

BEDRE SKOLE

Nr. 2 - 2016 Tidsskrift for lærere og skoleledere



LÆRERNES STATUS ■ LÆREMIDLER ■ HÅNDSKRIFT ■ PERSONLIG KUNNSKAP ■ LÆRINGSUTBYTTE ■ LESSON STUDY ■ SKOLEUTVIKLING ■ SKOLELEDERPROGRAMMER ■ ETISK PLATTFORM ■ FLERSPRÅKLIG SKRIVING ■ NYNORSKOPPLÆRING ■ ENGELSK PÅ YRKEFAG ■ VURDERING

Ildsjele

Når noe går riktig bra, ønsker vi gjerne å klebe suksessen til et navn, gjerne en ildsjel. Det er nærmest blitt et sjangermessig trekk i fagartikler at man minner om at en ildsjel ikke er tilstrekkelig for å skape virkelig endring over tid. Gode ideer trenger forankring og støtte.

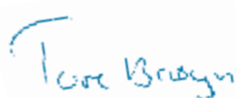
Et eksempel kan være Simen Spurkland og Marte Blikstad-Balas som i sin artikkel skriver om utfordringene ved digitaliseringen av skolen. De slår fast at selv om det fins mange «digitale ildsjeler» som gjør det de kan for å utnytte de digitale mulighetene i sine fag, så vil man likevel være avhengig av at det blir utviklet en fagovergripende digital kompetanse og samarbeid og systematikk ut over det en enkeltlærer kan makte.

I et intervju hevder Eva Simonsen at inkluderingstanken i norsk skole er i praksis er gitt opp, selv om det fins mange skoler og ildsjeler som fortsatt er lojale mot idealet om en inkluderende skole. Enkeltlæreres bestrebelser er ikke tilstrekkelig når utdanningsmyndigheter og skoleeiere ikke støtter opp og gir innhold til inkluderingstanken.

Ifølge Trine Anker med flere som skriver om bruken av Lærerprofesjonens etiske plattform, så fungerer denne først når ledelse og tillitsvalgte støtter opp rundt den. Etikkk dreier seg om å utvikle felles holdninger, ikke om personlige dyder.

Per Inge Båtnes skriver om hvor nytteløst det er å ha rett hvis du er alene om det. Han skriver om hvordan personlig kunnskap kan gjøres sosialt robust, og om hvordan den personlige kunnskapen i dag må forvaltes på en annen måte enn tidligere for å virke innenfor et sosialt fellesskap. I tidligere tider var man stort sett enige i hva som var sann kunnskap, det var fastsatt av dem som hadde autoritet til å gjøre det. Da var det også enklere å viderefremme kunnskapen, og selv om hver enkelt lærer arbeidet med sin klasse i et lukket rom, så var det stort sett det samme som skjedde i klasserommene. I dag er kunnskapen mer foranderlig, den må forhandles om og man må forankre den hos mange enkeltpersoner og grupper som kan gå gode for den.

Vi trenger ildsjeler, men en ildsjel er ikke nok. Alle vet at det skal mer enn en fyrstikk til for å tenne et godt bål.



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 2014 og 1. halvår 2015: 105.544. 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**
- 12 **Lærernes status**
H. Helland, M.L. With, S. Mausethagen og A.I. Alecu
- 17 **Læremidler og ressurser for læring - betydningen av struktur og progresjon**
Øystein Gilje
- 22 **Om å bruke Danmark som forbilde**
Tore Brøyn
- 24 **Håndskrift i en digital verden**
Iris Hansson Myran
- 29 **Digitalisering av skolen: De største utfordringene**
Simen Spurkland og Marte Blikstad-Balas
- 34 **Når personleg kunnskap er sosialt robust**
Per Inge Båtnes
- 41 **Læringsutbytte - slik lærere, forskere og politikere ser det**
Tine S. Prøitz
- 48 **Lesson Study for bedre læring**
Anne Liv Kaarstad Lie og Eva Høiby
- 52 **Skoleutvikling - en mulighet til forbedring eller bortkastet tid?**
Siri Anette Nordby og Erik Adalberon
- 56 **Norske og svenske skolelederprogram - en sammenligning**
Marit Aas og Monika Törnsén
- 62 **På rektors kontor: Om å ta ansvar - og gi ansvar**
Tore Brøyn
- 64 **Et språk for etikk: Læreres profesjonsetiske forståelser og praksis**
T. Anker, H. Afdal, N. Johannesen, E. Schjetne og G. Afdal
- 68 **«I dine øyne er jeg fortapt». Flerspråklig skriving i skolen**
Joke Dewilde
- 72 **Lærerens dedikasjon og rolleforståelse**
Andreas Eriksen
- 77 **«Jæ`kke intrissert, ass» - drammensdialekt som utgangspunkt for opplæring i nynorsk**
Marthe Berg Reffhaug
- 82 **Tre myter om engelsk på yrkesfag. Betydningen av å se elevenes helhetlige kompetanse**
Lisbeth M. Brevik
- 89 **Kronikk: Et innlegg i vurderingsdebatten: Det er besvarelsen, ikke eleven som vurderes**
Inger Langseth
- 91 **Debatt**
 - Simon Malkenes: Skoleeffektivitetens snarveier
 - Kjell Skogen: En tapt sak II
 - Svein Sjøberg: Takk til Johan From
- 94 **Bokomtaler**



12

Læreryrket har høyere status enn man tror

41

Læringsutbytte - slik lærere, forskere og politikere ser det



56

Norske og svenske skolelederprogram blir sammenlignet



91

Debatt: Johan From får tilsvar i tre leserinlegg



Dansk debatt: «Læringsmålstyrt undervisning»

Danskenes innføring av det de kaller «læringsmålstyrt undervisning» skjer uten at det fins forskningsmessig belegg for metoden.

Dette hevder den danske skoleforskeren Keld Skovmand i boken *Uden mål og med forenklede Fælles Mål?* som kom ut i mars. Når politikere, byråkrater og eksperter skal begrunne læringsmålstyrt undervisning, så skjer det ofte med henvisning til John Hattie og til den canadiske delstaten Ontario, sier han til folkeskolen.dk. Men Hattie har aldri arbeidet med et begrep som med rimelighet kan oversettes til læringsmålstyrt undervisning, og tilsvarende finner han ikke noe som ligner på dette i Ontarios læreplaner.

En dansk oppfinnelse

Etter en måneds tid kom imidlertid en klargjørende uttalelse fra kontorsjef Anders Andersen ved det danske Undervisningsministeriet. Det er ikke så rart at man ikke finner forskning i andre land som bekrefter at læringsmålstyrt undervisning virker: det er det danske Undervisningsministerium som har oppfunnet begrepet, sier han.

Når folkeskolen.dk spør om man ikke har et problem når det viser seg at man ikke har evidens for at det virker, svarer kontorsjefen det aldri har inngått i begrunnelsen at det skulle være direkte forskningsmessig belegg for at «læringsmålstyrt undervisning» skulle ha en effekt på faglige resultater. Ifølge kontorsjefen har man tatt utgangspunkt i hva man ellers vet fra forskningen om hva som virker i andre land, og så har man utarbeidet en form som passer til danske forhold. Det er grunnen til at man ikke vil kunne finne evidens for «læringsmålstyrt undervisning»; dette er noe helt nytt som bare fins i Danmark.

Hørings svar

Ny femåring grunnskolelærerutdanning

Høringsuttalelsene til rammeplaner for femårige grunnskolelærerutdanninger på masternivå foreligger nå. Forslaget om å endre navn fra pedagogikk til profesjonsfag og å gjøre om RLE-ernene i profesjonsfaget til en egen modul – møter stor motstand i fagmiljøene.

Det er til sammen kommet inn 122 hørings svar som er tilgjengelige på departementets hjemmesider.

Profesjonsfag eller pedagogikk

Det store flertallet av høringsinstansene som har tatt stilling til navnet på pedagogikkfaget (*PEL – pedagogikk og elevkunnskap*) er uenig i at faget skal omdøpes til *profesjonsfag*. Kun fem høringsinstanser er entydig for. Det store flertallet går inn for at faget skal hete *pedagogikk* – blant annet de fleste lærerutdanningsstedene, for eksempel samtlige høyskoler og de fleste universitetene.

Pedagogikk med eller uten RLE

Spørsmålet om RLE-fagets plass i profesjonsfaget/pedagogikkfaget – og ikke minst spørsmålet om hvorvidt RLE skal utgjøre en egen modul innenfor profesjonsfaget/pedagogikkfaget er det enkeltspørsmålet som berøres av flest og som har utløst stort engasjement både hos tilhengere og motstandere. 19 hørings svar argumenterer sterkt for RLE inn i pedagogikkfaget – og de fleste som ønsker dette understreker at de ønsker at det skal være en egen modul. 36 hørings svar går sterkt inn for et styrket pedagogikkfag fritt for (K)RLE-elementer/RLE-modul.

Navnet på utdanningene

Dette spørsmålet har ikke engasjert så mange, men av dem som avgir svar går flest inn for *Grunnskolelærerutdanning 1–7 og 5–10* – uten å legge til master eller lektor – eller ganske enkelt *Lærerutdanning 1–7 og 5–10*. Blant universitetene og høyskolene er det mange som går inn for *Lektorutdanning 1–7 og 5–10*.

Svært mange legger til at det er ønskelig med en harmonisering av lærerutdanningenes navn, slik at den eksisterende *Lektorutdanning 8–13* og de nye femårige grunnskolelærerutdanningene får samme hovedbetegnelse.

Masterfag

Et overveldende flertall blant de mest relevante høringsinstansene argumenterer for at det må åpnes for muligheten til å velge masterfag i annet enn undervisningsfag for begge løp. De fleste argumenterer for et *pedagogisk masterfag* (andre betegnelser som brukes: skolelevante fag eller profesjonsrettet pedagogikk). Tilhengere av departementets forslag – altså den restriktive linjen der et masterfag skal være undervisningsfag (eller begynneropplæring for 1–7) er Norsk Lektorlag og Universitetet i Bergen.

Den nye lærerutdanningen vil tre i kraft fra høsten 2017. Alle hørings svar er lagt ut på www.regjeringen.no



Illustrasjonsfoto: fotolia.com

Tverrfaglig undervisning ikke lett å få til

Lærerne tror de underviser tverrfaglig om bærekraftig utvikling, men elevene oppfatter det ikke slik.

Prosjektet *Den naturlige skolesekken* ved Naturfagsenteret ved Universitetet i Oslo støtter skoler som vil lage egne undervisningsopplegg om bærekraftig utvikling. I den forbindelse støtter de også opp skolene faglig og får slik en mulighet til å finne ut hvordan denne formen for undervisning fungerer ute i skolen.

En av skolene som hadde fått støtte, gjennomførte et prosjekt som hadde som mål at elevene skulle få kjennskap til et nærliggende fjellområde, praktisere friluftsliv der og delta i spørsmål omkring forvaltning av dette fjellområdet.

Etter at prosjektet var ferdig, gjorde *Den naturlige skolesekken* en undersøkelse blant elevene og lærerne som deltok. Den avdekket et gap mellom

hva lærerne mente de hadde undervist og hva elevene opplevde å ha lært.

Lærte definisjoner men mistet dimensjoner

Elevene klarte å lære seg definisjonen av bærekraftig utvikling, som en utvikling som tilfredsstillt kravene til dagens generasjon uten at man ødelegger for behovene til fremtidige generasjoner. De lærte at handlinger for bærekraftig utvikling bør bygge på både sosiale, økonomiske og miljømessige forhold, og at slike handlinger krever kunnskaper innenfor flere områder.

Men når elevene gjennomførte dette undervisningsopplegget, falt de økonomiske og samfunnsmessige dimensjonene i stor grad bort. De

miljømessige sidene fikk nesten all fokus. Med andre ord: dersom ikke undervisningen er tverrfaglig, blir den heller ikke opplevd som tverrfaglig av elevene. En stor del av problemet er at mens bærekraftig utvikling er et tverrfaglig tema, så blir skoletimene fordelt på enkeltfag. Dermed blir tverrfaglig undervisning avhengig av lærere som gjør en ekstra innsats og får rom til dette fra skoleledelsen, sier Eldri Scheie ved Naturfagsenteret.

Workshop om tverrfaglig arbeid

For å bistå i dette arbeidet arrangerer *Den naturlige skolesekken* én dags workshoper med lærere om hvordan de skal få til samarbeid med kollegaer og med skoleledelsen. Diskusjonene skjer på bakgrunn av eksisterende teorier og forskning på hvordan en kan gi god tverrfaglig læring for elevene. (www.naturfagsenteret.no)

Skole med puls

■ AV STEINAR SUND

Prosjektet Liv og røre i Telemark har blant annet som mål å hjelpe skolebarna til bedre kostvaner, til å bli i bedre form og skape større trivsel på skolen.



Elevene ved Sannidal ungdomsskole i Kragerø har engelskstafett.

Foto: Telemark fylkeskommune/Eva Susanne Drugg

Prosjektet er et samarbeid mellom Telemark fylkeskommune, Høgskolen i Sørøst-Norge og Sparebankstiftelsen Sparebanken Sør, og går i korthet ut på at elevene i grunnskolene skal være aktive i minst én time hver dag. Samtidig forplikter skolene seg til å følge nye retningslinjer for mat og måltider i skole og SFO, retningslinjer som sier noe både om gjennomføringen av skolemåltidet og om den ernæringsmessige kvaliteten på mat og drikke.

Oppgaver som gir puls

Monica Sørensen Sundbø er lærer på sjuende trinn ved Kragerø skole. Hun forteller at de har holdt på med fysisk aktivitet i fag siden i høst, med tre økter à 30 minutter i uka.

– Elevene er veldig fornøyd med arbeidsformen. Vi jobber med ting ute etter at vi har lært det i klasserommet, sier hun.

Hun forteller at aktivitetene er av forskjellig slag, fra engelskstafett til mattebingo, ulike typer aktiviteter fra løping til hopping slik at elevene får puls samtidig som de jobber med det faglige.

– Det kan for eksempel dreie seg om orientering med poster hengt opp i skolegården.

Elevene løper i par til en post,

løser oppgaven og returnerer til lærer, forklarer hun. Dersom oppgaven er riktig, løper de til neste post, hvis ikke må de prøve en gang til. Elevene er ferdige når alle oppgavene er løst. Vi har 12 poster. Dette er en aktivitet som brukes i alle fag. Elevene kan også få i oppgave å løpe i trapper der oppgavene ligger på toppen. De må svare på oppgaven før de løper ned igjen og bytter med nestemann.

– Vi bruker skolens uteområde og nærområde. På de våteste dagene er vi inne. Da bruker vi trappene mye. Vi har også et amfi inne som egner seg veldig bra til fysisk aktivitet i fag, forteller hun.

Hele skolen driver ennå ikke med dette, men hvis alle klassene skulle gjort det ville de ifølge Sundbø fått en utfordring med uteområdet. Hun forteller at hun stort sett bruker de samme aktivitetene i flere fag, I tillegg bruker hun utstyr som terninger, rockeringer, baller og matter med tall.

Sundbø tror elevene har stort utbytte av å arbeide på denne måten.

– De blir iallfall ikke dårligere i fagene. Dessuten blir de gode på

samarbeid og klassemiljøet blir bedre, legger hun til.


I tillegg opplever hun at elevene er mer klar for gode arbeidsøkter inne i klasserommet etter at de har hatt en økt utendørs, samtidig får de en helsemessig gevinst. Dessuten ser hun på det som en fordel at det blir mer variasjon i undervisningen og de slipper å sitte inne hele tiden. Nå er de fysisk aktive hver dag i løpet av skoleuka.

Bedre helse og mer læring

Leder av helsefremmende barnehager og skoler i Telemark fylkeskommune, Jorunn Borge Westhrin mener skolen er en god arena for folkehelsearbeid av denne typen og tror prosjektet vil gi mange positive effekter, som bedre psykososial helse, bedre læringsmiljø og bedre læring. Prosjektet har allerede vært prøvd ut i alle grunnskoler og SFO-er i Kragerø kommune.

– Vi har bare positive erfaringer så langt. Både elever, lærere og foreldre er spurt på de trinnene som er med det første året, forteller hun.

Implementering skal skje over tre

A close-up portrait of an elderly woman with short, wavy, light-colored hair. She is smiling slightly and looking towards the camera. She is wearing a dark-colored top. The background is blurred, showing some indistinct shapes and colors.

- Inkluderingen hadde sin tid, og nå er den lagt bort, sier Eva Simonsen. Eva Simonsen har lang erfaring som spesialpedagog, skolebyråkrat og forsker.

år og de kommunene som blir med vil få gratis kompetansehevende kurs, motivasjon og oppfølging, en liten utstyrspakke og litt frikjøp av lærer til nettverksmøter i egen kommune. Dette har blitt mulig takket være økonomisk støtte fra Sparebankstiftelsen Sparebanken Sør.

Regelmessig fysisk aktivitet i skolen tror hun er svært viktig. Fysisk aktivitet vil bli tatt inn i fagene og det er ikke meningen at det skal tas tid fra undervisningen, men heller bidra til mer varierte læringsformer. Selv har hun tro på dette fordi *Liv og røre i Telemark* er på skolens og lærernes premisser samtidig som det er enkelt og gjennomførbart.

- Som tidligere lærer får jeg veldig lyst til å undervise igjen når jeg ser Liv og røre i bruk, legger hun til.

Bedre levekår

Prosjektet omfatter også en forskningsdel som skal ledes av førsteamanuensis Solfrid Bratland-Sanda ved Høgskolen i Sørøst-Norge. Hun skal arbeide med å undersøke effekten av opplegget og skal etter planen også ha med seg en eller to doktorgradsstipendiater.

- Vi har vi en hypotese om at fysisk aktivitet, kosthold og psykososialt miljø i skolen er noe som påvirker barnas levekår, forteller hun.

Målet med prosjektet er å bedre barns og unges levekår. I studieprosjektet skal de undersøke faktorer som livskvalitet, trivsel, mestring, fysisk aktivitetsnivå, fysisk form, læringsmiljø og mobbing og finne ut hva det har å si for barnas levekår. Noe av det hun skal undersøke er også om mer fysisk aktivitet i skolen vil gi barna bedre faglige prestasjoner.

Farvel til inkludering

- leve kunnskapsskolen

■ TEKST OG FOTO: TORE BRØYN

Når man argumenterer og arbeider for inkludering i dag, så møter man ikke motstand. Det er fordi inkluderingstanken ikke blir opplevd som farlig eller utfordrende på noen måte. Men denne likegyldigheten er det farligste, og vi har derfor et dyptgående demokratisk problem her, sier Eva Simonsen.

- Vi må bare innse at den inkluderende skolen er et prosjekt som i praksis er gitt opp. Det viser seg ved at begrepet «inkludering» er forsvunnet fra offentlige skoledokumenter. Det samme er «nedsatt funksjonsevne», «spesialpedagogikk» og «funksjonshemming». Det vil si, begrepene fins fortsatt, men slike temaer blir nå behandlet i egne meldinger. Og når inkludering blir behandlet for seg og ikke blir en del av den generelle skolepolitikken, da er inkludering i praksis ikke mulig, sier Simonsen.

Ifølge Simonsen bør man ikke bli så overrasket over at inkluderingstanken gradvis har mistet sin kraft. Det har

med spenninger og brytninger i samfunnet å gjøre. Man tror gjerne at ting skal vare evig, at de verdiene vi har i dag skal vi også ha i fortsettelsen. Men ting er hele tiden i spill. Hun tror ikke nødvendigvis at man er «imot» inkludering. Det er bare det at tematikken ikke er særlig aktuell lenger.

Omgitt av likegyldighet

Ifølge Simonsen ble inkluderingstanken parkert etter to spesielle perioder. Først hadde vi perioden der de funksjonshemmede var stuet bort - ingen hadde tro på at de kunne lære noe. Deretter kom en «normaliserings-tid», man lot de funksjonshemmede

slippe inn i skolen. Der er de stor sett forblitt, selv om flere og flere skilles ut fra den vanlige undervisningen.

– De funksjonshemmede får lov til å være der så lenge de holder seg stille og rolige. Men det skjer ellers lite. De er blitt usynliggjort og de er omgitt av likegyldighet, i alle fall fra myndighetenes side, sier Simonsen.

Elevene lærer forskjellsbehandling

Hun mener imidlertid at mange lærere fortsatt gjør en kjempeinnsats, problemet er at inkludering ikke blir oppfattet som skolens felles anliggende. Denne gruppen elever blir definert bort fra allmennlærerens ansvar, og dermed blir det heller ingen inkludering.

– Staten skal oppdra til demokrati, men hva skjer hvis elevene hele tiden ser at noen av elevene ikke hører til

blant dem? De lærer at i praksis er de ikke innenfor et inkluderende fellesskap. De lærer forskjellsbehandling.

Så hvordan har det blitt slik? Simonsen mener at politikerne har sviktet når de ikke har latt slagordene «inkludering» og «normalisering» forblitt slagord i stedet for å gi dem et faglig innhold. Mange skoler har gjort dette, men slike prosjekter er ikke blitt løftet opp og gjort synlige. Inkludering er heller ikke blitt fulgt opp som tema for forskning de senere årene.

For redde for begrenset segregering?

– På den annen side, det kan også ha vært ødeleggende for inkluderingsprosjektet at noen har vært alt for redde for segregering. De har sett et problem i at noen elever er blitt tatt til side og gitt undervisning for seg i

en periode. Men det er ikke det det dreier seg om. Man kan gjerne ha et avslappet forhold til det hele. Det som gjelder er at barn, lærere og foreldre må jobbe sammen, og spesialundervisning kan fungere som en nødløsning i begrensede perioder, hvis man setter inn tilstrekkelig faglig kompetanse, sier Simonsen.

Spesialpedagogenes manglende profesjonsbevissthet

Simonsen er ikke spesielt imponert over spesialpedagogenes rolle innenfor denne prosessen. Hun mener de har ivaretatt sitt samfunnsoppdrag dårlig, og at de har vært alt for lydhøre overfor politikerne.

– Først var de svært ivrige på å få barna ut av skolen, de fikk en posisjon og bygget seg opp som profesjon. Deretter var de tilhengere av

Peder Haug: **Eva Simonsen har rett**

Professor i pedagogikk ved Høgskolen i Volda, Peder Haug er enig i at den inkluderende skolen ser ut til å være gitt opp.

– De utdanningspolitiske signalene bærer i alle fall bud om at dette er gitt opp, og denne delen av utdanningspolitikken blir nesten ikke nevnt lenger. Eva Simonsen har nok rett.

Men dette er ifølge Haug ikke en prosess som har startet med den nåværende regjeringen, den har bare eskalert neglisjeringen av oppgaven. Han minner om at det nasjonale Statens råd for likestilling av funksjonshemmede ble nedlagt under den forrige regjeringen (i 2013).

– Dette var en institusjon som skulle gi regjeringen råd om inkludering av funksjonshemmede, og når man valgte

å legge dette ned, så må man oppfatte dette som et signal om at dette ikke lenger skulle prioriteres. De samtidige utdanningspolitiske dokumentene omtaler nesten ikke utfordringer knyttet til inkludering i skolen. For eksempel foreligger det en melding til Stortinget om skolen i framtida. I den meldingen er hensynet til inkludering og hva det krever av skolene ikke diskutert. Det signaliserer tydelig at temaet ikke engasjerer i regjeringens utdanningspolitikk. Planene for den nye femårig grunnskolelærerutdanningen omtaler nesten ikke denne utfordringen, og de kommende lærernes kompetanse for å arbeide i en inkluderende skole vil bli svært mangelfull, sier Haug.

Praksis får ingen drahjelp

– Når det gjelder det man gjør ute i praksis, så er bildet mer variert. Her tror jeg

det er mange som prøver å leve opp til de tidligere idealene om å gi et godt tilbud, men de får ingen drahjelp i dette arbeidet. Skolene blir gradvis tvunget inn i den faglige prestasjonsspiralen som er skapt av kravet om mer kunnskap. At det burde skje samtidig som skolene også utvikler de andre sidene ved opplæringen i samsvar med formålsparagrafen forstår de fleste, men det blir vanskeligere og vanskeligere.

– Det som måles og resultater som kan benyttes for å sammenligne skoler får mer og mer makt over virksomheten. Inkludering handler selvsagt om å sikre at alle elever skal lære mest mulig, men det handler også om fellesskap, deltakelse, trivsel og medbestemmelse for alle. Disse sist nevnte elementene står dessverre i fare for å bli mindre viktige i skolens virksomhet som en følge av den nasjonale politikken, sier Peder Haug.



Barnehagebarns fortellerkunnskap er en verdifull kompetanse

integrering, men på myndighetenes premisser. De fant seg i å sitte i en krok eller som «spesialister» med hvit frakk på et kontor. De har ikke vært pågående og innovative nok. Skolen hadde trengt en omforming. Men man blir for opptatt av å oppfylle politikerne ønsker. De blir så fokusert på dette at de mister sjela si, sier Simonsen.

Inkludering krever innovasjon

Inkludering krever innovasjon, og nettopp innovasjon var en viktig del av spesialpedagogikken som fag, men ifølge Simonsen er dette nå tatt ut.

– På denne måten snytes skolen for et gedigent utviklingsarbeid. Innovasjon er et nøkkelbegrep her. Det er så gammeldags det de holder på med at jeg blir helt matt! Det er i spenningen mellom pedagogikk og spesialpedagogikken at det skjer utvikling – ellers står vi bare helt stille. Hvorfor er det for eksempel ikke større interesse for lese- og skriveundervisningen som er utviklet innenfor spesialpedagogikken? Dette er jo metoder som fungerer for alle elever. Spesialpedagogikk er noe alle kan bruke, sier Simonsen.

Praksis – inkluderingens siste skanse

Den ene lille spiren til håp når inkludering er forsvunnet ut av politikken og forskningen, er det som skjer ute i skolen.

– I praksis er det fortsatt fullt av liv og innovasjon. Det er utrolige ting som skjer rundt omkring i skolen, men det blir ikke løftet opp og det blir ikke forsket på. Vi må begynne å dokumentere det som skjer, og vi må få inn forskningen. Dessuten fins det lite analyse av kunnskapsskolen og hva dette egentlig dreier seg om. Og når man omtaler kunnskapsskolen, så gjør man det gjerne uten å ta med i betraktning en stor gruppe av de elevene som har tilhørighet der, sier Simonsen.

I barnehagen lærer barn å fortelle med uttrykk, engasjement og innlevelse. Når barna begynner på skolen, legger lærerne ofte vekt på hvordan fortellingen er bygget opp.

I sin doktoravhandling har førsteamanuensis Trude Hoel ved Lesesenteret studert 70 barn på 6 og 7 år skapte en fortelling ved å se i en billedbok uten tekst. Barna fortolket bildene i boken, og laget fortellinger med utgangspunkt i det på bildene som var viktig for dem.

Mange barn har lang erfaring med å fortelle og er også dyktige fortellere allerede i barnehagen. Men når de kommer inn i skolen, lærer de at det er andre sider ved fortellingen som blir viktige. I klasserommet lærer de om hvordan fortellinger er strukturert. Her er det «fisken» gjerne kommer inn i bildet: en fortelling har en *begynnelse*, *midte* og en *slutt*.

Fortellerkompetanse er ikke bare struktur

Ifølge Hoel inneholdt ingen av fortellingene barna laget både innledning, hoveddel og avslutning.

– Og det er jo ikke så rart. For selv om barnelitteraturen barna møter i barnehagen som regel er systematisk bygd opp, er jo ikke dette noe man snakker med barna om. Man bruker ikke lesestunden på å si at «Her er innledningen», og «Her starter hoveddelen,» eller «Hvor tenker du at avslutningen begynner?» Men at barna ikke er observante på hvordan fortellinger er

bygget opp, betyr jo ikke at de mangler fortellerkompetanse, sier Hoel.

Ifølge Hoel reflekterer dette at det finnes to forskjellige måter å se på en fortelling på.

– Man kan si at det å fortelle er en språklig måte å fremføre et innhold på. Eller man kan si at en fortelling er en språklig måte å organisere et innhold på. Begge disse forklaringene er like riktige! Det er synd at skolen i så liten grad legger vekt på den første beskrivelsen, som gjenspeiler fortellerkunnskapen barna allerede har med seg fra barnehageårene, mener Hoel.

Ifølge Hoel vil det stilles flere krav til barnas fortellinger når de kommer opp i høyere klassetrinn, og da er det nettopp de fortellerkvalitetene barna har med seg fra barnehagen, som igjen blir viktige. Da legges det stor vekt på engasjement og deltakelse, gjennom dialog, utbroderinger og uttrykk for empati. Derfor mener hun det må tas bedre vare på fortellerkompetansen førsteklassingene allerede har med seg, slik at de bevarer dem og utvikler dem videre.

– Lærerne må være bevisste på kompetansen de yngste barna faktisk viser når de forteller, og la dem utvikle det videre, sier Hoel. (lesesenteret.uis.no)

Hong Kong Verdens største utdanningspris

En kinesisk internett-milliardær lanserte 22. mai verdens største utdanningspris. Yidan-prisen utgjør til sammen over 65 millioner kroner og lærere og utdanningsforskere fra hele verden kan konkurrere om den.

Initiativet kommer fra Charles Chen Yidan, som har vært med på å etablere et av verdens største nettsted, Tencent, som står for sosiale nettverk og andre Internett-tjenester i Kina.

Prispengene vil bli delt i to kategorier, en for forskning og en for utvikling innenfor utdanning. Prispengene vil bli delt ut dels som en stor kontantutbetaling, dels som en treårig finansiering av vinnerens prosjekt.

Målet er å bli en nobelpris innenfor utdanning, og man vil her utfordre *The Global Teacher Prize* som deler ut 1 million dollar til en eksepsjonell lærer hvert år. Du finner mer om prisen på <https://www.yidanprize.org>

Med passord kan du lese BEDRE SKOLE som eblad

Husk at nå må du ha passord for å lese Bedre Skole som eblad. Hvis du har valgt eblad-løsningen, vil du få en påminnelse om passordet ditt i forbindelse med hver utgivelse.

Vinner av Holmboeprisen: Forelsket i matematikk



Matematikk blir noe helt annet med denne metoden, forklarer prisvinner Ingunn Valbekmo ved Byåsen skole. Elevene på 6. trinn har laget figurer i papp etter matematiske samtaler.

Foto: Bjørn Lønnum Andreassen.

■ AV BJØRN LØNNUM ANDREASSEN

Prisvinner Ingunn Valbekmo forklarer hvordan elevene hennes lærer matte. Det handler om løsningsorientering og matematisk samtale.

Valbekmo er lærer på 6. trinn ved Byåsen skole i Trondheim, der elever og lærere har fått lære matematikk på den «nye» måten. Valbekmo sin interesse for metoden hun bruker kom da hun tok videreutdanning ved Norduniversitetet i Levanger i 2012.

– Jeg har tatt i bruk det Catherine Fosnot har funnet opp. Vi fikk et hefte dyttet rundt i klasserommet der hverdagslige situasjoner var innholdet. Vi fikk beskjed om å prøve å skape forståelse av matte på annen måte enn vanlig. Her skulle det

handle om å forstå matten som ligger til grunn for algoritmene. Fokus er å presentere for barna en matematisk problemstilling. De må finne en løsning. Ta i bruk det de kan og vet fra før. Eksempelvis kan oppgaven være at en kjøpmann skal ha varetelling i butikken. Skal man da telle alt én for én, eller finne en mer effektiv måte å telle appelsinene på. Vi har sett bilde der appelsinene ligger i rader på brett, der det kan telles 3 ganger 5 per brett. Altså telle raskere og mer effektivt, sier Valbekmo.

Catherine Twomey Fosnot er professor emeritus fra Childhood Education og grunnlegger av Mathematics in the City, et nasjonal anerkjent senter for profesjonalisering ved City College of New York. Hun har skrevet og levert bidrag til over 40 bøker og artikler om matematikktutanning.

Bernt Holmboe var en betydelig matematiker og lærer. Hans største innsats var å gjøre sin elev, Niels Henrik Abel til en fremragende matematiker. Kilde: NTNU/ Det Norske Videnskaps-Akademi

Konfererer

– Når ungene har løst oppgavene, lages plakater om hvordan de kom frem til løsningen.

Når løsningene er gått igjennom i fellesskap, ses det etter likheter og ulikheter for å finne mer effektive løsninger, om noen har det. Elevene finner altså i dette tilfellet frem til bedre måter å forstå multiplikasjon på.

Valbekmo lar oss vite at elevene har læringspartner og jobber to og to. Også her diskuterer de seg frem til løsninger.

– Nå er elevene arkitekter der kunden skal ha et bygg av glass. Oppgaven er å ha 36 glassplater i omkrets, 24 i høyden, samt terrasse på taket som skal være rektangulært. De har laget modeller av papp etter å ha regnet på antall glass, areal og byggets volum.

Elevene har altså matematiske samtaler, og kommer frem til flere forslag og mulige løsninger. Det viktige poenget her er at barna finner flere strategier for å komme frem til løsningene, sier prisvinneren.

– Elevene jobber annerledes med denne metoden enn jeg har opplevd i andre klasser. Her tar de det de

skjønner og bruker dette for å finne løsninger. I vanlig matte-undervisning læres en måte å løse oppgaver på. Om denne måten glemmes, finnes ikke løsningen. Nå går de i gang med en eller annen strategi, med tro og iver for at de får dette til.

«Lyser opp»

Rektor Wenche Kjellby Nettet har stor tiltro til metode og prisvinner.

– Skolen har ikke gjort det så bra på PISA-testene. Vi undret oss over om det fantes andre måter å lære på. Vi ser det går opp et lys for elevene når de holder på med matten og det er tilfredsstillende. De blir løsningsstrateger med denne metoden, beretter Nettet fornøyd.

Tildelingen

Prisen på 100.000 kroner, deles mellom prisvinneren og skolen. Holmboe-prisen deles ut av Norsk

matematikkråd som karakteriserer Valbekmo som engasjert matematikklærer som har evnet å endre undervisningspraksis både for egen del og med ringvirkninger i hele kollegiet. Skolens resultater er løftet etter at undervisningen er basert på samarbeid mellom elevene, der undring og mestring har høy prioritert, melder Holmboekomiteen. Ingen løsninger blir gitt, elevene grubler seg frem til disse, gjerne sammen med Ingunn Valbekmo. Undervisningen er lagt opp som en prosess der elevene utvikler egne løsningsstrategier, heter det.

Foresatte påpeker at Valbekmo har vært en viktig pådriver på Byåsen skole, og at skepsis for endring har snudd til begeistring.

Ni av ti svenske lærere har arbeidsro i klasserommet

Resultatene fra en stor enquête rundt arbeidsro i klasserommet går på tvers av det generelle bildet av kaos og uro som har preget den svenske skoledebatten.

Elever som kommer for sent, elever som bruker mobilen i timen uten at det har med undervisningen å gjøre, elever som forstyrrer. I flere år har bildet av klasserommet som et sted med uavlatelig bråk festet seg i debatten. Flere undersøkelser, som for eksempel PISA, har bekreftet dette bildet, skriver *Lärarnas tidning*.

Men i mai kom et en rapport som går på tvers av det gjengse bildet av kaos. Rapporten heter *Attityder till skolan 2015*, og forteller at nesten ni av ti lærere opplever arbeidsro under alle eller de fleste undervisningstimene.

Undersøkelsen viser at opplevelsen av arbeidsro øker med lærerens antall år i yrket. Flere enn ni av ti syns det er en hyggelig og positiv stemning i nesten alle timene.

Illustrasjonsfoto: fotolia.com



Lærernes status

■ AV HÅVARD HELLAND, MARI LANDE WITH, SØLVI MAUETHAGEN OG ANDREEA IOANA ALECU

Det er en generell oppfatning at læreryrkets status har falt. En undersøkelse viser imidlertid at læreren ikke nødvendigvis har lavere status enn andre yrkesgrupper innenfor samme utdanningsnivå. Og når det gjelder utdanningsspørsmål, nyter lærerne større tillit enn både rektorer, utdanningsforskere og lokalpolitikere.

Basert på data fra en spørreundersøkelse gjennomført høsten 2015, ser vi i denne artikkelen nærmere på lærernes status i befolkningen og befolkningens tillit til lærere. Lærerne utgjør en stor og viktig yrkesgruppe. I 2010 ble, ifølge Statistisk sentralbyrå (SSB), drøye 124 000 årsverk utført av lærere (Roksvaag & Texmon, 2012, s. 11). Lærerne skal utvikle barn og unges kunnskaps- og verdimelessige grunnlag for videre utdanning og yrkesliv, og for deltakelse som samfunnsmedlemmer og medborgere. At lærerne har så viktige samfunnsoppgaver, tilsier at det er rimelig at de også møter anerkjennelse og respekt for sitt arbeid.

Det er imidlertid en utbredt oppfatning både i media og i forskningslitteraturen at læreryrkets status har falt. Et talende eksempel på mediens fremstilling av læreryrket finner vi i artikkelen «Yrket som falt fra statustoppen» i Aftenposten fra 25. januar 2015:

En gang var læreren en autoritet i samfunnet. En som folk så opp til, som hadde status, en som mange drømte om å bli. I dag er ikke læreryrket lenger der oppe i toppsjiktet av statusyrker sammen med lege og ingeniør.

Tanken om læreryrkets statusfall er likevel ikke ny. I 2000 skrev Høgsnes (s. 77) om lærernes deklassering og hevdet at «De har utviklet seg til en yrkesgruppe som forbindes med et belastende og underbetalt arbeid». Tilsvarende bilder av et yrke med fallende prestisje ble også tegnet på 1980- og 1990-tallet (Hagemann, 1992; Rovde, 2014). Hagemann (1992, s. 242) trekker imidlertid i tvil at læreryrkets posisjon i «det gamle samfunnet» noen gang var spesielt høy, og viser til en rekke eksempler på misnøye med lærernes status i ulike perioder.

Å studere læreryrkets status er også interessant fordi dette er et spørsmål preget av sterke overbevisninger, med varierende empirisk belegg. To studier fra ulike tidsperioder, 1950- og 1980-tallet, finner at lærere og lektors plassering i yrkeshierarkiet er på omtrent samme nivå som andre grupper med liknende utdanningsnivå (Aubert, Haldorsen & Tiller, 1956; Knudsen & Ringdal, 1984). I en meningsmåling fra 2009 rangeres læreres status noe lavere enn politi, sykepleier og håndverker, men høyere enn offentlig saksbehandler (MediaCom, 2009). Disse undersøkelsene lar seg ikke uten videre sammenlikne, da den første viser til læreres egne rangeringer, den andre til

studenters rangeringer, og den tredje til et utvalg av befolkningen. I det følgende vil vi skissere noen antatte grunner til det påståtte fallet i status, før vi presenterer våre resultater og diskuterer disse.

Antatte grunner til statusfall

Hva antas å være grunnene til det påståtte statusfallet? Her er bildet noe uoversiktlig, og det er langt fra klart om de utviklingstrekk som beskrives, er å forstå som årsak til et eventuelt statusfall eller som et uttrykk for allerede redusert status. For eksempel kan nedgang i lærernes relative lønn forstås på begge måter. Et forhold som ofte forstås som uttrykk for lav status, er de senere års svake rekruttering til lærerutdanning, og både Kunnskapsdepartementet og forskere uttrykker bekymring for lave søkertall og relativt lave inntakskarakterer (Kunnskapsdepartementet, 2009).

Den sterke veksten i høyere utdanning har også forandret lærernes relative posisjon. Når en økende andel av befolkningen tar høyere utdanning, utfordres den profesjonelles kunnskap i større grad av lekfolk, i lærernes tilfelle av elever og foreldre (Molander & Terum, 2008, s. 15). Denne utviklingen kan ha bidratt til redusert status. Lærerne er også i en spesiell situasjon sammenlignet med andre profesjoner gitt hvordan de fleste lekfolk vil mene at de kan noe om skole og lærerarbeid i kraft av å ha vært elever i skolen,

nemlig det Lortie (1975) beskrev som «the apprenticeship of observation».

Statusfall kan også handle om endringer i styringen av skolen. Siden 1990-tallet har den politiske kontrollen over skolen økt (Carlgren & Klette, 2008; Rovde, 2004) og profesjonens kollektive innflytelse blitt svekket (Rovde, 2004). Med Reform 97 fikk vi en læreplan som styrte både undervisningsmetoder og innholdet i undervisningen, i større grad enn tidligere læreplaner (Aasen, Prøitz & Sandberg, 2014; Carlgren & Klette, 2008; Imsen & Volckmar, 2014). Utviklingen etter 2000 kan forstås som en fortsettelse av samme bevegelse mot økt politisk styring av skolen og dermed som en svekkelse av lærerprofesjonen (Aasen et al., 2014; Carlgren & Klette, 2008; Mausethagen, 2013). Innføringen av det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet i 2004 innebar en større grad av resultatstyring i skolen. Resultatene av læreres arbeid skulle måles, sammenliknes og legge grunnlag for utviklingsarbeid. Gjennom norske elevers resultater på nasjonale og internasjonale tester (som f.eks. OECDs PISA-tester) har lærernes kunnskapsgrunnlag på mange måter blitt trukket i tvil og synes å ha gitt en opplevelse av å ha tapt status og tillit i befolkningen (Fladmoe &



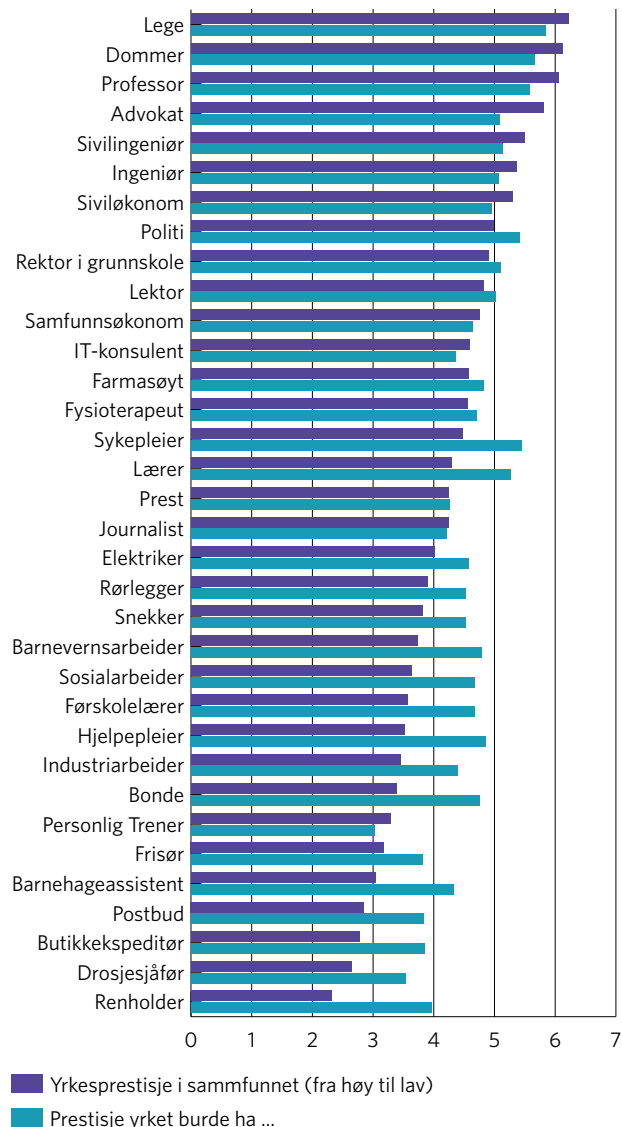
Illustrasjon: fotolia.com

Leiulforsrud, 2013; Mausethagen, 2013). I etterkant av innføringen av Kunnskapsløftet har det også blitt gjennomført en rekke tiltak for å styrke lærernes faglige og pedagogiske kunnskap og kompetanse (underforstått: den er for dårlig). Eksempler på dette er satsing på etter- og videreutdanning og nasjonale skoleutviklingsprosjekter som for eksempel *Vurdering for læring* og *Ungdomstrinnsatsingen*. Denne utviklingen kan forstås som en reduksjon i myndighetenes og politikernes tillit til lærerprofesjonen, samtidig som de kan ses på som forsøk på å heve profesjonens status og tillit.

Lærernes status og tillit

Hvordan står det så til med lærernes status i befolkningen i dag? Her vil vi undersøke dette ved hjelp av data fra en surveyundersøkelse av et representativt utvalg av den voksne befolkningen (18-80 år), som ble gjennomført høsten 2015¹. Siden vi bare har data fra ett tidspunkt, kan vi ikke undersøke hvorvidt denne statusen er økende eller fallende, men vi kan si hvor høy eller lav lærernes status er sammenlignet med 33 andre yrkesgrupper. Utvalget ble spurt både om hvor høy status de tror ulike yrkesgrupper har blant folk flest, og hvor høy status de synes de samme yrkesgruppene burde ha. I figuren til høyre gjengir vi gjennomsnitt på disse to spørsmålene: «Hvilken status mener du hvert av følgende yrker burde ha?» og «Ulike yrker har ulik status. Hvordan tror du folk flest vil vurdere disse yrkenes status?»

Gjennomsnittsskår på følgende to spørsmål: «Hvilken status mener du hvert av følgende yrker burde ha?» og «Ulike yrker har ulik status. Hvordan tror du folk flest vil vurdere disse yrkenes status?» (på en skala fra 1 «Veldig lav status» til 7 «Veldig høy status»).



Data fra ProTruSt-undersøkelsen, gjennomført av TNS Gallup på oppdrag fra Senter for profesjonsstudier ved Høgskolen i Oslo og Akershus.

Resultatene viser at når respondentene skal angi hvor høy status de mener yrker har i dag, rangeres lærere som nummer 16 av de 34 yrkene som var inkludert i undersøkelsen, mens lektorer rangeres som nummer 10 (rett under rektor). Av figuren går det frem at både lektorer og lærere rangeres omtrent på linje med andre yrker med tilsvarende utdanningsnivå; lektorers status ligger for eksempel nær statusen til samfunnsøkonomer og farmasøyter, mens læreres status er på linje med fysioterapeuter og sykepleiere. Leger, dommere og professorer rangeres høyest på begge spørsmålene, men ellers er forskjellene mellom svarene på de to spørsmålene slående. For det første ser det ut til å være en egalitær tilbøyelighet i den norske befolkningen som resulterer i mindre forskjeller i hvordan det burde være enn hvordan folk tror det er. Gruppene som vurderes å ha lavest status blant folk flest (de mørkeste søylene), har stort sett høyere gjennomsnitt på spørsmålet om hvor høy status de burde hatt (de lysere søylene), mens det i toppen er en motsatt tendens. Grupper med mellomlang utdanning, som er sentrale i offentlig tjenesteproduksjon, som lærere og sykepleiere, havner betydelig høyere når spørsmålet er hvor høy status yrkene burde ha enn når spørsmålet er hvor høy status de antas å ha blant folk flest. Det kan altså se ut til at den norske befolkningen mener at lærere har lavere status enn de fortjener.

Ifølge Torgersen (1994) er anseelsen til lærerprofesjonen tett knyttet til den tillit skolen til enhver tid har. For å undersøke befolkningens tillit til lærerne stilte vi også spørsmål om befolkningens tillit til ulike grupper og institusjoner i *utdanningsspørsmål*. I tabellen til høyre gjengir vi de ulike gruppene og institusjonenes gjennomsnitt på dette spørsmålet.

