



Lb

Lektorbladet

20 € REKTOR

Rektor på åremål



Svein Magne Sirnes
Ansvarlig redaktør

Kunnskapsløftet

Da skoleklokkene ringte inn til et nytt skoleår i august, ble også skolereformen *Kunnskapsløftet* satt ut i livet.

Som alle andre reformer, bærer den naturlig nok preg av kompromisser, og det er lett å registrere at den har gått en lang og kronglete vei fra idéstadiet til ferdig plan.

Bare tiden vil vise om denne omfattende reformen og alle de planer og styringsdokumenter som er kommet i dens kjølvann, er i stand til å innlede en kursendring for norsk skole.

Det grunnleggende spørsmålet er også om en skolereform av denne typen rett og slett makter å gi norsk skole en annen utvikling enn den vi har sett de siste årene.

Læreplaner og andre dokumenter har bare begrenset mulighet til å styre skolen. Vi vet alle at det er en skjult læreplan – og at mange, både byråkrater, skoleledere og lærere, kjører egne løp. I tillegg er alle som arbeider i skolen, fullt klar over at planer slett ikke gir svar på alle de spørsmål de med 100 pst. sikkerhet vet vil melde seg.

Men kanskje enda viktigere: Vi som underviser, vet at det er en hel rekke mer eller mindre kjente faktorer som påvirker elevenes læring – og vår egen og elevens arbeidssituasjon.

Vi kan f.eks. nevne foreldrenes rolle. Er de opptatt av podens utvikling og læring? Spør de hvordan det går med skolearbeidet? Følger de opp? Sjekker de at lekser gjøres? Er det forhold i hjemmet som virker forstyrrende på barnets utvikling?

En norsk undersøkelse fra forskningsinstituttet NOVA bekrefter f.eks. at barn som vokser opp med foreldre som bor sammen, har større sjanse for å gjøre det bra på skolen. ”De praktiske og psykologiske konsekvensene av å miste kontakten med en av foreldrene fører til dårligere skoleprestasjoner,” sier sosiolog og forsker Trude Brita Nergård ved NOVA til Dagbladet 14. august 2006.

Også flere studier fra spesielt USA viser at familien spiller en viktig rolle for barnas læring og utvikling. Det er vel kjent at barn av asiatiske innvandrere gjør det langt bedre i teoretiske fag enn andre elevgrupper. Grunnen er at foreldre i slike familier aktivt oppmuntrer barna til å gjøre seg flid med skolearbeidet, premierer gode resultater og er opptatt av deres intellektuelle og emosjonelle vekst.

Men det er naturligvis mange andre faktorer enn elevenes familiesituasjon som det er naturlig å se nærmere på ved skolestart og i forbindelse med innføring av en ny reform. Hvor motiverte er elevene til å ta fatt på et nytt skoleår? Hvor høyt prioriterer de skolen? Sitter de daglig flere timer i strekk foran tv-skjermen eller datamaskinen? Eller i kassen på et kjøpesenter annenhver ettermiddag og kveld?

Hva med skolens lokaliteter og utstyr? Ifølge nye læreplaner skal f.eks. elevene ha tilgang til og aktivt bruke datamaskiner og programvare i skolearbeidet, men har skolen kapasitet til å innfri alle slike krav og ønsker?

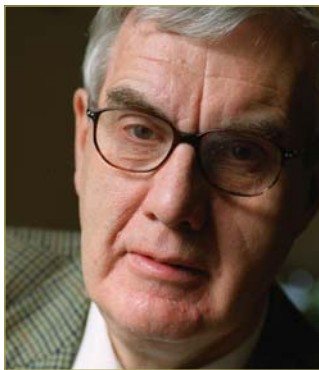
Hva med samarbeidet lærerne imellom? Lærernes arbeidsrom? Gjør skolens ledelse jobben sin? Hvor godt fungerer lokale og sentrale skolemyndigheter? Vet de egentlig hva som skjer i skolen? Har de god nok innsikt i skolens liv til å kunne ha en viss autoritet i skole- og utdanningsspørsmål?

Hva med lærebøkene som skolen har valgt? Og lærernes kompetanse og skikethet? Vi hører til stadighet at lærere og lektorer er skolens viktigste ressurs, men føler skolens folk at de blir lyttet til og tatt med på råd når nye planer lages og settes ut i livet?

Nettopp i disse dager kan det være på sin plass å minne om at det er et sett av faktorer som er med på å avgjøre hvor mye elevene lærer – og om det er mulig å oppnå et reelt kunnskapsløft.



►► *Kragere-modellen får positiv omtale*



►► *Georg Apenes – gjest i LB*

Leder

Kunnskapsløftets. 2

Apropos

Arbeidsrettsdommen om lesepliktavtalens. 4

Aktuelt

Lokale forhandlingar hausten 2006s. 6

– Ansett rektorer på åremål!s. 7

Kragere-modellen får meget positiv omtale i forskningsrapports. 10

Individuelle opplæringsplanar for alle elevars. 12

Ut med "relativpronomen"?s. 13

Gjest i LB

Georg Apenes: Kvalitetssikring av nye nordmenns. 15

Fagtorget norsk

Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringas. 17

– Nynorskelevar skjønar ikkje nynorskord!s. 18

De politiske partiene og sidemålets. 19

Fagtorget engelsk

Norske elever må lese mer engelsk!s. 21

– Jo høyere kompetanse i engelsk,

jo mer positivt syn på grammatikks. 23

Nytt om bøker

Fagbokforlaget med ny stor tysk-norsk ordboks. 24

Grensesprengende kjemis. 26

Innlegg

Satsing på læringsstiler – penger ut av vinduet?s. 27

Juridisk talt

Lektortittelen, utdanningskrav, stillinger og tilsettingers. 29

Nytt fra NLL

Egen e-postadresse til hvert medlems. 30

Forsidefoto: Svein E. Bolstad

Fra innholdet

LEKTORBLADET



Magasin for fag,
skole og utdanning
Utgitt av Norsk Lektorlag
Nr. 4 - september 2006 • 5. årgang
ISSN: 1503 – 027X

Keyzers gate 5, 0165 Oslo
Tlf.: 23327994
Faks: 23327990
E-post:
lektorbladet@norsklektorlag.no

Ansvarlig redaktør:
Svein Magne Sirnes
Tlf.: 48263310

Årsabonnement: kr. 280,-

Annonser:

Marit Sola
Media Bergen AS
Logemannsgården,
C. Sundts gate 51, 5004 Bergen
Tlf.: 55540800
Faks: 55540840
E-post:
marit.sola@cox.no



Design & trykk:

Flisa Trykkeri AS
ane.marte@flisatrykkeri.no
www.flisatrykkeri.no

Utgivelsesplan høsten 2006:

27/10 og 15/12.

Materiellfrist: 1 måned før
utgivelsesdato

*Redaksjonen av dette nummer avsluttet
15. august 2006*



Arbeidsrettsdommen om lesepliktavtalen

Paradigmeskiftet kom i 2000

Av Gro Elisabeth Paulsen, NLLs leder

Utdanningsforbundet nådde ikke fram overfor Arbeidsretten i søksmålet mot KS for brudd på avtalen om arbeidstid. Bakgrunnen for saken, som hadde sitt utgangspunkt ved Sandefjord videregående skole og Horten videregående skole i Vestfold, var at timer som elevene bruker til alternative aktiviteter, blir trukket fra lærernes leseplikt. Timene det dreier seg om, utgjør opptil 10 prosent av lærernes årsverk. For å "ta igjen" tiden pålegges lærerne å undervise mer. En lignende tolkning av arbeidstidsavtalen blir praktisert ved videregående skoler i alle fylkeskommuner og støttes av KS. Det betyr i klartekst at lesepliktavtalen som har regulert lærernes arbeidsmengde ut fra undervisningsoppgaver og læreplaner siden 1977, er sterkt uthulet, skriver NLLs leder Gro Elisabeth Paulsen.

Arbeidsrettssaken i Vestfold

Uroen i skolen om spørsmål som gjelder lærernes leseplikt og arbeidstidsavtale blir neppe mindre etter dommen i Arbeidsretten 6. juni i år. Saken dreide seg om hvorvidt arbeidsgiveren ved fastsettelse av lærernes arbeidsplaner har tariffmessig plikt til å ta utgangspunkt i timetallet etter læreplanene for de fag og trinn undervisningen gjelder, og om det i så tilfelle gjelder begrensninger i adgangen til å omdisponere lærerens undervisningstid til andre grupper og fag. Dette var Utdanningsforbundets påstand, men Utdanningsforbundet tapte altså denne saken, og KS ble frikjent.

Det betyr i klartekst at den lesepliktavtalen som har regulert lærernes arbeidsmengde på grunnlag av undervisningsoppgaver og læreplaner siden 1977, er sterkt uthulet. Dommen viser også at svekkelsen av lesepliktavtalen skjedde allerede ved den avtalen som Norsk Lærerlag og Lærerforbundet framforhandlet under utdanningsminister Trond Giske i 2000.

Dommen tar utgangspunkt i historikken: "I 1977 inngikk partene avtale om differensiert leseplikt for undervisningspersonalet i grunnskolen. Her ble leseplikten på barnetrinnet satt til 29 timer pr. uke i samtlige fag fra første til sjettede klasse. På ungdomstrinnet

ble leseplikten differensiert fra 22 til 26 timer pr. uke avhengig av fag. Disse bestemmelsene sto i det vesentlige uendret fram til 1993."

Svekket undervisningsbegrep på 90-tallet

Med arbeidsavtalen i 1993 innførte man adgang til periodisering slik at leseplikten ikke lenger var begrenset av ukentlige timer, men av årsrammer. Periodiseringen skulle ha en pedagogisk begrunnelse, men mange vil huske at det raskt oppstod konflikter fordi motivene for ny organisering like ofte var administrative og/eller økonomiske. Et hovedpoeng i den forbindelse er at R94 og L97 erstattet begrepet undervisning med læring, og begrepet undervis-

ningstilbud med opplæringstilbud. Dermed kunne skolene gi elevene et opplæringstilbud som ikke forutsatte faglig undervisning i hele skoletiden, kun at elevene drev aktiviteter i skolens regi. Den progressive pedagogikken ble på 90-tallet en spydspiss for å spare undervisningsutgifter i skolen og er derfor stadig "gefundenes Fressen" for rådmenn og pedokrater. Den gamle lesepliktavtalen var en skanse mot rådmennenes økonomisk-pedagogiske "framskritt". Dessverre slår nå Arbeidsretten fast at det var en sentral avtale inngått mens staten enda hadde forhandlingsansvaret, som svekket denne skansen. Staten har hele tiden hevdet at elevenes rett til opplæring ikke gir undervisningsrett for faglærere. Det stemmer altså ikke at angrepet på leseplikten har sitt opphav i KS etter overføringen i 2004.

Fra maksimumsbyrde til minimumsbyrde

Dommen gir KS medhold i at det store paradigmeskiftet kom med avtalen i 2000 da staten var arbeidsgivermotpart. I Intensjonserklæringen mellom staten og organisasjonene av 19. mai 2000 ble det avtalt at det "skulle iverksettes et målrettet arbeid for å gi mer fleksible arbeidstidsordninger. Arbeidet skulle gi muligheter for bedre ressursutnyttelse og økt tilgjengelighet. Gevinster ved dette skulle tas ut i form av lønnskompensasjon". Og som KS påpeker i Arbeidsretten seks år senere: "Det medfører ikke riktighet at bakgrunnen for intensjonserklæringen og arbeidstidsavtalen av 2000 var at elevene skulle gis bedre undervisning." Sic! "Formålet var å gi lærerne et lønnsopprykk utenom de ordinære forhandlingene. Dette måtte kunne forklares utad uten at andre medberettigelse kunne fremme tilsvarende krav."

Før 2000 satte lesepliktavtalen en øvre grense for hvor mye undervisning den enkelte faglærer kunne pålegges. Det var imidlertid fritt fram for at man lokalt kunne fritta lærere for å oppfylle hele leseplikten. Dette avstedkom mye misunnelse overfor lærere som ble fritatt for undervisning under eksamen på slutten av skoleåret, og særlig overfor lektorer

og adjunker på allmennfaglig studieretning. Intensjonserklæringen fra 2000 er spesiell: Den endrer årsrammenes funksjon fra å være en beskyttende maksimumsgrense til å bli en minimumsgrense som skal oppfylles. Ingen fikk sluntre unna. Resultatet var mindre fleksibilitet og mer timetelleri fordi årsrammene faktisk skulle styre – altså alltid fylles opp. En slik avtale snur ansvarsforholdet på hodet og tilslører at det faktisk er arbeidsgiver som må legge til rette og ta ansvar for at det stilles tilstrekkelige ressurser til disposisjon for den lærer som har fått et undervisningsoppdrag. Dette er bakgrunnen for at Norsk Lektorlag i årets tariffoppgjør ikke stilte krav om å bevare lesepliktavtalen fra 2004/2000 uendret. Norsk Lektorlag krevde i forhandlingene med KS en helt ny, og etter vår mening, bedre modell. Arbeidsrettsdommen fra juni i år bekrefter at dette var en riktig vurdering: Den eksisterende avtalen gir dårlig beskyttelse og bør byttes ut med noe nytt og bedre. Vi vil derfor arbeide for at lokale avtaler i større grad vektlegger hvor arbeidskrevende det er å drive god, faglig undervisning på et høyt nivå.

KS viderefører Intensjonsavtalen

Videre slår dommen fast at det nå i 2006 er enighet mellom KS og Utdanningsforbundet om "at arbeidstidsavtalen av 2004 på det aktuelle punkt ikke medførte realitetsendringer i forhold til arbeidstidsavtalen av 2000 mellom staten og Utdanningsforbundet".

Arbeidsrettsdommen åpenbarer dermed at tariffoppgjør våren 2006 egentlig ikke var en kamp for å "bevare lesepliktavtalen", men i høyden om å beholde restene fra 2000. KS viderefører statens skolepolitikk, Intensjonserklæringen fra våren 2000 og de sentralt initierte forsøkene med arbeidstid som fulgte. Skolepakke I og II gav lønnsforhøyelser betalt med økt arbeidsbyrde og et strengere regime når det gjaldt ressursutnyttelse, slik det framgår av Arbeidsrettsdommen: "(...) et av formålene med endringene var en mer fleksibel arbeidstidsordning som gav bedre ressursutnyttelse og økt tilgjengelighet. Partene var blant annet enige om at års-

rammen i større grad skulle styre det antall undervisningstimer lærerne faktisk utfører, samtidig som det skulle være lettere å omfordele undervisningstimer til andre pedagogiske oppgaver". Vi er mange som har vurdert Skolepakke I og II som feilgrep. Den lønnsøkningen de medførte, har blitt dyrekjøpte i form av svekket lesepliktavtale, økt arbeidsbyrde og færre muligheter for ekstra lønn for vikartimer og fast overtid. Arbeidsrettsdommen styrker denne vurderingen, dessverre.

