





Norsk Lektorlag
Google

Nyheter

- Presentasjon
- Organisasjon
- Informasjon
- Medlemsfordeler
- Avtaleverk
- Lønn



norsk lektorlag



norsk lektorlag

er en fagforening for universitets- og høyskoleutdannede lektorer. Vår primære oppgave er:


- Arbeide for en bedre skole
- Arbeide for en bedre lærerutdanning
- Arbeide for å bedre lærernes lønns- og arbeidsvilkår.

Norsk Lektorlag er tilknyttet



Adresse :
Norsk Lektorlag
Keyzers gate 3,
0165 Oslo
Telefon: 23 32 79 94
Faks: 23 32 79 90
E-post

Lektorenes hus
[Fronter]



Medlems Rådgiveren
Bank- og forsikrings tilbud i DnB NOR-konsernet

Norsk Lektorlag skal

- fremme skolens sentrale stilling i det norske samfunn og være en pådriver i utdanningspolitiske spørsmål
- arbeide for å heve kvaliteten på undervisningen i norsk skole, med spesielt vekt på det faglige nivået
- arbeide for å opprettholde kravene til lektorutdanning
- arbeide for å bedre lektorenes lønns- og arbeidsvilkår
- ivareta medlemmenes faglige, økonomiske, miljømessige og pedagogiske interesser
- arbeide for fornuftige løseplikt og arbeidsforholdninger

[les mer]


Søk på internett

Google Søk

Nettsideredaktør
Fred Olav Slutaas
E-post

Nyheter

Kunnskapsløftet i fare?



En artikkel i Trønder-Avisa fredag 13. mai sette lys på prosessen som nå pågår med nye læreplaner i norsk skole. Leder i læreplangruppa i matematikk tar full avstand fra det høringsforslag som Utdanningsdirektoratet har lagt ut. Det kunnskapsløftet i matematikk som i lengre tid har vært varslet fra politisk ledelse, er i stor fare.
Av Signe Skogah [24/05-2005]

Et kunnskapsløft for norsk skole?

"Det må da være atskillig mer fornuftig å formulere målene i planen så konkret og forståelig at både lærere, elever og foreldre skjønner dem. Dagens kronikk, Astrid Weel Sannrud." Det skriver Fredriksstad Blad i inngressen til Weel Sannruds (Leder av Norsk Lektorlags fagutvalg for norsk) kronikk om læreplanen i norsk. Hun konkluderer slik: "Forslaget til ny læreplan i norsk viser vei mot en kunnskapsløs skole. Det synet på læring som gjennomsyrrer planen, bærer preg av at kunnskaper ikke er viktig."
Av Astrid Weel Sannrud [24/05-2005]

Pris til dyktig matematikklærer

Statsråd Kristin Clemet delte i dag ut den første Bernt Michael Holmboes minnepris. Dette er en ny pris for matematikklærere i grunnskole og videregående skole. Prisen tildeles lærer Svein Halvard Torkildsen fra Samfundets skole i Kristiansand. Norsk matematikkråd har opprettet prisen, som er på 50 000 kr, melder UFD i ei pressemelding. Norsk Matematikkråd uttaler om Torkildsen: "Han har gjennom sin lærergjerning utvist et brennende engasjement i klasserommet. Han gir elevene utfordringer, samtidig som han evner å differensiere undervisningen og når fram til den enkelte elev. Tilliten til egne elever som tenkende mennesker og utøvere av matematikk har vært grunnleggende i hans undervisning." Vi gratulerer både Torkildsen med en vel fortjent pris og Norsk Matematikkråd/UFD med et flott tiltak som vi tror lærerne setter pris på. Les mer om Holmboeprisen [her](#).

[23/05-2005]

Norsk skolesyndrom: "Høy trivsel og lite læring"

- Mye tyder på at norsk skole er plaget av syndromet høy trivsel og lite læring. Skolen er veldig elevorientert, og lærerne gjør

24. mai 2005

Aktuelle nyheter

Søk i arkivet her:

Søk

Medlemsforum

Dette er vår medlemsside. Her legger vi ut innlegg fra våre medlemmer. [Medlemsforum]

En organisasjon for fremtiden!

Meld deg inn!
Fyll ut dette skjemaet (bokmål - nynorsk) og send det til oss elektronisk.

Hvis du heller vil bruke vanlig post kan du laste ned dette skjemaet (bokmål - nynorsk), fylle det ut og sende det til oss.



Her finner du Norsk Lektorlags medlemsblad.

Senter for seniorpolitikk

Aetat: Finn din jobb

NLLs nettavis:
2000-3000 besøkende daglig



Svein Magne Sirnes
Fungerende ansvarlig redaktør

Realfag i skole og samfunn

Norsk ungdom elsker ny teknologi. Norge sies å være på verdenstoppen i bruk av mobiltelefoner, hjemme-PC og i antall internettforbindelser. Elever sender tekstmeldinger til hverandre med lynkjappe tastetrykk og bruker datamaskiner til å chatte med jevnaldrende i andre land. Noen greier til og med å lage hjemmesider på engelsk som de plasserer på servere i utlandet -- og spiller online-spill over Internett med ungdom i Sverige, Sør-Korea og Singapore.

En skulle tro at siden de unge elsker å bruke teknologien, så ville de også ha interesse for kunnskapen som ligger bak den, spesielt fysikk og vitenskapens språk, matematikk. Men nei – slike fag er lite populære, de velges bort ved første anledning.

Bølgen av bortvalg brer seg oppover i systemet, og færre velger naturfaglige og tekniske studier og yrker. Norsk ungdom vil gjerne bruke teknologien, men de vil ikke lære om den, og de vil ikke bidra til den. De vil gjerne høste fruktene, men slett ikke så eller dyrke. Det mangler ikke dokumentasjon på at situasjonen er alvorlig.

Tidligere utdanningsminister Einar Steensnæs hadde et innlegg om Fysikkåret 2005 på Aftenpostens nettsider 26. januar i år, der han drøfter behovet for fysikere, både i og utenfor skolen. "Dristige romferder rundt Jorden og til månen bidro på 60-tallet til å gjøre knusktørr fysikkteori levende. Skarer av ungdom strømmet til fysikkstudiet. Jeg var en av dem," skriver han og fortsetter: "En måtte være tidlig ute for å få sitteplass på forelesningene i Store fysiske auditorium på Blindern. Svært mange av hovedfagsstudentene søkte arbeid i skolen. Men på 70-tallet skrumpet interessen inn. Studentene ble færre, og etter endt utdanning gikk svært få til skoleverket. Denne utviklingen må snus. Skoleverket trenger fysikere som makter å vekke elevenes interesse for fysikkstudiet."

Steensnæs har sikkert oppfatninger om hva som kan være grunnen til at nyutdannede realister kom til å velge andre karrierer enn skolen. Vi tillater oss likevel å hjelpe ham et stykke på vei.

Den viktigste er nok lønnen. Norsk Lektorlag kan legge fram grundig tallmateriale som viser at lektorene har hatt betydelig svakere lønnsvekst både i forhold til andre lærergrupper og i forhold til akademikere i privat sektor. Men lønnsforholdene er ikke den eneste grunnen til at folk med embetsekamen av høyere grad begynte å vende skolen ryggen.

Skolen har etter vårt syn ikke vært flink nok til å profilere ledige stillinger som seriøse karriereveier for folk med tung fagutdanning. I utlysinger kalles f.eks. stillinger som oftest kun "lærerstillinger" som kan besettes

av søkere med "lærer-, adjunkt- eller lektor-kompetanse". Med andre ord: Jobben er ikke mer krevende enn at en med treårig utdanning utover videregående skole kan fylle den.

At lærerorganisasjonene – både Norsk Undervisningsforbund og Norsk Lærerlag – på 80-tallet hardnakkert forfektet at hovedfaget kun skulle gi to års konkurranseansienitet, er intet mindre enn en skandale som kan forklare hvorfor de med lengst utdanning ikke vurderte skolen som interessant nok. Dette prinsippet var også et signal om at man egentlig ikke trengte folk med hovedfag i skolen. Vi mener at søkere med hovedfag eller mastergrad prinsipielt bør ha fortrinnsrett når stillinger i videregående skole skal besettes.

Men det er flere grunner til at skolen ikke har vært spennende nok for langtidsutdannede. Hvordan er egentlig den faglige bevissheten i norsk skole i dag? En ung fysikklektor fortalte meg for kort tid siden hvor liten interesse hennes kolleger og avdelingsleder viste for hennes hovedoppgave – for henne virket det som om skolens rektor ikke engang ante hva hun hadde hovedfag i.

Det kan ikke være tvil om at det har skjedd en markant "avakademisering" av mange videregående skoler. Ettersom folk i administrative stillinger lønnes uavhengig av kompetanse, er slike stillinger blitt mer interessante for folk med lærer- og adjunktutdanning. Norsk Lektorlags syn er at ingen i administrative stillinger bør ha lavere kompetanse enn de som rapporterer til dem.

Men det er flere grunner til at skolen ikke fremstår som det mest naturlige valg for mange akademikere. Mange opplever en stilling i skolen som en "dead-end"-jobb uten andre karrieremuligheter enn administrative stillinger. Og når slike skal besettes, er det gjerne andre kriterier enn faglig kompetanse som vektlegges.

La oss til slutt nevne en annen grunn til realfagenes svake stilling: Lenge ble naturfagene i grunnskolen slått sammen med andre skolefag i et såkalt orienteringsfag. De ble ofte undervist av lærere med tynn fagbakgrunn. Heldigvis er naturfaget nå kommet på timeplanen, og vi har fått bedre lærebøker.

Lektorbladet ønsker sine lesere en riktig god sommer!





►► Kultur for utdanning?



