



Lektorbladet



Christl Kvam
gjenvalgt i Akademikerne



Svein Magne Sirnes
Ansvarleg redaktør

Verdigrunnlag og visjonar

”Vi er opptatt av høy kvalitet og variasjon i læringsarbeid og undervisningsmetoder, er godt forberedt og til enhver tid orientert om aktuelle forhold på skolen. Vi er ordentlige og ryddige i alle ledd, og organisasjonen fungerer profesjonelt og skikkelig. Vi har klare ansvarsområder og tydelige prosedyrer, samtidig som vi viser fornuftig fleksibilitet. Vi legger vekt på ansvarlighet hos hver enkelt, også for at lokaler og omgivelser ser ordentlige ut.

Vi er opptatt av å være med på å utvikle arbeids- og læringsmiljøet ved skolen. Vi ser framover og har endringsvilje, samtidig som vi tar vare på våre positive tradisjoner. Vi er faglig interesserte, motiverte og oppdaterte. Vi er samfunnsorienterte og opptatt av verden rundt oss. Vi stiller høye krav til oss selv. Vi har en dynamisk organisasjon som søker nye tanker og muligheter.

Vi har et inkluderende og samarbeidende fellesskap der alle er med og drar sammen mot felles mål. Vi har respekt for annerledes tenkende og er åpne for nye ideer og andre kulturer. Vi er sjenerøse i vår anerkjennelse av andres arbeid, flinke til å gi hverandre ros, og vet å glede oss over andres suksess. Vi har omtanke og omsorg for hverandre.”

Sitatet du nettopp har lese, er ikkje nokon festtale, men henta frå heimesida til ein tilfeldig vald norsk vidaregåande skule. Mange vil sikkert kjenne seg igjen i formuleringane som er brukte, og få vil seie seg usamde i at det er slik ein idealskule bør vere. (At det ikkje står noko om kompetansen til undervisningspersonalet, er eit alvorleg minus, men det lyt vi sjå nærmare på ved eit anna høve.) Dei fleste har nok høyrte alt dette før, mange gonger.

Vi har dei siste vekene lese ein del slike dokument frå ei rad skular over heile landet. Mange liknar til forveksling på kvarandre, og det er tydeleg at dei som har hatt ansvaret for utforminga, anten har vore inspirerte av same kjelda – eller gjort seg skuldige i plagiat.

Problemet med slik svada – for det er det det er! — vert tydeleg når ein vil finne ut i kva grad ein etterlever dei flotta prinsippa. Då vert det klart at folk tolkar slike målsetjingar og handlingsplanar på svært ulik måte. Ein av grunnane er utan tvil at uttrykka som er brukte, er altfor runde og upresise, og ikkje konkrete nok. Det kan ikkje vere tvil om at dette er eit stort problem i norsk skule i dag.

Til liks med andre institusjonar og verksemdar treng sjølvsagt også skulen festtalar, motto og slagord, og alle som er opptekne av skule og utdanning, må sjå det verdifulle i at kvar skule meislar ut sitt eige verdigrunnlag

og trekkjer opp mål og visjonar for arbeidet.

Men dersom skuleeigarar, skuleleiinga og undervisningspersonalet strør om seg med svulstige formuleringar – og samtidig gir blaffen i prinsippa i det daglege arbeidet, kan det vere grunn til å spørje om slike dokument har noko for seg. Litt meir realisme og mindre tåkeprat hadde nok vore ein fordel.

Vi har også inntrykk av at det er få skular som vågar å vere litt originale og prøver å tenkje nytt.

Ein unntak må vere St. Svithun vidaregåande skole i Stavanger, som vil at ”skolens lærere skal vere synlige deltakere i samfunnsdebatten”. Tiltaka som vert lista opp, går mellom anna ut på ”å oppmuntre skolens ansatte til å bli aktive i formidling av skolens kompetanse gjennom artikkelkriving, intervju, konserter, deltakelse i komiteer/fagpaneller, som foredragsholdere m.v.”.

Ikkje minst bladstyrarar hadde sett pris på at fleire skulefolk ville ytre seg om store og små spørsmål som har å gjere med fag, skule og utdanning. Til lesarane av Lektorbladet seier vi derfor: Har du noko på hjartet, ikkje nøl med å ta kontakt med oss. Vi treng debatt – og vi set pris på friske og aktuelle innspel.

Lektorbladet ønskjer alle lesarane ei fredfull julehøgtid og eit godt nytt år!



► Hvilken plass skal pc-en ha i Kunnskapsløftet?



► Naturfagsenteret

Leiar

Verdigrunnlag og visjonar s. 1

Apropos

Om å gjøre forskjell på folk s. 4

Gjest i LB

Som hentet fra et lærerværelse s. 6

Kommentar

Kunnskapsløft og ensomhet s. 9

Intervjuet

– BI-studentene stadig svakere i matematikk s. 12

Aktuelt

Lokale lønnsforhandlinger 2006 s. 14

Resultatet er gjennomgående bra s. 18

– Gjeninnfør krav til undervisningskompetanse! s. 19

Norsk Lektorlag vil ha nye krav til undervisningskompetanse . . s. 20

Fagtorget matematikk

Hvilken plass skal pc-en ha i Kunnskapsløftet? s. 21

Fagtorget naturfag

Naturfagsenteret s. 23

Fagtorget historie

Eurosentrisme eller individuelt tilpasset opplæring? s. 24

Et cetera

"Targets", nynorsk, utlysinger s. 27

Juridisk talt

Det private rom på jobb s. 29

Nytt fra NLL

Norsk Lektorlags første studentlag dannet s. 30

Nytt fra Pensjonistgruppa s. 30

Christl Kvam gjenvalgt som leder av Akademikerne s. 32

Forside: Christl Kvam. Foto: Akademikerne.

LEKTORBLADET



Magasin for fag, skole og utdanning
Utgitt av Norsk Lektorlag
Nr. 6 desember 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
Cox Bergen AS
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 våren 2007:

16/2, 23/3, 29/5

Materiellfrist: 1 måned før utgivelsesdato

Redaksjonen av dette nummer avsluttet
10.11.06





Om å gjøre forskjell på folk

Av Gro Elisabeth Paulsen, leder Norsk Lektorlag

Hadde skolene vært private, kunne Forbrukerrådet ha gransket løftene om tilpasset opplæring som villedende reklame, skriver Gro Elisabeth Paulsen.

Den offentlige skoledebatten har tatt en meget positiv vending sett fra Norsk Lektorlags ståsted. For det første har NOKUT-rapportens kritikk av allmennlærerutdanningen ført til en unison erkjennelse av at norsk skole trenger lærere med bedre faglig kompetanse. Som Stein Aabø skriver i Dagbladet 7. november: *Alle er nå enige om at lærerne må kunne fagene de underviser i.*

For det andre har Norsk Lektorlag fått stor oppmerksomhet fordi vi stiller spørsmål ved begrepet *tilpasset opplæring*. Uttrykket har tatt plass som det fremste, uforpliktende slagord i Kunnskapsløftet. Det er arvtaker etter *trivsel gir læring* og *ansvar for egen læring*. Slike slagord har selvsagt alltid et fornuftig poeng, og å erklære seg uenig er omtrent like umulig som å si at man ikke ønsker et godt nyttår. Problemet er at begrepet *tilpasset opplæring* hyppig brukes til å tilsløre det vanskeligste dilemmaet i norsk skole: **Hvordan imøtekomme samtlige individuelle behov når det ikke er lov å gjøre forskjell på folk?**

Rett til å få det som man vil?

Enkelte elever oppfatter retten til tilpasset opplæring som en sterk rett til å få det som man vil.

Vi er alle født med et talent for å være selvcentrerte. Dette talentet styrkes mer enn gjerne av politisk ideologi fra både høyre og venstre – både den selvbevisste kundefeleven og den stakkars plagede klienteleven har retten på sin side, alltid. Men hva var det Stortinget egentlig mente med *tilpasset opplæring* i Kunnskapsløftet? Rent bortsett fra å fungere som jokerkortet som skal få den utdanningsideologiske kabalen til å gå opp? Undertegnede har utfordret sentrale politikere, blant annet kunnskapsminister Djupe-dal, ved å bruke ordet elevpopulisme om lettvinnt omgang med begrepet. Særlig blir det problematisk dersom lærere som ikke oppfyller elevers ønsker, men insisterer på sitt lederskap i klasserommet, stemples som autoritære.

Den ideale fordring om individuelle opplæringsplaner til alle

I prinsippet er det de lokale skole-

eiere, kommuner og fylkeskommuner, som har ansvaret for å virkeliggjøre intensjonene i Kunnskapsløftet. Det er derfor bekymringsfullt at mange skoleeiere unndrar seg rollen som *skolemyndighet* og vegrer seg mot å klargjøre *hvilke begrensninger* som gjelder for å tilpasse opplæringen. Det grenser til det uredlige å forespeile elever – og foreldre – at tilpasset opplæring er ”satsingsområde”, samtidig som antallet elever per lærerårsverk øker. I videregående skole vil lærere i allmennfag normalt undervise 100 til 150 elever fordelt på 4–5 klasser. En dyktig lektor vil kunne tilpasse undervisningsopplegget til en viss grad, og vil med noen års erfaring samle et stort forråd av stoff og ulike tilnærminger til læreplanmålene. Men det bør ikke underslås at den tidsressurs som står til disposisjon i skolen, faktisk ble utmålt gjennom lesepliktsystemet i en tid da skolen kun tilbød kollektiv klasseundervisning.

Ressursberegningen ble basert på en forventning om at samtlige elever var ”skolemodne” og ”lydige” og fulgte felles regler. Skoleeiere

som lover elevene individuell oppfølging uten å nevne at dette også i dag gjelder innenfor strengt begrensede tidsrammer, velter problemene over på lærerne i form av ideale fordringer. Hadde skolene vært private, kunne Forbrukerrådet ha gransket løftene om tilpasset opplæring som villedende reklame.

Villedende kompetanseheving?

Også i forhold til skolens såkalte etterutdanningstilbud kunne vi trenge mer kritisk sans. For eksempel bruker mange kommuner og fylkeskommuner av de statlige etterutdanningsmidlene til kursing i nettopp *tilpasset opplæring*. Kurs i *Læringsstiler* har fått så stort omfang at mange tror dette er et statlig styrt, og kvalitetssikret, utdanningsprosjekt. Skuffelsen er desto større for dem som opplever at kursene representerer en overflatisk tilnærming til de utfordringene skolen står overfor. Ifølge Dunn & Duns teorier er det mer enn 20 faktorer som influerer på menneskers individuelle læringsstiler, deriblant ulike preferanser for farger og lyssetting. Det er høyst tvilsomt om nitidig kartlegging av elevenes såkalte læringsprofiler i praksis kan bidra til bedre faglige læringsresultater. Det er også høyst tvilsomt om slik kartlegging kan forsvares ut fra hensyn til personvern og respekt for elevenes integritet. Dersom ambisjonene om tilpasset opplæring for alle typer elever skal innfris, bør ressursene heller brukes på lærere og lektorer som kan sine fag så godt at de kan konsentrere seg om elevene. Bare høyt kvalifiserte lærere kan imøtekomme behovet til de flinkeste og mest motiverte elevene. Og de svakeste og minst motiverte elevene trenger selvsagt lærere med høye og spesialiserte kvalifikasjoner. Allmennlærertanken avviser både behovet for spesialisering i fag og behovet for å markere faglige nivåforskjeller. Nivåforskjeller smaker av hierarki, og da gjør man forskjell på folk.

Selv motsigende kompetansehevingstiltak

På grunn av likhetstradisjonen har kompetansehevingstiltakene i skolen heller dyrket likhet enn forskjellighet. Typisk

nok kvernes samtlige lærere gjennom helt like kompetansehevingstiltak for å lære om tilpasset opplæring. Stikk i strid med teoriene om alle menneskers ulike biologisk/genetisk betingede preferanser for læringsmetoder utsettes hele lærerpersonalet for felles ”dager” der alle skal lytte i takt. Det er mye forlangt at en forsamling av drevne pedagoger tar slike kurs alvorlig når avstanden mellom teori og praksis blir direkte lattervekkende. Noen har ennå ikke sluttet å le av kursene som kolporterte forrige skolereform for 10-12 år siden, med rekker av forelesninger om at forelesning er en forkastelig og ineffektiv metode.

Liv og lære er som kjent to helt forskjellige ting. Det samme kan sies om andre sider ved Kunnskapsløftet. Mange hadde håpet at det faglige nivået skulle løftes – og at forskjeller i faglig nivå skulle anerkjennes. En hovedtanke bak de nye, gjennomgående læreplanene var at vi skulle få en tydeligere faglig progresjon opp gjennom årstrinnene i skolen. Den hermeneutiske spiral – med faglig innsikt og erkjennelse på stadig høyere nivå – er blitt forvandlet til en evig sirkelvandring der både middels og flinke elever opplever gjentakelser uten at nivået blir mer utfordrende og interessant.

Når faglige nivåforskjeller blir farlige statusforskjeller

En viktig og positiv verdi i det norske samfunnet er likheten og likeverdet. Men dersom anerkjennelse av ulike faglige nivåer – og dermed av et hierarki – må kveles i likhetens navn, havner vi i en situasjon der alle faglige prestasjoner blir like. Tilpasset opplæring fører i en slik situasjon til en ettergivenhetskultur der alt er like godt og alle meninger like kvalifiserte. Elevenes faglige vurdering av seg selv, av undervisningstilbudet og av medelevene, blir i demokratiets navn tillagt samme vekt som lærerens. Én person én stemme. Denne tilforlatelige elevvennligheten kan føre til at elevene tilbys en avprofesjonalisert skole. Elevene er jo faktisk både ufaglærte og amatører når det gjelder fag, pedagogikk, undervisningsmetoder og utdanningssystem. Hver elev er riktignok

ekspert på sin egen opplevelse av skolesituasjonen, og på det området må lærerne lytte og ta eleven på alvor. Men det betyr ikke at skolen skal gjøres til elevenes servicetorg. Da kommer skolens rolle som den samfunnsinstitusjon som skal sørge for reproduksjon av kunnskaper og kulturelle verdier, i klemme. I en tid med raske endringer som gjør at en sannhet neppe består i tjué år, som på Ibsens tid, kan man lett glemme dette. Det plapres om at vitenskapen endrer verdensbildet så raskt at vi ikke skal belemre de unge med opplæring i vårt (utdaterte) verdensbilde. Slike kjøppekonklusjoner springer over at nettopp de raske endringene gjør det mer nødvendig enn noensinne at unge skaffer seg en historisk oversikt og et visst kjennskap til den grunnleggende kunnskap vi har i dag. Ny kunnskap betyr videreutvikling og revisjon av gammel kunnskap og oppstår ikke alene av luftige visjoner om å være kreativ.

