

BEDRE SKOLE

Nr. 4 – 2016 Tidsskrift for lærere og skoleledere



FYSISK AKTIVITET ■ **TEMA: YRKESRETTING** ■ TEKNOLOGITETTE KLASSEROM ■ ELEVUNDERSØKELSEN ■ KLASSESAMTALER ■ BOKSTAVLÆRING ■
FREMMEDSPRÅK ■ SKRIVEVURDERING ■ ENGELSKUNDERVISNING ■ MATEMATIKK ■ LOJALITET ■ LEDELSE ■ SKOLEUTVIKLING

75 prosent ferdig

Den generelle delen av læreplanverket kom i 1993 og har overlevd både Kunnskapsløftet og ny formålsparagraf. Når denne nå skal fornyes, så har det vært grunnlag for engasjement, ettersom mange ser den generelle delen som en siste skanse for mange av skolens viktige oppgaver og verdier.

På et debattmøte om læreplanens generelle del i oktober hadde næringslivsleder Johan H. Andresen et innlegg der han blant annet ga uttrykk for hva han ønsket at den reviderte generelle delen av læreplanen skulle bidra til. Ett av ønskene var å få fram ungdom som, når de har utviklet et produkt som bare er 75 prosent ferdig, lanserer det likevel.

Det fine med dette utsagnet er at man må bruke litt tid for å finne ut om man er enig eller ikke. For 75 prosent ferdig høres ikke uten videre så positivt ut – vi trenger for eksempel ikke NAV-reformer eller signalanlegg for tog som er 75 prosent ferdige. Men det Andresen etterlyser er neppe uferdige produkter, kanskje heller det å stimulere det konkurrerende mennesket, de som vil være tidlig ute for å ta innersvingen på konkurrentene – eller i en mer positiv fortolkning, det entusiastiske og utålmodige mennesket? Utsagnet kan altså tolkes i ulike retninger, og noen av dem ligger ikke så fjernt fra læreplanens generelle del.

Å lansere noe som er 75 prosent ferdig betyr at man er i et miljø der det er lov å prøve og feile. Overlege Trond Diseth hadde et innlegg på det samme debattmøtet, der han påpekte at antallet ungdom som blir henvist til sykehus på grunn av stressrelaterte plager ser ut til å være dramatisk økende, og at skolen sannsynligvis er en viktig faktor i ungdommers stressplager. En skole der elevene opplever et konstant press fra stadige målinger og tester, vil neppe utvikle mennesker som tør å lære gjennom å feile, risikovillige mennesker.

Eller kanskje vi snakker om det samarbeidende mennesket her? Å lansere noe som er 75 prosent ferdig kan bety at du setter din lit til at utprøving, tilbakemeldinger og gode råd fra andre er det som må til for å komme videre. Elever som lærer å utvikle ideer kollektivt i skolen vil sannsynligvis fortsette å samarbeide med andre også når de kommer ut av skolen.

Og til slutt, kanskje det kan tolkes som en erkjennelse av at ingen ting noen gang vil bli 100 prosent. Bra nok er godt nok.

Tore Brøyn

BEDRE SKOLE

Postboks 9191 Grønland, 0134 Oslo

E-postadresse: bedreskole@udf.no

Tlf.: 24 14 20 00



Ansvarlig redaktør:

Tore Brøyn

tore.brøyn@udf.no

tlf.: 24 14 23 52

Abonnement/annonser: Hilde Aalborg

ha@utdanningsnytt.no

tlf.: 91 19 99 89

Bedre Skole kommer ut fire ganger i året. Godkjent opplagstall pr. 2. halvår 2015 og 1. halvår 2016: 107 972. Årsabonnement 2016: Kr 380,- for vanlig abonnement. Gratis for medlemmer av Utdanningsforbundet. Løssalg kr 98,-.

Bedre Skole er medlem av Fagpressen og redigeres etter Redaktørplakaten og Vær Varsom-plakatens regler for god presseskikk. Den som likevel føler seg urettmessig rammet oppfordres til å ta kontakt med redaktøren. Pressens Faglige Utvalg, PFU, behandler klager mot pressen.

Layout: Melkeveien Designkontor

Trykk: Ålgård Offset AS

ISSN 0802-183X

Forsideillustrasjon: fotolia.com og Melkeveien Designkontor

Fagpressen 

 UTDANNINGS
FORBUNDET

Innhold

- 4 **Forgrunn**
- 11 **Effekten av fysisk aktivitet i skolen – mange uavklarte spørsmål**
Sølvi Lillejord og Lotta Johansson

TEMA: Yrkesretting

- 16 **FYR – samarbeid for bedre læring på yrkesfag**
Lone Lønne Christiansen og Svein-Erik Fjeld
- 27 **Hvordan yrkesretting og relevans praktiseres i fellesfagene**
Anne Sigrid Haugset og Morten Stene
- 32 **Naturfag med relevans. Lærerstuderenter i naturfag underviser elever på bygg og anlegg**
Gerd Johansen Og Hilde Konttinen
- 36 **Klasseledelse og undervisning i teknologitette klasserom**
Eyvind Elstad og Knut-Andreas Christophersen
- 41 **Elevers undersøkelsen – ikke bare en konkurranse med naboskolen**
Roger Andre Federici, Joakim Caspersen, Christian Wendelborg og Melina Røe
- 48 **Retning og hensikt i klassesamtalene**
Hanne Christensen og Ruth Seierstad Stokke
- 52 **Funksjonell bokstavlæring**
Reidun Flugstad Rygg
- 58 **Tryggest å ikke kunne. Elevers samtaler om bruk av fremmedspråk**
Anne-Valérie Sickinghe
- 63 **Erfaringer med formativ skrivevurdering i engelsk**
Tony Burner
- 68 **Lost opportunities. Noen tanker om tapte muligheter i dagens engelskundervisning**
Glenn Ole Hellekjær
- 72 **Utviklende opplæring i matematikk – utfordringer for læreren**
Gerd Inger Moe og Sverre Moe
- 76 **Skoleledernes og lærernes lojalitet**
Øyvind Sørreime
- 80 **Til Norges lærere: tør å prøve!**
Ingrid A. Valseth
- 82 **Rektors kontor: Oppsigelsesbrevet fra en rektor. Hvordan frustrere en entusiast**
Tore Brøyn
- 84 **Pedagogikk eller mekanikk**
Eldar Taraldsen og Endre Kanestrøm
- 89 **Bokessay: Om lærerrollen**
Harald Thuen
- 92 **Bokomtaler**

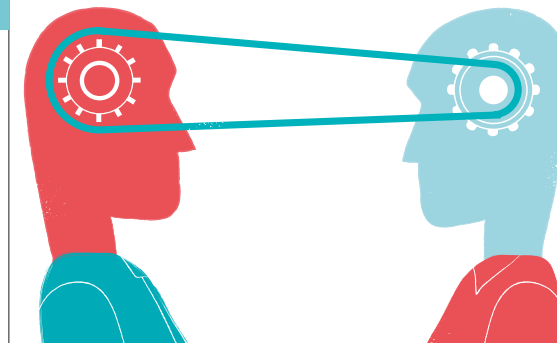


11

Mange spørsmål rundt effekten av fysisk aktivitet er uavklart.

16

Yrkesretting i fellesfag er tema denne gangen.



58

Mange elever vedkjenner seg ikke sine kunnskaper i fremmedspråk.

80

Skoleelev: – Lærere må tørre å ta sjanser.



Kultur-Go med Pokémon

Pokémon hjelper elevene til å lære mer om kultur, ifølge spillforsker Helga Dís Ísfold Sigurdardóttir ved Nord universitet i Steinkjer.

I Steinkjer tilbys studentene blant annet utdanning i spill- og opplevelsesteknologi. Dette er en populær utdanningsretning som er blitt enda mer populær som følge av det Helga Dís Ísfold Sigurdardóttir kaller Pokémon Go-feberen.

Spillet gir glimrende muligheter for å lære ikke bare studenter, men også skoleelever om kultur. Poké-stoppene er ofte minnesmerker, viktige bygninger og naturstier, noe som gir god anledning til å få elevene til å oppsøke steder de ellers ikke ville brydd seg om.

– Det er betydelig mange flere barn og unge som nå vet hvor man finner statuen av polarforskeren Otto Sverdrup i Steinkjer, sier Sigurdardóttir. – Kanskje kan elevene i en slik sammenheng løse oppgaver eller lage skuespill som har med Sverdrup å gjøre.

Studieleder Trond Olav Skevik ved Nord universitet i Steinkjer ser på Pokémon Go-interessen som en gavepakke som han håper vil stimulere til ytterligere interesse for bachelorutdanningen i spill- og opplevelsesteknologi.

Spillstudent Asbjørn Hallem Iversen synes spillet er veldig sosialt: – Du går rundt med vennegjengen og får med deg folk som ellers ville sittet hjemme foran PC-en hele dagen. Samtidig blir du fort kjent med nye mennesker. Men bruk gode joggesko! Iversens hittil lengste Pokémon-jakt varte i 16 timer – han kom hjem klokken 6 om morgenen.

Illustrasjon: fotolia.com



Illustrasjonsfoto: fotolia.com

Holdninger til dataspill er kontekstavhengig

Når dataspill brukes til læring, stiller lærerne seg til dels meget positive til det, men ellers ikke, viser en studie fra Nord universitet.

Digital spillbasert læring er et felt i rask utvikling, og det vil trolig prege norsk skole i årene som kommer, mener forsker Helga Dís Ísfold Sigurdardóttir ved Nord universitet i Steinkjer. Hun har gjennomført studien Concern, Creativity and Compliance - the Phenomenon of Digital Game-Based Learning in Norwegian Education (Nord universitet 2016).

Hun finner at når dataspill brukes pedagogisk, i undervisningen, ser lærerne i all hovedsak positivt på dataspill. Når dataspill brukes som underholdning, ser lærerne i all hovedsak negativt på det. Elevene opplever at de må unnskyldes seg når de spiller dataspill, da slikt ikke blir sett på som nyttig tidsbruk. Ísfold Sigurdardóttir har intervjuet 64 elever i fire norske grunnskoler og videregående skoler i forbindelse med studien.

Hun mener videre at både lærere, skoleledere, elever og foreldre lar sine meninger farges av massemediene, som har en tendens til å se på dataspill som potensielt vanedannende og voldsfremmende. Ísfold Sigurdardóttir håper studien hennes kan bidra til bevisstgjøring og økt refleksjon rundt spill og læring i skolen.

Hun minner om den skepsis som i sin tid møtte både radio, tv og videospillere når det gjaldt negativ påvirkning av ungdommen. Til og med sjakk skal det ha blitt advart mot, sjakk kunne gjøre de unge aggressive.



Vil ha yrkesfag i grunnskulen

Ungdomsskuleelevar veit for lite om yrkesfag, og derfor bør desse faga inn i grunnskulen.

Forskar Ann Karin Sandal ved Høgskulen i Sogn og Fjordane (HiSF) har i doktorgradsarbeidet sitt forska på korleis elevane på yrkesfag opplever steget frå ungdomsskulen til vidaregåande skule. Ho meiner at dersom elevane skal

oppleve undervisninga i vidaregåande skule som relevant, bør yrkesfagleg kunnskap inn i alle fag i ungdomsskulen.

Sandal seier i ei melding frå HiSF at elevane går ti år i ein grunnskule dominert av teoretiske fag. Dermed lærer elevane lite og inkje om praktiske yrke eller yrkesfag, og dei vel vidaregåande opplæring på eit svakt grunnlag.

Sandal har funne ut at dei elevane som vil begynne på yrkesfag, gjer det ut frå interesser dei har utvikla på fritida. Ho meiner det må leggjast til rette for at elevane kan få utforske slike interesser i grunnskulen, gjennom heile skuleløpet, og ho trur det vil motivere fleire elevar til å velje yrkesfag i vidaregåande skule.

Metode for leseflyt-test

Med en ny metode kan lærerne teste elevenes leseflyt på ett minutt, ifølge en studie publisert i Reading Research Quarterly.

Det er stipendiat Anne Arnesen ved Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo (UiO) som sammen med kolleger har kvalitetsvurdert et nytt kartleggingsverktøy for høytlesing. Over 2000 barn fra 2. til 5. trinn ved 21 skoler har deltatt i studien.

Kartleggingen skjer slik: Eleven leser tre tekster høyt for læreren. Kun elev og lærer er til stede. Eleven leser først tekst én, og etter ett minutt sier læreren stopp. Så teller læreren antall korrekt leste ord, beregner hvor nøyaktig eleven har lest, og noterer hvordan eleven leser. Prosedyren gjentas for tekst to og tre.

Denne enkle og raske kartleggingen gir en viktig indikator på barns leseutvikling, og gjør det mulig å fange opp barn som viser tegn på lesevaner slik at de kan følges opp med tilpasset støtte, ifølge meldingen fra UiO. God leseflyt betyr at eleven leser teksten raskt, feilfritt og nøyaktig, eleven avkoder ordene automatisk og kan lese med innlevelse.

– Det er viktig at skolen vurderer barns leseutvikling regelmessig og systematisk, og ikke venter til resultatene av obligatoriske kartleggingsprøver eller nasjonale prøver foreligger, sier Arnesen.



Illustrasjon: fotolia.com

Fra barnehage til skole

Riktig innsats i barnehagen kan redusere frafallet i vidaregåande skole.

– Vi har utviklet systemer for å sikre gode overganger fra barnehage til skole, og mellom de ulike skolenivåene, sier Anne Elisabeth Swensson, pedagogisk konsulent hos skolesjefen i Fjell kommune i Hordaland. – Dette er helt konkrete opplegg, med tidsfrister og tydelig ansvar. Dette er innført i alle våre barnehager og skoler.

Swensson er koordinator for det europeiske samarbeidsprosjektet, Erasmus+-partnerskapet «This is me under construction», melder Senter for internasjonalisering av utdanning.

– Vi ønsker å utvikle et nytt vurderingsverktøy for barnehager i hele Europa, sier Swensson, – og vi ønsker å involvere skolene våre i fortsettelsen.

Prosjektet har kartlagt de enkelte lands styrker. Norge er særlig gode på foreldresamarbeid, Sverige er svært gode på pedagogisk dokumentasjon, for eksempel. Islendingene har innført «Learning stories», en observasjonsmetode og utviklingsverktøy i ett.

Swensson sier det er tidlig i prosessen, det er for tidlig å si noe konkret om mindre frafall, men at forhåpningene er store.



Illustrasjon: fotolia.com

Elevbedrift bra for elever med særlige behov

Elever med særlige behov lærer av entreprenørskapsopplæring, men de opplever ikke opplæringen som skole.

Stipendiat Hege Merete Somby ved Høgskolen i Lillehammer (HiL) har undersøkt hvordan såkalt entreprenørskapsopplæring, eller arbeid i elevbedrift, påvirker elever med særlige behov, som dysleksi, ADHD, konsentrasjonsvansker eller syns- og hørselshemminger. Hun har tatt for seg ungdomstrinnselever, og funnene hennes tyder på økt læringsutbytte og høyere karakterer i fag som norsk og matematikk.

Somby forklarer dette med at elevene ikke opplever elevbedriftsperioden som skole. Elevbedriftsarbeidet ser derfor heller ikke ut til å påvirke elevenes generelle skolemotivasjon eller arbeidsinnsats.

Elevenes økte læringsutbytte av elevbedriftsarbeidet forklarer Somby med dette arbeidets organisering. Koblingen mellom teori og praksis er tett, elevene er organisert i blandede grupper, og engasjerte lærere veileder og støtter elevene i arbeidsprosessen.

Elever med særlig behov for faste rammer og struktur, klarer det imidlertid ikke så godt, og elever med konsentrasjonsvansker eller spesielle atferdsvansker kan bli gående uten å aktivisere seg, framgår det av meldingen fra HiL.



Illustrasjonsfoto: fotolia.com

Smerter som ung kan gi vansker som voksen

Alt i ungdomsskolen kan man se tegn på hvem som vil ende opp på sosial stønad eller bli mye sykmeldt senere i livet, ifølge doktorgradsarbeidet til stipendiat Christian Eckhoff.

Vel 4000 nordnorske tiendeklassinger deltok fra 2003 til 2005 i en spørreundersøkelse, der de blant annet ble bedt om å fortelle hvor mye smerte de opplevde og hvordan de hadde det ellers i livet. Nesten en firedel av elevene sa de var mye plaget av smerter tre til fire ulike steder i kroppen.

Etter en oppfølgingsstudie ved hjelp av data fra Norsk pasientregister og Trygdeverket, kunne stipendiat Christian Eckhoff ved Universitetet i Tromsø (UiT) – Norges arktiske universitet, følge med på hvordan det gikk disse ungdommene senere i livet.

Jo flere smertepunkter tiendeklassingene rapporterte om i den første undersøkelsen, jo flere og større vansker opplevde de senere.

– Dette blir selvsagt en klassisk situasjon med høna eller egget, sier Eckhoff ifølge en melding fra UiT. – Vi vet ikke om smerten er et uttrykk for at de sliter med andre ting, eller om de sliter fordi de føler mye smerte.

Men: – Jo flere smerter de rapporterte i ungdommen, jo mer sykemeldte var de som voksne, sier han. – Og vi fant en klar sammenheng mellom utbredte smerter og psykiske vansker i voksenlivet, spesielt angst og depresjon.

Eckhoff fastslår at funnene gir en potensiell inngangsport til å kunne hjelpe ungdommene tidligere.

Åtteåringer liker læreren sin

Norske åtteåringer liker læreren sin best. I andre land er åtteåringene mindre fornøyde.

– Topprangeringen bør en kanskje ta med en klype salt, sier forsker Elisabeth Backe-Hansen ved Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA), – men det at så mange åtteåringer gir så gode tilbakemeldinger på lærere og medelever er det all grunn til å ta med seg videre.

Det er den såkalte Children's World-studien, som omfatter 17 000 åtteåringer i 16 land, som viser norske åtteåringers fornøydhetsgrad. Studien viser også at sørkoreanske åtteåringer er minst fornøyd med læreren sin.

Fornøydhetsoversikten ser slik ut: Norge, Tyrkia, Algerie, Romania, Malta, Colombia, Polen, Spania, Sør-Afrika, Tyskland, Estland, Israel, Nepal, Storbritannia, Etiopia og Sør-Korea. På en skala der 4 er topp og 0 er bunn, skårer Norge 3,76 og Sør-Korea 3,3.



Illustrasjonsfoto: fotolia.com

Backe-Hansen sier at tendensen er at jo eldre barna blir, jo mindre fornøyd blir de med lærerne. Og nettopp antallet lærere kan ha noe å si; Backe-Hansen sier at åtteåringene ofte har kun en lærer å forholde seg til, mens eldre barn ofte

har flere, hvilket skaper større variasjon i elevenes fornøydhetsrespons.

Children's World-studien viser også at norske barn er mer fornøyd enn andre lands barn med nabolaget sitt og familien sin.

Elever tåler nedleggelser

Det er en myte at skolenedleggelser og flytting av elever til større skoler er faglig negativt for elevene, ifølge en studie fra Norges Handelshøyskole.

– Resultatene viser tydelig at skolenedleggelser og flytting av elever til større skoler ikke slår negativt ut. Elevene presterer ikke dårligere når de tvinges til å begynne på en annen, større skole, sier Helge Sandvig Thorsen i sin doktorgradsavhandling ved Norges Handelshøyskole (NHH).

Thorsen undersøkte hva som skjedde med elevene etter nedleggelsen av 76 ungdomsskoler i perioden 1989 til 2009. Dette var små distriktsskoler, gjerne med bare fem elever på hvert klassetrinn.

Thorsens studie viser et svakt fall i standpunkt karakterene til elever som rammes av skolenedleggelse, men han avviser at dette har med flytting til større skole å gjøre i seg selv.

– Dette ser ut til å handle om noe helt annet, sier han til NHH Bulletin. – Hovedforklaringen ligger i ulik karaktersetting.

Han mener at store og små skoler setter karakterer ulikt. Han sier at dette samsvarer med annen forskning, og årsaken er at lærere ved små skoler har en tendens til å overvurdere elevene sine. Foreldre vil imidlertid kunne feiltolke dette til hen at det er nedleggelsen og flyttingen som svekker skolekvaliteten.



Illustrasjonsfoto: fotolia.com

Det fins ingen Singapore-matematikk

Dr. Yeap Ban Har regnes som en guru innenfor matematikkopplæring. Det ble sett som et kupp å få ham til Norge, nærmere bestemt til Oslo Katedralskole, der han over tre dager foreleste for til sammen 700 matematikklærere. Men Yeap Ban Har avviser at det er nye og revolusjonerende metoder han presenterer. Det fins ingen «singapore-matematikk», vi kaller det bare matematikk, sier han.

Singapore er et land med svært få naturressurser, ifølge Dr. Yeap Ban Har en «stein» omgitt av et «ugjestmildt hav», et land som helt og holdent må basere seg på sine menneskelige ressurser. Det ble derfor tatt på alvor da Singapore på 1970-tallet registrerte at elevene deres ikke var spesielt gode i matematikk. De satte i gang et utredningsarbeid med systematisk innhenting av internasjonal litteratur og forskning rundt matematikkopplæring. I ti år holdt de på med dette, før de i 1990 hadde gjort seg opp en mening om hva som skulle til. En viktig del av planen var å slå fast hva de

hadde gjort av feil tidligere, og som de derfor skulle unngå i fremtiden:

- Legge stor vekt på innprenting og utenatlæring
- Presentere prosedyrer som elevene ikke forstår
- Bruke mye tid på kompliserte (manuelle) regneoppgaver, som for eksempel å gange et femsifret tall med et tresifret tall.

Men det skulle vise seg at det ville ta lang tid å få disse ufruktbare arbeidsmåtene ut av skolen i Singapore. Først etter 10 år hadde man klart å innføre en opplæring som i stedet la

vekt på matematikk som problemløsning, og som løftet Singapore til tetsjiktet når det gjelder matematikkopplæring.

– Skolen i Singapore er langt fra perfekt, men vi har lært oss noen gode grep når det gjelder å lære elevene grunnleggende matematikk sier Yeap Ban Har. Det er disse grepene han nå ville dele med de norske lærerne.

En løsning er bare en begynnelse

Han starter med en enkel oppgave. Et papirark får spille rollen som kake. Alle lærerne i salen skal brette det slik at det utgjør fire like stykker, og

NYHET!



Lingit



Lingit STL+
for iPad

BÅDE BARNE- OG
VOKSENSTEMMER

FOR ALLE ELEVER SOM SKAL LÆRE Å LESE OG SKRIVE!

- Vår nye app gjør skriveoppgaven morsom og utfordrende
- Enkelt å jobbe med tekst og bilder i samme dokument
- Velg mellom 6 ulike stemmer i bokstavopplæringen
- Velegnet i lese- og skriveopplæring med STL+

Last ned Lingit STL+ fra App Store
eller lingit.no/ipad



Yeap Ban Har. Foto: Tore Brøyn, Bedre Skole

oppgaven blir servert: to venner skal dele $\frac{3}{4}$ -dels kake. Nå er det vi som er elevene.

I en mattetime i Singapore skal elevene alltid prate sammen mens de løser problemer. Samtidig skjer det hele tiden skjer en kommunikasjon mellom lærer og elever. Læreren foreleser aldri, det er alltid en toveis-prosess.

– Både elever og lærere må lære seg å lytte, selv når de ikke forstår det som blir sagt, sier Yeap Ban Har.

Elevene får aldri svar på om noe er riktig, men må heller elevene sjekke svaret.

– Hvis jeg gir elevene svaret, så vil de straks slutte å sjekke selv. Men læreren kan gjerne gi elevene noen indikatorer som vil si om svaret er riktig eller ikke, sier han. Og når elevene har funnet løsningen, så starter jakten på andre måter å komme fram til resultatet på. Det fins aldri bare én måte å løse et problem på.

Oppbygningen av en typisk matematikktime i Singapore

- De første 20 minuttene undersøker klassen i fellesskap problemet, gjerne med hjelp av konkrete, for så strukturere tenkningen.
- De neste 10 minuttene går til å lage logg med nummer på undervisningstimen, dato, tittel. Det å finne fram til en god tittel som beskriver hva du har lært i dag, regnes som en spesielt viktig del av læringen.

Eleven beskriver så problemet og løsningene som er kommet fram.

- I den siste delen av timen kommer læreboka fram. Eleven sammenligner sitt eget arbeid med lærebokas framstilling og bruker samtidig læreboka til å trene seg i å lese matematikk.
- Til slutt praktiserer man det man har lært gjennom å løse relevante oppgaver.

Læreboka som rollemodell

Læreboka er viktig i opplæringen, men i første omgang kun for læreren. Han bruker den til å finne egnede problemer som skal løses. Elevene derimot tar ikke opp læreboka før de har diskutert seg gjennom problemet og skrevet en logg over arbeidet som er utført. Først når timen nærmer seg slutten, sjekker de sin egen løsning mot lærebokas for å se om det kan-skje er andre måter å løse problemet

på som de ikke har vurdert. Læreboka blir også brukt til å finne øvelser som kan gjøres i etterkant av timen.

Ikke særlig opptatt av PISA

Hvor opptatt er så Singapore av internasjonale sammenligninger? Ikke særlig mye, hvis vi skal tro Yeap Ban Har.

– Vi har nasjonale prøver på 6., 10. og 12. trinn. Disse er krevende og får stor oppmerksomhet. Men vi snakker ikke mye om PISA, sier han.



Effekten av fysisk aktivitet i skolen

– mange uavklarte spørsmål

■ AV SØLVI LILLEJORD OG LOTTA JOHANSSON

En systematisk kunnskapsoversikt viser at fysisk aktivitet blant unge har effekt for deres fysiske helse. Men hittil har det vært vanskelig å påvise tilsvarende effekter på psykisk helse, læringsmiljø og læringsutbytte. Basert på den kunnskapen man har så langt, skal det nå forskes på hva som skjer når man innfører mer fysisk aktivitet i norske ungdomsskoler.

Kan økt fysisk aktivitet i skolen bedre skolens læringsmiljø og elevenes helse og læringsutbytte? For å kunne svare på dette spørsmålet har Kunnskapssenter for utdanning utarbeidet en systematisk kunnskapsoversikt (Lillejord mfl. 2016). Den brukes som kunnskapsgrunnlag i et prosjekt rettet mot ungdomsskolen som er initiert av Kunnskapsdepartementet og ledes av Utdanningsdirektoratet. Her presenteres bakgrunnen for prosjektet og resultatet av den systematiske kunnskapsoversikten.

Man anslår, på verdensbasis, at 80 prosent av de unge er for lite fysisk aktive. For mye stillesitting bidrar til økt fedme blant barn og ungdom, og stadig mer forskning dokumenterer hvor negativ denne utviklingen er, både samfunnsøkonomisk, for folkehelsen og for den enkeltes opplevelse av livsmestring. At denne globale trenden også gjelder Norge, bekymrer politikerne. Skolen peker seg ut som et sted hvor det er mulig å nå mange barn og unge – og skolens infrastruktur egner seg dessuten for utprøving av tiltak. Utfordringen blir å finne ut hvordan fysisk aktivitet kan bli en naturlig, integrert del av skoledagen slik at det kan fremme elevenes helse og læring og legge grunnlaget for gode vaner som kan vare hele livet.

Inaktivitet som globalt helseproblem

Fysisk inaktivitet betraktes nå som en helsemessig

risikofaktor på lik linje med røyking, høyt blodtrykk og høyt kolesterol. Tendensen til mer stillesitting og mindre fysisk aktivitet ser ut til å øke, noe som for den enkelte både kan gi dårligere fysisk og psykisk helse, og dermed svekket livskvalitet. Samtidig som fysisk inaktivitet kan gi en lang rekke problemer, viser forskning at fysisk aktivitet også forhindrer utvikling av ulike lidelser. Fysisk aktivitet ser med andre ord ut til å virke både proaktivt og reaktivt. Hittil har mye forskning på området vært rettet mot voksne, og noen studier har undersøkt barn, men det har vært svært liten oppmerksomhet om ungdom. Det er et paradoks når man tar i betraktning at det er i ungdomstiden deltakelse i organisert idrett avtar, og at det er i denne perioden de fleste legger seg til vaner som de beholder resten av livet. Gode og sunne livsvaner etableres i ungdomstiden. Også på dette området ser det altså ut som om tidlig innsats har betydning for et vellykket resultat.

En slik situasjonsbeskrivelse får politikerne til å rette sin oppmerksomhet mot skolen, hvor barn og unge tilbringer store deler av dagen. Politikerne ønsker å vite om det er mulig å få mer fysisk aktivitet inn i skolen – og om det beste er å innføre flere timer kroppsøving, innrette undervisningen i kroppsøving på en annen måte, integrere fysisk aktivitet i friminuttene – eller i undervisningen i andre fag enn kroppsøving. De siste tiårene har det

blitt satt i gang mange tiltak, uten at det ser ut til å ha fått bukt med problemene. Ettersom politikerne i dag er innstilt på å arbeide kunnskapsbasert, trenger de kunnskap både fra forskning og erfaring, og det blir opp til forvaltningen å fremskaffe et bredt og relevant kunnskapsgrunnlag. Både helse- og utdanningsmyndighetene er opptatt av å få mest mulig informasjon om hvilke praksiser det er enighet om fungerer best – samtidig som de vil ha oppsummert forskning om kjennetegn ved god praksis.

Hva som er gjort de siste 10–15 årene

Stortingsmelding nr. 16 (2002–2003) *Resept for et sunnere Norge*, ble fulgt opp i regjeringens *Handlingsplan for fysisk aktivitet 2005–2009 Sammen for fysisk aktivitet*, som varslet en nasjonal mobilisering for bedre folkehelse. I St.meld. nr. 16 (2006–2007) ... *og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring* drøftes hvordan institusjonalisert utdanning kan bidra til å redusere sosiale helseforskjeller, innarbeide gode helsevaner og redusere sosiale forskjeller. Dette ble fulgt opp i Meld. St. 22 (2010–2011) *Motivasjon – Mestring – Muligheter*, som drøftet fysisk aktivitet på ungdomstrinnet. Meldingen understreker at skolen, innenfor rammen av gjeldende lovverk og læreplaner, har både handlingsrom og mulighet til å legge til rette for økt fysisk aktivitet. Også i *NOU 2014: 7 Elevers læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*, og *NOU 2015: 8 Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanse*, påpekes sammenhenger mellom fysisk aktivitet, livsstil, fysisk og psykisk helse og læring og mestring.

Siden årtusenskiftet har altså fysisk aktivitet hatt stor politisk oppmerksomhet i Norge. I meldingene og utredningene flettes to argumenter sammen: Betydningen av fysisk aktivitet og betydningen av at skolene gjør en innsats for å få barn og unge til å bli mer aktive. I et nytt initiativ er målet nettopp å finne ut hvordan skolene kan legge til rette for at elevene skal bli mer aktive.

Et nytt initiativ

For å få mest mulig kunnskap om effekten av fysisk aktivitet på barn og unges helse og læringsutbytte har Kunnskapsdepartementet (KD) og Helse- og omsorgsdepartementet (HOD) innledet et

samarbeid om et stort anlagt prosjekt hvor den overordnede ambisjonen er å bedre ungdomsskoleelevers skolehverdag. Arbeidet er forankret i regjeringsplattformen, som ble fremforhandlet på Sundvolden hotell i 2013¹. Der står det at regjeringen vil inkludere psykisk helse som en likeverdig del av folkehelsearbeidet. Dessuten skal regjeringen legge til rette for økt fysisk aktivitet i skolen og stimulere til et sunnere kosthold.

Initiativet er godt forankret i stortingsmeldinger, forskningsrapporter, utredninger, NOU'er og handlingsplaner fra de siste 10–15 årene. Det er også godt dokumentert at fysisk aktivitet har stor betydning for befolkningens helse og trivsel, og de siste årene har det vært mange store forskningsprosjekter i Skandinavia. Blant de største norske intervensjonene de seneste årene finner man for eksempel prosjekter som *Barn, bevegelse og oppvekst* (BBO) (Mjaavatn & Gundersen 2005) og *HEIA-prosjektet* (Promoting healthy weight among school children) (Grydland 2013), som viser at økt fysisk aktivitet har positiv innvirkning på motoriske ferdigheter og på ulike variabler av fysisk helse blant visse grupper. ASK-prosjektet (Active Smarter Kids) (Resaland 2015) er nylig avsluttet, og i begynnelsen av 2015 ble HOPP-prosjektet (Helsefremmende Oppvekst i Horten kommune)² utformet, inspirert av ASK, men som en longitudinell intervensjon. Rundt om i landet foregår det akkurat nå mange satsinger som på ulike måter skal forbedre norske elevers helse og læringsmiljø, for eksempel i Kragerø kommune og Drammen kommune.

Det nye initiativet, som Utdanningsdirektoratet har ansvar for å koordinere, ser imidlertid ut å bli det mest omfattende til nå, i antall deltakere. Alle store satsinger trenger et godt kunnskapsgrunnlag. Mens Kunnskapssenter for utdanning ble bedt om å oppsummere tilgjengelig forskning, har Senter

FAKTA:

Korrelasjonsstudie

Korrelasjon betyr at det er en statistisk sammenheng mellom to variabler, noe som gjør at man kan underbygge en årsakshypotese, men ikke påvise årsak-virkningssammenheng (kausalitet) mellom variablene.

for mat, helse og fysisk aktivitet ved Høgskolen i Bergen oppsummert den erfaringsbaserte kunnskapen om samme tema. Dette har resultert i to rapporter, en systematisk kunnskapsoversikt (Lillejord mfl. 2016) og en beskrivelse av anerkjent god praksis i norske ungdomsskoler (Tjomsland mfl. 2016). I tillegg har Norges idrettshøgskole (NIH) skrevet en synteserapport som sammenfatter forskningskunnskapen og den erfaringsbaserte kunnskapen (Kolle mfl. 2016).

Med utgangspunkt i den samlede kunnskapen i synteserapporten har Norges idrettshøgskole utviklet to modeller som skal prøves ut i norske ungdomsskoler og forskes på. Den ene modellen er en tradisjonell utprøving av hva man kan oppnå ved å innføre *mer* fysisk aktivitet i skolen. Her skal det altså måles om mer kroppsøving eller aktivitet i friminutt og andre fag enn kroppsøving har effekt på elevenes fysiske og psykiske helse, deres læringsmiljø og læringsutbytte. Den andre modellen har et mer pedagogisk design og forutsetter at elevene er aktivt med på å velge aktiviteter, organisere aktivitetene og gjennomføre dem. Målet er at de skal være mer fysisk aktive, men de skal altså selv velge middelet. En annen forutsetning i modellen er at elevene skal være aktive *sammen*. Antakelsen er at de sosiale innslagene i den fysiske aktiviteten kan motivere flere til å delta og til å holde ut.

Forskningen skal gjennomføres som randomiserte kontrollerte forsøk (RCT), en metode som er mye brukt i helseforskning. Det går for å være den aller beste metoden når målet er å finne effekt av et tiltak. Den kan for eksempel brukes til å finne effekt (og bivirkninger) av medikamenter og effekt av nye behandlingsmetoder. I randomiserte kontrollerte forsøk velger forskerne ut en eller flere forsøksgrupper og en eller flere kontrollgrupper. Mens forsøksgruppen prøver ut et tiltak (som man vil måle effekten av), skal kontrollgruppen ideelt sett fortsette som før.

En systematisk kunnskapsoversikt

I oppdraget fra Utdanningsdirektoratet ble Kunnskapssenter for utdanning bedt om å utarbeide en systematisk kunnskapsoversikt som svarte på følgende spørsmål:

FAKTA:

Cluster randomisert kontrollert studie

En cluster randomisert kontrollert studie (RCT) er en type studie hvor grupper av individer (f.eks. skoler) i motsetning til enkelt-individer, er randomisert (tilfeldig utvalgt).

Randomiserte kontrollerte studier representerer en ekte eksperimentell design der utvalget av forsøkspersoner (eller forsøks-skoler) fordeles tilfeldig på en eksperiment- og en kontrollgruppe.

Randomiserte kontrollerte forsøk regnes som gullstandarden for studier av årsakssammenhenger, og har mulighet for å påvise effekt (blir derfor iblant benevnt som effektstudier).

Hvilke former for fysisk aktivitet har positiv effekt på ungdomsskoleelevers læringsutbytte, fysiske og psykiske helse og skolens læringsmiljø?

Arbeidet med en systematisk kunnskapsoversikt kjennetegnes av systematikk og transparens i hele prosessen fra søk etter forskningslitteratur til sammenstilling av studiene. Systematiske søk sikrer at all forskning som er publisert i et visst tidsrom (i dette arbeidet fra 1. januar 2010) og som er relevant for kunnskapsoversiktens forsknings-spørsmål, blir fanget opp. Flere forskere vurderer studienes kvalitet og relevans, og det er de beste og mest relevante artiklene som blir inkludert for endelig analyse. I denne systematiske kunnskaps-oversikten er 30 studier inkluderte.

I gjennomgangen av studier viste det seg, som nevnt i innledningen, at mens det er svært mange som har undersøkt fysisk aktivitet blant barn, er det atskillig færre som har undersøkt effekt av fysisk aktivitet blant ungdom – og enda færre som spesifikt har undersøkt ungdomsskolen. I mange studier deltar både barn og unge, det vil si at intervensjonen inkluderer deltakere for eksempel fra 6 til 16 år. For å kunne besvare forskningsspørsmålet på en god måte har derfor Kunnskapssenter for utdanning også inkludert studier som har undersøkt effekt av fysisk aktivitet blant barn. Når skoler skal prøve ut tiltak med fysisk aktivitet, blir det viktig å ta hensyn til at barn og unge har

ulike oppfatninger om hva som er interessante aktiviteter og hva som motiverer dem til å delta i fysisk aktivitet.

Fysisk aktivitet og fysisk helse

Kunnskapsoversikten har altså undersøkt fire temaområder: Fysisk helse, psykisk helse, læringsmiljø og læringsutbytte. Blant disse fire temaene er det bare mulig å finne effekt av fysisk aktivitet på fysisk helse. Studiene finner at fysisk aktivitet kan føre til redusert kroppsmasseindeks (KMI), kroppsfett, lavere blodtrykk og forbedret benkvalitet. I tillegg forbedrer fysisk aktivitet utholdenhet og fysisk form. Det er flere forklaringer på hvorfor studiene kan påvise at fysisk aktivitet har effekt på fysisk helse. For eksempel er det mulig å måle både blodtrykk, vekt, livvidde osv. En annen viktig forklaring er at de fleste av disse studiene holder meget høy forskningskvalitet og er utformet slik at de kan måle effekt, det vil si de er randomiserte kontrollerte studier.

Fysisk aktivitet og psykisk helse

Psykisk helse skiller seg fra fysisk helse ved at det er vanskelig å *måle*. De aller fleste studiene i denne kategorien har spurt elevene om deres opplevelse av angst, depresjon og stress – eller hvor fornøyde de er med livet på en skala fra lite til svært fornøyd. Det er altså selvrapporterte data. Disse studiene viser en viss sammenheng mellom det å sitte i ro og angst og depresjon. De gir en indikasjon på at fysisk aktivitet kan forebygge psykiske lidelser, men viser likevel ikke en direkte sammenheng mellom manglende fysisk aktivitet og depresjon. Basert på studienes funn er det vanskelig å konkludere med om det er den fysiske aktiviteten i seg selv som gir utslag, eller om det er forhold *rundt* den fysiske aktiviteten (sosialt samvær med jevnaldrende eller voksne osv.) som har betydning for at elever som er fysisk aktive, opplever å ha det bedre.

Fysisk aktivitet og læringsutbytte

Studiene som har undersøkt effekt av fysisk aktivitet på læringsutbytte, bruker ulike mål på læringsutbytte. Noen bruker elevenes karakterer, andre bruker standardiserte tester og prøver (på nasjonalt eller regionalt nivå), noen

bruker lærer-rapporterte skjema og noen velger karaktergjennomsnitt fra nasjonal eksamen. I alle studier som undersøker effekt av fysisk aktivitet på elevenes læring, er det snakk om den delen av elevenes læringsutbytte som kan måles eller gjøres målbart. Det er en utbredt oppfatning at fysisk aktivitet har effekt på elevenes læringsutbytte. Kunnskapssenteret har imidlertid ikke klart å identifisere studier som støtter en slik antakelse. Noen studier viser antydninger til sammenheng (korrelasjon) mellom mer fysisk aktivitet i løpet av skoledagen (i form av aktivitetspauser, fysisk aktiv læring, økt antall timer i kroppsøvfag osv.) og en viss forbedring av elevenes karakterer. Dette gjelder imidlertid bare visse intensitetsnivåer av fysisk aktivitet og bare for visse grupper elever. Samtidig viser andre studier ingen sammenheng mellom fysisk aktivitet og de samme variablene. Det er imidlertid ingen studier som viser at fysisk aktivitet har negativ betydning for elevenes læringsutbytte, noe som tyder på at det kan være en god idé å legge inn aktivitetspauser i undervisningen for å skape variasjon – eller å la elevene være aktive mens de arbeider med faglige spørsmål.

Fysisk aktivitet og læringsmiljø

Svært få studier har undersøkt sammenhenger mellom fysisk aktivitet og læringsmiljø, altså hvordan elevene trives, deres holdninger til skolen og hvordan de opplever sosiale relasjoner til andre elever og lærere. Heller ikke her er det mulig å konkludere entydig. Én studie viser at fysisk aktivitet i friminuttene styrker de sosiale relasjonene og øker trivselen, men kun for noen grupper (for yngre jenter, men ikke eldre jenter og ikke for gutter).

Ettersom det er vanskelig å trekke entydige konklusjoner fra de mange hundre studiene som er gjennomgått, har Kunnskapssenter for utdanning gjennomført en konfigurativ syntese av de 30 inkluderte studiene. Det vil si at studiene ble lest på tvers for å avdekke gjennomgående trekk i studiene. I dette arbeidet ble det identifisert noen mønstre som gir informasjon om forutsetninger for vellykkede tiltak med fysisk aktivitet. Dels handler disse forutsetningene om implementering av tiltak og dels om type fysisk aktivitet.

Forutsetninger for vellykket implementering

Når skoler skal innføre tiltak som har til hensikt å øke elevenes fysiske aktivitet i løpet av skoledagen, må tiltaket ha støtte fra alle de som på en eller annen måte blir involvert i satsingen, det vil si elever, lærere, skoleledere, andre ansatte, foreldre osv. Tiltaket må være bredt forankret, for eksempel ved at alle blir involvert i spørsmål om utforming, gjennomføring og evaluering. At alle føler eierskap og tror på tiltaket, øker sannsynligheten for god implementering. I tillegg må de som skal lede aktivitetene, ha nødvendig kunnskap og kompetanse, og de må få opplæring og veiledning slik at de vet hva de skal gjøre for at tiltaket skal lykkes. Forskningen viser at tiltak med fysisk aktivitet må planlegges grundig og gjennomføres planmessig om de skal lykkes. Når tiltak mislykkes, skyldes det ofte at man ikke har arbeidet grundig nok med implementeringen.

For at tiltak i skolen skal lykkes må den fysiske aktiviteten også tilpasses elevene. Det som virker for én gruppe elever, virker ikke nødvendigvis for en annen. Det vil si at aktiviteter må ta hensyn til alder, kjønn, interesse, forutsetninger osv. Et interessant funn i den konfigorative syntesen er at tiltak med fysisk aktivitet som *også* ivaretar sosiale relasjoner ser ut til å ha bedre forutsetninger for å lykkes.

Den store politiske interessen for fysisk aktivitet øker forventningene til hva man kan oppnå med mer fysisk aktivitet i skolen. Den systematiske kunnskapsoversikten viser at fysisk aktivitet gir bedre fysisk helse. Selv om det er vanskelig å finne effekt av fysisk aktivitet på psykisk helse, læringsutbytte og læringsmiljø, betyr det ikke at det *ikke* er noen sammenheng mellom fysisk aktivitet og disse variablene. Fysisk aktivitet er uansett bedre enn inaktivitet og stillesitting. Som vi har vist i denne artikkelen, forventer helse- og utdanningsmyndighetene at skolene gjør en innsats for å bedre folkehelsen. Mange skoler er allerede i gang med en mer aktiv skoledag og ASK-prosjektet i Sogndal viser hvordan det lar seg gjøre å kombinere aktivitet og læring i fag. Utdanningsdirektoratets prosjekt vil gi alle skoler som ønsker å introdusere mer elevaktivitet i skolehverdagen mange ideer til utprøving.

NOTER

- 1 Politisk plattform for en regjering utgått av Høyre og Fremskrittspartiet <https://www.regjeringen.no/contentassets/a93b067d9b604c5a82bd3b5590096f74/plattform.pdf>
- 2 Beskrivelse av HOPP-prosjektet på <https://www.horten.kommune.no/omrader/oppvekst/hopp-helsefremmen-de-oppvekst/>

LITTERATUR

- KOLLE, E., SÄFVENBOM, R., EKELEND, U., SOLBERG, R., GRYDELAND, M., ANDERSEN, S. A., STEENE-JOHANNESSEN, J. (2016). *Utprøving og evaluering av modeller for fysisk aktivitet for elever i ungdomsskolen. Kunnskapsoversikt. Norges idrettshøgskole* <<http://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/kunnskapsoversikt-om-fysisk-aktivitet.pdf>>
- LILLEJORD, S., VÅGAN, A., JOHANSSON, L., BORTE, K. & RUUD, E. (2016). *Hvordan fysisk aktivitet i skolen kan fremme elevers helse, læringsmiljø og læringsutbytte. En systematisk kunnskapsoversikt. Oslo. Kunnskapssenter for utdanning.* <www.kunnskapssenter.no>
- TJOMSLAND, H., ODBERG, A.-H. & LEVERSEN, I. (2016). *Utprøving og evaluering av modeller for fysisk aktivitet for elever i ungdomsskolen. Erfaringsoversikt. Bergen. Nasjonalt senter for mat og helse.* <www.mhfa.no>
- GRYDLAND M. (2013) *School-based obesity prevention in Norway. Correlates of weight status and intervention effects on physical activity and body composition. The Health in Adolescents Study (HEIA). PhD-avhandling, Norges idrettshøgskole.*
- MJAAVATN, P.E. & GUNDERSEN, K.AA. (2005) *Betydningen av fysisk aktivitet for småskolebarns fysiske, motoriske, sosiale og kognitive utvikling. Akilles forlag.*
- RESLAND M.FL. (2015) *Active Smarter Kids (ASK): Rationale and design of a cluster-randomized controlled trial investigating the effects of daily physical activity on children's academic performance and risk factors for non-communicable diseases. BMC Public Health, 15:709. DOI 10.1186/s12889-015-2049-y.*
- NOU 2014:7 (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole – Et kunnskapsgrunnlag. Oslo. Kunnskapsdepartementet.*
- NOU 2015:8 (2015). *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser. Oslo. Kunnskapsdepartementet.*
- ST.MELD. NR. 16 (2006-2007). (2007) ... *og ingen sto igjen – Tidlig innsats for livslang læring. Oslo. Kunnskapsdepartementet.*
- ST.MELD. NR. 22 (2010-2011) (2011) *Motivasjon – Mestring – Muligheter. Oslo. Kunnskapsdepartementet.*
- ST.MELD. NR. 16 (2002-2003) (2003). *Resept for et sunnere Norge. Oslo. Helse- og omsorgsdepartementet.*
- HANDLINGSPLAN FOR FYSISK AKTIVITET 2005-2009 (2004). *Sammen for fysisk aktivitet. Oslo. Helse- og omsorgsdepartementet.*



Lotta Johansson arbeider som forsker på Kunnskapssenter for utdanning, og har doktorgrad i pedagogikk fra Lunds universitet i Sverige. Hun har tidligere blant annet jobbet på lærerutdanningen på Høgskolen i Sør-Øst Norge.



Sølvi Lillejord er direktør ved Kunnskapssenter for utdanning, og professor i pedagogikk. Hun har tidligere vært instituttleder ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo og professor ved Universitetet i Bergen. Lillejord har også bakgrunn som skoleleder og lærer og har publisert en lang rekke bøker og artikler.

FYR – samarbeid for bedre læring på yrkesfag

■ AV LONE LØNNE CHRISTIANSEN OG SVEIN-ERIK FJELD

Alle elever i de yrkesfaglige utdanningsprogrammene må få en opplæring i fellesfagene norsk, matematikk, engelsk og naturfag som de opplever som relevant i hverdagen og som er rettet mot framtidig yrkesliv. Videregående skoler med yrkesfaglige utdanningsprogram skal arbeide aktivt og systemisk for at dette blir realisert.

Satsingen Fellesfag, Yrkesretting og Relevans (FYR) ble til som en del av Kunnskapsdepartementets program *Ny GIV – Overgangsprosjektet* høsten 2011 og var et kompetanseutviklings- og delingsprosjekt fram til 2014. Alle landets fylker har deltatt, også etter at FYR ble definert på nytt i en treårig satsing ledet av Utdanningsdirektoratet.

I Kunnskapsdepartementets mandat til Utdanningsdirektoratet blir det understreket at en kritisk suksessfaktor for elevene på de yrkesfaglige utdanningsprogrammene i videregående opplæring er læringsresultatene i fellesfagene. Dette er bakgrunnen for FYR-satsingen. Yrkeselevene skal erfare nytteverdien også av fellesfagene og dermed bli mer generelt motiverte for skoleinnsats enn før.