►► Erik Rudeng: – Lektorene bør samles i Norsk Lektorlag



►► Dobbeltarbeidende skoleelevar

Leder

Realfag i skole og samfunn2

Aktuelt

Gro Elisabeth Paulsen: Kultur for utdanning?4
 Otto Kristiansen: Lønnsoppgjøret i kommunalt tariffområde7
 NLLs nettsider stadig mer populære:
 2000–3000 besøkende hver dag!8
 Direktør Erik Rudeng i Fritt Ord:
 – Lektorene bør samles i Norsk Lektorlag9
 Fra Erik Rudengs bok "Kulturliv"11
 Alfred Oftedal Telhaug: -- Skolene trenger klare retningslinjer! ..13

Fagtorget matematikk

Sissel Redse Jørgensen: Hvorfor kan ikke norske elever matematikk?
 Et søkelys på matematikkens idégrunnlag14

Fagtorget engelsk

Ole T. Mangen: Utkastene til læreplaner i engelsk mangler
 fagspesifikke mål16

Fagtorget norsk

Astrid Weel Sannrud: Et kunnskapsløft for norsk skole?17

Fylkesledere

Hvem er våre fylkesledere?18

Innlegg

Anne Stuvøy: Pedagogikkens elendighet21
 Ragnhild Lier: Dobbeltarbeidende skoleelevar23
 Steven Bakker: Educational Measurement
 – what every teacher should know about it ...
 and every policy maker too24

En time jeg aldri glemmer

Geir L. Fosvold: -- Døm skjønner oss nok allikavæl!29

Meldinger

Pensjonsrettigheter og økonomi30
 Årsmøte i Hordaland Lektorlag30
 NLLs pensjonistgruppe inviterer til kulturreise30
 Sterke inntrykk fra Bergen-Belsen32

Forsidebildet: NLLs nettsider

LEKTORBLADET

Magasin for fag,
 skole og utdanning
 Utgitt av Norsk Lektorlag
 Nr. 3 - Juni 2005 • 4. årgang
 ISSN: 1503 – 027X

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

Ansvarlig redaktør:
 Per Thorvald Larsen

Fungerende ansv. redaktør:
 Svein Magne Sirnes
 Telefon: 48263310

Årsabonnement: kr. 280,–

Annonser:
 Gunn Dyrøy
 Media Bergen AS
 Logemannsgården,
 C. Sundts gate 51, 5004 Bergen
 Tlf.: 55540800
 Faks: 55540840
 E-post:
 gunn@mediabergen.no

Design & trykk:
 Flisa Trykkeri AS
 ane.marte@flisatrykkeri.no
 www.flisatrykkeri.no

Utgivelsesplan høsten 2005:
 nr. 4/2005: 10. september
 nr. 5/2005: 29. oktober
 nr. 6/2005: 10. desember
 Materiellfrist: 1 måned før
 utgivelsesdato

*Redaksjonen av dette nummer avsluttet
 24.05.05*

Kultur for utdanning?

Av Gro Elisabeth Paulsen, NLLs leder



Avkastningen av utdanning er lavere i Norge enn i alle andre OECD-land. Dette er bakgrunnen for at Akademikerne ønsker en annen lønnspolitikk enn de andre hovedorganisasjonene.

Den lange tradisjonen med sentrale oppgjør og solidarisk lønnspolitikk kan true det velferdssamfunnet den opprinnelig er utviklet for å tjene. Dette er temaet i en delrapport fra Makt- og demokratiutredningen, *Likhet under press*, fra 2003.¹ Rapporten sammenligner lønns-

forholdene i ulike land og slår fast at "jo mer sentralisert og koordinert lønnsfastsettelsen er, desto mer egalitær er lønnsfordelingen"². Rapporten slår også fast at økonomisk uttelling for utdanning er mindre i Norge og i Sverige enn i andre OECD-land, og videre at "avkastningen av utdanning er aller lavest i Norge".

Jo mer sentralisert og koordinert lønnsfastsettelse, desto mer egalitær lønnsfordeling

Sentrale lønnsoppgjør i offentlig sektor har tradisjonelt vært brukt som politisk virkemiddel for en likelønnspolitikk i samfunnet. En rapport fra Frischsenteret³ som kom i 1999, viser hvor lite lønnsomt det har blitt å ta høyere utdanning for å arbeide i skolen. Rapporten omtales i LO-Aktuelt i august i fjor⁴ i forbindelse med omtalen av den store akademikerkonferansen som da ble avholdt i Helsingfors. Rapporten viser at "avkastningen av høyere utdanning varierer med 3 til 14 prosent over referansegruppa som har videregående skole. Kun tre utdanningsgrupper, økonomi og administrasjon, maritim utdanning og ingeniørutdanning, har en livslønn som ligger over referansegruppa. I den andre enden finnes sykepleiere og lærere med en livslønn på kun 84 og 82 prosent av livsinntekten til de med bare

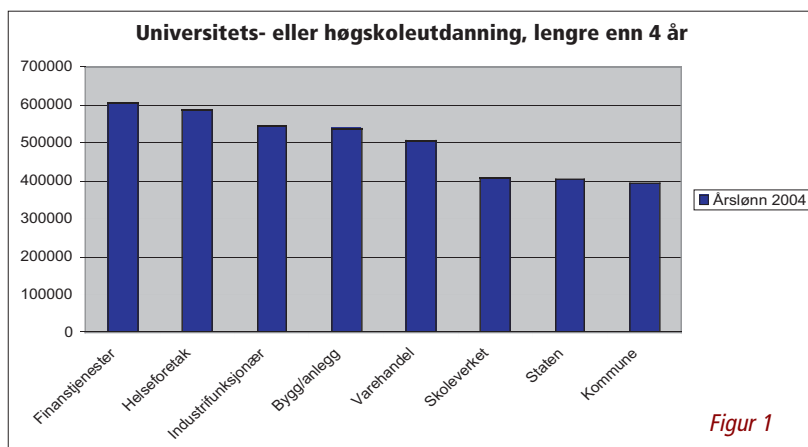
videregående utdanning.

Også universitetsgraden cand. mag. kommer dårlig ut med 86 prosent av livslønn til de med 12-årig skolegang.(...) I en utredning fra svenske Saco viser det seg at en akademiker i Sverige har i gjennomsnitt seks prosent mer i livslønn enn en person som ikke studerer etter videregående. Akademikerne kommer senere inn i arbeidslivet og belastes med tilbakebetaling av studielån."

Denne lønnspolitikken har i særlig grad rammet lektorgruppa som har hatt en dårlig lønnsutvikling også i forhold til lærergrupper med kortere utdanning.

Offentlig sektor setter liten pris på høy utdanning

Viljen til å betale bedre for høyt utdannet arbeidskraft varierer mellom ulike sektorer. Ikke uventet er avkastning av høyere utdanning dårligst i Norge for ansatte innen offentlig sektor. Det er innen offentlig sektor de sentrale oppgjørene har gitt sterkest kontroll over lønnsdannelsen. Som figuren⁵ (fig. 1) nedenfor viser, har akademikere i privat sektor med mer enn 4 års høyere utdanning mellom 100 000 og 200 000 kroner mer i årslønn avhengig av bransje.



Figur 1

Norsk Lektorlag ønsker et system der lektorene kan få større gjennomslagskraft

Det lønssystemet som har gjort det særlig lite lønnsomt å bli lektor, ble preget av Norsk Lærerslags prioriteringer og videreføres i Utdanningsforbundet. Alt taler for at dette systemet vil låse akademikere med mer enn 4 års utdanning til fortsatt mindrelønnsutvikling. Det befestes nå i nær samforståelse mellom LO og UHO. De ønsker å beholde de sentrale oppgjørene som har gjort det direkte ulønnsomt å være offentlig ansatt akademikere.

Det er ikke overraskende at organisasjoner der et massivt flertall av medlemmene har maksimum 4 års høyere utdanning, ikke er villige til å prioritere lektorene. Men det bør heller ikke overraske at Akademikerne vil bort fra dette systemet. Norsk Lektorlag er enig i at det må nytenkning til. Dette er bakgrunnen for det såkalte Akademikerkapitlet i den kommunale hovedtariffavtalen, som har to systemer for lønnsfastsettelse. Det ene systemet er regulert av kapittel 4 og ligner på det systemet man i skolen har vært vant til fra den statlige tariffavtalen med sentrale oppgjør, justeringsoppgjør og lokale forhandlinger. Det andre systemet er regulert av kapittel 5, og her foregår all lønnsfastsettelse lokalt og med mulighet for både generelle og individuelle tillegg.

Både LO og UHO har vist seg som kraftige motstandere av Akademikerkapitlet, og Utdanningsforbundet lyktes i 2004 med å avtale med KS at hele skoleverkets undervisningspersonale skulle inn i "deres" kapittel 4C. Dermed har de, inn-

til videre, satt en stopper for at noen lektorer kan få prøve ut et nytt lønssystem som ikke styres av interessene til de store lærergruppene med kortere utdanning.

Resultatet av oppgjøret med KS per 01.05.2004 er karakteristisk for hva som da skjer: **Minstelønnen for lærer med 16 års ansiennitet økte med 9,56 % ved oppgjøret i 2004, mens minstelønnen for lektor med 16 års ansiennitet økte med 6,26 %.**

Tabellen fra avtalen i 2004 (tab. 1) viser minstelønnsatser. (Det skal være mulig

	0 år	4 år	8 år	10 år	16 år	16 år 1.1.2005
Lærer	268 000	287 000	294 000	302 000	333 500	340 500
Adjunkt	285 000	301 000	311 000	321 000	349 500	356 500
Adjunkt m tilleggssutd.	289 400	311 000	325 000	334 000	359 000	366 000
Lektor	298 000	318 000	338 000	354 000	384 000	391 000
Lektor m tilleggssutd.	308 000	328 000	348 000	364 000	399 000	406 000

Tabell 1

	Lærer minst 80 vekttall/240 studiepoeng. Minimum 3 år	Adjunkt minimum 4 år	Adjunkt + minimum 5 år	Lektor minimum 6 år	Lektor + 6-8 år
1	268 000	0	0	0	0
2	268 000	285 000	0	0	0
3	268 000	285 000	289 400	0	0
4	268 000	285 000	289 400	298 000	0
5	287 000	285 000	289 400	298 000	308 000
6	287 000	301 000	289 400	298 000	308 000
7	287 000	301 000	311 000	298 000	308 000
8	287 000	301 000	311 000	318 000	308 000
9	294 000	301 000	311 000	318 000	328 000
10	294 000	311 000	311 000	318 000	328 000
11	302 000	311 000	325 000	318 000	328 000
12	302 000	321 000	325 000	338 000	328 000
13	302 000	321 000	334 000	338 000	348 000
14	302 000	321 000	334 000	354 000	348 000
15	302 000	321 000	334 000	354 000	364 000
Sum lønn etter 15 år:	4318 000	4250 000	4053 000	3848 000	3604 000
Gjennomsnittlig inntekt per år etter 15 år.	287 866	283 333	270 240	256 533	240 266

Tabell 2

å oppnå høyere lønn gjennom lokale tillegg.)