Dobbeltkommunikasjon er pedagogisk ukløkt

Sosialisering eller oppdragelse innebærer at den unge skal tilpasse seg, det er en underforstått selvfølge i hele skolens vesen. Den sterke opphaussingen av forventninger til tilpasset opplæring gjør at skolen dobbeltkommuniserer. I et slikt perspektiv kan de fylkeskommunale kurs i læringsstiler gjøre mer vondt enn godt. De fleste lærere og lektorer trenger faglig oppdatering av en helt annen kaliber. Forbausende mange skoleeiere er svært påholdende med faglig etterutdanning som gir studiepoeng – som markerer spesialisering. I stedet satses det stortilt på lik etterutdanning for alle. Slik lever enhetsskolen videre – for undervisningspersonalet. Overfor elevene er det derimot et påfallende fokus på å kartlegge særegne temperament og individuelle tilbøyeligheter. Det virker som om skolen kan godta forskjeller som er biologiske/genetiske – slik som læringsstiler, men ikke ervervede forskjeller, som kunnskaper, eksamener og universitetsgrader. Det er forskjell på å gjøre forskjell på folk.

Gre Elisabeth Paulsen

Som hentet fra et lærerværelse?

Av Helene Uri

Handlingen i romanen *De beste blant oss* er lagt til Universitetet i Oslo i den forstand at det hele foregår på Blindern, bygningene har de samme navnene som i virkeligheten, og geografien stemmer noenlunde. Men instituttet der hovedpersonene er ansatt – Institutt for futuristisk lingvistikk – er det reneste tøv, personene i boken er fiktive og handlingen fantasi. Det betyr ikke at man ikke kan kjenne seg igjen i den.

Universitetsroman

De beste blant oss har fått betegnelsen "universitetsroman". Ifølge professor Jakob Lothe, Universitetet i Oslo, er en universitetsroman en roman som henter handlingen sin fra universitetsmiljø, og der perspektivet er de ansatte. En universitetsroman sier altså noe om institusjonen sett innenfra. Den inneholder gjerne institusjonskritikk – den er oftest humoristisk fremstilt, men det er en undertone av alvor. Universitetsromaner er vanlig i engelskspråklige land. Lothe regner Kingsley Amis' roman *Lucky Jim* fra 1954 som den første universitetsromanen. Siden har det kommet i mengder, Malcolm Bradbury og David Lodge – begge tidligere universitetsansatte – er to kjente navn innen sjangeren. Det er blitt sagt at *De beste blant oss* er Norges første universitetsroman. Kanskje er det riktigere å si at *Ubehaget i kulturen* av Vigdis Hjorth og Arild Linneberg er den første? Der handler det iallfall mye om Universitetet i Bergen. Eller hva med Hanne Ørstaviks

Uke 43? Uansett må vi kunne konkludere med at mange universitetsromaner er det ikke. Studentromaner, altså romaner fra universitets- og høyskolemiljø der perspektivet er studentenes, har vi derimot lang tradisjon for her til lands, fra *Erasmus Montanus* og *Bondestudentar* til *Sangen om den røde rubin*, *Amatøren* og årets *Herrer i åndenenes rike*.

Hviskelek

De beste blant oss handler mye om lite positive ting. Det dreier seg om maktsyke, om sjalusi, om misunnelse, om hevngjerrighet, grådighet og kameraderi, om fusk og bedrag. Og det handler om baksnakkelse, sladder og rykter, som i dette utdraget:

"Barn pleier å leke hviskeleken i fødselsdagsselskaper. De fleste av oss har vært med på den leken mange ganger. Én hvisker noe,



ivrig og kortpustet, inn i øret på den som sitter ved siden av, som igjen hvisker videre det hun tror hun har hørt, og slik går det rundt bordet, helt til ordene når den som sitter ved opphavsbarnets side, og hun triumferende sier det hun har hørt, høyt. Alle ler når de opprinnelige ordene er ugjenkjennelige, eller iallfall sterkt forvridde. Barna er varme, de er fnisete, fulle



Helene Uri (f. 1964) har doktorgrad i lingvistikk og har arbeidet som forsker ved Institutt for lingvistiske fag ved Universitetet i Oslo. Hun debuterte høsten 2001 som romanforfatter, men skriver også fagbøker om språk og lingvistikk. Foto: Nina Kammersten.

av søte kaker og boblende brus. De misforstår, de feilhører med hensikt, de hvisker utydelig bak de små hendene med bløtkakesmuler under neglene. De er oppsatt på at det opprinnelige uttrykket skal bli noe annet, gjerne noe ovovet, noe grovkornet, noe sensasjonelt.

Rykter er de voksnes hviskelek. To snakker med hverandre på julebordet; etterpå heter det at de har hatt sex. En kvinne danser nokså tett med først én mann, og senere på kvelden med en annen, og straks vet alle at hun er en slik en som ligger seg til prosjektstøtte og opprykk. Den stakkaren som var så nervøs under prøveforelesningen at han fikk rykninger i ansiktet, blir hviskende omtalt som han som brøt sammen i kramper og måtte hentes med ambulanse. Pål Bentzen fortjener ikke stillingen sin – hvordan han fikk den?”

Romanen viser hvordan personlige relasjoner, hemmelige forhold og lunsjfellesskap avgjør hvem som får fast ansettelse, hvem som får tildelt prosjektstøtte og midler. Og hvem som blir satt helt utenfor. Boken beskriver et miljø der man ikke roser hverandre i utrengsmål, men vokter på hverandre og utøver streng selvjustis. Dette er ikke unikt for Blindern, men *De beste blant oss* er likevel en systemkritisk bok. Den handler om sider ved universitetstilværelsen, sider jeg har observert og ikke liker. Og det er selvsagt ikke tilfeldig at handlingen er lagt akkurat til et universitet. Én av årsakene er at kontrasten blir ekstra krass på en arbeidsplass der en naiv utenforstående vil anta at det arbeider flust med selvoppofrende, idealistiske mennesker – en arbeidsplass der en kunne forestille seg at troen på vitenskap og kunnskap frembrakte det gode hos de ansatte, som sjenerøsitet og ønske om å støtte og oppmuntre hverandre. En annen årsak er at jeg kjenner best til universitetsmiljøet; Universitetet i Oslo var min arbeidsplass i tolv år, og jeg har også arbeidet ved Høgskolen i Oslo og ved DH i Bø (som det het den gangen). Nettopp fordi det er disse negative aspektene det har vært mest fokus på i mediene, har jeg lyst til å benytte anledningen til å fremheve at romanen

også inneholder et betydelig innslag av forskerglød og faglig entusiasme. Jeg skrev boken med en dyp kjærlighet til språkvitenskap og filologi, og også mine hovedpersoner elsker faget sitt. Her er for eksempel en beskrivelse av hovedpersonen Pål Bentzens tanker etter at han har lest igjennom skissen til et nytt forskningsprosjekt:

”Prosjektet stemmer fullstendig overens med hans egne forestillinger og drømmer om hva lingvistikken kan være: Dette er beskrivelser av språkets harmoni. Mønstrene som først er skjult i et tilsynelatende kaos av data, men som så gradvis trer frem. Det er storslått. Det er naturens formularer, mønstre som er risset inn i språket, som har vært der hele tiden, men som har ligget skjult for menneskene helt til vitenskapen har blottlagt dem. Språkets sanne vesen, avslørt, destillert og foredlet til matematiske formuler, til syntaktiske skjemaer.

En god grammatiker er også en god matematiker. Og det er de matematiske regelmessighetene ved Nannas prosjekt som tiltaler Pål aller mest, som fryder ham, som gjør at han er vekselvis varm og kald, som får ham til nærmest å stønne av vellyst.

Igjen leser han sammendraget på den første siden, og igjen blir han overveldet av skjønnheten i språk. Det er som om han annammer det innerste og sanneste i språks vesen, akkurat nå. Han kjenner en begeistring han ikke har hatt på lenge, men han gjenkjenner den, det er samme type begeistring han hadde i studiedagene og i stipendperioden, fryden over hvor vakkert verden er koblet sammen, og besettelsen senere da han oppdaget sammenhenger ingen før hadde sett, og som han henrykt skrev om først i hovedoppgaven og så i avhandlingen. Magien når alt går opp.

Han husker med ett nøyaktig hvorfor han hadde bestemt seg for at det var språkvitenskap, og intet annet, han ville bruke livet sitt på, og hvorfor det han hadde ønsket aller mest, var en vitenskapelig stilling ved en forskningsinstitusjon.

Pål ser klart og tydelig hvordan Nannas prosjekt er nær ved å gå opp, som en heldig lagt kabal, det er bare de siste par-tre kortene som mangler. Han skal finne de kortene, han skal hjelpe Nanna med å legge de kortene på rett plass. Sammen skal han og Nanna erobre verden.”

Gjenkjennelige

En av mine intensjoner var å skrive om det generelle, om det gjenkjennelige, ikke om det Blindern-spesifikke. Det skal være slik at folk også andre steder enn ved Universitetet i Oslo skal nikke gjenkjennende og hoderystende. Jeg har fått en del henvendelser fra folk innen akademien. Professorer, amanuenser, stipendiater har ringt eller mailet meg. Flere av dem har villet møte meg. Fire-fem av dem har til og med skrevet lange brev og fortalt sine historier, med kopier av dokumentasjon. Dette er historier som får min roman til å fortone seg som det uskyldigste søndagsskoleeventyr. Men de aller fleste henvendelser har jeg fått fra ”vanlige” lesere, ikke fra høyskole- og universitetsansatte. Helt siden boken kom ut i juni, har jeg mottatt en jevn strøm med sms-er, mailer, telefoner og brev. Mange forteller meg at de kjenner seg igjen, og noen betror meg sine opplevelser med en bitchy sjef, en psykopatisk konsernsjef eller en sjalu kollega. Det er den gjenkjennelsen jeg ønsket at folk flest skulle finne i boken min. Og tror det eller ei: Noen av henvendelsene kommer fra lærere. ”Akkurat sånn er det på lærerværelset hos oss,” skriver en, blant annet.

Nei, jeg har ikke tenkt å påstå at det står verre til blant lærere enn hos andre. Slett ikke. Men jeg har planer om å konkludere med at mine Blindern-skildringer åpenbart vekker gjenkjennelse i mange yrkesgrupper. Fra et forfattersynspunkt er jeg glad for det, siden jeg har lyktes i et av målene mine. For øvrig er det jo temmelig trist. Og lærerværelsene er kanskje ikke så ille når alt kommer til alt? Som en nyansatt lektor uttrykte det: ”Vi har så mye å gjøre at det blir ikke tid til intriger.”

Kunnskapsløft og ensomhet

Av dr. philos. Alfred Oftedal Telhaug

Det lages årsplaner, halvårsplaner, progresjonsplaner, temaplaner, prosjektplaner. Det produseres mer og mer papir. Er det så ikke fare for at dette kan gå ut over den enkelte lærers forberedelse av neste time, en forberedelse som for meg alltid har stått som så å si det ene nødvendige i lærerarbeidet? spør dr. philos. Alfred Oftedal Telhaug.

Innføringen av Kunnskapsløftet har satt sitt preg på virksomheten i grunnskolen og videregående opplæring høsten 2006. På et seminar i regi av Utdanningsdirektoratet for noen uker siden fikk jeg opplyst at ”implementeringen” gikk greit. Skolenes ledere og lærere var positive til reformen, og de gjorde sitt beste for å iverksette den ut fra dens intensjoner. La oss alle sammen glede oss over det, for hva hovedtrekkene i reformen angår, er det bred politisk oppslutning om dem. Uten at det betyr at vi skal avstå fra å diskutere reformens intensjoner og realiseringen av dem.

Kunnskapsløftets overordnede motiver

Hva er det så som kjennetegner Kunnskapsløftet med hensyn til så vel intensjoner som virkemidler? La oss først se nærmere på de overordnede motivene.

De offentlige dokumentene om Kunnskapsløftet etterlater ikke



noen tvil om at norsk grunnutdanning som før skal forfølge *identitetsmotivet*, og med det skal vi forstå følgende: Skolen har en formidlings- eller overleveringsoppgave som innebærer at den skal gjøre elevene kjent med internasjonal og lokal kultur, men først og fremst nasjonal kultur. St. meld. 30 (2003-2004) (Kultur for læring) sa bl.a. dette: ”Gjennom fagene blir elevene kjent med sin egen og andre

lands kultur og historie.” I den siste versjonen av Læreplanverket for Kunnskapsløftet (juni 2006) heter det under Læringsplakaten: ”Opplæringen skal fremme kulturforståelse og bidra til utvikling av både selvinnsett og identitet, respekt og toleranse.”

Grunnutdanningen skal som før ta ansvar for elevenes politiske sosialisering, som så igjen betyr at den som før skal styrke elevenes demokratiske beredskap. I Kultur for læring ble det argumentert meget energisk for grunnleggende ferdigheter som en forutsetning for å kunne delta aktivt i den demokratiske utviklingen av samfunnet. Under overskriften ”Elevmedvirkning” heter det i læreplanverket: ”Skolen og lærebedriften skal forberede elevene på deltakelse i demokratiske beslutningsprosesser og stimulere til samfunnsengasjement både nasjonalt og internasjonalt.”

