskerud (AIB). Arbeidet startet opp i 2005 med utvikling av skolens pedagogisk plattform. Gjennom dette arbeidet laget skolen en pedagogisk plattform som vier mer oppmerksomhet til den enkelte elev, som tydeliggjør de verdiene som skal prege skolens møte med elevene og bidra til å gjøre den daglige, alminnelige skolehverdagen god for alle elever.² Nyere forskning viser at slike organisasjonsutviklende tiltak bør være en viktig del av det frafallsforebyggende arbeidet på skolen (Baklien, Bratt og Gotaas 2004). Utviklingsarbeidet ved AIB har resultert i metodeboka *Anerkjennende elevsamtaler*.

PROSESSMODELLEN

Modellen for å planlegge og gjennomføre anerkjennende elevsamtaler er basert på fem faser (5D-modellen). På engelsk bruker man begrepene: *Definition, Discovery, Dream, Design* og *Destiny* (Cooperrider 2005). I norsk språkdrakt har vi valgt å bruke disse ordene om de fem fasene:

Definisjonsfasen. Første introduksjon av tilnærmingsmåten er å snu den defensive tenkningen noen elever har i forhold til og nå mål på skolen og i livet sitt. Elevene trener på å legge merke til alt det de får til på skolen og alt det som fungerer godt i klassen og i undervisningen. Dette er viktig for å etablere en god samarbeidsrelasjon med elevene.

Oppdagelsesfasen. Eleven har selv valgt ut et område som han eller hun vil jobbe med. Siktemålet med veiledningen er å hjelpe eleven til å oppdage det som allerede fungerer godt innenfor dette området. Veiledningen skal hjelpe eleven til å finne ut det som gir «energi» i hverdagen – hva det er eleven er særlig god på og som er hennes styrker. Disse styrkene må eleven trenes til å ta i bruk for å nå egne mål, og få suksessfaktorene til «å bre om seg».

Drømmefasen. Elevene involveres i arbeidet med å utarbeide en drøm om hvordan livet deres på skolen, i et fag eller en yrkeskarriere kan være hvis suksesskriteriene er til stede hele tiden.

Designfasen. Elevene lager en plan for hva som bør gjøres for å realisere drømmen. Hva er det som gjøres annerledes og nytt i hverdagen for å få dette til? I denne fasen kan det være

aktuelt å lage en karriereplan (se metoden Veikartet i denne artikkelen).

Realiseringsfasen. Eleven har lært seg hvordan de kan jobbe for å nå egne mål på en offensiv måte. De vet hvordan de vender defensiv tenkning til offensiv tenkning. De vet hvordan de kan «forske på» egne suksesser, sette ord på egne og andres styrker og vite hvordan de selv kan anvende disse styrkene for å få det godt og oppnå gode resultater på skolen og i arbeidslivet. I denne siste fasen er eleven selvgående. De har kompetansen til å vedlikeholde sitt utløste potensial.

Teori og metoder i hver fase kan også brukes som et planleggingsverktøy når veileder skal følge opp én eller flere elever over lengre tid, for eksempel ved oppfølging av elever med høyt fravær. De første veiledningsmøtene kan handle om å hjelpe eleven til å vende defensiv tenkning til offensiv tenkning og til å hjelpe eleven til å (inn)se at det er mye hun allerede kan og får til, og forske på tilstedeværelse i stedet for fravær. For elevsamtaler for større elevgrupper, fra å snu defensiv samhandling til offensiv samhandling, vil en metode i oppdagelsesfasen være at alle er med å forske i egen hverdag på «der de bygger tillit, trivsel og er på sitt beste».

Å DEFINERE – ET LØSNINGSORIENTERT FOKUS

Fra forskningen innen positiv psykologi vet vi at hjernen ikke legger så godt merke til vanlige positive hendelser, som en tilsvarende negativ hendelse med samme valør. Dette gjør at negative hendelser i hverdagen blir innflytelsesrike, mens tilsvarende positive

hendelser ikke blir så påaktet (Hauger m. flere 2008). Anerkjennende elevsamtaler innebærer at både eleven(e) og veileder velger å snakke om det som er bra, det som går godt eller elevens ønsker og drømmer. Alt hjelpearbeid må begynne der den andre er, og av og til må vi gå veien å samtale om det som oppfattes som problematisk.

Spørsmålet er imidlertid hvor mye tid en skal vie til det problematiske, og hva vi kan gjøre for å hindre at slike samtaler forsterker problemene eller tapper eleven eller veilederen for energi. Metoder kan her brukes for å snu defensiv tenkning til offensiv tenkning, studere det vi vil ha mer av. Som eksempel til samtaler der fravær er et problem kan det være hensiktsmessig å studere nærværsfaktorene. Å studere nærværsfaktorer er langt mer energifremmende i en elevsamtale enn fraværsfaktorene. I samtaler om hva som fremmer nærvær vil eleven kunne snakke om det livgivende som skaper ønsker for mer nærvær. I ethvert problem er det et ønske om en løsning, det er derfor det er et problem (Hauger 2008).

Å OPPDAGE – UNDERSØKE ELEVENES STYRKER

Den raskeste måten å få det godt på, og oppnå gode resultater på, er å snakke og gjøre mer av det som fungerer. Oppskriften på en suksess ligger i de suksessene vi har hatt tidligere. Noen ganger trenger elever hjelp for å komme på sine egne suksesser i et fag eller fra sin egen skolegang. Noen ganger trenger også veilederen eller læreren hjelp til å se enkelte elever som velfungerende ungdom. Et siktemål er å hjelpe både eleven og læreren



til å gjøre disse *oppdagelsene* sammen. Læreren eller veilederens evne til å etablere en god samarbeidsrelasjon til eleven og stille «de riktige spørsmålene» bidrar til ønskede resultater.

Styrker er de mekanismene som gjør noe velfungerende, eller er med på å skape «nesten perfekte» prestasjoner (Clifton og Harter 2003, Seligman 2002). Alle elever har opplevd situasjoner i livet der de har vært «i sitt ess» eller opplevd at noe har fungert bra i et fag, en sosial relasjon eller en situasjon. Skal vi veilede elevene i å finne fram til egne styrker slik at de kan utløse og ta i bruk sine gode egenskaper og sterke sider, må vi stille en rekke åpne undersøkende spørsmål. Når man kjenner prosessmodellen kan man ta i bruk en rekke ulike metoder for å identifisere og mobilisere elevenes styrker, og skape håp og positive mestringsforventninger. Nedenfor skal vi presentere to slike metoder vi har prøvd ut: *Anerkjennende intervju* og *Treøvelsen*.

ANERKJENNENDE INTERVJU

Metoden *Anerkjennende intervju* er på mange måter grunnmetoden i en anerkjennende elevsamtale. Intervjuformen gir en samtalestruktur der veilederen og den veiledede går inn i roller og bruker samtaleteknikker for å unngå generelt prat. Et anerkjennende intervju gir en tydelig fordeling av rollene. Veilederen skal intervju eleven (stille spørsmål) eleven er den som skal bidra med data (svar). I skolen er lærere og veiledere drillet på å gi svar. Det kan være vanskelig å gå inn i en samtale der det er forventet at det er eleven

som sitter med svarene. Derfor er det viktig å trene på de gode spørsmålene og anerkjennende intervjuer.

Målet er å undersøke det største potensiale til elevene, i et fag eller en klasse. *Anerkjennende intervju* bygger sosial kapital mellom veilederen og eleven og er en situasjon der begge skal gå på oppdagelsesferd for å oppdage ubrukte ressurser (styrker). Måten å stille spørsmålene på er viktig i metoden for hva man ønsker skal bringes fram av svar. Veilederen må ha en ekte og urokkelig tro på at ungdommen vil lykkes og samtidig akseptere at det kreves øving og tar tid for en del av elevgruppen. Følgende sitat (elev ved AIB) er et eksempel fra en førstehåndssamtale:

Ingen har spurt meg om dette på denne måten tidligere, svarte en ungdom på spørsmålet om hva som gjorde at han nå kunne fortelle hva han ville, han som ellers bare hadde svart -vet ikke.

TREØVELSEN

Tre-øvelsen (Hauger og Møland 2008) er et godt samtaleverktøy for å trene eleven til «å svitsje» fra defensiv tenkning til offensiv tenkning. Elevene må erfare forskjellene på egne følelser knyttet til problemsnakk og følelser knyttet til samtaler om det «velfungerende». Følelsene er helt forskjellige. I den ene samtalen fokuserer man på det man vil vekk fra («problem-treet»). I den andre samtalen om det eleven ønsker å bevege seg mot («styrke-treet»). Hvordan eleven viser seg fram for lærere og medelever, blir helt forskjellig. I den ene situasjonen framstår eleven som «svak», og i den andre som «sterk».

Det er måten å tenke på og snakke på som bestemmer om vi får til det ene eller det andre. Disse ferdighetene kan trenes.

Styrketreet symboliserer det som gir livet kraft og vitalitet. Skal vi som mennesker finne fram til hva som er livgivende for et livskraftig tre, bør vi lete etter det som frembringer inspirasjon og glede. På denne måten representerer metoden *Treet* en livsanalyse. På stammen skrives det ned et tema for det man ønsker å studere, for eksempel nærværsfaktorer for elevens tilstedeværelse. Røttene i metoden *Treet* forteller oss hvilke årsaker som frembringer elevens nærvær. Ved å intervju eleven om hva han eller hun finner livgivende og inspirerer de dagene eleven kommer på skolen, vil det komme fram årsaksfaktorer som gjør at eleven har lyst til å gå på skolen. Ved å lete etter denne informasjonen kan man sammen med eleven, hjemmet eller kolleger legge til rette for at disse årsakene til oppmøte kan forsterkes. Spør dypere og dypere – og fyll røttene. I trekrona fylles det inn elevens drømmer – hva vil skje hvis vi får årsakene til suksessene i røttene, de livgivende faktorene, til å være til stede hele tiden? Trekrona blir fylt med mange drømmer. Drømmers betydning for læring inviterer vi til å lese mer om i neste avsnitt.

Nå vet jeg mere om spørsmålene jeg skal stille, jeg søker det positive i samtalen. Du gjør det på privaten også. Du begynner å tegne trær med samboeren din, du kan bruke det til alle samtaler.

INSTRUKTØR TOMMY VED AIB

FRAMTIDSDRØM OG KARRIEREPLANLEGGING

Innenfor positiv psykologi brukes begrepet *håp* for å beskrive en konstruktiv måte å tenke om framtiden på.³ Håp handler om en evne til å se for seg en framtidssituasjon som er god. I tillegg har personer med høye håp en evne til å se for seg veien dit de ønsker seg. Noen elever evner ikke å se for seg en framtid på skolen eller i egen yrkeskarriere som er preget av håp.

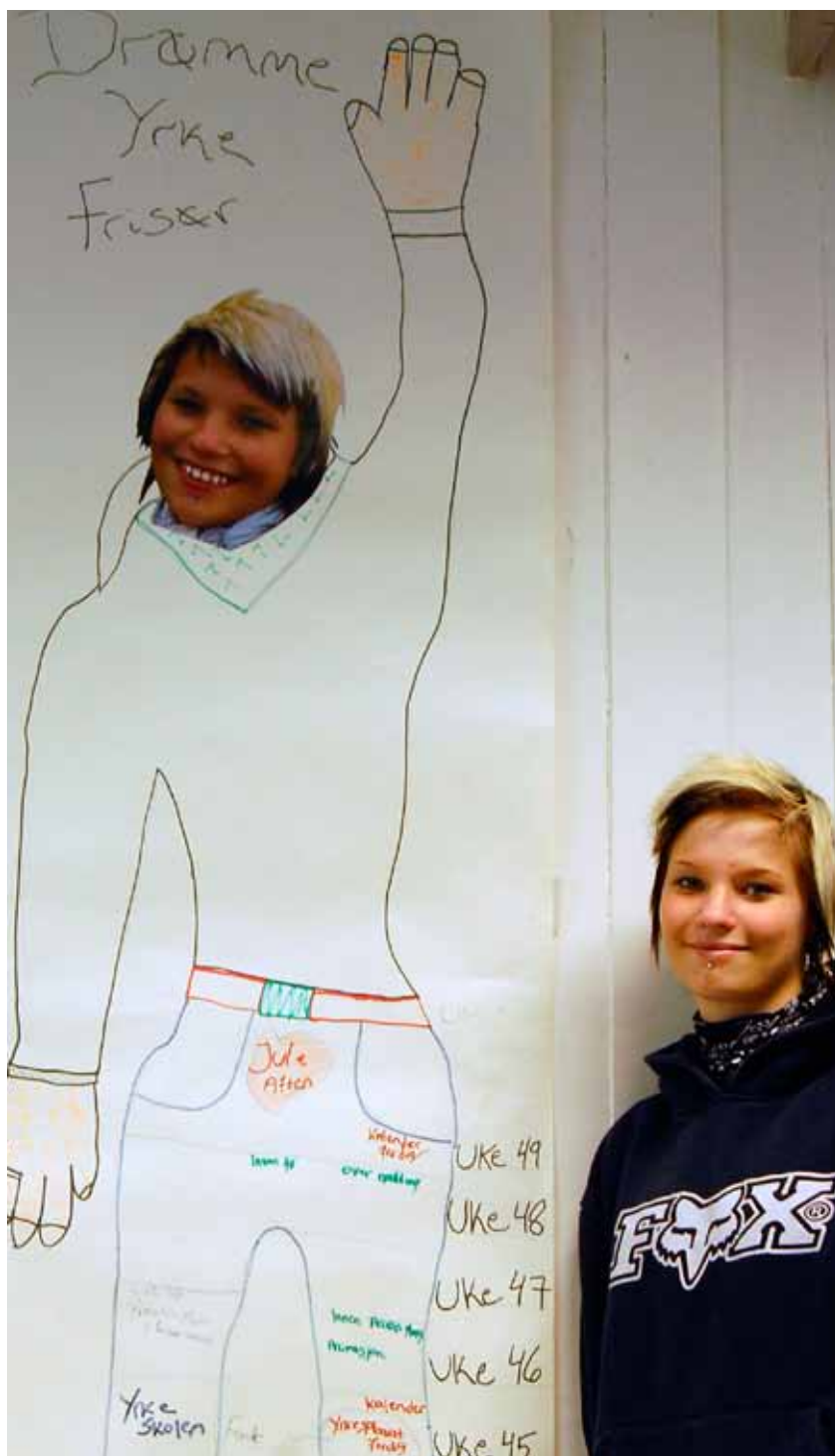
Å hjelpe elevene til å lage positive framtidsbilder av eget liv (for eksempel yrkeskarriere). Når dette er tema i en elevsamtale kaller vi det for *drømmefasen*. På Arbeidsinstituttet i Buskerud har man trent mye på denne typen samtaler. Den har fått navnet *Drømmesamtalen*. Dette er en metode for å få elever til å samtale om sin egen framtid i nåtid.

Før jeg begynte med dette var det ofte «vet ikke» «orker ikke» «uff». Men du skjærer gjennom med en gang med Drømmereisa. Det tror jeg er noe av det fineste jeg har opplevd.

INSTRUKTØR KAREN VED AIB

Å hjelpe eleven til å se seg selv som kompetent til å realisere egne drømmer. Store mål må oversettes til små skritt. Innenfor positiv psykologi bruker man begrepet «stepping» om denne ferdigheten. Eleven må se for seg hvordan de kan overvinne hindringer for å nå viktige delmål og planlegge feiringer av egne suksesser. Med andre ord: Elevene trenger en plan. Det er hovedoppgaven i *designfasen*. I neste avsnitt presenteres metoden





Maritas veikart viser hennes faglige skritt for å nå egne mål. Hvert mål hun har gitt seg selv er datert og skrevet på veikartet, og hun har feiret dem ett etter ett da de ble nådd.

Veikartet, en visuell karriereplan som henger framme hele tiden. I denne metoden kobles *Drømmesamtalen* og samtaleteknikker fra de forrige fasene i *Anerkjennende elevsamtaler*, for å mobilisere styrker og utløse ubrukte ressurser for å nå målene i en karriereplan som er synlig for begge parter.

VEIKARTET

Det som er litt spesielt er at det er satt noen mål jeg skal prøve å klare da. Jeg har aldri hatt noen mål i livet. Og jeg tenkte: Skal jeg virkelig gjøre noe sånt? Men det virker. Jeg kan få belønning om det går. Det var flott.

ELEV VERONICA, SNART 18 ÅR,
VED AIB

Å gå inn i elevenes drømmer der den voksne «coacher» eleven til å realisere drømmene, kan by på nye utfordringer for rollen som lærer eller veileder. I det å ha en drøm skapes det liv, utløses energi og livet gis en retning.

Feiring av egne suksesser gir krefter, skaper håp og bidrar til å gjøre eleven mer utholdende. Motoren i planprosessen er de anerkjennende elevsamtalene. Gjennom samtalene forsker veileder og elev på elevens suksesser og drømmer, og ut fra dette utarbeides det karrieremål. Det kan handle om å ville bli møbelsnekker, bilmekaniker eller kokk. For mange av elevene er det en lang vei å gå for å få til dette. Det store målet brytes ned til små skritt. Deretter identifiserer man viktige milepæler og feiring.

Arbeidsinstituttet bruker gråpapir som henges på veggen til denne metoden. Elevene bruker tykk penn eller tusj for å tegne Veikartet med mål og delmål. Drømmen settes i enden av veien

og delmålene er veiskiller underveis. Instruktør Karen utformer delmålene på Veikartet ut fra elevenes forming av sin drøm. Karen forteller oss dette:

Det jeg ser er at det blir mye mer konkret og du kan være med å stake ut veien for å komme dit. Og at vi setter oss noen delmål hele tida. Det greide jeg ikke så mye å få tak i før. Men nå ser jeg hva de drømmer om. Og jeg tenker ofte at det er veldig realistisk. Det er vanlige ting de ønsker seg. Det er ikke noe urealistisk. Og vi kan sette inn tidligere tiltak nå enn det vi kunne gjøre før. Fordi at vi har et sannsynlig mål.

VIDERE LESNING

Metodeboka *Anerkjennende elevsamtaler - metoder for reell elevmedvirkning i arbeidet med karriereplanlegging og forebygging av frafall i opplæringen* (Hauger og Mæland 2008) og *Organisasjoner som begeistrer* (Hauger 2008) er to sentrale bøker i norsk språkdrakt innen Appreciative Inquiry. Her vil interesserte finne aktuelle litteraturlister, utdypende veiledning og flere metoder.

NOTER

¹ Henvisning til en svensk undersøkelse referert i Sætervoll og Glomsvoll (2003).

² Det er særlig nærværsfaktorene som får elevene til å bli i skolen. Fravær fra skole/undervisning, og senere frafall/bortvalg, blir i et slik perspektiv en mestringsstrategi for eleven. Stilt overfor overveldende fraværsfaktorer, blir frafall et «fornuftig» valg skriver Buland og Havn (2007).

³ Håp beskrives som en tillært motivasjonell kraft som oppstår i et gjensidig samspill mellom tre komponenter: 1) Å ha satt seg et tydelig mål som det er viktig å nå. 2) Evnen til å se for seg ulike veier som fører til målet (pathway thinking). 3) Tilstedeværelse av motivasjonell energi eller viljestyrke for å følge disse veiene (agency thinking). Se Snyder (2002); Luthans og medforfattere 2007.

LITTERATUR

BAKLIEN, B., BRATT, C. & GOTAAS, N. (2004). *Satsing mot frafall i videregående opplæring: en evaluering*. (NIBR-rapport). Oslo: NIBR.

BULAND, T. OG HAVN, V. (2007). *Evaluering av tiltak i satsing mot frafall*. SINTEF Teknologi og samfunn, Trondheim.

CLIFTON, D.O., & HARTER, J.K. (2003). Investing in Strengths. I: Cameron, K.S., Jane Dutton, J.E. & Quinn, R.E.: *Positive Organizational Scholarship*. San Francisco: Berrett-Koehler.

COOPERRIDER, D.L. & WHITNEY, D. (2005). *Appreciative Inquiry: A Positive Revolution in Change*. Berrett-Koehler Publishers.

FREDRICKSON, B.L. (2004). The broaden-and-build theory of positive emotions. I: *Philosophical Transactions Biological Sciences*. nr. 35, s. 1367-1377

HAUGER, B. & MÆLAND, I. (2008). *Anerkjennende elevsamtaler. Metoder for reell elevmed-*

virkning i arbeidet med karriereplanlegging og forebygging av frafall i opplæringen. Tønsberg: Sareptas as.

HAUGER, B., HENRIK KONGSBÅK, H., & HØJLAND, T.G. (2008). *Organisasjoner som begeistrer. Innføring i Appreciative Inquiry*. Oslo: Kommuneforlaget.

HAUGER, B. & KARLSEN A. (2006). Positiv læring. Bruk av Appreciative Inquiry for å skape et godt klassemiljø og få fram det beste hos elevene. Erfaringer fra Ringshaug skole, Tønsberg. Sareptas as.

SELIGMAN, M.E.P., STEEN, T., PARK, N., & PETERSON, C. (2005). Positive Psychology Progress. Empirical Validity of Interventions. I: *American Psychologist* Vol 60, No 5, s 410-421.

SELIGMAN, M.E.P. (2002). *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment*. New York: Free Press/Simon and Schuster.



BJØRN HAUGER er lærer, sosiolog og aksjonsforsker i Sareptas as. Han er seniorrådgiver, Nordnorsk Kompetansesenter - rus, ett av syv kompetansesenter for rusmiddelspørsmål i Norge. Han var i 2008 aktuell med bøkene *Organisasjoner som begeistrer* og metodeboka *Anerkjennende elevsamtaler - metoder for reell elevmedvirkning i arbeidet med karriereplanlegging og forebygging av frafall i opplæringen*.



ANNE LIV KAARSTAD LIE er lektor i pedagogikk og aksjonsforsker i Sareptas as. Hun har allsidig erfaring fra å veilede og lede relasjoner for læring med utgangspunkt i Appreciative Inquiry som tilnærmingstype. Hun var i 2008 aktuell som redaktør for metodeboka *Anerkjennende elevsamtaler - metoder for reell elevmedvirkning i arbeidet med karriereplanlegging og forebygging av frafall i opplæringen*.

Vil gi flinke tilpasset opplæring

TEKST OG FOTO: MARIANNE RUUD

Mange flinke elever har kjedet seg på skolen. En av dem var sjakkspiller Magnus Carlsen. Kunnskapsminister Bård Vegar Solhjell mener skolen har forsømt de flinkeste. Stort sett er det høyresiden som har vært opptatt av de flinke. Derfor skapte det debatt i media da en statsråd fra SV gikk ut med at han bekymrer seg for de flinkeste.



Bård Vegar Solhjell. Foto: Tom-Egil Jensen

– Du bruker ofte sjakkspiller Magnus Carlsen som eksempel. Men elever som ham er sjeldne?

– Jeg har kanskje brukt det eksempelet til det kjedsommelige, men mitt poeng er at alle elever har krav på tilpasset opplæring. Det gjelder også de flinke og de som er helt spesielt begavet som Magnus Carlsen. Når vi har diskutert tilpasset opplæring har det som oftest vært med utgangspunkt i de svakeste, sier Solhjell.

Høyre mener det er for lite konkurranse i skolen og nylig foreslo Høyre-politikerne Ine Marie Eriksen Søreide og Torbjørn Røe Isaksen at skolen bør innføre hederslister og dele ut gull, sølv og bronse til de flinkeste. Det har Solhjell ingen sans for.

– Elever lærer ikke mer av å bli vurdert og plassert på en skala. Da får vi bare større forskjeller. Jeg har mer tro på dyktige lærere og et godt og trygt skolemiljø, sier han.

Kunnskapsministeren vil heller ikke skille ut flinke elever i egne grupper og egne skoler.

– Det vi har av forskning på dette feltet tyder ikke på at vi får bedre læringsresultater ved å innføre permanent nivådeling. Snarere tvert imot. Ser vi på USA og Storbritannia som har en konkurransepreget skole, slik Høyre ønsker seg, så scorer ikke de særlig bra på PISA. Det gjør derimot Finland og Canada som i stedet satser på gode lærere og tidlig innsats, sier Solhjell og legger til: – Flinker elever skal ikke leve resten av livet isolert fra andre som er mindre flinke. Ved å være flink sammen med elever som er mindre flinke lærer de å forholde seg til andre i et sosialt fellesskap.

Det er også en av skolens oppgaver.

– Høyre og Fremskrittspartiet vil ha karakterer fra 5. trinn for å stimulere til innsats. Hva mener du om det?

– Jeg tror ikke karakterer på barnetrinnet er det som skal til for å motivere til innsats. Jeg har mer tro på faglig dyktige og inspirerende lærere.

– Det er nå åpnet for at elever i ungdomsskolen kan ta fag i videregående, samt at elever i videregående kan begynne på universitetsfag. Men hva med elever på barnetrinnet som blir ferdig med pensum for andre på sitt trinn. Skal de flyttes opp et klassetrinn?

– Der vi har åpnet for at elever kan ta fag fra trinnene over, er på ungdomsskolen og i videregående opplæring. Og dette skal være frivillige tilbud. Jeg ser ikke for meg at vi skal flytte elever i barneskolen opp ett trinn, men man må få faglige utfordringer fra et høyere nivå. Det har også med modenhet å gjøre. Og selv om en elev er dyktig for eksempel i matematikk, betyr ikke det at eleven er like god i alle fag.

– Når spørsmålet om hva som skal gjøres for flinke elever kommer opp, er svaret som oftest tilpasset opplæring, en rund formulering som ingen kan

være uenig i. Ansvarer skyves dermed over på lærere og skoleledere som ofte føler de har en umulig oppgave med å tilpasse undervisningen til hver enkelt elev. Har du tenkt ut noen tiltak som kan hjelpe dem?

– At elever er ulike og har ulike behov er ingen nyhet. Gjennom Kunnskapsløftet er det åpnet for at lærere kan dele inn elevene i små og store grupper etter behov. Det vi advarer mot er en permanent nivådeling. Hvilke pedagogiske metoder lærerne skal ta i bruk for å få til best mulig tilpasset opplæring skal selvsagt ikke jeg som kunnskapsminister blande meg opp i. Valg av metode må være opp til lærerne. Min oppgave er å arbeide for at skolen får tilstrekkelige rammer og ressurser. Dessuten må vi ha godt utdannede pedagoger og et hensiktsmessig regelverk.

– Du har ingen gode pedagogiske råd å komme med?

– Det skal jeg holde meg langt unna, sier statsråden.

Samtidig mener han at det er behov for forskning på hvilke metoder som virker og han ønsker seg også mer systematisering av kunnskap om metodebruk.



Stå på-prosjektet

TEKST OG FOTO: TORE BRØYN

Ved Mølladammen skole i Bærum satte man for femten år siden i verk et tiltak som skulle stimulere de flinke elevene. Tiltaket var omdiskutert, men likevel en suksess i starten. Etter hvert ble interessen mindre og tilbudet snevrere. Mangelen på ytre motivasjon for elevene som deltok kan være forklaringen.

– Da jeg kom som ny rektor til Mølladammen skole i 1995 slo det meg at vi brukte fryktelig mye ressurser på de elevene som har problemer som dysleksi, slow learning, atferdsproblemer, og så videre – 100 til 150 rammetimer gikk til spesialundervisning. På den motsatte siden hadde vi elever som satt i klasserommet og kjedet seg mens de hørte læreren forklare noe de hadde skjønt for lenge siden. Disse elevene fikk ingen ekstra midler. Vi bør i det minste kunne bruke *noe* også på disse elevene, la oss si 10 rammetimer, tenkte jeg. Dermed satte jeg i gang «Stå på»-prosjektet, forteller tidligere rektor Terje Holm.