Dette systemet har den fordel at den skaper trygghet for en viss gradering av minstelønn etter utdanningsnivå. På den annen side sementerer og legitimerer det en ugunstig ordning for lektorene. Dessuten viser våre beregninger at ovennevnte minstelønnsatser i realiteten ga våre medlemmer en gjennomsnittlig lønnsvekst på ca. 2 %. Dette skyldes at de fleste av medlemmene hadde fått minst 2 lønnstrinn i lokale forhandlinger, og disse lønnstrinnene ble nå spist opp av de nye minstelønns-satsene.

Å kalle dette et "kompetanselønnsystem" er å underslå at ordningen gjør det direkte ulønnsomt å ta utdanning ut over minimumskravene for å arbeide i skolen.

Å skryte av dette som et "kompetanselønnsystem" er direkte misvisende. Det virker tilslørende og gir arbeidsgiver argumenter for at lang utdanning egentlig ikke skal betale seg. Og hvem stiller man seg solidarisk med hvis man kaller dette for "solidarisk"?

Utgiftene til studielån kommer i tillegg og bør selvfølgelig også inn i det privatøkonomiske regnskapet. Dertil kommer ulempen for lektoren som får kortere konkurranseansiennitet og kan tape kampen om stillinger ved overtallighet.

De fleste som tar lang utdanning, er villige til å forsake en del de første årene, men regner med å få økonomisk uttelling for utdanningen og bedre arbeidsbetingelser på lengre sikt. De fleste vil forvente at etter 10 år i arbeid bør man ha tatt igjen dem som ikke valgte videre utdanning. Tallene (tab. 2) viser at lektorene må ha et lønns tillegg på mer enn 60 000 dersom så skal skje.

I skrivende stund ser det ut til at årets lønnsoppgjør ender med like kronetillegg til alle. Dette vil endre regnestykket ytterligere i disfavør for lektorene. Det er ureddelig å kalle dette for kompetanselønnsystem, når det i realiteten er et system for ytterligere utjevning av lønnsforskjeller.

Tjenestepensjonen er dårlig for offentlig ansatte akademikere

Et argument som ofte brukes mot våre lønnskrav i offentlig sektor, er at det finnes så gode pensjonsordninger. En nærmere analyse viser imidlertid at også på dette området er det de med lengst utdanning som taper. Dette belyses av en undersøkelse utført av Fafo på oppdrag av Akademikerne sist vinter. Rapporten analyserer og sammenligner verdiene av tjenestepensjonen i offentlig og privat sektor og sammenligner grupper ansatte med høy og lav utdanning. I Fafo har man regnet på den verdien som arbeidsgiver yter i form av premie for tjenestepensjon (her definert som pensjonslønn). I offentlig sektor utgjør pensjonslønnen for akademikere i gjennomsnitt kr. 25.818 pr. år, mens den for sammenlignbare grupper i industrien utgjør kr. 52.000 pr. år. Dokumentasjonen viser at innen utdanningsgruppene med universitets- eller høgskoleutdanning *lengre enn fire år*, øker lønnsforskjellene mellom offentlig og privat sektor når vi tar hensyn til verdien av pensjonsord-

ningen. Jo høyere utdanning, jo større forskjeller. Vi er blitt fortalt at pensjonsordningen i offentlig sektor kompenserer for lavt lønnsnivå, og nå viser dette seg å ikke holde stikk. Akademikere i privat sektor har *både* bedre pensjonsbetingelser *og* høyere lønn.

Budskapet fra stat og kommune er at akademisk utdanning ikke skal lønne seg

Akademikerne ønsker altså en egen tariffavtale for sine medlemmer. Siden store og tunge grupper uten særlig lang utdanning dominerer ved sentral lønnsdannelse innen offentlig sektor, er dagens system som skapt for å opprettholde deres interesser. Dette betyr igjen liten eller ingen økonomisk avkastning på utdanning for offentlig ansatte. Disse realitetene uttrykkes også i den nevnte rapporten *Likhet under press*: ”LO kan ønske en mer lik lønnsfordeling fordi flertallet av medlemmene tjener på det.” Når UHO slår seg sammen med LO mot Akademikerne krav om et nytt lønnsystem, må det være fordi flertallet av medlemmene i UHO ser seg tjent med det. For dem som har mer enn 5 års utdanning, er dette dårlig nytt.

Det er også dårlig nytt for dem som mener at skolen trenger flere lærere med solid universitetsutdanning. Det spørres hvor lenge vi kan leve med et utdanningssystem som bokstavelig talt ikke verdsetter *høy* utdanning. Alle kjenner rekrutteringssvikten når det gjelder realfagskompetansen i skolen, for der er symptomene åpenbare. Vi vet at problemene kommer i alle fag ettersom 68-generasjonen av universitetsutdannede lektorer og adjunkter nærmer seg pensjonsalder. I rapportens sluttkapittel omtales den samfunnskontrakten som velferdsstaten bygger på, at ”*samfunnskontrakten forsikrer innbyggerne ikke bare mot uheldige utfall av uforutsette begivenheter knyttet til helse, inntekt og jobb. Den forsikrer innbyggerne også mot konsekvensene av mulige feilbeslutninger og viljesvakhet i løpet av livet.*” På utdanningsfronten har offentlig sektor valgt å gjøre det til ett fett privatøkonomisk om man vil gjøre den innsatsen

det krever å fullføre et langt universitetsstudium eller ikke. Tradisjonelt har det vært sett på som tegn på viljestyrke og evne til kloke beslutninger at man har den utholdenhet det krever å gjennomføre et langt studium. Systemet med sentrale oppgjør har gitt resultater som gir et motsatt signal til ungdom: Stat og kommune i Norge verdsetter ikke høyere utdanning mer enn liten eller ingen utdanning. Når det er liten kultur for å verdsette utdanning, er det kanskje også å forvente at det blir svak kultur for læring.

¹ Barth, Moene, Wallerstein: *Likhet under press. Utfordringer for den skandinaviske fordelingsmodellen.*

² Kap. 2 *Solidariske lønnsforhandlinger*, s. 22

³ Stiftelsen Frischsenteret for samfunnsøkonomisk forskning: *Rapport 5/1999: Utdanning og livsinntekt i Norge.*

⁴ Nina Sandås: *Ulønnsomt å studere i Norden, LO-Aktuelt 30.08.04*

⁵ Kilde: TBU's Rapport nr.1 2005 (Teknisk beregningsutvalg)

⁶ Henholdsvis fra (LR 27 0961, trinn 43 Lærer etter 16 år) kr 304 400, - til kr. 333 500, - og fra (LR31 0966 trinn 55) kr. 375 500,- til kr. 399 000,-

LØNNSOPPGJØRET I KOMMUNALT TARIFFOMRÅDE

Av Otto Kristiansen, leder av Forhandlingsutvalget i Norsk Lektorlag

Lønnsforhandlingene i mellomoppgjøret 2005 er over uten konflikt.

KS-OMRÅDET

I KS-området, der de fleste av NLLs medlemmer befinner seg, ble resultatet at det gis et generelt tillegg på kr. 2000,- til alle i hovedtariffavtalens kapittel 4 fra 1. mai 2005. I tillegg er det allerede gitt et generelt tillegg på kr. 1000,- pr. 1. januar 2005. Disse tilleggene er innarbeidet i minstelønnsattsene, med unntak av øverste trinn. De nye minstelønnsattsene fra 01.01.05 ser dermed slik ut:

Norsk Lektorlag er misfornøyd med nok et sentralt lønnsoppgjør der det gis generelle kronetillegg. Slike tillegg fører til at lektorene får den dårligste lønnsutviklingen i skoleverket. Dessuten fører et system med heving av minstelønnsattsene til at verdien av lokale tillegg reduseres. Vi valgte likevel ikke å bryte fordi vi ikke ville ha oppnådd et bedre resultat alene i meglings. KS har åpent signalisert at avvikene fra egen lønnspolitikk i år er et unntak, og at de vil følge opp sin lønnspolitikk, der lokale forhandlinger er et sentralt element, i neste års hoved-

oppgjør. Dette gir grunn til forhåpninger, også fordi den økonomiske rammen neste år ikke vil være så beskjeden som i år.



Norsk Lektorlags og Akademikernes mål var å få kompensert lektorenes mindrelønnsutvikling, men vi konstaterte at UHO og Utdanningsforbundet ikke ville forsvare sine høyere utdannede medlemmer mot lavtlønnsprofilen oppgjøret fikk. Det ble derfor en tilnærmet umulig oppgave for Norsk Lektorlag og Akademikerne å forsvare disse interessene alene.

OSLO KOMMUNE

Oslo kommune er et eget tariffområde. Her ble resultatet at det gis 1,4 % tillegg på alle lønnstrinn i lønnstabellen med virkning fra 1. mai 2005, dog slik at tillegget minst utgjør kr. 4000,-. Det innebærer at lønnstrinn 1 – 30 får kr. 4000,-, mens lønnstrinn 31 – 80 justeres med et prosentvist tillegg fra kr. 4100,- til 9900,-.

Resultatet av oppgjøret i Oslo er bedre enn resultatet i KS-oppgjøret. Nå var riktignok den økonomiske rammen litt større i Oslo, men det er uansett en mer positiv profil på oppgjøret i og med at våre medlemmer får et prosentvis tillegg. Likevel er det beklagelig at ikke en større del av lønnsmidlene ble fordelt lokalt, slik Norsk Lektorlag og Akademikerne krevde, fordi vi har tro på at dette ville ha gitt enda bedre uttelling for lektorene.

	0 år	4 år	8 år	10 år	16 år
Lærer	271 000	290 000	297 000	305 000	340 500
Adjunkt	288 000	304 000	314 000	324 000	356 500
Adjunkt m/tilleggsutd.	292 400	314 000	328 000	337 000	366 000
Lektor	301 000	321 000	341 000	357 000	391 000
Lektor m/tilleggsutd.	311 000	331 000	351 000	367 000	406 000

Vi gjengir deler av den nye lønnstabellen pr. 01.05.05 for Oslo kommune:

Ltr	01.05.2004	01.05.2005	Endring	Ltr	01.05.2004	01.05.2005	Endring
32	291600	295700	4100	51	400100	405800	5700
33	295800	300000	4200	52	407500	413300	5800
34	300000	304200	4200	53	414700	420600	5900
35	304600	308900	4300	54	422800	428800	6000
36	309200	313600	4400	55	431200	437300	6100
37	314200	318600	4400	56	439600	445800	6200
38	319100	323600	4500	57	448000	454300	6300
39	324300	328900	4600	58	456300	462700	6400
40	329500	334200	4700	59	464900	471500	6600
41	335000	339700	4700	60	473300	480000	6700
42	340700	345500	4800	61	481700	488500	6800
43	346700	351600	4900	62	491200	498100	6900
44	352800	357800	5000	63	500700	507800	7100
45	359200	364300	5100	64	512400	519600	7200
46	366000	371200	5200	65	524000	531400	7400
47	372300	377600	5300				
48	379000	384400	5400				
49	386000	391500	5500				
50	392800	398300	5500				

Nettolønnstabell, dvs. årslønn fratrukket pensjonsinnskudd.

lektor: ltr. 30-47, lektor m/opprykk: ltr. 34-49

NLLs nettsider stadig mer populære: 2000–3000 besøkende hver dag!



