

Lb

Lektorbladet

Magasin for fag, skole og utdanning



**Gudleiv Forr skriver
i Lektorbladet**



**Unge leser årlig 17-18
romaner på TV-skjermen**



Svein Magne Sirnes
Ansvarleg redaktør

Vi treng impulsar utanfrå!

Det kan ikkje vere tvil om at dei internasjonale undersøkingane PISA og TIMSS har hatt ein positiv effekt på norsk skuledebatt. For at skulane våre skal vere på eit internasjonalt høgt nivå, treng vi rikeleg med impulsar utanfrå!

Når det gjeld framandspråk, er det spesielt Europarådet som er og har vore den store pådrivaren. Heilt sidan det blei oppretta i 1949, har det vore oppteke av språk og språkundervisning som ledd i arbeidet med å skape mellommenneskeleg forståing i Europa.

Det europeiske rammeverket for språk (*The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, CEFR*) er eit nyttig, velskrive og svært interessant oppslagsverk for filologar og pedagogar og ein sentral reiskap i Europarådets arbeid med å få til ein mest mogeleg felles europeisk basis for utvikling av læreplanar og vurdering.

Ein sentral del av Rammeverket (som snart ligg føre i norsk språkdrakt) er ei beskriving av språkferdigheiter på ulike nivå og i ulike kontekstar. Språkferdigheitene er uttrykte som kompetansemål på tre nivå: *elementært* (A), *sjølvstendig* (B), og *avansert* (C). Desse nivåa er igjen delte i to (A1, A2 osv.). Kompetansemåla er utforma som "eg kan"-påstandar innanfor dei fem ferdigheitene lytting, lesing, skriving, tale og samtale.

Det er viktig å påpeike at Rammeverket ikkje føreset ein bestemt metode for språkundervisninga – framstillinga er deskriptiv, ikkje preskriptiv. Dette går tydeleg fram av avsnittet *How do learners learn*:

There is at present no sufficiently strong research-based consensus on how learners learn for the Framework to base itself on any one learning theory.

Den europeiske språkpermen er eit anna stort internasjonalt prosjekt i regi

av Europarådet. Språkpermen, som byggjer på Rammeverket, har som mål å få til felles vurderings- og dokumentasjonsordningar for framandspråk.

Ein norsk språkperm for ungdomstrinnet og vidaregåande opplæring vart i fjor prøvd ut på eit utval skular. Det er meininga å innføre ordninga over heile landet i inneverande skuleår. Planen er å utvikle ein norsk språkperm for barnetrinnet. Den vil først bli prøvd ut på nokre skular skuleåret 2006-07 og vil deretter bli eit nasjonalt prosjekt.

Språkpasset er eit nøkkeldokument i Språkpermen. Det inneheld Rammeverkets skjema for eigenvurdering, beskriving av samla språkferdigheiter (basert på eigenvurdering), oversikt over språklæring og interkulturelle erfaringar, i tillegg til ei liste over vitnemål og kursbevis.

Språkbiografien er ei oppsummering av språkkinnlæringa eleven har hatt, og inneheld sjekklister som er nyttige for eleven når han eller ho skal finne sitt eige ferdigheitsnivå.

I **Språkmappa**, som byggjer på prinsippet om mappевurdering, vil ein finne konkrete produkt av elevarbeid med dei ulike elementa som inngår i materialet. Mappa vil bli oppdatert etter kvart som språkferdigheitene blir styrkte.

Språklærarar i land som har teke i bruk Språkpermen – som Sverige, Irland, Finland og Italia – er entusiastiske og melder om svært gode erfaringar. Språkpermen har gitt språkfaga auka status – og permen blir sett på som ein nyttig pedagogisk reiskap.

Derfor helsar vi dette tiltaket med glede og ser fram til at Språkpermen blir eit tilbod til norske elevar også. Det er slike idear framandspråka i våre skular treng!



►► *Unge leser årlig 17-18 romaner på TV-skjermen*



►► *Lübeck får nytt Willy Brandt-senter.*

Leiar

Vi treng impulsar utanfrå! S. 2

Apropos

Gro Elisabeth Paulsen:
Standardbasert faglig vurdering i Kunnskapsløftet S. 4

Gjest i LB

Gudleiv Forr: Lite nytt fra kunnskapsfronten S. 6

Kommentar

Alfred Oftedal Telhaug:
Øystein Djupedals første måneder som kunnskapsminister S. 8

Aktuelt

Nye læreplaner for 25. gang S. 11
Tilsvarer 17-18 romaner pr. år! S. 13
Nordmenn blir bedre i fremmedspråk S. 15
Ny Hovedtariffavtale 1. mai S. 16
– Tungrodd organisasjon som må bli mer dynamisk S. 17

Fagtorget matematikk

Nasjonalt senter for matematikk i opplæringen S. 19
– Allmennlæreren hører fortiden til S. 20

Fagtorget tysk

Willy Brandt-senter åpnes i 2007 S. 21

Forum for fagutvalg

Morten Trudeng: Utfordringer for fysikkfaget S. 23

Synspunkt

Hvilken ledertype vil vi ha i skolen?
Hvilke egenskaper kjennetegner en god leder? S. 25

Innlegg

Anne Stuvøy: Kritisk pedagogikk er fri for selvkritikk S. 28
Einar Kr. Steffanak: Bøker nordmenn ikke får lese S. 30

Stor interesse for årets NLL-landsmøte S. 32

Forsidebilder: Gudleiv Forr (foto: privat). TV (foto: Svein E. Bolstad).

LEKTORBLADET



Magasin for fag,
skole og utdanning
Utgitt av Norsk Lektorlag
Nr. 1 - Februar 2006 • 5. årgang
ISSN: 1503 - 027X

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

Ansvarlig redaktør:
Svein Magne Sirnes
Tlf.: 48263310

Årsabonnement: kr. 280,-

Annonser:

Camilla Ellefsen
Media Bergen AS
Logemannsgården,
C. Sundts gate 51, 5004 Bergen
Tlf.: 55540800
Faks: 55540840
E-post:
camilla.ellefsen@mediabergen.no



Design & trykk:

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

Utgivelsesplan våren 2006:

24. mars og 31. mai

Materiellfrist: 1 måned før
utgivelsesdato

*Redaksjonen av dette nummer avsluttet
15. januar 2006*



Standardbasert faglig vurdering i Kunnskapsløftet

Av NLL-leder Gro Elisabeth Paulsen

Norsk Lektorlag anbefaler at omtalen av vurdering i Kunnskapsløftet får en ordlyd som rydder opp i den utbredte misforståelsen at elevenes "holdninger" skal inngå i fagkarakterene. Skillet mellom vurdering i forhold til kompetansemål i fagplanene og vurdering i forhold til utenforliggende forhold bør bli tydeligere. Omtalen av vurdering må også klargjøre forskjellen på uformell undervisvurdering og standardbasert faglig sluttvurdering, skriver Gro Elisabeth Paulsen i denne artikkelen.

Nasjonal standard

Under arbeidet med læreplanene i Kunnskapsløftet har Norsk Lektorlag lagt stor vekt på at vurderingssystemet blir avgjørende for læringsresultatene i skolen. Felles fagspesifikke vurderingskriterier i alle fag vil være viktige bidrag til en nasjonal standard og til å sikre

elevene over hele landet en god og rettferdig faglig vurdering. Lenge har eksamens- og karaktersystemet vært en viktig skanse for å opprettholde den faglige standarden i skolen. Det har da også skapt sterke reaksjoner når vi har opplevd svekking av eksamen. Mange vil huske Læringscenterets tillatelse til å bruke "trillebørllass med hjelpemidler" til skriftlig norskeksamen i 2002 og rundskrivet LS-31 i 2003 om muntlige eksamensformer. Rundskrivene har regulert praktiske forhold, men de har også vært politiske i den forstand at de har fortolket og "implementert R94" på en måte som har vakt mye frustrasjon, harme og protester omkring på skolene.

Når Kunnskapsløftet til høsten avløser R94 og L97, opphører virkningen av mange gamle rundskriv. Utdanningsdirektoratet har kommet med forslag til nye forskrifter til Opplæringsloven. Sammen med nye forskrifter om vurdering har direktoratet også utarbeidet en omtale av prinsippene for vurdering som skal gjelde alle lærepla-

ner, og direktoratet har dessuten bebudet nye retningslinjer for vurderingskriterier for alle fag.

Norsk Lektorlag har i januar avgitt høringsuttalelser om de nye forskriftene og om vurderingsomtalen, og her følger noen utdrag.¹

Til omtalen av vurdering skriver Norsk Lektorlag blant annet:

Det har vært en klar svakhet ved dagens system at skillet mellom formell og uformell vurdering ikke går tydelig fram av rundskrivene som i sin tid ble sendt ut fra Eksamensekretariatet og Læringscenteret. Dette har skapt et inntrykk av at karakterene i faget skal settes ut fra mål i den generelle læreplanen, slik at elevenes holdninger, for eksempel til medelever, skal inngå i vurderingsgrunnlaget når karakteren i fag skal settes. Etter vår erfaring har mange skoler ikke etterfulgt de paragrafene i forskriften som siteres nedenfor:

¹ Høringsuttalelsene kan leses i sin helhet på www.norsklektorlag.no

§ 4.1 Grunnlaget for vurdering i videregående opplæring er dei samla måla for opplæringa slik dei kjem til uttrykk i den generelle delen av læreplanen og i læreplanane for dei enkelte faga og kursa.

§4.6 Karakterane i fag/kurs skal gi uttrykk for i kva grad måla i dei fagspesifikke læreplanane er nådd. Dette gjeld også dei mål i den generelle delen av læreplanen som er nedfelte i måla i dei fagspesifikke læreplanane for faget/kurset, deriblant fellesmål.

Norsk Lektorlag anbefaler at omtalen av vurdering i Kunnskapsløftet får en ordlyd som rydder opp i den utbredte misforståelsen at elevenes ”holdninger” skal inngå i fagkarakterene. Skillet mellom vurdering i forhold til kompetansemål i fagplanene og vurdering i forhold til utenforliggende forhold bør bli tydeligere. Omtalen av vurdering må også klargjøre forskjellen på uformell undervisningsvurdering og standardbasert faglig sluttvurdering.

Norsk Lektorlag mener at hele setningen *De (elever og lærlinger) skal delta i utviklingen av kriterier som skal gjelde for vurdering og ledes og oppmuntres til å vurdere egne og medelevers/lærlingers arbeid* bør strykes.

Setningen bør erstattes med: *Elever og lærlinger skal ledes og oppmuntres til å vurdere egne arbeidsformer og egne resultater i forhold til kompetansemålene i læreplanene.*

Begrunnelse:

a) Elevene har ikke faglige forutsetninger for å utvikle faglige vurderingskriterier, og dette bør ikke underslås. Elevene bør ledes til å respektere at fagmiljøer på høyskoler, universiteter og i skolesystemet har en innsikt i fagene som elever på ungdomstrinnet eller i videregående skole umulig kan forventes å ha. Elevene er i ordets rette forstand ennå ufaglærte. Dette vil muligens ikke gjelde for lærlinger i fagområder der de står på terskelen til fagbrev. Ellers må elevene oppmuntres til å drøfte hva de faglige vurderingskriteriene innebærer i praksis i deres egne bestrebelser på å gjøre det best mulig i faget.

b) Tanken om at elevene skal utvikle faglige vurderingskriterier, er også i strid med prinsippet (...) om kriteriebasert/standardbasert vurdering.

Nasjonale standarder for faglig vurdering er uforenlig med at hver elev skal utvikle kriterier for vurdering.

c) Det er også prinsipielt meget betenkelig at elevene skal vurdere medelevers arbeid faglig. Det kreves ellers både faglig og pedagogisk kompetanse av undervisningspersonalet, og det faglige vurderingsarbeidet er et profesjonelt ansvar. Elever skal ikke utsettes for mer eller mindre syning fra ungdom som tilfeldigvis går i samme gruppe. Når Utdanningsdirektoratet omtaler vurdering av medelevers arbeid på denne måten, får det en autoritativ kraft som nærmest gjør det til obligatorisk at elever må la seg vurdere faglig av medelever, noe som er høyst betenkelig. Elevvurdering av medelever må etter Norsk Lektorlags mening kun gjøres i de tilfeller faglærere legger metoden inn i sitt pedagogiske opplegg etter grundig vurdering av forholdene i den aktuelle elevgruppen. Som prinsipp bør alle elever ha rett til faglig vurdering kun av faglig kompetente personer. Vurderingssystemet bør bygge på profesjonalitet.

Faglærer, ikke rektor, skal ha det endelige ord ved uenighet

Til forskriften har Norsk Lektorlag blant annet følgende forslag til paragrafen om fastsetting av karakter:

Norsk Lektorlag støtter Utdanningsdirektoratets forslag som innebærer at ved uenighet om endelig fastsetting av standpunktarakter, er det faglærers, ikke rektors, vurdering som blir den endelige. Vi legger til grunn at det er faglærer som innehar den faglige kompetansen, og som kjenner elevens prestasjoner best, ikke rektor.

Norsk Lektorlag foreslår at forskriften om elevvurdering både i grunnskolen og i videregående skole får tilføyelser som sikrer at faglig vurdering skal foretas av

lærere som har formell minstekompetanse i det aktuelle faget. Norsk Lektorlag mener at slik minstekompetanse bør være 60 studiepoeng.

Dagens system regulerer minstekrav til formell kompetanse ved ansettelse i skolen. Etter at undervisningspersonalet først er ansatt, står det i dag skoleeier fritt å sette lærere til å undervise i og vurdere elevenes prestasjoner, også i fag der lærer mangler egen formell kompetanse. Både av hensyn til den faglige nasjonale standard og av hensyn til elevenes rettssikkerhet bør vurderingsforskriften sikre at faglærer som setter standpunktarakter, har formell utdanning i faget.

Argumentet om at mange (små) skoler ikke har slikt undervisningspersonale per i dag, kan ikke godtas som begrunnelse for ikke å stille et slikt krav, snarere tvert imot. Skoler som mangler faglig kompetanse til å sette standpunktarakter i enkelte fag, kan innhente faglig forsterkning, for eksempel fra naboskoler. En slik ordning vil styrke kvaliteten i hele vurderingssystemet.

Elevsamtaler

Til Utdanningsdirektorates forslag om å forskriftsfeste retten til elevsamtaler:

Eleven skal få individuell vurdering og rettledning med sikte på å nå måla i læreplanen, og det skal gjennomføres elevsamtaler minst en gang hvert halvår.

Norsk Lektorlag ser den gode intensjonen bak dette forslaget, men vil advare mot å forskriftsfeste en slik rett uten at de økonomiske og administrative konsekvensene er utredet og vedtatt. Først og fremst må begrepet ”elevsamtale” defineres, og det må klargjøres hva slags faglige kvalifikasjoner elevens samtalepartner skal ha.

Siden forskriftsendringene er en følge av Kunnskapsløftet, antar vi at elevsamtalen skal fremme elevenes kunnskaper og ferdigheter. Siden det her også er snakk om vurdering i forhold til målene i læreplanen, legger vi til grunn at det

her er snakk om en faglig samtale om elevens læringsstrategier i forhold til de faglige målene i læreplanene i faget, og at den voksne person som skal gjennomføre samtalen, kjenner eleven, faget og undervisningstilbudet. I praksis vil det si at elevens faglærer bør gjennomføre en slik individuell veiledning. Dette vil i tilfelle være et meget godt forslag som Norsk Lektorlag støtter. Vi foreslår derfor en mer presis ordlyd:

Eleven skal få individuell vurdering og rettledning med sikte på å nå måla i læreplanene i fagene, og det skal gjennomføres faglige samtaler mellom elev og faglærere minst en gang hvert halvår.