I utdanningsspørsmål, hvor mye tillit vil du si at du har til følgende (på en skala fra 1 «ingen tillit» til 7 «meget stor tillit»):

	Gjennomsnitt	Standardavvik	Antall svar
Lærere	4,81	1,13	3939
Lektorer	4,76	1,11	3839
Offentlige skoler	4,76	1,14	3916
Rektorer	4,76	1,13	3893
Førskolelærere	4,61	1,15	3905
Utdanningsforskere	4,45	1,23	3621
Skolefritidsordningen (SFO / AKS)	4,27	1,23	3659
Utdanningsdirektoratet	4,22	1,18	3525
Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT)	4,20	1,28	3461
Utdanningsforbundet	4,16	1,24	3441
Privatskoler	4,11	1,38	3625
Kunnskapsdepartementet	4,10	1,24	3631
Elevorganisasjonen	3,99	1,22	3368
Økonomer	3,87	1,27	3771
Regjeringen	3,71	1,47	3855
Steinerskolen	3,65	1,48	3246
Rikspolitikere	3,42	1,32	3815
Lokalpolitikere	3,37	1,29	3857
Nasjonale prøver	3,31	1,47	3654
Konsulenter	3,29	1,25	3685

Data fra ProTruSt-undersøkelsen, gjennomført av TNS Gallup på oppdrag fra Senter for profesjonsstudier ved Høgskolen i Oslo og Akershus.



Her ser vi at lærerne har høy tillit i utdannings-spørsmål, og høyest av de gruppene som folk ble bedt om å vurdere. Tilliten til lærerne er høyere enn til oss utdanningsforskere og langt høyere enn til andre grupper med sterke meninger om utdannings-spørsmål i offentligheten. Grupper med størst innflytelse i slike spørsmål, som regje- ringen, andre rikspolitikere og lokalpolitikere, havner langt ned på listen. Aller nederst havner konsulenter og nasjonale prøver. Litt enkelt sagt vil dette si at de aktørene som har de tetteste re- lasjonene til elevene og foreldrene og som møter disse til daglig, har størst tillit. Dette synes også å ha sammenheng med kunnskap om utdanning. De aktørene som trolig har mest kunnskap om pedagogiske spørsmål, kommer også høyere på listen enn hva for eksempel økonomer, politikere og konsulenter gjør.

I utdannings-spørsmål nyter altså lærerne stor tillit i befolkningen, og det ser også ut til at folk mener at lærerne burde ha høyere status enn de faktisk har. Ovenfor gikk vi gjennom mulige grunner til lærernes påståtte statusfall, og disse resultatene tyder på at et eventuelt statusfall ikke primært handler om tilliten til lærernes kom- petanse. Av viktige kilder til status trekkes ofte inntekt, makt og innflytelse frem, og lærerne har i perioder falt langs begge disse dimensjonene. Den politiske styringen av skolen har økt de siste 20 årene, og lærernes (og særlig lektorenes) relative lønn har også falt i perioder. Kan hende dette er en del av forklaringen på uoverensstemmelsen mellom hvordan folk oppfatter lærernes status og hvordan de synes den burde være. Hvordan disse rangeringene varierer mellom ulike befolknings- grupper (unge og gamle, menn og kvinner, høyt og lavt utdannede osv.), gjenstår å se, og det er en jobb vi gleder oss til å gå i gang med.

NOTER

- ¹ ProTruSt, <http://www.hioa.no/Om-HiOA/SPS/Profesjo-ner-tillit-og-status>

LITTERATUR

- AASEN, P., PRÖITZ, T.S. & SANDBERG, N.** (2014). Knowledge regimes and contradictions in education reforms. *Educational Policy*, 28(5), 718–738. doi:10.1177/0895904813475710
- AUBERT, V., HALDORSEN, G. & TILLER, P.O.** (1956). Lærernes holdning til yrkesrollen og oppdragelsesspørsmål. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 1956(3).
- CARLIGREN, I. & KLETTE, K.** (2008). Reconstructions of Nordic teachers: Reform policies and teachers' work during the 1990s. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(2), 117–133. doi:10.1080/00313830801915754
- FLADMOE, A. & LEIULFSRUD, H.** (2013). How teachers experience the opinion climate on education in Norway and Finland. *Nordic Studies in Education*, 32(03-04), 159–176.
- HAGEMANN, G.** (1992). *Skolefolk: lærernes historie i Norge*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- HØGSNES, G.** (2000). Lønnsutvikling for ansatte i skoleverket. *Søkelys på arbeidsmarkedet*, 17(1), 77–87.
- IMSEN, G. & VOLCKMAR, N.** (2014). The Norwegian School for All: Historical emergence and Neoliberal confrontation. I: U. Blossing, G. Imsen, & L. Moos (Red.), *The Nordic Education Model* (Bind 1, s. 35-55): Springer Netherlands.
- KNUDSEN, O. & RINGDAL, K.** (1984). *Yrkesprestisje i Norge: 141 yrker vurdert av 60 studenter* (Bind 16). Trondheim: Instituttet.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET** (2009). *St.meld. nr. 11 (2008-2009): Læreren: rollen og utdanningen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra < <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/> >
- MAUSETHAGEN, S.** (2013b). *Reshaping teacher professionalism: an analysis of how teachers construct and negotiate professionalism under increasing accountability*, Høgskolen i Oslo og Akershus. Oslo.
- MEDIACOM** (2009). *Nullpunktsanalyse: Læreryrkets status i Norge. Situasjons- beskrivelse for reklamekampanje*. Oppdrag for kunnskapsdepartementet for St.meld. nr. 11 (2008-2009).
- MOLANDER, A. & TERUM, L.I.** (2008). Profesjonsstudier: en introduksjon. I: A. Molander, & L.I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 13-27). Oslo: Uni- versitetsforlaget.
- ROKSVAAG, K. & TEXMON, I.** (2012). *Arbeidsmarkedet for lærere og førskole- lærere fram mot 2035: dokumentasjon av beregninger med LÆRERMOD 2012* (978-82-537-8412-0). Oslo: Statistics Norway.
- ROVDE, O.** (2004). *Vegar til samling: Norsk lærarlags historie 1966–2001*. Oslo: Samlaget.
- ROVDE, O.** (2014). Lærarane. I: R. Slagstad, & J. Messel (Red.), *Profesjons- historier* (s. 346-380). Oslo: Pax.
- TORGERSEN, U.** (1994). *Profesjoner og offentlig sektor*. Oslo: TANO.

Håvard Helland er sosiolog (dr. polit.) og professor ved Senter for profesjonsstudier ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Hans interesseområder er bl.a. sosial ulikhet i utdanning og arbeidsmarked, utdanningsvalg, skole- prestasjoner, etniske minoriteters utdannings- og arbeidsmarkedskarriere.

Mari Lande With er sosiolog og stipendiat ved Senter for profesjons- studier ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Hun forsker på rekruttering til og avgang fra læreryrket.

Sølvi Mausestagen er førsteamanuensis ved Senter for profesjonsstudier ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Hun er utdannet allmennlærer med master i pedagogikk og doktorgrad i profesjonsstudier. Hun forsker blant annet på lærerrollen, styring og utdanningspolitikk.

Andreea I. Alecu er stipendiat ved Senter for profesjonsstudier ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Hun har master i statsvitenskap fra Uni- versitetet i Oslo.



Læremidler og ressurser for læring

– betydningen av struktur og progresjon

■ AV ØYSTEIN GILJE

Mange hevder at elever vil kunne lære både fortere, bedre og mer effektivt gjennom digitale læremidler. Likevel er den papirbaserte læreboka fremdeles et svært sentralt læremiddel i grunnskolen og delvis på videregående skole. I prosjektet ARK&APP har 20 forskere gjennom tre år studert valg og bruk av læremidler i norsk skole for å kunne danne seg et helhetlig bilde av det nye læremiddellandskapet.

Det er ingen tvil om at tilbudet av læremidler er i endring. Digitaliseringen av bilder, lyd, skrift, tegn og levende bilder har de siste 20 årene skapt et grunnlag for en helt ny type læremidler med en innebygget interaktivitet som ikke er mulig på papir. Norske forlag og læremiddelutviklere har i

to tiår trolig investert over hundre millioner kroner i å utvikle digitale læremidler, delvis som et tillegg til den papirbaserte boka og delvis som selvstendige læremidler for spesifikke fag. Tilbudet av læremidler for alle trinn har aldri vært større, og vi har nå en «blandingskultur» der papirbaserte og

skjermbaserte læremidler i ulik grad blir brukt i lærerens undervisning og elevens læring. I tillegg samarbeider nesten alle fylkeskommunene i landet i læremiddelplattformen NDLA, og for en rekke fag er også internasjonale ressurser for læring lett tilgjengelig og tidvis mye brukt.

Forskning på læremidler lite prioritert

Forskning på læremidler har på den andre siden ikke vært mye prioritert de siste 20 årene, og selv om vi vet en del om hvor utbredt bruken av IKT er på ulike trinn, vet vi mindre om forholdet mellom papirbaserte og skjermbaserte læremidler, og hvilken funksjon de har i undervisningen.

Også selve begrepet læremidler blir forstått på svært ulike måter, både blant lærere, i forskningen og utdanningssektoren for øvrig. Den mest presise definisjonen finnes i opplæringslova, der det heter at trykte og digitale *læremidler* skal være utviklet for å dekke ett eller flere kompetansemål i et spesifikt fag og på et bestemt nivå i grunnopplæringen. Annet materiale, enten papir- eller skjermbasert, er også viktige *ressurser* for læring, men det er ikke læremidler ifølge opplæringslova (paragraf 17.1). For Utdanningsdirektoratet, som er oppdragsgiver for prosjektet, er en slik definisjon særlig viktig med tanke på tildeling av støtte til å utvikle læremidler gjennom den såkalte tilskuddsordningen.

I forskningsprosjektet *ARK&APP* har vi vært opptatt av å skape et analytisk skille mellom *læremidler* med kunnskapsinnhold tilrettelagt ut fra kompetansemålene på den ene siden og *læringsressurser* som er alt det materiale lærere og elever selv skaffer til veie for i sitt læringsarbeid. Dette kan være kilder og tekster av ulike slag, og ikke minst videoer på YouTube og programmer fra TV-kanaler.

I prosjektet har vi vært særlig opptatt av hvordan skoleeiere, skoleledere og lærere *velger* læremidler og hva som kjennetegner *bruken* av læremidler og ressurser for læring i fire ulike fag på tre ulike nivåer i grunnopplæringen (5.–7. trinn, 8.–10. trinn og videregående skole). For å undersøke dette har vi fulgt tematiske undervisningsforløp i samfunnsfag, engelsk, naturfag og matematikk over flere uker på hver skole, og vi

har gjort systematiske observasjoner og samlet videodata.

Dette har resultert i 12 caser som analyserer hvilken funksjon læremidler har i ulike undervisningsformer. Vi har særlig vært opptatt av hvilken betydning læremidler og ressurser for læring har for elevens engasjement og læring. I tillegg har over 700 faglærere, i de fire fagene og på de aktuelle trinnene, svart på en rekke spørsmål om valg og bruk av læremidler spesielt og bruk av IKT og ressurser for læring generelt (se Waagene & Gjerustad, 2015). Informasjonen fra skoleeiere og skoleledere har vi fått gjennom spørsmål om innkjøp og valg av læremidler i den landsomfattende og representative undersøkelsen *Spørsmål til Skole-Norge* to år på rad (gjennomført våren 2013 og høsten 2014).

Hvem velger læremidler?

I Norge har vi en lang tradisjon for at det er lærerne som på faglig grunnlag får avgjøre hvilke læremidler som skal kjøpes inn til skolene innenfor de økonomiske rammene som finnes. Funnene i *ARK&APP* viser at det i stor grad fremdeles er lærerne i fellesskap som velger det som skal kjøpes inn av læremidler, men at det er en tendens til at lærere i grunnskolen opplever at de i mindre grad har innflytelse over dette valget når de sammenlignes med lærene på videregående skole. Læremidler, enten de er papirbaserte eller skjermbaserte, er i stor grad innkjøpt for bruk på hele skolen, eller av skoleeier for alle skolene i kommunen. Når skoleeiere i kommuner i større grad bruker budsjettet for læremidler til å kjøpe lisenser for digitale læremidler til alle kommunens skoler, kan det synes som om valget av læremidler flyttes fra lærere og til et høyere nivå i utdanningssektoren. En slik utvikling er mer tydelig i Danmark, der andelen av omsetningen for digitale læremidler er over tre ganger så høy som i Norge.

Læringsressurser er på den andre siden noe læreren selv til alle tider har valgt og velger for sine elever som en del av det enkelte undervisningsforløp. Ressurser for læring skiller seg fra læremidler ved at de i all hovedsak brukes uten at det betales et vederlag (utover kostnader ved

kopiering dersom de er papirbaserte). Også kilder og tekster elever selv finner og arbeider med i individuelt arbeid og gruppearbeid, kan anses som læringsressurser, og her er det elevene som selv må vurdere hvordan de kan relateres til læringsmålene i sitt faglige arbeid. Slikt læringsarbeid med kilder og autentiske tekster er ikke noe nytt. Både lærere og elever har til alle tider brukt ressurser for læring i tillegg til læremidler som er utviklet av forlag. Det radikalt nye er hvordan digitaliseringen og Internett har gjort tilgangen umiddelbar og ubegrenset i sin store variasjon av tekster og medieformer. Dette skaper utfordringer både for elevenes læring og ikke minst for lærerens rolle som veileder og tilrettelegger av læring.

I dette nye læremiddellandskapet har *ARK&APP* vært opptatt av å vise hvordan *både* papirbaserte og skjermbaserte læremidler og ressurser for læring får helt bestemte funksjoner i skolen. Vi har både vært opptatt av 1) læremidlenes betydning i lærerens fortolkning av læreplanen og planlegging av undervisning og 2) hvordan læremidler får spesifikke funksjoner i de ulike arbeidsformene i klasserommet. Dette er de to hovedtemaene i forskningsprosjektet.

Læremidler som støtte i læreplanfortolkning og planlegging

Spørreundersøkelsen til lærerne (Waagene & Gjerustad, 2015) viste at de på alle trinn opplevde at *lærebøker* spiller en større rolle enn *ressurser for læring* i deres fortolkning av læreplanen. Og det er ikke overraskende at *læremidler* med en innebygget didaktikk og progresjon ofte får denne funksjonen i operasjonaliseringen av læreplanen. I lærerundersøkelsen i *ARK&APP* oppgir en stor andel av lærerne at de bruker mye tid på å arbeide med kompetansemålene. I dette arbeidet kan det se ut til at læremidlene spiller en betydelig rolle sammenlignet med ressurser for læring. På bakgrunn av prosjektet er det vanskelig å si hvor viktig læremidlene er for fortolkningen av kompetansemålene, men det er ikke usannsynlig at nettopp den type læreplan vi har i Norge i særlig grad skaper et stort behov for læremidler som bygger på en omfattende fortolkning av kompetansemålene. En

slik tenkning om Kunnskapsløftet bryter med den vektleggingen det har vært av digitale læringsressurser på politisk nivå.

Videre viser funnene i *ARK&APP* at lærere i grunnskolen opplever papirbaserte læremidler som de mest sentrale læremidlene i deres undervisning (se Gilje, 2015 for detaljer). I videregående skole rapporterer lærerne at de bruker omtrent like mye papirbaserte og skjermbaserte læremidler, bortsett fra i matematikk, der elever primært bruker papirbaserte læremidler. For lærere som både har arbeidet i ungdomsskolen og i videregående de siste 10 årene, er det ingen overraskelse at ordningen med elevmaskiner til alle i videregående skole har skapt en annen læremiddelkultur (IKT-senteret, 2014). Hvilken betydning har så denne nye læremiddelkulturen for strukturen i ulike arbeidsformer?

Læremidlers betydning for struktur i arbeidsformer

Forskning som kartlegger arbeidsformer i norske klasserom, viser at det er helklasseundervisning om lag halvparten av tiden, mens individuelt arbeid og gruppearbeid deler resten av tiden (Hodgson, Rønning, & Tomlinson, 2012; Klette, 2016). Tilsvarende fordeling mellom arbeidsformer finner vi også i *ARK&APP*, både basert på selvrapporterte timer i en spørreundersøkelse for lærere (N=710) og ved å systematisk observere og kode ulike arbeidsformer i de 12 tematiske undervisningsforløpene (Gilje et al., 2016). Til sammen dekker våre systematiske observasjoner av ulike arbeidsformer i tre lange undervisningsforløp i fire fag flere hundre timer på trinnene 5.–10. og videregående skole.

I sin helklasseundervisning bruker lærerne i stor grad egenproduserte læremidler, i all hovedsak PowerPoint-presentasjoner. Studier som spesifikt viser hvordan slike presentasjoner på lerret eller interaktiv tavle strukturerer helklassesamtalen, er ikke gjennomført i Norge tidligere. I *ARK&APP* viser vi hvordan disse presentasjonene både strukturerer kunnskapsinnholdet og de prosedyrene som elevene skal følge.

I de fleste undervisningsforløpene som

omhandler et tema over flere timer, og uker, har læreren laget et eget ark som tidvis beskriver oppgaven som skal gjøres og/eller inneholder en omskriving eller utdyping av temaet elevene arbeider med. Disse utdelte arkene fungerer som en slags «forlenget arm» av den struktur som PowerPoint-presentasjonene gir til helklasseundervisningen. I enkelte tilfeller, særlig på de lavere trinn, har også arkene en viktig funksjon idet de forenkler teksten i læreboka. De egenproduserte arkene binder sammen helklasseundervisningen med andre arbeidsformer i kraft av sitt faglige innhold og trinnvise beskrivelser av den prosedyre elevene skal følge i oppgaveløsingen. Helklasseundervisningen er med andre ord i stor grad preget av de læremidler som læreren selv lager, noen ganger, men ikke alltid, i kombinasjon med læreboka elevene har.

Lærebok, PowerPoint og utdelte ark gir således struktur og delvis progresjon til denne delen som i hovedsak utgjør halvparten av undervisningstiden i norske klasserom. Vi viser at PowerPoint, utdelte ark og papirbaserte læremidler strukturerer helklassesamtalene på en måte som i stor grad har kjennetegnet denne arbeidsformen over hele verden (Alexander, 2001; Gillen, Staarman, Littleton, Mercer, & Twiner, 2007).

Det sterkeste bruddet med tidligere undervisning fremkommer i analyser av elevdrevne arbeidsformer som gruppearbeid og individuelt arbeid, særlig i det vi har betegnet som teknologitette klasserom (Furberg, Dolonen, & Ingulfen, 2015). I slike arbeidsformer blir tilfanget av ressurser for læring mye større. Det er her effekten og avtrykket av den nye læremiddelkulturen blir særlig interessant å fange ved å analysere lærerens veiledninger av elever og elevsamtaler.

Særlig gjelder dette elevs arbeid med det vi kan betegne som multiple kilder. Å arbeide med multiple kilder innebærer at elevene bruker ulike kilder som omhandler samme tema, men som i mange tilfeller har litt ulik informasjon og som må vurderes kritisk. I de fleste tilfeller er disse kildene ikke laget for undervisningsøyemed, de er ressurser for læring og ikke læremidler.

Den nye blandingskulturen, med en økt tilgang

på ulike ressurser for læring, skaper i mange tilfeller det vi kan betegne som «kognitive konflikter» hos elevene. I møte med ulik informasjon i kilder som ikke er tilrettelagt for undervisning, finner vi at en rekke elever opplever oppgavene de skal gjøre som svært utfordrende.

Analysene i prosjektet viser at læreren både må veilede om selve temaet elevene skal arbeide med, oppgavens sjanger som elever i ulik grad har forståelse av, og ikke minst om hvordan eleven skal bruke digitale verktøy for å løse oppgaven best mulig. Særlig i den første delen av gruppearbeid og individuelt arbeid er det et gjennomgående funn at elevene har store utfordringer i å vurdere kildenes relevans. Dette til tross for at de har blitt introdusert for deler av den kunnskapen de skal arbeide med gjennom lærerens helklasseundervisning og stor bruk av læremidler. Den nye læremiddelkulturen i klasserommene er kompleks, og på tvers av våre observasjoner fant vi ulike strategier hos lærerne for å håndtere dette.

Lærerens rolle, læremidler og elevens progresjon

Vi har sett at mange lærere bruker et variert repertoar av strategier i sin veiledning av elever. Ved å gjøre systematiske observasjoner av hva lærere faktisk bruker tid på, er det et klart funn i forskningsprosjektet at en stor del av veiledningstiden går med til å gi hjelp for å løse tekniske problemer og ikke minst hjelpe elevene til å forstå hvordan de skal løse oppgaven gjennom bruk av digitale verktøy. I tillegg er det et klart funn at læreren i større grad bruker tid på å veilede elevene som arbeider med ressurser for læring, og får dermed en annen rolle.

Videre ser det ut til å være en stor utfordring, når man tar i bruk ulike ressurser for læring, at disse i mindre grad enn læreboka har innebygget progresjon. Å designe undervisningsforløp med ressurser for læring og uten læremidler krever at læreren selv bygger inn en progresjon som en del av et lengre undervisningsforløp, noe som også har vært påpekt i tidligere forskning på bruk av IKT (Lund, 2004).

For enkelte lærere vil det være naturlig å sikre

seg med en stor bruk av papirbaserte læremidler, for andre vil det være naturlig å prøve noe nytt i den blandingskulturen som har oppstått. Utfordringen synes å være det å finne en balanse mellom de strukturerende læremidlene og utforskningsmulighetene og den autentisiteten som oppleves ved økt bruk av ressurser for læring. Det er viktig at ansvaret for å finne denne balansen ikke ligger hos den enkelte lærer. Mye forskning viser at utvikling av en skolekultur i møte med det nye læremiddellandskapet må være dypt forankret i skoleledelsen og hos skoleeier over lang tid for at det skal utvikles robuste strukturer som sikrer progresjon i den nye blandingskulturen (Krumsvik, 2012).

Læremidler i fremtidens skole

I det læremiddellandskapet som har utviklet seg, kan det by på store utfordringer å velge læremidler for både skoleeierne, skolelederne og ikke minst lærerne. I stortingsmelding 28 *Fag – Fordypning – Forståelse* (2015-2016) er læremidlene gitt en særskilt omtale. Regjeringen ønsker å øke bevisstheten om valg av læremidler og «vurdere ytterligere tiltak for å styrke kvaliteten på læremidler» (s. 77).

Å forstå hvilken rolle og funksjon læremidlene har for elevenes læring og engasjement i hver enkelt av skolens arbeidsformer og på tvers av de ulike arbeidsformene, vil bli vesentlig for dem som vil være med å forme og skape fremtidens skole. De 12 caserapportene i *ARK&APP* gir innsikt i hvordan dette kan gjøres i fire sentrale fag, og bidrar derfor med et viktig kunnskapsgrunnlag for hvordan læremidler kan brukes for å skape dybdelæring og progresjon.

LITTERATUR

- ALEXANDER, R.J. (2001). *Culture and pedagogy: international comparisons in primary education*. Oxford: Blackwell.
- FURBERG, A., DOLONEN, J.A., & INGULFSEN, L. (2015). *Lærerrollen i teknologitette klasserom – En casestudie i prosjektet ARK&APP, naturfag, 5. klasse* (Rapport nr. 12, ARK&APP). Lastet ned fra: <<http://www.uv.uio.no/iped/forskning/prosjekter/ark-app/publikasjoner/downloads/rapport-12-nat-5-kl.pdf>>
- GILJE, Ø. (2015) På jakt etter ark og app i det nye norske læremiddellandskapet. *Learning tech* 01(1), 36-61. Lastet ned fra: <http://laeremiddel.dk/wp-content/uploads/2015/12/P%C3%A5-jakt-etter-ark-og-app-i-fire-fag-i-det-nye-norske-1%C3%A6remiddellandskapet_web.pdf>
- GILJE, Ø. ET AL. (2016) *Med ARK&APP. Bruk av læremidler og ressurser for læring på tvers av arbeidsformer*. Sluttrapport. Oslo. UiO.
- GILLEN, J., STAARMAN, J.K., LITTLETON, K., MERCER, N., & TWINER, A. (2007). A 'learning revolution'? Investigating pedagogic practice around interactive whiteboards in British primary classrooms 1. *Learning, Media and Technology*, 32(3), 243-256. doi:10.1080/17439880701511099
- HODGSON, J., RØNNING, W., & TOMLINSON, P. (2012). Sammenhengen mellom undervisning og læring. *En studie av læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet*. Sluttrapport. Nordlandsforskning.
- IKT-SENTERET (2014). *Kartlegging av digitale læringsressurser*. Oslo: IKT-senteret. Lastet ned fra: <https://iktsenteret.no/sites/iktsenteret.no/files/attachments/kartlegging_av_digitale_laeringsressurser_lowrez_o.pdf>
- KLETTE, K. (2016). Introduction: Studying Interaction and Instructional Patterns in Classrooms *Teaching and Learning in Lower Secondary Schools in the Era of PISA and TIMSS* (s. 1-14). Heidelberg: Springer.
- KRUMSVIK, R.J. (2014). Teacher educators' digital competence. *Scandinavian Journal of Educational Research* 58(3) s. 269-280.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2015). *Fag - Fordypning - Forståelse. En fornyelse av kunnskapsløftet. Stortingsmelding 28 (2015-2016)*. Oslo. Lastet ned fra: <<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>>
- LUND, A. (2004). *The teacher as interface: teachers of EFL in ICT-rich environments: beliefs, practices, appropriation*. Dr. gradsavhandling. Unipub. Oslo.
- WAAGENE, E. & C. GJERUSTAD (2015) *Valg og bruk av læremidler*. NIFU. 2015, arbeidsnotat 12/2015.



Øystein Gilje er førsteamanuensis på Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo. De siste tre årene har han ledet og slutført forskningsprosjektet ARK&APP, der nærmere 20 forskere har arbeidet med fire fag på trinn 5-7, ungdomsskole og videregående skole. Han har tidligere arbeidet som lærer og journalist.

Om å bruke Danmark som forbilde

■ AV TORE BRØYN

Danskene blir gjerne trukket fram som forbilde når det gjelder satsing på digitale læremidler, blant annet fordi de har satt av en milliard kroner til formålet. Men om man ser litt nærmere på tallene, kan det hende at denne milliarden ikke er så stor som man skal ha det til.

I Computerworld oppfordrer Heidi Austlid i ikt-Norge: «Kunnskapsminister, kopier Danmark!», og henviser til at «i Danmark har nasjonale og lokale utdanningsmyndigheter gått sammen for å løfte skolenes digitale satsing. Sammen har kommunene og staten satt av to milliarder kroner til satsing på blant annet infrastruktur og digitale læremidler.» På Senter for IKTs bloggsider er innlegget «Look to Denmark» det mest leste. Her står det blant annet: «500 millioner kroner er satt av for å stimulere utviklingen av IKT i den danske skolen. Samtidig er det inngått et forpliktende samarbeid med det danske KS om at kommunene selv står for infrastrukturen. I tillegg forventes det også at kommunene bruker 1 milliard kroner av egen lomme på innkjøp av digitale læremidler.»

Ordet «milliard» slår godt an, enten det er eldreomsorg eller digitale læremidler, men hvis man undersøker litt nærmere, så viser det seg at forskjellene kanskje ikke er fullt så store mellom Norge og Danmark, i alle fall

ikke når det gjelder statlige midler til digitale læremidler. Ifølge det danske Ministeriet for barn, undervisning og likestilling, er det riktignok én milliard som i teorien *kan* brukes til digitale læremidler, ettersom kommunene er forventet å bruke én kroner for hver statlige krone til innkjøp av læremidler. Men den statlige delen, 500 millioner kroner, skal fordeles over 5 år, og i praksis går ikke alle disse midlene til læremidler, men kan også gå til noen andre formål. Det vil si at den danske stat hvert år bevilger i snitt under 100 millioner til støtte til innkjøp av læremidler.

Hvordan forholder det seg så i Norge? Vi har ikke en tilsvarende støtte til innkjøp av læremidler, men Utdanningsdirektoratet bevilger hvert år ca. 45 millioner kroner i støtte til produksjon av digitale læremidler. Dette er øremerket læremidler i smale fagområder, særskilt tilrettelagte læremidler og læremidler for minoritetspråklige barn og elever der det ikke er markedsgrunnlag for kommersiell produksjon. Men så har vi i tillegg

NDLA som startet med statlig finansiering, men som nå mottar 70 millioner kroner fra fylkeskommunene per år (Danskene har verken fylkeskommuner eller noe som tilsvarer NDLA). Hvis vi legger de to summene sammen, så kan vi si at det på norsk side er 115 millioner kroner pr. år som går til digitale læremidler i Norge. Disse tallene sier ikke noe om hvor mye man faktisk bruker på digitale læremidler, bare noe om hvor mye som er mer eller mindre bundet til formålet. Så er det fortsatt aktuelt å se til Danmark?

Danskene satser mer helhetlig

Morten Søby, ved senter for IKT, innrømmer at forskjellene i bruken av penger på digitale læremidler kanskje ikke er så stor som man ofte har hevdet. Men han mener vi fortsatt kan lære av danskene når det gjelder bruken av digitale læremidler i skolen.

– I Danmark har man klart å satse langt mer helhetlig på digitale læremidler, og satsingen har også en langt klarere forankring i den politiske ledelsen, sier han. Han viser for eksempel til den danske etaten STIL (Styrelsen for It og Læring) som sorterer direkte under departementet. Også i Norge blir det gjort mye bra, men det som skjer er spredt og ikke koordinert gjennom planer. Mulig at vi derfor får mindre ut av pengene.



Illustrasjonsfoto: fotolia.com

Han peker også på Finland, der man nå innfører en ny læreplan med IKT-satsing i alle skolefag, og der man innfører programmering innenfor noen fag og der elevene skal lære å skrive på tastatur fra 1. klasse. Også i Sverige er det kommet forslag om en ny strategi for satsing på ikt i skolen.

Vi bør heller lære av hverandre

Øystein Gilje ved Universitetet i Oslo mener vi har mye å lære av den danske satsingen på IKT, og at mye tyder på at de har klart å få til mye bra når det gjelder bruk av digitale læremidler i grunnskolen, og da spesielt i ungdomsskolen. Den norske

grunnskolen er sannsynligvis fortsatt langt mer papirbasert enn den danske. Tall fra forleggerforeningene viser for eksempel at omsetningen av digitale læremidler er 6,8 prosent av den totale læremiddelomsetningen, mens tilsvarende tall for Danmark er hele 26 prosent (tall fra 2014). Men det er usikkerhet knyttet til disse tallene, og langt fra alle læremidler blir omsatt gjennom forlagene, ikke minst det fylkeskommunale NDLA, som er gratis for brukerne.

– Men jeg tror samtidig danskene har mye å lære av oss når det gjelder bruk av IKT i videregående skole, her er det vi som har kommet lengst, både

når det gjelder utbredelse av utstyr og en felles satsing på digitale læremidler som vi har gjennom NDLA.

Han tror for øvrig at inntrykket av hvor langt man har kommet når det gjelder satsing på digitale læremidler lett kan bli forstyrret av at man først og fremst fokuserer på det som er mest spesielt og trendy: spill, læringsanalyse, osv. Han mener mye bruk av digital teknologi går under radaren fordi det dreier seg om pragmatisk bruk av relativt enkle systemer.

– Det blir kanskje ikke så mye å holde fram på messer og konferanser, men det fungerer sannsynligvis godt i klasserommet, sier Gilje.

Håndskrift i en digital verden

■ AV IRIS HANSSON MYRAN

Elever skal kunne skrive både ved hjelp av håndskrift og tastatur. Likevel har mange elever en håndskrift som er lite funksjonell. Kan dette skyldes at undervisningen er lite systematisk og blir avsluttet for tidlig?

Både blyant og digitale verktøy er viktige redskap for læring og for å synliggjøre kunnskap. I noen sammenhenger vil det være mest hensiktsmessig å la elevene skrive med blyant, mens det i andre sammenhenger vil være digitale verktøy som er best egnet for å nå målet. Stadig flere kommuner og skoler formidler stolt at de har «kastet» blyanten. Dette er en utvikling som ikke er i tråd med hva læreplanverket vektlegger. Under formålet til norskfaget er det framhevet at elevene skal produsere ulike typer tekster med hensiktsmessige verktøy. Kompetansemålet etter 2. årstrinn vektlegger at elevene skal skrive setninger med store og små bokstaver og punktum i egen håndskrift og på tastatur (Ko6). Det er med andre ord tydelige føringer på at elevene skal skrive både digitalt og for hånd.

På Skrivesenterets hjemmeside er en ressurs som omhandler håndskrift en av de mest besøkte sidene. Det tyder på at dette er et aktuelt tema, men det er nok allikevel mange som vil svare nei på spørsmålet om vi trenger håndskriftsopplæring i skolen. Håndskrift er fremdeles et grunnleggende kommunikasjonsmiddel i vårt samfunn, og det er fortsatt behov for at elevene lærer å utvikle en funksjonell håndskrift i tillegg til at de tar i bruk andre verktøy for kommunikasjon. For at håndskriften skal være funksjonell, må den, ifølge

Karlsdóttir og Stefansson (2005), oppfylle to krav. Det første kravet er at skriften bør kunne leses med normal lesehastighet og være i samsvar med den allment aksepterte standarden for håndskrift. Det andre kravet er at skriveren må kunne forme skriften så raskt at den ikke tar fokuset bort fra andre viktige elementer i en skriveprosess (Karlsdóttir & Stefansson, 2005 s.72). Med andre ord, funksjonell håndskrift handler om *skrivekvalitet* og *skrivehastighet*. Elevene må få utvikle en skrift som er så automatisert at de ikke trenger å bruke energi på selve utformingen, men det er også viktig at andre klarer å lese det skriveren prøver å kommunisere.

Utilstrekkelig begynneropplæring i håndskrift

Grunnen til at noen elever utvikler en dysfunksjonell håndskrift kan, ifølge Karlsdóttir og Stefansson (2005), skyldes at begynneropplæringen ikke har vært tilstrekkelig tilpasset den enkelte eleven. I tillegg kan det skyldes at tiden som har vært brukt på opplæringen, ikke har vært i samsvar med den tiden det tar for elevene å lære seg å forme og automatisere bokstavene. De har observert at gutters evne til å fokusere under håndskriftsopplæringen er noe dårligere enn hos jenter. Det er også en forutsetning at eleven har tilstrekkelig utviklet motorikk, oppmerksomhet, persepsjon



Illustrasjonsfoto: fotolia.com

og kognitiv evne til å tolke de grafiske formene (Karlsdóttir, 2004, s. 145). Elevenes skrivekvalitet bør systematisk kartlegges for å sikre at håndskriften deres blir så funksjonell som mulig, og systematisk repetisjon er et viktig bidrag for å sikre god skrivekvalitet (Karlsdóttir & Stefansson, 2002).

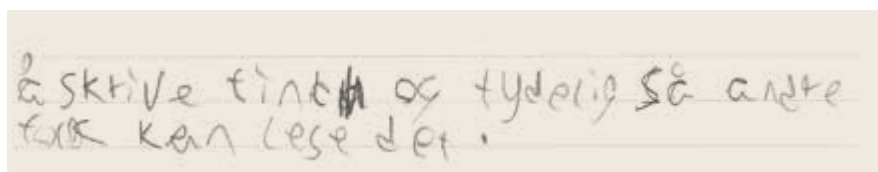
Før innføringen av Mønsterplanen i 1974 var det minst seks forskriftsalfabeter som skolen eller læreren kunne velge mellom. Det førte til at det kunne være store forskjeller innad i en skole og mellom skolene. For elever som byttet skole, kunne dette føre til utfordringer. I dag kan skolene velge mellom stavskrift og løkkeskrift som sammenhengende skrift og trykkskrift som usammenhengende begynnerskrift (Karlsdóttir & Stefansson, 2005).

Automatisering er energisparing

Opplæring i funksjonell håndskrift handler ikke om et dekorativt element ved skrivingen, men om at det å kunne forme bokstaver er en viktig del av selve skriveprosessen. Elever som bruker mye energi på å forme bokstavene på papiret, har problemer med å fokusere på staving, planlegging og den kreative delen av skrivingen. En dårlig utviklet håndskrift kan være med på å påvirke elevenes oppfatning av seg selv som skrivere (Schlagal, 2007). Da min sønn i første klasse hadde lært seg å skrive de små bokstavene, og læreren hadde veiledet ham i å bruke dem når han skrev, var det en periode han ikke klarte å rette fokus mot den skapende siden av skrivingen. Han brukte mye energi

og nesten hele seg selv i arbeidet med å framkalle hvordan bokstaven så ut og hvor han skulle starte når han skulle skrive den. Her gjaldt det å holde tungen rett i munnen. Det tok lang tid å produsere en kort setning, men det som var interessant å se, var at denne overgangsperioden var kort, og at de små bokstavene raskt ble automatisert. I løpet av våren i første klasse fikk han igjen tilbake energi til også å fokusere på innholdet i det han skrev.

Da jeg skrev min masteravhandling, så jeg på fire lavt presterende skrivers opplevelse av skriving (Myran, 2013). På spørsmålet om hva som er viktig å tenke på når man skriver, svarte tiendeklassingen David at det er viktig å skrive fint og tydelig så andre folk kan lese det.



David viser i denne teksten at håndskriften hans ikke er særlig funksjonell. Han starter bokstavene på feil sted, og ordet *folk* kan være vanskelig å tyde. Han opplever håndskrift som en viktig faktor ved skriving, men mye tyder på at dette er et område han selv behersker dårlig. David og en av de andre guttene uttrykte at de syntes det er vanskelig å skrive pent. To av informantene blandet små og store bokstaver, de var usikre på skriveretning, og noen av ordene de skrev, var også nesten uleselige.

Deres håndskrift er nok med på å påvirke deres opplevelse av seg selv som skrivere.

Hvorfor har ikke disse guttene på 10. trinn utviklet en håndskrift som tilfredsstillende kravet om kvalitet og hastighet? Kan det skyldes at det ikke er jobbet systematisk nok fra starten av skoleløpet og at den nødvendige repetisjonen ikke er iverksatt? Er det blitt kartlagt om de faktisk har lært seg å forme alle bokstavene på en hensiktsmessig måte? I Kunnskapsløftet står det etter både 4. og 7. årstrinn at elevene skal skrive med en sammenhengende og funksjonell håndskrift. Kompetansemålene på ungdomstrinnet viser også til at elevene skal skrive både manuelt og digitalt (K06). Spørsmålet en kan stille seg, er om skolen ivaretar disse kompetansemålene, og om det settes av nok tid til å jobbe systematisk for å nå disse målene.

Å utvikle en håndskrift er hardt arbeid

Skoler som jobber systematisk med å utvikle elevenes håndskrift, bidrar til at flere elever utvikler en funksjonell håndskrift. Det er svært få elever som har så store motoriske vansker at de ikke med trening vil utvikle skriveflyt og håndskrift som er leselig for andre (Karlsdóttir, 2004, s. 155). Dårlig motorikk er derfor ingen god begrunnelse for å velge bort blyanten, men det betyr ikke at det ikke finnes elever som har motoriske vansker som vil gjøre det vanskelig for dem å kunne uttrykke seg gjennom håndskrift. Det er viktig at disse elevene blir oppdaget slik at de kan få de tilpasningene de trenger. Håndskrift er en ferdighet som utvikles over år. Det betyr at det ikke er nok å rette fokus mot håndskriftsopplæring kun de første skoleårene. For mange er det forståelsen av bokstavens form som er vanskeligst å lære seg. Det er derfor viktig å arbeide med begrepsdannelse rundt bokstavens detaljer, i tillegg til å jobbe med de motoriske ferdighetene (Karlsdóttir & Stefansson, 2005 s. 82).

Håndskrift og hukommelse

Det er også studier som viser at vi husker bedre når vi bruker blyant enn når vi skriver på tastatur. Fra en bestemmer seg for hva en ønsker å skrive og til det skrevne ordet kommer ned på arket, skjer det mange mentale prosesser. Hva skal jeg skrive? Hvilke bokstavlyder skal med og hvordan skal de ulike bokstavene formes? Ved digital skriving må

en lokalisere og kjenne igjen bokstavene på tastaturet. Når vi skriver for hånd, blir det satt igjen spor i et motorisk minne i en del av hjernen som er knyttet opp mot sansemotorikk. Dette minnet er en god støtte når vi skal gjenkjenne bokstaver (Mangen & Velay, 2010).

Bør ha mer opplæring på mellomtrinnet

I en artikkel i *Norsklæreren* spør Greta Hekneby om forholdene ligger til rette for god håndskriftsopplæring i skolen (Hekneby, 2014). I denne artikkelen blir det framhevet at lærerstudentene får lite opplæring i håndskrift og at læreplanen ikke vektlegger en god nok progresjon i håndskriftsopplæringen. Disse faktorene kan nok føre til at mange lærere er usikre på hvordan de skal arbeide med dette området, og at det er store forskjeller på hvordan dette arbeidet gjøres. Høsten 2012 gjennomførte Hekneby en undersøkelse hvor fokuset var rettet mot elevenes håndskrift. Hun samlet inn skriftprøver fra 3. trinn og 5. trinn. I tillegg intervjuet hun lærerne om opplæring, progresjon og innhold. Skriften ble vurdert ut fra bokstavform, sammenbinding og lesbarhet. Det ble også gjennomført en undersøkelse på ungdomstrinnet.

De fleste elevene på 3. trinn visste hvordan bokstavene skulle skrives, men fåtallet hadde sammenbundet skrift. Alle guttene på 5. trinn skrev sammenhengende skrift (enten løkke- eller stavskrift), mens det varierte med jentene. På 10. trinn varierte bokstavformen mye. Der var det kun 3 av 22 elever som hadde rett bokstavform, og det var svært få elever som skrev korrekt sammenbinding. Mange av elevene hadde også en skrift som det kunne være vanskelig å tyde.

Hekneby konkluderer med at elevene på 3. trinn hadde fått god opplæring i å skrive bokstavene rett, og hun sier at det bekrefter at barn som får opplæring i håndskrift, mestrer å skrive for hånd. Læreren på 5. trinn presiserte at hun ikke brukte tid på skriftutvikling, noe som kan forklare hvorfor elevene ikke skrev sammenhengende skrift. Det er betenkelig at elevene på ungdomstrinnet har en håndskrift som i liten grad er funksjonell (Hekneby, 2014). Dette funnet er også i samsvar med det jeg så i min masterstudie. Mer fokus og systematisk arbeid med håndskriftsopplæring på mellomtrinnet kunne nok ha bidratt til at elevene

på ungdomstrinnet også hadde hatt en skrift som var mer i tråd med forskriftalfabetene.

Blyant – et viktig redskap i matematikken

Debatten rundt håndskrift har nok i stor grad omhandlet skriving i norskfaget, men det er også andre fag hvor en dysfunksjonell håndskrift vil kunne forstyrre læringen. Hva med skriving i matematikk, som er et av de fagene det skrives aller mest i? Hvilket skriveredskap er mest hensiktsmessig å bruke for å nå kompetansemålene i dette faget? I matematikk vil nok blyanten være det beste redskapet for å beskrive og forklare en tankegang, sette ord på oppdagelser, løse problemer, presentere løsninger og lage tegninger og figurer (Ko6). For å mestre alle disse oppgavene er det viktig at eleven har en funksjonell håndskrift slik at fokuset kan rettes mot selve læringen i faget og ikke mot det å forme bokstaver og symboler.

Vi trenger en helhetlig skriveopplæring

Prinsippet for vurdering for læring gjelder også i håndskriftsopplæringen. Tidlig innsats kan bidra til å forhindre at elevene utvikler en primær dysfunksjon som kjennetegnes ved at eleven har problemer med å oppfatte bokstavene rett. Å starte tidlig med å automatisere bokstavene, repetere, vedlikeholde, kartlegge og tilby intensive kurs kan bidra til at elevene mestrer å bruke blyanten som redskap for læring og formidling av kunnskap. Lærerstudentene bør også få kjennskap til hva som kjennetegner god håndskriftsopplæring i løpet av sin studietid. For å støtte lærerens arbeid burde synliggjøringen av progresjon i håndskrift vært enda tydeligere i læreplanen.

Ifølge Boscolo (2009) er en motivert elev en elev som har lært hvordan han skal takle de utfordringene som dukker opp når han skriver. Det er en elev som vet hva han skal skrive om og hvordan han kan anvende tilgjengelige og nødvendige ressurser. En motivert elev er ikke nødvendigvis en som liker å skrive, men det er en elev som er villig til å bruke de verktøyene eller strategiene som er nødvendige for å skape en tekst han blir fornøyd med (Boscolo, 2009). Å skrive er med andre ord hardt arbeid.

Skolen må legge til rette for en helhetlig skriveopplæring hvor elevene får oppleve meningsfylte

skriveoppgaver med et tydelig formål. Å skrive kan være en komplisert prosess som tar tid. Elevene er tjent med å ha gode lærere som veileder dem gjennom hele prosessen. Derfor bør skriveopplæringen foregå på skolen og ikke hjemme ved kjøkkenbordet. Det er også viktig å gi elevene opplæring i å bruke de redskapene de trenger underveis i skrivingen. Det betyr at skolen må vektlegge håndskriftsopplæring og utvikling av en funksjonell håndskrift på lik linje med opplæring i digitale verktøy. Blyanten skal ikke være en konkurrent til de digitale verktøyene, men en «samarbeidspartner» for å nå målet og det som gagnar læring og mestring.

NOTE

- 1 Deler av innholdet i denne artikkelen er også med i artikkelen *Lavt presterende skriveres opplevelse av skriving* som jeg har skrevet for tidsskriftet Viden om Literacy nr. 19.

LITTERATUR

BOSCOLO, P. (2009). Engaging and Motivating Children to Write. I: R. Beard, D. Myhill, J. Riley & M. Nystrand, *The SAGE Handbook of Writing Development* (300-312). Los Angeles: SAGE.

HEKNEBY, G. (2014). Ligger forholdene til rette for god håndskriftsopplæring i skolen? *Norsklæreren*, 3, 55-60

KARLSDÓTTIR, R. & STEFANSSON, T. (2002). Problems in developing functional handwriting. *Perceptual and Motor Skills*, 94 (2), 623-662. Monograph Supplement 1-V94

KARLSDÓTTIR, R. (2004). Funksjonell håndskrift. I: H. Sigmundsson og M. Haga (Red.). *Motorikk og samfunn. En samfunnsvitenskapelig tilnærming til motorisk atferd*. Sted: Sebu Forlag, s. 141-159.

KARLSDÓTTIR, R. & STEFANSSON, T. (2005). Utvikling av håndskrift. I: H. Sigmundsson og M. Haga, *Ferdighetsutvikling. Utvikling av grunnleggende ferdigheter hos barn*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 71-96.