Svein Magne Sirnes
lektorbladet@norskleksorlag.no

– Arbeidet med nettsidene er på en måte en døgnet-rundt-jobb. Du må hele tiden være oppdatert når det gjelder nyhetsbildet innen undervisning og saker Norsk Lektorlag er engasjert i. Jeg må faktisk innrømme (vennligst ikke si dette videre!) at jeg noen ganger har sittet og småtrippet og ventet på at gjester skal gå hjem, slik at jeg kan ta meg av en aktuell sak som plutselig har dukket opp på TV eller i radio – uten å måtte ta halve natta til hjelp.

Denne tilståelsen kommer fra redaktøren for Norsk Lektorlags nettsider, norskfilologen Fred Olav Slutaas. Mellom to og tre tusen besøker disse sidene på hverdager, hvilket gir nærmere tre millioner ”treff” i løpet av et år.

– Vi vet at folk i Utdannings- og forskningsdepartementet, i Utdanningsdirektoratet og i mange kommuner og fylkeskommuner jevnlig er innom, like så politikere og medlemmer og tillitsvalgte i andre organisasjoner, fortsetter han.



Fred Olav Slutaas

Ekte 68-er

Fred Olav, som er født i Svolvær, kaller seg selv ”en ekte 68-er av alder og opplevelser”. Utdanningen har han fra Universitetet i Bergen og NTNU, og arbeidsplassen er Fræna videregående skole i nabokommunen til Molde, der han er bosatt.

– At jeg ble redaktør for nettsidene, var egentlig en tilfeldighet. Men jeg må vedgå at jeg hadde erfaring fra mediebransjen ettersom jeg var journalist et par år i ung alder. På 90-tallet var jeg dessuten redaktør for fagbladet Rådgivernytt i fire år. Jeg var en tid inne på tanken om å bli journalist, men valgte skolen pga. lønn og ferie, men i dag er jeg sanneligvis ikke sikker på om lektorene har høyere lønn og bedre feriebetingelser enn pressefolk.

Våre nettsider er etter manges mening kjappere, mer uredde og går i større grad bak nyheter og oppslag enn andre lærerorganisasjoners, og det er bred enighet i NLL om at Fred Olav har æren for den suksess de er blitt.

– Poenget er selvsagt å balansere slik at vi ikke fremstår som evig uenige, men at vi har et budskap å formidle, gjerne med en positiv side. Noen medlemmer synes det er fint med tabloide oppslag og litt fres på vinklingene, andre vil heller ha tyngre dypdykk i lange og interessante kronikker. Jeg prøver etter beste evne å gjøre alle til lags, men jeg må legge til for egen regning at man nok ikke vinner noen mediekrig hvis man ikke tuter litt i Gjallarhornet av og til, sier han.

Skolen – et sted å lære

– Hvorfor ble du medlem av Norsk Lektorlag?

– Ganske enkelt fordi jeg ikke orket tanken på å være med i en organisasjon som ville være dominert av holdningene til gamle Norsk Lærerlag. Hovedbegrunnelsen var kort og godt at skolen skal være et sted å lære, ikke et sted å være. Norsk Lærerlag har også vært

reformpedagogenes støttespiller opp gjennom tidene og har på den måten svekket skolen som læringsarena. De har helhjertet forsvart ideen om at allmennlæreren kan undervise i alle fag på alle trinn – og har aldri vist forståelse for lektorenes og universitetsutdannede adjunktens interesser, verken når det gjelder lønn eller kompetanse. Jeg er svært glad for at vi har et alternativ for dem som mener faglig læring er det viktigste i skolen. Det er ikke snakk om å gå tilbake til 50-årenes kateterskole, som motstanderne våre bruker som knep, men å arbeide for læring uansett metode.

Stadig flere yngre NLL-medlemmer

Som nettavisredaktør får Fred Olav ofte tilbakemeldinger fra medlemmer i andre lærerorganisasjoner som sier de er glad NLL eksisterer, selv om de av ulike grunner nøler med å melde overgang.

– Det tolker jeg dit hen at våre skolepolitiske holdninger, som legger vekt på kvalitet og faglighet, uansett metode, er ønsket av svært mange, både i grunnskolen og i videregående skole. Mange av de eldre lektorene som henger igjen i Utdanningsforbundet, orker ikke å skifte organisasjon bare noen få år før de går av med pensjon. Mange av dem er 68-ere som meg og henger igjen i en slags tvangstanke om solidarisering nedover i lønnstabellene, selv om de paradoksalt nok klager på lektorlønna! Det som gjør meg optimistisk, er at vi får stadig flere nyutdannede lektorer med mastergrad og et ganske annet og uhildet syn på organisering og lønnspolitikk. Dersom vi ikke hadde hatt Norsk Lektorlag, ville vi ha sett samme utvikling som i Sverige, der lektorene nesten er forsvunnet og lønn for lang og solid utdanning er et ikke-tema.

– Er det andre saker du er spesielt opptatt av?

– At vi i NLL når fram med vårt hovedbudskap om at faglig læring er den viktigste saken i skolen uansett metode, uten å bli mistenkeliggjort for en helt annen agenda. Jeg har aldri fått helt tak på den norske venstresidens aversjon mot kunnskapsskolen, som om krav til innsats skulle være en borgerlig idé. Dersom Høyre kjemper for kunnskapsskolen, stemmer jeg gjerne på det partiet, dersom SV vil utvikle skolen i den retning, får de min stemme, så viktig er faktisk dette for meg. Men jeg håper fremdeles at Arbeiderpartiet vil lære av sine europeiske søsterpartier, som hevder – og med rette – at det er elever fra ressursvake hjem som taper på lite gjennomtenkte skoleeksperimenter og ”reformopplegg”.

Direktør Erik Rudeng i Fritt Ord:

– Lektorene bør samles i Norsk Lektorlag



Svein Magne Sirnes
lektorbladet@norsklektorlag.no

– Jeg tror det hadde vært en fordel for norsk skole dersom lektorene hadde samlet seg i én organisasjon som Norsk Lektorlag og tatt vare på de beste sider ved det som alltid har vært lektorenes bidrag. Skal norsk skole være på høyde internasjonalt, må videregående opplæring fortsatt ha god kontakt med og knytte an til universitetstradisjoner som faglig kvalitet, internasjonal orientering, dannelse og formidling av kunnskap.



Erik Rudeng. Foto: Svein M. Sirnes

Det er direktør Erik Rudeng i Institusjonen Fritt Ord som sier dette i et intervju med Lektorbladet. Rudeng gav i 1982 ut boka ”Kulturliv”, der han bl.a. drøfter lektorenes rolle i samfunnet, både i og utenfor skolen. Vi bad ham kommentere utviklingen i de snart 25 årene som er gått siden han skrev essayene hans bok består av.

Elevrepresentant i Gjelsvik-komiteen

– Det er en rekke faktorer som kan forklare den situasjonen vi har i dag. Da ungdomsskolen kom, valgte politikerne

å orientere den mot barneskolen og dens pedagogiske idégrunnlag. Det kom til å bety at lærerskoleutdannede lærere – ikke universitetsutdannede lektorer – fikk utvidet sitt domene. Så bredte enhetsskoleprinsippet seg til videregående opplæring, og det ble satset på kombinerte skoler med ulike studieretninger under samme tak. Det sier seg selv at lektorene og deres identitet ville bli skviset i en slik struktur.

Erik Rudeng var elevrepresentant i Gjelsvik-komiteen, som ble oppnevnt i 1962, og som fikk i oppgave ”å vurdere reform av fagleg innhald og indre oppbygging av gymnaset”. – Vi hadde 50 møter i løpet av fem år, og jeg hadde rik anledning til å studere en rekke spørsmål som gjaldt norsk skole, og reflektere over viktige veivalg som politikerne, lærerne og deres organisasjoner kom til å stå overfor. Jeg var også en tid ansatt i Forsøksrådet og fulgte godt med i de skolepolitiske debatter. La det være sagt med én gang: Det har alltid vært flere lærere enn lektorer på Stortinget, og disse har så å si alltid støttet lærerskolene mot den tradisjonen som lektorene og universitetene representerte. Faktum er at ”seminaristholdningene” fortsatt står sterkt i både Arbeiderpartiet og mellompartiene. SV har et ambivalent forhold til universitetene. Derfor knytter det seg stor usikkerhet til hvilken holdning en eventuell rødgrønn regjering vil kunne innta i kulturkampen som finner sted.

Europeisk orientert åndsborgerskap

Historikeren Erik Rudeng har tidligere vært redaktør i Aschehoug, sjefredaktør i Universitetsforlaget og direktør ved Norsk Folkemuseum. Det var han som tok initiativet til Humanioradagene som gav Universitetet i Oslo et forum til å informere allmennheten om virksomheten ved et av dets største fakulteter. I studietiden underviste han ved Grefsen gymnas, der han hadde vært elev noen år tidligere.

– Jeg underviste i latin og norsk fra 1966 til 1969, på et tidspunkt da den gamle lektortradisjonen fortsatt var levende. Det var ofte interessante intellektuelle

diskusjoner rundt bordene på lærerværelset, men vi må heller ikke glemme at det var et samfunn med klare hierarkiske strukturer, der gymnastikk- og sløyd-lærerne satt for seg selv og sjelden utvekslet noen ord med de mest profilerte filologene og realistene. Lektorene var utvilsomt representanter for et europeisk orientert åndsborgerskap. Flere av dem, som min norsklærer, lektor Rolf Vige, arbeidet med doktoravhandlinger og hadde timer på universitetet samtidig som de hadde full stilling i gymnaset, fortsetter han.