Elevenes rettigheter hører ikke under tariffavtalen

Det er et bakvendt prinsipp når lærerne som yrkesgruppe gjennom tariffkamp må slåss mot arbeidsgiver for å skaffe seg tid til å utføre de oppgavene som skoleeier faktisk er lovpålagt å sørge for. Arbeidsretten baserer da også sin dom på at det går et skille mellom arbeidstakeres rettigheter ifølge tariffavtalen og elevenes rettigheter ifølge Opplæringsloven: "Spørsmålet om i hvilken utstrekning Opplæringsloven med forskrifter begrenser adgangen til å redusere elevenes undervisningstid i forhold til læreplanene, hører ikke under Arbeidsretten og faller derfor utenfor rammen for saken." Dermed er vi tilbake ved skillet mellom begrepene undervisning og læring. Mange lærere er svært skeptiske til lokale arbeidstidsavtaler og lesepliktavtaler. Dette begrunnes som regel med dårlige erfaringer fra kommuner og fylkeskommuner der man villig vekk organiserer fagspesifikk undervisning bort og erstatter stadig flere skoledager med tverrfaglig elevaktivitet. I 1994 ble det postulert et skille mellom undervisning og læring som det ble økonomisk opportunt å oppfatte som et motsetningspar. Det ble pedagogisk stuerent å organisere bort mest mulig tradisjonell, fagbasert undervisning, og dermed logisk å svekke lesepliktavtalen for å "modernisere" skolen. Intensjonsavtalen angav retningen i 2000, og intensjonen var altså ikke å gi elevene bedre undervisning, som KS med befriende ærlighet framfører i Arbeidsretten i 2006.

Skal elevene nå få bedre undervisning?

For kvaliteten i skolen vil det bli avgjørende om fylkeskommuner og kommuner velger å tolke de angitte undervisningstimene i Kunnskapsløftets fagplaner tradisjonelt eller ”progressivt”. Har elevene rett til fagspesifikk undervisning eller kun til å oppholde seg på skolen i det angitte timetallet? Riksrevisjonens rapport om grunnskolen (juni 2006) slår fast at staten i begrenset grad gjennomfører tilsyn med sentrale bestemmelser i Opplæringsloven – om det stilles nødvendige ressurser til rådighet, om gruppene er pedagogisk forsvarlige, om det gis tilpasset opplæring, om kommunene har et forsvarlig system. Riksrevisjonen peker på staten og fylkesmennene som tilsynsmyndigheter. Det gir grunn til optimisme på tross av dommen i Arbeidsretten. Økt bevissthet om elevenes behov for fagspesifikk undervisning av fagspesialiserte lærere kan bane vei for en ryddigere og bedre modell for arbeidstid og fordeling av arbeidsbyrde i skolen. Den kreative bokføringen med ”bortfall av timer” er avhengig av et progressivt-pedagogisk røykteppe.

Heldigvis finnes det tegn på en positiv nyorientering. Ved Kragerø videregående skole har man valgt nye organisasjonsformer, men holder en akademisk, faglig kurs og det professor Kaare Skagen karakteriserer som ”undervisningsbasert læring” (se egen artikkel i dette nummer av Lektorbladet). Arbeidsrettsdommen har vist at tariffavtalen ikke fungerer som et forsvar for elevenes rett til undervisning og i liten grad skjermer lærere mot for store arbeidsbyrder. Men dersom begrepet ”undervisning” igjen kommer til heder og verdighet, kan det ikke brukes synonymt med ”tilgjengelighet”. Da kan det igjen bli mulig å tariffeste gode betingelser for undervisningsarbeid både gjennom sentrale og lokale avtaler.

Gro Elisabeth Paulsen



Generalsekretær Otto Kristiansen

Lokale forhandlingar hausten 2006

Det er ein del pengar som skal fordelast i dei lokale forhandlingane i haust, særleg i Oslo kommune.

KS

I KS er det sett av ein pott på 1,4 pst. av lønsmassen til lokale forhandlingar pr. 1. mai i år. Storleiken på den lokale potten utgjer i snitt mellom 4000 og 4500 kr. pr. årsverk. Dei lokale forhandlingane skal vere slutførde seinast 1.10.06.

Medlemmer som er i kapittel 5, vil få heile lønsoppgjeret gjennomført lokalt, og her vil det vere rimeleg å rekne med ein auke på ca. 4 pst.

Oslo kommune

Her skal det vere lokale forhandlingar i kvar ein-skild verksemd, med verknad frå 1.8.06 innanfor ei ramme på 1,0 pst. på årsbasis (2,4 pst. pr. 1.8.06). Det tilsvarar ein pott på 242,6 mill. kroner eller kr. 7 787 pr. årsverk i snitt. Forhandlingane skal starte

innan 1.10.06 og vere avslutta innan 31.10.06.

Staten

I staten er det sett av ein pott på 1,7 pst. av lønsmassen til lokale forhandlingar pr. 1. august.

Ikkje eigen lønsmasse for undervisningspersonale

– Dei fleste av dei lokale forhandlarane våre har vore med på dette før, og vi veit at dei vil gjere ein god jobb. Sidan det i år ikkje er ein eigen lønsmasse for undervisningspersonalet (kapittel 4 C), kan forhandlingane verte noko meir kompliserte, men vi har svært oppegående tillitsvalde som veit å markere seg, seier NLLs generalsekretær Otto Kristiansen til Lektorbladet.

Han understrekar at det er viktig for forhandlarane å få fram kor avgjerande det er med dyktige fagpersonar i skuleverket, ikkje minst i desse tider, sidan Kunnskapsløftet skal setjast i verk. – Og da er det naturleg å sikre lektorane ei god løn, slik at skulen kan halde på dei med lengst fagleg utdanning, legg han til.

Kristiansen ønskjer ikkje gå i detalj om lokale kriterium for lønsauke, men målet må vere at kvar forhandlar prøver å få best mogleg uttelling ut frå dei kriterium som ligg føre lokalt.

– Som ved tidlegare forhandlingar vil det vere naturleg å vurdere fagleg fordjuping og særleg ettertrakta fag og fagkombinasjonar. Opparbeidd røynsle på ulike område knytt til arbeidet, kompleksiteten i stillinga og ansvar bør også vektleggjast. Eit anna kriterium vil ofte vere innsats og resultat som gjer at verksemda når dei måla som er sette, eit vidt kriterium det bør vere mogleg å forhandle ut frå. I tillegg vil det vere aktuelt å trekkje inn lønsrelasjonar, seier han.

Norsk Lektorlag arrangerte eit løns- og forhandlingsseminar 7. og 8. september, der tillitsvalde fekk meir informasjon om dei lokale forhandlingane.

Professor Arild Tjeldvoll:

– Ansett rektorer på åremål!

– Rektorer og andre skoleledere bør ansettes på åremål. Da blir risikoen mindre i de tilfeller der det viser seg at skoleeier dessverre har gjort et feilaktig valg. Men det bør være adgang til en rekke fornyelser av åremålet – slik at man kan sikre god kontinuitet. Uten en åremålsordning vil vi fortsatt risikere mange eksempler på "livstidsansatt inkompetanse", til stor skade for elever, foreldre, arbeidsliv – og lærere.



Professor Arild Tjeldvoll

Det er en av Norges fremste eksperter på skoleledelse og lederutvikling i skolen, professor Arild Tjeldvoll ved Universitetet i Oslo, som sier dette i en samtale med Lektorbladet.

Erfaring fra andre sektorer enn skolen

– *Bør en skoleleder være utdannet pedagog og ha erfaring fra det skoleslaget hun/han er satt til å lede?*

– Det vil ofte være en fordel, men det er knapt en absolutt betingelse. Fra svensk forskning argumenteres det for det konstruktive i få inn ledere fra andre sektorer. Disse vil ikke være

hemmet av avgrensende "innside-tenkning", som lett kan være tilfellet for personer som har hele sin karriere innen skolesektoren. I en konkret studie (Matteus-skolan i Stockholm) viste det seg at en person som hadde lærerutdanning, litt erfaring fra skolen og i tillegg lang praksis fra næringslivet før han vendte tilbake til skolen, gjorde oppsiktsvekkende og kreative grep som rektor.

Professor Tjeldvoll mener også norsk skole bør være mer åpen for å ansette ledere uten pedagogisk utdanning og erfaring fra skole, men med ledererfaring fra andre virksomheter, både private og offentlige.

– Allsidig erfaringsbakgrunn vil kunne gjøre en rektor bedre i stand til å forstå mangfoldet utenfor skolen. Selv hadde jeg stor nytte av militær lederopplæring og praksis. Det vil være spesielt viktig å rekruttere ledere med bakgrunn fra næringslivet. De vil ofte ha mer erfaring med å tenke "regnskapsplikt" i forhold til brukere. Med de senere års utdanningspolitiske signaler og reformer vil det bli stadig sterkere krav til rektor om å dokumentere hvordan hennes/hans skole har gitt elever (og foreldre) slik måloppnåelse som læreplanen indikerer.

– *Bør en skoleleder ha noen års erfaring – eller bør en satse på unge og aktive lederemner?*

– Generelt vil det være en fordel med erfaring som har motivert for å ta lederoppgaver, men det bør langt fra være et fast krav. Ansettelsesprosessen bør være slik at konkurransen blir sterkest mulig, samt at det utvikles solide rutiner for å kunne velge ut den best realkvalifiserte søkeren. For eksempel kunne det være en tanke å be en søker legge fram en strategiplan for hva vedkommende kunne tenke seg å gjøre om han/hun fikk stillingen. Kravet kunne formuleres slik at søkeren gjennom planen ville dokumentere sitt kjennskap til gjeldende utdanningspolitikk, læreplan, lover/forordninger, samt kompetanse i både læringsledelse, personalledelse og organisasjonsledelse.

Administrativ vaktmester

– *Mange lærere ved norske skoler sier de har liten respekt for sine ledere, kanskje fordi de ikke har den faglige og pedagogiske autoritet som en leder bør ha.*

– Det tror jeg meget vel kan stemme. Grunnen til dette tror jeg er todelt. For det første mangler vi i Norge en tradisjon for ledelse i skolen. Historisk var det lærerne som var de sterke lederne, ofte i små skoler. Når skolene ble litt større, trengtes det administrativ kapasitet, og en lærer ble ”overlærer”. Denne personen var imidlertid sjelden ”over” lærerne i autoritet, ofte var personen en ”administrativ vaktmester”. I videregående skole var lektorene en elitegruppe. Inntil 60-årene var de embetsmenn som ble utnevnt av Kongen i statsråd. Deres stilling var så selvstendig, og så sterkt basert på eget ansvar, at den ligner på den professorene ved norske universiteter fortsatt nyter – stillingen er ”sjefsfri”. Så sent som i 1961 ble et forslag om en skoleadministrativ linje innen den pedagogiske embetseksamen som da ble vedtatt i Stortinget, forkastet. Bakgrunnen var at representanten Trygve Bull (som jo var lektor) overbeviste flertallet om at en utdanning for å lede norske lærere var unaturlig. Den andre grunnen er at rektorene har ganske liten makt, dvs.

begrenset reell mulighet for å sanksjonere lærernes atferd. Lærernes ansettelsestryk er svært sterk. Den forsvares, naturlig nok, av deres sterke fagforeninger. Det er jo fagforeningens primære hensikt. Det finnes tilfeller hvor den reelle ledelsen på en skole utøves av klubblæderen på lærerværelset. Til sammen resulterer antiledelestradisjonen og lærernes sterke posisjon i at det ofte blir svært vanskelig for en rektor å oppnå faglig og pedagogisk autoritet. De åpenbare unntak er de tilfeller hvor rektorpersonen har karismatisk personlighet og medfødt leder- og pedagogkompetanse. Studier fra Sverige viser at mange rektorer, særlig kvinnelige, blir skviset mellom reformkrav fra departementet og lærerkollegaenes forventninger om at hun stadig er ”en av dem”.

– *Statsråd Gudmund Hernes fjernet lærerråd og gjorde rektorene til arbeidsgivers representant på skolen. Har dette vært en suksess eller fiasko? Var det uunngåelig? Har man sett samme utvikling i andre land?*

– Hittil har vel Hernes’ reformer hatt begrenset effekt, men de var logiske og riktige i forhold til en analyse av hva som trengs for å gjøre norsk skole til en kvalitets-skole for alle, i dagens globale samfunn. Ja, de var uunngåelige. De banet også vei for Clemets oppfølgingsreformer senere. Om rektorene fortsatt skulle være mer lærernes ”mann” enn arbeidsgivers, dvs. representanten for folkevalgte organer og, indirekte for brukerne, dvs. foreldre og barn/ungdom, ville sterk skoleprivatisering vært uunngåelig. I løpet av de siste 10-15 årene har det skjedd en tydelig ideologisk-kulturell endring: Brukerne er blitt mer bevisste og vurderer mer kritisk hva de tilbys. Det utålmodige press for å etablere friskoler viser at denne prosessen har gått for sakte. Djupedals friskolestans varer høyst denne stortingsperioden. Det mest interessante land å observere på dette området er England. Clemets og Blairs skolepolitikk er tvilinger. De ønsker begge sterk styring for å gjøre brukerne bevisste i valg og vurdering av skoletilbud med kvalitet. De satser på lærere med høy faglig kompe-

tanse og profesjonelle ledere. I kvalitetsbegrepet ligger sterkere fagsentrering og mer vekt på evaluering. Denne oppfatningen kolliderer med en oppfatning hvor elevsentrering, prosjektarbeid og minimalt med evaluering/synliggjøring av ulikhet ansees som det vesentlige.

I Norge er konkurranse for mange et fyord.

HEAD-prosjektet

– *Vil ikke kriteriene på god skoleledelse variere fra land til land, avhengig av politiske og kulturelle forhold?*

– Jo. I HEAD-prosjektet, som ledes av Senter for utdanningsledelse, BI og meg selv ved Universitetet i Oslo, studerer vi kvaliteten på skolelederopplæringen i fem land: Norge, Finland, Frankrike, Storbritannia og USA (for mer info se www.bi/cem.no/). Vi har allerede funnet at oppfatningen av kvalitet blant dem som gir skolelederopplæring, varierer med ledelsestradisjon i landets skolesektor og særlig hvilken læreplanfilosofi som har vært dominerende i landet. Samtidig med disse nasjonale egenartene presser globaliseringen alle land i retning av en harmonisering av kvalitetsbegrepet. Kollisjonen mellom tradisjon og globalisering kommer i Norge tydelig til uttrykk i rektors forsøk på å gjennomføre nasjonal utdanningspolitikk ved hjelp av lærere som ikke er vant til å bli ledet. Kvalitetsutfordringen i Norge blir dermed å utdanne ledere som makter å forandre tradisjonen, for å bli i stand til på en overbevisende måte å møte de globale utfordringene. Sagt i dagens sjargong: bli i stand til å gjøre norsk utdanning konkurransedyktig internasjonalt.