LÆREPLANVERKET FOR KUNNSKAPSLØFTET (2006) Hentet 27.01.2006, fra <<http://www.udir.no/klo6/NOR1-05/Kompetansemal?arst=372029328&kmsn=502670254>>

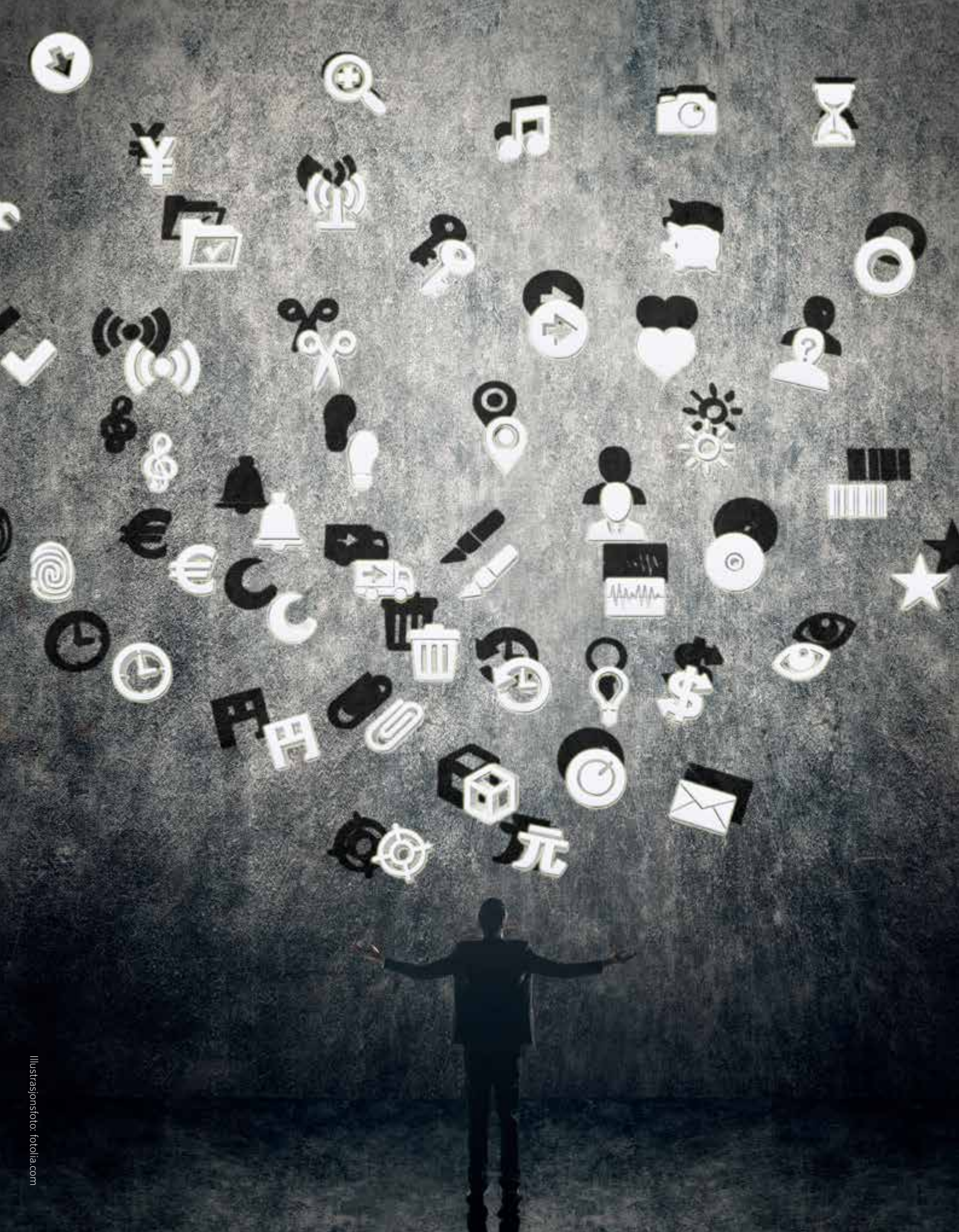
MANGEN, A & VELAY, J-L. (2010). Digitizing Literacy: Reflections on the Haptics of Writing. *Advances in Haptics*, Mehrdad Hosseini Zadeh (Ed.), ISBN: 978-953-307-093-3, InTech: <<http://www.intechopen.com/books/advances-in-haptics/digitizing-literacy-reflections-on-the-haptics-of-writing>>

MYRAN, I.H. (2013). «Skriving tar tid og humor». En kvalitativ studie av lavt presterende skrivere på 10. trinn. Masteroppgave i spesialpedagogikk. NTNU.

SCHLAGAL, B. (2007). Best Practices in Spelling and Handwriting. I: S. Graham, C.A. MacArthur og J. Fitzgerald, J. (red). *Best Practices in Writing Instruction*: New York: The Guildford Press, s. 179-201.



Iris Hansson Myran er seniorrådgiver ved Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning. Hun har lang undervisningserfaring fra grunnskolen og har vært både fagleder og spesialpedagogisk rådgiver. Hun har holdt en rekke kurs om skriving og skriveopplæring. Iris Hansson Myran ledet Skrivesenteret sitt arbeid i den nasjonale Ny GIV-skoleringen.



Digitalisering av skolen:

De største utfordringene

■ AV SIMEN SPURKLAND OG MARTE BLIKSTAD-BALAS

Det fins mange myter, overdrivelser og misoppfatninger om hva som er skolens utfordringer i dag, ikke minst når det gjelder den økende digitaliseringen av skolehverdagen. Problemet er for eksempel ikke tilgang på teknologi, men hva læreren kan gjøre for å sørge for at teknologien man har tilgang på kan gi en merverdi.

Vi er to artikkelforfattere med svært ulike utgangspunkt, og man skulle kanskje tro at vi har svært lite å være enige om: Simen Spurkland er en matematikk- og musikk lærer som bruker masse digitale muligheter i timene sine og fremsnakker det digitale hver gang han får anledning (blant annet på mattebloggen sin), mens Marte Blikstad-Balas' forskning ofte blir nevnt av ulike samfunnsdebattanter som et bevis på at det er nødvendig å begrense digitalisering av skolen. Likevel er det altså slik at vi er enige om det meste, både når det kommer til hva de største utfordringene i dagens digitale klasserom faktisk er, og når det kommer til hva de slett ikke er. Vi vil gjerne si litt om begge deler i denne artikkelen – fordi vi opplever at debatten om digital teknologi i skolen ofte tar noen underlige vendinger. Vi erfarer at det i mediedebatter om IKT ofte kun finnes to standpunkt, der du enten er en optimistisk, fremtidsrettet person som er for all tenkelig teknologi i ubegrensede mengder, eller en gammeldags og teknologifjendtlig pessimist. Vår erfaring tilsier at ytterst få lærere hører hjemme i disse kategoriene. Dessuten mener vi at hvordan en kan integrere digitale verktøy i fagene og skape felles praksiser på skolene, er langt mer fruktbare

spørsmål enn hvorvidt Internett i skolen er bra eller dårlig i seg selv.

Elever på sosiale medier er ikke det største problemet

Mange har ytret bekymring over elever som gjør noe annet enn det de kanskje burde i timene, fordi de har tilgang til Internett. Det er også flere nyere norske studier som problematiserer dette (Blikstad-Balas, 2012; Hatlevik, Egeberg, Guðmundsdóttir, Loftsgarden & Loi, 2013; Krumsvik, Ludvigsen & Urke, 2011; Krumsvik, Egelandssdal, Sarastuen, Jones & Eikeland, 2013). Som vanlig er det slik at dårlige nyheter egner seg godt i offentlig debatt, og slike studier får ofte mye medieomtale. Vi vil på ingen måte bagatellisere at det finnes elever som kan velge bort store deler av skolehverdagen til fordel for nettspill og sosiale medier. Det er både alvorlig og uheldig – og det er læreres ansvar å sørge for at elevene ikke har denne muligheten. Tiltaket er imidlertid ikke å forby det digitale, men å bruke det til noe faglig. Vi er overbevist om at nøkkelen til å redusere utenomfaglig bruk av digital teknologi er å øke den faglige bruken (Blikstad-Balas, 2016). Det største IKT-problemet i norske klasserom

per i dag er *ikke* at forskerne i ulike studier finner elever på Facebook og diverse spill i timene, men at de finner altfor få situasjoner der lærere gir reell opplæring i nyttige digitale arbeidsmåter i fagene eller situasjoner der de digitale verktøyene brukes til å redesigne undervisningen slik at det digitale potensialet utnyttes.

Vi anser det altså som et betydelig større problem at mange elever ikke ser ut til å få den digitale kompetansen læreplanen legger opp til, enn at forskningen viser at ansvar for egen læring kombinert med fri tilgang til Internett ikke uten videre gir gode resultater. Det er bred enighet om at målet med Internett i skolen er at det skal bidra til læring. Vi lurer på hvorfor det ikke er større bekymring knyttet til at så få skoler kan vise til innovativ, eller i det minste systematisk, faglig bruk av digital teknologi med klare mål om faglig læring.

For få iPader er ikke det største problemet

Det er ikke lenge siden det var en stor debatt om hvorvidt det er en bedre investering (et ord vi for øvrig ikke er særlig fan av i skolesammenheng) å satse på lærere eller nettbrett. For oss er dette en helt meningsløs diskusjon, som minner vagt om Radioresepsjonens dilemma-spalte der en må velge mellom to eller tre håpløse alternativer. Det er fremdeles overraskende for oss at professor Arne Krokan valgte å gå ut med påstander om at den norske skolen vil være bedre tjent med flere iPader enn flere lærere (kronikk i Klassekampen 18. mars 2015). Vi må selvfølgelig ha både utstyr og kvalifiserte lærere. En iPad alene kan ikke bidra til bedre undervisning eller mer læring. Det er dette forskningen også viser, dersom en leser mer enn overskriftene. For eksempel viser en studie fra UiO (Dolonen & Kluge, 2014) at appen Dragonbox, som Simen har veldig god erfaring med i sin undervisning (Spurkland, 2013), ikke i seg selv gjør elevene bedre i algebra. Elevene er helt avhengige av at en dyktig lærer forklarer og «oversetter» mellom appen og skolens matematiske språk. Læreren blir altså viktigere jo flere datamaskiner klasserommet har. Det er en rekke forskere som påpeker at det er måten teknologien blir brukt på som avgjør om den bidrar til økt faglig forståelse (Jewitt, Moss & Cardini, 2007; Livingstone, 2009; Selwyn, 2010).

Vi er ikke så bekymret over den totale tilgangen

på utstyr i den norske skolen, men den veldig skjeve fordelingen av utstyr bekymrer oss derimot en hel del. Det er stor forskjell på både tilgjengelig utstyr og ambisjoner fra skole til skole, og mange steder også fra lærer til lærer. I praksis betyr dette at en femteklassing på skole A kanskje har tilgang på både digital teknologi og en lærer som integrerer dette i meningsfylt undervisning, mens en tilsvarende femteklassing på skole B kanskje bare har tilgangen – og femteklassingen på skole C må klare seg uten noen av delene. Den store variasjonen i hvordan ulike lærere forholder seg til den samme teknologien, er noe vi ser på som en stor utfordring. Blant annet viser den omfattende SMIL-studien (Krumsvik et al, 2013) at hvordan digital teknologi blir tatt i bruk, varierer sterkt mellom elevgrupper, fag, klasserom og ulike lærere.

Denne problematikken kan illustreres enkelt med *den digitale trekanten* (se figur 1). For at det i det hele tatt skal være mulig å håpe på funksjonell bruk av digitale verktøy i klasserommet, må alle tre hjørnene i en trekant være til stede: Den trygge, kompetente og endringsvillige læreren i et hjørne, god nok programvare i det andre hjørnet og god, pålitelig maskinvare i det tredje og siste hjørnet. Hvis et hjørne er svakt eller ikke til stede, så vil ikke IKT-verktøyene fungere som annet enn i beste fall å sette strøm på eksisterende praksis. Det har vært enormt fokus på det tekniske utstyret skolene har eller ikke har (Gillen, Littleton, Twiner, Staarman & Mercer, 2008; Livingstone, 2009; Ottesen & Møller, 2010) og langt mindre på hvordan dette utstyret skal og bør brukes i en faglig sammenheng. Med andre ord snakker man bare om den ene siden i trekanten – vi mener det er de to andre som faktisk fortjener mest oppmerksomhet.

Ideen om såkalt «digitalt innfødte» som kan alt som har med digitale verktøy å gjøre, har lite forskningsmessig belegg. Selv om barn i dag er erfarne forbrukere av digital teknologi og klarer å bruke både smarttelefoner, nettbrett og all verdens apper uten det minste problem, betyr ikke det at de faktisk forstår teknologien intuitivt eller har kunnskap om hva som vil være relevant teknologi i ulike situasjoner (Gee og Hayes, 2011). Et godt eksempel på denne problematikken er måten elever bruker Internett som kilde på i ulike skoleoppgaver. De kan google seg frem til en rekke sider om hva det

måtte være på noen sekunder, men det er lite som tyder på at elever flest er gode til å vurdere hvilke kilder som er best egnet og mest troverdige i ulike situasjoner (Blikstad-Balas, 2016; Frønes & Narvhus, 2011; Frønes, Narvhus & Aasebø; Lim, 2009). Den klare tendensen i forskningen er at elever stoler på det som «ser troverdig ut». Som Gee og Hayes (2011) understreker, har informasjon aldri vært lettere tilgjengelig. Men tilgjengelighet er sjelden tilstrekkelig, fordi du ikke kan bruke informasjon til noe dersom du ikke har innsikt i hvordan den er fremskaffet, med hvilke formål den er fremstilt eller i hvilken grad den er til å stole på – og ikke minst, om den er relevant for deg i en gitt situasjon. Anekdotene og erfaringene fra skoler som har én-til-én-tilgang, illustrerer problematikken når for eksempel elever begynner i en skolehverdag med én-til-én-tilgang uten å ha et forhold til e-post, e-postadresse eller e-postkonto. De kjenner til konseptet, men bruker det ikke som en av sine kommunikasjonsformer. Tilsvarende virker det som mange lærere er overrasket over hvor varierende kjennskap elevene har til elementære funksjoner blant annet i Microsoft Word (for eksempel: automatisk sidetall, bruk av overskrifter, ordtelling, lagre som pdf). Læreren eventuelle forventninger om de digitalt innfødte elevene må dermed ofte gjennomgå noen revisjoner i og med at elevene som omtales som digitalt innfødte, ikke nødvendigvis har erfaring med en pragmatisk bruk og en bevissthet om potensialet som ligger i de digitale verktøyene.

Hva må til for å lykkes med digital teknologi i skolen?

Hvordan skal vi så sikre at utviklingen av norsk skole går i en retning med høy kvalitet på undervisningens form og innhold, slik at elevene får lært mest mulig på sin vei gjennom systemet og kommer ut i andre enden som bevisste og reflekterte borgere? Vi mener det viktigste svaret på alle relevante spørsmål man kan stille i denne kategorien, handler om læreren. Vi tror ikke på at digitale verktøy av typen Khan Academy eller diverse MOOC'er kan *erstatte* læreren, vi tror ikke på kunnskap konstruert i ensomhet foran en data-skjerm, og vi tror ikke på at vi kan bedrive skole etter prinsippet om at alt var bedre før Internett.

Vi tror derimot på den profesjonelle læreren i et



system med krav og ambisjoner innen autonome rammer, og vi tror på relasjoner. La oss starte vår fremtidsvisjon med det mest kompliserte og komplekse, nemlig relasjoner. Det kan enkelt kokes ned til at et menneske må *trives* for å kunne ha et ønske om å lære, utvikle seg eller tilpasse seg. Trivsel kan skapes på mange måter, og det finnes ingen fasit, men trygghet, opplevelsen av å bli sett og følelsen av å bli likt, er utgangspunkt som trumfer andre faktorer og parametre. Den profesjonelle læreren må både ha vilje til, rom for, ønske om og verktøy til å bygge en relasjon til hver elev, som ivaretar disse faktorene.

Her vil digitale verktøy gjøre sin eksistens berettiget gjennom sine muligheter for tilgjengelighet, mangfold og en positiv form for uforutsigbarhet. (Dette er paradoksalt nok de samme egenskapene som gjør at enkelte argumenterer for at slike verktøy må ut av klasserommet.) I et heldigitalt klasserom er terskelen lav for produksjon – for elever på alle nivå, ressurser på alle nivå er tilgjengelig og overleveringen kan gjøres i alle former.

Videre må praksisfellesskapet som hver enkelt profesjonelle lærer deltar i og er en del av, følge noen prinsipper. Etienne Wenger (1999) har formulert tre grunnleggende prinsipper som må oppfylles for at et genuint praksisfellesskap skal kunne oppstå. For det første: Medlemmene må ha et felles prosjekt de konsentrerer sitt arbeid

rundt. For lærere på en skole eller for en klasse kan dette prosjektet typisk være å skulle skape meningsfylt og god undervisning som oppfyller kravene i læreplanen. Det finnes mange «digitale ildsjeler» som gjør det de kan for å utnytte de digitale mulighetene i sine fag på gode måter. Men ambisjonen om fagovergripende digital kompetanse fordrer samarbeid og systematikk utover det en enkeltlærer kan make. For å virkelig utnytte de digitale mulighetene, er det viktig at personalet på en skole samarbeider på tvers av fag og har noen felles ambisjoner om hva slags digital kompetanse elevene bør ha – og hva slags digital kompetanse de selv er avhengige av. Det forutsetter dermed en profesjonsfaglig digital kompetanse. IKT må knyttes til lærernes egen profesjonsutøvelse og kunnskapsutvikling, samtidig som lærerne også må ha kompetanse til å utvikle elevnes evner til å ta i bruk digitale teknologier i egen læring (for mer om profesjonsfaglig digital kompetanse anbefales artikkelen *En profesjonsfaglig digital kompetent lærer? Muligheter og utfordringer i teknologirike læringsomgivelser* av Furberg & Lund, 2016).

I et praksisfelleskap er det også viktig at medlemmene har et gjensidig engasjement til utøvelsen av jobben og arbeidet med prosjektet. Dette er en kollektiv tankegang og ærverdige fotballtrener Nils Arne Eggen døpte dette «go'fot-teorien» der man skulle «spøll veranjer go!». Det er vanskelig å få til god bruk av digitale verktøy i et lærerteam der halvparten av lærerne kanskje tolker læreplanen dit hen at det er mer enn nok digital kompetanse å finne ukeplanen sin på Fronter eller It's Learning. Dette er for øvrig en tolkning vi tar avstand fra, da Kunnskapsløftet helt tydelig legger opp til at det skal utvikles digital kompetanse i de ulike fagene. For at dette skal kunne skje, er det viktig at digital teknologi ikke bare er et spørsmål om hva hver enkelt lærer vil gjøre, men et felles prosjekt.

Det tredje og siste prinsippet i et praksisfelleskap handler om å ha et felles repertoar som kan relateres både til engasjementet og prosjektet. Repertoaret kan spenne fra den prosaiske, men særs viktige, enigheten om felles holdninger til bruk av tyggis og caps til de mer avanserte verdivalgene som omhandler undervisningsvalg, teoretiske tilnærminger og viktigheten av en felles kanon. Dette felles repertoaret kan vi bruke som overgang

til *den domenespesifikke kunnskapen* som enhver profesjon skal kjennetegnes ved. Enkelt sagt så må medlemmer av en profesjon kunne svare på spørsmål som ikke-medlemmer ikke kan, eller på en måte som ikke-medlemmer ikke kan (Kvernbekk, 2001). Er man medlem av en profesjon, så må man beherske denne kunnskapen, og man må være med på å utvikle den videre. Dette er et ansvar hvert profesjonsmedlem har.

Så kan man jo spørre seg hvorfor lærere ikke bare sørger for å oppfylle dette, og etablerer praksisfelleskap på hver eneste skole. Dette er problematisert fra flere hold, og som alltid når det gjelder skole, er svaret sammensatt. Stigler og Hiebert (1999) har utviklet seks punkter for skoleutvikling: Endring må skje langsomt, fokus skal være på elevenes læring, fokus må være på undervisning – ikke underviseren, en må skape endringer i de kontekstene de hører hjemme (klasserommet), utviklingen må være lærers ansvar, og man må skape et system som er i stand til å lære av seg selv. Vi tror også det kan være en fordel å begynne enkelt. Hva er viktige digitale arbeidsmåter i fagene, hva er de aller viktigste tingene elevene må kunne gjøre digitalt for å ha tilgang til faglig kunnskap og muligheter til selv å produsere faglig kunnskap innenfor et gitt fag? Også tverrfaglig bør det være flere relativt enkle ting lærere kan gjøre, for eksempel når det gjelder arbeid med kilder og vurdering av troverdighet – et tema som er aktuelt uavhengig av fag.

Et siste punkt vi ønsker å ta med, er noe denne teksten selv kan være et eksempel på. Fra England, gjennom BERA (Mincu, 2013; Leat, Lofthouse & Read, 2014), kan man blant annet lese sju rapporter om arbeid med å profesjonalisere læreren og rive ned veggene mellom de som forsker på skole og vet mye om hva som er riktig på papiret – og de som står i hverdagen og vet mye om sitt klasserom og sin hverdag. I prosjektet har forskere og lærere blitt gitt muligheten til å møtes – på ordentlig, over tid, på like fot. Resultatet er at begge parter har fått utfordret, utvidet, bekreftet og korrigert sin kunnskap og erfaring og ikke minst at lærerne melder tilbake om en økt følelse av profesjonalitet i sin yrkesutøvelse.

Noen avsluttende ord

Vi vet at en rekke lærere allerede jobber svært godt med de faglige mulighetene digitale teknologier

LITTERATUR

BLIKSTAD-BALAS, M. (2012). Digital Literacy in Upper Secondary School – What Do Students Use Their Laptops for During Teacher Instruction? *Nordic Journal of Digital Literacy*, 7(2), 81–96.

BLIKSTAD-BALAS (2016) Faglig og ikke-faglig bruk av teknologi i klasserimet. I Krumsvik, R.J. (red). *Digital læring i skole og lærerutdanning*. 2.utg. Oslo: Universitetsforlaget. 136–150

DOLONEN, J.A. & KLUGE, A. (2014). *Læremidler og arbeidsformer for algebra i ungdomsskolen. En casestudie i prosjektet ARK&APP, matematikk, 8. klasse*. Oslo: Universitetet i Oslo (UiO).

FURBERG, A. OG LUND, A. (2016). En profesjonsfaglig digitalt kompetent lærer? Muligheter og utfordringer i teknologirike læringsomgivelser. I: R.J. Krumsvik (red). *Digital læring i skole og lærerutdanning*. 2.utg. Oslo: Universitetsforlaget, 26–43.

FRONES, T.S. & NARVHUS, E.K. (2012). Eignet og troverdig? Elevers kildevurdering på nett. I: T.E. Hauge & A. Lund (red.), *Små skritt eller store sprang? Om digitale tilstander i skolen* (s. 58–84). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

FRONES, T.S., NARVHUS, E.K. & AASEBØ, M.C. (2013). Nordic results from the PISA digital reading assessment. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 1. Feb. 2013, 13–31.

GEE, J.P. & HAYES, E.R. (2011). *Language and learning in the digital age*. London. Routledge.

GILLEN, J., LITTLETON, K., TWINER, A.,

STAARMAN, J.K. & MERCER, N. (2008). Using the interactive whiteboard to resource continuity and support multimodal teaching in a primary science classroom. *Journal of Computer Assisted Learning*, 24(4), 348–358.

HATLEVIK, O., EGEBERG, G., GUDMUNDSDÓTTIR, G., LOFTSGARDEN, M. & LOI, M. (2013). *Monitor skole 2013. Om digital kompetanse og erfaringer med bruk av IKT i skolen*. Oslo: Senter for IKT i utdanningen.

JEWITT, C., MOSS, G. & CARDINI, A. (2007). Pace, interactivity and multimodality in teachers' design of texts for interactive whiteboards in the secondary school classroom. *Learning, Media and Technology*, 32(3), 303–317.

KRUMSVIK, R.J., LUDVIGSEN, K. & URKE, H.B. (2011). *Klasseleing og IKT i videregående opplæring*. «Ei evaluering av LanSchool og klasseleing i teknologitette klasserom.» Bergen: Forskningsgruppa Digitale Læringsfellesskap. Universitetet i Bergen (UiB).

KRUMSVIK, R.J., EGELANDSDAL, K., SARASTUEN, N.K., JONES, L.O. & EIKELAND, O.J. (2013). *Sammenhengen mellom IKT-bruk og læringsutbytte (SMIL) i videregående opplæring*. Sluttrapport. Bergen: Universitetet i Bergen (UiB).

KVERNBÆKK, T. (2001). *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet*. Gyldendal Akademisk.

LEAT, D., LOFTHOUSE, R., & REID, A. (2014). Teachers' views; perspectives on research engagement. *Research and teacher education; the BERA-RSA inquiry*. Hentet

fra <<https://www.bera.ac.uk/wp-content/uploads/2013/12/BERA-Paper-7-Teachers-Views-Perspectives-on-research-engagement.pdf>>

LIM, S. (2009). How and why do college students use Wikipedia? *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 60(11), 2189–2202.

LIVINGSTONE, S.M. (2009). *Children and the internet. Great expectations, challenging realities*. Cambridge, England: The Polity Press.

MINCU, M. (2013). Teacher quality and school improvement: what is the role of research. *Research and teacher education; the BERA-RSA inquiry*. Hentet fra <<https://www.bera.ac.uk/wp-content/uploads/2013/12/BERA-Paper-6-Teacher-Quality-and-School-Improvement.pdf>>

OTTESEN, E. & MØLLER, J. (2010). *Underveis, men i svært ulikt tempo. Et blikk inn i ti skoler etter tre år med Kunnskapsløftet*. Delrapport 3. Underveisanalyse av Kunnskapsløftet som styringsform. Oslo: NIFU STEP.

SPURKLAND, S. (2013). *Spillrevolusjonen er her – ta den i bruk*. Tangenten nr. 2, 2013. Caspar forlag (<http://www.caspar.no/tangenten/2013/spurkland0213.pdf>)

STIGLER, J. W., & HIEBERT, J. (1999). *The teaching gap: Best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom*: Simon and Schuster.

WENGER, E. (1999). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

kan innebære. Vi er også overbevist om at noe av det som skal til for at flere elever skal få utviklet sin digitale kompetanse, handler om systematisk faglig samarbeid mellom lærere. Snarere enn at hver enkelt har sin individuelle praksis, tror vi det er essensielt at lærere jobber sammen og etablerer felles praksiser – på fagenes premisser. Det er på høy tid at debatter om digital teknologi begynner å handle om hvordan og hvorfor, ikke om antall nettbrett. Vi som skriver denne artikkelen, er positive til IKT i skolen, men vi mener samtidig det er viktig å fremheve og problematisere hva som skal til for at teknologien skal kunne gi faglig merverdi. Og vi er ikke i tvil: bak ethvert vellykket læringsøyeblikk med en iPad i klasserommet, står det en faglig dyktig lærer som legger premissene, følger opp løse tråder og rammer det som skjer inn i en faglig sammenheng. Hver eneste gang. Dermed er det kanskje på tide å snakke mindre om apper, nettsider og enkeltverktøy – og mer om læreres felles digitale praksiser?



Marte Blikstad-Balas er førsteamanuensis ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, UiO. Hun har en doktorgrad om literacy i videregående skole, og er blant annet opptatt av hvordan digitale tekster brukes i ulike fag. Blikstad-Balas har undervisningserfaring fra grunnskole og videregående skole og underviser i norskdidaktikk og metodiske emner på Lektorptogrammet på UiO. Hun holder også en rekke ulike kurs for lærere.



Simen Spurkland jobber på Vøyenenga ungdomsskole i Bærum. Han underviser i matematikk, musikk og samfunnsfag. Siden 2013 har han undervist i en heldigital skolehverdag der elevene har hatt hver sin iPad.

Når personleg kunnskap er sosialt robust

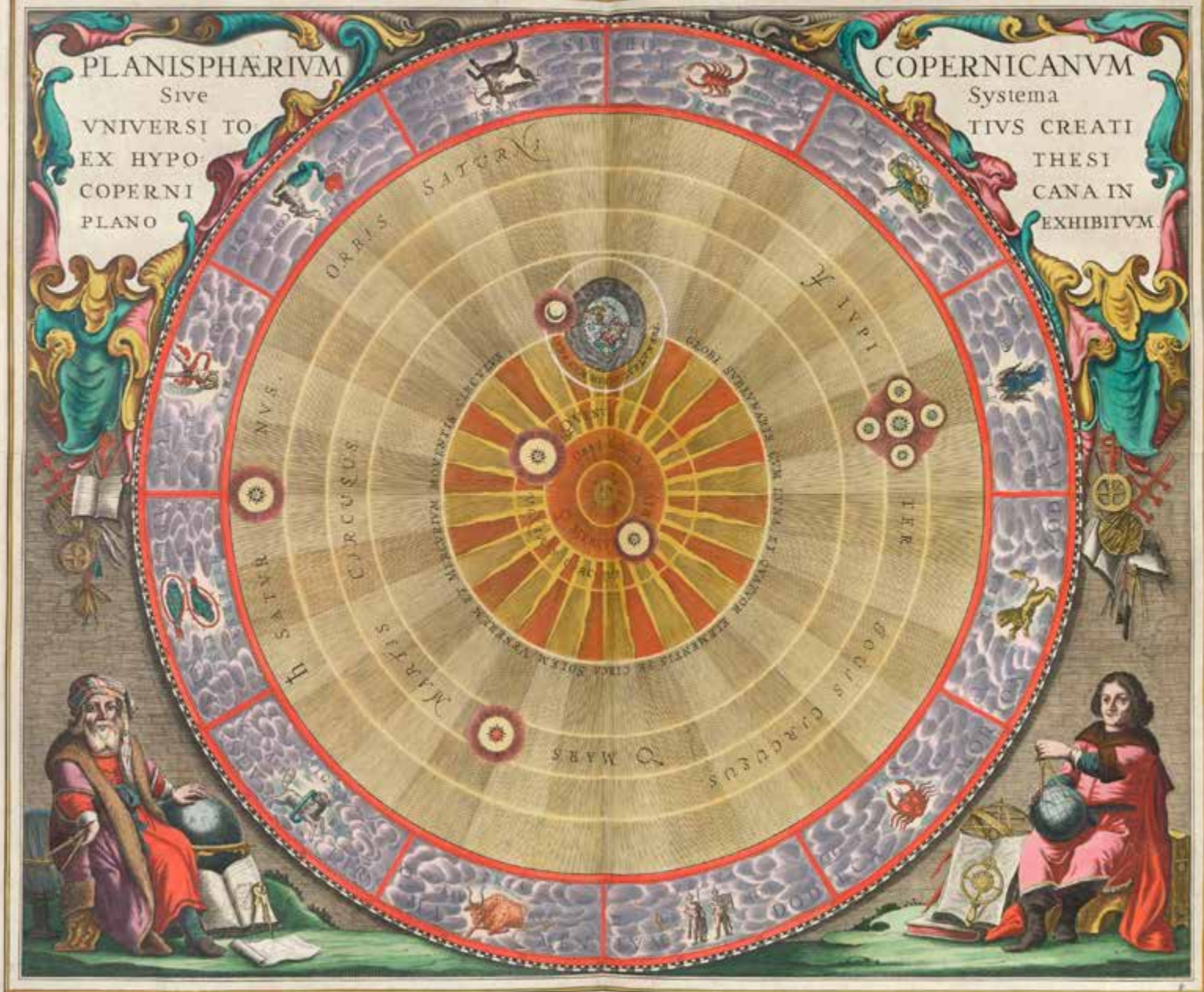
■ AV PER INGE BÅTNES

Kunnskap og kompetanse kan forvitre, bli feig og forsiktig og miste aktualitet før ein veit ordet av det. Difor treng personleg kunnskap ettersyn. Eit slikt ettersyn gjeld dei relasjonelle kvalitetane som gjer kunnskapen robust. Det er til dømes i «uenighetsfellesskapet» at den personlege kunnskapen blir sosialt robust. Ein må altså ut av den indre krinsen der semje rår grunnen og søke motstand.

Vi kan ikkje lukkast med kunnskapen vår utan at vi til ein stor grad er sosialt konvensjonelle. Viss dei relevante personane i eit fagmiljø eller i eit samfunn vender tommelen ned, vil ikkje kunnskapen vere mykje verd. Då Kopernikus fann ut at det var sola, og ikkje jorda, som planetane sirkla rundt, gjekk teorien i den grad på tvers av etablerte oppfatningar blant både vitskapsfolk og autoritetar i kyrkja at han lét det gå 30 år frå han forma ut teorien til han gav ut boka *Om himmelsirklane si omdreining i 1543*. Kopernikus hadde truleg vurdert det slik at risikoen for å bli avvist og gjort til latter i relevante miljø var større enn risikoen for stadfesting, derfor venta han med å

lansere det heliosentriske synet heilt til slutten av livet.

På Kopernikus si tid var den religiøse kosmologien ein mektig premiss for kva som var akseptable teoriar om rett og gale i vitskapleg forstand. I moderne samfunn er det ikkje lenger slik. No må det gode omdømmet for kunnskapen forankrast i meiningane til mange enkeltpersonar eller grupper som går god for kunnskapen. Studentar og forskarar må samle på referansar til kvalifiserte personar når dei skal skrive ei fagleg oppgåve eller ein artikkel. Elles vil ikkje kunnskapen reknast som godt nok underbygd. Sanninga er sosialt konstruert. For to–tre hundreår sidan var dette



annleis. Då kunne det til dømes skje at ei bok (Bahr 1853) vart omsett frå tysk til norsk utan at namnet til den tyske forfattaren var nemnd. Kvi for skulle han absolutt nemnast? Han var likevel berre ein funksjonær og servitør av den store sanninga. Bahr tenkte kanskje at kunnskapen i verda er den same, uansett kven sin munn eller penn visdomen passerer på vegen. Rolla til det enkelte mennesket var berre å vere stafettpinne for den laupande sanninga som alltid hadde retning mot det gjevne målet uansett. Tilsvarende haldningar kan ein i dag finne blant studentar med bakgrunn frå område i verda der religiøse institusjonar framleis har eit sterkt grep på kunnskapsutøveren.

Den sekulære kunnskapsutøveren trur ikkje at det finst nokon guddommeleg garanti for kunnskapen. Vedkomande har i staden blitt meir avhengig av stadfesting frå andre menneske.

Anerkjenning

Utan godt omdømme vil den sekulære kunnskapsutøveren kjenne seg usikker både på seg sjølv og på kunnskapen. Fruktene av eit godt omdømme er «an-erkjenning». Det er ei personleg erfaring av at andre menneske knyter si erkjenning «an» til mi – at det eg har å kome med, blir akseptert og respektert. An-erkjenninga gjev sjølvtrillit, mot og styrke til eiga erkjenning. Halldis K. Leira (2003) kallar denne

Kopernikus fant ut at det var sola, og ikke jorda som planetene dreide seg rundt. Dette var farlig kunnskap.

Illustrasjonsfoto: fotolia.com

prosessen for «gyldiggjeringsspiralen»:

1. For at jeg skal våge å dele mine hemmeligheter eller erkjenne nye dristige tanker, må jeg i noen grad oppleve meg som anerkjent av Den andre.
2. Når jeg gjør dette, knytter jeg min fantasi/tanke an til De(n) andres erkjennelse.
3. Ved å gjøre dette vil jeg få min tanke avkreftet eller bekreftet.
4. Hvis min tanke blir bekreftet av De(n) andre, skjer det et kvalitativt sprang: Min idé opphører å være min private fiksjon og går over til å bli en del av en intersubjektiv virkelighet. En bit av min virkelighet blir gjenerobret som gyldig.
5. Hvis mine tanker blir bekreftet, erfarer jeg i tillegg at jeg ikke var dum som tenkte slik, og kanskje blir jeg dristigere til å dele flere hemmeligheter og/eller våge å erkjenne mer.

Både på individnivå og på institusjonsnivå vil ein erfare at kvaliteten i kunnskap er avhengig av domen frå andre. Vitskaphistoria byr på fleire gode eksempel på at omdømme er avgjerande for kva som blir rekna for sann og relevant kunnskap i eit samfunn eller i ein kunnskapsinstitusjon. Thomas Kuhn (1962) hevda til dømes at den sosiale dynamikken internt i eit etablert vitskapsfelt har ein tendens til å halde representantar for ny kunnskap utanfor ved å nekte dei anerkjening. Berre dei som står for «normal-vitskapen» blir godkjende i miljøet. Når eit nytt vitskapeleg «paradigme» endeleg kan slå igjennom, er det ikkje før den eldre garden kjem i fagleg-sosialt mindretal i institusjonane, hevda Kuhn.

Også eg og du finn stoff til omdømmet vårt i andre sin godhug eller velvilje for kunnskapen vår, ved at dei «skriv under på» at det er bra det vi gjer. Slik blikket frå andre ser deg som kunnskapsutøvar, slik vil du vere tilbøyeleg til å forstå deg sjølv. Og den kunnskapen som folk rundt deg gler seg ved, vil du sjølv bli glad i. «Om du blir vis og viss på deg sjølv, blir du det via den Andre sin tolkande spegel og det du tolkar i den», skriv E. Edvardsen (2005). Kunnskapen er sosial på både godt og vondt. Vi blir kompetente så vel som konforme i samfunnet sitt famntak.

Sosialt robust kunnskap

Historisk sett har autoriteten til ulike mektige institusjonar vore avgjerande for å sikre kunnskapen legitimitet i samfunnet – kunnskapen har vore institusjonelt robust. Helga Nowotny med fleire (2001) hevdar at den tradisjonelle, internt konsoliderte og litt lukka kunnskapsmiljøa, slik som fagmiljø innanfor visse eliteuniversitet, har vanskelegare for å gjere seg gjeldande enn før. Desse miljøa har ein smal basis, kulturelt og sosialt, noko som i støre grad enn før resulterer i sviktande tillit i samfunnet. Ifølgje Nowotny mfl. trengst det i dag eit meir heterogent fundament for kunnskapen. Det vil seie at fagmiljø må hente fagleg støtte på eit breitt grunnlag og ikkje nøye seg med støttespelarane som opererer nær kjernen av det institusjonelle fellesskapet. Stadfestinga må skje i opne, empiriske landskap der kjeldene til godkjenning er fleire og omfattar folk, verksemdar og organisasjonar med eit stort mangfald av tilknytingspunkt til kunnskapen. Tendensen går i retning av at kunnskapen må vere breitt kontekstualisert snarare enn smalt institusjonalisert dersom han skal vere «sosialt robust».

Susan Cain portretterer i boka *Quiet* (2012) eit samfunn som berre verdset dei mest utovervende og sosialt omgjengelege individa, og hevdar at det hypersosiale mennesket er eit historisk nytt ideal, eit ideal som er forbunde med utviklinga av marknadsføring og interessa for kva som kan seljast. Før ca. 1900 var det snarare det å ha *karakter* som gav folk tillit til eit menneske, skriv Cain. Då galdt det ikkje så mykje inntrykket eit menneske gav i det offentlege, som korleis eit menneske tedde seg i det private. Deretter utvikla det seg ein ny kultur der *personlegdom* var heilt avgjerande. No galdt det å vere fascinerande, original, energisk, attraktiv – det handla om «performance». Sosial status har følgjeleg blitt eit «must» for den som vil gjere seg gjeldande med kunnskapen sin.

Sherry Turkle har studert unge menneske si jakt etter sosial status i dei såkalla sosiale medium, Internett og særleg Facebook. I boka *Alone Together* (2011) skriv ho at elektroniske forum gjer det mulig for folk å samle på «no-risk relationships». Til dømes kan ein person i prinsippet velje

kven som skal få lov til å gje bidrag til Facebook-profilen sin. Ida Aalen har tidlegare skrive om dette i *Bedre Skole* (nr. 3-2013). Der påpeikar ho at unge brukarar søker seg til lukka grupper på Facebook der dei slepp granskande blikk frå foreldre og andre vaksne.

Eit nærliggjande spørsmål relatert til Turkle si analyse er om vi er i ferd med å utvikle ein personleg kunnskapsprofil etter same mønster som identitetsprofilen vi skaper på Facebook? I akademiske samanhengar kunne det til dømes innebere at ein sikrar seg kontroll over kven som er «referee», at ein berre bruker ja-menneske som referansepersonar for kunnskapen vår. På nettet har det til dømes gått ein diskusjon om praktisering av «peer review» innanfor feltet miljøforskning, der det vart påstått at fagfellevurderingar er i ferd med å utvikle seg til vennenester – «peer review» har vorte til «pal review». Utfordringa synest å vere den ekstreme fridomen med omsyn til val av kjelder og referansepersonar som følgjer av Internett. Med enkle grep kan vi sile referansar og finne støttespelarar for alle slags kunnskapsprodukt, uavhengig av kvalitet – uansett kor esoteriske interesser ein har, er ein like fullt garantert å vere omgjeven av entusiastar, skriv Turkle.

Internettguruen Jaron Lanier (2011) stadfestar ei slik analyse når han hevdar at nettet stimulerer flokkmentalitet, at folk er meir viljuge enn elles til å gje avkall på seg sjølv for å bli del av noko større. Og Sherry Turkle viser korleis unge brukarar av Facebook formar tankane sine ved å sende ut små prøveballongar og la dei eigne meiningane ta form ut frå den retninga som responsen tek. Turkle åttarar om at vi står i fare for å miste styringa med oss sjølve når vi orienterer oss etter «likes» og «dislikes» i sosiale medium. Kunnskapar som vi etablerer på denne måten, kan vise seg å ha eit svakt fundament sjølv om det er aldri så mange «likes». Hypersosial kunnskap er ikkje nødvendigvis sosialt robust.

Lære å lytte til folk med liten innverknad

Det er ein viss fare, både for den som lagar ein Facebook-profil, og for den som utviklar ein fagleg kunnskapsprofil relatert til forskingsarbeid, at ein

i søket etter «venner» eller allierte, endar med å samle «snille» vitne for eigen posisjon eller prestasjon og ekskluderer dei kritiske eller avvisande vitna. Ein typisk utslag hos akademiske skribentar, er å samle på referansar med høg status. Dei blir freista til å velje kjelder som er siterte mange gonger av andre, framfor å bruke kjelder som sjeldan er siterte, men som kanskje er meir relevante for det egne prosjektet.

Verdien av applaus er tvitydig når det gjeld å underbygge kunnskap. På den eine sida er kunnskap svært avhengig av godkjenning frå relevante andre personar, på den andre sida kan eit positivt omdømme gje falsk legitimitet til ein kunnskapsutøvar som søker lettkjøpt stadfesting. Kunnskapen blir upåliteleg når det, slik det er karakterisert av de Botton (2004:25), er «svak kapasitet når det gjeld sjølvstendig dømmekraft kombinert med appetitt på synspunkta til innverknadsrike personar». Som sitatet indikerer, kan det paradoksalt nok vere ein risikabel strategi for kunnskapsutøvarar å basere seg einseitig på vitneprova til dei som har mest innverknad. Særleg i situasjonar der det er klart at eiga dømmekraft er utilstrekkeleg, bør ein ikkje reservasjonslaust gje seg over til autoritetar, men heller våge å gå breitt ut, det vil seie at ein passar på å inkludere folk med utradisjonelle synspunkt, og med beskjeden innverknad, som bidragsytarar til eins eige omdømme. Ein kunnskapsutøvar med integritet har lært seg å vie merksemd til outsiderstandpunkt, til mindretalsmeiningar, og vil ikkje einseitig støtte seg på statuspersonar eller representantar for det «fagleg korrekte». Den moderne kunnskapsutøveren treng ein etikk for det å søkje stadfesting som i tråd med Nowotny mfl. (2001) erkjenner at sosialt robust kunnskap krev «hybride forum» og «asynkron utveksling», ikkje berre feedback frå ein hard kjerne av likesinna.

For å gjere kunnskapen vår meir sosialt robust, bør vi trene på å vise tillit til folk vi ikkje kjenner (Hardin, 2002). I eit samfunn som er komplekst både sosialt og fagleg, krevjast det at vi kan lytte seriøst til kulturelle outsiderar, at vi aktivt motarbeider tendensen til å mistru kompetansen til folk med låg status eller liten innverknad. Dette er inga

lett øving, for det er eit universelt trekk ved folk å vere *etnosentrisk* – det vil seie at folk ser verda først og fremst ut frå sin eigen kulturelle ståstad og favoriserer eigne gruppedmedlemer på kostnad av representantar for andre grupper.

Alt i 1950 hevda David Riesman at folket i USA og i Vesten var i ferd med å bli ytre-styrte. Vel femti år seinare skriv Turkle at vi er i ferd med å bli «hyper-ytrestyrte». I omgrepet «ytrestyring» ligg det at folk i altfor stor grad søker å støtte seg på andre sine meiningar og vurderingar. Manglande tru på seg sjølv er eit alminneleg problem for kunnskapsutøvarar i eit moderne samfunn, og den enorme mengda av potensielt relevante meiningar og synspunkt som no er tilgjengelege for oss, gjev oss nye utfordringar. I tråd med Turkle og Lanier hevdar Cass Sunstein (2007) at Internett gjer det lett å filtrere kunnskap, slik at ein berre treng lese eller lytte til det som er i tråd med eigne meiningar. Sunstein ser ein stor risiko for at diskusjon mellom likesinna vil kunne produsere overdriven sjølvtilitt, ekstremisme, forakt for andre og enkelte gonger også valdelege handlingar. Den arrogante eg-utfaldinga som blir skapt under «virtuelle» vilkår, er ikkje grunna på faktisk tillit frå andre menneske, men på eigne projiseringar og fingerte tillitserklæringar. I eit moderne medieteknologisk miljø kan sjølv den mest fattigslege kunnskapsutøvararen bygge opp ei personleg flodbylgje av meiningsstyrke og indignasjon ved den sjølvovertalinga som kan setjast i scene gjennom ein tendensiøs bruk av vitneprov på Internett. Ekstremisme synast å trivast spesielt godt i eit kunnskapsmiljø der det er enkelt å selektere alt som kan styrke trua og sjå bort frå alt det andre; der ein kan tuske til seg eit positivt omdømme på falske premisser ved å bruke utvalde ytringar frå andre personar i eit puslespel der dei ikkje høyrer heime.

Når kunnskapsutøvararen sitt omdømme er sjølvkonstruert på denne måten, blir kunnskapen aldri sosialt robust, han er usikker og lunefull. Kunnskap som er boren fram av ei *overtydning*, er radikalt annleis og langt meir tilfredsstillande fordi overtydninga er knytt til erfaringa av at eigen kunnskap er sett og gjort gyldig gjennom blikket til nærverande andre som er ulike ein sjølv.

Intersubjektivitet utan semje

Sann overtyding hos ein kunnskapsutøvar inneber at vedkomande sjølv ikkje kontrollerer kjeldene for sitt eige omdømme. Kunnskapsutøvararen er eksponert for røyster som motseier dei eige meiningane. Utdanningsforskarer Eugene Matusov skriv i ein artikkel med den talande tittelen «Intersubjectivity without agreement» (1996) at vi har vent oss til å tenkje på intersubjektivitet som noko som gjeld «det å ha til felles». Vi forvekslar verdien av samhandling med verdien av semje. Vi burde i staden sjå på intersubjektivitet som ein «koordinasjon» av diversitet (mangfald) når det gjeld menneskelege handlingar og oppfatningar, ein prosess som organiserer motsetnader, men som ikkje må sameine og standardisere. Det er naturleg at menneske står i stridande relasjonar med kvarandre, understrekar Matusov. Skilnader er ikkje negativt og uproduktivt. Matusov har laga eit epigram for å illustrere kva han meiner bør vere haldninga vår (ibid., s 25):

I know that I am wrong but I do not know
where exactly I am wrong, to what degree, or
why. I hope people who disagree will help me
clarify these questions.

Sosiologen Lars Laird Iversen har skriva ei bok med tittelen *Uenighetsfellesskap* (2014) der han kritiserer den utbreidde ideen om at gode fellesskap kviler på delte verdiar. Han skriv mellom anna at det «å samarbeide med noen du er uenig med er en ferdighet» (s. 22). Avgjerder som blir tatt ansikt til ansikt i eit «uenighetsfellesskap» er gjerne av betre kvalitet enn avgjerder som spring ut av eit fellesskap av folk som tenker likt. Det er i «uenighetsfellesskapet» at den personlege kunnskapen blir sosialt robust. Ein må altså ut av den indre krinsen der semje rår grunnen og søke motstand dersom ein skal lukkast med å gjere den omdømmebaserte kunnskapen sterk.

Eit personleg vellukka kunnskapsliv

Eit vellukka kunnskapsliv for det enkelte mennesket handlar i stor grad om å pleie sterke relasjonar til utvalde kunnskapsobjekt. Poenget er at både gleda og tryggleiken ved personleg kunnskap blir

svekka når kunnskapen ikkje lenger kjennest påliteleg, når han til dømes ikkje vekker respons, når han ikkje vinn over ein motstand eller løyser det problemet vi har. Då innbillar vi oss kanskje at vi må jakte nye kunnskapsområde og nye kunnskapsobjekt, men like viktig som livslang læring er det varige vedlikehaldet av kunnskapsrelasjonar som alt er etablerte. Viss ikkje risikerer vi at den etablerte kunnskapen og kompetansen vår forvittrar, blir uskarp eller mister aktualitet.