I annen halvdel av 70-årene og delvis i 80-årene staket ledelsen i det daværende Norsk Lektorlag ut en kurs som etter Rudengs syn kan belyse dagens situasjon.

– De yngre lektorene hadde den gangen lite til overs for å holde på eller fornye den akademiske rollen som lektorstanden hadde hatt, og de takket nei til å kjempe for et dannelsesborgerskap tiden på mange måter hadde løpt fra. Dette var like etter at Europa og USA hadde vært gjennom store studentopprør, opprør som også var anti-institusjonelle og rettet mot sider ved universitetstradisjonen. Lektorlaget bestemte seg gradvis for å alliere seg med andre lærerorganisasjoner, deriblant sin argeste konkurrent, Norsk Lærerlag. En innså at et slikt samarbeid og etter hvert sammenslutning ville styrke alle medlemmene i lønnskampen, men glemte – eller valgte bevisst å overse – at den minste grupperingen, lektorene, ville miste sin identitet, og det er jo det som har skjedd. De mest aktive i organisasjonen kom til at lønnskampen var viktigere enn den ideologiske kampen. Lektorlagets rolle som faglig-pedagogisk organisasjon ble dermed tonet kraftig ned. Blar man i Den Høgre Skolen, som var Norsk Lektorlags medlemsorgan, vil man se en mye tydeligere intellektuell og akademisk profil, og den gav lektorene stor respekt i mange miljøer.

”De store talls lov”

– *Har man sett lignende tendenser i andre land?*

– Både og. Svenske skoler gjennomgikk stort sett samme utvikling, mens danske gymnas har i betydelig større grad vært preget av kontinentale tradisjoner. Det går etter mitt syn et viktig skille mellom på den ene siden franske og tyske gymnas, der lærerne, henholdsvis ”profes-seurs” og ”Studienräte”, hadde akademisk bakgrunn og titler som skilte dem fra folkeskolelærerne – og på den andre siden angloamerikanske skoler, der alle som underviser, kalles ”teachers” og har sin utdanning fra stort sett samme type institusjon, dvs. lærerskoler. I den forbindelse kan det være på sin plass å minne om at finnene, til tross for stor påvirkning fra Sverige, utviklet sine gymnas etter tyske tradisjoner og gav lærerne solid akademisk utdanning, relativt god lønn og høy sosial status. Hva har ikke PISA-testene vist? At finnene ligger i tetsjiktet når det gjelder elevprestasjoner. Jeg vil derfor våge å påstå at forholdene i norsk skole utvilsomt hadde vært bedre dersom vi i større grad hadde latt universitetsutdannede lektorer få prege videregående opplæring enn hva tilfellet har vært. Men når vi først snakker om lektorenes status, må vi ikke glemme det jeg vil kalle ”de store talls lov”. I dag har som kjent en betydelig større andel av befolkningen høyere utdanning enn for 30–40 år siden, og det påvirker selvsagt fenomener som sosial status. En lignende ”deklisering” har også gjort seg gjeldende blant professorer og andre. De hadde en helt annen sosial anseelse for bare få år siden. Det er ganske symptomatisk at Forskerforbundet, som organiserer universitets- og høyskolelærere, har valgt å gå ut av hovedsammenslutningen Akademikerne og alliere seg med politifolk, sosionomer, førskolelærere og lærere med høyskoleutdanning. Det ville være utenkelig for få tiår siden. Prosessen som Forskerforbundet ser ut til å være inne i, kan til dels minne om den utviklingen Norsk Lektorlag gjennomgikk på 70-tallet, da man for alvor begynte å alliere seg med lærere med betydelig lavere utdanning.

– Mange mener at det bare er et spørsmål om tid før regionale høyskoler tar seg av all utdanning av lærere i Norge, fra barneskole til videregående skole. Tror du det vil skje?

– Hvis det er oppriktig vilje ved universitetene til fortsatt å utdanne lektorer, vil det ikke skje. En slik utvikling ville for øvrig ha dramatiske følger for universitetene, da hundrevis av vitenskapelige stillinger ville komme i fare. Når sant skal sies, har ikke alltid norske universiteter vært flinke til å orientere seg i samfunnet. Personlig mente jeg at de store humanistiske fagene, som nordisk, burde fange opp nye disipliner, som f.eks. medievitenskap, da det ble behov for styrket journalistutdanning i 80-årene. Det ville bl.a. bety at mange filologer eller humanister ville kunne finne arbeid på andre felt enn i skolen. Men professorene ved de store instituttene var ikke opptatt av slike ideer, til tross for at det var et voksende behov for den kompetansen deres kandidater hadde, om enn ikke akkurat i skolen. Jeg mener også at Norsk Lektorlag burde ha vist interesse for kommunale og fylkeskommunale kultursjefstillinger da disse ble

opprettet på 70- og 80-tallet. Her hadde filologer uten tvil kunnet sikre seg spennende jobber, men som kjent gikk disse heller til folk med betydelig lavere utdanning.

Lektorenes Hus

– Hvilket råd vil du gi til Norsk Lektorlag og dets tillitsvalgte i dag?

– Min grunnholdning er at det ikke går noen vei tilbake, men på den annen side er det aldri for sent å snu en utvikling. Lektorlaget var ikke predeterminert til å gå sammen med Lærerlaget. Hadde det vært mulig å ta vare på Lektorlagets akademiske og intellektuelle profil? Jeg mener ja. Det nye Lektorlaget må etter mitt syn foreta grundige strategiske analyser og se på utviklingstrekk i andre sektorer, som for eksempel pressen. Der er det kommet en rekke toneangivende yngre intellektuelle – Jon Hustad er en av dem – som er opptatt av å redefinere klassiske dannelsesidealer. De setter sitt tydelige preg på avisenes kultursider, som etter hvert er blitt meget gode. Det må da finnes lektorer som er påvirket av de samme strømningene. Det er disse dagens Norsk Lektorlag må fange opp.

Det er også viktig å inngå de rette allianser, og jeg tror Norsk Lektorlag gjør klokt i å være tilsluttet hovedorganisasjonen som huser foreningene til de klassiske liberale og akademiske yrker som leger, tannleger og jurister.

Fra sitt kontor i Uranienborgveien i Oslo kan Erik Rudeng så vidt skimte det som en gang het Lektorenes Hus i Wergelandsveien 15 – og som i dag er Japans ambassade. Vi spurte ham hva han tror lektorene som gikk i bresjen for bygging av Lektorenes Hus, hadde sagt hadde de levd i dag.

– De hadde følt seg totalt fremmede. Jeg kjente F.O. Kaltenborn, Lektorlagets siste kulturkonservative leder. Han var en handlekraftig personlighet med vyer. Det var han som fikk etablert IB-linjen ved Berg videregående skole i Oslo. For norsk skole hadde det vært en fordel hvis vi hadde hatt flere lektorer som betrakter skolen som en kulturinstitusjon og som ser verdien i å markere seg i det offentlige rom, både lokalt og nasjonalt.

Fra Erik Rudengs bok "Kulturliv" (1982)

Merk: Når forfatteren refererer til "Norsk Lektorlag", mener han organisasjonen som senere endret navn til Norsk Undervisningsforbund og Lærerbundet, for til slutt å inngå i Utdanningsforbundet, ikke det Norsk Lektorlag som ble etablert i 1997.

Norskfilologenes historiske rolle

Man kunne si at det å være norskfilolog er å være lærer som skal lære skolebarn norsk. Ferdig med det. Men slik var det ikke. I vårt land hadde norskfilologene en spesiell jobb å gjøre, og det var bare

de som kunne gjøre den. Til gjengjeld gjorde de den godt – med suksess. Men som det heter i Amerika: Nothing fails like success. La oss minne hverandre om hvordan det skjedde: norskfilologenes vekst og fall.

Etter 1814 framstod Norge som en sivilisert nasjonalstat, men med en alvorlig mangel. Den nasjonale identitet var uklar. Språket og kulturen måtte gjøres "norsk". Dette programmet ble som kjent utformet av Eidsvollsgenerasjonens barn i 1830-årene, i mer

eller mindre patriotiske versjoner. Som Gregers Fougner Lundh skrev i 1832 om den nye forskningens oppgaver: Den skulle vise at det norske folk var "et af Europas ældste, historisk-berømte Folk, ei blot en svag Affødning af den nærværende Tids Gjæring".

Dette var opptakten til flere generasjoner norskfilologers enorme arbeid for å gjennomføre programmet fra 1830-årene. Og skoleverket ble sett på som den store formidlingsinstans for norsk språkkultur.

Norskfilologene i det forrige århundret og i første halvdel av vårt eget var ute i et nasjonalpolitisk ærend, de kunne rettferdiggjøre sin forskning og sin undervisning ved å henvise til det store nasjonale kulturprogram. En imponerende forskningstradisjon ble grunnlagt. I dag er programmet på alle hovedpunkter oppfylt (med unntak for dem som ønsker nynorsken som "einaste mål i landet"), norskfilologene på universitetet har (med få, men viktige unntak) for lengst sluttet å rettferdiggjøre sin virksomhet ved å henvise til bestemte nasjonale eller sosiale oppgaver. Isteden har det vært talt mye om forskningskvalitet og –nivå, men urelatert til begreper om samfunnsmessig betydning. Spesielt på språksiden har vi i tiår hatt gående "forskning for forskningens skyld", en fullstendig akademisering av faglige prioriteringer. Dette har bl.a. gjort at samsvaret mellom norskstudiet og skolefaget norsk (gymnaset) er enda dårligere i 70-årene enn i 50-årene, til tross for all skoledebatt.

Forskning for forskningens skyld går bra så lenge man kan seile på forfedrenes prestisje, mindre godt når grupper i samfunnet igjen begynner å lure på hva som egentlig skjer hos norskfilologene. Hva skal vi da si?

Kulturen og arbeidsmarkedet

Prognosenes tale er klar: Filologiens utsikter på arbeidsmarkedet er dårlige. Hvor dårlige har det liten hensikt å diskutere. De er dårlige nok til allerede nå å skremme studenter fra filologiske fag. De er dårlige nok til at det plutselig blir nedsatt komiteer om det nye problem: "filologene og arbeidsmarkedet". Den kritiske situasjonen bør også utløse den debatten som altfor lenge har glimret med sitt fravær: Hva kan filologer brukes til? Har det i det hele tatt noen mening å snakke om "filologer" som noe annet enn "lærere"? Norsk er fagenes fag, sa Gerhard Gran, og det er kanskje ikke av veien å rette søkelyset mot norskfilologene spesielt?