– Men rent konkret mener jeg en skoleleder må ha autoritet, dvs. reell respekt blant sine ansatte. Når en ser bort fra spesifikke personlige egenskaper, tror jeg slik respekt vanligvis bunner i a) stor faglig innsikt i og evne til effektiv organisering av læring i hvert fall i ett av skolens fag, b) særlig god evne til å kommunisere med medarbeiderne, dvs. effektiv i formidlingen av visjoner, mål, strategier og evalueringstiltak til de ansatte, og særdeles god til å lytte til og

tolke tilbakemeldingene fra de ansatte, c) tydelig evne til å vise omsorg, både faglig og personlig for den enkelte, d) administrativ evne til å gjøre skolen vellykket og synlig i sitt miljø, og dermed skape en skolekultur som resulterer i en stolt skoleidentitet.

Screening

– *Det hevdes iblant at noen er de fødte ledere – og at en ikke kan skolere seg til en god leder hvis den personlige egnetheten mangler. Kommentarer.*

– Ja, noen er nok fødte ledere, men slike kan ikke være referanserammen. Som en amerikansk kollega sa til meg: "If you don't believe in education, try ignorance." Det går alltid an å skolere. Det er jo selve grunnideen for skole og utdanning. Fra de med svakeste til de med sterkeste intellektuelle forutsetninger så er det felles at læreren leder arbeidet med å endre de kognitive strukturene, gi kunnskap, samt å formidle verdier og trene ferdigheter, som demonstreres i elevens praksis. Slik også med skolelederopplæring. Opplæring til å bli god leder er mulig om opplæringsprogrammets mål, innhold, arbeidsmåter og evalueringsform er faglig profesjonell – og, aller viktigst, om lærerne i programmet er profesjonelt kompetente. Når dette er sagt, bør det i forhold til ethvert program være innbygget en form for "screening", slik at den som har åpenbar mangel på personlig egnethet, ikke blir sertifisert som leder.

– *Hvordan utdannes skoleledere i andre land?*

– Det varierer fra land til land, avhengig av kulturell kontekst og skoletradisjon. I Finland, som gjør det glitrende faglig i internasjonale sammenligninger, har man, i likhet med Norge, ikke hatt mye skolelederopplæring før nå. Det som gjøres nå i Finland, er tydelig inspirert av nyere amerikansk tenkning, om å få dyktige administratorer til også å bli ledere. Et mulig problem for finnene da er at det foreligger en kollisjon i læreplantradisjon mellom de to landene: Finnes er fagsentrert og amerikanernes elevsentrert. De mest spennende eksemplene på skolelederopplæring som

er utløst av globaliseringens krav til kunnskapsindustrien, er England og Hong Kong. Det de to landene har felles, er en svært sterk fagsentrering. At faglig tyngde er selve essensen ved skole, diskuteres ikke. I England har rektorer historisk hatt stor autoritet og stor makt til å beslutte. Rollemodellen har vært rektorpersonligheter i de berømte "public schools", som for eksempel Eaton og Harrow. Disse skolenes begynte som offentlige skoler for fattige, flinke ungdommer, men ble senere friskoler og fikk verdensry for sin kvalitet. De ble også viktige leverandører til Oxford og Cambridge. Den elitepregede engelske skoletradisjonen blir videreført av Labour (det engelske arbeiderpartiet), og har blant annet resultert i en sentralisert skolelederutdanning, National College of School Leadership. Ikke teori, men profesjonell, resultatorientert praksis er kriteriet på kvalitet. I globalt perspektiv er kanskje Hong Kong enda mer interessant. I lederprogrammene her synes britisk elitetenkning å fusjonere med konfutsiansk grunnrespekt for utdanning, lærere og rektor – samt med kreativitetstenkning fra opplæring i amerikansk næringsliv.

To konkurrerende hovedtradisjoner i Norge

– *Hva slags konkrete tilbud har man i Norge?*

– Etter at Handelshøyskolen BI kom på banen med et program tydelig inspirert av "knowledge management-tenkning" i næringslivet, samt såkalt NPM (New Public Management), har vi nå to hovedtradisjoner, som allerede er i en viss konkurranse med hverandre. Den andre er den hjemmebryggede, i lærertradisjonen, med avgjørende vekt på relasjonen mellom lærerne og lederen. Lærerne er her mer i sentrum enn i BI-modellen. Satt på spissen kan en si at i BI-modellen er lærerne instrumenter for en leder som ønsker å nå mål. I den tradisjonelle modellen er rektor instrument for at lærerne skal få realisert sin oppfatning av jobben. Mens teorigrunnlaget i den første preges av økonomisk og politisk tenkning, er den siste tungt basert i sosialpsykologi. Oslo-skolen har, så vidt

jeg har forstått, valgt BI-programmet, mens UiO, i lærertradisjonen, driver opplæring i mange andre kommuner i Østlandsområdet. Etter desentraliseringen i utdanningspolitikken som førte til at det nå er kommunene som bestemmer hvilket program/tilbyder som skal benyttes, er det oppstått en helt ny situasjon. I tiden framover vil det bli interessant å se i hvilken grad kommuner velger program tilfeldig, eller ut fra bevisst vurdering av de ulike tilbudene. Eller om de bare blir forført av raffinert markedsføring.

– *Man hører stadig om lærere som sier nei til tilbud om lederstillinger fordi lønnen er den samme som de får i en vanlig undervisningsstilling.*

– Ja, det er typisk norsk. Det kolliderer med norsk likhetstenkning at noen, uansett stilling, skal ha betydelig mer lønn enn andre. Historisk var vi like fattige, men demokratiske. Likhet som verdi ble et grunntrekk ved norsk kultur. Derfor reagerer nordmenn på det knapt noen andre vestlige land reagerer på – at lønn sees i forhold til betydningen av arbeidet i en eller annen form for verdikjede. Slik sett har svensken Bjørn Rosengren rett – Norge er den siste Sovjet-stat. Et forsterkende aspekt er at i det offentlige har det ikke vært vanlig å legge vekt på hvor gode resultater som leveres, og belønne både leder og ansatte deretter. Man risikerer knapt noe alvorlig om innsatsen er skrøpelig. Motstykket til dette er England. Rektorer lønnes der nå så høyt at det alvorlig truer rekrutteringen til professorater ved universitetene. Det generelle lønnsnivået for rektorer er høyt, og dersom skolen har spesielle utfordringer, for eksempel at den ligger i et vanskelig område, sosio-økonomisk eller etnisk, så betales rektoren ekstra. Det samme har man for øvrig i Frankrike. Men både England og Frankrike er da også eksempler på historisk typiske klassesamfunn, hvor det i alltid har vært ryggmargsaksept for at folk er forskjellige og belønnes forskjellig. I Norge er det omvendt.

Undervisning i store og små grupper

Kragerø-modellen får meget positiv omtale i forskningsrapport

– I en tid der forandring ovenfra er skolepolitisk strategi på globalt, nasjonalt, regionalt og lokalt nivå, er Kragerø-modellen en selvstendig forandring nedenfra. Og den er et eksempel på positiv skoleutvikling.



Svein Magne Sirnes
lektorbladet@norskuleforlag.no

Det er professor Kaare Skagen som skriver dette i en omfattende forskningsrapport om omleggingen i fagene norsk, historie og religion ved Kragerø videregående skole.

Forelesninger og seminarer

Organiseringen av undervisningen ved Kragerø videregående skole har mange fellestrekk med arbeidsmåtene elevene vil møte når de senere tar fatt på akademiske studier.

I de store fellesfagene norsk, historie og religion har ikke elevene i avgangsklassene tradisjonell klasseromsundervisning. I stedet må de forholde seg til større og mindre grupper.

Når nytt stoff skal introduseres, samles elevene fra to klasser til en forelesning i et auditorium. Der blir stoffet lagt fram så konsentrert og pedagogisk tilrettelagt som mulig. Forelesningen, som varer en dobbelttime, blir etterfulgt av selvstudium. Der skal elevene skaffe seg over-

sikt over lærestoffet og eventuelt løse oppgaver faglærerne har gitt dem. Deretter fordeles elevene i grupper på 12-14, som blir ledet av en lærer. Elevene grupperer seg i en sirkel eller hesteskoform, og målet er å gi alle anledning til å bearbeide stoffet ved å drøfte det inngående. For ytterligere å bidra til differensiering er det også innført veiledningssamtaler med hver elev.

Dødtid

– Det lar seg ikke benekte at en god del av elevenes skolehverdag er det man kan kalle dødtid. En klasse med 27-30 elever er ikke et spesielt godt forum å lære i. Skal man oppnå tilstrekkelig kommunikasjon mellom elever og lærer og elevene imellom, bør man ikke ha flere enn 12 elever pr. gruppe. I en vanlig klasse kreves utstrakt kontroll av læreren, noe som kan føre til mye ren kateterundervisning der elevene kjeder seg og lett går på sparebluss.

Det er primus motor bak Kragerø-modellen, lektor og avdelingsleder

Einar Mesel, som sier dette til Lektorbladet.

– Men også for læreren har undervisningsformen i vår modell klare fordeler sammenlignet med tradisjonell klasseundervisning. For mange lærere er det en positiv utfordring å holde en forelesning, mens andre liker bedre å lede en gruppe. Dermed får læreren anledning til å gjøre det han selv synes han er best til.

Gjennom en periode på to uker belyses et emne med nye forelesninger som veksler med seminarer og selvstendig arbeid. Hver periode avsluttes med en prøve som er med på å danne grunnlag for standpunkt karakteren.

Hensikten bak omorganiseringen ved Kragerø videregående skole har vært å skape mer variasjon i arbeidsmetoder på samme fagemne, og å redusere oppstykingen av skoledagen for både lærere og elever. En ville gi elevene mer faglig oversikt og tettere oppfølging. I tillegg



Avdelingsleder Einar Meset og lektor K. Preben Hegland

håpet en at elevene ville få bedre trening i å legge fram fagkunnskaper.

Lærerne ved skolen så med forventning fram til omleggingen, som trådte i kraft skoleåret 2000-01. De ville gjerne ha mer konsentrasjon og tid til fordypning, og de innså at forelesningene ville bli en spennende, men også utfordrende del av deres arbeid.

Omleggingen ble planlagt av en prosjektgruppe ved skolen. Avdelingsleder Einar Mesel var sentral i dette arbeidet. Skolens rektor gav prosjektet sin støtte, men det var først og fremst avdelingsleder og lærere på avdelingen som gjennomførte forandringene.

Svært gode tilbakemeldinger

I perioden februar 2003 til september 2004 fulgte professor Kaare Skagen undervisningen ved skolen for å undersøke i hvilken grad målene skolen som ble satt for omleggingen, er nådd.

Undersøkelsen viser at Kragerø-prosjektet får svært gode tilbakemeldinger fra både elever og lærere. Arbeidsformene forelesning, seminar og studietimer ser ut til å fungere meget godt og skaper tilfredsstillende læring, ja, det kan også dokumenteres mer læring i enkelte fag. Lærerne har fått en ny giv gjennom frivillig deltakelse og mulighet for å undervise på sine spesialområder. Det fagbaserte samarbeidet har bidratt til å motivere elevene for framtidige studier. Flere elever har sine lærere som forbil-

der, og de er blitt motivert til å studere fag innen dette prosjektet.

– Pedagogisk sett er Kragerø-prosjektet mer i slett med den akademiske læringstradisjonen enn norsk reformpedagogikk, skriver professor Kaare Skagen i rapporten "Skole for fremtiden, lærer for livet: En empirisk studie av dannelse, undervisning og læring i fagene norsk, historie og religion i videregående skole" (HiO-rapport 2006 nr. 7).

– Alle tre fagene opplever positive følger av at lærere og elever arbeider sammenhengende over lengre tid med ett fag. Spesielt ett av fagene, historie, kan vise til svært gode eksamens karakterer, noe som kan ha sammenheng med seminartreningen som elevene får. Så å si alle elevene opplever sin situasjon som bedre, ikke bare når det gjelder trivsel, men også faglig læring. Et stort flertall av dem føler de blir godt forberedt for videre studier ved høyskoler og universiteter, skriver han.

Økt arbeids glede og faglig tilfredsstillelse

Prosjektet er utviklet gjennom frivillighet, og alle lærerne peker på økt arbeids glede og stor grad av faglig tilfredsstillelse. Et av resultatene er økt samarbeid i fagbaserte team, som medfører felles planlegging, observasjon av forelesninger og felles evaluering av den samlede pedagogiske virksomheten.

– De akademiske arbeidsformene, lærerstyringen og vekten på den enkelte elevs ansvar peker mot academia, ikke mot grunnskolen, skriver professor Skagen i sin rapport.

– Pedagogiske metoder som øving og repetisjon skaper et nødvendig ankerfeste for eleven i den faglige verden. Det ser ut til å være et ekte pedagogisk paradoks at lærerstyring fører til elevansvar og arbeidsvilje. I prosjektet kan vi se konturene av et dannelsesbegrep der fagkunnskap står sentralt. Vi ser også hvordan læreren som forbilde virker produktiv på elevenes interesse for fagene og deres framtidsplaner. Læringen som skjer, kan beskrives som undervisningsbasert læring. De tydelige forskjellene mellom lærerens voksne verden og elevenes ungdomsverden skaper en spenning som framelsker arbeids evne, tålmodighet og konsentrasjon hos elevene. Prosjektet er preget av fokus på produksjonsnivået i skolen: møtet mellom lærer og elever i klasserom, i auditorier og på seminarrom. Annen forskning peker på bruk av lekser, lite bråk, konsentrasjon om det faglige og godt samarbeid mellom lærere og elever som kjennetegn på gode skoler. Disse kjennetegnene er også til stede i Kragerø-prosjektet.

Renessanse for fagpersonen

– Mange skoler har vist interesse for Kragerø-prosjektet, og vi har stadig besøk av folk som vil studere våre ideer. Fra en lektors ståsted representerer vårt opplegg en renessanse for fagpersonen: Faget blir igjen satt i sentrum. Modellen skaper variasjon og konsentrasjon, og elevene blir trent i en undervisningsform de vil møte igjen på universiteter og høyskoler, sier lektor K. Preben Hegland, som er tillitsvalgt for Norsk Lektorlags medlemmer ved Kragerø videregående skole.

I en tid der forandring ovenfra er skolepolitisk strategi både på globalt, nasjonalt, regionalt og lokalt nivå, er Kragerø-modellen ifølge professor Kaare Skagen eksempel på en selvstendig og meget vellykket forandring nedenfra.

Individuelle opplæringsplanar for alle elevar

Sogn og Fjordane fylkeskommune har vedteke at alle vidaregåande skular skal gi elevane individuelle opplæringsplanar. Men Kunnskapsdepartementet seier det ikkje er heimel for ei slik ordning.



Svein Magne Sirnes
lektorbladet@norskleksforlag.no

Klok bruk av ressursane?

– Eg respekterer sjølvsagt vedtak som skuleeigar gjer – og eg vil lojalt følge dei opp. Men eg spør meg om det er klok bruk av ressursane. Tilsette har heller ikkje fått opplæring i korleis ordninga skal praktiserast, og ingen har rekna på kor mykje arbeid ho medfører. Eg minner også om at ein lærar i vidaregåande skule kan ha opptil 120 elevar, og skal det lagast individuelle opplæringsplanar for alle, ser eg for meg eit enormt arbeid. Kvar er tidsressursen?