Skolen hadde den gangen lærere som hadde doktorgrad innenfor faget sitt. Innholdet i *Stå på-prosjektet* ble i stor grad bestemt av lærernes interesser. Det ble til at man etablerte kurs i *Norske Forfattere, Data, Engelsk for*

viderekommende, Kjemi og Samfunnsfag. Ettersom elevenes ønsker fordelte seg ganske jevnt over tilbudene, ble alle disse kursene realisert.

KONTROVERSIELT

– Da vi lyste ut disse kursene fikk vi mange positive tilbakemeldinger. Men vi fikk også negative reaksjoner fra mange hold. Ett kontroversielt element var at vi satte som forutsetning for deltakelse av elevene skulle ha et karaktersnitt på 4,5 prosent. I virkeligheten var vi ikke veldig steile på dette kravet, elever som hadde dårligere karakterer kom gjerne med hvis de hadde fryktelig lyst til å delta. Men Lærerlaget var skeptiske og prosjektet ble debattert både i aviser og radio: «Rektor stenger muligheter», het det. Det førte nesten til uvennskap mellom meg og en del av mine lærerkollegaer, sier Holm.

ORGANISERINGEN

Kursene startet opp etter jul ettersom opptaket ble basert på karakterene man fikk til jul. Det var 20-timerskurs (10 x 2 timer), og hvert kurs hadde ca 10 elever. Det var organisert slik at timene måtte tas i løpet av skoletiden. Det betydde at elevene måtte forlate klassen sin i tilfeldige timer. Det de mistet her måtte de ta igjen på egenhånd. Dette var også et problem som førte til frustrasjon hos lærerne i faget.

– Tiltaket var veldig populært med en gang. Elevene fikk anledning til å vise at de hørte til blant skolens beste. De fikk et diplom sammen med vitnemålet. Men dette var også det eneste de fikk av ekstra dokumentasjon etter kurset. Så selv om *Stå på-prosjektet* kom til å vare en stund, fra 1995 til 2005, ble interessen blant elevene mindre etter hvert. Da vi



Tidligere rektor ved Mølladammen skole, Terje Holm, har gjort seg noen tanker om hva man gjorde riktig og hva man gjorde galt ved et tidlig forsøk med spesielle tiltak for de flinke elevene.

startet hadde vi 50–60 elever – mot slutten hadde vi 25–30, og tilbudet ble dermed mer begrenset. Dersom et kurs fikk for få deltakere, måtte elevene velge noe annet.

BURDE VÆRT MER MATNYTTIG

– Jeg så hvilken vei det bar, men visste ikke hvordan jeg skulle klare å motivere elevene bedre. En forklaring på den etter hvert manglende interessen kan ha vært at vi ikke tenkte på å se dette i forhold til fagene i videregående. Vi tenkte først på å tilby «populære emner» ut fra lærernes spesielle interesser. Vi trodde heller elevene ville få problemer når de kom til videregående hvis vi tok utgangspunkt i dette pensumet. Jeg ser i ettertid at vi burde ha gjort ekstratilbudet mer matnyttig for elevene, for eksempel ved å innlede et samarbeid med videregående skole. Det ville vært mer motiverende for elevene å få gjort unna det de visste at de uansett måtte gjøre før eller senere, sier Holm.



Johnny Nguyen følger oppmerksomt med når mattelærer Eeva Liisa Larsen underviser. Nguyen var en av fire som ble valgt ut til å representere skolen sin i KappAbel-konkurransen.

Haugenstua ungdomsskole:

Tar vare på talentene

TEKST OG FOTO: MARIANNE RUUD

Haugenstua skole i Groruddalen i Oslo valgte å opprette en egen gruppe med frivillig tilbud om ekstratimer i matematikk. Talentene begynte å dukke opp, fire av skolens elever endte med å representere skolen sin i matematisk kappestrid gjennom KappAbel-konkurransen.

På Haugenstua skole i Oslo ble det høsten 2008 opprettet en mattegruppe med tilbud om ekstra timer for flinke og interesserte elever på 9. trinn. Rektor tok initiativet til å opprette gruppa og mattelærer Jan Petter Johnsen, som pensjonerte seg fra jobben på Haugenstua skole i fjor, sa ja til å undervise. Elevene meldte seg frivillig og lærerne plukket ut deltakere. Hver onsdag stiller Johnsen

opp og gir interesserte elever to ekstra mattetimer i uka. Det viste seg tidlig at interessen var langt større enn Johnsen hadde forutsett.

– I utgangspunktet hadde vi tenkt at tilbudet skulle gjelde kun for elever på 9. trinn. Men jungeltelegrafen førte til at stadig flere meldte sin interesse, også elever på 10. trinn. Nå har jeg 10 til 12 elever i gruppa, men rundt 25 har ytret ønske om å få bli

med. Så mange kan jeg ikke ta imot. Da går det ut over kvaliteten på undervisningen, sier Johnsen.

I år har mattelærer og kollega Eeva Liisa Larsen tatt over 9A som Johnsen hadde i matte i fjor. Hun ble imponert over elevenes matteferdigheter og foreslo at de skulle melde seg på KappAbel-konkurransen. Både Johnsen og Larsen ble overrasket, og ikke så lite stolte, da elevene gikk

helt til topps og vant KappAbels fylkeskonkurranse i Oslo med 80 av 80 mulige poeng. Så ble fire elever, to gutter og to jenter fra 9A, tatt ut til å delta i semifinalen i Frolandshallen 23. april. Vinnerne gikk videre til finalen i Arendal dagen etter.

VIKTIG MED DYKTIGE LÆRERE

Eeva Liisa Larsen har realfagsutdanning fra Universitetet i Helsinki. Jan Petter Johnsen har realfagsutdanning fra Universitetet i Oslo. Begge føler seg trygge på sin fagkompetanse og de er enige om at det er en viktig faktor

for å inspirere elevene til å yte sitt beste.

Det bekreftes når Bedre Skole møter elevene Suchitra Badhwar, Archana Ananthaharan, Johnny Nguyen og Bobi Kazanovski på Haugenstua skole. Disse fire ble tatt ut til å representere 9A i semifinalen i KappAbel-konkurransen.

– For oss har det hatt veldig mye å si at vi har gode lærere. Lærerne har fått oss til å bli glad i matte, sier Bobi Kazanovski til Bedre Skole. De andre tre elevene samtykker. Alle gledet seg over at de til slutt endte på 3. plass i KappAbel.

Elevene kunne tenkt seg enda mer matteundervisning, men de vil nødig gå glipp av andre timer. Derfor synes de to ekstra timer i uka er greit. De fire elevene har ikke bestemt seg for yrkeskarriere ennå, men de vurderer både lege, advokat, økonom og ingeniør.

– Jeg har fått vite at ved å velge realfag er det flere studie- og yrkesmuligheter åpne. Derfor mener jeg det er lurt å satse på matte, sier Suchitra Badhwar.

Elevene jobbet i ukene før med en oppgave som inngikk som en del av semifinalen. Her kombineres matte med kunst og håndverk. Det så elev-

ene på som en spennende utfordring. De trente også matte utenom skoletiden – mest i helgene.

Både lærere og elever er enige om at trivsel og trygghet betyr mye for læringen.

MANGE MINORIETSSPRÅKLIGE

– Noen synes kanskje det er overraskende at nettopp Haugenstua skole som ligger midt i Groruddalen i Oslo, og har 70 prosent minoritetsspråklige elever, har valgt å opprette en egen gruppe med tilbud om ekstratimer til mattetalentene?

– At elevene mine er minoritetspråklige tenker jeg ikke over. Kanskje fordi jeg selv er finsk. Men jeg vet at det finnes fordommer mot Groruddalen. Så hvis noen får øynene opp for hva våre elever kan prestere er det bra, synes Eeva Liisa Larsen.

– For meg er Abelgruppa spesiell fordi jeg aldri har bekymret meg for de flinkeste. Det skal så lite til å hjelpe dem. De klarer seg uansett. Vår største utfordring har alltid vært de svakeste elevene. Det er de som trenger tid én til én for å få ting skikkelig forklart og som jeg synes vi lærere har alt for lite tid til, sier Johnsen.



Bobi Kazanovski, Johnny Nguyen, Suchitra Badhwar og Archana Ananthaharan kom på 3. plass i KappAbel-konkurransen.

KAPPABEL

KappAbel-idéen ble unnnfanget i 1996 da resultatene av TIMSS-undersøkelsen ble offentliggjort. Både aviser, radio og TV slo stort opp hvor dårlig det står til med matematikkunnskapene til norske elever. KappAbel-idéen ble først prøvd ut på Froland ungdomsskole i Aust-Agder høsten 1997. Deretter ble alle 9.klassene i Aust-Agder invitert til å bli med i en fylkeskonkurranse. Siden har kappestriden spredt seg til alle fylker i Norge.

- KappAbel handler først og fremst om å være kapabel, det vil si dugelig.
- Navnet skal også illustrere at det dreier seg om en kappestrid.
- Kappestriden hedrer matematikeren Niels Henrik Abel (1802-1829).

Ullern videregående skole:

Kunnskap i fri flyt

TEKST OG FOTO: MARIANNE RUUD

Ved Ullern videregående skole åpner man for at ungdomsskoleelever skal kunne ta fag på videregående og elever på videregående skal kunne ta fag på universitetet. Lærerne får anledning til å samarbeide med universitetet og trekke universitetsansatte inn i undervisningen.

Også på Ullern videregående skole er det etablert en satsing på matetotalenter. Her har rektor Pål Riis åpnet for at elever i ungdomsskolen kan få tjuvstarte på mattepensumet i videregående skole. Ordningen har vært prøvet ut i to år, og elevene er veldig godt fornøyde. Det samme er mattelæreren som er imponert over elevens innsatsvilje og pågangsmot. Dette skoleåret er det Utdanningsetaten i Oslo som finansierer den forserte matteopplæringen på Ullern videregående skole for 64 talenter.

Ungdomsskoleelevene har litt ulike grunner for hvorfor de har valgt å gjennomføre et kurs i matte på videregående skoles nivå, samtidig som de går i 10. klasse og følger mattepensum der. Noen satser på å studere medisin, økonomi eller andre fag som krever gode realfagskunnskaper. Andre synes det er greit å gjøre seg ferdig med matematikkfaget ett år før de andre elevene for på den måten frigjøre mer tid til andre fag.

AMBISIØS SAMARBEIDSAVTALE

Rektor Pål Riis er også opptatt av å stimulere sine egne elever i den videregående skolen og har sammen med

Oslo kommune/Utdanningsetaten i Oslo fått til et skolefaglig samarbeid med næringsliv og forskningsmiljøer både i nabobygningen Radiumhospitalet og ved Universitetet i Oslo.

De siste 20 årene har det vokst fram et verdensledende miljø innen kreftforskning rundt Rikshospitalet-Radiumhospitalet og de to universitetene i Oslo-regionen. Sammen har bedrifter og kunnskapsaktører dannet forsknings- og industriklyngen Oslo Cancer Cluster.

I september 2008 undertegnet Ullern videregående skole, Utdanningsetaten i Oslo og Oslo Cancer Cluster Innovation (OCCI) en skolefaglig samarbeidsavtale. Målet er tett integrasjon og samarbeid mellom forskning, utvikling, utdanning og næringsliv.

Samarbeidsavtalen omfatter blant annet forskere som skal forelese for elevene i realfag og mulighet for realfagselevene til å få praksisopplæring i bioteknologibedriftene. Elever ved Ullern videregående skoles to nye utdanningsprogrammer, helsefag og elektrofag, skal få mulighet til å få praksisplasser på sykehuset. Innovasjonsparken kan også bli lærebedrift for læringer innen helse- og elektrofag.



Elevene Nina Kirkvaag og Karoline Randsborg tjuvstartet på mattepensumet i videregående da de gikk på 10. trinn. De synes det er greit å gjøre seg ferdige med mattepensum ett år før, så får de mer tid til andre fag når de begynner på videregående. Lærer Jorunn Voksø er imponert over innsatsen.

Skolens realfaglærere skal sikres systematisk etterutdanning årlig. Elever som utmerker seg i realfag skal få stipender. Elever som tar medier og kommunikasjon eller økonomiske fag skal få utplaseringsplasser. Det skal også etableres et internasjonalt realfagssamarbeid med USA. Legemiddelfirmaet skal bidra med sin kompetanse inn mot økonomifag og entreprenørskap. Elevene skal, som del av opplæringen, få etablere ungdomsbedrifter og få mentorer fra legemiddelfirmaene.

De første prosjektene i samarbeidsavtalen er allerede gjennomført. Lærere og biologielever ved skolen har sammen med forskere fra Universitetet i Oslo jobbet med faglige temaer knyttet til genteknologi og avsluttet prosjektet med å gjennomføre en videokonferanse med tilsvarende skole- og forskningsmiljøer i Washington DC.

Intervju med Franz J. Mönks

Lærerkurs om begavede barn

TEKST OG FOTO: TORE BRØYN

Begavede barn trenger spesiell tilrettelegging. Det trenger ikke innebære verken ekstraressurser eller egne klasser og skoler. Det vesentlige er at lærere tilegner seg spesiell kompetanse i å gi disse elevene et tilbud innenfor den vanlige skolen.

Vårt credo er «more and faster», sier Franz J. Mönks, som er en av de få som har publisert noe på temaet evnerike barn her i landet (Hans bok *Begavede barn. En veiledning for foreldre og barn* kom i norsk utgave i 2008, omtalt i Bedre Skole nr. 4/08). Mönks gikk nylig av som professor i psykologi og pedagogikk for evnerike barn ved Radboud University Nijmegen i Nederland. Men han arbeider fortsatt med dette feltet, blant annet som president for European Council for High Ability (ECHA), en organisasjon som har som mål å forbedre situasjonen for spesielt begavede barn.

SENTER FOR BEGAVEDE BARN

Et viktig arbeidsområde for ham har vært et senter for begavede barn i Nijmegen der lærere får tilbud om kurs innenfor dette temaet. Det hele startet med én dags workshop på slutten av 80-tallet. Etter påtrykk fra interesserte lærere tilbys nå et kurs på 500 timer over halvannet år. Kursene har status som post-graduate-kurs, og blir gitt ved tre universiteter: Muenster (Tyskland), Nijmegen (Nederland) og Växjö (Sverige). Fram til nå har rundt 6000 lærere tatt diplomene som viser at de har spesiell kompetanse for

å arbeide med denne elevgruppen.

Kursene har både en teoridel og en praksisdel. Innenfor teoridelen lærer man å forstå disse elevenes behov, ikke bare det akademiske, men også deres emosjonelle og sosiale utvikling. Man lærer hvordan disse elevene kan identifiseres, hvordan deres kreative evner kan stimuleres og hvordan man kan utvikle programmer for spesielt begavede elever ved skoler og i familien. I praksisdelen arbeider lærerne med spesielt begavede elever og besøker skoler som har spesialkompetanse på feltet.

LÆRERUTDANNINGEN HAR FORSØMT SEG

Selv sammenfatter Mönks innholdet slik: læreren må bli i stand til å kjenne igjen de første tegn på spesiell begavelse, være åpen for den enkelte elevens behov og kunne respondere når man ser dette. Det vil si å kunne gi en skreddersydd undervisning.

– Et problem er at lærere ikke vet hvordan de skal forholde seg til disse elevene, ettersom de ikke har lært dette innenfor lærerutdanningen. For mange lærere virker det som en umulig oppgave å dekke disse spesielle behovene innenfor en vanlig klasse,

men med spesialkompetanse på feltet er det absolutt mulig, sier Mönks.

Det viktige er at alle elevene må få holde på med meningsfulle aktiviteter, at man ikke bare prøver å holde dem opptatt med et eller annet. For disse barna har lett for å kjede seg.

Teknikken går ut på å dele elevene i grupper, for eksempel tre grupper på åtte elever. Slik får man mulighet til å differensiere.

– La oss si at en gruppe arbeider med skriving mens en annen arbeider med musikk. En slik gruppe er satt sammen slik at de som behersker temaet spesielt godt arbeider sammen, la oss si i 3 måneder. Senere gjøres gruppene om, slik at de som er sterke innenfor et bestemt fag kan hjelpe de som ikke er så sterke. Det er viktig at man ikke legger det opp slik at de flinke hele tiden skal hjelpe de svake. Vi må passe på at de også selv føler at de får noe igjen, sier han.

ET TILBUD INNENFOR KLASSEN

Mönks hevder at tiltakene på denne måten verken krever egne klasser eller skoler, og heller ikke ekstra ressurser, hvis man gjør det på den riktige måten. Tvert imot bør denne gruppen kunne ivaretas innenfor den enkelte



Franz J. Mönks har vært med på utvikle et 500 timers kurs med tema: Hvordan gi et bedre tilbud til evnerike barn. 6000 lærere har tatt kurset så langt.

skoles budsjett, hvis man gjør det på den riktige måten.

– Jeg opplever ofte at folk snakker om at begavede barn har «behov for noe ekstra». Men det stemmer ikke. De skal bare få dekket sitt undervisningsbehov, akkurat som alle andre elever. Motivasjon og evner hos elever er ulike, og alder kan ikke brukes som eneste parameter for å bestemme hva slags undervisning elevene skal få, sier han.

Å hoppe over et klassetrinn ser han som en mulig, men ofte ikke spesielt god løsning – i alle fall ikke hvis man ikke kombinerer det med andre parallelle tiltak.

– Vårt råd er: Hvis et barn selv ønsker å hoppe over en klasse, og både lærere og foreldre er enige i dette, så kan dette være en mulighet, sier Mönks.

TRENGER FORSKNING

Det mangler forskning innenfor mange felter når det gjelder begavede elever. Mönks peker på følgende behov:

- Vi trenger å vite mer om det å holde en større fart gjennom utdanningssystemet og hvordan dette påvirker elevenes emosjonelle behov.
- Vi trenger å vite mer om hva som er best, å arbeide i gruppe eller arbeide seg hurtig gjennom pensum på egen hånd.
- Vi må bli bedre til å identifisere begavede barn i en tidlig fase og finne fram til tilbud som passer for de aller yngste.

BEGAVEDE BARN

– HVEM ER DE?

Mange snakker ifølge Mönks om begavede barn som «de to prosentene med særdeles høy IQ». Men når begavelse blir redusert til et spørsmål om IQ, har man misforstått virkeligheten, hevder Mönks. En viktig tilleggsfaktor for det begavede barnet er motivasjon. En siste faktor er mulighet for støtte i sine omgivelser. Skolen får et spesielt stort ansvar for de elevene som ikke har foreldre som kan støtte dem.

Mönks regner at mellom 10 og 15 prosent kan gjøre mer og gjøre det raskere enn det vanlige pensum legger opp til. Han mener at svært mange elever ikke får den hjelpen de trenger.

Wengers praksisfellesskap

AV MARIT RUNDBERG

Wengers læringsteori om praksisfellesskap kan stimulere til økt interesse for sosial samhandling og uformell læring i det voksne kollegafellesskapet i skolen. Teorien beskriver hvilke faktorer som må være til stede for at kolleger skal ta hverandres kompetanse i bruk, og hvordan små praksisfellesskap kan utvikle seg og gi motivasjon til ny læring.

Kompetanse vektet ofte i studiepoeng som er oppnådd ved en av de offentlige utdanningsinstitusjonene våre. Jo høyere grader, dess høyere kompetanse. Men til alle tider har mennesker utviklet ny kunnskap gjennom å lære av hverandre i praksis og av å videreutvikle denne kunnskapen til å finne opp nye redskap eller handlingsmønstre. Dette er ikke noe nytt, men i løpet av de siste ti årene er denne læringsteorien blitt satt i system på en annerledes måte av den sveitsisk-amerikanske læringsteoretikeren Etienne Wenger. Hans sosiale læringsteori er blitt hilst velkommen både i private og offentlige organisasjoner. Selv fikk jeg i mai 2008 anledning til å delta på et seminar initiert av professorene Olga Dysthe og Sølvi Lillejord ved Avdeling for utdanning og helse, Universitetet i Bergen. Der var Etienne Wenger invitert til å forelese om praksisfellesskap for ansatte ved høyskoler og universitet i omegnen. I denne artikkelen ønsker jeg å sette fokus på hvilken slagkraft hans teori kan ha for å stimulere til økt interesse for sosial samhandling og uformell læring i det voksne kollegafellesskapet i skolen.

PRAKSISFELLESSKAP

Wenger og hans tidligere kollega Jean Lave fremsatte i 1991 teorien om situert læring. De mente at læring må sees i sammenheng med den konteksten den blir anvendt i. Slike små

læringsfellesskap som ble lokalisert i det daglige arbeidet, ga de benevnelsen *Communities of Practice*, (heretter CP). På norsk har begrepet fått benevnelsen *praksisfellesskap* som beskriver et begrep for uformelle, lærende samarbeidsgrupper som grunnlag for kompetanseutvikling. Lave som er antropolog, hadde studert hvordan afrikanske vevere lærte faget av hverandre uten noen form for formell opplæring, bare gjennom å bistå hverandre og videreutvikle den kunnskapen de delte i det praksisfellesskapet de var en del av.

Praksisfellesskap er grupper av mennesker som deler en bekymring eller et felles engasjement for noe de arbeider med – og slik lærer de av hverandre hvordan de stadig kan gjøre det bedre fordi de samhandler regelmessig.

(WENGER, EGEN OVERSETTELSE)

På midten av 1990-tallet gjorde Wenger en stor, kvalitativ undersøkelse av samarbeidsmetodene i en forsikringsbedrift, der han studerte hvordan en av de kvinnelige ansatte, under sterkt tidspress og svært effektivt, fikk behandlet forskjellige forsikringskrav ved å be om hjelp fra andre når hun selv ikke fant ut hvordan nye krav skulle håndteres. Slik klarte hun å øke akkorden og dessuten samtidig hjelpe kolleger i en hektisk hverdag, ettersom også hun hadde utviklet sin egen spisskompetanse på ulike felt. Lærings-

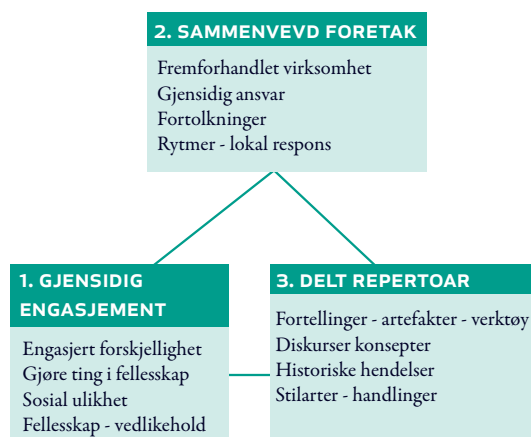
teorien om *Praksisfellesskap* (1998) har etter Wengers systematisering blitt tatt i bruk som en hjørnestein i kunnskapsstrategien til mange organisasjoner i dagens globaliserte verden. På samlingen i Bergen fortalte han selv hvordan en gruppe lokalt ansatte tilknyttet Verdensbanken – i Moldova – var inspirert av og hadde tatt hans læringsteori i bruk. Men å forstå hvordan disse, for det meste uformelle, frivillige og selvstyrte gruppene faktisk arbeider, er fortsatt en utfordring for de fleste. Likevel, uten grunnleggende kjennskap til dynamikk og sammensetning, kan et styrt initiativ for å få gruppene til å fungere, være bortkastet tid, ja, til og med skadelig, sier Wenger på hjemmesiden sin.

HVORDAN DYRKE

FREM EN SOSIAL LÆRINGSKULTUR

I boka *Praksisfellesskap* (1998) beskriver Wenger nærmere hvilke faktorer som må være til stede for at kolleger skal ta hverandres kompetanse i bruk, og hvordan små praksisfellesskap kan utvikle seg og gi motivasjon til ny læring. For å få det til, mener Wenger man først må ta utgangspunkt i hva man mener med læring. Man må ha et videre perspektiv på læring enn noe som kan defineres, pakkes og selges som en målt verdi. En slik tankegang mener han tilhører industrialismens kunnskapsforståelse som han anser som utdatert i dagens samfunn. Læring er å være i konstant endring – læring er en del av vår identitet og vårt indre, sier han. Essensen ved å være menneskelig, er å finne sammenhengen mellom å inneha en egen identitet og ta egen erfaring i bruk til ny læring i den sosiale verden. Det vi kan og bidrar med, formes på det stedet vi holder til, i den arbeidskulturen vi er en del av. Derfor er det sosiale fellesskapet på arbeidsplassen viktig. Det gir mening, skaper diskusjoner, liv og røre. Arbeidsplassen må om nødvendig tilrettelegges for å gi enda bedre betingelser for at flere skal bli engasjert og delta med sin kompetanse. Å få til en slik læringskultur krever at skoler i større grad må se det som sin oppgave å fremelske en kultur for livslang læring, ikke læring som et produkt eller et sluttresultat.

WENGERS LÆRINGSTEORI OM PRAKSISFELLESSKAP



Dimensjoner i CP: Gjensidig engasjement, sammenvevd oppgave og delt repertoar.

Lederne i organisasjonen må se mulighetene og legge til rette for en utvikling som kan få med flere. En leder må derfor spørre seg: Hvor finnes den kunnskapen vi trenger i vår organisasjon? Man må se bak alle formelle organisasjonskart for å finne de som besitter den kunnskapen man har behov for og så tre støttende til og oppmuntre de små praksisfellesskapene til å utvikle ny kunnskap.

Denne sosiale læringsteorien kan føre til en fullstendig omveltning av den offentlige læringsdiskursen og få frem i lyset all den underbevisste kunnskapen som mange mennesker besitter, mener Wenger. Hvis skolen adopterer noe av denne teorien, vil den bli forstått – bli en del av en større diskurs. Politikerne bruker skolen til å endre verden – til å konkurrere med andre land, men klarer man å få del i alle menneskers underbevisste motivasjon og engasjement, blir man en del av en mye større sammenheng som kan endre mer enn det vi klarer i dag, sier han. Her peker han på et dannelsesbegrep som er i slekt med det Dewey (1938) skapte, som nettopp beskrev læring som å prøve ut det man kan i samarbeid i praksis

for så å skape ny kunnskap – en kontinuerlig dannelsesreise i refleksjon rundt nye erfaringer.

Wenger mener at man ikke kan få til en innholdsrik og utviklende skolereform uten en meningsfylt forandring av den offentlige diskursen. Planeten globaliseres raskt, og alle slags endringer følger i kjølvannet. Hvilken forpliktelse har vi som hver dag driver med læringsrelaterte spørsmål til denne endringen? Hvordan lære slik at vi

... målstyrte, pålagte læringsplaner blir viktigere å implementere enn å ta i bruk den kunnskapen som hver enkelt kunnskapsarbeider besitter

kan overleve som nasjoner? Han mener vi her må være raske til å endre oss fordi de læringsmåtene vi har benyttet i det 20. århundre, ikke kan tjene verden på best mulig måte fra i dag av og fremover. Vi må ta i bruk en ny måte å lære på som kan være kompatibelt med ulike kulturer – med globaliseringen. Hva er viktig å forstå for å kunne bruke den sterke drivkraften til læring som praksisfellesskapet gir? Det handler om å synliggjøre en allerede eksisterende kunnskapsutvikling slik at kolleger kan anerkjennes og ta i bruk sin kompetanse i samspill med andre, en kompetanse som dessverre ofte blir taus i et kollegafellesskap, sier Wenger.