I denne artikkelen har eg peika på at kvalitet i personleg kunnskap er kvalitet i relasjonen mellom kunnskapsutøvar og kunnskapsobjekt. Eg har spesielt diskutert den *sosiale* kunnskapsrelasjonen, den eg har kalla omdømme. I boka *Kunsten å kunne* (2015) inkluderer eg to andre relasjonar til



Per Inge Båtnes er utdanna som idéhistorikar og lærar og arbeider ved Høgskulen i Oslo og Akershus. Han interesserer seg spesielt for dei kulturelle aspekta ved kunnskap og læring, og han er ansvarlig for emnestudiet «Voksnes læring og læringskultur».

kunnskapsobjektet, *omsorg* og *omgrep*, som trengst for den som vil gjere grundige inspeksjonar i kunnskapslivet – enten i sitt eige eller hos andre.

LITTERATUR

CAIN, S. (2012). *Quiet – The Power of Introverts in a World that can't stop Talking*. London: Penguin Books.

HARDIN, R. (2002). *Trust and Trustworthiness*. New York: Russell Sage Foundation.

IVERSEN, L.L. (2014). *Uenighetsfelleskap. Blikk på demokratisk samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget.

KUHN, T. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.

LANIER, J. (2011). *You are not a gadget*. London: Penguin books.

LEIRA, H.K. (2003). *Det gode nærvær. Kulturens psykologiske betydning*. Bergen: Fagbokforlaget.

MATUSOV, E. (1996). «Intersubjectivity without agreement». *Mind, Culture and Activity*, Volume 3, Issue 1 (s. 25-45).

NOWOTNY, H., SCOTT, P. & GIBBONS, M. (2001). *Re-Thinking Science – Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty*. UK: Polity Press.

RIESMAN, D. (1950). *The Lonely Crowd*. New Haven: Yale University Press.

SUNSTEIN, C. (2007). *Republic.com 2.0*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

TURKLE, S. (2011). *Alone Together. Why we expect more from technology and less from each other*. New York: Basic Books.

AALEN, I. (2013) Å vokse opp i sosiale medier. *Bedre Skole*, nr. 3. Oslo: Utdanningsforbundet.

SE LEDIGE STILLINGER
I UTDANNINGSSEKTOREN HER:

Lærer**jobb**.no



Barnehager



Skoler



Administrasjon
/ Ledelse



Øvrige
undervisningssteder



HAR DU ROM FOR NOEN DU KJENNER FRA FØR?

– Det var ganske tøft å få vite at jeg skulle flyttes hjemmefra. Men det gikk jo bra. Jeg kom til noen jeg kjente, sier Exauce på Nøtterøy som fikk fosterhjem hos treneren sin.

Barn og ungdom som trenger et nytt sted å bo, foretrekker ofte å flytte til noen de kjenner fra før. Stadig flere fosterbarn får bo hos besteforeldre, onkler og tanter, eldre søsken eller andre som barnet kjenner. At barnet får bli i familien eller nettverket sitt kan være betryggende for alle parter.

På fosterhjem.no kan du lese hvordan du blir fosterhjem for barn i din slekt eller nettverk.

fosterhjem.no



Illustrasjonsfoto: fotolia.com

Læringsutbytte

– slik lærere, forskere og politikere ser det

■ AV TINE S. PRØITZ

Da Kunnskapsløftet ble introdusert, fikk læringsutbytte som begrep og fenomen en fremtredende rolle i grunnopplæringen. Men forskning viser at det fins ulikheter mellom læreres, forskeres og politikeres forståelse av læringsutbytte. Dette har konsekvenser for pedagogiske og utdanningspolitiske prioriteringer og beslutninger.

I denne artikkelen presenteres resultatene fra flere forskningsarbeider der læringsutbytte som begrep og fenomen er undersøkt blant tre viktige aktører på utdanningsområdet (Prøitz 2014, 2015). I internasjonal faglitteratur finnes ulike oppfatninger om hva læringsutbytte er og hvilken rolle læringsutbytte kan ha i arbeid med undervisning og læring, men også i arbeid med utdanningspolitikk og styring av utdanning. Hvordan læringsutbytte kan forstås, er blant annet dypt forankret i spørsmål

om hva læring er og hvordan arbeide med læring og hvordan anerkjenne læring.

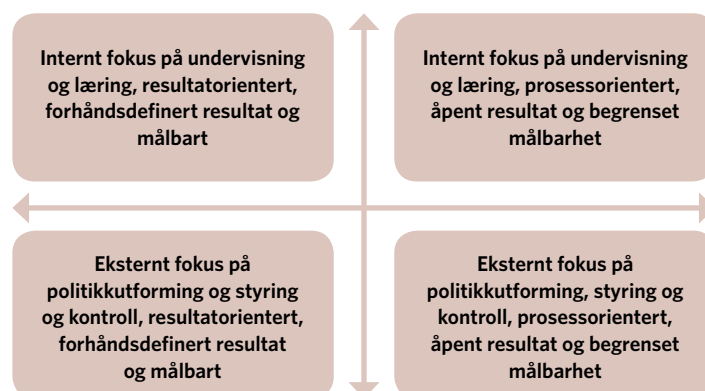
Da forskningsarbeidet startet i 2009, fantes det allerede flere norske studier av elevers læringsutbytte. Ofte handlet disse om temaer som frafall i videregående opplæring, fullføring og gjennomstrømning eller mer generelt om kvalitet i utdanning (Imsen 2003, Øzerk 2003, Lødding mfl. 2005, Opheim mfl. 2013, Bakken & Elstad 2012). Få studerte læringsutbytte som

tema i seg selv. Internasjonal litteratur handlet i stor grad om hvordan begrepet teoretisk defineres og hvordan det arbeides med læringsutbytte for kvalitetssikring og -kontroll (Allan 1996, Allais 2012, Lassnigg 2012). Få hadde studert hvordan sentrale aktører forstår fenomenet og bruker det i sin arbeidshverdag. Det manglet kunnskap om hvordan viktige grupper som arbeider med undervisning og læring, bruker begrepet i skrift og tale, og gjennom det hvordan de forstår begrepet. I Norge, der læringsutbytte relativt raskt har fått en sentral plass i all utdanning med blant annet innføringen av Kunnskapsløftet og et nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring, blir det viktig å utforske hvordan læringsutbytte forstås av lærere, forskere og politikere for å unngå å ta begrepet for gitt og for å kunne ha en opplyst diskusjon om hvilken rolle læringsutbytte kan ha i opplæringen.

Et teoretisk utgangspunkt

I internasjonal faglitteratur finnes det forskjellige perspektiver og en pågående debatt om hvordan læringsutbytte som begrep kan forstås. Hovedskillelinjer i denne debatten kan illustreres med Robert M. Gagnés og Elliot Eisners bidrag. Begge var opptatt av hvordan undervisning best kan planlegges og gjennomføres for læring, men de forankret dette i to ulike syn på læring. Gagné mente at læringsutbytte er det som elever lærer gjennom fastsatte og detaljerte mål, grundig planlagte læringsaktiviteter, og som kan observeres gjennom endring i atferd (1974, 1985). Eisner (1979, 2005) kritiserte denne forståelsen. Han forsto læringsutbytte som all kompetanse elever har tilegnet seg etter endt opplæring, både planlagte og ikke-planlagte resultater av undervisning og læring. Gagnés og Eisners forståelser av læringsutbytte kan oppsummeres som to ytterpunkter på en akse. Det ene ytterpunktet er å forstå læringsutbytte som resultatorientert og med på forhånd fastsatte, detaljerte og observerbare beskrivelser av hva elevene skal ha lært. Det andre ytterpunktet er å forstå læringsutbytte som prosessorientert, med et mer åpent definert resultat som ikke nødvendigvis kan observeres og med begrenset målbarhet.

Forståelser av læringsutbytte kan også sees ut fra hvilke formål de er tiltenkt. Læringsutbytte har i en rekke engelsktalende land vært sentralt i arbeid med planlegging av undervisning og i utforming av læreplaner. Formålet med læringsutbytte er da for skolens interne arbeid. På den andre siden brukes også læringsutbytte i politikk for utvikling, styring og kontroll av opplæringen. I slike sammenhenger brukes læringsutbytte for eksterne formål, og aktiviteter som ikke direkte handler om undervisning og læring. Dette skillet mellom formål kan også sees som ytterpunkter på en akse. I det ene ytterpunktet, med et internt formål, er læringsutbytte først og fremst et verktøy for arbeid med undervisning og læring. I det andre ytterpunktet, med et eksternt formål, er læringsutbytte først og fremst et verktøy for politikkutforming, styring og kontroll. Samlet kan aksene fremstilles i en modell som et teoretisk utgangspunkt for analysen av forståelser av læringsutbytte.



Figur 1. Syn på læring og formål med læringsutbytte (Prøitz 2015)

Læreres, forskeres og politikeres læringsutbytte

Lærere er en svært interessant gruppe å studere fordi de forholder seg aktivt til læringsutbytte i undervisning.¹ I tillegg er de interessante som aktører i opplæringssystemet fordi de gjennom sine valg, prioriteringer og beslutninger bestemmer hvordan politikken til slutt blir realisert (Coburn 2006). De er også viktige fordi de gjennom sin

praksis vurderer elevens læring og på den måten er de som anerkjenner hva som er resultatet av læringen. I sin ytterste konsekvens kan man si at lærerne definerer hva elevens læringsutbytte skal være og avgjør i hvilken grad læringsutbytte er oppnådd. Dette blir ekstra tydelig og konkret i arbeid med karaktersetning. Karakterer satt av lærere blir brukt som indikator for hva slags læringsutbytte elever har og er en del av den offentlige nasjonale karakterstatistikken. Karakterer satt av lærere behandles som indikator for hvordan det står til med norsk opplæring. Hvordan lærere forstår læringsutbytte, har altså stor betydning, ikke bare for den enkelte elev, men også for hvordan norsk grunnopplæring fremstår gjennom karakterstatistikk.

Forskere og fageksperters forståelse av læringsutbytte er også interessante dels fordi forskere kjenner til og utvikler hva som finnes av kunnskap på området.² Dels fordi forskere har en dobbeltrolle når det gjelder læringsutbytte, i og med at de på den ene siden definerer begreper om og for læring – samtidig som de arbeider i høyere utdanning der læringsutbytte er pålagt å tas i bruk gjennom det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket (Prøitz 2014). Forskere og fagekspertene er også med på å definere hva som er akseptable forståelser av læring og ofte hva som er å anse som god praksis.

Politikere er også en interessant aktørgruppe i denne sammenheng. I Norge har politikere vært sterke pådrivere for innføring av læringsutbytteorienterte utdanningssystemer (Prøitz 2014). Eksempler på dette kan vi se i Kunnskapsløftets læreplaner og i myndighetenes krav om at beskrivelser av studentenes læringsutbytte skal utgjøre en vesentlig del av studieplanene fra og med 2011. Norsk utdanningspolitikk er også spesielt interessant fordi utdanningspolitikken siden 2000 i stadig større grad har vektlagt resultater og læringsutbytte (Aasen mfl. 2012, Skedsmo 2011, Hatch 2013). En god kilde til politikeres prioriteringer, disponeringer og verdivalg er regjeringens forslag til statsbudsjett.³

Ulike aktører – ulik forståelse

Samlet sett viser studien at lærere, forskere og politikere bruker *læringsutbytte* ulikt som begrep og forstår det ulikt som fenomen. Analysen viser også at det finnes forskjellige forståelser av læringsutbytte innenfor de enkelte gruppene.

I studien av forskeres publikasjoner kan måten å forstå læringsutbytte på deles i to hovedgrupper som skiller seg tydelig fra hverandre. Den ene gruppen representerer forskere og fagekspertene som mener at læringsutbytte handler om resultatet av læring, at dette resultatet bør være definert på forhånd og at det må være målbart, lignende det Gagné hevder. Innenfor denne gruppen defineres læringsutbytte oftest som en «skriftlig fastsatt beskrivelse av forventet eller ønsket læringsutbytte som bekreftes gjennom observasjoner av endret atferd» (Prøitz 2014). Detaljerte beskrivelser av læringsutbytte og kriterier for å vurdere (både formativ og summativ) oppnåelse av fastsatt læringsutbytte er kjennetegn på denne måten å forstå læringsutbytte på. Det går også tydelig frem av litteraturen at dette er en veletablert og dominerende forståelse av læringsutbytte.

Den andre gruppen av forskere presenterer flere alternative forståelser av læringsutbytte. Alternativene er ofte lagt frem som kritikk av den første gruppens forståelse. Disse forskerne er i mindre grad samlet under en felles definisjon enn den første gruppen. Forskere som tilhører denne gruppen, har først og fremst til felles at de begrunner sitt syn ut fra mer prosessorienterte perspektiver på læring med et mer åpent resultat. Et av de viktigste kjennetegnene for denne gruppen er at de anser det som umulig å på forhånd fastsette og bestemme all læring, og derfor er det også umulig å måle all læring, i overensstemmelse med det Eisner hevder.

Felles for begge gruppene er at de først og fremst diskuterer læringsutbytte som fenomen knyttet til undervisning og interne prosesser i arbeid med undervisning og læring. Få av fagekspertene avviser at læringsutbytte kan være et hensiktsmessig verktøy i arbeid med undervisning og læring. Uenigheter handler først og fremst om *hvordan* læringsutbytte kan være til nytte. Det er

spesielt i bidrag knyttet til hvordan læringsutbytte brukes for styring og kontroll, at de sterkeste kriteriene viser seg.

Læreres oppfatning av læringsutbytte

På et overordnet nivå er læreres forståelse av læringsutbytte i stor grad i overensstemmelse med myndighetenes lovverk og læreplanverk (Prøitz 2014). Dette er ikke et uventet resultat ettersom lærere er pålagt å basere sitt arbeid på disse styringsdokumentene. Men når man ser nærmere på lærernes beskrivelser av egen praksis for karaktersetting, viser det seg et litt annet bilde. Lærerne i studien definerer læringsutbytte på andre måter når de beskriver hva de legger vekt på når de gir karakterer. Praksis avhenger dessuten av hvilket fag det er snakk om.

Noen fag har klart definerte rammer for hvilke vurderingsformer, verktøy og standarder som tas i bruk i vurdering. I fag som matematikk og naturfag forstår lærere læringsutbytte som noe som er definert på forhånd og gitt gjennom de vurderingsverktøyene de bruker. I fag som norsk og kroppsøving beskriver lærere i større grad en forståelse av læringsutbytte basert på flere situasjonsavhengige faktorer og individuelt skjønn når de setter karakter. Lærere i kunst og håndverk skiller seg fra de andre faglærerne ved at de i større grad legger vekt på at det er nødvendig å etablere et tolkningsfellesskap og felles prosedyrer for vurdering for å få til objektiv og rettferdig vurdering av elevene.

Samlet sett innebærer dette at lærere legger til grunn ulike forståelser av hva læringsutbytte i ulike fag er, og ikke minst hvordan det kommer til uttrykk i ulike vurderingssituasjoner. Ikke uventet er lærerne først og fremst opptatt av karaktersetting som en del av det interne arbeidet i skolen og i undervisningen.

Politikerne tar begrepet læringsutbytte for gitt

Politikerens forståelse av læringsutbytte uttrykt gjennom statsbudsjettet viser et annet bilde enn de to foregående gruppene. Gjennom 14 statsbudsjett, fra 1997 til 2011, og en periode med omfattende endringer og reformer i utdanningssystemet, skiftende regjeringer, PISA-sjokk, introduksjon

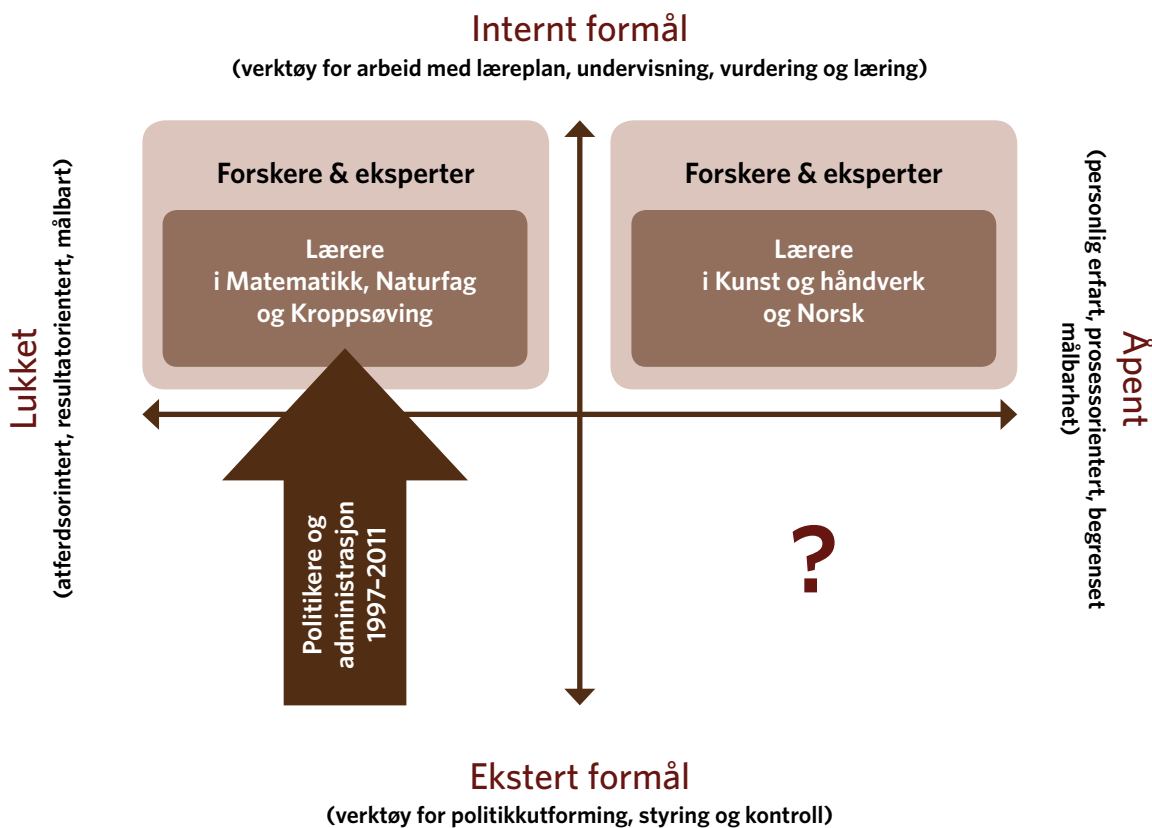
av nasjonale prøver og et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem i grunnsopplæringen, samt innføring av nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for all utdanning, ser ikke læringsutbytte ut til å være et kontroversielt begrep i norsk politikk. Begrepet er omfavnet av regjering etter regjering og har hatt en viktig rolle som argument for endring og som en kraftig pådriver for politikktutvikling. Forståelsen av læringsutbytte har gjennomgående et eksternt utgangspunkt, der vekten ligger på muligheten til å sammenlikne resultater for å kunne kontrollere og styre utdanningssystemet. Mot slutten av perioden ser det likevel ut til at bruken av læringsutbytte i større grad orienteres mot interne prosesser i skole og utdanning, for eksempel i organisasjonsutvikling og satsinger rettet mot svakere elevgrupper, klasser eller skoler.

Hva ulike regjeringer fremmer av saker under et felles læringsutbyttebegrep, ser imidlertid ut til å variere. Det er et tydelig skille mellom regjeringer som vil arbeide med læringsutbytte for å identifisere svakere elever og sette inn målrettede tiltak overfor enkeltgrupper av elever – og de som vektlegger arbeid med læringsutbytte generelt for at alle elever skal oppnå et forbedret læringsutbytte.

Et annet skille mellom de ulike regjeringene går på hvordan de vektlegger læringsutbytte for styring av utdanningssektoren. Noen regjeringer vil styre gjennom læringsutbytte som er på forhånd fastsatt og resultatkontroll, uten å angi innhold eller arbeidsmetoder. Andre regjeringer styrer ut fra på forhånd fastsatte krav til læringsutbytte, angivelser av arbeidsmetoder og temaer for innhold og kontroll av resultat. På den ene siden illustrerer dette hvordan læringsutbytte favner bredt nok til at de fleste politiske retninger i Norge kan forholde seg til begrepet. På den andre siden viser dette også at ulike politiske retninger bruker læringsutbytte knyttet til ulike utdanningspolitiske tiltak og aktiviteter.

Læringsutbytteforståelse og den tomme kvadranten

Analysen viser at læringsutbytte forstås ulikt av ulike aktører i utdanning. Det er også variasjon i hvordan læringsutbytte forstås innenfor de enkelte



Figur 2. Tre aktørers forståelse av læringsutbytte og en tom kvadrant (Prøitz 2015)

gruppene. Lærere i ulike fag forstår begrepet ulikt avhengig av fagenes egenart og praksis i ulike fag, forskere forstår begrepet etter hvilke syn de har på læring, og politikere har omfavnet begrepet i vid forstand, men forstår det på ulike måter avhengig av politisk ståsted og knytter dermed ulike utdanningspolitiske tiltak og virkemidler til begrepet. Analysen tyder også på at læringsutbytte forstås ulikt av forskjellige aktører i ulike sammenhenger og at begrepet gis ulikt innhold avhengig av hvilken funksjon læringsutbytte har i de sammenhengene aktørene er og arbeider.

De tre gruppenes overordnede forståelser av læringsutbytte kan plasseres i den teoretiske modellen presentert tidlig i denne artikkelen. Figuren under viser mangfoldet i forståelser mellom gruppene. Den viser også at det finnes muligheter for en forståelse av læringsutbytte som ingen av aktørene

ser ut til å ta i bruk. Den tomme kvadranten viser hvordan ingen av aktørene anser læringsutbytte å kunne være en kombinasjon av en åpen, prosessorientert forståelse for et eksternt formål.

En mulig tolkning av den tomme kvadranten kan være at det å ha et eksternt fokus rettet mot politikktutforming, kontroll og styring, ansees å kreve et målbart læringsutbytte for eksempel som testresultater og karakterer i form av tall (Lundahl & Waldow 2009). I så fall vil kombinasjonen kunne ansees som umulig og motsetningsfylt – hvordan kan man drive politikktutvikling på et læringsutbytte som ikke er målbart eller sammenlignbart? Det er også et spørsmål om den dominerende definisjonen av læringsutbytte som vektlegger målbarhet, ikke oppmuntrer til utforskning av alternative tilnærminger. Det er vist her at det finnes alternative forståelser av

læringsutbytte med et mer åpent og prosessorientert syn på læring. I denne litteraturen etterlyses andre måter å dokumentere og vurdere læringsutbytte på enn for eksempel gjennom testresultater alene (James & Brown 2005, Shepard 2000). Et interessant spørsmål er om den tomme kvadranten kan være et rom for utforskning av alternative tilnæringer til læringsutbytte? Det er mulig at det finnes praksiser i opplæringen som fyller den tomme kvadranten, men dette har vi lite kunnskap om så langt. Vi vet imidlertid lite om hvorvidt og hvordan norsk læringsutbytteorientert politikk og pedagogikk utspiller seg i praksis i grunnopplæringen i dag. I et nytt forskningsprosjekt om *Læringsutbytte i politikk og praksis* (LOaPP) er det nettopp disse temaene som skal studeres⁴. Temaet er særlig interessant med tanke på at læringsutbytte som begrep og fenomen er et relativt nytt fenomen i Norge – både i pedagogikk og politikk.

NOTER

- 1 Læreres forståelser av læringsutbytte er i studien basert på intervjuer med 41 lærere om deres egne praksiser for karaktersetting (Prøitz 2014)
- 2 I studien er forskeres og fageksperters forståelser av læringsutbytte uttrykt i faglitteratur studert (Prøitz 2010).
- 3 I studien er bruk av læringsutbytte i norsk utdanningspolitikk over 14 statsbudsjett undersøkt (Prøitz 2014).
- 4 LOaPP er et forskningsprosjekt finansiert av Norges forskningsråds FINNUT-program. Prosjektet skal pågå i perioden 2016-2019, for mer informasjon om prosjektet se nettside: <<https://www.usn.no/forskning/hva-forsker-vi-pa/barnehage-skole-og-hoyere-utdanning/nettverk-for-interaksjonsanalyse/tracing-learning-outcomes-across-policy-and-practice-article185710-23041.html>>

LITTERATUR

- ALLAIS, S. (2012). Claims vs. practicalities: Lessons about using learning outcomes. *Journal of Education and Work*, 25(3), 331–354.
- ALLAN, J. (1996). Learning outcomes in higher education. *Studies in Higher Education*, 21(1), 93–108.
- BAKKEN, A. & ELSTAD, J.I. (2012). *For store forventninger? Kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakterer*, NOVA Rapport nr. 7/2012. Oslo: NOVA.
- COBURN, C.E. (2006) Framing the Problem of Reading Instruction: Using Frame Analysis to Uncover the Microprocesses of Policy Implementation. *American Education Research Journal*, 43(3), 343–349.
- EISNER, E.W. (1979). *The education imagination. On the design and evaluation of school programs*. New York: Macmillan
- EISNER, E.W. (2005). *Reimagining schools: The selected works of Elliot W. Eisner*. USA: Routledge
- GAGNÉ, R.M. (1974). *Learning for instruction*. Illinois: The Dryden Press Hinsdale.
- GAGNÉ, R.M. (1985). *The conditions of learning* (4th.). Holt, Rinehart, and Winston.
- HATCH, T. (2013). Beneath the surface of accountability: Answerability, responsibility and capacity-building in recent education reforms in Norway. *Journal of Educational Change*, 14(2), 113–138.
- IMSEN, G. (2003). *Skolemiljø, læringsutbytte og elevutbytte*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- JAMES, M., & BROWN, S. (2005). Grasping the TLRP nettle: preliminary analysis and some enduring issues surrounding the improvement of learning outcomes. *Curriculum Journal*, 16(1), 7–30.
- LASSNIGG, L. (2012). 'Lost in translation': learning outcomes and the governance of education. *Journal of Education and Work*, 25(3), 299–330.
- LUNDAHL, C. & WALDOW, F. (2009). 'Standardisation and 'quick languages': the shapeshifting of standardised measurement of pupil achievement in Sweden and Germany'. *Comparative Education*, 45(3), 365–385.
- LØDDING, B., MARKUSSEN, E. & VIBE, N. (2005). «... utnytte sine evner og realisere sitt talent»? NIFU STEP Rapport nr. 5. Oslo: NIFU STEP.
- OPHEIM, V., GJERUSTAD, C. & SJAASTAD, J. (2013). *Jakten på kvalitetsindikatorene. Sluttrapport fra prosjektet 'Ressursbruk og læringsresultater i grunnopplæringen'*, NIFU Rapport nr. 23. Oslo: NIFU.
- PRØITZ, T.S. (2014). *Conceptualisations of learning outcomes – an explorative study of policymakers, teachers and scholars*. Series of dissertations Faculty of Educational Sciences, No. 194. Oslo: University of Oslo.
- PRØITZ, T.S. (2015) *Læringsutbytte*. Oslo, Universitetsforlaget
- SKEDSMO, G. (2011). Formulation and Realisation of Evaluation Policy: Inconsistencies and Problematic Issues. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 23(1), 5–20.
- SHEPARD, L. A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational researcher*, 29(7), 4–14.
- ØZERK, K. (2003). *Sampedagogikk*. Oslo: Opplandske Bokforlag.
- AASEN, P., MØLLER, J., RYE, E., OTTESEN, E., PRØITZ, T.S. & HERTZBERG, F. (2012). *Kunnskapsløftet som styringsreform – et løft eller et løfte? Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementeringen av reformen*, NIFU Rapport nr. 20. Oslo: NIFU.



Tine S. Prøitz er førsteamanuensis ved Institutt for pedagogikk og skoleutvikling ved Høgskolen i Sørøst-Norge, der hun underviser på lærerutdanningen og ved masterstudiet i utdanningsledelse. Prøitz har bred erfaring fra utredningsarbeider og forskning som omhandler utdanningspolitiske og vitenskapelige temaer, deriblant læringsutbytte.



Hold deg
oppdatert

Nye bøker om læring



Positive lærer-elev-relasjoner

Boken tar utgangspunkt i en konkret skolehverdag der en lærer og hennes sytten tredjeklassinger snakker om hva tallet atten kan være. Det å ha en positiv relasjon er viktig for både elever og lærere.

Torill Moen (red.)



Skoledagens nødvendigheter

Boken viser hvordan lærere kan løse de praktiske sidene ved arbeidet i en klasse på en god måte. Når disse er løst, blir det bedre flyt i undervisningen, færre avbrytelser, mer arbeidsro og mer tid til elevenes læringsarbeid.

Anne-Elisabeth Utklev



Den digitale lærer-generasjonen

I denne boken spør forfatterne hvorfor det ser ut til å være vanskelig å endre undervisningsmønstre i tråd med ønsker fra skiftende politiske myndigheter og skiftende teoriparadigmer.

Ingrid Helleve | Aslaug Grov Almås | Brita Bjerkelo



Livet som lærer

Med utgangspunkt i intervjuer og samtaler med lærere tar forfatterne for seg noen sentrale aspekter ved læreryrket som kan gjøre det lettere å legge til rette for læring og utvikling for alle elever.

Magne Dypedahl | Gro-Anita Myklevold
Dag Sørmo | Magne Skibsted Jensen | Henrik Bøhn



De frafalne

Frafall i videregående skole er blant vår tids store bekymringer. Hva kan vi lære dersom vi snakker med de frafalne i stedet for å snakke om frafallet?

Kaja Reegård | Jon Rogstad (red.)



Læringsprosesser

Denne boken presenterer ulike læringsprosesser elever og studenter må møte for å kunne fungere i dagens og fremtidens samfunn.

Siv Måseidvåg Gamlem | Wenke Mork Rogne

gyldendal.no/akademisk

NY KUNNSKAP, HVER DAG!

Lesson Study for bedre læring

■ AV ANNE LIV KAARSTAD LIE OG EVA HØIBY

I Drammen har man gitt skolene i oppdrag å bruke Lesson Study som læringsmodell for hvordan de kan lære av egen praksis. Lærere og lærerstudenter har samarbeidet om gjennomføringen av oppdraget.

I denne artikkelen vil vi gi et innblikk i teori og metodevalg studenter og lærere brukte for å utvikle kjennskap til hva som skaper god undervisning og hva som kjennetegner klasseledelse og læringsaktiviteter som fremmer elevenes læring. Oppdraget var «Lær å lære av egen praksis» ved hjelp av *Lesson Study* som læringsmodell. I tillegg til alle skolene i Drammen bidro 110 lærerstudenter fra Campus Drammen, Høgskolen i Sørøst-Norge, som hadde dette som del av sin praksisoppgave. Målet var at alle skoler skulle gjennomføre Lesson Study-økter i løpet av skoleåret 2015/2016. Omfang og tempo var opp til hver enkelt skole.

Forskning peker på at forbedringen av undervisningen må skje der den drives – i klasserommet. Kravene til lærerens undervisningskvalitet er under press, og det stilles sterke krav til utvikling av skolens praksis for å øke prestasjoner og læringsutbytte for elevene. Å bruke mer tid på pedagogisk refleksjon rundt *hvorfor* og *hvordan* må styre *hva* og *når*. Skolens praktikere har kompetanse til å hente inn relevant kunnskap og data ut fra undervisningen, men det må knyttes

til de elevene læringen skal skje hos, den lokale konteksten. Teoriene og grepene som framstilles videre i teksten, kan på enkelt vis implementeres i alle læringsteam som ønsker å videreutvikle egen samarbeidslæring i lærerteamet.

Hensikten med «Lesson Study»

Hensikten med å gjennomføre en «Lesson Study»-økt vil være å forske på aktiviteten som skjer i klasserommet, samle inn data ved å observere og intervjuer elever, bearbeide data i lærerteamet for så å prøve ut nye grep for klasseundervisningen som teamet tror vil gi bedre effekt. Teamet leter etter hva som gir spesielt god læringseffekt og hva som «trigger» elevene mot egne læringsmål.

Å bruke systemiske metoder for å lære i klasserommet, er en del av læringsforskningen som omhandler utvikling av kunnskap om *hva som bidrar til at læring skjer* hos elevene. Denne kunnskapen gir deg som lærer viktige innspill for hvordan du kan tilrettelegge opplæringen og læringsmiljøet til en bestemt klasse eller elevgruppe.

- Når teamet skal velge hva de vil forske på, kan det være nyttig å kategorisere forskningsakti-



viteten i læringsteamet fra sentrale forutsetninger for god læring¹:

- Elever og lærere er orientert mot mål og progresjon i læringen
- Elevene deltar aktivt i og forstår læringsprosesser
- Elevene deltar i kommunikasjon og samarbeid
- Elevene får utviklet dybdeforståelse og får hjelp til å forstå sammenhenger
- Elevene får utfordringer som gjør at de strekker seg
- Undervisningen er tilpasset elevenes ulike forkunnskaper
- Læringsmiljøet tar hensyn til elevenes relasjoner, motivasjon og følelser

Å planlegge forskningsarbeidet

Første steg er å avklare læringsmål for undervisningsøkten det skal planlegges for. Ved å stille læringsspørsmål mot dette målet, kan teamet planlegge synliggjøring av målet, tilbakemeldinger og framovermeldinger underveis i læringsprosessen og vurderingsform der elevene vurderer egen læring i retning målet. Dette er den grunnleggende vurderingsprosessen for dobbeltekretslæringen som skjer når vi jobber med læringsmål. Vi trenger å forestille oss hvilken læring vi ønsker allerede i oppstartsprosessen. Planleggingen tar høyde for mål, vurdering, innhold, valg av læringsaktiviteter, elevers læreforutsetninger og rammefaktorer (den didaktiske relasjonsmodellen).

På lik linje med planlegging av undervisning må det planlegges hvordan observatørene skal observere, og hvilke data som skal innhentes. Observasjonene kan eksempelvis rettes mot enkeltelever med hensyn på utbyttet av undervisningen eller generelt mot hele elevgruppen. Det kan rettes mot minoritetsgrupper eller spesielt evnerike.

Det vanskelige med å forske på egne elever er at man oftest har dannet seg en mening eller har en oppfatning av den gruppen elever man observerer. Vi vil derfor minne om to ting når det observeres: å se etter positive ferdigheter hos elevene som kan utvikles i observasjonene, og å hente inn minst en person som ikke kjenner elevene til å være med å observere.

Det er elevenes *læring* som skal studeres av de observerende andre. Å observere er metodisk arbeid, og planlegging av denne aktiviteten er spesielt viktig for å innhente data fra klasserommet, som blir grunnlaget for refleksjon i læringsteamet som skal føre til klokere praksis.

Tips til gode elevintervju

Praksislærer og gruppen med lærerstudenter valgte ulikt fokus for observasjonen i den første forskningsøkta. De ønsket å hente inn informasjon om læringsutbytte, samarbeid og mestring. De hadde bestemt hvem som skulle gjennomføre undervisningsøkta og hvilke instruksjoner som skulle gis ved oppstart og underveis hvis det oppsto spørsmål fra gruppene. Hvilke hint og tilbakemeldinger observatørene kunne gi når de beveget seg i rommet mens elevene jobbet, ble også avtalt. Umiddelbart etter første forskningstime intervjuet hver observatør hver sin elev. For å etablere umiddelbar trygghet og likeverdighet i intervjusituasjonen, var den voksne raskt på plass med et smil og framoverlent holdning for å vise oppmerksomhet og nærvær til intervjuobjektet eleven, samt å lytte nøye. Enkle tips er:

- Husk at det er et intervju – ikke en dialog. Ikke kommenter det som blir sagt – heller ikke om du er uenig.
- Still utdypende *hv*-spørsmål (hva, hvorfor, hvem, hvordan ...) som får eleven til å utdype svarene sine.
- Følg opp det du synes er interessant i svarene (dvs. spør gjerne mer om dette).
- La eleven få tid til å svare (pauser er tegn på ettertenksomhet).

Lesson Study på Aronsløkka skole

I det følgende eksempelet kan dere lese hvordan Aronsløkka skole har jobbet med «Lesson Study» i 5. trinn. De har to satsingsområder, lesing og vurdering for læring, og derfor ble disse fokusområdene valgt som tema da vårens Lesson Study skulle gjennomføres. Lærerne fikk selv bestemme målsettingen de skulle ta utgangspunkt i innenfor lesing, avhengig av klassetrinn og lærernes behov, og de skulle spesielt se etter «bevis for læring» knyttet til de aktivitetene de valgte.

Før planleggingen startet hadde lærerne blitt plassert i grupper av ledelsen, der man hadde tatt hensyn til at lærerne på gruppa underviste på samme hovedtrinn (småskole eller mellomtrinn). Utover dette var gruppene heterogene med hensyn til fag og klasse, og i planleggingsfasen ble det dermed viktig å bestemme seg for hvilket mål innen lesing elevene skulle jobbe med, hvilket fag man skulle ta utgangspunkt i og hvilken klasse undervisningen skulle foregå i.

I dette arbeidet bestemte Ola, Bente, Christina og Lise, som alle jobber på mellomtrinnet, seg for å utforske et av kriteriene i SOL-pyramiden (kartleggingsverktøyet Systematisk observasjon av lesing). Med bakgrunn i kartlegginger de hadde gjennomført i sine klasser, hadde de en formening om elevenes nivå, men ville undersøke hvor mange elever som ville forstå deres forklaringer knyttet til målet og hvordan de responderte på oppgaven de ga dem. Målet for undervisningsøkten ble derfor: «Jeg kan lese og forstå skriftlige oppgaver og instruksjoner», og planen for undervisningsøkten vises her:

Planlegging av 1. forskningsøkt i Lesson Study

Samling. Vi forteller om hva som skal skje, gjennomgår målet og avklarer begreper; instruksjon (bruksanvisning, oppskrift). Hvor møter vi på disse i hverdagen vår? Hva er viktig når vi skal lese en instruksjon?

Deler ut oppgaven. Arket er snudd, og ingen får snu før lærer gir beskjed. De har 3 minutter på seg. Vi setter på timer på smartboard. Viktig å ikke gjøre noe annet enn instruksjonen sier før tiden er ute.

Samling. Hva erfarte vi? Hva må vi huske på?

Ny oppgave. Origami som skal løses i par. Vi legger frem fargede ark. 10 minutter på timer.

Samling. Vise frem froskene (origami-produkt) sine. Hva har vi erfart og lært? Klarte vi å følge en instruksjon?



Da undervisningsøkten var ferdig planlagt, *trakk* lærerne den som skulle gjennomføre undervisningen. De ble enige om at de tre som skulle være observatører, ikke skulle bryte inn i undervisningen eller hjelpe enkeltelever, men ha fokus på hva elevene lærte av instruksjonen til læreren og av selve aktiviteten. I tillegg skulle en observatør se om det skjedde læring fra første til andre oppgave, en skulle observere tidsbruk og den tredje skulle observere overganger.

Drøfting og justering etter 1. forskningsøkt

I etterkant av undervisningsøkten satt Lise, Bente, Christina og Ola og reflekterte over det de hadde observert i klasserommet. De hadde lagt merke til at flere elever brukte mye tid på å komme i gang, mens andre leste raskt og ikke fikk med seg alle detaljer i instruksjonen. Dette ga lærerne verdifull informasjon om elevenes lesenivå, men ga også noen refleksjoner om lærerens innledning og om selve oppgaven var godt nok tilpasset den elevgruppen de hadde. Origamioppgaven var god for de flinke leserne, men kanskje litt for omstendelig og vanskelig for andre. De la også merke til at flere elever henvendte seg raskt til læreren dersom det var noe som var vanskelig, og at denne oppgaven opplevdes lite relevant for flere av elevene. Disse refleksjonene ble viktige da gruppa skulle planlegge en ny undervisningsøkt.

Gjennomføring av 2. forskningsøkt

Gruppa ble enige om at de ønsket å beholde målsettingen slik den var formulert i første økt, valgte en ny klasse de skulle gjennomføre undervisningen i og gjorde noen endringer med utgangspunkt i gruppas refleksjoner. Dette var blant annet å:

- samle klassen i begynnelsen av timen for å ha felles fokus og å gjennomgå oppgaven, men med mer vekt på hvilken lesestrategi det kunne være lurt å bruke.
- gi tydeligere beskjed om at elevene skulle bruke strategien « spørre medelever før de spør læreren om hjelp».
- bytte ut origamioppgaven med en annen

instruksjonsoppgave som opplevdes mer relevant for elevgruppa.

Da undervisningsøkten var ferdigplanlagt, trakk lærerne igjen hvem som skulle undervise, og undervisningsøkten ble gjennomført noen dager senere med tre observatører inne i klasserommet.

Refleksjonsøkt

Da undervisningsøkt nummer to var gjennomført, hadde lærerne igjen en refleksjonsøkt. Her hadde de fokus på hva endringene hadde ført til av læring for elevene, men også hva de selv hadde lært om elevenes læring og hva de kunne ta med til egen praksis. De skrev et refleksjonsnotat til ledelsen som gjengis under:

Oppsummering i teamet – hva er lært?

- Det er viktig å se at elevene gjør sine egne erfaringer med de oppgavene de får utdelt, og at det har betydning for deres motivasjon at oppgavene er knyttet opp til dagliglivet
- Vi har blitt mer bevisste på at elevene har behov for å trene på samarbeid og hvordan de skal fordele arbeid mellom seg
- Det er trygt for elevene å snakke med en medelev før man deler i plenum, eks. «vi snakket om ...» i stedet for «jeg mener ...»
- Elevene lytter til andre grupper enn sin egen og får tips og hjelp av andre
- Det er viktig at aktivitetene er tidsstyrte
- Vi så at det har god effekt på elevenes fokus og læringsinnsats å hilse i døra, i tillegg til å ha felles rosing

Hva tar dere med fra Lesson Study til egen undervisningspraksis?

- Tidsstyring av aktiviteter
- Oppgavene som brukes må være knyttet til den hverdagen elevene kjenner
- Ønsker å bruke mer samling i klassen
- Elevene må få anledning til å snakke med hverandre før man tar det i plenum
- Elevene lærer på ulike måter så det vil være viktig å veksle mellom samarbeid / individuelt arbeid

Oppsummering eksempel Aronløkka skole

Her ser vi at det kan være mange innfallsvinkler til tolkning av observasjonene. Lærerne observerte at det var mer fokus og læring når rammene for undervisningen var strammere og når de la til rette for elevsamarbeid og trening. I tillegg så de behovet for å lage oppgaver som motiverer gjennom gjenkjenning.

Et aspekt som ikke berøres i særlig grad, er hvordan selve instruksjonen virket på de enkelte elevene. Var instruksjonen for avansert språkmessig, eller var den for abstrakt? Dette var noe av det lærerteamet ønsket å undersøke da de startet planleggingen av Lesson Study-økta. Men læringsmiljøfaktorene er ofte mer synlige enn de individuelle faktorene og vil derfor være lettere å identifisere og endre.

Uansett har lærerteamet kommet fram til viktige observasjoner og slutninger som de vil profitere på i sin egen undervisning. Det språkmessige kan jo være gjenstand for neste Lesson Study-planlegging? Dette er en dynamisk metode, hvor hovedhensikten er at man forsker i egen praksis knyttet opp mot visjoner og mål. På den måten knyttes teori og egenrefleksjon sammen og blir en del av skolens profesjonelle fellesskap.

NOTE

- 1 NOU 2014:7 (2014). Elevenes læring i fremtidens skole. Oslo: Kunnskapsdepartementet



Anne Liv Kaarstad Lie er høgskolelektor i pedagogikk og skoleutvikling ved Høgskolen i Sørøst-Norge, Campus Drammen. Hun foreleser og veileder i grunnskolelærerutdanningen 1.-7. og 5.-10., samt master i utdanningsledelse. Hun har 17 års erfaring fra skolen som lærer, undervisningsinspektør og rektor. Hun er redaktør av boka «Anerkjennende elevsamtaler – metoder for reell elevmedvirkning».



Eva Høiby er seniorrådgiver ved Kompetansesenteret for barnehage og skole i Drammen, der hun har vært utviklingsleder for prosjektet «Drammensskolen, Norges Beste Skole fra 2009-2015. Hun har læringsmiljø, sosial kompetanse og klasseledelse og ledelse som sine spesialfelt og har 21 års erfaring fra grunnskolen som lærer, veileder, inspektør og rektor (i 13 år). Hun arbeider også som veileder for skoleledere i andre kommuner gjennom Utdanningsdirektoratets veilederkorps.

Skoleutvikling

- en mulighet til forbedring eller bortkastet tid?

■ AV SIRI ANETTE NORDBY OG ERIK ADALBERON

I begrepet skoleutvikling ligger det en forventning om at skolen skal forbedres på bestemte områder. Men gjennom den skoleutvikling som drives i norsk skole, er det slett ikke sikkert at dette alltid skjer. En nyere studie, hvor et skoleutviklingsprosjekt i videregående opplæring ble fulgt, avdekker negative holdninger hos personalet. Med dette som utgangspunkt stilles noen kritiske spørsmål om selve gjennomføringen av slike prosjekter.

Det ropes etter forbedringer i den norske skolen, kvalitetsutvikling av undervisning og kompetanseheving hos lærere. Lærere med en viss fartstid i skolen har gjennomlevd ulike reformer og stadig måttet forholde seg til endrede læreplaner og arbeidsmetoder. Dette har pågått i mange år, men likevel scorer Norge lavere på PISA-undersøkelser enn de land vi liker å sammenligne oss med (Elstad & Sivesind, 2010). En slik realitet samsvarer dårlig med de ambisjoner som myndighetene har for den norske skolen, og det jobbes intenst for å heve nivået.

Hvorvidt PISA og nasjonale prøver skal være styrende for utviklingen i norsk skole, er et tema vi ikke skal gå inn på her. I stedet er det av interesse å se nærmere på selve arbeidet som gjøres for å utvikle fremtidens skole. Selv om det foregår mye godt arbeid rundt i de norske skolene i form av skoleutviklingsprosjekter, kan det likevel spørres

om skolene egentlig blir noe bedre? Og hvis ikke – hvorfor?

Et skoleutviklingsprosjekt for bedre tilpasset opplæring

I denne aktuelle sammenheng vil vi trekke frem enkelte funn fra en masteroppgave, der Nordby har undersøkt hvordan et kollegium ved en norsk videregående skole arbeidet med et skoleutviklingsprosjekt om tilpasset opplæring (Nordby, 2014). I denne etnografiske studien ble det særlig lagt vekt på de holdninger og synspunkter som kom til syne hos de ansatte i denne prosessen. Kort beskrevet var målet med det aktuelle skoleutviklingsprosjektet å skape et felles begrepsapparat og bidra til endret praksis hos deltakerne for kollektivt å bli bedre på å drive tilpasset opplæring. Dette ble forsøkt bevisstgjort gjennom å sette et systematisk søkelys på temaet gjennom skoleåret.



Illustrasjonsfoto: fotolia.com

Et av de mer oppsiktsvekkende funnene i undersøkelsen var at et stort flertall av de ansatte ved skolen etter endt prosjektperiode mente at de ikke hadde endret praksis gjennom arbeidet med prosjektet. De hevdet at de hadde fått lite utbytte av arbeidet med prosjektet, og en deltaker sa rett ut at dette hadde vært bortkastet tid. De få enkeltstemmene i kollegiet som var positive, hadde til gjengjeld et tilsynelatende godt utbytte av prosjektet. Som eksempel formidlet en ansatt at arbeidet med prosjektet var direkte årsak til endret praksis, til økt forståelse for tema, og vedkommende så det som en mulighet for forbedring. Flere andre har også ytret en erkjennelse om økt bevissthet rundt tema, til tross for at de var generelt negative til prosjektet som sådan. Samlet sett viste analysen av reaksjonene at prosjektet i seg selv utgjorde et problem.