Det er styremedlem i Sogn og Fjordane Lektorlag, Magne Sægrov, som seier dette til Lektorbladet.

Meir byråkrati

– Når alle elevane skal ha individuelle opplæringsplanar, må kvar lærar finne ut kva ønske elevane har, kva for mål dei set seg og kor godt skikka dei er til å nå desse. Kanskje innser nokre elevar etter ei tid at løpet dei har valt, er for krevjande – eller dei ønskjer å endre planane sine utan nokon bestemt grunn. Eg ser for meg enda meir byråkrati i skulen og fleire skjema å fylle ut, legg han til.

Ingen heimel i Opplæringslova

– Det er ikkje heimel for ei slik ordning i Opplæringslova, men det finst ingen sentrale føresegner som hindrar skuleeigar i å komme med eit slikt pålegg til skulane, seier informasjonsrådgivar Liv Dalen Tennøe i Kunnskapsdepartementet til Lektorbladet.



Lektor Magne Sægrov

– Skuleeigar og skuleleiing må vurdere om dette er fornuftig bruk av ressursane, legg ho til.

Plan for eiga læring

– Fylkestinget i Sogn og Fjordane vedtok i 2004 *Strategisk handlingsprogram for vidaregåande opplæring 2004-2007*. Programmet inneheld åtte prioriterte strategiar, som alle er forankra i lov, forskrift eller planverk, seier fagkoordinator Siri Merete Nedland i Opplæringsavdelinga i Sogn og Fjordane fylkeskommune i ein kommentar.

Ein av strategiane er tilpassa opplæring, der eitt av tiltaka er at ”alle elevar, lærlingar og lærekandidatar skal ha indivi-

duelle opplæringsplanar innan 2007”.

– I dette ligg etter vårt syn ei oppfølging av opplæringslova §1-2, som seier at all opplæring skal tilpassast evnene og føresetnadene til den einskilde. Det same gjeld intensjonane i Stortingsmelding 30 og Kunnskapsløftet, som også legg vekt på individuell tilpassing av opplæringa. For å ivareta dette har vi difor vedteke at elevar og lærlingar skal ha ein plan for eiga læring – ein individuell opplæringsplan som vil ha tre element, legg ho til.

- ein overordna årsplan med utgangspunkt i læreplan og læreplanmål som den einskilde faglærer vil ha hovudansvaret for å utarbeide

- ein meir detaljert periodeplan, der elevane vert involverte i større grad

- ein individuell arbeidsplan som tek utgangspunkt i års- og periodeplanen, og som den einskilde eleven i samarbeid med faglærer skal ha hovudansvaret for

Nedland seier vidare at års- og periodeplanane i all hovudsak vil vere felles for grupper/klassar og såleis ikkje avvike frå praksis som alt er etablert.

– Involvering og ansvarleggjing av elevane i arbeidet med planlegging av eiga opplæring, ikkje minst i utarbeiding av eigne arbeidsplanar, er også ei oppfølging av sentrale føringar, legg ho til.

Tilråding om grammatikkterminologi

Ut med "relativpronomen"?

En tilråding fra Språkrådet og Utdanningsdirektoratet om ny grammatisk terminologi skaper strid. – Dokumentet er typisk hastverksarbeid og bør trekkes tilbake, krever sentralstyremedlem Svein Einar Bolstad i Norsk Lektorlag.



Svein Magne Sirnes
lektorbladet@norskleksorlag.no



Svein E. Bolstad (foto: privat)

Nye termer

Allerede i mai 2005 la Språkrådet og Utdanningsdirektoratet fram en tilråding om hvilke grammatiske termer som burde brukes i skolen. I mars 2006 ble den oppdatert, og siden har den ligget på Utdanningsdirektoratets hjemmesider.

To nye ordklasser

Når det gjelder ordklassene, er antallet som før – nemlig 10. De "gamle" som er med, er verb, substantiv, adjektiv, pronomen, adverb, konjunksjon, preposisjon og interjeksjon. Disse termene er lærere (og i varierende grad elever) fortrolige med.

Men i tråd med *Norsk referansegrammatikk* fra 1997 introduseres to nye ordklasser: determinativ og subjunksjon.

Til gruppen determinativer, også kalt

bestemmerord, hører tidligere artikler, eiendomspronomen, påpekende pronomen, ubestemte pronomen og grunntall.

Ut med relativpronomen?

Ordklassen subjunksjon består av de tidligere underordnende konjunksjonene ("dersom", "hvis", "at" osv.) og relativpronomenet "som". Det medfører at det ikke lenger er noe som skal hete relativpronomen.

– Alle som underviser i fremmedspråkene engelsk, tysk og fransk, vil nok protestere høyløst når de ser dette. Norske elever har problemer med relativpronomen i de store fremmedspråkene, og de trenger et begrepsapparat som gjør at de lett kan finne fram i grammatikker, øvingshefter, ordbøker og andre oppslagsverk. Gruppen fore-

slår begrepet "som-setning" istedenfor "relativsetning". Det kan brukes til å beskrive norsk, men ikke tysk, fransk og engelsk. I den nye læreplanen for engelsk for videregående skole (Vg1) heter det at elevene skal "bruke relevant og presis terminologi for å beskrive språkets formverk og struktur". Å tukle med, ja, endatil fjerne de innarbeidede begrepene "relativpronomen" og "relativsetning", er neppe riktig vei å gå. Jeg søkte for moro skyld på Google etter ordet "relative pronoun" (som i praksis er det samme som "relativpronomen") og fikk over 200 000 treff. Dette viser at det er godt innarbeidet i engelsk grammatisk tradisjon, sier Bolstad, som er fylkesleder i Hordaland Lektorlag og lektor i tysk og engelsk ved Sotra videregående skole.

– Et nytt læreverk i tysk, "Weitblick", tar delvis i bruk ny terminologi, men forfatterne har sett behovet for å holde på begrepet "relativpronomen" og "relativsetning". Dette viser at tilrådingen fra Språkrådet og Utdanningsdirektoratet ikke er god nok, legger han til.

Ut med "artiklene"?

– Av tilrådingen går det fram at ordklassen determinativ har tre undergrupper: eiendomsord, pekeord og mengdeord. Blant mengdeordene finner en det forfatterne av tilrådingen kaller "tidligere artikler". Betyr det at ordet "artikkel" skal ut? I fransk har lærere og elever i høyeste grad behov for å snakke om delingsartikkel. Skal de nå bruke ordet "delingsmengdeord"?

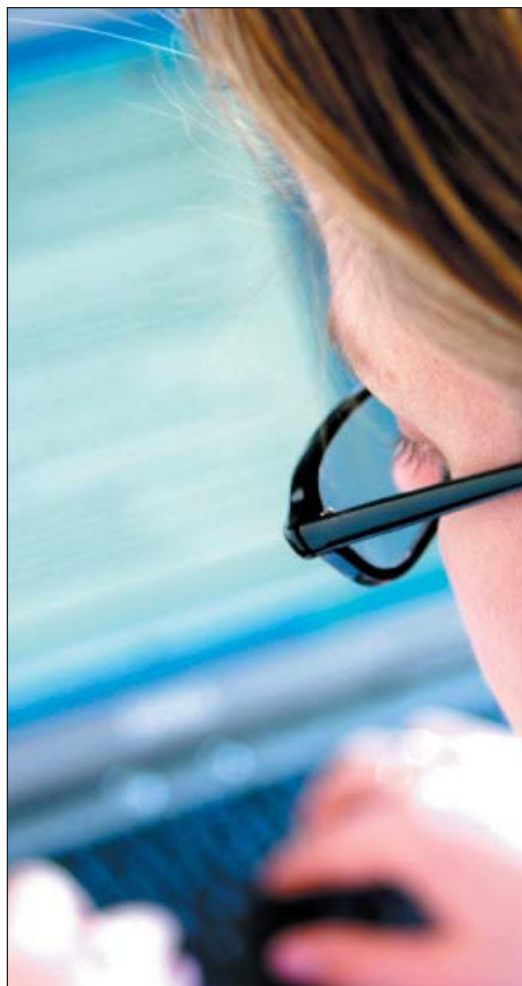
Grammatiske tider

Bolstad er også kritisk til de nye termene på grammatiske tider. Nå skal det hete "presens perfektum" istedenfor "perfektum", og "preteritum perfektum" skal avløse termen "pluskvamperfektum". Videre vil man at "1. kondisjonalis" omdøpes til "preteritum futurum", og at "2. kondisjonalis" skal hete "preteritum futurum perfektum".

– I og med at disse nye termene består av to eller tre ord som betegner andre tider, er de både kronglete og lette å blande sammen for elevene. Jeg skjønner logikken, men pedagogisk er dette ikke noe framskritt. Men kanskje enda verre er det at de nye ordene til dels bryter med tradisjonen i fremmedspråkene engelsk, tysk og fransk. Og det er meget uheldig.

Gruppen som har kommet med denne tilrådingen, skriver at den har "hentet inn informasjon om hvilke grammatiske termer som brukes i fremmedspråk-undervisningen og i norske læreverker for grunnskolen og den videregående skole".

– Da må de ha gjort et utrolig overfladisk arbeid! De skriver også at "målet med dette dokumentet er at lærebokforfatterne og lærere skal få et felles begrepsapparat og derigjennom en felles forståelse av grammatiske fenomener". Det de tilrår, bidrar faktisk til det motsatte! Derfor bør tilrådingen trekkes tilbake snarest mulig.



Lektor- og adjunktprogrammet

Lektor- og adjunktprogrammet (LAP) tilbyr masterspesialiseringer innen følgende fagområder:

- matematikk, biologi, kjemi, fysikk, informatikk, geografi, realfagdidaktikk
- nordisk, særlig norsk, språk- og litteraturvitenskap, norsk som andrespråk, nordiskdidaktikk
- engelsk, engelskdidaktikk, fransk, tysk, spansk
- historie, religions- og etikkdidaktikk, samfunnsfagdidaktikk

Varighet er 1 1/2 år, 90 studiepoeng.

Søknadsfrist: **15. oktober 2006**

Studiestart: **januar 2007**

For mer informasjon, se:

www.uio.no/studier/program/lektor

Opptak via UiOs SøknadsWeb:

www.uio.no/studier/opptak/soknadsweb.html

Kontaktpunkt:

UV-studentinformasjon, tlf.: 22 84 44 45/46

e-post: uv-studentinformasjon@uv.uio.no



UNIVERSITETET
I OSLO

Kvalitetssikring av nye nordmenn

Av Georg Apenes

Forleden hadde jeg en av mine regelmessige samtaler med min ortoped. Samtaleemnet er mine knær, som, etter å ha medvirket til mine forflytninger gjennom et par menneskealdre, nå bærer preg av slitasje.

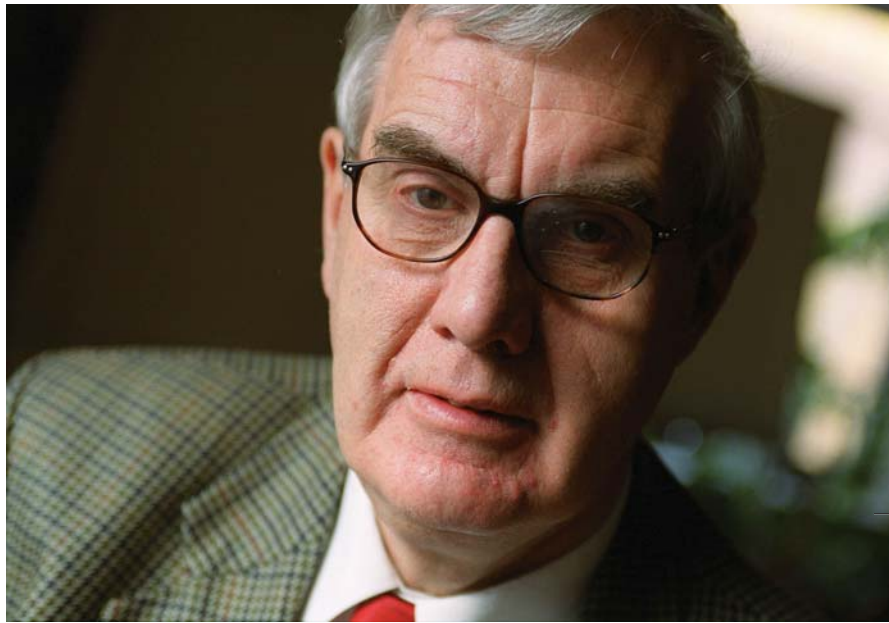
Legen erklærte at etter de ferskeste røntgenfotografiene å dømme, var jeg fullt kvalifisert til å få gjennomført en operasjon.

– Men om du vil sette inn et nytt kneledd eller ikke, får du selv bestemme, sa eksperten.

Jeg anførte der og da, i et vennlig tonefall, at når jeg hadde oppsøkt ham, så var det ut fra den underliggende forutsetning at han nok ville være en bedre beslutningsfatter enn jeg selv ville kunne være. Hvoretter "saken" ble utsatt.

Pasientrettigheter

Norske pasienter har fått mer og mer å si. Vår selvbevissthet er stor og voksende. Når man hører om virksomheten i Norsk Pasientskadeerstatning, skulle man tro at norsk helsepersonale stort sett var travelt opptatt med å gjøre feil – fra diagnose til behandling og videre til oppfølging. Og kravene strømmer inn – godt fulgt opp av medieoppslag utvirket av snedige advokater som representerer klienter som, ifølge dem, stadig har vært utsatt



Georg Apenes (f. 1940) er utdannet jurist. Han har hatt Fulbright-stipend og studert samfunnsfag i USA, vært dommerfullmektig, journalist og stortingsrepresentant for Høyre før han i 1989 ble direktør for Datatilsynet. Apenes har skrevet en rekke kronikker og bøker, de fleste med kulturhistorisk innhold. (Foto: Berit Roald/SCANPIX)

for feilmedisinering, tortur, inkompetanse, kameraderi, forglemmelser og dårlig ledelse.

Pasientene har flere og større rettigheter gitt dem av Stortinget de senere årene, og det til Legeforeningens store tilfredshet. Dette skyldes ikke minst at pasientene dermed får et større medansvar. Både moralsk og juridisk. Kari og Ola skal tas på alvor, de skal gi sine informerte samtykker. Og går det galt, så skal de oftere kunne takke seg selv for det...

Onkel doktor har fått en medskyldig, og er selvsagt glad for det.

Forskning på befruktede egg

Regjeringen går nå inn for at det skal kunne forskes på befruktede egg. Høringsrunden går mot sin slutt, og begeistringen er nesten øredøvende. Av landets elleve biskoper støtter ni forslaget, en er imot og en var på ferie.

Når forslaget er vedtatt, blir det mulig å kartlegge de genetiske egenskapene i et befruktet egg som ennå ikke er satt inn i livmoren. Viser det seg at det er beheftet med mangler, ja, så er det trist, men det trenger jo da ikke å bli født.

Helseministeren forsikrer at det bare skal kunne gentestes for alvorlige, arvelige sykdommer.