HVORDAN LEGGE TIL

RETTE FOR PRAKSISFELLESSKAP

Utgangspunktet for et praksisfellesskap vil alltid være å bestemme en grunnleggende strategi for organisasjonen, der verdiene er foreslått og diskutert, problemområdene lokalisert og kunnskap som trengs for å komme videre blir definert. Dette er for så vidt ikke annerledes enn i andre lærende organisasjoner. En opplæring i hvordan

praksisfellesskap kan være med på å utvikle organisasjonen videre, er neste steg. Her må deltakerne få klarhet i hvordan praksisfellesskap har frihet til selv å definere sin rolle og styringsform. De skal ikke ledes på samme måte som i en organisasjon med klare linjer eller som underkomiteer. De skal være selvgående og ha stor autonomi, men de kan trenge støtte og veiledning, tilrettelagt infrastruktur og tilgang på nødvendig teknologi. Å sette i gang med noen få pilotpraksisfellesskap som eksempel til etterfølgelse, får deltakerne til å lære gjennom erfaring i praksis. Lederne må her bruke sin kløkt til å finne frem til hvem som har ønske og vilje til å være med. De må gjerne også lete etter potensielle ledere. En oppstartsprosess planlegges, og deretter får praksisfellesskapet selv ansvaret for det videre arbeidet. Støtte fra ledelsen er avgjørende for at gruppene skal kunne få til et utviklende samarbeid. Del raskt de suksessfortellingene som kommer frem og offentliggjør dem gjerne. Gruppene må hele tiden føle seg som en del av organisasjonen og som viktig for dens videre utvikling. Moralen må hele tiden holdes oppe. Noen praksisfellesskap skal bare løse noen mindre oppgaver. De kan med fordel legges ned når oppdraget er løst, slik at nye kan formes. Her må ledelsen hele tiden være i dialog med de ansatte med forslag til nye områder som kan utvikles i en blanding av formelle og uformelle strukturer. Men det hele må ikke bli for stramt ledet, da drepes noe av initiativet og engasjementet. Noen må få ansvar for å dokumentere det som kommer frem og beskrive den læringsfortellingen som utvikler seg. Praksisfellesskap finnes over alt, sier Wenger. Problemet er at vi ikke forstår hvilken læringskraft de har, og dermed blir målstyrte, pålagte læringsplaner viktigere å implementere enn å ta i bruk den kunnskapen som hver enkelt kunnskapsarbeider besitter.

LEDELSE OG LÆRING

I EN AUSTRALSK BARNESKOLE

Mary Asikas (2006) var i 2006 masterstudent på University of South Australia i Melbourne og

rektor på Seaford Elementary, en stor barneskole (6-12) i samme område. Etter å ha deltatt på en av Wengers forelesninger møtte hun ham og beskrev hvordan hennes skole hadde tatt CP-grupper i bruk til ny læring i det voksne kollegafellesskapet. Hun var på forhånd blitt utfordret av Kemnis' frigjørende aksjonsforskningsperspektiv (2001) som argumenterer for at skoleledere og lærere kan inneha dobbeltroller som forskere og praktikere. De som arbeider for å forbedre elevens læring, bør forske på egen praksis for å finne nye samhandlingsbaner til utvikling og forbedring av læring. Dette er i og for seg en omdiskutert metode i mange forskningskretser, men for henne virket Kemnis' perspektiv som katalysator til å prøve Wengers sosiale læringsteori. Skolen hennes utviklet seg til en prisbelønnet reformskole etter at ledelse og stab gjennomførte grundige kvantitative og kvalitative undersøkelser om hvordan fremme et bedre læringsinnhold gjennom god og demokratisk ledelse. Resultatet av evalueringene førte til en omstrukturering av måten skolen ble ledet på. De gikk bort fra en «management»-ledet skole med en rektor og flere viserektorer som ikke hadde kontakt med de daglige læringsoppgavene. De utviklet en samtidsledelsesmodell bygd på distribuert ledelse der Lave og Wengers CP-teori ble til inspirasjon for en ny visjon om hvordan hele kollegiet sammen skulle kunne utvikle skolen. De ønsket å utvikle fagplaner som hadde syn for samtid og fremtid og som kunne gi elevene konkurransefortrinn til å nå de målene de hadde satt seg.

Gjennom en kvalitativ og kvantitativ studie i sin masteroppgave dokumenterte Askias (2006) at det hadde vokst frem en reformkultur i det voksne kollegafellesskapet gjennom lærernes spørsmål til og refleksjon rundt ulike områder i egen praksis, noe som også fikk utslag i forbedrede elevresultat. Slik var personalet blitt mer involvert i prosessen med å forbedre skolens læringsinnhold. En viktig utviklingsfaktor for å få til denne endringen, var at ledelsen fikk godkjent en to timers langøkt hver onsdag til samarbeid og

refleksjon for hele personalet. Ved at man satte av sammenhengende tid, ble alle oppmuntret til selv å bygge opp praksisfellesskap i kollegiet. Lærernes interessefelt ble kartlagt, og de fikk etter egen interesse velge å delta i ulike CP-grupper som gjennom refleksjon rundt egen praksis hadde som mål å få til større læringsutbytte og endring for elevene. Lærernes innflytelse og motivasjon var ifølge henne den viktigste årsaken til at skolerultatene ble forbedret. Med en mer involvert ledelse hadde alle innflytelse på nøkkelområder som skolekultur, visjoner, verdier, lærernes læring, fellesskap, oppfatninger i praksis, skolemiljø og pensum, som igjen ga utslag i bedre læringsresultat for elevene.

Et spenningsfelt for lederen er å finne en god balanse mellom å oppmuntre til lærernes læring og skyve på for å fremme mer læring. Et annet spenningsfelt er å vedlikeholde eller stimulere til

Praksisfellesskap kan være flyktige. De trenger påfyll for å fortsette.

dannelse av nye CP-enheter, da de som eksisterer, lett kan forsvinne like fort som de er opprettet, sier Mary Askias (2006). Praksisfellesskap kan være flyktige. De trenger påfyll for å fortsette.

PRAKSISFELLESSKAP PÅ BREIDABLIKK UNGDOMSSKOLE

På den skolen jeg arbeider, Breidablikk ungdomsskole i Sandefjord, har vi lenge lett etter gode samhandlingsmåter for å fremme en bedre skoleutvikling. Spørsmålet som enhver ledelse kan stille seg, er hvordan det pedagogiske personalet kan bli motivert og engasjert til å lære mer i praksis, samtidig som de metodene som er befestet som gode samhandlingsmåter, blir videreført. Skoleutvikling må ikke ende opp som



Etienne Wenger

en målstyrt oppgave der fastlagte langtidsmål på virksomhetsplanen styrer det som til enhver tid står på agendaen. Lærere kan lett føle seg som passive mottakere uten egen tid til å reflektere over eller videreutvikle de områdene som de selv engasjeres av. Dette fører til tilbakemeldinger som: «Det er for mange møter i skolen og så mye bortkastet tid som ikke gir utbytte! Vi har ikke lært nok om den nye reformen eller fått oppdatering på utvikling i våre fag.» Samtidig oppfordrer de siste stortingsmeldingene alle skoleansatte til å ta kollegafellesskapet i bruk til ny læring. Vi er forpliktet på å utvikle lærende organisasjoner.

I april 2007 dro vi sammen på personalseminar og fikk der, slik Wenger og Askias skisserer, gått gjennom og redefinert kjerneverdiene våre. En lærer hadde lenge hatt et engasjement for å skape en ny ungdomsskolemodell. Ungdomsskolen trenger fornyelse, hevdet han, noe vi andre ikke kunne være uenig i. Ifølge hans idé trengte elevene å få faglige utfordringer med metoder knyttet nærmere opp til deres egne interesser. Mange har en lidenskap for musikk, for idrett,

for kommunikasjonsteknologi. Dette engasjementet bør vi som lærere utnytte til å skape mer utfordrende læringssituasjoner. Dette hadde han tidligere delt med andre lærere og ledere ved skolen, som også hadde blitt opptatt av tankene hans. Samtidig var vi alle klar over at vi var forpliktet på å arbeide sammen for at elevene skulle nå de generelle fagmålene i Kunnskapsløftet. Men Stortingsmelding 30 (2003–04) åpner for stort lokalt handlingsrom. Dette handlingsrommet ville vi utnytte.

Det var like før eksamen, og følgelig var tiden knapp for å starte opp med den nye skoleorganiseringen allerede samme høst. Etter drøftinger kom vi frem til at dette var noe de fleste ville. De lærerne som ønsket det, fikk melde seg på hurtigarbeidende grupper etter egne interessefelt, dokumenter ble utarbeidet og foreldremøter med ny modell ble avholdt på tampen av skoleåret. Engasjementet i kollegaflokken var stort, og mange var positive, men noen selvsagt skeptiske. Likevel visste vi at skulle vi bruke mye tid på planlegging uten å kunne prøve det vi planla i praksis, var den nye skolemodellen bare et tankeeksperiment på papir. Her måtte vi lære ved å skissere løsninger, stille spørsmål og justere det som ikke virket så godt.

Høsten 2007 tok vi fatt med en ny organisering. Elevene hadde fått velge hvilken interesse de ville arbeide etter: Musikk, natur, miljø og uteskole, idrett, helse og livsstil eller medier og kommunikasjon. De som ville det, kunne også velge den tradisjonelle veien som vi hadde mange års erfaring i å drive. Elevene delte seg etter hvert i en tredel for gammel og to tredel for ny modell. Vi har i løpet av en toårsperiode opplevd de fleste hindringer som er vanlige i endringsprosesser, men bedre samarbeidsmodeller bygd på erfaringer fra praksis har blitt til underveis. Lik Mary Askias skole, er undervisningstiden kortere hver onsdag, slik at lærerne har tre ettermiddagstimer til å delta i utviklingsarbeid. Mange lærere har fått mulighet til å arbeide med interessefelt som de selv har spisskompetanse på. Dette øker

arbeidsgleden og engasjementet. Praksisfellesskapsmodellen er sentral som utgangspunkt for samarbeidet i gruppene. Det er fritt frem for lærerne å komme med innspill til nyutvikling og forbedringer av ulike områder i modellen. Kreative lærere har skapt mange flotte læringsopplegg som samles og videreutvikles. Tilbakemeldingene går til hovedprosjektgruppa som holder det hele sammen. Suksessfortellingene deles, samtidig som vi funderer på hvordan finne bedre læringsmåter på andre områder. En vedvarende diskusjon om hva som fungerer og hvordan vi kan få til et bedre læringsmiljø, foregår hele tiden. Elevenes forbedrede læringsutbytte som er tilpasset framtida, er det sentrale målet.

DELE OG SKAPE

KUNNSKAP I PRAKSISFELLESSKAP

Selvsagt reiser denne læringsteorien, som alle andre læringsteorier, nye diskusjoner. Hvis læring alltid er situert, hva med alle de teoriene mange på egen hånd har studert, testet ut i praksis og funnet gode? Er ikke studiepoeng og grader noe verdt, siden de ikke ble lært og er knyttet til det praksisfeltet man arbeider i? Kan ikke noe leses i en bok og finnes nyttig for egen praksis?

Wengers sosiale læringsteori fornekter ikke kognitiv kunnskap og kapasitet, heller ikke formell kompetanse, men oppmuntrer alle dyktige, kunnskapsrike mennesker til å dele egen kunnskap med andre for slik å skape ny kunnskap i et sosialt fellesskap. Det man kan og brenner for, må brukes og sees i lys av den konteksten man til enhver tid arbeider i for å bli aktiv, virksom og utviklende. Kan man finne sammen i praksisfellesskap der deltakernes kunnskap blir verdsatt, diskutert og sett i sammenheng med nye kontekster, er kunnskap ikke en vare som kan veies og måles, men inngår i en levende og dynamisk prosess som er med og former arbeidsplassen og bevarer engasjementet i kollegaflokken. Dette er teorien. Mine eksempler gir noen erfaringer fra to skolefellesskap på hver sin side av kloden og bringer

inn det globale perspektivet som Wenger også peker på. Praksisfellesskap kan skape ny motivasjon til utvikling av en mer engasjerende lærende organisasjon enn hva stortingsmeldinger og strategidokumenter for kompetanseutvikling alene kan make i vårt land. Strategiene må hentes ned og sees i sammenheng med den situasjonen hvert enkelt kollegafellesskap befinner seg i uansett hvor de befinner seg. De må finne et demokratisk fundament i praksis. Dette er en spennende læringsreise. Og ifølge Wenger en reise i kunnskap som fremmer livslang læring tilpasset den tida vi lever i.

LITTERATUR

ASKIAS M. (2006). *Communities of Practice. Driving a Culture of Change*.

Masteroppgave fra University of South Australia fått tilsendt på e-post av Etienne Wenger 11.11. 2006.

CARR, W., KEMNIS, S. (2001). *Becoming Critical. Education, Knowledge and Action Research*. London: The Falmer Press.

DEWEY, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Macmillan

LAVE, J., WENGER, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge: Cambridge University Press.

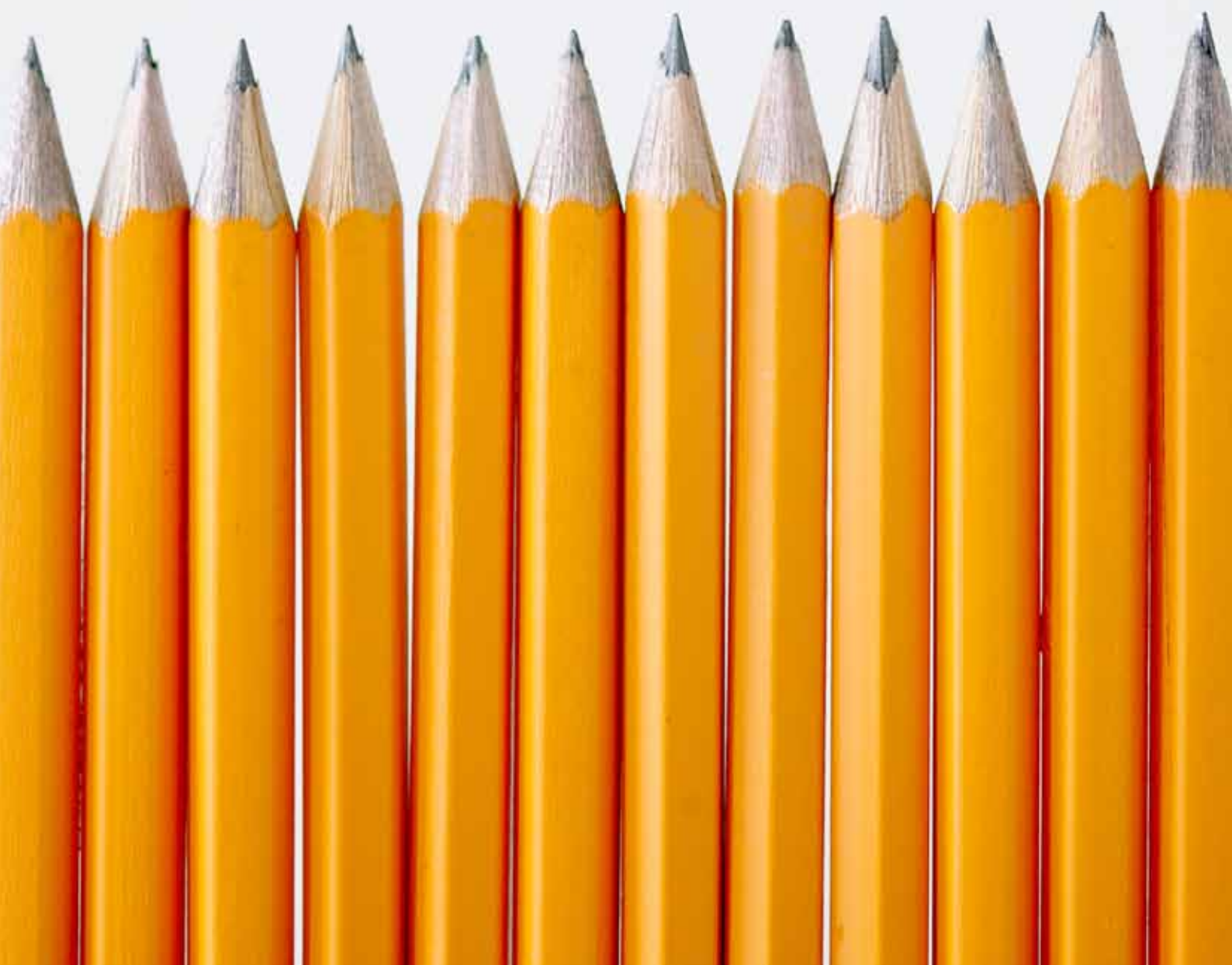
ST.MELD. NR. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Utdannings- og forskningsdepartementet. (Regjeringen Bondevik II)

WENGER, E. (1998). *Communities of Practice*, Cambridge: Cambridge University Press

WENGERS HJEMMESIDE: www.ewenger.com 25.06.2009.



MARIT RUNDBERG er undervisningsinspektør ved Breidablikk ungdomsskole i Sandefjord. Hun har tidligere arbeidet som adjunkt i skolen i Bergen, Os og Fusa, i skole-, kirke- og flyktningarbeid i Hong Kong. I sin masteroppgaven fra 2007 skrev hun om det å utvikle kultur for læring gjennom bruk av Wengers teori om situert læring.



Teoriens betydning når erfarne lærere lærer

AV TORILL MOEN, HILDE BEVANGER OG SISSEL KYLLING

Den norske staten satser mye på videreutdanning av lærere. Fra høsten 2009 vil ulike studietilbud bli gitt på forskjellige utdanningsinstitusjoner rundt omkring i landet. Et viktig tema bør i den forbindelse være hvordan lærere lærer. Utgangspunktet for artikkelen er erfaringer fra et FoU-prosjekt hvor tre lærere og en forsker samarbeidet om temaet klasseledelse.

I en kronikk i Adresseavisen den 7. juli 2008 skrev statsminister Jens Stoltenberg og kunnskapsminister Tora Aasland at «regjeringen vil investere i mer kompetanse til lærerne» og at det skal «lages et varig system for videreutdanning for lærere.» I samsvar med dette foreslo regjeringen i statsbudsjettet for 2009 å bruke 400 millioner kroner til etter- og videreutdanning. Fra høsten 2009 vil ulike studietilbud bli gitt på forskjellige utdanningsinstitusjoner rundt omkring i landet. Sentrale spørsmål som følger av dette er hvordan studietilbudene skal tilrettelegges og gjennomføres med tanke på læreres læring. Videre hvilket eller hvilke læringssyn som skal danne fundamentet for videreutdanningen og hvordan kommer dette, eventuelt disse, til uttrykk i organi-

sering og gjennomføring. Hvordan erfarne lærere lærer. Hvordan de kan utvikle ny kunnskap og innsikt som i sin tur kan bidra til et enda bedre undervisningstilbud for elevene. Det er altså den erfarne lærerens læring vi retter oppmerksomheten mot i denne teksten. Læring defineres i denne sammenheng som en endring i kognisjon/tenkning og praksis (Zwart, Wubbels, Bergen & Bolhuis, 2007).

Det er forsket lite på læreres læring. Til sammenligning er det forsket mye på barns læring, og det er også forsket mye på lærerstudenters læring. Vi ser likevel en stadig større interesse for erfarne læreres læring, for eksempel læring gjennom teamsamarbeid (Meirink, Meijer & Verloop, 2007) og læring ved hjelp av kollegaveiledning (Zwart et al., 2007).

Disse studiene viser at det kan skje en endring i kognisjon som følge av teamsamarbeid og kollegaveiledning, men at praksis i all hovedsak forblir uendret. Det er mange lærere som hevder at de lærer av egne erfaringer, av å praktisere som lærere (Kwakman, 2003; Lohman & Woolf, 2001). En studie utført av Hoekstra, Beijjaard, Brekelmans og Korthagen (2007) har rettet oppmerksomheten mot dette. Resultatene av undersøkelsen viser at lærere sjelden uttrykker at de har fått ny kunnskap, og konklusjonen blir at lærere ikke nødvendigvis lærer gjennom egen undervisning. Det må presiseres at studiene det her vises til er gjort på små utvalg av lærere, og at de derfor ikke kan generaliseres. Undersøkelsene er dessuten gjort i Nederland, og vi ville kanskje fått andre resultater her i landet.

Vi har ikke direkte tilgang til kognitive prosesser i hjernen, og det finnes dermed ikke noe fasitsvar på hvordan læring skjer. Grovt sett kan man si at det er tre ulike perspektiver eller paradigmer; det *kognitivistiske*, det *positivistiske* og det *konstruktivistiske*. Utgangspunktet for denne teksten er et konstruktivistisk, nærmere

bestemt et sosiokulturelt læringssyn. I henhold til dette perspektivet utvikles og konstrueres kunnskap og ny innsikt i møte mellom mennesker eller i møte mellom mennesker og kulturelle redskaper. Kulturelle redskaper kan i denne sammenhengen for eksempel være faglitteratur som lærere leser, eller det kan være at de blir kjent med teori og teoretiske begreper som bidrar til at de utvikler både refleksjon og praksis.

BAKGRUNN

Grunnlaget for teksten er erfaringer fra et treårig FoU-prosjekt hvor en forsker og tre lærere samarbeidet om å utvikle praksis. Prosjektet hadde en aksjonslærings- og aksjonsforskningstilnærming, noe som innebærer en strukturert og systematisk prosess med uttrykt mål om «å forandre nåtiden for å skape en bedre fremtid» (Carr & Kemmis, 1986, s. 183). Utgangspunktet er lærernes egne opplevde problemer, og målet er at samarbeidet skal ha nytteverdi for lærerne (Madsen, 2004). Lærerne det her er snakk om hadde nettopp startet med et nytt trinn bestående av to grupper med femti, for dem ukjente elever. Lærerne opplevde at elevene var urolige og ukonsentrerte. De erfarte at det var vanskelig å undervise og legge til rette for elevenes læring, og ønsket mer kunnskap om og innsikt i klasseledelse. Etter at temaet klasseledelse var bestemt, jobbet teamet i henhold til prosjektets metodiske tilnærming. Denne fremgangsmåten innebærer først en beskrivelse og analyse av den aktuelle nå-situasjon. Deretter finner deltakerne ut hvordan de ønsker at situasjonen skal være, før de

planlegger handlinger som de mener kan lede fram mot den fremtidige, ønskede situasjonen. Det planlagte opplegget prøves ut, deltakerne observerer hverandres undervisning og reflekterer sammen i etterkant. Denne gjennomgangen kan føre til at den nye praksisen opprettholdes og/eller at nye handlinger må planlegges og utføres (Engeström, 2001). I dette prosjektet ble lærerne presentert for teorier om klasseledelse før de planla og gjennomførte nye handlinger. Planlegging av nye handlinger samt utprøving i praksis ble derfor forankret i teori.

Teorier er tradisjonelt oppdelt i flere nivåer. I dette tilfellet handler det om *substansive teorier*. Substansive teorier er avgrenset på den måten at de fokuserer bestemte sider ved en virksomhet (Postholm, 2005). På denne måten er de også tett knyttet til det virkelige livet. Klasseledelse kan være eksempel på en substansiv teori. I forhold til dette prosjektet ble teorier om *proaktiv klasseledelse* presentert for lærerne. Proaktiv klasseledelse innebærer for læreren å tenke og handle forebyggende eller å være i forkant av eventuelle problemer, for slik å forhindre at det oppstår situasjoner som kan bidra til å forstyrre undervisningen og dermed også elevenes læring.

TEORI SOM REDSKAP FOR Å UTVIKLE REFLEKSJON

Vygotsky (1978) fremhever at språket er det viktigste kulturelle redskapet mennesker har. Språket har en interpersonlig funksjon i og med at vi kan bruke det til å kommunisere med andre mennesker, og det har en

intrapersonlig funksjon i og med at vi kan bruke det til refleksjon. Ved hjelp av språket kan vi tenke på nåtiden, vi kan tenke tilbake i tid og vi kan tenke i fremtid. Dessuten kan vi ved hjelp av språket tenke på og iaktta våre egne tanker. Vi kan med andre ord bli bevisst vår egen bevissthet, våre egne tanker. Når vi er bevisste på vår egen bevissthet, kan vi også bevisst velge eller velge bort måter å tenke på. Skal vi få til en slik type metabevissthet, trenger vi «tankeredskaper» (Gudmundsdottir, 2001). Slike redskaper kan være teori og teoretiske begreper.

Da lærerne beskrev og analyserte nåsituasjonen i de innledende fasene av prosjektet, rettet de i all hovedsak oppmerksomheten mot elevene. Med utgangspunkt i teorier om proaktiv klasseledelse endret refleksjonene seg. I stedet for å fokusere på elevene, begynte lærerne etter hvert å rette oppmerksomheten mot sin egen undervisning. I etterkant av prosjektet sa en av lærerne i teamet: «Jeg forstår på en annen måte enn før.» Læreren det her er snakk om, holdt et innlegg for kollegene på skolen hvor hun fortalte om hvordan proaktiv klasseledelse bidro til at hun endret perspektiv og forståelse av problemet. Mens hun tidligere tenkte at årsaken til den turbulente situasjonen var knyttet til elevene, ble utfordringene etter hvert sett på som en konsekvens av måten undervisningen ble organisert og gjennomført på. «Det ble et viktig hjelpemiddel til å endre perspektiv,» sa en av de andre lærerne.

TEORI SOM REDSKAP FOR Å HOLDE FOKUS

Det er mange som har beskrevet kompleksiteten i læreryrket. I nasjonal



sammenheng kan vi for eksempel vise til Arnesen (2004), og i internasjonal sammenheng kan vi vise til Doyle (1986) som hevder at undervisning er en kompleks kognitiv og praktisk ferdighet. Selv om undervisning og elevenes læring er hovedformålet med yrket, innebærer det også mange andre aktiviteter. Lærere skal i tillegg til å ha et godt forhold til enkeltelever og grupper, også samarbeide med kolleger, ledelse og foreldre. I mange tilfeller skal de også samarbeide med eksternt hjelpeapparat som for eksempel PPT. De skal utarbeide ulike planer og skrive halvårsrapporter. Alle disse aktivitetene står i sammenheng med hverandre og virker inn på hverandre. Denne kompleksiteten kom-

mer ofte til syne når lærere reflekterer over praksis (Søndenå, 2004). Det er lett å komme inn på mange temaer samtidig, og det krever høy grad av bevissthet og stor viljestyrke om man skal redusere kompleksiteten ved å skille ut og fokusere på deler av denne virksomheten.

Erfaringene fra dette prosjektet viser for det første at teori ble et redskap for å redusere kompleksiteten. For det andre ble teori, nærmere bestemt teorier om proaktiv klasseledelse, også et redskap for å holde fokus. I litteratur om refleksjon i læreryrket blir det påpekt at refleksjonene må ha et sentrum eller et tema (Korthagen, 2004; Søndenå, 2004) dersom de skal bidra til endring og utvikling av praksis.

TEORI SOM REDSKAP FOR Å UTVIKLE OG FORBEDRE PRAKSIS

Schulman (1985) hevder at undervisning inneholder en reflekterende og en handlende dimensjon. Som vi så innledningsvis, har Zwart et al. (2007) begge dimensjonene med, når læring blir definert som en endring i både kognisjon/tenkning og praksis. Slik vi ser det, er dette en viktig presisering. Det å endre tankene, det å få innsikt i teoretiske begreper og utvikle egen og teamets refleksjon og retorikk er alene ikke nok. Dersom man skal si at læring har funnet sted, må også ordene, i denne sammenheng ideene bak begrepet proaktiv klasseledelse, omsettes i praksis. Teorien må komme til syne i praktisk undervisningsaktivitet.

I utgangspunktet valgte lærerne å fokusere på *oppstartfasen* og *overgangssituasjoner*. Oppstartfasen ble valgt fordi lærerne erfarte at det kunne ta lang tid før elevene ble rolige og lærerne kunne starte undervisningen. Noen av elevene var upresise til time- ne, og flere var urolige og pratsomme. Oppstartfasen tok med andre ord mye tid som ellers kunne vært brukt til undervisning og læringsrelaterte aktiviteter. Lærerne erfarte også at de hadde ulik praksis og toleranse for hva de forventet av elevene i denne fasen. Overgangssituasjoner ble valgt fordi de viste seg å være spesielt sårbare for flere av elevene. Dette kom for eksempel til syne når elevene skulle forflytte seg fra klasserom til datarom, når de skulle begynne å jobbe etter ei undervisningsøkt, eller når de skulle hente bøker i hyllene sine. Disse overgangene kunne ta uforholdsmessig mye tid. I prosjektet oppdaget lærerne at de ikke hadde tenkt mye på overgangssituasjoner, og at de også der hadde forskjellig praksis og ulike toleransegrenser.