Fra høsten 2010 er prinsippet om at fellesfagene skal tilpasses det enkelte utdanningsprogram, slått fast i forskriften til opplæringsloven paragraf 1-3. Fylkeskommunene eller de aktuelle videregående skolene kan ikke velge bort å yrkesrette fellesfagundervisningen. Dette arbeidet må prege skolens samarbeidskultur og skolens organisering av opplæringen. Ikke minst krever det et tett samarbeid

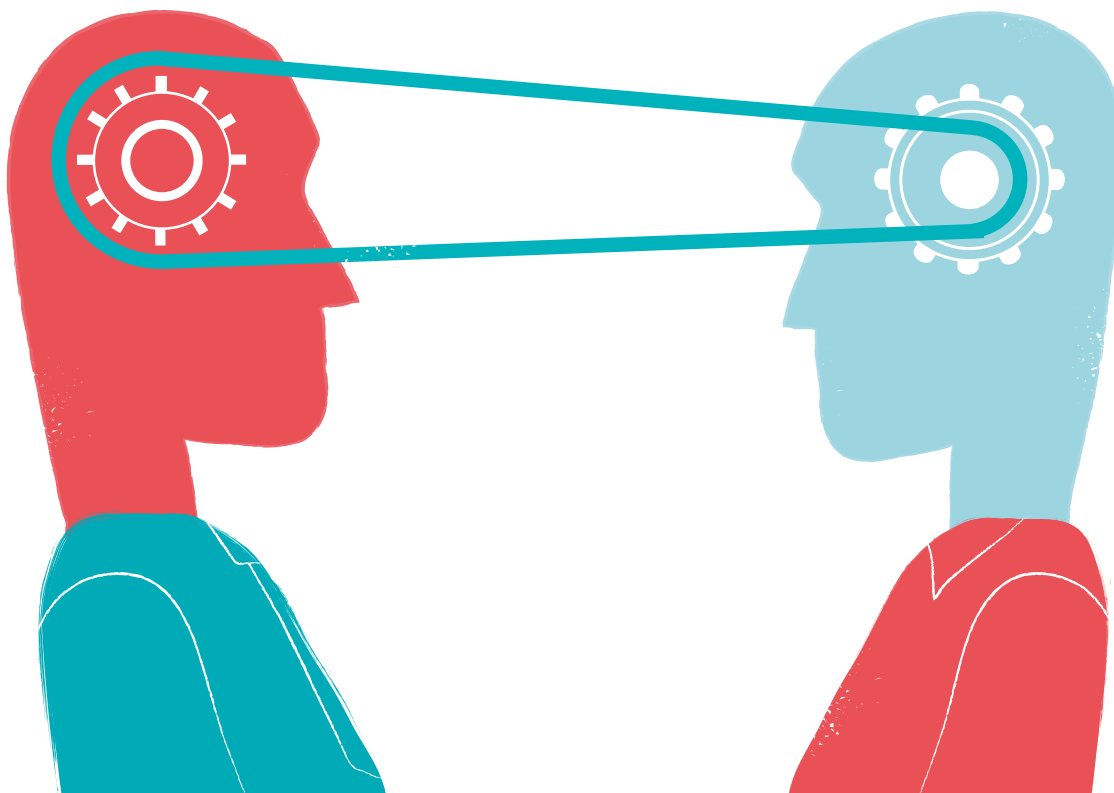
mellom fellesfaglærere og programfaglærere. FYR-satsingens mandat krever at alle skoler med yrkesfaglige utdanningsprogrammer i fylket skal knyttes til et nettverk, og at det skal utvikles læringsressurser – nettbaserte og andre – som kan benyttes i ulike undervisningssituasjoner.

De fire hovedelementene i FYR

Utdanningsdirektoratet har gjennomført FYR-satsingen med grunnlag i fire hovedelementer.

Kompetanseutvikling for lærere og skoleledere

Det har vært gjennomført tre dagers nasjonale skoleringssamlinger hver høst i 2014, 2015 og 2016, der en tredjedel av landets skoler, med ca. 1000 fellesfag- og programfaglærere, har deltatt. Grupper av lærere, både fellesfag- og programfaglærere, har deltatt fra hver skole, og det har vært en forutsetning for deltakelse at de har hatt med sin leder på deler av samlingen. Tema på skoleringssamlingene har vært lærernes arbeid med yrkesretting og relevans i fellesfagene og skolens arbeid med å bygge kultur for yrkesretting, relevans og



Illustrasjon: fotolia.com

sammenheng i opplæringen på yrkesfaglige utdanningsprogram.

De nasjonale skoleringsamlingene har vært designet for å bidra både til kompetanseutvikling og til implementering av skolens arbeid med FYR. Lærere og ledere har sammen startet planleggingen av skolens FYR-arbeid på samlingene. Dette følges opp i fylkeskommunenes kvalitetsarbeid og med erfaringsutveksling på lokale skolerings- og oppfølgingsdager (fjerde skoleringsdag) om lag et halvt år etter skoleringsdag. På den fjerde skoleringsdagen er et hovedtema konkrete resultater av FYR-arbeidet på skolene.

Produksjon og spredning av læringsressurser på nett

FYR-koordinatorene, som er lærere i de aktuelle fagene, arbeider med å utvikle læringsressurser under faglig ledelse av de nasjonale sentrene Matematikksenteret, Fremmedspråksenteret, Skrivesenteret, Naturfagsenteret og Lesesenteret. Det produseres og deles undervisningsressurser lokalt i faglige nettverk av FYR-lærere fra alle

videregående skoler i hvert fylke. Læringsressursene blir lagt ut på sentrenes nettsider og på Nasjonal digital læringsarena FYR-nettsider (www.fyr.ndla.no).

Utvikling av skolens kultur for yrkesretting og relevans i fellesfagene

Når skolene skal utvikle en kultur for yrkesretting som preges av et tett samarbeid mellom fellesfaglærere og programfaglærere, krever det at skolehverdagen blir organisert annerledes enn før. Skoleledelsen har ansvaret for endringene. Skoleledelsen må med andre ord sørge for at en ny praksis utvikles og institusjonaliseres.

Erfarings- og kunnskapsdeling nasjonalt og lokalt

Arenaene for erfarings- og kunnskapsdeling i FYR er prosjektledersamlinger, samlinger i nasjonale og lokale fag-, leder- og prosjektnettverk, nasjonale skoleringsamlinger og møter mellom Utdanningsdirektoratet og de nasjonale sentrene. De to siste årene av satsingen har også alle landets

lærerutdanningsinstitusjoner vært invitert til nasjonale fagkonferanser om samarbeid om yrkesretting og relevans.

Yrkesretting og relevans

Trøndelag forskning og utvikling (TFoU), som har hatt et forskningsoppdrag knyttet til FYR i 2014, plasserer yrkesretting av fellesfagene i et spenningsfelt mellom skolens ansvar for å inkludere lavt presterende elever, sikre elever mulighet til høyere utdanning og å møte arbeidslivets kompetansekrav (TFoU 2014-2).

Her har man delt lærernes praktisering av yrkesretting i fire kategorier (jf. Figur 1):

1. Forenkle og «senke lista»
2. Bruke eksempler fra programfaget i fellesfagsundervisningen
3. Bruke fellesfaget som redskapsfag i programfaget
4. Samarbeide over tradisjonelle faggrenser om felles prosjekter, felles tilnærminger og planer slik at undervisningen går opp i en høyere enhet – for eleven

Alle disse formene kan være del av repertoaret og kan være relevante. Det er selvfølgelig slik at yrkesretting er ulikt fra fag til fag, men det er også slik at hva elevene opplever som relevant, er veldig forskjellig (jf. f.eks. kjønn, sosioøkonomi, vennemiljø, geografi osv.)

Yrkesretting og relevans er uansett redskaper for å skape differensiert og variert undervisning. Og som TFoU påpeker, er dette viktige redskaper i hendene på trygge lærere med en god relasjon til elevene. Har læreren ikke en god relasjon til elevene sine, kan yrkesretting virke påtatt og mot sin hensikt, oppsummerer TFoU. For alle lærerne vil samarbeidet mellom programfaglærere og fellesfaglærere være viktig og nyttig som læringsarena.

Både elevenes og lærernes opplevelse av relevans i undervisningen vil kunne bidra til at elevene

mestrer læringsarbeidet sitt bedre enn før, og at de blir mer motivert. De didaktiske valgene for yrkesretting som fellesfaglærerne må gjøre, er avhengig av en rekke faktorer. Trøndelag forskning og utvikling understreker i sin rapport at både internasjonal og norsk forskning peker på følgende forhold som har betydning for fellesfaglærerens valg av strategi:

- Organisering av skolehverdagen (bl.a. timeplanlegging, inndeling i klasser, antall elever)
- Fellesfaglærerens opplevde faglige handlingsrom, i forhold til læreplan, vurderingsordning og eget fags faglige integritet
- Fellesfaglærerens didaktiske repertoar og evne til å veksle mellom måter å undervise på
- Fellesfaglærerens kunnskap om yrket og programfagene
- Hvor sterkt læreren opplever at behovet for yrkesretting er i den aktuelle klassen (f.eks. særtrekk ved programmet elevene hører til, hvor mange som planlegger påbygging, elevenes oppfatninger av fellesfaget) (Trøndelag forskning og utvikling, Rapport 2014:1 s. viii-ix)

FYR som kollektiv kapasitetsbygging

Fra 2011 var FYR designet som et kompetanseutviklingsprogram for enkeltlærere med utgangspunkt i fellesfagenes kompetansebehov. Nasjonale sentre (Fremmedspråksenteret, Lesesenteret, Matematikksenteret, Naturfagsenteret, Skrive-senteret) fikk en sentral rolle i å utvikle fellesfagene i retning av høyere grad av yrkesretting og relevans.

Under Utdanningsdirektoratets ledelse har FYR-satsingen blitt mer enn det å yrkesrette fellesfagene som prosjekt for den enkelte lærer. I perioden 2014–2016 har FYR vært et program der hovedvekten er lagt på å utvikle en samarbeidskultur mellom fellesfaglærere og programfaglærere og å utvikle skolens kollektive kapasitet. Programfaglærerne er viktige som premissleverandører for

yrkesrettingen slik fellesfaglærerne er det for sitt fellesfag. Produksjon og deling av læringsressurser er fortsatt viktig i FYR, men det er utvikling av samarbeidskulturen på tvers av fagtradisjoner og læringssyn som har stått i høysetet.

Aktørene i et sosialt fellesskap må ifølge konstruktivistisk teori kommunisere åpent og samhandle for at læring skal skje. FYR-satsingen står for et slikt læringssyn og utfordrer dermed elevpassiverende formidlingspedagogikk der *elevenes læring* ikke har førsteprioritet. Elevene skal involveres i læringsarbeidet – først og fremst fordi de har hovedansvaret for egne læreprosesser. Det betyr at de skal være aktive når det gjelder å formulere egne læringsmål, planlegge læringsaktiviteter og vurdere prosesser og resultater.

Utviklingsarbeid i et komplekst skolesystem

Et skolesystem er komplekst, og skoler er komplekse organisasjoner. De siste årene har både norsk og internasjonal skoleforskning med økende styrke hevdet at det er nødvendig å se både skolesystemet og enkelt skolene i et organisasjonsperspektiv. I OECD-rapporten *Governing Education in a Complex World* (Tracey & Köster, 2016) blir det pekt på fem nøkkelp prinsipper for moderne politisk-administrativ styring («governance»), som til sammen er et tydelig uttrykk for skolens kompleksitet. Vi trekker fram noen aktuelle momenter (i vår oversettelse):

1. Det finnes ikke ett endegyldig styringssystem. Det som er avgjørende for om et system lykkes eller ikke, er graden av samordning mellom de ulike leddene i systemet, styrken i aktørenes involvering og kvaliteten på prosessene i samhandlingen mellom aktørene.
2. Et helhetlig systemfokus («a whole system approach») er avgjørende – ikke minst for å samordne roller og ansvar på tvers av nivåene og for å redusere spenninger og konflikt.
3. Effektiv styring fungerer gjennom å bygge kompetanse og kapasitet, og ved at aktørene er aktivt involvert i en åpen dialog.
4. I et desentralisert system er det nasjonale nivået (staten) fremdeles svært viktig når det gjelder å utløse og styre utdanningsreformer. Vanligvis gir staten overordnede visjoner for reformen. Staten kan også styre ved å utvikle klare mål og retningslinjer og ved å gi tilbakemeldinger på disse.
5. Det er behov for å utvikle nøkkelp prinsipper for hvordan systemet skal styres – ikke bare utvikle enighet om hvor en skal, men også om hvordan en skal arbeide for å nå målene. Prinsippene må bygges på en helhetlig systemtenkning og gi føringer som samordner de ulike aktørene og nivåene.



FAKTA:

Definisjoner av yrkesretting og relevans

Relevans defineres som det å bruke fagstoff, læringsmetoder, læringsarenaer og fagterminologi i opplæringen, som har betydning for framtidig yrkesutøvelse og voksenliv. Undervisningen tar utgangspunkt i elevens forståelse, erfaringer, ferdigheter og det som kan gi eleven mestring. Læreren møter elevene der de er og med lærestoff som kan motivere elevene. Relevans vil dermed omhandle både temaer som er felles for alle elever og yrkesfaglige tema.

Yrkesretting defineres blant annet som det å bruke fagstoff, læringsmetoder og vokabular i undervisningen som har betydning for den enkeltes framtidige yrkesutøvelse. Kompetansemålene i fellesfagene skal ses i sammenheng med kompetansemålene i programfagene, og lærestoff og arbeidsmåter i fellesfagene skal på grunnlag av dette rettes inn mot yrkesfagene.

Utdanningsdirektoratets tenkning i FYR-prosjektet støtter seg langt på vei til disse prinsippene.

Kollektiv kapasitet

Utdanningsdirektoratet har lagt nyere forskning om organisasjon og ledelse til grunn for sin drift av FYR-satsingen. Sentralt i utviklingsstrategien står derfor begrepet *kollektiv kapasitetsbygging*, en prosess der alle aktører bidrar – individuelt og kollektivt – til å skaffe seg og aktivt bruke kunnskaper, holdninger og ferdigheter som er relevante for å nå felles mål.

Kollektiv utviklingskapasitet rommer blant annet en idé om at utvikling i skolen best fremmes ved at alle involverte parter i skolesystemet vårt – fra stat til verksted og klasserom – samarbeider på tvers. Dersom det skal lykkes å skape en varig forbedringskultur, kreves det at deltakerne har en samstemt forståelse av oppgavene og at alle tar ansvar for både innsats og resultat. (Kapasitetsbyggingen vil nødvendigvis være forskjellig for politikere og skoleadministrasjon, skoleledere og lærere.) Det er vanskelig å se andre måter å endre klasseromspraksis i et helt skoleslag på.

Skoler, kommuner/fylkeskommuner og stat må altså bidra individuelt og sammen for å bedre elevenes skoleresultater. Denne utviklingstenkningen er tydelig ikke bare i FYR, men også i andre nasjonale skoleutviklingssatsinger, blant annet i Ungdomstrinn i utvikling (2013-17) og i det nasjonale Veilederkorpsets arbeid.

Statens rolle

Utdanningsdirektoratets rolle i FYR-satsingen er å være den sentrale koordineringsinstansen ved å initiere, planlegge og gjennomføre samlende aktiviteter for fylkeskommunene, de nasjonale sentrene m.fl. Direktoratet ser det som sin oppgave å holde fast ved retningen for FYR og å støtte utviklingsarbeidet i fylkeskommunene.

Utdanningsdirektoratets innsats i FYR-satsingen er påvirket av den styringsstrategien som ofte kalles «soft governance»²; statlige myndigheter styrer lokale instanser gjennom informasjon, veiledning og ulike andre typer støtte framfor gjennom lover og reguleringer.

Fylkeskommunens ansvar

Det er fylkeskommunen som skoleeier som har ansvar for å gjennomføre utviklingstiltak i egne skoler. Staten kan stimulere, hjelpe, støtte fylkeskommunen i skoleutviklingsarbeidet, men ikke instruere den. Det er sagt at «skoleeiers viktigste rolle er å stimulere samspillet mellom skoleledere og lærere i arbeidet med å videreutvikle undervisningspraksis» (Jøsendal, Langfeldt, Roald 2012). I FYR-satsingen er det lagt vekt på å motivere skoleeier til å engasjere seg aktivt i FYR-arbeidet.

Det ligger som tydelig føring i FYR-satsingen at skoleeier ikke kan overlate skoleutvikling til den enkelte skole alene. Det er ikke realistisk å tro at skoler kan skape varig gode læringsresultater uten en skoleeier som stiller klare forventninger og samtidig støtter den enkelte skolen systematisk og kontinuerlig. Vår erfaring fra FYR-arbeidet er at det er stor forskjell mellom fylkene på dette punktet. Noen fylker har et godt fungerende system for å støtte skolene og etterspørre resultater, mens det i noen fylker ikke er vanlig at skoler blir systematisk fulgt opp, eller at fylkets skoleledelse blir oppfattet som en medspiller i skoleutviklingsarbeidet på skolen.

FYR som skolebasert kompetanseutvikling

Skolebasert kompetanseutvikling defineres slik av Utdanningsdirektoratet:

Skolebasert kompetanseutvikling innebærer at skolen, med ledelsen og alle ansatte, deltar i en utviklingsprosess på egen arbeidsplass. Hensikten er å utvikle skolens samlede kunnskap, holdninger og ferdigheter når det gjelder læring, undervisning og samarbeid.³

Dette gjelder ikke bare ungdomsskolen, men også alle andre deler av skolesystemet vårt. Vi lærer alle best av det som skjer i det daglige arbeidet når det på ulike vis kobles til daglig praksis. Denne daglige læringen krever at ledelsen kontinuerlig legger til rette for kollektive refleksjonsprosesser og systematisk følger opp ferske erfaringer til beste for elevenes læringsarbeid.

Lærerkulturer

Et ekspertutvalg slår fast i rapporten *Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*⁴ at norske lærere synes ha et svakere profesjonsfellesskap enn en del andre profesjoner. I boka *Gjennomføring av utdanningsreformer i kunnskapssamfunnet* (Dale, Gilje, Lillejord (2011)) peker forfatterne på at det i liten grad er utviklet felles standarder for undervisning og vurdering, at lærere bare sjelden løser problemer sammen, og at de har en svak tradisjon for kollektiv kunnskapsutvikling. Det er en utfordring å utvikle et profesjonelt felles vokabular.

Et sentralt innholdselement i FYR-satsingen er altså å styrke fellesfaglæreres og programfaglæreres kompetanse. Fellesfaglærere og programfaglærere kommer fra ulike fagtradisjoner med ulik type kompetanse og ulike lærings-tradisjoner. Miljøer med ulike tolknings- og handlingsprinsipper kan leve side ved side på en og samme skole. Men lærerne har felles elever og felles mål om at elevene skal få mest mulig ut av opplæringen. Og de har som felles prosjekt å gi hver enkelt elev et best mulig grunnlag for å klare seg godt videre i livet.

Jo mer vi jobber med og utvikler FYR, jo tydeligere ser vi at det er samarbeidet og de kollektive refleksjonsprosessene mellom fellesfaglærere og programfaglærere som er nøkkelen til en bedre og mer sammenhengende og relevant opplæring for elevene. Et samarbeid på tvers av ulike fagtradisjoner kan bare basere seg på gjensidig respekt for hverandres kompetanser og læringskulturer.

Samarbeidet kan være en utfordring fordi man blir nødt til å sette ord på og begrunne ulikheter når det gjelder verdier, praksisteorier, antakelser osv. som ligger under de måtene man er vant til å jobbe på. Det kan være samarbeid på tvers av lærings- og fagtradisjoner, på tvers av skiller mellom teori og praksis og i mange tilfeller også på tvers av ulike elevsyn. Det handler om å bygge ned kulturgrenser mellom fagtradisjoner ved å utvikle nye språklige relasjoner mellom etablerte lærerkulturer. Det er altså et mål å bygge en bærekraftig felles kultur for samarbeid om yrkesretting og relevans i opplæringen. Et slikt samarbeid bidrar til likeverd mellom yrkesfagene og fellesfagene

og økt gjensidig respekt for hverandres faglige kompetanser.

Den kollektive kapasitetstenkningen står i motsetning til tradisjonelle, individualistiske utviklingsstrategier. Status quo blir utfordret når lærere gjennom ikke-instrumentelt samarbeid planlegger, underviser, vurderer og utvikler undervisningspraksisen sin. Taus kunnskap, som det er mye av i skolen, blir eksplisitt formulert. Slik kan en skoles tidligere privatiserte kunnskapsbase tilføre skolens utviklingsmiljø svært verdifulle innsikter. Hvor mange profesjonelt «ensomme» lærere finnes det ikke i skolesystemet vårt – lærere som gjennom mange års praksis aldri har fått tilbakemelding eller veiledning om deres egen pedagogiske praksis? Hvor mange konferanser har ikke norske skolefolk vært på uten at det har endret det aller minste på deltakernes pedagogiske praksis enn si den aktuelle skolens læringskultur?

Den enkelte skole som lærende organisasjon

I denne sammenhengen velger vi å nevne bare noen få momenter når det gjelder temaet lærende organisasjoner.

Elevperspektivet

Kunnskap om elevene og elevmedvirkning er sterkt underbrukte ressurser i skolen. I en tid når det (endelig!) blir fokusert på skolen som organisasjon, kvalitetsvurdering og ledelse, er det lett å miste fokus på skolens glødende punkt, nemlig elevenes læring og vekst.

Tom Tillers utsagn om at «det er vanskelig å realisere idealet om eleven som hel person uten at lærerne og skolens personale for øvrig bestreber seg på å se verden fra elevenes ståsted» (Tiller, 1986) er stadig gyldig. Ikke desto mindre blir det ofte slurvet fra både leder- og lærerhold i skolen når det gjelder å etterleve denne innsikten.

Arbeidet med yrkesretting og relevans skal blant annet føre til økt kvalitet i opplæringen og dermed økt gjennomføring i videregående opplæring. En nøkkel til suksess i denne innsatsen er å la elevene være subjekter i egen læring. Det er et mysterium for oss at ikke den videregående skolen, særlig i de såkalt «teoretiske» fagene, i

mye større grad enn nå er tilfelle, har tatt i bruk ulike typer – gjerne forskningsbaserte, elevaktiverende læringsmetoder (læring gjennom samarbeid m.m.). Elevene skal være deltakere, ikke tilskuere i skolen. De skal være subjekter i egen læring. De skal ha ansvar. Det ansvaret må ikke lærerne ta fra dem.

Det elevene gjør, er viktigere for læringen enn hva læreren gjør, og det er elevenes lærings- og vekstresultater som er skolens selvsagte ultimate mål. Skjer det ikke utvikling i form av bedre lærings- og vekstresultater i klasserom og verksted, er skoleutviklingsinnsatsen mislykket.

Måltrettet ledelse

Skoleutvikling er også organisasjonsutvikling, og derfor er skoleledelse en nøkkelfaktor. Det å utvikle et skolesystem slik at elevenes lærings- og vekstresultater blir bedre enn før, krever koordinert ledelse fra staten, (fylkes-)kommunen og skolene sin side. Systemendring er bare mulig når utdanningsledere bygger kollektiv kapasitet i hele systemet og i den enkelte skolen (Fullan, 2011).

Ledelse er svært viktig f.eks. for en skoles læringsresultater. Forskning viser (Udir, 2013) at

[...] det er en indirekte sammenheng mellom det skoleledelsen gjør som faglig leder av lærerfellesskapet og elevenes læringsresultater [og at] jo mer ledere fokuserer på sine relasjoner, sitt pedagogiske arbeid og sin egen læring om skolens kjernevirksomhet, desto større er deres innflytelse på elevenes læringsresultater

Tradisjonelt har vi i skolen «[...] et stort gap mellom ambisjoner på den ene siden og praksis i skolen på den andre siden» (Tronsmo, 2010), og vi får ofte ikke de resultatene vi forventer. En hovedårsak til dette er at en fylkeskommunes og/eller skolens kvalitetsutviklingsarbeid gjerne ikke er sterkt nok knyttet til det daglige læringsarbeidet i verksted og klasserom. Forankring hos aktørene og systemiske, kollektive medskapingsrutiner osv. mangler. Kvalitetsvurdering har ofte manglet, ikke minst når det gjelder sluttresultatene, som i sin tur skal brukes som grunnlag for videre utvikling.

I en tid da mye utviklingsenergi i skolesystemet brukes på de delvis nye innsiktene som organisasjonsteoretikerne har levert de siste årene, er det viktig at også profesjonelle pedagoger bidrar til helhetstenkningen. Skolens glødende punkt, elevenes læring og vekst, må alltid stå i sentrum for ethvert kvalitetsutviklingsarbeid i skolen. Hva skulle vi ellers utvikle skolen for?

Veien videre

Undervisningen i fellesfagene skal tilpasses det enkelte utdanningsprogram. Det vil si at den skal være relevant for programfaget. Det er, som sagt, slått fast i forskriften til opplæringsloven paragraf 1-3. Skolesystemets arbeid med yrkesretting og relevans er altså ikke valgfritt.

Det er store gevinster å hente på såkalt aktivt skoleeierskap som etablerer tett dialog og forpliktende samarbeid mellom skoleeier, fylkeskommunal administrasjon og skolene. FYR-satsingens suksess er avhengig av at ledelsen i fylkeskommunen kontinuerlig har fokus på innsatsen ved blant annet regelmessig å følge opp hver enkelt skoles rektor, først og fremst i hennes arbeid med å fremme lærernes kollektive innsats. Uten tett samarbeid mellom de ulike nivåene er det vanskelig å se for seg varig kultur for yrkesretting og relevans på den enkelte skole.

Når FYR avsluttes som den store og omfattende satsingen den har vært, er håpet at skolene gjennom kompetanseutvikling, organisatoriske tiltak og trening på samarbeid er godt i gang med å utvikle en god samarbeidskultur mellom fellesfagene og programfagene. Men for å få en slik samarbeids- og delingskultur til å sette seg i organisasjonen, må fokuset på dette arbeidet holdes fast.

Skolelederne må fortsette å legge til rette for gode samarbeidsarenaer der konkrete erfaringer blir delt, fortsette å etterspørre ny og resultatskapende praksis for yrkesrettet og relevant undervisning – i et lærende arbeidsmiljø der erfaringer skolen gjør, blir vurdert og kursen justert. Det er trolig ikke mulig å finne eksempler på et varig vellykket pedagogisk utviklingsarbeid der skoleleder ikke har vært sterkt engasjert. I et slikt perspektiv

kan en si at en leders fremste oppgave er å ta med medarbeiderne sine til et sted de ikke har vært før.

FYR er kanskje den første store kollektiv-kapasitetsbygging-inspirerte satsingen i den videregående skolen. Det har blitt svært godt tatt imot av lærere og skoleledere. Med FYR har skolene startet et felles forbedringsarbeid som, når det lykkes, gjør elevenes læring mer relevant og helhetlig. Det er et viktig skritt i riktig retning for fag- og yrkesopplæringen. Hvis vi slipper taket i den aktuelle utviklingsstrategien og går tilbake til en individbasert lærersatsing, blir den videregående skoles utvikling satt mange år tilbake. Staten vil følge utviklingen videre og vil fortsatt bidra til å styrke fylkenes arbeid med yrkesretting og relevans i tiden framover.

NOTER

- 1 19. mars 2014
- 2 Med en «soft-governance»-tilnærming – også kalt «collaborative governance» – legger direktoratet vekt på å styrke fylkenes innsats gjennom kompetanseutvikling for lærere og skoleledere, kunnskapsdeling nasjonalt og lokalt, deling av læringsressurser på nett (<http://fyr.ndla.no/>), nettverk for de fylkeskommunale FYR-prosjektlederne og faglig støtte fra de involverte nasjonale fagsentrene. En slik utviklingsstrategi krever en bevisst balansegang mellom hensynet til fylkeskommunale særtrekk og ansvar, og behovet for å sikre at nasjonale mål nås.
- 3 Fra *Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2012-2017*
- 4 Levert til Kunnskapsdepartementet 15. august 2016

LITTERATUR

- BARBER, M., MOFFIT, A., KIHN, P. (2011). *Deliverology – A Field Guide For Educational Leaders*. Corwin.
- DALE, E.L., GILJE, N., LILLEJORD, S. (2011). *Gjennomføring av utdanningsreformer i kunnskapssamfunnet*. Cappelen Damm.
- FJØRTOFT, H. (2013) Vurdering for og av læring. *Skolelederen* 3.
- FULLAN, M. (2010). *All Systems Go. The Change Imperative for Whole System Reform*, Corwin.
- ISAKSEN, T.R. (2016). Skolen er et kollektivt prosjekt, *Morgenbladet* nr. 13
- JØSENDAL, J.S., LANGFELDT, G., ROALD, K. (red.). (2012). *Skoleeier som kvalitetsutvikler*. Kommuneforlaget
- KS (2010). *Kom nærmere! Hvordan lykkes som skoleeier*
- BURNS, T., KÖSTER, F. (red.) (2016). *Governing Education in a Complex World* (OECD, CERi)
- EKSPERTGRUPPA OM LÆRERROLLEN (2016). *Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Ekspertutvalg, rapport til KD 2016
- OMA, F. (Forskning.no, 10.03. 2014) <<http://www.forskning.no/artikler/2014/mars/383199/print>>
- ROALD, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring*. Fagbokforlaget
- TILLER, T. (1986). *Den tenkende skolen* (1986). Universitetsforlaget
- TRONSMO, P. (2010). Ledelse i utdanningssektoren, *Bedre Skole* nr. 1.
- TRØNDELAG FORSKNING OG UTVIKLING (2014). Yrkesretting og relevans i fellesfagene. En kunnskapsoversikt, Rapport 2014:1.
- TRØNDELAG FORSKNING OG UTVIKLING (2014): Yrkesretting og relevans i fellesfagene. Hovedrapport med sammenstilling og analyser. Rapport 2014:16.
- UTDANNINGSDIREKTORATET (2013). *Forskning viser, nr. 1*. <<http://www.udir.no/tall-og-forskning/publikasjoner/tall-og-forskning/forskning-viser/Tydelig-lederskap-gir-gode-elevprestasjoner/>>
- UTDANNINGSDIREKTORATET. Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2012–2017.
- UTDANNINGSDIREKTORATET. Rammeverk for FYR (2014-2016) <<http://www.udir.no/globalassets/upload/fyr/rammeverk-fyr.pdf>>



Lone Lønne Christiansen er leder for FYR, og er for tiden lånt ut fra Utdanningsdirektoratet til Kunnskapsdepartementet og NyGiv. Christiansen har svennebrev som møbelsnekker og har jobbet som snekker i 10 år før hun studerte og endte opp med hovedfag i pedagogikk. Hun har siden arbeidet i Kunnskapsdepartementet, Læringssenteret og Utdanningsdirektoratet, i hovedsak med bevisste utdanningsvalg, karriereveiledning, rådgivningstjenesten og frafallsproblematikk. De siste 10 årene har skoleutvikling vært hovedfeltet. Hun har ledet Kunnskapsløftet – fra ord til handling i en periode, vært med på Veilederkorpssatsingen.



Svein-Erik Fjeld arbeider for Utdanningsdirektoratet med hovedvekt på Veilederkorpset, Ungdomstrinn i utvikling og FYR. Han har mange års praksis fra den videregående skolen i Hordaland, blant annet som lærer, studieinspektør, rektor og opplæringsdirektør. Fjeld har i hele sin tid i skoleverket på ulike måter engasjert seg i skoleutviklingsarbeid, også i internasjonale sammenhenger.

Kråkebretting og kunstmåling

Yrkesfaglærere og fellesfaglærere fra hele landet samlet seg i Oslo 17.–19. oktober for å skoles i samarbeid om yrkesretting og relevans. Vi besøkte en gruppe matematikklærere og kunst- og håndverkslærere på workshop for å lære hvordan kunst- og håndverk kan bidra til at elevene møter matematikken på en ny måte.



Susanne Stengrundet fra matematikksenteret starter med å slå fast at når matematikklæreren og kunst- og håndverkslæreren skal samarbeide, så bør det være kunst- og håndverkslæreren som bestemmer temaet. Grunnen er følgende, alle elevene har vært gjennom de ulike delene av matematikken tidligere, selv om de kanskje ikke behersker dem. Det betyr at sett fra matematikkens ståsted, så er det ikke så nøye hvor man begynner.

Deretter deler hun ut et kvadratisk stykke farget papir til hver, og gir følgende oppgave: brett en kråke av papiret etter tegningen som er projisert på lerretet. Reidunn Horgen fra Eiker videregående skole sitter ved min side. Hun leser tegningen raskt og starter brettingen, ikke noe problem her.

– Jeg bruker ofte papirbretting for å teste elevene mine i starten av skoleåret. Slik får jeg et inntrykk av hvor

fingerferdige de er, hvor tålmodige de er og om de kan lese en tegning, sier hun. Det tar ikke lang tid før en blå kråke i papir står på bordet. Hennes kollega, Edwin Hrodmarsson, som er matematikklærer ved samme skole sliter litt mer med å lese tegningen og overføre den til papirbrettingen, men etter en stund står det en kråke der også. Men hva har dette med matematikk å gjøre? Svaret kommer straks.

Papirbretting blir geometri

– Beregn alle vinklene på kråka, kommanderer Stengrundet. Det er selvfølgelig ikke lov å måle, vinklene må beregnes ut fra måten vi brettet på. Og her blir det matematikklæreren som har et fortrinn. Kråka blir brettet ut igjen, og de ulike vinklene er raskt beregnet.

Susanne Stengrundet forklarer tankegangen.

– Alle elevene har lært om vinkler tidligere, så dette blir egentlig en repetisjon av det de har gjort. Men ettersom de blir presentert for temaet på en helt annen måte føler de at de lærer noe nytt, sier hun.

Neste oppgave blir å lage en kråke som er halvparten så stor. Hm, det ble straks litt mer krevende. Hva er egentlig «halvparten så stor»? Er det halvparten så høy, eller halvparten av flaten? Hva betyr egentlig målestokken

1:2? Deltakerne i Workshopen finner ulike løsninger, og Susanne Stengrundet viser hvordan en av løsningene innebærer å gjenoppdage og ta i bruk Pytagoras læresetning om vinklene i en rettvinklet trekant. Igjen gammel lærdom kamuflert som ny kunnskap.

Kunst blir algebra

I neste del viser Stengrundet hvordan geometrisk kunst, for eksempel av den sveitsiske kunstneren Richard Paul Lohse eller den nederlandske kunstneren Piet Mondrian kan brukes til å gjenoppdage algebra. Ved å sette bokstavnavn til å representere de ulike lengdene i figuren og se gjøre ulike beregninger så kan man for eksempel ende med at det totale arealet av de røde flatene i figuren kan beskrives som $2a^2 + 4b \cdot c$, og dermed var kunsten blitt til algebra. Det er mye kunst som kan brukes på denne måten, sier Stengrundet. Sett gjerne elevene til å lage sine egne «Mondrian-bilder» ved å studere forhold mellom lengder og flater, foreslår hun.

Lærerne jeg snakket med virket svært fornøyd og inspirert. Men i hvilken grad vil de klare å få elevene med på dette? Ja, det får man først svar på når man kommer tilbake til klasserommene.



Seminar deltakere Reidunn Horgen og Edwin Hrodmarsson finner matematikken i kunsten.

Nøkkelfaktorer for en vellykket yrkesretting

En vellykket yrkesretting dreier seg i bunn og grunn om å få til et fruktbart samarbeid mellom alle de lærerne som sammen deler ansvaret for en gruppe yrkesfagelever.

For Jorunn Dahlback ved Høgskolen i Oslo og Akershus ser ikke yrkesretting noe som bare angår fellesfag, det dreier seg i like stor grad om å yrkesrette programfagene slik elevene møter dem i første klasse på videregående.

– Dette er elever som har forventninger om å gjøre noe praktisk og relevant, noe annet enn de drev på med på ungdomsskolen. Jeg mener ikke at elevene skal slippe å møte teori, langt derifra, men de må få erfare en undervisning som de opplever som relevant for det yrket de sikter seg inn på, og da er det for eksempel ikke tilstrekkelig å holde på med generell fargelære hvis du har tenkt til å bli møbelsnekker, frisør eller blomsterdekoratør, sier Dahlback. Fargelæren må spisses mot det yrket elevene ønsker å utdanne seg mot, eventuelt er nysgjerrig på, hvis de enda ikke har tatt et endelig valg.

Det læreren ifølge Dahlback må gjøre, enten det dreier seg om en lærer i fellesfag eller programfag, er å kartlegge klassen. Hva ønsker elevene å bli? Eller hvis noen ennå ikke har bestemt seg, hvordan motivere eleven til å ta et bevisst valg?

– Det er uhyre viktig at læreren gjør denne kartleggingen og analysen i starten av og underveis i skoleåret, og at det hun finner ut blir liggende til grunn for undervisningen. Det betyr at læreren hvert år må justere planene etter hvilke elever som befinner seg i klassen, sier hun.

Lærerne må bevege seg inn i hverandres fag

I tidlige forsøk på yrkesretting var det en tendens til at man så dette som et prosjekt for fellesfaglærerne, der disse skulle sette seg sammen og finne fram til hvordan de kunne tilpasse fellesfagene til yrkesfagelevne. Det fungerte ifølge Dahlback ikke særlig bra. Når yrkesfaglærere og fellesfaglærere har de samme elevene, så må de samarbeide. Det innebærer at fellesfaglærerne må gjøre seg kjent med det elevene møter i sin yrkesutdanning, og yrkesfaglærerne må gjøre seg kjent med målene i fellesfagene og trekke disse inn i yrkesopplæringen. Alle lærerne må altså bevege seg ut av sitt eget fag og et stykke inn i de andre fagene.

– Men for å få til dette må lærerne oppleve at de kommer i en vann-vinn-situasjon. Det vil si at undervisningen blir bedre både innenfor fellesfagdelen og yrkesfagdelen, og det er akkurat det som pleier å skje når man får til et vellykket samarbeid. Jeg hører stadig lærere snakke om hvor mye mer motiverte og entusiastiske elevene blir når de opplever en vellykket yrkesretting, og dette blir en viktig motivasjon for lærerne til å fortsette med dette, sier hun.

Må få tak i de riktige lærerne

En viktig forutsetning for samarbeid er at rektor er bevisst i sin måte å rekruttere lærerne i fellesfagene på.



Jorunn Dahlback

– Alle nye lærere må spørres om de faktisk er motivert for å arbeide på tvers av fag. Det er ikke hvem som helst som egner seg for å jobbe på denne måten. En lærer som aller helst ville arbeidet på studiespesialisering, vil kanskje ikke egne seg så godt i dette samarbeidet, sier hun.

Kun to studieretninger per lærer

Men selv når man har en gruppe lærere med den rette innstillingen, er man ikke helt i mål. Ledelsen ved skolen må inn og sørge for en organisering som gjør et fruktbart samarbeid mulig.

– Lærere jeg snakker med legger vekt på at ledelsen må finne tid og rom for samarbeid. I praksis bør en lærer i fellesfag konsentrere seg om én, eller i høyden to, studieretninger. Ellers blir det altfor mye å sette seg inn i, og altfor mange å samarbeide med. Det er også viktig at timeplanen blir satt opp på en slik måte at lærere som har de samme elevene kan få anledning til å møtes, og til å løse opp timeplanen for å jobbe tverrfaglig sier Dahlback.

Tekst og foto: Tore Brøyen



Hvordan yrkesretting og relevans praktiseres i fellesfagene

■ AV ANNE SIGRID HAUGSET OG MORTEN STENE

En utredning viser at de fleste lærere bruker et annet repertoar av arbeidsmetoder når de underviser fellesfagklasser i yrkesfag enn det de bruker i studiespesialiserende klasser. Yrkesretting kan øke gjennomføringsgraden når en dyktig lærer klarer å gjøre undervisningen relevant. Men med mislykkede forsøk på yrkesretting risikerer man bare å gjøre vondt verre for de svakeste elevene.

Trøndelag Forskning og Utvikling og NTNU Samfunnsforskning har gjort en utredning og analyse av hvordan yrkesretting praktiseres i norske videregående skoler i perioden 2012-2014. Oppdraget fikk vi fra Kunnskapsdepartementet, og funn og kunnskap fra prosjektet er aktivt tatt i bruk i forbindelse med utvikling og gjennomføring av det nasjonale prosjektet Fellesfag–Yrkesretting–Relevans (FYR). (FYR-prosjektet er beskrevet i denne utgaven av Bedre Skole (Christiansen og Fjeld 2016). Utredningen vår var likevel ikke direkte knyttet til FYR, men besto i å lage en kunnskapsstatus om faktisk praktisering av yrkesretting og relevans i fellesfagene.

Tidligere forskning om yrkesretting

Da vi startet dette arbeidet med å se på tidligere forskning om yrkesretting og relevans i fellesfagene, fant vi relativt lite materiale (Stene, Haugset og Iversen 2014). Mye av det som fantes av norsk forskning, var dessuten casestudier og arbeider av mer teoribyggende karakter, som ga liten oversikt over praktisering av yrkesretting i nasjonal sammenheng. Men en del fellestrekk gikk igjen på tvers av studier, rapporter, bøker og artikler:

- Yrkesretting er et begrep som forstås og praktiseres på flere ulike måter.

- Skoleledelsen og organiseringen av lærernes hverdag og arbeidssituasjon har stor betydning.
- Det er likevel læreren som til syvende og sist «står med handa på roret» og skal yrkesrette. Både skoleledelsen, timeplanen, opplevelsen av elevene behov, forholdet til eget og andres fag, didaktiske ferdigheter og føringer i læreplaner påvirker resultatet.

Det er krevende å lære av internasjonal forskning når det gjelder yrkesretting. Dette er både fordi «yrkesretting» er et norsk begrep tilpasset måten vi har organisert yrkesfagopplæringen på, og fordi enhver tilpasning av undervisning skjer i en bestemt politisk og institusjonell kontekst som sjelden er lik fra land til land. I Norge har yrkesfaglig videregående opplæring flere mer eller mindre uttalte mål: Yrkesfagopplæringen skal sørge for faglært, konkurransedyktig arbeidskraft til en rekke yrker i mange sektorer og bransjer. Samtidig skal den skolebaserte delen av de yrkesfaglige utdanningsprogrammene også gi elevene mulighet til å kvalifisere seg til høyere utdanning uten tids- og tap, ved å ta påbyggingsåret etter vg2. Å redusere frafall og få størst mulig andel av ungdomskullene gjennom videregående opplæring er et mål for hele utdanningssystemet. Likevel – siden elevene

gjennom søking sorterer seg selv mellom studieforberedende fag og yrkesfag etter karakterer fra grunnskolen, bærer yrkesfagopplæringen også hovedtyngden av ansvaret for dette målet. Målene i dette «måltriangelet» er ikke nødvendigvis inkompatible, men det er likevel vanskelig å optimalisere undervisningen mot hvert enkelt av dem uten at det går på bekostning av minst ett av de to andre. Dette er det pedagogiske dilemmaet blant andre fellesfaglæreren står overfor i sitt daglige virke, og som yrkesrettingen også skal plasseres inn i.

Slik valgte vi å gjøre det

Vi brukte kunnskapen fra litteraturgjennomgangen som utgangspunkt for empiriske studier ved norske videregående skoler. Vi valgte en undersøkelsesmodell som så på helheten og samspillet mellom skoleledelse, fellesfag- og yrkesfaglærere og elever og på yrkesrettingens plass i dette (Iversen, Haugset, Wendelborg, Martinsen, Røe, Nossun og Stene 2014). Et alternativ ville vært å konsentrere seg om fellesfaglæreren og hans/hennes møte med elevene, men fra tidligere forskning ble det klart at samspillet og spesielt skoleledelsens tilrettelegging var viktig. Dermed fikk prosjektet mer karakter av et «oversiktsbilde» enn et «dypdykk» i de enkelte delene av systemet rundt yrkesrettingen. I ettertid angrer vi på at en viktig gruppe, yrkesfaglærerne, ikke har kommet direkte til orde i undersøkelsen. Dette er en svakhet ved materialet, som blant annet skyldtes begrensede ressurser i prosjektet.

Detaljer rundt metode, datainnsamling og analyser kan leses i rapporter som er tilgjengelige på nettstedene www.tfou.no og www.samforsk.no (Iversen et. al 2014; Haugset, Iversen, Nossun, Martinsen, Stene og Wendelborg 2014; Haugset, Iversen, Nossun og Wendelborg 2014; Wendelborg, Røe og Martinsen 2014). Kort fortalt involverte undersøkelsen vår samtlige rektorer ved skoler som har yrkesfaglige programmer (262 svar), et utvalg fellesfaglærere i henholdsvis matematikk og engelsk (81 svar) og elever (519 svar) ved 13 videregående skoler med yrkesfag samt elever (68) og lærere (6) i samspill gjennom observasjon av 32 timer undervisning ved to ulike skoler og fire ulike utdanningsprogram.

Yrkesretting - mangfoldig praksis med flere mål

Undersøkelsen vår bekreftet at «yrkesretting» er et romslig begrep som rommer flere typer praksis. Mest utbredt er ulike pedagogiske grep som fellesfaglæreren kan gjøre innenfor rammene av sine egne timer og sitt eget klasserom – uten alt for omfattende samarbeid med programfaglærerne. Rundt 65 prosent av fellesfaglærerne forsøker å gjøre sammenhengen med yrkesfagene tydelig for elevene når de formidler stoffet, og forklarer hvordan fellesfaget kan brukes i programfag og yrker. Omtrent halvparten bruker ofte eksempler fra yrkesfagene i undervisningen sin, og velger ord og uttrykk som er kjente fra programfaget. Det er også relativt vanlig å la elevoppgavene i fellesfaget være rettet mot elevenes framtidige yrke eller programfagene deres. La oss kalle denne mest vanlige formen for yrkesretting for *demonstrasjon av yrkesrelevans*.

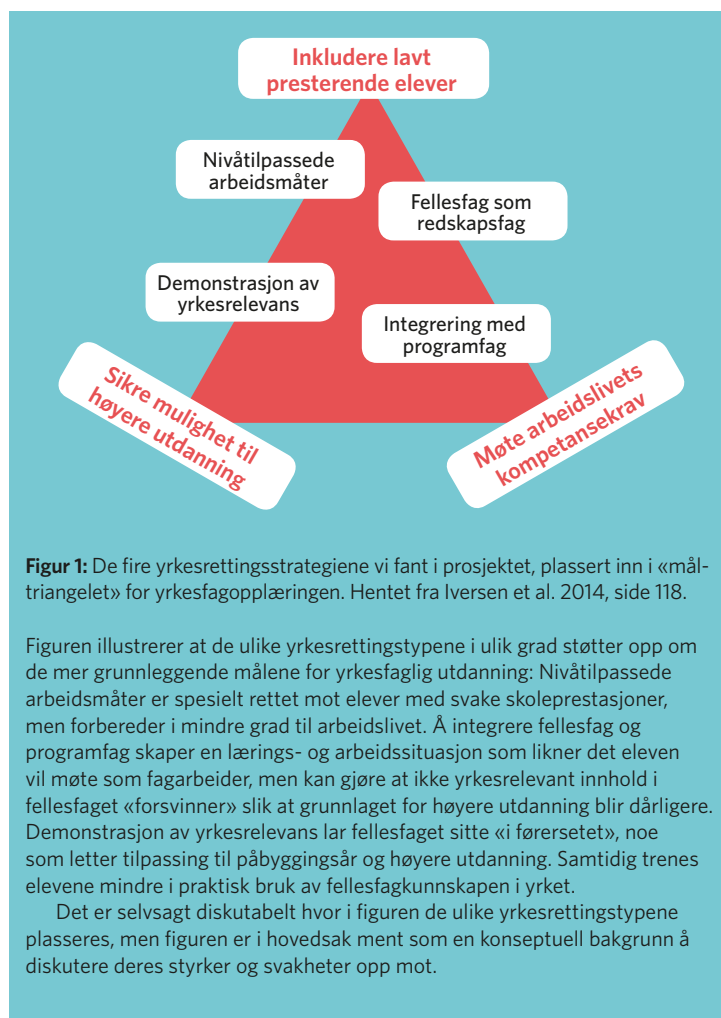
I den sparsomme forskningslitteraturen som finnes om emnet, og spesielt den delen som har opphav i forskningsmiljøet rundt yrkesfaglærerutdanningen, beskrives en annen og mer dyptgripende form for yrkesretting. Her søker en å bygge ned skillene mellom programfag og fellesfag, gjennom tett samarbeid og integrering. Dette er naturlig nok en arbeidsform som setter større krav til tett samarbeid, samplanlegging av undervisning og ikke minst kjennskap til hverandres fag på tvers av skillet «fellesfag-programfag». En av fire fellesfaglærere i undersøkelsen vår legger opp undervisningen med utgangspunkt i planer for elevenes programfag, slik at det kobler sammen relevante emner i tid. 17 prosent gjennomfører ofte prosjekter i samarbeid med programfaglærerne, mens rundt en av ti fellesfaglærere ofte flytter undervisningen til programfagets arbeidsrom eller foretar vurderinger (karaktersetting) med basis i tverrfaglige prosjekter. Denne *integreringen med programfagene* er altså klart mindre vanlig enn *demonstrasjon av yrkesrelevans*.