Top-down

Dette skoleprosjektet var, i likhet med de mange reformer som har preget Skole-Norge de siste tiår, initiert og styrt fra toppen. Tilnærmingen til prosjektet var preget av en «top-down»-styring, hvor ledelsen satte premissene og styrte framdriften. De ansatte valgte riktignok temaet i løpet av forrige skoleår, og de ble trukket inn som aktive bidragsytere underveis i prosjektet ved at personer i kollegiet ble spurt om å holde ulike innlegg i forbindelse med tema. Andre eksempler på involvering i prosessen var gruppearbeid med rom for fri refleksjon over tema, invitasjon til erfaringsutveksling med deling av enkeltlæreres godt fungerende undervisningsopplegg og tilsvarende. Slike tiltak viste seg likevel ikke å være nok, slik at det ble uttrykt en ganske unison motstand mot prosjektet.

Studien viser et eksempel på hvordan



skoleutviklingsprosjekter iverksettes i norsk skole, og har, på tross av manglende generaliserbarhet, mulighet til å fungere som et apropos for fremtidige prosjekter. De erfaringer som det er mulig å trekke ut av dette, kan i hovedsak sees fra to ulike perspektiver; de ansatte og ledelsen.

Bottom-up

Det er vanlig innen utviklingsteori å legge vekt på at deltakerne i et utviklingsprosjekt må føle eierskap til prosjektet, og at et utviklingsarbeid vil lykkes bedre dersom en klarer å skape en «bottom-up»-strategi. Lærere har i mange tilfeller måttet finne seg i å være den aktøren som skal omsette nye reformer i praksis – tiltak de ofte ikke har bedt om eller vært med på å utforme (Cuban, 1990). Om det så er snakk om nasjonale eller regionale forandringer, blir resultatet ofte en gjentagende «top-down»-styringsform, som sjelden har en lokal forankring. Dette kan heller sies å handle om at den enkelte lærer blir tenkt som en brikke i et puslespill, som stadig må forholde seg profesjonelt til nye retningslinjer i sin yrkesutøvelse.

Skoleutvikling fordrer endring

Samtidig er det viktig å innse at et skoleutviklingsprosjekt som dette mest sannsynlig vil kreve en form for endring hos deltakerne. Det ligger implisitt i selve begrepet at noe er ment å endres, og en slik prosess vil følgelig også innbefatte dem som skal stå for selve utviklingen. En slik endring hos deltakerne vil kunne komme i strid med deres opplevelse av individuell frihet til å skape og bygge, og som Biesta (2006) hevder, vil ny læring kunne knyttes til begrepet «transcendental vold». Med dette peker han på det viktige poenget at endring i form av læring ikke alltid er en lystbetont, og umiddelbart givende prosess. Tvert om kan det betegnes som en krevende øvelse, som antakelig vil bli vanskeligere når det innebærer et brudd med etablerte vaner og rutiner. Bamber (2009) hevder at læring også følges av en avlæring, der fastlagte vaner må legges til side til fordel for de nye. Skandsen, Wærness, og Lindvig (2011) mener at enhver endringsprosess fører til motstand, som også kan betegnes som selvbevaring. Antakelig vil motstanden variere etter hva endringen gjelder, og hvor nødvendig

den synes å være. I dette prosjektet, og sikkert i andre lignende prosjekter, kan det sies å være behovet for ny kunnskap og endring av praksis som først og fremst utfordrer deltagerne. I de svarene som har fremkommet, synes motstanden mot prosjektet å være vesentlig, hvilket tilsier at de enten ikke synes at endringen er nødvendig, eller at endringen blir for omfattende.

Barrierer mot endring

I de fleste organisasjoner finnes det mekanismer for selvbevaring og motstand mot endringer (Skogen, 2004). Disse kan deles i fire kategorier: psykologiske barrierer, praktiske barrierer, verdibarrierer og maktbarrierer. De psykologiske barrierene dreier seg om fenomener i enkeltpersoners psyke som virker som motstandsfaktorer, som for eksempel dimensjonen sikkerhet/trygghet versus usikkerhet/utrygghet. En kan sammenholde de psykologiske barrierene med det Illeris (2003) benevner som «hverdagsbevissthet», som er et naturlig forsvar mot den store mengden informasjon og påvirkning mennesket i det moderne samfunn blir utsatt for. Den andre kategorien barrierer Skogen (2004) omtaler, er praktiske barrierer, eksemplifisert gjennom faktorene tid samt faglige og økonomiske ressurser. Enhver endringsprosess vil fordre en viss økonomisk ressurs, i tillegg til faglige kunnskaper og ferdigheter. Kompetanseheving blant de ansatte vil ofte være ønskelig, men fordrer at de ansatte selv er villige til å gå gjennom den nødvendige kursingen og opplæringen. Makt- og verdibarrierer hevdes ifølge Skogen (2004) å være de viktigste barrierene når det gjelder forandring. I denne sammenhengen kan man ikke snakke om barrierer som noe utelukkende negativt, fordi barrierene blir positive eller negative ut ifra hvilken verdiforankring man har. Et utviklingsarbeid vil i en organisasjon kunne sammenfalle med enkeltes verdier, normer og tradisjoner, mens den vil gå på tvers av andres, og dermed skape verdikollisjon og motstand.

Innenfor fag-grupperinger i et kollegium kan opplevelsen av autonomi være sterk. Skoleutviklingsprosjektet i Nordbys (2014) undersøkelse kan også ha utfordret enkelte læreres behov for autonomi, slik Lipsky (2010) beskriver det. De kan reagere slik at de ikke vil ha noen innblanding

i måten de utfører sin lærergjerning på, men sier pent «nei, takk» til alt som kommer ovenfra og ned i organisasjonen. I skolen har personalet høy utdanning og representerer autonomi innenfor sine fagfelter (Skandsen et al., 2011). Det eksisterer internaliserte normer og verdier som regulerer den enkeltes atferd. Disse normene er et uttrykk for tradisjon og kan sies å sitte i veggene ved den enkelte skole.

Manglende forståelse

Veien til bedre tilpasset opplæring går gjennom skoleutvikling, ifølge Bjørnsrud og Nilsen (2008). Ifølge undersøkelsen vi har sett på, er det ingen automatikk i at et skoleprosjekt vil gi en umiddelbar forbedring i andre enden. Prosjektet må grunnfestes i kollegiet, «bottom-up»-prosessen må være reell. «Hele personalet må involveres og ansvarliggjøres i et langsiktig utviklingsarbeid» (Bjørnsrud & Nilsen, 2008:139). Med involvering og ansvarliggjøring peker de på hvor viktig det er at prosjektet tar hensyn til deltakernes medvirkning, samtidig som dette også er knyttet til deres profesjonelle ansvar. At utviklingsarbeidet skal være langsiktig, er på sin side interessant av to grunner: Det må gis tid for at endringer skal skje, og dette må være et arbeid som har en helhetlig strategi med troverdige mål. De tidsmessige barrierene har blitt beskrevet tidligere, og gir seg i stor grad selv. En kan ikke regne med at store endringer skal forekomme når tidsbruken er såpass beskjeden. Kortsiktighet i reformarbeid er en av flere avgjørende faktorer som Fullan og Hargreaves (1996) mener bidrar til at mange reformer mislykkes. Antakelig er det krav om umiddelbare og målbare resultater som gjør at det i mange skoleutviklingsprosjekter ikke jobbes mer på lang sikt. I det utviklingsarbeidet som er blitt beskrevet her, kan en slik strategi også sies å være fraværende, ettersom det verken tas høyde for en del 2, eller at det er et ledd i en lengre strategi. Dette gjør at prosjektet egentlig blir hengende i luften uten en forståelig kontekst, og dermed ikke skiller seg fra tidligere prosjekter som har kommet og gått.

Her kan også statlige reformprosjekter ta sin del av skylden for at det er skapt slitasje hos lærerne. Stadige endringer i målsetting og nye tiltak kan ofte synes planløse, og hvis man følger logikken til

Cuban (1990), vil dette kunne lede til en generelt manglende forståelse for utviklingsprosjekter som sådan. Om en ikke lykkes med å skape en nødvendig forståelse, kan tidkrevende arbeid med utvikling og bedring som mål vise seg å resultere i en opplevelse blant deltakerne av at dette kun var bortkastet tid.

LITTERATUR

- BAMBER, V.** (2009). *Enhancing Learning, Teaching, Assessment And Curriculum In Higher Education*: United Kingdom: Open University Press.
- BIESTA, G.J.J.** (2006). *Beyond learning: democratic education for a human future*. Boulder, Colo: Paradigm.
- BJØRNSRUD, H., & NILSEN, S.** (2008). *Tilpasset opplæring: intensjoner og skoleutvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- CUBAN, L.** (1990). Reforming Again, Again, and Again. *Educational Researcher*, 19(1), 3-13.
- ELSTAD, E., & SIVESIND, K.** (2010). *PISA: sannheten om skolen?* Oslo: Universitetsforlaget.
- FROMM, E.** (2012). *The Sane Society* (2nd enl. ed. ed.): United Kingdom: Routledge Ltd.
- FULLAN, M., & HARGREAVES, A.** (1996). *What's Worth Fighting for in Your School?* Revised Edition.
- ILLERIS, K.** (2003). *Voksenuddannelse og voksenlæring*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- LIPSKY, M.** (2010). *Street-level bureaucracy*. New York: Russell Sage Foundation.
- NORDBY, S.A.** (2014). Et skoleprosjekt om tilpasset opplæring – en mulighet til forbedring eller bortkastet tid?, 78. Retrieved from Aura website: <<http://hdl.handle.net/11250/278082>>
- SKANDSEN, T., WÆRNESS, J.L., & LINDVIG, Y.** (2011). *Entusiasme for endring: en håndbok for skoleledere*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- SKOGEN, K.** (2004). *Innovasjon i skolen: kvalitetsutvikling og kompetanseheving*. Oslo: Universitetsforlaget.



Siri Anette Nordby er master i pedagogikk og spesialpedagog ved Søgne videregående skole, der hun også er spesialpedagogisk koordinator. Hennes interessefelt i studier og arbeid har hovedsakelig vært skoleutvikling og skjæringspunktet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning. siri2no@gmail.com.



Erik Adalberon er master i pedagogikk og doktorgradsstipendiat ved Universitetet i Agder. Etter å ha gjennomført en studie av læreres bruk av læreverker i matematikk, arbeider han nå med en doktorgradsavhandling innenfor temaet IKT i høyere utdanning. Her studerer han bruk av digitale verktøy ved læringsinstitusjoner. erik.adalberon@uia.no.

Norske og svenske skolelederprogram – en sammenligning

■ AV MARIT AAS OG MONIKA TÖRNSÉN

De nasjonale lederprogrammene i Sverige og Norge blir sammenlignet ved hjelp av et forskningsbasert internasjonalt rammeverk for hva som kjennetegner god ledelse. Målet er å undersøke om og i hvilken grad de nordiske programmene er influert av internasjonal forskning om profesjonsutvikling av skoleledere. Noen områder for videreutvikling av de nordiske lederprogrammene blir foreslått.

Internasjonalt er det en økende bekymring, blant både forskere og myndigheter, om at skolelederprogram ikke i tilstrekkelig grad klarer å forberede nye skoleledere på kompleksiteten og utfordringene i det 21. århundre. En gjennomgang av skoleledelse i 22 utdanningssystemer (inkludert Norge) viser at mange vegrer seg for å bli skoleledere fordi oppgavene er for mange og uklare, arbeidspresset er stort, og opplæringen er utilstrekkelig (OECD, 2008). Analyser av rammeverk for skolelederprogrammer foreslår at programmene i større utstrekning handler om rektorers faktiske arbeid heller enn å bare fokusere på de forpliktelser som følger av rektorrollen (Dempster, Lovett, & Flückiger, 2011; McKinsey & Company, 2010). Ifølge Busch (2009) skaper den økende kompleksiteten og de

mange nye kravene for skoleledere en moralsk forpliktelse for arbeidsgivere til å tilby adekvat opplæring via målrettede lederprogrammer.

I 2009 startet myndighetene i Norge et nasjonalt lederprogram for nye rektorer for å utvikle deres kvalifikasjoner og støtte for implementering av nasjonalt politikk. I Sverige, der det siden 1976 har vært en statlig rektorutdanning, startet Skolverket i 2009 Rektorsprogrammet, på samme tid som i Norge. I 2014 hadde begge landene en ny anbudskonkurranse bygd på nesten det samme rammeverket som i 2009. Kapitlet analyserer anbudsdokumentene fra 2014 med tanke på å forstå hvordan myndighetene i de to nordiske landene tenker om skoleledelse, i alle fall slik det er formulert i anbudsdokumentene. I vår analyse av dokumentene anvendes et rammeverk (*A heuristic tool*) utviklet av Clark og Wiley (2011) og videreutviklet av Lovett, Dempster, og Flückiger (2015). Rammeverket er forankret i internasjonal litteratur og viser hvilke innholdskomponenter som er nødvendige for effektiv ledelse (Darling-Hammond, LaPointe, Meyerson, & Orr, 2007;

Artikkelen er et utdrag av artikkelen: Aas, Marit and Törnsén, Monika (2016): «Examining Norwegian and Swedish leadership training programs in the light of international research» (Special Issue: Educational Leadership, Nordic Studies in Education, 2/2016.



Illustrasjonsfoto/montasje: fotolia.com

Huber & Hiltmann, 2011; Robinson, Lloyd, & Rowe, 2008; Timperley, Wilson, Barrar, & Fung, 2007). Ifølge forfatterne er det bred enighet om at følgende fem områder bør behandles i alle lederprogrammer: *pedagogikk, mennesker, sted, system og individ*.

Pedagogikk - lederes læring om undervisning og læring

I litteraturen er det en økende bekymring for lederes manglende forståelse av undervisning og læring; det vil si deres kunnskap om pedagogikk. Oppsummert viser litteraturgjennomgangen når det gjelder området *pedagogikk*, at lederes læring om undervisning og læring bør inkludere kunnskap om (Lovett et al., 2015, p. 133):

- livslang vekst, læring og utvikling, spesielt for elever og lærere;
- effektive strategier for læreres profesjonelle utvikling;
- planlegging, koordinering, implementering og evaluering av undervisning og læring;

- hvilke typer data som skal samles inn, og hvordan gjennomføre kunnskapsbaserte profesjonelle samtaler om dataenes betydning for undervisning og læring.

I vår analyse ser vi at det norske programmet vektlegger pedagogisk ledelse sterkt. Under overskriften «Elevenes læringsprosesser» pekes det på temaer som visjon og målsetting, kvalitetsarbeid, ledelse for læring, utvikling av læringsprosesser og miljø, og støtte til ansatte. Det betyr at rektor er ansvarlig for å tilrettelegge læreprosessen og læringsmiljøet, inkludert betydningen av å forstå skoledata, som er nevnt i det internasjonale rammeverket. Programmet angir imidlertid ikke *hvordan* skoleledere skal gjennomføre kunnskapsbaserte profesjonelle samtaler om dataene, slik det er nevnt i det internasjonale rammeverket.

I introduksjonen til det svenske programmet vises det til den nasjonale læreplanen, men begrepet pedagogisk leder er ikke nevnt. Rektor beskrives som en som skal lede, instruere og

koordinere det pedagogiske arbeidet i tråd med utdanningens mål. Forståelse for utvikling av elevenes læringsmiljø, lærernes undervisningskvalitet og systematisk kvalitetsarbeid er begreper som understrekes flere ganger. Selv om elevens læring er i fokus, så er dette ikke fulgt opp med lærings-teorier om hvordan barn og voksne lærer.

Mennesker – læring om de skoleledere arbeider sammen med

Det andre området i det internasjonale rammeverk, *mennesker*, understreker at ledere trenger kunnskap, ferdigheter og disposisjoner til å forsterke andre mennesker motivasjon, engasjement og kapasitet. Oppsummert viser litteraturgjennomgangen av området *mennesker* at læring om de skoleledere arbeider sammen med bør inkludere kunnskap om (Lovett et al., 2015, p. 134):

- kommunikasjon, inkludert coaching og mentoring, som forbedrer relasjoner;
- hvordan strukturere skoler slik at lærere og relevante andre kan fungere som læringsfelleskap;
- hvordan og når ledelse kan distribueres for å engasjere andre i ledelse; og
- hvordan identifisere ledertalenter og støtte dem i deres lederutvikling.

Begge programmene understreker behovet for at skoleledere må ha kunnskap om kommunikasjon for å bygge læringsfelleskap i egen skole. Det norske programmet retter søkelyset mot organisasjonslæring og profesjonelle læringsfelleskap gjennom temaet «samarbeid og organisasjonsbygging». Sammenlignet med det internasjonale rammeverket som fokuserer på situert ledelse i skolekonteksten, synes dette området å være influert av generelle lederteorier. Eksempler kan være analyse og utvikling av organisasjoner, menneskelige ressurser (Human resource), utvikling og samarbeid, nettverksbygging, motivasjon, konflikter og kommunikasjon. Det refereres også til den nasjonale evalueringen av rektorutdanningen der coaching og mentoring er identifisert som vellykkede måter å drive profesjonell læring på, men det er ingen krav om å bruke slike læringsmuligheter.

I beskrivelsen av skoleorganisasjonen er delegert ledelse uttrykt som en måte å utøve ledelse på, likevel rettes det ingen spesiell oppmerksomhet mot *hvordan* skoleledere bør bygge kapasitet i egen organisasjon, for eksempel ved å identifisere ledertalenter, slik det er foreslått i det internasjonale rammeverket.

I likhet med det norske programmet er forståelse for organisasjonslæring og profesjonelle læringsfelleskap vektlagt sterkt i det svenske programmet, og også her hentes teori fra mer generell organisasjonsteori og ledelse. Begrepet distribuert ledelse er ikke nevnt i det svenske programmet, men betydningen av å involvere ansatte og elever i evaluering av virksomheten trekkes fram som et eksempel på hvordan skape oppslutning om felles mål. I likhet med det internasjonale rammeverket understrekes betydningen av å skape klima for kommunikasjon og kollegaveiledning.

Sted – lederes læring om utdanningskonteksten

Det tredje området i rammeverket, *sted*, retter søkelyset mot behovet for at lederes læring omfatter kunnskaper, ferdigheter og disposisjoner til å «lese» utdanningskontekster. Litteraturgjennomgangen viser at lederes læring om utdanningskonteksten bør inkludere kunnskap om (Lovett et al., 2015, p. 135):

- internasjonale spørsmål og deres mulige påvirkning på praksis;
- nasjonale reformer, politikk og programmer og deres effekt på skoler;
- skolekontekst og hvordan gjennomføre kulturendringer;
- hvordan skape klima for læring og utvikling.

Undersøkelsen av det tredje området, *sted* – lederes læring om utdanningskonteksten, viser at det i Norge er et sterkt engasjement for å se på sammenhengen mellom de nasjonale og lokale politiske føringene og skolens resultater. Skoleledere pekes på som nøkkelaktører i implementering av nasjonal politikk. Det ser ut til å være mindre oppmerksomhet mot internasjonale spørsmål, men den internasjonale påvirkning er tydelig i den nasjonale politikken. Kunnskap om

skolekultur og nøkkelforutsetninger for læring som er nevnt i det internasjonale rammeverket, er beskrevet under området «Utvikling og endring», et av de fem områdene i det norske programmet. Utvikling er først og fremst relatert til skolen som sted, og inkluderer både generelle lederbegreper som: strategisk ledelse, endringsledelse, makt og innflytelse; og pedagogiske begreper som: skolebasert kompetanseutvikling, innovative læringsmetoder, og pedagogisk bruk av teknologi.

Hovedfokuset i det svenske programmet er først og fremst knyttet til utdanningsmandatet nedfelt i den svenske læreplanen, som også inkluderer internasjonale avtaler. Som i Norge, er den globale innflytelsen nedfelt i den nasjonale politikken som igjen påvirker den lokale politikken. Videre fokuserer programmet på kunnskap om den lokale konteksten og organisasjonskultur som nøkkelkomponenter i arbeidet med å støtte og forbedre elevers læring og utvikling.

System - lederes læring om utdanningssystemet

Det å lede skoler innenfor et gitt utdanningssystem krever ledere som kjenner de juridiske, økonomiske og styringsmessige rammene for virksomheten de er ansatt i. Oppsummert viser litteraturgjennomgangen av området *system*, at lederes læring om utdanningssystemet bør inkludere kunnskap om (Lovett et al., 2015, p. 137):

- utdanningssystemets juridiske, økonomiske og styringsmessige rammer;
- de spesifikke læreplan- og vurderingskrav;
- når og hvor lederskjønn kan utøves;
- strategier som kan støtte beslutningstaking;
- system og kollegabaserte nettverk som kan skape læringsrelasjoner.

Norge ser ut til å ha fokus på systemtilpasset ledelse. Det betyr at myndighetene ser rektorene som nøkkelaktører i implementering av ny nasjonal politikk. For å få til dette legges det vekt på kunnskap om utdanningssystemets juridiske, økonomiske og styringsmessige rammer, spesielt målstyring og ansvarliggjøring. Hensikten er at

rektorene skal forstå og utnytte sitt handlingsrom, utvide sitt lederrepertoar og tørre å ta beslutninger. Det norske programmet fremhever ikke på samme måte som det internasjonale rammeverket styring gjennom å skape læringsrelasjoner gjennom kollegabaserte nettverk.

I likhet med Norge er systemrelatert kunnskap og forståelse, slik som nasjonale prinsipper, lover, regler og forskrifter, grunnleggende verdier og skolelederes forpliktelse på mandatet fremhevet i det svenske programmet. De systemrettede kvalitetskravene, som er del av et mål- og resultatstyringssystem, inkluderer inspeksjon og vurdering av hvordan skolers resultater møter kravene og målene i den nasjonale læreplanen. Når det gjelder problemløsning, legger programmet vekt på å styrke lederes kunnskap og ferdigheter om lover og reguleringer. Utvikling av lederskjønn vektlegges og knyttes opp mot casearbeid der relevante vitenskapelige, sosiale og etiske aspekter trekkes inn.

Individ - lederes læring om seg selv

Det femte området i det internasjonale rammeverket, individ, handler om lederes læring om seg selv. Det å kjenne sine verdier, kompetanser, styrker, svakheter og hva som må til for å skape en overgang fra novise til erfarende leder, er avgjørende for å utvikle en rolleforståelse og en lederidentitet. Litteraturgjennomgangen av området *individ*, viser at lederes læring om seg selv bør inkludere kunnskap om (Lovett et al., 2015, p. 138):

- sin egen personlige og profesjonelle moralske grunnholdning;
- sine egne profesjonelle og etiske verdier;
- spenninger mellom systemkrav og personlige preferanser med tanke på ledelsesbeslutninger;
- personlige styrker og svakheter relatert til skoleledelse.

I Norge har lederprogrammer tilbydd av norske universiteter og høyskoler ikke viet dette området stor oppmerksomhet. I anbudsdocumentet er imidlertid selv-komponenten trukket fram,



Illustrasjonsfoto: fotolia.com

og argumentene er at kunnskap om seg selv kan bidra til bedre forståelse av din lederrolle, til å konstruere din egen lederidentitet, til å øke din mestringsopplevelse, og løse problematiske situasjoner og dilemmaer. Sammenlignet med det internasjonale rammeverket er ikke den profesjonelle moralske posisjonen trukket fram like sterkt i det norske programmet. Teksten sier at det forventes at lederne skal lede i tråd med samfunnets sentrale normer, verdier og prinsipper uten å forklare hva dette innebærer i praksis. For å møte disse forventningene skal lederne være tydelige, demokratiske, uavhengige, kraftfulle, kompetente, trygge og nysgjerrige og være i stand til å definere og redefinere sin lederrolle.

Det moralske oppdraget om å være ansvarlig for demokratiske verdier, ligger i rollen for svenske rektorer. I programmet er kunnskap og ferdigheter knyttet til dette uttrykt som muligheten til å kommunisere og ivareta det likeverdige menneskeidealet. Læringen om seg selv er relatert til den formelle lederposisjonen. Programmet fremhever styrken i det å kritisk reflektere over hvordan din egen ledelse er påvirket av den aktuelle konteksten og situasjonen, og på den måten kan ledere få økt selvforståelse og trygghet i lederrollen. I tillegg stilles det i det siste svenske

anbudsdokumentet krav om at tilbyderne skal gi deltakerne profesjonsveiledning i hvordan de kan utvikle sine skoler.

Systembehov må kombineres med individbehov

Kort oppsummert reflekteres alle de fem punktene i det internasjonale rammeverket (pedagogikk, mennesker, sted, system og individ) i de to programmene. Samlet sett synes det å være lagt mer vekt på systembehov enn på individet.

Formuleringene i anbudsdokumentene er mer rettet mot å understreke lederes forpliktelse til å lede i samsvar med lover og regler enn å hjelpe dem til å utøve skjønn ved tilpasninger til lokale forhold. Sterke ledere forventes å implementere nasjonal politikk og ta ansvar for at skolene møter de nasjonale kravene gjennom mål- og resultatstyring. Ifølge Paulsen og Høyer (2016) kan det å styre ledertrening via et nasjonalt standardisert pensum betegnes som en form for atferdskontroll. Videre er det eksempler på at begrepet *demokratisk* er tatt for gitt i begge land. I praksis betyr dette at lederne må balansere mellom tydelig resultatstyring og handle på en demokratisk måte når de skal håndtere dilemmaer, paradokser og utfordrende situasjoner. Begge programmene understreker betydningen av kommunikasjon i organisasjonene, og det norske programmet anbefaler praktiske ferdigheter for å takle spenninger uten å forklare i detalj hvordan det kan gjøres. Vi mener at disse utfordringene krever kritisk tenking og kunnskap, mulighet og mot til å balansere sider ved «hard kontroll» med verdier som omsorg og tillit.

For å styrke individene er det behov for å styrke ledernes kunnskap om seg selv som person. Siden kunnskap om mål og rammer for utdanningen, administrative styringsverktøy og skolen som organisasjon dominerer programmene, vil vi argumentere for at deltakerne i programmene vil tjene på at tilbyderne supplerer det systemiske utgangspunktet med et individuelt fokus med selvrefleksjon og personlig utvikling.

Det er viktig å presisere at analysen, som i sin

LITTERATUR

- AAS, M., & TÖRNSEN, M. (2016). Examining Norwegian and Swedish leadership training programs in the light of international research. *Nordic Studies in Education. Special Issue: Education Leadership*, 2.
- BUSH, T. (2009). Leadership development and school improvement: contemporary issues in leadership development. *Educational Review*, 61(4), 375-389. doi:10.1080/00131910903403956
- CLARKE, S., & WILDY, H. (2011). Providing professional sustenance for leaders of learning: the glass half full? I: T. Townsend & J. MacBeath (Eds.), *International handbook of leadership for learning*. (pp. 673-690). Dordrecht: Springer.
- DARLING-HAMMOND, L., LAPOINTE, M., MEYERSON, D., & ORR, M. (2007). *Preparing school leaders for a changing world: Lessons from Exemplary Leadership Development Program*. Retrieved from Stanford, CA: <<http://seli.stanford.edu>>
- DEMPSTER, N., LOVETT, S., & FLUCKIGER, B. (2011). Content and strategies to develop school leadership: a select literature review. *The Australian Institute for Teaching and School Leadership*.
- HUBER, S. G., & HILTMANN, M. (2011). Competence Profile School Management (CPSM) – an Inventory for the self-assessment of school leadership. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 23(1), 65-88. doi:DOI 10.1007/s11092-010-9111-1
- LOVETT, S., DEMPSTER, N., & FLÜCKIGER, B. (2015). Personal agency in leadership learning using an Australian heuristic. *Professional Development in Education*, 42(1), 127-143. doi:10.1080/19415257.2014.891532
- MCKINSEY & COMPANY (2010). Capturing the leadership premium: how the world's top school systems are building leadership capacity for the future (Publication no. <http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/schoolleadership_final.pdf>). Retrieved 09.02.2015
- OECD (2008). *Improving School Leadership: Policy and Practice*. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development.
- PAULSEN, J.M. & HØYER, H.C. (2016) External Control and Professional Trust in Norwegian School Governing: Synthesis from a Nordic Research Project. *Nordic Studies in Education*, nr. 2.
- ROBINSON, V.M.J., LLOYD, C. A., & ROWE, K. J. (2008). The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674. doi:Doi 10.1177/0013161X08321509
- TIMPERLEY, H., WILSON, A., BARRAR, H., & FUNG, I. (2007). *Teacher Professional Learning and Development: Best Evidence Synthesis Iteration*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education Retrieved from <<http://educationcounts.edcentre.govt.nz/goto/BES>>.

Principles for the Swedish program: <http://www.skolverket.se/polo-poly_fs/1.2325141/Menu/article/attachment/Rektorsprogrammet%20mC3%A5ldokument%20of%20B6r%20webb%20s0m%20C3%A4r%20tillg%C3%A4nglighetsanpassat.pdf>
Principles for the Norwegian program: <http://www.udir.no/globalassets/filer/skoleutvikling/rektorutdanning/leadership_in_schools_english.pdf>

helhet kan leses i Aas & Törnsten (2016), har noen begrensninger fordi den er basert på de skriftlige anbudsdokumentene og ikke på hvordan hver enkelt tilbyder i de to landene svarer på myndighetenes krav i form av hvilket innhold som prioriteres, hvordan programmene organiseres og hvilke arbeidsmåter som anvendes. Likevel vil vi argumentere med at det svenske programmet, synes å være sterke på innhold, men når det kommer til prosess, er de ikke så tydelige. En årsak til dette kan være tradisjonene i de to nordiske landene om å overlate prosessfaktorene (forstått som metoder) til tilbyderne av programmene og deres undervisningsstab. I fremtiden kan en diskusjon om prosessfaktorene bidra til å utvikle denne type lederprogram.



Marit Aas er førsteamanuensis ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo. Hun har siden 2009 hatt ansvar for rektorutdanningen ved ILS. Hennes forskning er knyttet til ledelse og skoleutvikling, skoleleders læring, gruppecoaching som metode for lederutvikling. Hun har publisert flere bøker og internasjonale artikler om disse temaene. Hun er involvert i flere internasjonale forskningsprosjekter om skoleledelse. marit.aas@ils.uio.no



Monika Törnsten er fil. Dr. i pedagogikk og universitetslektor ved Centrum för Skolledarutveckling, Umeå universitet med arbeid på Rektorsutbildningen. Hennes forskning har tatt for seg rektorers lederskap knyttet til skolens helhetsoppdrag og kjerneoppgavene undervisning og læring. Hun driver et forskningsprosjekt om rektorutdanning og effekter av denne. Hun er også engasjert i internasjonalt forskningssamarbeid angående rektorers lederskap. monika.tornsen@umu.se

Om å ta ansvar – og gi ansvar

■ TEKST OG FOTO: TORE BRØYN

Fremtidens skole er en skole som tenker helhet rundt arbeidsmiljø og elevenes læringsmiljø. En moderne lærende organisasjon er en organisasjon som våger å prøve og feile – og ikke minst, husker hva den har prøvd og hvor den har feilet.

I 2007 befant Tormod Korpås seg på et hotell i USA der han leste noen aviser om de store brannene de hadde hatt i California den siste tiden. Guvernør og tidligere actionskuespiller Arnold Schwarzenegger ble intervjuet, og det var tydelig at journalisten ville ha ham til å si at de føderale myndighetene ikke hadde tatt sitt ansvar og gjort nok, tilsvarende ved flomkatastrofen i New Orleans. Men Schwarzenegger var ikke med på notene: «I can't blame the president», sa han, og forklarte at hvis han la skylda på sine overordnede, så ville de som var under ham gjøre de samme. Slik ville hele systemet korrumpes og ingen vil ta ansvar for noe som helst.

– Jeg hadde aldri trodd at Arnold Schwarzenegger skulle bli min inspirasjon, men akkurat her traff han på noe vesentlig innenfor kulturen i organisasjoner. Lederens handlinger viser hva det er tillatt å gjøre i organisasjonen. For en leder gjelder ikke maksimen «du skal gjøre mot andre det du vil at andre skal gjøre mot deg», snarere «du skal gjøre mot andre det du vil at de skal gjøre mot hverandre», sier Korpås.

Da Ludvigsenutvalget ble nedsatt i 2013 for å utrede fremtidens skole, var det mange som reagerte på at utvalget manglet personer som hadde sitt daglige virke i skolen. Tormod Korpås

var rektor ved St. Olav videregående skole i Sarpsborg, og kom til å bli den eneste med skolebakgrunn som arbeidet i utvalget gjennom hele perioden. I dag er han leder av Utdanningsforbundets sentrale lederråd.

Ludvigsenutvalget

Hvordan opplevde du arbeidet i Ludvigsenutvalget?

– Min rolle i Ludvigsenutvalget ble ofte å realitetsorientere. Jeg kunne for eksempel si: «det du foreslår der, det har vi allerede gjort i norsk skole i ti år nå». Mange har ikke sett den formidable utviklingen som har skjedd i skolen de siste årene, folk har en tendens til å tro at skolen er omtrent slik den var da de gikk der selv. Men bare de ti siste årene har skolen forandret seg til å bli noe helt annet enn den var. Det ene er hvordan skoleledelsen har fått tydeligere ansvar for elevenes læring. Tidligere var dette sett på som lærerens ansvar. Et annet eksempel er arbeidsformene i skolen. Lærere deler i dag klassene mellom seg, de bruker store og små grupper, de reflekterer og planlegger sammen.

Kjepphester

Hvilke saker jobbet du spesielt med å få gjennom i Ludvigsenutvalget?

– En av mine kjepphester er at arbeidsmiljøet til de ansatte og

læringsmiljøet til elevene er tett knyttet sammen. For å skape et trygt og godt læringsmiljø må ledelsen også arbeide for at alle ansatte føler seg verdsatt og respektert – at de gleder seg til å dra på jobb – hver dag. Det betyr for eksempel at måten vi omgås kantinepersonale og vaktmester i siste instans vil ha betydning for elevenes læringsmiljø.

Fikk du gjennomslag for dette?

– Det å se arbeidsmiljø og læringsmiljø i sammenheng kom til å prege utredningen, men ikke i den grad jeg hadde ønsket. Når man bruker ord som «støtte» og «tydelig ledelse», så refererer dette egentlig til arbeidsmiljøet, men det kunne vært mer eksplisitt både i Ludvigsenutvalgets rapport og i stortingsmeldingen. Jeg arbeidet for øvrig for at ledelse skulle behandles i et eget kapittel, men slik ble det ikke. Det som angår ledelse er i stedet spredt rundt under de ulike emnene.

Hvilke øvrige kjepphester hadde du?

– Jeg var opptatt av stofftrengselen i skolen. Fagene har blitt så omfangsrike at elever og lærere ikke har tid til å fordype seg i viktige temaer av frykt for å ikke rekke gjennom alt. Jeg ønsket derfor å bidra til en revidering av fagenes omfang og bredde. Dessuten synes jeg at dagens skolefag i for liten grad oppfordrer til tverrfaglighet. Jeg var en av de få i utvalget som mente det gamle O-faget fungerte godt og gjerne kunne gjeninnføres i en ny form. Her hadde man anledning til å undersøke et emne grundig og med metoder fra både samfunnsfaglige og naturfaglige disipliner. En siste kjepphest var å



Tormod Korpås lærte noe vesentlig om ledelse og organisasjonskultur gjennom et intervju med guvenør og tidligere actionskuespiller Arnold Schwarzenegger. Han har vært med i Ludvigsenutvalget, i dag leder han Utdanningsforbundets lederråd.

legge til rette for bedre yrkesretting av fellesfagene. Jeg mente at vi måtte gi noen føringer for hvordan yrkesfagene kunne bli mer relevante. Noen få lærere og skoler får dette til også i dag, men det er de færreste. Systemet gjør dette vanskelig å gjennomføre.

Så hvordan ser fremtidens skoleledelse ut?

– Skolen blir allerede preget av nye forventninger og krav til skolelederen, og det vil også prege skolen framover. Vi går mot en mer moderne og profesjonell ledelse. Rektor blir mindre seremonimester og mer virksomhetsleder. Skoleledere får i mindre grad adskilte ansvarsområder og blir i stedet deltakere i lederteam som har felles ansvar for elevenes læring og for skolens resultater. Skoleledelsen stilles til ansvar for i hvilken grad skolen svarer til samfunnets forventninger slik de kommer til uttrykk i lovverket og evalueres gjennom kostnadsanalyser, elevundersøkelser og nasjonale prøver.

Noen hevder at en leder kan lede hva som helst hvis hun først er en god leder. Jeg mener en leder bør ha en fot i profesjonen, fordi en slik leder vil være mindre avhengig av detaljstyring ovenfra; hun har allerede mange av de

verktøyene hun trenger for å kunne utføre arbeidet sitt.

Skolen må prøve og feile

– En god skoleleder må ville noe, ellers ender hun bare med å bli en administrator. Men fremtidens skoleledere må også våge å gi de ansatte tilstrekkelig tillit og frihet slik at de kan finne rom for å eksperimentere med sin egen arbeidsdag. De må utvikle en organisasjon der man tester og prøver ut nye ideer hele tiden, det er slik en moderne lærende organisasjon må fungere. Dette er noe man kan gjennomføre også under små forhold, gjerne på en skole med bare seks ansatte. Men det forutsetter en kultur som aksepterer feiltrinn. Det å gjøre feil er å lære, og en organisasjon der man ikke tør ta sjansen på å gjøre feil, der vil det skje lite utvikling.

Det er klart at det er krevende å jobbe slik, og mange klarer det ikke i første omgang. Men om man ikke klarer å bli en «lærende organisasjon» så bør man i det minste sørge for at man forblir en «erindrende organisasjon». Det skjer altfor ofte at skoler glemmer det de allerede har prøvd og ikke tar vare på de erfaringene de har gjort.

Minimumskravet til en skole bør være at de bestreber seg på å ikke gjøre de samme feilene to ganger grunnet manglende rutiner for dokumentasjon og evaluering.

Ledelseslitteratur

Bortsett fra Arnold Schwarzenegger, hva vil du anbefale av ledelseslitteratur?

– Jeg er fristet til å si Scott Adams (Dilbert, red anm.) Overdrivelsene i denne tegneserien gir noen herlige skrekkeksempler på dårlig ledelse, men det er jo ikke akkurat noen lederhåndbok og den kan virke mot sin hensikt. Jeg leste en gang en undersøkelse som viste at jo flere Dilbert-striper de ansatte hadde klistret opp på oppslagstavler og kontordører, jo større sjanse er det for at arbeidsplassen har et alvorlig problem med arbeidsmiljøet.

Ellers har jeg alltid med stor interesse lest det Bård Kuvås skriver. Kuvås er professor ved Handelshøgskolen, BI, og skriver blant annet om hva som motiverer medarbeidere. Han er spesielt skeptisk til lønn som motivasjonsfaktor hos kunnskapsarbeidere og argumenterer for at det som først og fremst motiverer er arbeidet selv. Dette skriver jeg gjerne under på.

Et språk for etikk:

Læreres profesjonsetiske forståelser og praksis

■ AV TRINE ANKER, HILDE AFDAL, NINA JOHANNESSEN, ESPEN SCHJETNE OG GEIR AFDAL

Illustrasjonsfoto: fotolia.com

Lærere er opptatt av profesjonsetikk, men mangler ofte et profesjonelt språk for etiske problemstillinger. Det kan føre til at det blir vanskelig å føre gode diskusjoner innad i et kollegium om saker som innebærer profesjonsetiske vurderinger og som krever praktiske løsninger. En forskergruppe har undersøkt hvordan Lærerprofesjonens etiske plattform fungerer i praksis.

I 2009 startet Utdanningsforbundet arbeidet med å utvikle en felles etikk for lærerprofesjonen. Resultatet ble lansert i 2012 som Lærerprofesjonens etiske plattform (heretter Plattformen). Plattformen er et kortfattet dokument som legger vekt på profesjonens grunnleggende verdier og etiske ansvar (se Utdanningsforbundet 2012). Plattformen er ment å være et samlende dokument for barnehagelærere, lærere og ledere i barnehage og skole uavhengig av fagforeningstilknytning (Afdal, H. 2014).

Utdanningsforbundet har fra starten av vært opptatt av at Plattformen ikke må sees på som et mål i seg selv, men snarere som et middel for

fremme av profesjonsetikken. For at Plattformen skal virke, må den tas i bruk. Dette poenget har ført til at Utdanningsforbundet både har samarbeidet med ulike skoler (pilotskoler) om implementeringen av Plattformen, og at de har finansiert et følgeforskningsprosjekt. Forskergruppen EtiPP (Etikk i profesjonell praksis) fikk tildelingen og har undersøkt hvordan og i hvilken grad Plattformen brukes, samt hvilken forståelse av profesjonsetikk som finnes blant lærere, barnehagelærere, ledere, pedagogikklærere og studenter i barnehage- og grunnskolelærerutdanning og hos Utdanningsforbundet. Det har vært et omfattende prosjekt som

har inkludert spørreundersøkelse, intervjuer og observasjoner. Resultatet ble utgitt i en rapport, ferdigstilt i juni 2015 (Afdal, H. m.fl. 2015). I denne artikkelen vil vi presentere læreres forståelse og refleksjoner om Plattformen spesielt og profesjonsetikk generelt. Artikkelen vil kun ta for seg de deler av materialet som omhandler lærere, det vil si lærersvarene på spørreundersøkelsen og fem gruppeintervjuer med lærere på skoler spredt rundt i landet.

Plattformen er viktig, men brukes ulikt

Plattformen er stort sett kjent blant lærerne i undersøkelsen, men det er stor forskjell på i hvilken grad de kjenner den. På noen skoler ser det ut til at Plattformen mest av alt er en plakat som pynter opp på personalrommet. Andre skoler bruker Plattformen aktivt som en del av arbeidet med pedagogisk utvikling. Flere av de skolene der Plattformen er satt på agendaen, bruker Utdanningsforbundets tilleggsmateriell som diskusjonsgrunnlag blant personalet. Det er spesielt caser som omhandler etiske dilemmaer som er tatt i bruk (se Utdanningsforbundet).

Det er stor enighet om både verdien av og innholdet i Plattformen. Av de lærerne som svarte på spørreundersøkelsen, var det bare én prosent som mente at det ikke er viktig med et slikt felles profesjonsetisk grunnlag. Dette bekreftes i lærerintervjuene hvor en typisk kommentar er at Plattformen « ... har satt ord på det viktige. » Det er med andre ord liten eller ingen motstand mot Plattformen. Imidlertid oppfatter de fleste innholdet i den som selvsagt. Selv om innholdet ikke ser ut til å utfordre den profesjonsetiske forståelse, betyr ikke det at lærerne mener at den er overflødig. Tvert imot beskrives Plattformen som en drahjelp i arbeidet med profesjonsetikken.

Motstand mot Plattformen

På en av de skolene som har jobbet aktivt med Plattformen, har det imidlertid vært noe motstand. Enkelte lærere har hevdet at dette arbeidet har de jo alltid holdt på med og at det ikke er noe nytt i Plattformen. I en artikkel om Plattformen skriver Ohnstad (2014) at den ved første raske

lesning vil gi inntrykk av det selvsagte, men at en dypere lesning og analyse av Plattformen får opp dilemmaer og vanskelige profesjonsetiske valg. Dette ser ut til å stemme med lærerintervjuene der vi ser størst motstand i de skolene som har begynt arbeidet med Plattformen, men er på et ganske tidlig stadium av implementeringen.

Ledelsen må med

Hva er det som gjør at arbeidet med Plattformen lykkes bedre på enkelte skoler enn andre? En av lærerne sier at det finnes et enkelt svar på dette spørsmålet. Ledelsen må med. Det å ikke ha med ledelsen i et slikt utviklingsarbeid er, ifølge denne læreren, som å «pisse i motvind, eller krangle med kvinnfolk.» Uttalelsen hans stemmer godt med det inntrykket vi har fra de andre skolene. På en av de skolene som var veldig aktive, ble det et rektorbytte underveis og prosessen med Plattformen ble mer eller mindre lagt på is. Det er imidlertid en annen person som sammen med ledelsen er sentral for implementeringen, nemlig tillitsvalgte. Der samarbeidet mellom ledelse og tillitsvalgte har fungert godt og de har dratt prosessen sammen, har de også kommet lengst i arbeidet med Plattformen.

Lite opptatt av varsling

Det ser ut til at arbeidet med Plattformen på de ulike skolene stort sett starter med punktet om lærerprofesjonens grunnleggende verdier (se Utdanningsforbundet). I tillegg er de svært opptatt av det etiske ansvaret i møte med elever. Den delen av Plattformen som omhandler lærerprofesjonens etiske ansvar på arbeidsplassen og i forholdet til kollegaer, er langt mindre belyst. Dette gjelder spesielt punktet som nevner varsling som i Plattformen formuleres som at profesjonen « ... tar ansvar for å varsle når rammevilkår skaper faglig og etisk uforsvarlige tilstander ». Ingen av lærerne tar dette opp i gruppeintervjuene, og når vi spør, avvises stort sett muligheten for å varsle.

Dette viser seg i lærernes sterke lojalitet til arbeidsgiver. Dersom ledelsen innfører tidkrevende arbeid som ikke gagnar elevene, vil de aller fleste lærere gjennomføre arbeidet likevel, sier de. En av

lærerne sier at de generelt er ganske lydige: «Når du sier hopp, så hopper vi.» Dette gjenspeiles også i at lærerne ser ut til å oppfatte handlingsrommet for deltakelse i offentlig debatt som svært begrenset. Problemer og uenigheter skal tas gjennom klubben, ikke i offentligheten. Sandefjordssaken er et godt eksempel på hvor tunge varslingsprosesser kan være og gjør det forståelig at så få lærere står opp mot regler og forordninger de mener strider mot deres pedagogiske mandat (se Afdal, H. m.fl. 2015, kap. 4).

Den samme lojaliteten lærerne viser ledelsen, viser de også hverandre. Samtlige lærere synes det er vanskelig å si ifra til kollegaer som handler etisk uforsvarlig. Her er det imidlertid stor forskjell på de enkelte lærerne. Noen mener at de ikke kan la være å si ifra. Dette er deres klare ansvar. Andre igjen synes det er så vanskelig at de helst ikke sier noe, og at de ved graverende tilfeller går rett til ledelsen. Vi finner en interessant forskjell mellom skolene og barnehagene på dette punktet. Enkelte barnehager rapporterer at de jobber aktivt med det de kaller en tilbakemeldingskultur.

Vanskelig å skille mellom profesjonsetikk og generell etikk

Gjennom forskningsarbeidet har vi fått innsikt både i implementeringen av Plattformen og i mer overordnede forståelser av hva profesjonsetikk er. Når det gjelder begrepet profesjonsetikk, er lærerne usikre på hva det innebærer, og det er vanskelig for dem å definere. I et av intervjuene oppsummeres profesjonsetikken som «den oppgaven vi har fått.» Her legges det vekt på samsfunnsmandatet i forståelse av profesjonsetikk, og

profesjonsetikken knyttes til rollen som lærer og utøvelsen av denne. Denne rollen er igjen knyttet til verdier og spesielt til læreres forhold til elever. Den skolen i materialet som kanskje har jobbet mest med Plattformen, har blant annet tatt tak i hvordan man snakker om elevene på personalrommet: «At vi ikke omtaler for eksempel elever på negativ måte i lærerrommet som på en måte andre tar med seg og på en måte setter elever i bås.» Dette samsvarer med det generelle inntrykket av at det er menneskeverdet og Plattformens verdisyn som har fått gjennomslagskraft og at det er disse punktene som oppfattes som sentrale for profesjonsetikken i skolene.