I planleggingsfasen diskuterte lærerne i detalj hvordan de skulle forholde seg til oppstart og til overgang mellom ulike aktiviteter, og kom frem til en felles forståelse av hvordan de ønsket at disse situasjonene skulle være. Det var viktig for dem at alle elevene skulle kunne mestre situasjonene, og dette var utgangspunktet når de drøftet seg fram til hvordan de skulle organisere og tilrettelegge undervisningen med tanke på gode oppstarter og smidige overganger. Etter planleggingen ble fokus rettet mot disse to områdene i lærernes undervisning, i observasjo-

ner av hverandres undervisning samt i refleksjoner i etterkant.

I en refleksjonslogg i etterkant av prosjektet sier en av lærerne at hun bruker begrepet «til stadighet i planlegging, i egen refleksjon underveis i timen og i etterkant av den.» En annen lærer uttrykker at hun opplever det som « (...) nyttig i undervisningen.» Uttalelsene tyder på at lærerne bruker teorien aktivt i sin praksis.

TEORI SOM REDSKAP I UTVIKLING AV TEAMSAMARBEID

Da lærerne i den innledende fasen av prosjektet beskrev og analyserte den utfordrende og turbulente situasjonen, syntes det å være enighet dem imellom om at de skulle relatere problemene til elevene. Rommetveit (1979) hevder at alle samtaler mennesker imellom bygger på noe usagt, noe taust. Lærerne stilte ikke spørsmål om hvordan de skulle snakke om og reflektere over situasjonen. De var i én type diskurs, i én type tilnærming, i én måte å reflektere over problemene på, og det var en stilltende enighet dem imellom at det var slik det skulle være. Batesons (1972) begrep *symmetriske relasjoner* kan gi innsikt i dette. Det som kjennetegner symmetriske relasjoner er at deltakerne synes å tenke likt. De snakker på samme måte, og de bekrefter hverandres uttalelser. Samspillet er sirkulært og selvforsterkende, og det blir med andre ord «mer av det samme» og dermed også liten utvikling.

Teorier om proaktiv klasseledelse kom inn og utfordret teamets etablerte forestillinger og forståelse. Teamet kunne ha valgt å holde på sin opprinnelige forståelse. De kunne ha valgt å

oppretholde fokuset på elevene. De kunne med andre ord ha valgt å forbli i sin symmetriske relasjon. Dette skjedde ikke. De nye tankene fikk innpass, og lærerne fikk en utvidet bevissthet og en ny felles forståelse av situasjonen. De kom med andre ord ut av sin vanemessige og kanskje også ubevisste måte å reflektere på. I etterkant av prosjektet sa en av lærerne: «Når teamet samarbeider og jobber om felles rammer om for eksempel arbeidstimer, bruker vi proaktiv klasseledelse og vi vet alle hva som ligger i det. Jeg opplever det som svært nyttig for oss som team.»

AVSLUTTENDE KOMMENTARER

Det er spekulert over hvorfor det er forsket lite på erfarne læreres læring. I henhold til Beijgaard, Korthagen og Verloop (2007) skyldes det kanskje en forestilling om at lærere har lært det de skal gjennom profesjonsutdanningen. Nå er det imidlertid en erkjennelse av at læreryrket ikke er noe man lærer en gang for alle på en lærerutdanningsinstitusjon. Å være lærer innebærer snarere å være i kontinuerlige lærings- og utviklingsprosesser. Det er med utgangspunkt i denne forståelsen at det er et stadig økende fokus på erfarne læreres læring.

I henhold til et sosiokulturelt perspektiv på læring, utvikles og konstrueres kunnskap og ny innsikt i møter mellom mennesker eller i møter mellom mennesker og kulturelle redskaper. For lærerne som deltok i dette prosjektet var proaktiv klasseledelse et kulturelt redskap som bidro til å utvikle refleksjonen, som ble en hjelp til å holde fokus på et, for dem, viktig område, som ble et redskap i

LITTERATUR

- ARNESSEN, A.L. (2004). *Det pedagogiske nærvær. Inkludering i møte med elevmangfold*. Oslo: Abstrakt forlag.
- BATESON, G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind*. Toronto: Chandler.
- CARR, W. & KEMMIS, S. (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. London: RoutledgeFalmer.
- DOYLE, W. (1986). Classroom organization and management. I M. C. Wittrock (red.), *Handbook of Research on Teaching*, s.119-161. New York: MacMillan.
- ENGSTRÖM, Y. (2001). *Expansive Learning at Work. Toward an Activity-Theoretical Reconceptualization*. London: Institute of Education, University of London.
- GUÐMUNDSDÓTTIR, S. (2001). Narrative research on school practice. I V. Richardson (red.), *Handbook of Research on Teaching*, s. 226-240. New York: MacMillan.
- HOEKSTRA, A., BEIJAARD, D., BREKELMANS, M. & KORTHAGEN, F. (2007). Experienced teachers' informal learning from classroom teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13(2), 191-208.
- KORTHAGEN, F.A.J. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 77-97.
- KWAKMAN, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19 (2), 149-170.
- LOHMAN M.C. & WOOLF, N.H. (2001). Self-initiated learning activities of experienced public school teachers: methods, sources, and relevant organi-

- zational influences. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 7, 59-74.
- MADSEN, J. (2004). Sosiokulturell forskningstradisjon, aktivitetsteori og aksjonsforskning som gjensidige støttespillere. I: T. Tiller (red.) *Aksjonsforskning i skole og utdanning*. Kristiansand S: Høyskoleforlaget AS, s.143-162.
- MEIRINK, J., MEIJER, P., VERLOOP, N. (2007). A closer look at teachers' individual learning in collaborative settings. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13 (2), 145-164.
- NORDAHL, T. (2007). Undervisningens kompleksitet og lærernes valgmuligheter. I: G. Dahlhaug & K. Nes (red.) *Kompetanse for tilpasset opplæring*, s. 55-68. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- POSTHOLM, M.B. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- ROMMETVEIT, R. (1979). On codes and dynamic residuals in human communication. In R. Rommetveit & R.M. Blakar (red.), *Studies of language, thought, and verbal communication*, s.164-175. London: Academic Press.
- SHULMAN, L.S. (1985). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- SØNDENÅ, K. (2004). *Kraftfull refleksjon i lærerutdanninga*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- VYGOTSKY, L.S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- ZWART, R.C., WUBBELS, T., BERGEN, T.C.M. & BOLHUIS, S. (2007). Experienced teacher learning within the context of reciprocal peer coaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13 (2), 165-187.

praksis og som også bidro til å utvikle teamsamarbeidet. Ut fra definisjonen som ble presentert innledningsvis i teksten, kan vi derfor anta at lærerne har lært. Det er imidlertid viktig å presisere at teorien i dette tilfellet var tett knyttet til praksis, og til lærernes opplevde og definerte problemområde. Vi ser ikke bort fra at det er dette som er avgjørende for at teori fikk en så stor betydning i denne spesifikke læringsprosessen.



HILDE BEVANGER er lærer ved Lade skole. Hun er kontaktlærer på ungdomstrinnet og underviser hovedsakelig i engelsk og spansk. Hilde Bevanger har i flere år vært med i skolens lederteam.



SISSEL KYLLING er inspektør og lærer ved Lade skole. Hun har i flere år vært kontaktlærer på ungdomstrinnet hvor hun har undervist hovedsakelig i norsk og KRL. Hun har også spesialpedagogiske oppgaver ved skolen.



TORILL MOEN er førsteamanuensis i spesialpedagogikk ved Pedagogisk institutt, NTNU. De siste tre årene har hun vært med i et FoU-arbeid med en aksjonslærings- og aksjonsforskningstilnærming. Sammen med professor May Britt Postholm har hun nylig gitt ut Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen. En metodebok for lærere, studenter og forskere (2009).

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.

En gløtt inn i undervisningen og lærernes hverdag i et FoU-arbeid

AV MAY BRITT POSTHOLM

I «Ladeprosjektet» jobber lærere og forskere sammen for å utvikle undervisningspraksis. Målet er at undervisningen skal legge til rette for at elevene skal lære bedre. I artikkelen beskrives hvordan ungdomsskolelærerne observerer hverandres undervisning og hvordan de bruker refleksjon som en viktig del av utviklingsarbeidet.

Elevene på 10. trinn har jobbet med spøkelser og spøkelseshistorier. I begynnelsen av timen spiller elevene et rollespill, to og to. Læreren ber så elevene om å finne fram boka og en tekst i den. De skal høre på en ukjent tekst på CD. De får også beskjed om å understreke vanskelige ord mens de lytter. Læreren sier at hun vil stoppe CD-spilleren underveis for å prate om historien. De fleste av elevene er aktivt med i oppsummeringene. Læreren retter også spørsmål til noen elever som ikke har vært så aktive. Læreren tegner deretter opp fire firkanter på tavla, og spør elevene hva som skal skrives inne i dem. De svarer «hvem», «hva», «hvor» og «når». Læreren spør så elevene når de kan bruke denne strategien, og de sier når de skal gjenfortelle, skrive og lese. Læreren legger til at den kan brukes når de skal huske en historie. Elevene sier videre at de kan bruke den når de skal skrive en historie, og det er akkurat det de skal gjøre. De skal skrive en spøkelseshistorie.

Denne beskrivelsen er fra et klasserom i en time der læreren underviser elever på 10. trinn i engelsk. I tillegg til læreren som underviser, er det to andre engelsklærere fra 8. og 9. trinn, og en

forsker til stede i klasserommet. De observerer undervisningen, samtidig som de tar observasjonsnotater. Læreren deltar i et forsknings- og utviklingsarbeid (FoU-arbeid) hvor jeg er forskeren de arbeider sammen med.¹ I et samarbeid har lærerne og jeg utformet problemstillingen som ramme for arbeidet. Den ble: «*Hvordan kan varierte arbeidsmåter med fokus på læringsstrategier bidra til hver enkelt elevs faglige og sosiale utvikling?*» Alle de 12 lærene på ungdomstrinnet² har jobbet med utgangspunkt i denne problemstillingen siden oppstarten av arbeidet høsten 2006. Gjennom prosjektet har jeg, og også lærerne, erfart at det er av avgjørende betydning at lærerne opplever problemstillingen som sin egen, og at utvikling dermed kan komme «nedenfra» og «innenfra». Temaer eller problemstillinger som kommer «utenfra» eller «ovenfra» slår sjelden rot. Ved at lærerne opplevde arbeidet som drevet fram av egne behov og interesser, kunne det ligge til rette for at utviklingsprosessen også kunne fortsette etter at jeg som forsker trakk meg ut av arbeidet. En slik «innenfra- og nedenfratenkning» innebærer at FoU-arbeid



Kjell Pahr-Iversen: Vertebrata. Olje. Galleri Lista Fyr 4563 Borhaug

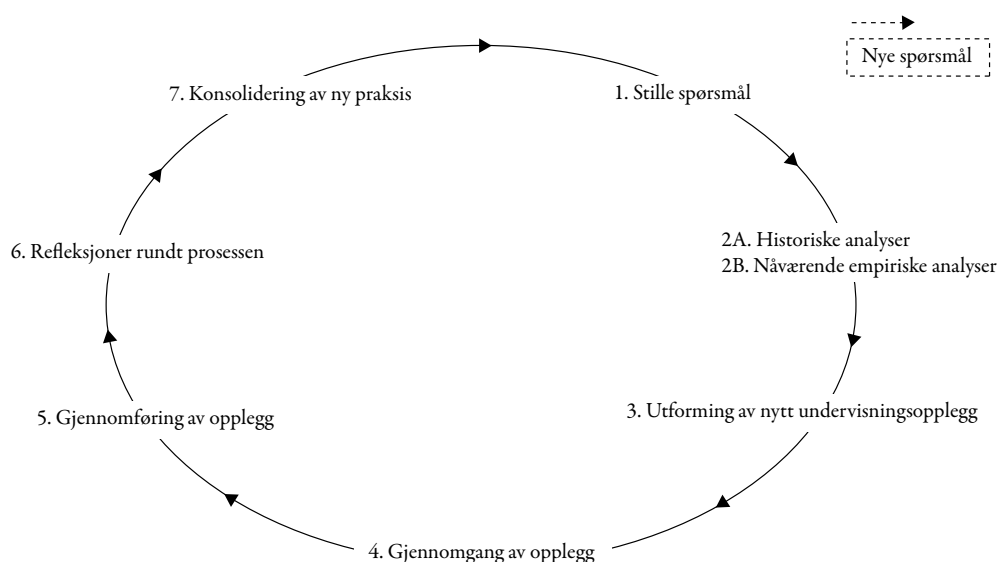
må ta utgangspunkt i lærernes daglige undervisningspraksis (Postholm, 2008). I det følgende beskriver jeg hvordan oppmerksomheten rettes mot konkret praksis i utviklingsarbeidet.

OBSERVASJON OG REFLEKSJON

Denne teksten starter med en beskrivelse basert på observasjonsnotater fra en engelsktime. Før hver observasjonsøkt analyserte lærerne som skulle undervise, nåsituasjonen i egen undervisning med problemstillingen som ledende for analysen. Med utgangspunkt i denne analysen og forståelsen de utviklet, skrev lærerne et planleggingsdokument for undervisningstimen. Dette planleggingsdokumentet som skulle overbringes til dem som skulle observere, inneholdt informasjon om temaet og målet for timen, og lærerens spørsmål. Hvordan ville opplegget fungere i praksis? I tillegg skrev læreren som skulle undervise, ned noen punkter om hva han eller hun ville ha tilbakemelding på. Den ekspansive sirkelen eller utviklingssirkelen utviklet av Yrjö Engeström (1999, 2001), ble introdusert av forskeren som et hjelpemiddel til lærerne i dette arbeidet. Denne sirkelen er presentert i figur 1 nedenfor.

Figuren viser at det i utgangspunktet stilles spørsmål ved eksisterende praksis. For å kunne utvikle praksis, foreslår Engeström at det skal gjennomføres historiske analyser som kan bistå analyser av gjeldende eller nåværende praksis. Etter denne analysefasen utformes nye opplegg eller løsninger som kan bidra til å forbedre praksis. I neste omgang blir undervisningsplanen kritisk gjennomgått før den prøves ut. Videre reflekteres det over gjennomføringen for å finne ut om planen fungerte etter intensjonen, om noe kan tas med videre i kommende praksis, eller om det må lages et fullstendig nytt opplegg. Refleksjoner rundt gjennomføringen av undervisningsopplegg kan slik justere undervisningsplaner underveis i en utviklingsprosess. Videre viser sirkelen at nye spørsmål skal stilles fortløpende overfor gjeldende praksis, slik at den kan være i kontinuerlig endring og utvikling.

Ungdomsskolelærerne på Lade skole mente at de i utgangspunktet hadde tillit til hverandre og at de opplevde en positiv og støttende atmosfære. Det skulle likevel vise seg at de ikke forble helt uanfektet av at to andre lærere og en forsker interessert



Figur 1 Engeströms (1999, 2001) utviklingssirkel

fulgte med i undervisningen deres. I tillegg skulle undervisningsøkta som ble observert, være i fokus under en felles refleksjonssamtale i etterkant. På ungdomstrinnet var det én lærer på hvert trinn i fagene matematikk, engelsk og norsk. Disse lærerne ønsket å danne fagteam. Observasjoner med påfølgende refleksjoner ble organisert rundt disse fagteamene, slik at lærerne etter eget ønske fikk utveksle faglige tips og undervisningserfaringer med lærere som underviste i samme fag.

I tillegg til at faglærerne reflekterte i lag, skulle også hver enkelt lærer ta med seg erfaringene fra observasjoner og refleksjoner tilbake til klasseteamet. Videre ble alle lærerne samlet i storsteam etter at en observasjons- og refleksjonsrunde var gjennomført i hvert av de tre fagene. Slik ble det tre arenaer for refleksjon: i fagteam, i klasseteam og i storsteam. Lærerne ser tydeligvis nytten av å få tilbakemelding fra hverandre og av å snakke sammen og dele ideer. En av lærerne uttrykker at «de virkelig trenger dette, og at det er viktig at de blir påmint hva de gjør, for det har liksom blitt en vane».

AKSJONSLÆRING SOM METODE

Læring på grunnlag av refleksjoner rundt aksjoner blir kalt aksjonslæring, og det er også dette begrepet vi bruker på endrings- og utviklingsarbeidet på Lade skole. Reginald Revans (1982, 1984) sier at læring på grunnlag av aksjoner handler like mye om å se framover som å se bakover. Det handler om å stille spørsmål til egen praksis, og se muligheter for forbedring og utvikling. Tiller (2006) uttaler at «styrken i aksjonslæringen er at personene i organisasjonen blir mer oppmerksomme på og kan nyttiggjøre seg det som allerede er der av kunnskap, og genererer læring ut av de foreliggende erfaringer ved at de refortolker gårsdagens erfaringer i lys av dagens og morgendagens» (s. 51). På den måten kan lærerne nyttiggjøre seg kunnskapen som allerede er i lærerfellesskapet til å se framover for slik å kunne utvikle undervisningspraksis.

FRA ØNSKELIG

RAMME TIL MULIGHETENES ROM

I vårsemesteret 2007 fikk lærerne ekstra betalt for en time felles refleksjonstid etter observasjon av undervisning. Lærerne ville også følge den samme planen i skoleåret 2007/2008, og det må nevnes at de da inkluderte dette arbeidet i den totale tidsrammen de hadde til disposisjon. Det betyr at de ikke fikk noen ekstra betaling. I et erfaringsdelingsmøte mellom alle lærerne på skolen på slutten av skoleåret 2006/2007, sier teamlederen for ungdomstrinnlærerne at de opplever at utviklingsarbeidet har gjort dem mer synlig kompetente. De har blitt bevisst på sin egen kompetanse og delt den med andre. Læreren sier at læringsstrategier har blitt mer fremtredende i undervisningspraksis og elevenes måter å utføre oppgaver på. Teamlederen sier videre at de har forsterket forståelsen av hverandre og elevene, og at dette har ført til en enda mer tillitsfull atmosfære. Dersom vi følger Georg von Krogh, Kazuo Ichijo og Ikujirō Nonaka (2000) som hevder at fortrolighet, tillit og dialog er forutsetninger som legger grunnlag for utvikling, tilsier deres syn at forholdene for utvikling hadde blitt enda mer solid.

I vårsemesteret 2006 og høstsemesteret 2007 er det lærerne og jeg som sammen setter opp en plan for hvem som skal gjennomføre undervisning, hvem som skal delta i observasjoner og refleksjoner og tidspunkter for når denne aktiviteten skal foregå. I et samarbeidsmøte mellom forsker og ungdomsskolelærere på slutten av høstsemesteret i 2007, ble det besluttet at lærerne selv skulle organisere denne aktiviteten. Det ble da slik at lærerne selv kom fram til tidspunkt for observasjoner og refleksjoner, og jeg fikk invitasjon til å bli med i observasjoner og refleksjoner gjennom planleggingsdokumentet for de ulike timene. Dokumentet ble sendt både til de aktuelle faglærerne og til meg. Slik var det lærerne selv med storsteamlederen i spissen som organiserte gjennomføringen av observasjoner og refleksjoner våren 2008. De var med andre ord selvstyrt.

I løpet av det første semesteret, høsten 2006 som var oppstartfasen, strevde lærerne med å finne tid «til å gjøre noe som kommer på toppen av alt annet» som en av dem sa. Etter to semester med observasjon og refleksjon rundt egen og andres undervisning, opplever de denne aktiviteten og dette handlingsrommet den skaper, som en base eller en arena for å se muligheter for utvikling og forbedring av undervisningspraksis. De får reflektert og sett tilbake på gjennomført undervisning. Samtidig får lærerne delt tips og erfaringer som de tar med seg til kommende undervisningsøkter. Slik blir refleksjonene ikke bare tilbakeskuende, men blikket rettes også fremover. Refleksjonssamtalene fungerer på denne måten også som et viktig ledd i planleggingen av kommende aktivitet. Det tok imidlertid litt tid før lærerne ble fortrolige med innholdet og aktiviteten i utviklingsarbeidet.

REFLEKSJONSSAMTALENE

FORM OG INNHOLD

I oppstaten av disse samtalerne var formen ganske så streng. Ordet skulle gå på omgang, slik at alle ble delaktige, og først skulle den som hadde undervist få snakke om opplevelsen av den spesifikke undervisningserfaringen. I sine kommentarer skulle lærerne rette oppmerksomheten mot de punktene som lærerne ønsket tilbakemelding på. Det kunne være at de for eksempel ønsket tilbakemelding på hvordan de opplevde læringsaktiviteten hos de svake elevene, og hvordan aktiviteten kunne økes hos disse elevene. I samtals innledende runde skulle lærerne som hadde observert, komme med positive kommentarer til undervisningen. Det andre spørsmålet gitt i eksempelet, etterspør gode råd, og det var nettopp en runde med konstruktive råd og vink som etterfulgte den innledende, bekreftende runden av kommentarer. I det første semesteret med observasjon og refleksjon ble ikke lærerne oppfordret til å utfordre hverandre i forhold til undervisningssituasjonen. Samtalene kan derfor benevnes med det som kalles symmetriske refleksjoner (Bateson, 1972). Slike

refleksjoner handler om å gi hverandre positiv bekreftelse. Det så også ut til at det var nødvendig med en runde hvor alle fikk observere og reflektere i lag, slik at de fikk innblikk i hverandres undervisning. Som nevnt, førte dette også til at de ble enda tryggere på hverandre.

De to neste semestrene, høsten 2007 og våren 2008, fikk samtalerne et noe utvidet innhold. I disse samtalerne utfordret lærerne hverandre med spørsmål knyttet til konkret, observert praksis. De kan benevnes med det som kalles komplementære refleksjonssamtaler (Bateson, 1972). Lærerne hadde på dette tidspunktet blitt kjent både med formen på samtalerne og hverandres praksis, og det ble rom for både spørsmål og teori og teoretiske begreper. Teorier om eksempelvis læring ble løftet frem for bedre å forstå og for å begrunne aktiviteten i klasserommet. Begreper ble også trukket inn i samtalerne. Slik ble det også etter hvert utviklet en felles forståelse blant kollegene når det gjaldt teoretisk begreper som eksempelvis læringsstrategier og metakognisjon.

VIDEREFØRING AV UTVIKLINGSARBEIDET

Lærerne ønsket å gjennomføre dette utviklingsarbeidet fordi de opplevde det som meningsfylt. De opplevde det som så meningsfylt at de også ville fortsette å reflektere i lag, også etter at jeg, forskeren, hadde trukket meg tilbake. To av lærerne sier det slik «Dette har hjulpet meg veldig, altså» og «Dette er svært nyttig. Det er vi lærerne som skal lære av dette, men vår aksjonslæring vil også bidra til at elevene lærer mer». I den første fasen i samarbeidet mellom lærerne og meg som forsker uttrykte lærerne en skepsis i forhold til at prosjektet kunne ta for mye tid, slik at det ble mangel på tid. Senere gikk diskusjonen mellom lærerne på bruk av tid til aksjonslæring eller utviklingsarbeid. Lærerne ville gjerne, og de hadde også tro på at de kan fortsette med utviklingsarbeidet uten at en forsker støtter dem i arbeidet.

På skolen som helhet bruker nå lærerne én time av sin fellestid hver 14. dag til refleksjon. Refleksjon rundt egen og andres undervisning har

slik sett blitt et naturlig og kontinuerlig innslag i skolepraksisen. På den måten kan undervisningen stadig være i utvikling og forbedring og slik legge til rette for at elevene skal kunne lære enda mer.

¹ Studien som denne artikkelen bygger på, inngår i et større forskningsprosjekt støttet av programmet Praksisrettet FoU for barnehage, grunnopplæring og lærerutdanning i Norges forskningsråd. Forskningsprosjektet har tittelen: «Ladeprosjektet». En lærende organisasjon for elevenes læring, og ble satt i gang høsten 2006. Prosjektet, som ledes av May Britt Postholm ved PLU, NTNU, skal avsluttes våren 2009. Det er syv forskere tilknyttet dette FoU-arbeidet som gjennomføres på hele skolen, fra 1.–10. trinn. Dette er, foruten Postholm, Astrid G. Eikseth og Tove Steen-Olsen, HiST, avdeling for lærer- og tolkeutdanning, Torill Moen, Pedagogisk institutt, NTNU, Kitt Lyngsnes, HiNT, avdeling for lærerutdanning, Astrid Sølvyberg og Marit Rismark, Vill, NTNU.

² Da FoU-arbeidet ble startet opp høsten 2006, var det lærerne på ungdomstrinnet (8., 9. og 10. trinn) som jobbet med utgangspunkt i problemstillingen: *Hvordan kan varierte arbeidsmåter med fokus på læringsstrategier bidra til hver enkelt elevs faglige og sosiale utvikling?* Skoleåret 2007/2008 fikk lærerne som jobbet på 10. trinn det foregående skoleåret i oppgave å undervise elevene på 7. trinn. Selv om disse lærerne skiftet elever, ville de jobbe videre med utgangspunkt i problemstillingen de hadde vært med og utarbeidet. Slik ble denne problemstillingen ramme for FoU-arbeidet for 7., 9. og 10. trinn skoleåret 2007/2008.

LITTERATUR

BATESON, G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind*. San Francisco: Chandler.

ENGESTRÖM, Y. (1999). Activity Theory and Individual and Social Transformation. I Y. Engeström, R. Miettinen & R. Punamaki (red.), *Perspectives on Activity Theory*, s. 19–38. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

ENGESTRÖM, Y. (2001). *Expansive Learning at Work. Toward an Activity-Theoretical Reconceptualization*. London: Institute of Education, University of London.

KROGH, G.V., ICHIJÖ, K., & NONAKA, I. (2005). *Slik skapes kunnskap. Hvordan frigjøre taus kunnskap og inspirere til nytenkning i organisasjoner*. Oslo: N.W. Damm & Son.

POSTHOLM, M.B. (2008). The Start-Up Phase in a Research and Development Work Project: A Foundation for Development". I *Teaching and Teacher Education*, 24, s. 575–584.

REVANS, R.W. (1982). *The Origins and Growth of Action Learning*. Bromley: Chartwell-Bratt Ltd.

REVANS, R.W. (1984). *The Sequence of Managerial Achievement*. Bradford: MCB University Press.

TILLER, T. (2006). *Aksjonslæring – forskende partnerskap i skolen: motoren i det nye læringsløftet*. Kristiansand: Høyskoleforlaget. 2.utg.



MAY BRITT POSTHOLM er professor ved Program for lærerutdanning, NTNU. Postholm har 14 års erfaring som lærer i grunnskolen og har gjennomført flere etter- og videreutdanningskurs for lærere med alternative arbeidsmåter som innhold. Postholm var redaktør og artikkelforfatter i boka *Klasseledelse*.



Tvilsdagene 2009, 24. – 26. april med Autoritet som tema, var den åttende konferansen i rekken. Tanken bak tvilsdagene er å bekjempe mangel på tvil, eller omvendt: Å fremme evnen til tvil, til å kunne veie for og imot. Mangel på tvil sperrer for kunnskap og ny innsikt, fører ofte til skråsikkerhet, og i verste fall til fanatisme. Navnet ble i år TVIVL, ettersom konferansestedet var Schæffergården utenfor København med Fondet for dansk-norsk samarbeid som arrangør og vertskap.