Først noen ord for å avmystifisere prognosene – de er jo blitt holdt opp som en slags objektive indikatorer på filolog-

enes framtidige ubrukelighet. Men antall filologstillinger i skolen er på ingen måte "objektivt gitt".

Alle som arbeider der, vet at dette antallet er avhengig av hvor mange elever vi har, men også av hvilket tak som settes på klassenes størrelse og på uketime-tallet i de enkelte fag. Fastsettelsen av klassenes størrelse og uketime-tallet er resultat av en politisk prosess, og det som er å si om denne prosessen, er at her har filologene de siste tjue åra tapt en rekke slag. Vi kan tenke på språkfagenes stilling i ungdomsskolen – hvis vi ikke skal gå lenger tilbake og tenke på real skolens fall: Bibehold av en realskole monopolisert av filologer og realister ville ikke ha skapt noe filolog-problem på arbeidsmarkedet i 1977! Jeg nevner ikke dette som noen reaksjonær nostalgi, men for å minne om at antallet filolog-stillinger er et resultat av politisk kamp – vunne eller tapt slag.

Filologenes kamp er blitt ført – eller på noen områder snarere ikke blitt ført – av Norsk Lektorlag. Med etterpåklokskapsens styrke skal jeg seinere ta opp noen av disse områdene. Her er det tilstrekkelig å peke på ett: filolog-stillinger utenfor skolen. For det hører jo med i prognosemakernes mørke bilde at i 1980 må hele 2000 filologer finne arbeid utenfor skolen, mens det i dag bare finnes 800–900 slike stillinger.

Kampen for å skape disse stillingene utenfor skoleverket begynner i dag. Den vil være avhengig av Norsk Lektorlags kampvilje og kampkraft på dette området, men like mye av filolog-utdannelsens framtidige innhold og filologenes omdømme i samfunnet. Det er nå nødvendig å analysere filologenes situasjon – og trekke konklusjoner.

Etter 1968–69 sluttet de nymarxistiske studenter og yngre kandidater å bruke sine nyervervede analyseredskaper fra samfunnsforskning og politisk økonomi på sin egen profesjon og yrkesrolle. Derfor er vårt bidrag til en fornuftig profesjonspolitik for filologer blitt tilsvarende magert.

Fra Norsk Lektorlag kunne det i denne perioden ikke komme noen fornyelse. Dels var organisasjonen drevet over i en defensiv kamp mot myndighetenes tve-tydige "skolereformer", dels var medlemmene individuelt for trøtne og døsiges av å ha adgang til å ta altfor mange over-timer: Hvor mange hus, hvor mange biler, hvor mange hytter ble det ikke ervervet den gangen med de fete over-timers hjelp? Fete og fete, skatten tok det meste, men sannelig ble det noe igjen.

Debatten om humaniora – om filologi-ens rolle i det moderne samfunn, om filologenes nye identitet innenfor og utenfor skolen, den debatten kom ikke i gang.

Lektorene er kulturarbeidere

Da den nye offentlige kulturadministra-sjonen ble bygd opp i begynnelsen av 70-årene, fulgte Norsk Lektorlag ikke godt nok med og kastet seg ikke alvorlig inn i arbeidet for å få oppgradert stil-lingene som kultursjef/kultursekretær, som karakteristisk nok er lønnet til dels vesentlig dårligere enn fagsjefer i de kommunale etatene vanligvis er.

Jeg har spurt meg selv mange ganger om hvorfor den yrkesgruppen som har den desidert lengste obligatoriske utdan-nelsen her i landet, lektorene, hittil ikke har greid å fylle disse strategiske, utad-vendte rollene i grenselandet utenfor skolen. I forhold til sin kolossale utdan-ning har de som gruppe fått en merkelig innskrenket utfoldelse og status i samfunnet. Det egentlig bekymringsfulle og perverse ved situasjonen er den søvn-gjengeraktige måte hvormed lektorene jevnt og rolig har rullet inn på disse smale spor.

Et lektorlag som hadde ønsket å være på høyde – intellektuelt og arbeidsmessig – med slike utfordringer, ville i 60-årene ha sendt studiegrupper til André Malraux's nye kulturhus – "maisons de la culture" – i Frankrike for å undersøke erfaringene fra samspillet mellom skole/kulturhus/lokalmiljø.

Alfred Oftedal Telhaug: – Skolene trenger klare retningslinjer!



Svein Magne Sirnes
lektorbladet@norskleksorlag.no

– Det uforstandige i Kristin Clemets skoletenkning er troen på at skolen kan gjenreises ved hjelp av deregulering og desentralisering, kort og godt via redusert statlig styring som skaper rom for større selvråderett på det kommunale, fylkeskommunale og det lokale plan. Det skolene heller trenger, er klare sentrale retningslinjer både hva stort og smått angår. Læreplandebatten som nå pågår, viser at jeg har rett.

Det er dr. philos. Alfred Oftedal Telhaug som sier dette til Lektorbladet. Telhaug, som regnes som nestor i norsk skolehistorisk forskning, har i 40 år vært en engasjert deltaker i debatten om skole og oppdragelse og har utmerket seg som en profilert fagmann og formidler.

– Kristin Clemet synes å følge prinsippet om at den som har skoen på, vet best hvor den trykker. Eller for å være mer presis: Målene skal bestemmes sentralt, mens derimot midlene eller virkemidlene skal velges lokalt og i siste instans av lærerne.

– *Hvorfor er dette galt?*

– Clemets tenkning har gyldighet for et profittjagende næringsliv, men ikke for skolen, som er en kulturbærende institusjon. I skolearbeidet kan ikke virkemidler velges ut fra den enkelte skoles eller lærers skjønn. Dette er ikke veien å gå dersom Clemet fortsatt vil at norske elever skal skåre høyt på internasjonale og nasjonale tester. Derimot burde hun



Alfred Oftedal Telhaug

interessere seg for hvilke resultater de såkalte ”fleksible” skolene har oppnådd på de nasjonale målingene som er foretatt i den senere tid. Vi vet at ett av fyrtårnene eller pilegrimsmålene for deprimerede lærerkollegier, skolene i Hå kommune i Rogaland, har havnet på bunn når det gjelder nivået i matematikk.

Oftedal Telhaug mener Clemet tar feil når hun forsøker å fremstille de norske skolene som ”ørner i bur”. Han er dypt uenig i at institusjonene er blitt kuert, mishandlet og passivisert av statlige reguleringer, og han mener hun forregner seg hvis hun tror at skolene vil utfolde en målrettet og febril aktivitet om de bare settes fri.

– *Hva er etter ditt syn hovedproblemet i skolen?*

– Det er det faktum at energitilførselen er utilstrekkelig, blant annet som en

konsekvens av den teoretiske pedagogikkens tro på at lærelyst ene og alene kommer av trygghet. Norsk skole, norsk pedagogikk og skoletenkning preges i dag av sosiokonstruktivistisk vås – og ikke minst av forvirring. Lærerne og rektorene er ikke kvalifisert til å bruke den friheten som Clemet vil gi dem. De er usikre når det gjelder teoretisk pedagogisk grunnlagstenkning, og jeg er også ganske sikker på at lærerne heller ikke er innforstått med den målsetningsstenkning og den ideologi som det er meningen at de skal undervise etter. Hvor mange av lærerne har egentlig satt seg inn i de omfangsrrike dokumentene som trekker opp den nye skolens ideologi? Hvor mange har lest Kvalitetsutvalget to innstillinger på til sammen om lag 500 sider? Hvor mange har studert Clemets stortingsmelding ”Kultur for læring”, samt innstillingene fra Stortingets fagkomité og referatet av debatten i Stortinget? Hvordan skal de kunne velge adekvate midler dersom de ikke har fått tak i grunnlagstenkningen? Min konklusjon er at skolene trenger klare sentrale retningslinjer både hva stort og smått angår! Jeg vil hevde at den læreplandebatten som nå pågår, viser at jeg har rett. Utdanningsdirektoratet har laget planutkast som er svært vage og utydelige, og som følgelig gir lærerne stor frihet. Men hva er lærernes reaksjon? Jo, de ber om nye planer med et mer detaljert innhold, og vi ser at lærerorganisasjonene ber om ny behandling av planutkastene med sikte på at de skal gi klarere beskjed til lærerne om innholdet i fagene. Lærerne fraber seg den friheten som et nyliberalistisk Utdanningsdirektorat vil prakke på dem!

Hvorfor kan ikke norske elever matematikk?

Et søkelys på matematikkens idégrunnlag

Av universitetslektor Sissel Redse Jørgensen



Sissel Redse Jørgensen

De siste årene er det blitt avslørt stadig dårligere matematikkunnskaper i grunnskolen, den videregående skole og blant lærerstudenter. Debatten har sprikt i mange retninger og avdekker stor uenighet med hensyn til diagnose og løsningsforslag.

Fra politisk hold er det foreslått flere timer for å styrke teorifagene. Enkelte spesialpedagoger har hevdet at det bør være færre timer, endog at man bør avskaffe matematikken helt i skolen, fordi den

skaper tapere. Fra pedagogisk hold blir det satsset på å gjøre matematikkfaget morsommere.

Uenigheten indikerer at det ikke er gått tilstrekkelig i dybden for å undersøke hva som er årsaken til problemet. Jeg vil hevde at problemet ligger på et grunnleggende, matematikkfilosofisk nivå.

Matematikken er ikke et nøytralt fag. Det finnes ulike retninger innen matematikkfilosofien som forholder seg til spørsmål om matematikkens karakter, anvendelse og grunnlag. Den moderne skolematematikken bygger på retningen som kalles "logisisme".

Den logisistiske tesen er at matematikken er en gren av logikken, og teorien kan formuleres i to punkter:

De matematiske begrepene kan defineres ved hjelp av logiske begreper.

De matematiske teoremer kan avledes fra logiske aksiomer gjennom ren logisk deduksjon.

"Mengde" er et slikt logisk grunnbegrep, et begrep som elevene møter på 2. årstrinn. I L 97 danner dette grunnlaget for innføring av tallbegrepet. Det var den tyske matematikeren Georg Cantor som grunnla mengdelæren mot slutten av 1800-tallet. Han tok utgangspunkt i den måten som en flokk med fire sauer forholder seg til en klynge med fire trær. Uten å telle sauene og trærne, kan man forbinde dem parvis. Gottlob Frege (1848-1925) utviklet Cantors lære om en en-til-en-sammenheng mellom mengder til en idé om hvordan tall kunne defineres:

Tall er en mengde av mengder med like mange objekter.