Fellesskapstanken står sterkt

I debatten om Kunnskapsløftet har det blitt sagt at skolen som et sosialt fellesskap har tapt terreng til fordel for individualisme. Professor Peder Haug, som ledet evalueringen av Reform 97, har uttrykt seg slik: "Det nye imperativet er: Individet fremst, så fellesskapet." Personlig deler jeg ikke helt denne vurderingen. Ser vi i denne sammenhengen bort fra friskolesspørsmålet, står etter min oppfatning fellesskapstanken forholdsvis sterkt i den nye reformtenkningen. Den er naturligvis klart uttrykt i Øystein Djupedals innledningsord til læreplanutgaven av juni 2006: "Ei reell inkludering av alle elever i fellesskolen skjer når elevane får ei opplæring som tek omsyn til at dei er ulike, men likevel hører til i eit læringsfellesskap." Men den ble også tydelig uttrykt i Clemets stortingsmelding, hvor hun i innledningen sa at skolen er "en institusjon som binder oss sammen", og hvor hun betonte dialogen mellom alle partene i skolen, erfaringsutvekslingen og lærersamarbeidet meget sterkt.

Den norske reformpedagogikken, som fikk sitt ideologiske gjennombrudd i mellomkrigstiden, arbeidet ut fra tanken om at det sosiale fellesskapet skulle forenes med prinsippet om individualisering. Innenfor rammen av en fellesskole skulle undervisningsopplegget tilpasses den enkelte elevs forutsetninger og interesser. Med Kunnskapsløftet føres denne tanken videre, men kanskje med en sterkere betoning enn tidligere av den tilpassede opplæringen. I innledningsordene til 2005-utgaven av det nye læreplanverket skrev Kristin Clemet: "Å ta hensyn til forskjeller er skolens største utfordring." Men et avgjørende brudd med fortiden er det ikke tale om.

Den avgjørende forskjellen mellom Kunnskapsløftet og tidligere skolepolitisk/pedagogisk tenkning kan etter min forståelse av saken samles i to punkter:

Kunnskapsløftet betoner meget sterkt nyttehensynet eller det *kognitivt-instrumentelle* motivet som orienterer seg etter arbeidslivets krav, og som derfor går ut på å fremme kompetanse som kan styr-

ke den norske konkurransekraften. Dette motivet var også av stor betydning i Gudmund Hernes' skoletenkning, men det forsterkes meget tydelig med Kunnskapsløftet. Så skjer fordi reformen timetallsmessig styrker de nyttige ferdighetsfagene som for eksempel norsk, matematikk, fremmedspråk og fysisk aktivitet. Så skjer også fordi alle fagene skal ta ansvar for de fem grunnleggende ferdighetene: å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne lese, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne regne, å kunne bruke digitale verktøy. Men det er kanskje vel så avgjørende at læreplanverket for Kunnskapsløftet svekker den materiale dannelsen til fordel for den formale. Dette innebærer at tilegnelsen av kunnskaper, viten, innsikt tillegges mindre betydning i forhold til det å kunne gjøre eller å kunne løse problemer av mer eller mindre praktisk art. Derfor betones prosessen, elevmedvirkningen, dialogen, arbeidsmåten, metoder og læringsstrategier.

Det er dernest karakteristisk for den aktuelle reformen at den gjør læreren til en hovedkraft i reformarbeidet og i alt strev som går ut på å forbedre skolen. "Alt avhenger av læreren," skrev jeg i en kronikk i Dagbladet ("Helten i den norske skolen") i 1999, og det er ikke fritt for at jeg har oppfattet de siste årenes omfavelse av læreren som et ekko av denne kronikken. For nå betraktes lærerens kompetanse (faglig som pedagogisk), lærerens vilje og ikke minst hennes entusiasme eller engasjement som den avgjørende faktoren i reformarbeidet. Kvalitetsutvalget sa: "Etter utvalgets mening er lærerne den viktigste betingelsen for en likeverdig og kvalitetssterk grunnopplæring." I Kultur for læring het det: "Alle planer om å utvikle og forbedre skolen vil mislykkes uten kompetente, engasjerte og ambisiøse lærere og skoleledere." I innstillingen som Stortingets kirke-, utdannings- og forskningskomité leverte om Clemets melding, het det i en enstemmig uttalelse: "Komiteen mener at kompetente og engasjerte lærere er skolens viktigste ressurs. — Komiteen mener gode skoleeiere og ikke minst skoleledere, er viktige for en god skoleutvikling."

Lærernes betydning

Den sterke betoningen av lærerens betydning for et framgangsrikt skolearbeid kan forklares på mange måter. Den kan bl.a. henge sammen med at vi først nå, med en svekket rekruttering til læreryrket, får øynene opp for denne faktorens betydning i skolens liv. Jeg vil imidlertid knytte forståelsen av lærerfaktoren til den veldige vekt som ideologien bak Kunnskapsløftet legger på hva vi gjerne omtaler som deregulering, desentralisering, delegering og dermed økt frihet og personlig ansvar. La oss se nærmere på saken:

Kunnskapsløftet som venstresosialisten Djupedal overtar etter den konservative liberalisten Clemet, gir oss et klart eksempel på hvordan den radikale progressivismen fra 1970-årene finner sammen med nyliberalismen fra de seneste tiårenes ideologiske debatt. De to ismene kan forenes i troen på og i prinsippet om at samfunnet og skolen – innenfor visse nasjonale rammer – skal utvikles innenfra og nedenfra. I den ofte siterte talen, "Sosialisme på norsk", som den tidligere nestlederen i SV, Rune Slagstad, holdt i 1979, sa han: "Der er bare en vei å gå, og det er å drive sosialismen fram nedenfra med utgangspunkt i folks liv." Overført til utdanningssektoren betød dette prinsippet å gjøre eleven til subjekt i egen skoletilværelse. Tenkningen var anti-effektiv og anti-autoritær. Og så ser vi at Kristin Clemet bekjenner seg til det samme prinsippet meget klart i rapporten "Skolen vet best" fra 2002. Her formulerer hun seg slik: "Vi må desentralisere ansvar, bedre kvalitetskontrollen og gi økt innflytelse til brukerne. Skolen skal styres nedenfra, ikke ovenfra, innenfor nasjonalt opptrukne mål." Nå var det tale om den selvregulerte eleven. Tenkningen var nå ikke anti-autoritær. Men ut fra hensynet blant til den norske konkurransekraften dreide det seg om å frigjøre bundne krefter hos skolens folk og om å ta deres ubrukte kreativitet i bruk. Formålet var og er å fremme den samfunnsmessige effektivitet.

I dette perspektivet kan ikke læreren lenger ensidig forstås som en funksjo-

nær som arbeider ut fra statlige direktiver. Han må mer enn før forstås som en strateg som i flere henseender har større frihet enn før. For lærerne som de enkelte skolene tildeles betydelig innflytelse over hvordan skolearbeidet organiseres, over fastsettelsen av det konkrete faglige innhold og over arbeidsmåter eller metoder. Det viktigste i denne sammenhengen er etter min oppfatning at lærerne påføres et betydelig fortolkningsarbeid med hensyn til konkretiseringen av det faglige innholdet i skolen. For i det nye læreplanverket angies tydelige mål med hensyn til den kompetanse elevene skal nå fram til på ulike trinn. Målene er altså angitt som kompetanse, hvilket betyr at det er opp til lærerne, eventuelt sammen med andre instanser ved den enkelte skole eller den enkelte klasse, å bestemme undervisningens konkrete, faglige innhold og arbeidsmåtene. Med andre ord: Mer enn før blir den enkelte lærer og lærerne som et team avhengig av den kompetanse de har tilegnet seg og kan anvende. Mer enn før tror jeg også at elevenes utvikling blir avhengig av hvordan lærerne disponerer egen tid.

Lærernes kompetanseutvikling

Mot denne bakgrunn kan vi trygt si at realiseringen av Kunnskapsløftet vil avhenge sterkt av kompetanseutviklingen hos lærerne. Jeg vil særlig peke på tre kompetansekompone-

Kunnskapsløftet er i likhet med tidligere skolereformer i Norge blitt til i et samspill mellom det politiske liv og det intellektuelle liv, eller mellom politikk og vitenskap. Derfor er det viktig at skoleeiere, skoleledere, men også lærere setter seg grundig inn det utredningsarbeidet som ligger til grunn de endelige bestemmelser om styring, struktur, organisering, innhold og arbeidsmåter. Jeg kan si det samme med et spørsmål: Har skoleeiere, skoleledere og lærere alle sammen satt seg grundig inn i Kvalitetsutvalgets innstillinger, Clemets stortingsmelding, reaksjonen fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen i Stortinget? Har rektorer og lærere kunnet følge utviklingen av fagplanene fra de første utkastene og til de endelige versjonene?

Når jeg for min del har tatt fatt på fagplanene, har jeg nok stundom måttet innrømme at jeg har hatt vanskelig for å forstå dem, og jeg har også kjent meg noe fremmed overfor deler av den pedagogiske terminologien og teorien. Jeg vil for eksempel gjerne innrømme at jeg ikke kjenner meg svært kompetent til å veilede elevene når norskplanen for trinn 13 sier at elevene skal "kunne lese eksperimenterende og modernistisk tekst." Og det står ikke bedre til på den pedagogiske fronten enn at jeg ville føle meg nokså stakkarslig overfor kravet om at elevene skal utvikle egne læringsstrategier. Skal reformen bli en suksess, forutsettes det nok derfor at lærerne får anledning til å styrke sin faglige så vel som pedagogiske kompetanse.

Kan det tenkes at det nye planverkets sterke betoning av organisering, planlegging, fortolkning, sammen med elevenes selvkonstruksjon (den produktive elevaktiviteten), skyver den formidlende læreren til side? I mange skoler utføres det i dag et meget tidkrevende organisering- og planarbeid (jf. P. B. Foros: *Skolen i klemme*. Oslo 2006). Det lages årsplaner, halvårsplaner, progresjonsplaner, temaplaner, prosjektplaner. Det produseres mer og mer papir. Er det så ikke fare for at dette kan gå ut over den enkelte lærers forberedelse av neste time, en forberedelse som for meg alltid har stått som så å si det ene nødvendige i lærerarbeidet? Kan det ikke tenkes at all møtevirksomhet, og alt det kollektive organiseringarbeidet,

fungerer som en flukt fra det ensomme og slitsomme forberedelsesarbeidet som bare gjelder neste time? Jeg spør slik mens jeg memorerer de kjente ordene fra Henri Matisse: "Den største luksus i livet er ensomhet, det gjelder bare om å møblere den med indre liv." Og jeg gjentar spørsmålet mitt mens jeg på ny leser Stein Mehrens ord: "Virkelig evne til sosialitet og samvær, er avhengig av motet til ensomhet. Det finnes en type ensomhet som er nødvendig for all indre vekst." Og jeg fortsetter med mine spørsmål: Hva Matisse kaller det indre liv, fremmes dette hos lærerne av planleggings- og organiseringsarbeidet? Hva Mehren kaller "all indre vekst", fremmes den hos norske lærere av timer som de tilbringer sammen med duplikatoren? Helt slutt: Er det bare romantikk eller nostalgi å tenke seg en norsk skole som også baserer seg på lærere med et rikt indre liv og følgelig på lærere som forbereder seg godt for neste time, ja, som om den skulle bli den siste?

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

REISEGARANTI
RGF
FONDET

Førsteamanuensis Espen Andersen tar bladet fra munnen:

– BI-studentene stadig svakere i matematikk



Svein Magne Sirnes
lektorbladet@norsklektorlag.no

– Her på BI har vi merket, over tid, at stadig flere studenter er dårligere i matematikk og andre kvantitative fag, at de trenger forkurs og ekstra oppfølging, samt at de i større grad velger unna kvantitative fag. Jeg synes også, uten at jeg har statistisk belegg for å si det, at studentene er svakere i skriftlig framstilling og mindre trent til å tilegne seg "lange" argumenter – de er ofte litt søkemotordrevet. En positiv utvikling er at de er bedre i engelsk enn før, samt at en større andel av dem har vilje og i noen grad evne til å diskutere og presentere.

Det er førsteamanuensis Espen Andersen som sier dette i en samtale med Lektorbladet.

Andersen legger imidlertid til at han personlig merker lite til nivåsenkningen, ettersom han foreleser på masternivå og har valgfag.

– Dermed kan jeg holde dårlige studenter unna ved å ha stor arbeidsmengde og tøffe karakterkrav. Siden jeg også foreleser på engelsk, har jeg dessuten gleden av å ha gode utenlandske gjestestudenter i tillegg til de beste norske. Studentene har riktignok mindre teknologikunnskap enn før, men det skyldes ikke skolen, men heller det at datamaskiner (og annen hverdagsteknologi) er blitt bedre og ikke lenger krever at du kan gå dypt ned i teknologien for å få dem til å fungere. Personlig har jeg med andre ord lite å klage over.

Institusjonalisert middelmådighet

Andersen er sterkt opptatt av kvaliteten på alle nivåer i utdanningen og har markert seg som en sterk kritiker av enhetsskolen.

– *Du har skrevet og uttalt at vi har institusjonalisert middelmådighet i kunnskapssamfunnet. Kan du utdype det?*

– Ved å fokusere på at "alle" skal ha utdanning – og ved å senke kravene når det viser seg vanskelig, institusjonaliserer vi middelmådighet. Ved å insistere på at alle skoler er like gode og ved ikke å kvitte oss med dårlige skoler (og dårlige lærere), institusjonaliserer vi middelmådighet. Ved å sette både gode og dårlige elever i samme klasse, selv på videregående, i stedet for å gi alle undervisning etter evner og behov, institusjonaliserer vi middelmådighet.

I faget statistikk kalles det "regression to the mean", og det betyr at vi får mange middelmådige elever som kunne vært flinke hvis de hadde blitt presset og fulgt opp litt mer.

– *Du har også sagt at vår likhetsideologi går spesielt utover studiespesialiserende utdanningsprogrammer i videregående opplæring. På hvilken måte?*

– Fordi det først og fremst er disse utdanningsprogrammene som brukes til oppbevaring av de elevene som ikke kommer inn andre steder. Jeg har en mistanke om at det skyldes at lærerne ikke protesterer, men kan heller ikke utelukke en kostnadsbetraktning – yrkesutdanning er som regel dyrere per elev enn allmennutdanning, og det er ofte vanskeligere å få tak i kvalifiserte lærere. Dessuten er jo allmenntilgang den



Espen Andersen er førsteamanuensis ved Institutt for strategi og logistikk ved Handelshøyskolen BI, hvor han foreleser innen strategi, IT-ledelse, elektronisk forretningsdrift og elektroniske læremidler. Han er europeisk forskningsleder i The Concours Group, et internasjonalt forsknings- og rådgivningsfirma innen strategi, teknologi- og personalledelse. Andersen har gjennomført internasjonale forskningsprosjekter innen emner som mobile tjenester, elektronisk handel, kunnskapsledelse, læringsteknologi, teknologi- og forretningsstrategi og samspillet mellom teknologi- og forretningsledere.