TVIVL 2009 i København

Vårt ambivalente forhold til autoritet

AV ARNE SOLLI

For mange er forskjellen mellom det autoritative og det autoritære blitt utvisket, de ser ikke forskjellen. I moderne tid er sannsynligvis de såkalte 68erne årsaken til at mange ikke ser hva autoritet er, i motsetning til det autoritære. I tillegg kommer at 68erne i sitt opprør mot autoritetene fulgte opp med å gjøre seg selv til autoriteter. Følgene av 68ernes opprør sliter lærerne med ennå.

– Se kritisk på frigjøringsprosesser, se deres vrangsider, sa den danske kulturkommentatoren Lilian Munk Rösing, lektor ved Københavns universitet og forfatter av boken *Autoritetens genkomst* (2008), i sitt innlegg på årets tvilsdager.

68erne kom i betydelig utstrekning i skade for å kaste barnet ut med badevannet i sitt antiautoritetsopprør, samtidig som mange av dem senere i livet ble autoriteter selv, ofte som følge av bevisste valg.

PERSONLIG AUTORITET TÆRES

Et hovedtema under tvilsdagene 2009 var *Læreren som autoritet – fra barnehage til universitet*. Innspillere til temaet var Hillevi Lenz Taguchi, dr.philos. og dosent ved Stockholms universitet, Lars Qvortrup, professor og dekan ved Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, og Inga Bostad,

dr.philos. og viserektor ved Universitetet i Oslo.

– Den såkalt progressive pedagogikken på 1960- og 1970-tallet svekket lærerens autoritet, fastslo Qvortrup. Den progressive pedagogikken går blant annet ut på at det er i kraft av seg selv og sin personlighet læreren skal framstå som autoritet. Qvortrup fastslo at dette synet er et feilspor.

– Dersom vi mener at den personlige autoritet er den eneste gjeldende, har vi et problem, sa han. – Selv den dyktigste og mest karismatiske lærer vil da tære på lagre som ikke er uutømmelige. Jeg for min del vil tilrå å investere i den faglige autoritet; læreren har sin autoritet gjennom faget. Derfor må læreren gjenerobre sitt fag, for faget er identisk med hans kunnskapsbase, faget er grunnlaget for hans kompetanse og kilden til hans profesjonalitet.

Lærerutdanningen må arbeide for at læreren skal være en ekspert på undervisning, mener han. Dersom faget – for eksempel «lærerfaget» – mister sin anseelse, mister det også sin autoritet. Lærerens autoritet er grunnlagt på et grunnleggende asymmetrisk forhold mellom lærer og elev. Gjennom det forholdet tydeliggjøres viktigheten av det faglige.

DANNELSE OG HALVDANNELSE

Bostad dreide i sitt innlegg temaet mer over mot dannelse. Hun viste til de norske filosofene Hans Skjervheim og Jon Hellesnes som skjelner mellom å være utdannet og å være dannet. En utdanning, i alle fall den formelle, tar slutt gjerne i form av en eksamen, mens dannelse eller danning er en prosess som varer livet ut.

Den moderne samfunnstilstanden er preget av *docta ignorancia* – lærd

uvitenhet. Læringstrykket er blitt enormt, men Bostad kalte forestillingen om dette læringstrykkes positive virkninger naiv. Læringstrykket fremmer memorering snarere enn forståelse, den økte arbeidsmengden ledsaget av vurderinger gir mindre rom for eksperimentering, refleksjon, spørsmål og samtale. Resultatet blir det Bostad betegnet som halvdannelse, preget av utvendighet. Det er ikke lenger snakk om fri dannelse, det som gjelder er den sosiale reproduksjonen og dens krav.

– Vi har fått et formalistisk kunnskapssyn begrenset av målrasjonalitet og et kortsiktig nytteperspektiv, alt med en skjult agenda: En forherligelse av konsumentsamfunnet, sa Bostad, som uttrykte håp om at skolen fremdeles kan framstå som en motkulturell institusjon.

FORELDRENE OG SKOLEN

– Hvorfor skal skolen være en motkultur? Jeg vil heller den skal være en *medkultur*, sa Lenz Taguchi i et svar til Bostad. – Vi må ta vare på den kompetansen som finnes i hjemmene. Og hun spurte: – Hva har autoritet i pedagogikkens navn i dag? Kan vi snakke om kunnskapsmålenes autoritet? Jeg ser etter mulige alternative autoriteter i pedagogikken, som interelasjonene mellom barn og voksne.

Lenz Taguchis ytring førte debatten over på foreldrenes rolle i forhold til skolen. Qvortrup tegnet et svært spesielt bilde av forskjellen mellom dansk og finsk skole: – I Danmark kommer barna sammen med sine foreldre ved skolestart til skolen. Vel innenfor dørene i klasserommet tar foreldrene, ledet av de mest ressurssterke blant dem, straks kommando-

en og forteller hvordan de vil ha det. Borte i en krok står en forhutlet lærer og hører på. Han har liksom ikke noe han skulle ha sagt. Det er klart hvem som bestemmer.

– I Finland kommer også barna med sine foreldre ved skolestart til skolen. De blir tatt imot av lærerne i et auditorium eller lignende, inn i klasserommet kommer foreldrene som regel ikke. Lærerne presenterer barn og foreldre for skolen og dens ideer og visjoner. Foreldrene inviteres til å delta i realiseringen av disse ideene og visjonene. Også her er det klart hvem som bestemmer!

DE NYE AUTORITETENE

Mikkel Bogh, rektor ved Det Kongelige Danske Kunstakademis Billedkunstnerskoler, viste til Den franske revolusjon 1789 når han skulle forklare vår tids forhold til autoriteter.

– Kirken, kongehuset og adelen var de første og på den tiden altomfattende autoritetene opposisjonen rettet seg mot, sa han. Disse styrte alt: Staten, domstolene, moralen, troen, og skikk og bruk. Disse autoritetene, det føydale eneveldets autoriteter, ble knust under revolusjonen, men nye autoriteter kom i stedet – det moderne borgerlige samfunnets.

Selv om Bogh ikke kunne si sikkert om det var fornuften eller giljotinen som ble den nye autoriteten, så varslet den franske revolusjon i det lange løp likevel naturligvis et paradigmeskifte: Eneveldet forsvant, parlamentariske systemer, en (forholdsvis) fri presse, et offentlig skolevesen, og mye mer, vokste fram. I samfunn som i økende grad ble bygd på kunnskap og evne til å overbevise (framfor å overtale, eller

beint fram tvinge), oppsto nye former for autoritet.

– I grove trekk, fortsatte Bogh, vokste det fram tre kategorier autoritet: den *institusjonelle*, som vil si *tildelt* autoritet (en dommer, en politimann eller en offiser har autoritet i kraft av sin tittel og funksjon, men ikke nødvendigvis ut over dette), den *personlige* («karisma»), og den *kunnskapsmessige* (vitenskapsmannen, «eksperten»).

Disse nye kategoriene av autoritet sto imidlertid, i motsetning til de gamle, ikke hevet over all kritikk. De ble tvert om kontinuerlig underkastet kritikk, gjennom de moderne, uavhengige kunnskaps- og innsiktsproduzentene, altså universitetene og i enda større grad gjennom den nye, frie pressen.

– Autoritet ble dermed ikke en selvsagt og umistelig egenskap ved en person eller en institusjon, sa Bogh, men noe som hele tiden ble gransket, vurdert, kritisert, kontrollert og om nødvendig korrigert. Denne destabiliseringen av autoriteten kan vi kalle *autoritetens kontingens*.

– Det moderne menneskes autoritet ligger generelt i dets evne til å tvile, til å tvile på enhver gitt autoritet, sa Bogh.

68ERNES FORHOLD TIL AUTORITET

Muligens oppfattet de såkalte 68erne seg som autoritetens antitese. Bortsett fra at ikke alle hadde en klar forståelse av forskjellen mellom autoritet og det autoritative på den ene siden og det autoritære på den andre, representerte 68erne ungdommens opprør mot det etablerte samfunn og dette samfun-

nets kunnskapsplattform (inkludert professorveldet ved universitetene), kultursyn, regler og normer for utseende, atferd og i det hele tatt levevis, inkludert seksualliv. Bogh fastslo imidlertid med humor at 68erne var hva markedsøkonomien hadde bruk for akkurat da: – Markedet hadde bruk for 68ernes fleksibilitet, dynamikk, evne til å gå inn i prosjektstyring, deres omstillingsevne, deres evne til selvledelse, til å gå inn i «bottom up»-prosesser, «brukerdrevet design», «human resource management», og mye annet – alt uløselig forbundet med 1960-tallets autoritetskritiske bevegelser. Slik oppkastet de autoritetskritiske seg til den nye autoriteten.

Han pekte også på den amerikanske sosiologen Richard Sennett som har arbeidet mye med og skrevet mye om denne problematikken. Det nye konseptet (for å bruke et markedsord) *teamledelse*, midt i blinken for 68ere, avskaffet *tilsynelatende* ledelse, men avskaffet ikke makten. Resultater er imidlertid, ifølge Sennett, at makten heretter aldri blir stilt til ansvar, det blir teamet! I gamle dager sa sjefen «jeg har makten, adlyd», men kanskje fikk han sparken av styret dersom det gikk dårlig. Nå finner vi i stedet teamets kollegiale overvåkning i stedet for sjefens ordrer – et fenomen Sennett kaller *the corrosion of character*.

Lars Qvortrup, er representert med en egen artikkel i denne utgaven av *Bedre Skole*. Mer om Hillevi Lenz Taguchi og hennes foredrag finnes i Første steg nr. 3/2009.



Mikkel Bøgh: – Lærerens autoritet ble svekket på 1970-tallet som følge av den progressive pedagogikken, og læreren strever fortsatt med å gjenreise sin autoritet.



F.v. Hillevi Lenz Taguchi, Lars Qvortrup og Inga Bostad i debatten etter innledningene. Helt enige ble de ikke: Lenz Taguchi har skapt begrepet intraaktiv pedagogikk som forenklet sagt handler om relasjoner og prosesser, med pedagogisk dokumentasjon slik metoden er utviklet i Reggio Emilia som det viktigste verktøyet. Qvortrup står for et mer tradisjonelt skolesyn idet han sier at lærerens autoritet må bygge på en kollektiv faglig standard som holder mål, og der den enkelte lærers autoritet springer ut av lærerens faglige kompetanse. Bostad er opptatt av å koble danning/dannelse til utdanning, og hun angriper det hun mener er et kunnskapssamfunn preget av et formalistisk kunnskapssyn med en begrensende målrasjonalitet, et kortsiktig nytteperspektiv, og en forherligelse av konsumentssamfunnet.



Tom Sølvberg

Læreren må bli best i det han skal være best i

AV LARS QVORTRUP

Dersom det er sant at autoritet er en samfunnsressurs, lider samfunnet tap som følge av vår tids desavuering av autoriteten. Dersom læreren ikke til nærmest fullkommenhet behersker sitt fag, som er å undervise, står han der uten autoritet, og en samfunnsressurs er gått tapt. Det er den faglige autoritet som er lærerens autoritet, som utgjør lærerens profesjonalitet. Den nordiske læreren har imidlertid en lang vei å gå før det han mistet på 1960- og 1970-tallet er gjenerobret.

En avgjørende forutsetning for at grunnskolen skal kunne løse sin oppgave som samfunnets viktigste kulturelle og økonomiske institusjon er at lærerne klarer å gjenerobre sin autoritet. Men hvordan? Læreren som en farsautoritet gjenoppstår *ikke*! Læreren må imidlertid heller ikke forsøke å vinne i kraft av personlig autoritet. Det sliter bare læreren ut å skulle være smartere og sterkere enn den smarteste i klassen hele tiden. Jeg vil heller ikke anbefale å satse på strukturell autoritet i form av planer, regler og sanksjonsmuligheter, for slikt bidrar bare til å innsnevre lærerens posisjon. Læreren må i stedet satse på sin faglige autoritet. Det er læreren som kan undervise og som derfor kan fastsette høye faglige og pedagogiske standarder i forhold til elever, foreldre og politikere.

Skal en elev kunne bortvises fra klasserommet, eller skal han det ikke? Diskusjonen går. Argumentet er at om læreren kan bortvise eleven, vil det styrke lærerens autoritet. Noen foreslår enda flere sanksjonsmuligheter, for eksempel at politiet skal kunne utøve konsekvenspedagogikk.

Reformpedagogikken er i ferd med å bli historie. I dag fokuseres det på «class room management» med læreren som leder. Det å sitte i sirkel for å markere pedagogisk likhet er *ute*, til fordel for klasseromshierarkiet. Til og med elevene imellom er det god tone å snakke om elite og ikke-elite. Det samme gjelder forholdet hjem og skole. I økende grad er oppfatningen den at foreldrene ikke bør bry seg med. Læreren bør, med den autoritet som ligger i lærerens større kunnskaper, slå fast at på skolen og i klasserommet bestemmer læreren. Slik pasienter – som regel – ikke blander seg inn i legens disposisjoner.

Reformpedagogene svarer at dette kan skade det pedagogiske forholdet og tilliten mellom lærere og elever, skole og hjem, borgere og poli-

tifolk. Man kommer ingen steder med autoritet, fordi autoriteten dels krenker individets myndighet og dels skader dets iboende kreative ressurser. For få år siden hadde vi noe vi kalte «antiautoritær pedagogikk», der målet var å realisere det åpne skolesamfunnet, det vil si gjøre skolen til et utopia for alt det vil ville på samfunnets vegne: Si fritt din mening, stol på deg selv, akseptér aldri en autoritet!

ER VI ALLE LIKE KOMPETENTE?

Vi ser det i innvandrerdebatten også: Nøyer vi oss med å utøve autoritet, får vi aldri tatt ondet ved roten. Da straffer vi bare uten å begrunne og, enda verre, uten å forebygge. For når autoriteten taler, er det autoriteten selv som er begrunnelsen.

Vi ser det også i den pedagogiske debatten: Bare absolutt likhet i forholdet mellom lærer og elev kan få eleven til å utfolde seg og realisere sine iboende kreative ressurser. Læreren skal være en som peker ut retningen, en fødselshjelper, ikke en autoritet, hevdes det.

Debatten raser fortsatt, selv om styrkeforholdene har endret seg. Den ene fløyen kaller det et framskritt at autoritetene er borte, for nå til dags er vi alle på hver vår måte kompetente. Vi har kompetente barn og kompetente klienter, kompetente pasienter og kompetente borgere. Denne fløyen hevder at vi omsider har fått virkeliggjort den klassiske drømmen om frihet og personlig myndighet, og vi har nådd et høyere sosialevolusjonært stadium ved å kunne erklære at vi alle er våre egne myndighetspersoner både i skolen og i arbeidslivet.

Den andre fløyen sier at nettopp fordi det er blitt slik, har vi mistet enorme gevinster. Denne fløyen sier at det er et tap at vi ikke lenger har noen som kan snakke i kraft av sin institusjonelle, faglige eller personlige autoritet. Den hevder at

kampen mot autoriteten har hatt den konsekvens at kunnskap ut over det ordinære er blitt bannlyst. Videre skal alt alltid begrunnes, og dermed tar ting unødig lang tid. For noen, for eksempel for Henrik Jensen (se artikkelen *Vårt ambivalente forhold til autoritet* foran) i boken *Det faderløse samfund*, er den tapte farsautoriteten intet mindre enn et varsel om en sivilisasjonskatastrofe.

Kort sagt: Må læreren (eller foreldrene) alltid kunne begrunne sitt syn med det berømte argumentet «fordi jeg sier det», eller skal læreren også være i stand til å framlegge en fullt utviklet argumentasjon for sitt «fordi», og dermed akseptere at det ikke er lærerautoriteten, men argumentet, som er viktigst? Samtidig aksepterer læreren også at det kan finnes bedre argumenter enn lærerens egne, og de kan i prinsippet komme fra enhver uavhengig av profesjon, faglighet, alder eller stand.

Jeg vil først ta for meg spørsmålet generelt, så i relasjon til pedagogikken og den pedagogiske autoriteten, og til slutt den relevansen en slik drøfting kan ha i forhold til den aktuelle debatten.

ULIKE

DEFINISJONER AV AUTORITET

Autoritet kan ha mange kilder. Man kan bli *tildelt* autoritet, det er *institusjonell* autoritet. Man kan skaffe seg kunnskaper og kompetanse og derigjennom vinne *faglig* autoritet. Eller man er en karismatisk person som besitter noe man i beste fall kaller *personlig* autoritet. Institusjonell autoritet kommer ofte til uttrykk gjennom ytre kjennetegn: Direktøren har dyr firmabil og større kontor enn de andre ansatte, rektor har eget kontor, mens lærerne må sitte flere sammen i et arbeidsværelse, og kanskje har ikke alle hver sin PC en gang. De ytre kjennetegnene viser til en autoritet over direktøren og rektoren igjen, for

eksempel bedriftseieren (styret, generalforsamlingen) og skolebyråden eller fylkesskolesjefen.

Professoren, overlegen, forskeren, sjefsingeniøren, den anerkjente kunstneren besitter *faglig* autoritet i kraft av kunnskaper og ferdigheter. Både institusjonell og faglig autoritet kan være til låns. Styret sparker direktøren om bedriften ikke går med stort nok overskudd, forskeren mister jobben og forskningsmidlene dersom det viser seg at han har jukset for å framskaffe forskningsresultatene. På et litt lavere nivå er det ingen tvil om at typografene som gruppe ikke lenger nyter den anseelse de hadde. Har noe lignende skjedd med lærerne?

Med den *personlige* autoritet forholder det seg annerledes. Den springer ut av oss selv og kommer til uttrykk i vår relasjon med andre. Den personlige autoritet er å sammenligne med en forbruksvare som kan bli oppbrukt. Den må vedlikeholdes og gjenoppbygges, for den har ikke andre leverandører enn seg selv.

Læreren som vet å utnytte sin faglige autoritet, kan hvile i seg selv, og rutine er et pluss. Læreren som satser på sin personlige autoritet, på alltid å være smartere og sterkere enn den smarteste eleven, og som alltid skal ha elevenes respekt, kan aldri hvile i seg selv eller slappe av. For en slik lærer er rutine et svakhetstegn.

To ting til kan sies om autoritet, for begrepet autoritet er ikke uttømt ved å henweise til uttrykksformene institusjonell, faglig eller personlig autoritet. Det ene er at autoritet er en samfunnsmessig ressurs av umåtelig verdi, idet den blant annet er egnet til å skape fortgang i prosesser. Det andre er at den gode autoritet skaper relasjoner der myndighetstildelingen går begge veier. En autoritet er en person som i kraft av sitt «naturlige» overskudd kan la andre utfolde seg.

Bak den første betraktningen står den tyske sosiologen Niklas Luhmann (1927 – 1998), bak den andre den amerikanske sosiologen Richard Sennett, nå professor ved London School of Economics. Jeg viser til dem begge.

Luhmann skrev boken *Tillid* (dansk tittel) i 1968, året da den antiautoritære bevegelsen brøt igjennom: «Autoritet er alltid en representasjon av en kompleksitet som ikke blir belyst i sine enkeltdeler.» Kort sagt: En autoritet trenger tilsynelatende ikke bli begrunnet eller diskutert i sine enkeltdeler. Autoriteten er troverdig fordi den er autoritativ.

Luhmann påpeker imidlertid at autoriteten har endret stil: «Etter at det gamle sannhetskosmos falt sammen, er vår måte å kjenne og erkjenne verden på, blitt grunnleggende annerledes. (...) Derfor er autoritet ikke et spørsmål om avansert kunnskap som kun få har adgang til, men et spørsmål om spesifikk tilegnet kompetanse som utøves på et arbeidsfelt.»

KOMMUNIKASJONGEVINSTEN

Luhmann har to viktige poenger: Det ene er at autoritet er en forutsetning for kommunikasjonsgevinster. Betydningen av dette poenget kan knapt overvurderes. «Som autoritet betegner vi (...) ikke en særlig evne hos en karismatisk eller uttrykksdyktig person, men en mekanisme egnet til å forkorte kommunikasjonsprosesser,» skriver han i boken *Organisation und Entscheidung* (Entscheidung = avgjørelse, vedtak, beslutning, Red.s anm.) (posthum utgivelse). Hver gang vi krever at utsagn, påstander eller forslag til vedtak begrunnes, fordi vi kun vil akseptere utsagnet, påstanden, forslaget til vedtak dersom det ledsages av argumenter vi oppfatter som fornuftige og framført i et fritt kommunikasjonsklima (jf. Jürgen Habermas), utsetter vi oss for tidstap.

Dersom pasienten forlangte at legen begrunnet alle behandlingstiltak, kanskje helt ned til de mest grunnleggende forutsetningene, ville ventelistene ved sykehusene garantert vokse i det uendelige. Dersom de mest antiautoritære elevene hele tiden forlangte at læreren skulle begrunne alle pedagogiske grep og virkemidler, ville undervisningen raskt gå i stå. Det ville ikke bli noe av gymnastikktimen dersom elevene nektet å utføre øvelsene før læreren hadde begrunnet øvelsenes relevans for et eller annet. Slike elever tier ikke stille i timen fordi de «skal», de tier stille etter at det er blitt begrunnet for dem hvorfor de skal.

Det andre poenget er at autoritetsstilen er blitt en annen. Det dreier seg ikke lenger om kunnskap utilgjengelig for de fleste, men om tilegnet spesifikk kompetanse på et arbeidsområde. Autoritet er i dag et spørsmål om faglig kompetanse, det vil si om profesjonalitet. Dette innebærer at også i det moderne samfunn gjelder autoritet. Det dreier seg imidlertid om tillit til menneskelig kompetanse og ikke til guddommen. Derfor inngår i dag alltid en risikovurdering i tilliten til autoriteten, og den som baserer seg på autoritet, løpet alltid en risiko. Vi vurderer alltid autoriteten: Kan jeg stole på legen? Kan det hende at den hvite frakken og stetoskopet bare kamuflerer profesjonell udugelighet? Kan jeg stole på læreren? Har læreren godkjent utdanning i fagene læreren underviser i?

LÆRERFAGETS AUTORITET

Hvilken status har lærerfagets autoritet? Er læreren faktisk en autoritet i forhold til elever og foreldre? Og *må* læreren være det? Eller skal læreren være den som oppmuntrer foreldrene til å engasjere seg i alle saker som har med skolen å gjøre, og den som i forhold til elevene er en slags

rådgiver eller veileder som oppmuntrer elevene til å utfolde sine iboende evner gjennom å gi dem så frie tøyler som mulig, slik at de kan realisere seg selv som (antiautoritære) myndighetspersoner og kreative individer?

La meg slå fast at alle pedagogiske relasjoner er *grunnleggende asymmetriske*. Det er forskjell mellom førskolelæreren og barnet, læreren og eleven, professoren og studenten. Pedagogen har en faglig og pedagogisk autoritet som barnet, eleven, studenten ikke har. Barnet, eleven og studenten må imidlertid anerkjenne pedagogens autoritet for å kunne opprettholde den pedagogiske relasjonen. I mange klasserom er det en forhøyning, et lite podium foran, podiet er der ikke bare for at læreren skal bli sett, men også for at læreren skal opphøyes i forhold til elevene. Læreren kan det faget elevene skal opplæres i, slik legen har kompetansen til å stille diagnosen, hvilket pasienten ikke har. Derfor kan og skal læreren i kraft av sin autoritet si at dette er riktig og dette er galt, og legen stiller diagnosen uten å spørre pasienten om denne er enig.

Både læreren og legen *skal* bruke sin autoritet – fordi det er det elevene og pasientene faktisk vil! Hvorfor befinner de seg ellers i klasserommet eller i konsultasjonsrommet?

Slik er det imidlertid i vår tid at både læreren og legen må være forberedt på å bli vurdert: Kan vi stole på denne læreren? Er denne læreren fullkvalifisert?

AUTORITETEN SOM SAMFUNNSRESSURS

Luhmann framhever at autoritet er en enorm samfunnsressurs som gir tidsgevinst. Han framhever også at autoritet er gått fra å være en absolutt kategori til å bli en kompetansebasert kategori, og derfor også en kategori utsatt for risikovurdering og som må forholde seg reflekstivt til

seg selv. Det er nettopp dette refleksivitetskravet til autoritetsutøvelsen Richard Sennett framhever i sin bok *Authority* fra 1980.

Ifølge Sennett må moderne autoritet alltid utfolde seg i forhold der myndighetstildelingen går begge veier. En autoritet er en person som i kraft av sitt institusjonelle, faglige eller personlige overskudd er blitt tildelt myndighet av andre. Samtidig må autoriteten bruke sin autoritet til å la andre utfolde seg. Sennetts poeng er derfor at autoritet og frihet ikke nødvendigvis utelukker hverandre – i motsetning til hva mange ellers mente på den tiden.

I innledningen til *Authority* presenterer Sennett et forskningsprosjekt (som han for øvrig aldri fullførte). Han ville i fire bøker analysere fire sosiale fenomener: Ensomhet, autoritet, brorskap og ritualer. Ensomhet er en følelse av fravær. Brorskap er bånd mellom mennesker som ser på seg selv som jevnbyrdige og likeverdige. Ritualer er bånd mellom mennesker som i en eller annen forstand hører sammen, enten de er jevnbyrdige og likeverdige eller ikke. Og autoritet? Autoritet er bånd mellom mennesker som er ulike.

Hvordan skapes så dette båndet mellom mennesker som er ulike? Sennett sammenligner to klassiske dirigenter, begge kjent for sin svært store autoritet, Arturo Toscanini (1867 – 1957) og Pierre Monteux (1875 – 1964). Toscanini terroriserte musikerne, mens Monteux var vennlig og lydhør. Monteuxs autoritet kom til uttrykk i et *faglig forventningsoverskudd* som sprang ut av hans eget faglige autoritetsoverskudd. Han var faglig helt suveren og forventet derfor at andre gjorde sitt absolutt beste. Han hadde styrken til å forvente mer enn hva en annen dirigent hadde kunnet forvente. Han skapte standarder som ethvert orkester gjorde sitt ytterste for å leve opp til. Hans autoritet var en helt annen enn Tosca-

ninis, men resultatene hans var ikke dårligere enn Toscaninis. Vi kan si det slik at Toscaninis autoritet var knyttet til hans egen personlige standard – enhver musiker skulle leve opp til Toscanini – mens Monteuxs autoritet var knyttet til en standard som befant seg i forholdet mellom Monteux og musikerne – en faglig standard.

NÅR AUTORITETEN HAR

SIN EGEN OPPHEVELSE SOM MÅL

Sennett drar tre konklusjoner av dette: Den ene er at mange moderne autoritetskritikere forveksler Toscaninis despotiske autoritetsutøvelse med autoritet som sådan. Den kritiske teoris autoritetskritikk (for eksempel Max Horkheimers (1895 – 1973) og Theodor Adornos (1903 – 1969) *Authorität und Familie*, 1936) påstår at lengsel etter autoritet er et uttrykk for infantilitet. Det frie, autonome mennesket skal befri seg fra denne lengselen. Vi skal ikke lengte etter fengslets trygghet, men bryte ut for å skape oss selv. Denne autoritetskritikken, tidsalderen tatt i betraktning, er forståelig, men likevel misvisende. Utøverne av denne kritikken så ikke at Monteux også utøvde autoritet, bare av en helt annen type.

Den andre konklusjonen er at det er en illusjon å tro at vi kan eller bør frigjøre oss fra autoriteten. Ifølge Sennett er behovet for autoritet et basalt behov. Barn trenger autoriteter som kan rettlede dem og forklare og forsikre dem. Voksne realiserer en vesentlig del av seg selv ved å gå inn i rollen som autoritet. Det å være autoritet er en måte å uttrykke omsorg på. Derfor er frykten for og hatet til autoriteten en illusjon.