Det vil imidlertid ha store organisatoriske og ressursmessige konsekvenser å gi alle elever rett til individuelle samtaler hvert halvår. I videregående opplæring vil en elev normalt ha 8 – 10 ulike faglærere, og en individuell rett til halvårlig faglig elevsamtale vil anslagsvis kreve minimum 4 – 5 ekstra lærertimer per elev per år. Dette ville gi en faglig styrking og bedre muligheten til mer tilpasset undervisning, men forskriften er for uklar til å sikre en slik rett.

Dersom dette forslaget derimot innebærer rett til en generell samtale om elevens utvikling i forhold til generell læreplan og til personlige forhold, bør retten knyttes til en samtale med pedagogisk og/eller psykologisk rådgiver som har den nødvendige faglig bakgrunn for samtaler av mer terapeutisk karakter.

Dersom elevsamtalen er tenkt gjennomført av kontaktlærer, vil det neppe være klok ressursbruk. Elevens kontaktlærer har den løpende oppgaven med å følge opp eleven i forhold til fravær, orden, forholdet til medelever, andre faglærere osv. Denne oppgaven kan ikke løses gjennom en halvårlig formell samtale. Norsk Lektorlag har sett eksempler på at en slik formalisering av kontakten med eleven stimulerer til byråkratisering.

Gre Elisabeth Paulsen

Lite nytt fra

Av Gudleiv Forr

Hvis den rød-grønne regjeringen vil erobre et initiativ i skoledebatten og formulere en skolepolitikk som erstatter en enhetsskole i oppløsning, må partiet løsrive seg fra skolebyråkratiet med sitt monotone hakk i plata om selvmotiverte elever og elevenes ansvar for egen læring, og om den skadelige virkning det har om eleven blir satt under press av læreren, skriver Dagbladets Gudleiv Forr i denne artikkelen.

Fra nyttår heter det gamle Utdannings- og forskningsdepartementet Kunnskapsdepartementet. Det er et ambisiøst navn, og det vil være galt å si at kunnskapsminister Øystein Djupedal har levd opp til innholdet i begrepet kunnskap. Han startet sin embetsgjerning med å avvikle Kristin Clemets reform av fremmedspråkopplæringen på ungdomstrinnet. Da utløste Djupedal til og med lærerforbundsleder Helga Hjetlands protest, og endte derfor med å gjøre det andre fremmedspråket frivillig. Deretter varslet han reform i den videregående skolen og åpnet for at yrkeserfaring skulle sidestilles med tre år på allmennfag for opptak til universiteter og profesjonshøgskoler. Også dette vakte protest fra skolens folk.

Etter dette har vi hørt mindre til slike utspill, og det later til at kunnskapsministeren konsentrerer seg mest om det som har vært partiets hjertesak gjennom mange år, nemlig barnehagene. Jeg tror SVs problem med skolen ligger nettopp her: **Partiet har ingen sikker og fast visjon for hva slags skole vi trenger i den etterindustrielle æra som begynnelsen på det 21. århundre markerer.** Det er ikke nedbygging av krav til kunnskap og kompetanse som har stått sentralt i samfunnets ønsker til skolen de siste 25 åra. Snarere tvert imot. De tre siste skoleministrer av format, Gudmund Hernes, Jon


Gjest i Ib

kunnskapsfronten

Lilletun og Kristin Clemet, signaliserte gjennom sin politikk at de ønsket å få mer kompetanse ut av den samlede hjernekraft i befolkningen. Om man skal kritisere dem for noe, må det være at de forsømte yrkesutdanningen. Det kunne ha vært et passende grep for kunnskapsminister Øystein Djupedal om han gikk løs på et arbeid for å styrke tilgangen på lærlingeplasser og ellers gjennomførte reformer som kan gi denne delen av utdanningssystemet tilbake noe av sin egenart. Næringslivet skriker jo etter fagfolk. I en slik situasjon bør utfordringen være helt andre for yrkesfagene enn å gjøre dem til en universitetsforberedende utdanning.

Skolen er den viktigste dannende institusjonen i ethvert samfunn. Skolens form og innhold peker framover mot det samfunnet vi vil ha. Derfor er skolepolitikk politikk av først orden. Jeg har forstått det slik at når SV og statsråd Djupedal har valgt det ambisiøse navnet "kunnskapsdepartement" på sitt ansvarsområde, så er det for å markere en tilslutning til en forestilling om at kunnskap er viktigere enn noen gang. Historisk har da også partier som har definert seg som de svakestes talerør, sett på skolen som et middel til å løfte dem. Venstre gav oss den demokratiske og nasjonsbyggende skolen, mens Arbeiderpartiet gav oss velferdsstatsskolen. Men hva slags skole trenger vi i dag når individualisme og kulturelt mangfold preger samfunnet? En slik grunnleggende diskusjon har jeg sett lite av de seinere år, og SV er i så måte intet unntak. Kristin Clemet hadde rett nok

visjoner om dette, og kunnskap sto sentralt i det politiske reformarbeidet hennes. Men det ble samtidig ført fram med en kullsviertro på at privatløsninger skulle fremme det overordnede mål.

Nå skal Djupedal stanse denne strukturelle utviklingen, men ut over det har jeg ikke inntrykk av at SV har visjoner om hva slags innhold og arbeidsformer skolen trenger for å rustes for framtidssamfunnet der både generell og spesiell kompetanse ser ut til å bli en vesentlig konkurransefaktor. SV har selvsagt en politikk for mer penger til skolen og færre elever pr. lærer, og redusert markedsinnslag. Men hvis politikerne har ambisjoner om å styre samfunnsutviklingen, må de gå inn i de grunnleggende spørsmål om verdi- og kunnskapsoverføringer. Det handler ikke om lønninger til lærere, men om lærernes autoritet. Hvis den rød-grønne regjeringen vil erobre et initiativ i skoledebatten og formulere en skolepolitikk som erstatter en enhetsskole i oppløsning, må partiet løsrive seg fra skolebyråkratiet med sitt monotone hakk i plata om selvmotiverte elever og elevenes ansvar for egen læring, og om den skadelige virkning det har om eleven blir satt under press av læreren.

En av de sterkeste kritikerne av utviklingen i norsk skole de siste tiåra, Alfred Oftedal Telhaug, holdt nylig et foredrag i Vitenskapakademiet i Oslo, der han tok utgangspunkt i de internasjonale undersøkelser som viser at norske elever gjør det dårligere enn elever i land vi liker å sammenlikne oss med. Han så



Gudleiv Forr (f. 1940) er cand.philol. med historie hovedfag, norsk mellomfag og statsvitenskap grunnfag. Han har arbeidet i Dagbladet – som journalist, kommentator og redaktør for lederartikler – helt siden han tok pedagogisk seminar våren 1969.

skolens utfordringer i forhold til medie-revolusjonen, globaliseringen og andre dramatiske sosiale endringsprosesser. Han formulerte en skarp kritikk av de grunnleggende undervisningsprinsipper på bakgrunn av rådende undervisningsteori. Like før jul ble det kjent at forsøk viste at der disiplin rår i skolen og der lærere setter klare grenser og stiller krav, fungerer læringsprosessene best. Det forteller det Oftedal Telhaug har gjentatt i mange år: **Den norske skolen er for slapp og blir derfor middelmådig.** Det er med denne analysen statsråd Djupedal bør starte sin gjerning om han skal leve opp til sin stolte tittel og venstresidas tradisjoner som kunnskapsbevegelse.

En maktesløs statsråd?

Øystein Djupedals første måneder som kunnskapsminister

Av dr. philos. Alfred Oftedal Telhaug

–Det som gjør sterkest inntrykk på en observatør, er de problemene som kunnskapsministeren har støtt på i forsøket på å realisere SVs skolepolitikk, en politikk som også har vært Utdanningsforbundets politikk, skriver Norges fremste skolehistoriker, dr. philos. Alfred Oftedal Telhaug, som også konstaterer at sosialdemokratisk progressivisme igjen har styrket sin posisjon i Norge.

En vanskelig oppgave

Øystein Djupedal har så visst ikke hatt det lett som fersk kunnskapsminister. Han kom med i regjeringen fra partiet SV, som gjorde et usedvanlig dårlig valg i 2005. Oppslutningen på 12,3 prosent ved valget i 2001 sank til 8,7 prosent, og enda verre: Mens Opinionspartibarometer for august 2005 viste en oppslutning om partiet på 18,1 prosent, så tapte SV etter hvert terreng på alle meningsmålingene og endte altså opp med en oppslutning på 8,7 prosent. SV gikk dermed svekket inn i regjeringssamarbeidet med AP og SP, og i tillegg kom at mange av partiets tidligere velgere distanserte seg offentlig fra den skolepolitikken SV stod for. Det samme gjorde også enkelte fagpedagoger og skolefolk.

Tilliten til en skolepolitikk som gjorde økonomien til en hovedsak, var ikke altfor stor. Partiet fikk til dels sine egne imot seg. Dette kom ikke minst klart fram i en omfattende artikkel- og intervjuserie som Klassekampen kjørte etter valget sist høst.

Det var derfor en vanskelig oppgave Djupedal gikk til. Og vanskelig var oppgaven også fordi han skulle representere en regjering hvor Arbeiderpartiet var det største partiet, og hvor SV og SP gjennom de siste årene i en del saker hadde markert avstand til Arbeiderpartiet. Spesielt SV hadde distansert seg fra en skoletenkning preget av hierarki, autoritet, krav og disiplin. Som ingen andre partier har SV bekjent seg til en pedagogikk som har elevenes selvkonstruksjon som ideal.

Utfordrer kulturkonservatismen

Gjennom den første måneden kom da heller ikke Djupedal helt godt fra oppgaven, delvis på grunn av uforsiktigheter som har tvunget ham til å gjøre rettet. Dette var tilfellet da han hevdet at barnehagen var bedre skikket til å oppdra småbarn enn foreldrene. ”Jeg mener rett og slett at det er et forfeila syn på barneoppdragelse å tro at foreldrene er best til å oppdra barna” (Dagsavisen 12.11.05). Dette var også tilfellet da han hev-



Alfred Oftedal Telhaug

det at han ville ha bordbønnen eller bordverset ut av skolen (Verdens Gang, 17.11.05).

Når det gjaldt bordverset, talte sikkert den kirke- og religionsfremmede Djupedal ut fra personlig overbevisning, men han kom galt av gårde av flere grunner. Han tok for det ene ikke hensyn til kulturkonservatismen i SP, og for det andre undervurderte han nok også de muligheter som han dermed gav det norske kristenfolket til å komme på banen. Med stor fryd mobbet det samme kristenfolket den ferske statsråden. Jf. omskrivningen av Petter Dass: ”Høye hall og Djupedal må vike.” Ja, mobbingen fikk en slik karakter at Vårt Lands redaktør Helge Simonnes så seg kallet til å mane kristenfolket til ettertanke: Var det riktig å raljere med en statsråd som hadde fått folket imot seg? Så hva Djupedal oppnådde med sine uforsiktige uttalelser om bordverset og om barnehagens fortreffelighet,



Øystein Djupedal

var dette: Han gav kulturkonservatismen og religionen sjansen til å markere seg i et samfunn der sekulariseringen har gjort store framskritt gjennom de siste tiårene,

men likevel ikke større framskritt enn at Jürgen Habermas som vinner av Holbergprisen i 2005 fikk stor medieoppmerksomhet omkring sitt religionsvennlige prisforedrag i Bergen i slutten av november måned.

De utdanningsideologiske brytningene

Vender vi oss så mot Djupedals utdanningspolitiske profil for øvrig, har jeg først behov for å skissere de strømninger og motsetninger som preger både norsk og nordisk skoledebatt i dag. Slik jeg ser det, kan vi i dag skjelve mellom tre posisjoner som til en viss grad krysser partigrensene.

Den ene posisjonen kan omtales som den sosialdemokratiske og liberale progressivismen. Denne strømmingen betoner en sosial målsetting med vekt på fellesskap (enhetsskolen), solidaritet og rettferdighet. Den har stor tillit til de pedagogiske prosessenes dannelseskraft, den produktive elevaktiviteten og elevenes lærelyst. Fordi det legges stor vekt på at elevene ikke påføres nederlag, tar den et særskilt ansvar for svake og skoletrøtte elever.

Kultur- og verdikonservatismen, representert ved for eksempel Danmarks utdanningsminister Bertel Haarder og vår egen Gudmund Hernes, betoner skolen som en formidler av nasjonal og internasjonal kultur med vekt på den høye kulturen. Denne strømmingen framhever elevenes kunnskapstilegnelse og læreren som formidler av alt som er stort, vakkert og forferdelig.

Nyliberalismen vektlegger skolens til-

pasning til internasjonal skoleutvikling, og den framhever skolens betydning for nasjonal, økonomisk framgang. Dette nytteperspektivet gjør ferdighetstreningen betydningsfull. Individualisme, valgfrihet og desentralisering skal ledsages av kontroll. Det er særlig den politiske høyresiden som har identifisert seg med slike prioriteringer i den senere tid.

I utgangspunktet har naturligvis Øystein Djupedal vært forpliktet på den sosialdemokratiske og liberale progressivismen, og han har da også mer eller mindre indirekte markert en viss avstand til konkurrerende strømninger. Med sin kirke- og religionsfremmedhet (se "Ateist i katedralen", Vårt Land 03.12.05) har han distansert seg fra kultur- og verdikonservatismen. Med sin nasjonale selvtilfredshet har han skapt avstand til nyliberalismen. I en samtale med Vårt Land (12.11.05) under tittelen "Slik vil Djupedal ha skolen" svarte ministeren slik på spørsmålet "Hvilke lands skoler har vi mye å lære av, og hvilke bør vi ligne på?": "Vi har mest å lære av oss selv. Vi er veldig gode på mange ting, og har gjort mye rett." Det er i denne sammenhengen også blitt pekt på at Djupedal med sin uvilje mot å gjøre annet fremmedspråk i ungdomsskolen obligatorisk, neglisjerer anbefalinger fra EU og Europarådet. Men det må samtidig presiseres at verken den rødgrønne regjeringen eller Djupedal har lagt opp til dramatiske brudd med den forrige regjeringens skolepolitikk, preget som den var av nyliberalistisk tankegodt. Soria Moria-erklæringen sa klart i fra om at "Regjeringen vil videreføre og forsterke hovedlinjene i Kunnskapsløftet".

Det som derfor gjør sterkest inntrykk på en observatør, er de problemene som Djupedal har støtt på i forsøket på å realisere SVs skolepolitikk, en politikk som lenge også har vært Utdanningsforbundets politikk. Skritt for skritt har SV og Djupedal sett seg nødt til å gi sterkere rom for alternative strømninger. Dette er en utvikling som skjer gjennom to trinn.