Et annet interessant funn er at 72 prosent av fellesfaglærerne svarer at de bruker andre arbeidsmåter i yrkesfaglige klasser enn på studieforberedende. Likevel er det bare én av fem som svarer at de benytter arbeidsmåter som er kjent for eleven fra programfagene. Når vi tolker dette funnet i lys

av det vi så og opplevde i klasserommene (Wendelborg, Røe og Martinsen 2014), aner vi at det i stedet dreier seg om en type nivå- og individtilpassing av undervisningen. Læreren må jobbe annerledes, fordi «strekken i laget» i klasserommet er større på en del yrkesfaglige programmer. Klasseromstudien som NTNU Samfunnsforskning gjorde, viste at enkelte lærere kommer svært langt i å gjøre undervisningen relevant for elevene på denne måten, selv med veldig lite yrkesretting. Å gjøre undervisningen relevant for eleven er selvsagt målet – også for yrkesrettingen. Derfor mener vi det er relevant å også ta med generelle nivåtilpassede arbeidsmåter når vi diskuterer typer av yrkesretting.

Fellesfaglærerne i vår undersøkelse følte seg sterkt forpliktet på læreplanene for faget sitt, og til å undervise slik at elevene ville klare seg best mulig på eksamen. Dette var, sammen med lite tid til samarbeid og planlegging, den største hindringen for yrkesretting hos fellesfaglærerne. Mange var også opptatt av at fellesfagene har en egenverdi, frikoblet fra elevenes programfag. En av tre mente at yrkesretting kan gjøre at viktig innhold ikke får plass i fellesfaget, eller at deler av fellesfaget er vanskelig å tilpasse programfagene. Samtidig reiser enkelte lærere en slags systemkritikk i kommentarfeltene til spørsmålene, ved å peke på at læreplanene i fellesfag burde vært tilpasset hvert programfag og yrke. Noen går så langt som å ta til orde for at fellesfagene på yrkesfag først og fremst burde vært et *redskapsfag for yrkesfaget*.

Vi kan nå se tilbake på «måltriangelet» for norsk yrkesfaglig opplæring som vi skisserte innledningsvis og vurdere disse fire formene for yrkesretting og tilpassing av undervisningen opp mot de tre målene. De fire yrkesrettingstypene vi beskriver, bygger i ulik grad opp under de tre målene. Triangelet gir oss dermed en slags flate å drøfte yrkesrettingspraksis mot, og se det i relasjon til hva en søker å oppnå for denne eleven, i denne klassen, ved denne skolen eller i dette fylket. Vi har anslagsvis plassert de fire yrkesrettingstypene i dette planet i figur 1. Figuren gir imidlertid mer et bidrag til videre diskusjon av dette, enn et entydig svar på det.



Figur 1: De fire yrkesrettingsstrategiene vi fant i prosjektet, plassert inn i «måltriangelet» for yrkesfagopplæringen. Hentet fra Iversen et al. 2014, side 118.

Figuren illustrerer at de ulike yrkesrettingstypene i ulik grad støtter opp om de mer grunnleggende målene for yrkesfaglig utdanning: Nivåtilpassede arbeidsmåter er spesielt rettet mot elever med svake skoleprestasjoner, men forbereder i mindre grad til arbeidslivet. Å integrere fellesfag og programfag skaper en lærings- og arbeidssituasjon som likner det eleven vil møte som fagarbeider, men kan gjøre at ikke yrkesrelevant innhold i fellesfaget «forsvinner» slik at grunnlaget for høyere utdanning blir dårligere. Demonstrasjon av yrkesrelevans lar fellesfaget sitte «i førersetet», noe som letter tilpassing til påbyggingsår og høyere utdanning. Samtidig trenes elevene mindre i praktisk bruk av fellesfagkunnskapen i yrket.

Det er selvsagt diskutabelt hvor i figuren de ulike yrkesrettingstypene plasseres, men figuren er i hovedsak ment som en konseptuell bakgrunn å diskutere deres styrker og svakheter opp mot.

Ledelsens tilrettelegging – har den effekter?

I dette prosjektet har vi definert skoleledelsens tilrettelegging for yrkesretting til å være:

- støtte og oppmerksomhet fra ledelsen til yrkesrettingspraksis
- at fellesfaglærer og programfaglærer har tid/mulighet for å treffes og samarbeide
- at fellesfaglærer får mulighet til å bygge kunnskap om yrker/programfag over tid
- at fellesfagklassene er programhomogene (har elever fra samme utdanningsprogram)

Svarene fra rektorene tyder på stor variasjon i disse forholdene ved skoler med yrkesfaglige

programmer. Best tilrettelegging er det ved skoler med høy andel yrkesfagelever som ligger i kommuner med høy andel sysselsetting i privat næringsliv. Fordi store skoler har lettere for å få til programhomogene klasser, kommer også disse skolene litt bedre ut. Vi finner ingen effekt av denne tilretteleggingen på elevenes læringsutbytte i form av snittkarakterer for yrkesfagelevne ved skolen.

En litt større andel elever ved utdanningsprogrammene elektrofag, bygg og anleggsteknikk og teknikk og industriell produksjon fullfører utdanningen sin ved skoler der ledelsen legger godt til rette for yrkesretting av fellesfagene. Vi finner ingen slik sammenheng for helse og oppvekstfag, restaurant- og matfag (de øvrige fire yrkesfaglige programmene er ikke undersøkt). Dette kan tyde på at når rektor legger godt til rette for yrkesretting, så er dette positivt for gjennomføringen på de mest «klassiske» yrkesfaglige programmene. Litt forenklet kan en kanskje hevde at disse fagene kjennetegnes av at høy andel elever søker seg ut som lærlinger, at fagarbeideren har en tydelig og synlig plass i bransjen og av at de har eksistert som lærefag over lang tid.

Det er viktig å merke seg at vi her ser på tall på svært aggregert nivå, og at det kan skjule seg mye bak gjennomsnittstallene for gjennomføringsandel på skolenivå. Det skjer mye langs denne «effekt-løypa» fra rektor via lærerkollegiet og klassene til det endelige resultatet i form av læringsutbytte og gjennomføring for de ulike elevene. At rektors tilrettelegging for yrkesretting har betydning for lærernes arbeidssituasjon og mulighet for å for eksempel samplanlegge yrkesrettet undervisning, er det liten grunn til å tvile på. En av fem lærere oppgir at manglende tilrettelegging hemmer deres yrkesretting. Men selv med god lederstøtte, fornuftig timeplanlegging og rikelig med felles møteid står læreren i flere dilemma som påvirker valget om å yrkesrette eller ikke. Klasseromstudien tyder blant annet på at elever kan være svært eksamensfokuserte og lite interessert i yrkesretting, som de oppfatter som en «eksamensbrems». På enkelte utdanningsprogrammer ser bare en liten andel for seg en framtid i yrket, og da er kanskje ikke innretning av fellesfagene mot yrket en god kilde til relevans. Funn i undersøkelsen vår tyder på at fellesfaglærerne tar hensyn også til dette.

Effekter: relevans, mestring og læreregenskaper

Hvis lærerens yrkesrettingsanstrengelser skal ha effekt på motivasjon og gjennomføring, så må den føre til at fellesfaget og undervisningen gjøres mer relevant for eleven. Svarene fra 521 elever viser at yrkesretting som *ikke* gir opplevd relevans, virker negativt både på elevens holdning til skolen og på elevens planer om å gjennomføre skolegangen. Derimot var effekten positiv dersom yrkesrettingen bidro til opplevelse av at fellesfaget var relevant for eleven. Relevans bidro i tillegg til at elevens opplevelse av mestring økte, noe som også virket positivt på planer om gjennomføring (Martinsen 2014).

Observasjoner som NTNU Samfunnsforskning (Wendelborg, Røe og Martinsen 2014) gjorde i klasserommene, ga oss mer forståelse for mekanismene bak dette. For det første fortalte både lærere og elever i intervjuene at eksamen og karakterer også var viktig for elevene. Yrkesretting kunne i enkelte kontekster oppleves som en «eksamensbrems», og dermed noe både elever og lærer ønsket å unngå. Elevene ønsket den undervisningen som maksimerte sjansene deres for å lykkes på eksamen i fellesfag, blant annet for å kunne søke høyere utdanning. For det andre spilte lærerens personlige og pedagogiske egenskaper en viktig rolle – noe som neppe kommer som en overraskelse på noen i skolesektoren. I klasserommet ble det klart at lærerne som kommuniserte godt med yrkesfagelevne, som utøvde en god, tydelig og trygg klasseledelse, hadde stor faglig trygghet og god kontakt med elevene, også lyktes best med yrkesretting. Et paradoks var imidlertid at disse lærerne så ut til å lykkes godt også uten eller med sparsom innsikt i yrket og yrkesretting. For lærere som slet med å lede klassen på en trygg og god måte, ble «vondt verre» av at de i tillegg ble pålagt å yrkesrette undervisningen. De ble enda mer ukomfortable i situasjonen, fordi de i tillegg måtte begi seg ut i yrker og programfag som de ikke behersket. Yrkesrettingsforsøkene deres ble lett oppfattet som «kunstige» av elevene. Yrkesretting gjorde altså «de beste enda bedre», mens pålegg om å yrkesrette undervisningen ikke syntes å gi usikre, utrygge lærere ekstra støtte i undervisningssituasjonen. Skolelederne synes

også i stor grad å være klar over at det kreves et godt og bredt didaktisk repertoar og personlig egnethet i fellesfagundervisningen på yrkesfag. 90 prosent av rektorene svarer at det å få lærere med de rette personlige og pedagogiske egenskapene til fellesfagundervisningen er viktig eller svært viktig når timeplanene settes opp. «Rett person på rett plass» ble av skoleledelsen vurdert som viktigere enn både programhomogene klasser og kontinuitet for fellesfaglærer (å undervise på samme programområde flere år på rad).

Oppsummering

Utredningen har vist oss at de fleste lærere møter fellesfagklasser med et annet repertoar av arbeidsmetoder enn de tar i bruk i studiespesialiserende klasser. Yrkesretting av fellesfag praktiseres på mange ulike måter. Den vanligste praksisen er en viss tilpassing av fellesfagene gjennom demonstrasjon av yrkesrelevans. Det er lenger mellom mer samarbeidskrevende integrering mellom fellesfag og programfag. Opplevelsen av å være i klemme mellom kravene fra læreplaner og eksamen og kravene om yrkesretting er sterk hos mange fellesfaglærere. Det som vil sikre et best mulig utgangspunkt for påbyggingsår og videre studier, vil ikke nødvendigvis være optimalt for å styrke framtidens håndverker eller å få så mange som mulig gjennom utdanningen. Dette har vi illustrert gjennom måltriangelet i figur 1, og de ulike yrkesrettingsstrategiene plassert i dette planet.

Skoleledelsen kan uten tvil bremse yrkesrettingsforsøk gjennom måten timeplaner legges og arbeidsoppgaver fordeles. For hver femte lærer er dette et betydelig hinder for yrkesretting. Men selv ved godt tilrettelagte skoler er det ikke gitt at alle elever får yrkesrettet fellesfagundervisning. På skolenivået finner vi at når skoleledelsen er opptatt av og legger til rette for yrkesretting, øker gjennomføringen ved noen yrkesfaglige programmer. I klasserommet ser vi at også elevene er opptatt av at ikke yrkesretting må hindre mulighetene deres til gode eksamensresultater, spesielt om eleven har tenkt seg en akademisk karriere.

Yrkesretting som ikke virker, det vil si som ikke gjør undervisningen og faget mer relevant for eleven, er negativt for gjennomføring. Lærerens egenskaper spiller tydelig sammen med hvor relevant

han eller hun greier å gjøre undervisningen. Trygge og gode klasseledere oppnådde gode resultater også uten å yrkesrette, men ble enda bedre med yrkesrettet undervisning. Krav om yrkesretting gjorde imidlertid situasjonen enda verre for lærere som i utgangspunktet ikke trivdes i fellesfagklasserommet.

LITTERATUR

- HAUGSET, A.S., IVERSEN, J.M.V., NOSSUM, G. & WENDELBOG, C. (2014). *Skoleledelsens tilrettelegging for yrkesretting og relevans i fellesfagene*. Arbeidsnotat 2014:16. Steinkjer: Trøndelag Forskning og Utvikling AS.
- HAUGSET, A.S., IVERSEN, J.M.V., NOSSUM, G., MARTINSEN, A., STENE, M., & WENDELBOG, C. (2014). *Fellesfaglærere og vgi – elevers opplevelse av yrkesretting og relevans i fellesfagene*. Arbeidsnotat 2014:17. Steinkjer: Trøndelag Forskning og utvikling AS.
- IVERSEN, J.M.V., HAUGSET, A.S., WENDELBOG, C., MARTINSEN, A., RØE, M., NOSSUM, G. & STENE, M. (2014). *Yrkesretting og relevans i fellesfagene. Hovedrapport med sammenstilling og analyser*. TFoU-rapport 2014:16. Steinkjer: Trøndelag Forskning og Utvikling AS.
- CHRISTIANSEN, L.L. & FJELD, S.E. (2016). FYR-samarbeid for bedre læring på yrkesfag. Artikkel i *Bedre Skole* nr. 4 (denne utgaven).
- MARTINSEN, A. (2014). *En yrkesrettet og relevant fellesfagopplæring for elever på yrkesfag – et tiltak for å bremse frafallsutviklingen? Masteroppgave i spesialpedagogikk – en kvantitativ oppgave*. Trondheim: Pedagogisk institutt, NTNU.
- STENE, M., HAUGSET, A.S. & IVERSEN, J.M.V. (2014). *Yrkesretting og relevans i fellesfagene. En kunnskapsoversikt*. TFoU-rapport 2014:1. Steinkjer: Trøndelag Forskning og Utvikling AS.
- WENDELBOG, C., RØE, M. & MARTINSEN, A. (2014). *Yrkesretting og relevans i praksis. En kvalitativ studie om tilpassing av fellesfag ved yrkesfaglige studieprogram*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.



Anne Sigrid Haugset er sosiolog og forsker III/ forskningsformidler ved Trøndelag Forskning og Utvikling AS. Hun har vært en sentral medarbeider i utredningen av yrkesretting og relevans i fellesfagene, og har i tillegg deltatt i en rekke utredninger innen videregående opplæring (spesielt landbruk/naturbruk) og oppvekstsektoren for øvrig. Haugset har vært en etterspurt foredragsholder innen temaet yrkesretting i kjølvannet av yrkesrettingsutredningen. E-post: anne.s.haugset@tfou.no.



Morten Stene er siviløkonom HAE og forsker II/ forskningsformidler ved Trøndelag Forskning og Utvikling AS. Han hadde hovedansvar for litteraturstudien som lå til grunn for utredningen om yrkesretting og relevans i norske videregående skoler. Stene er en erfaren utreder og forsker ved Trøndelag forskning og Utvikling, i tillegg til at han har lang fartstid og fortsatt jobber som lærer (førsteamanuensis) ved Nord universitet (tidligere Høgskolen i Nord-Trøndelag) i Steinkjer. E-post: morten.stene@tfou.no

Naturfag med relevans

Lærerstudenter i naturfag underviser elever på bygg og anlegg

■ AV GERD JOHANSEN OG HILDE KONTTINEN

Naturfag er et omfattende fellesfag på yrkesfaglige studieretninger. Det kan være vanskelig å få elevene til å oppleve faget som relevant, og dette kan skape utfordringer, særlig for lærerstudenter med lite erfaring fra yrkesfag. Gjennom å flytte undervisningen fra høgskolen til skolen har man forsøkt å møte denne utfordringen.

Fire lærerstudenter ved Praktisk-pedagogisk utdanning (PPU) ved Høgskolen i Østfold gjennomførte våren 2015 et undervisningsopplegg for to klasser på bygg- og anleggsteknikk. Det var 15 elever i hver klasse. Hensikten med å la PPU-studentene undervise bygg- og anleggselvene var todelt. For det første var det å gjøre studentene bevisste på å se naturfaget i sammenheng med programfagene. For det andre at studentene kunne øve på å tilpasse undervisningen slik at den ble mer yrkesretta. De fire studentene tok emnet naturfagdidaktikk som en del av PPU. De hadde noe ulik faglig bakgrunn og undervisningserfaring. Én hadde erfaring med å undervise på videregående, én hadde erfaring fra ungdomsskolen, og to hadde ikke undervist så mye før de startet på PPU.

Ved PPU ved Høgskolen i Østfold har det å undervise i fellesfagene på yrkesfaglige utdanninger i liten grad vært et tema, kanskje fordi fagdidaktikere gjerne kommer fra akademiske tradisjoner og sjelden har særlig erfaring med yrkesfag. De faglige og sosiale verdier som formidles gjennom utdanningssystemet, er med på å skape institusjonell reproduksjon (Olsen, 2011). Det overordnede målet i dette prosjektet ble dermed å utvikle undervisning som også tar vare på yrkesfagenes kulturelle verdier og sosiale identiteter i møtet med naturfag.

Med dette som bakgrunn ble det et poeng å utfordre den etablerte tradisjonen der naturfagundervisningen kanskje har vært preget av at det

viktige er å «formidle faget» for å «komme gjennom pensum», og at naturfaget først og fremst skal forberede til videre skolegang eller studier (Tobin og McRobbie, 1996). Målet med dette prosjektet ble dermed å gjennomføre naturfag på en slik måte at elevene ser nytten av faget for sitt fremtidige yrkes- og hverdagsliv.

Ifølge Hilde Hiim (2013) opplever elever på yrkesfag at fellesfagene ofte er lite meningsfylte. I tillegg oppleves fagene som lite motiverende. Hun argumenterer for at det i liten grad er sammenheng mellom fellesfagene og programfagene. I veiledninga til LK06 står det imidlertid:

Opplæringen i naturfag skal gi elevene en praktisk tilnærming til faget. Å lære naturfag samtidig med at eleven holder på med programfagene sine, kan bidra til at elevene utvikler økt forståelse både for naturfag og programfagene. (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 3)

Det er et spørsmål om ikke læreplanen i naturfag allikevel gir føringer for et faginnhold som er fjernt fra elevenes egen yrkesidentitet (Hiim, 2013). Det å gi relevant og yrkesrettet undervisning er et krav som stilles til alle lærere som jobber på yrkesfaglige utdanningsprogram. Det gjennomføres FYR-tiltak (Fellesfag-yrkesfag-relevans) ved videregående skoler, og det er koordinatorene som skal jobbe aktivt med spredning og erfaringsdeling.



Illustrasjon: fotolia.com

Men til sjuende og sist er det læreren som underviser, som står for gjennomføringen. For læreren blir det en utfordring å omsette de politisk korrekte idealene til «vanlig» undervisning (Iversen mfl., 2014). Vi ser det dermed som en utfordring å forberede akademisk utdannede studenter til å jobbe som lærere på yrkesfaglige utdanningsprogram, både for at de skal kunne gi relevant og yrkesrettet undervisning og for at studentene skal bli trygge i en for dem ukjent setting.

Videre antyder forskning at lærerstudenter opplever praksisfeltet som den viktigste læringsarenaen for å bli en god lærer (Dyrnes, Johansen, og Jónsdóttir, 2015; Solstad, 2013). Det ble derfor naturlig å innlede et samarbeid med Halden videregående skole – og flytte deler av undervisningen i naturfagdidaktikk: ut fra høyskolen og inn i verksted og klasserom. I det følgende skal vi beskrive hva vi, studentene og elevene gjorde,

hva som fungerte og hva vi tenker bør endres neste gang vi gjennomfører opplegget.

Forflyttet undervisning for PPU-studenter

Fordi PPU-studiet ved Høgskolen i Østfold er samlingsbasert, ble opplegget på Halden videregående skole lagt over to samlinger med fem ukers mellomrom, to dager totalt. I tillegg var det to halve dager inne på høyskolen der studentene og naturfagdidaktiker planla så godt de kunne. Den første dagen på bygg- og anleggsteknikk var studentene til stede fra morgenen av, spiste frokost og pratet med elevene. De var i verkstedet sammen med elevene store deler av dagen, men det var også tid til å få omvisning av en lærer. Elevene ved bygg- og anleggsteknikk tok velvillig imot studentene, svarte på spørsmål og de veiledet studenter som ville «hjelpe til». På slutten av dagen hadde studentene og naturfagdidaktiker en samtale om

det studentene observerte og om relevante ramme-faktorer for å kunne planlegge undervisningsopplegget. Temaet var avfallshåndtering. I mellomperioden leste studentene seg opp på tema, og de hadde noe samarbeid over nett. Det varierte hvor mye studentene var «på» i mellomperioden – det var mange andre oppgaver som skulle gjøres. Dagen før undervisningen møttes studentene og naturfagdidaktiker, og undervisningen om avfallshåndtering ble planlagt mer detaljert.

Undervisningsdagen kom, og studentene gjennomførte undervisningen i klasserommet, stort sett etter den planen de hadde. Elevene deltok i opplegget, men de hadde nok ikke samme spensten i stegene som de hadde når de var i verkstedet. På spørsmål etterpå syntes elevene det var ok å bli undervist av studentene, og de mente dette burde gjentas neste år. På slutten av dagen hadde fagleder, en annen lærer, studentene og naturfagdidaktiker en evalueringssamtale. I denne samtalen var temaet hva som hadde fungert og hva som kunne forbedres.

Betraktninger i etterkant

Vi opplevde dette opplegget som nyttig av mange grunner. For det første er det viktig med samarbeid mellom skole og lærerutdanning, ikke bare i form av tradisjonelle praksisperioder, men også i form av forflyttet undervisning. For lærerstudenter er det å tørrtrene på å lage en plan for undervisning i naturfag for yrkesfagelever ikke nok, planen skal tåle «syretesten» som virkelige yrkesfagelever representerer. I evalueringssamtalen var studentene enige om at det hadde vært bra å gjøre dette fordi det ga realistiske erfaringer – i trygge omgivelser. Særlig var dette viktig fordi ikke alle studentene hadde erfaring med å undervise på yrkesfag. Opplegget ga studentene mulighet til å vurdere hva som gir passende vanskelighetsgrad og nok utfordring, samtidig som planen er realistisk med hensyn til tid og ressurser. Dette krever mye av studentene fordi deres læringssituasjon blir kompleks, det er ikke bare å «levere en oppgave». Dermed stilles det større krav til planlegging og refleksjon.

For det andre gir forflyttet undervisning også økt kompleksitet for fagdidaktiker som skal være veileder og diskusjonspartner uten å kunne ha kontroll over situasjonen. For en fagdidaktiker er

det å være med i «virkelig» undervisning også viktig for å få innsikt i hva som foregår både i verksted og i klasserom på yrkesfag.

For det tredje er dette viktig for en faglærer i den videregående skolen fordi man får reflektert over egne undervisningsmetoder opp imot andre metoder og tenkning fra studenter som straks er klar for læreryrket. I tillegg får faglæreren en mulighet til å drøfte og dele sine egne erfaringer, og det kan sette i gang refleksjon over hvordan undervisning gjennomføres og hva den omhandler. Dette kan igjen føre til endringer i praksisen til faglærer.

Elevene på bygg- og anleggsteknikk mente vi burde gjenta opplegget for neste års elever – og det tenker vi å gjøre, men med noen endringer. I artikkelen «Skoleverkstedet som frigjørende handlingsrom» av Lars Gjelstad (2015) diskuterer han hvordan arbeidet på verkstedet har noen fellestrekk med Freires frigjørende pedagogikk. Dette kan danne et bakteppe for å diskutere fellesfaget naturfag og hvilke endringer som kan være aktuelle i vårt opplegg. Å ta (deler av) yrkeskulturen inn i klasserommet kan være med på å skape større grad av sammenheng og yrkesretting. Det er i hovedsak fire poeng vi vil framheve:

Å ta utgangspunkt i elevenes praksis

I undervisningen kunne elevenes erfaringer med søppelhåndtering både fra verkstedet og hjemmelivet vært brukt mer aktivt som et utgangspunkt. Formulert på en annen måte: gjøre et aktivt brudd med myten om at faget må formidles fra lærer til elev. Ved å bruke erfaringer fra verkstedet, kan elevene bidra med kunnskap og ferdigheter som studentene ikke har. Dette betyr å starte i elevenes praksis og så «henge på» teorien. Men både handlinger og teori må motiveres – hvorfor skal vi gjøre og lære om dette (avfallshåndtering)? Elevene får dermed større mulighet til å ta bevisste valg både som elev, som medlem av et yrkeskollektiv/lokalsamfunn og som nasjonal og global borger.

Arbeide med reelle problemer

I det opplegget som ble gjennomført, skulle elevene sortere virkelig søppel (hovedsakelig husholdningsavfall) gruppevis, mens bygningsavfall ble sortert ut fra bilder av ulike gjenstander. De fikk dermed mulighet til å *gjøre* noe samtidig som de kunne

bevege seg i rommet. Sett i ettertid kunne en kanskje jobbet mer med å få gruppene til å jobbe med reelle problem (virkelig søppel og ikke bare bilder av bygningsavfall) og som et reelt arbeidslag. Ved å la de etablerte arbeidslagene fra verkstedet jobbe som et kollektiv også i naturfagundervisningen, kan elevene antagelig lettere overføre kunnskap og arbeidsmåter mellom naturfag og programfag. For eksempel: ved å finne ut hvilke materialer avfallet besto av, ville også elevene ha mulighet til å gjøre gjenvinningskjedene mer synlige.

Gi slipp på kontroll

Noe av det som er vanskelig som lærerstudent er å øve på å gi fra seg (noe) kontroll, og dermed gi elevene større grad av kontroll og mulighet til selvstendighet. Fokuset på at det er et undervisningsopplegg som skal gjennomføres innenfor tidsramma (det er så mange mål og så lite tid), kan føre til at opplegget blir for lærerstyrt. I ettertid ser vi at vi nok både kunne støttet og utfordret studentene til å avgi noe av kontrollen, for eksempel ved å la elever ha mer autoritet gjennom større ansvar for å finne informasjon og løsninger.

Studentene må være med i verkstedet

Gjennom å anerkjenne yrkesfagenes kunnskaps- og læringsformer er det antakelig lettere for kommende lærere i fellesfaget naturfag å komme elevene i møte, men det krever at lærerstudentene får innblikk i hva slags kunnskap det arbeides med innenfor yrkesfagene. Derfor er det svært viktig å beholde den ene dagen der studentene er i verkstedet og har anledning til å delta i elevenes arbeid. Men vi tenker nok at denne dagen bør utvides med at programfaglærere på skolen snakker med studentene om hva som er kunnskap og læring på bygg- og anleggsteknikk.

Læreplanen i naturfag åpner for at utforskende arbeid kan være en del av undervisningen, der det som utforskes er reelle og elevinitierte problem knyttet til naturfenomen, yrke eller samfunnsliv (Thorsheim, Kolstø, & Andresen, 2016). Utforskende arbeid ser for oss ut til å være en måte å undervise og lære på der det er likhetstrekk mellom naturfag og yrkesfag.

Hva som regnes som produksjon og formidling av kunnskap, er det nok imidlertid noe ulike tradisjoner for i naturfag og bygg- og anleggsgfag. Det blir

dermed viktig å få elevene til å bli oppmerksomme på både likheter og forskjeller mellom fagene. Det er også å håpe at studentene er seg bevisst at ulike yrkesfag har ulike kunnskapskulturer, og at det er enklere å yrkesrette naturfag på noen utdanningsprogram enn andre. Ved å støtte og samtidig utfordre lærerstudentene på denne viktige, men også vanskelig oppgaven å gjøre naturfaget så relevant og yrkesrettet som læreplanen tillater, kan kanskje lærerutdanningen i større grad forberede studentene til en fremtidig jobb som fellesfaglærer. Vi mener her en fellesfaglærer som er seg bevisst på hvilke kulturelle verdier som formidles; en fellesfaglærer som virkelig ønsker å jobbe med yrkesfagelever.

LITTERATUR

- DYRNES, E.M., JOHANSEN, G. OG JÓNSDÓTTIR, G. (2015). Hvordan forbereder PPU lærerstudenter på møtet med det flerkulturelle klasserommet? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(3), 220-232.
- HIIM, H. (2013). *Praksisbasert yrkesutdanning: Hvordan utvikle relevant yrkesutdanning for elever og arbeidsliv?* Oslo: Gyldendal akademisk.
- IVERSEN, J.M.V., HAUGSET, A.S., WENDELBOG, C., MARTINSEN, A., RØE, M., NOSSUM, G. OG STENE, M. (2014). *Yrkesretting og relevans i fellesfagene. Hovedrapport med sammenstilling og analyser.* Trøndelag Forskning og Utvikling AS.
- OLSEN, O.J. (2011). Yrkesutdanning i det moderne. Noen begreper til fortolkning av endringsprosesser i norsk fag- og yrkesopplæring. *Sosiologisk tidsskrift*, 19(01), 29-47.
- SOLSTAD, A.G. (2013). Profesjonsorientert refleksjon i praksisopplæringen – en utfordring for lærerutdanningen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(2), 97-109.
- TOBIN, K. OG MCROBBIE, C.J. (1996). Cultural myths as constraints to the enacted science curriculum. *Science Education*, 80(2), 223-241.
- THORSHEIM, F., KOLSTØ, S.D. & ANDRESEN, M.U. (2016). *Erfaringsbasert læring.* Bergen: Fagbokforlaget.
- UTDANNINGSDIREKTORATET (2013). *Naturfag – veiledning til læreplan.* Oslo. <<http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-lareplaner/Revidert-2013/Veiledning-til-lareplan-i-naturfag/3.-yrkesretting-av-fellesfaget-naturfag/>>



Gerd Johansen er førsteamanuensis i fysikk- og naturfagdidaktikk ved Norges miljø- og biovitenskapelige universitet, NMBU. Forskningsinteressene hennes kretser rundt scientific literacy og naturfagets relevans – for alle elever. Hun har lang undervisningserfaring fra praktisk-pedagogisk utdanning. Når denne teksten ble skrevet, arbeidet hun ved Høgskolen i Østfold, avdeling for lærerutdanning.



Hilde Kontinen er lærer og fagleder på Halden videregående skole, bygg- og anleggsteknikk. Hun er utdannet sivilingeniør i byggfag. Hun er også FYR-kordinator på Halden videregående skole og har lang erfaring med yrkesretting av fellesfag og å jobbe relasjonsorientert med yrkesfagelever.



Illustrasjonsfoto: fotolia.com

Klasseledelse og undervisning i teknologitette klasserom

■ AV EYVIND ELSTAD OG KNUT-ANDREAS CHRISTOPHERSEN

Norske elever har store utfordringer med selvdisiplin i læringssituasjoner med bruk av data. Selv ambisiøse elever opplever konflikt mellom skolearbeidet og lysten til å besøke ikke-faglige nettsider, sosiale medier eller spille spill her og nå. Lærerne mangler verktøy for å ta tak i dette. Resultatet er stress og forstyrrelser i klasserommet for både elev og lærer.

I flere tiår har norske ministre med ansvar for skole vært «eintydig entusiastiske til mer IKT i skulen» (Todal, 2015). Entusiasmen kan illustreres med tidligere kunnskapsminister Kristin Halvorsens

utsagn om at «Jeg vil oppfordre skolen til å bruke nett og sosiale medier så mye som mulig» (Nilsen, 2011). En vending i Kunnskapsdepartementets syn på IKT i skolen inntraff i februar 2015: «Eg

(Torbjørn Røe Isaksen) meiner det har vore ein stor og litt naiv politisk entusiasme for IKT i norsk skule dei seinaste tiåra... (F)or mykje av denne satsinga har vore prega av eit ønske om å vera moderne» (Todal, 2015). Men dagens situasjon med PC-er til alle elever i videregående skoler er influert av politiske vedtak i forbindelse med Kunnskapsløftet som skolereform: Norske utdanningsmyndigheter lanserte det å «bruke digitale verktøy» som én av fem grunnleggende ferdigheter. Det finnes knapt nok noen som ikke ønsker at elevene skal ta i bruk teknologi i læringens tjenester: skolen skal forberede for fremtiden, og teknologi er opplagt et av svarene på fremtidens utfordringer.

For å sikre kontinuerlig utvikling av elevenes såkalte grunnleggende ferdigheter gjennom hele den 13-årige grunnopplæringen, er kravet i dag om å oppøve digitale ferdigheter integrert i kompetansemålene i læreplanene i nær sagt alle skolefag. For å skape muligheter for å ivareta intensjonene, valgte alle norske fylker en ordning med at elevene i videregående skoler skulle ha tilgang til datamaskiner på skolen, enten gjennom kjøpsordning eller utlånsordning. (Noen norske kommuner har tilsvarende satsning for en rekke grunnskoler, men dette ligger utenfor denne artikkelens fokus).

Formålet med denne artikkelen er å gjengi fra en statistisk undersøkelse hvordan læreres mestringsforventninger til det å lykkes med 1) å lede klasser der elevene har hver sin datamaskin og tilgang til internett (slik det faktisk er tilfelle i de aller fleste undervisningssituasjoner i videregående skoler), og 2) å undervise ved hjelp av IKT slik at de fleste (herunder også de svakeste) kan forstå lærestoffet.

Læreres forventninger om å mestre

Læreres profesjonelle vekst er en viktig ambisjon for norsk utdanningspolitikk, og læreres mestringsforventninger til de ulike aspekter ved undervisningsjobben som bidrar til undervisningskvalitet, er viktig for at lærere skal oppleve dyktiggjøring og profesjonell vekst i rolleutøvelsen. De første erfaringene lærere har med å undervise kan oppleves som utfordrende: situasjonene er ofte komplekse, og lærere må ta stilling til flere, ofte uforutsette, ting som skjer samtidig. Dette

skaper lett en overbelastning av arbeidsminnet og stress hos uerfarne lærere når beslutninger må tas (Leinhardt & Greeno, 1986). Men gjennom erfaring lærer lærere seg å håndtere komplekse beslutningssituasjoner på en bedre måte: kunnskapen blir prosedyralisert (Anderson, 1982). Dermed reduseres den kognitive overbelastningen som nybegynnere opplever. Etter den første fasen med overlevelse som mål, vil gjerne lærere søke etter å konsolidere sitt pedagogiske repertoar og etter hvert eksperimentere i rolleutøvelsen for å mestre nye utfordringer (Huberman, 1989). Det finnes flere studier som dokumenterer at læreres profesjonelle vekst faktisk har – med forbehold om noen nyanser – sammenheng med bedre elevprestasjoner (Rivkin et al., 2005; Rockoff, 2004). Men studiet av læreres mestringsforventninger av ulike aspekter som har med undervisningsjobben å gjøre, viser også overraskende en form som en omvendt U: mestringsforventningene øker som forventet med erfaring, men kan synke igjen etter mange års erfaring som lærer (Klassen & Chui, 2010). Det samme mønster gjør seg gjeldende i studier av læreres bidrag til læringsframgang i elevprestasjoner: antall år som lærer er positivt assosiert med prestasjoner (Rockoff, 2004); mens læringsframgang stabiliserer seg på et platå etter noen års erfaringer eller sågar synker litt etter 5–6 års praksis (Rivkin et al., 2005). Det er et premiss for vår studie at det er gunstig at lærere opplever mestring i jobben de gjør som et vilkår for profesjonell vekst. For lav mestringsopplevelse kan være ugunstig for videre yrkeskarriere. Derfor er det interessant å studere noen faktorer som vi på forhånd antar har sammenheng med mestringsforventninger.

Resultatene av vår analyse viser at opplevelse av konflikt har negativ sammenheng med mestringsforventning til klasseledelse. Stress har også negativ sammenheng med mestringsforventning til undervisning. Stress og opplevelse av tilkorkommenhet i spørsmålet om å påvirke elever har derimot en noe svakere sammenheng med mestringsforventninger til klasseledelse. Det er en sterk, positiv sammenheng mellom stress og konflikt, og det er også positive sammenhenger mellom tilkorkommenhet og både stress og konflikt. Vi finner en positiv sammenheng mellom

tilkortkommenhet når det gjelder innflytelse på elevers motivasjon og selvdisiplin og opplevelsene av stress og konflikt.

Vi påberoper oss ikke at det vi her finner ut er resultat av årsaker og virkninger: vi vet for eksempel ikke hvilken vei årsaker og virkninger har i denne studien fordi vi bare undersøker et tverrsnitt og ikke målinger over tid.

Lærere arbeidssituasjon

Det er til dels sterke meningsforskjeller i spørsmålet om teknologibruk i skolen, både blant lærere, såkalte eksperter, politikere og politikkskapere. I denne artikkelen er det læreres oppfatninger som er fokusert. Skal politikere og politikkskapere lykkes med sine styringssignaler om å forbedre elevenes læring og ved hjelp av IKT, er det viktig å forstå mulighetene og utfordringene og ha respekt for jobben lærere i dagens videregående skole gjør.

Vi har forholdsvis lite kvantitativ forskning om norske læreres arbeidssituasjon i videregående skole og læreres oppfatninger og preferanser. Enkelte meningsyttringer fra lærere kan tyde på at gap mellom virkelighetsoppfatninger hos lærere i videregående skole spesielt og de som er satt til å utøve utdanningspolitikk. En lektor i videregående skole skriver eksempelvis følgende:

Som lærer i videregående skole føler jeg problemet med digitale dingser hver eneste dag. For sterkt motiverte elever kan PC og forskjellige apper være til god hjelp, men for en stor del av elevene er det en distraksjonsfaktor som tar vekk fokus fra læringen av faget. Og stort sett all forskning bekrefter dette. Men som ansatt i en fylkeskommune må jeg forholde meg lojalt til de vedtak som blir gjort av fylkeskommunens politikere og Utdanningsdirektoratet. Og der er det bestemt at ikke bare PC, men bruk av mobile applikasjoner på mobil og nettbrett skal mer og mer inn i undervisningen, i alle fag og på alle nivå. Dette må jeg forholde meg til. Jeg liker ikke utviklingen, og jeg vet at svært mange av mine kollegaer deler dette synet, men i løpet av de 15 år jeg har vært i skolen så er det ingen som har spurt meg (eller mine kollegaer) om vi ønsker dette voldsomme fokus på digitale verktøy (Sætre, 2016).

Det er en oppgave for framtidig forskning å finne ut hvor representativt et slikt syn er. Dersom oppfatningen om gap mellom de styrende og de styrte er utbredt, bør de som utøver politiske og administrative vedtak være opptatt av hvordan lærere kan lykkes i sitt arbeid. For balansens skyld: Vi kan også finne meningsyttringer i den motsatte enden av skalaen. For eksempel gjelder dette lærere som hevder at «I det digitale klasserommet er tilgang til, og bruk av nettbrett ofte og aktivt en fantastisk mulighet» (Ramo, 2016).

Synet på utdanningsteknologi i endring

Den sterke satsningen på teknologitilgjengelighet i skolen er kontroversiell blant både politikere, lærere og forskere. Fra politisk hold har det blitt gitt uttrykk for store forventninger til teknologibruk i skolen i mer enn tre tiår. Denne troen har fått en knekk etter en OECD-rapport som gir et empirisk grunnlag for å si at de landene som har satset på høy teknologitilgjengelighet kan vise til skuffende resultater. Norske elevers navigeringsferdigheter på nettet er faktisk dårligere enn i land der teknologitilgjengeligheten er begrenset (men der de faktisk trener på adekvat navigering). Datamaskiner forbedrer heller ikke elevenes læringsresultater (OECD, 2015). Troen på teknologi som tryllestøv i utdanningspolitikk omtaler Hattie som distraksjonspolitik (Hattie, 2015:30). En ny vending i synet på utdanningsteknologi i Norge er antakelig i ferd med å feste seg.

Vår studie dokumenterer empiriske sammenhenger mellom læreres opplevde tilkortkommenhet, stress, konflikt og mestringsforventninger til klasseledelse og undervisning. Vi merker oss at gjennomsnittet for mestringsforventninger til klasseledelse i klasser med 25 elever (3.48) er lavere enn det nøytrale midtpunkt på skalaen (som er 4), hvilket gir en indikasjon på utfordringene lærere i disse skolene møter når de skal mestre klasseledelse i teknologitette omgivelser. Dette bør tilsi ydmykhet for lærerens jobbutfordringer. Gjennomsnittet for mestringsforventninger til undervisning er derimot noe høyere (4.25) på en syvpunkts skala. Spredningen av svarene på de ulike påstandene som er brukt for å måle mestringsforventninger, er nokså høye. Det avspeiler at lærerne vurderer dette spørsmålet nokså ulikt.

Utvalget er hentet fra skoler som scorer omtrent på landsgjennomsnittet når det gjelder skolebidragsindikator og som henter inn elever med middels gjennomsnittskarakterer fra grunnskolen. Ettersom vi har brakt i erfaring at utfordringene med å lede elevgrupper i klasserom der elevene sitter med hver sin datamaskin med full internett-tilgang er nokså forskjellige ved skoler som har elever med høye inntakspoeng, tør vi ikke hevde at disse målene som viser hvordan lærere ved slike skoler opplever mestring i undervisningen, er representative for norske videregående skoler. Her trengs det mer forskning basert på utvalg av skoler der elever gjennomgående har høy skolemotivasjon og skoler der elever ofte har lav skolemotivasjon i teknologitette læringsomgivelser. Våre målinger har strengt talt bare gyldighet for de tre skolene som inngår i utvalget, men vi tror at vår undersøkelse gir indikasjoner på hvordan lærere opplever mestringsforventninger og lignende på videregående skoler som plasserer seg i midtsjiktet av elevprestasjoner. De tre skolene har ingen forhistorie med IKT-støttet undervisning før ordningen med en PC per elev ble en realitet.

Vi vet for lite om bruk av IKT i ulike kontekst

Det finnes indikasjoner på at skoler som satser sterkt på IKT-støttet undervisning, tiltrekker seg lærere som har spesiell interesse for teknologistøttet undervisning. Seleksjonseffekter i læreres valg av arbeidssted er dokumentert, og våre beregninger har derfor neppe gyldighet for skoler med dominans av denne typen lærere. Videre bør denne forskningen følges opp av studier ved andre programmer enn studieforberedende program. For eksempel virker det plausibelt at elever på yrkesforberedende programmer utviser andre måter å vise gjenstridighet på enn elever på studieforberedende programmer. Ikke minst kan dette avhenge av hvilket fag lærerne underviser i. Vår analyse forklarer noe av variansen i de avhengige variabler, men ikke all varians. Det hører med til framtidig forskning å bygge ut analyser av større datasett som gir muligheter for analyse av den betydning skolefag og programtype og ulike typer av elevgrupper har.

Utfordringene i det teknologitette klasserom skaper et press på lærere når for eksempel forrige

FAKTA:

Funnene omtalt er en del av prosjektet *Learning in the 21st century: Capitalizing on students' digital strengths; compensating for desired capabilities*. Formålet med prosjektet er å studere hvilke muligheter og begrensninger anvendelse av IKT i skolen gir.



Illustrasjonsfoto: fotolia.com

kunnskapsminister Kristin Halvorsen sier: «Det krever god klasseledelse og veldig klare regler for hvordan man bruker PC på skolen. Det er opp til læreren og skolen å sørge for at det finnes» (Nilsen, 2011). En naturlig slutning av et slikt utsagn er at den som mislykkes, rett og slett ikke er god nok. Dersom læreres mestring av klasseledelse og undervisning er kontekstavhengig, er det ikke gunstig at ansvarlige politikere uttaler seg på denne måten. Derfor trenger vi også mer forskning om kontekstens betydning.

Vi trenger også mer forskning som gir normativt pregede slutninger om hvordan lærere bedre kan lykkes med klasseledelse og undervisning. Vektlegging av praktisk erfaring og kunnskap er negativt assosiert med mestringsforventninger til undervisning og positivt assosiert med stress, konflikt og tilkortkommenhet.

Lærere trenger bedre ledelsesverktøy

I en annen artikkel har vi forsøkt å dedusere undervisningsimplikasjoner av det vi mener er

forskningsbasert kunnskap for undervisning og læring i teknologitette læringsomgivelser (Elstad, Arnesen og Christophersen, 2016). Det er belegg for å si at selv subtile forskjeller i den fysiske setting for interaksjon mellom lærer og elever og vilkårene for lærerens maktutøvelse (datamaskiner med internett-tilgang for alle elever, innskjerping av sluttvurderingsprinsippet og fjerning av fraværstak er eksempler fra årene 2007-2014) kan ha betydning for påvirkningsmulighetene en lærer har. Skal lærere lykkes i påvirkningsarbeid som fremmer elevers læring i det teknologitette klasserom, trenger lærere adekvate ledelsesverktøy. Lærerne kan bruke programvare som gjør det mulig å se hvilke sider elevene bruker. Det kan gi læreren mulighet til å blokkere tilgang til ikke-faglig aktivitet dersom dette gjentas. Det har vært for liten bevissthet om dette. Vi trenger mer kunnskap om verktøyenes betydning. Andre typer verktøy kan bidra til elevers selvdisiplin, uten at elevene blir fullstendig overstyrt; et overdrevent kontrollregime vil stå i spenningsforhold til unge menneskers ønske om en viss grad av selvbestemmelse. Når en bilfører kjører bil i en skarp sving der det har vært ulykker, har gjerne veimyndighetene lagt inn riller i asfalten. Når bilen rister, demper bilføreren farten. Det er fortsatt bilføreren som bestemmer hvor fort vedkommende kjører, men rillene bidrar til mer fornuftig kjøring (Thaler og Sunstein, 2008). På samme måte kan man vurdere å innarbeide mekanismer som varsler eleven når man er inne på ikke-faglig bruk. Skolene kan korrigere for eksempel uvettig bruk av Facebook på skolen ved at skjermen blinker etter 1 minutt på Facebook. Vi trenger mer forskning om hva som kan styrke vettig bruk av teknologi og dempe uvettig bruk av teknologi.

LITTERATUR

- ANDERSON, J.R. (1982). Acquisition of cognitive skill. *Psychological review*, 89(4), 369.
- ELSTAD, E. ARNESEN, T. AND CHRISTOPHERSEN, K.A. (2016). What explains pupils' perceived motivational conflict between academic work and off-task behaviour in technology-rich classrooms? I: E. Elstad (2016). *Digital expectations and experiences in education*. Rotterdam/ Boston /Taipei: Sense Publishers. (pp. 59-75).
- HATTIE, J. (2015). The Politics of Distraction. <<http://visible-learning.org/2015/06/download-john-hattie-politics-distraction/>>
- HUBERMAN, M. (1989). The professional life cycle of teachers. *The Teachers College Record*, 91(1), 31-57.
- KLASSEN, R.M. & CHIU, M.M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741.
- LEINHARDT, G. & GREENO, J.G. (1986). The cognitive skill of teaching. *Journal of educational psychology*, 78(2), 75.
- NILSEN, D. (2011). Lærer: – Skolen er blitt som en internettkafé. VG 18.juli 2011.
- OECD (2015). Students, Computers and Learning. Making the Connection, Paris: OECD.
- RAMO, M.U. (2016) IKT i skolen, en fantastisk mulighet. <<http://www.minervanett.no/ikt-i-skolen-en-fantastisk-mulighet/>>
- RIVKIN, S.G., HANUSHEK, E.A., & KAIN, J.F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417–458.
- ROCKOFF, J.E. (2004). The impact of individual teachers on student achievement: Evidence from panel data. *The American Economic Review*, 94(2), 247–252.
- SÆTRE, B.O. (2016). Kostbar loking på Facebook. <<https://disqus.com/by/bjornsatre/>>
- THALER, R.H. OG SUNSTEIN, C. (2008). *Nudge: Improving Decisions about Health, Wealth, and Happiness*. New York: Yale University Press.
- Todal, P.A. (2015). «Ein stor og naiv entusiasme». Dag og Tid 20. februar 2015



Eyvind Elstad er professor ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo. Han leder en forskergruppe ved navn TEPEC og er involvert i forskning om læreres profesjonelle utvikling og styringsformer i utdanningssektoren. Elstad har sammen med en rekke utdanningsforskere nylig utgitt to bøker om utdanningsteknologi i skolen: *Digital expectations and experiences in education* og *Educational Technology and Polycontextual Bridging* (begge bøkene på Sense Publishers)



Knut-Andreas Christophersen er førsteamanuensis ved Institutt for statsvitenskap, Universitetet i Oslo, og underviser i forskningsmetode, statistisk analyse og databehandling. Han har samarbeidet med Eyvind Elstad på flere skoleprosjekter.



Illustrasjonsfoto: fotolia.com

Elevundersøkelsen

– ikke bare en konkurranse med naboskolen

■ AV ROGER ANDRE FEDERICI, JOAKIM CASPERSEN, CHRISTIAN WENDELBOG OG MELINA RØE

Elevundersøkelsen har et potensial for å bli brukt på mange andre måter enn det som er vanlig i dag. Ved å studere sammenhenger mellom ulike aspekter ved læringsmiljøet, kan man få viktig informasjon om hva som virker på elevenes motivasjon, innsats og mestring.