Andersen er Doctor of Business Administration fra Harvard Business School.

største retningen, og der er det lettere å gjemme unna folk.

– Du er tilhenger av å differensiere elever etter faglig nivå. Men hva med en elev som etter en tid ”skjerper” seg og oppnår helt andre resultater? Skal hun da skifte gruppe/klasse over natten? Blir ikke et slikt system vanskelig å administrere?

– Jeg synes problemstillingen virker søkt – det finnes ingen løsning som er optimal for alle. En løsning kan være å la eleven bytte skole etter et år eller to, eller man kan la vedkommende fortsette på den ”dårlige” skolen som topp elev der. Hvis man har fritt skolevalg i alle ledd, kan man la det være opp til eleven. Uansett er elever som går fra absolutt bunn til absolutt topp svært sjeldne – mens gruppen flinke elever som sover seg gjennom videregående, er altfor stor. For øvrig er det en rekke skolesystemer



Fra BI. Foto: Kai Myhre

(for eksempel i store deler av USA) der elevene regrupperes hvert år. Dette systemet har også sine ulemper, men en fordel er dynamikk i elevsammensetningen og at man slipper å ha en dårlig lærer mer enn et år.

Tilhenger av fritt skolevalg

– Du har brukt ordet ”sinke” i en artikkel i Aftenposten. Er ikke det litt nedsettende?

– Ordet ”sinke” defineres som ”etternøler; åndelig tilbakestående person” i Bokmålsordboka, eksemplifisert med uttrykket ”han er en sinke på skolen.” For meg betyr en sinke ”en som sinker”, og i den betydningen er uttrykket korrekt, siden elever som er faglig svake eller umotiverte, sinker andre. Man kan selvfølgelig snakke om ”elever med lærevansker” eller lignende politisk korrekte betegnelser, men det er ikke semantisk korrekt – det kan være mange andre grunner enn lærevansker til at en elev har dårlige resultater på skolen. Han eller hun kan være lat, ha dårlig selvtillit, være uinteressert, eller rett og slett ikke ha intellektuelle forutsetninger for å forstå faget (her burde jeg bruke uttrykket ”dum”, men det er grenser for hva slags uttrykk denne diskusjonen tåler ...).

Jeg synes uttrykket er kort, fyndig og presist. Og jeg synes det faktum at ungdom fra Østkanten holdes borte fra gode

skoler i Oslo sentrum og Oslo vest til fordel for mindre flinke elever fra Vestkanten, meriterer bruk av kraftige uttrykk. Det er en skandale skapt av politiske partier som attpåtil smykker seg med at de taler de svakes sak.

Espen Andersen er tilhenger av fritt skolevalg i videregående opplæring, ikke bare innenfor hver kommune eller hvert fylke, men innenfor hele landet.

– Fritt skolevalg gir elevene valgfrihet og skolene mulighet til å vurdere seg selv opp mot andre skoler. Begrensninger sementerer sosiale og geografiske forskjeller – ikke bare mellom elever, men også mellom skoler.

– Hva slags reaksjoner har du fått på dine synspunkter?

– Jeg har fått mange støtteklæringer av typen ”det er bra noen sier fra”, men de kommer personlig og enkeltvis og er ikke ment for offentliggjøring. Norske lektorer og lærere er en beskjeden og lydige gruppe, som med enkelte unntak er redde for å stikke seg ut og enda reddere for å hevde upopulære synspunkter. Lærerværelsemafiaen, institusjonalisert gjennom Utdanningsforbundet, er mektig og har lang hukommelse!

Lokale lønnsforhandlinger 2006



Svein Magne Sirnes
lektorbladet@norsklektorlag.no

Hva ble resultatet av høstens lokale forhandlinger for de av våre medlemmer som er tilsatt i skolen? Vi stilte spørsmålet til fylkeslederne, og her er svarene vi fikk.



Finmark

I Finmark fylkeskommune fikk vi kr. 24 500 som skulle fordeles på fire personer. Våre øvrige medlemmer er spredt på mange ungdomsskoler. Vi kom noenlunde bra i mål, men det lar seg ikke benekte at det er vanskelig å få uttelling for faglig fordypning i Finmark.

Rektorene har stort sett ikke hovedfag selv – og de ser ikke verdien av denne kompetansen.

Roald Johansen



Troms

I Troms ble det brudd, også denne gangen. Arbeidsgiver la opp til et løp der vi ikke fikk forhandle på et eneste individuelt krav. Pengene gikk til kontaktlærere, som nå skal ha minst kr. 15 000 for funksjonen. Videre gikk kr.

5 000 til fagledere, noe til rådgivere og et flatt tillegg til alle på kr. 2 300. I tillegg fikk 77 lærere et kompetansetillegg på kr. 7 000 etter rektorenes anbefaling. Samtlige fagforeninger skrev en felles protokolltilførsel på det alle mener har vært en uryddig og dårlig prosess.

Geir-Åge Svenning



Nordland

Hos oss ble resultatet at hver kontaktlærer skal ha kr. 15 000 som godtgjørelse, mens rådgivere får kr. 20 000. Hver lærer får et flatt årlig tillegg på kr. 2 500 til og med kalenderåret 2008. Når det gjelder individuelle tillegg, fikk 10 av våre 50 medlemmer i snitt kr. 4 500.

Hege Haugmo



Nord-Trøndelag

I Nord-Trøndelag har alle forhandlingene gått greit. Vi har et meget godt forhandlingsklima, og organisasjonene respekterer hverandre, både når det gjelder fordeling av potten og kravprofil. Fylkeskommunen er meget profesjonell i sin behandling

av krav, og vi føler absolutt at vi møtes som likeverdige parter. Forhandlingene har skjedd skolevis på Fylkets hus, og organisasjons-/hovedsammenslutningsvis opp mot den enkelte skole. På skolene har det på forhånd vært drøftinger på grunnlag av et kravskjema og skolens profil. Forutsigbarhet har vært et tema. Resultatmessig har vi stort sett fått ut fra våre justerte krav, så vi er ikke misfornøyde. Det er imidlertid alltid noe som kan forbedres, som f.eks. tidsbruke.

Bjørn Frosthømer



Sør-Trøndelag

Resultatet ble et flatt tillegg på kr. 2 000 til alle i full stilling pr. 01.05.06. Kontaktlærertillegget heves til minimum kr. 15 000 og til kr. 20 000 for særlig store grupper. Dette tok det meste av potten, noe rektorene understreket i de enkelte forhandlingene. Ut over dette har det derfor vært lite å hente. Vi gav uttrykk for at vi er uenige

i de sentralstyrte føringene av forhandlingene, og at vi er imot funksjonstillegg og flate kronetillegg

Ann-Jorid Grønli

Møre og Romsdal

I Møre og Romsdal kom vi i mål etter tre lange dager. Vi godtok tilbudet og mener vi kan leve med det. Likevel synes vi ikke at lektorene kom spesielt godt ut. Det vi er mest kritiske til, er imidlertid selve prosessen. Vi må skolere våre skoletiltsvalgte bedre, slik at disse er godt forberedt i møter med sine rektorer.

Einar Johannessen

Sogn og Fjordane

Vi fekk 92 pst. av det vi såg på som "vår" pott, og vi synest at det er eit bra resultat. Konsulentar og mellomleiarar har fått eit prosentvis høgare tillegg, noko vi ikkje er heilt nøgde med. Med fleire leiarar blant medlemmene ville prosenten vår blitt høgare, men det hadde ikkje kome det pedagogiske personalet til gode. Forhandlingane gjekk greit. Alle medlemmene har fått eit minimumsbeløp på kr. 2 000 for kvart årsverk, og enkeltpersonar som har gjort ein ekstra innsats, har i stor grad fått utteljing for det, men ikkje alle. Vi hadde ikkje innsyn i arbeidsgivar si grunngeving for lønstillegg.

Aud Sissel Hestenes



Hordaland

Når man skal beskrive det lokale lønnsoppgjøret i Hordaland, må man ha i tankene at vi har medlemmer ikke bare i fylkeskommunen, men også i 17 primærkommuner og på private skoler. Mange av disse er betydelig forsinket i framdriften slik at det i skrivende stund ikke foreligger resultater fra alle.

De resultatene som foreligger, viser store variasjoner når det gjelder tillegg som er gitt. Disse er blitt gitt dels som personlige tillegg på grunnlag av svært ulike kriterier, dels som funksjonstillegg. De fleste av våre medlemmer har fått tillegg, men

en del har dessverre ikke fått noe. Blant dem som har fått, varierer de personlige tilleggene fra ca. kr. 2 000 til ca. kr. 10 000. Enkelte steder har ikke tilleggene vært koblet opp mot hverandre. Derfor kan noen ha fått både personlige tillegg og funksjonstillegg som til sammen kommer opp mot ca. kr. 20 000. De har all grunn til å være meget godt fornøyde.

Av enkeltheter kan det nevnes at kontaktlærere i Hordaland fylkeskommune etter oppgjøret vil ha et funksjonstillegg på minimum kr. 20 000 pr. år. De som er født før 01.01.45, har fått et flatt seniortillegg på kr. 4 000 pr. år.

Svein Einar Bolstad

Rogaland

Vi har fått kr. 696 000, noe vi godtok. Men det var skuffende at Rogaland fylkeskommune ikke viste noen reell forhandlingsvilje, og at man ikke ville gi noe til 60-åringene. Det har alltid blitt gjort før, så vi regnet faktisk med det! Det ble derimot gitt individuelle tillegg etter rektorenes anbefalinger. Arbeidsgiver ville ikke begrunne de individuelle tilleggene, noe som er i strid med fylkeskommunens eget lønnspolitiske dokument. Det bidrar til følelsen av at det er tale om rene "trynetillegg". Utdanningsforbundet og Skolenes Landsforbund tok ut brudd i Rogaland.

Else Wigen Berner



Vest-Agder

I Vest-Agder er vi stort sett fornøyd med både prosess og resultat i forhandlingene. Arbeidsgiver på fylkesnivå har opptrådt ryddig og lagt opp til en saklig forhandlingsprosess. På driftsenhetene varierer det imidlertid noe, men stort sett er de lokaltiltsvalgte fornøyde. Argumentasjonen rundt det enkelte krav var hele tiden

knyttet opp mot "individuell måloppnåelse sett i forhold til skolens mål for virksomheten". Begge parter forholdt seg lojalt til disse føringene, og det gjorde diskusjonene rundt tilbud og krav til en forholdsvis forutsigbar prosess. 80 pst. av midlene ble framforhandlet på skolenivå, resten ble fordelt på fylkesnivå. Dette fungerte også bra, og vi fikk stort sett god uttelling for våre krav.

Sten Aunevik

Aust-Agder

For Aust-Agders vedkommende var det ulik uttelling for medlemmene. Enkelte fikk et solid løft på inntil kr. 12 000, mens andre ikke ble tilgodesett med noe tillegg. Aust-Agder Lektorlag må likevel totalt sett si seg fornøyd med resultatet.

Gabriel Knudsen

Telemark

Først ville vi ha mest mulig av "vår" del av potten, dvs. kr. 139 000 (1,4 pst.). Vi fikk kr. 135 537 (eller 97,5 pst.). Det var selvfølgelig akseptabelt. Problemet var fordelingen ettersom kr. 69 700 var låst til funksjonstillegg – etter krav fra Utdanningsforbundet og Skolenes Landsforbund. Vi fikk etter lange dragkamper kr. 65 836. Pga. funksjonstillegg på fra kr. 0 til 5 000 ble fordelingsprofilen på personlige tillegg ikke god. Vi kunne likevel ikke bryte, og derfor ble resultatet som det ble.

Tor Henning Olssen



Buskerud

Buskerud Lektorlag har fått kr. 129 400. Av dette beløpet utgjør kr. 50 000 eit generelt tillegg (kr. 2 000 x 25 medl.) og kr. 79 400 til individuelle tillegg som varierer fra kr. 4 000 til 7 000 til nokre av medlemmene. Utdanningsforbundet braut forhandlingane. Vi er godt nøgde med forhandlingsresultatet.

Det som derimot kan vere frustrerende er at forhandlingsmotparten tydelegvis sit med klare føringer frå rektorane, slik at ein kan lure på om forhandlingar på kvar enkelt skule hadde vore like greit.

Kari Handeland



Vestfold

Forhandlingene for våre grunnskoleansatte ble gjennomført i september måned, og her fikk alle lokale lønns-tillegg med et gjennomsnittlig beløp på kr. 5 302. I fylkeskommunen, hvor forhandlingene nylig er avsluttet, fikk 84 pst. av våre medlemmer lønns-tillegg med et gjennomsnitt på kr. 6 523. Blant de 16 pst. som ikke fikk noe denne

gang, var det for øvrig 7 pst. som ikke hadde levert lønnskrav. Av de øvrige som ikke nådde opp, hadde flere et for kort ansettelsesforhold bak seg, ifølge arbeidsgiversiden. Vestfold Lektorlag har grunn til å være godt fornøyd med årets uttelling.

Henning Wold

Østfold

Vi er mer fornøyd med resultatet på noen skoler enn på andre. Og det er blitt noe ulik "profil" mellom skolene. På et par skoler har det blitt en utjevning mellom våre medlemmer, mens det på andre er blitt større forskjeller mellom de av våre medlemmer som tjener mest, og de som tjener minst. Vi har bevisst



satset på å "prioritere" noen unge medlemmer som har fått lite ved tidligere oppgjør.

Vi er fortvilet over at noen rektorer ikke er villig til å godta hovedfag som dybdekompetanse, som er et en del av kompetansekriteriet vi var enige om.