Soria Moria-erklæringen

Det første trinnet gjelder Soria Moria-erklæringen sammenliknet med de skolepolitiske standpunktene som partiet inntok før regjeringsdannelsen høsten 2005. I denne erklæringen gav neppe SV avkall på noen av sine verdier i den ultimate målformuleringen som betonte den mangfoldige fellesskolen basert på solidaritet, demokrati og produktivitet. Det må også pekes på at SV fikk gjennomslag for to vesentlige krav som det stilte sammen med SP. For det ene forslaget om at det ikke skal gjennomføres et obligatorisk annet fremmedspråk i ungdomsskolen, og for det andre forslaget om at fullført videregående opplæring skal gi generell studiekompetanse uavhengig av hvilket studieprogram elevene har fulgt. Men det ble annerledes i en rekke konkrete saker. 1) Da Stortinget behandlet friskoleloven i 2003, hevdet SV sammen med AP og SP at partiet ønsket å legge den gjeldende loven til grunn for den framtidige skoleordningen. I Soria Moria-erklæringen nøyde partiet seg med en erklæring som sa at den nye regjeringen vil "gjennomgå lovverk og støtteordninger knyttet til private skoler." 2) Under behandlingen av Kunnskapsløftet støttet SV Kvalitetsutvalgets forslag om å avvikle grunnskolens avgangsprøver i fagene norsk, matematikk og engelsk. Partiets standpunkt ble begrunnet med at den tradisjonelle, skriftlige avgangsprøven er en prøveform som i stor grad virker konserverende på undervisningspraksisen. I Soria Moria-erklæringen forlot partiet dette standpunktet og skrev under på en formulering som lyder slik: "Vi vil videreføre eksamen og karakterer i ungdomsskolen og i den videregående skolen, men i tråd med utviklingen av nye undervisningsformer vil det også være nødvendig å vurdere nye evalueringsformer."

Djupedal som statsråd

Det andre trinnet gjelder Djupedal og Utdanningsdepartementets gjennomføring av Soria Moria-erklæringen og SVs skolepolitikk. La oss først slå fast dette: Djupedal har stått fast ved at annet fremmedspråk på ungdomstrinnet ikke skal gjøres obligatorisk (Aftenposten

02.12.05). Men på ny viser det seg at partiet har vanskelig for å vinne fram med sin politikk: 1) Da Stortinget høsten 2004 behandlet regjeringens forslag om å innføre minimumskrav i form av bestemte karakterer for opptak til allmennlærerutdanningen, gikk SV sammen med AP og SP sterkt imot forslaget. Partiene hevdet at lærerutdanningen bare kan forbedres om en setter søkelyset på det innholdet den har. Høsten 2005 gjorde Djupedal det klart at de kravene som ble formulert i 2004, skal videreføres (Aftenposten 02.12.05). 2) Soria Moria-erklæringen sa at læreplanene for grunntdanningen vil bli gjennomgått og videreutviklet, men igjen gikk Djupedal tilbake på erklæringens ord. I Stortingets muntlige spørretime 23.11.05 gjorde han det klart at innføringen av planene skal skje slik Clemet la opp til, det vil si fra og med høsten 2006. Ja, Djupedal sa også at "mitt inntrykk er at læreplanene er godt mottatt av fagmiljøene, og kompetanseutviklingen er kommet godt i gang i kommuner og fylkeskommuner. Jeg ser derfor ingen grunn til å foreta endringer i disse læreplanene". Med denne beskjeden oppgav Djupedal regjeringens ønske om å styrke den sosiale komponenten i skolens oppdragsarbeid, og han støttet heller ikke dem som har ønsket fagplaner med en mer konkret innholdsangivelse, slik for eksempel Arbeiderpartiets skolepolitiske leder på Stortinget, Anniken Huitfeldt, og den kultur- og verdikonservative fløyen har tatt til orde for. 3) Djupedal har foreløpig bøyd av for kravet om at det ikke skal gjøres endringer i kravene til generell studiekompetanse og i det som er kalt SVs valg av minste motstands vei. Spørsmålet skal underkastes en grundigere behandling.

En noe maktesløs statsråd?

Gjennomgåelsen ovenfor viser at SV og Djupedal har markert seg utdanningsideologisk med et klart sosialdemokratisk og liberalt progressivt program. Partiet og statsråden har betont skolens forpliktelse overfor fellesskapet, troen på elevenes medfødte lærelyst og forsvaret av de teoretisk svake elevene. Partiet og statsråden har i noen grad

også opponert mot den kultur- og verdikonservative strømmingen og mot den nye liberalismen med dens internasjonale orientering og betoning av kontrollfunksjoner (ytre motivasjon). Men historien om Djupedals første måneder blir mer og mer til en beretning om hvordan en statsråd har måttet imøtekomme krav fra opposisjonen. Kan vi konkludere med at vi så langt har sett en noe maktesløs statsråd?

Djupedal kommer sterkere tilbake

Var det fram mot første halvdel av desember måned og behandlingen av statsbudsjettet i Stortinget rimelig å spørre slik, så kan vi konstatere at bildet av den nye kunnskapsministeren siden den tid har endret seg noe. Djupedal har kunnet vise til at kunnskapssektoren er blitt tilført større økonomiske ressurser. Ministeren maktet riktignok ikke å få gjennomslag for SVs valgløfte om en makspris i barnehagen på kroner 1750 pr. måned, men prisen ble nå i alle fall satt ned fra kroner 2750 til 2250 pr. måned fra 1. januar 2006. Og hva mer var: Den totale bevilgningen til kommunenes utdanningsbudsjetter ble økt med 5-6 milliarder kroner fra og med 2006.

Men når jeg hevder at kunnskapsministeren i den aller siste tiden har kommet noe sterkere tilbake, skyldes det først og fremst håndteringen av friskolesaken. Den eksploderte som en hovedsak i det norske mediebildet 14. desember etter at ministeren dagen i forveien hadde sendt ut en pressemelding med følgende budskap: De tre regjeringspartiene hadde i Soria Moria-erklæringen forpliktet seg til å motarbeide kommersialisering av undervisningssektoren, og den nye regjeringen la derfor opp til følgende tiltak: På noe lengre sikt har den som hensikt å fremme forslag om en ny lov som fører oss tilbake til de tilstander som ble innført i 1985 da Kjell Magne Bondevik var ansvarlig statsråd for utdanningssektoren. Det innebærer at friskoler skal kunne etableres ut fra alternativ pedagogikk og på et livssynsmessig grunnlag. I forhold til gjeldende lov innebærer dette en innsnevring av mulighetene for å opprette private skoler, men likevel en viss akseptering av dem. I den aktuelle

situasjonen i desember 2005 så imidlertid Djupedal og regjeringen seg tvunget til å gå til det skritt å trekke tilbake løftet om etablering av friskoler som ikke allerede hadde startet opp. Ministeren hevdet at det nå var tale om en ukontrollert vekst i tallet på friskoler, og at denne veksten gjorde det vanskelig for fylkeskommuner og kommuner å planlegge og opprettholde en god, offentlig utdanning. Konkret innebar dette at 100 friskolesøknader ikke ville bli behandlet, og at 40 skoler som hadde fått sine søknader godkjent av Bondevik-II-regjeringen, ikke ville få anledning til å starte opp. På landsbasis ble 22 000 friskoleplasser slettet med denne pressemeldingen.

Reaksjonene fra den politiske opposisjonen og fra friskolehold var meget sterke. Torgeir Flateby i Kristne Friskolers Forbund sa at Djupedals virkemidler minnet om nazistenes styre under den andre verdenskrigen. Opposisjonen i Stortinget hevdet at Djupedal ikke hadde overholdt sin informasjonsplikt, og mange reiste spørsmålet om det juridisk holdbare i ministerens handlemåte. Alt i alt styrket likevel denne saken Djupedals posisjon, først og fremst fordi han fikk støtte på lederplass fra Aftenposten. Den 14. desember skrev avisen under overskriften "Friskoler i revers" blant annet dette: "Vi har forståelse for Djupedals tiltak, selv om det kan virke urimelig for enkeltmiljøer som må legge sine skoleplaner til side. Det lå an til en økning av antall elever i frittstående videregående skoler med 150 prosent og i grunnskolen med 50 prosent, med berettiget frykt for negative følger for offentlig skole i mindre skolekretser. Heller ikke Djupedal vil stenge skoler som er i gang, og derfor måtte beslutningen komme nå."

Med budsjettbehandlingen høsten 2005 og friskolesaken har Djupedal på seriøs vis markert en viss omlegning av norsk skolepolitisk tenkning. Frihet og individualisme taper noe terreng i forhold til fellesskapstanken. En sosialdemokratisk og liberal progressivisme har styrket sin posisjon i norsk skolepolitikk.



1739 – 2006:

Nye læreplaner for 25. gang

Av Ole Peder Kjelstadli

Når skolen i år blir kronet med nye læreplaner, er det 25. gangen at norsk skole får nye lover eller planer for å forbedre dens innhold.

1739: Forordning om allmueskolen

Da den første forordningen om allmueskolen i Norge kom i 1739, innførte man prinsippet om at alle barn i Norge skulle gå på skole for å lære å lese, for derved å styrke det norske folkets tilknytning til den troen som statskirkeordningen representerte. Det var et ønske om faste skoler, men man nøyde seg med at læreren gikk fra gård til gård. Skolen hadde fire fag: religion, lesning, skriving og regning. Skolen varte ca. tre måneder pr år, og skoleplikten varte fra barna var sju til de fylte 12 år.

1827: Lov om landsallmueskolen

I 1827 kom en ny lov om landsallmueskolen som satte krav om faste skoler ved hovedkirker, bergverk, sagbruk o.l., som det het i loven. Nytt fag nå var sang etter salmebok. Og skoletiden skulle vare til konfirmasjonstiden.

I 1848 kom en lov om byallmueskolen, som opphevet en behovsprøvning slik at skoler for fattigfolk kunne bli skoler for allmuen, og det ble mulig å opprette egne betalingsklasser med utvidet undervisning. Det ble lokal styring, med presten som formann i skolekommisjonen. Nå ble det satt fram ønske om nye fag, som håndarbeid for jentene og gymnastikk for guttene.

I 1860 vedtok Stortinget nok en lov om landsallmueskolen. Her ble det krevd faste skoler og minimum 12 uker årlig skoletid. Det som vakte mest oppsikt, og som førte til en heftig debatt, var at skolene skulle ha lesebøker med bl.a. historiske, geografiske og naturfaglige lesestykker. Og det var ønskelig med gymnastikk og militære øvelser.

1889: Lov om byfolkeskolen og landsfolkeskolen

I 1889 kom et virkelig systemskifte. Vi fikk en lov om både byfolkeskolen og landsfolkeskolen. Nå fikk Norge en felles skole for alle, og avslutningen ble ikke knyttet opp mot konfirmasjonen. Alle skulle nå gå sju år på skolen. Skolen ble lagt under et utstrakt

kommunalt folkestyre, og fagkretsen ble betydelig utvidet –men det var forskjeller på by- og landsskolen. Tegning ble obligatorisk i byen, men på landet ble tegning gjort valgfritt. Det samme gjaldt også for håndarbeid og legemsøvelser.

I 1886 kom lov om høyere skoler, og den gjorde middelskolen til en fireårig skole som bygget på byfolkeskolens fem første år.

1908: Fremmedspråk innføres

I 1908 kom en endring av byfolkeskolen som innførte fremmedspråk og huslig økonomi når visse forutsetninger var oppfylt. I 1915 var turen kommet til at landsfolkeskolen innførte minste årlige skoletid til 14 uker. Samtidig ble kommunene pålagt å holde fritt skolemateriell.

1910: Fritt skolemateriell

To år senere, i 1910, kom kravet om fritt skolemateriell inn i byskoleloven, og det ble innført et minste ukentlig timetall på 30 timer på de øverste trinnene.



Kristi Krybbe Skole i Bergen (før 1870).

1935: Realskolen kommer

I 1935 kom en skolelov om høyere skoler som avviklet middelskolen og innførte realskolen.

1936: Engelsken kommer

I 1936 ble lov om byfolkeskolen og landsfolkeskolen revidert. Minstekravet til skoletid ble økt, og engelsk kom inn i fagkretsen. Samtidig ble de praktiske fagene styrket. Skolen hadde nå følgende undervisningsfag: kristendoms-kunnskap, norsk, regning, skriving, sang, hjemstedslære med tegning, legemsøvelser, tegning, geografi, naturfag, romlære (i byene), håndarbeid og husstell i byene, men valgfritt på landet.

1939: Normalplanen for folkeskolen

I 1939 innførte myndighetene normalplanen for folkeskolen, som anbefalte at arbeidsskoleprinsippet ble lagt til grunn for undervisningen, og det ble fastsatt minstekrav i de forskjellige fag. Etter krigen kom loven om framhaldsskoler, en lov som gav kommunene stor frihet til å fastsette både kursenes lengde og innhold. Dessuten kunne kommunene bestemme at det var obligatorisk med en ettårig framhaldsskole hvis eleven ikke gikk på realskolen.

1954: Forsøk med linjedelt ungdomsskole

Fra 1954 ble det mulig å drive forsøk

med linjedelt ungdomsskole der linjene skulle erstatte realskolen og framhaldsskolen.

1955: Reviderte folkeskolelover

Året 1955 ga oss reviderte folkeskolelover som økte skoletiden i landsfolkeskolen, og som gjorde det lettere å sentralisere landsfolkeskolen. Samtidig ble kommunene forpliktet til å innføre hjelpeundervisning.

1959: By- og landsfolkeskolen i samme lov

1959 var et år som igjen ble skjellsettende. Nå ble by- og landsfolkeskolen lagt under samme lov, og loven fjernet forskjeller mellom by- og landsfolkeskolen med hensyn til ordning og innhold. Og nå ble heimkunnskap gjort til nytt fag i folkeskolen.

1960: Kursplandifferensiering

Også 1960 kom med nyheter. Nå ble Læreplan for forsøk med niårig skole innført, og den skulle bli avgjørende for utformingen av en niårig skole for alle. Nå ble det innført kursplandifferensiering på skolens øverste trinn.

1969: Folkeskolen avvikles

Med loven i 1969 ble den sjuårige folkeskolen avviklet, og loven innførte niårig grunnskole. Allerede med Mønsterplan for grunnskolen i 1974 ble

kursplandifferensieringen forlatt, og det ble slutt på minstekrav i fagene.

1975: Revidert grunnskolelov

I 1975 kom revidert grunnskolelov, som utvidet kommunenes ansvar for å gi funksjonshemmede grunnskoleelever tilpasset opplæring.

1987: Mønsterplan

Med revidert Mønsterplan i 1987 kom skillet mellom hovedemner og delemner i fagplanene, og det ble innført et fag som het praktisk, sosialt og kulturelt arbeid.

1994: Reform 94

Så kom Reform 94 i videregående opplæring. Reformen ga all ungdom mellom 16 og 19 år rett til videregående opplæring, og vi fikk ny struktur med 13 grunnkurs (tidligere var det flere hundre!), samt nye læreplaner i alle fag.

1997: L97 og lov om grunnskolen og videregående opplæring

Så kom lov om grunnskolen og videregående opplæring i 1997. Det var en ny, felles lov for hele utdanningsløpet, og den erstattet tidligere lov av 13. juni 1969 nr. 24 om grunnskolen, lov av 21. juni 1974 nr. 55 om videregående opplæring og lov av 23. mai.1980 om fagopplæring i arbeidslivet.

Endelig fikk vi L97, et læreplanverk som la økt vekt på prosjektarbeid og temaundervisning som metode. IT skulle brukes i undervisningen i alle fag, og det ble innført 10-årig grunnskole.