Når resultatene fra Elevundersøkelsen blir gjort tilgjengelig på Utdanningsdirektoratet sine hjemmesider, er mediene raske til å gjengi tallene, gjerne med dramatiske overskrifter. Man kan lett få inntrykk av at hovedformålet med undersøkelsen er å gjøre sammenligninger av naboskoler basert på gjennomsnitt eller å bruke tallene til å identifisere den «beste» eller «verste» skolen i kommunen. Et viktigere formål med Elevundersøkelsen er imidlertid å gi elevene en mulighet til å uttale seg om eget læringsmiljø, læring og trivsel på skolen. Sammen med de andre delene av det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet

skal undersøkelsen brukes som utgangspunkt for sentral og lokal skoleutvikling. Selv om mange skoleeiere, skoleledere og lærere bruker resultatene fra Elevundersøkelsen i kvalitetsutviklingsarbeidet, tror vi likevel at det finnes et ubrukt potensial gjemt i dette omfattende materialet, som kan være med på å gjøre Elevundersøkelsen til et enda bedre verktøy i det kontinuerlige arbeidet med å utvikle læringsmiljøet på den enkelte skole. Men for å få til dette må det gjøres en jobb for å synliggjøre de ulike mulighetene som ligger i undersøkelsen.

I denne artikkelen ønsker vi å vise hvordan

Elevundersøkelsen kan brukes utover det å se på gjennomsnitt, frekvenstabeller og skolens utvikling over år. Vi tar utgangspunkt i svarene fra Elevundersøkelsen 2014 og ser nærmere på hvordan tre aspekter ved læringsmiljøet henger sammen med elevenes motivasjon, mestring og innsats. De tre aspektene er lærer-elev-relasjonen, skolens arbeid med grunnleggende ferdigheter i regning og vurdering for læring. Vi undersøker også om disse har betydning for i hvilken grad elevene opplever skolearbeidet som viktig og relevant for fremtidig arbeidsliv. Vårt mål med presentasjonen er å gi et eksempel på hvordan Elevundersøkelsen kan gi kunnskap om sammenhenger, som for eksempel sammenhengen mellom skolens arbeid med grunnleggende ferdigheter og elevenes motivasjon. Denne kunnskapen kan gi skoleeiere, skoleledere og lærere et mer helhetlig bilde av læringsmiljøet og dermed være et bidrag i kvalitetsutviklingsarbeidet på den enkelte skole.

Tre aspekter av læringsmiljøet

I Elevundersøkelsen blir elevene stilt spørsmål om de opplever at lærerne bryr seg om dem og at de blir behandlet med respekt. Spørsmålene har flere likhetstrekk med *emosjonell støtte*, som i forskningslitteraturen beskrives som elevenes opplevelse av å bli verdsatt og respektert av lærerne, og hvorvidt de føler seg trygge sammen med dem (Suldo et al., 2009). Graden av elevenes opplevelse av emosjonell støtte kan tenkes å ha en sammenheng med elevenes følelse av trygghet i klasserommet og undervisningen generelt. Forskning viser for eksempel at elever som opplever læreren sin som emosjonelt støttende, oftere tar initiativ og er mer engasjert i det faglige som skjer i klasserommet (Patrick, Ryan, & Kaplan, 2007). Disse elevene yter også høyere innsats og er mer motivert for skolearbeidet (Federici & Skaalvik, 2014a, 2014b).

Skolens arbeid med de fem grunnleggende ferdighetene er et annet viktig aspekt av læringsmiljøet. I rammeverket beskrives disse som forutsetninger for læring og utvikling i skole, arbeid og samfunnsliv. Ferdighetene skal fremmes gjennom å være en integrert del av kompetansemålene i det

Tabell 1: Gjennomsnitt for hvordan elevene svarer på de ulike spørsmålene i Elevundersøkelsen, fordelt på ungdomstrinn og videregående.

Spørsmål	Gjennomsnitt	Standardavvik
Emosjonell støtte		
Ungdomstrinn	4.093	0.777
Videregående	4.000	0.700
Regning		
Ungdomstrinn	3.038	0.940
Videregående	2.867	1.042
Vurdering for læring		
Ungdomstrinn	3.837	0.815
Videregående	3.673	0.805
Relevans av skolearbeid		
Ungdomstrinn	3.873	0.919
Videregående	3.762	0.931
Motivasjon		
Ungdomstrinn	3.671	0.812
Videregående	3.713	0.745
Innsats		
Ungdomstrinn	4.048	0.857
Videregående	3.877	0.848
Mestringserfaring		
Ungdomstrinn	3.981	0.673
Videregående	3.892	0.674

Merk: Svarskalaene går fra 1-5. I denne tabellen ser man for eksempel at ungdomstrinn i gjennomsnitt skårer noe høyere enn videregående på spørsmål om grunnleggende ferdigheter i matematikk (regning).

enkelte fag (for utdyping, se Utdanningsdirektoratet, 2012). I vår analyse valgte vi å se nærmere på skolens arbeid med den grunnleggende ferdigheten *regning*. Denne kan forstås som elevenes evne til å formulere, benytte og forstå matematikk på tvers av fag og i ulike situasjoner (OECD, 2013). For eksempel kan det bety at elevene skal settes i stand til å analysere og trekke slutninger fra tekster, bilder, figurer, grafer og tabeller med matematisk innhold. Det forstås derfor som noe annet enn ren matematisk kompetanse knyttet til «matematikktimene».

I vår analyse så vi også nærmere på elevenes

opplevelse av *vurdering for læring*. Vurdering for læring kan defineres som «enhver vurdering som i sin utforming og gjennomføring primært fokuserer på å fremme elevenes læring» (Black, Harrison, Lee, Marshall, & Wiliam, 2004). Vurdering for læring kan også eksemplifiseres ved å se på de fire prinsippene for god undervisningsvurdering som beskrives i den nasjonale satsingen «Vurdering for læring (2010-2014)». Oppsummert handler disse om at elevene skal forstå læringsmålene og forventningene som stilles til dem, at de får tilbakemeldinger på prestasjoner underveis, får innspill til hvordan de kan forbedre seg, og at de er involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2010). Gjennom disse prinsippene får elevene informasjon som kan brukes til å justere egen læring, samt at undervisningsopplegg kan endres underveis.

Spørsmålene til elevene

I undersøkelsen blir elevene² bedt om å respondere på tre spørsmål/utsagn om *emosjonell støtte* og *regning*, og fire spørsmål/utsagn om *vurdering for læring*. Elevene ble bedt om å vurdere disse på en skala fra 1–5 (for utdyping, se Wendelborg, Røe, Federici, & Caspersen, 2015). Eksempel på spørsmål om emosjonell støtte er «Opplever du at lærerne bryr seg om deg?». Eksempler på utsagn om regning er «På skolen bruker vi regning i flere fag enn i matematikk». Vurdering for læring ble registrert med spørsmål som «Forklarer lærerne hva som er målene i de ulike fagene slik at du forstår dem?» og «Forklarer lærerne godt nok hva det legges vekt på når skolearbeidet ditt vurderes?». Reliabiliteten, eller påliteligheten av svarene som elevene ga, ble målt ved bruk av Cronbachs Alpha. Dette tallet går fra 0 til 1 og viser i hvilken grad svarene til elevene er konsistente når spørsmål om samme sak blir stilt flere ganger og på ulike måter. Tall over .70 regnes som akseptabelt. Reliabiliteten for de ulike temaene det ble stilt spørsmål om var henholdsvis .87, .87 og .84. Reliabiliteten er altså tilfredsstillende.

Spørsmålene om elevenes opplevelse av viktighet og relevans av skolearbeid, motivasjon og

opplevd mestring ble registrert med tre spørsmål/utsagn hver. Elevene fikk presentert to utsagn om deres innsats. For å undersøke elevenes meninger om viktighet og relevans av skolearbeidet, ble de blant annet stilt spørsmål om de opplever det faglige arbeidet som nyttig for fremtidig karriere. Eksempel på utsagn er: «Det meste jeg lærer på skolen, vil jeg få nytte av senere i livet». Elevenes motivasjon ble registrert ved å stille spørsmål om hvorvidt de er «interessert i å lære på skolen» og hvor godt de «liker skolearbeidet». Eksempel på spørsmål om innsats er «Når jeg arbeider med skolefag, fortsetter jeg å jobbe selv om det jeg skal lære er vanskelig». For å registrere elevenes opplevelse av å mestre skolearbeidet ble de bedt om å ta stilling til spørsmål som: «Tenk på når du får arbeidsoppgaver på skolen som du skal gjøre på egen hånd. Hvor ofte klarer du oppgavene alene?». Reliabiliteten var .85, .77, .72 og .74, og dermed akseptabel.

Resultater

Tabell 1 viser gjennomsnittene for spørsmålene, gruppert på ungdomstrinn og videregående. Det ser ikke ut til å være store forskjeller mellom trinnene, men det er antydninger til små forskjeller av betydning når det gjelder *vurdering for læring* og *regning*. Generelt ligger elevenes svar nær 4 (på en skala fra 1-5), med unntak av *regning*, hvor gjennomsnittet ligger rundt 3 – altså midt på treet. På spørsmål om regning finner man også den største variasjonen (standardavvik) i svarene til elevene. Det betyr at på disse spørsmålene svarer elevene variert, noen opplever at skolen eller klassen i høy grad jobber med grunnleggende ferdigheter i regning, mens andre opplever dette i liten grad. Dersom standardavviket hadde vært mindre, ville det ha betydd at alle elevenes svar hadde vært «nærmere» gjennomsnittet.

Tabell 2 viser korrelasjonene, altså sammenhengene, mellom de ulike variablene i undersøkelsen. Korrelasjonskoeffisienten kan ha verdier fra -1 til +1. Høye, positive korrelasjoner illustrerer sterke sammenhenger mellom hvordan elevene svarer på de ulike temaene. Negative korrelasjoner

Tabell 2: Korrelasjoner (sammenhenger) og deskriptiv statistikk.

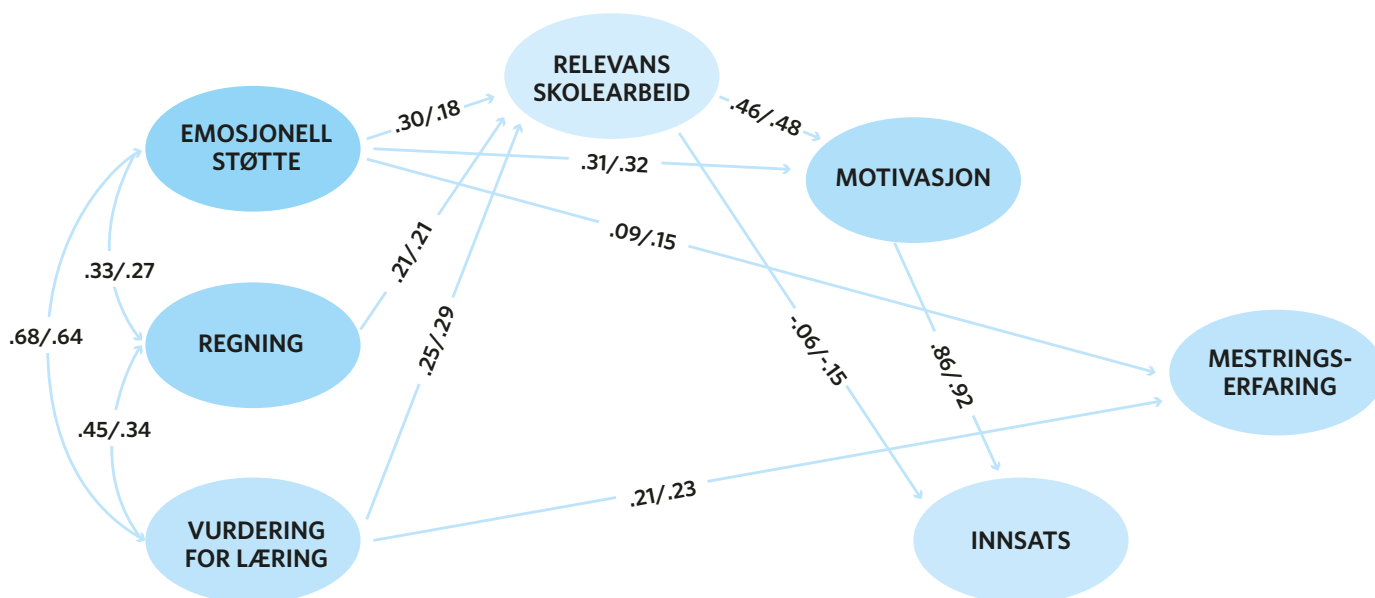
Variabel	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Emosjonell støtte	-								
2. Regning	.290	-							
3. Vurdering for læring	.580	.382	-						
4. Relevans av skolearbeid	.453	.365	.458	-					
5. Motivasjon	.508	.325	.436	.561	-				
6. Innsats	.432	.283	.364	.433	.622	-			
7. Mestringserfaring	.438	.259	.420	.331	.480	.531	-		
8. Klasse (8. til Vg2)	-.152	-.161	-.166	-.191	-.084	-.162	-.080	-	
9. Kjønn	-.030	-.151	-.113	.019	.033	.077	-.042	.009	-
Svarskala	1-5	1-5	1-5	1-5	1-5	1-5	1-5	8-13	0/1
Gjennomsnitt	4.07	3.00	3.80	3.85	3.68	4.01	3.96	-	-
Standardavvik	.76	.97	.82	.92	.80	.86	.67	-	-

Merk. Gutter = 0, jenter = 1. Alle korrelasjonene er signifikante $p < .001$. Korrelasjonskoeffisienten kan ha verdier fra -1 til +1. Høye korrelasjoner illustrerer sterke relasjoner mellom områdene og omvendt. Negative korrelasjoner illustrerer en negativ relasjon. For eksempel: Elever som skårer høyt på emosjonell støtte, tenderer til å skåre høyt på vurdering for læring (.580).

illustrerer en negativ sammenheng – svarer de høyt på det ene spørsmålet, svarer de lavt på det andre. Vi ser blant annet at de tre aspektene ved læringsmiljøet har en svak til moderat sammenheng seg imellom (fra .29 til .58). Dette viser for eksempel at de elevene som svarer høyt på *emosjonell støtte* også tenderer til å svare høyt på *vurdering for læring*. Det er svake til moderate sammenhenger også mellom *relevans av skolearbeid*, *motivasjon*, *innsats* og *mestringserfaring*. Generelt er den svakeste sammenhengen mellom *regning* og de andre spørsmålene. Legg også merke til at alder og kjønn er inkludert i analysen. For alder viser tallet at det er en svak tendens til at elevenes svar synker noe i takt med alder. Sammenhengene mellom kjønn og de øvrige spørsmålene er svake, men betyr at gutter svarer noe høyere enn jenter, spesielt når det gjelder *regning* og *vurdering for læring*.

Figur 1 viser resultatet av en såkalt sti-analyse

(SEM-analyse). Her har vi latt lærer–elev-relasjonen, regning og vurdering for læring predikere elevenes opplevelse av relevans av skolearbeid, motivasjon, innsats og mestringserfaring. Figuren leses fra venstre mot høyre, og det betyr at vi tenker oss at de tre aspektene i læringsmiljøet påvirker eksempelvis elevenes motivasjon. Tallene kan leses på tilsvarende måte som korrelasjonskoeffisienten og går fra -1 til +1. Merk at tallene viser separate analyser for ungdomstrinn/videregående trinn (f.eks. .30/.18). For sammenhengen mellom emosjonell støtte og elevenes opplevelse av relevans av skolearbeidet, betyr dette at det er en sterkere sammenheng mellom disse for elevene i ungdomsskolen, enn for elevene i videregående. Merk at analysen skiller seg fra analysen i Tabell 2 ved at betydningen av de andre temaene i modellen er kontrollert for. Med dette menes at man tar høyde for hvordan elevene svarer på alle de andre spørsmålene, før man regner ut hvor sterk sammenhengen er mellom dem.



Figur 1: Sammenhenger mellom emosjonell støtte, grunnleggende ferdigheter i regning, vurdering for læring og elevens opplevelse av relevans av skolearbeidet, motivasjon, innsats og mestringserfaring. Tallene kan leses på tilsvarende måte som korrelasjonskoeffisienten og går fra -1 til +1 og viser separate analyser for ungdomstrinn/videregående trinn (f.eks. .30/.18 på emosjonell støtte). For sammenhengen mellom emosjonell støtte og elevenes opplevelse av relevans av skolearbeidet, betyr dette at det er en sterkere sammenheng mellom disse for elevene i ungdomsskolen, enn for elevene i videregående.

En mer nyansert bruk av Elevundersøkelsen

Å sammenligne resultater i form av gjennomsnitt og fordelinger mellom skoler, mellom trinn og opp mot nasjonale resultater, kan være både en nyttig og informativ øvelse. Samtidig gir Elevundersøkelsen også muligheter for mer komplekse analyser. I vårt eksempel ser vi ikke på skolenivå, men sammenligner ungdomstrinnet og videregående. En slik analyse kan gi nyttig informasjon, for eksempel om elevenes motivasjon, og om denne synker eller øker i takt med alder. Resultatene viser (Tabell 1) at det er små forskjeller i hvordan elevene på ungdomstrinnet og i videregående vurderer de tre aspektene av læringsmiljøet, samt i hvordan de vurderer relevans, motivasjon, innsats og mestring. Det er likevel forskjeller mellom elevene i hvordan de opplever at grunnleggende ferdigheter i regning og vurdering for læring vektlegges. Det samlede gjennomsnittet for regning er også noe lavere enn hvordan elevene svarer på for eksempel grunnleggende ferdigheter i lesing

(3.6) og skriving (3.4) i Elevundersøkelsen 2014.

Dersom dette var tall for en enkelt skole, ville man kanskje stilt spørsmål om hvorfor det er sånn eller slik. Vi tror mange skoleeiere, skoleledere og lærere vet, eller tror de vet, hvorfor resultatene blir som de blir – og justerer den videre kursen deretter. Planlegging og avgjørelser basert på gjennomsnitt kan i mange tilfeller være vel og bra, men skolene kan få et enda bedre bilde av læringsmiljøet ved å se på *sammenhengene* mellom spørsmålene som blir stilt i Elevundersøkelsen. Slike analyser vil kunne bidra til å kartlegge hvilke elementer i læringsmiljøet som fremmer elevenes interesse for skolearbeid og hvilke som fremmer motivasjon. Vi skal avslutningsvis komme tilbake til hva som må til for at dette skal kunne skje.

I vår modell viser tallene at vektlegging av grunnleggende ferdigheter i regning på tvers av fag, har betydning for elevenes opplevelse av relevans av skolearbeid. Det er altså slik at de elevene som oppgir at lærerne knytter regning

til tverrfaglige problemstillinger og eksempler, også svarer høyere på opplevd nytteverdi av det å arbeide med fagene på skolen. Dette gjelder både «her og nå» og relatert til elevenes tanker om fremtidig arbeid og karriere. Videre i modellen ser man at en naturlig konsekvens av dette er at det får betydning for elevenes motivasjon og innsats. Det at elevene ser nytteverdien av en aktivitet, øker også motivasjonen for å engasjere seg i den. Omsett til praksis kan det bety, ikke overraskende, at skoler og lærere kan fremme elevenes lærelyst og motivasjon gjennom praktiske, virkelighetsnære og tverrfaglige aktiviteter. Analyser av sammenhenger mellom spørsmål i Elevundersøkelsen kan bidra til å avdekke hvor skolen står i dette arbeidet.

En annen fordel med å se på sammenhenger, er at relativt få spørsmål kan inkluderes i en analyse, men likevel gi mye informasjon. For eksempel er et annet interessant funn i vår modell den relativt sterke sammenhengen mellom emosjonell støtte og vurdering for læring (.68/.64). Denne sammenhengen kan forstås som at elever som opplever høy grad av støtte, også opplever at lærerne implementerer vurdering for læring i undervisningen. Dersom man skal forsøke å fortolke dette, kan en mulig forklaring være at elever som føler at lærerne legger til rette for å være delaktig i egen vurdering og egen læringsprosess, også tolker dette som at lærerne bryr seg om dem og respekterer dem. I tillegg kan man lese ut av modellen at både emosjonell støtte og vurdering for læring har betydning for elevens motivasjon, innsats og opplevelse av relevans av skolearbeidet. For praksis betyr dette at lærere kan fremme elevenes oppfatning av at skolearbeid er nyttig og viktig gjennom å være emosjonelt støttende, involverende når det settes læringsmål, samt ved å gi tilbakemeldinger på prestasjoner underveis.

Som et siste eksempel vil vi kort peke på sammenhengen mellom vurdering for læring og elevenes mestringserfaringer. Denne sammenhengen er ikke spesielt sterk, men heller ikke svak nok til å betraktes som ubetydelig. En tolkning av hvorfor vurdering for læring fremmer elevenes mestringserfaringer kan være at lærere som involverer elevene, gir veiledning og konkret tilbakemelding,

fungerer som modeller eller informasjonskanaler som øker elevenes mestringsforventninger for skolearbeid, altså troen på at de skal klare oppgaver og aktiviteter på skolen. Forskning viser at økte mestringsforventninger øker sannsynligheten for faktisk mestring – som deretter gir elevene positive mestringserfaringer (Bandura, 1997). Ved å få illustrert sammenhengene får vi informasjon om at vurdering for læring sannsynligvis bidrar til at elevene mestrer skolearbeidet, i tillegg til at det fremmer opplevelse av relevans, motivasjon og innsats. Dersom skolen iverksetter en lokal satsing på vurdering for læring på bakgrunn av «svakt» resultat, kunne man undersøkt om en slik satsning hadde gitt utslag i sterkere sammenhenger neste år. Dette er informasjon som vi ikke hadde fått dersom vi kun hadde studert gjennomsnittet for den enkelte skole.

Avslutning

I denne artikkelen har vi forsøkt å illustrere hvordan Elevundersøkelsen kan brukes på andre måter enn det vi tror er vanlig praksis. At skolene selv skal gjøre tilsvarende analyser er nok urealistisk, men det er mulig å lage løsninger som gjør at tilsvarende eller lignende modeller av sammenhenger kan bli generert og presentert på Skoleporten. Elevundersøkelsen har utvilsomt et stort potensial som kan bli utnyttet bedre. Ved å studere for eksempel sammenhenger kan skolene få mer detaljert og systematisk informasjon om hvordan elevenes opplevelser av ulike aspekter av læringsmiljøet henger sammen med viktige faktorer som motivasjon, innsats og mestring. Vi tror at slike modeller kan gi innspill til hvordan man kan tenke når man arbeider med å videreutvikle skolens undervisningsmetoder eller pedagogiske plattform.

En slik bruk av Elevundersøkelsen krever teknologisk tilrettelegging, men også en kompetanse i å forstå og fortolke resultatene. I alle spørreundersøkelser er det en usikkerhet rundt hvorvidt spørsmålene måler det man ønsker å måle – og dette gjelder også Elevundersøkelsen. Modeller skal fortolkes og leses på bestemte måter, og dette krever en viss teknisk-metodisk kompetanse, og

til dels kjennskap til teori og forskning som ligger bak modellene. Dersom tilsvarende modeller skal brukes i kvalitetsutviklingsarbeid, må det avklares nærmere hva slags tiltak som må gjøres på fagutviklingssiden og den tekniske siden for å få til løsninger som oppleves som nyttige for skolene. I et pågående prosjekt (som avsluttes ved utgangen av 2016) arbeider NTNU Samfunnsforskning med disse problemstillingene, og forsøker å se nærmere på hvordan Elevundersøkelsen brukes som verktøy for skoleutvikling og kvalitetsarbeid, og hvordan den kan forbedres.

Gjennom slike stadige forbedringer mener vi at Elevundersøkelsen kan bli et bedre verktøy for skoleutvikling og gi gode indikasjoner og innspill til skolens ledelse og lærere om hva som fungerer, hva som henger sammen og hvordan man kan arbeide med å videreutvikle læringsmiljøet i en positiv retning.

NOTER

- 1 NKVS – nasjonale prøver, kartleggingsprøver, eksamensresultater, brukerundersøkelser, internasjonale undersøkelser, statlig tilsyn, nettstedet skoleporten
- 2 Totalt benytter vi svarene til 44 702 elever fra 243 ungdomsskoler og 36 videregående skoler. Av disse elevene var 50.4 % gutter og 49.6 % jenter.

LITTERATUR

- BANDURA, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- BLACK, P., HARRISON, C., LEE, C., MARSHALL, B., & WILLIAM, D. (2004). *The nature and value of formative assessment for learning*. London: King's College.
- FEDERICI, R.A., & SKAALVIK, E.M. (2014a). Students' perception of instrumental support and effort in mathematics: The mediating role of subjective task values. *Social Psychology of Education*, 17(3), 527-540.
- FEDERICI, R.A., & SKAALVIK, E.M. (2014b). Students' perceptions of emotional and instrumental teacher support: relations with motivational and emotional responses. *International Education Studies*, 7(1), 21-36.
- OECD. (2013). *Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy*. OECD Publishing.
- PATRICK, H., RYAN, A.M., & KAPLAN, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 83-98.
- SULDO, S.M., FRIEDRICH, A.A., WHITE, T., FARMER, J., MINCH, D., & MICHALOWSKI, J. (2009). Teacher support and adolescents' subjective well-being: a mixed-methods investigation. *School Psychology Review*, 38(1), 67-85.
- UTDANNINGSDIREKTORATET (2012). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheterFramework for basic skills*. Oslo.
- UTDANNINGSDIREKTORATET. (2010). *Grunnlagsdokument: Satsingen Vurdering for Læring 2010–2014*. Oslo.
- WENDELBORG, C., RØE, M., FEDERICI, R. A., & CASPERSEN, J. (2015). *Elevundersøkelsen 2014. Analyse av Elevundersøkelsen 2014*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning

Roger Andre Federici har doktorgrad i pedagogisk psykologi og er forskningsleder ved NIFU Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning, studier av grunnopplæringen. Han har initiert, ledet og gjennomført studier av både studenter, lærere og elever. Hans forskningsinteresser kan blant annet knyttes til motivasjon, relasjoner, selvoppfatning, ledelse, mestring, frafall og psykisk helse. I sin tidligere stilling ved NTNU Samfunnsforskning arbeidet han med de årlige analysene av Elevundersøkelsen på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet.

Joakim Caspersen er sosiolog og seniorforsker ved NTNU Samfunnsforskning, Mangfold og inkludering. Han har en doktorgrad i profesjonsstudier og arbeider mye med lærerprofesjonen, skole og skoleutvikling, nyutdannede lærere i tillegg til studier av høyere utdanning. Caspersen arbeider med de årlige analysene av Elevundersøkelsen på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet.

Christian Wendelborg er pedagog og forskningsleder ved NTNU Samfunnsforskning, avdeling Mangfold og inkludering. Han har doktorgrad i sosialt arbeid fra NTNU, og er særlig opptatt av tilbudet til barn med særlige behov i skolen. I tillegg til å jobbe med spørsmål omkring læringsmiljø og skoleutvikling arbeider han med studier av familier med barn med nedsatt funksjonsevne. Wendelborg arbeider med de årlige analysene av Elevundersøkelsen på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet.

Melina Røe jobber som seniorforsker ved NTNU Samfunnsforskning, avdeling Mangfold og inkludering. Hun har doktorgrad i sosialt arbeid med fokus på flyktninger og kvalifisering til arbeidsliv. De senere årene har hun hatt ansvar for gjennomføringen av Elevundersøkelsens kvalitative del (casestudier i et utvalg skoler), samt andre prosjekter relatert til skole og opplæring (blant annet mobbing i videregående opplæring, yrkesretting og relevans av fellesfag i videregående opplæring og evaluering av Læringsmiljøprosjektet).

Retning og hensikt i klassesamtalene

■ AV HANNE CHRISTENSEN OG RUTH SEIERSTAD STOKKE

Elever i skolen skal lære å samtale og trenger en samtalekultur som er gjensidig og støttende. Men det er ikke tilstrekkelig at elevene prater, samtalene skal også ha en retning og hensikt. Det krever planlegging og ledelse fra lærerens side.

Vi kan ikke tenke oss en skole uten samtale, samtaler som varierer i innhold og form og som skal fylle ulike mål. Hensikten med klassesamtaler kan være både faglig og sosial. I tillegg til å gi elevene mulighet til faglig innsikt, skal læreren også bygge et læringsmiljø i tråd med de holdningene og normene som norsk skole har etablert (Mogstad og Eidhamar, 1999). De didaktiske samtalene former også rammene for hvordan man forholder seg til hverandre, og er dermed en viktig del av lærerens arbeid med å bygge trygge læringsmiljøer for alle elever (Drugli og Nordahl, 2013). I denne artikkelen vil vi slå et slag for betydningen av å vektlegge både innhold og form i skolens samtaler, noe som også er i tråd med læreplanens intensjoner. Vi vil løfte fram modeller og forståelsesmåter som kan være til hjelp når man som lærer planlegger og reflekterer over bruk av samtale i egen undervisning. Læreren kan og bør bruke ulike didaktiske samtaleformer, det sentrale er at man er klar over når man benytter hvilken form og hvilken hensikt samtalen har.

Didaktiske samtaler

De faglige samtalene i skolen er blitt forsøkt delt inn i *meddelende* og *dialogisk* undervisning (Myhre, 2001). Meddelende undervisning kan karakteriseres som undervisning fra lærer til elever. De fleste vil huske lærere som har fortalt engasjerende historier, forklart og skrevet på tavla og latt oss som var elever få et innblikk i spennende

kunnskap. Samtidig har læringsutbyttet av slik undervisning variert, og slik meddelende undervisning er blitt kraftig kritisert (Imsen, 2006). En samtaleform som har fått mye oppmerksomhet de siste tiårene, er dialogiske samtaler, sterkt inspirert av Bakhtin (jf. oversikt i Dysthe 2012). Dette er samtaler som blant annet skal stimulere til større elevdeltakelse og som krever at læreren har både faglig og relasjonell kompetanse. I denne sammenheng har man ofte vektlagt betydningen av å stille *autentiske spørsmål* og sørge for *opptak* og *høy verdsetting* av elevsvar (Nystrand 1997; her etter Dysthe 2012). En fare kan imidlertid være at vektleggingen av lærer-elev-relasjonen, aktivitet og likeverdig deltakelse i samtalene kan gå på bekostning av det faglige innholdet. Ongstad (2004) har blant annet framhevet at det i Bakhtin-resepsjonen ofte er blitt lagt for liten vekt på *innholdet* i dialogen. Jegets møte med den andre i samtalen blir overfokuserert, innholdet i samtalen blir nedtonet (ibid., s. 69). Dysthe understreker også betydningen av samtalenes faglige grunnlag (f.eks. Dysthe 2011, s. 80). I skolens arbeid med underveisvurdering av muntlige ferdigheter, hender det elever får tilbakemeldingen: «Vær mer muntlig aktiv!» Det kan være lett å oppfatte dette som en beskjed om at det ikke er så farlig *hva* elevene sier, så lenge elevene sier *noe*. En samtale der det å ytre seg i seg selv blir et viktig mål, vil fort medvirke til liten faglig læring for elevene.

Mål for muntlige ferdigheter

Læringsmål i LK o6 (Utdanningsdirektoratet, 2016) om muntlige ferdigheter, for eksempel i norskfaget, kan være interessante å se nærmere på for å belyse dette. På den ene siden dreier målene i læreplanen i norsk seg om å utvikle det en kan kalle generell *evne* til å samtale, både når det gjelder evne til å ytre seg og å lytte. Etter 1.–2. årstrinn skal eleven for eksempel kunne «lytte, ta ordet etter tur og gi respons til andre i samtaler». Etter 5.–7. årstrinn skal eleven kunne «samhandle med andre gjennom lek, dramatisering, samtale og diskusjon», og på 8.–10. trinn skal elevene kunne «delta i diskusjoner med begrunnede meninger og saklig argumentasjon». Etter hvert som alderen til elevene øker, er det en klar utvikling i målformuleringene, og en finner i stadig større grad mål om å mestre samtale om spesifikke faglige emner. Etter 3.–4. årstrinn skal ikke elevene lenger bare kunne lytte, ta ordet etter tur og gi respons, tilsvarende mål knyttes nå til samtale om en bestemt sjanger: Eleven skal kunne «lytte etter, gjenfortelle, forklare og reflektere over innholdet i muntlige tekster». Etter 8.–10. årstrinn knyttes mål om samtale i stor grad til faglig innhold. Nå skal eleven blant annet kunne «samtale om form, innhold og formål i litteratur, teater og film og framføre tolkende opplesing og dramatisering». Læreplanens mål om muntlige ferdigheter i norskfaget ser dermed ut til å ha et todelt sikte; i tillegg til å mestre ulike aspekter ved det å samtale, skal elevene også lære å mestre samtale om faglig innhold på et stadig mer avansert nivå. Det samme forholdet finner vi i andre skolefag, og lærerens rolle i dette arbeidet blir derfor viktig å reflektere over.

En støttende klassesamtale med klar hensikt

Utdanningsforskeren Robin Alexander (2008) bruker begrepet dialogisk undervisning, og mener med det en undervisning som utnytter den muntlige undervisningsformen til å engasjere, stimulere og utvikle barns tenkning og læring. På bakgrunn av studier av skolesamtaler i fem ulike land (Russland, USA, India, Frankrike og England) vektlegger han at både lærer og elever har ulike samtalerrepertoarer til rådighet, og at det gjelder å utforske og utnytte de mulighetene vi har. Han setter opp følgende kjennetegn ved god



Illustrasjonsfoto: fotolia.com

dialogisk undervisning (Alexander, 2008, s. 105, vår oversettelse):

1. At den er *kollektiv*, det vil si at lærer og elever arbeider med læringsoppgavene i fellesskap, enten det er i gruppe/klasse eller én-til-én
2. At den er *gjensidig*, det vil si at lærer og elever lytter til hverandre, deler ideer og er åpne for alternativer
3. At den er *støttende*, det vil si at elevene kan uttrykke sine synspunkter fritt, uten frykt for å bli latterliggjort for å komme med «gale svar». I en støttende samtale hjelper deltakerne hverandre til felles innsikt og forståelse
4. At den er *kumulativ*, det vil si at lærer og elever bygger videre på den innsikten både de selv og de andre allerede har, slik at forståelsen utvides til sammenhengende tankebaner og spørsmålsstillinger
5. At den har en *hensikt*, det vil si at læreren planlegger og leder samtalen med tanke på å nå spesifikke læringsmål

Denne listen baserer seg på noe ulike oppfatninger av hva som er viktig i dialog – og innebærer dermed et forsøk på å bygge bro over til dels motstridende syn på hva dialog og samtaledidaktikk kan eller skal være. På den ene siden må læreren legge til rette for en samtalekultur som er gjensidig og støttende (pkt. 1–3). I tillegg til dette understreker Alexander at samtalene må ha sammenheng, retning og hensikt (pkt. 4–5). En konsekvens av denne forståelsen av dialogisk undervisning, særlig når det gjelder de to siste punktene på listen ovenfor, er nettopp at også innholdet i samtalene blir vesentlig. Vi ser dermed at Alexanders kjennetegn på dialogisk undervisning

ivaretar læreplanens målsettinger om både å *lære å samtale* og det å *lære å samtale om et faglig innhold*.

I arbeid med skoleutvikling sier Alexander at det har vist seg enklere å få til endringsprosesser på skoler når det gjelder punkt 1–3, enn å få klassesamtalene til å bli kumulative og å gi samtalene en retning. Med andre ord mener han å ha observert at det er lettere å skape forandring på en skole når det gjelder å skape god samtalekultur og det å lære å samtale, enn det er å gi samtalene sammenheng og godt faglig innhold.

Hvordan gi klassesamtalene retning og hensikt

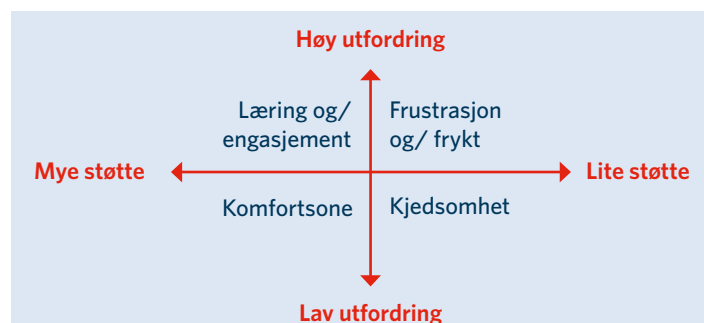
Dersom en samtale skal bygge videre på den innsikten elever og lærere allerede har, slik at forståelsen utvides til sammenhengende tankebaner og spørsmålsstillinger, må læreren for det første være bevisst sine bidrag i samtalen. I tillegg må læreren, som nevnt, planlegge og lede samtalen med tanke på å nå spesifikke læringsmål. Innholdet i samtalene; temaer, vurderingsformer og mål, blir dermed sentralt.

Når det gjelder innholdet i undervisningen, og dermed også i klassesamtalene, er det viktig at elevene får mulighet til å møte intellektuelt utfordrende og engasjerende fagstoff (Palm og Stokke, 2015). Dette er viktig for alle elever, men særlig betydningsfullt i flerspråklige klasserom, ettersom det viser seg at andrespråkelever ofte blir møtt med lærestoff som ligger langt under deres intellektuelle nivå (Gibbons, 2009). Figur 1 illustrerer forholdet mellom utfordringer i lærings-situasjonen og graden av lærerstøtte.

Lærerstøtte kan gis på mange ulike måter, blant annet gjennom organisering av samtalene. Det innebærer også å legge til rette for at elevene støtter hverandre i samtalene. Læreren kan for eksempel legge til rette for parsamtale når elevene skriver tekster sammen (Eritsland, 2015), samtalen kan innledes med en personlig fortelling relatert til lærestoffet (Fossum, 2015) eller oppstå spontant fordi læreren improviserer og griper mulighetene i situasjonen (Christensen, 2015). Strukturen kan styres; for eksempel gjennom strengt styrt rollesamtale om litterær tekst (Vederhus, 2015) eller i en filosofisk samtale organisert etter et fastlagt mønster (Børresen, 2015).

Hvordan læreren ser på lærestoffet og hensikten

med undervisningsøkten vil være avgjørende for hvilke organisatoriske grep læreren tar for å legge til rette for samtalen, hvilke spørsmål hun stiller og hvordan hun tar imot ulike elevspørsmål og svar. Noen ganger ønsker læreren å få innsikt i hva elevene kan om et emne, hvilke begreper de har og hvordan de har forstått bestemte faglige tema. Læreren stiller da spørsmål og styrer samtalen med en *orienterende* hensikt (Solem og Ulleberg, 2013): «Prøv om du kan forklare ...», «Fortell oss om ...». Med en orienterende hensikt kan læreren også stille mer lukkede spørsmål, for eksempel for å få elevene til å nærlese en tekst: «I den neste setningen er det ikke bare taleren som snakker. Hvordan ser dere det? Hvorfor trekker han flere inn i teksten?» (Maa-gørø, 2015, s. 41) Andre ganger har læreren en mer *påvirkende* hensikt, men kan likevel veksle mellom å stille åpne eller lukkede spørsmål. Med spørsmålet: «Er det noen av disse (matematiske) metodene som dere synes er bedre enn de andre?», åpner en matematikklærer for felles utforskning (Ulleberg og Solem, 2015, s. 113). Samtidig sørger læreren i den videre samtalen for at elevenes bidrag blir løftet fram slik at elevene etter hvert får en forståelse av hvilke matematiske metoder som i dette tilfellet ville være mest effektive. Læreren leder dermed elevene trygt videre i samtalen og bidrar dermed til at samtalen blir kumulativ, at den bygger videre på en innsikt som elevene allerede har (Alexander 2005, jf. pkt. 4 ovenfor). Slik bidrar samtalen forhåpentligvis til at forståelsen utvides til sammenhengende tankebaner og nye spørsmålsstillinger.



Figur 1. Palm og Stokke, 2015, s. 85 etter Gibbons, 2009. Hvis elevene skal oppleve læring og engasjement, er det viktig at læreren gir mye støtte, men samtidig møter elevene med høye faglige utfordringer. Hvis elevene ikke får faglige utfordringer, kan de fort enten kjede seg eller havne i en komfortsone der de ikke lærer. Hvis lærerstøtten blir for liten, kan de høye faglige utfordringene imidlertid bli for store, og eleven opplever frustrasjon og kanskje også frykt.

Det er mange av skolens mål som skal nås gjennom samtaler i klasserommet. I samtaler som omhandler holdninger og sosiale forhold i klassen, har læreren, ut fra lover og forskrifter, et ansvar for å påvirke elevene til for eksempel å respektere ulikhet (Utdanningsdirektoratet, 2016). Det kan også være at hensikten med samtalen er å nå skolens mer overordnede mål; å lære elevene å samtale for å kunne ta del i et demokratisk samfunn, eller å lære å snakke om og reflektere over eget og andres liv (Dysthe 2011, s. 73). Samtidig vet ikke alltid læreren selv hvor veien går, hvor en samtale vil ende opp. Lærere kan synliggjøre nettopp dette for elevene i løpet av samtalen: «Vet dere at nå er vi ute på et område der jeg heller ikke helt har sjekket opp. Jeg vet ikke helt hvor dette ender, jeg heller, ikke sant? Jeg klarer ikke å se alle de mønstrene som er, jeg heller, så jeg syns det er veldig spennende, dette her.» (Ulleberg og Solem, 2015, s. 111). Med et slikt utgangspunkt blir hensikten med samtalen nettopp å utforske veien videre sammen.

Innhold og form i klassesamtalene

Gjennom å være bevisste på hvilken samtalekultur man vil utvikle i klassen, kan lærere hjelpe elever over på tryggere faglig grunn. Målet med å utvikle elevenes muntlige ferdigheter er ikke bare at læreren skal evaluere svarene elevene kommer med, men også at elevene skal lytte til medelever, reflektere og trekke nye slutninger. For å bidra til at skolens samtaler blir kumulative, det vil si at de utvider elevenes tenkning om faglige spørsmål, må læreren både gi elevene faglige utfordringer og mye støtte. Gjennom å være bevisst på hvilken hensikt klassesamtalen har, ved å etablere normer for hvordan klassens samtalefellesskap skal være, gir læreren samtidig elevene mulighet til å delta i elevfellesskapet (Michelet, 2013).



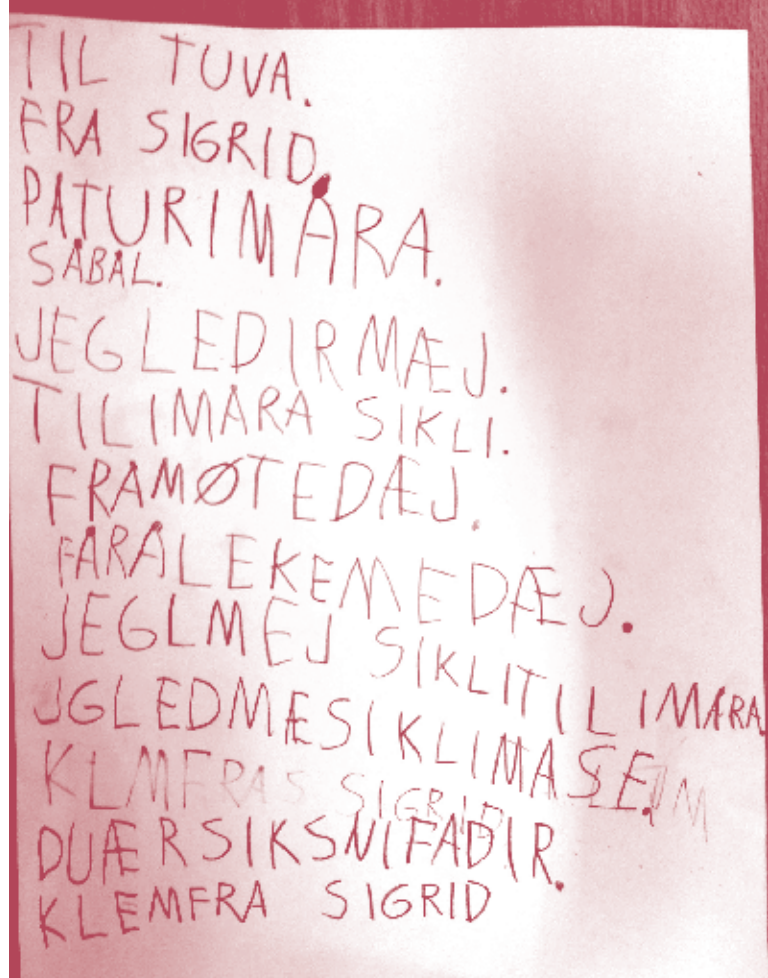
Hanne Christensen er dosent i pedagogikk ved Høgskolen i Oslo og Akershus, fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier. Hun underviser i grunnskolelærerutdanningen og forskningsområdene er lærer-kvalifisering og skoleutvikling.



Ruth Seierstad Stokke er høgskolelektor i norsk ved Høgskolen i Oslo og Akershus, fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier. Hennes fagfelt er litteraturredidaktikk. Hun underviser i norsk i grunnskolelærerutdanningen og arbeider også med etter- og videreutdanning av lærere. Hun har tidligere arbeidet i både grunnskole og videregående skole.

LITTERATUR

- ALEXANDER, R. (2008). Culture, Dialogue and Learning: Notes on an Emerging Pedagogy. I: Mercer, N. og Hodginson, S. (red.) *Exploring Talk in School*. s 91–114. London: Sage Publications Ltd.
- BØRRESEN, B. (2015). En egen form for samtale. I: H. Christensen og R.S. Stokke (red.), *Samtalens didaktiske muligheter* (s. 18–34). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- CHRISTENSEN, H. (2015). Lærers kompetanse til improvisasjon i didaktiske samtaler. I: H. Christensen og R.S. Stokke (red.), *Samtalens didaktiske muligheter* (s. 201–218). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- DRUGLI, M.B. OG NORDAHL, T. (2013). Læreren og eleven. I: T.L. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl og T. Helland, *Livet i skolen 1* (s. 69–102). Bergen: Fagbokforlaget.
- DYSTHE, O. (2012). Teoretiske perspektiver på dialog og dialogbasert undervisning. I: O.
- DYSTHE, N. BERNHARDT OG L. ESBJØRG (red.), *Dialogbasert undervisning: Kunstmuseet som læringsrom* (s. 45 – 79). Bergen: Fagbokforlaget.
- DYSTHE, O. (2011). Opportunity Spaces for Dialogic Pedagogy in Test-oriented Schools. I: E.J. White & M. Peters (red.) *Bakhtinian Pedagogy: opportunities and Challenges for Research, Policy and Practice in Education Across the Globe*. Peter Lang. NY.
- ERITSLAND, A.G. (2015). Skrivesamtalen. I: H. Christensen og R.S. Stokke (red.), *Samtalens didaktiske muligheter* (s. 51–65). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- FOSSUM, H. (2015). Flerstemmig og mangespektret musikkundervisning. I: H. Christensen og R.S. Stokke (red.), *Samtalens didaktiske muligheter* (s. 183–200). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- GIBBONS, P. (2009). *English Learners Academic Literacy and Thinking. Learning in the challenging zone*. Portsmouth: Heinemann
- IMSEN, G. (2006). *Lærers verden*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Michelet, S. (2013). Klasseoffentlighet og elevkultur for læring. I: H. Christensen & I. Ulleberg (red.), *Klasseledelse, fag og danning* (s. 71–90). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- MOGSTAD, S.D. & EIDHAMAR, L.G. (1999). *Fag, identitet og fortelling: didaktikk til kristendomsundervisning med religions- og livssynsorientering*. Oslo: Universitetsforlaget.
- MYHRE, R. (2001). *Didaktisk basiskunnskap*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- ONGSTAD, S. (2004) Bakhtin's Triadic Epistemology and Ideologies of Dialogism. I: F. Bostad, C. Brandist, L.S. Evensen & H.C. Faber (red.) *Bakhtinian Perspectives on Language and Culture*. s. 65–88. Hampshire/NY: Palgrave Macmillan.
- PALM, K. OG STOKKE, R.S. (2015). Utforskende samtaler i flerspråklige klasserom. I: H. Christensen og R.S. Stokke (red.), *Samtalens didaktiske muligheter* (s. 83–103). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- SOLEM, I.H. OG ULLEBERG, I. (2013). Hva spør lærerne om? En modell for å undersøke spørsmål som stilles i klassesamtalen i matematikk. I: Christensen, H. og Ulleberg, I. (red) *Klasseledelse, fag og danning*. (s.139–154), Gyldendal Akademisk
- ULLEBERG, I. OG SOLEM, I.H. (2015). Hvordan kan lærere bidra til deltakelse og matematisering i klassesamtalen i matematikk? I: H. Christensen og R.S. Stokke (red.), *Samtalens didaktiske muligheter* (s. 104 – 122). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- UTDANNINGSDIREKTORATET (2016). Kunnskapsløftet (LKO6) <<http://www.udir.no/Lareplaner/>> (lest 15.03.2016).
- VEDERHUS, I. (2015). Samtale eller læresamtale? I: H. Christensen og Stokke, R.S. (red.), *Samtalens didaktiske muligheter* (s. 66 – 82). Oslo: Gyldendal Akademisk.



Funksjonell bokstavlæring

■ AV REIDUN FLUGSTAD RYGG

I norsk skole er det fortsatt vanlig med formell bokstavinnlæring, der man diskuterer hvor mange bokstaver elevene skal lære i løpet av en uke. Et alternativ er funksjonell bokstavlæring, der elevene lærer bokstavene fordi de har bruk for dem i egen oppdagende skrijving.