Av disse to konklusjonene følger den tredje, nemlig *autoritetens paradoksalt*. Visse viktige former for autoritet, som foreldrenes autoritet over sine barn, lærerens autoritet over elevene, mesterens autoritet over lærlingene, har sin egen opphevelse

som mål. Foreldrene vil at barna skal bli selvstendige mennesker som klarer seg selv, læreren vil at elevene skal gå ut i samfunnet som «gagns mennesker», mesteren vil at lærlingene en gang i framtiden skal bli mestere selv. Disse målene forutsetter at personen som utøver autoritet, er i stand til å være refleksiv. Hvis autoriteten ikke utøves med tanke på at den andre skal frigjøre seg fra den, har autoritetsutøvelsen forfeilet sitt eget prosjekt. Autoriteten hviler imidlertid på den standard læreren og mesteren legger opp til, læreren og mesteren legger opp til et forventningsnivå. Autoritetsutøvelse blir dermed et vann – vann-spill. Læreren og mesteren taper ikke autoritet ved at eleven og lærlingen vinner autoritet. Tvert om, læreren/mesteren gleder seg enormt over å kunne observere at eleven/lærlingen blir minst like dyktig som seg selv.

Autoritet er derfor et helt fundamentalt aspekt ved pedagogiske forhold. Moderne pedagogikk har alltid, som hos Immanuel Kant, hatt som mål at oppdragelse ved hjelp av ytre påvirkning skal gjøre den som påvirkes *fri* fra ytre påvirkning. Et slikt prosjekt forutsetter autoritet, men nettopp autoritet i den refleksive form som har sin egen opphevelse som mål.

INVESTER I

DEN FAGLIGE AUTORITETEN

Hvis der er riktig som mange hevder, at vi innen pedagogikken (og andre steder) har byttet ut den institusjonelle autoriteten med den personlige autoriteten, har vi et problem: Den pedagogiske utmattelsens problem. Den som kun trekker veksler på seg selv i yrkesutøvelsen, tapper batterier som i lengden ikke lar seg lade. Hvordan løse problemet?

Skal vi gjeninnføre den institusjonelle autoriteten, for eksempel ved å gjeninnføre sanksjoner som pedagogisk virkemiddel eller kanonisk

retningslinje for undervisningen? Det lar seg neppe gjøre.

Den pedagogiske autoriteten i barnehage og skole står jo overfor én særlig utfordring: Den kan ikke utøves gjennom tvang, for da mister den sitt pedagogiske poeng. Den pedagogiske autoriteten skal jo forme mennesker slik at de blir i stand til å forme seg selv.

Hvis jeg skulle investere i autoritetsaksjer – for å låne et begrep fra en i disse tider tvilsom bransje – ville jeg investere i *faglig* autoritet.

Lærerne må gjenerobre sin autoritet overfor barna, elevene, foreldrene og offentligheten gjennom å gjenerobre *faget*, og faget er å være *undervisningseksper*t, det vil si ekspert i å formidle et faglig stoff. Dette igjen forutsetter et faglig og pedagogisk overskudd.

De må gjøre det selv, gjennom å kjempe for sin faglige autoritet, det vil si sin profesjonalitet. Denne profesjonaliteten handler ikke minst om å mestre en autoritetsutøvelse som både er i stand til å høste de tempogevinsterne autoritet innebærer, og som praktiseres refleksivt, det vil si med kunnskap om at midlet er å kunne sette de høyest mulige undervisningsstandardene, og med kunnskap om at det ultimative målet er at autoriteten skal oppheve seg selv. Fordi eleven tilegner seg kunnskap nok til å gjøre seg fri.

Lærerne skal erverve sin faglige autoritet ved hjelp av en faglig utdanning, en lærerutdanning som har som første prioritet at lærerne blir undervisningseksperter. De politiske myndighetene må derfor legge til rette for at dette kan skje. Myndighetene må derfor ha så pass mye tillit til lærerne at de gir dem avgjørelsesmyndighet i kraft av faglig autoritet – ikke i kraft av et regelverk, det vil si en institusjonell og myndighetsbasert autoritet som kommer utenfra.

Vi – elevene, foreldrene, politikerne, embetsverket – skal vise lærerne tillit og respekt. Men bare dersom lærerne gjenerobrer sin autoritet i form av en lærerprofesjonalitet som vi – foreldrene, politikerne, borgerne – kan anerkjenne som en udiskutabel faglig profesjonalitet.

Resultatet? Store tempogevinster, men først og fremst bedre undervisning. Vi får elever som lærer at stilt overfor virkelige autoriteter blir de ikke mindre, men større!



LARS QVORTRUP, dekan ved Danmarks Pædagogiske Universitetsskole/Aarhus Universitet, var en av foredragsholderne på årets tvilsdager på Schæffergården i København (se artikkelen foran). Qvortrup var en av tre foredragsholdere som hadde ordet under felles-tittelen Læreren som autoritet – fra barnehage til universitet. Han har et omfattende forfatterskap bak seg, blant annet bøkene Det hyperkomplekse samfund, Det lærende samfund og Det vidende samfund. Qvortrups foredrag fra TVIVL 2009 er oversatt til norsk og bearbeidet til artikkel av Arne Solli, Første steg.

Vurdering – en kompleks aktivitet

AV KARI SMITH

Lærernes og skolens vurderingspraksis har tett sammenheng med pedagogiske og fagdidaktiske oppfatninger og holdninger. Det vil bidra til lærernes vurderingskompetanse at man klargjør det nasjonale vurderingsspråket i samsvar med internasjonale begreper på feltet.

Der er ganske mye forvirring rundt om i utdanningssystemet omkring begrepene evaluering og vurdering, formative og summative vurdering, underveis- og sluttvurdering, vurdering for og vurdering av læring, bare for å nevne noen få. I tillegg er der fremdeles mange aktører, enten de holder på med undervisning, ledelse eller policy-making, som mener at vurdering er noe som gjøres etter at undervisning og læring er tilbakelagt, og at det kun er sluttproduktet av en læringsprosess som skal bli vurdert.

Målet med denne artikkelen er å klargjøre temaet ved å gripe fatt i noen ofte brukte begrep og forklare dem ut fra internasjonal litteratur om vurdering. Jeg vil deretter kort argumentere for hvordan vurderingen påvirker hele lærings-/undervisningsprosessen, for til sist å problematisere måten vurdering av elevens læring blir gjennomført på.

EVALUERING VS. VURDERING

Vi ser ofte at evaluering og vurdering er to begrep som er brukt om hverandre, men der er faktisk et tydelig skille mellom disse i faglitteraturen.

Nunan definerte allerede i 1991 *evaluering* som en mye videre prosess enn *vurdering*. Fokuset for evaluering er ofte en læreplan, en tekstbok, en skole, eller et system. Det er med andre ord et ganske bredt begrep som krever innsamling av informasjon av forskjellige aspekter ved evalueringsojektet. Om vi for eksempel skal evaluere en lærebok, så ser vi på relevans i forhold til læreplanen, den etiske siden, forside, størrelse på bokstaver, bilder m.m. Det er i Norge viktig at læreboken ikke har noen kjønns- eller kulturforskjeller, og at språket er riktig for bokens

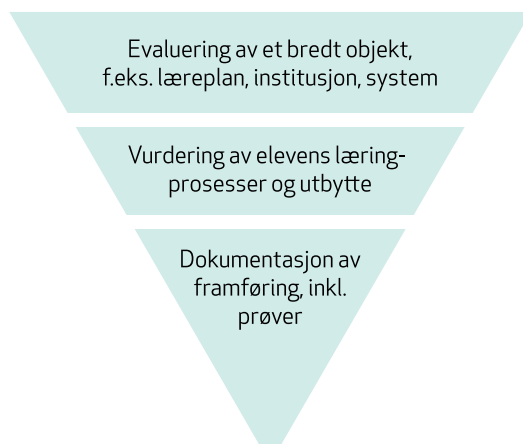
målgruppe. Prisen vil være en avgjørende faktor og dessuten eventuelt tilleggsmateriale i form av CD, arbeidsplaner, prøver, samt det forventede og reelle læringsutbyttet boken fører til hos elevene. Evaluering er derfor en vid aktivitet som vil inkludere vurdering, men kun som én av flere kilder som informerer om bokens kvalitet.

Vurdering av elevenes læring er en aktivitet som fokuserer på elevenes læringsprosesser og læringsutbytte, og vurdering vil derfor nesten alltid være en del av en evalueringsaktivitet innenfor utdanningssystemet. Men, vurdering er ikke det samme som evaluering. Det er viktig her å legge merke til at det er elevenes læring som er vurdert, og ikke eleven som person eller som elev. Derfor tar jeg sterk avstand fra det mye brukte begrepet i Norge, elevvurdering. Det er læringen som er vurdert, prosesser så vel som resultat (Smith, 2001, 2009). På samme måte vil det være kvaliteten på en lærers undervisning som er vurdert, og ikke læreren som person.

Prøver er en av mange metoder brukt til å samle inn dokumentasjon om elevenes læring på, og selv om denne metoden er mest kjent og oftest brukt, så er en prøve ganske begrenset i hva den kan gi informasjon om. En prøve er som et stillbilde tatt av en spesiell fremførelse i en bestemt situasjon. Gyldigheten til denne prøven er ikke større eller mindre enn gyldigheten til et foto, den dokumenterer ikke med sikkerhet prosessen som er foregått før prøven er gitt (bildet er tatt) og den sier lite eller ingenting om fremtidige fremføringer eller andre fremførelser i andre situasjoner. Så vi kan si at en prøve er en del av vurdering, men for å kunne få et bedre inntrykk av læringsprosessen så vel som av læringsutbyttet, må det mer informasjon til som bør samles inn på andre måter.



Begrepene *evaluering, vurdering og prøver* illustreres godt ved bruk av en omvendt pyramide: *Figur 1, definisjonsmodell*.



VURDERING AV OG FOR LÆRING

Vurdering av læring er kartlegging av elevenes læringsutbytte opp til et bestemt tidspunkt. Det kan bli gjort etter en undervisningstime (som

forhåpentligvis er en læretime) etter en uke, måned, hvert semester, eller på slutten av læringsprosessen. Når vurdering av elevenes læring finner sted på slutten av en læringsprosess, blir det en sluttvurdering som vanligvis er rapportert i form av en karakter. Vurdering av elevenes læring som blir gjort i løpet av en læringsperiode, har som hovedfunksjon å dokumentere sterke og svake sider i læringsprosessen og mangler i kunnskapen, slik at denne informasjonen kan trekkes inn i læringsprosessen av lærer så vel som av elev. Da er karakteren i seg selv av liten eller ingen verdi (Black and Wiliam, 1998, 2006), den kan derimot påvirke fremtidig læring på en negativ måte. Vurdering for læring foregår i løpet av læringsprosessen, og den har til hensikt å samle inn informasjon som brukes til å forme og styrke de videre prosessene. Dette vil, til syvende og sist, føre til et bedre sluttresultat, med andre ord et bedre læringsprodukt (Gardner, 2006, Sadler, 2009). Dette er også ofte kalt formativ vurdering da den former undervisnings- og læringsproses-

sene underveis. På denne måten kan formativ vurdering også være undervisvurdering, men ikke nødvendigvis. Vi ser i mange undervisningskontekster at undervisvurdering blir en samling av små sluttvurderinger med karakterer, og informasjonen som er samlet inn blir ikke brukt verken av lærer eller elev i fremtidige prosesser. Det er karakteren som blir det viktigste. Derfor er ikke undervisvurdering nødvendigvis av formativ art, den kan bestå av flere karakterer (vanligvis gitt på prøver) som er dokumentert og rapportert. Det er kun når kartleggingen (vurdering av læring) av elevens ståsted informerer planlegging og former fremtidig arbeid hos lærer og elev, at undervisvurdering blir vurdering for læring og dermed formativ vurdering.

VURDERING OG LÆRING

Fra de siste 20 årene finner vi tung dokumentasjon i den internasjonale forskningslitteraturen om den innvirkningen vurderingsformen har på elevenes læring, det som i fagspråket blir kalt *backwash effekten*, og som henger sammen med det Messick (1988) kaller konsekvensvaliditet (Gipps, 1994; Black & Wiliam, 1998, 2006; Stiggins, 2002, 2008; Gibbs & Simpson, 2004; Hattie, 2009 mfl.). Det er ganske stor enighet blant disse forskerne om at vurdering som fokuserer kun på sluttproduktet og er praktisert som en stor eksamen, fører til at elevene velger å fokusere på pugging like før eksamen, i den tro at de kan ta igjen det som ikke er gjort på et tidligere punkt i læringsprosessen. Som resultat ser vi ofte at kunnskapen elevene tilegner seg er av mer overfladisk art og at den fort er glemt. Dessuten er elevene flinke til å utvikle gode prøveteknikker som gir resultat uten at de nødvendigvis peker på mer og dypere kunnskap eller bedre kompetanse. Vurderingsformen blir som en slags bakgrunnsplan, og det blir til syvende og sist den som driver mye av undervisningen og læringen som finner sted i de fleste utdanningskontekster. Når elevene er involverte i vurdering av egen læring slik at de kan følge sin egen utviklingsprosess i løpet av læringsperioden, utvikles det en dypere forståelse av kunnskapen, og kvaliteten på læringsprosessen blir bedre. Elevene føler at de har sin egen læring mer under kontroll. Dypere læringsprosesser finner sted når elevene selv er med, i dialog med

læreren og andre, om hva de kan og hva som er nødvendige tiltak de må gripe fatt i for å komme videre (Sadler, 1998).

VURDERING ER EN KOMPLEKS AKTIVITET

Ediger sa for vel to tiår siden at den måten vi vurderer på er påvirket av det læringssynet/læringsfilosofien vi har (Ediger, 1993). Lærernes eller skolens vurderingspraksis kan ikke isoleres fra pedagogiske og fagdidaktiske meninger og holdninger vi har. Kompleksiteten i vurdering ligger i at allerede når vi definerer elevenes mål, lager en teoretisk konstrukt av hva elevene skal lære, bør dette ha en direkte påvirkning på den måten vi vil undersøke (vurdere) i hvilken grad eleven har nådd dette målet, og også hvordan elevene får informasjonen om sitt eget ståsted.

La meg prøve meg på et eksempel: Målet for undervisningen er å utvikle elevenes leseforståelse. Definisjonen av leseforståelse er et sammensatt begrep, det kan være å finne fakta i en tekst, skape et generelt inntrykk av forfatterens budskap, lese mellom linjene, analysere teksten i lys av bestemte kriterier, eller å kunne se teksten i lys av andre tekster og foreta en evaluering. La oss si at læreren er ute etter å måle om elevene klarer å finne viktige fakta som ligger i en tekst. Da må han eller hun nødvendigvis velge en tekst som inneholder mange fakta, og kanskje en dokumentasjonstekst. Et dikt eller en skjønnlitterær beskrivelse ville være mindre egnet for dette formålet. Som vurderingsverktøy vil da en flervalgsprøve være en god måte å måle elevenes evne til å finne fakta på, og denne ville bli gitt i en ganske kontrollert kontekst hvor elevene antageligvis ville blitt pålagt å arbeide selvstendig uten å ha kontakt med andre. Andre former for vurdering, som mappe, eller skrive et essay, eller ha en prosjektoppgave passer ikke. Det er tenkelig at læreren er den som retter prøven i lys av en fasitliste med korrekte svar, som, siden det handler om fakta, måtte være udiskuterbar. Derfor kunne også en datamaskin brukes i rettingsarbeidet. Eleven kunne også rette prøven, men da ville det være problemer med å godta resultatet om ikke læreren eller datamaskinen kontrollerer. Sannsynligvis ville elevene få tilbagemelding på prøven i form av en karakter som er en oversettelse av antall riktige svar de hadde på prøven. En slik vurderingspraksis er bygget



på et behavioristisk læringssyn, som former hele vurderingsprosessen.

Et annet eksempel kan illustreres gjennom et følgende scenario: Læreren, i sitt arbeid med leseforståelse vil undersøke om elevene kan analysere en tekst, og velger å bruke en akademisk tekst i form av en artikkel. Elevene skal arbeide i grupper på tre om dette, og de har som oppgave å presentere sin analyse av teksten på den måten de selv velger. I forkant har klassen sammen utviklet en liste med kriterier for hva en god analyse av en akademisk tekst skal inneholde. Gruppen er bedt om å vurdere sin egen presentasjon i lys av disse kriteriene, og det samme er de andre elevene i klassen bedt om å gjøre. Læreren inngår i dialog med de forskjellige gruppene om presentasjonene, og de kommer til enighet om hva som var bra, og hva de behøver å jobbe videre med for å styrke sin kompetanse innenfor tekstanalyse. En slik vurderingsprosess er bygget på et sosiokulturelt læringssyn som ubevisst vil være en del av lærerens beslutninger gjennom hele prosessen.

Hensikten med bruken av de to eksemplene er ikke, i denne artikkelen, å sammenligne de to prosessene med tanke på hva som er den beste og mest pedagogiske, men derimot å belyse kompleksiteten i vurdering, og hvor-

dan kvaliteten på vurderingsprosessen ikke er uavhengig av hvilket læringssyn man har. Det som er nødvendig er at læringssynet som er valgt i en spesiell situasjon for et klart definert læringsmål, konstruert, dikterer alle andre steg som blir tatt i prosessen. Sammenhengen mellom de forskjellige valgene må sees i forkant av prosessen. Det er nettopp dette som utgjør kompleksiteten i vurderingsprosessene og som krever et høyt kompetansenivå hos læreren. Det er nødvendig at læreren har en klar forståelse av hva læringsmålet innebærer og hvilke informasjonskilder som kan bli brukt. Samtidig må læreren ha et vidt repertoar av forskjellige måter å dokumentere elevens kunnskap og ferdigheter på og kunne bruke diverse analyse- og rettemetoder. Til sist innebærer vurderingskompetanse et bevisst valg om hvordan informasjonen som er samlet inn skal viderebringes til elevene slik at den gjør nytte.

OPPSUMMERING

I denne korte artikkelen har jeg prøvd å klargjøre språket som er brukt i evaluerings-/vurderingsdebattene internasjonalt. I et internasjonalt seminar på New Zealand i mars 2009, hvor 30 inviterte

deltagere fra hele verden deltok, ble det skrevet et posisjonsdokument som viser tydelig hva forståelsen av vurdering for læring betyr og hvordan konseptet er blitt misforstått og misbrukt for andre formål enn det å styrke den individuelle elevs læring:

Mere performance on a test does not necessarily mean that learning has occurred. Learners can be taught how to score well on tests without much underlying learning.

However, the ways in which the words are interpreted and made manifest in educational policy and practice often reveal misunderstanding of the principles, and distortion of the practices, that the original ideals sought to promote

While observing the letter of Assessment for Learning (AfL), this does violence to its spirit. Yet other distortions have arisen from deliberate appropriation, for political ends, of principles that have won significant support from educators

(Position Paper on Assessment for Learning from the Third International Conference on Assessment for Learning, Dunedin, New Zealand, mars 2009)

Det er vurdering for læring som til syvende og sist avgjør elevenes læringsutbytte, og det er hver enkelt elev som klarer å styrke sin læring, som vil heve kvaliteten på det nasjonale læringsutbyttet. Derfor er det arbeidet med den individuelle lærers vurderingskompetanse som er nøkkelen til å få en bedre skole (jeg tror ikke den er så verst nå heller). Det første som må gripes fatt i er å klargjøre det nasjonale vurderingsspråket i samsvar med det internasjonale språket, slik at Norge blir

en aktiv deltager i den internasjonale debatten om vurdering som fremmer læring – og ikke blir stående utenfor.

REFERANSER

- BLACK, P. & WILLIAM, D.** (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5, (1): 7–74.
- BLACK, P. & WILLIAM, D.** (2006). Developing a theory of formative assessment. In J. Gardner (Ed.) *Assessment and Learning*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications (s. 81–100).
- EDIGER, M.** (1993). Approaches to measurement and evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 19/1: 41–49.
- GARDNER, J.** (2006). (red.) *Assessment and Learning*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- GIPPS, C.** (1994). *Beyond testing Towards a Theory of Educational Assessment*. London: Falmer Press.
- GIBBS, G. & SIMPSON, C.** (2004). Conditions under which assessment supports students' learning. *Learning and Teaching in Higher Education* (1): 3–31.
- HATTIE, J.A. & TIMPERLEY, H.** (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research* 77: 81–112.
- MESSICK, S.** (1988). The once and future issues of validity: assessing the meaning and consequences of measurement. In H. Wainer & H.I. Braun (red.), *Test validity*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates (s. 33–46).
- NUNAN, D.** (1991). *Language Teaching Methodology*. London: Prentice Hall International.
- SADLER, D.R.** (In press). Indeterminacy in the use of preset criteria for assessment and grading. *Assessment and Evaluation in Higher Education*.
- SADLER, D.R.** (1998). Formative assessment: Revisiting the territory. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5, 77–84.
- SMITH, K.** (2001). Children's Rights, Assessment and the Digital Portfolio – Is there a common denominator? ATEFL proceedings, Brighton, 2001, University of Cambridge (s. 55–68).
- SMITH, K.** (2009). Samspillet mellom vurdering og motivasjon. I: S. Dobson, A.B. Eggen & K. Smith (red.) *Vurdering-Prinsipper og praksiser. Nye perspektiv på vurdering av læring*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag (s. 23–39).
- STIGGINS, R.J.** (2002). Assessment Crisis: The absence OF assessment FOR learning. *Phi Delta Kappan*, 83 (10): 758–765.
- STIGGINS, R.** (2008). *Assessment Manifesto: A call for the Development of Balanced Assessment Systems*, Portland, ETS Assessment Systems.



KARI SMITH er professor i pedagogikk ved Universitet i Bergen. Hun har MA i fremmedspråkundervisning fra Tel Aviv University og Ph.D fra Bar Ilan University, begge i Israel. Avhandlingen hennes er om egenvurdering. Smith er leder for Programstyret for lektorutdanningen ved Universitetet i Bergen. Hun har publisert på hebraisk og mest på engelsk, særlig om vurdering, lærerutdanning og profesjonell utvikling, og er i de senere år også begynt å publisere på norsk.



TIL ETTERTANKE AV PETTER AASEN

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

Utdanningspolitikk i valgkampen

Vi registrerer at utdanningspolitikk er sentralt tema i årets valgkamp. Opposisjonspartiene kritiserer regjeringen for løftebrudd og politikk som er gått ut på dato. Regjeringspartiene på sin side viser til alle initiativ som er tatt i fireårsperioden som snart ligger bak oss, og til nye tiltak som er på beddingen for å styrke norsk skole, hvis den får fornyet tillit ved valget i høst.

Et karakteristisk trekk ved norsk og internasjonal skoledebatt gjennom de siste årene, har vært en gjennomgående og ganske tung kritikk av grunnopplæringen, av lærernes kompetanse og elevenes prestasjoner. I begynnelsen av 1990-årene ble det i vårt land som i mange andre land, slått fast at skolen var i krise. Skolen hadde synkende kvalitet, elevene lærte ikke nok og den nasjonale konkurranseevnen var svekket som følge av nivåsenkingen i skolen. Gjennom 20 år har kritikken rammet både skolens innhold, organisering og omfang. Kriseresonansen har også preget sommerens skolepolitiske utspill, spesielt fra opposisjonen, naturlig nok.

I en valgkamp må politikerne spille på det som er allment gjenkjennelig. «Folk flest» kjenner skolen godt fra et langt liv på skolebenken og gjennom barnas daglige beretninger ved midtdagsbordet. I et stadig mer fragmentert og komplisert samfunn er skolen fremdeles felleseie og derfor velegnet arena for politisk posisjonering. Den er også en egnet arena for politikere som oftere er mer opptatt av billige poenger som former og appellere til «folkelig

fornuft», enn av å fremme samfunnsvisjoner og samfunnsbyggende prosjekter. Politikere er stadig mer opptatt av den folkelige gunst enn det muliges kunst.

SKOLEN PÅ

DEN POLITISKE DAGSORDEN

Men skolen fortjener selvsagt plass på den politiske dagsorden fordi den er viktig, både for samfunnet og for den enkelte. Og i et samfunn som endrer seg raskt, står skolen overfor stadig nye utfordringer. Bak Kunnskapsløftet ligger tre hovedbegrunnelser. For det første har Norge i løpet av relativt kort tid utviklet seg fra å være et homogent til et pluralistisk samfunn. Den nye reformen som nå implementeres, skal møte det nye etniske, religiøse og kulturelle mangfoldet i det norske samfunnet, men også mangfoldet når det gjelder den enkeltes behov og ønsker, evner og interesser. Da reformen ble introdusert, viste de politiske myndighetene for det andre til betydelige endringer i arbeidslivet. Stikkord i denne sammenheng er kunnskaps-samfunnet og kunnskapsøkonomien. I det sam-

funn som nå vokser fram, er utdanning og utdanningsnivået i stigende grad avgjørende både for nasjonens utvikling og den enkeltes deltakelse i samfunnsliv og arbeidsliv. Det er stor etterspørsel etter utdanning og kunnskap i et livslangt perspektiv. Det gjelder både den grunnleggende utdanningen som styrker fellesforståelse, stimulerer nysgjerrighet og som gir forutsetning for videre læring, og den spesialiserte opplæringen tilpasset konkrete behov i arbeidslivet.

Den tredje begrunnelsen sprang ut av bekymringen for nivået i norsk utdanning. Globaliseringen innebærer at nasjonen i mye større grad må konkurrere i et internasjonalt marked. Kunnskap og kompetanse er vår viktigste konkurransefaktor i en global kunnskapsøkonomi. Når vi i årene som kommer skal leve av vettet, er det derfor bekymringsfullt at norske elevers prestasjoner synes å være svakere enn elevprestasjonene i andre land vi gjerne vil sammenligne oss med. Med «pisa-fiseringen» av norsk utdanningspolitisk debatt etter offentliggjøringen av PISA 2000 i desember 2001, ble dette siste argumentet styrket. Undersøkelsen bekreftet antakelsen om at norske skoleelever var middelmådige i lesning, matematikk og naturfag. Gjennom Kunnskapsløftet ønsket regjeringen og et samlet Storting å utvikle en skole som orienterer seg sterkere mot grunnleggende ferdigheter og arbeidslivets kompetanse- og effektivitetskrav.

STOR POLITISK ENIGHET

I valgkampen profileres partipolitiske motsetninger, men på den nasjonale beslutningsarenaen har det vært stor politisk enighet om skolepolitikken i vårt land. Også nye reformer vil nok forankres i tverrpolitiske kompromisser. Riktig nok tar en fløy på den politiske høyresiden representert ved Fremskrittspartiet, til orde for organisatorisk differensiering og karakterer også på barnetrinnet. Likeledes har partiene på høyresiden mer sympati for private og kommersielle aktører i utdanningsmarkedet – om enn i noe varierende grad og form. Den politiske venstresiden representert ved Arbeiderpartiet, Sosialistisk Venstreparti og Senterpartiet betoner sterkere skolens sosiale funksjon, både den utjevne og den sammenbindende, mens partiet Høyre legger mer vekt på skolens effektivitets- og nyttemål. SVs skolepolitikk oppfattes av mange som ikke alltid å være like krystallklar og stringent, men den utdanningspolitiske avstanden mellom Jens Stoltenbergs rødgrønne regjering og Samarbeidsregjeringen under Kjell Magne Bondeviks ledelse, er ikke stor. Selv om posisjon og opposisjon har skiftet side etter at et samlet Storting vedtok Kunnskapsløftet, står fremdeles statsråd Kristin Clemets avsluttende ord i debatten ved lag: *«Jeg er glad for at meldingen nå også får Stortingets tilslutning og at den på alle vesentlige punkter får meget bred støtte. Jeg registrerer dessuten at det vanskelig kan spores noen samlet og konsistent alternativ skolepolitikk fra opposisjonens side».*

KUNNSKAPSLØFTET

SOM STYRINGSREFORM

Skal vi likevel komme på sporet av mer grunnleggende motsetninger i skole-

politikken, må vi mer rette oppmerksomheten mot hvordan politikerne vil styre norsk skole enn mot politikernes ambisjoner og partienes posisjonering i forhold til skolens mål, innhold og organisering. Da de politiske myndighetene ved årtusenskiftet skulle forklare hvorfor grunnopplæring slik den var formet bare få år tidligere gjennom 90-tallsreformene, ikke leverte, ble norsk utdanning beskrevet som et system hvor institusjoner, lærere og elever var ufrie. Den norske skolen representerte handlingstvang og ensretting i en tid som etterspurte individuell valgfrihet og større mangfold. Den var kneblet av legale og finansielle virkemidler, av statlig regelstyring og verdistyring. Gjennom en ny reform som svekker slike former for nasjonal styring og ved å prioritere andre virkemidler, vil de politiske myndighetene fremme kvaliteten og øke mangfoldet i norsk skole. Reformens ambisjon er derfor et systemskifte i styringen av norsk utdanningspolitikk.