Lærerne synes det er vanskelig å skille profesjonsetikk fra generell etikk og mange lander på at profesjonsetikk i grunnen omfatter det meste av det som skjer i skolene. En av lærerne sier: «Den (profesjonsetikken) ligger der hele tiden tror jeg. Vi har et sånt grunnsyn på elevene og sånt.» Det er generelt liten forståelse av faktiske forskjeller i syn på hva profesjonsetikk er og hvordan forskjellige grunnsyn kan føre til konflikter. Den skolen som skiller seg ut her, er den skolen som har tatt grundig fatt i temaet. Der hadde de blant annet blitt klar over at de sitter med ulike menneskesyn og at dette er ganske avgjørende for hvordan situasjoner i klasse, skolegård og på personalrommet oppfattes. Det virker med andre ord som det mangler en del på konkrete diskusjoner av hva profesjonsetikk er og hvordan ulike verdier også oppfattes ulikt.

Dette gjør seg også gjeldende i forståelsen av Plattformen. Plattformens verdier oppfattes som viktige, men også som såpass overordnet og teoretisk anlagt at de kan kombineres med det meste. Vi har sett tilfeller der Plattformen oppfattes å passe som hånd i hanske med ulike adferdsregulerende programmer som for eksempel PALS. PALS anses da som en slags konkretisering av Plattformen, og det er lite refleksjoner om pedagogiske og ideologiske forskjeller. Det vil være interessant å følge videre med på hvordan skolene kombinerer slike programmer med Plattformen, og se om arbeidet med



Illustrasjonsfoto: fotolia.com

Plattformen også vil innvirke på bruken og tilpassingen av slike programmer i skolene.

En forståelse av profesjonsetikk som omfavner det meste som skjer i skolene, kan beskrives som en svært tykk forståelse. Imidlertid har lærerne også en tynn forståelse av profesjonsetikk der profesjonsetikken knyttes tett opp til ulike case fra skolehverdagen (Afdal, H. 2014). Profesjonsetikk blir med andre ord viktig kun idet en etisk utfordring skal løses. Mellom disse to forståelsene av profesjonsetikk som *alt* eller som knyttet til enkeltcase, er det et stort og åpent rom.

Behov for å utvikle det profesjonsetiske språket

Det har gått tre år siden Plattformen ble lansert. Dette er likevel forholdsvis kort tid for et så omfattende tema som profesjonsetikk. Arbeidet med profesjonsetiske forståelser og praksis tar tid og konkurrerer med andre prosjekter i skolene. Vi fant at det er store forskjeller på hvor mye vekt man har lagt på Plattformen. De skolene som har fungert som pilotskoler har naturlig nok jobbet mer med dette enn andre skoler. Interessant er det også å se at de skolene som har hatt andre prosjekter som de har opplevd at lar seg kombinere med arbeidet med Plattformen, har tillagt Plattformen større vekt. De fleste av lærerne sier at det ikke er noe nytt i Plattformen, men at den kan hjelpe til med å løfte profesjonsetikken i kollegiene. Og profesjonsetikken trenger et løft.

Gjennomgående i materialet er at lærere har et forholdsvis snevert og lite utviklet profesjonsetisk språk. Det er viktig å merke seg at dette ikke betyr at profesjonsetikken som praksis er lite utviklet. Tvert imot kan det se ut som det er mye god praksis i skolene, men at mange mangler et presist språk for å formidle denne. Kanskje er nettopp dette en del av forklaringen på at lærerne oppfatter handlingsrommet for kritikk snevert. Så langt ser det altså ut til at mange skoler har begynt arbeidet

med Plattformen og at den har ført til til dels gode og viktige diskusjoner om verdier i praksis og ulike forståelser av disse. Dette arbeidet må videreføres i tillegg til at arbeidet med de mer betente sidene ved det profesjonsetiske ansvar initieres.

LITTERATUR

- AFDAL, H.** (2014). Det gode og det rette i profesjonsutøvelsen. Et diskursanalytisk blikk på utviklingen av Lærerprofesjonens etiske plattform. I: Afdal, G., Røthing, Å., Schjetne, E. (red.). *Empirisk etikk i pedagogiske praksiser: artikulasjon, forstyrrelse, ekspansjon*. Oslo: Cappelen Damm.
- AFDAL, H., JOHANNESSEN, N., SCHJETNE, E., ANKER, T., AFDAL, G.** (2015). Etikk i profesjonell praksis: Et følgeforskningsprosjekt knyttet til Utdanningsforbundets implementering av Lærerprofesjonens etiske plattform. Oppdragsrapport. Høgskolen i Østfold.
- OHNSTAD, F.O.** (2014). Lærerprofesjonens etiske plattform – hvordan lærerutdanning kan bruke den. *Bedre skole. nr. 2*.
- UTDANNINGSFORBUNDET** (2012). *Lærerprofesjonens etiske plattform*. Lastet ned 29.09.15, <https://www.utdanningsforbundet.no/upload/L%C3%A6rerprof_etiske_plattform_plakat%20A3%20b1_ny%2031.10.12.pdf>
- UTDANNINGSFORBUNDET**. Filmer om profesjonsetikk på Utdanningsforbundets nettsider, sett 29.09.15. <<https://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Profesjonsetikk/Se-filmer/>>.

Espen Schjetne er førsteamanuensis i religionspedagogikk ved Høgskolen i Østfold, avd. for lærerutdanning.

Hilde W. Afdal er førsteamanuensis i pedagogikk ved Høgskolen i Østfold, avd. for lærerutdanning.

Nina Johannesen er førstelektor i pedagogikk ved Høgskolen i Østfold avd. for lærerutdanning og disputerte nylig på en avhandling om medvirkning som tiltale i barnehagepedagogikken.

Geir Afdal er professor i pedagogikk ved Det teologiske Menighetsfakultet.

Trine Anker er førsteamanuensis i religionsvitenskap ved Det teologiske menighetsfakultet og programleder for lektorprogrammet.

«I dine øyne er jeg fortapt»

Flerspråklig skriving i skolen

■ AV JOKE DEWILDE

Innsikt i tidligere lese- og skriveerfaringer og fritidsskriving gjør det mulig å forstå og verdsette flere trekk i skrivingen til ungdommer som er kommet sent inn i norsk skole.

I denne artikkelen vil jeg sette søkelyset på hvordan sent ankomne ungdommer i norsk skole drar veksler på tidligere lese- og skriveerfaringer og fritidsskriving i skoleskrivingen. De framstår som kreative skrivere og utfordrere av normer for språk- og sjangerbruk. Materialet i artikkelen er hentet fra et nordisk paraplyprosjekt om nyankomne elever og flerkulturelle skoler som lykkes, som heter *Learning Spaces for Inclusion and Social Justice*, finansiert av NordForsk, 2013–2015. Mitt delprosjekt er en etnografi av seks ungdommer ved en videregående skole i Norge. Her konsentrerer jeg meg om skrivingen til én av elevene, nærmere bestemt den 16 år gamle Bahar, som ble født i Afghanistan og kom til Norge som 13-åring. Jeg vil argumentere for viktigheten av en bred inngang til hennes skoleskriving, altså ikke bare på norsk i forbindelse med skoleoppgaver, men også på andre språk på fritiden og før hun flyttet til Norge. Jeg starter med å presentere det teoretiske rammeverket, nærmere bestemt en transspråklig og en transnasjonal forståelse av språk og skriving, før jeg går nærmere inn på Bahar som skriver.

En transspråklig og transnasjonal forståelse av språk og skriving

En mye brukt definisjon av transspråklig er Ofelia Garcías (2009, s. 44): «Translanguaging are *multiple discursive practices* in which bilinguals engage in order to *make sense of their bilingual worlds*.» Denne definisjonen legger til grunn at språk er en konstruksjon. Når vi skal prøve å forstå hvordan flerspråklige personer bruker språkene sine, tar transspråklig utgangspunkt i deres språkpraksiser framfor selve språkene som vi finner dem i ordbøker og grammatikker. Til grunn

for denne forståelsen av språk ligger at flerspråklige personer har et kommunikativt repertoar som de bruker strategisk, og ikke flere atskilte språk. En annen viktig dimensjon ved transspråklig er erkjennelsen at språk ikke er nøytralt, men at det alltid er situert i en historisk, sosial og politisk kontekst. Det vil for eksempel si at måten mennesker snakker sammen på, vil være påvirket av når og hvor de befinner seg. Når vi overfører begrepet til en pedagogisk sammenheng, kan transspråklig minne læreren om hvor viktig det er å anerkjenne og bygge videre på elevenes samlede kommunikative repertoar, også bruddstykkene som de tar med seg inn i klasserommet, fremfor å ta utgangspunkt i perfekt konstruerte språk der målet er å bruke språket som en innfødt (Creese & Blackledge, 2010). Jeg utvider denne forståelsen av transspråklig i møtet med ungdommenes tekster og refleksjonene deres om det å skrive. Materialet viser nemlig at deres *transspråking* speiler deres mobilitet og erfaringer. Kanskje skriver de et dikt på norsk på skolen, som ikke er transspråking i tradisjonell forstand, men fordi de drar veksler på andre språk i andre sammenhenger, vil jeg likevel kalle disse praksisene for transspråklige (Dewilde, under utvikling; Dewilde & Iglund, 2015).

Flerspråklig i skriving er et gammelt fenomen som går helt tilbake til romertida, der det var vanlig å blande latin med andre språk (Adams, 2003). Som forskningsfelt er flerspråklig i skriving derimot ganske nytt. En spennende utvikling på feltet for mitt vedkommende, er ideen som på engelsk kalles for *trajectories*, som kan oversettes med *baner* på norsk, der man studerer hvordan forskjellige typer forflytting av mennesker, goder,

ideer og praksiser relateres til literacy-praksiser, identitet og opplæringsmuligheter (Hornberger & Link, 2012). Flere forskere bruker det de kaller for *en transnasjonal forståelse* av literacy (Warri-ner, 2012). Transnasjonale literacy-praksiser kan forstås som praksiser som drar veksler på kunnskaper, identiteter og sosiale relasjoner med røtter i bestemte nasjonale kontekster, men som også overskrider nasjonale grenser. I min studie har jeg brukt en transnasjonal linse for å forstå elevenes skrivepraksiser der de drar veksler på sine transnasjonale erfaringer og samtidig skaper noe nytt. I tillegg har jeg lagt denne grenseoverskridende forståelsen av skriving til grunn for min forståelse av transspråklig (Dewilde, under utvikling).

Bahar som skriver

Bahar gikk i første klasse på videregående skole. I tillegg til å observere henne i undervisningen og i friminuttene studerte jeg hennes fritidsskriving, og da nærmere bestemt på Facebook. Dette er et feltnotat som jeg skrev da jeg fikk tilgang til hennes Facebook-profil:

Bahar har gitt meg tilgang til sin Facebook-profil. Mens jeg scroller ned, blir jeg minnet om hennes komplekse kulturelle og språklige bakgrunn. Jeg ser videosnutter med afghanske artister, bilder fra hennes favorittfotballag FC Barcelona der det står 'VISCA EL BARCAAAA', meldinger der hun gratulerer Norge på nasjonaldagen, et bilde med ordene 'I am Farkhunda. Justice for Afghan women.' Jeg ser kommunikasjon på dari med det latinske og persiske alfabetet, på norsk, engelsk og katalansk. Jeg ser emoticons som smilefjes med øyne formet av hjerter, lepper, hender som klapper og blomster.

Feltnotatet illustrer den komplekse verden som Bahar navigerer i. Hennes kommunikative praksiser var ikke ukjente for meg, men heller en forlengelse av de kommunikative praksisene som jeg hadde observert i feltarbeidet ved skolen, særlig i friminutter med venner. Hun beskriver Facebook som et slags fritt rom der hun kan utfolde seg som ungdom og bruke sitt samlede repertoar (Dewilde & Skrefsrud, 2016). Men hvordan er det



med skrivningen i klasserommet? Hvilke deler av repertoaret drar hun veksler på der?

En skriveoppgave i norskfaget

Eksemplet som jeg skal konsentrere meg om her er manuset til et hørespill som Bahar skrev med to klassekamerater, en elev med irakisk bakgrunn og en med bakgrunn fra Litauen. De skulle ta utgangspunkt enten i et bilde eller et dikt som læreren hadde lagt ved oppgaven. Elevene valgte et bilde med en kvinne i hvit kjole og en tornado i bakgrunnen. De kalte hørespillet for «Det siste du vil se er et ansikt av kjærlighet». Kort fortalt er manuset en kjærlighetshistorie mellom Gabrielle og Fernando. Fernando har vært ute og reist og vender tilbake til landsbyen hvor Gabrielle bor. Det blir et gledelig gjensyn, og de bestemmer seg for å gifte seg. Så tar fortellingen en dramatisk vending. Det kommer en orkan som bortfører Fernando, og Gabrielle blir igjen trist og forlatt. Det er særlig to trekk ved fortellingen som jeg vil gå inn på her, nemlig ungdommenes bruk av poesi og flere språk i dialogen mellom Fernando og Gabrielle.

Poesi i dialogen

La oss se på manuset i diktform først. Elevene har skrevet om at Fernando har vendt tilbake og han uttrykker kjærligheten sin for Gabrielle på følgende måte. (Jeg har ikke gjort endringer i utdragene, verken når det gjelder språk eller utforming):

Fernando: I dine øyne
er jeg fortapt
Fortapt av all ømheten
som stråler ut
legger seg rundt meg
I dine øyne
er jeg blendet
Blendet av all kjærligheten
som lyser sterkt
imot meg

Gabrielle: *Slår*
Og slår

50–70 slag pr minutt

Bløder og bløder, gjennom sorgen.

Kroppen stopper, når du stopper.

Jeg ble fascinert av denne dialogen fordi det ikke er vanlig i norsk ungdomslitteratur med slike litt svulstige dialoger. Da jeg spurte Bahar hvordan hun ble inspirert til å skrive manuset på diktform, svarte hun følgende:

Slike historier og dikt er ganske vanlige i afghanske og persiske romaner. Jeg husker dem godt. Bestefar pleide å fortelle meg sånne historier, og jeg har lest dem på skole også. Hvis jeg trengte hjelp med skolearbeid så hjalp han meg, mesteparten var alltid å oversette og forklare dikt og fortellinger på enklere måte. Jeg elsket å få hans hjelp. Og så pleide han å lage dikt for meg og sang den høyt.

Bahar drar veksler på tidligere lese- og høytlesningserfaringer fra tiden hun bodde i Afghanistan. Hun sier ikke det her, men jeg vet at hun også ser mye på Bollywood-filmer som har utstrakt bruk av slike dialoger, og som kan være en annen inspirasjonskilde. Det viktige her er at Bahar drar veksler på disse erfaringene i en ny kontekst, det vil si en skriveoppgave i norskfaget, og dermed skaper noe nytt, noe kreativt. Det kan også forstås som et kritisk grep da elevene utfordrer kanskje vår forventning om hvordan dialogen mellom to personer i et hørespill foregår (det vil si, ikke som poesi), Selv om diktene er skrevet på norsk, vil jeg kalle det Bahar gjør for transspråking fordi hun drar veksler på erfaringer som hun hadde på dari, en praksis som hun overfører og bearbeider fra den afghanske til den norske konteksten.

Flerspråklige dialoger

Hørespillkarakterene Fernando og Gabrielle uttrykker ikke bare sin kjærlighet gjennom poesi. Som dialogen nedenfor viser, drar de også veksler på flere språk:

Fernando: «den dagen kom, den dagen vi har ventet på lenge, den dagen blir du min for alltid»

Gabrielle smiler med de fine hvite tenner. og sier « jeg har alltid drømt om den dagen»

Fernando: «jeg elsker deg, ana bahebek, dostet darom, I love you, teiamo,

Eg elsker deg og myliu tave»

Gabrielle: «Ah, ah, Fernando»

Fernando: «jeg vil ikke forlate deg mer. La oss si til hele landsbyen, den 17. juni er bryllupet vårt»

Når vi ser nærmere på denne flerspråklige linja, ser vi at replikken starter med bokmål, så arabisk, dari, engelsk, spansk, nynorsk og litauisk. Ingen av elevene kan spansk, men Bahar har lyst til å lære seg det. Her ser vi hvordan elever bruker transspråking som et kreativt grep, samtidig som det også er et kritisk grep, der de tar oppgjør med en forståelse av at man kun skal bruke norsk i norskfaget. Når jeg studerer hennes Facebook-profil, er den full av transspråklige praksiser, der hun kommuniserer med venner med ulike repertoarer. Her viderefører og videreutvikler elevene denne praksisen og bruker den som et litterært virkemiddel.

Lærerens respons

Det er også interessant å studere lærerens respons på disse transspråklige og transnasjonale grepene. I selve teksten setter hun merknad ved diktene og skriver:

– Så vakker bruk av diktene! Dette er jo virkelig romantisk.

Der hvor elevene bruker flere språk, skriver hun:

– Så fint å bli elska på så mange språk!

I sluttkommentaren skriver læreren:

– Dere har mange vakre bilder i hodet, som dere formidler godt til teksten. Jeg liker at dere blander inn poesi og at dere bruker flere språk når Fernando sier at han elsker Gabrielle. KREATIVT!

Læreren anerkjenner elevenes kreativitet og utfordring av sjanger- og språknormer, både når det gjelder bruken av poesi og flere språk. Denne anerkjennelsen vil være en viktig forutsetning for at elevene kan videreutvikle seg som kreative og kritiske skrivere.

Avsluttende refleksjoner

I denne artikkelen har jeg argumentert for hvordan en bred tilnærming til skriving får fram hvordan Bahar og hennes medelever er kreative og kritiske skrivere gjennom å dra veksler på tidligere lese- og skriveerfaringer og flerspråklige skrivepraksiser. I framtidig skriveforskning og skriveopplæring trengs det mer kunnskap om hvordan lærere kan legge til rette for lignende transspråklige og transnasjonale praksiser i skoleskriving. Aktuelle spørsmål vil være: Hva skal til for at elever tør å dra veksler på sitt kommunikative repertoar, og hvordan kan vi utdanne lærere som på den ene siden oppdager hva det er elevene gjør, og på den andre siden stimulerer dem til å videreutvikle praksisene? Jeg vil påstå at et fokus på skolespråket, i dette tilfelle norsk, og skoleskriving alene ikke vil kunne besvare disse spørsmålene på en tilfredsstillende måte, men at nettopp en bred tilnærming vil kunne gi oss et mer utfyllende bilde.

LITTERATUR

- ADAMS, J.N. (2003). *Bilingualism and the Latin language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DEWILDE, J. (under utvikling). Multilingual young people as writers in a global age. I: Å. Wedin, B. Paulsrud, J. Rosén, & B. Straszer (red.).
- DEWILDE, J., & IGLAND, M.-A. (2015). «No problem, janem». En transspråklig tilnærming til flerspråklige elevers skriving. I: A. Golden & E. Selj (red.), *Skriving på norsk som andrespråk. Vurdering, opplæring og elevenes stemmer* (s. 109-126). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- DEWILDE, J., & SKREFFSRUD, T.-A. (2016). Including alternatives stories in the mainstream. How transcultural young people in Norway perform creative cultural resistance in and outside of school. *International Journal of Inclusive Education*. doi: 10.1080/13603116.2016.1145263
- GARCÍA, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- HORNBERGER, N.H., & LINK, H. (2012). Translanguaging and transnational literacies in multilingual classrooms: A biliteracy lens. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(3), 261-278.
- WARRINER, D. (2012). Multilingual literacies. I M. Martin-Jones, A. Blackledge, & A. Creese (red.), *The Routledge handbook of multilingualism* (s. 508-520). Oxon: Routledge.



Joke Dewilde er tilsatt som postdoktor ved Institutt for skoleforskning og lærerutdanning ved Universitetet i Oslo. Hun har også en bistilling som førsteamanuensis ved Det samfunnsvitenskapelige institutt ved Høgskolen i Hedmark. Som postdoktor arbeider hun med et forskningsprosjekt om sent ankomne ungdommer som skrivere på skolen og på fritiden.

Lærerenes dedikasjon og rolleforståelse

■ AV ANDREAS ERIKSEN

Det forventes at lærere bryr seg om lærerpraksisens kjerneverdier. Det mangler noe ved deres rolleforståelse dersom de er personlig likegyldig til vilkårene for utdanning. Men på hvilken måte er forståelsen ufullstendig i slike tilfeller?

I filmen *Dangerous Minds* (1995) møter LouAnne Johnson en lærertilværelse med mye motstand fra elevene. På et tidspunkt får hun nok og sier at de som vil, kan forlate klasserommet. Det er deres eget valg å være der. Elevene er ikke enige og mener at de ikke har noe reelt alternativ. LouAnne tolererer ikke denne holdningen og ber dem strengt om å slutte å se på seg selv som ofre. En av elevene ytrer skepsis til denne moralske retorikken: «Why do you care anyway? You're just here for the money» Denne eleven tror ikke at LouAnne virkelig bryr seg om verdien av deres utdanning. Men LouAnne svarer kjapt: «Because I make a choice to care. And honey, the money ain't that good.»

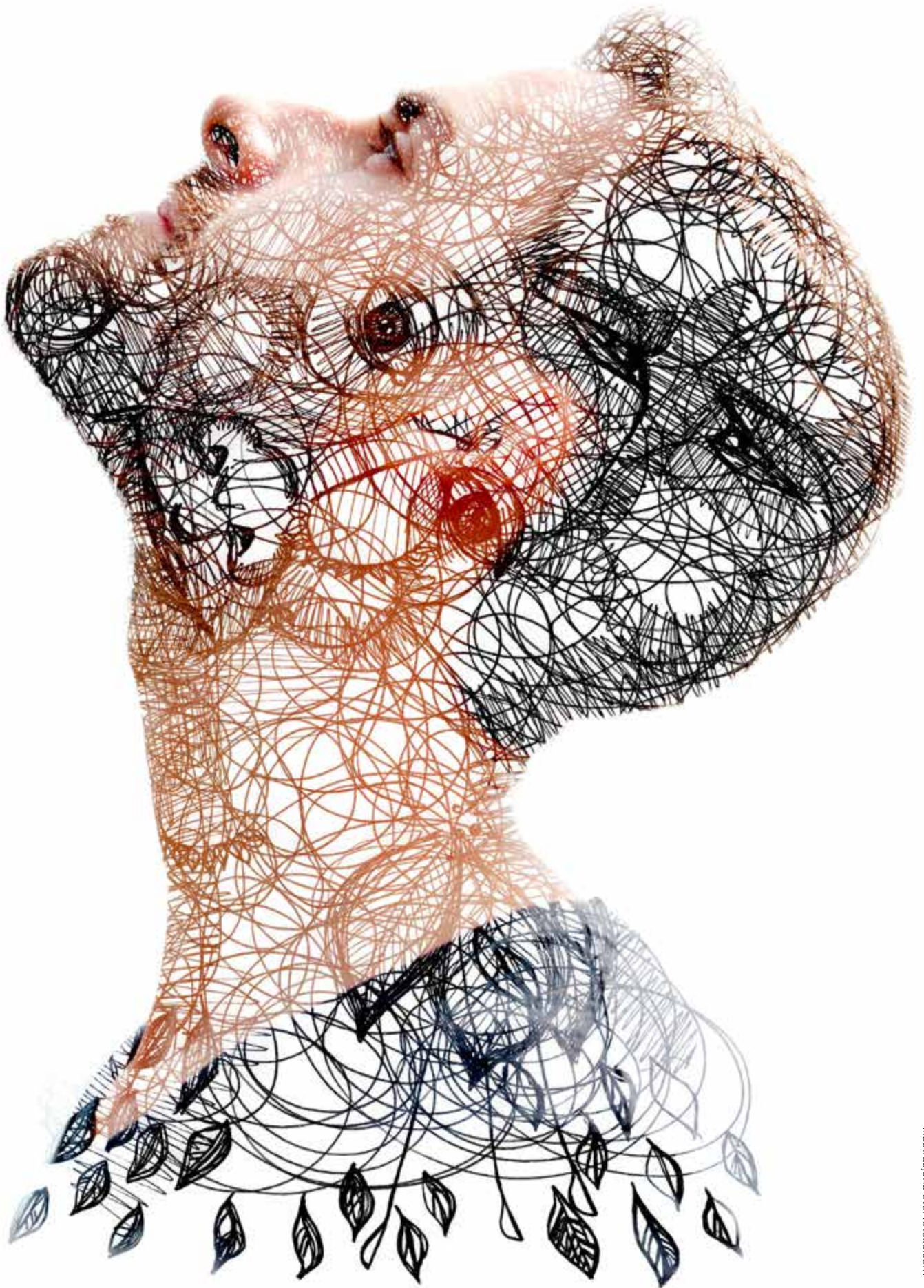
Vårt inntrykk av LouAnne som lærer hadde vært ganske annerledes om hennes engasjement ikke virket troverdig. Hennes rolleforståelse ville framstått som mangelfull om ikke elevenes utdanning var en viktig motivasjonskilde for hennes arbeid. Denne observasjonen støttes av nyere bidrag i den pedagogiske filosofien, særlig Chris Higgins' *The Good Life of Teaching* (2010). Her hevdes det at «only those who have committed themselves

to a practice over time are able to appreciate and articulate the goods of that practice» (2010, 253). Men hvorfor må man dedikere seg til praksis for å verdsette dens goder?

Higgins er en av mange som bruker det aristoteliske begrepet om lykke, *eudaimonia*, for å belyse essensielle aspekter ved god læringspraksis. *Eudaimonia* er et begrep som henger sammen med både dedikasjon og forståelse. Men denne begrepsmessige sammenhengen krever ytterligere klargjøring. Jeg skal se nærmere på hvordan viljen og forståelsen av praksis henger sammen. Dermed vil det bli tydeligere hvordan *eudaimonia* er knyttet til en forståelsesform som går tapt når lærerne ikke selv opplever arbeidet som meningsfullt og viktig. Med andre ord, begrepet *eudaimonia* kan få fram hva som ville manglet ved LouAnnes rolleforståelse dersom hun ikke hadde brydd seg.

Investering av selvet

Når LouAnne hevder at hun bryr seg om undervisningen, betyr det noe mer enn at hun liker det eller at hun blir glad av det. Det sier snarere noe om hvilken betydning det har for henne. Det



handler ikke bare om hvordan hun opplever å undervise, men om hvordan verdien av undervisning er blitt en del av hennes selvforståelse.

Som filosofen Harry G. Frankfurt skriver, innebærer det å bry seg at man investerer en del av seg selv. Den som bryr seg, «*identifiserer seg med det han bryr seg om, i den forstand at han gjør seg sårbar for tap og mottakelig for gevinst avhengig av om det han bryr seg om blir forringet eller forbedret*» [min oversettelse] (1988, s. 83). Dette passer med måter vi ofte snakker på. Vi sier at vi mister en del av oss selv når noe eller noen vi brydde oss om, forsvinner fra livet vårt. Det passer også med måten vi sier at vi er blitt forvandlet av nye verdier som er kommet inn i livene våre, for eksempel når vi får barn.

Det er viktig å merke seg at Frankfurts begrep om å bry seg handler om strukturen til viljen, ikke innholdet. Med andre ord, det handler om måten vi forholder oss til våre ønsker og verdier, ikke hvilke ønsker og verdier vi har. Det er dermed ikke nødvendigvis noe altruistisk eller filantropisk ved en slik vilje, det er altså et annet begrep enn det vi finner i omsorgsetikken. Det handler snarere om hvordan vi aktivt skaper en identitet gjennom tilknytning til verdier. Spørsmålet er om en slik forvandling av viljen åpner opp for en egen type forståelse av lærerpraksisen.

Dersom en person ikke bryr seg om sine egne barn, ville vi sagt at vedkommende ikke ser verdien av dem. Selv om personen kan ha registrert rent intellektuelt at barn er viktige, mangler fortsatt den formen for forståelse vi kaller *verdsettelse*. Denne forståelsesformen innebærer mer enn å akseptere at noe er viktig. Man verdsetter ikke sine barn dersom man må resonnerer seg fram til hvorfor de er viktige, eller dersom man ikke kan bli følelsesmessig berørt på deres vegne. Når vi verdsetter noe, lar vi det angå oss.¹ Man *opplever* det som viktig.

Utdannelse er også en verdi som påkaller verdsettelse hos lærere. En lærers forståelse av denne verdien kvalifiserer ikke som verdsettelse dersom undervisningen bare har en instrumentell verdi for læreren. Slik mangel på verdsettelse tilsier ikke nødvendigvis at man er likegyldig til undervisningens vilkår. Lærere som ikke har investert seg selv i undervisningen, kan fortsatt ønske at undervisningen skal lykkes. De kan for eksempel nyte følelsen

av å endelig mestre en vanskelig klasse. De opplever gleden som kjennetegner aktivitet hvor man er fullstendig absorbert av en oppgave som krever dyp konsentrasjon (det som innen positiv psykologi kalles for «flyt», jf. Csikszentmihalyi 1990). Da kan det være irriterende når aktiviteten forstyrres eller forutsetningene for optimal praksis ikke er til stede. Men i slike tilfeller er det ikke verdien av utdannelsen som står i sentrum, men snarere lærerens egen opplevelse. Dette står i kontrast til lærere som verdsetter utdanning, for de vil anse forstyrrelse av praksis som et tap, uavhengig av deres egen opplevelse av mestring. Det er et tap fordi utdanning er en verdi som de bryr seg om, og vilkårene til denne verdien har dermed direkte innflytelse på deres egen lykke.

Eudaimonia

Man kan være enig i alt så langt og fortsatt benekte at verdsettelse har noe med lykke å gjøre. Det kan hevdes at å være god i en rolle, som for eksempel forelder eller lærer, snarere innebærer å være villig til å ofre sin egen lykke til fordel for dem som er avhengige av rollen. Ikke bare i form av at man må sette sine egne interesser til side og prioritere interessene til barn eller elever. Investeringen av selvet gjør også at man blir sårbar overfor alt som kan skje med det man har investert seg selv i. Man blir selvfølgelig glad når ting går bra, men det veier kanskje ikke opp for all den bekymring som følger med omtanke for andre.

Denne innvendingen forutsetter et begrep om lykke som noe vi kan identifisere uavhengig av tilknytningene vi har. Innvendingen faller bort dersom vi holder oss til *eudaimonia*, altså lykkebegrepet vi finner i *Den nikomakiske etikk* av Aristoteles (1999). Her er ikke lykke et uavhengig mål vi prøver å nå gjennom riktig eller god handling. Det er snarere slik at man opplever visse mål som verdige, og lykken *konstitueres* delvis gjennom at man forfølger disse på riktig måte.²

Dette er et begrep om lykke som vi kan koble på Frankfurts begrep om selvet som noe man kan investere i verdier. Det vi kan hente fra Aristoteles i denne sammenhengen, og som tar oss et steg forbi Frankfurts perspektiv, er et begrep om lykke som noe knyttet til objektive verdier. For Frankfurt er det ikke så viktig om det man bryr seg

om, objektivt sett er verdt å bry seg om (jf. Wolf 2002). Hos Aristoteles, derimot, er det et sentralt poeng at man kan ta feil av hva som er verdt å investere seg i. Han legger vekt på lykken ligger i å elske det som virkelig er verdifullt eller «det edle» (jf. f.eks. 1998, s. 13, 1099a1). Det blir sagt at fortidens sannheter er nåtidens klisjeer, men de er ikke mindre sanne av den grunn. Vi tenker fortsatt at man kan kaste bort sitt eget potensial for lykke ved å dedikere seg til tomme idealer som berømmelse eller rikdom.

Sammen gir altså Aristoteles og Frankfurt oss et perspektiv på hvordan vi kan realisere en form for lykke gjennom å være engasjert i en praksis som er reseptiv overfor sanne verdier. Selv om *eudaimonia* er et lykkebegrep som er knyttet til objektive standarder, beholder vi den følelsesmessige dimensjonen. Den aristoteliske moralteorien framhever hvordan moralsk læring innebærer å lære å elske det moralsk vakre og å ta glede i å gjøre de riktige handlingene. Det er en teori om en enhetlig praktisk fornuft, hvor de følelsesmessige disposisjonene både former og blir formet av en forståelse av hva som er virkelig verdifullt. Her er det ikke rom for den sjablongmessige opposisjonen mellom følelser og rasjonell innsikt. Det gjelder i stedet å oppnå en harmoni mellom disse delene av selvet. Den moralske læringsprosessen tar hele vår psyke som objekt, ikke intellektet som noe adskilt fra følelsene. Dette er en moralpsykologi som skiller seg fra den moderne arven etter Immanuel Kant. Aktelse for moralen på tross av andre tilbøyeligheter er bare et tidlig steg mot den fullt utviklede karakteren. Den virkelig gode handlingen er helhjertet.

For høye krav til læreren?

Vi kan nå se tydeligere hvordan en påstand om at LouAnne ikke bryr seg, fungerer som en anklage. Det er en påstand om hvilken innsikt hun har i sin egen lærerpraksis. Dersom LouAnne bare er der for pengenes skyld og ikke bryr seg om selve undervisningen, mangler hun full forståelse av verdien av eget arbeid. Hennes tale til klassen om viktigheten av deres valg om å komme på skolen, vil dermed innebære en spesiell form for selvmotsigelse eller inkonsistens. Hun skal forklare dem hva som er så viktig ved deres valg, men er ikke

selv i stand til å verdsette dette valget. Anklagen er at hun ikke kan tro på det hun selv sier, fordi da ville hun ha brydd seg.

Jeg vil avslutningsvis diskutere to innvendinger som kan bidra til å få fram grensene og relevansen til det perspektivet jeg har skissert. Den første innvendingen er at LouAnne ikke trenger å forsvare seg mot slike anklager. Dersom det å bry seg tolkes som en investering av selvet, kan det virke som om et slikt perspektiv innebærer altfor høye krav til læreren. Mange vil si at det er vel og bra dersom noen lever opp til slike idealer, men vi bør ikke anse det som en plikt at lærere finner meningen med livet i klasserommet. Det kan virke som et forsøk på å gjeninnføre en utdatert kallsetikk.

Her er det nødvendig med to klargjøringer. For det første, min kobling mellom *eudaimonia* og den gode læreren impliserer ikke at man må dedikere seg totalt og betingelsesløst til undervisningen. Selv om den eudaimonistiske forståelsen av lærerrollen innebærer en investering av selvet, er det likevel et åpent spørsmål hvor omfattende denne investeringen må være. LouAnne har formodentlig ulike roller. At hun bryr seg om undervisningen, er forenlig med at hun bryr seg *mer* om sin familie eller andre tilknytninger.

For det andre lar jeg det også være åpent hvorvidt man overhodet kan *kreve* at lærere investerer seg selv i arbeidet. Den eudaimonistiske rolleforståelsen hører i første omgang under et bredt begrep om profesjonsetikk, som rommer flere typer vurderinger enn plikt og klanderverdighet. Rolleforpliktelser støttes gjerne av institusjonaliserte sanksjoner for overtredelser, men man kan ikke framtvinge den ønskede motivasjonen ved slike mekanismer.

Det er også uklart hvorvidt vi bør anse lærere som ikke bryr seg som klanderverdige, dersom vi tenker på klander som en straffende holdning. Mange moralfilosofene mener at vi utelukkende kan være klanderverdige for forhold vi selv kan kontrollere. Men når LouAnne sier at hun «velger å bry seg», mener hun neppe at en bevisst beslutning dikterte hennes vilje. Det er ikke helt og holdent opp til oss selv hva vi skal bry oss om, selv om vi har en viss innflytelse. Siden vi ikke kan diktere hva vi selv skal bry oss om, er det ikke sikkert andre kan klandre oss heller.³

Lite relevans for dagens lære?

En annen innvending er at det ikke er rom for denne dimensjonen i den faktiske lærerhverdagen. Det vil si, den eudaimonistiske rolleforståelsen har ingen plass i lærerprofesjoner som blir styrt av «et system som bygger på kontroll og mistillit» (Mygland 2015, s. 62). I den grad slike regimer forringer undervisningen, vil de også ta bort grunnlaget for at lærere har noen reell verdi å identifisere seg med. I slike tilfeller vil påstander om at en lærer ikke bryr seg, miste sin anklagende kraft. Fravær av verdsettelse er jo bare en mangel hos lærere dersom det er noe verdifullt de ikke ser. I motsatt fall er fremmedgjorthet og resignasjon passende responser.

Men dette kan egentlig ikke ses på som en innvending mot den eudaimonistiske rolleforståelsen som sådan. Det er snarere en indikasjon på hvordan aristoteliske grunnideer kan fungere som del av en patologi for profesjonspraksiser. Ta for eksempel de nye studiene av undervisningsvurdering basert på elevenes anonyme spørreskjema og en påfølgende medarbeidersamtale med skolens ledelse (Elstad, Lejonberg, & Christophersen 2015). Studiene viser blant annet at lærere som oppfatter vurderingsformen som kontroll, rapporterer høyere grad av stress knyttet til vurderingsprosessen. Men hva er stress et symptom på?

Det eudaimonistiske perspektivet bidrar med kategorier for fortolkning av stress, fordi det lager et naturlig skille mellom to typer årsaker. På den ene siden kan vurderingsformen gi opphav til stress på tross av at den anerkjennes som verdifull for undervisningen. Stress som følge av institusjonell kontroll av den enkelte lærers ferdigheter er prinsipielt forenlig med en opplevelse av at praksisens verdier blir adekvat ivaretatt. På den andre siden framhever det eudaimonistiske rammeverket muligheten for en type stress som skyldes en oppfattelse av at selve undervisningen forringes. Stress blir en negativ affektiv reaksjon på at noe man verdsetter, står i fare for å ta skade av en endring.⁴ Denne formen for stress kan bare oppstå hos lærere som genuint verdsetter undervisningskvalitet, med den investeringen av selvet dette innebærer.

NOTER

- 1 Filosofen Stephen Darwall snakker i denne sammenhengen om «appreciative regard» (2002, s. 88–92). Dette er en måte å oppleve verdier på som involverer følelser og holdninger, ikke bare kunnskap om hvorvidt påstander sanne eller ikke.
- 2 Som filosofen John McDowell skriver: «the value of nobility will be what organizes one's conception of the eudaimonistic dimension of practical worthwhileness» (1998:42). McDowell er blant flere som mener at vi må skille mellom det formale og det substansielle lykkebegrepet hos Aristoteles. Jeg forholder meg her til det formale, som ikke er avhengig av Aristoteles' substansielle teori om den fullendte lykke som kontemplasjon.
- 3 Et motargument er at lærerrollen er frivillig og at det dermed kan være klanderverdig å ikke ha den riktige viljen. Dette reiser spørsmål om grad av frivillighet og ansvar som jeg ikke kan drøfte her.
- 4 Dette harmonerer delvis med grenen innen positiv psykologi kalt Self Determination Theory, hvor det legges vekt på at internalisering av «intrinsic goods» er en betingelse for velvære (jf. Ryan, Huta, & Deci 2008). For øvrig vil det naturligvis ikke alltid være mulig å skille på denne måten mellom to typer stress, fordi vurderingen av hvordan man selv påvirkes ikke er uavhengig av vurderingen av kvaliteten på undervisningen.

LITTERATUR

- ARISTOTELES (1999). *Den nikomakiske etikk*. Ø. Rabbås & A. Stigen (overs.). Oslo: Bokklubben Dagens Bøker.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper and Row
- DARWALL, S. (2002). *Welfare and rational care*. Princeton: Princeton University Press.
- ELSTAD, E., LEJONBERG, E., & CHRISTOPHERSEN, K.A. (2015). Vurdering av lærerens arbeid. *Bedre Skole* 4, 58-61.
- FRANKFURT, H.G. (1988) *The importance of what we care about*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HIGGINS, C. (2010). *The good life of teaching: An ethics of professional practice*. Spesialnummer av *Journal of Philosophy of Education*, 44(2-3). (Boktrykk 2011, Wiley & Sons).
- MCDOWELL, J.H. (1998) *Mind, value, and reality*. Cambridge MA; Harvard University Press.
- MYGLAND, K.O. (2015). Nedgradering av læreren. *Bedre Skole* 1, 60-63.
- RYAN, R.M., HUTA, V., & DECI, E.L. (2008). Living well: A self-determination theory perspective on eudaimonia. *Journal of happiness studies*, 9(1), 139-170.
- WOLF, S. (2002) The True, the good, and the lovable: Frankfurt's avoidance of objectivity. I: S. Buss & L. Overton (red.), *Contours of agency: Essays on themes from Harry Frankfurt*. Cambridge MA: MIT Press, Bradford Books.



Andreas Eriksen er forsker ved Senter for profesjonsstudier, Høgskolen i Oslo og Akershus. Han har skrevet en moralfilosofisk doktorgradsavhandling om profesjonelle forpliktelser og dyder. Han har publisert artikler om blant annet hvordan vi bør forstå profesjonell integritet og hvordan profesjonsmoralen forholder seg til vanlig moral.

«Jæ ´kke intrissert, ass»

– drammensdialekt som utgangspunkt for opplæring i nynorsk

■ AV MARTHE BERG REFFHAUG

For mange elevar startar nynorskopplæringa med å bøye substantiv. Ei gruppe elevar som ikkje hadde hatt nynorsk tidlegare, fekk i oppgåve å skrive si første tekst på nynorsk med utgangspunkt i sitt eige talemål: drammensdialekten. Resultatet gav læraren grunnlag for å endre undervisningspraksis ved å leggje større vekt på å få elevane til å reflektere rundt lokalt talemål og heller ta formverket etter kvart.

Å lære drammenselevar å skrive nynorsk er ei utfordring. Dei fleste møter det nynorske skriftspråket først som 14-åringar, og da har dei allereie blitt fortalt kor vanskeleg og forferdeleg det er å lære nynorsk. I Drammen er det ei opplesen og vedtatt sanning at nynorsk er eit språk som berre er til for å gjere livet til drammensungdomen miserabelt. Det er noko som dei ikkje ser nytte i å lære seg. Dei skriv bokmål, og dei liker bokmål fordi dei trur dei snakkar bokmål. Vi som jobbar med språk, veit at drammensarar ikkje snakkar bokmål, men drammensdialekt – ein dialekt som år for år liknar meir på oslomålet. I forsøket på å finne ein god måte å drive nynorskopplæring på, har eg likevel lurt på om talemålet kan vere eit veligna grunnlag. I denne artikkelen vil eg derfor sjå nærare på følgjande problemstilling: Korleis kan drammensdialekten bli brukt som grunnlag for nynorskopplæringa? For å svare på problemstillinga har eg valt å gjere ei kvalitativ undersøking¹ der eg har samla inn elevtekstar frå ein 8. klasse i norsk, for å sjå om drammensdialekten er eit godt utgangspunkt for nynorskopplæringa. Innleiingsvis vil eg skrive om drammensdialekten, før eg ser nærare på tekstane og drøfter problemstillinga.

Drammensdialekten

Dei siste åra har drammensdialekten, på same måte som andre dialektar på Austlandet, blitt prega av regionalisering. Regionalisering inneber at dialektane blir meir like det urbane talemålet i regionen. For drammensarar er det oslomålet, eller standard austlandsk. Men også i Oslo snakkar dei ulikt. Ofte blir oslomålet delt inn i vestkant- og austkantmål. Dette skiljet er like mykje knytta til geolekt (geografisk høyre til), som sosiolekt (sosial tilhøyrse). Desse forskjellane er ofte knytte til endingar i substantiv, som for eksempel «guttene» – «gutta», «jenten» – «jenta» og «hytten» – «hytta». Det kan også vere knytt til endingar i verb, som for eksempel «kastet» – «kasta», «jobbet» – «jobba».

Drammensdialekten er i ferd med å bli vatna ut. I dag er det fleire som skal ha «pose» enn «påsa» i «butikken», ikkje «buttiken». Nokre vil framleis «værra me på hytta i hælja», men mange vil «være med på hytta i helga/helgen» (Frydenlund, 2009). Grunnane til denne utvatninga er mange.

Når drammenselevar lærer å skrive, lærer dei å skrive «guttene», ikkje «gutta», og mange lærer å skrive «jobbet», og ikkje «jobba» – men det kjem

heilt an på læraren. Den måten drammenselevar lærer å skrive på, er derfor tettare knytt til talemålet på Oslo vest enn aust. Dei lærer altså å skrive tradisjonelt bokmål. Sjølv om det hadde vore meir nærliggande å lære elevane å skrive radikalt bokmål, som ligg nærare opp til talemålet deira, vel dei fleste lærarane å lære elevane tradisjonelt bokmål, da det ofte blir oppfatta som «meir riktig».

Elevar veit stort sett ikkje at det er rom for variasjon i skriftspråket og held seg derfor til å skrive på den måten dei har lært er rett. For mange elevar er det å gjere ting riktig ofte meir viktig enn å eksperimentere. Det gjeld også for språk. Om dei lærer at ein skal bruke *et*-endingar i staden for *a*-endingar, vil majoriteten av elevane ikkje stille spørsmål ved det, men godta det som ei sanning. Det er også sannsynleg at dei vil overføre det dei har lært skriftleg, til sitt munnlege talemål. Dei som tidlegare har sagt «jobba», «kasta», «rulla», vil kanskje begynne å seie «jobbet», «kastet» og «rullet».

Måten elevane bruker språket sitt på, blir meir knytta til identitet etter kvart som dei blir eldre. Elevar blir ikkje berre påverka av læraren sin når dei vel korleis dei skal uttrykke seg gjennom språk. Faktorar som vener, familie, idol og andre tekstar påverkar det dei les i kvardagen. Alle desse faktorane handlar om identitet. Dei fleste tekstane elevane møter, som er mynta på deira målgruppe, er skrive på bokmål. Mange elevar ønsker å vere forskjellige frå sine medelevar, eller opplever at dei kan oppnå ein høgare status ved å legge om til eit «pent» talemål, slik som dei snakkar i Oslo. For mange blir det viktig å ikkje snakke «stygt», slik som det blir snakka i Drammen og andre kommunar som er lengre frå Oslo, lengre frå «der det skjer» (Frydenlund, 2009). Fordi ungdomane les mykje bokmål og identifiserer seg med det skriftspråket i høg grad, trur dei etter kvart at dei snakkar bokmål. Dei går inn for å gjere talemålet sitt mest mogeleg likt det dei ser i skrift, det språket dei vil identifisere seg med.

Det er i denne fasen av livet elevane møter nynorsk for første gang. Med tanke på menneskeleg utvikling, kunne ikkje nynorsk vore introdusert på eit meir kritisk tidspunkt. Det er noko lærarar må ta omsyn til i nynorskopplæringa. Som norsklærer er eg stadig på utkikk etter nye og betre måtar å

jobbe med nynorsk på. I denne teksten har eg undersøkt ein.

Kontekst og materiale

Ideen til denne undersøkinga fekk eg da eg tok *Nynorsk i opplæringa* ved Høgskulen i Volda. Eg blei svært nysgjerrig på om eg kunne bruke drammensdialekten i nynorskopplæringa, så eg spurte ein kollega om eg kunne gjere eit eksperiment i klassen han er norsklærer i, og fekk lov til det. Denne 8.-klassen hadde ikkje starta med formell nynorskopplæring da eg gjennomførte undersøkinga.

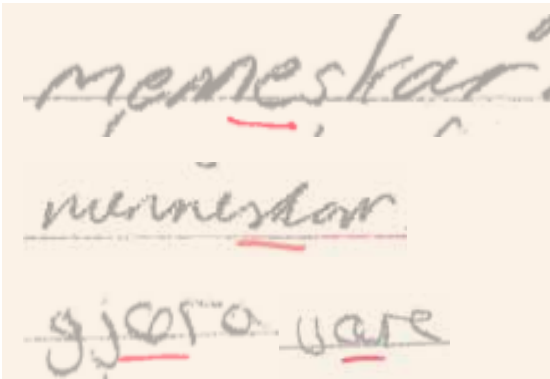
Datamaterialet blei samla inn i mars 2015, i ein 8. klasse på ein rural skole med over 500 elevar. Skolen ligg i eit område der elevane kjem frå heimar med god sosioøkonomisk bakgrunn.