2006: Kunnskapsløftet

I 2006 kom Kunnskapsløftet med nye læreplaner for både grunnskolen og videregående opplæring. Elever på ungdomstrinnet får mulighet til å fordype seg i engelsk eller norsk som alternativ til 2. fremmedspråk.

Unge leser mye tekst på TV-skjermen:

Tilsvarener 17-18 romaner pr. år!



Svein Magne Sirnes
lektorbladet@norskilektorlag.no

Forbruket av skriftlig tekst på TV er meget høyt i Norge. Da barn og unge er blant storforbrukerne av TV, er det grunn til å anta at deres eksponering for tekst på TV-skjermen er på rundt 33 minutter i gjennomsnitt pr. dag. I løpet av et år tilsvarener det like mye tekst som i 17-18 romaner. Dagens unge leser med andre ord mer tekst på TV enn i bøker!

Dette kommer fram i rapporten ”Den usynlige teksten”, som forskerne Espen Blystad og Arnt Maasø ved Insitutt for medier og kommunikasjon ved Universitetet i Oslo har utarbeidet.

Tre typer teksting

Når en film eller et TV-program skal sendes i et land der TV-seerne ikke er fortrolig med språket som brukes, er det flere muligheter. Et alternativ er dubbing eller ettersynkronisering av tale, som er meget ressurskrevende. I Europa er det hovedsakelig Tyskland, Frankrike, Italia og Spania som har valgt den praksisen. En langt rimeligere, men også mindre utbredt form for dubbing, er å legge en såkalt voice-over til bildene. Voice-over betyr at en eller flere personer legger nye stemmer til, istedenfor eller i tillegg til originalen (som i noen tilfeller så vidt høres i bakgrunnen). I Norge gjøres

dette i barnprogrammer, men i f.eks. Øst-Europa er det vanlig i serier og spillefilmer.

– Det er tre typer teksting: førstespråks-oversettelser, andrespråksoversettelser og maskinoversettelser. Førstespråks-oversettelser er den vanligste: en oversetter teksten fra originalspråket til målspråket (bokmål eller nynorsk). Ved andrespråksoversettelser foreligger det først en oversettelse til et språk som er beslektet med norsk (f.eks. dansk eller svensk). Denne blir så oversatt til norsk. Når en oversettelse gjøres av en maskin og ikke en oversetter av kjøtt og blod, får vi en maskinoversettelse. Etter at maskinen har gjort sin jobb, må en oversetter inn for å rette opp feil, både når gjelder ordvalg, formverk og syntaks, sier førsteamanuensis Arnt Maasø til Lektorbladet.

Ifølge NRKs teksteavdeling skal to fulle tekstlinjer (60 tegn) være eksponert på skjermen i seks sekunder.

Trening i å lese

– Det er ikke forsket spesielt på den pedagogiske rollen som TV-teksting spiller. Dette gjør det vanskelig å si noe konkret om TV-teksting har en lærings-effekt på barn og unge, fortsetter han. – Likevel kan en tenke seg at to antakelser er rimelige: TV-tekstingen kan gi barn og unge trening i å lese, og tekst-



Arnt Maasø

ingen åpner for en bedre forståelse av andre språk, fortsetter han.

NRK begynte med teksting av hensyn til seere som ikke behersker fremmedspråket – og for hørselshemmede. Tradisjonelt har NRK lagt ned store ressurser i teksting av programmer, og kan skilte med egen teksteavdeling og korrekturavdeling. Ifølge ”Den usynlige teksten” leier NRK også inn 40-45 årsverk fra godt kvalifiserte frilansere til å ta seg av tekstingen. Lønnsbetingelsene er relativt gode. For en halvannen times film er honoraret rundt kr. 8 000. Arbeidet er da beregnet til å ta 40 timer, dvs. kr. 200 pr. time. NRK fører statistikk over hva og hvor mye som tekstes. Kanalen benytter både synlig og skjult tekst (ved hjelp av tekst-TV). I 2003 tekstet NRK

(1 og 2) totalt 50,1 pst. av programmene. Av dette var vel halvparten – 28,3 pst. – åpen teksting.

Til forskjell fra NRK har ikke TV2 statistikk over hva som er teksten og utekstet, men i løpet av 2003 var andelen ikke-norske programmer hele 45 pst. Ifølge konsesjonsbetingelsene er kanalen forpliktet til å tekste alle programmer mellom klokka 18 og 22. Noe tekstearbeid utføres av TV2s egne folk (spesielt nyhetsinnslag), men hovedsakelig benytter kanalen seg av Filmtekst Norge, et privat selskap som også har oppdrag for TV Norge.

TV3 har ikke base i Norge og har ingen forpliktelser overfor norske myndigheter til å tekste sendingene. Likevel er det mange programmer på TV3 som tekstes. Ifølge "Den usynlige teksten" kan en anslå at 80 pst. av sendingene tekstes, og det gjøres av tekstebyrået SDI-Media. Det eies av Kinnevig-gruppen, som også eier TV3. En finner både førstespråks-, andrespråks- og maksinoversettelser.

Heller ikke TVNorge har forpliktet seg til å tekste programmene. Om lag 70 pst. av programmene er fremmedspråklige. Tekstingen foretas av firmaet Broadcasttext, som eies av TVNorge gjennom selskapet SBS. Både første- og andrespråksoversettelser forekommer.

Bekymret for kvaliteten

– Reguleringen av TV-teksting i Norge er preget av et fokus på kvantitet framfor kvalitet, sier Maasø. – Dette fokuset er ikke uforståelig. Det er mange hør-

selshemmede i Norge som er avhengig av teksting på skjermen for å følge med. På den annen side ser vi også at et fokus på kvalitet er betimelig. Andre-språks- og maskinoversettelser er med på å sette sitt preg på oversettelsene på norske TV-skjermer. Dette gir grunn til bekymring for kvaliteten på språket i oversettelsene. Metodene tekstebyråene benytter, er ment å effektivisere oversettingen. Det er særlig hos TV3 og TVNorge vi finner disse to "mangelfulle" måtene å oversette på mest i bruk. NRK er "best i klassen" av de norske TV-kanalene. De sikrer at oversetterne kan ta seg tid til å gjøre en skikkelig jobb gjennom god betaling for arbeidet. NRKs korrekturavdeling hjelper også å sikre en god kvalitet på TV-tekstingen, understreker han.

Det er ikke slik at de som ser mye på TV, også er bedre til å lese. Egil Gabrielsens undersøkelse *Slik leser vi i Norge* fra 2000 viser tvert om at det er storforbrukerne av TV som har de svakeste leseferdighetene.

– En blir altså ikke nødvendigvis flink til å lese av å se på TV. Et tankekors er



Forbruket av TV-tekst er høyt i Norge.

at en normativt kanskje kan si at de som er dårlig til å lese, burde lese et godt språk – at det derfor er viktig å sikre kvaliteten i TV-oversettelsene, sier Maasø. – Et annet demografisk hovedtrekk er at menn ser mer på TV enn kvinner, unge som eldre. Kvinner er på sin side flinkere til å lese enn menn. Spørsmålet er om vi her ser trekk som underbygger eller forsterker allerede eksisterende mønstre. En annen tendens man kan se for TV-forbruket, er at gutter og menn i større grad ser på TV enn jenter og kvinner gjør – og sportssendingene er som kjent ikke teksted. Kvinner ser derimot mer på tekstedde TV-serier enn hva menn gjør. En kan kanskje hevde at vi ser tegn til at seermønstre støtter opp om allerede eksisterende tendenser i forhold til kjønn og leseferdigheter.



Geir O. Halland

LÆREREN SOM LEDER

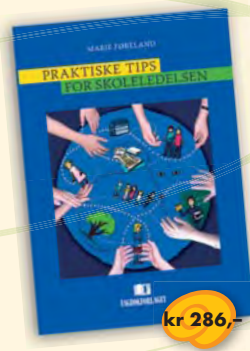
Perspektiver og praksis for kontaktlærere og faglærere

Her beskrives den komplekse lærerrollen på en oversiktlig måte. Samtidig klargjør boka gjennom sitt lederperspektiv nye og sentrale utfordringer både i faglærerrollen og den nye kontaktlærerrollen i et relasjonsperspektiv. Boka har gjennom sine mange eksempler en tydelig praksisforankring som vil gi både gjenkjenning og retning for hverdagens mange små og store valg.

kr 278,-



FAGBOKFORLAGET



Marie Førelund

PRAKTISKE TIPS FOR SKOLELEDELSEN

Å være skoleleder er et stort og omfattende arbeid. Elever og ansatte på skolen skal ivaretas og få muligheter til utvikling i samspill med hverandre, nærmiljøet og storsamfunnet. I tillegg skal foreldre gis muligheter for innsyn og medvirkning. Er dette gjennomførbart? Skaff deg noen praktiske tips!

kr 286,-

www.fagbokforlaget.no • Telefon: 55 38 88 38 • Telefaks: 55 38 88 39 • ordre@fagbokforlaget.no

Siden vi ikke "dubber" utenlandske filmer:

Nordmenn blir bedre i fremmedspråk

I 1987 undersøkte førsteamanuensis Jan Emil Tveit ved Norges Handelshøyskole i Bergen engelskforståelsen blant 2000 personer i ni europeiske land. Resultatet han kom fram til, var at forståelsen var klart best i Skandinavia og i Nederland, og betydelig dårligere i Spania, Italia, og Frankrike. Utdanningstygden er omtrent lik i disse landene.

– Jeg skjønnte først ikke hvorfor forskjellene var så store. Først flere år senere gikk det opp for meg at vinnerlandene var land der en tekster TV-programmer, mens de som skåret dårligere, var "dubbeland". Ved å beholde originalspråket i filmer og nyhetsinnslag med ikke-norsk tale får seere en veldig jevn eksponering for fremmedspråk over lang tid, og det kan ikke være tvil om at det bidrar til økt forståelse, sier han.

Jan Emil Tveit er Norges fremste ekspert på fjernsynsteksting og har skapt seg et internasjonalt navn innen fagfeltet. Han har undervist, og forsket, i fjernsynsoversettelse i mange år, men er også praktiker med lang erfaring fra TV2 og NRK.

Han har også vært gjesteforeleser ved universiteter i Storbritannia og USA og har deltatt på fagkonferanser om teksting i en rekke land. Gjennom årene har

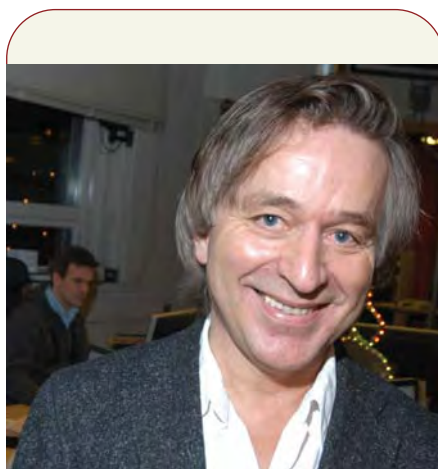
han publisert mange artikler om fjernsynsoversettelse i internasjonale tidskrifter, og i 2004 utgav han boka *Translating for Television*, som er verdens første håndbok for fjernsynsoversettere. Andreutgaven av boka kom ut i 2005.

– Tekstingen av kinofilmer i Norge begynte på 30-tallet, egentlig fordi de skandinaviske landene ikke hadde økonomi til å dubbe filmer til sine små språk. Men nå er tradisjonen rotfestet. En seerundersøkelse fra 1997 viste at 85 prosent av seerne på TV2 foretrakk en tekstet utgave av "The Gregory Hines Show", til tross for at gode skuespillere ble leid inn for å dubbe serien til norsk, sier han.

I *Translating for Television* viser Tveit hvilken vanskelig jobb det kan være å finne tekster som oppfattes som gode oversettelser av alle. I noen tilfeller er det faktisk umulig. – Når du raser over at teksteren umulig kan ha skjønnet hva hun oversetter, kan du jo selv prøve å oversette følgende tekst fra serien "Pacific Blue": Teddy: "Give me Yankees six-fifty to win five, the Braves eight hundred to win five. Give me the Cowboys minus a three over the Falcons for a dime. Thanks."

– Oversettelsen må være 20-40 prosent kortere enn manus for at seeren samtidig skal få med seg det som skjer på skjermen. I tillegg til å takle kulturelle for-

skjeller, må teksteren ofte gjøre jobben under hardt tidspress. Til nyhetssendinger kan innslag gjerne komme til teksting få minutter før sending. Ofte er ikke noe originalmanus tilgjengelig, og det kan være vanskelig å høre hva som blir sagt. En som tekster nyhetsinnslag, må også dekke alle mulige temaer, fra børskrise i Asia til søramerikanske festivaler. Da er det lett å bomme en gang iblant.



Førsteamanuensis Jan Emil Tveit ved NHH er en internasjonalt anerkjent ekspert på TV-teksting. Hans bok *Translating for Television* finnes på pensumlister i en rekke land. Boka kan bestilles ved henvendelse til forfatteren: jan.emil.tveit@nhh.no



Just Almås

Spennende forhandlingsvår

Ny Hovedtariffavtale 1. mai

– Dagens lesepliktavtale ivaretar viktige interesser for oss, men lektorene er slett ikke de som kommer best ut av dagens system, verken økonomisk eller når det gjelder arbeidsbelastning.

Det sier Just Almås, leder for NLLs lønnspolitiske utvalg. Han understreker også at Norsk Lektorlag følger sin hovedorganisasjon, Akademikerne, i bestrebelsene på å frigjøre oss fra LOs og Unios tilbakevendende krav om kronetillegg i vårens lønnsforhandlinger.

Ny Hovedtariffavtale

– Hovedavtalene mellom partene i vår del av arbeidslivet, både mellom Staten og arbeidstakerorganisasjonene og mellom KS og arbeidstakerorganisasjonene, gikk formelt ut 31.12.05 og skal reforhandles. Men langt viktigere er ny Hovedtariffavtale fra første mai, og da særlig i KS-området. Riktignok har Norsk Lektorlag medlemmer utenfor KS-området, hovedsaklig i Oslo kommune. Vi har også medlemmer innenfor det statlige tariffområdet, i privat sektor og i NAVO, men hovedtyngden av våre medlemmer har en arbeidsgiver som er med i KS. Noen av partene har allerede luftet krav som skal fremmes i kampen om Hovedtariffavtalen i KS-området.

– Og hva skal i støpeskjeen?

– Alt, egentlig. Den toårige arbeidstidsavtalen går ut, KS vil ikke forlenge lesepliktavtalen eller noen av de andre sær-

avtalene i undervisningssektoren, og så kommer selve tariffoppgjøret på toppen av dette.

Annen skolehverdag?

– Kommer vi da til å møte en helt annen skolehverdag?

– Det kan hende vi får et avtaleverk som ser noe annerledes ut. KS ønsker en forenkling, og en forenkling kan også være i vår interesse.

– Kan du si litt om hva Norsk Lektorlags posisjon er?