I Norge er det en sterk tradisjon for å innlede lese- og skriveopplæringen på første trinn med en relativt formell bokstavinnlæring, gjerne som ukas bokstav. I 2013 gjennomførte Annelin Rasmussen en undersøkelse av begynneropplæringen i lesing og skrijving der 1217 lærere fra 841 skoler svarte. Undersøkelsen slår fast at rundt 80 prosent av lærerne i Norge bruker fra 7–9 måneder på å lære bort alfabetet. 10,7 prosent av lærerne brukte 13–24 måneder. De fleste lærerne brukte 5–8 timer per uke i leseopplæringen.¹

Hvorfor ikke heller servere elevene alle bokstavene på en gang og la dem «forsyne seg» med de bokstavene de trenger? Hvis elevene lærer bokstavene fordi de har bruk for dem, lærer bokstavene erfaringsvis raskt, og de blir satt inn i en språklig sammenheng. Da oppdager elevene det alfabetiske prinsippet, eller «knekker koden» som det også heter. Funksjonell bokstavkunnskap handler om at elevene setter bokstavene i sammenheng med språket som system og bruker dem i språklig

kommunikasjon. Da blir bokstavene nøkkelen inn i lesingen og skrivingens verden.

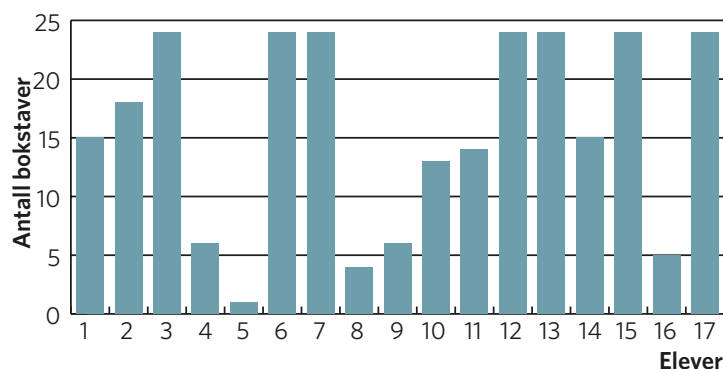
Funksjonell og formell bokstavlæring

Jørgen Frost (2003) diskuterer hvordan bokstavene kan bli funksjonelle gjennom tidlige skriveforsøk og ser på orddannelse og tidlig skriving som en overgang fra det å være fonembevisst, det vil si å kunne identifisere fonemene (språklydene) i et ord, til å utvikle grunnleggende lesestrategier (Frost, 2012). Han hevder at for barn som ikke har denne språklige bevisstheten på plass, kan bokstaver fort bli «et system av meningsløse enheter som de må bruke store hukommelsesressurser på å tilegne seg» (Frost, 2003:78). Når barn derimot lærer bokstavene gjennom tidlig skriving og i dialog med voksne og andre barn som kan bokstavene, oppdager de at bokstaver og fonem blir til språk. Da blir bokstavene funksjonelle, og barnet endrer sitt strategigrunnlag slik at de fonologiske prosessene blir drivkraften i den videre lesingen (Frost, 2003). Hvis elevene får oppdage og eksperimentere med lydenheter i ordene og formidle dem på papiret som bokstaver ut ifra sitt utviklingsmessige ståsted, vil bokstavene bli tatt i bruk med en funksjonell hensikt. Bokstavkunnskap er viktig for erobringen av lesekunsten, men den må settes inn i en språklig sammenheng og bli noe mer enn en rekke med 29 tegn som man skal benevne og skrive på riktig måte. Dette viser også erfaringer fra praksisfeltet. Diagrammene under er fra et prosjekt der elevene fikk møte skriftspråket i første klasse ved å skrive fra første dag og før de nødvendigvis kunne navnet på bokstavene (Hagtvet, Rygg & Skulstad, 2014)

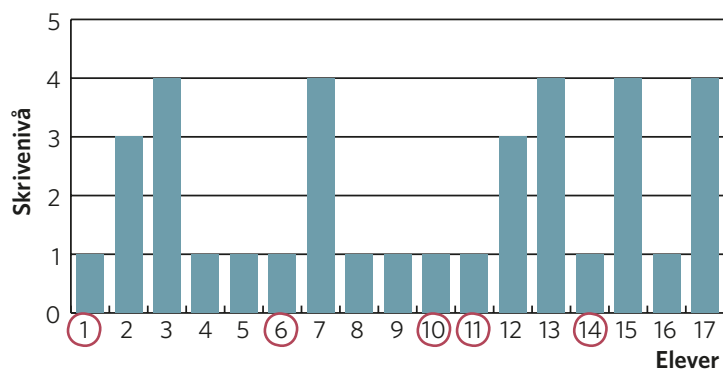
Figur 1 viser elevenes bokstavkunnskap ved skolestart for totalt 17 elever. Elevene skulle ved kartleggingen av bokstavkunnskap peke på de bokstavene de kunne på en plakate ved å si navn eller bokstavlyd. De fem minst brukte bokstavene ble utelatt fra kartleggingen. Vi ser at det er stor

variasjon i elevenes bokstavkunnskap. Hele tolv elever kan identifisere mer enn 10 bokstaver som benevnes, mens fem elever kan seks bokstaver eller færre.

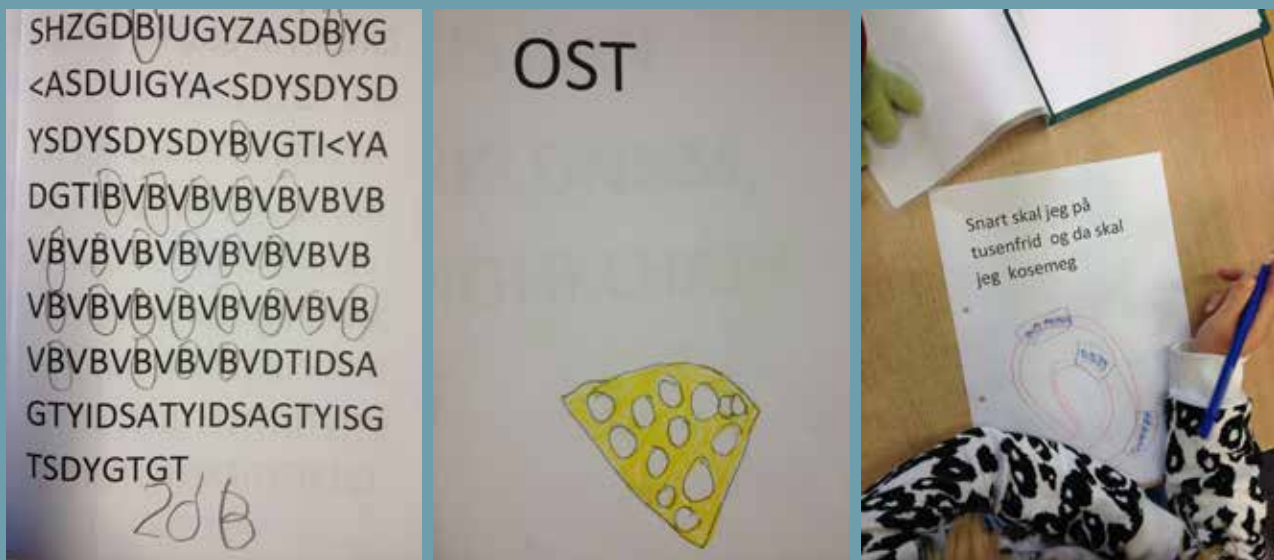
Figur 2 viser hvordan de samme elevene skrev, det vil si deres skrivenivå på samme tidspunkt på 1. trinn. Elevene skulle skrive «Lise liker is» i en elevsamtalsituasjon med lærer. De kunne skrive hemmelig skrift eller bruke bokstaver på sin måte. Nivå 1 vil si å skrive «hemmelig skrift» (skribling). På nivå 2 skrives 1 eller 2 bokstaver med riktig kobling til lyd(fonem). På skrivenivå 3 er det 3–8 riktige bokstav-lydforbindelser og på nivå 4 kobles 9–11 fonem til riktig bokstav.



Figur 1 Bokstavkunnskap 1. trinn august 2015



Figur 2 Skrivenivå 1. trinn august 2015

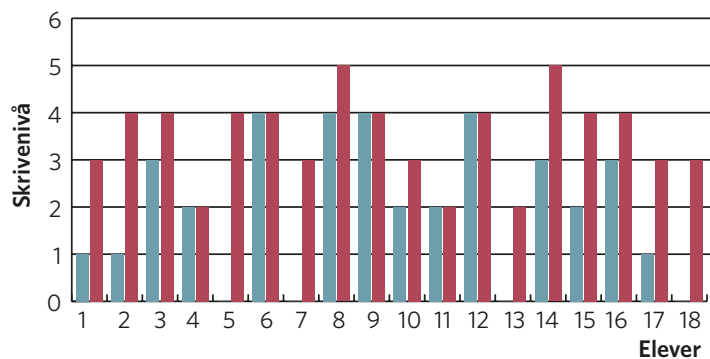


Elevene er på ulike nivå i sin skriveutvikling og trenger tilpasset støtte.

Det som er spesielt interessant her, er sammenhengen mellom den formelle bokstavkunnskapen elevene kommer med til skolen (figur 1) og hvilken skriftspråklig kompetanse de kan møte bokstavene med (figur 2). 13 elever gjenkjente mer enn 10 bokstaver ved skolestart og kunne med andre ord relativt sett mange bokstaver. De 5 elevene som er merket med rødt i figur 2 kunne mange bokstaver, men brukte hemmelig skrift når de skulle skrive «Lise liker is». Ingen av disse fem elevene koblet lyd med bokstav når de selv skrev. Kodingen av skrivenivå er gjort i tråd med typiske trekk i barns tidlige skriveutvikling (Forskergruppen «Barn, språk og læring, Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo 2012). Figur 1 og 2 viser samlet at flertallet av elevene kunne mange bokstaver, men det betydde ikke nødvendigvis at de kunne anvende dem i en språklig sammenheng.

Betydningen av å mestre bokstaver funksjonelt

Tabellen over (figur 3) viser en annen gruppe elever på 1. trinn. Vi ser at elevene på 1. trinn har hatt en flott skriveutvikling de første åtte ukene på skolen. Det har ikke vært formell bokstavlæring i denne perioden, men fokus har vært på dialogisk lesing, språklek med rimleker, stavelseskapping, lek med ord og setninger (Frost, Lønnegard 1996) og oppdagende skriving. Oppdagende skriving handler



Figur 3 Skrivenivå 1. trinn 24. august (blått) og 26. oktober 2015 (rødt)

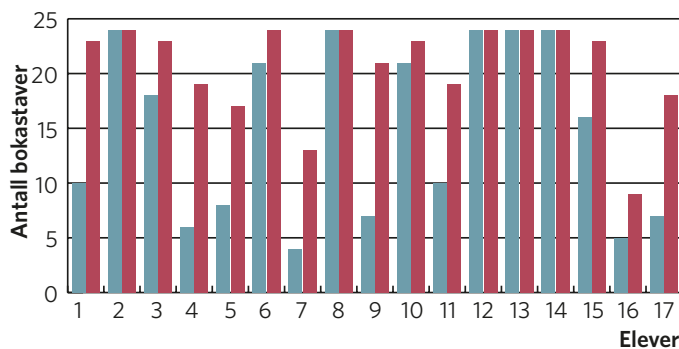
om at elevene skriver på sin egen måte etter hvor de er i sin skriftspråklige utvikling. Det vil si at elevene skriver enten med «hemmelig skrift» (skribling) eller på sin egen «høremåte» ved å bruke de bokstavene de kan og hører lyden til. I denne klassen tegnet mange av elevene (nivå 0) eller skrev «Lise liker is» med «hemmelig skrift» (nivå 1) ved skolestart. I de første åtte skriveukene skulle elevene «fortelle på papiret» på sin måte. Det kunne være å fortelle i «Uteboka» etter en økt med uteskole, skrive og tegne fra en lekssituasjon, skrive huskelapp hjem, lage invitasjon til fadderne osv. Lærerne brukte også tegneserie etter modell fra Søholmskolen i Danmark (Korsgaard 2012). Og det aller viktigste i denne skriveperioden

var organisering av stasjonsundervisning. Når undervisningen organiseres som stasjoner, kan lærer gi tilpasset støtte (mediering) ut ifra hvor hver enkelt er i sin skriveutvikling. I vårt opplegg var det stasjonsundervisning to dager pr. uke der elevene brukte pc som skriveverktøy (Trageton 2003, 2010). Læreren hadde da maksimum fire elever å forholde seg til på skrivestasjonen, mens en annen voksen hadde oversikt over de resterende og mest mulig selvgående stasjonene.

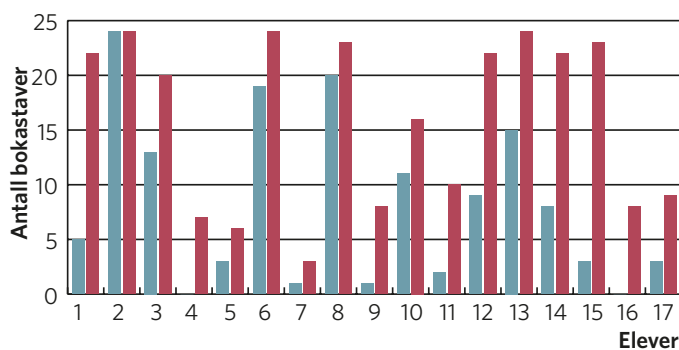
Som figur 3 viser, hadde samtlige elever god progresjon i sin skriveutvikling i løpet av skoleårets første 8 uker. 16 av 18 elever hadde nå knekt lese-koden gjennom egen oppdagende skiving. Elevene kunne kommunisere ved hjelp av eget skriveuttrykk og formidle eget budskap. Ifølge Lundberg bør den personlige siden ved skiving som lar elevene uttrykke opplevelser og følelser, være med fra første stund i skolen (Lundberg, 2010). Etter disse intensive skriveukene gikk stasjonsundervisningen over fra veiledet skiving til veiledet lesing der elevene fikk bøker på sitt nivå i lesing. Under vises et eksempel på tegneseriemodellen og skriveutvikling fra august til januar for en elev.

Funksjonell skiving gir rask bokstavlæring

Når elevene først har oppdaget sammenhengen mellom lyd og bokstav, er vår erfaring at motoren settes i høygir og elevene lærer seg bokstavene i ekspressfart. De lærer bokstavene fordi de har bruk for dem. De har så mye å fortelle på papiret, og de har jo forstått hva bokstaver brukes til. Figurene 4 og 5 viser progresjonen i bokstavkunnskap i en tredje gruppe gjennom åtte uker med fokus på språklek og oppdagende skiving. Det har ikke vært formell opplæring i bokstavene. Vi ser at alle elevene lærer seg mange bokstaver i løpet av disse første ukene på skolen. Elevene har lært seg bokstavene funksjonelt. Selv når det gjelder små bokstaver, er det en veldig positiv utvikling. Det kan ha sammenheng med at elevene har brukt bokstavstrimlene aktivt og også blitt mer opptatt av skriftspråket generelt gjennom sin egen oppdagende skiving. Bokstavkunnskapen i denne figuren er målt 24. august (blå) og 26. oktober (rød). Den formelle bokstavgjennomgangen, som vi primært ser på som skriftforming, kom i gang ut i november. 15 av 17 elever hadde da lært seg mer



Figur 4. Bokstavkunnskap 24. august og 26. oktober 1. trinn 2015. Store bokstaver



Figur 5. Bokstavkunnskap 24. august og 26. oktober 2015. Små bokstaver

enn 15 bokstaver og forstått det alfabetiske prinsipp. Nå ble det fokusert på plassering på linje og skriveretning og med både store og små bokstaver.

Fonologisk bevissthet

For å kunne avkode skrift, må elevene ifølge Snow et al. (2005) kunne identifisere lyder på ulike steder i ordet, de må kunne telle hvor mange fonemer et ord består av, og de må kunne sette fonemene de avkoder sammen til ord med mening. Elevene må kunne skille mellom lyd og bokstav og være bevisste på at bytting av fonemer påvirker betydning. Denne fonembevisstheten er altså en avgjørende språklig kompetanse både i ordavkodning (lesing) og i skiving. Hagtvet understreker dette når hun sier at «Fonologisk bevissthet dreier seg om evnen til å (bevisst) manipulere lyder og lydstrukturen i språket» (Hagtvet, 1994). Hun viser til at barn smaker på språklydene ved å kjenne etter hvor de er i munnen og kan snakke om denne lydproduksjonen før de skriver den ned. Skrivningen



kan derfor gjøre det lettere for barn å bli fonembevisste, ved at de konkretiserer og visualiserer fonemer (Hagtvet, 2009). Det er akkurat dette vi ser i praksis når elevene skriver seg inn i lesingen. Da blir elevene nøyaktige i sin avkoding fordi de er så vant til å lete etter hver lyd når de skriver på sin «høre måte». Det betyr at elevene skriver de lydene de hører og som de vet hvordan ser ut. Da kan heller ingen skrive feil fordi alle skriver på sin måte. Alle elevene er sikret mestring i sin skriving samtidig som de styrker sin fonologiske bevissthet og blir mer nøyaktige i sin lesing.

Fra skriving til lesing

Som vi har sett, kan skriving på elevenes premisser og basert på deres utviklingsnivå, åpne veien inn i lesingens verden. Skriving og lesing er prosesser som er i en vekselvirkning med hverandre. Frith (1985) utviklet en teori om at denne vekselvirkningen har forskjellige tyngdepunkt i de ulike periodene i skriftspråkutviklingen. Når barnet i den tidlige fasen får mulighet til å skrive tekst med mening, blir oppmerksomheten rettet mot både fonem-grafem-forbindelsen og språkets semantikk og innhold. Ved mye skriving i denne

perioden vil barnet styrke sin fonologiske bevissthet og utvikle en sikker avkoding. Når barnet kommer over i den mer ortografiske fasen, vil det være lesingen som driver utviklingen videre. Da vil mye lesing øke bevisstheten om det ortografiske system samtidig som lesingen automatiseres. Når lesing og skriving har nådd et avansert nivå, vil skriving og lesing utfylle hverandre (Frith, 1985, ref i Hagtvet 2012).

Hvis man i begynneropplæringen starter med mye skriving på elevenes premisser med god og tilpasset støtte, kan erfaringene tyde på at leseveien videre blir nøyaktig og sikker. Da vil skrivingen bli et viktig vindu for læreren, et vindu som viser hvor langt på den ortografiske veien eleven er kommet. Når ikke-lydrette ord kommer på plass i skrivingen, vet vi at automatiseringen av ortografien (rettskrivning) er på plass. Det skjer når det leses mye og tekstene er tilpasset elevenes leseutviklingsnivå. I grunnopplæringen kan altså veien fra skriving til lesing bli en god og trygg vei med rask progresjon. Når lesing og skriving følger hverandre i vekselvirkning, blir elevene bevisste både på språkets form og innhold. Grunnlaget for veien videre i lesing og skriving er lagt.



Når skolestart blir skrivestart med mestringsgaranti, behøver ikke diskusjonen på personalrommet å være hvor mange bokstaver vi skal lære bort i uka. Elevene lærer seg bokstaver i raskt tempo hvis de får den nødvendige veiledningen, og samtidig kommer den språklige bevisstheten på plass. Å lære bokstaver vil si å ta dem i bruk til det de skal brukes til, nemlig å fortelle noe de har på hjertet. Det har førsteklassinger mye av!

NOTER

- <http://www.skrivesenteret.no/uploads/files/Bokstavinnl%C3%A6ring.pdf>



Reidun Flugstad Rygg er kon-
taktlærer på 1. trinn ved Veståsen
Skole i Gjerdrum kommune og
har deltidsstilling som kommu-
nens språk- og leseveileder. Hun
har grunnutdanning som førsko-
lelærer og adjunkt med mange
års erfaring som lærer på småskoletrinnet. Hun har
videreutdanning som språk- og leseveileder i og master
i Lesing og skriving i skolen.

LITTERATUR

- FROST, J. & LØNNEGAARD, A.** (1996). *Språkleker. Praktisk del*. Oslo: Damm
- FROST, J.** (2003). *Prinsipper for god leseopplæring. Innføring i den første lese- og skriveopplæringen*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag.
- FROST, J.** (2012). Spontanskrijving i et forebyggende perspektiv. I: S. Madsbjerg & K. Friis *Skrivelyst i barnehagen*. Dansk psykologisk forlag.
- HAGTVET, B.E.** (2004). *Språkstimulering. Tale og skrift i førskolealderen*. Oslo: Cappelen Damm AS
- HAGTVET, B.E.** (2009). Eksperimenterende skriving i skriftspråklig utvikling. I: J. Frost (red.) *Språk- og leseveiledning – i teori og praksis*. Cappelen akademiske forlag.
- HAGTVET, B.E.** (2012). *Skrivelyst og skrivepraksis på elevenes premisser*. I: S. Madsbjerg & K. Friis *Skrivelyst i et spesialpedagogisk perspektiv*. Dansk psykologisk forlag.
- HAGTVET, B.E., RYGG, R.F. & SKULSTAD, R.N.** (2014). Et vindu til barns språklige kompetanse: Oppdagende skriving i barnehage og skole. *Bedre skole nr. 2*.
- LUNDBERG, I.** (2010). *God skriveutvikling. Kartlegging og undervisning*. Cappelen akademiske forlag.
- KORSGAARD, K., HANNIBAL, S. & VITGER, M.** (2011). *Oppdagende skriving – en vei inn i lesingen*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- SNOW, C., GRIFFIN, P. & BURNS, M.S.** (red.) (2005). *Knowledge to support the teaching of reading. Preparing teachers for a changing world*. San Francisco: The Jossey Bass education Series.
- TRAGETON, A.** (2003). *Å skrive seg til lesing: IKT i småskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- TRAGETON, A.** (2010). *Skriv på PC-lær å lese!* Pedlex forlag.
- Lenke til aktuell film fra Søholmskolen: <https://www.youtube.com/watch?v=P1WZg5ZI2UU>
- Flere aktuelle artikler finnes også på: <http://skrivesenteret.no/>

Tryggest å ikke kunne

Elevers samtaler om bruk av fremmedspråk

■ AV ANNE-VALÉRIE SICKINGHE

Mange elever påstår at de ikke riktig «kan» fremmedspråket som de har lært seg i skolen. Analyser av samtaler mellom elever i videregående skole viser hvordan elevene støtter hverandre i å undervurdere egen kompetanse i fremmedspråk. Funnene forklares med at elevene i sine samtaler med medelever ønsker å unngå å bli tillagt en akademisk identitet.

Vellykket fremmedspråkundervisning forutsetter at både undervisere og elever har innsikt i hvordan elevene får mest mulig utbytte av undervisningen. Dette gjenspeiles i Kunnskapsløftets (KL) *Prinsipper for opplæring* (PO), som anfører at:

Læringsstrategier er framgangsmåter elevene bruker for å organisere sin egen læring. Dette er strategier for å planlegge, gjennomføre og vurdere eget arbeid for å nå nasjonalt fastsatte kompetansemål. Det innebærer også refleksjon over nyervervet kunnskap og anvendelse av den i nye situasjoner. Gode læringsstrategier fremmer elevenes motivasjon for læring og evne til å løse vanskelige oppgaver også i videre utdanning, arbeid eller fritid. (UD 2006a:3)

I tillegg til avsnittet i PO, inneholder læreplanen for fremmedspråk nivå II kompetansemål om at elever skal kunne:

- utnytte erfaringer med språklæring for å videreutvikle sin flerspråklighet
 - beskrive og vurdere egen framgang med å lære det nye språket
- (UD 2006b)

I lærebøkene vies det derfor mye oppmerksomhet til gjennomgang av vurderingskriterier, egenvurdering og bevisstgjøring om læringsstrategier. Arenaene hvor språkkunnskapene vil komme til sin rett og bli verdsatt, så som jobb,

utenlandsstudier og kulturforståelse, blir også rutinemessig dratt frem både når elever skal rekrutteres til de forskjellige språkfagene og mens undervisningen pågår.

Læreplanen for fremmedspråk sin bruk av ordet «flerspråklighet» i sammenheng med læring av fremmedspråk i klasseromskontekst er for øvrig bemerkelsesverdig, da ordet ellers i KL hovedsakelig brukes i forbindelse med opplæringen av språklige minoriteter. Læreplanen for fremmedspråk tar i sin helhet kun i veldig liten grad høyde for at en økende andel elever har hjemmespråkpraksis som involverer andre eller flere språk enn norsk, og for at elever også erverver fremmedspråkkunnskap gjennom flytting, fritidsinteresser og sosiale aktiviteter. Senere års forskning (f.eks. Hajek og Slaughter 2015; May 2014) har kritisert det ettspråklige fokuset i den eksisterende tilnærmingen til fremmedspråkundervisning, hvor utgangspunktet er en ettspråklig elev hvis målsetting er å tilegne seg et nytt språk mest mulig på «morsmålsnivå». Det flerspråklige fokuset, som foreslås som alternativ, gjør det mulig å ta høyde for hvordan elever kan posisjonere seg selv og andre som mer eller mindre kompetente i språkets forskjellige del- og fagområder. De seks kompetansenivåene i *the Common European Framework of Reference for language learning, teaching and assessment (CEFR)* viser en slik nyansert forståelse, idet rammeverket har seks nivåinndelinger for delområdene leseforståelse,

lytteforståelse, skriving og tale, og kaller høyeste nivå (C2) «mestring».

Norton (2013: forord) påpeker hvordan språkholdninger påvirker elevers motivasjon for å lære og bruke fremmedspråk. Hun viser også hvordan elever i og for seg kan være motiverte for å lære språk, men har liten vilje til å «investere» i skolens fremmedspråkundervisning fordi de ikke ser formålet med forklaringene og aktivitetene i denne. Hva elevene sier til hverandre om sin

bruk av fremmedspråk som de lærer i skolen, vil påvirke deres motivasjon for å lære og anvende det. Disse samtalene er i liten grad kartlagt. Det er derfor behov for mer empirisk basert kunnskap om måten elever seg imellom samtaler om læring og bruk av fremmedspråk på, både under selve fremmedspråkundervisningen og etterpå. Slik innsikt vil også bidra til bedre forståelse av hvordan elevene forhandler sin epistemiske status som fremmedspråkbrukere (dvs. i hvilken grad de



fremstiller seg og aksepteres som kunnskapsrike). Elever med høy epistemisk status som fremmedspråkbrukere, som uttrykker seg med stor grad av sikkerhet om læringsprosess og bruk av fremmedspråk, får større gjennomslag for sine synspunkter om hva som gjør fremmedspråklæring vellykket enn usikre elever med lav epistemisk status. Førstnevnte vil derfor i større grad påvirke medelevenes motivasjon og vilje til å «investere» i undervisningspraksis.

Man antar gjerne at elever, om de får anledning til det, tar i bruk kompetanse og kunnskap som de har tilegnet seg gjennom undervisningen. Imidlertid viser Benwell & Stokoe (2010) i en samtaleanalytisk studie av kollokvier blant britiske universitetsstudenter, at disse i sine innbyrdes samtaler rutinemessig underkommuniserer sin kunnskap og innsats for å unngå å bli tillagt en akademisk identitet, med andre ord, de vil ikke fremstå som «nerdete» og overivrige. Studenter som ikke underkommuniserer kunnskap og innsats, blir gjerne satt på plass av sine medstudenter. Stokoe et al. (2013) viser i tillegg til studier som tar opp forskjellen mellom studenter slik de fremtrer som studenter for sine undervisere og veiledere (hvor de viser innsats og interesse) og slik de fremtrer som studenter for sine medstudenter (hvor de viser ironi og mangel på innsats og interesse). Disse studiene er basert på systematisk analyse av samhandling. De viser hvordan holdninger rent faktisk kan bli fremført og forhandlet, og de viser hvordan språklig identitet, slik den oppstår gjennom diskursiv samhandling, kan være ulik identiteten som tilskrives deltakerne når grunnlaget er selvrapportering fra spørreundersøkelser.

Forskjellige metodologiske tilnærminger

Et antall norske og internasjonale studier har undersøkt elevers motivasjon for valg og gjennomføring av fremmedspråk på ungdomstrinnet og i videregående skole. I Norge har studiene til Carrai (2014), Hovland (2011) og Lindemann (2008) sett på hva som motiverte elevenes valg av fremmedspråk, og hva som senere ble anført som grunn til frafall. Studiene til Heimark (2008), Krakhellen (2011) og Quiroa (2013) har sett på

elevenes holdninger til forskjellige tilnærminger i fremmedspråkdidaktikk. En annen orientering innen forskningen har sett på fenomenet «Foreign Language Anxiety» (FLA), eller «følelsen av spenning og engstelse som spesifikt assosieres med andrespråkskontekster, herunder tale, lytting, og læring» (MacIntyre og Gardner 1994:284).¹ Her har man prøvd å finne psykologiske og kognitive forklaringer på noen fremmedspråkelevers angst for å uttrykke seg muntlig i klasserommet. Heger (2001) er den eneste norske studien som har undersøkt temaet på skolenivå, men utenfor Norge har mange studier sett på de psykologiske og kognitive faktorer som påvirker FLA i klasserom på forskjellige nivåer.

De fleste studier om motivasjon bak valg av fremmedspråk, og studiene med fokus på fremmedspråktilegnelse og bruk av fremmedspråk, har basert seg på spørreundersøkelser, etnografiske intervjuer, og kvantitativ analyse av informanternes tekstproduksjon. Studier med disse tilnærminger gir innsikt i kvantitative og psykososiale aspekter av fremmedspråktilegnelse, men de sier lite om hvordan holdninger blir etablert og overført gjennom språklig samhandling, og de tilføyer lite til de førnevnte innsiktene til Benwell og Stokoe (2010) og Benwell et al. (2013). De sier heller ikke noe om de som velger å avstå fra å delta i spørreundersøkelser og intervju. Studien som jeg omtaler i min doktoravhandling (Sickinghe 2016, artikkel III), og som eksemplet nedenfor er hentet fra, tar derfor en annen metodologisk tilnærming. Den baserer seg på analyse av samtaler mellom elever som er i sitt siste år av studiespesialiserende utdanningsprogram, og undersøker hvordan elevenes identiteter som mer eller mindre flerspråklige språkbrukere (av sine hjemmespråk, samt av språkene som de har lært seg i skolen og i deres liv utenfor hjemmet) kan forhandles innenfor rammene av de forskjellige samtalene som elevene deltar i. Opptakene ble gjort mens elevene førte gruppesamtaler som del av deres skolearbeid i klasserommet, og er således eksempler på «skoleprat» hvori elever diskuterer «skoleting» (Baker 1982, i Silverman 2001:101) mens de jobber med skolearbeid.

Eksempel: «Ikke så god i spansk»

Følgende utdrag er fra en klasseromsamtale mellom fire jenter. Tema for samtalen er deres bruk av spansk. Tre av jentene (A, B og C) har fulgt eller følger spanskundervisning i skolen, den fjerde (D) har tatt privatisteksamen i urdu. I motsetning til engelsk er spansk ikke lett tilgjengelig i det norske språklandskapet. I en klasseromskontekst blir språket derfor fort markør for akademisk identitet. A har tidligere i samtalen fortalt de andre at hun kan en del spansk fordi hun har spansk familie og bruker språket ofte. B har akkurat fortalt om en måned lang reise til Chile med sin daværende kjæreste og hans familie, som har chilensk bakgrunn. I samtalen ble det ikke spurt om nærmere redegjørelse for As spanskspråklige familiebakgrunn, og det ble uttrykt begeistring for og interesse i Bs reiseberetning. B avslutter imidlertid med å si at hun ikke brukte spansk under oppholdet:

1.	B	det ku- men jeg brukte det ikke da for jeg turte ikke selvfølgelig
2.	A, B, C, D	ler
3.	A	nei
4.	C	åh såpass så du fikk egentlig ikke brukt det fordi du ikke turte det?
5.	A	det er ikke som jeg snakker flytende spansk men har lissom reisespansk i minne lissom
6.	A	sånn bestille på restaurant og film dra til steder og sånn lissom
7.	D	ja
8.	C	jeg vil ha, det kan jeg jeg, den har jeg faktisk xxx*
9.	B	ja ja
10.	C	quiero un eh una cerveza por favor den har jeg faktisk xxx
11.	A	det veldig greit da det ikke som jeg sitter med med
12.	A	familien og snakker spansk det gjør jeg ikke

* Ikke hørbart utsagn.

Utdraget begynner med påstanden til B. Hun forteller at hun ikke benyttet muligheten til å bruke sine spanskkunnskaper, tilegnet gjennom spanskundervisning, mens hun var i Chile (linje 1). Herved tar hun avstand fra å vise kompetanse som hun ville ha tilegnet seg i klasserommet. Markøren *selvfølgelig* oppfordrer de andre til å anerkjenne hennes forklaring om at hun ikke turte som en typisk tilstand, og responsen fra A, C og D (linje 2) er da også at alle ler. Glenn (2003:30) forklarer hvordan latter er særdeles virkningsfull når man vil vise tilslutning i flau situasjoner. Bs samtalepartnere drar ikke hennes påstand i tvil, og ber ikke om nærmere forklaring (linje 3 og 4). A, som tidligere i samtalen hadde fremstilt seg som god i spansk, sier nå at hun likevel ikke kan så mye, i alle fall ikke det hun kaller *flytende spansk* (linje 5). Hun gjentar dessuten dementiet *det ikke som* (linje 5 og 12). I den epistemiske tilnærming til samtaleanalyse er dementier en måte å legge seg på samme linje som andre på. Dementier brukes ofte i kombinasjon med problematiske handlinger (Overstreet og Yule 2001:48) med som velkjent eksempel «jeg er ikke rasist, men ...». Ved gjentatte ganger å bruke dementier søker A tilslutning fra de andre deltakerne, noe hun også får fra både D (linje 7), B (linje 9) og C (linje 8 og 10). Ved å fremheve sitt eget bruk av typisk «reisespansk» *quiero una cerveza por favor* (linje 10) fremhever C dessuten at hennes kompetanse ikke overgår den til A og B. Likevel gjentar A sitt dementi nok en gang (linje 11 og 12) med initieringen *det veldig greit da*. Ved slutten av utdraget har alle jentene uttrykt at å ikke tørre å bruke spansk, og å kun beherske «reisespansk» fremfor «flytende spansk», er mer akseptabelt enn det motsatte.

Konklusjon

Denne artikkelen har drøftet en forklaring for hvorfor og hvordan elever kan underkommunisere sine fremmedspråkkunnskaper. Den har også vist et eksempel på hvordan elever kan posisjonere seg selv som mer eller mindre dyktige i et fremmedspråk, alt etter samtalepartnere og samtalekontekst. Samtaleutdraget understøtter funnene til Benwell og Stokoe (2010) og Benwell et al.

(2013), som viste hvordan universitetsstudenter motsetter seg akademisk identitet i innbyrdes samtaler. Samtaledeltakerne i dette eksemplet er «spanske brukere overfor medelever», og dette innebærer at man ikke skal fremstå som altfor ivrig og kunnskapsrik. Selv om utdraget er et eksempel av mulig språkbruk i en bestemt kontekst, den til elever som utfører en skoleoppgave i klasserommet, viser den til en diskursiv forklaring på hvorfor elever ikke alltid anvender kunnskap som de har tilegnet seg gjennom undervisning.

Samtaleanalyse er ofte brukt i undersøkelsen av kodeveksling og stiliseringspraksiser i flerspråklig språkbruk og samhandling på andrespråk. Den er derimot sjelden brukt for å undersøke samhandling på førstespråk, hvor forvaltning av fremmedspråk er tema. Funnene i studien viser hvilket potensial denne tilnærmingen har for utforskning av hvordan elever fremstiller og forhandler sin fremmedspråkkompetanse i ulike kontekster.²

NOTER

- 1 I sin «Affective Filter Hypothesis» (1982) fremsetter S. Krashen begrepet om et såkalt høyaffektivt filter (hvor lærendes holdninger ikke er optimale for andrespråkstilegnelse). Dette er en vag forløper til fenomenet som senere er blitt undersøkt som FLA.
- 2 Takk til kollega Liv M.S. Schou for innspill på tidligere utkast til denne artikkelen.



Anne-Valérie Sickinghe underviser i fransk og engelsk ved St. Hallvard videregående skole i Lier. Hun har doktorgrad i lingvistikk fra UiO, hvor hun i april 2016 disputerte på avhandlingen *Discourses of multilingualism in Norwegian upper secondary schools*.

LITTERATUR

- BAKER, C.** (1982). Adolescent-adult talk as a practical interpretive problem. I: Payne, G.C. og E.C. Cuff (red.), *Doing teaching: The practical management of classrooms*. 104–125. London: Batsford.
- BENWELL, B. & STOKOE, E.** (2010). University students resisting academic identity. I: Griffiths, Patrick, Andrew John Merrison og Aileen Bloomer (red.), *Language in use. A reader*. 82–97. London: Routledge. Gjenopptrykk fra 2005. *Applying Conversation Analysis*. 124–139. Cambridge: Cambridge University Press.
- CARRAI, D.** (2014). *Fremmedspråk på ungdomstrinnet. En analyse av motivasjon og andre faktorer involvert i elevenes fagvalg og tilfredshet med faget*. Upublisert PhD-avhandling, Universitetet i Oslo.
- COUNCIL OF EUROPE.** *Common European Framework of reference for language learning, teaching and assessment*. <https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf>
- GLENN, P.** (2003). *Laughter in interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HAJEK, J. & SLAUGHTER, Y.** (red.) (2015). *Challenging the Monolingual Mindset*. Bristol: Multilingual Matters.
- HEGER, H.** (2001). *Anxiety in the classroom: A study of English as a foreign language in the Norwegian lower secondary classroom*. Upublisert masteroppgave, Universitetet i Oslo.
- HEIMARK, G.E.** (2008). Praktisk tilnærming i fremmedspråkundervisningen. *Fokus på Språk*. 10.
- HOVLAND, E.** (2011). *Was motiviert junge Norweger zum Deutschlernen? Eine Studie aus der weiterführende Schule*. Upublisert masteroppgave, Høgskolen i Østfold.
- KRAKHELLEN, O.** (2011). *Promoting intercultural competence in a multilingual classroom*. Upublisert masteroppgave, Høgskolen i Østfold.
- KRASHEN, S.** (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- LINDEMANN, B.** (2008). Læring av fremmedspråk og motivasjon for språklæring etter innføring av Kunnskapsløftet. *Fokus på Språk*. 11.
- MACINTYRE, P. & GARDNER, R.C.** (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning: A Journal of Applied Linguistics* 44(2). 283–305.
- MAY, S.** (red.) (2014). *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL and bilingual education*. New York: Routledge.
- NORTON, B.** (2013). *Identity and language learning. Extending the conversation. Second edition*. Bristol: Multilingual Matters.
- OVERSTREET, M. & YULE, G.** (2001). Formulaic disclaimers. *Journal of Pragmatics* 33. 45–60.
- QUIROA, C.** (2013). *L'acquisition d'une langue étrangère dans un cadre scolaire: l'approche communicative* [Tilegnelsen av et fremmedspråk i skolen: den kommunikative tilnærmingen]. Upublisert masteroppgave, Universitetet i Tromsø.
- SICKINGHE, A.-V.** (2016). *Discourses of multilingualism in Norwegian upper secondary schools*. Upublisert PhD-avhandling, Universitetet i Oslo.
- SILVERMAN, D.** (2001). *Interpreting qualitative data. Methods for analyzing talk, text and interaction. Second edition*. London: Sage.
- STOKOE, E., BENWELL, B. & ATTENBOROUGH, F.** (2013). University students managing engagement, preparation, knowledge and achievement: Interactional evidence from institutional, domestic and virtual settings. *Learning, Culture and Social Interaction* 2. 75–90.
- UTDANNINGSDIREKTORATET** (2006a). Læreplanverket for Kunnskapsløftet: prinsipper for opplæringen <http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/prinsipper_lko6.pdf>
- UTDANNINGSDIREKTORATET** (2006b). Læreplan i fremmedspråk nivå II <<http://www.udir.no/klo6/FSP1-01/Hele/Kompetansemal/fremmedsprak-niva-ii>>



Erfaringer med formativ skrivevurdering i engelsk

■ AV TONY BURNER

I små fag med få timer kan det være vanskelig å få til gode formative vurderingspraksiser, og det kan skape konflikt mellom elevers og læreres oppfatninger av hvordan dette skal praktiseres. Men det fins tiltak som kan minske motsetningene og føre til en mer formativ vurderingspraksis.

«Formativ vurdering» brukes om elevvurderinger som har til hensikt å fremme læring og læringsprosesser. Enkelte setter formativ vurdering opp mot vurdering *av* læring, eller summativ vurdering, hvor hensikten først og fremst er å undersøke hvor eleven er i sin læringsprosess. Nyere vurderingsforskning viser at det ikke er så enkelt (Bennett, 2011). For at eleven skal få innsikt i hvordan komme seg videre i læringsarbeidet, er det nødvendig å klargjøre hvor eleven er i sin læringsprosess. Dermed ser vi at formativ og summativ vurdering ikke er dikotomier, men at de heller utfyller hverandre på en kontinuitetsskala.

Formativ vurdering i Norge

I 1998 skrev Dylan og Wiliam heftet *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*, som siden er blitt en klassiker i

vurderingssammenheng. Det bygger på deres metastudie publisert samme år i tidsskriftet *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* (Black & Wiliam, 1998). Der legger de fram betydelig dokumentasjon på at formativ vurdering er av stor betydning for elevenes læring. Ti år etter innførte Stobart (2008) begrepet vurdering *for* læring, som skulle presisere funksjonen til formativ vurdering. Som vi vet har dette begrepet spredt seg som ild i tørt gress også i Norge og satt sitt preg på skolepolitikken. I dag finner du ikke én lærer som ikke har hørt om «vurdering for læring».

1. august 2009 trådte forskriften om individuell vurdering i kraft (KD, 2009; kapittel 3: Individuell vurdering i grunnskolen og i vidaregåande opplæring). Endringene som ble gjort, la blant annet vekt på at vurdering skal fremme læring og at vurderinger gjort underveis og på slutten

av opplæringa skulle sees i sammenheng (§3-2). I tillegg fikk egenvurdering en egen paragraf (§3-12). Til forskjell fra for eksempel Storbritannia, episenteret for Black og Williams forskning på formativ vurdering, har vi en unik situasjon i Norge ettersom utdanningsmyndighetene pålegger alle lærere å utøve formativ vurdering. Som Harlen (2010) påpeker, har man i Storbritannia «bare» en oppmuntring til å bruke formativ vurdering, ikke en forpliktelse slik som i Norge. Her bør det likevel nevnes at hverandrevurdering (elever som vurderer hverandres produkter) dessverre ikke har kommet med i vurderingsforskriften, men er en sentral del av forskning på formativ vurdering.

En studie av formativ skrivevurdering i engelsk

Som følge av utviklinga innenfor vurderingsfeltet er det blitt satt i gang prosjekter og kursing for lærere i tråd med vurderingsforskriftens uttalte mål (KD, 2011). En longitudinell *mixed methods*-studie (se fig. 1) undersøkte hvordan lærere og elever i engelsk forstår og praktiserer formativ skrivevurdering i denne «vurdering for læring»-konteksten (Burner, 2016).

Fire ungdomsskolelærere og deres elever ($N=100$) i engelsk deltok i studien. Data ble samla inn slik som vist i figur 1 med spørreskjema som ble delt ut til alle elevene, én-til-én-intervju med lærerne og fokusgruppeintervju med et representativt utvalg elever i hver klasse på hvert trinn. De hadde lenge før vurderingsforskriften jobba med vurdering for læring. Etter en kartleggingsfase av deres forståelser og praksiser av formativ vurdering ble det satt i gang intervensjoner inspirert av mappevurdering for å undersøke effekten av tiltak som i tidligere studier har vist seg å være vellykkede (Klenowski, 2010; Lee, 2011). Her vil jeg rapportere hovedfunnene fra både kartleggingsfasen og intervensjonsfasen. De to spørsmålene som belyses er:

1. Hvordan blir formativ skrivevurdering forstått og praktisert i engelsk?
2. Hvilke tiltak virker effektive for å fremme formativ skrivevurdering i engelsk?

Til slutt vil jeg belyse hva funnene kan ha å si for praksis.

Forståelser og praksiser av formativ skrivevurdering

Lærerne lente seg i stor grad på eksisterende vurderingsforskning da de uttrykte sine forståelser av formativ skrivevurdering. De var godt oppdatert og viste god forståelse av formativ skrivevurdering. «Veldig ofte minner vi hverandre på at fokuset må være veien videre for elevene», sa en av lærerne. Likevel viste funn både fra klasseromsobservasjoner, spørreskjemaer, elevintervjuer og tilbakemeldinger på elevtekster at det var et gap mellom lærernes forståelser og praksiser, og mellom elevers forståelser og læreres forståelser av formativ skrivevurdering. Eksempelvis hadde lærerne i denne studien lenge hatt en praksis hvor de bare har gitt elever de karakterene de må ifølge vurderingsforskriften, nemlig til jul og til sommeren. Utover det hadde de dempa bruken av karakterer, siden de visste fra forskninga at karakterer ofte står i veien for at yngre elever leser og tar til seg tilbakemelding. Men 8 av 10 elever, særlig de på 8. trinn, foretrakk likevel karakterer i tillegg til tilbakemelding. Egenvurdering var en kjent vurderingspraksis i disse klassene, men 6 av 10 elever svarte at de ikke satte pris på praksisen. Hverandrevurdering var det ingen erfaring med i disse klasserommene, til tross for at lærerne var godt kjent med fordelene det har for elevers læring. Videre svarte 8 av 10 elever, med et større utslag på minoritetsspråklige elever, at de ikke opplevde å bli involvert i vurderingspraksiser på skolen. «Ingen har spurt oss hvordan vi ønsker å få tilbakemeldinger; lærerne gjør det på deres egen måte», sa en av elevene. Klasseromsobservasjoner bekrefta disse funnene. Dessuten viste skriftlige tilbakemeldinger på elevtekster at lærerne for ofte inntok en korrekturleserrolle heller enn en veilederrolle på tekst. «Tilbakemeldingene er for mye på det negative», «Når det ikke er positiv tilbakemelding, blir du deprimert», «Jeg synes god tilbakemelding skal si noe positivt om teksten, men også noe negativt som du kan forbedre; kanskje ikke sette fokuset på hva som er negativt», var noen av elevuttalelsene.

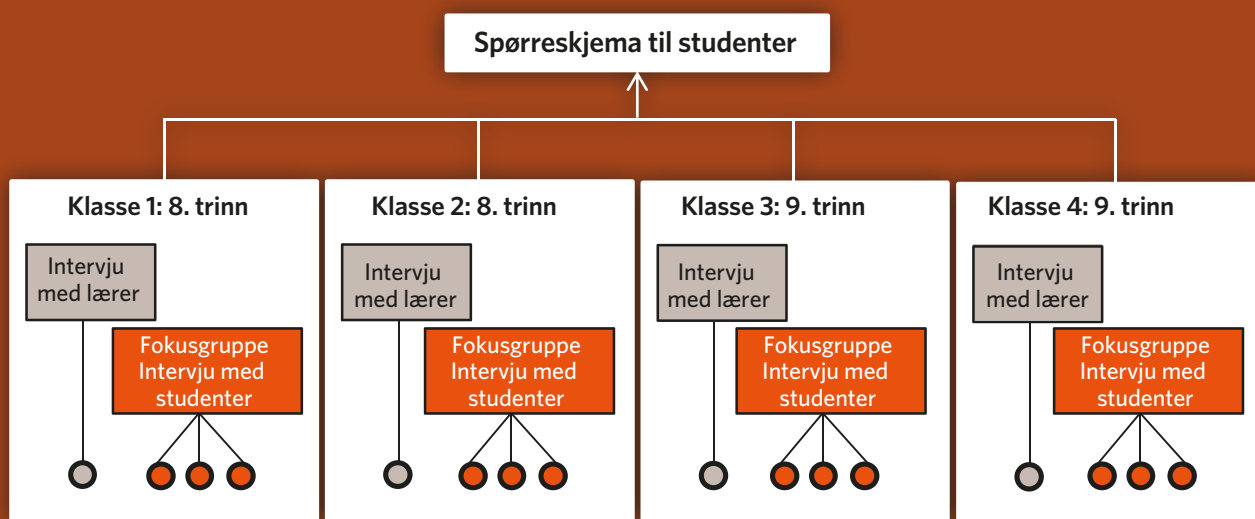


Fig. 1. Oversikt over datainnsamling
(fra Burner, 2015a)

Disse funnene viser at det må legges til rette for at lærere faktisk gjør noe med sine forståelser når de er i endringsfaser. Deres forståelser må uttrykkes og praktiseres klarere og oftere for og med elevene hvis de faktisk skal ha den ønskede effekten. Det hjelper lite hvis lærere har mye forskningsbasert kunnskap og forståelse for vurdering for læring, hvis ikke denne kunnskapen og forståelsen blir prøvd ut sammen med elevene.