Datainnsamlinga blei gjort i løpet av ein norsktime. Elevane fekk ei lyninnføring i nynorsk, der vi snakka om kva dei visste frå før, og blei fortalt kort om kva som kjenneteiknar drammensdialekten, som *a*-endingar og *diftongar*. Dei blei også fortalt at ein på nynorsk skriv *eg* og *ikkje*. Elevane fekk vidare beskjed om å skrive ein tekst der dei skulle prøve å skrive så korrekt nynorsk som mogeleg med utgangspunkt i drammensdialekten og dei andre kjenneteikna på nynorsk som skildra ovanfor. Med den informasjonen til grunn fekk alle elevane eit ark der dei skreiv i 20 minutt om «Drammen – byen eg bur i». Dei fleste elevane skreiv ca. ei halv side. Til saman skreiv 24 elevar denne teksten, som eg analyserte ved hjelp av ein enkel form for *Grounded theory*² i etterkant (Strauss & Corbin, 1998; Tjora, 2010).

Tendensar i elevtekstane

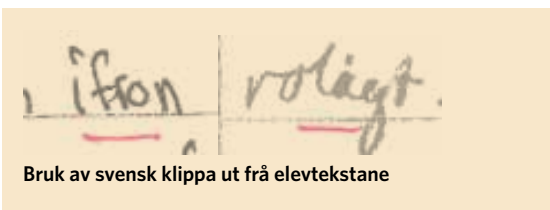
Tekstane elevane har skrive, er ganske enkle tekstar, men dei fleste inneheld mykje korrekt nynorsk. Undersøkinga viser altså at elevane alt i alt skriv god nynorsk når dei svarer på oppgåva.

Den tydelegaste tendensen i tekstane er at det å skrive med utgangspunkt i dialekten, fungerer ikkje når det gjeld uregelrette verb. Desse tekstane og mi tidlegare erfaring tilseier at elevane treng mest hjelp med uregelrette verb og inkjekjønn. Fleire av elevane skriv for eksempel «menneskar», og mange av elevane gjer fleire feil med tanke på verb, som vist under.



Substantiv og uregelrette verb klippa ut frå elevtekstane. Alle dei raude strekane under orda i desse eksempla er strekar som eg sette då eg koda datamaterialet.

Elles er det ikkje så lett å sjå tydelege tendensar, då elevane bruker svært ulike strategiar når dei skriv. Dei har ulik bakgrunn og nyttar den når dei forsøker å skrive nynorsk. Det inneber at det som fungerer for ein, ikkje nødvendigvis fungerer for ein annan. Når elevane tek utgangspunkt i talemålet, er det ein del ord som blir skrivne på bokmål, fordi det er det som liknar mest på det regionaliserte talemålet til elevane. Nynorsk kan bli skrive rimeleg radikalt – ei form som ligg tett opp til bokmålet. Det kan derfor resultere i at elevane skriv meir korrekt nynorsk når dei skriv med utgangspunkt i dialekt, enn om dei skulle skrive nynorsk, fordi dei da har ein tendens til å heller skrive svensk, som desse elevane har gjort:

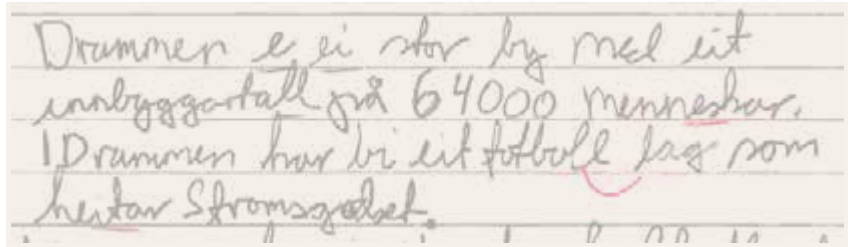


Bruk av svensk klippa ut frå elevtekstane

Det er berre to eksempel på bruk av svensk i alle dei 24 tekstane. Det gir meg tru på at dersom elevane øver seg på å skrive med utgangspunkt i dialekt, vil overtolkningar som for eksempel *likjar*, og ord som liknar svensk, bli unngått heilt frå starten.

Fleire av elevane viser usikkerheit i tekstane sine, ved at dei prøver seg fram. Dei har ikkje heilt kontroll på drammensdialekten eller det nynorske formverket. Eit eksempel på det er teksten under, som bruker «e» for «er» og «ei by» for «ein/en by» og «menneskar» for «menneske/

mennesker», som ville vore brukt om eleven skreiv korrekt nynorsk eller snakka dialekten sin.



Prøver seg fram

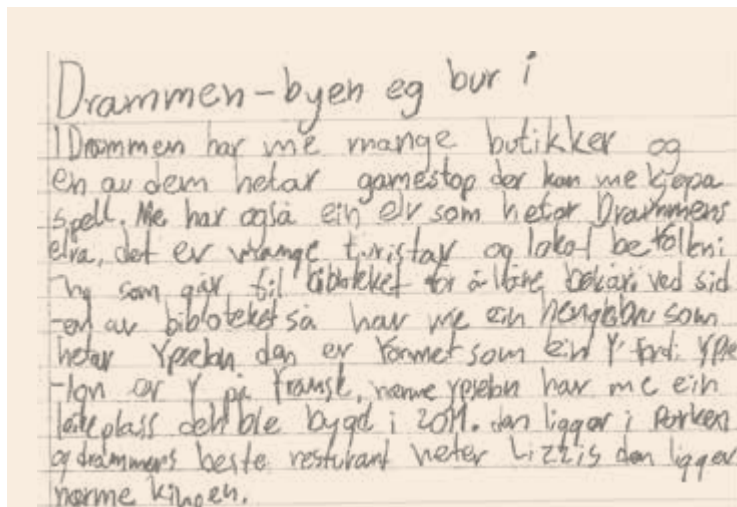
Det er elevar som ikkje har heilt kontroll på eigen dialekt eller nynorsk, og som derfor prøver seg fram, som gjer flest feil. Dei skriv utan fokus. Det kan vere negativt i den forstand at dei ikkje er språkleg medvitne, men på den andre sida, så er det jo det oppgåva spurte etter, nemleg at dei skulle leike med språket og prøve seg fram. Kanskje desse elevane etter kvart får ein fordel, fordi dei må rette opp eigne feil og ta stilling til fleire aspekt ved eigen skrivning og språkbruk. Om opplæringa blir gjort på ein klok måte, kan det vere bra. Om opplæringa ikkje blir gjort på ein klok måte, kan dette føre til tap av motivasjon. Som lærar er det svært viktig å vere medviten dette ansvaret, og forsøke å finne metodar som kan skape lærelyst og motivasjon. Om eleven får leike ein del først, er det lettare å ha ein språksamtale, fordi eleven har reflektert over språkbruken. Om undervisninga berre er grammatikk og tavleundervisning for eleven skal skrive sjølv, vil han nok gjere fleire feil, fordi han ikkje har tatt stilling til språket på førehand. Det er meir motiverande å jobbe med språk om ein forstår kvifor og korleis ein gjer det.

Som ein snakkar - eller etter normalen

Skildringa av språksituasjonen i Drammen, som er omtalt i den første delen av teksten, er viktig å vere klar over når ein som norsklærar skal introdusere og drive opplæring i nynorsk i ungdomsskolen. Generelt veit vi at drammenselevane 1) skaper sin identitet gjennom språk, 2) vil ha ein identitet knytt til det urbane, 3) har skrive tradisjonelt bokmål i mange år og 4) at mange har tilpassa talemålet sitt til bokmålet. Desse fire punkta er vilkåra nynorskopplæringa i drammensdistriktet må bli bygd på og bli legitimert ut frå. Nynorsk

som skriftspråk har også ein del fundament det blir legitimert ut frå, mellom anna at det er ein viktig del av norsk kultur og kulturarv, at det har vore og er med på å utvikle samfunnet, og at det er laga med utgangspunkt i talemålet. Ifølge Monsson (2015, s. 3) har «legitimeringa for nynorskens (sic.) framfor bokmålet vore nærleiken til talespråket.» Det store spørsmålet blir om drammenselevanes situasjon er i samsvar med, eller *kan bli* i samsvar med legitimeringa for nynorskopplæringa.

For å gjere nynorskopplæring relevant for drammenselevar er det lurt å ta utgangspunkt i fellestrekk mellom nynorsk og drammensdialekt. Når eg ser på punkta ovanfor, finn eg at drammenselevane og nynorskopplæringa har identitet, kultur, kommunikasjon til felles. Desse tre punkta er også hovudpunkta i formålet for norskfaget (LKO6). Undervisninga bør derfor dreie seg om desse tre omgrepa, det kan vere relevant å sjå på språkhistoria, på ulike talemål, på språkleg utvikling i Noreg, på tekstar skrive på ulike målformer og etter kvart på likskapar og forskjellar på grammatiske strukturar. Når det blir snakka om desse temaa, vil det vere naturleg å komme inn på talemål i Drammen før og no. I klassen kan vi snakke om kva som var typisk for drammensdialekten for få år sidan, at ein ofte brukte a-endingar, at ein snakka litt breitt, at ein brukte fleire diftongar og sa «trur» i staden for «tror». Vidare kan vi leike med det vi har lært – munnleg. Vi kan prøve å snakke saman med så brei dialekt vi klarer, og vi kan snakke med ein så pompøs vestkantdialekt som vi klarer. Vi kan lese tekstar av Alf Prøysen, Knut Hamsun, Ravi og Maria Navarro Skaranger, og vi kan prøve å herme etter dei måtene tekstane er skrivne på i samtalar med kvarandre. Vi kan leike med språket. Når vi har leika munnleg ei stund, kan vi forsøke å leike med skriftspråket. Vi kan tenke at vi skal skrive brei drammensdialekt og berre bytte ut «jæj» med «eg», «ikke» med «ikkje», og «man» med «ein». Så kan vi skrive. For å utfordre elevane si forståing av forskjellen på talemål og skriftspråk, hender det at eg skriv «Virru værre me?» eller «Det ække så fali, assa. Gåbra de, gjøre 'kke?» på tavla. Dette er eksempel på dialekt nær bokmål. Eller nynorsk? Eller er det berre dialekt? Elevane mine meiner at eg er dårleg i norsk når eg skriv sånn. «Du kanke værre norsklærer, ass!» ropar



Denne elevteksten er eit eksempel på ein velskriven elevtekst. Eleven har til ein viss grad turt å leike med språket, og prøvd seg fram til kva han/ho trur er nynorsk, som for eksempel «hetar», «me», «komet», «elva», «turistar», «hengebru», «ein», «leikeplass».

nokre av dei mot meg. Dei forstår ikkje at dei ikkje roper «Du kan ikke være norsklærer, altså.» Kanskje er det skolen si skuld at elevane ikkje er medvitne forskjellen på skrift- og talespråk? Kanskje vi er altfor opptatt av å gjere det som er «rett» til at vi tør å leike meir. Eg trur at ein utprøvande og leiken måte å jobbe med nynorsk på vil bli oppfatta som meir morosam og relevant av elevar, samanlikna med måten nynorskopplæringa ofte blir gjort på i dag. På dei fleste skolar i Drammen i dag startar nynorskopplæringa for mange elevar med å bøye substantiv. Ho startar altså i motsett ende av kva eg har testa ut og skrive om i denne teksten.

Avsluttande refleksjonar

Det er vanskeleg å finne eit eintydig svar på om det er lurt å bruke drammensdialekten som utgangspunkt for opplæring i nynorsk. Det er vanskeleg å seie om denne undersøkinga er representativ, da den kun er gjennomført i ein klasse. Det som kan styrke kredibiliteten til undersøkinga er at elevane kjem frå ulike klasser og ulike barneskolar, og at dei berre har gått i same klasse i seks månader, og at dei ikkje har hatt formell nynorskopplæring enno.

Med dette tatt i betraktning vil eg likevel fastslå at undersøkinga var positiv. Det var færre tendensar til svensk og overgeneralisering enn eg har sett hos andre elevar som har hatt ei meir formell nynorskopplæring, der grammatikken har vore hovudfokuset. Målet med denne artikkelen, som med andre forskningstekster frå klasserommet, «er at den skal fungere som et tankeredskap, slik at undervisningspraksisen kan bedres» (Postholm, 2010, s. 37). Med utgangspunkt i funna eg har vist i denne artikkelen, vil eg endre min undervisningspraksis. Eg vil jobbe meir aktivt med talemålet og kombinere skriveopplæring i nynorsk med dialektkunnskap og språkhistorie når eg skal jobbe med nynorskopplæring vidare.

NOTER

- 1 Sjølv om grunnlaget for forskinga i denne teksten kan grense til å vere ein mikroetnografisk studie, har eg likevel valt å kalle det for ei undersøking. Det er fordi eg meiner at datamaterialet er for tynt til at det kan bli kalla ein studie. Eg har reflektert kring dette i «avsluttande refleksjonar» i slutten av teksten.
- 2 Grounded theory (GT) har fleire moment og kjenneteikn enn dei som blir beskrivne her. GT er ein metode som i utgangspunktet er svært kontekststøtt, og som ofte blir brukt på meir praksisnære fenomen enn tekstar. I denne undersøkinga brukar eg ikkje heile det teoretiske rammeverket GT består av, men hentar ut deler av teorien og metoden eg har hatt bruk for. Ifølge Midré (2009, s. 243) blir evnene til menneska til refleksjon og meningsdanning forma av den sosiale interaksjonen dei inngår i. Han hevdar også at «GT kan være svært tidkrevende om en skal følge alle prinsippene som karakteriserer den. Ofte vil forskeren måtte foreta kompromisser og tilpasninger som avviker fra lærebøkernes anbefalinger» (Midré, 2009, s. 258). Mi forståing blir altså danna i min kontekst av min bakgrunnskunnskap.



Marthe Berg Reffhaug er utdannet allmennlærer med master i norskdidaktikk og jobber for tiden som utenlandslektor ved Babeş-Bolyai universitet i Cluj-Napoca-Romania. Hun har erfaring fra ungdomsskole og videregående og er spesielt opptatt av funksjonell undervisning og å skape gode undervisningssituasjoner med utgangspunkt i elevenes ståsted.

mèn eg er født i Kristiansand.
 fornøyd med å bu i Drammen
 Kristiansanddialekt til tredje
 eg sei at eg snakkar heilt no
 ikkje noe "Drammenslang" men
 heller ikkje kristiansanddialekt.
 Noen gonger dra eg til Dra

I denne elevteksten ser vi eit anna eksempel på korleis dialekt kan bli brukt når ein skriv nynorsk. Eleven prøver seg fram med ord som «hetar», «eg», «bur», «sei», «heilt», «ikkje», «tredeklasse», «snakkar», «ei badehall», «samen». Nokre av orda han har brukt, som for eksempel «sei» og «samen», er henta frå den opphavlege dialekten til eleven, nemleg kristiansandsdialekten. Ord som «tredeklasse» er henta frå dialekten han snakkar nå. Teksten viser at eleven hentar fram tidlegare kunnskap og bruker den kunnskapen når han får ei ny og annleis oppgåve enn han er vant med. Teksten viser dermed høg grad av språkleg medvit og er eit godt utgangspunkt for vidare opplæring i nynorsk.

Teksten er også interessant med tanke på haldningar til språk, ved at eleven skriv at han nå snakkar «normalt», altså standard austlandsk. Det seier noko om han/ho sitt syn på andre dialekter, som «unormale». Denne typen haldningar bør læraren ta fatt i og jobbe aktivt med å bryte ned.

LITTERATUR

- FRYDENLUND, S.** (2009). Værra eller ikke værra. *Drammens Tidende*. Henta 16.02.15, frå <<http://www.dt.no/kultur/verra-eller-ikke-verra-1.3054785>>
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET** (2006). *Kunnskapsløftet*. Henta 16.02.15, frå <http://www.udir.no/klo6/NOR1-05/Hele/Formaal/>
- MONSSON, O.** (2015). Leksjon 2. Talemål og skriftspråk. *NO 122 Nynorsk i opplæringa*. Høgskulen i Volda.
- MIDRÉ, G.** (2009). Grounded theory: Klassikerne, revisjonistene og den vitenskapsteoretiske dimensjonen i samfunnsfagene. *Sosiologisk tidsskrift*, 3, 241-260
- POSTHOLM, M. B.** (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. 2. utg. Oslo: Universitetsforlaget
- STRAUSS, A., & CORBIN, J.** (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- TJORA, A.** (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Tre myter om engelsk på yrkesfag

Betydningen av å se elevenes helhetlige kompetanse

■ AV LISBETH M. BREVIK

Ny forskning på engelskfaget i videregående skole viser at det er avgjørende å se elevenes helhetlige kompetanse og bygge på det de allerede mestrer. Hvis vi primært ser på statistikk som viser gjennomsnittstall, kan mestring lett komme i skyggen, og myter vil kunne bli bekreftet: at elever på yrkesfag er svake lesere, at de er teorisvake, eller at deres bruk av engelsk på fritiden ikke er relevant for det de skal lære på skolen. Disse mytene bør nyanseres.

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



Det fins svært lite forskning på hva som kjenner tegner yrkesfagelevers engelskkompetanse i og utenfor klasserommet – og kanskje er det grunnen til at myter utvikles. De fire studiene denne artikkelen bygger på, er noen av de få som har undersøkt engelsk på yrkesfag i norsk skole. De tar utgangspunkt i mitt doktorgradsarbeid (Brevik, 2015a), hvor jeg har sammenlignet engelsk på yrkesfaglige og studiespesialiserende programmer.

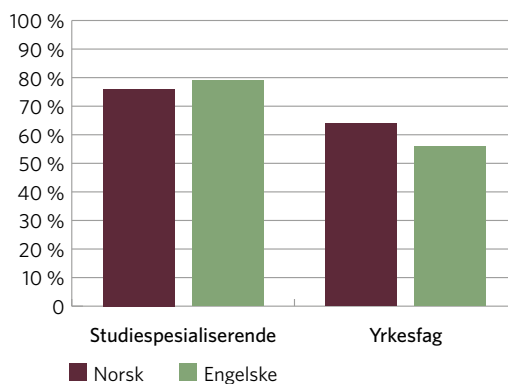
I den første studien så jeg på 10 331 elever og vurderte hva som kjennetegnet deres leseferdigheter i engelsk basert på resultater fra kartleggingsprøver i vg1 (Brevik, Olsen & Hellekjær, 2016). I de neste to studiene observerte jeg engelskundervisning i fem klasser på vg1 og vg2, intervjuet de observerte elevene, og analyserte lærernes beskrivelser av sin undervisning (Brevik, 2014a, 2015b). I den siste studien intervjuet jeg fem elever på vg1 om sammenhengen mellom deres resultater på kartleggingsprøven i engelsk, deres forståelse av engelske tekster på skolen, og deres bruk av engelsk på fritiden (Brevik, i trykk 2016). Basert på disse studiene håper jeg i denne artikkelen å bidra til å nyansere noen av mytene om engelsk på yrkesfag.

Myte 1:

Elever på yrkesfag er svakere lesere enn elever på studiespesialiserende

Dette er en myte som har mye sannhet i seg, men som nyanseres når vi ser nærmere på grupper av elever. For det første er det liten tvil om at det er stor variasjon blant elevene innad på et studieprogram. På samme måte er det liten tvil om at det både blant de svakeste og de sterkeste leserne på vg1 er både elever på studiespesialiserende og yrkesfaglige studieprogrammer.

La oss likevel starte med det store bildet. I studien jeg gjorde sammen med mine kolleger Rolf Vegar Olsen og Glenn Ole Hellekjær, viser gjennomsnittstall at myten om svakere lesere på yrkesfag først bekreftes (Brevik, Olsen & Hellekjær, 2016). Dette er første gang resultater i lesing på norsk og engelsk er sammenlignet for elever på vg1 over hele landet. Figur 1 viser ganske riktig at blant 10.331 elever skårer elever på studiespesialiserende i snitt bedre enn elever på yrkesfag – både når de leser på norsk og på engelsk:



Figur 1. Gjennomsnittsskår i prosent på Utdanningsdirektoratets kartleggingsprøver i lesing i norsk og engelsk på vg1 (2012).

Figur 1 viser at på studiespesialiserende besvarer elevene i snitt 76 % av oppgavene riktig når de leser på norsk, og 79 % når de leser på engelsk. På yrkesfag skårer elevene i snitt 64 % når de leser på norsk, og 56 % når de leser på engelsk. Det er altså store forskjeller mellom leseferdighetene til elevene på de to studieprogrammene, og myte 1 kan dermed tilsynelatende bekreftes ut fra det store bildet.

Samtidig viser Figur 1 en helhetlig kompetanse for den enkelte elev som er ganske interessant: i snitt skårer de ganske likt som seg selv på de to språkene, det vil si at elever på studiespesialiserende skårer like godt i norsk og engelsk – og det samme gjelder for elever på yrkesfag. Dette er i seg selv et viktig funn når det gjelder lesing på engelsk og stemmer med internasjonal forskning om sammenhengen mellom leseferdigheter på førstespråket (her: norsk) og andrespråket (her: engelsk) (Bernhardt, 2011).

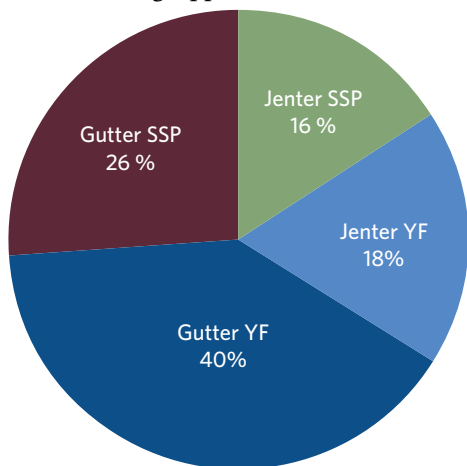
En liten gruppe skiller seg ut

Hvis vi nå endrer fokus fra å se på gjennomsnittsskår for alle elevene på disse studieprogrammene til å se på en mindre gruppe elever, blir bildet et litt annet. Hvis 74 % av elevene skårer relativt likt på norsk og engelsk, er det verdt å se nærmere på de elevene dette ikke stemmer for. Spesielt relevant er det å se på de svakeste leserne, siden begge de to kartleggingsprøvene er designet for å identifisere svake lesere, det vil si elever som skårer under bekymringsgrensen (de som besvarer færre enn 20 % av oppgavene riktig):

	Inntil 20 % skår på lesing i engelsk	20–60 % skår på lesing i engelsk	60–100 % skår på lesing i engelsk
Inntil 20 % skår på lesing i norsk (2.123 elever)	56 % (1.192 elever)	22 % (468 elever)	22 % (463 elever)

Tabell 1. Andel elever som skårer under kritisk grense (20%) på lesing i norsk sammenlignet med deres skår på lesing i engelsk (2012).

Overraskende nok viser Tabell 1 at blant de svakestes leserne i norsk (2.123 elever), var bare 56 % av elevene også svake lesere i engelsk (1.192 elever). Resten av disse elevene skåret langt bedre i engelsk enn i norsk. Den gruppen som skilte seg mest ut, var gruppen lengst til høyre i tabellen (463 elever) som var blant de svakestes leserne i norsk (inntil 20 % skår), og samtidig blant de sterkeste leserne i engelsk (60–100 % skår). I hele denne gruppen av svake lesere i norsk var det både elever på studiespesialiserende og yrkesfaglige programmer, noe som i seg selv bidrar til å nyansere myte 1. I tillegg ser vi i Figur 2 at blant de elevene som leste betydelig bedre på engelsk enn på norsk, var det flest yrkesfagelever (58 %), med gutter på yrkesfag som den største gruppen (40 %):



Figur 2. Gjennomsnittsskår i prosent blant elevene som skårer under kritisk grense (20 %) på lesing i norsk og som samtidig skårer 60–100 % på lesing i engelsk.

Figur 2 viser dermed at selv om elever på yrkesfag er svakere lesere enn elever på studiespesialiserende, og selv om de fleste elevene skårer relativt likt på norsk og engelsk, er det mange elever som skårer langt bedre på engelsk enn på norsk. Dette er oppsiktsvekkende i seg selv, og interessant nok er det flest elever på yrkesfag i denne gruppen.

Interessant er det også at dette er elever med norsk som førstespråk. Dette betyr altså at myten om at elever på yrkesfag er svakere lesere enn elever på studiespesialiserende, stemmer best når vi ser på en stor gruppe elever, og blir mer nyansert når vi identifiserer mindre elevgrupper. Hvis vi kun hadde sett på elevenes skår i norsk eller i engelsk, ville vi fått et svært annerledes inntrykk av elevenes leseferdigheter enn når vi sammenligner leseferdighetene deres i to språk, noe som understreker betydningen av å se mer helhetlig på elevenes kompetanse. I tillegg er det viktig å huske at standardiserte tester kun er ett av flere mål på leseferdigheter – og bør kombineres med andre vurderingssituasjoner. En av disse er lesing i klasserommet, som vi skal se nærmere på i myte 2.

Myte 2:

Elevene på yrkesfag er teorivake

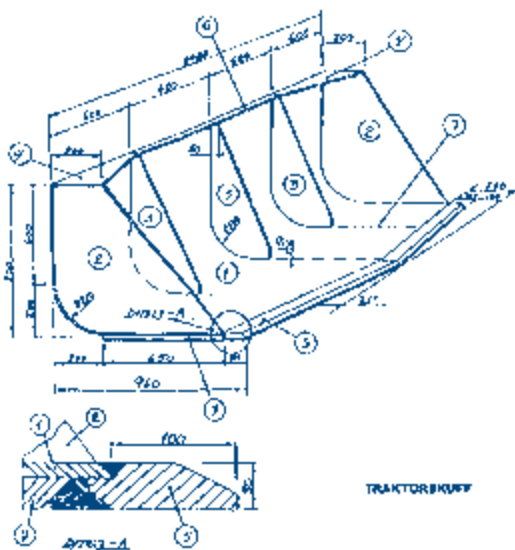
Denne myten bygger på at elever på yrkesfag ikke mestrer eller er motivert for å lese teoretiske tekster, spesielt når tekstene er på engelsk. I noen sammenhenger brukes dette som et argument for at elevene bør få «slippe» å lese lange eller skjønnlitterære tekster på engelsk, andre ganger er argumentet at de bør få lese flere yrkesrettede tekster.

I min doktorgradsforskning har jeg gjort observasjoner i fem engelskklasser – to på studiespesialiserende og tre på yrkesfaglige studieprogrammer og intervjuet elevene om de observerte timene (Brevik, 2015b). I tillegg spurte jeg lærerne i disse klasserommene både ett år før observasjonene og umiddelbart etter om å beskrive hvordan de underviste i lesing på engelsk (Brevik, 2014a, 2014b).

At lesing var en sentral aktivitet i engelsk-timene, ble tydelig både i de observerte engelsk-timene og gjennom elevenes og lærernes forklaringer. Lærerne ba elevene lese relativt ulike tekster, fra USAs miljøpolitikk, forfatterbiografier, sangtekster og skjønnlitterære tekster

(studiespesialiserende), til tekster om jobbsøking, valgfrie tekster om USA, og en teknisk tegning (yrkesfag). Skjønnlitterære tekster ble altså kun brukt på studiespesialiserende studieretning, mens fagtekster ble brukt på begge studieretninger. I tillegg leste elevene i to av de yrkesfaglige klasserommene tekster som ble knyttet direkte til elevenes utdanningsprogrammer (jobbsøking og teknisk tegning).

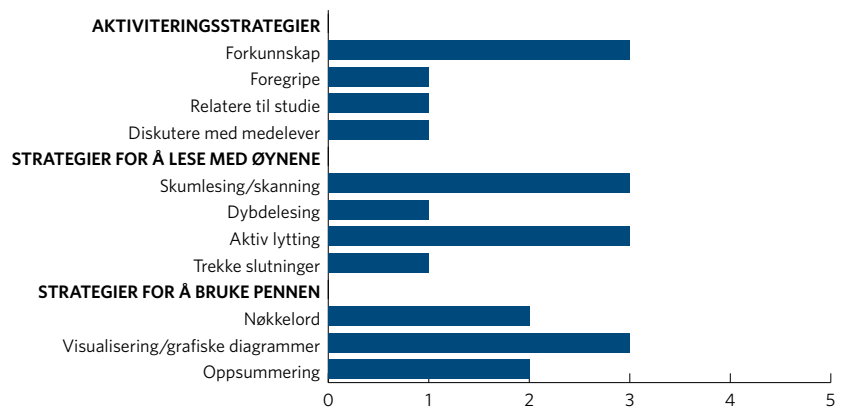
Interessant nok var det ingen ting i disse klasserommene som tydet på at det var et større problem for elevene på yrkesfag å forstå tekstene enn for elevene på studiespesialiserende. Alle tekstene må kunne omtales som teoretiske, med unntak av den tekniske tegningen som elevene skulle skrive en monteringsanvisning til (for senere å kunne sveise skuffen til en traktor). Samtidig vil nok de fleste av oss omtale den som vanskelig tilgjengelig, og altså ikke spesielt lettlest selv om den primært består av illustrasjoner og tall:



Figur 3. Teknisk tegning av en traktorskuffe, som yrkesfagelever ble bedt om å lese og forklare i en engelsktime.

I alle engelsktimene var målet med å lese tekstene at elevene skulle forstå innholdet på egenhånd eller i fellesskap. I alle timene ble elevene oppfordret av lærerne til å bruke lesestrategier som et verktøy for å forstå tekstene, og i alle timene brukte elevene en eller flere av de strategiene læreren foreslo.

Figur 4 viser lesestrategiene som ble brukt i disse fem engelskklasse (Block & Duffy, 2008; Duke et al., 2011; Fisher & Frey, 2008; Grabe, 2009). Dette var strategier hvor tekstinnholdet ble koblet til elevenes forkunnskap og relatert til studiet til elevene; de ble bedt om å foregripe handlingen, eller diskutere med medelever. De skumleste, skannet eller dybdeleste tekstene, og de lyttet aktivt til opplesing av teksten og trakk slutninger om innholdet. I tillegg noterte de nøkkelord og visualiserte innholdet i teksten ved hjelp av grafiske diagrammer (ordsky og tankekart), og de oppsummerte innholdet. Noen av lærerne brukte fagbegreper eksplisitt, for eksempel ved å definere «reading strategies» for dem og forklare hva det innebar å bruke disse. Lærernes undervisning i bruk av ulike lesestrategier både i disse og andre klasser på videregående skole er beskrevet mer detaljert i en tidligere artikkel her i Bedre Skole (Brevik, 2014b).



Figur 4. Lesestrategier brukt i de fem engelskklasse.

Det mest overraskende funnet i disse klasseromsobservasjonene (Brevik, 2015b) var at mens elevene på studiespesialiserende ikke så nytten av de lesestrategiene de faktisk brukte i de observerte timene, så elevene på yrkesfag en personlig relevans ved å gjøre det. I intervjuene forklarte elevene på studiespesialiserende at de brukte lesestrategiene «fordi læreren ba dem om det», mens elevene på yrkesfag forklarte at de gjorde det fordi det hjalp dem å forstå tekster både i og utenfor klasserommet – ikke minst i verkstedet og i bedriftene der de var i praksis.

Studiespesialiserende: Bruker lesestrategiene fordi læreren ba dem om det

Gjennom observasjonene i klasserommene og intervjuer med elevene på studiespesialiserende fant jeg ut at de behersket både tekstene, lesestrategiene og oppgavene, men at de i liten grad opplevde å bli utfordret til å reflektere over innholdet i tekstene de leste eller hvorfor de skulle bruke de ulike lesestrategiene. Når elevene viser at de vet hvordan og hvorfor de skal bruke lesestrategier og likevel lar være fordi de ikke ser poenget med det, så tyder det på at elevene mangler erfaring med at dette bidrar til økt forståelse. Det kan handle om at lærerne ikke er ambisiøse nok på elevenes vegne og gir dem tekster som er enkle å lese med tilhørende enkle oppgaver. Dette er et funn som går igjen også i internasjonal skoleforskning, at elevene ofte jobber med å gjengi innhold fra tekster uten å jobbe med dybdelæring (Lødding & Aamodt, 2015; Seljö, 2010; Wade & Moje, 2000). Dersom det er tilfelle, blir det heller ikke like relevant for elevene å bruke varierte lesestrategier. Oppgavene på studiespesialiserende ble ikke koblet til elevenes interesser eller videre studieløp, eller på annen måte gjort relevante for dem ut over den konkrete undervisningssituasjonen. Dette kan skape problemer for selvstendig læring senere i livet – for eksempel når de samme elevene blir studenter (Lødding & Aamodt, 2015). Det er viktig at elevene forstår hvorfor de skal bruke lesestrategier. Det gir bedre læring, øker motivasjonen og gjør læringen mer meningsfull.

Yrkesfag: Ser en personlig relevans i lesestrategiene og tekstene

Også på yrkesfag brukte elevene lesestrategier i engelskundervisningen. Forskjellen var at disse elevene sa de gjorde det fordi det var nyttig for dem. Her så jeg elever som var langt mer aktive i sin egen læring og som ga uttrykk for at de brukte lesestrategier på eget initiativ. Avhengig av hva slags oppgave elevene fikk beskjed om å gjøre, vurderte de hvilke lesestrategier de ville bruke. En elev forklarte at hun alltid lager egne spørsmål til teksten som hun stiller til medelevene sine:

Jeg lager spørsmål, og så ber jeg andre stille meg spørsmål. Jeg leser til jeg finner noe jeg synes er viktig i teksten. Så stopper jeg, og så

stiller jeg noen andre spørsmål om det og ser om de husker det. Og så gjør vi motsatt, og da kan det hende de finner andre ting i teksten som de synes er viktig.

Dette er spesielt interessant når vi ser på Figur 4, hvor jeg ikke observerte at elevene brukte lesestrategien å lage spørsmål i timene, selv om dette er en anerkjent lesestrategi (Block & Duffy, 2008; Fisher & Frey, 2008; Grabe, 2009; OECD, 2009). Likevel forteller denne eleven at hun både kjenner til den og vet hvordan hun skal bruke den – og velger å gjøre det selv om læreren ikke ber henne gjøre det. Enda mer interessant er det at læreren fortalte meg året før at han ba elevene bruke denne lesestrategien (se Brevik, 2014a, 2014b), noe som muligens kan være grunnen til at denne eleven nå bruker strategien på en selvstendig måte – og opplever den som nyttig (Brevik, 2015b).

Basert på den tekniske tegningen i Figur 3 skrev elevene i fellesskap en manual på engelsk som de skulle bruke i verkstedet dagen etter. Læreren ba elevene bruke visualisering som lesestrategi og trekke slutninger om hva de ulike delene av tegningen innebar, slik at de kunne beskrive i en monteringsanvisning hvordan de kunne montere skuffen til en traktor – på engelsk. Engelskfaget ble med andre ord yrkesrettet og gjort relevant for elevene, noe som førte til at de så nytten av å bruke disse lesestrategiene i sin egen læring. Dermed var de også mer aktive i utviklingen av engelskkompetansen sin (Brevik, 2015b; Brevik & Blikstad-Balas, 2014).

Fordeler ved å yrkesrette engelskfaget

I den offentlige debatten har det vært mye snakk om at yrkesfagene er for lite yrkesrettet. Min forskning støtter opp under at man med fordel kan yrkesrette engelskfaget. Engelsklærerne på yrkesfag i denne studien var gjennomgående flinke til å motivere elevene og synliggjøre hvordan arbeidet i engelsktimene var relevant for dem (Brevik, 2015b). Dette stemmer også med målet for FYR-prosjektet (Fellesfag, Yrkesretting og Relevans):

Det at fellesfagene blir mer yrkesrettede vil bedre sammenheng i utdanningen og bidra til økt motivasjon og gjennomføring hos elevene.

Prosjektet skal sikre at elever i de yrkesfaglige utdanningsprogrammene får en opplæring i fellesfagene matematikk, norsk, engelsk og naturfag som oppleves som relevant for deres skolehverdag og er yrkesrettet mot fremtidig arbeidsliv (Utdanningsdirektoratet.no).

Jeg mener at denne studien bidrar til å nyansere myte 2 og viser at man ikke nødvendigvis skal være redd for å bruke teoretiske tekster i fellesfagene på yrkesfag, så lenge man gjør engelskfaget relevant for elevene. Dette kan handle om å yrkesrette engelskfaget, men det kan også handle om å knytte faget til andre interesser. På samme måte som lærerne i min studie synliggjorde relevansen av engelskfaget, blant annet ved å koble faget til fremtidig jobb, er det også viktig at lærerne bidrar til å synliggjøre relevansen av engelskkompetanse for elevenes fritidsinteresser. Dette ser vi på i myte 3.

Myte 3:

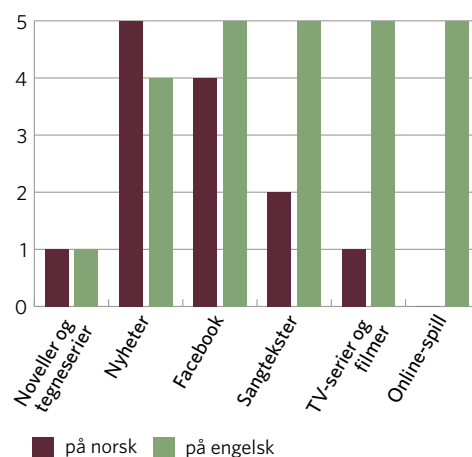
Elevenes bruk av engelsk på fritiden er ikke relevant i skolesammenheng

Denne myten er egentlig ganske interessant – fordi det ser ut til at det er elevene selv som skaper den. De ser ikke nødvendigvis selv sammenhengen mellom bruk av engelsk på skolen og på fritiden, og det kan se ut til at elevene synes det er greit å skille mellom skole og fritid. Likevel er det viktig at elevene forstår hvorfor de kan ha nytte av å lære engelsk. I engelsktimene kan læreren for eksempel spørre elevene hva de ønsker å bruke engelsk til og hva de bruker engelsk til utenfor skolen. Dette øker muligheten for å kunne tilpasse opplæringen til elevenes interesser, motivasjon og behov.

Etter å ha sett hvor aktive elevene på yrkesfag var i de engelsktimene jeg observerte, og hørt deres forklaringer på hvor nyttig de synes det var å bli bedre lesere i engelsk (Brevik, 2015b), ønsket jeg å finne ut hvorfor den ene gruppen svake lesere som jeg beskrev i myte 1, var betydelig bedre lesere i engelsk enn i norsk. Det ble da tydelig at dette handlet om deres bruk av engelsk på fritiden.

Blant alle elevene ved en videregående skole identifiserte jeg de som på kartleggingsprøvene på vg1 i 2015 hadde skåret under 20 % på lesing i norsk og 60 % eller mer i lesing på engelsk. På denne skolen var det fem elever som passet til

denne profilen. Det viste seg at alle hadde norsk som sitt førstespråk og gikk på yrkesfaglige studieprogrammer. Alle var gutter. Så intervjuet jeg dem for å finne årsaken til spriket i språkferdigheter. Det viste seg at alle tilbrakte så å si hele fritiden sin ved å bruke engelsk. Elevene så på engelskspråklige filmer og lyttet til musikk med engelske tekster. De leste også nyheter i engelske aviser i newsfeeden sin på Facebook, og bare unntaksvis norske nettaviser. De fortalte at de var dedikerte dataspillere, og spilte engelske onlinespill i snitt mer enn tre timer hver dag. De forklarte at de brukte engelsk til å lese instruksjoner i spillet og ved å bruke chattefunksjonen aktivt både til å skrive og snakke engelsk med motspillere. Disse var fra ulike deler av verden – og venner i samme rom. Det virket altså som disse yrkesfagelevne hadde valgt seg en engelskspråklig fritid, noe som er illustrert i Figur 5:



Figur 5. De fem intervjuede yrkesfagelevnes beskrivelse av hva de leser utenom skolen.

Jeg mener at det er bra at elever bruker mye engelsk på fritiden, spesielt når dette fører til at den eleven som er svak i ett fag, kan være en faglig ressurs i et annet. Det er viktig å presisere at disse funnene ikke betyr at elevene skal få spille i vei på skolen, men at en dyktig lærer kan klare å utnytte engasjementet og ferdighetene elevene har opparbeidet seg gjennom det å bruke engelsk i onlinespill, også i faglige sammenhenger. Når elevene selv sier at de er interessert i å lære engelsk fordi de ønsker å bli bedre til å spille engelske

onlinespill, er det viktig at de blir oppmerksomme på at deres interesse for engelsk også er relevant i skolesammenheng – hvis ikke, er det vanskelig å tilbakevise myte 3. Elevene jeg intervjuet, så ikke selv sammenhengen mellom deres bruk av engelsk på fritiden og det å lære engelsk på skolen.

Det er en fordel om elevene ser at de gjennom engelskfaget på skolen kan bli bedre i de aktivitetene de er opptatt av på fritiden – om det er å forstå engelskspråklige filmer eller å spille onlinespill hvor de trenger å være gode til å kommunisere både skriftlig og muntlig på engelsk. Mange yrkesfagelever viser altså forbløffende gode ferdigheter i engelsk (Brevik, i trykk 2016).

Kunnskapsløftet slår fast at engelskfaget både er «et redskapsfag og et dannelsesfag. Det skal gi mulighet til å delta i kommunikasjon om personlige, sosiale, litterære og faglige emner» (Kunnskapsdepartementet, 2006; 2013). Hva som kjenner netegner yrkesfagelevers engelskkompetanse i og utenfor klasserommet er likevel ikke åpenbart. De studiene denne artikkelen bygger på, understreker betydningen av å se – og anerkjenne – elevenes helhetlige kompetanse. Dette kan skolen med fordel utnytte ved å bygge på elevenes styrker, i stedet for primært å identifisere og «reparere» svakheter som isolerte egenskaper.

LITTERATUR

- BERNHARDT, E.** (2011). *Understanding advanced second language reading*. NY: Routledge.
- BLOCK, C.C., & DUFFY, G.G.** (2008). *Research on Teaching Comprehension. Where We've Been and Where We're Going*. I: C.C. Block & S.R. Parris, (red.), *Comprehension Instruction. Research-Based Best Practices* (2nd ed.) (pp. 19–37). New York: The Guilford Press.
- BREVIK, L.M.** (2014a). Making implicit practice explicit: How do upper secondary teachers describe their reading comprehension strategies instruction? *International Journal of Educational Research*, 67, 52–66. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2014.05.002>
- BREVIK, L.M.** (2014b). Læreres bruk av lesestrategier. En del av den tause kunnskapen. *Bedre Skole*, 4, 40–45.
- BREVIK, L.M.** (2015a). How teachers teach and readers read. Developing reading comprehension in English in Norwegian upper secondary school. Doktoravhandling. Oslo: Universitetet i Oslo.
- BREVIK, L.M.** (2015b). Strategies and shoes: Can we ever have enough? Teaching and using reading comprehension strategies in general and vocational programmes. *Scandinavian Journal of Educational Research*. DOI: <http://10.1080/00313831.2015.11075310>
- BREVIK, L.M.** (i trykk, 2016). The Gaming Outliers: Does out-of-school gaming improve boys' reading skills in English as a second language?
- BREVIK, L.M. & BLIKSTAD-BALAS, M.** (2014). «Blir dette vurdert, lærer?» Om vurdering for læring i klasserommet. I: E. Elstad & K. Helstad (red.), *Profesjonsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- BREVIK, L.M., OLSEN, R.V., & HELLEKJÆR, G.O.** (2016). The Complexity of Second Language Reading: Investigating the Relationship between L1 and L2 Using Upper Secondary Level National Reading Tests
- DUKE, N.K., PEARSON, P.D., STRACHAN, S.L., & BILLMAN, A.K.** (2011). Essential elements of fostering and teaching reading comprehension. I: S.J. Samuels & A.E. Farstrup, (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (4. utg.) (s. 51–93). Newark, DE: International Reading Association.
- FISHER, D., & FREY, N.** (2008). *Comprehension Instruction in Action. The Secondary Classroom*. I: C.C. Block & S.R. Parris, (red.), *Comprehension Instruction. Research-Based Best Practices* (2nd ed.) (s. 258–270). New York: The Guilford Press.
- GRABE, W.** (2009). *Reading in a Second Language: Moving From Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET** (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole*. Et kunnskapsgrunnlag. NOU 2014: 7.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET** (2006, 2013). *Læreplan for grunnskolen og videregående skole*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- LØDDING, B. & AAMODT, P.O.** (2015). Studieforbereidt etter studieforberevende? Overgangen mellom studieforberevende utdanningsprogram og høyere utdanning belyst gjennom gruppesamtaler med lærere, studenter og elever. Rapport 2015:28. Oslo: NIFU
- OECD.** (2009). *PISA 2009. Assessment Framework. Key competencies in reading, mathematics and science*. Paris: OECD Publications.
- SÅLJÖ, R.** (2010). Digital tools and challenges to institutional traditions of learning: technologies, social memory and the performative nature of learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(1), 53–64.
- WADE & MOJE, E. B.** (2000). The Role of Text in Classroom Learning. I: M.L. Kamil, P. B. Mosenthal, P.D. Pearson, & R. Barr (red.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 609–627). Mahwah NJ: Erlbaum



Lisbeth M. Brevik er førsteamanuensis i engelskdidaktikk ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS) ved Universitetet i Oslo. Hun er medlem av forskergruppen SISCO.

Hun forsker på engelskundervisning i ungdomsskolen og videregående skole, og i hvilken grad det foregår undervisning i bruk av lesestrategier. Brevik har undervisningserfaring fra

grunnskole og videregående skole, og har utgitt bøker om lesing for lærere og lærerstudenter, og lærebøker i engelsk for ungdomsskolen og videregående skole.

Et innlegg i vurderingsdebatten:

Det er besvarelsen, ikke eleven som vurderes

Mange elever setter seg høye, faglige mål. Det er i seg selv positivt, men når målet er å få toppkarakterer på hver eneste «prøve», blir det lite rom for prøving og feiling, som er grunnlaget for utvikling i faget.

Lærere arbeider for at innholdet i fagene skal ha en verdi ut over karakterene. Elevene skal oppleve fagene som meningsskapende. De skal vokse som mennesker, utvikle akademisk og yrkesfaglig kompetanse og bli (ut)dannet. Ikke minst skal de oppleve at iherdig innsats, utholdenhet og engasjement ikke nødvendigvis gir full uttelling på karakterskalaen på kort sikt, men at det allikevel er veien å gå for å utvikle sin kompetanse i faget på lang sikt.

Psykolog Carol Dweck ved Stanford University har forsket på elev-ers motivasjon for å lære i skolen. Elevene ble utsatt for oppgaver som var for vanskelige for deres kompetansenivå. Resultatene viste at elevene i hovedsak brukte to strategier i vurderingssituasjoner i skolen, og at strategiene var basert på tankene



elevene hadde om sine egne evner i faget. Hun beskriver dette som *fixed* og *growth mindset*.

«Fixed mindset»

Elever med et såkalt *fixed mindset* opplevde total frustrasjon da de skulle løse oppgavene. De reagerte med å si at de ville unngå, ikke møte til, eller jukse i lignende fremtidige vurderingssituasjoner. Dweck fant at disse

elevene hadde fastlåste tanker om egen kompetanse. Det kan skyldes at elever som gjentatte ganger blir fortalt av foreldre og signifikante andre at de er intelligente eller flinke, tror at de mestrer skolen fordi de allerede har noen iboende egenskaper. Vurderingssituasjoner hvor de ikke kan bekrefte dette selvbildet gjennom toppkarakterer, blir da en trussel mot deres identitet, og presset blir ofte for stort. På

samme måte vil elever som blir fortalt at de ikke har «anlegg for» fag som for eksempel matematikk eller fremmedspråk, eller at de ikke har praktisk innsikt, tro at de vil mislykkes i faget fordi de mangler disse egenskapene. Vurderingssituasjonene i skolen blir da en belastning; det gir ikke mening å arbeide hardt med faget fordi de vil ikke mestre det uansett.