Den norske skolen har tradisjonelt vært utviklet og regulert gjennom sterk regelstyring, legale og finansielle virkemidler samt tydelig verdistyring i form av for eksempel formålsparagraf og nasjonale læreplaner med relativt detaljerte fagplaner. Systemskiftet som gjennomføres med Kunnskapsløftet, har lokal autonomi og myndiggjøring og ansvarliggjøring av skoleeier og den enkelte skole som utdanningspolitisk merkesak. Målstyring og forventningsstyring skal være dominerende styringsform. Staten styrer gjennom rammebevilgninger, informative virkemidler og tilsyn. Når skoleeiere stilles til ansvar, betyr det at de skal stå til regnskap for beslutninger, pedagogiske praksis og resultater som oppnås. Kunnskapsløftet er en styringsreform som skal styrke det lokale selvstyret.

Beslutningsmyndighet og oppgaveforvaltning skal delegeres til skoleeier. Staten skal stoppe ved kommunegrensen.

Med Kunnskapsløftet har vi med andre ord fått en styringsreform som gir større rom for lokalt initiativ og skapertrang. Daværende utdannings- og forskningsminister Kristin Clemet beskrev det nye styringsregimet som skulle innføres, på følgende måte: *Vi må desentralisere ansvar, bedre kvalitetskontrollen og gi økt innflytelse til brukerne. Skolen skal styres nedenfra, ikke ovenfra, innenfor nasjonalt opptrukne mål.... Vi skal mobilisere til større kreativitet og engasjement ved å gi frihet til å ta ansvar.*

Den rød-grønne regjeringen, som tok over etter valget høsten 2005, så den gang det samme behovet for endringer i styringsformen. Den nye regjeringen kuttet imidlertid ned antallet av nasjonale prøver, utelukket videregående opplæring og ønsket ikke å bruke offentliggjøring av elevenes resultater på nasjonale prøver som virkemiddel for å fremme lokal ansvarlighet og brukerorientering.

MOT ET NYTT STYRINGSREGIME?

To år etter at implementeringen av Kunnskapsløftet startet, la den rød-grønne regjeringen fram St.meld. nr. 31 (2007-2008): Kvalitet i skolen. Her vises det til at opplæringslovgivingen de siste tiår på forskjellige måter har utvidet det lokale handlingsrommet og at Kunnskapsløftet forsterker denne utviklingen, men regjeringen vil nå ha en sterkere nasjonal styring med skolen. Gjennom meldingen tilrår regjeringen derfor en betydelig styrking av den statlige styringen gjennom tilsyn og veiledning. Samtidig legger den også trykk på ansvarliggjøringen av skoleeier ved å stille større krav til skoleeiere

om gode kvalitetssikringssystemer, til skoler om å innrapportere om tilstanden i skolene og til skoleledelsen om kompetanse på flere områder enn tidligere. Regjeringen er også tydelig bekymret for at mange kommuner er så små at de ikke har den faglige kompetansen som skal til for å følge opp skolene og elevenes læring. Det stilles også spørsmålsteget ved hvordan mange kommuner har valgt å organisere utdanningssektoren.

To av regjeringens partienes programmer for neste stortingsperiode som ble vedtatt på landsmøtene våren 2009, varsler om en sterkere statlig styring av skolesektoren. I valgkampen har Kunnskapsministeren gitt signaler som kan forstås dit hen at regjeringen nå ønsker å reversere hele styringsreformen. Med referanse til SVs partiprogram uttalte Kunnskapsminister Bård Vegar Solhjell til Dagsavisen fredag 22. mai 2009: *«Vi må stramme inn på den lokale handlefriheten, for skole og kunnskap er ikke et hvilket som helst lokalt spørsmål. AP-landsmøtet har vedtatt en noe mildere versjon av det samme som SV, så det lover godt for en ny rødgrønn regjering».*

Partiet Høyre er i sitt stortingsvalgprogram Nye muligheter, fremdeles opptatt av å skape og utvikle samfunnet nedenfra med robuste kommuner som skoleeiere ikke bare for grunnskolen, men for hele grunnsopplæringen. Fremskrittspartiet vil på sin side at staten skal overta skolene, men at den enkelte skole organiseres som selvstyrte enheter der driftsstyrer med flertall av foreldrevalgte representanter, har ansvar for økonomi, pedagogikk og resultater. Er vi opptatt av regjeringens alternativer etter valget, er posisjonene på ingen måte klare, men det er grunn til å spørre

om vi 14. september står foran et valg mellom kommunal eller statlig styring av norsk grunnsopplæring. Eller er det såkalte brukere som skal styre norsk skole? Hvis politikerne blir mer opptatt av å fortelle oss hvordan skolepolitiske ambisjoner skal nedfelles i praktisk politikk, blir kanskje posisjonene klarere fram mot valget?

POLITIKERSKAPT KRISE?

En hovedutfordring i grunnskolen synes å være å øke læringstrykket og gi elevene bedre vilkår for læring, samtidig som vi opprettholder en inkluderende fellesskole. I denne sammenhengen er det en utfordring for den norske skolen å finne god balanse mellom frihet og styring, mellom kollektive og individuelle læreprosesser, mellom prosesser og innhold, mellom ferdighetstrening og kunnskapstilegnelse og mellom selvdannelse og allmenndannelse. Norsk skole står med andre ord overfor utfordringer, men den såkalte krisen i norsk skole, er ikke den på mange måter skapt av politikerne selv?

Den kan forstås som politikerskapt fordi et komparativt blikk og litt innsikt i skolens rolle, funksjon og hverdag i andre land, også i land

som skårer høyt på internasjonale målinger, tilsier mer edrue karakteristikk av norsk skole enn dem politikerne gjerne bringer til torgs i markeringsøyemed. Og den kan forstås som politikerskapt fordi høyresiden så vel som venstresiden til stadighet henviser til skolen og peker på lærerstanden når det ene eller andre samfunnsproblemet skal forklares og finne sin løsning. Politikerne benytter ustanselig skolen som søppelbøtte for politisk restavfall, og læreren blir ofte gjort til syndebukk for politikernes unnlaterelser.

Det er selvsagt fortjenestefullt at politikerne har høye ambisjoner på skolens vegne, men skal vi realisere Kunnskapsløftets mål, må politikerne vise evne til å prioritere og til å holde stø kurs. Når ambisjonen med Kunnskapsløftet er å styrke norsk skole som kunnskapsskole for alle og øke læringstrykket i fellesskolen, må det da ikke holdes fastere ved myndiggjøringen av lærerne som lærere? Og betyr ikke det at en rekke oppgaver som ofte og gjerne tillegges skolen og lærerne for å løse problemer i vårt velstandssamfunn, enten må nedprioriteres eller legges på andre?



Tom Sølvberg

OM Å LØPE FRA SITT ANSVAR

AV ASTRID ROE OG MARIT KJÆRNSLI

Astrid Roe og Marit Kjærnsli svarer her på Gjert Langfeldts debattinnlegg fra Bedre Skole nr. 2/2009. Debattens utgangspunkt er presentasjonen av en undersøkelse rundt læreres holdning til Pisa som ble presentert i Bedre Skole nr. 1/2009: «Pisa får for stor plass».

I sitt innlegg «Så lett bør man ikke løpe fra sitt ansvar» i Bedre skole nr. 2/2009 påstår Gjert Langfeldt at vi avviser en debatt om vår rolle som forskere, fordi vi stiller oss kritiske til Utdanningsforbundets spørreundersøkelse om PISA. Han utfordrer oss med flere spørsmål og påstander som vi kort vil kommentere.

Vi holder fast ved vårt hovedsynspunkt fra innlegget i Bedre skole 1/2009, nemlig at det er synd at Utdanningsforbundets spørreundersøkelse om PISA har så mange svakheter at den vanskelig kan danne noe godt grunnlag for en offentlig debatt. Vi mener fortsatt at store deler av spørreundersøkelsen er tendensiøs og til dels dårlig, og dette gjelder langt flere enn fem spørsmål. På vår tilmålte plass i Bedre skole var det dessverre ikke plass til flere eksempler.

VI VIL GJERNE HA DEBATT

Langfeldt antyder at vi kritiserer undersøkelsen for å slippe unna en debatt om PISA. Tvert om, vi vil gjerne ha en debatt, noe vi uttrykker tydelig

i vårt innlegg, og som Langfeldt faktisk selv siterer i sitt andre avsnitt. Vi treffer jevnlig lærere og skoleledere og diskuterer mer enn gjerne alle sider ved PISA-undersøkelsen med dem. Her legger vi både vekt på hva undersøkelsen måler og hva den IKKE kan si noe om. Dette er noe av det mest spennende og interessante ved å være PISA-forsker.

Langfeldt hevder at PISA – og dermed også vi – representerer makt, blant annet fordi tre av skolens fag er valgt ut for måling. Valget av de tre fagområdene og innholdet i dem kan både problematiseres og diskuteres. Her vil vi bare kort avklare fagbegrepene og peke på et par problemstillinger. Når det gjelder matematikk, har matematikkkompetansen som måles i PISA, mer til felles med det som i Kunnskapsløftet kalles regning som grunnleggende ferdighet enn med skolefaget matematikk. Det andre fagområdet, lesing, er ikke noe tradisjonelt skolefag. Det er en grunnleggende og tverrfaglig kompetanse, både i skolesammenheng og ellers i livet. Naturfagprøven i PISA har mye til felles med skolefaget, selv om en del emner fra den norske læreplanen mangler, mens geofag, som i stor grad er en del av samfunnsfagene i vårt land, er med.

Det er ingen tvil om at PISA-undersøkelsen har bidratt til økt oppmerksomhet omkring både leseopplæringen og realfagene i norsk skole, men i et opplyst samfunn bør ikke dette utgjøre noen trussel. En kan snakke om maktbruk dersom norsk skole for eksempel øker vektleggingen av den naturfaglige kompetansen som PISA måler, på

bekostning av andre fag eller andre naturfaglige emner, bare for at norske elever skal prestere bedre på neste PISA-prøve. Men dersom fagfolk diskuterer de kompetansene som måles, for eksempel å kunne reflektere over eller vurdere innholdet i en tekst, og kommer fram til at dette er så viktig for norske elever at det bør legges mer vekt på, er det da maktbruk?

KULTURELLE SKJEVHETER

PISA-oppgavene kan selvsagt diskuteres. Vi har siden starten vært med i det internasjonale arbeidet med å utforme de faglige prøvene og vet at det legges stor vekt på å unngå kulturelle skjevheter, blant annet ved at fagfolk fra alle land vurderer og kommenterer hver eneste oppgave underveis i prosessen. En faglig prøve som skal avholdes i mange land med ulike kulturer, kan likevel ikke bli helt lik for alle. Emner som for eksempel er sentrale i ett land, kan virke støtende i andre, og må holdes utenfor. Derfor er det viktig å være klar over hvilke emner og kompetanser prøven måler – og ikke måler. Uansett er det interessant å studere hvilke emner og oppgavetyper norske elever er spesielt sterke eller svake i. Resultatene viser for eksempel at norske elever presterer overraskende svakt på oppgaver som krever nøyaktig lesing av detaljer. Slike funn kan danne grunnlaget for viktige faglige diskusjoner.

Langfeldt opplever oss som arrogante og autoritære når vi i Dagsavisen «føler at undersøkelsen har blitt godt mottatt av mange lærere». Han etterlyser grunnlaget for disse «følelsene» og spør hvordan de kan sette til side 1000 svar. Vår uttalelse

gjaldt de siste dages positive møter, mailer og telefonsamtaler med lærere og skoleledere fra de 200 skolene som skulle delta i PISA 2009. Det er klart at svar fra 1000 lærere ikke bør settes til side, men det er synd at en spørreundersøkelse som kunne gitt viktig og nyttig informasjon om norske læreres syn på PISA, har så store svakheter.

FORHÅNDSPUBLISERING

Som et polemisk poeng ber Langfeldt oss bekrefte «at resultatene blir presentert for relevante departement i fortrolighet flere måneder før de offentliggjøres». Det kan vi langt på vei gjøre, bortsett fra at det ikke er snakk om flere måneder og heller ikke bare «relevante departement». Et lite utvalg personer fra Kunnskapsdepartementet, Utdanningsdirektoratet og Utdanningsforbundet får en redegjørelse om hovedresultatene én til to uker før offentliggjøringen. Både politikere og sentrale personer fra lærerorganisasjonene må være forberedt på å kommentere resultatene i media i det øyeblikket de slippes, og de trenger derfor litt tid til å sette seg inn i dem og få dem forklart. Dette er en vanlig prosedyre når forskningsrapporter med stor allmenn interesse skal offentliggjøres.

Marit Kjærnsli er førsteamanuensis og Astrid Roe er forsker ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling ved Universitetet i Oslo.

ET LØFTE OM KUNNSKAP

AV THYGE MYHRE

Debatten om frafallet av elever i videregående skole har pågått lenge. Mange tiltak har vært foreslått og noen er prøvd iverksatt. Ikke noe av dette har fått frafallet ned. Tvert imot ser det ut til at problemet er økende. Hva er de egentlige årsakene til at elever slutter på skolen før de har fullført videregående?

Bourdieu's bok *Symbolisk makt* avsluttes med en artikkel der Bourdieu og Champagne tar utgangspunkt i krisene som oppsto i franske skoler i 1986 og 1990. Forfatterne kritiserer den unyanserte karakteristikken disse krisene ble utsatt for. Både skoler og elever utgjør et kontinuum, sier de, men den alminnelige diskursen griper bare ytterlighetene.

Helt til på 50-tallet var videregående skoler i Frankrike preget av stabilitet grunnlagt på seleksjon av elever. Etter denne tida har det blitt gjennomført reformer som kort fortalt går ut på at de gruppene som før utelukket seg selv eller ble utelukket fra denne utdanningen, ble deltakere gjennom forlengelsen av skoleplikten til 16 år. Dette førte først til optimisme hos dem det gjaldt. Likevel varte det ikke lenge før man oppdaget at økt skolegang for alle i neste runde førte til devaluering av posisjonen en oppnådde ved å fullføre denne utdanningen. De nylig inkluderte oppnådde nemlig ikke det samme som de bedrestiltes

barn hadde oppnådd da de var alene på arenaen.

I dagens samfunn går tendensen mer og mer i retning av tilsynelatende å gi alt til alle. Det gjelder særlig med hensyn til materielle og symbolske, til og med politiske goder, men bare i fiktiv form, fordi dette ser ut til å være den eneste måten å sikre at de reelle og eksklusive godene tilfaller de få. For å kamuflere denne motsetningen i samfunnet snakker man så i skolesammenheng om «den videregående skolens illebefinnende».

FRANKRIKE 1993, NORGE 2009?

Forfatterne beskriver en situasjon på 1950-tallet med en brutal eliminering av elever fra underprivilegerte grupper allerede fra de skulle opp i sjette klasse. I Norge ville dette tilsvare at de færreste fortsatte til realskolen etter endt folkeskole på denne tida. Ser vi på statistikken, var andelen av den norske befolkningen som bare hadde folkeskole, 84 prosent i 1950. De elevene skolen ikke ville ha, var overbevist om at de heller ikke ville ha skolen. Når det så blir obligatorisk for alle å fortsette skolegangen til 16-årsalderen, har dette størst konsekvenser for de gruppene som tidligere ikke pleide å fortsette på skolen. De er nå med i de skolemessige spillene. Men paradoksalt nok styrker det ikke automatisk deres sjanser til å høste de fruktene som tidligere fulgte av en viss utdanning. Tvert imot bidrar det heller til å avsløre for dem hvor konserverende skolens virkemåte er. Uten at det ligger noen hensikt bak, sier forfatterne, er den skjeve fordelingen av goder i samfunnet opprettholdt i denne nye situasjonen.

Vi har hatt en parallell utvikling med Frankrike ved at vi i praksis har gjort den obligatoriske skolen trettenårig. Det er nesten en dobling av skoleplikten siden 1960-tallet. Nå er det jo bare de ti første årene som egentlig er obligatoriske, men når det nesten ikke finnes jobber for 16–19 år blir valget å gå på skole eller å gå arbeidsledig. Vi ser altså en helt lik situasjon i Norge som den forfatterne beskriver. Ni av ti norske ungdommer i alderen 16–19 år er nå i videregående utdanning, som dermed kan sies å være nesten obligatorisk, heter det på nettstedet forskning.no. Samtidig går det fram av NOU 2008-8, at hver tredje elev slutter på videregående før fullført utdanning.

Skolen blir lenge sett på utelukkende som et demokratisk redskap for å heve kunnskapen slik at alle skulle kunne delta i samfunnslivet og tilpasse seg et samfunn i rask utvikling. Men industrisamfunnet gjør også etter hvert barna overflødige som arbeidskraft. Skolens flersidige funksjon, også som innesperrings- og disiplineringsinstitusjon kommer tydeligere fram.

Foucault og Althusser har skrevet mye om disse sidene ved skolen. Foucault skriver i boka *Discipline and Punish* at en av skolens viktigste roller hele tida har vært å sørge for statlig kontroll med innbyggerne. Han trekker klare paralleller til fengsels-systemet. Det er altså ikke bare skoleelever som opplever dette. Dette er også Althusser inne på. Han innfører begrepet Ideological State Apparatus for å beskrive de instansene som sørger for enkeltmenneskenes underkastelse overfor samfunnssystemet. Han

sier at ingen andre institusjoner, selv ikke kirka, utøver mer effektiv makt over barn enn skolen. Skolen utøver makt overfor innbyggerne ved å begynne med de forsvarsløse barna, mener han. Disiplin var og er et effektivt middel til kontroll. Fysisk straff blir gradvis utfaset fordi det ikke lenger er nødvendig. Individene blir en del av ideologien og som en følge av dette lydige mot makthaverne.

Påstanden om at skolens faktisk viktigste oppgave er å oppbevare barna til de kan brukes til noe i arbeidslivet stemmer overens med den stadig økende lengden på skolegangen. Minstealderen for å kunne gå ut i arbeidslivet har økt gradvis, det samme har skolegangen. Fra 1892 ble det forbudt for barn under 12 år å jobbe i fabrikkene. Fra 12 til 14 års alderen kunne de jobbe seks timer per dag. Fra 14 år ble de sidestilt med voksne. I dag ser det ut til at minstealderen for å gå ut i arbeidslivet ligger rundt 20-årsalderen. I norsk statistikk er yrkesaktiv alder fra 20 til 66 år.

På denne måten oppstår det et gap mellom offisiell politikk og de faktiske forholdene i samfunnet. Dette gapet er det ikke lett å bygge bro over.

Skolene påberoper seg å bare skille elevene etter prestasjoner, men i virkeligheten følger differensieringen de sosiale klasselinjene. Dette er også godt dokumentert i Norge. Elever fra velutdannede og sosialt befestede hjem gjør det langt oftere bra. De fra de lavere samfunnslagene står i fare for å gjøre det dårligere, uavhengig av faktiske evner og anlegg.

Bourdieu og Champagne berører i sin artikkel svært viktige aspekter ved skolen som utdannings- og

oppbevaringsinstitusjon. De bringer opp i lyset en skepsis som ikke er ny. Tanken om skolen som et sted for oppbevaring, disiplinering og sortering har i hvert fall gjort seg gjeldende siden 1800-tallet. Så lenge samfunnet er klassedelt og de øverste klassene formodes å ha rett på både kapital og makt, kommer de til å sørge for at det fortsetter å være slik. De vil også bringe denne makten videre til barna sine. Så selv om kravet om demokratisering fører til at alle får lik rett til skolegang, vil nye eliminasjonsmekanismer bli tatt i bruk slik at de underprivilegerte forblir nettopp det. Når disse forholdene i neste omgang fører til resignasjon og i noen tilfeller også opprør, blir det billig å snakke om forstadsproblemer, skole i krise, innvandrersproblemer, slik det altfor lett blir gjort i media og i den daglige diskursen om samfunn og skole. Det dreier seg om er motsetningen mellom kravet om demokratisering av utdanningssystemet og de privilegertes samfunnslagenes vilje og evne til å beholde makt og privilegier.

Thyge Myhre er lærer og mastergradsstudent

MOGENS FOG – FRA MOTSTANDS- HELT TIL RØD REKTOR

MORTEN MØLLER:

**FRA MODSTANDSHELT TIL
LANDSFORRÆDER.**

En biografi 1.

MOGENS FOG. DEN RØDE REKTOR.

En biografi 2.

(Dansk) Gyldendal 2009.
491 og 336 sider

Da den unge danske historikeren Morten Møller vinteren 2009 publiserte et to binds verk på over 800 sider om landsmannen Mogens Fog, var det ikke fritt for at han ga dansk presse noe å skrive om. For Mogens Fog var og er ikke noen hvem som helst i dansk historie fra mellom krigsårene av og fram mot avslutningen av den 20. århundret:

Fog ble student med eksamen fra den elitepregede Metropolitanskolen i København i 1922 hvor han blant annet hadde Hal Koch, K. E. Løgstrup og Hans Scherfig som skolekamerater. 19 år gammel ble han kommunist med et klart materialistisk grunnsyn. Det var de økonomiske og materielle strukturer som var styrende for den menneskelige bevissthet og materielle strukturer. Den sosiale trygghet var grunnlaget for den enkeltes virkelig frie utfoldelse. I 1924 meldte han seg inn i det kommunistiske ungdomsforbundet DKU og kort tid etter gikk han over til moderpartiet DKP, Danmarks Kommunistiske Parti, som han forble medlem av i 20 år. I 1927 og kun 23 år gammel ble Fog valgt til organisasjonssekretær og medlem av partiets sentralstyre. Ved siden av den politiske virksomhet fullførte Fog i 1930 medisinsk embetseksamen. Han ble dr. med. i 1934 på en avhandling om hjernens kretsløpsfysiologi og i 1938 utnevnt til professor og overlege i nevrologi etter å ha slått ut langt mer erfarne kolleger innenfor medisin.

Da tyskerne okkuperte Danmark under den andre verdenskrigen, var ikke Fog noen gang i tvil om hvor han hørte hjemme. Fra og med høsten 1942 ble han motstandsmann på



full tid, ettersøkt både av den tyske og det danske politiet. Fra 1942–1943 framstod han som den sentrale skikkelsen i den danske motstandskampen. Han ble arrestert av Gestapo høsten 1944 og torturert, men han røpte ikke noe av alt det han visste.

Da freden var vunnet i 1945, engasjerte Mogens Fog seg i det politiske arbeidet i Danmark. For en kortere tid, det vil si fra mai til oktober i 1945, var han minister i befrielsesregjeringen med ansvar for hva som ble omtalt som «særlige anliggender». Fra 1945 til 1950 var han folketingsmedlem i tilknytning til Danmarks Kommunistiske Parti, og han var fra 1950 til 1958 formann for den kommunistisk dominerte fredsorganisasjonen «Fredens Tilhængere.»

Men han var i denne perioden og også gjennom de neste ti-årene, noe langt mer enn et ordinært medlem av eller formann for ulike organ eller organisasjoner. Mogens Fog var i ti-år etter ti-år en hovedaktør i den politiske og kulturelle kampen i Danmark. Han var venstresidens fremste intellektuelle. Engasjert, sjarmerende, forførende, humoristisk og med et lynende skarpt intellekt deltok han i det politiske spillet og i den politiske debatten. Han fascinerte og forarget der han meldte seg på i dagens stridigheter som tidsskriftredaktør, med stadig vekk nye bøker, med debattinnlegg og intervjuer

i dagsavisene, med foredrag og taler. Det kunne ikke overraske noen at han i de urolige årene fra 1966 til 1972 ble valgt og gjenvalgt til rektor for Universitetet i København.

Mange elsket Mogens Fog. Men det var også dem som mislikte ham fordi de oppfattet ham som selvopptatt, kompromissløs, manipulerende, arrogant, temperamentsfull og utlåmodig. Eller fordi de betraktet ham som en upålitelig og sludretoriker og taktiker. For det hører med til historien at Fog etter hvert vendte seg mot sine egne, altså mot kommunistene. Det skjedde nok dels på grunn av Sovjetunionens overgrep overfor Ungarn i 1956, men kanskje vel så mye som en konsekvens av at Fog i noen grad endret oppfatning når det gjaldt de grunnleggende samfunnsverdier. Han la etter hvert mindre vekt på den materielle basis og den materielle trygghet samtidig som han oppprioriterte slike verdier som frihet, kritisk og selvstendig tenkning. Han fikk problemer med kommunismens tro på sentralisme og disiplin, og han meldte seg i 1960 inn i det nystiftede partiet Socialistisk Folkeparti. I 1967 ga han sin tilslutning til dette partiets samarbeid med Socialdemokratiet.

Som rektor ved Universitetet i København fra 1966 til 1972 kom Fog så å si daglig i medienes søkelys. For hans periode som universitetsleder falt i tid sammen med den internasjonale og danske studentrevolusjonen, og han måtte hankses med ytterst aggressive og lite kompromissvillige studenter. Studentene krevde økt frihet, økt medbestemmelse, friere arbeidsformer med gruppe- og prosjektarbeid. Fog forsøkte å imøtekomme dem, men for å forhindre en fullstendig politisering av forskningen og undervisningen, fant han det nødvendig å bekjempe det ny-marxistiske meningstyrranniet. Møller skriver slik om Fogs oppgjør med studentene: «Det nytænkende, det kreative, det forandrende forsøgte Fog videst mulig at give sin støtte. Det konforme, det rigide, det dogmatiske følte han i stigende grad dominerende, da studenterbevægelsen skjærpede retorikken i 1970'erne».

Historikeren Morten Møller har med sine vel 800 sider skrevet en absolutt lesverdig bok og en lettlest bok. Framstillingen er velkomponert og klar, uten unødvendig

fagsjargong. Historikeren forener seg med journalisten. For boka er rikt illustrert som den også er rik på gode replikker og gode sitater.

Hva bokas innholdsmessige verdier angår, har jeg særlig festet meg ved dette: Den gir en levende og klar framstilling av den politiske utviklingen av den skandinaviske modellen i årene etter den andre verdenskrigen. Den forteller også om hvorledes det kan være vanskelig for den kritiske forskerholdningen å finne seg til rette med den partipolitiske forenklingen av samfunnsproblemene.

Min viktigste innvending mot Møllers store arbeid er denne: Han oppholder seg for mye ved det politiske spillet eller i det hele tatt ved spillet og for lite ved innholdet i den striden han refererer så omfangsrikt til. Han baserer seg for en stor del på dagspressen som kilde og på det forholdsvis brutale debattsspråket. Han forteller lite om Fogs studier og om Fogs lesning. Hvor godt kjente Fog for eksempel til den ny-radikale litteraturen som inspirerte studentene?

Hva leste han av den ny-marxistiske, tyske litteraturen? Og av den franske postpositivistiske og historisk orienterte forskningen? Jeg skulle altså ha ønsket meg at Møller hadde viet idebrytningene større oppmerksomhet.