Hroar Gravning

Akershus

I Akershus er lønnsforhandlingene "delegert" i den forstand at de føres mellom lokaltillitsvalgte og rektorene på hver skole, men protokollen undertegnes fortsatt på fylkesnivå. Vi har ingen oversikt over utfallet på hver enkelt skole. På fylkesnivå er det et møte for å bestemme sentrale kriterier. Disse er nokså vidt formulert, og det er meningen at hver skole skal tilpasse disse til lokale satsingsområder. Det er også opp til hver skole å utarbeide profilen på lønnsoppgjøret, og av sluttresultatet ser en at dette varierer veldig fra skole til skole, fra tilnærmet flate tillegg til stor grad av spissing av tilleggene.

Ingen av våre tillitsvalgte har meldt om store problemer.

Sigrun Aaneby

Hedmark

Lektors garanterte minstelønn ved full ansiennitet er vel kr. 419 500. 1,4 prosent av dette er kr. 5873. Kravet som ble fremmet, var et minimum til alle våre medlemmer i bunn, 0,83 pst. til alle. Deretter la forhandlerne til grunn ansiennitet, senioritet og fagfaktorer for å gi en ekstra påskjønnning for realister, den faggruppen det på nasjonalt plan begynner å bli en kritisk mangel på. Videre krevde vi kr. 7 500 til lektorer som er 55+, kr. 9 500 til dem som er 60+, og et ytterligere tillegg for lektorer 60+ med realistkompetanse på kr. 2000, altså kr. 11 500.

En del medlemmer fikk imidlertid ikke noe tillegg denne gangen. Det skyldes flere forhold, som at de er nytilsatt, er i vikariater etc. Men den viktigste grunnen var innstillingene fra den enkelte rektor. Faglig arbeid i klasserommet synes mindre verdsatt. De som ikke fikk noe, har selvsagt grunn til å føle seg skuffet. Men vi er glad for at profilen på oppgjøret denne gangen ivaretok vår interesser bedre enn ved tidligere oppgjør. Vi er likevel misfornøyd med beløpene. Det henger selvsagt sammen med størrelsen på rammene.

Ole Peder Kjeldstadli

Oppland

Forhandlingene i Oppland fylkeskommune har vært ført fagforeningsvis i et godt forhandlingsklima. Fylkeskommunen er

en profesjonell arbeidsgiver, og forhandlingene var derfor effektive og poengterte. Våre medlemmer kom rimelig bra ut av det når man tar i betraktning de endringene som var lagt inn i rammen for 4c i årets oppgjør.

Just Almås



Oslo

Utdanningsetaten i Oslo har ansvar for vel 10 000 ansatte, og i årets lokale oppgjør skulle kr. 80 500 000 fordeles. Oppgjøret foregikk ved at rektorene sendte inn sine forslag på ansatte som var aktuelle til å få lønnstillegg – med utgangspunkt i omforente kriterier. Det var ingen samtaler eller drøftinger mellom rektorene og de tillitsvalgte på skolene før rektorene sendte sine lister. Forhandlingene skjedde på etatsnivå mellom de sentrale tillitsvalgte og etatens direktører. Vi brukte tre dager på selve forhandlingene etter at vi hadde levert krav og fått tilbud to ganger.

Forhandlingene foregikk på en ryddig og profesjonell måte, og det hersket et godt forhandlingsklima mellom partene. Oslo Lektorlag hadde også et godt samarbeid med andre Akademikerforeninger som var representert i utdanningsetaten. Vi forhandlet bl.a. for medlemmer fra samfunnsøkonomene, et medlem i Juristforbundet og et medlem fra Tekna.

Medlemmene i Oslo Lektorlag kom godt ut av oppgjøret. Prinsipielt er vi naturligvis mot denne form for lokale forhandlinger. Skal man ta lokal lønnspolitikk noenlunde på alvor, må det foregå reelle forhandlinger på skolenivå, med mulighet til å ta uenighetssaker på etatsnivå. I Oslo er det dessverre andre organisasjoner som har lagt premissene for årets oppgjør.

Jon Sand

Alle foto: Svein Einar Bolstad

NYTT, GRATIS NYNORSKKURS: På nynorsk

www.nynorsksenteret.no/kurs/



Nynorsksenteret kan no tilby eit nytt, gratis nettkurs om tekst og tekstgrammatikk med utgangspunkt i nynorske tekstar. Kurset nyttar både skriftleg, munnleg og samansett tekst som eit grunnlag for å lære om det nynorske formverket. Det gjev òg ei enkel innføring i teksttypar og sjangrar, med døme frå moderne nynorsk skjønnlitteratur og sakprosa.

Elevane skal kunne

- «lese og skrive tekster i ulike sjangere, både skjønnlitterære og sakspreget på bokmål og nynorsk»
- «vise hvordan tekster i ulike sjangere kan bygges opp på ulike måter»
- «vurdere egne tekster og egen skriveutvikling ved hjelp av kunnskap om språk og tekst»

(Frå «Kompetansemål etter 10. årstrinn», Læreplan i norsk)

Nynorsksenteret har med dette nettkurset lagt til rette for å kunne hjelpe skulen med å realisere kompetansemåla etter 10. årstrinn (jf. sitat), men kurset kan også vere eit differensieringstilbod på andre klassetrinn. Både elevar med nynorsk som sidemål og hovudmål kan ha nytte av kurset. Du finn kurset på <http://www.nynorsksenteret.no/kurs/>



Medlems
Rådgiveren

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

DnB NOR

**Lektorbladets spalter er
åpne for innlegg, artikler
og kronikker om fag,
skole og utdanning.**

lektorbladet@norskulektorlag.no

Resultatet er gjennomgående bra

Av generalsekretær Otto Kristiansen



Resultatene varierer, men stort sett har våre medlemmer kommet godt ut av oppgjøret, skriver generalsekretær Otto Kristiansen i denne kommentaren.

Arets lokale lønnsforhandlinger i det kommunale tariffområdet er nå, med ett unntak, ferdige. Resultatene er gjennomgående bra.

Vi har naturlig nok flest medlemmer i undervisningsstillinger, plassert i hovedtariffavtalens kapittel 4, og for disse ble det forhandlet innenfor en ramme på 1,4 pst. fra 01.05.06. Aktiviteten og innsatsen til våre lokale forhandlere har vært stor, og kontakten mellom NLL sentralt og forhandlerne har vært mer omfattende enn tidligere. Jeg oppfatter slik kontakt som nyttig for begge parter, og selv har jeg hatt stort utbytte av samtaler med våre forhandlere. Det har vært inspirerende å oppleve entusiasme og voksende forhandlingskompetanse lokalt.

Resultatene varierer selvsagt, men stort sett har våre medlemmer kommet godt ut av oppgjøret. De fleste forhandlerne har rapportert om et resultat tett opp mot pro rata-andel av lønsmassen eller litt bedre. Når man vet at lønsmassen for undervisningspersonalet ikke var atskilt fra lønsmassen til andre kommunalt ansatte i kapittel 4, vitner resultatet om god forhandlingsinnsats.

Flertallet av de medlemmene det ble forhandlet for, har fått tillegg. Mens noen har fått beskjedne tillegg på ca. kr. 4 000, har andre fått opp mot kr. 20 000. Dessverre er det noen medlemmer som ikke har fått tillegg, men disse vil det være naturlige å prioritere i neste runde. Denne typen variasjoner er en del av lokale lønnsoppgjørs natur, og skaper en

dynamikk som over tid vil løfte våre medlemmers lønnsnivå.

Ifølge våre forhandlere har en gjennomgående svakhet ved oppgjøret vært arbeidsgivers og andre organsiasjoners prioritering av funksjonstillegg, først og fremst funksjonstillegg til kontaktlærer. Flertallet av våre forhandlere er misfornøyde med arbeidsgivers manglende vilje til å føre reelle, individuelle forhandlinger. Mange av forhandlerne uttrykker også misnøye med manglende innsikt i og begrunnelse for rektorenes prioriteringer, og etterlyser i den forbindelse muligheten til å komme inn tidligere i prosessen.

Våre forhandleres styrkede kompetanse gjør at de i større grad ser feilene ved arbeidsgivers opptreden. Vi får riktignok flere positive rapporter om gode lokale prosesser, men det er dessverre fortsatt slik i lokale lønnsoppgjør etter hovedtariffavtalens kapittel 4 at mange arbeidsgivere ikke tar arbeidet med å sikre en best mulig forhandlingsprosess i tråd med tariffavtalens retningslinjer seriøst nok. Dette kan ha sammenheng med at den lokale arbeidsgiver bare har ansvaret for en liten del av den totale lønnsreguleringen.

Oslo kommune er eget tariffområde, og her ble det forhandlet om et tillegg på 2,4 pst. pr. 01.08.06. Våre erfarne forhandlere oppnådde et godt resultat, men er mindre fornøyde med en svært sentralisert forhandlingsprosess. Deres erfaringer tilsier at våre medlemmer i Oslo kommune kommer bedre ut av lokale

lønnsoppgjør når vi kommer inn i forhandlingsprosessen på skolenivå.

Vi har også noen medlemmer som får all lønn fastsatt lokalt etter bestemmelsene i hovedtariffavtalens kapittel 5, og her viser de rapportene vi har fått så langt, et resultat på godt over 4 pst. pr. 01.05.06.

Vi skal ikke stikke under en stol at oppfølgingen av våre medlemmer i grunnskolen kan bli bedre, men bistanden til disse medlemmene har vært mer omfattende i år enn i 2004, og der vi har vært aktivt inne i forhandlingsprosessen, har resultatet blitt akseptabelt.

Vi har i årets oppgjør bare registrert ett brudd. NLL kom heller ikke i dette lokale oppgjøret til enighet i Troms fylkeskommune. Det ble brudd sammen med de andre berørte Akademikerforeningene og NITO, og bruddet går videre til sentral organisatorisk behandling.

Vi vil komme tilbake med flere kommentarer til oppgjøret når vi har innhentet mer eksakt og systematisk informasjon om resultatene. Men allerede nå vil jeg uttrykke en stor takk til våre forhandlere. Deres innsats lokalt har vært meget god, og innsatsen blir ikke mindre når man ser den i sammenheng med den beskjedne frikjøpsressursen våre forhandlere foreløpig har til disposisjon. Denne innsatsen er den beste reklame for en fagforening som er opptatt av å bedre lektorenes lønnsvilkår og dermed styrke den faglige utviklingen av norsk skole.

Instituttleder Jan B. Ommundsen ved ILS:

– Gjeninnfør krav til undervisningskompetanse!



Svein Magne Sirmes
lektorbladet@norskulektorlag.no

– I en tid der krav til større innsikt og utdanning på nær sagt alle områder i samfunnet vektlegges, opplever vi at de faglige krav til å undervise blir utvannet. Noe lignende hadde neppe blitt akseptert i andre sektorer! Hvem i helsesektoren vil ansette en hjelpepleier hvis man trenger en lege fordi førstnevnte er billigere?

Det er instituttleder Jan B. Ommundsen ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling ved Universitetet i Oslo som sier dette til Lektorbladet. Og han kommer med følgende appell til kunnskapsminister Øystein Djupedal: Skaff deg et positivt ettermæle i norsk skolehistorie og gjør noe med dette – straks!

Bakgrunnen for Ommundsens utspill er at kunnskapsminister Djupedal nylig har uttalt at han er enig i at lærerne skal ha ”faglig kompetanse i fag som de underviser i”.

– Dette kan for utenforstående synes som et selvfølgelig og soleklart utsagn, men det er dessverre ikke tilfellet når det gjelder tilsetninger i skoleverket. Her teller såkalt ”anvendelighet” og økonomi mer enn faglig fordypning! Allmennlæreren, som per bestemmelse kan undervise i alle fag i hele grunnskolen (og som i tillegg er billigere enn universitetsutdannede adjunkter og lektorer), blir ofte foretrukket, selv om de universitetsutdannede har langt mer solid fagbakgrunn. Dette må det bli en slutt på! fortsetter Ommundsen.

Statistikk

Han legger fram statistikk fra år 2000 som viser at rundt 30 prosent av dem som underviser i norsk på mellomtrinnet, har mindre enn 5 vektall (15 studiepoeng) i norsk. Tilsvarende tall for eng-

elsk og matematikk er ca 50 %. På ungdomstrinnet er tallene for norsk, engelsk og matematikk henholdsvis 20 %, 20 % og 30 %. Stikkprøver viser at det ikke er blitt noen bedring, snarere det motsatte, i årene som er gått. Antall lærere med svak formell faglig bakgrunn bare øker, og det er faktisk slik at økningen er størst for lærere under 35 år.

– Vi kan med andre ord regne med at denne svakheten vil opprettholdes i mange år framover dersom ikke drastiske tiltak iverksettes, og det er et skremmende perspektiv, legger Ommundsen til.

– Hver tredje lærer som underviser i matematikk på ungdomstrinnet, har altså mindre enn 15 studiepoeng i matematikk, og mange av dem har sine poeng fra allmennlærerutdanningen med et faglig innhold som i liten grad strekker seg ut over repetisjon av lærestoffet i grunnopplæringen. Er det rart at våre resultater fra PISA- og TIMSS-undersøkelsene er nedslående? Det kan dokumenteres at faglig usikkerhet hos lærerne forplanter seg som destruktiv støy i undervisningen – ja, selv elever melder at dette virker sterkt forstyrrende inn på innlæringen.

Krav til undervisningskompetanse

Etter Ommundsens syn er det kun én vei ut av uføret: Allmennlærerutdanningen og allmennlærerordningen må omdan-



nes, og krav til undervisningskompetanse må gjeninnføres!

Hans forslag er at lærerutdanningen for grunnskolen spesialiseres og profesjonaliseres mot tre nivåer: småskoletrinnet, mellomtrinnet og ungdomstrinnet. For hvert av disse nivåene må det stilles klare og entydige krav til kompetanse. For ungdomstrinnets vedkommende må man kreve minst 60 studiepoeng i de fagene som man skal undervise i, og fagene må ha et relevant nasjonaldefinert innhold som holder faglige mål. Om man skal bruke fire eller fem år på dette, er etter hans syn et underordnet spørsmål.

– Tidsrammen er egentlig det minst vesentlige, det er selve innholdet som må fokuseres. Når det gjelder allmennfagene i videregående opplæring, må kravet være minst 60 studiepoeng i de fagene man skal undervise i. Ved hver skole må det i tillegg være lektorer med hovedfag/mastergrad og fagdidaktisk utdanning i de sentrale allmennfagene.