Men er det så sikkert at det vil bli mulig å hindre at "pasienten" – for eksempel en som ønsker seg barn – skal nøye seg med en statsautorisert liste over alvorlige lidelser?

Man kan allerede i dag lese atskillig mer av interesse ut av et befruktet egg som inneholder det meste av det voksne individs biogenetiske design: – Vi ønsker ikke å få en dyslektiker, doktor. Eller en alkoholiker.

Prediksjon

Vi liker ikke sorger, savn og plager. Selvfølgelig. Men i motsetning til de fleste av generasjonene før oss, er vi i stand til å gjøre noe med mange av dem. Gjennom politikk, administrasjon, forskning og vitenskap. I det siste har vi også fått til vår rådighet et stadig mer fabelaktig verktøy for prediksjon – vi kan med større og større treffsikkerhet forutsi hva som kan komme til å skje.

Og som vi kanskje kan unngå, minimalisere eller ta sjansen på likevel ikke vil komme til å inntre. (Husk: Ni av ti røykere får ikke lungekreft...)

Spørsmålet er derfor dette: Kan vi gjennom politiske prosesser regne med at framtidens pasienter vil være fornøyd med flertallsbesluttede, etiske valg av hva som er "alvorlig" og hva som er mindre "alvorlig"? Eller vil vi måtte regne med at dersom en konkret viten om et konkret, planlagt individ kan framskaffes, så vil vi stå overfor en markeds mekanisme hvoretter denne kunnskapen kan søkes og finnes – privat eller offentlig, i Norge eller i Singapore? Og det gjelder ikke bare legitime ønsker om å unngå visse disposisjoner, men i neste omgang også det motsatte: å tilstrebe visse, ønskede egenskaper som lyst, krøllet hår og musikalitet.

Jeg tror det statsråd Brustad nå gjennomfører, til åpen og reservasjonsløs applaus, på sett og vis er en invitasjon til å være med på å vinke til toget som er gått. Mange – inklusive bisko-

pene – var godt fornøyd da vi fikk reglene som nå skal skrapes i 1988.

Menneskesyn

Men på veien hjem tilbake fra stasjonen bør vi nok ta fatt på en nødvendig gjennomtenkning av hvilke virkninger – og bivirkninger – våre muligheter for stadig mer treffsikkert å kvalitetssikre Homo Sapiens Norvegicus får for vårt menneskesyn og for menneskeverdens forpliktende innhold i fremtiden. Kort sagt: Det menneskerettigheter, minoritetshensyn og humanitet for øvrig er tuffet på.

Og, kanskje viktigst: Om det skal være noen plass for det svake, det mislykkede, det ikke konkurransedyktige og i grunnen direkte budsjettbelastende individ i morgendagens samfunn?

Slikt viser seg erfaringsmessig å være plunder og heft. Dyr er det også. At de kan være til å bli glade i er greit nok, men kan det være avgjørende ...

Kommunikasjon i flerspråklige klasserom

Foreningene Norden inviterer til en fellesnordisk konferanse 17.- 18. november i Kistad, Stockholm.

Flerspråklige klasserom er vanlige i hele Norden og tospråklige elevers framgang i skolen angår alle. Foreningene Norden inviterer lærere i grunnskolen, den videregående skolen og høyskoler til å møte forskere og pedagoger. De deler med seg av sine erfaringer og gir eksempler på praktiske metoder som kan brukes i undervisningen.

Utdrag fra programmet:

- Språk og kultur i undervisningen av flerspråklige klasser
- Fra Rinkebytorget til Nobelpris
- Tospråklig opplæring i aldersblandede grupper
- Flerspråklige verktøy og morsmålets muligheter

Se www.norden.no for informasjon om påmelding og program. Kontakt Foreningen Norden på e-post utdanning@norden.no eller tlf. 22 51 67 60.



Foto: Magnus Fröderberg/
norden.org



Bli med i en grenseløs forening!

Foreningen Norden er en uavhengig medlemsorganisasjon som formidler kunnskap, opplevelser og bidrar til løsninger for et sterkere og smidigere Norden. Foreningen Norden jobber for økt nordisk samarbeid innen utdanning, kultur og samfunnsliv gjennom stipendordninger, konferanser og kulturarrangementer. Foreningen Norden har 750 skole- og bibliotekmedlemmer i Norge som inngår i et nettverk av 2500 skoler og utdanningsinstitusjoner i hele Norden.

For mer informasjon om fordeler ved medlemskap i Foreningen Norden se www.norden.no.

Skole- og studiereiser

I Sabra Tours har vi spesialisert oss på turprogram for skole- og studieturer

Våre mest populære reisemål er:

- ✓ London, Brighton, Bournemouth, York og Whitley Bay
- ✓ Edinburgh og Aberdeen
- ✓ Dublin og Galway
- ✓ Paris
- ✓ Roma, Firenze og Garda
- ✓ Praha
- ✓ Budapest
- ✓ Tallinn
- ✓ Island
- ✓ Israel
- ✓ USA

Ta kontakt med Rolf eller Asbjørn på telefon 69 83 30 80, faks 69 83 30 81 eller e-post: sabratours@sabratours.no.



SABRA TOURS

Besøksadr: Torggt 3, 0181 Oslo
Postadr: Pb. 8897 Youngstorget 0028 Oslo
Tlf: 69 83 30 80 Fax: 69 83 30 81
E-post: sabratours@sabratours.no

Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa

Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa (Nynorsksenteret) vart etablert 1. januar 2005 som eit ledd i oppfølginga av stortingsmeldinga Kultur for læring. Senteret skal vere eit nasjonalt ressurscenter for nynorsk i grunnopplæringa og utvikle metodar og arbeidsmåtar som kan vere med på å skape språkkompetanse og motivere for arbeid med nynorsk. Gode røynsler skal systematiserast, prøvast ut og spreiaast gjennom kurs, seminar, skriftleg materiale og via vevsida.



Svein Magne Sirnes
lektorbladet@norsklektorlag.no

Målgrupper for senteret sitt arbeid er primært lærarar, lærarstudentar, skuleleiarar, lærarutdannarar, forskarar og læremiddelutviklarar. Senteret vil også ha ei viktig oppgåve med å formidle kunnskap om nynorsk i opplæringa til foreldre og til folk flest.

Senteret ligg ved Høgskulen i Volda, der òg Ivar Aasen-instituttet held til. Dagleg leiar ved senteret vender seg til Utdanningsdirektoratet i faglege spørsmål og til høgskulen i administrative spørsmål.

Forsknings- og utviklingsarbeid

– Noko av det viktigaste vi har oppnådd, er at vi har sett i gang mykje forsknings- og utviklingsarbeid for å styrkje nynorskundervisninga kring i landet. I tillegg har vi fått laga til ein ressurs- og informasjonsbase på vevsida vår, [ret.no, og vi har utvikla ulike kursopplegg. Nynorsksenteret har no lærarar og høgskuletilsette i alle landsdelar som arbeider for at nynorskopplæringa skal verte betre.](http://www.nynorsksente-</p>
</div>
<div data-bbox=)

Det er leiar for senteret, Anne Steinsvik Nordal, som seier dette til Lektorbladet. Ho ser det som svært viktig å kome i dialog med lærarutdannarar og skuleleiarar, først då kan ein påverke grunnlaget for nynorskopplæringa med meir utdanning og kunnskap om nynorsk.

– Dei negative og likegyldige lærarane er vanskelege å nå. Dei finst nok, men dei er ikkje så mange. Dei fleste lærarane vil gjerne gjere ein god jobb, men



Anne Steinsvik Nordal

spørsmålet er om lærarutdanninga er god nok når det gjeld nynorskopplæring, legg ho til.

– *Kva for prosjekt er senteret engasjert i?*

– Faktisk heile ni ulike FoU-pro-

sjeikt. Eitt av dei involverer klassar på seks ulike skular og går ut på at bokmålsskrivande elevar får nynorske lærebøker og nyttar nynorsk som arbeidspråk i eit anna fag enn norsk. Slik får elevane møte nynorsk som eit levande bruksspråk. Dette er for resten eit prosjekt vi ynskjer å utvide, slik at endå fleire skular vert involverte. Å nå ut til skulane og lærarane er det viktigaste for oss. Vi har tilsett to røynde prosjektmedarbeidarar som alt har halde mange kurs for lærarar og andre nynorskbrukarar. Denne delen av verksemda ved Nynorsksenteret skal utvidast i tida

framover. Det er eit krav i mandatet for Nynorsksenteret at tilrådingane frå senteret skal vere utprøvde i praksis, så senteret må gjere ein del forskings- og utviklingsarbeid som grunnlag for arbeidet.

Ho vonar elles at så mange som råd vil ta i bruk ressursane på vevsida til senteret.

Nettverk

– Dersom det er hjelpemiddel norskklærarar saknar i nynorskundervisninga, anten dei underviser i nynorsk som hovudmål eller sidemål, så ta kontakt

med oss. Slike innspel vil vere viktige for oss når vi skal leggje planar for arbeidet frametter, legg ho til.

– Nynorsksenteret er under oppbygging og er avhengig av å kome i kontakt med dei gode norskklærarane som har entusiasme, erfaring og kunnskap om kva som er god nynorskopplæring. Får vi til eit nettverk av slike lærarar over heile landet som er knytte til Nynorsksenteret, har vi god sjanse til å lukkast med å få til betre nynorskkompetanse i opplæringa, seier Anne Steinsvik Nordal.

Lektor i religion og norsk er uroa:

– Nynorskelevar skjønar ikkje nynorskord!



Svein Magne Sirnes
lektorbladet@norsklektorlag.no

– Elevar med nynorsk som hovudmål har i dag store problem med å lese lærebøker i kristendom og religion på nynorsk!

Det er lektor cand. theol. Kari E. Vengen ved Hafstad vidaregåande skule i Førde som seier dette til Lektorbladet. Vengen, som også har nordisk i fagkrinsen, meiner problemet er aukande.

– Religion og etikk er fag som innhald ein del faste omgrep som er både vanlege og velkjende på bokmål. Døme er "virkelighetsforståelse", "uvitenhet", "forgjengeligheit", "skjebne", "gjensjeldelse", "begjær" og "grådighet". I nynorskutgåvene finn ein mange ord som no er blitt meir eller mindre arkaiske, og som ikkje lenger er levande i tale-

målet til elevane. Når slike abstrakte ord blir omsette til nynorsk, blir resultatet ei substantivering som strukturelt er eit framandelement i eit verbalspråk som nynorsk. Men også sjølve orda er framande for elevane i dag! Resultatet er at læraren må forklare sjølve omgrepet, som regel med ei setning eller eit bokmålsord, før han kan komme inn på kva omgrepet står for. Somme av desse orda er fenomenologiske omgrep som er heilt sentrale, og som er nyttige som stikkord, overskrift eller som oppsummering.

– *Kva kan grunnen vere til at ungdom som veks opp i t.d. Førde og Florø ikkje kjenner slike ord?*

– Dei blir sjølvstakt påverka av språket som blir nytta i media, og der er det som vi veit bokmål som dominerer.



Lektor Kari E. Vengen

Programvare og mange lærebøker blir heller ikkje alltid omsette til nynorsk. I tillegg kjem at det er sterk urbanisering i desse to byane, med mykje til- og fråflytting, og talemålet til dei som bur her, er etter kvart blitt sterkt prega av bokmål, både i vokabular og formverk. Ein ser ei blanding av målformene, der m.a. situasjonen eller konteksten avgjer kva for ei form ein vel, t.d. "kjensle"/"følelse", "hjelpete"/"hjalp", "trefte"/"traff".

– Skjer det ei utvikling i løpet av dei tre åra elevane er i vidaregåande opplæring?

– Ja, eg har inntrykk av at mange elevar er blitt medvitne på kva målform dei skal nytte når dei er komne i tredje klasse – og at dei gjer alt dei kan for å halde på nynorsken, men eg veit også at dei problema som slike abstrakte substantiv skapar for nynorskbrukarar, fører til at dei går over til bokmål når dei tek til med studium på høgskular og universitet.

– Er du nøgd med nynorsken i lærebøker?

– Det er farleg å generalisere, men vi opplever ofte at nynorskboekene kjem lenge etter at bokmålsutgåvene ligg føre, ja, i somme tilfelle først når skuleåret har kome godt i gang. Når det gjeld bøker i mitt hovudfag, religion og etikk, tyder nok språket på ein del slett hastverksarbeid frå forlaga si side.

Jostein Gaarder, Victor Hellern, Henry Notaker: Religion og etikk for den vidaregåande skulen (Gyldendal):

Etter buddhismen er sjela like forgjengeleg som alt anna her i verda. Når mennesket opplever at det er eit eg, eller at det har ei sjel, kjem det av fåkunne. Denne fåkunna er lagnadstung, for det er den som vekker attrå, og det er attrå som skapar karma hos mennesket.

bokmål

virkelighetsforståelse
skjebne
uvitenhet
gjenfødelse
begjær
grådighet

nynorsk

røyndomsforståing
lagnad
fåkunne
atterføding
attrå
grådigskap

De politiske partiene og sidemålet

Av lektor Ole Peder Kjeldstadli

Allerede i 1885 bestemte Stortinget, gjennom det såkalte jamstillingsvedtaket, at riksmål og landsmål (siden 1929 kalt bokmål og nynorsk) skulle være likestilte, offisielle målformer i Norge. Situasjonen i dag er at alle elevene får undervisning i sidemålet fra og med 8. klasse.

Men hva er de politiske partienes syn på opplæringen i sidemål siden sidemålsstilen ble innført for hundre år siden?

Arbeiderpartiet

Det er lett å fastslå at Arbeiderpartiet i sine valgprogrammer på 1900-tallet ikke

har vært så veldig opptatt av nynorsk eller bokmål, men i 1981 uttalte partiet at språk rører ved "fundamentale verdier som likeverd og demokrati", og at arbeiderbevegelsen derfor måtte bygge sin språkpolitikk på full likestilling og likerett for begge målformene og for respekt for folkelig talemål.

I Arbeiderpartiets program fra 2001 heter det at begge målformer og vårt rike dialektmangfold må sikres gode vekstivkår. Nynorsk må fortsatt være et likeverdig skriftspråk i Norge og må styrkes som administrasjonsspråk, slik at målet om minst 25 prosent bruk sikres. Obligatorisk sidemålsopplæring i skolen må beholdes. Også i 2005 ville partiet at sidemålsundervisningen i skolen skal beholdes og utvikles.

Høyre

Da Wollert Konow fra Høyre ble statsminister i 1909, uttalte han sin "kjærlighet til målsaken", skriver Bernt A. Nissen i *Vårt folks historie*. Denne kjærlighetserklæringen ble hans bane som statsminister. Etter at han holdt en festtale for Bygdeungdomslaget, hvor han uttalte at han var "takksam i si innerste sjel" fordi han var knyttet til målsaken, måtte han gå av som statsminister.