Lærerne syntes at skrivevurdering er mer komplisert enn vurdering av muntlighet, fordi skrivevurdering krever mer tid og fordi lærerne er usikre på hvordan skriftlige tilbakemeldinger blir mottatt av elevene. «Jeg er litt usikker på hvorvidt elevene leser tilbakemeldinga; veldig ofte gjør de samme feilene», sa en av lærerne. Samtidig var det en overvekt av elever som foretrakk muntlig tilbakemelding på skriftlig tekst. Elevene etter spurte også mer skrive trening i engelsk, tekstrevisjon og et mer helhetlig fag hvor de ikke måtte hoppe fra tema til tema så ofte som de gjør i dag. Da ville de kunne øve mer og bli bedre til å skrive. Videre hadde lærerne lave forventninger til hva

elevene kunne klare, særlig når det gjaldt de lavt presterende og de yngste elevene (i dette tilfellet 8. trinn). «På 8. trinn er de kanskje ikke modne nok. Det kan hende at de er det, men jeg tror ikke det», sa en av lærerne.

Tiltak som fremmer formativ skrivevurdering

Lærerne poengterte at de hadde behov for å systematisere vurderingspraksisen. Som en av dem uttrykte det på engelsk: «It's going to make me do things very systematically». De nevnte tidsmangel og en altfor omfattende læreplan som hindringer i arbeidet med å utvikle formative vurderingspraksiser.

I intervensjonsfasen av forskningsprosjektet utnyttet lærerne den månedlige fagseksjonstida til å fokusere på formativ vurderingspraksis. En ekstern person, i dette tilfellet meg som skoleforsker, bidro til at fagseksjonen kunne spille ball med noen når de jobba med utvikling av sine praksiser. Vi leste tekster om temaet, diskuterte klasseromspraksiser ved at jeg initierte speiling av vurderingspraksiser fra observasjonsdata,



Fig 2. Oversikt over intervensjoner (fra Burner, 2015b)

spørreskjemaer eller elevintervjuer, og planla hvordan vurderingspraksisene kunne bli enda mer formative. Lærerne fikk prøve ut det de kunne om formativ skrivevurdering på en mer systematisk måte enn de hadde gjort før.

Øverst til venstre i figur 2 vises aktivitetene i workshopene som foregikk i fagseksjonstida. Aktivitetene ble deretter utspilt og utprøvd i klasserommet, noe som rammen til høyre i figuren viser. Intervensjonene gikk ut på å jobbe med skriveprosessen, formativ tilbakemelding, egen- og hverandrevurdering, tekstrevisjon, refleksjoner over egen skrijving og utvikling, samling av tekster over tid slik at elevprogresjonen blir synliggjort, seleksjon av tekster ved skoleårets slutt og refleksjonslogg over seleksjonen. Når det gjelder refleksjoner over egen skrijving og utvikling, var det noe elevene gjorde etter hver skriveoppgave. Da svarte de på fire spørsmål slik som vist i figur 2. På den endelige refleksjonsloggen ved skoleårets slutt ble de bedt om å svare på de seks spørsmålene som vist i figur 2.

Intervensjonene foregikk over ett skoleår. På slutten av året var elevene mer positive til lærernes

tilbakemeldinger. De var også positive til tekstrevisjon, selv om noen mente at det var mer tidkrevende: «Jeg kan se at jeg forbedrer meg for hver tekst; det er bra at vi kan jobbe videre med tekstene og spørre hvis vi lurer på noe; det er tidkrevende, men vi gjør det for å forbedre oss, så det er positivt; det er verdt det», sa en av elevene. Klasseromsobservasjoner viste at det var større grad av interaksjon mellom elever og mellom lærer og elever når det gjaldt skrivevurdering. Lærerne syntes hverandrevurdering fungerte godt. En av dem sa at «hverandrevurdering gjorde at jeg brukte mindre tid på vurdering». De var overraska over hvor gode elevene var til å vurdere hverandres tekster: «Jeg tror absolutt ikke de er for unge; jeg tror de trenger mer tid til å bli vant til dette».

De formative vurderingspraksisene kom først og fremst de høyt presterende elevene til gode. Dette står i kontrast til tidligere forskning på formativ vurdering (Black & Wiliam, 1998), hvor det hevdes at formativ vurdering er mer fordelaktig for lavt presterende elever. Likevel var det noen fordeler som kom alle elever til gode, for eksempel det faktum at når vurderingspraksisen

ble mer formativ, så ble det skapt flere arenaer for diskusjon om skriving og skrivevurdering.

Hva vil det si for praksis?

Det ligger et stort læringspotensial i å utvikle og implementere formative vurderingspraksiser i andre- og fremmedspråkfag. Samtidig vet vi at implementering av formative vurderingspraksiser generelt har kommet lenger i morsmålsfag enn i andre- og fremmedspråkfag (KD, 2011; Lee, 2011). Fra studien omtalt her (Burner, 2016), og med støtte i annen forskning, kan følgende anbefalinger gis til språklærere generelt, og engelsklærere spesielt:

- *Mappevurdering er et egnet verktøy for å fremme formativ skrivevurdering.* Den er elevsentrert og bidrar til større interaktivitet mellom lærer og elev og mellom elever, mer tid og rom for elevers refleksjon over tekstarbeid og større ansvar for eget tekstarbeid. Samtidig må man være oppmerksom på utfordringer knytta til digitale mapper, særlig tilrettelegging av de tekniske forholdene på skolen.
- *Mer tid bør settes av til å snakke om skriveprosesser og formålene med vurdering.* For at formativ vurdering skal fungere optimalt, må det utvikles et gjensidig forståelig vurderingsspråk mellom lærer og elever, og mellom elever. Ofte er det slik at læreren har mange tanker rundt skriveprosesser og vurderingens *hvorfor* og *hvordan*, men det snakkes for lite om dem. Prosessene må bli mer transparente for alle parter dersom formativ vurderingspraksis skal ha den effekten den er ment å ha.
- *Tekstrevisjon med formative tilbakemeldinger bør være en naturlig del av skriveprosessen.* Elever må gis anledning til å jobbe videre med tekster de har fått tilbakemelding på. Dette setter elever pris på, og de ser helst at det settes av tid på skolen slik at de kan bruke læreren som veileder ved behov. Språklærers rolle må være mer en veilederrolle enn en korrekturleserrolle.

- *Formativ skrivevurdering medfører stor grad av elevinvolvering i vurderingsarbeidet, for eksempel egen- og hverandrevurdering.* Forskningsfunn viser at lærere har en tendens til å undervurdere hva lavt presterende elever og elever på 8. trinn kan bidra med. Det viser seg at det ikke er noen grunn til det så lenge punktene ovenfor blir jevnlig praktisert. Da vil også lavt presterende elever og de yngste elevene kunne delta i formative vurderingspraksiser på konstruktive måter. I neste omgang vil de oppøve sine kognitive evner, så som selvregulerende læring, som gir positivt utslag når det gjelder læring på tvers av fag.

LITTERATUR

- BENNETT, R.E. (2011). Formative assessment: A critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5-25.
- BLACK, P., & WILLIAM, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.
- BURNER, T. (2015a). Formative assessment of writing in English as a foreign language. *Scandinavian Journal of Educational Research*. DOI: 10.1080/00313831.2015.1066430
- BURNER, T. (2015b). Processes of change when using portfolios to enhance formative assessment. *Assessment Matters*. 9(2), 53-79. DOI: <http://dx.doi.org/10.18296/am.0011>
- BURNER, T. (2016). *Formative assessment of writing in English: A school-based study of perceptions, practices and transformations*. PhD-avhandling. Trondheim: NTNU, program for lærerutdanning.
- HARLEN, W. (2010). Professional learning to support teacher assessment. I: J. Gardner, W. Harlen, L. Hayward, & G. Stobart. *Developing teacher assessment* (s. 100-129). Berkshire: McGraw-Hill/Open University Press.
- KD [Kunnskapsdepartementet]. (2009). *Forskrift om endring i forskrift til opplæringslova*. Henta fra <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2009-07-01-964>
- KD [Kunnskapsdepartementet]. (2011). *St.meld. nr. 22 (2010-2011) Motivasjon – Mestring – Muligheter. Ungdomstrinnet*. Oslo: Forfatteren.
- KLENOWSKI, V. (2010). Portfolio assessment. I: P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (red.), *International encyclopedia of education* (3. utg., s. 236-242). Oxford: Elsevier.
- LEE, I. (2011). Formative assessment in EFL writing: An exploratory case study. *Changing English: Studies in Culture and Education*, 18(1), 99-111.
- STOBART, G. (2008). *Testing Times. The uses and abuses of assessment*. London: Routledge.



Tony Burner er førsteamanuensis i engelsk fagdidaktikk ved Høgskolen i Sørøst-Norge, fakultet for humaniora og utdanningsvitenskap. Han har bred undervisningserfaring fra skolen og har også undervist i norsk og historie i tillegg til engelsk. Hans forskningsinteresser er engelsk fagdidaktikk, skoleutvikling, veiledning og språklig/kulturell diversitet.

Lost opportunities

Noen tanker om tapte muligheter i dagens engelskundervisning

■ AV GLENN OLE HELLEKJÆR

Mange elever blir passive fordi de ikke ser sammenhengen mellom engelsken de har lært og bruker i fritiden og det man holder på med i skolen. Skolen sløser med mulighetene dersom den ikke i større grad tar utgangspunkt i elevenes ofte imponerende engelskferdigheter.

Tar dagens engelskundervisning utgangspunkt i norske elevers ofte imponerende engelskferdigheter, ferdigheter de har tilegnet seg fra media, internett og interaktive, engelskspråklige dataspill? Hvor mange er det som mister motivasjonen av språklig lite ambisiøse lærebøker og undervisning som følger «same procedure as every year»? Som lærerutdanner har jeg ofte sett hvordan engelskundervisningen bare i liten grad utfordrer de dyktige, men forståelig nok uengasjerte elevene i klasserommet. Dessuten tyder mine forskningsdata på at dagens engelske programfag ikke lykkes i å bedre elevenes leseferdigheter – noe jeg tillegger manglende variasjon i innholdet og manglende utfordringer i undervisningen (Hellekjær, 2012a, 2012b).

Mange lærere er utvilsomt oppmerksomme på denne situasjonen og løser utfordringen med glans. Men det kan være tungt å legge om undervisningen hvis man er alene om det, ikke minst hvis man må gjøre det til tross for strukturelle utfordringer som lite krevende lærebøker eller manglende oppmerksomhet omkring problemet hos kolleger og skoleledelse. Uansett er dette en situasjon som bør diskuteres av engelsklærere og lærerutdannere, og med denne artikkelen håper jeg å få debatten i gang.

Et språkterreng i endring

I en ny studie som sammenlignet leseferdighetene på norsk og engelsk til 11 331 Vg1-elever, dukket det uventet opp en ny og ganske spesiell gruppe elever. Det dreide seg om 463 elever (4.5 % av utvalget) som var blant de beste leserne på engelsk, samtidig som de var blant de aller svakeste på norsk (Brevik 2016). Like uventet viste det seg at flesteparten av disse var gutter, med 40 prosent på yrkesfag og 26 prosent på studiespesialiserende. De langt færre jentene fordelte seg nesten likt mellom studieretningene med henholdsvis 18 prosent og 16 prosent. I oppfølgende intervjuer med fem gutter med tilsvarende leseferdigheter ved en yrkesfaglig videregående skole fant Brevik (2016) at disse for det meste var gamere som kunne spille interaktive og språklig krevende spill som World of Warcraft i flere timer daglig. Dessuten foregikk flesteparten av de øvrige fritidsaktivitetene deres på engelsk, fra lesing av tegneserier og fagtekster til lytting til musikk. Disse elevene snakket alle norsk hjemme og gjorde leksene sine på norsk, men tilbrakte stort sett fritiden sin i en engelskspråklig verden.

At en slik gruppe dukker opp, er kanskje uunn-gåelig. Engelskundervisningen i Norge regnes i dag som en stor suksess (Simensen, 2010), norske

Denne artikkelen er en del av en serie der aktuell didaktikkforskning for skolefaget engelsk presenteres.

tiendeklassinger hevder seg bra mot elever i andre europeiske land (Bonnet, 2004), og det samme gjør voksne (Education First, 2015). Videre vet vi at norske elever utsettes for store mengder engelsk utenom skolen (Rindal, 2013) og at interaktive spill kan gi bedre engelskferdigheter (Sundqvist & Wikström, 2015). Faktisk er det mye som tyder på at engelskpåvirkningen utenom skolen har bidratt sterkt til bedringen i elevenes engelskferdigheter de siste årene.

For norsk engelskundervisning gir denne engelskpåvirkningen god drahjelp, men i det øyeblikket dette ikke fanges opp i undervisningen, blir det en tapt mulighet. For eksempel nærmest beklager mange lærere seg over elevenes gode muntlige engelsk fordi det slår inn i skrivingen deres. De burde heller se at dette tvert imot gir tid og mulighet til å fokusere mer på formell språkbruk i undervisningen.

Et annet problem er at mange elever kan ha utviklet en imponerende og noen ganger ganske variert språkkompetanse, men aldri kommer frem med denne i undervisningen. Breviks (2016) fem informanter nevner for eksempel at de forstår alt som skjer i engelsktimene, men de bryr seg ikke om å delta. Én nevnte faktisk at han kunne mange engelske ord og uttrykk som han merket seg at læreren aldri brukte, eller ikke behersket. Spørsmålet er hvordan man kan fange opp slike språkdyktige elever, og hvordan man kan hjelpe dem å videreutvikle sine ferdigheter.



Illustrasjonsfoto: fotolia.com

Intet nytt under solen

En tilsvarende situasjon, hvor elevene fikk mye språklig input som ikke nødvendigvis ble fanget opp i undervisningen, dukket opp etter innføringen av «French immersion»-programmer i Canada på 1970-tallet. I disse immersion-programmene begynte elever fra de engelsktalende områdene i franskspråklige barnehager. Fra første til tredje klasse foregikk all undervisningen på fransk, og fra femte klasse av fordelte undervisningen seg likt på engelsk og fransk. Selv om det ga langt bedre resultater enn den tradisjonelle franskundervisningen, dukket det likevel opp kvalitetsproblemer. Det viste seg at mens elevene utviklet «near native» lytte- og leseferdigheter, var deres muntlige og skriftlige språkbruk skjemt av feil og unødig innblanding av engelske ord og uttrykk, «Franglais» ble det faktisk kalt, og det førte til en omfattende debatt. Den kanadiske forskeren Merrill Swain var en av dem som undersøkte problemet (se for eksempel Swain, 1985).

Hennes hovedfunn var at Franglais-bruken skyldtes at immersion-elevene ikke hadde fått tilstrekkelig korreksjon på feilaktig språkbruk. De var heller ikke blitt utfordret til å bruke språket i krevende og varierte skriftlige og muntlige oppgaver som ville hjelpe dem til å videreutvikle språkferdighetene. Swain la også merke til at det var lite variasjon i språket og tekstene elevene ble utsatt for og argumenterte for at språkundervisningen måtte kompensere for dette. I sin Output Hypothesis gikk hun imot Stephen Krashens ensidige vektlegging av «comprehensible input» (Krashen, 1981). Hun hevdet at språklæring også avhenger av at man får bruke språket, får feedback og korreksjon på feil og svakheter og undervisning om språket og språkbruken. Swain har videre utviklet dette i en rekke studier og poengterer at språklæring avhenger av at man oppdager at man gjør feil, eller at man ikke kan skrive eller uttrykke noe, og blir motivert til å rette på dette (Swain, 2000).

Swains tanker er svært relevante for dagens input-mettede engelskelever i norsk skole. I praksis betyr det at undervisning må kartlegge elevenes ferdigheter og deretter legge vekt på å

bygge på deres ofte sterke muntlige ferdigheter ved å lære dem å bruke språket mer formelt og variert, muntlig og skriftlig, og utsette dem for krevende tekster og emner fra en rekke ulike områder. Spesielt på de høyere trinnene vil det bety at man ikke bare jobber med de tradisjonelle, litterære og samfunnsorienterte tekstene som dominerer i lærebøkene, men også med tekster fra ulike faglige emner, som for eksempel teknikk, økonomi eller naturfag.

Læreplanen ingen hindring

En av de første innvendinger man møtes med når man foreslår endringer i undervisningen, er «det har jeg ikke tid til, jeg må gjennom pensum». Til det er det bare å spørre, hvilket pensum? Læreplanene for kunnskapsløftet (LK2006, LK2013) nevner en del kompetansemål innen litteratur og kultur, men verken tekster eller emner spesifiseres, heller ikke antallet eller nivået på tekstene. Merkelig nok blir akkurat det området hvor læreplanen faktisk stiller ganske harde krav, knapt nevnt. Det dreier seg om å elevenes grunnleggende ferdigheter i lesing, skriftlig og muntlig språkbruk, regning og digitale ferdigheter. I innledningen til LK06/13 står det: «Engelskfaget er både et redskapsfag og et dannelsesfag. Det skal gi mulighet til å delta i kommunikasjon om personlige, sosiale, litterære og faglige emner». Med andre ord utgjør læreplanen ingen hindring for nødvendige forandringer.

Et kritisk blikk på innholdet i engelskundervisningen

Et av tiltakene for å utfordre input-mettede elever vil antakelig være å legge lærebøkens korte utdrag og skreddersydde tekster til side. I stedet bør man lese et bredt utvalg litterære og samfunnsfaglige tekster i sin helhet, det vil si hele romaner, skuespill, biografier, dokumentarromaner, artikler og fagbøker. I utvelgelsen av disse bør man i størst mulig grad legge vekt på tekster som elevene finner interessante, på samme tid som disse må gi en rimelig språklig utfordring og utsette dem for et variert, men samtidig formelt språk og vokabular. I undervisningen vil dette imidlertid forde at man ikke legger opp til at elevene må lese grundig for

å få med seg alle detaljer, slik man ofte gjør med læreboktekster. I stedet vil det være tilstrekkelig at de leser for å få med seg hovedinnholdet i teksten uten å slå opp unødige mange ukjente ord slik at arbeidsmengden ikke øker unødige. Behovene for elever med spesielle vansker bør kunne dekkes med lydbøker eller forenklete bøker. I valget av tekster kan det være et spørsmål om man altfor ofte undervurderer elevene. Man kan ha i mente at de fem guttene Brevik (2016) intervjuet, i tillegg til de øvrige 463 som leste godt på engelsk, alle var opptatt av å være gode lesere, og de leste også mye på nettet og ellers.

I tillegg til lengre litterære tekster vil det også være viktig å øke den språklige bredden ved å trekke inn faglige emner, for eksempel innen økonomi, teknikk og naturvitenskap. Dette kan gjerne skje i et tverrfaglig samarbeid. I dette arbeidet kan man være oppmerksom på at britiske og amerikanske forlag tilbyr mange interessante lærebøker innen områder som Academic English, Academic Writing, Business English, Technical English eller Effective Speaking hvor man vil kunne finne ideer og oppgaver. Mange vil kunne brukes som de er, andre vil nok trenge en viss tilpassing, eller kun brukes som et utgangspunkt for egne opplegg. Selv om de er beregnet på bruk i høyere utdanning, er mange av bøkene beregnet på internasjonale studenter med svakere ferdigheter enn det mange norske elever i den videregående skolen har. Det vil også være viktig å gi elevene tilstrekkelig med kritiske, men samtidig konstruktive tilbakemeldinger på deres muntlige og skriftlige tekster, som de får anledning til å følge opp med reviderte innlegg eller innleveringer. Black & Wiliam (1998, p.16) sier det slik: «for assessment to be formative, the feedback information has to be used».

Konklusjon

Mitt hovedmål for denne artikkelen er å få i gang en debatt om hvordan man kan endre innholdet og kravene i norsk engelskundervisning. Det er nødvendig at undervisningen i større grad tar utgangspunkt i elevenes ofte imponerende engelskferdigheter på en måte som utfordrer, ikke passiviserer dem, slik som mye tyder på har skjedd

med de fem guttene Brevik (2016) intervjuet. De sitter der, forstår hva som skjer, men deltar ikke, og ser ingen sammenheng mellom engelsken de har lært og bruker i fritiden og engelskfaget på skolen. Jeg vil hevde at det finnes mange andre elever som heller ikke utfordres i engelskundervisningen. I tiden som kommer må det derfor gjøres en innsats for å unngå at engelsk forblir de forspilte muligheters fag.

LITTERATUR

- BLACK, P., & WILIAM, D.** (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 1-65.
- BONNET, G.** (red.) (2004). *The assessment of pupils' skills in English in eight European countries 2002*: The European network of policy makers for the evaluation of educational systems.
- BREVIK, L.** (2016). The Gaming Outliers: Does out-of-school gaming improve boys' reading skills in English as a second language? I: E. Elstad (Red.), *Educational Technology and Polycontextual Bridging* (s. 39-61). Rotterdam: Sense Publishers.
- EDUCATION FIRST** (2015). *EF English Proficiency Index*. Lastet ned fra <<http://www.ef.no/epi/download-full-report/>>
- HELLEKJÆR, G.O.** (2012a). Engelsk programfag – to års undervisning uten å bli bedre lesere. *Bedre skole* 3, 23-29.
- HELLEKJÆR, G.O.** (2012b). Fra Reform 94 til Kunnskapsløftet: en sammenligning av leseferdigheter på engelsk blant avgangselever i den videregående skolen i 2002 og 2011. I: T.N. Hopfenbeck, M. Kjærnsli, & R.V. Olsen (Red.), *Kvalitet i norsk skole* (s. 153-171). Oslo: Universitetsforlaget.
- KRASHEN, S.D.** (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- RINDAL, U.** (2013). *Meaning in English: L2 attitudes, choices and pronunciation in Norway* (Vol. no. 174). Oslo: Unipub forlag.
- SIMENSEN, A.M.** (2010). English in Scandinavia – a success story. I: D. Wyse, R. Andrews, & J. Hoffman (Red.), *The Routledge International Handbook of English, Language and Literacy Teaching* (s. 472-483). London: Routledge.
- SUNDQVIST, P. & WIKSTRÖM, P.** (2015). Out-of-school digital gameplay and in-school L2 English vocabulary outcomes. *System*, 51, 65-76. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2015.04.001>
- SWAIN, M.** (1985). Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Output in its Development. I: S.M. Gass & C. Madden (red.), *Input in Second language Aquisition* (s. 257-271). Boston: Heinle & Heinle.
- SWAIN, M.** (2000). The output hypothesis and beyond. I: J.P. Lantolf (red.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (s. 97-114). Oxford: Oxford University Press.



Glenn Ole Hellekjær er professor i engelsk fagdidaktikk ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo. Hellekjær forsker på lesing, på undervisning i ikke-språkfag på engelsk i den videregående skole og i høyere utdanning, på bruken av og behovet for engelsk i næringslivet og offentlig forvaltning og på hvordan engelsklærerutdanningen må oppdateres for å møte dagens krav og utfordringer.

Utviklende opplæring i matematikk

– utfordringer for læreren

■ AV GERD INGER MOE OG SVERRE MOE

Utviklende opplæring i matematikk, såkalt russisk matematikk, er en metode som får økt oppslutning. Opplegget kan imidlertid innebære utfordringer i forhold til lærerens praksis.

Vi skal her gjøre rede for teorien og de sentrale prinsippene som ligger til grunn for opplegget *Utviklende opplæring i matematikk* (også kjent som «russisk matematikk»), samt vise hvordan en slik tilnærming til begynneropplæringen kan utfordre noen utbredte pedagogiske oppfatninger og vaner. Det begynner etter hvert å bli ganske mange norske skoler som har tatt i bruk denne metoden og den norske utgaven av læreverket, og noen lærere kan kanskje få problem når de vil praktisere et slikt opplegg uten at de samtidig endrer sin egen praksis.¹ Vi går ikke i detalj på undervisningen og progresjonen, og i den grad vi trekker dette inn, er det første klasse vi viser til.²

Utviklende opplæring i matematikk

Opplegget ble utviklet i forbindelse med omfattende reformer av det russiske skolesystemet på 1980-tallet, hvor fremragende pedagoger, psykologer og matematikere tok del (Zankov 1977).³ Teoretisk hviler det hele tungt på Lev Vygotskijs (2001) tenkning og moderne kognitiv psykologi.⁴ Det sentrale kjennetegnet er at *barns utvikling skal skje ved hjelp av undervisning*. Det gjelder for absolutt alle barn. Alle skal føle at de

lykkes i skolen. Det målet gjelder for alle fag, men avgrenset til matematikk handler det om «å lære å tenke», det vil si lære å tenke logisk, fokusert og uten motsigelser, utvikle evnen til å trekke slutninger, resonnere og overbevise, samt lære å tenke gjennom stoff før man begynner å arbeide med det.⁵ Opplegget er sterkt fokusert mot barnas kognitive utvikling, og det hele er preget av at man arbeider med oppgaver som fordrer litt mer enn hva de allerede kan.

Opplegget preges, kort sagt, av a) fokus på tenkning foran undervisning, b) fokus på teoretisk, abstrakt kunnskap med vekt på universelle, presise begrep og symboler, c) fokus på sammenhengen mellom observasjon, tenkning, tale og skrift, d) fokus på observasjon, analyse, systematikk og begrunnelse og e) fokus på mengder, former, størrelser, relasjoner og kategorier (flere/færre, størst/minst, først/sist osv.). Dette innebærer blant annet at læreren må legge mindre vekt på undervisning, forklaring og drill, at fokus på konkrete objekt blir tonet ned til fordel for abstrakte begrep og symbol, at man legger vekt på å aktivisere sansning og tenkning, samt at muntlig kommunikasjon fremheves (man venter litt med



Illustrasjonsfoto: fotolia.com

papir og blyant). Tallene kobles til mengder og størrelser på en meningsfull måte, og man opererer følgelig ikke med ett og ett tall løsrevet fra en sammenheng. Teorien bak det hele er syntetisert i fem grunnleggende prinsipper: 1. Undervisning på et høyt nivå, 2. teoretisk kunnskap har ledende rolle, 3. rask gjennomgang av lærestoffet, 4. bevisstgjøring av barna om egen læringsprosess og 5. systematisk og målrettet utvikling av hvert barn (Melhus 2015). Vi skal utdype alt dette i det følgende.

Undervisning på et høyt nivå

Hva betyr det at undervisningen skal ligge på et høyt nivå? Begrunnelsen finner vi i begrepet om *barns proksimale utviklingssone* (Vygotskij 2001). Til grunn for dette begrepet ligger det en forutsetning om at for å lære noe nytt, må man bygge på det eleven allerede kan. Den proksimale utviklingssonen angir barnets læringspotensial og hva læreren kan forvente ut fra det barnet allerede kan. Dette er individuelle forutsetninger som kan variere mye i en skoleklasse. Der den ene seksåringen har potensial for å lære stoff helt opp til 2. og 3. klasse, kan det være andre som har en atskillig snevrere utviklingshorisont. Dette innebærer flere utfordringer. Hvordan skal man finne ut elevens proksimale sone, og hvordan skal undervisningen sikre at hver enkelt elev kan utvikle seg ut fra sine individuelle forutsetninger? Hvordan sikrer man læringen til de svakeste elevene?

Generelt forutsetter løsningen at læreren kjenner elevenes forutsetninger og har god kontakt med de foresatte. Når det gjelder kunnskap om forutsetninger, handler dette i første omgang om den kunnskap barna har når de begynner på skolen. Hvilket tallbegrep har de? Hvordan forholder de seg til størrelser og mengder? Noe av det første læreren må gjøre, er derfor å kartlegge deres kunnskap i matematikk. Det behøver ikke være omfattende, men nok til at læreren vet hva som kan forventes. Etter en slik runde har læreren et grovt, men tilstrekkelig bilde av hver enkelt elevs forutsetninger og muligheter. Ofte ser man at barna har kunnskap som overskrider de krav og forventninger som sentrale planer angir. Når undervisningen er kommet i gang, kan dette jevnlig følges opp og kontrolleres.

Når det gjelder samarbeid med foresatte, legges det vekt på tidlig kontakt, og det forventes at foresatte følger opp med støtte og hjelp. En del oppgaver krever at foresatte leser teksten for barnet (vi snakker fortsatt om seksåringer). Det gis også råd om hvordan man best kan hjelpe.

Hvordan forløper selve undervisningen ut fra prinsippet om at undervisningen skal handle om noe som ligger litt over det den enkelte kan? Hvordan få dette til når elevenes forutsetninger er ulike? Vi kan ikke gå i detalj, men en typisk time går ut på at elevene møter en *oppgave* på tavlen når de kommer inn i klasserommet, og det handler umiddelbart om å løse ett eller flere problem (ikke øvelser med kjent stoff, slik det ofte gjøres). De første oppgavene handler for eksempel om ordning av mengder og størrelser (flest/færrest, likt/ulikt, over/under mv.), noe som videre følges opp av tall og matematiske uttrykk, og senere med addisjon, subtraksjon osv. I arbeidet med oppgavene gir lærer kun hint der det er nødvendig. Poenget er at barna skal stimuleres til å observere, analysere og tenke. Læreren skal først og fremst være en voksen som setter tenkningen i gang, og dette kan være noe av en utfordring for lærere som gjerne er vant til å forklare og være i sentrum av prosessen. En slik praksis blir feil i et slikt opplegg.

I stedet legges det opp til at lærer og medelever hjelper den enkelte. Av den grunn legges det mye vekt på *diskusjon* (samarbeid to og to), noe som betyr at det legges mindre vekt på skriving (man legger blyanten til side) og at det skal «produseres» svar. Vel så viktig er det å få frem tenkemåten. Hvordan har man tenkt? Hvordan kom man frem til svaret? I den sammenheng er det viktig at læreren legger vekt på å få alle elevene til å delta (med spørsmål som aktiviserer alle, med å forklare osv.). Sammenfattende kan vi si at undervisning på et høyt nivå handler om at barna møter *utfordringer* som de kan mestre med litt arbeid.

Teoretisk kunnskap har ledende rolle

Hva forstår man så med *teoretisk kunnskap*? Også dette er et begrep hentet fra Vygotskij (2001), og poenget er, løst sagt, at barns kunnskap (og språk) går fra å være det vi kan kalle *objektkunnskap* i førskolealderen til å bli teoretisk kunnskap i skolealderen, og skolens viktigste oppgave er å hjelpe

barn til å utvikle slik kunnskap. Objektkunnskap handler primært om å sette navn på «ting» (å lære ord). Teoretisk kunnskap handler om allmenne, universaliserende begrep, presise uttrykk og symboler som setter oss i stand til å observere, sammenligne og å syntetisere (deduktivt) fra en helhet til helhetens elementer.

Man ser kanskje at dette er en tenkemåte som legger vekt på å lære begrep og abstrakte uttrykk (noe som er viktig i et fag som matematikk). Målet er å erstatte objektkunnskap med kunnskap om universelle kjennetegn, nødvendige sammenhenger og logisk tenkning. Man ser at dette er en tenkemåte som står i strid med oppfatninger som vektlegger bruk av «konkreter» og «praktisk matematikk». Slike tilnærminger innebærer gjerne at man får problem med overgangen fra objektkunnskap til teoretisk kunnskap. Det er viktig å betone at heller ikke svake elever skal møtes med en slik praksis. Deres utvikling kan faktisk hemmes av en slik metode. For øvrig er det slett ikke noe forbud mot å trekke inn konkrete og praktiske saksforhold, men poenget er og blir at teoretisk kunnskap skal stå i sentrum.

Teoretisk kunnskap er kunnskap som har en *vitenskapelig* karakter (Vygotskij 2001). Barna observerer, finner kjennetegn, analyserer, syntetiserer og gjennomfører logiske operasjoner. De kommer med forslag som blir møtt med aksept eller innvendinger, og diskusjonen kan selv med førsteklasinger få et høyst saklig og fokusert preg. Gjennom samarbeidet og diskusjonen får de god trening i å planlegge oppgaveløsning, reflektere over egne og andres forslag, samt at de blir trent i å begrunne sin egen tenkning. Ikke minst får de på den måten trening i å generalisere ut fra de slutninger de treffer, altså *utlede* de matematiske regler som følger av arbeidet med oppgavene. Det handler ikke om først å lære regler som så skal appliseres, men om at elevene selv kommer frem til kunnskap om reglene og deres gyldighet, teoretisk kunnskap.

Betoningen av teoretisk kunnskap innebærer at barna skal møte matematikken som et eget fag med et eget begrepsapparat og særegne symbol. Fra første dag skal de møte presise begrep (ledd, sum, verdi, rektangel, sirkel, kvadrat osv.). Dette lærer de fort, og det er til stor hjelp når de

skal analysere og redegjøre for hvordan de løser oppgaver. Vi minner om at vi snakker om første klasse hvor faren ligger i at læreren velmenende tar i bruk hverdagsspråk og omtrentlige pedagogiske konstruksjoner («tiervenner», «runding» osv.).

Rask gjennomgang av lærestoffet

Læreren skal gå relativt raskt gjennom nytt stoff for så å la barna begynne å arbeide med oppgaver (Zankov 1977). Det arbeides med *varierte, utfordrende oppgaver*, også med flere tema samme uke. Mange oppgaver introduserer tema som man vil komme tilbake til. Dette står i kontrast til tenkemåter som legger vekt på terping av ett og samme emne over en lengre periode, gjerne med mange relativt identiske oppgaver som skal løses etter samme regel. Poenget er igjen at utviklende opplæring i matematikk har som hovedmål å utvikle elevens egen *tenkning* og evne til selvstendig problemløsning, samt at det hele tiden er tale om utvikling innen barnas proksimale sone. Det skal være læring hver time, og det forutsetter utfordring på basis av det eleven til enhver tid kan.

Kravet om rask gjennomgang av nytt stoff blir kanskje tydeligere når vi betenker at *undervisning* og *læring* ikke er identiske begrep. At læreren bruker mye tid på å undervise, betyr ikke nødvendigvis at det derved følger mye læring, for læring er en psykisk prosess i et annet system. Læreren skal ikke bruke mer tid enn høyst nødvendig på å presentere stoffet, men samtidig skal man passe på at arbeidet blir oppsummert (og repetert når det kommer nye oppgaver).

Prinsippet om varierte oppgaver kan sammenlignes med undervisning sterkt preget av drill og repetisjon. Utviklende opplæring i matematikk utelukker ikke drill og trening der det er nødvendig, men hovedregelen er at varierte oppgaver fører til bedre motivasjon og høyere «læringstrykk» enn hva man oppnår gjennom å trene på nesten identiske oppgaver. Varierte oppgaver kan dessuten gi varierte muligheter for ulike barn med ulike interesser og forutsetninger.

Bevisstgjøring om egen læreprosess

Utviklende opplæring i matematikk betyr at barna blir aktive *deltakere* i sin egen læreprosess med alt hva det innebærer av ansvar, rettigheter og

læring. Konkret betyr det at de omfattes av en undervisningsmetode og en læreprosess som de selv er aktive deltakere i. Metoden er følgelig ikke noe læreren skal holde skjult for elevene, slik det vel er vanlig å gjøre (Moe 2000,12off), men hele klassens (og de foresattes) arbeidsform, en arbeidsform som innebærer ulike former av ansvar. Vi skal ikke gå ytterligere inn på dette, bare antyde at det kan omfatte ganske mye og at det lett kan bli en viktig referanse når det oppstår ulike former av misforståelser og frustrasjon.

Det følger av dette at barna skal bli kjent med arbeidsformen, i det minste tilstrekkelig til at de kan svare på hvorfor de arbeider på den måten de gjør. Ikke minst er det viktig at en slik involvering hjelper dem til å bli mer bevisste på hvilken kunnskap de trenger for å kunne løse de oppgaver som til enhver tid er aktuelle (jf. «å lære å lære»). Hva trenger de å øve på? I og med at de observerer hverandre, kan de også hjelpe hverandre ut fra en slik kunnskap.

Utvikling av hvert enkelt barn

Her kommer vi tilbake til noe av det vi alt har sagt om det enkelte barnets proksimale utviklingssone, nærmere bestemt oppgaven med å sikre at hvert enkelt barn i klasserommet får en best mulig utvikling gjennom undervisningen. Hvordan sikre at alle, også de svake og de beste, får en god kognitiv utvikling? I stedet for å differensiere klassen ut fra nivå (nivågrupper) og/eller å ta ut elever som er faglig svake, aksepterer man at hvert enkelt barn har sin egen utviklingssone, og dermed kan man ikke ta for gitt at alle i en klasse opplever og tenker likt.

Ulikheter er alltid til stede, noe man fort merker når barna arbeider med oppgavene, og prinsippet er at klassen arbeider *sammen* om oppgavene. Oppgavene er utformet slik at de inneholder problemstillinger med ulik vanskelighetsgrad, slik at alle føler at de får til noe. Videre er det slik at læreren organiserer elevene på en bevisst måte, samt at diskusjonen i klassen virker inkluderende. I tillegg kommer det selvsagt at læreren er aktiv når det gjelder å aktivisere svake elever, stille spørsmål som de kan besvare, gi ros osv. Opplegget opererer selvsagt med minstekrav til hvilken kunnskap barna skal oppnå. Ut over det er prinsippet at man skal strebe etter maksimal

utvikling. Svake elever som strever med å oppnå minstekravet vil bli fulgt opp, for eksempel ved at de må øve mer hjemme. Minstekravet («målet») i første klasse er relativt høyt sammenlignet med hva som ofte er tilfellet, noe som for eksempel betyr at også de svakeste elevene skal kunne matematiske grunnbegrep, faguttrykk og symboler, addisjon og subtraksjon, grunnleggende algebra, enkle ligninger og geometri. Man senker altså ikke det grunnleggende målet for de svakeste.

NOTER

- 1 Opplegget er tatt i bruk ved et femtitalls norske skoler.
- 2 For ytterligere detaljer om oppgaver, læremidler og annen informasjon vises det til www.matematikklandet.no som er hjemmeside for den norske tilpasningen av opplegget.
- 3 Siden 1995 er det innført som offisielt statlig system. Det brukes nå av ca 25 prosent av alle grunnskoler i Russland.
- 4 I Norge er opplegget faglig forankret ved Matematikkseksjonen, Humanistisk fakultet, Universitetet i Stavanger. Se også Blank m.fl. (2014.)
- 5 Forskning viser klart at god begynneropplæring er av stor betydning, ikke minst i et fag som matematikk.

LITTERATUR

- BLANK, N., MELHUS, K., MOE, G.I. OG TVEIT, C. (2014). Utviklende opplæring i matematikk, *Utdanning*, 13/22, s. 50-53.
- MELHUS, K. (2015). Å stimulere barns evne til å tenke, *Tangenten*, 2.
- MOE, G.I. (2015). Barn kan mer –!, *Tangenten*, 3.
- MOE, S. (2000). *Læredikt. Systemisk-konstruktivistisk pedagogikk*, Oslo: Universitetsforlaget.
- VYGOTSKIJ L.S. (2001). *Tenkning og tale*, Oslo: Gyldendal
- ZANKOV, L.V. (1977). *Teaching and Development: A Soviet Investigation*, White Plains NY. M.E. Sharpe.



Gerd Inger Moe er pensjonert lærer. Hun er utdannet adjunkt og er brukt som kursholder i Utviklende opplæring i matematikk. Hun er engasjert av Sandnes kommune i implementering av Utviklende opplæring i matematikk i kommunen, samt av Universitetet i Stavanger som timelærer for lærere som praktiserer dette opplegget. E-post: gerd.inger.moe@lyse.net.



Sverre Moe er dr. philos og professor emeritus i sosiologi. Han har publisert en rekke bøker og artikler, deriblant *Sosiologi i hundre år* (1994), en mye brukt lærebok i hans fag. Moe har også skrevet en del om utdanningssosiologiske og pedagogiske tema, blant annet *Læredikt. Systemisk-konstruktivistisk pedagogikk* (2000). E-post: Sverre.Moe@Lyse.net.

Skoleledernes og lærernes lojalitet

■ AV ØYVIND SØRREIME

Mye tyder på at det å være lojal mot skolens samfunnsoppdrag er blitt oppfattet ganske forskjellig alt etter om man ser det med et lærerprofesjonsblikk eller et skoleeierblikk. Kan hende vi nå ser en utvikling i en positiv regning, der partene i større grad kan være enige om hva det innebærer å arbeide for elevens beste.

Stortinget har staket ut en ny kurs for skolen, hevdet leder i Utdanningsforbundet, Steffen Handal, i en kronikk i Aftenposten (13. oktober 2016), og viste til at Stortinget 11. oktober 2016 behandlet regjeringens Stortingsmelding 28 *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Behandlingen av stortingsmeldingen legger grunnlaget for den skolen som skal utdanne og danne fremtidens elever. Lærerne og skolelederne vil få et endret samfunnsmandat å jobbe etter. Nye

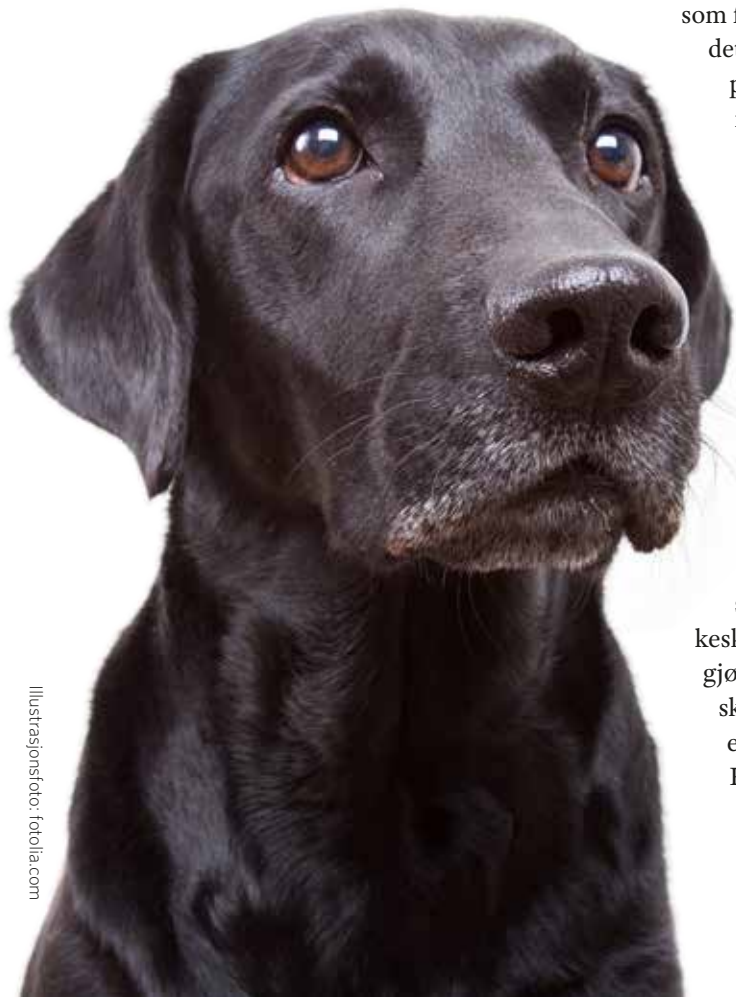
læreplaner og ny generell del danner sammen med opplæringsloven og tilhørende forskrifter det nye samfunnsmandatet, der profesjonsperspektivene er sterkere enn de politiske perspektivene.

Andre aktører enn lærerprofesjonen er også opptatt av hvordan samfunnsmandatet blir, og hvordan de skal følges opp.¹ Den viktigste gruppen er skoleeierne, som ikke bare har interesse av, men også en plikt til å være like opptatt av å oppfylle samfunnsmandatet som lærerprofesjonen. Tidligere erfaringer har vist at skoleeiere ofte har en annen oppfatning av og tilnærming til hva som for eksempel forstås med *elevenes beste* enn det lærerprofesjonen har. Det skaper lojalitetsproblemer for skoleledere og lærere. Hvilken forståelse av samfunnsmandatet skal følges? Hvilken tolkning av «elevenes beste» skal lærerprofesjonen og skoleeierne orientere sitt arbeid etter?

Lærerprofesjon defineres i denne sammenheng som lærere og ledere i skolen. Men hvem er skoleeier?

Skoleeierne og samfunnsmandatet

Opplæringsloven bruker ikke begrepet *skoleeier* i lovteksten. Der brukes gjennomgående betegnelsen *kommunen/fylkeskommunen*. Forskriften til opplæringsloven, derimot, tar i bruk *skoleeier* som fellesbetegnelse på kommuner og fylkeskommuner. Utdanningsdirektoratet (Udir) gjør det samme, og definerer enkelt hvem skoleeier er. De fastslår kort at «Skoleeier er enten kommunen eller fylkeskommunen». Kommunenes interesseorganisasjon, KS,



bruker også Udirs forståelse av skoleeierbegrepet i sine dokumenter.

Formelt og juridisk sett er skoleeier i offentlig sektor enten kommunestyret eller fylkeskommunestyret. I praksis brukes likevel skoleeier som fellesbetegnelse på de kommunale og fylkeskommunale politiske og skoleadministrative nivåene.

Samfunnsmandatet til skoleeier er en «plikt til å sørge for grunnskoleopplæring, videregående opplæring og spesialpedagogisk hjelp», skriver Utdanningsdirektoratet på udir.no. Det skal skoleeier gjøre ved å ha et forsvarlig system «for vurdering av om krava i opplæringslova og forskriftene til lova blir oppfylte», slik som opplæringsloven krever. Her ligger interessen til skoleeier som aktør for elevenes beste.

Forventningene til skoleledernes og lærernes lojalitet påvirkes derfor betydelig av hvordan skoleeier definerer og lager systemer for oppfølging av sitt samfunnsmandat. Den profesjonsetiske plattformen er derfor et vesentlig alternativ som forankringspunkt for skoleledernes og lærernes oppfølging av samfunnsmandatet og dermed også et grunnlag for sin lojalitet.

Det latente lojalitetsdilemmaet

Kunnskapsdepartementet, Utdanningsdirektoratet, Kommunenes interesseorganisasjon (KS), og til dels internasjonale konsulentfirmaer som PricewaterhouseCoopers (PWC), har laget retningslinjer for skoleeiers forståelse av elevenes beste, i lys av samfunnsmandatet. PWC har eksempelvis skrevet KS' sluttrapport fra FoU-prosjektet *Hvordan lykkes som skoleeier? Om kommuner og fylkeskommuners arbeid for å øke elevenes læringsutbytte* (2009), og Kunnskapsdepartementet (KD) har i samarbeid med KS utarbeidet et kommunalt og fylkeskommunalt skoleeierprogram for læring, medskapning og resultater, *Den gode skoleeier* (2013). I heftet, *Ledelse i skolen. Krav og forventninger til en rektor* (2015) gjør Udir et eget poeng av at ledere i offentlig sektor, inklusiv skolelederne, ofte må balansere en rekke ulike hensyn opp mot hverandre.

Dokumenter fra Utdanningsdirektoratet, Kommunenes interesseorganisasjon og Kunnskapsdepartementet knytter dermed forventninger om skoleledernes og lærernes lojalitet nært opp til

skoleeiernes forståelse av elevenes beste og deres tolkninger av samfunnsmandatet.

Sterkest uttrykkes lojalitetsforventningene til rektorene, gjennom skoleeiers delegering av myndighet ut til rektorene og gjennom skoleeiers styring. Og det er interessant, siden rektors frie oppdrag som leder av skolen er at:

Opplæringa i skolen skal leiast av rektorar.

Rektorane skal halde seg fortrulege med den daglige verksemda i skolane og arbeide for å vidareutvikle verksemda. (opplæringsloven)

Profesjonsdilemmaet er dermed presentert. På den ene siden trekkes lærernes og skoleledernes, og i særdeleshet rektorenes lojalitet, tett opp til skoleeiernivåets forståelse av elevenes beste. På den andre siden skal rektor ha ansvaret for den daglige virksomheten på skolen og sørge for at lærerne og skolelederne i lag utvikler skolen i tråd med profesjonens forståelse av samfunnsmandatet og elevenes beste.

Å håndtere slike dilemmaer er en vesentlig del av det å være leder, enten som klasseleder eller skoleleder. Derfor må lærerprofesjonen være tydelig på sin forståelse og forankring av samfunnsmandatet og elevenes beste.

Men hvordan gjør man det? Den ene måten er å følge de oppfordringene til lærerprofesjonen som Steffen Handal kom med i Aftenposten-kronikken. Han oppfordret skolelederne og lærerne til å være aktive premissleverandører når temaer i framtidens skole, som dybdelæring, fagfornying og det brede kompetansebegrepet drøftes i høst og videre framover. Jeg vil her føye til begreper som *selvregulert læring* og *lære å lære*.

Den andre måten, som vi skal se spesielt på her, er hvordan den profesjonsetiske plattformen kan brukes som inspirasjon i utviklingen av framtidens skole.

Profesjonsetikk og lojalitet i framtidens skole

Tanken bak den etiske plattformen er at lærerprofesjonen, uavhengig av fagforeningstilknytning, skal ha sin egen profesjonsetikk å forankre sin praksis i.

Forskere fra Det teologiske menighetsfakultetet (MF) og Høgskolen i Østfold (HiØ) fikk i oppdrag av Utdanningsforbundet å følge implementeringen

av lærerprofesjonens etiske plattform. De ble også, ut fra sine følgeforskningsfunn, bedt om å komme med innspill til hvordan intensivere implementeringsarbeidet i Utdanningsforbundet i tiden framover.

Da følgeforskerne leverte sin sluttrapport *Etikk i profesjonell praksis*, Etipp, i mai 2015, trakk de fram tre forhold som påvirker lærerprofesjonens etiske praksis. For det første kan handlingsrommet for lærernes og skoleledernes profesjonsetikk bli vesentlig redusert av politiske rammer. For det andre kan verdigrunnlaget for hva som er viktigst i utdanningen bli endret, for eksempel økt vektlegging av konkurranse, resultater, effektivitet, individualitet og selvhevdelse. For det tredje kan endring av lærerprofesjonen fra en etisk og moralsk profesjon der samfunnsansvaret står sterkt til i større grad å bli en ekspertprofesjon, påvirke lærerprofesjonens etiske praksis.