Norsk Lektorlag vil ha nye krav til undervisningskompetanse

Det må stilles spesialiserte krav til formell faglig kompetanse hos dem som skal undervise i alle fag og på alle trinn/nivåer i skolen. Det er også nødvendig med en sterkere standardisering av de faglige kravene i lærerutdanningen for å sikre en felles, nasjonal kvalitet, heter det i et vedtak fra Norsk Lektorlags sentralstyre.

norsk lektorlag

Strengere krav til sammensetning av undervisningspersonalet

Etter Norsk Lektorlags syn bør det også stilles strengere krav til sammensetning av undervisningspersonalet ved den enkelte skole, både med hensyn til samlet faglig kompetanse og balanse mellom kjønnene. Skoler må i større grad stimuleres til å rekruttere og beholde menn i undervisningsstillinger. De nye kravene må forskriftsfestes nå.

Spesialisert lærerutdanning

Allmennlærerutdanningen og allmennlærerordningen bør avvikles og erstattes av en spesialisert lærerutdanning. All lærerutdanning bør spesialiseres i forhold til fag, alderstrinn og faglig nivå. En utvidelse av dagens allmennlærerutdanning fra fire til fem år vil ikke løse problemene knyttet til dagens ordning, og den vil ikke være noen garanti for at de svakheter NOKUT har påpekt i sin rapport av allmennlærerutdanningen, blir fjernet. Norsk Lektorlag mener det er mer hensiktsmessig å foreta en grad-

vis heving av kvaliteten på lærerkompetansen ved å stille strengere og fagspesifikke krav om undervisningskompetanse. Universiteter og høyskoler bør tilby etter- og videreutdanningsmoduler som relativt raskt kan heve den samlede kompetansen i dagens lærerpersonale.

Både den fireårige lærerutdanningen og den femårige lektorutdanningen bør kunne utvides – enten i bredden (dvs. flere fag) eller i dybden (ytterligere spesialisering). På den måten kan lærerutdanningen og lektorutdanningen i prinsippet utvides gjennom systematisk og kontinuerlig etter- og videreutdanning.

Endring av forskriften til Opplæringsloven

Forskriften til Opplæringsloven må endres straks slik at den eksplisitt stiller krav om undervisningskompetanse, ikke bare krav om kompetanse ved tilsetning. I en overgangsperiode bør skoleeier kunne søke om og gis dispensasjon. På skoler der man mangler kompetanse i

fag, bør det stilles krav om forsterkning av fagmiljøet når standpunkt karakterer settes.

§ 3-11 og § 4-6 i forskriften til Opplæringsloven må få tilføyelser med krav om at faglærere som skal sette standpunkt karakterer, må oppfylle minstekrav til kompetanse i de aktuelle fag – slik det framgår av ny § 14 (Krav til kompetanse). Både den faglige fordypningen, fagdidaktikken og den pedagogiske utdanningen bør spesialiseres i forhold til undervisning på henholdsvis småskoletrinnet, mellomtrinnet og ungdomstrinnet. Studiepoeng knyttet til fag beregnet på undervisning på mellomtrinnet bør ikke uten videre gi studiepoeng for undervisning på ungdomstrinnet. Studiepoeng knyttet til fag rettet mot ungdomstrinnet, bør ikke uten videre gi studiepoeng rettet mot undervisning i videregående skole.

- For undervisning på småskoletrinnet kan man beholde ordningen med en "allmennlærerutdanning" beregnet på dette trinnet.
- For undervisning på mellomtrinnet i grunnskolen bør det kreves minimum 30 studiepoeng i det aktuelle faget.
- For undervisning på ungdomstrinnet i grunnskolen og i teorifag/allmennfag i videregående opplæring bør det kreves lektorutdanning (hovedfag/mastergrad fra universitet eller høyskole) og minimum 60 studiepoeng i det aktuelle faget.



Hvilken plass skal pc-en ha i Kunnskapsløftet?

Av lektor Sigrid Skogan, leder av matematiklutvalget i Norsk Lektorlag

Ved flere videregående skoler har elevene i 1. klasse – Vg1 – høsten 2006 blitt pålagt å lease bærbare pc-er. Dette har jevnt over vært direktiv etter vedtak i fylkesting, uten forutgående drøfting med lærerne. En slik omfattende endring av rammene for undervisningen har store faglig-pedagogiske konsekvenser.

Elevens årlige utgift ved å lease pc varierer – flere steder er den langt over 3000 kr., som er en betydelig utgift. Skoleiere har derfor via rektor pålagt forbud mot å be elevene kjøpe kalkulator eller oppgavesamling i matematikk. Melding om dette ble gitt lærerne ved skolestart, lenge etter at lærebøker i faget var valgt.



Digital kompetanse og metodefrihet

Skoleeiers begrunnelser for pc til alle elever er krav i Kunnskapsløftet om digital kompetanse i alle fag. Sentralt motiv er imidlertid uten tvil økonomi. Det er beklagelig at skoleeiere ikke drøfter hvordan man best legger rammer for å gi elevene digital kompetanse – kanskje det skjer best ved stasjonære maskiner på skolen?

It-baserte læringsressurser kan gi undervisningen en ny dimensjon. De nye læreverkene i matematikk for videregående skole har gode og fyldige nettressurser. Her finnes animasjoner, flervalgsoppgaver, læringsstier og annet.

Men i Kunnskapsløftet understrekes også lærerens metodefrihet.

For matematikk i videregående skole må det vurderes grundig om, hvordan, og i hvilken grad, bruk av pc-ressurser kan gi faglig styrke. Det sentrale spørsmålet må være hvordan vi på best måte gir elevene den ønskede matematikk-kompetanse. Skjer det ved utstrakt bruk av pc eller er andre hjelpemidler mer hensiktsmessige? Matematikkmiljøene i hele utdanningsløpet bør delta i den debatten.

Pc på eksamen/prøver

I august i år sendte Utdanningsdirektoratet ut foreløpige retningslinjer for eksamen i matematikk i Kunnskapsløftet. Der heter det:

”Eksamen i matematikk skal være todelt. Dette gjelder både fellesfag og programfag.

Den første del av eksamen vil foregå med få eller ingen hjelpemidler. Det vil ikke være tillatt å ha med egne notater eller å bruke digitale hjelpemidler.

Ved den andre delen av eksamen vil det være tillatt å bruke symbolbehandlende programmer på datamaskin eller lommeregner. Oppgavene utarbeides imidlertid slik at grafregner er tilstrekkelig hjelpemiddel – i tråd med tidligere praksis. Det er altså ikke nødvendig å anskaffe symbolbehandlende program

for å løse oppgavene i den andre del av eksamen. Oppgavene skal kunne løses uavhengig av hva slags dataverktøy elevene bruker.

Direktoratet vil våren 2007 komme med nærmere presisering om bl.a. eksamens-tid, hjelpemidler og hvilke kompetanser som skal vurderes i de to delene av eksamen.”

Brev fra universitetene om todeling av eksamen fikk heldigvis gjennomslag. Utdanningsdirektoratet jobber nå med reglene rundt andre del, og det er ingen lett oppgave når målet er rettferdighet for elevene.

Elever ved skoler der skoleeier har forbudt innkjøp av kalkulatorer, har kalkulator kun på pc. Eleven må bruke pc hver gang han/hun skal gjøre utregninger som krever hjelpemidler. I emnene i 1 T og 1 P er det ofte nødvendig.

Følgende to punkter viser hvorfor dette er problematisk:

Eleven kan møte til prøven med maskinen fylt med ”verdens største elevbok”. Med formuleringer i læreplanen som ”eleven skal kunne...” blir dette en selv-motsigende situasjon. Ingen skole har kapasitet til å teste elevens harddisk før prøver eller eksamen. Hjelpemidlene er dermed ukontrollerbare, man har en åpen-bok-prøve. Det vil legge store føringer for hvilke oppgaver som kan gis.

Microsoft sier at det ikke finnes løsninger som hindrer kommunikasjon mellom bærbare pc-er. Mange bærbare pc-er har innebygd sender og mottaker (både WLAN og bluetooth, samt infrarød port) som muliggjør kommunikasjon.

Skoleeiere som nå har innsett denne svakhet med bruk av pc til eksamen, antyder at fusk kan kontrolleres ved at alle elever skriver ut logg (hvert tastetrykk registreres) fra sin maskin. Denne loggen skal da i etterkant kontrolleres. En formidabel jobb! For prøver i løpet av året er dette helt klart ingen mulig kontrollmåte.

Utdanningsdirektoratets ansvar

Utdanningsdirektoratet har uten tvil et vanskelig arbeid med presisering av rammene for eksamen. Reformen forventes å gi et ”kunnskapsløft” i matematikk og andre fag. Hvilke hjelpemidler som bør tillates, er et avgjørende spørsmål.

Mange har ferskt i minnet ukritisk innføring av grafisk kalkulator og elevbok. For innlæring av matematikk så man her mange negative følger. Del 1 av eksamen er derfor et viktig skritt for å bedre basiskunnskapene.

”Den digitale skole” er et prosjekt i Utdanningsdirektoratet. Uttalt mål for prosjektet er fulldigitalisering av eksamen. 2008 ble satt som mål for gjennomføringen. Hvilke følger dette ville få for de aktuelle fag, har vært lite drøftet i prosjektet.

Nå har direktoratet inntil videre satt foten ned for dette råkjøret. Tidligere i høst varslet direktør Hege Nilsen at man foreløpig ikke utvider antall skoler som får drive forsøk med digital eksamen. Norsk Lektorlag har tidligere på nettplass rost ansvarligheten i denne avgjørelsen.

Matematikktutvalget i Norsk Lektorlag

Matematikktutvalget i Norsk Lektorlag finner ovenstående problemstillinger meget viktige. Vi har derfor løpende kontakt med Utdanningsdirektoratet og matematikkmiljøene i landet. Norsk Lektorlag arrangerte i september et møte med representanter fra disse.

Norsk Lektorlag er medlem av Norsk matematikkråd. Matematikkrådet behandler disse spørsmål i sine møter og er en viktig aktør overfor direktorat og departement. Mange er opptatt av hva som skjer videre med matematikkfagets vilkår i reformen Kunnskapsløftet.

Naturfagsenteret

Naturfagsenteret, som ble etablert i 2003, er et nasjonalt ressurscenter for naturfagene i opplæringen (barnehage, grunnskole, videregående skole, voksenopplæring og lærerutdanning). Senteret er plassert ved Universitetet i Oslo, Det matematisk-naturvitenskapelige fakultet, og ledes av førsteamanuensis Anders Isnes, som forholder seg til Utdanningsdirektoratet i faglige spørsmål og til fakultetet i administrative spørsmål.

– Vår hovedoppgave er å styrke kompetansen i og motivasjon for naturfag hos elever og lærere. Det skal gjøres ved å utvikle og forbedre innhold og metode gjennom forsknings-, forsøks- og utviklingsprosjekter, forteller Isnes til Lektorbladet, og understreker at senteret ser det som en viktig oppgave å bidra til tiltak som kan øke rekrutteringen til naturfagene. I sitt arbeid skal senteret også ha bred kontakt med naturfagdidaktiske miljøer på det nasjonale, nordiske og internasjonale plan.

– Vi skal sammen med andre relevante fagmiljøer lede og koordinere arbeidet med å utvikle arbeidsmetoder, innhold og eksempler på undervisningsmaterieell som bidrar til å gjøre naturfagopplæringen variert, spennende og levende for elever og studenter, som utvikling og utprøving av IKT-baserte læremidler og organisering av nettbaserte læringsmiljøer i naturfagene, fortsetter han.

Senteret skal bidra til informasjons- og erfaringsspredning av resultater fra forsknings-, forsøks- og utviklingsarbeid innenfor de områdene som senteret skal ivareta. Dette arbeidet gjennomføres ved hjelp av kurs, seminarer, besøk ved senteret, materiellutvikling, skriftlig materiale og nettbaserte løsninger.

Naturfagsenteret legger til rette for ulike måter å nå ut til lærere på – gjennom tidsskrifter, nettsteder og konferanser.

“Naturfag”

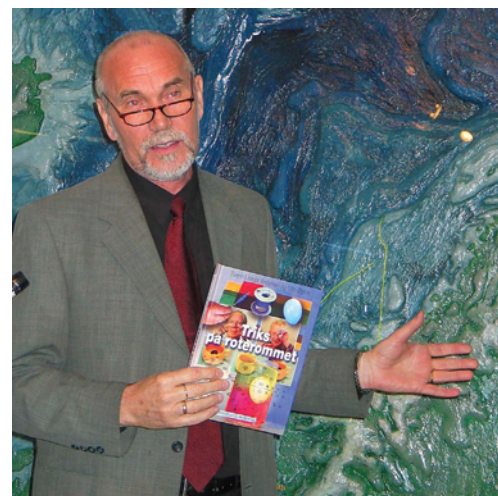
“Naturfag” er et tidsskrift som kommer ut med tre nummer i året. Det er ment som en inspirasjonskilde for fornyelse i naturfagundervisningen og har artikkelstoff for alle målgruppene fra barnehage til lærerutdanningene i naturfag. Temanumrene som er kommet, har titlene Fysikkens år, Forskerspiren, Teknologi og design og Grunnleggende ferdigheter i naturfag. Neste nummer vil handle om naturfag og IKT.

Nettsteder

På nettstedet www.naturfagsenteret.no gis orientering om virksomheten ved Naturfagsenteret. Nettstedet www.naturfag.no er et ressurssted for naturfaglærere, ikke bare i grunnskolen og Vg1, men også for lærere i fysikk, kjemi og biologi i videregående skole. De nye realfagene geofag og teknologi og forskningslære vil også få ressurser på dette nettstedet. Her finner lærere undervisningsopplegg, forsøk/aktiviteter, fagartikler, animasjoner og henvisninger til andre eksterne ressurser knyttet til hvert kompetansemål i læreplanene.

– Vi vil anbefale naturfaglærere å gjøre seg kjent med de ulike ressursene på dette nettstedet, sier Isnes.

Nettstedet viten.no er webbasert naturfagundervisning for elever. Her finner en temaer som genteknologi, radioaktivitet, på tynn is (drivhuseffekten) – blant mye annet spennende.