Først i Høyres program fra 1953 finner vi at "Høyre vil verna det norske målet mot all tvang. Bokmål og nynorsk må få veksa fritt og naturleg. Foreldri må få ha sin fulle rett til å velja mål og målform i skuleboekene til borni". Fra 1961 het det at politiske organer ikke hadde en "naturlig kompetanse i spørsmål som



Ivar Aasen (t.v.) og Wollert Konow

gjelder den sproglige utvikling". Statlige overgrep kunne aldri føre til et levende, felles skriftspråk, og riksmål og nynorsk måtte derfor få utvikle seg fritt og naturlig side om side.

Da Vogtkomiteen la fram sin innstilling om fri språkutvikling, var Høyre tilfreds med at den "tvungne tilnærming" som hadde preget offisiell språkpolitikk i mer enn en mannsalder, var borte. Fra midten av 70-årene ville partiet sikre nynorsk ved bl.a. å øke støtten til utgivelse av nynorske lærebøker. Men den skriftlige sidemålsundervisningen skulle bli valgfri. Høyre har fortsatt sidemålet på plass i 2001, og legger opp til at den skriftlige sidemålsundervisningen blir slik den har vært. På Høyres internettsider kan vi lese at det kan bli slutt på sidemålsleksamen for ungdomsskoleelever, mens skriftlig sidemålsopplæring opprettholdes som før. I videregående skole vil en mindre andel trekkes ut til skriftlig eksamen i sidemål, mens regjeringen Bondevik besluttet at obligatorisk skriftlig sidemålsopplæring både i grunnskolen og videregående opplæring skal opprettholdes.

Venstre

I 1906 gikk Venstre til valg med løfte

om å "arbeide for reisingen af det norske maal, bl. a. ved, at den ene skriftlige prøve til artium blir paa landsmaal". I 1909 het det at partiet ville arbeide for "lojal gjennomføring av stortingsbeslutningen av 1885 og av lovene om like vilkaar for landsmaalet og det almindelige bokmaal". I programmet fra 1973 står det at for det "einskilde mennesket og for nasjonen har språket med vår identitet å gjere, og det må vernast effektivt. Norsk målarbeid har alltid hatt solid støtte i Venstre. Likestillingsvedtaket i første hundreåret var i høg grad eit resultat av Venstres arbeid. Det er enno langt igjen før dette vedtaket er gjennomført i praksis. Venstre vil halde fram med sitt arbeid for rettferdige språkforhold".

Venstre vil fortsatt støtte nynorsken og kjempe politisk for en likestilling mellom nynorsk og bokmål. Derfor vil partiet opprettholde obligatorisk undervisning i sidemålet, ifølge programmet fra 1997. I fjorårets valgkamp lovet Venstre å styrke norskfaget og bevare både hovedmål og sidemål.

Senterpartiet

Senterpartiet ville fra 1961 arbeide for likestilling mellom bokmål og nynorsk, men partiet var heller ikke fremmed for

tanken om å nå fram til ett skriftspråk, "bygd på tilnærming mellom de to målformer". I skolen skulle det være full likestilling, og dette betydde at lærebøker måtte komme ut samtidig på begge målformene.

Foran valget i 2005 ønsket Senterpartiet en offensiv satsing på nynorsk i tiåret fram mot 200-årsjubileet for Ivar Aasens fødsel i 2013. Den nasjonale kulturpolitikken må ta særskilt hensyn til den nynorske skriftkulturen. Styrking av nynorsk skriftkultur gir mest igjen på de områdene der språkbruken er mest synlig. Senterpartiet vil derfor opprette et eget fond, Vinjefondet, som skal ha som formål å styrke nynorsk journalistikk. Skoleelever må sikres god opplæring i begge målformer. Sidemålsopplæringen må utvikles og bedres, ikke avvikles.

Kvalitetskrise i engelskfaget

Norske elever må lese mer engelsk!

Av førsteamanuensis Glenn Ole Hellekjær, Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo

To tredjedeler av avgangselevne i norsk videregående skole ville ikke greie opptaksprøven i engelsk som kreves for å begynne å studere ved et britisk universitet. Heller ikke de som har tatt fordypningskurset i engelsk med fem uketimer over to år, gjør det bedre.

Engelskundervisningen må derfor legge langt større vekt på leseglede og lesning av lengre tekster, og til det formål holder det ikke å bare lese læreboka, skriver førsteamanuensis Glenn Ole Hellekjær i denne artikkelen.

I Aftenposten den 18. juni 2006 hevder en av årets sensorer i engelsk, assisterende rektor Edvin Svela ved Oslo katedralskole, at han aldri har sensurert et dårligere sett med eksamensbesvarelser enn i år. ”Kunnskapene både med hensyn til innhold og språk er kort sagt elendige,” skriver han.

Svelas erfaring med årets eksamensbesvarelser er bare ett av mange tegn på at engelskfaget står overfor store utfordringer, samtidig som behovet for avanserte ferdigheter er mer nødvendig enn noensinne.

Å kunne engelsk godt krever imidlertid mer enn bare korrekt språkbruk og evnen til å produsere gode skriftlige og muntlige tekster. Engelskfaget skal også forberede elever i videregående



Førsteamanuensis Glenn Ole Hellekjær

skole til høyere utdanning, som i praksis vil si å gjøre dem i stand til å lese engelsk faglitteratur – om de studerer medisin, statsvitenskap eller ingeniørfag. Det er verken økonomisk eller praktisk

mulig å produsere oppdaterte lærebøker på norsk, dansk eller svensk i alle fag, slik at engelskspråklig faglitteratur vil spille en sentral rolle i mange studier.

I min doktoravhandling – *The Acid Test: Does Upper Secondary EFL Instruction Effectively Prepare Norwegian Students for the Reading of English Textbooks at Colleges and Universities?* – undersøker jeg om engelskundervisningen lykkes i å utvikle denne leseferdigheten (Hellekjær, 2005). Studiet omfatter surveys og lesetester av til sammen fem grupper universitetsstudenter og avgangselever. Til testene brukte jeg en Academic Reading Module fra den internasjonalt kjente IELTS-testen (www.ielts.org), som er en av konkurrentene til TOEFL-testen.

Testen av avgangselever i videregående skole viser at to tredjedeler av avgangselevne ikke ville kvalifisert seg til opp-tak på et britisk universitet.

Problemene fortsetter inn i høyere utdanning ettersom over en tredjedel av studentene ved høyskoler og universiteter også har store vansker med å lese engelsk faglitteratur.

Dataene viser, heller uventet, at fullført fordypningskurs i engelsk med fem uke-timer over to år ikke gir noen forbedring i testskårene, sannsynligvis fordi lære-planene krever for lite lesning til å utvikle denne grunnleggende ferdighet-en. Derimot er det de elevne og studen-

tene som leser mest engelsk i fritiden, som gjør det best i testene, i tillegg til dem som har hatt bilingval undervisning, dvs. undervisning i andre fag, som f.eks. historie, på engelsk. Analysen viser at de gode leserne har et større ordforråd, flere lesestrategier og er i stand til å forstå betydningen av nye ord ut fra lesesammenhengen, slik at de unngår å slå opp i ordbøker i utregsmål. Svake lesere prøver å lese faglitteratur slik de er vant med å arbeide med engelske lærebøker i skolen. De leser ord for ord, anstrenger seg for å få med seg alle detaljer, og ikke minst betydningen av alle ukjente ord. Forståelig nok leser de svært sent og får lite med seg av det de leser.

Hovedkonklusjonen i avhandlingen er derfor at engelskundervisningen må legge langt større vekt på leseglede og mengdelesning av lengre tekster, og til det formål holder det ikke å bare lese læreboka. Det er nemlig ikke mulig å utvikle gode lesestrategier og et variert ordforråd uten å lese mye og variert, alt fra skjønn- og spenningslitteratur til artikler, skuespill og biografier. Lesning på Internett kan også være et supplement.

Sett i sammenheng med Edvin Svelas og andres observasjoner tyder derfor funne-ne i min doktoravhandling på at eng-

elskfaget står overfor store utfordringer, endatil en kvalitetskrise. Vi lever i en tid hvor det ikke lenger holder med turist-engelsk, noe norsk næringsliv har fått oppleve i praksis (Hellekjær & Kvam 2006). I dag er engelsk i overgangen fra å være et fremmedspråk til å bli vårt andrespråk. Engelskfaget og engelsk-undervisningen vil derfor svikte ungdommen, høyere utdanning og arbeidslivet hvis man ikke stiller høyere krav til avanserte språkferdigheter og korrekt språkbruk.

Referanser

Hellekjær, G. O. (2005) *The Acid Test: Does Upper Secondary EFL Instruction Effectively Prepare Norwegian Students for the Reading of English Textbooks at Colleges and Universities?*, Universitetet i Oslo. (Tilgjengelig på <http://www.ils.uio.no/forskning/pdh-drgrad/doktoravhandlinger/index.html>)

Hellekjær, G. O. & Kvam, S. (2006) *Engelsk er ikke nok: En foreløpig rapport om bruken av fremmedspråk i norsk næringsliv i 2005*. (Tilgjengelig på Fremmedspråksenterets nettside: <http://www.fremmedspraksenteret.no> eller http://www.fremmedspraksenteret.no/dokumenter/Forskning_utvikling/Vox250406.pdf)



Har du sjekket dine medlemsfordeler?
Ring oss på telefon 04700 eller
se www.medlemsradgiveren.no

DnBNOR

Hold deg oppdatert på
Norsk Lektorlags
hjemmesider:
www.norsklektorlag.no

Tony Burner har intervjuet engelsklærere:

– Jo høyere kompetanse i engelsk, jo mer positivt syn på grammatikk



Svein Magne Simes
lektorbladet@norskleksforlag.no

– Synet på grammatikkens betydning og rolle i engelskundervisningen avhenger i stor grad av hva slags kompetanse læreren har. Jo høyere utdanning, jo mer sannsynlig er det at han eller hun har et positivt syn på grammatikkens plass i engelskfaget.

Det er Tony Burner som sier dette til Lektorbladet. Han har intervjuet engelsklærere ved videregående skoler i forbindelse med sin masteravhandling ved Universitetet i Oslo (*A Study of the Teaching and Learning of English Grammar with Special Reference to the Foundation Course in the Norwegian Senior High School. MA thesis. 2005*).

Grammatikkens plass

– Lektorene skiller seg klart ut i forhold til adjunktene. Ikke bare forsvarer de grammatikkens plass i engelskfaget – de gav også de mest reflekterte svarene på spørsmålene jeg stilte dem. De anser for eksempel grammatikken som viktig for at elevene skal utvikle et bevisst forhold til målspråket, og de setter av tid til grammatikkundervisning i timene. Men dessverre er mange i den videregående skolen uten lektorkompetanse.

– Det slo meg at mange av de intervjuede lærerne hevdet at grammatikk ikke



Lektor Tony Burner

nevnes i læreplanene som kom med Reform 94, mens andre hadde stikk motsatt oppfatning. Faktum er at lingvistisk kompetanse og grammatikk nevnes eksplisitt i læreplanen som kom med Reform 94 ("i hvilken grad eleven er i stand til å beherske korrekt grammatikk, vokabular og uttale"). Min påstand er at mange lærere ikke synes å være klar over hva som ligger i begrepet "lingvistisk kompetanse". Dette er urovekkende!

Læreverk

Tony Burner analyserte også grammatikkdelene og grammatikkøvingene i de mest brukte læreverkene på engelsk grunnkurs: *Passage*, *Imagine*, *Flying Colours* og *Targets*.

– Jeg foretok en opptelling av hvor mange grammatiske øvinger det var i disse læreverkene, vurderte hvordan grammatiske momenter ble presentert og øvd – og sammenlignet bøkene på dette punkt. Som vi alle vet, er grammatikk en mangefasettert disiplin med en rekke ulike momenter som ikke lar seg så lett kategorisere. Det er et arsenal av øvingstyper som kan forbedre en elevs grammatiske ferdigheter og kunnskaper, uten at vi umiddelbart kaller dem grammatikkøvinger, for eksempel tekster som skal oversettes. Mitt primære fokus var øvinger som direkte aktiviserer grammatiske ferdigheter og kunnskaper, som for eksempel bøyning av uregelmessige verb. For det første viste det seg at det var et stort sprik mellom lærebøkene når det gjelder antall og type grammatikkøvinger. For det andre savnet jeg en begrunnelse for hvorfor de ulike øvingene var tatt med. Valgene bar preg av åpenbare tilfeldigheter. Dette er en svakhet og vitner om liten bevissthet om grammatikkens betydning for språkinn-

læring. Og for det tredje viste det seg at arbeidsbøker – som jo inneholder øvingene – ikke blir så mye brukt i undervisningen. Enda mindre blir grammatikkbøker brukt.

Den kommunikative trenden

Vi spør Burner hva han tror årsakene er til at det ikke står så bra til med grammatikkundervisningen i engelsk.

– Vi møter jo engelsk overalt til daglig. Noen vil hevde at engelsk er mer et andrespråk enn et fremmedspråk i Norge. Dette har ført til at vi tror vi er bedre i engelsk enn det vi egentlig er. I skolen har mange av den grunn feilaktig begynt å anse grammatikk som overflødig. Imidlertid er metaspråk en viktig del av det å kunne et språk. En annen årsak kan være den kommunikative trenden som har dominert språkundervisningen de siste 20-30 årene; grammatikk har nesten vært et fy-ord. Trender innenfor språklæring og språkundervisning har skiftet gjennom tidene, og nå ser vi at pendelen sakte, men sikkert svinger tilbake igjen når det gjelder grammatikk.

Faglig tyngde

Burner har i avhandlingen sin også sett på den nye læreplanen som kom med Kunnskapsløftet, men han påpeker at utdanningen av engelsklærere ikke er i samsvar med intensjonene i Kunnskapsløftet.

– Metodefriheten som de nye læreplanene gir, åpner for mer fleksibilitet, noe som kan være gunstig dersom læreren besitter den nødvendige kompetansen og erfaringen. I den forbindelse er det meget beklagelig at lektorutdanningen faktisk er kortet ned fra sju til fem år. Før det nye gradssystemet kom, oppnådde man som kjent cand.philol.-graden etter seks-sju år. Så tok man praktisk-pedagogisk utdanning på ett år (og enda tidligere et halvt år). I dag er ”lektorprogrammet” et femårig løp. Det sier seg dermed selv at framtidige lektorer vil ha mindre faglig tyngde enn de som ble utdannet etter gammel ordning!

Fagbokforlaget

– Det som slår enhver som arbeider med moderne tysk, er den utstrakte bruken av engelske lånord. I Tyskland kan man slippe unna med en hilsen som ”Hallo, boys und girls!”, og mens nordmenn bruker ”hjemmeside” om egne nettsider, heter det faktisk *Homepage* på tysk.



Svein Magne Simes
lektorbladet@norskleksforlag.no

Det er amanuensene Tor Jan Ropeid og Håvard Reiten, forfatterne av *Stor tysk-norsk ordbok*, som sier dette i en samtale med Lektorbladet.