– Norsk Lektorlag er som medlem av Akademikerne ikke en tradisjonell lærerorganisasjon. Den faglige forankring i en høyere universitetsgrad (full embetseksamen eller mastergrad) er vårt utgangspunkt. Derfor har vi, som før nevnt, medlemmer også andre steder enn i skoleverket. Lønns- og arbeidstidsavtaler må, etter vår mening, baseres på denne forståelsen. Vårens forhandlinger vil dreie seg om fire områder: Lønn, leseplikt, arbeidstid samt senior- og pensjonsforhold. Når det gjelder lønn, følger vi Akademikerne i bestrebelsene på å få en avtale som kan frigjøre oss fra LOs og Unios tilbakevendende gjennomslag for kronetillegg, noe som er helt ødeleggende for lektorenes lønnsutvikling.

Undervisning i fokus

– Men leseplikten kan vi vel ikke gi slipp på!

– Dagens lesepliktavtale ivaretar viktige interesser for oss. Men den som setter seg inn i dagens lange rekker av tabeller, noe svært få gjør, vil finne ut at lektorene slett ikke er de som kommer best ut av dagens system, verken økonomisk eller når det gjelder arbeidsbelastning. Når vårens rabalder begynner, bør man merke seg hvem som iherdigst forsvarer dagens ordning, og hvilke lærergrupper disse representerer. Vi vil foreslå bedre alternativer som ivaretar behovet for å sette selve undervisningen i fokus.

– Så var det arbeidstiden. Går Lektorlaget inn for fast kontortid?

– Nei. Siden arbeidet vårt ikke er knyttet til et kontor, gir ikke kontortid noen mening. Vi trenger å fokusere på at arbeidet vårt skal dreie seg om undervisning. Og arbeidsbelastningen skal være knyttet til de krav som undervisningsoppgavene stiller. Vi må nok også forsvare årsverket på 1687,5 timer. Ikke engang det ser ut til å være en selvfølge, skal en ta signalene fra KS på alvor.

– Kan vi så fortsatt se fram til roligere dager ved fylte 58 og 60 år?

– Ja, det tror jeg. Senior- og pensjonsordningene er det nok bred enighet om arbeidstakerorganisasjonene imellom. Så den delen av vårens forhandlinger vil nok skape minst hodebry.

May Kristin Bolli Austrheim i avhandling om videregående skole:

– Tungrodd organisasjon som må bli mer dynamisk



Svein Magne Sirnes
lektorbladet@norskulektorlag.no

- Videregående skole tar godt vare på eldre arbeidstakere, men mangler konkrete planer for nyrekruttering.
- Mange læreres bastante nei til prinsippet om bonus til dyktige lærere hemmer all utvikling.
- Ansiennitetsprinsippet kan føre til at skolen går glipp av friskt blod som kan skape nytenkning.
- Hvorfor håndplukkes ikke skoleledere på samme måte som ledere ellers?
- Hvorfor grilles ikke søkere til skolelederstillinger like hardt som ledere i det private næringsliv?

Slike påstander og spørsmål er det mange av i en fersk avhandling om endringer og endringsprosesser, kompetansebehov og rekruttering i videregående skole, skrevet av May Kristin Bolli Austrheim.

– Videregående skole må bli mye mer dynamisk dersom den skal holde tritt med samfunnsutviklingen, framholder 34-åringen, som har tatt mastergraden ved Høgskulen i Volda.

Nye krav til ledere

I avhandlingen tegner hun et kritisk



May Kristin Bolli Austrheim (34) er cand. mag. (filologi). I tillegg har hun eksamen i forvaltningsrett, offentlig organisasjon og ledelse, regional planlegging og utvikling og har en mastergrad i samfunnsplanlegging fra Høgskulen i Volda. Hun har undervist i grunnskolen, videregående skole og voksenopplæring og har bl.a. vært inspektør ved en videregående skole i Hordaland fylkeskommune. May Kristin Bolli Austrheim er nå daglig leder i Sandane næringshage i Nordfjord.

bilde av en tungrodd organisasjon som riktignok er preget av mye positiv vilje, men som viser begrenset evne til å omstille seg og møte kravene som stilles av brukere, eiere, politiske myndigheter og samfunnet.

Til grunn for avhandlingen ligger intervjuer med rektorer, avdelingsledere, lærere og tillitsvalgte ved to skoler i Sogn og Fjordane og Møre og Romsdal. Austrheim ville spesielt belyse hvilken kompetanse som trengs i en framtidsrettet skole.

– Jeg er opptatt av hvordan samfunnsutviklingen påvirker skolen, især utfordringene videregående skole står overfor. Det er nemlig ikke tvil om at det vil stilles nye krav til utøvelse av skoleledelse. En skoleleder skal lede sin organisasjon i spenningsfeltet mellom styrende dokumenter, politiske myndigheter, lærere og elever. Omfanget og kompleksiteten i de pedagogiske og administrative oppgavene har ført til at kompetansebehovet er vesentlig endret. Med Reform 94 fikk videregående skole nye planer, og dens struktur og innhold ble endret. Samtidig kom det helt andre rammebetingelser for lærerne. Reformen har avdekket behov for nye kunnskaper, ferdigheter, normer og verdier. Endringene for skolens ledelse og det pedagogiske personalet har vært meget omfattende, sier hun. – Nå står en ny og omfattende reform for døra: Kunnskapsløftet. Nye planer skal innføres, og det er naturlig å spørre om skolelederne er rustet til å lede dette endrings- og omstillingsarbeidet. Makter de å skape engasjement, motivasjon og å skaffe sine skoler de ressurser som trengs? Og hva med samarbeid med aktører utenfor skolen, som det lokale næringslivet?

Kompleks organisasjon

– Det er i dag bred enighet om at kunnskap som ressurs og drivkraft vil spille en enda større rolle for Norge i årene framover, og skolen har som organisasjon endret seg fra å være relativt oversiktlig til å bli meget kompleks. Det forventes i dag at den videregående skole

skal være både et forvaltningsorgan med lojalitet overfor myndighetene, en kulturinstitusjon som skal bidra til elevenes dannelse – og sist, men ikke minst, en kunnskapsbedrift som skal sikre effektiv produksjon og økonomisk vekst. Skoleledernes handlingsrom er gradvis blitt mer regulert og begrenset av politiske og institusjonelle omgivelser, samtidig som deres myndighet og ansvar har økt når det gjelder drifts- og personalledelse, samt økonomistyring, sier hun. – Men oppi alt dette må vi ikke glemme at elevenes læring må være utgangspunktet for all virksomhet i skolen. Det høres selvsagt ut, men jeg hadde en mistanke om at det er mekanismer og prosesser i skolen som ikke alltid setter eleven i fokus. Denne mistanken ble bekreftet under arbeidet med undersøkelsen, fortsetter hun.

Elevene blir taperne

– Holdningene jeg kom over, er lite egnet til å møte de krav som sentrale og lokale skolemyndigheter stiller. Taperne blir uten tvil elevene. De er nemlig de som skal skoleses til å virke i et samfunn i stadig endring og mer preget av omstillinger enn noen gang. Forgubbingen, både i lærerpersonalet og i ledelsen, kan få uante og alvorlige følger. – I videregående skole er gjennomsnittsalderen på lærerne meget høy. I 2001 var 46 pst. av lærerne over 50 år, 14 pst. over 60. Det vil derfor bli store utskiftninger i de nærmeste årene. Men det forutsetter at skoleeierne tar rekrutteringsproblemer mer på alvor. Vi vil snart stå overfor et generasjonsskifte, og det vil bli stor konkurranse mellom sentrale strøk og distriktene om å sikre seg lærere og skoleledere, sier hun.

May Kristin Bolli Austrheim mener også den videregående skolen tar godt vare på eldre arbeidstakere, men mangler konkrete planer for rekruttering av nye lærekrefter.

Når det gjelder skoleledere, er det May Kristin Bolli Austrheims inntrykk at de i stor grad rekrutteres internt i videregående skole. Spørsmålet som det etter hennes mening er naturlig å stille, er om slik praksis bidrar til at man får tak i de

beste til å lede en kompleks organisasjon i rask og stadig endring.

– Hadde man sett et annet mønster om det fantes flere karriereveier i skoleverket, i tillegg til større lønnsdifferensiering, ulike bonusordninger osv.? spør hun. Svaret må etter hennes syn bli et klart ja.

– Heldigvis er det stor vilje til nytenking og innovasjon på mange skoler, men det er også et betydelig antall bremsere i systemet. Hvorfor blir f.eks. ikke skoleledere håndplukket, slik som ellers i arbeidslivet? Hvorfor blir ikke søkere til lederstillinger grillet like hardt som i det private næringsliv? Ifølge mine informanter vil utviklings- og endringsprosesser gi skoleledere store menneskelige utfordringer i årene som kommer. En av de største oppgavene blir å lose de ansatte gjennom omstillinger som skaper et særlig behov for dyktige ledere. Da må de ha antennene ute og legge større vekt på personaloppfølging enn det som har vært vanlig. Rekruttering av kompetente skoleledere vil derfor være enda viktigere enn før. Mange av mine informanter mente man burde begynne å tenke utradisjonelt når en leter etter folk til lederstillinger, som å ”headhunte” folk. Andre trakk fram behovet for bedre profilering og markedsføring av skolen. Men alle var enige om at ekstern rekruttering har langt flere fordeler enn intern rekruttering, sier hun.

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

lektorbladet@norskleksforlag.no

Nasjonalt senter for matematikk i opplæringen

Nasjonalt senter for matematikk i opplæringen ble opprettet 1. august 2002 og har som hovedoppgave å lede og koordinere utvikling av nye og bedre arbeidsmåter og læringsstrategier i matematikkopplæringen i barnehage, grunnskole, videregående skole, voksenopplæring og lærerutdanning i Norge. Senteret skal også bidra til et tett og godt nordisk samarbeid.

Målgruppe

Senterets målgruppe er først og fremst lærere som underviser i matematikk i skole og lærerutdanning, samt lærerstudenter ved høyskoler og universiteter, og læremiddelutviklere. For å bygge opp et positivt syn på matematikk i samfunnet generelt vil også foreldre, mediene og allmennheten være viktige målgrupper for senterets virksomhet.

Senteret er også et nasjonalt ressurscenter for matematikdidaktisk kompetanse, og det foregår utstrakt skolebasert forsknings- og utviklingsarbeid knyttet til senterets virksomhet. anbefalinger og tiltak fra senteret skal baseres på kunnskap etablert gjennom utprøving i praksis.

Variert og spennende undervisning

Senteret skal legge vekt på å utvikle arbeidsmetoder og eksempler på undervisningsmaterieil som bidrar til å gjøre matematikkopplæringen variert, spennende og levende for elever og studenter på et høyt faglig nivå. Arbeid med grunnleggende begrepsforståelse, ferdigheter og evne til å møte ukjente problemstillinger med et utvalg av matematiske ”verk-



tøy” skal forenes med å velge innfallsvinkler og temaer som virker motiverende på dem som skal lære. Kunnskap om læremidler i matematikk og matematikdidaktikk og utvikling av gode undervisningsopplegg skal utvikles, utprøves og spres. Nasjonalt senter for matematikk i opplæringen har også som oppgave å spre nye arbeidsmetoder i matematikkundervisningen.

Senteret kan tilby en rekke kurs for skoler og kommuner, også etter spesielle ønsker. For et heldagskurs er prisen kroner 6000.

Nasjonale prøver

Sammen med Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling (ILS) ved Universitetet i Oslo og Telemarksforskning i Notodden fikk senteret i oppdrag av Utdannings- og forskningsdepartementet å utvikle nasjonale prøver i matematikk for grunnskolen og første året i videregående skole. Testene ble første gang tatt i bruk våren 2004.

Lederen for Matematikksenteret:

– Allmennlæreren hører fortiden til



Svein Magne Sirnes
lektorbladet@norsklektorlag.no

– Vi vil aldri få skikk på matematikkundervisningen før landets skoler får lærere som har mer kompetanse i matematikk og er bedre kvalifisert til å undervise i faget. Jeg har en visjon om å komme bort fra begrepet "allmennlærer".

Det er leder for Nasjonalt senter for matematikk i opplæringen, Ingvill M. Stedøy, som sier dette til Lektorbladet.

Senteret, som er lagt til NTNU, begynte sin virksomhet 1. august 2002. Ideen kom fra Matematikkrådet, som overfor Utdannings- og forskningsdepartementet foreslo en rekke tiltak for å heve standarden på matematikkundervisningen i skolen. Et av dem var å opprette et nasjonalt senter for matematikk i opplæringen. Driften av senteret er i sin helhet finansiert av Utdannings- og forskningsdepartementet (nå Kunnskapsdepartementet), mens selve styringen er overført til Utdanningsdirektoratet.

Grunnskolelærere trenger hjelp

– Hva har dere oppnådd siden senteret ble opprettet?

– Vi har klart å etablere en bevissthet hos lærere i grunnskolen om at de har bruk for hjelp til å bedre sin egen matematikkundervisning. Vi har også klart å spre glede og entusiasme omkring matematikkfaget. "Alle" vet nå at matematikk er viktig. Vi har også lyktes i å få

nesten samtlige norske kommuner til å satse på matematikk. Vi driver utstrakt forskning omkring matematikkundervisning – og har spredd masse ideer til god matematikkundervisning. Videre har vi laget modeller for kompetanseheving med sikte på langsiktig satsing på bedre kvalitet i matematikkundervisningen.

– Kan du nevne noen av utfordringene senteret har?

– Det er særlig tre viktige oppgaver jeg vil trekke fram. Nr. 1 er å gjøre faget mer attraktivt for elever i videregående opplæring. Det kan best skje ved å prøve å få til en kulturrendring blant dem som underviser på dette trinnet. Hva er målet med matematikkundervisningen? Hvordan kan vi undervise for at elevene skal oppnå matematisk kompetanse, i den forstand at de behersker ferdighetene, forstår begrepene og kan anvende kunnskapen på nye og ukjente problemstillinger? Da kan vi ikke undervise på "den tradisjonelle måten", kun basert på gjennomgåelse av teoristoff og oppgaveløsning. Oppgave nr. 2 er å moti-



Ingvill Stedøy (f. 1957) er førsteamanuensis i matematikk og har vært leder for Nasjonalt senter for matematikk i opplæringen siden starten i 2002. Stedøy, som har doktorgrad i algebra, har lang erfaring som lektor i matematikk og lærebokforfatter. I 2004 fikk hun YS' likestillingspris for sitt banebrytende arbeid med å gjøre matematikkfaget bedre tilgjengelig for jenter.

vere flere jenter til å velge full fordypning i matematikk i videregående skole – og få dem interessert i realfags- og teknologistudier. Utfordring nr. 3 er å heve kunnskapsnivået hos elevene generelt, og spesielt i videregående skole. Dette kan kun skje dersom vi får elevene til å være villige til å jobbe med faget også utenom skoletiden.

Økt satsing på videregående skole

– Greier senteret å markedsføre seg overfor dem som arbeider i skolen?

– Jeg tror vi klarer det godt i grunnskolen, men vi har nok fortsatt en oppgave i forhold til videregående skole.

– Hvilken lærergruppe er tyngst å nå – allmennlærere i grunnskolen eller realister/lektorer i videregående skole?

– Personlig har jeg en visjon om å komme bort fra begrepet allmennlærer, men før vi kan se effekten av en eventuell endring i lærerutdanningen, må vi tilby ulike former for videreutdanning. Når det gjelder videregående skole, har vi en satsing på realister/lektorer på det trinnet. Vi ønsker å bidra til fornying av matematikkundervisningen, slik at det faglige er i fokus, samtidig som undervisningen føles spennende og relevant for elevene.

– Finnes lignende sentre i andre land?