Etipp's rapport anbefaler at lærerprofesjonens etikk koples til de utdanningspolitiske betingelsene. Begrunnelsen for det er at en rekke ytre og strukturelle forhold påvirker lærernes og lederes valg og vektlegging av handling; eksempelvis forhold som kompetansekrav til lærerne, ny masterutdanning, lærertetthet, vekslende kommunøkonomi, variable støttfunksjoner og økende forventninger til skolens prestasjoner og elevenes målbare resultater.

Det er med andre ord svært avgjørende for forståelsen av samfunnsmandatet og elevenes beste at utdanningspolitiske betingelser brukes som et av premissene.

Profesjonsetikk og skoleledelse

Et hovedfunn i følgeforskernes analyse av data-materialet er fraværet av det Etipp-rapporten betegner som rektors utdanningspolitiske motstand og kritiske faglighet, altså mangel på hensyn til utdanningspolitiske betingelser. Kritisk faglighet knyttes i denne sammenhengen til fagenes innhold, og til mål og virkningen på elevenes læring.

Forskerne ser to årsaker til at utdanningspolitisk motstand er nærmest fraværende i datamaterialet. For det ene begrunnes fraværet av utdanningspolitisk motstand i at skolelederne oppfatter å ha et selvstendig ansvar for at elevenes ve og vel skal stå i fokus uavhengig av rammevilkårene. For

det andre begrunnes det i lojaliteten til skoleeier.

En litt urovekkende refleksjon i Etipp-rapporten er at den profesjonsetiske plattformen heller ikke ser ut til å motivere for denne typen profesjonsetisk forståelse. Derfor tilrår rapporten at denne delen av det profesjonsetiske arbeidet knyttes til arbeidet med Utdanningsforbundets profesjonsutviklingsarbeid, og at det videre profesjonsetiske arbeidet knyttes til faglighet og ikke bare til sosiale relasjoner.

Skoleledernes aktive deltakelse ble sett på som en avgjørende faktor for å lykkes med implementeringen av den profesjonsetiske plattformen. En foreløpig konklusjon i rapporten viser at Utdanningsforbundets satsing på at skolelederne måtte være pådrivere i det profesjonsetiske arbeidet på arbeidsplassen, var riktig. I det videre arbeidet med å kople på utdanningspolitisk motstand og kritisk faglighet som deler av det profesjonsetiske arbeidet, vil også skoleledernes aktive deltakelse være avgjørende.

Fornyng av samfunnsmandatet i en mer profesjonsorientert retning er et resultat av en utdanningspolitisk motstand som Utdanningsforbundet har stått for i lang tid. Den utdanningspolitiske motstanden har sterkest blitt uttrykt ved å hevde at samfunnsmandatet blir best fulgt opp når den nødvendige autonomien til skolelederne og lærerne er ivaretatt.

Når skolelederne og lærerne selv definerer hva som legges i begrepet *elevenes beste* i lys av det nye samfunnsmandatet, er det et eksempel på å innta et faglig kritisk perspektiv. Det betyr at begreper som dybdelæring og metakognisjon må koples til fagenes innhold og læringsmål, for å ha virkning på elevenes læring.

Da må vi rigge lærerprofesjonen slik at forståelsen av *elevenes beste* i lys av de nye læreplanene og den nye generelle delen blir fulgt opp i handling. Det blir den store lærerprofesjonsoppgaven framover.

Kultur for profesjonsetisk fellesskap?

Kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen har ved flere anledninger blitt sitert på at sterke profesjonsfellesskap er den viktigste medisinen mot politikeres detaljstyring i klasserommet.

I etterkant av Utdanningsforbundets forhandlinger 2014 om lærernes arbeidstid, som munnet



Illustrasjonsfoto: fotolia.com

ut i et massivt nei fra medlemmene til det framforhandlede forslaget, ble Fafo bedt om å se på årsaker til avstanden mellom grunnplanet og sentralt nivå. Fafo-forskerne skulle også gi retning på Utdanningsforbundets arbeid framover etter at organisasjonens styrende organer så kraftig hadde feilberegnet medlemsmassens holdninger til det framforhandlede forslaget til ny arbeidstidsavtale for lærerne våren 2014.

Fafo ble i tillegg bedt om å undersøke hvordan ledermedlemmer vurderte sitt medlemskap i Utdanningsforbundet, og i hvilken grad de hadde arenaer og kanaler der spørsmål knyttet til profesjon, lederrolle og lønns og arbeidsvilkår ble diskutert.

Dette arbeidet ble samlet og utgitt i Fafo-rapporten *Se og bli sett* (2015).

Ifølge rapporten ser det ut til at skolelederne velger å ikke delta på klubbmøter dels fordi klubben som oftest tar opp saker som etterpå skal drøftes mellom rektor og tillitsvalgt – dels fordi det lett oppstår friksjon mellom klubbmedlemmer og rektor. Funnet kan være et signal om at det er en uavklart forståelse mellom skolelederne og lærerne om hvordan lojaliteten til elevenes beste forankres. Det kan også tyde på at det på noen skoler fortsatt ikke er kultur for at rektor deltar når profesjonsfaglige saker skal drøftes i klubben. Ved å ta på alvor det oppfølgingsansvaret som Stortingets behandling av Stortingsmelding 28 *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet* legger på lærerprofesjonen, og bruke den profesjonsetiske plattformen, kan man gjøre noe med dette.

Undersøkelsen tyder oppløftende nok på at skolelederne engasjerer seg sterkt i profesjonsfaglige spørsmål. I vurdering av områder å bygge opp skoleledernes og lærernes profesjonsetiske ståsted på, og å bygge et sterkt profesjonsfellesskap på skolen på, der det underveis er gode meningsbrytninger i drøfting og utvikling av felles lojalitetsforståelse, er trolig profesjonsfaglige spørsmål den viktigste veien å gå for å lykkes med det.

Konklusjon

Det fornyede samfunnsmandatet i Fremtidens skole, der profesjonsperspektivene forhåpentligvis kommer til å bli viktigere enn de politiske

perspektivene, bør tolkes og forankres i den profesjonsetiske plattformens utdanningspolitiske dimensjon, av hensyn til elevenes beste, av hensyn til profesjonsfellesskapet, og av hensyn til lærerprofesjonens status.

Lojaliteten til *elevenes beste* er essensiell for lærerprofesjonens integritet. Integriteten er avgjørende for skoleledernes og lærernes bygging av tillit i samfunnet, og for utviklingen av fremtidens skole. Lojalitetsforståelsen og lojalitetspraksisen hos skolelederne og lærerne blir dermed en nøkkel-faktor for å lykkes med å følge opp det fornyede samfunnsmandatet i Framtidens skole.

NOTER

- 1 Denne artikkelen skal ikke dreie seg om kommersielle aktører, selv om de øker i antall, gjør seg stadig mer gjeldende og definitivt er svært opptatt av å definere hva som er elevenes beste.

LITTERATUR

AFDAL, H., AFDAL, G., ANKER, T., JOHANNESSEN, J., SCHJETNE, E. (2015). Etikkk i profesjonell praksis: Et følgeforskningsprosjekt knyttet til Utdanningsforbundets implementering av Lærerprofesjonens etiske plattform, Halden: Høgskolen i Østfold.

JESNES, K., NERGAARD, K., STEEN, J.R., TRYGSTAD, S.C. (2015). Se og bli sett. En undersøkelse blant Utdanningsforbundets medlemmer Oslo: Fafo. KOMMUNES INTERESSEORGANISASJON (2009). Sluttrapporten, Hvordan lykkes som skoleeier? Om kommuner og fylkeskommuners arbeid for å øke elevenes læringsutbytte, Oslo: Kommunenes interesseorganisasjon.

KOMMUNES INTERESSEORGANISASJON OG KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2013). Den gode skoleeier. Kommunalt og fylkeskommunalt skoleeierprogram for læring, medskapning og resultater, Oslo: Kommunenes interesseorganisasjon og Kunnskapsdepartementet

KOMMUNENES INTERESSEORGANISASJON OG UTDANNINGSDIREKTORATET (2007). Veileder om kravet til skoleeiers «forsvarlige system» i henhold til opplæringslovens paragraf 13-10 Oslo: KS og Udir

KUNNSKAPSDEPARTEMENTET. Opplæringsloven.

KUNNSKAPSDEPARTEMENTET. Forskrift til opplæringsloven.

UTDANNINGSDIREKTORATET (2015). Ledelse i skolen. Krav og forventninger

til en rektor Oslo: Utdanningsdirektoratet.

UTDANNINGSFORBUNDET (2012). Lærerprofesjonens etiske plattform. (2012).

Oslo: Utdanningsforbundet.



Øyvind Sørreime har over 20 år bak seg som rektor i Stavangerskolen. Sørreime var medlem i Utdanningsdirektoratets eksterne rådgivingsgruppe for den nasjonale satsingen Vurdering for læring. Han tok mastergrad i utdanningsledelse ved UiO. Satt som sentralstyremedlem i Utdanningsforbundet og var leder for organisasjonens utdanningspolitiske utvalg. Har gjennom enkeltpersonforetaket Ledelse og Læring oppdrag på høyskoler, og skriver fagartikler om profesjonsutvikling og skoleutvikling.

Til Norges lærere: **tør å prøve!**

■ AV INGRID A. VALSETH (17)

En skoleelev forteller om sine erfaringer fra sitt første år i videregående med en lærer som tør å eksperimentere med undervisningen. Hvorfor er det så få andre som gjør dette, når det gjør skoledagen så mye mer spennende?

Det er godt kjent at mange klager på norske skoler, men det går ikke på mobbing slik det gjorde tidligere. Nå dreier det seg om at det er for mange prøver, for lite fokus på personlig utvikling og for mye fokus på karakterer. Det har i det siste vært utallige tekster fra jenter som er lei av kroppspress, av å være toppkarakterstudenter og av å «måtte være» perfekt. Det har vært fokus på det som ligger bak depresjonen, utmattelsen og det å ikke orke å gå på skolen. Dette er et steg i riktig retning, men jeg mener at de fleste lærere må gjøre mer, blant annet gjennom å involvere seg mer i elevene, gjøre skolehverdagen mer variert og mindre fragmentert, og dermed mindre tung.

Misforstå meg rett: det er selvfølgelig utrolig mange flinke lærere i dette landet, og hver enkelt elev setter jo spesielt stor pris på noen lærere fremfor andre. Det jeg tror dagens lærere sliter med, er at de føler seg knyttet til tradisjoner. Tradisjoner kan selvsagt være bra, men de har også sine følger. De holder verdiene til den norske skolekulturen i balanse, men de gjør at lærerne er låst fast i en posisjon der de verken tør å prøve noe nytt eller høre på andres ideer om å prøve noe nytt.

En spesielt god lærer

Dette skoleåret har jeg vært velsignet med utrolig gode lærere. Noen bedre enn andre, og noen som ikke kan måle seg med resten. Jeg skriver ikke dette for å klage på de lærerne som ikke kom seg til toppen av lista mi, men for å fremheve spesielt den ene som skilte seg ut. Denne læreren har ikke bare vært nyskapende i sin rolle, men også vært mottakelig for kritikk, tatt våre ideer på alvor og vært forståelsesfull i situasjoner der ting ikke gikk helt som planlagt. Det denne læreren har utført av undervisning i norsk, har gjort meg til en mye bedre skriver – og også en bedre samfunnsborger. Jeg reflekterer mye mer over alt jeg ser, leser og hører, og er i mye større grad kildekritisk. Når jeg oppsummerer dette skoleåret og norskfaget, ser jeg hvor variert og nyskapende undervisning denne norsklæreren har gitt oss – jeg har aldri har vært med på lignende. Det har vært rart, men også spennende og gøy. Det har fått meg til å tenke over mine egne meninger, om hva jeg *egentlig* synes, uten å ta hensyn til hva alle andre synes.

Anonym retting

Noe av det som har påvirket

undervisningen i dette faget mest, har vært at læreren har praktisert anonym retting. Det høres nok veldig skummelt ut for mange lærere, rett og slett fordi det er ukjent. Jeg har aldri hatt en lærer før som har gjort det, og det er ganske lite praktisert her i landet. Etter min mening er dette genialt, hvorfor gjør ikke alle lærere dette? Det skal jo ikke gjøres forskjell mellom elev og elev; gutt og jente; flink og dårlig, rettingen skal jo i praksis være den samme. Jeg tviler på at noen lærer kan nekte for at de en eller annen gang har gitt en elev en ufortjent god eller dårlig karakter, basert på hvem eleven er. Når en lærer ser navnet som står skrevet i hjørnet på prøven eller innleveringen, vil lærerens holdning bli påvirket, ubevisst eller ikke.

Nå er det jo selvfølgelig sann at ikke alle lærere favoriserer, men de aller fleste gjør det, uten å tenke over det. Anonym retting er heller ikke særlig vanskelig å gjennomføre, da de fleste læringsplattformer allerede er programmert slik at anonym retting er mulig å gjennomføre på datamaskin. En annen bra ting med dette opplegget er at elevene vet at de fortjener karakteren de får.

Du som er lærer, tenker sikkert at dette eksperimentet kan gå galt. Ja, det *kan* gå galt, på samme måte som med alle eksperimenter. Det kan også gå bra, slik det etter min mening gjorde i vår klasse. Hvorfor ikke ta sjansen, det er jo ikke *så* vanskelig å



bare prøve dette ut én gang. Heldigvis vet jeg at læreren har hatt støtte fra skolens ledelse, så det er jo noen som faktisk er interesserte i å prøve å gjøre måten vi retter på her i landet, litt mer rettferdig.

Samarbeidsskriving

Noe annet læreren har praktisert, har vært samarbeidsskriving. Dette vil si at under heldagsprøver, der vi i dette faget skriver tekster, har vi hatt lov til å snakke og reflektere med de andre elevene i klasserommet, samt med læreren selv. Dette kan høres ut som galskap, det reneste juks, men er det nå egentlig så dumt da? Vi har reflektert en del rundt dette i klassen, og vi ser ikke egentlig noen dårlige sider ved det, hvis vi ser bort fra kritikken det får. Du lærer bedre av å lære av andre, samtidig som du lærer bedre av å lære bort. Å dele kunnskap er ikke kopiering, dessuten leverer alle en tekst som er helt deres egen. Vi sender ikke flere avsnitt med tekst til hverandre, vi prater rett og slett bare sammen om oppgavene og gir hverandre ideer, samtidig som vi oppmuntrer hverandre. Jeg mener at dette ikke på noen måte er juks, det er bare en annen måte å praktisere en prøve på, noe jeg har funnet spennende og veldig lærerikt. Jeg er overbevist om at dette er et opplegg som kan hjelpe mange elever og studenter, ikke til å få en bedre karakter fordi de får hjelp av andre elever, men til å lære mer. I stedet for å sitte helt stille i fem timer,

drikke altfor mye iskaffe og se med tomt blikk på din egen tekst så lenge at du ikke lenger klarer å vurdere den objektivt, kan du få synspunkter fra en annen elev. Jeg vet at det er mange som kommer til å si «nei, dette blir for dumt», «dette går ikke an», «dagens skole er for enkel», «curling-generasjonen får maten på sølvfat» og så videre. Hvis det er dette du som leser tenker, er mitt svar til deg: bare prøv. Det skader absolutt ingen å bare prøve det ut på neste heldagsprøve. Den anonyme rettingen og samarbeidsskrivingen går egentlig hånd i hånd. De legger grunnlag for hverandre, og de legger grunnlag for at det kun er teksten som er i fokus.

Tør å prøve!

Samarbeidsskriving er én ting, denne ideen er ganske ny. Men det fins mange andre ideer som har vært mye diskutert lenge innenfor utdanning. Det har vært snakk om å ha karakterer helt fra 1. klasse, hvilket mange land praktiserer. Fraværsgrensa er et meget aktuelt tema i dag. Vi overveier

å fjerne nynorsken. Utdanning er ofte i media, likevel føler jeg som elev at lite blir gjort. Ingenting blir gjennomført. Ufattelig mange ideer blir lagt fram for så å bli lagt bort. Mange er kanskje ikke mulige å gjennomføre, men alle elever og studenter har en stemme, så derfor sier jeg: bruk den! Ønsker dere en annerledes skolehverdag med variert undervisning, så må dere jammen stå opp for dere selv og si ifra om hva dere vil, ellers blir det ingen forandringer.

Til slutt, kjære lærere, ta gjerne dette med en klype salt. Jeg hevder ikke at slike eksperimenter nødvendigvis vil forandre livet til de som deltar eller på andre måter skape revolusjon innenfor utdanning. Men jeg sier heller ikke at det *ikke* kan skje. Prøv å gjøre noe annerledes, prøv noe nytt. Hva som helst. Jeg kan nesten garantere deg at elevene dine vil sette stor pris på litt forandring i undervisningen. Overrask dem, få dem til å tenke nytt, eller i hvert fall få dem til å virkelig tenke. Tør å prøve!

Oppsigelsesbrevet fra en rektor: Hvordan frustrere en entusiast

■ TEKST OG FOTO: TORE BRØYN

Hvis du skal få et inntrykk av en rektors virkelige hverdag, da skal du ikke spørre en rektor. For å få et ærlig svar, bør du spørre en forhenværende rektor.

Vi hadde hørt om brevet som ble skrevet for noen år siden, rektoren i Halden som i oppsigelsesbrevet sitt øste ut det som hadde bygget seg opp over tid av frustrasjon. Og det var ikke lite, nærmere en hel katalog av momenter som kan bidra til å få en rektor til å kaste ut håndkleet. Her et lite utdrag fra brevet hun sendte sin arbeidsgiver:

De siste årene med omorganiseringer, uro og uklare roller, dårlig kommunikasjon og manglende medbestemmelse, en ovenfra og ned-prosess med dårlig ledelse, slik jeg oppfatter det, har tappet meg for arbeidsglede og motivasjon. Vi var forespeilet spennende utfordringer og muligheter uten at disse løftene noen gang har blitt innfridd. I stedet har tiden vært preget av nedskjæringer og innstramninger uten at arbeidsoppgavene har blitt færre, snarere tvert imot.

Vi ønsket å møte denne rektoren for å få vite hva som egentlig lå bak denne dramatiske oppsigelsen. Vi ønsket en beskrivelse som var litt nærmere rektors hverdag en de generelle

betraktningene vi ofte hører om «tidsklemma», «tidstyver», «manglende tid til pedagogisk ledelse» osv. Hvordan oppleves det egentlig å være rektor når jobben bli umulig?

Jeg vil alltid være lærer

Berit Lindstrøm tar imot meg i sitt trivelige hus, et gammelt tøffelmarkerverksted, midt i Halden sentrum. Før vi har fått satt oss begynner hun å fortelle om hvor morsomt det er å undervise, og hvordan hun driver med frivillig leksehjelp og norskundervisning av flyktninger.

– Jeg er lærer, jeg vil alltid være lærer, sier hun. Jeg har holdt på med dette siden jeg sluttet som rektor, jeg har blant annet vært fast vikar på et kompetansesenter i tre år.

Berit beskriver seg selv som en som elsker å hive seg på nye ting, slik var hun som lærer, og dette var også grunnen da hun besluttet å søke jobben som rektor, midt på 90-tallet.

Hun forteller om fine dager som rektor på en relativt liten barneskole. I sin rolle som pedagogisk leder syntes Berit det var en god idé å fortsatt undervise noen timer, og hadde derfor en førsteklasse i matematikk det første året for å holde kontakten

med elevene. Men det ble vanskelig å holde fast på etter hvert.

– Jeg fikk klar beskjed fra det andre lærerne på trinnet om at det var best at jeg sluttet å undervise, jeg var stadig på møter og det gjorde samarbeidet med de andre lærerne vanskelig.

Men hun innførte blant annet skolevandring og tilbrakte timer i alle klassene. Ifølge henne selv en utmerket forberedelse til medarbeidersamtaler. Hun startet uteskole og familiegruppe. Kort sagt, Berit trivdes godt som rektor og pedagogisk leder. Hvordan kunne det da ende opp med en rektortilværelse som til de grader var uutholdelig?

En fatal omorganisering

– Det dreide seg rett og slett om en omorganisering. Man besluttet å innføre områderektorer. De ti barneskolene i kommunen ble underlagt tre områderektorer, mens de tre ungdomsskolene kom under én områderektor. Jeg har aldri skjont hvorfor de gjorde dette. Vi fikk aldri noen begrunnelse.

Det var i alle fall neppe økonomien, mener hun, for dem som var ansatt fortsatte i stillingene sine, det ble bare innført et ekstra nivå. Men de praktiske konsekvensene av dette nivået var at antallet møter økte drastisk.

– Det var stadig faste møter der vi skulle «informeres», for dette var



Berit Lindstrøm mener skolen bør lære av helse og sosialsektoren. Det vil si at vi må bli mindre lojale mot budsjettene og mer lojale mot elevens behov og rettigheter.

ikke snakk om dialogmøter. Jeg har ofte lurt på hvorfor de ikke like gjerne kunne sende oss et skriv der vi raskt kunne sette oss inn i det de ville si. Men i stedet skulle vi sitte og lytte. Jeg har av og til tenkt at det å være leder i dag først og fremst blir oppfattet som å ha rett til å innkalle til møter.

Møtene tok tid, og bidro til at det ble vanskeligere å fungere som pedagogisk leder for elevene. Dessuten fikk hun som leder for skolen stadig mindre mulighet til å ta avgjørelser.

– Vi hadde blant annet en utbygging der vi skulle få nye klasserom og plass til SFO. Det eneste punktet jeg fikk anledning til å uttale meg om når det gjaldt denne utbyggingen, var fargen på taksteinene, sier hun lattermildt. – Men når det senere viste seg at det ble

litt knapt med penger til innredningen, ble jeg kalt inn på teppet fordi jeg hadde bestilt en overheadprosjektor til hvert av de fire klasserommene. Man mente at hun burde ha klart seg med én.

Berit opplevde at hun som rektor måtte stå til ansvar for latterlige bagateller, mens hun ikke fikk være med å ta avgjørelser som var vesentlige for hvordan skolen skulle drives. Det endte med at hun sa opp stillingen som rektor.

Budsjettene blir viktigere enn elevene

– Men er det ikke typisk at en slik utblåsing kommer idet du slutter, kunne du ikke meldt fra før?

– Jeg hadde jo sagt ifra om frustra-

sjonene mine i møter, men jeg gikk aldri til avisene. Man vet jo aldri hvordan det vil slå ut, ytringer vil bli vridd og vendt på, og det vil generere en mengde spørsmål. Man er jo også opptatt av skolens omdømme. Jeg har ofte tenkt på om jeg skulle ha gått ut tidligere, men det gjorde jeg altså ikke. Vi sier ikke fra. Jeg tror vi kunne lære av helse og sosial. De går stadig med underskudd, men argumenterer med at de rett og slett må, fordi det dukker opp pasienter som har rett til behandling etter loven. Det kunne også skolene gjøre. Vi har elever som har rett til tilpasset opplæring etter loven. Vi burde gå hardere ut på vegne av elevene. Men det gjør vi ikke, vi er snille og flinke og vi er altfor opptatt av å holde budsjettene våre.



■ AV ELDAR TARALDSEN OG ENDRE KANESTRØM

Lærerprofesjonen mister sin autoritet ved at skolens form og innhold i tiltakende grad styres og utvikles etter en agenda gitt utenfra. Ved hjelp av to modeller illustreres utfallet av ytrestyrt utvikling av skolen, og det blir skissert hvordan en ny indrestyrt arbeidsmodell kan etableres.

Dagens skolekultur preges av ytrestyrte reformer, innsatsområder og ulike programmer. Skolen har åpenbart blitt et sentralt utviklings- og endringsobjekt, men også et marked for såkalte evidensbaserte programmer. Ofte ser vi at innsatsområder i skolen blir brukt som anledning for politisk profilering. Kunnskapsdepartementet, ledsaget av Utdanningsdirektoratet og noen betrodde ekspertmiljøer, initierer det ene nasjonale innsatsområdet etter det andre, uten å vurdere skolens muskler til å forvalte de ytrestyrte pålegg. På samme tid diskuterer politikere og fagmiljø fagenes posisjon i skolen, der det enkelte fag vektes med antall undervisningstimer. Sentrale beslutninger utferdiger en fordelingsnøkkel, der den enkelte skole

som oftest setter opp nøyaktige timeplaner som imøtekommer den sentrale vektingen av fagenes betydning for elevenes læring og utvikling. Med tonefølge fra våre forlag tilpasses lærebøker som matcher departementets siste reform. Brorparten av våre grunnskoler næres til å holde liv i en faginndelt og fragmentarisk undervisningskultur, strengt regulert av læringsmål og kompetansemål.

Vi er tilskuere til økt fragmentering, mer avviksorientering og prediksjon. Den norske skolens ytrestyrte underkastelse står i fare for å ende opp i en livløs og totalitær skolekultur.

En indrestyrt skole

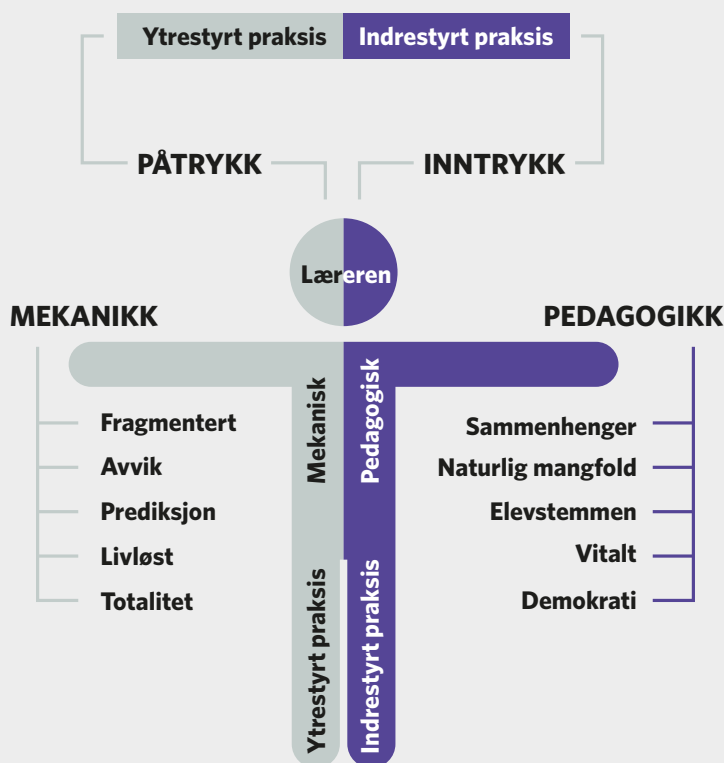
Vi tror på alternative måter å drive skole på, der

Figur 1.
YTRESTYRT ELLER INDRESTYRT PEDAGOGISK PRAKSIS

Denne modellen, inspirert av Carl Vilhelm Holsts og Benedetto Croces estetiske filosofi, trekker pedagogikken bort fra mekanikken og over mot pedagogikken som en estetisk øvelse.

Læreres pedagogiske arbeid må styres av lærerens erkjennelser utviklet gjennom de inntrykk læreren har samlet og bearbeidet gjennom sine indre prosesser mellom tankelivet og følelseslivet. Da blir lærerens uttrykk (handling) et uttrykk av egne inntrykk – en indrestyrt intuitiv aktivitet der læreren og skolen gis spillerom til selv å styre sine pedagogisk valg.

Dersom lærere og skolen blir funksjonærer for andres pedagogiske valg blir lærerens uttrykk (handling) et uttrykk av andres uttrykk og læreren vil bedrive en ytrestyrt predikert aktivitet der de pedagogiske valg styres av de som ikke kjenner til verken skolen, læreren eller eleven. Pedagogikk kan ikke være annet enn situasjonsbestemt. Derfor må læreren gis tillit til selv å være bestemmende i sin pedagogiske praksis.



lærere i møter med sine elever – styrer skolehverdagen ut fra den enkelte skoles egenartede situasjon. Læreren må ta indrestyrte valg basert på egne erkjennelser, bygget opp gjennom erfaring og inntrykk bearbeidet av egne refleksjoner, følelser og opplevelser. Da åpnes muligheten for en skolehverdag der både elever og lærere finner mening og sammenheng, og der dynamikken mellom lærer og elev styrer skoledagen. Dette kan gi oss en vital skolekultur som, i ordets rette forstand, inkluderer alle elevene. Noen vil trolig mene at våre påstander er dristige, for ikke å si uakademiske, men vi velger allikevel å ta sjansen da vår bekymring har økt i takt med økende ytre styring og kontroll av skoler, lærere og elever.

Vi har utarbeidet to pedagogiske modeller som viser denne utviklingen og vi prøver å gi et tilsvarende svar. Vårt ønske er å utfordre den eksisterende skolekulturen og bidra til diskusjoner om forholdet mellom ytre- og indrestyrt utvikling av skolen.

I opplæringslovas paragraf 1-1, *formålet med*

opplæringa, står det: «Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst.» Opplæringslova setter tillit og respekt i sammenheng med danning og læring. Det forutsetter at den enkelte skole hegnar om tilliten mellom menneskene i systemet. Vårt inntrykk er at skolen – så vel elever som lærere – mangler støtten de trenger for å kunne oppdage seg selv, forløse sine ulike kunnskapsområder, talenter, nysgjerrigheter og gi seg hen til de situasjonsbestemte mulighetene. For å klare dette trenger den enkelte skole å bli gitt tillit.

Elever og lærere som betrodd aktører

I vår sammenheng forstås elevperspektivet ikke som noen elevundersøkelse med spørreskjema eller testing av elevers kognitive nivå. Nei, vårt ærend er å hente fram elevers opplevelser av undervisning og læreratferd. Vi inviterer elevene til å ta rollen som autorisert referanse og korrektiv

til skolens arbeid med å innfri elevers lengsel etter god, tilpasset undervisning. Vår erfaring er at elevene ønsker å bli engasjert, ønsker å forstå og se sammenhenger og mening i sine obligatoriske skoledager. Erfaringer viser at elevenes observasjoner og tolkninger nyanserer og utvider læreres bilder av livet i klasserommene. Å fange elevperspektivet forutsetter imidlertid innsikt og erfaring med arbeidsmåter som på ulikt vis henter fram elevstemmene under trygge rammer for dialog. Slike arbeidsmåter må alltid tilpasses den enkelte skole og den enkelte klasse.

Å skape seg selv, å utvikle identitet og profil for sin stedlige pedagogikk, handler i vesentlig grad om å utvikle troen på at klokskapen finnes i rommet og at elever og kollegiet er kompetente. Når Hegra skole i Nord-Trøndelag valgte å adoptere en forurenset bekk som utviklingsområde og læringsarena, ble det for denne skolen et naturlig og spennende tema der alle fag fant sin plass – og ikke minst: skolen imøtekommer intensjonene i opplæringslovas formål på en naturlig måte. Hegra skole har – med hjelp av formell og personlig kompetanse i lærerkollegiet – fremmet lærelyst, gitt innhold til honnørord som medvirkning og bærekraft, men kanskje det aller viktigste: skolen har satt fagene inn i meningsskapende sammenhenger. Dette er pedagogisk filosofi, forskning og etikk satt inn i helhetlige sammenhenger – fra holdning til handling.

I kronikker og andre meningsytringer ser vi ei tiltakende bekymring for demokratiunderskuddet i samfunnet. Med henvisning til opplæringslovas paragraf 1-1 bærer skolen et lovfestet ansvar for å forvalte demokrati og medvirkning, ikke bare som holdning, men også som handling. Lærere som elever må bli betrodd aktører og meningsskapere, de må bli deltakere der beslutningene om skolens praksis tas av skolen selv.

Fragmenteringen av skolen

Hvordan kan skolen best innfri opplæringslovas ønsker om tilpasset undervisning og utvikling for alle elever? En skolehverdag der kunnskap er rigget i fragmenterte fag, der elevene løper imellom ulike fagdisipliner, hindrer muligheten for å skape mening og helhet. Selv om skolen i noen tidsperioder har arbeidet tverrfaglig, prosjekt- eller

praksisbasert, har utviklingen de senere år vært preget av økt fagfragmentering. Filosofen og litteraturviteren Carl Vilhelm Holst (1905–1947) fremstår nærmest som profetisk når han går til angrep på faglærertenkningen som et av de største misforhold og utfordringer dersom skolen skal kunne bli meningsfull for elevene:

Fremtidens lærere trenger en annen orientering av sine studier og først og fremst en langt alvorligere psykologisk og pedagogisk formning. På det nåværende tidspunkt er lærerne som regel teknikere der er lukket inne i sine fag og prøver å lukke barna inn i fagene. Ofte må man spørre sig selv hvad det er de dyrker: barnets ånd eller sin egen sneverhet. Fordi de selv har tatt form etter sine spesialiteter, slåss de om elevenes interesse: én hever matematikken til skyene, en annen biologi, eller fysikk og kjemi, én historie, språk og litteratur – uten å gjøre sig det klart at nettopp når man tar dem hver for sig, blir disse fagene som en samling av «prøver uten verdi». [...]. Skolesystemet favoriserer i virkeligheten *intellektuelle krøplinger*. (Holst, 1974, s. 99)

Holst hevder at spesialiseringen innenfor skolen er en stor svakhet og at utfordringen ligger i undervisningskulturen. Vi ønsker en oppdragelse til noe allment – til en sann «alminnelighet» der elevene vokser inn i en allmennkultur med felles referanser. Fagspesialiseringen vil derimot gjøre at elevene vokser inn i en slags spesialisert «alminnelighet» der menneskene i samfunnet til sammen, hver og en spesialisert på sitt område, utgjør det samlede samfunnsmaskineri. Dette vil ifølge Holst medføre at det vi lærer – det våre tanker får å beskjeftige seg med – ikke settes inn i meningsfulle sammenhenger. En slik undervisning vil ikke vekke følelsene i elevene, og dermed vil lærdommen bli slik Jens Bjørneboe hevder; «...liggende som en død utenatlært ballast i barnet» (Bjørneboe, 1962).

Undervisningskulturen må stimulere elevenes nysgjerrighet, eller *våknende nysgjerrighet*, slik Holst uttrykker seg. Dette krever at undervisningen og livet i skolen oppleves meningsfullt og i samsvar med de intensjoner elevene har. Gert Biesta tar opp det samme forholdet i boken

Figur 2.
INDRESTYRT UTVIKLINGSMODELL



Når skolene ønsker å arbeide etter prinsippene om indrestyrt utvikling, kan en av tilnærmingene være å ha kollegamøter der alle med ansvarsroller tilknyttet elever møter. Slik kan kollegiet få et innblikk i forskjellen på indrestyrt og ytrestyrt utvikling. Med hjelp av deltakende arbeidsmåter utvikler gruppene erkennelser om behov for endringer og forbedringer. Prosessen rommer alle perspektivene i kollegiet. Den økologiske utviklingsmodellen innlemmer elevstemmen som en verdsatt

respondent og aktør til å forstå og utvikle en pedagogikk som best kan imøtekomme elevenes behov for læring og utvikling.

Kollegaperspektivet og elevperspektivet fanges kun gjennom tilnæringsmåter basert på tillit og respekt. Det forutsetter en praksis som bygger på kunnskap om å tilrettelegge og lede kommunikasjon i asymmetriske møter.

Slike arbeidsprosesser genererer ofte flere innspill enn det en skole evner å ta hånd om. Det er derfor avgjørende at

angjeldende skole sørger for å prioritere støtte- og utviklingsområder med utgangspunkt i praktisk og ressursmessig gjennomførbarhet og meningsfullhet. Livet i skolen er her og nå og vi velger å ikke benevne det langsiktige arbeidet med noen ensrettet målangivelse. Vi velger heller å tone det ned til ei utviklingsorientering – en dynamisk kurs – tuftet på erkennelser fra så vel kollegiet som elevene. For å kunne ta ut kursen, må en finne ut hvor en er.

«Utdanningens vidunderlige risiko», der han sier at undervisning ikke handler om å fylle opp bøtter, men å tenne en ild (Biesta, 2014). Biesta benytter begrepet «utdanningens svakhet» i betydningen at dersom utdanning blir predikert, målstyrt og sterk, vil dette representere en positivistisk tilnærming der læring blir mekanikk og ikke pedagogikk. Den mekaniske styrken vil kunne kvele engasjement, følelse og nysgjerrighet, og pedagogikkens kanskje viktigste mål vil forsvinne; å utdanne tenkende, selvbevisste og ansvarlige mennesker.

Dersom vi ikke får følelse *for* noe, vil ikke muligheten for at vi skal kunne vekke vårt engasjement for saken inntreffe. Det er akkurat der Holst mer enn antyder at det pedagogiske Rubicon befinner seg. Dersom vi velger å overse disse fakta,

vil pedagogikken oppleve vanskelige vilkår. Dette veiskillet går enten mot pedagogikken eller mot mekanikken.

Når elever gjesper, kommer sent i gang med timens pålagte arbeidsoppgaver, unnlater å gjøre lekser eller har en oppførsel vi som lærere ikke gleder oss over, blir dette lett beskrevet som en brist eller mangel hos eleven. Vi tror at «uønsket atferd» ofte er elevers uttrykk for opplevd meningsløshet. I stedet for å tolke uønsket elevatferd som viktig systemkritikk, opprettholdes en kultur der skolen retter baker for smed. Elevene henvises, utredes og diagnostiseres. Med dette som bakteppe tror vi ikke skolen trenger flere spesialister, men heller kloke generalister som sammen med elevene kan oppdage sammenhenger og helhet i livet.

Om å miste seg selv

Å oppdage – for ikke å si å oppleve – en skoles iboende, skapende kraft, er høydepunkter fra våre ulike arbeidsoppdrag med lærerkollegier. Som betrodde representanter fra universitetets lærerutdanning har vi vært engasjert ved flere ulike skoler. Ikke sjelden hører vi stemmer uttrykke at de blir pådyttet reformer og innsatsområder fra skoleeier og departement eller direktorat, uten først å bli spurt om hvor skoen egentlig trykker. Det er et tankekors! Vi har fått høre at skoler opplever å miste seg selv, at de unnlater å utforme sin egen pedagogikk. Alternativet kan være å forholde seg apatisk til påtrykkene utenfra og gi seg i kast med ytrestyrte, evidensbaserte programmer og underkaste seg alle de sentralt styrte innsatsområdene. Flere lærere har gått lei av at skolen har blitt et marked for spekulanter, der agenturene like gjerne kan ha tilhold i kommunestyre som hos Utdanningsdirektoratet.

Dagens utvikling slik vi har forsøkt å beskrive gjennom «påtrykkene» i Figur 1, gir audiens til machiavellismen hvor en gjennomgripende mistilitt til menneskene i systemet, gjennom kontroll og prediksjon skal innfri nyttige hensikter for staten. Vi er usikre på om dette nærer elevenes læring og utvikling.

Dagens lærere må underkaste seg skoleeiers utviklingsorientering. De opptre lojalt overfor sentralstyrte innsatsområder. Skolene profileres og bygger sin identitet ved å etterkomme skoleeiers inngåtte kontrakter om forpliktende oppfølging av evidensbaserte programmer innen fag og sosial kompetanse. Den norske grunnskolen er en skole for alle. Den naturlige forskjelligheten – i elevflokkene som blant lærere – skal i utgangspunktet gi grobunn for at skoler kan skape seg ulik identitet og profil. I den norske fellesskolen vil det være helt normalt at flere elever aldri vil finne mening i å delta i klassens mainstream-undervisning. Den enkelte skole må tilpasse og innrette sin pedagogikk slik at den i større grad bygger løsninger på tvers av klasser og trinn. Retten til tilpasset opplæring må ikke låses til et klasserom med rigide, faginndelte timeplaner. Nei, skolen må frigjøre seg og komme i bedre kontakt med sin egen, unike virkelighet og bli betrodd ansvaret for å utvikle og innrette arbeidsmodeller som gir den beste læring

og utvikling for akkurat denne skolen. Slik får vi forskjellige skoler – og slik skal det også være når hver skole består av helt unike mennesker.

LITTERATUR

- BIESTA, G.J.J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen, Norge: Fagbokforlaget.
- BIESTA, G.J.J. (2015). *Hva er en pedagogisk oppgave? Om å gjøre voksen eksistens mulig*. I: P.O. Brunstad, S.M. Reindal & H. Sæverot (red.), *Eksistens & pedagogikk – en samtale om pedagogikkens oppgave* (s.194-209). Oslo, Norge: Universitetsforlaget.
- BJØRNEBOE, J. (1962). *Læreren og eleven*. I: Bokverket «Veien til fremtiden» - bind 1 – Grunnskolen (s.732-744). Oslo, Norge: Norske Oppslagsverker AS.
- BUER, M. (1992). *Jeg og Du*. Oslo, Norge: Cappelen Akademisk Forlag.
- CRONE, B. (1969). *Eстетikk – som vitenskapen om uttrykket*. Oslo, Norge: Tanum Forlag.
- GADAMER H.-G. (2012). *Sannhet og Metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo, Norge: Pax Forlag.
- HANSEN, F.T. (2014) *At stå i det åbne – dannelse gjennom filosofisk undren og nærvær*. København, Danmark: Hans Reitzels Forlag.
- HART, R. (1997). *Children's Participation: The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care*. New York, USA: Division of communication UNICEF.
- HOLST, C.V.B. (1954). *Fragment av en kunstfilosofi*. Oslo, Norge: Tanum Forlag (Forlagt av Johan Grundt Tanum).
- HOLST, C.V.B. (1974). *Kulturfilosofiske skrifter*. Oslo, Norge: Tanum Forlag (Forlagt av Johan Grundt Tanum).
- LEVINAS, E. (2013). *Underveis mot den annen. Essays av og om Levinas ved Asbjørn Aarnes*. Oslo, Norge: Vidarforlaget.
- SCHILLER, F. (2001). *Om menneskets estetiske oppdragelse i en rekke brev*. Oslo, Norge: Solum Forlag.
- SKJERVHEIM, H. (2002). *Mennesket. Essay: Deltakar og tilskodar*. Oslo, Norge: Universitetsforlaget.
- STORTINGET (1998a). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringsloven) av 17.07.1998*. Hentet 01.02.2016, fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_2#KAPITTEL_2.
- VAN MANEN, M. (1993). *Pedagogisk takt – Betydningen av pedagogisk omtensomhet*. Bergen, Norge: Caspar Forlag.



Eldar Taraldsen er universitetslektor i pedagogikk ved avdeling for lærerutdanning, Nord universitet. Taraldsen har over 20 års erfaring fra arbeid i barnehage og skole. Han er i dag fagansvarlig ved grunnskolelærerutdanningen, spesialpedagogikk og arbeider for tiden med avhandling om estetisk pedagogikk til graden dr.philos.



Endre Kanestrøm har 20 års erfaring fra PPT, og har dessuten erfaring fra både barnehage og skole. Han er i dag tilsatt som førstelektor i pedagogikk ved Nord universitet hvor han er fagansvarlig for veileder- og mentorutdanningen og spesialpedagogikk. Kanestrøm har ledet flere oppvekstrelaterte prosjekter.

Om lærerrollen

**Ekspertgruppa om lærerrollen:
Om lærerrollen**

*Fagbokforlaget
250 sider*

AV HARALD THUEN

PROFESSOR I PEDAGOGIKK VED HØGSKOLEN

I LILLEHAMMER

Ekspertgruppa om lærerrollen har kommet med sin rapport – i bokform. Her blir den vurdert i et utdanningshistorisk perspektiv. Hvordan kan en vekke til live følelsen av et profesjonsfelleskap blant lærerne? Hva skjer når lærernes praksis formes av praksis – og hvor ble det av elevene i alt mylderet?

«Alle har gått på skolen (...) derfor er jo alle eksperter på hvordan ting skal gjøres på skolen.» Det er en av de intervjuede lærerne som sier dette i lærerrolleutvalgets rapport (s. 199). Alle tør mene noe om lærerrollen, for alle har observert læreren fra skolepulten gjennom en årrekke, og mange har dertil senere foreldreerfaringer å bygge på, de mener å vite hvordan lærerrollen har endret seg over generasjoner. Lærerprofesjonen er ikke som andre profesjoner. Der eksempelvis leger og advokater baser sin profesjonsutøvelse på tilbakeholdt og kodet kunnskap eller streng redskapssertifisering, ligger det til læreren å åpne sitt kunnskapsskrin og gi av alt hva hun har tilegnet seg av kunnskaper og innsikt gjennom tre, fire og snart fem års yrkesutdanning. Slik skal lærerrollen svare til «summen av de forventninger og normer» som er knyttet til lærerens oppgaver og stilling, og her er en rekke interessenter som skal ha sine ønsker oppfylt, men først og fremst skal elevens læring, utvikling og dannelse sikres.

Det var dette komplekse saksfeltet

kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen inviterte ekspertgruppen til å gå inn i da han på bakgrunn av læreropprør og uro i skolen utnevnte utvalget sommeren 2015. Selv om vi alle er eksperter på lærerrollen, eller heller nettopp derfor, trengte vi en autoritativ utredning nå. Ti kloke hoder fra forskning og academia ble bedt om å gi et kunnskapsgrunnlag til forståelsen av lærerrollen i dag under perspektiv av de endringer rollen historisk har gjennomgått. Det har blitt en velskrevet, godt dokumentert og strukturert bok på ni kapitler og 250 sider. Jeg må innrømme at da jeg hørte om gruppas sammensetning første gang, så tenkte jeg: jaha, her var mange skarpe og kyndige folk, men også faglige bestemte, tilhørende sine respektive forskningsfelt og disipliner – gadd vite om de klarer å komme fram til en enhetlig og sammenhengende rapport og med entydige anbefalinger. Det er langt fra alle ekspertgrupper som mestrer det, ofte er rapportene deres mer for antologier å regne, fragmenterte og springende uten sammenbindende analyse. Men når utvalgets rapport, utgitt som bok, nå foreligger, ja, så viser den at utvalget har mestret utfordringen. Selvsagt skinner det gjennom her og der at det er et kompromissprodukt, men det går en sammenbindende linje gjennom boken ved at man hele tiden analyserer lærerne som en profesjon under endring.

Boken tar for seg reformutviklingen i skolen og lærerutdanning, styring og regulering av lærerrollen, rekruttering og lønnsendringer, analyse av lærernes undervisningspraksis, skoleledelse og lærerfellesskapet, og endelig presenteres en delundersøkelse av lærernes egne oppfatninger av rollen. Hvert enkelt kapittel gir verdifulle delinnsikter, de kan bygge på egne analyser, eget intervjumateriale eller syntetiserende kunnskapsoversikter. I spenningen mellom det som er kalt «profesjonalisering



ovenfra» (myndighetene) og «profesjonalisering innenfra» (lærerne selv), er det ovenfra-perspektivet vi blir klokkest på. Under perspektivet fortid-nåtid-framtid tegnes et bilde av sammenhenger og spenning mellom forventninger og krav til lærerne, i hovedsak dreier det seg om ytre, formelle forventninger – administrasjonens, styringsregimene og politikens forventninger. Ikke uventet lander utvalget på at utviklingen av lærernes profesjonsfelleskap er en forutsetning for styrking av lærerrollen i møte med framtiden. Fortrinnsvis dreier det seg da om tiltak som kan bidra til å styrke en profesjonalisering innenfra: bruk av lærernes fellestid til kvalitativ styrking av undervisningen, styrke teamene på skolen, styrke skoleledernes rolle som faglige mentorer, samarbeid og utvikling av profesjonelle arenaer på tvers av skolene, for å nevne noe. Det er gode ideer, ikke nødvendigvis nye, men de er absolutt verdt å videreutvikle.

Så langt bokens innhold, la oss se på noen av de tema den bringer opp. I et utdanningshistorisk perspektiv, som er mitt fagfelt, er det mye interessant å se nærmere på i utvalgets analyse, jeg velger disse fire temaene:

profesjonsfellesskapet, lærer versus lektor, teori-praksis-forholdet, og endelig elevene – hvor blir de av i analysen?

Først profesjonsidentitet – så profesjonsfellesskap

Siden 1970-årene har noen stereotyper gått igjen i forskning og evalueringer av koblingen mellom lærerrollen, læreplaner og skoleutvikling. De kan spisses slik: a) Lærerne er teorifiendtlige og holder seg ikke tilstrekkelig oppdaterte i fag og pedagogikk, b) lærerne trives best alene ved kateteret og med læreboken for hånden, og c) lærerne er langt på vei upåvirkelige av nye læreplaner – de fortsetter for det meste å undervise etter samme mønster som tidligere. Utvalgets forslag til styrkning av profesjonsfellesskapet er velplassert og viktig, men hvordan skal et engasjement fra lærer til lærer, derfra til skolefellesskapet og videre til et faglig nettverk på tvers av skolene, vekkes til live? Kanskje er spørsmålet litt bakstreversk – «intet er nytt under solen» – men det ligger i dagen, for utvalget poengterer selv at politikken profesjonalisering ovenfra siden årtusenskiftet har hatt til hensikt å kompensere for en manglende profesjonalisering innenfra, fra lærerne selv. Men da altså uten helt å ha nådd fram.