Pseudo-anglismer

– Tysk har også mange såkalte pseudo-anglismer – dvs. ord som ser ut som engelske lånord, men som ikke finnes i engelsk. Eksempler er ord som *Powerfrau* og *Werbespot*, som er sammensetninger av et tysk ord og et engelsk lånord. Man skulle kanskje tro at det er unødvendig å ta disse ordene med i en tysk-norsk ordbok. Det viser seg imidlertid at engelske lånord i tysk ofte får en litt annen uttale enn de har i engelsk. Dessuten er det ikke alltid like lett å ”gjette seg til” det grammatiske kjønn på slike ord (f.eks. *der Airbag*, *die Band*, *der Boom*, *die Gang*, *die Mail*, *die Power*).

120000 ord

Grunnmaterialet for prosjektet var en ”vringing” av Tom Hustads *Stor norsk-tysk ordbok* (som utkom sent på 70-tallet), men den måtte selvsagt bearbejdes kraftig.

– I tillegg har vi supplert med 60000 nye ord, så sluttresultatet er på hele 120000 ord, forteller de to forfatterne, som i tillegg til eksisterende ordbøker også har hatt god nytte av elektroniske ressurser.

Det tyske materialet i Tom Hustads ordbok ble alfabetisert og dannet utgangspunktet for det omfattende prosjektet. Teamet begynte så smått i januar

t med ny stor tysk-norsk ordbok

1999, men arbeidet skjøt først fart da de hadde forskningspermisjon i 2002 og kunne jobbe med ordboka på heltid.

– Vi regnet med at boka nok ville bli en del større enn *Stor norsk-tysk ordbok*. Det skyldes bl.a. at tysk ord dannelse på mange punkter skiller seg fra den norske, noe som f.eks. kommer til uttrykk ved sammensatte verb (*hereinkommen, hineinkommen, reinkommen* som alle betyr ”komme inn” og må stå under oppslagsordet ”komme”). Dessuten har endringene i det tyske ordtilfanget de siste årene vært så store at de også nødvendigvis måtte føre til en betydelig økning av omfanget. Videre stod det klart for oss at vi måtte prøve å få med de nyeste utviklingstendensene i tysk språkbruk og et fyldig eksempelmateriale.

Alle stilnivåer

Ordboka omfatter språkbruk på alle stilnivåer og har også mange brukseksempler. Forfatterne har selv også lært nye ord i denne prosessen.

– Vi fikk for eksempel spørsmål om hva ”rusbrus” heter på tysk. Nå kan vi opplyse at det rette ordet er *Alcopop*, smiler de.

– Under arbeidet med en ordbok vil det selvsagt alltid dukke opp spørsmål om hvilke ord – og hvilke eksempler på bruken av disse ordene – som bør tas med, og eventuelt hvor ”finmasket” en inndeling i ulike betydninger ved de enkelte ord bør være. Her er det ingen annen utvei enn å bruke skjønn. Vi har lagt vekt på også å få med ord som hører hjemme i dagligtalen (det såkalte *Umgangssprache*), og vi har heller ikke veket tilbake for å inkludere tabuord i boka. Også ord som har regional forank-



Amanuensene Tor Jan Ropeid og Håvard Reiten

ring, har fått en ikke ubetydelig plass. Men dette er en allmenn ordbok – mer spesielle fagtermer vil man således ikke finne. Vi har naturligvis holdt oss til den nye tyske rettskrivningen, men vi har også – i spissparentes – ført opp ord etter gammel rettskrivning der vi har funnet det nødvendig. Ettersom diskusjonen omkring rettskrivningsreformen ennå ikke synes å være avsluttet, har det i noen tilfeller vært nødvendig å bruke skjønn. For egen regning kan vi tilføye at vel har reformen fjernet en del urime-ligheter ved den gamle rettskrivningen, men samtidig har man kommet i skade for å innføre noen nye!

Tom Hustad avgikk ved døden i oktober 2005, på et tidspunkt da arbeidet med ordboka på det nærmeste var avsluttet.

– Til tross for sin høye alder var han

aktiv helt til det siste, og vi skulle så gjerne ha ønsket at han hadde fått oppleve gleden ved å se det ferdige produktet, sier Håvard Reiten og Tor Jan Ropeid.

Stor tysk-norsk ordbok
Tom Hustad, Håvard Reiten,
Tor Jan Ropeid
Fagbokforlaget 2006
1383 sider

Grensesprengende kjemi

Av professor Yngve Stenstrøm

Løpet av det 20. århundre skjedde det en rivende utvikling innen vitenskap og teknologi, og kjemifaget var intet unntak. Den grunnleggende kunnskapen økte enormt, men også den praktiske utnyttelsen av kjemien satte sitt preg på utviklingen av det moderne samfunnet. Både nasjonalt og globalt ser vi at realfagsinteressen taper til fordel for andre og ”kulere” fag, slik at denne utviklingen vil stanse om det ikke blir gjort noe med rekrutteringen. Mange kloke hoder, både lærere, folk fra industri og nasjonale faglige selskaper, har lagt sine hoder i bløt for å se hva man kan gjøre med dette. Ingen vil være tjent med noen form for tvangsrekruttering, så eneste mulighet må være å ”selge” faget sitt på en spennende og fengende måte.

The Royal Society of Chemistry (RSC) i Storbritannia kom tydeligvis fram til nettopp dette svaret da de i 2000 utgav en bok som på en lettfattelig og spennende måte skulle vise hva kjemien har betydd for den moderne samfunnsutviklingen. Tanken har vært at eksperter skulle skrive om et sentralt tema og beskrive såvel den historiske utviklingen som framtidige vyer på en spennende måte. Gjennom et samarbeid med RSC har Norsk Kjemisk Selskap (NKS) fått tillatelse til å oversette boka *Cutting Edge Chemistry* til norsk. Dette har blitt en bok på knappe 200 sider. Den norske tittelen er *Grensesprengende kjemi*. Størrelsen burde være akkurat passe til at den rommer nok, men heller ikke for mye, til å skremme noen fra å anskaffe den. Titler som ”Molekylsnekring”, ”Analyse og struktur av molekyler”, ”Kan vi se kjemiske reaksjoner” og ”Livets kjemi” er passe beskrivende til at de bør fenge og gi leseren en god ide

om hva temaet er. Kapitlene kan selv sagt dessuten leses helt uavhengig av hverandre. Hver artikkel starter med en rask innføring i emnet. For at lesere som ikke er godt inne i temaet, skal klare å følge med, er det tatt med ordforklaringer på toppen av hver side. I tillegg er det gode illustrasjoner både i form av reaksjonsligninger, strukturformler, generelle bilder av apparatur og rett og slett bare illustrasjoner. I tillegg er det bilder av personer som har vært sentrale innen feltet. I den norske oversettelsen har man i tillegg gjort seg flid i å få med bilder fra norske fagmiljøer.

Resultatet har blitt en svært lekker trykksak. Både faglig og layoutmessig bør dette absolutt være en god hjelp for å ”selge” kjemien som fag til enhver som har litt interesse innen dette området. De norske oversetterne er alle eksperter innen sine felt og det er tydelig at de fleste har lagt vekt på å bruke et språk som er forståelig – også for ikke-eksperter. De ti temaene er dessuten såpass sentrale at dette i seg selv bør pirre nysgjerrigheten. Boka er myntet på ”kjemistuderende”, men jeg vil tro at den også bør være en nyttig inspirasjonskilde for både lærere og elever i videregående skole. Ja, selv avanserte elever i ungdomsskolen burde kunne lese den med bra utbytte. Også profesjonelle kjemikere vil ha glede av å lese boka – spesielt de kapitlene hvor man ikke selv er ekspert. Som ekstra krydder er det i hvert kapittel lagt inn 10-20 spørsmål. Noen av disse er rene faktaspørsmål, mens andre kan være utgangspunkt for diskusjoner. For ikke å skremme eller frustrere noen er fasiten lagt inn bakerst i hvert kapittel. Bakerst i boka er det tre sider med annonser for bedrifter

og institusjoner som har sponset dette prosjektet. De bør sammen med mange frivillige og ulønnede idealister i Norsk Kjemisk Selskap absolutt få full honnør for å ha fått denne lekre trykksaken på bordet. Om ikke denne typen bøker/artikler hjelper på kjemiinteressen, er det vanskelig å se hva som skal hjelpe. Boka kan kjøpes via hjemmesiden til NKS (www.kjemi.no/gk) og koster da bare NOK 100 (+ frakt). Jeg kan bare anbefale den på det varmeste. Billigere og bedre fagkunnskap samlet på et brett fås neppe andre steder!



Grensesprengende kjemi

T. Lister

Norsk Kjemisk Selskap 2006

196 sider

Yngve Stenstrøm er professor ved Universitetet for miljø og biovitenskap, Ås

Satsing på læringsstiler – penger ut av vinduet?

Av lektor Solveig Ryeng

Likhet med andre fylkeskommuner arrangerte Troms fylkeskommune i vår kurs i læringsstiler for lærere ved alle videregående skoler i fylket. Det er satt av 400.000 kroner til arbeid med læringsstiler for skoleåret 2006/2007. Åpenbart er læringsstiler er den nye bølgen som ruller inn over norsk skoleverk: Det er opprettet læringsstilsentre i Sverige og Norge, og det avholdes konferanser og kurs for lærere i alle skoleslag. Det er imidlertid ikke lærere som er drivkraften i denne bevegelsen, men derimot rektorer og skolebyråkrater.

Utbredelse i Norge

Etter det jeg kan se er det bare Dunn & Dunns modell som er aktuell i Norge. Ansvarlig for modellen er ekteparet Dunn og Dunn, som begge arbeider på St. Johns Universitet i New York, USA.

Det er to læringsstilsentre i Norge, ett i Asker (Norges Læringsstilsenter) og ett i Halden (Læringsstilsenteret.no).

Sistnevnte skal rette sin virksomhet mot videregående skole og

lærerutdanningene. Begge sentrene promoterer Dunn-modellen.

Hva er læringsstil?

”Læringsstil beskriver hvordan ulike mennesker lærer.” Alle lærer på ulik måte. ”Alle har en innlæringsstil, og akkurat som med fingeravtrykk skiller hvert menneskes stil seg fra andres” (Dunn, 2001:19). Dunns hovedbudskap er at elever må få undervisning i forhold til sin læringsstil for å lære best mulig – da kan alle lære akkurat det de vil, ifølge Dunn.

Dunn hevder at vi har forskjellige preferanser med hensyn til omgivelser når vi skal lære oss noe. Vi påvirkes f.eks. i ulik grad av lyd, lys, temperatur, møblering, tid på dagen, lærere, medelever; hvilke sanser vi benytter ved innhenting av informasjon f.eks. gjennom å lytte (auditiv), lese/observere (visuell), skrive/notere (taktil), bevege seg (kinestetisk) og måten vi håndterer komplisert informasjon på (analytisk eller holistisk).

Kan man ha tillit til Dunn og Dunns modell?

Det engelske Learning and Skills



Solveig Ryeng er filolog og lektor ved Kvaløya videregående skole. Hun er også medlem av NLLs sentralstyre.

Research Centre fant hele 71 læringsstilmodeller. De har evaluert 13 av de som regnes som hovedmodeller med en viss utbredelse. Dunns modell er en av dem. I sentrets rapport blir mange vesentlige innvendinger mot Dunn-modellen grundig begrunnet. Innvendingene gjelder både påstanden om relativt stabile læringsstiler (som fingeravtrykk) og forskningsbaseringen, men også det totale fraværet av nyan-

sert og selvkritisk holdning til egen modell.

Rapporten ser det som et problem at kartleggingsverktøyet til Dunn er lite pålitelig. Den konkluderer med at i forhold til dårlig motivasjon og prestasjoner i videregående utdanning, er det er ingen bevis for at denne modellen verken er et ønskelig grunnlag for læring eller den beste investering.

Steven A. Stahl, professor i lese-opplæring ved Universitetet i Georgia, USA, og leder for Center for Improvement of Early Reading Achievement, hevder påstandene/spørsmålene som det skal svares på, er like generelle og tvetydige som svarene du får fra en spåkone. Spørsmålene er akkurat spesifikke nok til å høres ut som de betyr noe, men vage nok til å tillate forskjellige tolkninger. Svarene på påstander angående behov for ”lærers undervisning” er ikke en preferansesak som har med læringsstil å gjøre, mener han. Det har å gjøre med hvor vanskelig oppgaven er. Stahl mener at de tiltak læreren setter inn, avhenger av elevens ferdigheter, ikke hans læringsstil.

Uavhengig forskning finner altså at vi ikke kan ha tillit til kartleggingskjemaet, som er selve verktøyet for å diagnostisere den enkeltes læringsstil. Heller ikke Dunns påstand om at læringsstiler er relativt stabile, er begrunnet i holdbar forskning. Referansene til hjerneforskning er heller ikke bekreftet.

Dunn-modellen hevdes å ha en sterk forskningsbasering. Dette er ikke tilfellet. Stikkprøver viser betydelige metodiske mangler i mange av studiene som brukes som argument for modellen. I ett tilfelle blir en studie referert til som vitenskapelig grunnlag, men kilden viser seg å være et intervju med Rita Dunn. De fleste studiene som siteres til støtte for Dunn-modellen, er utført av tilhengere av modellen.

Hvilke konsekvenser får teorien om innlæringsstiler for skolen?

Hvis eleven får ”feil-diagnostisert” læringsstil, betyr det at de tiltak som set-

tes i verk, ikke passer, og da er man i beste fall ikke kommet lenger enn den metoden Rita Dunn kritiserer lærere for – at alle elever undervises likt, altså ingen differensiering. Lærere kan risikere å hemme elevene ved å stenge dem inne i en bås som kalles ”læringsstil”.

Å gå inn på undervisning som baserer seg på læringsstiler, vil nødvendigvis kreve stort fokus på metode. Troen på at bare man benytter riktig metode, så vil alle lære alt, har lang tradisjon i norsk skole. Den passer godt sammen med likhetsidealet. Jeg vil kalle det ”overtro”. Det er ikke bare metoden som betyr noe for læring, men hvilket innhold elevene blir presentert for. Skolesatsing på metode hemmer innsats på innhold. Kanskje dette er årsaken til at lærerne i Stahls undersøkelse alle sluttet å undervise etter læringsstiler etter ett år?

Rita Dunn mener at det skulle være forbudt ved lov å ikke undervise elever etter læringsstiler. Dunn-modellen har autoritære og intolerante trekk, og den anerkjenner ikke at andre metoder enn deres egen kan føre fram. Dunn-modellen framstår som et lukket trossystem. Modellen har overdrevne ambisjoner og skal gjelde for all læring fra barnehage til universitet og like godt for alle slags elever.

Markedsføringen for Dunn og Dunns modell går på at de aller fleste elever lærer mye mer, og blir mer positivt innstilt til teoretisk innlæring. Dette er ikke dokumentert gjennom uavhengig forskning. Hittil har vi ikke funnet noen evaluering av undervisning etter læringsstiler i Norge, til tross for at noen skoler allerede har hatt forsøk med modellen en tid.



Grensesprengende kjemi
Ny bok fra Norsk Kjemisk Selskap

Spennende lesning for unge og litt eldre kjemikere!