– Sverige har hatt sitt senter i Göteborg siden 1999. Det finnes også noen sentre i USA. England åpner et senter i 2006. Det er disse jeg vet om.

Håper på bedre nasjonale prøver i 2007

– Senteret spilte en aktiv rolle i utformingen av nasjonale prøver i matematikk. Hvilken kommentar har du som leder for senteret til den debatt disse utløste?

– Jeg mener debatten er helt avsporet fra det som er viktig, nemlig å lage prøver som kan bidra til at kvaliteten på undervisningen øker. Debatten har vært altfor mye fokusert rundt offentliggjøring av prøveresultatene.

– Hva tror du blir prøvenes videre skjebne?

– Jeg håper og tror det blir prøver med høyere kvalitet fra 2007. Vi må få tid og ressurser til å forbedre kvaliteten på dem. Det er ille hvis prøvene blir redusert til å teste regneferdigheter.

Lübeck vil endelig hedre en av sine store sønner:

Willy Brandt-senter åpnes i 2007



Svein Magne Sirnes
lektorbladet@norsklektorlag.no

– Entschuldigen Sie, bitte. Wissen Sie, wo das Haus liegt, in dem Willy Brandt geboren wurde?



Vi er utenfor jernbasteasjonen i Lübeck, hansabyen hvor Willy Brandt ble født og trådte sine barnesko. Drosjesjåføren ser alvorlig på oss og rister ettertenksomt på hodet. Så fisker han opp en mobiltelefon og slår et nummer. – De mener politikeren, ikke sant? Farfaren min var aktiv i SPD her i Lübeck, så han burde vite det.

Noen sekunder senere forklarer sjåføren for sin farfar at han har en norsk passasjer som er interessert i Willy Brandt og hans forhold til Lübeck.

– Han sier at han bodde i Meierstraße like etter at han ble født. Det er ikke så veldig langt herfra. Bare gå rett ned den gata der, De. I det første krysset vil De se Meierstraße. Eller skal jeg kjøre Dem?

Aldri populær

Det tok bare et par minutter å komme til Meierstraße, en kort og lite prangende gate i et av Lübecks arbeiderstrøk. Vel framme treffer vi på en eldre mann som har tid til å slå av en prat.

– Huset han vokste opp i, finnes ikke lenger. Det var nummer 16, men ble revet for flere år siden, sier han og peker mot den andre siden av gata. – Der stod det. Lübeck var alltid en konservativ by, og Willy Brandt var dessverre ikke noen særlig populær mann her, heller ikke etter at han ble kansler. Men i det aller siste har ting begynt å skje. Noen av naboeene har snakket om at en minneplate burde settes opp på nummer 16, men siden hans egentlige fødehem er borte, er det aldri blitt noe av det.

Æresborger

– Vel, Willy Brandt ble da utnevnt til æresborger av Lübeck i 1972, sier en medarbeider på byens turistinformasjonskontor på vårt spørsmål om han virkelig var upopulær i sin fødeby. – Her finnes også en Willy-Brandt-Allee, men det lar seg ikke benekte at mange turister gjerne vil vite om det f.eks. finnes et Willy Brandt-museum. I 2002 vedtok derfor bystyret å omdanne et av byens fornemste offentlige bygg, som har vært rettslokale og bibliotek siden 1780, til et Willy-Brandt-Haus, legger hun til. – Lübeck er nemlig stolt av sine Nobelprisvinnere. Både Willy Brandt (fredsprisen 1971) og Thomas Mann (litteraturprisen i 1929) var født her. Dessuten har forfatteren Günter Grass (litteraturprisen i 1999) bosatt seg i byen, sier hun.

Willy-Brandt-Haus

Forbundsregjeringen i Berlin har lovet å dekke alle ombyggingskostnader og bevilge årlige midler til driften av huset, som har adresse Königstraße 21.

Planleggingen ble ferdig i høst, og i løpet av 2006 skal huset ominnredes. Målet er å åpne det for publikum våren 2007. Bundeskanzler-Willy-Brandt-Stiftung skal bl.a. ha ansvar for tema-utstillinger i huset. En av dem vil få tittelen "Willy Brandt im Exil" og vise hva årene i Norge og Sverige kom til å bety for Willy Brandts politiske utvikling.

Herbert Frahm

Willy Brandt, som opprinnelig het Herbert Ernst Karl Frahm, ble altså født i Lübeck 18. desember 1913. Moren var ekspeditrisen Martha Frahm, og faren, som han aldri skulle møte, het John Möller.

I 1941 giftet Willy Brandt seg med Carlotta Thorkildsen. Paret fikk en datter, Ninja (f. 1940). Ekteskapet ble oppløst i 1948. Samme året inngikk han ekteskap med enken Rut Bergaust (født Hansen). Rut og Willy fikk tre sønner: Peter (f. 1948), Lars (f. 1951) og Matthias (f. 1961). Etter 32 år gikk de fra hverandre (1980). Tre år senere giftet Brandt seg med Brigitte Seebacher (f. 1946).

Norsk statsborger

Da nazistene kom til makten i 1933, ble det venstresosialistiske partiet som Willy Brandt var medlem av, Sozialistische Arbeiterpartei (SAP), forbudt. Partiledelsen besluttet derfor å sende Willy Brandt til Oslo slik at han kunne få bygget opp en particelle derfra. I 1934 tok han navnet Willy Brandt, som ble hans offisielle navn i 1947.

Under dekknavnet Gunnar Gaasland tilbrakte han høsten 1936 en kort tid i Tyskland som student. I 1940 fikk han norsk statsborgerskap, men da krigen var over, flyttet han tilbake til Tyskland som korrespondent for norske aviser. Etter et par år bestemte han seg for å bli tysk statsborger igjen og gå inn i aktivt politisk arbeid.

Ostpolitik

I årene 1948 til 1950 var han som leder for SPD i Berlin med på organiseringen av luftbrua under Berlinblokaden (1948-49). I 1950 ble han medlem av Forbundsagen. Sju år senere ble han valgt til Berlins borgermester. I perioden 1964-87 var han leder for SPD, og stilte første gang som partiets kanslerkandidat i 1965. Han ble visekansler og utenriksminister, og i 1968 kansler.

En av hans aller viktigste triumfer var hans Ostpolitik, som innebar normalisering av forholdet til Sovjetunionen og det øvrige Øst-Europa. I 1970 undertegnet Vest-Tyskland en avtale med Sovjetunionen som anerkjente Oder-Neiße som grense mot Polen. Samtidig aksepterte tyskerne andre omstridte grenser i Øst-Europa. I 1971 fikk Willy Brandt Nobels fredspris for sin innsats for forsoning mellom DDR og Forbundsrepublikken. Han ble gjenvalgt som forbundskansler i 1973, men måtte året etter tre tilbake da det ble avslørt at hans personlige sekretær, Günther Guillaume, var spion for DDR.

Willy Brandt døde i 1992.



Meierstraße, Lübeck.



Willy-Brandt-Haus åpnes i 2007.



Her vokste Willy Brandt opp.

Utfordringer for fysikkfaget

Av lektor Morten Trudeng, leder NLLs fagutvalg for fysikk

Det norske samfunnet står overfor store utfordringer de nærmeste år dersom fysikkfaget fortsatt skal være et viktig bidrag til vår kulturelle og materielle velstand.

PISA og TIMSS

PISA- og TIMSS-undersøkelsene fra 2003 (offentliggjort i 2004) viste at norske elevers faglige prestasjoner i matematikk og naturfag er svake og under gjennomsnittet i OECD. Norske elever skårer også påfallende svakt i det nye tverrfaglige emnet ”problemløsning”, som særlig måler evnen til analytisk resonnering. PISA-undersøkelsen viser også at det legges liten vekt på trening i elementære ferdigheter i matematikk.

TIMSS-undersøkelsen fra 1995 viste at norske fysikkspesialister (de som gjennomførte 3 FY) var blant de beste i Europa. Det har ikke, etter min erfaring, blitt foretatt internasjonale undersøkelser etter 1995 som kan bekrefte eller avkrefte om norske elever som tar 3 FY, fortsatt er blant de beste i Europa, men det ville overraske meg om dette ikke fremdeles er en realitet.

Kompetente fysikklærere

Hovedårsaken til denne antakelsen er at norske fysikkelever fortsatt undervises av meget kompetente fysikklærere, og at elever som velger fordypning i fysikk, er motiverte elever. FUN-undersøkelsen (”Fysikkutdanning i Norge”), som ble foretatt av skolelaboratoriet ved Fysisk institutt, UiO, i



Morten Trudeng (f. 1950) er leder av NLLs fagutvalg for fysikk. Han har hovedfag i hydrologi og underviser i matematikk, fysikk og geografi ved Asker videregående skole. Han har også bred erfaring fra ungdomstrinnet.

2000/2001, bekrefter at både fysikklærere og fysikkelever er fornøyde med fysikkundervisningen.

En rekke nasjonale og internasjonale undersøkelser viser at en viktig faktor (muligens den viktigste) for tilegnelse av kunnskaper, er at elevene får undervis-

ning av lærere som kan sitt fag, og som kan kommunisere med elevene. I dag har norsk skole lektorer i fysikk som kan sitt fag. FUN-undersøkelsen viser også at fysikklærerne kommuniserer bra med elevene.

Det har lenge vært kjent at det om fem til ti år vil være mangel på kompetente fysikklærere i videregående skole. Hvem skal da sørge for at ungdommen får tilegnet seg fysikkfaglige kunnskaper? Hvordan skal en møte disse store utfordringene?

Prioritering av realfag

Myndighetene, først og fremst representert ved Kunnskapsdepartementet (tidligere Utdannings- og forskningsdepartementet), har i en rekke dokumenter understreket at realfag skal prioriteres.

I Kunnskapsløftet er matematikk ett av basisfagene. I Forskningsmeldingen som ble lagt fram av den forrige regjeringen, gis realfagene høy prioritet. Det samme gjør Soria Moria-erklæringen. I strategiplanen "Realfag, naturligvis" utarbeidet av Utdanningsdepartementet i januar 2005, er det satt opp følgende mål:

Øke kvaliteten på kompetansen i realfag hos begynnerstudenter ved universiteter og høyskoler. Sikre tilstrekkelig omfang i obligatoriske fag og studieretningsfag i videregående opplæring. Ved studiekompetansegivende retninger på VK2-nivå skal 40 % av elevene ta fordypning i matematikk, og 25 % av elevene ta fordypning i fysikk innen 2007.

Det er positivt at myndighetene i meldinger og planer prioriterer realfag. Det kan bety at de forstår viktigheten av å beholde og videreutvikle realfagskunnskaper i Norge. Det er imidlertid grunn til å spørre hva som skjer i praktisk politikk. Hvilke konkrete og praktiske tiltak blir iverksatt for å nå målene?

Hvis målene som er satt for å styrke realfagkompetansen, skal nås, må alle organisasjoner og enkeltpersoner som mener styrking av realfag er viktig og grunnleggende for det norske samfun-

net, prioritere dette arbeidet. Offentlige myndigheter, næringsliv, universiteter, høyskoler, grunnskoler, videregående skoler og fagforeninger må gå sammen om denne oppgaven, og de sentrale myndigheter, ved kunnskapsministeren, må spille en nøkkelrolle.

Fysikklærerforeningen har gjort og gjør et viktig og grundig arbeid for å styrke fysikkfaget i norsk skole. Dette viste seg ikke minst under arbeidet med de nye læreplanene i fysikk til Kunnskapsløftet. I år 2000 satte Fysikklærerforeningen ned en gruppe som skulle forberede en ny læreplan som man visste ville komme. Å ligge i forkant av en utvikling er viktig for å kunne påvirke prosessen. Andre foreninger og organisasjoner bør ta lærdom av Fysikklærerforeningens strategi.

NLLs rolle

Hva med NLL? Hva kan vi bidra med?

I tillegg til å arbeide for å heve lønnsnivået for lektorer, bør det etter min mening være en viktig oppgave for NLL å slåss for at den faglige kvaliteten i fysikkfaget ikke blir svekket i årene framover. Vi må være på vakt slik at myndighetenes ambisiøse mål ikke ender opp med kvantitet på bekostning av faglig kvalitet. Målet om at 25 % av årskullet skal ta fysikk, kan fort gå på bekostning av kvaliteten når vi vet at i dag er det ca. 12 % som gjennomfører 2 FY og 7 % som gjennomfører 3 FY.

"Fysikk for det 21. århundre" er tittelen på et prosjekt ledet av Skolelaboratoriet i fysikk ved UiO og Institutt for fysikk ved NTNU. Blant deltakerne er skoler på Østlandet og i Trøndelag. Prosjektet har fått midler fra Utdanningsdirektoratet og har ansatt en stipendiat. Vedkommende innhenter materiale fra skolene og foretar observasjoner av fysikkundervisningen, utarbeider intervjuer, oppgaveløsninger og spørreskjemaer. Forskningen skal prøve å gi svar på om prosjektet har gitt elevene bedre fysikkfaglige kunnskaper. Modelltenkning er sentralt i prosjektet.

Flere av NLLs medlemmer er med i

dette prosjektet. Enkeltmedlemmers engasjement i fysikkfaglige spørsmål er et viktig element for å styrke realfagenes stilling i Norge.

Hva mer kan gjøres konkret for å sikre at kommende elever velger fysikk, og at fysikkunnskapene de tilegner seg, vil holde en høy standard? Jeg har følgende forslag:

- Lønnsoppgjørene må brukes for å beholde og rekruttere kompetent personale.
- Fast arbeidstid for pedagogisk personale må unngås. Fast arbeidstid, i motsetning til fleksibel arbeidstid, vil motvirke nyrekruttering.
- Faglig kompetente personer som ikke har pedagogisk eksamen, må kunne ansettes på vilkår om at pedagogisk utdanning blir gjennomført i løpet av en bestemt tid. Det hadde vært en fordel om kravet til pedagogisk utdanning ble halvert fra ett år til et halvt år, og at fagdidaktikk ble en sentral del.
- Lektorer og faglig kompetente adjunker som er over 58 år, må få tilbud om større lettelse i sin arbeidssituasjon slik at de har mulighet til å arbeide lenger enn planlagt. Viktige tiltak kan være redusert leseplikt og at arbeidet består av undervisning og ikke møtevirksomhet som ikke angår undervisningen.
- Det er viktig at det i fysikkundervisningen legges vekt på den naturvitenskapelige tenkemåten, og at det understrekes at fysikk er et kulturfag. Å få fram at fysikkundervisning også er kulturformidling, vil være et rekrutteringsfremmende tiltak, især for å rekruttere jenter til fysikkfaget.
- Samarbeidet mellom videregående skoler og universitet og høyskoler må kraftig utvides som et rekrutteringstiltak, slik at 3 FY-elever i større grad velger å studere realfag.
- Myndighetene, ved Kunnskapsdepartementet, må raskt lage en forpliktende handlingsplan med konkrete forslag til hvordan det norske samfunnet i løpet av fem år kan øke antall studenter som studerer realfag. Næringsliv, utdanningsinstitusjoner og fagforeninger må aktivt tas med i utarbeidelsen av en forpliktende handlingsplan.

Hvilken ledertype vil vi ha i skolen? Hvilke egenskaper kjennetegner en god leder?