Konferanser

Hvert år arrangerer Naturfagsenteret en nasjonal naturfagkonferanse på Blindern i slutten av oktober over to dager. Deltakerantallet har vært ca 350, men det vokser for hvert år.

– Vi ønsker også å arrangere regionale naturfagkonferanser. I høst samlet vi for eksempel rundt 100 lærere på Høgskolen i Nesna til en slik konferanse, sier Isnes, som legger til at Naturfagsenteret også skal være ”naturfagambassadører” og naturfagets talspersoner rundt om i Norge.

– Vi har startet denne virksomheten i år med 7 lærere som har 20 % stilling ved Naturfagsenteret og 15 lærere som hører til vårt ”brannkorps”, dvs. de rykker ut når det er behov. Ambassadørene har samlinger ved Naturfagsenteret for kompetanseheving, og Naturfagsenteret utvikler materiell som de kan bruke i sin kursvirksomhet eller i nettverksbygging i regioner.

Historieundervisning for elever med flerkulturell bakgrunn

Eurosentrisme eller individuelt tilpasset opplæring?

Av lektor Dirk Levsen

For å forebygge rasisme og fremmedhat og fremme toleranse og gjensidig respekt blant elevene må historieundervisningen gå helt nye veier, skriver lektor Dirk Levsen i denne artikkelen.

Besøk i tyske konsentrasjonsleirer

Utgangspunktet mitt for denne artikkelen er en personlig opplevelse som jeg hadde som historielærer, da jeg våren 2004 sammen med en klasse påbyggings elever fra Vinstra vidaregåande skule reiste til Auschwitz, Sachsenhausen og Ravensbrück. Turen ble arrangert av "De Hvite Busser". Med oss på turen nedover til Polen og Tyskland hadde vi en 3. klasse allmennfag fra en videregående skole i Oslo øst. Klassen bestod av 18 elever, som representerte 14 forskjellige nasjoner.

Da vi kom til Auschwitz I og Auschwitz II, også kalt for Auschwitz-Birkenau, selve utryddelsesleiren, viste det seg at de aller fleste av Oslo-elevene var meget dårlig forberedt på denne reisen, og at de fullstendig manglet folkeskikk og respekt for ofrene. Oppførselen fra mange av dem var ikke bare dårlig, den var rett og slett provoserende og skandaløs. De fleste viste ingen respekt for det faktum at de befant

seg på et sted der en av de største forbrytelsene noensinne i menneskets historie hadde skjedd. I Auschwitz-Birkenau, som er en gigantisk gravlund, er det absolutt røyke- og drikkeforbud. Ingen av disse reglene ble overholdt av Oslo-elevene. Samtidig var mange meget bråkete, noe som til slutt førte til at jeg måtte gripe inn.

På denne måten fikk jeg faktisk bedre kontakt med dem. På mitt spørsmål om hvordan egentlig historieundervisningen deres var, fikk jeg følgende svar: "Vi ser nå stort sett på video, vi." Det var tydelig for meg at læreren hadde gjort en dårlig jobb. Å drive historieundervisning nesten utelukkende ved hjelp av video kan ikke forsvares. Jeg er klar over at elevene muligens har overdrevet, bare for å sverte læreren sin, men det var tydelig at forberedelsene fra lærerens side hadde vært, for å si det forsiktig, ufullstendige.

I distriktene har vi fortsatt klasser og elevgrupper med etnisk norske elever i flertall. Derimot finnes det



Dirk Levsen er født og oppvokst i Tyskland, men er siden 1994 bosatt på Vinstra og underviser i bl.a. historie. Dirk Levsen er dr. phil. og har en mastergrad i pedagogikk.

for eksempel i Oslo 32 skoler der elevene med flerkulturell bakgrunn er i flertall: "I klassen min går det en som er norsk. Eller: Hun er halvt norsk, sier Mounir el Hamouti (11) ved Vahl skole" (Dagsavisen 18.1.2006).



Fra Auschwitz. (Foto: Stiftelsen Hvite Busser)

Ut fra disse fakta kan en formulere følgende problemstillinger:

- Er vi i framtiden nødt til å fjerne oss fra en stort sett eurosentrert undervisning til en mer individuelt tilpasset historieundervisning som tar vare på den enkelte elevs etniske bakgrunn?
- Hvordan vil en slik undervisning eventuelt kunne forandre utdanningen av framtidens historielærere?
- Hvilke konsekvenser vil en historieundervisning med nytt fokus få for lærebokskrivning?
- For å kunne nærme seg problemstillingene er det viktig å diskutere begrepet "historiebevissthet". Hvordan kan begrepet defineres – og hva inneholder det?

Tanker om begrepet "historiebevissthet"

Historiedidaktikk som egen vitenskapelig disiplin utviklet seg særlig etter 1945 i Vest-Tyskland og etter 1989/90 i det gjenforente Tyskland. Navn som Klaus Bergmann, Bodo von Borries, Karl-

Ernst Jeismann og Jörn Rüsen er helt sentrale i utviklingen av faget. Et eksempel på dette er selve "bibelen" for historiedidaktikere både i Tyskland og i Skandinavia, nemlig "Handbuch Geschichtsdidaktik", utgitt av Klaus Bergmann og Jörn Rüsen m. fl.

Her finner vi også flere bidrag av Karl-Ernst Jeismann, som gjennom sin forskning særlig har vært opptatt av teorien rundt begrepet "historiebevissthet" (tysk: Geschichtsbewußtsein). Han definerer "Geschichtsbewußtsein" på følgende måte: "Geschichtsbewußtsein meint die ständige Gegenwärtigkeit des Wissens, daß der Mensch und alle von ihm geschaffenen Einrichtungen und Formen seines Zusammenlebens in der Zeit existieren, also eine Herkunft und eine Zukunft haben, daß sie nichts darstellen, was stabil, unveränderlich und ohne Voraussetzungen ist."

Videre reflekterer han kritisk over forholdet mellom begrepene "Geschichtsbewußtsein" (norsk: historiebevissthet) og "historische Identität" (norsk: historisk identitet). Han framhever at historiebevissthet ikke bare eksisterer i det kognitive rommet,

men at begrepet er tett forbundet med elevenes livs- og læringserfaringer og dermed beveger seg på et emosjonelt nivå.

Utviklingen av historiedidaktikken i Vest-Tyskland, etter 1989/90 i det gjenforente Tyskland, har hatt og fortsatt har stor betydning innenfor fagfeltet i Norge. Ser vi for eksempel på den fagdidaktiske litteraturen i historie, kan vi konstatere at tidligere nevnte forskere som Klaus Bergmann, Bodo von Borries, Karl-Ernst Jeismann og Jörn Rüsen står helt sentralt også her i landet. Både Jan Bjarne Bøe, Kari Blom og Knut Helle nevner i sine norske fagdidaktiske innføringer "Handbuch Geschichtsdidaktik".

Akkurat som Karl-Ernst Jeismann i Tyskland er også Ola Svein Stugu opptatt av begrepet "historiebevissthet", som han definerer på følgende måte: "Eit historiemedvit inneber ei mer eller mindre klart utforma forestilling om korleis individ og kulturarv inngår i historiske forløp som ikkje er avslutta, og som ein sjølv er ein del av."



(Foto: Stiftelsen Hvite Busser)

Kunnskapsløftet og læreplanene

Ifølge "Rundskriv F-13/04, Dette er Kunnskapsløftet. Kultur for læring" skal den generelle læreplanen, som i 1993 ble formulert av Gudmund Hernes, fortsatt gjelde som forskrift.

Av den framgår det meget tydelig: "Skolen har fått mange elever fra grupper som i vårt land utgjør språklege og kulturelle minoriteter. Utdanninga må derfor formidle kunnskap om andre kulturar, og utnytte dei høve til rikare innhald som minoritetsgrupper og nordmenn med annan kulturell bakgrunn gir. Sikker kunnskap om andre folk gir eigne og andres verdiar ein sjanse til prøving. Oppfostringa skal motverke fordommar og diskriminering, og fremje gjensidig respekt og toleranse mellom grupper med ulik levevis."

Foreløpig har læreplanene for faget historie bare vært ute til høring. Det blir spennende å se det endelige resultatet. Her kan det slås fast at Kunnskapsløftet åpner tydelig for en ny, mer differensiert form for historieundervisning, som kan ta vare på den enkelte elevens etniske bakgrunn og dermed elevens egen historie. I "Rundskriv F-13/04" heter det:

"Det åpnes for lokal frihet til å dispo-

ner inntil 25 prosent av timene i de enkelte fag. Formålet med ordningen er å bedre den tilpassede opplæringen, og den gjelder for alle elever i alle fag og på alle trinn i opplæringsløpet."

Dermed kan historieundervisningen tilrettelegges for å ta vare på den enkelte elevs historiske bakgrunn. Formålet må da være å gjøre eleven kjent med nettopp hans/hennes egen historiske bakgrunn, som da formidles på en kyndig og saklig måte for å skape historisk identitet hos eleven. Dette stiller selvfølgelig helt nye krav til lærere og dermed også til lærerutdanningen og etterutdanningen. Hvem av oss historielærere vet særlig mye om for eksempel somalisk historie? Skoleeiere burde legge opp til konkrete etterutdanningskurs for lærere som underviser i historie og samfunnsfag. Også lærerutdanningsinstitusjoner som universiteter og høyskoler må da justere og/eller utvide pensum for å kunne dekke de nye behov.

Målet må være å skape historiebevissthet og historisk identitet hos den enkelte elev ved å gjøre ham/henne kjent med egen historisk bakgrunn for på den måten å skape interesse for norsk og europeisk historie. Gjennom en slik historieundervisning ville en også forebyg-

ge en tendensiøs historieformidling på hjemmebanen eller f. eks. ved religiøse møtesteder.

Går jeg tilbake til innledningen, våger jeg å påstå at noen av elevene fra Oslo øst som reiste sammen med meg og klassen min til Auschwitz, hadde hørt antisemittiske uttalelser hjemme. For å forebygge slike tendenser i framtiden og for å fremme toleranse og gjensidig respekt blant elevene bør framtidens historieundervisning gå helt nye veier.

Litteraturutvalg

Bergmann, Fröhlich, Kuhn, Rüsen, Schneider (utg.) (1997): *Handbuch Geschichtsdidaktik*, Seelze-Velber (5. opplag)

Blom, Kari; Helle, Knut (1997): *Historie - hva, hvordan, hvorfor? Fagdidaktisk innføring*, Bergen-Sandviken

Bøe, Jan Bjarne (1995): *Faget om fortiden. En oversikt over det historiedidaktiske området*, Oslo

Stugu, Ola Svein (2000): *Frå undervisningslære til teori om historiemedvit og historiekultur - nokre nyare utviklingslinjer i historiedidaktikken*. Småskrifter fra Historisk institutt, NTNU nr. 1

“Targets”, nynorsk, utlysinger

“Targets”



I en artikkel i tidsskriftet ”Språk og språkundervisning” nr. 3/04 skriver seniorrådgiver Jorunn Berntzen i Kunnskapsdepartementet at det ikke finnes ”forskningsmessig belegg for å hevde at språkfag er teoretiske fag, eller at noen språk krever en mer teoretisk tilnærming enn andre. Når det i Norge er en utbredt oppfatning at annet fremmedspråk er et teoretisk fag, kan årsaken være at mange lærere har dårlige praktiske språkferdigheter og/eller mangler fagdidaktiske kunnskaper”.

Artikkelen, som er basert på et foredrag, har vakt oppsikt i en del miljøer. I oktober 2004 hadde f.eks. Det nasjonale fagråd for romanske språk og kulturer en stor konferanse hvor Jorunn Berntzens artikkel ble omtalt og tolket slik: ”Fy, fy til grammatikk og oversettelse som metode for

fremmedspråklæring. ... I kravet til 2. fremmedspråk som praktisk fag ligger det implisitt en kritikk av tradisjonell språkopplæring, beskrevet som systemorientert, i motsetning til den nye modellen som skal være ’praksisorientert’.”

Jorunn Berntzen er ikke bare seniorrådgiver i Kunnskapsdepartementet, hun er også en av forfatterne bak ”Targets” (Aschehoug), som er et av de mest brukte læreverkene i engelsk for Vg1.

Mener Jorunn Berntzen at arbeidsboka til ”Targets” (og selve grunnboka) og øvingene som de inneholder, framstiller engelsk som et ”praktisk” fag?

La meg føye til: Slik jeg ser det, skiller ikke disse øvingene seg ut fra den typen øvinger man finner ikke bare i engelskbøker, men i alle læreverker i fremmedspråk for norsk grunnskole og videregående skole. De er svært så tradisjonelle!

Franskilolog

Vi har forelagt spørsmålet for Jorunn Berntzen, som har gitt oss følgende svar:

Læreverket ”Targets” kom i førsteutgave i 1998 og ble revidert i 2006. Noen tekster og oppgaver fra førsteutgaven er med mitt samtykke beholdt i den reviderte utgaven. Følgelig står jeg opp-

ført som medforfatter, selv om jeg ikke har vært direkte involvert i arbeidet med revideringen. De oppgavene som jeg har laget, har som formål å utvikle elevenes kommunikative kompetanse, dvs. deres praktiske språkferdigheter, i tråd med gjeldende læreplan i engelsk.

Ny rettskriving for nynorsk



I haust lanserte Det Norske Samlaget fjerde utgåve av Nynorskordboka. Mange sperra augo opp: Vågar ein verkeleg å trykkje opp Nynorskordboka medan folk ventar på ny rettskriving for nynorsk? Eller er planane om ny nynorsknormal lagde på is?

Nynorskbrukar

Vi har bede Språkrådet om ein kommentar og fått dette svaret frå rådgivar Eilov Runnestø:

Planane om ein ny rettskrivingsnormal for nynorsk er ikkje lagde på is. I eit brev Språkrådet sende til Kultur- og kyrkje-departementet 21. august i år, går det fram at det kan bli ein del å gjere med med nynorsknorma i framtida. Departementet har då òg tidlegare gitt uttrykk for at klammeformsystemet bør bort også i nynorsk.