Tall ble på denne måten definert ved hjelp av de logiske begrepene "mengde" og "liketallighet". Allerede her, ved introduksjon av tallbegrepet, byr logisismen på problemer. Det forutsettes at elevene har en forestilling om tallene 1 til 4 eller 5. Det forutsettes også en forestilling om "like-mange". Dette innebærer at for å forklare et barn hva tallet 4 er, så forutsettes det at barnet allerede har en fore-

stilling om tall og om telling, for eksempel ved at det kan sammenligne to mengder med det samme antallet elementer.

Innenfor andre retninger enn logisismen vil man hevde at de første tallene er noe man har en intuitiv forestilling om.

Mengdelæren blir følgelig en unødvendig og kanskje misvisende innføring av tall. Rent pedagogisk vil dette likevel ikke føre til de store problemene, etter som elevene forstår ideen om tall og telling før de begynner på skolen. I verste fall blir et overdrevent fokus på mengder en forvirrende start på matematikklæringen.

Selve bevisføringen er et langt mer problematisk område. Matematiske beviser vil ifølge logisismen være logisk selvinnlysende: Konklusjonen er følgelig ikke tenkt å inneholde mer enn premisene. Et regnestykke som $2+2 = 4$ vil være selvinnlysende når tallene er definert, slik at $2+2$ utgjør det samme som 4 . Regnestykket har følgelig ikke gitt oss noe ny kunnskap ut fra den logisistiske forståelsen. En logisk sannhet vil for eksempel se slik ut:

Hvis vi antar 'a' og 'b', så har vi 'a og b'.

Aritmetikken er følgelig tenkt som selvinnlysende og analytisk, og sier oss derfor ikke noe om virkeligheten. Dette reflekteres i didaktikken, særlig innenfor algebra, der bevisføringen går ut på å lære seg den rette prosedyren for å komme fram til svaret. Hvis man bruker feil regel på et regnestykke, ender man (vanligvis) opp med feil svar. Elever som får problemer i matematikken, får ofte problemer i algebra, altså i slutten av barneskolen. Her er logikken tenkt som et ideelt redskap, men i stedet dekker den over og virker villedende. En elev som får problemer i algebra, vil kanskje kunne hangle seg gjennom begynnelsen av ungdomsskolen, men i overgangen mellom ungdomsskolen og videregående vil det stoppe opp.

Den logisistiske læren er også tredd over

geometrien, et område av matematikken som selv Frege mente ikke kunne begrunnes i logikken. I geometrien er bevisføringen avgjørende for forståelse. I en logisistisk tilnærming skal alle begrepene (linje, punkt, vinkel, osv.) defineres, alle grunninnsikter formuleres som aksiomer, for at man deretter kan derivere teoremene. Følgelig er dette en rent teoretisk bevisførsel. Geometrien selv, derimot, er spesielt velegnet for visuell bevisførsel gjennom konstruksjon. Framfor å pugge som et premiss at vinkelsummen i en trekant er 180 grader, bør dette bevises ved hjelp av en enkel tegning.

Når geometrien forstås som logikk, så forteller den oss altså ingenting om virkeligheten. Men hvorfor er 180 grader en rett vinkel? Hvorfor er en sirkel definert som akkurat 360 grader?

Opprinnelig fordi jorden bruker i nærheten av 360 dager på å gå rundt sola. Når sola har gått i 90 dager, vil vi kunne tegne dette som en 90 graders vinkel, som igjen er en fjerdedel av runden rundt sola, og her er vi rett inne i brøkrekning. Denne sammenhengen mellom ulike områder i matematikken, og mellom matematikken og vår oppfatning av verden, blir lett borte i den logisistisk-baserte pedagogikken.

Frege selv endte opp med å forkaste sitt logisistiske prosjekt, idet han mente at matematikken er informativ, og ikke analytisk. Likevel fikk logisismen en renessanse på 1950-tallet i skolematematikken. Rennessansen hadde sitt utspring i USA i tilknytning til "Sputnik-prosjektet". Logiske begreper muliggjorde en symbolisering av språket og dets strukturer, og på denne måten kunne man kvantifisere, beregne sannhetsverdier og dermed oversette språket til det binære dataspråket. Det man kalte "New Math" dukket opp som et svar på ønsket om å frembringe en elite som skulle være skolert til å møte datasamfunnet. I matematikkfilosofiske tidsskrifter i USA fra denne tiden var nettopp databehandlingen den fremste begrunnelsen for endringen av det matematiske idégrunnlaget i skolen.

Imidlertid fulgtes dette opp av en rekke pedagogiske argumenter som skulle motivere denne innføringen, blant annet at logisismen var velegnet til å se helheten i matematikken, fra de grunnleggende begreper til studienivå.

Det var altså pedagogiske argumenter som fulgte den logiske matematikken til Europa. Til Norge kom denne via Sverige på begynnelsen av 1960-tallet. Måten dette ble presentert på i Norge, går fram av utredningen til det Nordiske Samarbeidsutvalget. Det ble gitt uttrykk for at dette var en pedagogisk nyvinning som skulle gi muligheter til å se og forstå sammenhenger, og burde dermed være egnet til å få med selv de svakeste elevene. Den nye matematikken ble vedtatt innført i Norge primært ut fra pedagogiske argumenter. Lærerskoleelevene den gang (1968-70) fikk utdelt hefter med en kort innføring i logikk-matematikk. I Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen, L 97, sees det logisistiske idégrunnlaget fortsatt tydelig, selv om det er neddempet, antagelig på grunn av problemene som meldte seg med matematikkfaget utover 1970- og 80-tallet.

Det kan være mange momenter som gjør at elevene mister grepet på matematikken: Generelt dårlig satsing på naturfagene, lærere som ikke er godt nok skolert i matematikk eller at det er dårlig samsvar mellom det filosofiske grunnlaget for matematikken og den pedagogikken som anvendes.

Hvis det logisistiske programmet ikke kan gjennomføres fordi matematikken ikke er av en logisk karakter, så burde det ikke overraske oss at dette kommer til uttrykk i den logisistisk baserte pedagogikken. Det er derfor på sin plass å sette fokus på det som er matematikkens filosofiske fundament, fordi dette kan kaste lys over problemene i dagens matematikkutdanning.

Sissel Redse Jørgensen er universitetslektor ved Filosofisk institutt, Universitetet i Oslo.

Utkastene til læreplaner i engelsk mangler fagspesifikke mål

Av lektor Ole T. Mangen, NLLs fagutvalg for engelsk

NLLs fagutvalg for engelsk har drøftet forslaget til engelskplaner for programfagene i programområdet språkfag. Det er tre ulike programfag: **Programfag 1** legger vekt på internasjonal engelsk, **programfag 2** legger vekt på samfunnsfaglig engelsk, mens **programfag 3** vektlegger litteratur og språk.

Når det gjelder læreplanen for VG1, kan det virke som om læreplanutkastet undervurderer behovet for gode tekster som bidrar til å høyne språklig nivå og ordforrådet spesielt. Det er defensivt, og kanskje litt populistisk, å tro at kortere tekster skal kunne fylle denne funksjonen. Her mener vi bestemt at elevene må lese lengre tekster for å øke ordforrådet og høyne det språklige nivået, og at lesing av ett verk må være et minimum.

Det er også positive tiltak som varsles i planen for VG1. Enkelttimen som til nå har "stått igjen" for yrkesfaglige elever etter VK 1 og 2, er nå flyttet ned. Dermed kan elevene på yrkesfaglige studieretninger som søker påbygging, slippe engelsk. Imidlertid er det langt mer uklart når det gjelder konkret innhold i

de ulike delene av fellesfaget (i dag modulene). Her trengs langt klarere mål for hva man ventet at elever på VG1 og VG2 på yrkesfag skal ha vært gjennom.

Når det gjelder programfagene, så skinner samme unnlattelse av fagspesifikke mål gjennom. Det mest betenkelige her er kanskje at ikke for noen av programfagene blir det stilt krav om at elevene skal lese et litterært verk. Det er svært uheldig at dette ikke kreves i kursene som gir den største faglige fordypningen i engelsk i videregående skole her i landet. Elevene som velger programfag 3 (litteratur og kultur), ville neppe overraskes over konkret å skulle jobbe med Shakespeare. Vide rammer for programfagene vil kunne oppleves som svært frustrerende, særlig av nye lærere.

Videre kan det ikke være uproblematisk at elever kan velge programfag mens de fortsatt tar fellesfaget på VG1. Og er det slik at det er noen form for progresjon mellom de tre programfagene?

Dette er noen av de forhold Fagutvalg for engelsk har diskutert.

De nye læreplanene vil prege fagene våre og dermed vår hverdag i klasserommet. Det er viktig at fagmiljøene på skolene benytter muligheten til å si ifra. En ny læreplan for engelsk representerer en mulighet for å sikre et faglig godt innhold.

Til slutt: Det hersker forvirring rundt muligheten for å starte opp med læreplan for VG1 allerede fra høsten, siden det faktisk foreligger en lærebok i faget før læreplanen er vedtatt! Fagutvalget har forhørt seg i Utdanningsdirektoratet om dette, og her presiseres det at det ikke er mulig å starte opp til høsten for VG1: "Videregående opplæring skal ta i bruk nye læreplaner på VG1 fra opplæringsåret 2006-2007. Kommunene er gitt anledning til å søke om å få ta i bruk nye læreplaner og ny fag- og timefordeling for grunnskolen fra og med kommende opplæringsår, jf rundskriv F-03-05."

ET KUNNSKAPSLØFT FOR NORSK SKOLE?

Av lektor Astrid Weel Sannrud, leder for NLLs fagutvalg for norsk

Kritikken mot forslaget til ny norskplan retter seg mot tre områder: planen er altfor uklar, den er altfor omfattende og den inneholder pålegg om å bruke en bestemt metodikk, skriver leder for Norsk Lektorlags fagutvalg for norsk, lektor Astrid Weel Sannrud, i denne artikkelen.

Metodikk

I Retningslinjer for arbeid med læreplaner for fag sier Utdanningsdirektoratet at ”det skal gis stor handlefrihet når det gjelder hvordan målene kan nås, slik at opplæringen kan tilpasses den enkeltes forutsetninger”. Til tross for dette er det flere steder i planen gitt pålegg om å bruke en bestemt metodikk: etter VG1 studieforberedende utdanningsprogram skal eleven bruke loggskrivning, og han eller hun skal samle tekstene i mappe. Pålegget i forslaget strider klart mot retningslinjene og bør derfor fjernes.