Michael Hopstock, Opegård videregående skole, Akershus



Når man har passert 40 år og har arbeidet i skolen i minst 10 av dem, oppnår man en selvfølgelig og naturlig autoritet og kan tillate seg relativt mye i forhold til elevene. Da går noen av oss over i lederstillinger og tar med seg disse erfaringene. Men om vi da bruker de grepene som vi kjenner så godt og har så god erfaring med overfor kolleger, så kan det gå galt, fryktelig galt. For vi glemmer at de vi skal styre, også har passert 40 og er vant til å gi ordrer selv. De er ikke føyelige 17-åringer. Det man oppnår, er ofte det samme som man erfarer

om man putter to hannkatter i en sekk og knytter igjen.

De fleste lærere ønsker seg en skoleleder som er tydelig, forutsigbar, imøtekommende, trygg og ikke minst, alltid enig med dem selv. Denne lar seg sjelden skaffe, men det er i hvert fall noen ting som burde være mulig å få til.

Det viktigste er at en leder har gjennomføringsevne og kan ta de nødvendige avgjørelser på en slik måte at de blir akseptert i kollegiet. En slik prosess har fire faser. I den første får man en utfordring. Det krever at man er reseptiv og analytisk. Neste fase er vurderingsfasen. Den krever at man kan hente inn tilstrekkelig informasjon, forstår formell saksgang, er analytisk og kan trekke en enkel konklusjon av en komplisert materie. Så går man til handling. Dette er den vanskelige biten, for skolefolk har den uvanen at de fortsetter diskusjonen inn i implementeringsfasen. Her må en leder regne med å få noe kjeft, og det krever sinnsro, viljestyrke og tålmodighet. Tenk på røykeloven. Høybråten hadde ikke store fakter, men var rolig og bestemt. Dette er den mest krevende egenskapen og den minst

populære. Så må man evaluere, og da er evnen til å lytte og analysere viktig.

Så må man alltid huske at selv om en leder har de formelle rettighetene, vil et kollegium alltid ha en offentlig mening, og man skal man passe på så man ikke taper den fornødne goodwill. Her tror jeg mange ledere bommer. Folk misliker ledere de oppfatter som slurvete, gniere, smålige, hissige og vinglete. Noen egenskaper som folk setter pris på, er intelligens, sinnsro, humoristisk sans og respekt for andres følelser. Man må også stole på folk og regne med at folk gjør en anstendig jobb. En leder som kan kombinere gjennomføringsevne med respekt for andres følelser, vil være en god skoleleder.

Siden det er en del skoleledere som faller gjennom, vil jeg foreslå at vi oppretter en pris som hvert år kan deles ut til en usedvanlig slett leder. Bare det å bli nominert vil jo kunne stimulere folk til å tenke over sin praksis.

Solveig Ryeng, Kvaløya videregående skole, Troms



Det satses mye på å få til en god skole i Norge. Mye penger og store reformer. Allikevel opplever vi nivåsenkning i elevenes læring. Hvorfor? Fordi man overser de viktigste forutsetninger som kompetente lærere, kunnskap, faglighet, disiplin og arbeidstid.

Skolens primære oppgave er å gjøre elevene til dyktige samfunnsborgere. Min oppgave som lektor er å gi elevene best mulig fagkunnskap. Mine fag, som er tysk og engelsk, skal elevene lære gjennom å lese, lytte, snakke og skrive språkene. I tillegg til dette rent språklige skal elevene lære om kultur og samfunn i de forskjellige språkområdene og utvikle toleranse og forståelse for andre. Men også forstå sin egen kultur bedre.

I mine 16 år i videregående skole har jeg arbeidet med å gi så god undervisning som mulig og å øke min faglige og didaktiske kompetanse. Jeg opplever at mitt arbeid med å gjøre en best mulig jobb i alle år har blitt forstyrret og delvis motarbeidet av stadig nye organisasjonsutviklingsprosjekter og reformer. Den tiden jeg og mine kolleger skulle brukt til å gi bedre undervisning, har vi måttet bruke til å sette oss inn i og ta stilling til prosjekter og reformer som stort sett bare har vært strukturendringer. Et vanlig hjertesukk: ”Har vi egentlig tid til å undervise?”

For min oppgave overfor elevene som språklærer har endret seg lite. Jeg har

det samme ansvar og de samme forpliktelsene. Min hverdag går med til elevene. Ledere tror at omorganisering, arbeidstid, samarbeid, IKT vil bedre læringen. På mange måter er vi i to forskjellige verdener. Ikke fordi jeg er imot tiltak på disse områdene, men hvis organisasjonen skole skal bli god, må forbedringer komme som et resultat av det som skjer i møtet mellom lærer og elev, med kunnskapsformidlingen, som er skolens primære oppgave. Den ovenfranedad-ledelsen som skolen har vært utsatt for siden arbeiderpartistatsråd Hernes, har ført til mye sløsing med tid og penger. Skolens ledere, både sentralt og lokalt, har ofte mindre kompetanse enn sine ansatte. Men de har mye energi og stor selvbevissthet. De kaster seg på alle trender, antakelig i beste mening, og lærerne skal sette ideene om i praksis. Ifølge den nye ideologi for skolen – New Public Management og troen på IKT – skal elevene være nærmest selvgående, lærerne skal veilede. Hvilke foreldre tør å overlate barnas kunnskapstillegg til barna selv?

Lederne bestemmer hva som fører til utvikling av skolen. Resultatet er at vi blir utsatt for en strukturell endringskåtskap i den tro at endringer i seg selv fører til en moderne og framtidrettet skolen med ”ny pedagogikk” som intetsigende slagord.

Jeg ønsker meg derfor ledere som har kompetanse til å forstå mitt arbeid. Ledere vet hva kunnskap er og som respekterer faglæreren og er villige til å lytte til lærernes problemer og forslag. Lederen må forstå at vi trenger levende fagmiljøer i skolen, og samarbeid mellom fagmiljøene og høyere utdanning. Lederne må ha kompetanse til å se at fagkunnskap ikke er noe snevert som hindrer elevene i å utfolde seg, men noe som er nødvendig for å forstå verden rundt og bli mest mulig selvstendig. Jeg ønsker meg en leder som lytter og legger til rette for at lærerne skal lykkes bedre. Slik jeg ser det, er det ved å gi lærerne tid til å utvikle seg faglig og didaktisk at organisasjonen skole utvikler seg. En god leder må også forstå at det som skjer i klasserommet, er viktig – og sette inn

ressursene der. Det mest moderne og elevvennlige er å gi dem fagkunnskap.

Eivind Salen, Stend jordbrukskole, Hordaland



Siden jeg begynte å arbeide i skolen, har jeg mange ganger tatt meg i å tenke hvordan lærerorganisasjonene kan ha manøvrert for å havne i den situasjonen vi er i nå. Vi er underlagt rektorer med styringsrett, og de igjen må svare for ledere like langt fra klasserommet som kontorene de sitter i. Jøye meg så godt det ville være om jeg med dette innlegget ikke bare fikk uttrykt en mening, men også fikk gjort noe med situasjonen!

Et ganske naturlig krav til en leder er at han eller hun skal være mer kompetent enn personene vedkommende er satt til å lede. I skolen har man på en eller annen måte klart å gjøre det omvendt. Her er kunnskapsrike og dyktige folk i undervisningsstaben med årelang og dokumenterbar suksess, fornøyde elever og gode resultater, men de er pålagt å svare for og rette seg etter en administrasjon hvor kriteriet for å være med i lang tid, ser ut til å være hvor skamløst man er i stand til å ta i bruk visjonære begrep.

Og det har vist seg at de visjonære i sinn også er visjonære i handling. På annen måte går det ikke an å forklare alle de pedagogiske eksperimenter som er prøvd ut rundt om på landets skoler. De virker på meg løselig basert på en idé om at det

er viktigere at pedagogikken skal fungere i festtaler og i mediene enn i virkeligheten og i klasserommet. I festtalene kan man slippe unna med vakre ord, i klasserommet blir det nådeløst avslørt at de ikke har innhold.

Den gode skoleleder skal avkle honnørordene i stedet for å komme med dem. Han eller hun skal være kritisk til pedagogiske reformer og stille spørsmål om hvilken praktisk nytte elevene vil ha av disse. Og for å svare, må skolelederen vite hvem elevene er, med andre ord må han eller hun ha lang og god erfaring med seg fra klasserommet.

Og hvis dette mangler, for det gjør det av og til (den som har gode erfaringer fra klasserommet, vil nemlig ikke så lett forlate det), så må skolelederen i det minste høre på dem som har det. Bruken av styringsrett og tvangsinnføringer må begrenses. Om ikke skolelederen med argument klarer å overbevise lærerne om at en modell vil være bra, så bør han eller hun kunne innse at det ikke finnes gode nok argumenter for en slik modell.

Oppsummert skulle lederne vi ønsker heller være kritiske enn velvillige. De skulle ikke bare kaste seg på alle slags pedagogiske nyvinninger, slik at man rekker å innføre dem før de blir erstattet av nye. Vi lærere trenger hjelp mot flåsete tenkning. Gid vi hadde ledere som kunne bistå oss i det!

Linda Methi, Oslo katedralskole

Da den nye ledelsesmodellen skulle innføres, var det mange diskusjoner om hvilke områder og arbeidsoppgaver som skulle ivaretas av skolens ledelse som helhet. Skolene skal ha én ledelse, der rektor som øverste leder sammen med avdelingslederne har det overordnede ansvaret for at skolens og medarbeidernes interesser blir ivaretatt. Denne nye ledelsesmodellen har nå fungert noen år, og jeg har gjort meg noen tanker om hvordan den fungerer. Utgangspunktet mitt er tre kriterier for god ledelse: Evnen til å delegere, kommunisere og samarbeide. Disse egenskapene stiller store krav til lederne når det gjelder å



skape et godt samarbeidsklima og gode samarbeidsformer i skolen. Faren er nemlig at ledergruppen kan komme til å fungere som en "stat i staten" uten den nødvendige tilliten innad i skolesamfunnet som helhet.

Daglig opplever jeg som lærer en uro knyttet til kommunikasjonen og samarbeidet med ledelsen. I verste fall vil distansen til ledergruppen innebære at viktige arbeidsoppgaver og arbeidssituasjonen for oss lærere innenfor medbestemelsesavtalen ikke blir ivaretatt. Avdelingslederne kan komme til å oppleves som et mellomnivå som gjør vårt ståsted som lærere komplisert både når det gjelder informasjon og lojalitet. Som lærere har også vi et betydelig ansvar for at våre interesser blir ivaretatt. Vi skal selvfølgelig utnytte det handlingsrommet som finnes innenfor fagforeningene og den rollen de tillitsvalgte spiller på hver

enkelt skole. Det er imidlertid også helt avgjørende at gode ledere respekterer og forholder seg til saklige argumenter og motstridende synspunkter fra hver enkelt en av oss overfor våre avdelingsledere og skolens ledelse som helhet.

En studie fra forskningsstiftelsen Fafo viser at hver tredje arbeidstaker innenfor blant annet skolen ikke våger å varsle sine overordnede om det de ansatte oppfatter som kritikkverdige forhold på sin arbeidsplass. Ifølge Aftenposten (27.12.06) skyldes dette at "de tror de kan bli fratatt arbeidsoppgaver de opplever som meningsfylte. Og de frykter å bli forbigått ved lønnsforhøyelser". Aftenposten kaller denne typen ledelse for "ukultur" hvis det viser seg at "andelen negative reaksjoner på varsling øker jo høyere opp i organisasjonshierarkiet varselet er gitt". Et skolesamfunn er en levende organisme der en god ledelse må være faglig kvalifisert og inneha en profesjonell integritet overfor oss lærere. Det betyr at ledergruppen i siste instans har det overordnede ansvaret for å skape en aktiv interesse og et levende engasjement for arbeidssituasjonen rundt omkring på skolene. Vi som lærere må hele tiden bearbeide, påvirke og overbevise lederne om våre synspunkter. Derfor må ledelsen tore å ta medinnflytelse på alvor og lytte til kritiske og konstruktive innspill!

Koselig landsbyhus i Provence til salgs/til leie

Stort, koselig landsbyhus i liten landsby vurderes solgt. Huset er også til leie kort/lang tid første halvår 2006. God standard, 9 sengeplasser, passer godt for to familier. Kontakt: bernt.total@broadpark.no for fyldig info Tlf 920 80 380 / 67 14 74 95.

Kritisk pedagogikk er fri for selvkritikk

Av lektor Anne Stuvøy

Skolens formål er annerledes i Norge enn i andre land. I Norge legger en stor vekt på veiledning og personlig utvikling. Faglige prestasjoner er underordnet. På en kongress i København i 2003 ble det stilt spørsmål omkring den positive, antiautoritære pedagogikken som har dominert norsk skole siden 1970-tallet, skriver Anne Stuvøy i denne artikkelen.

Norsk skole er mer opptatt av trivsel enn av læring. Undersøkelser bekrefter at disse målene er nådd, selv om de faglige resultatene er mangelfulle. For øvrig legges det vekt på tverrfaglig prosjektarbeid, personlig veiledning i stedet for undervisning, ansvar for egen læring og elevsentrerte arbeidsformer. Disse skal bidra til såkalt helhetlig kompetanse. Det faglige er samordnet med sosiale ferdigheter og samarbeidsevne. Derfor flourer gode karakterer, spesielt i kroppssøving, musikk og heimkunnskap. En slik sosialdemokratisk vurderingsmåte skulle utjevne forskjeller, mente AP og reformpedagogene.



Anne Stuvøy

Pedagogikken og kampen om individet

Essaysamlingen "Pædagogikken og kampen om individet. Kritisk pædagogik, ny inderlighed og selvets teknikker" (J. Kreisler (red.), Hans Reitzels Forlag, København, 2004) utfordrer dogmene fra reform- eller kritisk pedagogikk om at utdanning bør sees på som et samspill mellom faglig og personlig utvikling. Reformpedagogikken inneholder en visjon om mulighe-

ter for at individet skal skape sitt liv gjennom frie valg. På en pedagogisk forskningskongress i København ble det stilt kritiske spørsmål ved en slik oppfatning. I tradisjonell pedagogikk vektlegges arbeidet med fag, og gjennom dette skal eleven dannes — og utvikles. Ideen er at eleven får selvtillit og muligheter til selvrealisering ved å få bekreftet sin kunnskap i form av fagkarakterer.

I skoledebatten er reformpedagogikken satt under lupen av Alfred Oftedal Telhaug, Kaare Skagen, Arild Tjeldvoll, Anne Welle-Strand, Atle Måseide, m.fl. fordi PISA-studien har avslørt svake sider ved norsk skolepolitikk. Den politiske venstresiden, med SVs Rolf Reikvam i spissen, og flertallet av de pedagogiske forskerne, er kritisk til PISA. De er mest opptatt av skolen som et sted å være. Læring er underordnet.

Reformpolitikken viser seg i forhold til karakterspørsmål, som har vært oppe til debatt i Stortinget flere ganger, bl.a i 1961, etter at Kompetansekomiteen hadde frem-

met radikale forslag. Saken ble avvist slik: ”Hertil er imidlertid for det første å bemerke at det vel overhodet ikke er egenskaper, men prestasjoner og ferdigheter som skolen skal vurdere. Når det videre blant disse egenskapene nevnes moralske kvalifikasjoner, sosial innstilling, evne til å tilpasse seg skiftende miljøer må komiteen få hevde at man her i alle tilfeller har med lite målbare egenskaper å gjøre. Et forsøk på, ved hjelp av poeng eller annen måte offentlig å vurdere egenskaper av denne art, vil i beste fall føre til utstrakt anvendelse av tomme, intetsigende fraser, i verste tilfelle til megen urettferdig behandling ovenfra, ledsaget av øyentjeneri nedenfra.” Høyres Per Lønning sa følgende: ”Karakterboka gir seg ikke ut for noe annet enn det den er. Den dømmer prestasjoner, ikke personlige egenskaper. Derfor krenker den ikke menneskets menneskelighet på samme måte som kartlegginger av personligheten.”