Jeg tror en nøkkel ligger i lærerutdanningen, i utdanningens evne til å skape en *profesjonsidentitet* hos lærerstudentene. Den diskusjonen har i liten grad stått i fokus i de seneste lærerutdanningsreformene, som mer har vært opptatt av pedagogikkens redskapsfunksjoner enn fagets dannelsesinnhold og identitets-skapende tradisjoner. En profesjonalisering innenfra, der læreren selv er motoren, faller i stor grad tilbake på lærerens profesjonsidentitet, det har lærernes historie tydelig vist oss i tidligere epoker da skolefolket så sitt virke i et større, nasjonsbyggende perspektiv. Lærerne var en stand av ideologisk og kulturelt

bevisste mennesker, ikke minst så vi det under læreropprøret i 1942 mot Quislings nazifiseringsframstøt mot skolen. Utvalget er på sporet av en slik diskusjon i sitt siste oppsummerende kapittel, der det pekes på behovet for forskning om lærerrollen, men en grundigere diskusjon av lærerens profesjonsidentitet under kunnskapssamfunnets kontekst er nødvendig om en skal komme til bunns i spørsmålet om hvordan profesjonsfellesskapet skal kunne videreutvikles. Profesjonsidentiteten er profesjonsfellesskapets kjelstokk.

Lærer versus lektor – fortsatt to løp?

Den norske lærerstanden har historisk vært delt i to leire, lærerne og lektorene. Folkeskolen og senere grunnskolen har tilhørt lærerne, mens gymnasene og senere de allmennfaglige studieretningene i den videregående skolen har vært lektorenes domene. Skillelinjene har vært dype og sammensatte, beskrevet av historikeren Gro Hagemann som to «åndskulturer» (*Skolefolk* 1992). Utvalget gjør en treffende observasjon når det skriver slik: «Noe av det potensielt mest fornyende som er skjedd med Kunnskapsløftet, er at denne motsetningen tilsynelatende er i ferd med å bli definitivt overskredet» (s. 44). Det startet allerede med L97 der de to skoleslagene fikk en felles plattform i den generelle delen av læreplanen, med Kunnskapsløftet ble grunnskolen mer kunnskapsorientert og den videregående skolen en tydeligere fortsettelse av grunnskolen program. Grunnskolelærerutdanningens skrittvis akademisering mot et masterstudium, fordypning i undervisningsfagene og forskningsbasert undervisning peker i samme retning. Med høyskolefusjonene og nye universitetsdannelser vil trolig stadig flere av lærerutdanningene bli underlagt universitetene i årene som kommer. Kort sagt: Forskjellen mellom lærer- og lektorutdanningen er redusert,

grunnlaget for de to åndskulturene er i oppløsning, som utvalget sier: «lærerens kunnskapsgrunnlag, yrkesrolle og samfunnsmandat er under intens reforhandling». Men fortsatt er det likevel slik, som rekrutteringsanalysen i boken viser, at lektorutdanningen «i vesentlig større grad enn grunnskolelærerutdanningen tiltrekker seg de beste kandidatene fra videregående skole» (s. 107). Med en kald, byråkratisk term: Inntakskvaliteten er lavere i lærerutdanningen enn i lektorutdanningen. Utvalget spør hvordan den nye lærerutdanningen skal forholde seg til de to tradisjonene og går nøye opp de historiske linjene, men det har kanskje mer sett sin oppgave i å belyse spørsmålet enn i å driste seg til å svare. Er norsk skole fortsatt best tjent med to utdanningsløp til læreryrket? Har lærerprofesjonen og profesjonsfellesskapet noe å vinne på en integrering av lærer- og lektorutdanningen? Skal framtidens universitetssystem holde seg med to utdanningsveier til ett og samme yrke? Det er spørsmål som kanskje når ut over diskusjonen av lærerrollen pr. i dag, men de er vanskelige å komme utenom i kjølvannet av det skiftet kunnskapssamfunnet har skapt i utdanningssystemet.

Praksisopplæring – et uløst dilemma

Om lærer- og lektorutdanningen en gang i framtiden skulle bli en enhetlig utdanning, så vil vi stå overfor et markant brudd i historien. Det er ikke mange av dem i lærerutdanningshistorien, siden skiftet fra 1800-tallets seminarer til etableringen av lærerskolene ved inngangen til 1900 har utdanningen i det store og hele vært en utvikling preget av kontinuitet. Ikke minst ser vi det i diskusjonen om hvordan praksisopplæringen skulle løses, som har vært et kjernetema så å si ved hver reformendring siden lærerskoleloven av 1902. Hvordan skulle praksis integreres i utdanningen? Burde lærerskolene holde seg med egne øvingsskoler?

Hvor stor del av utdanningstiden skulle avsettes til praksis? Hvordan skulle man forstå forholdet mellom teori og praksis? Hvilken rolle skulle praksislæreren ha vis-à-vis lærerskolen og dens lærere? Hvem var autoriteten på området – praksislæreren eller teorilæreren? Senest har kunnskapsminister Røe Isaksen lovet at fremtidige lærerstudenter skal få mer praksis enn før, antallet praksisdager skal økes med ti prosent, fra 100 til 110 dager.

Utvalgets kunnskapsoversikt viser med all tydelighet at praksisspørsmålet er like påtrengende som tidligere. En undersøkelse sier at studentene etterlyser mer praksis og at de opplever at praksisopplæringen har høyere kvalitet enn teoriundervisningen (s. 139); en annen undersøkelse sier at mange har problemer med å se sammenhengen mellom teori og praksis (s. 143); en tredje at pedagogikkfaget bli opplevd som lite praksisrelevant (s. 140) og en fjerde undersøkelse sier at praksislærerne opplever å bli stående mye alene (s. 142). Når så utvalget spissformulert sier at «praksis formes av praksis» (s. 160), ja, da skjønner vi at problemet stikker dypt. Lærernes oppfatning av lærerrollen formes gjennom deres undervisning, i det som skjer i undervisningen. Utvalget kunne gjerne loddet dypere i teori-praksis-tematikken, noen vink får vi rett nok mot slutten av rapporten der tiltak som partnerskap og delte stillinger mellom universitet/høgskole og skolen foreslås. Vel og bra, men lignende tiltak er det utallige eksempler på i lærerutdanningshistorien tilbake til Anna Sethnes og Erling Kristviks pionérarbeid med forsøk og øvingsskoler i mellomkrigstiden. Vi trenger ny forskning som kan gi oss innsikt i praksis-teori-historien i lærerutdanningen, i sentrale og lokale tiltak for å møte praksisutfordringen og i hvordan forsøkene og modellen har falt ut. Det har vært mange forsøk på å løse praksis-teori-spørsmålet opp gjennom

historien – men vi vet lite om hvilke erfaringer som er blitt gjort. Vi kunne trenge en oppdatert innsikt i den formative prosessen lærerstudenten gjennomgår i vekslingen mellom teori og praksis; hva skjer egentlig når «praksis formes av praksis»?

Hvor blir det av eleven?

Praksisdilemmaet bringer med seg et neste spørsmål: Hvor bli det av eleven? Utvalget sier at lærerrollen er «summen av de forventninger og normer» som kan knyttes til lærerens stilling, men vier verken eleven eller foreldrenes forventninger særlig oppmerksomhet. Utvalget sier også dette: «Lærerrollen står (...) i et komplementært forhold til elevrollen, det vil si i hvilken grad elevene forsøker å innfri krav og forventninger som stilles til dem, spiller inn på utøvelsen av rolle» (s. 30). Det er en læresetning de fleste vil kunne slutte seg til, men vi savner nettopp et kapittel om elevenes, gjerne også foreldrenes, forventninger anno 2016. Frihetsrevolusjon, som historikeren Francis Sejersted har kalt det, skiftet fra en kollektivistisk til individualistisk kultur, utvidelsen av barn og unges selvstendighetsrettigheter, deltakelse og medvirkning, forhandlingskulturen, prestasjonspresset, måling og testing i skolen – i det hele, hvilke endringer i forholdet mellom elevrollen og lærerrollen har kunnskapsskolen brakt med seg, og hvordan influerer den på lærerrollens utøvelse? En side av saken er det stadig skjerpede kravet om fagkunnskaper og kompetanse hos lærerne, senest det mye omdiskuterte karakterkravet i matematikk ved opptak til lærerutdanning. «Er læreren flink nok for mitt barn?» Men prestasjonskulturen stiller også på andre måter lærerrollen på nye prøver, ta for eksempel fraværet i grunnskolen. Det kan ha mange årsaker, psykososiale problemer, hjemmeforholdene, mistrivelser og skolevegring – men fra dagens skole

siver det inn signaler om en ny type fravær, et taktisk fravær, som synes å øke i omfang: I jakten på bedre karakterer dropper elever skolen og velger heller å være hjemme for å øve til neste, forestående prøve, og de gjør det iblant med foreldrenes velsignelse. Skolefellesskapet og lærerens undervisningsopplegg, dialogen og lærer-elev-relasjonen nedprioriteres til fordel for egenprestasjoner. Omvendt leser vi også om taktiske skoler som holder faglig svake elever borte fra nasjonale prøver for ikke å dra ned scoringssnittet.

Til syvende og sist handler dette om lærerens autoritet versus elevens frihet – en klassisk motsetning som vi kan følge gjennom utdanningshistorien. Lærernes autoritet er ikke alene knyttet til deres karakter, personlighet og faglige kompetanse. Den hviler også på foreldrenes anerkjennelse og respekt, på den faglige frihet, det handlingsrommet og de redskaper skolen gir læreren, og endelig, som utvalget godt viser, på tilhørigheten til og kvaliteten i et profesjonsfellesskap. I dette settet av forventninger – eleven og foreldrene, skolemyndighetene, skolen og profesjonsfellesskapet – tar lærerrollen i praksis form. Lærerutdanningsutvalget bringer fram verdifulle og tankevekkende sider av bildet – men ikke hele – vi savner særlig en analyse av hvordan elevrollen har endret seg ved overgangen til kunnskapsskolen.

Fengselsundervisning, politikk og byråkrati

Torfinn Langelid
Bot og bedring?
Fengselsundervisninga si historie i Noreg

Cappelen Damm Akademisk 2015
 444 sider

AV JAN OSCAR BODØGAARD
 HISTORIKER

I *Bot og bedring* har Torfinn Langelid skrevet et kinderegg av ei bok. Ikke bare gir han ei innsiktsfull framstilling av «fengselsundervisninga si historie i



Noreg», slik bokas undertittel lyder, men han formidler også sentrale utviklingstrekk i fengselsvesenets utvikling generelt, samt viser tydelig hvordan byråkratiet ikke alltid følger opp politiske vedtak som blir gjort.

Med mangeårig fartstid innen fengselsundervisninga og kriminalomsorgen, noe som resulterte at han i 2012 ble utnevnt til ridder av 1. klasse av St.Olavs Orden, og med et hovedfag i historie, har Langelid solid faglig ballast til å gi seg i kast med å systematisere og formidle fengselsundervisningas mangslungne historie.

Langelid gir en kronologisk framstilling av fengselsundervisninga, fra 1800-tallets religiøse opplæring, i håp om åndelig forandring og forbedring hos fangene, til utdanning som menneskeretthet og ett av flere virkemiddel i kriminalomsorgen. Samtidig som han viser hvordan endringer i fengselsvesenet har skjedd som følge av impulser fra utlandet, dokumenterer han hvordan fengselsundervisninga har vært gjenstand for

konflikt mellom fengselsmyndigheter og skoleverket, mellom fagpersoner, politikere og byråkrater.

Bot og bedring er ingen prangende «coffe-table-book», snarere tvert imot, og det var nok heller ikke Langelids intensjon å gi en lettvin og glanset framstilling av fengselsundervisningas historie. Boka er preget av forfatterens solide kunnskaper, og hans engasjement skinner tydelig gjennom, noe som gjør framstillinga både strukturert og levende.

Straff versus pedagogikk

Et par saksområder, eller tema, skiller seg ut. Det ene dukker opp alt i første kapittel: «Straff og pedagogikk – to system i konflikt?» Når straff skal være en pine som den straffede blir påført, hvordan kan det forenes med pedagogikkens mer humane, frigjørende side? Langelid gir en inngående og godt dokumentert framstilling av hvordan dette forholdet til tider har vært konfliktfylt, til tider preget av en felles målforståelse, alt etter hvilke behandlingsideologier som var rådende.

I 1700-tallets tukthus, hvor lovbytere og andre som lå samfunnet til byrde, ble innsatt og mer eller mindre fritt kunne bevege seg, hadde det som forekom av undervisning en religiøs, oppdragende og disiplinerende karakter. Utover på 1800-tallet ble «straffereduseringsprinsippet» mer utbredt, med fengsel i stedet for dødsstraff, svimerking og lemlestelse. Det førte til et økende antall innsatte i fengslene, som etterhvert ble overfylte, og et nytt syn på fengslets funksjon gjorde seg gjeldende.

Gjennom fengselsoppholdet skulle fangen forbedres, og den religiøse undervisninga skulle bidra til det. Fra England hentet Fredrik Holst, professor i medisin og medlem av Straffeanstaltskommisjonen av 1841, ideologien om at det var gjennom anger og bot fangene skulle

ønske seg tilbake til samfunnet. Fangene skulle ikke lenger straffes fysisk, men gis mulighet til åndelig forbedring, og det kunne bare skje i isolasjon og eneceller. Denne tankegangen lå bak opprettelsen av Botsfengselet i Christiania i 1851, og rundt om i landet ble det fram til 1868 bygd 56 distriktsfengsel med det samme celledsystemet.

I Botsfengselet var presten ansvarlig for undervisninga, og den ble gitt til fangene enkeltvis, på cella. Lesing, religion og bibelhistorie, og skriving og regning om det var «formålstjenlig», var de sentrale fagene. Imidlertid viste det seg at den strenge isolasjonen var hard å håndtere for mange innsatte, og reglementet ble noe myket opp, med blant annet fellesundervisning i lokaler utenfor cella.

Her forlater vi Botsfengselet på slutten av 1800-tallet, og Langelid gir en innsiktsfull og oversiktlig framstilling av så vel fengselsvesenets som fengselsundervisningas historie i Norge. I denne historia har spørsmålet om hvem som skulle være ansvarlig, og dermed også ha kontrollen, over undervisninga i fengslene, vært sentralt: fengselsmyndighetene eller skolemyndighetene? Spørsmålet lar seg vanskelig besvare uten å gjøre rede for «sjølvforsyningsmodellen» og «importmodellen».

Skolen kommer inn i fengselsvesenet

Ifølge Langelid ligger det i «sjølvforsyningsmodellen» at det er Justisdepartementet som er ansvarlig for alle aktivitetene i fengslene, også undervisninga. Fra opprettelsen av de første fengslene var denne modellen rådende, men i tiårene etter 2. verdenskrig kom det krav om at det ordinære skoleverket skulle overta ansvaret for fengselsundervisninga, og i 1969 formulerte kriminolog og samfunnsforsker Nils Christie «importmodellen»: de samme etatene som har ansvar for samfunnets ulike tjenester,

skulle også ha ansvaret for de samme tjenestene i fengslene.

Langelid viser gjennom flere eksempler hvordan det oppsto konflikter når det ordinære skoleverket overtok ansvaret for fengselsundervisninga. Dette kom tydelig til syne da opplæring i IKT ble iverksatt rundt 2000, og spørsmålet om fangenes tilgang til internett ble aktualisert, med pedagogikkens humane menneskesyn på den ene side, og fengselsvesenets kontrollbehov på den andre.

Arbeidsgrupper i stedet for handling

Videre går Langelid inn i forholdet mellom Stortinget og byråkratiet i departementene, og synliggjør at departementene ikke alltid har fulgt opp Stortingets vedtak. Byråkratiet har, ifølge Langelid, både handlet på tvers av Stortingets intensjoner og vist manglende engasjement til å følge opp vedtak, når vedtak først blir gjort. Etter å ha vist hvordan et viktig kriminalomsorgstiltak endte opp med at nok ei arbeidsgruppe ble nedsett, er Langelid krass i sine konklusjoner: «Samfunnet blir mindre trygt fordi dei politiske styresmaktene og byråkratiet ikkje tar kunnskap, utgreiingar og forskning på alvor. Kor mange liv skal gå tapt gjennom arbeidet i arbeidsgruppe etter arbeidsgruppe?»

Om man skulle etterlyse noe i Langelids bok, måtte det være et innblikk i selve den pedagogiske hverdagen i fengselsundervisninga. Mange fanger sliter med psykiske problem og har mangelfull skolegang, hvordan har man i fengselskolen forholdt seg til disse utfordringene på det metodiske, didaktiske plan? Fengselsundervisningas innhold og form har trolig vært, og er, gjenstand for faglig diskusjon og metodisk utprøving blant de som står midt i skolehverdagen. Her kunne sikkert skoleverket utenfor fengslene ha noe å lære. Når det er sagt, må det understrekes at *Bot og bedring* favner vidt tematisk, og derfor burde være av

interesse ikke bare for ansatte i fengselsvesenet og skoleverket, men for alle med interesse for historie og samfunnsliv, herunder også politikere og byråkrater. Om da ikke disse først må nedsette ei arbeidsgruppe ...

Den vanskelige løslatelsen

Avslutningsvis kommer Langelid med et lite hjertesukk når han karakteriserer oppfølgingsarbeidet etter endt soning som «puslete». Politikere og byråkrater i 2015, sier han, tar ikke inn over seg Strafanstaltkommisjonen av 1841's ord om ikke å «Forlade Fangen i det kritiske Øyeblik, han derfra løslates.» Her som i *Bot og bedring* generelt viser Langelid at hans lojalitet ligger hos de innsatte, de som gjennom utdanning kan skaffe seg verktøy til å mestre og endre framtida.

Anna Sethne

Willy Aagre
Folkeopplyseren
Anna Sethne og den norske reformpedagogikken

Fagbokforlaget
244 sider

AV PER E. GARMANNSLUND
FØRSTELEKTOR, UNIVERSITETET I AGDER

Denne boken gir oss en reise gjennom en viktig del av norsk skolehistorie, først og fremst ved å tegne et bilde av pedagogen og skolelederen Anna Sethne, men også av den norske reformpedagogikken.

Anna Sethne, opprinnelig Anna Cathrine Johannesen, ble født i Drammen i 1872, og vokste opp i fattige kår sammen

med sin mor som var eneforsørger. På skolen utmerket hun seg tidlig og ble beste konfirmant i sitt kull da hun sto for presten i Bragernes kirke i 1887. Hun flyttet til Kristiania for å gjennomføre lærerinnutdanningen der i årene 1889 – 1891.

Overlærer ved Sagene skole

I 1919 ble Anna Sethne overlærer ved Sagene skole, en skole med over 1700 elever i en arbeiderklassedominert skolekrets på østsiden av Akerselva. Her møtte hun blant andre Anna Rogstad, som allerede den gang var en forkjemper for kvinners rettigheter, og som også ledet landets største og mest aktive interesseforening for pedagoger, Kristiania lærerinneforening.

Anna Sethne arbeidet hardt for at hennes elever skulle kunne oppleve det sammen som hun selv hadde opplevd, nemlig at skolen for mange fattige arbeiderbarn ble veien ut av fattigdommen. Helga Eng bidro til å styrke hennes interesse for fagpedagogiske problemstillinger. Eng disputerte med en avhandling som handlet om barns begrepsforståelse i 1913. Her viste hun blant annet til John Deweys tenkning og la vekt på betydningen av «å lære gjennom handling».

Reformpedagogikken

Sethnes bevisste endrings- og utviklingsarbeid på sin egen skole, også inspirert av Georg Kerschensteiners banebrytende arbeid i Tyskland, ble avgjørende for hennes inntreden i den *internasjonale* reformpedagogiske bevegelsen. Hun etablerte landets første lesestue på Sagene skole i 1922. I tråd med Sethnes ønsker ble gangene på et nybygg utstyrt med montre der barnas formingsarbeider ble utstilt, og hvor sandkassene hadde en sentral plass i klasserommene. Det tverrfaglige fagområdet *hjemstedslære* fikk en nøkkelrolle i de første årene, og sentralt i fagets ideologi var nær kjennskap til stedets geografi, dets flora samt de lokale arbeidsplassene

og kulturinstitusjonene. Sethne skrev en lærebok i dette nye faget i 1928.

I 1929 ble Sethne leder av den norske seksjonen av *New Education Fellowship*, som kjempet for at elevene skulle få mer innflytelse i skolehverdagen. Samarbeid skulle vektlegges på bekostning av konkurranse, og en framsynt fredspedagogikk skulle motvirke den ødeleggende nasjonale sjåvinismen som la grunnlaget for 1. verdenskrig.

Sagene skole fikk mange dyktige unge medarbeidere utover på 1920-tallet. Tiden var inne til å søke om støtte fra skolestyret til reformpedagogiske forsøk fra og med skoleåret 1930–31. Sethne søkte ikke på vegne av hele lærerstaben, men for «om lag 20 lærere og lærerinner» som identifiserte seg med de reformpedagogiske prinsippene. Blant annet ble det lagt vekt på barns interessedanning som drivkraft i læreprosessen, sterkere foreldresamarbeid, og en kombinasjon av selvstendig individuelt arbeid og arbeid i grupper. Det ble også lagt vekt på at skolen skulle bidra til å styrke barnas interesser på fritiden, da spesielt i forhold til musikk og idrett. Sethne jobbet for en skole som i større grad skulle styres av praksisbasert kunnskap, og hun omtalte denne selv som «nyskolen». Alt i alt tar boken om Anna Sethne opp en rekke tema som synes aktuelle også i dagens virkelighet og verden.

Willy Aagre er rett og slett en meget god historieformidler, og boken om Anna Sethne er godt og ledig skrevet. Samtidig opptrer Aagre nærmest forbilledlig når det gjelder referanser og dokumentasjon av hendelser og episoder som omtales. Boken vil være nyttig og spennende lesing for alle som er opptatt av historie og skoleutvikling.

Gnistrende undervisning

Jørgen Moltubak
Gnistrende undervisning
Håndbok for klasseledelse og undervisningsdesign.

Gyldendal Akademisk
276 sider

AV ANNE RITA FEET
LEKTOR

«Dette er en bok. Med den vil jeg starte en revolusjon» (s. 12). Denne kunngjøringen innleder Jørgen Moltubaks bok *Gnistrende undervisning. Håndbok for klasseledelse og undervisningsdesign*. Forfatteren er utdannet litteraturviter og lektor, og har arbeidet på alle nivåer i skolen. I tillegg har han vært kursholder innenfor skriving, læringsstrategier og entreprenørskap. Moltubaks utgangspunkt er at lærergjerningen må fornyes kontinuerlig, og formålet med boken er derfor at leseren både skal bli bevisst den lærerkompetansen han eller hun allerede har og få ideer til å videreutvikle egen lærerrolle for stadig å bli en bedre lærer. Boken er beregnet på tre grupper lesere, skriver forfatteren: studenter i lærerutdanningen, lærere som ønsker å videreutvikle seg som klasseledere og de som liker å fortelle og formidle, men ikke vil undervise.

En praktisk innføring i lærerhåndverket

Gnistrende undervisning blir presentert som en praktisk bok, og etter mitt syn er det nettopp det den er. Boken framstår som en grunnleggende innføring i



lærerhåndverk, et håndverk der sentrale deler av arbeidet består i å være en klasseleder som legger til rette for læreprosesser. Moltubak hevder at videreutvikling av klasselederrollen vil gi den enkelte lærer gevinst både i form av egenmestring, økt læringstrykk og bedre elevresultater. Ifølge forfatteren må en klasseleder iscenesette og regissere alle sider ved en undervisningssekvens, og i dette arbeidet er det fem sentrale felt eller «kontrollpunkter» (s. 48). Disse er rommet, tiden, handlingen, oppmerksomheten og «fortellingens hovedperson» – nemlig læring.

Moltubak gjennomgår de fem kontrollpunktene grundig og konkret. Kroppsspråk er blant temaene han tar opp, og leseren får detaljerte råd om bruk av de fleste kroppsdelene. Ja, selv lillefingeren har fått sitt avsnitt, selv om Moltubak omtaler den som «lite anvendelig i klasseledelse» (s. 91). I tillegg til nyttig veiledning om bevisst bruk av kroppsspråk i undervisningen, inneholder boken mange gode eksempler på hvordan man som lærer kan trigge elevenes motivasjon og bidra til at de opplever mestring. Forfatteren vier også et helt kapittel til det han omtaler som «undervisningsdesign» og definerer slik: «En organisering av undervisningen som er uavhengig av den enkelte lærer» (s. 135). I dette kapitlet gir Moltubak tips til hvordan man kan regissere «den gode undervisningstimen», og særlig legger han vekt på ulik organisering av elevene, lærerens forberedelser og gjennomføring av en undervisningsøkt. Gjennomgangen av de fem kontrollpunktene, ideer til motiveringsarbeid og undervisningsdesign medvirker til at leseren får kunnskap som lett kan omsettes i praktisk handling i klasserommet.

Når alle er med, kan det slå gnister

Bokens tittel skaper forventning om tips til hvordan man kan skape «gnistrende

undervisning» der det spruter av engasjement og innsats. I bokens tredje hoveddel tar Moltubak for seg ulike elementer som nettopp kan få det til å slå gnister i klasserommet. Her vil jeg særlig trekke fram to områder der forfatteren bidrar til verdifull innsikt: gruppedynamikk og kommunikasjon. Moltubak bruker uttrykket «gruppens muligheter» og understreker betydningen av at alle elever opplever «å være en del av det store vi» (s. 222). Læring foregår i samspill med andre, og i *Gnistrende undervisning* får leseren mange ideer til hvordan man kan arbeide med en gruppe. Det blir blant annet gitt tips om hvordan man kan kartlegge interaksjon mellom elevene i en klasse og bruke denne informasjonen til å lage et godt klassekart. Moltubak viser også hvordan en lærer kan bruke målbevisst kommunikasjon for å lede læreprosesser slik at alle elever har fokus på nettopp læring. I boken blir det dessuten beskrevet hvordan bevisst og strukturert kommunikasjon kan brukes til å bygge relasjoner til elevene, gi tilpasset opplæring innenfor storgruppen og oppnå at alle får et godt læringsutbytte. Forfatteren minner om dagens frafallsproblematikk i videregående skole og at rundt tjue prosent av norske skoleelever ikke kan lese og regne på et akseptabelt nivå. Folk som arbeider i skolen, kan ikke være fornøyde før alle elever lærer det de skal – «alle skal med», konstaterer Moltubak, og da vil det gnistre i klasserommet.

Ingen revolusjon, men nyttig lesning

Jørgen Moltubak vil starte en revolusjon med *Gnistrende undervisning. Håndbok i klasseledelse og undervisningsdesign*, og bokens formål er å skape endring hos leseren og i Skole-Norge. Forfatteren vektlegger praktiske og konkrete eksempler, og bruker dette som utgangspunkt for råd og tips til hvordan man kan lede læreprosesser og regissere undervisningssekvenser. Han formidler også budskapet

ved hjelp av litterære eksempler hentet fra TV, film og skjønnlitteratur. Møter med politimester Bastian, Marianne på Kongsvik ungdomsskole og Elias Rukla skaper gjenkjenning og gir, etter mitt syn, de didaktiske rådene interessante perspektiver. Boken skaper neppe en fullstendig omveltning i skolen, men kan være et nyttig redskap for lærere til å utvikle eget arbeid. Min «return of investment»-kalkulasjon, for å bruke et begrep forfatterens innfører tidlig i boken, er at tiden man investerer i å lese boken, gir meget godt utbytte.

Å undervise om religion og livssyn på barnetrinnet

Hans Hodne og Helje Kringlebotn Sødal
Å undervise om religion og livssyn på barnetrinnet

Cappelen Damm akademisk
240 sider

AV PER JAKOB SKAANES
IDÉHISTORIKER

Hans Hodne er førstelektor og Helje Kringlebotn Sødal er professor ved Universitetet i Agder. De har en rekke utgivelser knyttet til skolerelevante emner bak seg, særlig innen religion. De er nå aktuelle med boken *Å undervise om religion og livssyn på barnetrinnet*. Denne handler om skrifter, fortellinger, høytider og praksis ved religioner og livssyn som er obligatoriske emner i KRLE-faget på barnetrinnet. Boken er ment som en faglig og didaktisk inspirasjon til undervisningen.



Målgruppen er både lærerstudenter i KRLE og lærere i grunnskolen.

Et supplement til tradisjonelle fagbøker

Som tittelen antyder, er dette ikke en bok om religion og livssyn som sådan. Fokuset er mer å *undervise i* religion og livssyn, og hvilke grep man kan gjøre, hva man kan trekke frem når man underviser i dette på barnetrinnet. Forfatterne understreker derfor at boken er ment som et supplement til vanlige religionsbøker. Den er ikke ment som et alternativ og har derfor utelatt mye som man finner i vanlige innføringsbøker i religion. I behandlingen av religionene ligger boken tett på kompetansemålene for 1.-4. og 5.-7. trinn i KRLE-faget. Siden boken er ment som en hjelp til lærere som underviser på barnetrinnet, vektlegger forfatterne et innenfra-perspektiv på religionene. Tanken er at boken kan være en ressurs i møte med sidene ved trostradisjonene som læreplanen særlig fremhever, samt å supplere annet fagstoff ved å være praksisnær.

Boken er svært strukturert lagt opp, og hendig for læreren. Hvert kapittel åpner med en faktaboks om den aktuelle religionen. Deretter følger en del om hvordan undervise om den og den religionen, med betraktninger om hva man bør ta hensyn til og ulike didaktiske råd. Videre går forfatterne gjennom viktige skrifter og tar med et knippe fortellinger fra disse. En annen sentral del av hvert kapittel er religiøs praksis, viktige høytider og ritualer. Dette blir både konkret og gir god kjennskap til hvordan mennesker utøver sin religion. I tillegg behandler forfatterne hellige bygg og estetiske uttrykk som billedkunst og sang i hver religion. I kapitlet om kristendommen er det mye om oldkirken, middelalderen og nyere tid, men de andre religionene er ikke behandlet historisk. Det er naturlig nok viet stor plass til kristendom, noe mindre

til de andre religionene. Dette følger av læreplanen. På slutten av hvert kapittel finner man en liste over anbefalt litteratur for den som ønsker å fordype seg videre i emnet.

Skrifter og fortellinger

Før vi leser tekstene og skriftene i hvert kapittel, får vi en kortfattet redegjørelse hvor disse settes inn i sin religiøse kontekst. For kristendommens vedkommende er et par skapelsesfortellinger med og en rekke fortellinger om kjente profeter og om Jesus. Her trekker Hodne og Sødal linjer til islam og viser til hvilke surer i Koranen skapelsen omtales. For islams vedkommende er mange fortellinger knyttet til Muhammed. Noen om ham som barn, om hans nattreise og himmelreise, flukten fra Mekka til Medina. Deretter har de gjort det kloke grep å velge ut noen fortellinger om profeter som også er viktige i alle de tre monoteistiske religionene, samt fortellinger om Jesus. Her trekker de linjer mellom det gamle testamentet, det nye testamentet og Koranen og henviser til hvilke skriftsteder og surer (kapitler) man finner fortellingene, slik at læreren kan gjøre nytte av dette om det er ønskelig. Tilsvarende fortellinger finner vi for samtlige religioner.

Når jeg leser kapitlet om kristendommen, sitter jeg igjen med et spørsmål: kunne man tatt med en fortelling fra skrifter som ikke er representert i den protestantiske kanon, men som finnes i den katolske og ortodokse kanon, eller hos de orientalsk-ortodokse kristne? Det finnes mange spennende historier i bibelen til de etiopisk-, eritreisk-ortodokse og koptiske kristne, noen av verdens eldste kirkesamfunn. Disse har barn som går på skole i Norge, og det ville vært et stort pluss om lærerne hadde fått informasjon om disse kirkene gjennom en bok som dette.

Religiøs praksis

Overgangsriter forekommer i alle samfunn. Naturligvis er slike foreskrevet innen religionene. I tillegg er visse begivenheter tillagt stor betydning for religionens tilblivelse og opprettholdelse. Hodne og Sødal tar for seg de viktigste i de fem religionene de omtaler samt livssynshumanismen. I kristendommen forklarer de om liturgiske farger og symbolbruk under høytider i kirkeåret. Islams fem søyler, ritualer knyttet til fødsel, mat og klær, halal og haram. De tar også med høytider som id al-fitr, som markerer avslutningen på ramadan og id al-adha, som er til minne om Ibrahim som skulle ofre Ismail, noe mange kristne vil gjenkjenne fra fortellingen om Abraham som skulle ofre Isak. I tillegg behandler de islams fem trosartikler, tilsvarende kristnes trosbekjennelser. Hele tiden går de tett på skriftene og henviser til hvilke surer man kan knytte dette til. Tilsvarende gjør de med humanisme, jødedom, hinduisme og buddhisme. En artig detalj man kan lese om når det gjelder symbolikk i livssynshumanismen, er at det humanistiske symbolet heter Happy human og ble designet av Dennis Barrington på 60-tallet.

Flere av religionene opererer med sin egen tidsregning. Det er interessant at Hodne og Sødal har tatt med dette. De forklarer hvorfor muslimene feirer det ene året, men jøder feirer et annet og buddhister enda et annet, kristne *før og etter Kristi fødsel* og humanistene i det store og hele det samme, men da under betegnelsen *før og etter vår tidsregning*.

Når det gjelder religiøs praksis, vil jeg innvende det samme som for fortellinger. Vi får stadig flere etiopiere, eritreere og folk fra Egypt i Norge. Disse har barn som går på skolen. Mange av disse sokner til orientalsk-ortodokse kirker som har en særegen teologi og en religiøs praksis som på enkelte områder skiller seg fra den protestantiske, katolske og

østlig-ortodokse kirke. I denne boken og på CappelenDamm's nettressurs for KRLE-faget er de orientalsk-ortodokse kirkesamfunn fullstendig fraværende, så lærerne hadde virkelig trengt hjelp på dette området. Utover det savnet vil denne boken være et godt supplement i religionsundervisningen.

Læring, er det fortsatt aktuelt?

Roger Säljö

Læring – en introduksjon til perspektiver og metaforer

Cappelen Damm Akademisk
192 sider

AV HALLVARD HÅSTEIN

RÅDGIVER I PEDAGOGISKE FAG

Lærere og elever lærer noe de fleste dager. At en kan konstatere at læringsprosesser foregår hele tiden, betyr imidlertid ikke at vitenskapen har noen klar forståelse av hva som foregår når vi lærer.

Boka *Læring – en introduksjon til perspektiver og metaforer* sikter ikke mot å klargjøre hva læring innebærer. Den begrenser seg til å beskrive hvordan en innenfor vitenskapen har tenkt seg, og delvis fortsatt tenker seg, at læring skjer.

Læring er et komplisert forskningsområde. «[...] læring er vanskelig å observere, [den er] ikke mulig å ta på. Læring er ikke et fysisk objekt som en kan peke på og plukke fra hverandre» (side 33). Det er derfor avgjørende hvilken innfallsvinkel forskerne går ut ifra når de vil utforske fenomenet læring vitenskapelig.



Seks perspektiver på læring

Boka gir en nyansert og fyldig redegjørelse for det Säljö har ordnet i seks forskningstradisjoner. Stikkordsmessig kan disse perspektivene eller innfallsvinklene gjengis slik:

1. Behavioristisk teori. Læring observeres som endring i atferd. Spørsmålet om hvilken elevatferd miljøet selekterer og forsterker, står sentralt innenfor denne forskningstradisjonen.
2. Kognitiv teori. Læringsbegrepet benyttes i liten grad. Vekten ligger mer på å beskrive hvordan mennesket mottar, behandler og lagrer informasjon.
3. Nevrovitenskapelig perspektiv. Med moderne scanning-teknologi er det mulig å studere hjernens dynamikk når mennesker utfordres med ulike typer oppgaver. Likevel er det stor uenighet om en kan gjøre slutninger fra det en vet om hjernen og til praktisk pedagogikk. (Jeg kan her tilføye at jeg har lest uttalelser fra en fremtredende hjerneforsker som advarer pedagoger mot å bry seg om nevrologisk forskning. Han mener de har en tendens til å anvende det for direkte.)
4. Pragmatisk perspektiv. John Deweys (1859-1952) teorier er sentrale i denne tradisjonen. Ut fra et pragmatisk syn på læring, er kunnskap først og fremst noe som kan brukes. Kunnskap utvikles og testes gjennom handling.
5. Sosiokulturelt perspektiv. Lev S.Vygotskij (1886-1936) sine studier danner utgangspunktet for denne retningen. Her legges det vekt på å forstå læring som del av den kulturelle og samfunnsmessige situasjonen eleven befinner seg i.
6. Situert perspektiv. Innenfor denne tradisjonen gis det oppmerksomhet mot

at læring foregår i mange situasjoner, ikke bare i skole og utdanning. Læring som del av det å delta i et praksisfellesskap står sentralt.

Säljö gir en fyldig og nyansert introduksjon til hver av disse seks forskningstradisjonene. Særlig synes jeg det er interessant å lese hans drøftinger av hver av disse retningene.

Oversikter over læringsteorier finnes i mange bøker, men en så oppdatert og nyansert drøfting som det Säljö presenterer, er sjelden vare. Likevel savner jeg omtale av det som kunne være et 7. perspektiv på læring, nemlig betydningen av kropp og bevegelse som del av det å lære. Dette feltet har oppnådd stor interesse i internasjonal forskning i de senere år.

Mer teoretisk enn praktisk

Boka er ikke vanskelig å lese, men fremstillingen er teoretisk. Dette er derfor ikke en bok hvor lærere lett kan hente ideer til sin undervisningspraksis. Derimot kan den trolig være nyttig for dem som vil analysere sin praksis på en grundig måte. Hvis en gruppe lærere bestemte seg for å utforske det positive de får til å skje i klasserommet og motsatt; det de ikke får til å skje, da kan det være at en drøfting ut fra Säljös seks prinsipper, kanskje kunne gi impulser til verdifull innsikt i egen undervisning. Altså drøfting av en konkret praksis for å gjøre drøftingsresultatet praktisk interessant!

Etterordet og det oppsummerende kapittel 8 gir inntrykk av at Säljös anliggende er å gjøre noe mer enn å levere en lærebok. Jeg leser det som et forsvar for å opprettholde begrepet læring som en sentral dimensjon i diskusjonene om utdanning. Det i en tid hvor begreper som er mer forankret i management-tenkning, byråkrati og politikk stadig vinner større innpass.

Blant annet fremhever han læring som en helt nødvendig kategori om en skal

lykkes med de av skolens oppgaver som ikke lar seg måle via tester og skjema (se side 179): «Demokratiforstoring, likeverd, integrasjon og lignende idealer står fortsatt som mål i læreplanene, men får en stadig svakere stilling når evalueringsresultatet evalueres.»

Derfor er denne boken meget aktuell nå. Vi står foran en revisjon av den generelle lærerplanen og oppfølgingen av Ludvigsen-utvalgets innstilling. Hva vil det komme til å stå om læring i det som kommer?

Barn er ikke minimensker med minirettigheter

Siri Søftestad og Øivind Aschjem
Hvis klær kunne fortelle
Om forståelse og handlekraft i møte med barn utsatt for vold og overgrep

Universitetsforlaget
132 sider

AV PER ARNEBERG

SENIORRÅDGIVER I UTDANNINGSFORBUNDET

Boka *Hvis klær kunne fortelle* er en viktig bok. Den får fram hvordan for eksempel barnehagelærere og lærere gjennom relevant kunnskap, mot og holdninger kan utgjøre en forskjell til det bedre i barn og unges liv.

Bokas utgangspunkt er utstillingene «Hvis klær kunne fortelle 1 og 2». Utstillingene har vært vist rundt om i hele landet. Her vises fram klesplagg, sko og eiendeler til barn som har vært utsatt for vold, seksuelle overgrep og omsorgssvikt. Til hvert bilde er det knyttet en fortelling,



en historie om hva dette barnet har opplevd. Utstillingen gjør inntrykk, du kjenner det i magen.

I tillegg er utstillingene rammet inn av fagkapitler, et portrett av en av bidragsyterne i utstillingene og med tips til hvordan utstillingene kan brukes i blant annet barnehage og skole.

De minste har dårlig tid

Boka bygger slik jeg leser den på følgende tre sentrale premisser:

- Barn er ikke minimennesker med minirettigheter.
- Det som er vanlig i voksenpsykiatrien, er et resultat av det som ikke ble sett i barndommen.
- Gjør døren høy og porten vid. De minste små har dårlig tid.

Med disse tre premissene går forfatterne inn i temaet. Boka får fram både sårheten, kompleksiteten og avmaktsfølelsen. Samtidig løfter forfatterne fram

håpet, at det nytter, at vi som voksne kan utgjøre en forskjell. Dette blir tydeliggjort ikke minst i kapitlet «Den lange reisen – et portrett av en overlever». I kapitlet «Ingen barn er usynlige» understrekes betydningen av å se, å tørre å se og engasjere seg. Barna er der, de er ikke usynlige. Det handler både om mot og kompetanse. Blir barn oversett, ser vi en annen vei, blir de vonde minnene værende og minner blir lett til miner. Barn som ikke får hjelp, vil ofte plassere skylden hos seg selv, de opplever seg verdiløse, ikke gode nok, de opplever seg forlatt. Vi må som lærere og barnehagelærere både kunne lese signalene vi ser og ha tid til å lytte. Vi er ikke terapeuter, men vi kan være støttepersoner med terapeutisk effekt.

Bokas siste kapittel, «Du og ditt ansvar», følger to spor. I det første sporet diskuteres ulike grunner til at vi ofte trekker oss. Nyttig lesing som virker bevisstgjørende på egne holdninger og atferd og

vår tendens til ansvarsfraskrivelse. Det andre sporet reflekterer videre over hva som skal til for at vi som voksne, som lærere og barnehagelærere, skal våge å bli voksne som redde barn kan lene seg mot.

Bokas formål er å formidle informasjon, kunnskap og handlingskompetanse knyttet til vold og overgrep mot barn og unge. Det lykkes forfatterne godt med. Utstillingene vekker og engasjerer og fagtekstene konkretiserer hvordan vi kan omsette kunnskapen og engasjementet til handling til beste for barn og unge i dette utfordrende og komplekse feltet. Boka er velskrevet, den har et lett tilgjengelig språk og den fortjener en stor lesekrete. Den vil være et ypperlig utgangspunkt for kollegiale samtaler. Boka går også rett i det profesjonsetiske feltet der lojalitet til barn og unge er utgangspunktet for våre refleksjoner og handlinger.

SE LEDIGE STILLINGER I UTDANNINGSSEKTOREN HER:

Lærerjobb.no



Barnehager



Skoler



Administrasjon
/ Ledelse



Øvrige
undervisningssteder



Kurs og konferanser i regi av Utdanningsforbundet

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



28.–29. november
Norges Varemesse, Lillestrøm
SETT – Skandinavias største
fagkonferanse lanseres i Norge!

SETT inviterer lærere, barnehagelærere, skoleledere og styrere til inspirerende og spennende dager. Foredragsholderne er selv dyktige lærere og ledere med erfaringer i å endre og utvikle skole og barnehage. Konferanseprogrammet har tre tematiske områder; lek, utforskning og læring, digital kompetanse og gode eksempler fra praksis. La deg inspirere og meld deg på!

www.settdagene.no #SETTdagene



5. desember
Tospråklig oppvekst
og læring

Sted: Lærernes hus, Oslo
Pris: 750 (medlem), 1800 (ikke-medlem)
Kursholder: Kamil Øzerk

På dette kurset presenteres fenomenet tospråkighet i sin bredde. Kursholder belyser vilkårene for god språktilegnelse og ordforrådsmessig og begrepsmessig utvikling. Han argumenterer for at disse barnas utfordringer må møtes med både gode pedagogiske metoder og etisk forsvarelige holdninger.



1. februar, Lærernes hus, Oslo
Barnehage og skole i lys av PISA og TIMSS

Snart får vi igjen nye resultater fra PISA og TIMSS, og debatten om kvalitet og utvikling av skole og barnehage vil igjen blusse opp.

Hvordan står det egentlig til med det norske utdanningssystemet, og hvilken vekt skal vi tillegge resultatene fra PISA og TIMSS?

Vi inviterer til en dagskonferanse med noen av de fremste fagfolkene på området: Steffen Handal, Marit Kjærnsli, Svein Sjøberg, Dion Sommer, Unn I. Aasdalen og Hege Nilssen.



16. og 28. februar
Mellom krav og støtte –
lederen som balansekunstner

Sted: Hell (16. feb), Kristiansand (28. feb)
Pris: 750 (medlem), 1800 (ikke-medlem)
Kursholder: Kjell Ribert
Begrenset antall plasser.

Et relevant lederkurs som vil ta utgangspunkt i deltakernes egne erfaringer. På kurset vil kursleder hjelpe deg til å bli en trygg og tydelig leder ved å bevisstgjøre deg på sammenhengen mellom det å stille krav og det å respektere den enkelte medarbeider.



6.–7. mars, Lærernes hus, Oslo
Utenforskap i det flerkulturelle Norge

Anerkjennelse er avgjørende for en god inkludering i samfunnet. Flere mener at utenforskap, krenkelser og ekskludering skaper grobunn for parallelle samfunn, noe som igjen fører til radikalisering.

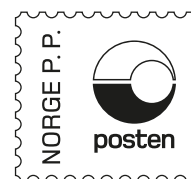
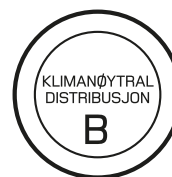
Hva kan vi gjøre for å unngå slike tendenser og løfte fram respekt, toleranse og et godt flerkulturelt samfunn til beste for oss alle? Foredragsholdere på konferansen er Lars Gule, Abdullahi M. Alason, Odin Lysaker, Leou Mekonen, Ariana G. Fernades, Olav Elgvin, Bjørn Ekren og Cathrine Moe Thorleifsson.



23. mars
Russisk matematikk

Sted: Royal Garden Hotel, Trondheim
Pris: 750 (medlem), 1800 (ikke-medlem)
Kursholdere: Kjersti Melhus, Gerd Inger Moe

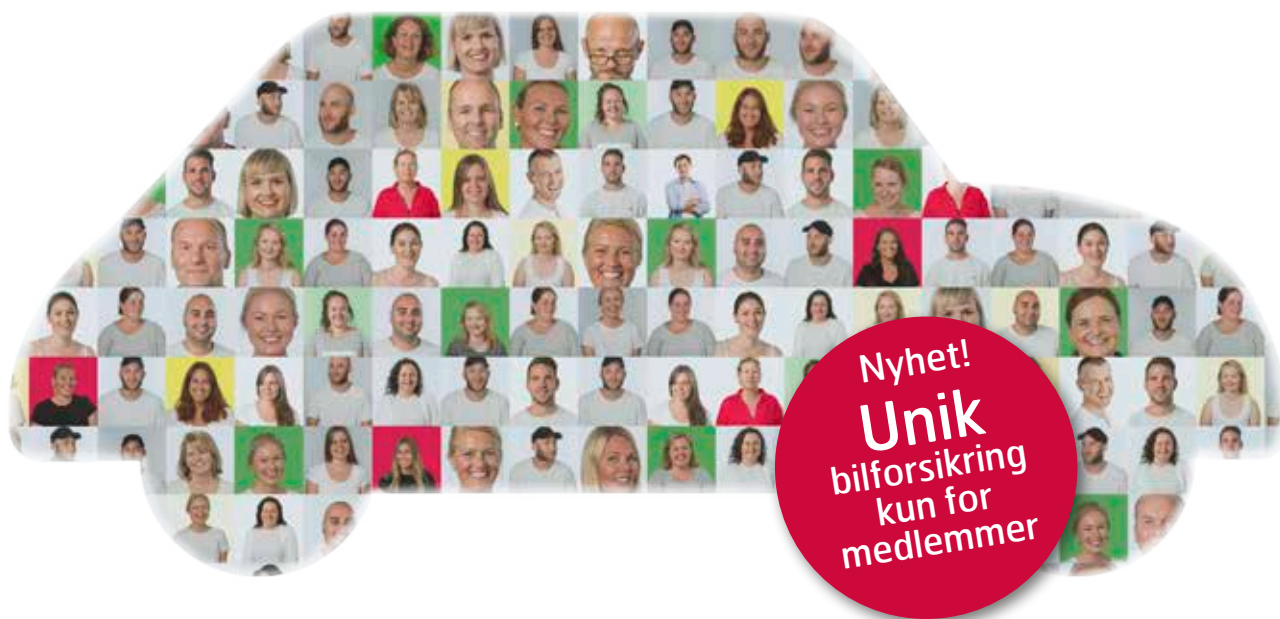
Dette er et alternativt undervisningsopplegg for 1.-4. klasse. Utviklende opplæring i matematikk er navnet på denne undervisningsmodellen som kommer fra Russland. Modellen har sine røtter i Vygotskys teorier om læring og undervisning i sonen for nærmeste utvikling.



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

Returadresse:
BEDRE SKOLE
Postboks 9191 Grønland
N-0134 OSLO

Fellesskap lønner seg



Fordelene for deg som medlem har blitt enda bedre. Nå lanserer Utdanningsforbundet bilforsikring og husforsikring med unike vilkår og gode priser. Les mer og bestill på udf.no/husogbil

Fellesskap lønner seg