«Growth mindset»

Elever med et såkalt *growth mindset* forsøkte å løse oppgavene uten å bli frustrerte og motløse over manglende mestring. De likte utfordringen de fikk, og de var villige til å sette seg selv i en tilsvarende situasjon igjen. Dweck hevder at disse elevene har fleksible tanker om egen kompetanse. Det skyldes blant annet at de vokser opp i et miljø hvor de blir rost for innsats, iherdighet og utholdenhet, og dermed utvikler forståelse for at selv om de ikke løser oppgaven i øyeblikket, vil de komme videre dersom de arbeider hardt over tid. For slike elever vil ikke vurderingssituasjoner oppleves som en trussel, men som en naturlig del av den kronglete veien mot mestring i faget. Slike elever tenker gjerne mer langsiktig og er mindre opptatt av til stadighet å måtte oppnå toppkarakterer.

Overdreven fokus på karakter skaper vegring

Dwecks forskning blir svært interessant når den settes inn i en vurderingskontekst. Den viser hvordan elevenes holdninger til læring i fag påvirkes av faktorer både i og utenfor skolen. Et overdrevent fokus på vurdering med

karakter i undervisvurderingen i skolen kan få elever til å vegre seg for å utsette seg for situasjoner hvor de blir kognitivt utfordret i fagene. De går dermed glipp av muligheter til meningsskaping, som er en forutsetning for å utvikle sin kompetanse. En annen konsekvens er at de i mindre grad får tilbakemeldinger som gir dem anledning til å lære og samarbeide i slike læringsprosesser. Det er gapet mellom det eleven presterer og det han eller hun skal mestre i faget som legger til rette for tilbakemeldinger som fremmer læring.

Annen forskning viser at vurdering med karakterer på «enkle» oppgaver, som krever reproduksjon eller har et smalt fokus, kan ha en positiv effekt på elevenes motivasjon i faget, mens vurdering med kommentar har en tilsvarende effekt ved mer komplekse og kognitivt krevende oppgaver (Pink, 2015). Det er imidlertid forsket svært lite på oppgaver norske lærere gir og hvordan lærerne velger å vurdere dem med kommentar og eventuelt karakter underveis i opplæringen.

Hva lærere og foreldre kan gjøre

Dagens vurderingsordning gir rom for å tilpasse opplæringen til elevene som sliter med prestasjonsangst og stress i skolen. Dersom lærere gir oppgaver som er kognitivt krevende og benytter seg av muligheten til å gi vurderinger med kommentar (uten karakter), vil disse elevene kanskje kunne utvikle et *growth mindset* og slik begynne å se vurdering, ikke som en trussel, men som en hjelp til å tenke kreativt og utforskende i faget. Vurdering med karakter må,

ifølge forskrift til opplæringsloven, bare gis ved halvårsvurderingene og i sluttvurderingen i faget.

Til slutt, lærere trenger hjelp av politikere til å legge til rette for en læringsfremmende vurderingspraksis for alle elever i skolen. Endringene i forskrift til opplæringsloven om mindre dokumentasjon av vurdering (Udir., 2015), Ludvigsenutvalgets forslag om mer dybdelæring i fagene og Djupedalutvalgets forslag om bedring av det psykososiale læringsmiljøet er skritt i riktig retning. Dersom foreldre også bidrar til å utvikle elevenes *growth mindset* ved å kommentere hvordan deres barn har arbeidet og ikke på iboende egenskaper, vil elevene kanskje oppleve skolen som mer meningsfull.

INGER LANGSETH,

*lærer i engelsk og fremmedspråk ved
Charlottenlund videregående skole
i Trondheim*

LITTERATUR

PINK, D. (2009). The Puzzle of Motivation. Ted talks. Lest fra <http://www.ted.com/talks/dan_pink_on_motivation#t-1095234>

DWECK, C. (2014). The power of believing that you can improve. Lest fra <https://www.ted.com/talks/carol_dweck_the_power_of_believing_that_you_can_improve?language=en>

Skoleeffektivitetens snarveier

«Slaget er tapt» konkluderer professor Johan From, leder for skolelederutdanningen på Handelshøyskolen BI. Skoleeffektiviteten har vunnet, hevder han. Den har bekjempet «pedagogene» og de som mistror og underkjenner forskning som beviser at skoleeffektiviteten er seierherre. «Virkemidlene har ikke vært anerkjent akademisk kritikk, men beskyldninger om juks og løgn» hevder han. Stemmer det? La oss se.

Kunnskapsløftet gjorde skoleeffektivitet sentralt i norsk skole. Oppdragelses- og utdanningsforholdet mellom lærer og elev ble til investering, bestilling, resultat og fortjeneste. Skolen måtte åpnes opp, produksjonsprosessen fra investering til læringsutbytte måtte synliggjøres og de involverte ansvarliggjøres. Kvalitet i utdanningen ble til forholdet mellom penger investert i skole og målbart resultat eller læringsutbytte. Derfor tar skoleeffektivitet utgangspunkt i læringsutbytte og kobler prognoser, statistiske estimat og økonomiske lover til endringer i tallene. Og da gir dårlige tall rett til å «innrette adferden til lærerne», som From kaller det. Men hvem skal «innrette adferden»? Jo, skolelederen som From utdanner.

I foredraget «Hvordan fremstå som en god skoleleder sett fra BI's ståsted?» (2010) forklarer From: «Vi lærer norske skoleledere at norsk skole underleverer med gjennomgående lave prestasjoner, at skoleforskningen antagelig ikke stemmer og at det dreier seg om fokus på resultater». Slik lover skoleeffektiviteten mer

læring pr. krone. Det liker gjeldstyngede norske kommuner. «Kan vi ikke bare gjøre det vi vet virker?» fortalte From til KS (2012). Og hva virker? «Systemendring og måling, omdefinere virkelighetsoppfatning og effektive eiere som etablerer ikkeforhandlbare mål om elevenes læring og overvåker at disse blir oppfylt. Det medfører også overvåking av at læreradferden i klassene er slik som forutsatt.»

Slik formes en managementrolle for skoleledere der overvåking, kontroll og styring av læreren blir sentralt for å få mer læring for pengene. Det er det From kjemper for. Hvorfor er en slik skolelederrolle problematisk? Jo, fordi en leder kan ikke alene vite hvilken «adferd» en skal «innrette» uten samtidig å stå i fare for å ignorere skolevirkelighetens praktiske logikk. Og da underkjennes samtidig at sannheten om skole er et resultat av sosiale møter og et klima av vennlig-kritiske reaksjoner mellom alle i skolen. At det er dette som gir kvalitet på informasjonen, gode prosesser og innsikt, og at dette gjelder spesielt for pedagogikkfaget og det en kaller lærerens praksisteori, den erfaringskunnskapen lærerne har. Uten dette risikerer en leder å overse det vitale skillet mellom skoleeffektivitetens forenklete modell av klasserommet og en mangfoldig skoleverden full av komplekse, praktiske problem.

Skoleeffektiviteten tar nemlig snarveier i sin forenklete forståelse av sosiale fenomen som livet i klasserommet. De er knyttet til antagelsen om evidens, forestillingen om tallfesting

eller måling av læring og kunnskaper, selve begrepet «læringsutbytte» og ideen om standardisering og «det som virker». Snarveiene viser derfor øg misforholdet mellom det kunnskapsgrunnlaget skoleeffektiviteten hevder å forvalte og det den faktisk forvalter. I dette misforholdet er klare element av ideologi fremstilt som vitenskap.

I Oslo-skolen, som From utdanner rektorene til, finner en igjen dette. Der blir skoleeffektiviteten forstått som årsaken til resultatfremgang, samtidig som en overser problemene det fører med seg. Og peker en på problemene ved dette, blir det kalt svartmaling, juks og løgn. Å akseptere problemene med skoleeffektivitet er grunnleggende for utvikling og økt forståelse. Å avvise dette stopper utviklingen, og en får stillstand. Og en risikerer at Froms skoleledere blir skoleeffektive bedrevitere, uten pedagogisk innsikt i livet i klasserommet. Det rammer til slutt skolebarna.

Skal professor Johan From lede skolelederutdanningen ved BI på en troverdig måte, må problemene med skoleeffektiviteten adresseres. Veien dit går gjennom pedagogikken ved å utdanne rektorer til pedagogiske ledere som hjelper lærerne sine til å hjelpe skolebarna til å lære. Da vil alle vinne, også From.

AV SIMON MALKENES

Lektor og forfatter

av «Bak fasaden i Osloskolen»

En tapt sak II

Takk til Johan From for innlegget i Bedre skole nr. 1/2016, jeg synes alltid det er interessant når noen bryr seg med å kommentere et av mine tidligere innlegg. Det er som bekjent gjennom dialog at kunnskapen utvikles, både innen forskningen og i livet ellers. Nettopp derfor er jeg skeptisk til forskere og forskningstolkere (av From kalt pianister) som tror de har funnet det endelige svaret, eller den riktige tolkningen, som skal legges til grunn for evidensbasert undervisning.

Det er selvsagt litt skuffende når From lager en søkt tolkning av mitt innlegg og deretter nærmest latterliggjør det. For eksempel har jeg aldri beskyldt noen for jukning, ikke engang From – hva han gjør i det siste innlegget i Bedre Skole, skal ikke jeg gi meg ut på å karakterisere.

Mitt hovedpoeng var at Hattie skriver greit nok, og han tar sine forbehold, selv om enkelte bruker ham som sannhetsvitne for sine egne synser, noe han selv kanskje ikke har noe imot. Jeg har gjort bedre greie for min vurdering i Dagsavisen av 18. mai 2015, hvor jeg nyanserer tolkningene av Hatties konklusjoner slik jeg har hørt og lest dem tolket av Nordahl og From.

From bruker sitt innlegg i Bedre Skole nr.1/2016 til å plassere meg sentralt som medløper i all motstand som BI har møtt med sin skolelederutdanning. Jeg prøvde imidlertid bare å kommentere From og Nordahls utspill i Hattie-debatten. Jeg har også lest BI sine planer på nettet, men er fremdeles bekymret.

På bakgrunn av Froms forkjærlighet for aforismer (se «skrive anmeldelse uten å gå på konserten»), skal jeg prøve å formidle min bekymring på en mer enkel og lettfattelig måte. To kjente Harvard-professorer (Bolman & Deal) bruker en analogi til å illustrere bruk og misbruk av eksisterende teori innen ledelse og organisasjon. De trekker frem to vellykkede amerikanske bedrifter, nemlig Harvard University og McDonalds fast food-kjede. Ved Harvard gis fagfolkene stor faglig frihet og «produserer» studenter og forskning i verdensklasse. McDonalds detaljstyrer fra sentralt hold og produserer hamburgere av jevnt god kvalitet verden rundt. To typer virksomhet krever to typer ledelse. Og så til vår uenighet, min kjære From: Det er ikke hamburgere vi skal produsere i den norske skolen!

Dessuten – skulle du fremdeles leve i den tro at vi er uenige i målet om *økt læringsutbytte for eleven*, kan jeg anbefale min siste bok: *Læreren som talentutvikler*, Universitetsforlaget, 2015.

AV KJELL SKOGEN
*Professor emeritus,
Universitetet i Oslo*

Takk til Johan From

Når Johan From ytrer seg, signerer han som «Professor og leder av skolelederutdanningen, Handelshøyskolen BI». Han skriver altså ikke bare som sint debattant, men på vegne av BIs rektorskole, Norges klart største. Derfor er det viktig å lese hva From skriver om skole, lærere og undervisning.

I Bedre Skole 1/2016 skriver han om «En tapt sak». Hans poeng er at motstanderne av undervisning, kunnskap og læring i skolen nå har tapt. For slike motstandere av læring er det mange av, skal vi tro From.

Han innleder slik: «Da vi på Handelshøyskolen BI for over 10 år siden startet skolelederutdanning og satte økt læringsutbytte for elevene som vår viktigste prioritet, gikk det et sjokk gjennom SkoleNorge.»

Noe slikt sjokk kan jeg ikke huske, annet enn at mange ble forundret over at det var nettopp BI som var valgt ut til å drive rektorutdanning for norsk skole. For BI hadde ikke akkurat utmerket seg ved forskning knyttet til skole, undervisning og læring. Gode miljøer finnes det derimot ved flere universiteter og høyskoler.

Jeg har aldri lest noe From har skrevet om skolen, men nå har jeg søkt og lett. Jeg finner faktisk ingen ting. Heller ikke på BIs egen presentasjon av From er det noe som tyder på at han har befattet seg faglig med skole, undervisning eller læring. Verken i egen utdanning, erfaring eller forskning. Men kanskje jeg ikke har lett godt nok.

I en tid da myndighetene er opp-tatt av at lærere skal ha formell kompetanse for å undervise, kunne man

kanskje tro at et tilsvarende kompetansekrav skal gjelde for dem som skal utdanne skoleledere og skoleeiere?

Etter å ha jobbet med og for norsk skole mange tiår, var det først for ett år siden jeg hørte om Johan From. Da hadde han et leserinnlegg i Aftenposten av den heller uvanlige typen. «Sjøbergs angrep på personer og fagmiljøer som ligger utenfor hans eget kompetanseområde, bør imidlertid stoppes. De er uverdige og hører ikke hjemme i en saklig diskusjon om utviklingen i norsk skole. [...] Noen som står Sjøberg nærmere enn jeg gjør, bør fortelle ham at det er nok nå.» Heldigvis forteller han ikke akkurat hvordan han vil stoppe meg og andre, men det er neppe gjennom kritikk og dialog.

Min lange fartstid i academia har dreid seg om å fremme interesse, motivasjon og læring, spesielt i mine fag, realfagene. Jeg har bakgrunn som fysiker, senere en engelsk MA in Education og norsk praktisk pedagogisk utdanning (PPU). Fra 1970-tallet var jeg med på å etablere naturfagdidaktikk som eget fagfelt i Norge. Etter mange års forskning tok jeg dr.philos. i læringspsykologi. From er den første som tror at jeg er motstander av det man nå kaller «læringsutbytte».

Det er min kritikk av (mis)bruken av PISA og Hatties rangeringer som synes å være kjernen i Froms impulsive utbrudd, for Hattie og PISA står sentralt i BIs pensum. Om min PISA-kritikk skriver From på sin blogg: «Hvorfor lyttes det fortsatt til dette tøvet». Og om min Hattie-kritikk skriver han like innsiktsfullt i Aftenposten: «Hattie gjør en fantastisk



Illustrasjon: fotolia.com

sammenstilling av forskning. Saklig og evidensbasert, i motsetning til Sjøberg.»

Siden Hatties lister over «hva som virker «er pensum i Froms skolelederundervisning, kan være verdt å minne From om at «Rektorer/Skoleledere» havner på 73. plass, med en effekt under den verdi som Hattie mener det er verdt å bry seg om. Enda lenger ned på lista ligger «system-ansvarlighet» og «helhetsreformer i undervisningen». Kanskje er lesingen av Hattie en smule selektiv ved BI?

Jeg ser for øvrig at «Piaget-basert undervisning» ligger som nr. 2 på Hatties liste, med effektstørrelse på fantastiske 1,28. Min dr.philos. i

læringspsykologi fra 1982 handlet om akkurat dette: begrepslæring basert på teoriene til Jean Piaget. Jeg arbeidet med dette i en årrekke, også internasjonalt. Men etter noen tiår minsket interessen for slike opplegg. Piaget-basert undervisning virket ikke etter hensikten, og teorien hadde svakheter. Men de topper altså Hatties ferske liste, der hans henvisning er til studier i USA publisert i 1981.

Man får de uvenner man fortjener. Jeg er ganske stolt over å ha havnet i Froms (og BIs?) «Hall of shame». Der er jeg i godt selskap.

AV SVEIN SJØBERG
Fysiker og skoleforsker

To bøker om språk

Per Egil Hegge
Perler for svin

Kagge forlag
202 sider

Helene Uri
Godt språk. Alt du trenger å vite for å ordlegge deg korrekt

Kagge forlag
229 sider

AV PER JAKOB SKAANES
IDÉHISTORIKER

Jeg underviser voksne minoritetsspråklige i norsk. Man lærer mye om sitt eget språk ved å undervise i dette til folk som kommer med en helt annen bakgrunn og helt andre språklige erfaringer; andre bøyingsmønstre, ordstillinger, lyder, bokstaver, metaforikk og så videre. Naturlig nok får vi stadig vekk spørsmål om språk og språkbruk. Som regel går det fint, men språket er i stadig endring, uttrykks betydning og opphav kan være mer innfløkt enn man trodde, ved nærmere ettersyn. Nye ord kommer til, andre faller fra, noen uttrykk svinner hen, andre oppstår som følge av samfunnets utvikling. To bøker som kan være til hjelp i så henseende, er Per Egil Heggens *Perler for svin* og Helene Uris *Godt språk*.

Idiomer

Perler for svin tar for seg 556 norske idiomer og forklarer deres bakgrunn og betydning. Hegge har i en mannsalder engasjert seg i språk og språkbruk. Han har i en årrek-



ke hatt sin egen språkspalte i Aftenposten, og han har skrevet flere bøker med en litt humoristisk tilnærming til tegning og språkbruk i norsk offentlighet.

Vi kan nevne titler som *Ridende rytter til hest* og *Heng ham ikke vent til jeg kommer*. I *Perler for svin* er det altså idiomer. Idiomer er uttrykk eller vendinger som er karakteristiske for et språk (s. 6). Hegge skriver fyndig, lett og slentrende. Boken er bevisst ikke en fagbok, og Hegge har lagt vekt på idiomenes underholdende elementer. Han peker på opphavet til de ulike idiomene og gir eksempler på bruk i tillegg til å forklare hva disse betyr. Hegge er sparsom med kildehenvisninger i boken sin. Dette er riktignok en lettvent og humoristisk, men like fullt kunnskapsmettet bok. Det er vanskelig å henvise til kilder og dokumentasjon for mye av stoffet på dette feltet. Allikevel kunne Hegge henvist mer presist til de kildene han tross alt nevner. Eksempler her er Edda, et og annet folkeeventyr, en av Æsops fabler eller andre konkrete episoder som har gitt opphav til det aktuelle idiomet, som har formet det. En liten note og så en samling noter bakerst i boken med direktehenvisning til hvor man finner den aktuelle teksten ville vært mulig, men dette er avveininger som sikkert er gjort. Det er opplagt at tekstene fort kan bli tunge med referanser for hver minste påstand.

Siden det er en bok om 556 idiomer, blir den rimeligvis som en liten oppslagsbok med en kort artikkel om hvert idiom. Boken har imidlertid en god indeks hvor idiomene er sortert alfabetisk etter idiomet som «enhet». Eksempelvis finner du «Et Columbi egg» under e, ubestemt artikkel er da førende for plasseringen av idiomet. Om man ønsker å lete videre for mer stoff om idiomene Hegge skriver om, er det også en kort litteraturliste her.

Godt språk

Et noe mer prosaisk bidrag til lærerværelsene og andre språkinteresserte, leverer Helene Uri med boken *Godt språk*. Helene Uri har doktorgrad i språkvitenskap og arbeidet i tolv år ved Universitetet i Oslo før hun sa opp jobben for å

begynne å skrive på heltid. Hun har skrevet både skjønnlitterær og faglitterært de senere årene. *Godt språk* er en bok som mener å inneholde ikke bare det meste, men alt du trenger å vite for å føre et korrekt og godt språk. Om ikke alt, så i hvert fall 333 spørsmål og svar. Her har Helene Uri samlet, redigert og skrevet svar på spørsmål som folk har sendt inn til Riksmålsforbundets språkspalte. Hun har delt boken inn i fem hovedkategorier: Rettskrivning, Grammatikk, Ord og uttrykk, Språkhistorie og Talespråket.



Boken er organisert med «innsendte» spørsmål og deretter Uris svar. Helene Uri besvarer spørsmål om ords etymologi, særskrivning og samskriving, preposisjonsbruk, de stadig mer aktuelle vansker med *de/dem* og hjelperegler for hvordan avgjøre slikt, når man skal bruke *sitt* og når det derimot er korrekt å bruke *hans/hennes*. Når det gjelder preposisjonsbruk og uttaleregler, gir hun en fyndig redegjørelse for betydningen av ords opphav når man skal avgjøre hva som er korrekt bruk av *i/på* for eksempel, i tillegg til mer vanlige føringer for bruk når det gjelder geografiske steder. Likeledes fungerer dette som en kjærkommen opprydning i virvaret av uttaleregler og unntak fra disse. Hun gjør det på et lettest, småslentrende språk ispedd artige kommentarer.

Uri henviser flittig til diverse ordbøker, rettskrivningsordbøker og diverse leksikon for å gi eksempler og utfylle svarene sine. Her er det flust med forslag til videre fordypning.

Denne boken har også en god indeks og litteraturliste.

Begge bøkene vil være til stor hjelp for den som undres over språket vårt. De er relevante for lærere som skal besvare

spørsmål fra elever som møter ord og uttrykk de ikke forstår. I begge bøkene kan man naturligvis innvende at mangt er utelatt og det er mye unødvendig som er med. Men om du har kommet deg gjennom 556 idiomer og 333 spørsmål rundt språk, så vil du nok uansett ha fått med deg mye av det du trenger for å kunne ordlegge deg korrekt.

Læringsutbytte

Tine S. Prøitz
Læringsutbytte

Universitetsforlaget
122 sider

AV HALLVARD HÅSTEIN
RÅDGIVER I PEDAGOGISKE FAG

Tine S. Prøitz har skrevet en meget aktuell bok. Den har tittelen «Læringsutbytte». Her i landet brukes nå begrepet læringsutbytte med stor selvfølgelighet. Slik har det ikke vært i mer enn ca. 10-15 år.



Boka forklarer, aktualiserer og diskuterer begrepet læringsutbytte på en nyansert måte.

Forvaltning

Allerede i forordet slår forfatteren fast: «Av utviklingen i Norge følger det at læringsutbytte i hovedsak kan ansees som et utdanningspolitisk og forvaltningsmessig begrep. Begrepet har i mindre grad vært gjenstand for diskusjon i norsk pedagogisk faglitteratur» (side 10).

Her er hun nær ved å knytte spørsmålet om valg av begreper til interesseforskjeller mellom ulike aktører i skoledebatten. Hvis det i tillegg også er slik at lærere og skoleledere i sine samtaler og i sitt syn på egen praksis har overtatt

politikernes og byråkratens begreper om det å drive opplæring, er det grunn til å stoppe opp. Da kan en spørre hva denne språklige endringen fører til i klasserommene. Det er vanskelig å tenke seg at det ikke indirekte får betydning for det som skjer mellom lærere og elever og elevene imellom.

Brudd med norsk tradisjon

«Å arbeide med læringsutbytte [...], handler om å starte med resultatet», står det i boka (side 93). Utgangspunktet for tenkningen omkring formulering av læringsutbytte hentes altså fra det tidspunktet i opplæringsforløpet der læreren allerede er ferdig med sine bidrag til elevenes læring og utvikling. Dette står i kontrast til det som har vært vanlig i Norge. Om norsk skoletradisjon sier hun: «Mål på sin side har i norsk sammenheng først og fremst beskrevet innholdet i undervisningen og gjerne hvordan det skal undervises.» (side 17).

Underveis i hverdagene

Boka redegjør klart for hvordan vektleggingen av denne type læringsutbyttebeskrivelser innebærer at det gjøres et klart skille mellom skolens innhold og undervisningsmåter.

Dette skjer samtidig med at det nå legges økende vekt på kravet om at lærere skal benytte undervisningsmåter som bygger på vitenskapelig dokumentasjon. Da kan det være nærliggende for lærere å spørre: Når detaljene i resultatet er fastlagt i læringsutbyttebeskrivelser og metodevalget bestemt gjennom forskningsrapporter, hva står det da igjen for en lærer å bestemme? Hvor blir det av mulighetene for å utvikle selvstendige profesjonelle fellesskap av engasjerte lærere?

Det som skjer i klasserommene, får ikke sin betydning gjennom hva elevene og læreren får til og erfarer der og da. Alvoret knyttes primært til hvordan det som skjer, eventuelt gjenspeiler seg i hvilke læringsutbyttebeskrivelser (gjærne

kalt LUB-er) som oppfylles. – Men hvilken status kan en da oppnå for det kulturelle, sosiale og handlende fellesskapet en klasse også kan og trolig bør være, om skolens formålsparagraf skal følges?

Verdifulld læring

Prøitz argumenterer ikke mot innføringen av begrepet læringsutbytte. Hennes bekymring retter seg mot den innsnevring av skolens opplæringsansvar som praksisen med læringsutbyttebeskrivelser kan føre til. I den avsluttende delen sier hun derfor: «Spesielt viktig synes det å være å diskutere hvordan en dominerende definisjon av læringsutbytte kan bidra til ensidighet i forståelse av hva som er verdifull læring ...» (side 110).

Få kritiske perspektiver

Slik jeg leser fremstillingen, kunne den inneholdt flere kritiske perspektiver på fenomenet læringsutbytte slik det nå benyttes. Etter min oppfatning har denne praksisen flere interessante implikasjoner. Det gjelder blant annet den type individualisme som gjerne følger med. LUB-er beskriver vanligvis det ønskelige resultatet slik det potensielt kan observeres hos hver enkelt elev. Men skolens oppgave og funksjon i vårt samfunn strekker seg lengre enn til det som kan beskrives i et individperspektiv. De utfordringene vårt samfunn møter i dag og vil møte framover – tema som velferd, demografi, klimaspørsmål m.m. – krever holdninger, praksisformer og måter å delta på som verken lar seg beskrive, lære eller praktisere innenfor en ren individualistisk horisont. Dette er viktig fordi skolen kanskje er den eneste plattform som når fram til nesten alle borgere.

Jeg mener boka likevel gir en bred og nyansert innføring i den faglige og forskningsmessige situasjon omkring det å styre skolen gjennom å beskrive forventet læringsutbytte på detaljerte og delvis standardiserte måter.

Evolusjon

Erik Tunstad
Evolusjon: basert på en sann historie

Humanist forlag
 506 sider

AV PER JAKOB SKAANES
 IDÉHISTORIKER

I læreplanen for 10. trinn i grunnskolen er et av kompetansemålene at eleven skal kunne «forklare hovedtrekkene i evolusjonsteorien og gjøre rede for



observasjoner som støtter teorien». Om kreasjonistene får det som de vil, forsvinner dette kompetansemålet ut av læreplanen. Da skal man lære om skapelse.

Erik Tunstad er utdannet biolog. Han skulle være kjent for mange gjennom programmet *Verdt å vite* som går på P2, han har vært redaktør av nettstedet forskning.no og var i sin tid med på å danne foreningen *Skepsis*. En rekke utgivelser innen fagfeltet biologi har han også på samvittigheten. Han har dessuten mottatt Språkrådet pris for «fremragende» bokmål.

Opprinnelig skrev Erik Tunstad på en bok som skulle imøtegå og nedkjempe kreasjonismen en gang for alle, nær sagt. Kreasjonisme kan i korte trekk karakteriseres som en religiøs fundert retning som avviser evolusjonsteorien og hevder at intelligent design og skapelse gir en mer korrekt beskrivelse av livets utvikling. Denne står ganske sterkt blant kristenfundamentalister i USA, men nyter også støtte i andre deler av verden, ikke bare blant kristenfundamentalister. Vel, det ble en populærvitenskapelig, enkel og underholdende bok om hva evolusjon er. En ganske stor bok. 500 sider. Boken

er myntet på den normalt utrustede, oppegående og nysgjerrige folk som er interessert i evolusjonsteorien og artenes utvikling – ja, selv kreasjonister, selv om Tunstad ikke nærer mye håp om å nå dem med opplysning (s. 8).

Boken er delt inn i flere deler og omfatter ulike temaer. Den første halvdel av boken er viet artenes utvikling fra tidens morgen til i dag, en historie på 4 milliarder år på 277 sider.

Deretter følger en mellomdel med et veldig bredt fokus, om forståelsen av DNA, om hva biologi og evolusjonstenkning kan bidra med i forståelsen av menneskelig atferd og hvorfor vi bør være varsomme med å bruke sosiobiologi for langt inn på samfunnsvitenskapenes områder. Hvorfor vi er redde for edderkopper, hvorfor vi liker åpne plasser og god utsikt, kan man belyse evolusjonsbiologisk. Men, biologien har begrensninger i forhold til samfunnsvitenskapene. Biologien kan si noe om de ultimate årsakene til at vi gjør som vi gjør. Den kan ikke si noe om utløsende, ytre faktorer (s. 268). I tillegg har Tunstad tatt for seg en rekke eksempler på mikroevolusjon, deriblant Dimitri Belyaevs rever (s. 125) hvor man i løpet av 50 år har endret dem mye, ved systematisk avl riktignok, men det er underordnet i denne sammenhengen. Deretter et lite kapittel som omhandler hva vi kan kalle evolusjonsidéenes idéhistorie hvor man stifter bekjentskap med flere størrelser som har vært inne på idéen, men som ikke har underbygget tankene som Darwin.

Kritisk tenkning og tro

I bokens siste tredjedel spisser Tunstad inn mot vitenskapelig tenkning og kreasjonisme. Her tar han noen finurlige grep, som jeg satt og koste meg med da jeg leste boken. Han ser på vitenskapelig metode og bruker en del plass på hva dette er, formulering av hypoteser, testing, verifisering og falsifisering av dem. Deretter gir han mange eksempler på

falsifisering og verifisering. Han viser så hvordan dette avkler forskjellige alternativmedisin-beslektede påstander. Han er tross alt ikke grunnlegger av foreningen *Skepsis* for ingenting. Vi er med på den vitenskapelige tenkemåten og leser om kontrollerte forsøk med alternativmedisinere og kvistgjengere. Det har ikke gått så bra. Vi ser hvor lett man falsifiserer hypotesene testet på denne typen alternativbehandling og lignende. Det kan umulig ha noen målbar effekt, men man kan alltid unnskylde seg med at det nok vil virke neste gang, månen sto ikke i riktig posisjon, osv. Hvordan er det så med kreasjonismen? Den er enda dårligere belagt enn disse formene for alternativ medisin, hypotesene langt mer svevende og ikke-etterprøvbare. Allikevel tror folk på kreasjonistiske fortellinger om intelligent design, alt dette vakre kan ikke være resultat av tilfeldighet. Nei, det er ikke tilfeldighet, svarer Tunstad. Det er resultat av naturlig utvalg, som er noe helt annet enn tilfeldig.

Kreasjonistene

Bokens siste del vies kreasjonistisk tankegods og dens irrasjonalitet. Hva som er problematisk når religiøse forestillinger skal konkurrere med vitenskapelige teorier. For Tunstad er det viktig å understreke at religion er noe man tror på eller ikke tror på. Evolusjonsteorien er noe man forstår på lik linje med tyngdekraften eller relativitetsteorien. Tyngdekraften kan man lage hypoteser om og etterprøve. Det kan man vanskelig gjøre med guder og engler og andre usynlige vesener og uerkjennbare krefter. Er du interessert i kreasjonisme, kan du lese denne siste delen. Det er fint å kjenne til, særlig når man skal undervise i faget og trolig vil møte elever som kommer fra fundamentalistiske miljøer av ymse religiøs tilhørighet.

Dette er en informativ og god bok for den som er nysgjerrig på evolusjonsteorien, tenkningen bak denne og

dokumentasjon av endringen innad i arter og videre til nye arter. Boken er en popularisering og som nevnt myntet på den oppegående og interesserte allmennlærer, men kanskje ikke biologer. Selv om boken er tykk, opplever jeg den ikke som lang. Tunstad skriver godt, løst og ledig og har mange humoristiske vendinger som løser opp og gjør at språket flyter lett med underholdende anekdoter og eksempler.

Mysteriet Sogn og Fjordane

Gjert Langfeldt (red.)
Skolens kvalitet skapes lokalt!
*Presentasjon av funn fra
forskningsprosjektet «Lærende
regioner»*

Fagbokforlaget
291 sider

AV YNGVE NORDKVELLE

PROFESSOR I PEDAGOGIKK, HIL

Gjert Langfeldt har redigert denne samlingen av artikler som reflekterer erfaringer fra et flere år langt forskningsprosjekt som ble kalt «Lærende regioner». Boka ble utgitt høsten 2015 på Fagbokforlaget. Det viktigste temaet i denne boka er hvorfor Sogn og Fjordane presterer bedre på nasjonale prøver enn mange forventet, og hvordan sammenligning med tre andre fylker kan kaste lys over dette. Norge kan smykke seg med at skolesystemet skaper testresultater med små forskjeller mellom skoler, kommuner og regioner. Boka viser hvorfor det er interessant å få vite mer om ett fylke som likevel ligger bedre an enn forventet.



Et observert misforhold

Innledningen og de 13 påfølgende kapitler maler opp et stort lerret. Jon P. Knudsen kaller tilstanden i Sogn og Fjordane et «observert misforhold», underforstått at man forventer at dårlig økonomisk utvikling også skaper skrable levekår og dårlig undervisning. I Oslo og Akershus er folkehelseindikatorene dårligere, men den økonomiske utviklingen er langt bedre. Knudsen tegner opp et bilde av at Sogn og Fjordanes gode skolerresultater kommer som et resultat av at utdanning verdsettes som institusjon og at foreldre og lokalsamfunn ser på den dannelses barna får som verdifull for bygd og region, i tillegg til at den gir barna gode framtidsutsikter. I hovedstadsområdet derimot, er det slik at skolen ses på som kanalen for sosial mobilitet og instrumentell sikring av framtidig karriere, uten at skolen verdsettes som det han kaller et «institusjonelt uttrykk». Sogn og Fjordane preges av høy andel bosetting på gårder, mange små skoler, at barn hører til i storfamilier, at likhet og toleranse er holdt høyt i hevd som verdier, sammen med nøyshet, plikt og lydighet overfor autoriteter. Ikke minst læreren nyter en sosial og kulturell posisjon som lærere i hovedstadsområdet må se langt etter. Det viktigste bidraget er at han knytter hovedstadens skoleutviklingsprosjekt til «liberalistisk kapitalisme», mens Sogn og Fjordane bindes sammen med «koordinert samfunnsøkonomisk markedskapitalisme», altså Milton Friedman mot John M. Keynes, for å si det enkelt.

Historikeren Gunnar Ytri utdyper og konkretiserer en del av de forholdene Knudsen tar utgangspunkt i, og utbroderer den forankring skolen i fylket har i målsak, avhold, folkeopplysning og folkehøgskoler, og som den dag i dag resulterer i at rekrutteringen til lærerutdanning fra Sogn og Fjordane er blant de sterkeste i landet. Helge Hernes' kapittel viser hvordan foreldre i fylket også evner å gi

skolen støtte, og at især mødrene tar på seg en slik rolle. Karin E. Sørli og Göran Söderlund tar for seg mestringsforventninger og deres rolle i å forklare regionale forskjeller på nasjonale prøver. Det vises at gode resultater henger sammen med høye forventninger til mestring, især for jentenes del i regning.

Dobbel språkkompetanse gir gevinst

Psykologen Göran Söderlund og språkforskeren Øystein A. Vangsnæs spør i sitt kapittel om nynorskbruken i Sogn og Fjordane kan ha en betydning for den høye scoren på nasjonale prøver. Med nær 100 prosent nynorsk som målform på skolen og en sterk eksponering for bokmål gjennom medier vurderte forskerne det slik at disse elevene kommer i klasse som kan kalles «tospråklig», og som forskning viser har gode skolerresultater. De får fram tall som, korrigert for sosial bakgrunn, tyder på at barn fra kommuner med mer enn 50 prosent nynorsk som målform yter faglig sett bedre enn kommuner med mindre enn 50 prosent. Artikkelen går inn på de mange gode grunnene forskningslitteraturen gir for et slikt fortrinn, og argumenterer for at den «doble språkkompetansen» gir elever i Sogn og Fjordane et forsprang i forhold til andre. De mener at bruken av nynorsk fører til større sjøtillit og dermed mer pågangsmot til å løse intellektuelle utfordringer.

Samarbeid og kompetanse

Statsviteren Øyvind Glosvik analyserer fylkets skolesystem og spør om det evner å lære. Han sannsynliggjør at skoleledere lokalt og i fylket har et tettere samarbeid enn i de tre andre fylkene han sammenligner med: Oppland, Aust-Agder og Nord-Trøndelag. Samarbeidet er også styrket av at den lokale høgskolen med lærerutdanning i Sogndal er sterkt sydd inn i dialogen. Dette gjorde det mulig å lage en kompetanseutvikling direkte etter mål fra praktikerne, og utviklet et

system for partnerskap med fylkets aktører. Dette materialiserte seg i et sterkt fellesskap rundt et forum for skole- og barnehageutvikling, der ikke minst Kommunenes Sentralforbund på fylkesnivået markerte seg sterkt og positivt. I de andre fylkene virker KS uinteresserte i slike forhold. Sjø om fylkene drives fram av både egne og sentralstyrte initiativ, er det Sogn og Fjordane som evner best å sette dem i samband med hverandre og får dem til å virke i hop.

Sosiologen Kirsten Hørrigmo leverer en analyse av hvordan begrepet «sosial kapital» kan fremme et ønske om og vilje til å være sammen, med tillit til personer og institusjoner lokalt, slik at skolen oppleves som relevant og lokalisert i et samfunn man ønsker å leve i. Liv Bente Hannevik Friestads tema er hvorvidt målstyring gjør noen forskjell når det gjelder elevytelser. Hun viser at over en femdel av skolemyndigheten bruker «tallfestede» målsettinger for de enkelte skolers resultater. Sogn og Fjordane har flere kommuner som gjør dette enn de andre fylkene i prosjektet. Dette peker i retning av at hovedstaden etterlignes i et visst monn også i Sogn og Fjordane, og da som en strategisk tilpasning.

Matematikerne Terje Myklebust og Anne Norstein har søkt svar på spørsmålet om betydningen lærerkompetanse har for eksamensresultat for 10.-klasse-elever. De finner ikke støtte for å hevde at mer lærer erfaring i matematikk fører til bedre karakterer. De finner at elever i mindre klasser gjør det bedre enn andre, og peker også på resultater fra internasjonal forskning som sier at det er elever fra hjem med lite utdanning som vinner mest på liten klassestørrelse. Lærerens utdanningslengde er imidlertid viktig, og de første 30 studiepoengene utover grunnutdanninga har mest effekt. De finner imidlertid ut at matematikklærere i Sogn og Fjordane ikke har mer utdanning enn lærere i de andre fylkene.

Danning og resultater

Pedagogene Ilmi Willberg, Jorunn H. Midtsundstad og Turid Skarre Aasebø har bidratt med et kapittel om spenningen mellom «danning og resultater» og har sett nærmere på hvordan undervisning foregår i Aust-Agder og Sogn og Fjordane. Deres utgangspunkt er at utdanning og undervisning ideelt sett skal ledes av et fokus mot elevenes medbestemmelse, selvbestemmelse og solidaritet. Motstykket finner forfatterne i en didaktikk som sikter mot å undervise for å tilfredsstillende som lager nasjonale prøver. Deres hypotese er at det er undervisning som sikter mot elevens dypere forståelse, som anvender dialog og inviterer elevene inn i grunnleggende faglige resonnementer, som vil gi best testresultater. Et nennsomt utvalg av skoler sikret spredning i sosioøkonomisk forstand og at skoler med høy og lav score i både Aust-Agder og Sogn og Fjordane ble sammenliknet. Forskerne presenterer flere analyser som peker i retning av at forekomsten av «dialogisk undervisningskommunikasjon» preger de høytytende skoler i Sogn og Fjordane mest. Den resultatorienterte stilen ved de skolene som scorer relativt dårligere, står i kontrast til de skolene der det er en dannelsorientert holdning og forventning til klasseromsinteraksjon og væremåte. Resultatfokus og kontrollfokus er med andre ord lite formålstjenlig om en vil oppnå resultater!

Pedagogene Kitt Lyngsnes og Ole Petter Vestheim ønsket å se på hva man kan lære av suksessrike skoler i med tanke på pedagogisk tenkning, klasseromspraksis og ledelse. Det første funnet deres er at suksessfulle skoler ikke estimerer nasjonale prøver og testkulturen. De beskriver dem som et nødvendig onde som somme tider står i veien for det utdanning bør være, mer heft enn nytte. I stedet holder de helhet og omsorg for elevenes læring som viktigst. Når nasjonale prøveresultater kommer til syne, bruker kommunene likevel en del ressurser på

å tilpasse undervisninga slik at elevene bedre kan møte neste prøve uten frykt. Skolene i Sogn og Fjordane beskrives som «åpne og nærmiljøorienterte» og med svært konsistente holdninger til å lede klassene med ro og myndighet, åpenhet og faglighet. Etterutdanning tas i flokk, og beslutninger fattes etter grundig ettertanke. Det som særmerker Sogn og Fjordanes deltakende skoler, er at de involverer seg sterkt med lokalsamfunnet og har tett samarbeid med høyskolen.

En alternativ vei til en bedre skole?

Boka inneholder mange innspill og perspektiver, men man savner likevel her og der en tydeligere stemme om hva dette fylket har å by på som alternativ til den rådende skoleutviklingstrenden fra Utdanningsdirektoratet og den «nye offentlige forvaltning». Kanskje skyldes dette konflikter i forfatterkollektivet, eller at den utdanningshistoriske bakgrunnen for prosjektet er for lite artikulert. Det virker også som at grunnleggende diskusjoner om hva resultater på nasjonale prøver virkelig forteller oss, ikke er tatt, selv om flere av bidragene virkelig reiser tvil om de bør spille en så viktig rolle.

Boka gir et viktig bidrag til den nyere norske utdanningssosiologien med tidvis tindrende klare analyser og mye visdom. Spørsmålet om tilpasning til bruken av nasjonale prøver kontrasteres med spørsmål om hvordan motivasjon og livsutsikter formes av det omgivende samfunn. Diskursen om kontroll og testing versus dialog og dannelse som ledestjerne for skolens utvikling er viktigere enn aldri før. Denne boka viser at det finnes andre veier å gå enn den som pekes ut av den liberalistiske hovedstadskapitalismen og dens idealer for skoleutviklingen.



Kurs og konferanser i regi av Utdanningsforbundet, høsten 2016

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



14.–15. august

Peer Gynt – kurs for lærere ved Gålåvatnet

Sted: Gålå, Vinstra

Pris: 1285 (medlem) 1900 (andre)
Begrenset antall plasser.

Utdanningsforbundet og Peer Gynt as inviterer til spennende kurs på Gålå. Vi dykker ned i Ibsens tekster, det blir en praktisk workshop hvor vi lærer å dramatisere Peer Gynt i klasserommet, en vandring langs verdiveien – og vi skal se forestillingen ved Gålåvatnet søndagkveld! Meld deg på – først til mølla!



7.–8. september

TVIL 2016: VERDI(G)

Sted: Voksenåsen, Oslo

Pris: 2950 (påmelding før 24. juni)
2450 (pensjonist/student)

Tema på årets konferanse er VERDI(G). På konferansen vil vi se det personlige og samfunnsmessige i sammenheng, ved å utfordre forestillinger om «innenfor» og «utenfor». Møt bl.a. Peter Kemp, Anne Kristine Bergem, Henrik Syse, Vigdis Hjorth og Arne Johan Vetlesen. Les mer på www.tvil.no



9. september

Musikk lærernes dag

Sted: Voksenåsen, Oslo

Pris: 990 (medlem av Musikk i skolen),
1290 (andre)

Det blir en praktisk dag med fokus på metodiske opplegg og som samtidig gir økt kunnskap og kompetanse på ditt fagområde. Dagen skal være en kilde til inspirasjon, glede og faglig påfyll og en anledning til å skape nye nettverk og utveksle erfaringer.

Arrangør: Musikk i skolen



19.–20. september
Rakettfysikk i skolen

Sted: Lærernes hus, Oslo

Pris: Kurset er gratis. Begrenset antall.

Gjør beregninger, bygg og skyt opp din egen modellraket! Formålet med seminaret er å gi realfagslærere et bedre grunnlag for å aktualisere undervisningen gjennom faglig oppdatering og innblikk i romrelaterte emner. Målgruppe er realfagslærere i videregående skole, men deler av opplegget kan også brukes av lærere i ungdomsskolen.

Kurset er et samarbeid mellom Utdanningsforbundet og NAROM med støtte fra Nordic ESERO.



22.–23. september
Krisepedagogikk

Sted: Røde Kors konferansesenter, Oslo

Pris: 2800 (medlem), 3500 (andre)

Kursholderne Magne Raundalen og Jon-Håkon Schultz presenterer praktiske pedagogiske tiltak for å styrke trivsel og læring for elever utsatt for kriser og traumatisk stress. Det gis en oppsummering av forskning innen kriser, traumer og læring: forståelse av traumer, forekomst, henvisning, behandling og tilpasset opplæring. Det fokuseres på hvordan ulike instanser og fagpersoner kan samarbeide og hvem som bør gjøre hva.



27. sept. / 3. nov
Mellom krav og støtte – lederen som balansekunstner

Sted: Oslo (27. sept), Bergen (3. nov)

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 sammenheng mellom det å stille krav og det å respektere den enkelte medarbeider.



19.–20. oktober
Skolelederkonferansen

Sted: Clarion Hotel, Gardermoen

Pris: 2800 (medlem), 3500 (andre)

Velkommen til årets viktigste konferanse for skoleledere, der vi har fokus på både det store perspektivet og de utfordringer skoleledere møter i hverdagen. Hvordan utvikle og lede skolen for framtidens samfunn? Hva betyr det å lede skoler på et etisk forsvarlig vis? Til konferansen kommer Eva Joly, Øystein Djupedal, Jorunn Møller, Bodil Jenssen Houg, Gunn Marit Haugsbø, Eli Ottesen, Margareta Grahn Forsmann, Steffen Handal og Jens Garbo.



20. oktober
Les mindre – forstå mer

Sted: Lærernes hus, Oslo

Pris: 750 (medlem), 1800 (ikke-medlem)

Kursholder: Ann Elisabeth Gunnulfsen

Det å identifisere leseforståelse hos elever i de ulike fagene i skolen kan være utfordrende. Kursholder ønsker å bevisstgjøre lærere på hva det faktisk betyr å veilede i lesing i alle fag, og hva dette krever av systematisk arbeid sammen med lærer-kolleger og elever. En økt bevisstgjøring på en aktiv leseprosess vil gjøre lærere i stand til å møte utfordringene på en kreativ og konstruktiv måte.



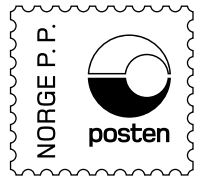
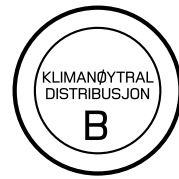
24.–25. oktober
I for store sko. Barn som omsorgspersoner

Sted: Røde Kors konferansesenter, Oslo

Pris: 2800 (medlem), 3500 (andre)

Kursholder: Anne Kristine Bergem

Mellom 250 og 300 000 barn i Norge lever sammen med foreldre som har psykisk sykdom eller rusrelaterte lidelser. På kurset får du en innføring i hvordan foreldres sykdom kan påvirke barn, og om hvordan voksne kan bidra til å fremme god psykisk og fysisk helse hos barn som er i en slik situasjon.



Returadresse:
BEDRE SKOLE
Postboks 9191 Grønland
N-0134 OSLO

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

SETTⁱⁱ

28.-29. nov. 2016
Norges Varemesse, Lillestrøm

Møteplassen for moderne og innovativ læring

Nå lanseres
SETT i Norge!

Meld deg på nå!

SETT ønsker å tilby lærere, skoleledere, styrere og skoleeiere det mest interessante og innovative man finner i Skandinavia. Hensikten med konferansen er å gi deg nye, interessante ideer til hvordan du praktisk og konkret kan utvikle både deg selv, skolen eller barnehagen i nye, spennende retninger.

www.settdagene.no #SETTdagene

Samarbeidspartner



Kompetansepartners

IKT NORGE



Arrangører