I samband med omorganiseringa av Språkrådet skal det oppnemnast fire fag-grupper. Ei av dei heiter Fagråd for nor-mering og språkbobservasjon. Ho skal ta seg av normeringssaker i framtida og skal etter planen ta til å verke i 2007.

Runnestø viser elles til brevet Språkrådet sende Kulturdepartementet 21. august i år, der det under overskrifta "Normeringsbehov i nynorsk" heiter:

Situasjonen for nynorsk er trolig blitt ytterligere forverret etter at bokmål fikk sin nye rettskrivning i 2005 ... For å møte utfordringen fra et mer funksjonelt flertallsmål må mindretallsmålet få tilbake en klarere identitet. Dette kan bare skje gjennom en innstramning av normen særlig morfologisk og ortografisk, en innstramning som er desto mer nødvendig som nynorskbrukere i langt mindre grad enn bokmålsbrukere har en tydelig empirisk norm, en historisk, sosialt og mentalt etablert "hovedled" å forholde seg til.

Det er opplagt at det er større behov for normering av nynorsk enn bokmål, bl.a. fordi nynorsk ikke har noen stor rettskrivningsordbok. Listene over normeringsvedtak i årsmeldingene fra Norsk språkråd sier ofte at ord som har en form i bokmål, ikke er normert tidligere i nynorsk. Her bør en også nevne prosjektet Norsk Ordbok 2014, som kan komme til å avdekke normeringsbehov i nynorsk fremover, særlig i siste halvdel av alfabetet.

Ordtilfanget i nynorsk har vært en viktig sak i Språkrådets virketid. Det har vært omstridt i hvor stor grad en skal se ordtilfanget som en del av normen. Norsk språkråd har argumentert for at ordtilfanget er med og konstituerer nynorsk i større grad enn tilfellet er for bokmål. Rådet vedtok i 2000 retningslinjer som åpner for friere bruk av historisk sett tyske og danske importord.

Husk Faglig-pedagogisk dag tirsdag 3. januar 2007

www.fagpeddag.no
fagpeddag@admin.uio.no

oppdatering
faglig påfyll inspirasjon
etterutdanning
diskusjon siste nytt



UNIVERSITETET
I OSLO



NORGESMUSIKKHØGSKOLE
Norwegian Academy of Music

Utlysning av stillinger

I lederartikkelen i Lektorbladet nr. 5 (2006) tas det til orde for mer samarbeid mellom skoleeiere når det gjelder utlysning og tilsetting av lærere. Hva sier KS til dette forslaget?

MBT

Vi har fått følgende svar fra KS ved rådgiver Per Remme:

KS ser behovet for at våre medlemmer finner fram til rutiner og hjelpemidler som gjør det enkelt og hensiktsmessig både for brukere og søkere å kunne formidle seg og få gitt ønsket informasjon. Grunnopplæringen i Norge – og ikke minst videregående opplæring – er svært mangslungen, og spørsmålet blir fort i hvilken grad det er ønskelig og tjenlig å standardisere for eksempel et søknadsskjema til undervisningsstillinger. Dette kan ellers være et spørsmål som lærerorganisasjonene kan ta opp og få vurdert i KS' nettverk for henholdsvis grunnskolen og videregående opplæring.



Det private rom på jobb

Av Nina Sandborg, juridisk rådgiver, Norsk Lektorlag

Et svært relevant tema for alle arbeidstakere er vern av det private rom i arbeidssituasjonen. En side av dette er arbeidsgivers rett til å ha innsyn i din e-postkasse. Temaet er aktualisert gjennom et par store nyhetssaker i løpet av det siste året. Nylig sendte Fornyings- og administrasjonsdepartementet (FAD) ut på høring et forslag til nye regler som skal regulere arbeidsgivers tilgang til ansattes e-post, samt innsyn i annen elektronisk kommunikasjon. Jeg vil nedenfor blant annet gjøre rede for noen hovedelementer i dagens regler og forslag til nye regler.

Dagens regler

I utgangspunktet er det forbudt med innsyn i de ansattes personlige e-postkasse ved virksomheten. I noen situasjoner kan innsyn likevel være aktuelt for å hente ut nødvendig virksomhetsrelatert e-post. Innsyn er aktuelt blant annet ved fravær, opphør av arbeidsforhold og mistanke om straffbart forhold eller grovt brudd på plikter som følger av arbeidsforholdet. Innsyn skal alltid være saklig begrunnet og varsles på forhånd.

Ved fravær må innsyn baseres på den ansattes samtykke, med mindre virksomheten har skriftlige retningslinjer som de ansatte er kjent med, og som klart og tydelig sier hvilke fraværssituasjoner som kan innebære innsyn.

Det er en god del uklarheter og uavklarte spørsmål i rettsituasjonen på dette feltet i dag. Formålet med forslag til nye regler er å få klare regler for når og hvordan arbeidsgiver skal kunne få adgang til ansattes e-post.

Forslag til nye regler

Hovedregelen er: "Arbeidsgiver har ikke adgang til å gjennomføre, åpne eller lese e-post i en ansatts personlige e-postkasse. Det samme gjelder for annen elektronisk kommunikasjon og for elektronisk lagrede opplysninger for øvrig. Arbeidsgiver har ikke adgang til å overvåke ansattes bruk av elektronisk utstyr, herunder bruk av internett."

Men det er unntak: ved den ansattes fravær, ved mistanke om straffbare forhold og ved arbeidsforholdets opphør. Ved fravær kan e-postkassen bare åpnes dersom medarbeideren er fraværende i mer enn tre dager og ikke har fulgt

pålegg om videresending etc. Det må dessuten være god grunn til å tro at det er kommet virksomhetsrelatert e-post, og at behandling ikke kan vente. Det er bare den virksomhetsrelaterte e-posten som i så fall kan sorteres ut og leses. Arbeidsgiver må altså ha tungtveiende grunn til innsyn.

Det er bestemmelser om hvordan innsyn skal foretas, og de ivaretar den ansattes interesser. Arbeidsgiver må følge visse prosedyrer, blant annet må den ansatte varsles på forhånd hvis det er mulig. Hvis reglene blir vedtatt, kan vi komme tilbake med mer informasjon om dette i et senere nummer.

Instruks for bruk av virksomhetens elektroniske utstyr skal utformes etter drøfting med arbeidstakerne, eventuelt representert ved tillitsvalgte. Instruksen må være skriftlig og formidlet til alle brukere av det elektroniske utstyret. Slik instruks vil også måtte gjelde bruk av elektronisk undervisningsverktøy som for eksempel ClassFronter.

Reglene skal gjelde tilsvarende for elever og studenters rett til vern mot læresteders gjennomføring m.v.

Forslaget innebærer en avklaring av når arbeidsgiver kan gå inn i arbeidstakers elektroniske kommunikasjon og elektroniske dokumenter. Med mindre skjønnsmessige bestemmelser vil usikkerhet, og i verste fall konflikter, på arbeidsplassen forebygges. Man går bort fra samtykke som grunnlag for innsyn.

På sitt nettsted har Datatilsynet uttalt: "Etter Datatilsynets vurdering vil den foreslåtte forskriftsbestemmelsen føre til at arbeidsgiverne vil få et mer bevisst forhold til ansattes bruk av virksomhe-

tens datasystem, samtidig som regelverket vil skape større grad av forutsigbarhet for de ansatte. Arbeidsgiver får en klar oppfordring til å lage en instruks for å tilpasse reglene til egen virksomhet og vil måtte tenke gjennom hvilken bruk av systemet som anses som akseptabel."

Høringsuttalelse

Mer informasjon om forslaget finner du på nettstedene til Odin (www.odin.no), FAD (odin.dep.no/fad) og Datatilsynet (www.datatilsynet.no). Forslaget er på høring, og vår hovedorganisasjon, Akademikerne, er høringsinstans. Har du meninger, så er du velkommen til å sende innspill til Norsk Lektorlag via din lokale tillitsvalgte.

Ansattes plikter

Det er behov for større bevissthet om arbeidstakers plikter ved bruk av elektronisk utstyr på arbeidsplassen. Alle bør sette seg inn i de instruks som gjelder på sin arbeidsplass og for øvrig bruke nettet med vett.

Bruk internett med vett

Dine kunnskaper og holdninger når det gjelder bruk av internett er avgjørende for ivaretagelse av den private sfære. Du beskytter deg og din integritet mot nysgjerrige arbeidsgivere. På nettstedet advarsel.no finner du 10 enkle råd mot arbeidsgivers overvåking.

Har du kommentarer til temaene som tas opp i denne spalten, eller forslag til spørsmål, kontakt NLLs juridiske rådgiver Nina Sandborg. E-post: nina.sandborg@norsklektorlag.no.

Norsk Lektorlags første studentlag dannet

3. november 2006 ble det etablert et interimstyre for Norsk Lektorlags første studentlag ved Universitetet i Oslo. De tre studentene som utgjør styret, har sagt seg villig til å bidra til å skape større oppmerksomhet om NLL og NLLs utdanningspolitikk på UiO, og planlegger i første omgang å arrangere et åpent informasjonsmøte. I forbindelse med informasjonsmøtet vil det også bli avviklet et medlemsmøte der et formelt styre vil bli valgt.

Målet er å etablere tilsvarende studentlag på de andre store universitetene i løpet av 2007, og på bakgrunn av den entusiasmen disse studentene legger for dagen, ser en optimistisk på å nå målet.

Linda Cecilie Jæger Eilertsen, e-post: jimtimtom@yahoo.com,
tlf: 93 25 73 98

Kristin Andvik Hoas, e-post: krisaho@student.hf.uio.no,
tlf: 92 25 62 71

Jonas Øksnes, e-post: geirjok@student.uio.no,
tlf: 90 78 05 33

Eilertsen og Øksnes studerer ved Lektor- og adjunktprogrammet (LAP), Hoas studerer ved Institutt for lingvistiske og nordiske studier.



På bildet er styremedlemmene fra venstre: Linda Eilertsen, Kristin Hoas og Jonas Øksnes.

Nytt fra Pensjonistgruppa

Pensjonistgruppa i Norsk Lektorlag har lagt opp et foreløpig program for våren 2007. Fire aktiviteter tilbys våre medlemmer, ikke bare pensjonister, men også andre som har anledning til å delta.

Vi planlegger et seminar på Høvringen Fjellstue fra 6. til 8. mars. Med NLLs leder Gro Elisabeth Paulsen som spyspiss retter vi oppmerksomheten mot den videregående skolen og spør "Hvor går skolen?". Vi prøver å belyse spørsmålet ved å la både Norsk Lektorlag og Utdanningsforbundet komme med sine synspunkter og i tillegg to fagpedagoger/forskere.

I begynnelsen av mars regner vi med at det er skiføre, slik at det vil bli lagt opp til fine skiturer i et flott skiterreng. I samarbeid med hotel-

let vil det bli anledning til eventuelt å forlenge oppholdet på Høvringen.

Vi antar at våre kollegaer (de fleste av dem har barnebarn) er levende opptatt av hva som skjer i skolen og kan gi innspill til våre skoleledere.

I slutten av april (24.04.07) arrangerer vi vårt årvisse kurs i pensjonistøkonomi. Det er 3. året vi holder kurset, som vi anser for "matnyttig" for nye pensjonister.

I første halvdel av mai har vi planlagt en temareise til Island hvis det melder seg et tilstrekkelig antall interesserte. Denne reisen vil vi komme tilbake til med mer informasjon over nyttår.

Et av våre medlemmer har flere

ganger har vært på skolebesøk i Kiev og fått gode kontakter med en videregående skole i byen. Han jobber nå med å få til et turopplegg til Kiev, som har mange flotte kulturbygg og en historie som går tilbake til vikingtidene. Vi skal få til et nytt og interessant turopplegg!

Pensjonistgruppa er meget interessert i tips om spesielle ressurspersoner blant våre pensjonister. Det er ingen grunn til at de skal tie om de er blitt pensjonister, de har sikkert mye å tilføre oss andre.

Kontakt Oluf Danielsen på tlf. 99 36 85 47, eller via e-post: oluf.danielsen@tele2.no.

*For Pensjonistgruppa i NLL
Oluf Danielsen (leder)*



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



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

Foto: Privat



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

Foto: Privat



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

Foto: SMS



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

Foto: Ø.L.



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

Foto: Ø.L.



2. nestleder:
Sigrid Skogan, Steinkjer
Tlf. 74121700 (a), 74161431 (p),
92810979 (m)
E-post: Sigrid.Skogan@ntebb.no

Foto: P.T.L.



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

Foto: P.T.L.



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

Foto: P.T.L.



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

Foto: P.T.L.

Fylkeslagene:

Akershus Lektorlag	Leder Sigrun Aaneby	Ås vgs.	64 97 57 00	sigrun.aaneby@aaas.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.no
Hedmark Lektorlag	Leder Ole Peder Kjeldstadli	Ener ungdom. 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	Einar Johannessen	Romsdal vgs.	71 24 33 00	Einar.Johannessen@mr fylke.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@gmail.com
Oslo Lektorlag	Leder Jon Hybert Sand	Nordstrand vgs.	66 80 70 78	jon.sand@nordstrand.vgs.no
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@sfj.no
Sør-Trøndelag Lektorlag	Leder Ann Jorid Grønli	Tiller vgs.	73 93 35 01	ann-jorid.gronli@stfk.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	geir-age.svenning@troms fylke.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

Christl Kvam gjenvalgt som leder av Akademikerne

På Akademikernes rådsmøte 18. oktober ble Christl Kvam gjenvalgt som leder. Etter fire år som leder går dermed Kvam i gang med sin tredje periode.

– Jeg har gått en runde med meg selv om hvorvidt jeg skulle ta gjenvalg. Jeg føler Akademikerne er inne i en spennende utvikling, og jeg gleder meg til å videreføre det gode arbeidet vi er i gang med, sier Christl Kvam.

Christl Kvam (44) er utdannet sykepleier og siviløkonom og har bred arbeidserfaring fra både privat og offentlig sektor.

Akademikerne valgte også nytt styre på rådsmøtet 18. oktober. I det nye styret sitter (i tillegg til lederen) Åsmund Knutsen (nestleder), styremedlemmene Torunn Janbu, Gry Hellberg Munthe, Gro Elisabeth Paulsen, Gunnar Lyngstad og Finn Roar Bruun.