På kongressen i København 2003 ble det satt fokus på hvordan pedagogikken i det offentlige rom utvides til en individualisering, intimisering og privatisering av det pedagogiske feltet. I dag kan det se ut som en tenker på samme måte om forhold i den private og offentlige sfære, at relasjonene i institusjonene bør være av samme karakter som de er i familiære forhold. Mange mener det kan gå utover det faglige arbeidet og lærernes faglige integritet når læreren skal være både veileder og dommer.

Hva skjer med den institusjonaliserte pedagogikken i en slik situasjon? Faglige og personlige relasjoner blandes sammen, og den pedagogiske arena flyttes fra offentlige lokaler til personlige veiledningsrom. Den offentlige samtalen og den direkte kontrollen viker i mange profesjoner for en terapeutisering av sosiale relasjoner.

Retorikken i reformpedagogikken er at det enkelte individ skal få mulighet til å skape sitt liv gjennom frie valg. Eleven skal ta ansvar for egen læring, dvs. at

barn sees på som voksne. Det blir tatt for gitt at det er nær sammenheng mellom utdanning, arbeid og personlig utvikling. Å frigjøre seg fra samfunnsmessige forhold vurderes ikke som noe problem. Styringen skjer ved at skolen involverer eleven gjennom personlig veiledning. Derfor satses det nå på team, kontaktlærere og et stabilt miljø rundt klassen. Med eleven i sentrum skal det gjennomføres personlige medarbeidersamtaler fire ganger i året. Styring og makt skjules på en human og demokratisk måte gjennom veiledning, og valget som tas, oppleves som et personlig valg. Dermed forsterkes avhengigheten til systemet, ikke friheten til det enkelte individ.

Ved norske skoler i utlandet ser en det som fordel at eleven skifter lærer hvert år. Det gir større utfordringer, variasjon, selvstendighet og evne til å tilpasse seg nye forhold. Norsk idrett er også preget av usikkerhet og uro for resultater, men det skapes gode prestasjoner. Er det realistisk å tro at elevene også i skolen drives til hardt arbeid gjennom en viss usikkerhet og prestasjonsangst?

Skolens oppgave

Et utdanningssystem har som oppgave å gjøre eleven egnet til å delta i samfunnslivet utenfor skolen og skaffe kvalifisert arbeidskraft. Derfor trengs det disiplineringsteknikker som straff, belønning, karakterer og manipulasjoner som bør se ut som medbestemmelse. Jean Jacques Rousseau uttrykte det slik: Eleven bør gjøre hva han ønsker, men ikke ønske annet enn hva læreren ønsker han skal gjøre. Er det riktig med utstrakt valgfrihet for unge mennesker i dannelsesfasen?

Markedspedagogikk og makt

Kunden har alltid rett. Han er fri til å designe sin livsstil og konstruere sin identitet med de rette logoer og rekvisitter. Elevene har utstrakt valgfrihet i problemstillinger og metoder. De har ansvar for egen læring, frigjort fra lærer og fagstyring. Den progressive pedagogikkens pedagogiske veileder utøver en blidere,

mer diffus makt gjennom positivt ladde begreper og nære personlige relasjoner. Er det en fordel for den kulturelle overføringen at den intimiseres og gjøres personlig, spør forskerne ved kongressen i København i 2003. Deres hensikt er å kaste lys over de negative sidene ved denne individualiseringen. Psykologisk veiledning og markedsføring fremmer selvopptatte, hjelpeløse forbruksmennesker, men kan ikke løse framtidens utfordringer.

Mens pedagoger og offentlighet diskuterer hvordan elever påvirkes av utdanningsformer og innhold, svekkes den samfunnsmessige betydningen av offentlig utdanning. Livslang læring krever at en går ut over formell læring og henter inn aktiviteter fra arbeids- og fritidsliv. I en slik situasjon kan markedet benytte seg av tradisjonelle pedagogiske metoder, som autoritet, dannelsesopdragelse, disiplin og moral, dvs. pedagogiske fenomener som den anti-autoritære reformpedagogikken har forkastet som ubrukelige.

Alle kunnskapsregimer har sin gullalder. Reformpedagogikken har preget norsk skolepolitikk siden tidlig på 1970-tallet. Talsmenn for denne retningen leder byråkratiet i skolen og overlever politiske skifter ved å komme med ajourføringer. I norsk pedagogisk debatt har det ikke vært mulig å framstå som progressiv dersom en stilte kritiske spørsmål ved hvordan reformpedagogikken ble praktisert i forvaltningen og i den praktiske skolehverdagen. Er reformpedagogikken fri for selvkritikk, eller kanskje selvforståelse?

Bøker nordmenn ikke får lese

Av lektor Einar Kr. Steffenak

I utlandet er det utgitt mange gode bøker om totalitære kommunistdiktaturer og deres systematiske drap på millioner av annerledestenkende mennesker, men nesten ingen av dem er å finne på norsk. Kan årsaken være at det i forlags- og medieverdenen er langt flere "fellow travellers" enn i befolkningen for øvrig? spør Einar Kr. Steffenak.

"Fellow travellers"

I Lektorbladet nr. 6 (2005) ble NLL-medlem og lektor Christian Sæle intervjuet under tittelen *Sovjetunionen i norske lærebøker*. Sæle har skrevet en masteroppgave om temaet Stalin, stalinismen og de kommunistiske folkemord, emner som er stemoderlig og tidvis direkte løgnaktig behandlet i norske fag- og lærebøker.

Som et apropos kan det nevnes at det er mange gode og viktige bøker som er utgitt i utlandet om totalitære kommunistdiktaturer og deres systematiske drap på millioner av annerledestenkende mennesker, men nesten ingen av dem er å finne på norsk. Kan årsaken være at det i forlags- og medieverdenen er langt flere "fellow travellers" enn i befolkningen for øvrig?

William Nygaard

For vel ett år siden kom forslaget om friere prisdannelse på bøker. Forlagsdirektør William Nygaard i Aschehoug kommenterte dette slik: "Én ting er sikkert, vi vil bli ganske mye dummere fordi utvalget vil bli betydelig redusert." Vi må kunne slutte av det utsagnet at de som bor i land med fri prisdannelse, er

langt dummere enn oss. Påstanden er pinlig i sitt nasjonale selvskryt.

Jeg vil formulere et annet utsagn: Mangelen på viktige oversettelser om den totalitære kommunismen, dens herjinger og folkemord, er langt mer for-dummende enn at vi går glipp av noen lyrikksamlinger.

Det er vel femten år siden Berlinmuren falt. Maktøverne i "arbeiderparadisene" greide å ødelegge mange av sine arkiver, men ikke alle. Det er hentet stoff fra dem til fremragende bøker utgitt på utenlandske forlag, men de er ikke oversatt til norsk.

"The Black Book of Communism"

Mange ønsket at boka "The Black Book of Communism" (fra 1997) aldri skulle se dagens lys. I Norge ble de hørt. "Ingen kan lenger hevde uvitenhet og usikkerhet om kommunismens kriminelle natur, og de som har begynt å glemme, vil bli tvunget til å huske på nytt," skrev Tony Judt i en anmeldelse i New York Times.

"A Century of Violence in Soviet Russia" av Alexander N. Yakolev, Gorbatsjovs medarbeider og senere leder av "Kommissjonen for rehabilitering av ofre for den politiske undertrykkelsen i Sovjettiden", burde være obligatorisk for alle som vil vite.

En annen demokrat og demograf, professor Rudolph J. Rummel, har i en serie bøker anslått at kommunistregimene myrdet minst fire ganger det Hitler mak-tet. Men på norsk finner vi ikke de to forfatterne. Den danske historie-professor Bent Jensens "Gulag og



Glemsel" er også "glemt".

Sibirkald taushet

Jeg kjenner til en meget dyktig liberal amerikansk forfatter. For fire år siden utgav han en bok om den belgiske Kong Leopolds herjinger med mennesker i det gamle Belgisk Kongo. Boka kom omgående i norsk oversettelse. Den samme mannen skrev noen år tidligere en meget anerkjent bok om Stalin. Han var nemlig en av de første utlendinger som kom til leiren Kolyma etter at Sovjetimperiet gikk i oppløsning. Kom boka på norsk? Selvsagt ikke. Den om Belgia kom med stor ståhei i bokklubber – men rundt den andre var det sibirkald taushet.

Nordmenn har hørt om Auschwitz og Bergen Belsen, men ikke Vorkuta og Kolyma. Vi kjenner til Himmler og Eichmann, men neppe Jesov og Dzerzhinsky. Vi har lest om Holocausts seks millioner ofre, men ikke Stalins seks millioner sultofre i Ukraina.

Den liberale svenske storavisen Dagens Nyheter kunne den 24. oktober 2004 i debattartikkelen "Kompakt vänsterdreining i biblioteken" fortelle at 75 % av bøkene om samfunnsforhold i svenske biblioteker har venstredreining, og at slagsiden er større i skolebibliotekene.

Er det slik også i Norge, hvor AKP-er Pål Steigan greide å bli leksikonredaktør og Sigurd Allern professor i kritisk journalistikk?



norsk lektorlag

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



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



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



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

Sentralstyret



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



Else Alvik, Ås, forsikringsansvarlig.
Tlf. 64975765 (a), 64940825 (p),
91583351 (m),
e-post: ealvik@online.no



Just Almås, Lillehammer
Tlf. 61224216 (a), 61257261 (p), 99381118 (m)
e-post: justalmas@hotmail.com



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



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



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



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



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



Svein Einar Bolstad, Bergen
Tlf. 56310200 (a), 55266439 (p),
90041170 (m)
svein.einar@bolstad.to

Fylkeslagene:

Akershus Lektorlag	Leder Sigrun Aaneby	Ås vgs	64 97 57 00	sigrun.aaneby@aa.vgs.no
Aust-Agder Lektorlag	Leder Terje Repstad	Møglestu vgs.	37 27 29 25	terje.repstad@moglestu.vgs.no
Buskerud Lektorlag	Leder Kari Handeland	Ringerike vgs.	32 12 79 28	kari.handeland@skole.bfk.no
Finnmark Lektorlag	Leder Roald Johansen	Vadsø vgs.	78 95 38 95	roald.johansen@ffk.vgs.no
Hedmark Lektorlag	Leder Ole Peder Kjeldstadli	Ener ungd. skole	62 53 09 67	ol-p-kj@online.no
Hordaland Lektorlag	Leder Svein Einar Bolstad	Sotra vgs.	55 26 64 39	svein.einar@bolstad.to
Møre og Romsdal Lektorlag	Einar Johannessen	Romsdal vgs	71 24 33 00	Einar.Johannessen@mrfylke.no
Nord-Trøndelag Lektorlag	Leder Bjørn Frosthammer	Olav Duun vgs.	74 27 37 99	bjoern@frosthammer.net
Nordland Lektorlag	Leder Gro Bendiktsen	Bodø vgs.	99 62 95 10	gro.bendiktsen@nfk.no
Oppland Lektorlag	Leder Just Almås	Gausdal vgs.	61 25 72 61	justalmas@hotmail.com
Oslo Lektorlag	Leder Jon Hybert Sand	Nordstrand vgs.	66 80 70 78	jonsand20@hotmail.com
Rogaland Lektorlag	Leder Else Wigen Berner	Bergeland vgs.	51 58 14 73	eberner@c2i.net
Sogn og Fjordane Lektorlag	Leder Aud Sissel Hestenes	Hafstad vgs.	57 72 13 00	aud.sissel.hestenes@sf-f.kommune.no
Sør-Trøndelag Lektorlag	Leder Ann Jorid Grønli	Tiller vgs	73 93 35 01	ann-jorid.gronli@medisin.ntnu.no
Telemark Lektorlag	Leder Tor Henning Olssen	Bamble vgs.	35 96 09 21	tholssen@frisurf.no
Troms Lektorlag	Leder Geir-Åge Svenning	Kvaløya vgs.	77 60 54 00	begevs@online.no
Vest-Agder Lektorlag	Leder Sten Aunevik	Tangen vgs.	38 03 04 18	StAu1@isyd.no
Vestfold Lektorlag	Leder Sindre Vinje	Teigar ungd. skole	90 60 99 79	sindrevinje@gmail.com
Østfold Lektorlag	Leder Hroar Gravning	St. Olav vgs.	69 34 69 39	hr_gravn@stolav.vgs.no

Stor interesse for årets NLL-landsmøte

– Oppslutningen om årets NLL-landsmøte i Trondheim 29. og 30. mars ligger an til å bli rekordstor. Før formell invitasjon ble sendt ut i begynnelsen av januar, var allerede halvparten av plassene reservert, bare på grunnlag av et par uformelle meldinger. Dette gir grunn til optimisme på Lektorlagets vegne.

Det er generalsekretær Otto Kristiansen som sier dette til Lektorbladet.

– Deltakerne på tidligere års landsmøter har gitt svært positive tilbakemeldinger. Foruten konstruktiv deltakelse i den tradisjonelle delen av landsmøtet, har de satt pris på seminar-delene, fortsetter han.

Som i fjor blir det to seminar-deler, og de er lagt til andre halvdel av de to landsmøtedagene. Årets temaer er skole- og lønns-politikk. Første dags seminar har tittelen **Omsorgsidealet i skolen – et lik i lasten?**, og her er foredragsholderne førsteamanuensis Atle Måseide fra Filosofisk institutt ved Universitetet i Tromsø og postdocstipendiat Ove Skarpenes fra Sosiologisk institutt ved Universitetet i Bergen. Andre dags seminar skal ta for seg spørsmålet **Fungerer kompetanselønnsystemet etter hensikten?**, og hovedforedragsholder er lederen for forhandlingsutvalget Akademikerne stat, Knut Aarbakke. Dessuten vil hovedtillitsvalgte fra NLL bidra.

Også kunnskapsminister Øystein Djupedal og Christl Kvam, leder av Akademikerne, kommer til landsmøtet.

– Et landsmøte gir også rikelig anledning til å bli kjent med like-sinnede ildsjeler i lektorstanden, og det sosiale aspektet ved et slikt arrangement er viktig. I så måte vil nok festmiddagen bli et høydepunkt, sier Kristiansen. – Det ligger svært mye arbeid bak et slikt arrangement, derfor hjelper det å ha fått en viss erfaring. Dette er det åttende landsmøtet jeg har ansvaret for. Selv om alt det praktiske er mitt bord, gjør jeg selvsagt ikke jobben alene. Sentralstyret bidrar i stor grad og har naturlig nok ansvaret for innholdet, og her er lederens innsats uvurderlig. Dessuten får vi god hjelp fra det lokale fylkeslaget på arrangørstedet.

Alle medlemmene har mottatt invitasjon til landsmøtet og program for seminar-delene. De som ønsker å delta, men ennå ikke har meldt seg på, må gjøre det snarest mulig og senest innen 17. februar.



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