For mer informasjon og bestilling, se
www.kjemi.no/gk

I nettbutikken til NKS koster boka bare NOK 100 pluss forsendelse



Jorunn Solgaard, juridisk rådgiver

Lektortittelen, utdanningskrav, stillinger og tilsettinger

For å være lektor må man ha godkjent mastergrad, hovedfagseksamen eller godkjent videreutdanning på hovedfags- /mastergradnivå, men lektortittelen er ikke en beskyttet tittel, skriver juridisk rådgiver Jorunn Solgaard.

Er lektortittelen beskyttet i dag?

Nei, det er den ikke. Den er en stillings- og lønnskode som brukes på undervisningspersonell med faglig og pedagogisk utdanning på mastergrads- og hovedfagsnivå. Det skilles mellom *lektor* og *lektor med tilleggsutdanning*.

I årets hovedtariffoppgjør ble partene enige om å beholde kompetanselønnsystemet og om å forenkle innplasseringen i de ulike stillingskodene for lærere. (Partene her er KS og arbeidstakerorganisasjonene.)

Kompetanselønnsystemet angir en minimumslønn for en lærer, avhengig av normert studietid og tjenestetid. Det er utdanningsinstitusjonen som godkjenner normert studietid. Tilsettingsmyndigheten kan ikke overprøve utdanningsinstitusjonenes godkjenning. Det framgår av vedlegg X i hovedtariffavtalen at innplassering i stillingskoden forutsetter fullført faglig og pedagogisk utdanning. For å være lektor må man ha godkjent mastergrad, hovedfagseksamen eller godkjent videreutdanning på hovedfags- /mas-

tergradnivå. Hvis man i tillegg har samlet godkjent utdanning fra universitet eller høyskole som tilsvarer seks års normert studietid, skal man innplasseres som *lektor med tilleggsutdanning*.

Har arbeidsgiver lov til å lyse ut rene lektorstillinger?

Arbeidsgiver kan søke etter lektor dersom det kun er lektorkompetanse som kan imøtekomme skolens behov for personell. I den videregående skole stilles det ikke krav til hovedfagseksamen for å ha undervisningskompetanse. På den andre siden gjelder det et ulovfestet kvalifikasjonsprinsipp i det offentlige, som skal sikre at det er den best kvalifiserte som tilsettes. Det er likevel ikke i strid med lov og avtaleverk om det framgår av stillingsannonsen at lektorer eller personer med hovedfag vil bli foretrukket.

Hvor fritt står arbeidsgiver når det gjelder å vurdere utdanning, praksis, personlig egnethet osv. når en stilling skal besettes?

Tidligere ble tilsettinger i skoleverket foretatt uten intervjuer. Tilsettingen ble gjort på grunnlag av søkerens dokumenterte kvalifikasjoner. Den som på papiret var best kvalifisert, fikk tilbud om stillingen. I dag foretas de fleste tilsettinger etter en samlet vurdering av søkerens kvalifikasjoner innhentet via vitnemål, intervju og referanser. Dette åpner for at arbeidsgiver i større grad kan utvise et skjønn ved tilsetting. Arbeidsgivers skjønn vil alltid være

begrenset av krav til stillingen, lover, utlysningstekst, kvalifikasjonsprinsippet og generell saklighet.

Når kan en klage på en innstilling?

Man kan klage på innstillingen før vedtak om tilsetting er fattet. Er det risiko for at det vil kunne bli en forbigående, er det på dette tidspunktet man må klage, og eventuelt korrigere feil i utvidet søkerliste. Det framgår av forskrift om partsoffentlighet i saker om tilsetting i den offentlige forvaltning hvilke rettigheter man har som søker til stillinger. Den offentlige skolen er en del av den offentlige forvaltningen.

Kan en klage etter at tilsettingen har funnet sted?

Som hovedregel er det ikke adgang til å klage på en tilsetting, det følger av forvaltningsloven § 3. Dersom det er gode holdepunkter for at tilsettingen er ulovlig, for eksempel i strid med diskriminerings- og likestillingslovene, har man klageadgang. Tilsettingen kan klages inn til likestillings- og diskrimineringsombudet. Er det brudd på andre forvaltningsregler, kan en tilsetting klages inn til sivilombudsmannen. Når en tilsetting er gjort, kan den ikke omgjøres, men arbeidsgiver kan få et erstatningsansvar. En tilsetting kan kun omgjøres dersom det er forhold ved den tilsatte som ikke er i samsvar med opplysninger gitt i intervju og ved annen dokumentasjon.

Jorunn Solgaard, juridisk rådgiver

Egen e-postadresse til hvert medlem

Norsk Lektorlag har gleden av å tilby alle medlemmene en e-postadresse med lektoridentitet. E-postadresser som ender på @lektor.no er et eksklusivt og kostnadsfritt tilbud til Norsk Lektorlags medlemmer. Norsk Lektorlag betaler utgiftene til drift av serverplass osv., men systemet driftes/vedlikeholdes av www.domeneshop.no. Hvert medlem har på sin e-postkonto 500 MB lagringsplass, som rekker i lang tid for de fleste.

Med den nye e-postadressen kan man sende og motta e-post hvor som helst i verden der man har internett-tilknytning. Du kan lese og sende post på to mulige måter:

- ved å gå inn på internett, eller
- ved å koble adressen din opp mot et e-postprogram, for eksempel Outlook, som du har installert på datamaskinen din, hjemme og/eller på arbeidsplassen. Den ene muligheten utelukker ikke den andre.

Foreløpig må passordet for hver enkelt konto legges inn av Norsk Lektorlags administrator, men NLL er forespeilet at det i løpet av året 2006 skal bli mulig for hver enkelt bruker å legge inn eget passord som bare brukeren selv kjenner.

– Selv om tilbudet er åpent for alle medlemmer, ber vi om at de som er interessert i å ta det i bruk, tar kontakt med Norsk Lektorlags sekretariat via e-post for tildeling av e-postadresse. Du vil deretter motta nødvendige opplysninger for å ta i bruk din nye e-postadresse, sier Svein Einar Bolstad,

leder i Hordaland Lektorlag, sentralstyremedlem i NLL og primus motor bak tiltaket.

NLL trenger to opplysninger fra medlemmer for å kunne tildele en e-postadresse:

- Hva du vil ha foran @lektor.no
- Hva du vil ha som passord

Eksempler på e-postadresse:

Hvis medlemmet heter Anne Marit Hansen, kan hun velge for eksempel:

anne.marit.hansen@lektor.no
annemarithansen@lektor.no
anne.m.hansen@lektor.no
annemhansen@lektor.no
amhansen@lektor.no
hansen@lektor.no
amh@lektor.no

Innfrielse av ønsket e-postadresse skjer selvsagt under forutsetning av at adressen er ledig (prinsippet om "først til møllen ..." gjelder her), og at e-postadressen holder seg innenfor allment aksepterte normer for skikk og bruk.

Bokstavene æ, ø, å kan ikke brukes, men siffer (0-9) kan inngå i adressen. På grunn av forvekslingsfare når adressen skal leses/tydes, anbefales det å unngå forkortelser der bokstaven o eller sifferet 0 inngår. Det samme gjelder stor i og liten L. De ser helt like ut: Il. Bruken av store og små bokstaver i e-postadresser er uten betydning for om e-posten kommer fram til rett mottaker. Det er bare i passord at det er viktig å skille mellom store og små bokstaver.

Når det gjelder passordet, krever systemet at det består av både bokstaver og tall. Passordet må inneholde minst én stor bokstav (A-Z), minst én liten bokstav (a-z) og minst ett siffer (0-9) og må være mellom 6 og 16 tegn. Det anbefales å velge et passord man er fortrolig med og klarer å huske. Glemmer man passordet, må Norsk Lektorlags administrator kontaktes.

– Norsk Lektorlags sekretariat og til-litsvalgte opplever stadig å få utsendte e-brev i retur med beskjed om at det ikke var plass til sendingen hos mottakeren, spesielt hvis e-brev har vedlegg. Derfor vil vi spesielt oppfordre dem som har e-postkontoer med liten lagringsplass til å benytte seg av vårt tilbud. Når adressen er tildelt, er det også viktig at Norsk Lektorlags sekretariat og vedkommendes fylkesleder og hovedtillitsvalgt får beskjed om hvilken ny adresse som skal tas i bruk. En tildelt e-postadresse vil ikke automatisk bli tatt i bruk fra Norsk Lektorlags side, sier Bolstad.

– Vi håper mange av våre medlemmer vil vise interesse for tilbudet. Adresser som ender på @lektor.no, knyttet til Domeneshop, har i en viss utstrekning blitt brukt i over ett år for å prøve ut systemet. Det hele fungerer utmerket, både i bruk på nettet og tilknyttet et e-postprogram på datamaskinen. Serverne ligger i Oslo, er døgnkontinuerlig overvåket og er svært drifts-sikre. Norsk Lektorlags representant har ikke opplevd noen som helst problemer i løpet av dette året. Derfor tør vi love en pålitelig e-postforbindelse.



norsk lektorlag

Sekretariat:
Norsk Lektorlag, Keyzers gate 5
0165 Oslo
Telefon: 23327994
Telefaks: 23327990
Nettsider: www.norsklektorlag.no
E-post: sekretariatet@norsklektorlag.no



Generalsekretær:
Otto Kristiansen
Tlf. 23327994 (a)
48171611 (m)
E-post:
otto.kristiansen@norsklektorlag.no



Administrasjonssekretær:
Hildegunn
Kreppene
Tlf. 23327994
E-post: sekretariatet@norsklektorlag.no



Regnskapsansvarlig:
Tove
Johannessen
Tlf. 23327994
E-post: sekretariatet@norsklektorlag.no

Sentralstyret



1. nestleder:
Helge Bugge, Skien
Tlf. 35905850 (a), 35545630 (p), 98439426 (m)
E-post: buggeriksen@hotmail.com



Solveig Ryeng, Kvaløysletta, Troms
Tlf. 77 60 54 00 (a), 77 69 53 44 (p)
E-post: solveigryeng@c2i.net



Just Almås, Lillehammer
Tlf. 61224214 (a), 61257261 (p), 99381118 (m)
E-post: justalmas@hotmail.com



Jon Hybert Sand, Oslo
Tlf. 23381510 (a), 66807078 (p), 45428594 (m)
E-post: jon.sand@nordstrand.vgs.no



Leder:
Gro Elisabeth Paulsen, Gjøvik
Tlf. 23327994 (a), 91327691 (m)
E-post:
gro.elisabeth.paulsen@norsklektorlag.no



2. nestleder:
Sigrid Skogan, Steinkjer
Tlf. 74121700 (a), 74161431 (p),
92810979 (m)
E-post: Sigrid.Skogan@c2i.net



Else Wigen Berner, Stavanger
Tlf. 51842200 (a), 51581473 (p),
90940113 (m)
E-post: eberner@c2i.net




Geir Haagensen, Steinkjer
Tlf. 74160170 (a), 41200323 (m)
E-post:
geir.hagensen@steinkjer.kommune.no



Svein Einar Bolstad, Bergen
Tlf. 56310200 (a), 55266439 (p),
90041170 (m)
E-post: bolstad@lektor.no

Fylkeslagene:

Akershus Lektorlag	Leder Sigrun Aaneby	Ås vgs.	64 97 57 00	sigrun.aaneby@aa.vgs.no
Aust-Agder Lektorlag	Leder Gabriel F. Knudsen	Møglestu vgs.	32 26 83 51	vivere@start.no
Buskerud Lektorlag	Leder Kari Handeland	Ringerike vgs.	32 12 79 28	kari.handeland@skole.bfk.no
Finnmark Lektorlag	Leder Roald Johansen	Vadsø vgs.	78 95 38 95	roald.johansen@ffk.vgs.no
Hedmark Lektorlag	Leder Ole Peder Kjeldstadli	Ener ungd. skole	62 53 09 67	ol-p-kj@online.no
Hordaland Lektorlag	Leder Svein Einar Bolstad	Sotra vgs.	55 26 64 39	bolstad@lektor.no
Møre og Romsdal Lektorlag	Leder Einar Johannessen	Romsdal vgs.	71 24 33 00	Einar.Johannessen@mrfylke.no
Nord-Trøndelag Lektorlag	Leder Bjørn Frosthammer	Olav Duun vgs.	74 27 37 99	bjoern@frosthammer.net
Nordland Lektorlag	Leder Hege Haugmo	Bodø vgs.	75 65 16 00	hege.haugmo@nfk.no
Oppland Lektorlag	Leder Just Almås	Gausdal vgs.	61 25 72 61	justalmas@hotmail.com
Oslo Lektorlag	Leder Jon Hybert Sand	Nordstrand vgs.	66 80 70 78	jonsand20@hotmail.com
Rogaland Lektorlag	Leder Else Wigen Berner	Bergeland vgs.	51 58 14 73	eberner@c2i.net
Sogn og Fjordane Lektorlag	Leder Aud Sissel Hestenes	Hafstad vgs.	57 72 13 00	aud.sissel.hestenes@sf-f.kommune.no
Sør-Trøndelag Lektorlag	Leder Ann Jorid Grønli	Tiller vgs.	73 93 35 01	ann-jorid.gronli@medisin.ntnu.no
Telemark Lektorlag	Leder Anne Stuvøy	Klosterskogen vgs.	35 50 69 00	astuvoy@online.no
Troms Lektorlag	Leder Geir-Åge Svenning	Kvaløya vgs.	77 60 54 00	begesv@online.no
Vest-Agder Lektorlag	Leder Sten Aunevik	Tangen vgs.	38 03 04 18	StAu1@isyd.no
Vestfold Lektorlag	Leder Henning Wold	Greveskogen vgs.	33 36 80 11	henni-w@online.no
Østfold Lektorlag	Leder Hroar Gravning	St. Olav vgs.	69 34 69 39	hr_gravn@stolav.vgs.no



Modulbaserte
masterprogrammer
for skoleledere
- i kombinasjon med
full jobb

BI har sammen med Oslo kommune og Rogaland fylkeskommune utviklet et fullt mastergradsprogram for skoleledere som nå settes opp for sjette gang

BI's KUNNSKAPSLØFTE:

Vi utdanner skoleledere

- som forstår samfunnets krav og som ser nye løsningsmuligheter
- som har forutsetninger for å ta ansvar på vegne av sin egen skole og som kan utvikle skolen videre
- som får utvidet sin egen kapasitet og sin egen kompetanse som ledere

BIs programmer er kjennetegnet ved at de er forskningsbaserte, praksis- og problemorienterte og at de har klart et internasjonalt perspektiv.

Programmene er modulbaserte og tas enkeltvis. Til sammen inngår de i en Master of Management grad, spesielt innrettet mot skoleledelse. Gjennomføringen av hvert program er lagt opp som 5 – 6 intensive samlinger og arbeid mellom samlingene på nett og i prosjektgrupper.

For mer informasjon se www.bi.no/offentligsektor eller kontakt Morten Fjeldstad, tlf. 46 41 00 93, e-post: offentlig@bi.no

GJØR NOE MED AMBISJONENE DINE