ALFRED OFTEDAL TELHAUG

IDEENES HISTORIE FRA HOMÉR TIL AASEN

PAOLA DE CUZZANI
OG GRO RØRSTADBOTTEN

TIDSLINJER

Ideenes historie fra Homér til Aasen

Spartacus forlag
320 sider

Hva skjedde samtidig med at Descartes utarbeidet sin metodiske tvil, med at Gutenberg oppfant trykkpressen, eller med at Napoleon ble slått ved Waterloo?

Forfatterne Paola de Cuzzani og Gro Rørstadbotten underviser i filosofi ved Universitetet i Bergen. I undervisningen savnet de et verk som kortfattet og oversiktlig ga svar på denne type spørsmål. Til slutt laget de et selv.

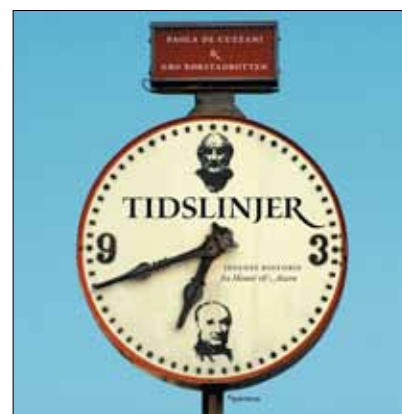
Tidslinjer er ment å kunne gi «leseren en oversiktlig fremstilling av de viktigste momenter i vesteuropeisk intellektuell historie, og samtidig sette disse i sammenheng med sosialpolitiske forandringer i det vesteuropeiske området» (s. 9). Fokuset ligger på Europa, i hovedsak Vest-Europa og Norden.

Kronologisk tidstavle og minileksikon

Tidslinjer er delt i to. Del én består av en kolonnedel som gir en diakron og synkron oversikt over intellektuelle nyvinninger og viktige hendelser. Til hvert hundreår er det skrevet en innledning på et par sider som oppsummerer århundret i korte trekk. Fremstillingen i kolonnene er delt i fem kategorier: filosofi og teologi, litteratur, kunst, arkitektur og musikk, vitenskap og teknologi og politikk og samfunn. Vertikalt ser vi kronologisk utvikling og horisontalt kan vi se hvilke hendelser som opptrådte samtidig. Tidslinjene begynner med år 800 f. Kr og stopper ved Andre verdenskrigs opphør, i 1945, med tettere og tettere intervaller jo nærmere man kommer «vår» tid. Fra 800 f. Kr. til 1200 e. Kr. er det 25- og 50-årsintervaller. Deretter blir det 10-årsintervaller frem til 1800 hvor det fortsetter med 5-årsintervaller.

Del to består av en ordliste hvor fokuset er på tenkere og stilarter/retninger, både de kanoniserte og de litt mindre kjente skikkelser i kulturhistorien. Ordlisten er ment som et noteapparat med kortfattet informasjon om personer og ismer som leseren kan bruke som en peker for videre lesning. Det er også en kort bibliografi hvor leseren kan se hvilke bøker som har ligget til grunn for *Tidslinjer* slik at man også her kan lete seg videre.

Hvis en elev skal skrive om 1000-tallet og slår opp i *Tidslinjer*, hva kan hun da lese? Da ser hun blant annet at muslimsk filosofi blomstrer opp i Europa. Innen arkitektur dominerer romansk stil og både Westminster Abbey, Bryggen i Bergen og Nidarosdomen påbegynnes. Olav den hellige er konge i Norge til 1015–30, det første korstoget settes i stand av pave



Urban 2. Det store skismaet mellom Øst- og Vestkirken i 1054, polyfonisk musikk erstatter gregoriansk sang og noteskriften utvikles av Guido fra Arezzo. Polyfonisk og romansk er markert med asterisk, de kan slås opp i ordlista i del to, ellers må man lete andre steder.

På videregående skole og til dels på ungdomsskolen vil jeg tro de mest interesserte vil kunne ha nytte av verket, samtidig som vi skal være realistiske på at man bør befinne seg på et visst nivå kunnskapsmessig før man kan gjøre seg stor nytte av et verk som dette. I såpass komprimert fremstilling er det mange fremmedord og vanskelige begreper, men også mange kjente personer som lettere vil gjenkjennes. *Tidslinjer* gir en god mulighet til å se hendelser i sammenheng, og for lærere i skolen og studenter på ulike historiske fag har *Tidslinjer* mye å tilby.

Avslutningsvis vil jeg forsiktig innvende at jeg synes Cuzzani og Rørstadbotten tar vel hardt i når de hevder at det ikke «fantas på markedet» et verk som «viser at idéhistoriske utviklingstrekk skjer samtidig med historisk-politiske hendelser i et tidsforløp» (s. 9). Se for eksempel *Kulturhistoriske årstall* av Jacok Brøhmann og *Verdenshistorie i årstall* av Nils Petter Thuesen som i noen grad dekker det samme behovet, selv om de ikke gir den tilsvarende synkrone oversikt. Det finnes òg en rekke plakater med tilsvarende kronologiske oversikter hvor tverrfaglighet er et av fokusene. I mitt eksemplar er det litt «blekksøl» i trykkingen. Jeg håper det kun er i «presse»-eksemplarene.

PER JAKOB SKAANES
SKRIBENT OG IDÉHISTORIKER

KRITISKA UNDERSÖKNINGAR I SKOLAN

MORTEN FASTVOLD

KRITISK TENKNING

Sokratisk samtaleledelse i skolen

Gyldendal Akademisk

267 sider

Norden har länge saknat egen litteratur om kritiskt tänkande i skolan. Också internationellt är det sällsynt med innehållsrika och läsvärda texter, som förutom teoretisk överblick också ger en bild av det konkreta arbetet med filosofiska samtal i klassrummet. Äntligen finns en sån bok på norska, skriven av filosofi-praktikern Morten Fastvold. Den gör det lätt – ja, underhållande – för oss lärare att stimulera våra elever att göra grundligare och mer spännande undersökningar.

Bokens undertitel «Sokratisk samtaleledelse i skolen» klargör att Fastvold har stöd i en filosofisk tradition och att boken fokuserar på hur tankefärdigheter tränas och finslipas i muntlig aktivitet (en av fem grundläggande färdigheter i norska skolan enligt Ko6). Det handlar om samtal där eleverna utifrån egna erfarenheter och reflektioner tillsammans söker sig fram mot riktiga och bra svar på väsentliga frågor. Därvid blir de mer och mer förtrogna med olika typer av muntliga färdigheter och andra tankeverktyg.

Levandegör innebörden av «kritisk»

Kritiskt tänkande ska alltså in i det norska skolväsendet. Det är bra. Vi behöver ett bättre förnuft, men för skolans nuvarande arbetsformer görs alltför litet för att levandegöra innebörden av «kritisk». Fastvold lyckas emellertid med detta, bland annat i berättelser om konkreta problem som lärare och elever oundvikligen möter när de genomför undersökande samtal.

Fastvold visar oss hur vi, med hjälp av filosofiska strukturer, kan hantera många av de problem som uppstår när eleverna ska samtala om känslor, mobbning, vetenskap, regler, ondska, etiska dilemman, människorätt, krig,



hur man ska avgöra om något är rätt eller sant. Detta är några av de återkommande exemplen i boken som illustrerar hur samtalet i skolan kan bli klarare, gå djupare och vidgas av nya perspektiv.

Spännande är att Fastvold visar att problem i skolan är något bra – åtminstone när vi upptäcker dem och har tid att ta oss an dem. Genuina problem och förvirring tvingar oss alla att tänka till, stanna upp och reflektera. De får oss att bättre lyssna till andras idéer och argument, samt kan få oss att inse när det är dags att överge våra egna gamla ståndpunkter eller tankeföreställningar. Också värden, normer och känslor kan problematiseras. I detta arbete ger oss Fastvold flera viktiga verktyg till hjälp.

I bokens första del tar Fastvold tag i vår barnsliga reflex inför vanskligheter: vi vill helst som Peter Pan fly alla problem. Men det finns motgift. Han visar på hur lärare och elever tillsammans kan bygga upp en stimulerande miljö, som gör oss känslomässigt trygga också när vi är osäkra på vart vårt förnuft kan leda oss. Sokrates och filosofiska samtal ställs mot vår barnsliga Peter Pan-impuls. I samma del utreds även vad en undersökande gemenskap kan betyda för arbetet i varje klassrum.

I bokens andra del presenteras viktiga verktyg för hantering av problem i sådant

undersökande. Det är främst detta som är efterlängtat av pedagoger i Norden. I Frankrike och Australien finns det föregångare som producerat texter om tankeverktyg och pedagogiska grepp för undersökande samtal. Jag tänker främst på de pedagogiskt engagerade filosoferna Oscar Brenifier och Philip Cam. De har skrivit böcker för barn och akademiker, och det är deras arbete som också har lagt en grund för Morten Fastvold. Det är främst Brenifiers arbetssätt och tankar som Fastvold levandegör i «Kritisk tenkning». Det är mycket lämpligt, eftersom hans bok på det viset kan ge stöd till dem som arbetar med Brenifiers filosofiska barnböcker, som också finns på norska.

Verktyg för kritiskt tänkande

Jag vill gruppera några av bokens verktyg för kritiskt tänkande; strategier och begrepp som lämpar sig både för lek och för seriös forskning: 1. Att leka med motsatser är att utforska möjliga alternativ. 2. Att hitta dolda premisser kan utföras som tankelek, likt «20 frågor», och kan avslöja fördomar som vi inte visste att vi hade. 3. Att finna goda motstridiga argument, eller exempel och motexempel, lägger grund för god studieteknik och vetenskaplig disciplin. 4. Lekfulla tankeexperiment och fantiserande får oss att pröva vad som är tänkbart men kanske inte rimligt eller bra. 5. Att problematisera och skapa förvirring i det som verkar självklart, är två andra grepp som tvingar oss att tänka vidare och bättre.

Det finns fler begrepp, pedagogiska grepp och tankeverktyg i boken. Många finner man i den omfattande innehållsförteckningen, andra önskar jag att man kunde finna i ett index. Då skulle boken också kunna fungera som en uppslagsbok för funder samma lärare och studenter.

Eftersom ett medvetet tänkande lägger en grund för alla färdigheter i skolan, vill jag avslutningsvis gratulera de norska lärarna till att de nu fått en lättillgänglig handledning för ett nödvändigt, långsiktigt och stimulerande skolarbete. «Kritiskt tenkning» är en kompass till bättre tänkande.

BO MALMHESTER

HØGSKOLELEKTOR VED

LÆRERUTDANNINGEN,

HØGSKOLEN I OSLO

HVORDAN SKAPE POSITIVE MØTER MED FORELDRE

EMILIE KINGE

HVOR ER HJELPEN NÅR DEN TRENGS?

Om relasjonskompetanse

Om foreldresamarbeid

Gyldendal Akademisk

280 sider

Forfatteren av denne boka er førskolelærer og spesialpedagog med lang fartstid fra arbeid i PP-tjenesten. Boka handler om hvordan foreldre til barn med diagnoser, for eksempel ADHD, opplever møtet med barnehage, skole og ulike hjelpetjenester, og hva fagfolk kan gjøre for at dette møtet blir positivt for foreldrene samtidig som barnas mulighet for læring og utvikling fremmes.

Relasjonskompetanse

Et gjennomgående tema i boka er relasjoner og relasjonskompetanse. Et sentralt faglig utgangspunkt er troen på at barn har et grunnleggende ønske om å inngå i positiv samhandling med omgivelsene. Hvordan disse samhandlingene blir avhenger ikke bare av barnet, men også av den måten barnet møtes på av foreldrene eller andre barn og voksne. Det understrekes i boka at det er viktig både å ha et individperspektiv og et systemperspektiv på ulike problematikk knyttet til barn. For lesere som har teoretisk kunnskap om disse to perspektivene, er det lett å se hvordan forfatteren bruker disse teoriene i teksten. For andre ville en bredere gjennomgang av blant annet systemteori vært klargjørende og gitt boka en bedre teoretisk tyngde. På den annen side er ikke dette en typisk teoribok selv om forfatteren viser at hun har god kunnskap innenfor feltet. Boka er først og fremst erfaringsbasert og reflekterende.

Forfatteren påpeker at lærere og andre fagfolk må ha faglig kunnskap om blant annet ulike diagnoser og barns reaksjoner på ulike psykososiale belastninger, men at dette er utilstrekkelig dersom relasjonskompetansen mangler. Relasjonskompetanse

innebærer at det samhandles på en måte som utløser og forsterker ressurser hos barnet. Jeg synes dette er en viktig påpekning som har klare paralleller til de senere årenes spesialpedagogiske debatt i Norge med diagnostikk og pedagogiske konsekvenser som tema. Barns spesialpedagogiske rettigheter i barnehage og skole er ofte knyttet til svakheter ved barnet, samtidig som vi vet at vekst og utvikling best fremmes gjennom å bygge på barnets ressurser. Forfatteren understreker at i all samhandling enten det er med barn eller foreldre, er empati og anerkjennelse sentrale elementer samtidig som Carl Rogers teori om hjelpearbeid er et godt utgangspunkt for foreldresamarbeid. Forfatteren forteller gjennom ulike historier hvordan foreldre opplever å bli møtt på en måte som ikke var til hjelp for barnet. Mye forskning om samarbeid mellom hjem og skole viser at altfor mange foreldre til barn som sliter i skolen forteller at de ikke blir hørt av lærere og andre fagfolk. Med utgangspunkt i fortellingene viser forfatteren at god hjelp starter med at fagfolk lytter til hva foreldrene forteller. I denne boka lar forfatteren foreldrenes stemme bli hørt på en troverdig måte og med stor innlevelse. Det kan hun gjøre fordi hun har mange eksempler på god og dårlig foreldreveiledning fra sin egen praksis, samtidig som hun virker genuint opptatt av barna og foreldrenes ve og vel. I formidling av hvilke holdninger til foreldre som lærere og hjelpetjenester bør ha, er prinsippet om empowerment gjenkjent. Dersom prinsippet var behandlet eksplisitt i boka, ville dette gitt bedre forståelse for hvorfor likeverdighet, grunnleggende respekt, vektlegging av foreldrenes kunnskap og erfaring med barnet og fokus på hva som er positivt, er så viktig i møtet mellom foreldre og ulike fagfolk.

Må kjenne kontekst for å forstå atferd

Forfatteren understreker at for å forstå et barns atferd, må vi ha kunnskap om den konteksten atferden vises i. Dette er en svært viktig påpekning fordi det er svært vanlig både i barnehage og skole å snakke om barns atferd uten referanse til hvilke kontekster atferden er knyttet til.



Forfatteren har ønske om at det sosialpedagogiske arbeidet i barnehage og skole styrkes fordi lærere og andre fagfolk i skolen kan være i bedre posisjon til å hjelpe foreldrene og barnet enn hjelpetjenestene. Fordi barns læring og utvikling er helhetlig, er det viktig at barnehage og skole gir alle sider ved barnet gode utviklingsmuligheter. I dagens skole er det mye som tyder på at det heller er den faglige læringen som vil bli styrket fordi krav om økt læringstrykk og bedre resultater på nasjonale og internasjonale prøver dessverre drar oppmerksomheten bort fra barns sosiale og personlige læring.

Boka er velskrevet, og forfatteren formidler mange viktige erfaringer og faglige refleksjoner som vil være tankevekkende og nyttig for alle som arbeider med utfordrende barn og deres foreldre.

TERJE OVERLAND

PSYKOLOG OG KONSULENT



KLASSELEDELSE

JOHN B. KREJSLER OG LEIF MOOS (RED.)

KLASSELEDELSE

Magtkampe i praksis, pedagogik
og politikk

Dafolo Forlag, Språk: Dansk
283 sider

En ny artikkelsamling om klasseledelse utløser umiddelbar appetitt. Med stor interesse for tema stupte jeg inn i boka. Etter noen få kapitler var det nesten så jeg rødmet over å være så hektet på disse temaene... Er det i det hele tatt mulig å involvere seg i klasseledelse uten å bli brukt eller begå ugjerninger mot noen?

Et interessant premiss blir satt for leseren allerede i tittelen på boka; Klasseledelse er maktkamp, og den klasseledelse som blir utført er produkt av maktkamper. Det skjer enten man er bevisst på det eller ikke, og den praksis læreren utøver i sitt klasserom/læringsrom vil derfor gi poeng til en eller annen aktør med en agenda utover den enkelte lærer og hans elever.

Leser man videre med disse «brillene» på, kan en bli bekymret for hva galt en egentlig er med på. Oppmerksomheten dras tidvis nokså langt vekk fra klasserommet og kjernevirksomheten; lærerens møte med

elevene. Gjennom dette kan tekstene bidra til fremmedgjøring mer enn å klargjøre. Ikke minst gjelder dette for artiklene i den første av bokens tre hoveddeler: «Klassen og klasseledelsens mange ansikter». Artiklene tar opp viktige og interessante fenomener eller begreper som er delemner innenfor klasseledelse. Men som leser forblir en usikker på hva som egentlig er grunnlaget for analysene, for eksempel om de er politisk eller teoretisk-faglig forankret og på hvilken metodisk plattform er analysene gjort? En kan få inntrykk av at de blir stående som nokså personlige betraktninger på et uklart metodisk fundament. Det gjør dem slett ikke uinteressante, men det er viktig å være klar over at det er greit å være uenig, tenke i alternative perspektiver ut fra egne personlige betraktninger. Det klargjøres ikke et metodegrunnlag som en dermed må argumentere i forhold til for å tillate seg å være enig i eller forkaste forfatterens perspektiv og konklusjoner. Med det som «briller», kan analysene i artiklene bidra til å utvikle egen forståelse og perspektiv. Da blir boka det den introduseres å være; beskrivelser, analyser, problematiseringer og perspektiver på det komplekse feltet klasseledelse.

Del 2, «Klasselederens oppgaver» består av fire artikler som i større grad enn de foregående nærmer seg lærerens planlegging av sitt faktiske arbeid i klassen. Eksempelvis drøfter Thomas Nordahl i sin artikkel (norskspåklig) læringsmiljøets betydning for læring og hva læreren kan bidra med for å utvikle gode læringsmiljø. På grunnlag av dokumentert kunnskap om disse spørsmålene påpeker han at lærere har ansvar for å anvende den kunnskap som faktisk eksisterer om hvordan læringsmiljø kan forstås og utvikles på en god måte. Slik kunnskap bidrar det med i de andre artiklene også. Selv om denne delen av boka er mer praksisnær, har de fleste forfatterne fortsatt betrakterens og analytikerens perspektiv. De bidrar med informasjon som praktikerne kan benytte seg av, men er likevel tilbakeholdne med å foreskrive praksis. Den endelige «oversettelse» av kunnskapen til praktisk handling i skolen blir leserens egen oppgave.

«Styringslogikker og sosiale teknologier» er overskriften for Del 3 i artikkelsamlingen, som omfatter fem artikler. Dette er interessant stoff, formidlet på måter som kan gi aha-opplevelser. Forfatterne får fram sammenhenger mellom samfunnstrender, politikk, fagpolitikk og praksis som har gitt og stadig gir grunnlag for prioriteringer i skolehverdagen. Disse analysene tar leseren med i et fugleperspektiv over hverdagen, og fra den synsvinkelen vil en lettere se sammenhenger som blir borte når en står med begge beina midt i de daglige utfordringene.

Generelt for mange av artiklene i boka er at de er analytiske; klasseledelse dissekteres, begreper og fenomener settes under debatt. Etter dette venter kanskje leseren på en syntese, hvordan modellere praksis ut fra de analyser som er gjort. Men syntesene kommer dessverre i altfor liten grad.

Går man løs på boka i håp om å finne svar på «how-to-do-spørsmål», vil man bli skuffet. Da er dette feil bok. Men boka skal ikke forkastes på grunnlag av hva den ikke tar opp. Artikkelsamlingen bør leses og vurderes ut fra bokens egne premisser. Her er en serie med artikler som setter lyskasteren på begreper og fenomener som er relevante for dem som praktiserer klasseledelse, de som leder klasseledere, de som skriver om eller forsker på klasseledelse eller på andre vis er opptatt av tema. Hvis man vil utfordre sine egne mer og mindre velfunderte tanker og meninger om klasseledelse, så kan man lese Krejslers og Moos artikkelsamling – og man vil få lyst til å diskutere!

GRETE S. VAALAND

FØRSTELEKTOR VED SENTER FOR ATFERDS-
FORSKNING, UNIVERSITETET I STAVANGER



Aktuelle kurs høsten 2009

12. oktober, Hausmanns g. 17, Oslo

Matematikk: Klassisk geometri P1 og R1 og GeoGebra

Påmeldingsfrist: 21. september

Foreleser: Sigbjørn Hals

12. oktober, Victoria Hotel, Stavanger

Kan vi snakke med barn og unge om alt?

Påmeldingsfrist: 21. september

Forelesere: Magne Raundalen, Jon-Håkon Schultz

13. oktober, Lærernes hus, Oslo

Norsk skriftlig – eksamen og vurdering Vg3

Påmeldingsfrist: 21. september

Foreleser: Dag Fjæstad

15.–16. oktober, Lærernes hus, Oslo

Møte med selvskading blant barn og unge

Påmeldingsfrist: 1. oktober

Forelesere: Ola Godøy, Håvve Fjell, Marte Maritdatter, Arne Jørstad Riise

16. oktober, Kristiansand Katedralskole Gimle, Kristiansand

Norsk skriftlig – eksamen og vurdering Vg3

Påmeldingsfrist: 21. september

Foreleser: Dag Fjæstad

20. oktober, Britannia Hotel, Trondheim

Norsk skriftlig – eksamen og vurdering Vg3

Påmeldingsfrist: 21. september

Foreleser: Dag Fjæstad

22. oktober, Hausmanns g. 17, Oslo

Matematikk: Klassisk geometri P1 og R1 og GeoGebra

Påmeldingsfrist: 21. september

Foreleser: Sigbjørn Hals

23. oktober, Lærernes hus, Oslo

Danning i vår tid. Fag er mer enn kunnskap. Søkelys på matematikk, samfunnsfag, naturfag og religion og livssyn

Påmeldingsfrist: 2. oktober

Forelesere: Lars Gunnar Briseid, Trygve Breiteig, Dag Fjeldstad, Rolf Mikkelsen, Svein Sjøberg og Helje Kringlebotn Sødal

26. oktober, Lærernes hus, Oslo

Mellom fortid og nåtid: Nye veier i formidling av krigshistorie i og utenfor skolen

Påmeldingsfrist: 1. oktober

Forelesere: Claudia Lenz, Trond Risto Nilssen

27.–28. oktober, Lærernes hus, Oslo

Den grensesprengende fysikken – makro/mikro-fysikk

Påmeldingsfrist: 25. september

Forelesere: Egil Lillestøl, Arne Hjalmar Hansen, Heidi Sandaker, Alv Egeland, June Lunde, Pål Brekke

30. oktober, Scandic Hotel, Tromsø

Vurdering og læring – effektive verktøy i skolen

Påmeldingsfrist: 2. oktober

Foreleser: Henning Fjærtøft

4. november, Lærernes hus, Oslo

Muntlig og skriftlige ferdigheter i spansklasserommet

Påmeldingsfrist: 14. oktober

Foreleser: Sonja Skjær

5. november, Lærernes hus, Oslo

Samfunnsfag fellesfag og programfag politikk og menneskerettigheter

Påmeldingsfrist: 16. oktober

Forelesere: Kristian Berg Harpviken, Pernille Rieker, Inger Holtan

6. november, Lærernes hus, Oslo

Danning i vår tid. Fag er mer enn kunnskap. Søkelys på mat og helse, kroppsøving, musikk og kunst og håndverk

Påmeldingsfrist: 16. oktober

Forelesere: Lars Gunnar Briseid, Inger Lise Fevang Jensen, Yngvar Ommundsen, John Helge Sætre, Arild Andresen

9.–10. november, Lærernes hus, Oslo

Samarbeidslæring – for lærere

Påmeldingsfrist: 10. oktober

Forelesere: Jim Craigen, Marie Geelen

12.–13. november, Lærernes hus, Oslo

Samarbeidslæring som motivasjons- og utviklingsverktøy for skoleledere

Påmeldingsfrist: 10. oktober

Forelesere: Jim Craigen, Marie Geelen

18. november, Lærernes hus, Oslo

Kurs for idrettslærere i videregående skole:

Bruk av digitale verktøy og faglig påfyll

Påmeldingsfrist: 28. oktober

Foreleser: Wilhelm Egeland

25. november, Universitetet i Agder

Vurdering i spanskfaget

Påmeldingsfrist: 4. november

Foreleser: Sonja Skjær

26.–27. november, Lærernes hus, Oslo

Minoritetsspråklige elever med særskilte behov

Påmeldingsfrist: 2. november

Foreleser: Espen Egeberg

3.–4. desember, Quality Hotel, Gardermoen

Glød, inspirasjon og arbeidsglede

Påmeldingsfrist: 2. november

Påmelding: astrid.pedersen@viatravel.no

Forelesere: Mads Gilbert, Marco Elsafadi, Safia Yusuf Abdi, Erik Hillestad, Karin Helena Sjøberg, Per Odvar Hildre

7.–8. desember, Britannia Hotel, Trondheim

Sosial angst og sjenanse

Påmeldingsfrist: 6. november

Forelesere: Kirsten Flaten, Anne Storrusten

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

BEDRE SKOLE
Postboks 9191 Grønland
0134 Oslo

Frå disse til disputas – norskfaget frå barnehage til universitet

16.–17. november, Utdanningsforbundets konferansesenter, Oslo

Pris: Medlem 1800, ikkje-medlem 2800, student 1200

Bindande påmeldingsfrist: 30. oktober

Arrangør: Utdanningsforbundet og Språkrådet, fagråd for skole og offentlig forvaltning

Måndag 16. november

- | | |
|-------------|--|
| 10.00–10.20 | Opning |
| 10.20–11.20 | "Frå disse til disputas" – eit heilskapssyn på norskfaget
Laila Aase, førsteamanuensis, Universitetet i Bergen |
| 11.30–12.30 | Allment tekstfag eller nasjonal identitetsfag?
Arne Johannes Aasen, førsteamanuensis, Høgskolen i Sør-Trøndelag |
| 12.30–13.30 | Lunsj |
| 13.30–14.30 | Norsk for minoritetsspråklege elevar – frå disse til disputas
Lise Iversen Kulbrandstad, rektor/professor, Høgskolen i Hedmark |
| 14.45–15.45 | Det nordiske perspektivet i morsmålsundervisninga
Jørn Lund, direktør, Det Danske Sprog- og Litteraturselskap, formand Undervisningsministeriets kanonutvalg |
| 15.45–16.15 | Debatt, dagens føredrag |

Tysdag 17. november

- | | |
|-------------|---|
| 09.00–09.45 | Grense Jakobs elv – grense mellom diktning og sakprosa?
Kjartan Fløgstad, forfatter |
| 09.45–10.30 | Norsk som estetisk fag
Arne Engelstad, førsteamanuensis, Høgskolen i Vestfold |
| 10.45–11.45 | Store ord – meir enn feitt flesk? Skulen og den nye språkpolitikken
Jan Olav Fretland, førsteamanuensis, Høgskulen i Sogn og Fjordane |
| 11.45–12.45 | Lunsj |
| 12.45–13.45 | Sakprosa i skolen – kanon og praksis
Kristin Helstad, stipendiat, Universitetet i Oslo og Trine Gedde-Dahl, høyskolelektor, Høgskolen i Oslo. |
| 14.00–15.00 | Skriving i norskfaget, frå disse til disputas
Frøydis Hertzberg, professor, Universitetet i Oslo |
| 15.00–15.30 | Debatt, dagens føredrag |