Omfang

Det andre ankepunkt er at planen er altfor omfattende og ambisiøs. Lærere vil stå overfor to valg: enten må de fare over alle målene med en harelabb – da blir resultatet gjerne at elevene ikke får fordypet seg i noe og ikke lærer noe ordentlig – eller de må velge ut deler av planen og unnlate å gjennomgå resten. Da får elevene muligheten til fordypning og refleksjon, noe

som er avgjørende viktig for et modningsfag som norsk, men det vil være mange mål hvor elevene ikke oppnår tilfredsstillende kompetanse.

Uklare kompetansemål

Alvorligere er det likevel at planen er så uklar at den må tolkes. Forslaget til ny læreplan inneholder ikke konkrete formuleringer, nevner ingen navn og antyder ikke noe omfang. Elevene skal kunne ”lese sentrale tekster fra 1800- og 1900-tallet i original språkdrakt og tekster som representerer uvante tenkemåter og problemstillinger”. Planen skriver også at elevene skal kunne ”forklare hva som særmerker den norske litteraturarven og hvordan ulike forestillinger om det norske har blitt konstruert i sentrale tekster og forfatterskap fra 1800- og 1900-tallet”. I disse ulne formuleringene gjemmer både de fire store, Hamsun og andre sentrale forfatterskap seg.

Konsekvenser

Hvilke konsekvenser kan forslaget til nye læreplaner få om de forblir uendret? En konsekvens kan være at norskundervisningen ikke endrer seg. Mange lærere vil fortsette slik de alltid har gjort, og planen vil ikke forårsake noen skade.

De senere årene har vi imidlertid merket at elever har blitt dårligere i rettskrivning og lesning, og på dette området vil det heller ikke skje noe. Det å kunne lese og skrive er ferdigheter som særlig norskfaget ivaretar på alle trinn, og de

nasjonale prøvene og PISA-undersøkelsene har vist at norske elever ikke gjør det så godt som ønskelig. Dessverre vil denne omfattende og samtidig diffuse planen ikke føre til økte kunnskaper og ferdigheter blant norske elever.

Forskning har vist at forskjellene mellom elever i den norske skolen har økt de siste årene, og at de er større hos oss enn i mange land vi kan sammenligne oss med. En årsak til dette kan være at skolen har lagt vekt på arbeidsmåter og vurderingsformer og eksamen som begunstiger dem som kommer fra kulturelt sterke hjem. Resurssterke foreldre hjelper barna sine når de ser at læringsnivået ikke er godt nok i skolen. I og med at planen må tolkes, vil støttende foreldre gripe inn når de ser at barna ikke lærer tilstrekkelig, og på den måten vil den nye planen bidra til at forskjellene mellom elever vil øke ytterligere.

Forslaget til ny læreplan i norsk oppfyller dessverre ikke kravene om å lage en plan med klare fagspesifikke mål, og forslaget viser vei mot en kunnskapsløs skole. Det synet på læring som gjennomsyrer planen, bærer preg av at kunnskaper ikke er viktig. Fagutvalget for norsk i Norsk Lektorlag uttrykker derfor sterk bekymring for at elevene i den norske skolen ikke vil ha tilstrekkelige kunnskaper og ferdigheter til at vi skal kunne opprettholde vår posisjon som kunnskapsnasjon i framtiden!

Hvem er våre fylkesledere?

I en serie artikler vil vi presentere NLLs fylkesledere og begynner med lederne fra Oppland, Hedmark, Akershus, Aust-Agder, Østfold, Oslo og Vestfold.

Just Almås, Oppland Lektorlag



Just Almås (f. 1955) kommer opprinnelig fra Gjøvik og tilbrakte et år som utvekslingselev i USA før han tok examen

artium i sin hjemby. Han er cand. philol. fra Universitet i Oslo (tysk hovedfag, engelsk mellomfag og spansk grunnfag) og underviser i alle tre språkene på Gausdal videregående skole.

– Jeg liker å reise til land der jeg kan få praktisert språkene mine. Når det gjelder musikk, liker jeg å lytte til Puccini og Beethoven, Benny Goodman og Peggy Lee, forteller han.

Hva lesestoff angår, blir det gjerne filosofi, antroposofi, historie og Agatha Christie, samt romaner på spansk, tysk og engelsk. Ellers er han opptatt av familien sin (han er gift og har tre barn i tenårene).

Just er også medlem av Sentralstyret, der han er ansvarlig for lønnsaker. I Oppland Lektorlag har han prioritert arbeidet med å få til reell lokal medbestemmelse, også når det gjelder lønn. På spørsmål om hva vi skal gjøre for å få flere medlemmer, er hans svar "det gode eksemplets påvirkning".

– Ikke all medieoppmerksomhet fremmer vår sak. I et mediebilde fylt med banaliteter og trivialiteter kan det være greit å se an de

sakene man tror allmennheten kan ha interesse av. Den største utfordringen blir å sette halen på eselet. Vi opplever allerede nå at våre motstandere i den skolepolitiske debatten plutselig er helt enige med oss og hevder skinnuenighet. Vi må ikke – igjen – oppleve at "læring" blir kapret og omdefinert til noe det ikke er. Vi bør lære av historiene om middelalderens røverriddere langs Rhinen. Det vil koste å få intensjonene i "Kultur for læring" trygt fram til mottaker.

Oppland er et fylke med store avstander. Det er vanskelig å opprettholde et nettverk med medlemmer fordelt over hele fylket. Just anser derfor samarbeidet med de andre Akademiker-organisasjonene som svært viktig. – Vi synes dette er meget vellykket og ønsker å holde det ved like, sier han.

Ole Peder Kjelstadli, Hedmark Lektorlag



Ole Peder Kjelstadli ble valgt til leder av Hedmark Lektorlag i februar 2005.

Han er født og oppvokst på Hamar og fylte 60 år sist høst. Ole Peder har studert ved universitetene i Oslo og Bergen og ble cand. philol. høsten 1973 (historie hovedfag, tysk mellomfag og statsvitenskap grunnfag). Han tok pedagogisk seminar våren 1974 og hadde praksis ved Ulriken ungdomsskole, som da hadde 1400 elever, men som nå er nedlagt.

Etter studiene ble han ansatt ved Ener ungdomsskole i Hamar, som er hans arbeidsplass også i dag.

Ole Peder har alltid vært aktiv i organisasjonsarbeid og ble tidlig medlem av det gamle Lektorlaget (som da hadde 6000 medlemmer). Han har vært skoletillitsvalgt, lokallagsleder, kommunetillitsvalgt og fylkesstyremedlem i Lærerforbundet, men hoppet av ved den siste sammenslutningen.

– Da det nye Lektorlaget ble med i Akademikerne, meldte jeg meg inn, og har de siste årene vært nestleder i Hedmark Lektorlag. Det lar seg ikke benekte at jeg er veldig samfunnsengasjert. Jeg er bl.a. opptatt av livssynsspørsmål og er medlem av Human-Etisk Forbund, hvor jeg har hatt mange verv, som lokallagsleder, fylkesleder og medlem av sentralstyret. Nå arbeider jeg aktivt med alle typer seremonier i forbundets regi og ble nylig utnevnt til vigsler av fylkesmannen i Oslo og Akershus. Jeg representerer By- og bygdelisten i kommunestyret der jeg bor, og jeg er en ivrig debattant i lokal- og riksaviser. Også Lektorbladet har jeg levert artikler til.

Hedmark Lektorlag er opptatt av å få til gode lønnsforhandlinger og arbeidsbetingelser for sine medlemmer.

– Vi ser på dette som et bidrag til å få med flere. Vi øker jevnt og trutt og har nå over 50 medlemmer. Vi kan få flere med oss hvis vi får gjennomslag i mediene. Jeg tror vi kan være mer pågående

lokalt. Det er viktig å få fram hva Lektorlaget står for. Det er bare vi som kan fortelle om dette gjennom artikler i lokalpressen, sier han.

– *Hvordan ser du på vedtaket om obligatorisk 2. fremmedspråk på ungdomstrinnet?*

– Det skal som kjent legges større vekt på praktisk bruk av språket, men med de erfaringene jeg har som tysklærer, vet jeg at faget krever mye arbeid og evne til teoretisk tenkning. Dette vil gjøre skolehverdagen enda mer teoretisk for mange, og jeg tror elever som sliter, vil få en tøff hverdag. Det legges også opp til at både ”teoritorste” og ”teoritrøtte” elever på ungdomstrinnet skal kunne ta deler av praktiske eller teoretiske fag på videregående nivå, tilpasset deres interesser og ferdigheter. Men hvor skal tiden tas fra?

Ole Peder håper 2006-reformen vil gi en skole med mer mangfold, og at dette betyr at skolene selv skal kunne velge metoder, arbeidsmåter og organisering.

– Dette innebærer faktisk et systemskifte i styringen av skolen, fra regulering til tillit som det heter i Stortingsmeldingen om grunnopplæringen. Samtidig ser jeg for meg at vår forhandlingsmotpart vil ta fra oss den tilliten vi har hatt i alle år ved at det blir innført fast kontortid, kanskje med stemplingsklokke?

Rudy Wolff, Akershus Lektorlag



Rudy Wolff er 32 år og bosatt på Jar i Bærum. Hun har grunnfag i litteraturvitenskap og kunsthistorie, hovedfag i historie, samt tilleggsutdanning i norrøn filologi. Hun arbeider ved Dønnski videregående skole og har tidligere jobbet på Farris videregående skole i Larvik.

Rudy har også vært selvstendig næringsdrivende, og er frilansjournalist. Hun er også politisk aktiv, i tillegg til at hun er engasjert i en rekke kreative aktiviteter,

hovedsakelig innen klesdesign.

I Akerhus er kampen mot bl.a. ”kreative” tolkninger av arbeidstidsavtalen og arbeidsmiljøloven en viktig sak. Rudy forteller at laget har et jevnt tilsig av medlemmer, men understreker at vervingen selvsagt avhenger av innsatsen til de lokaltillitsvalgte. – For å synliggjøres i mediene, må vi være raskere med å få sendt ut pressemeldinger og uttalelser, samtidig som vi må påpeke forskjellene mellom oss og Utdanningsforbundet, sier hun. Hun legger til at hun betrakter et økt skille mellom yrkesfag og allmennfag som utelukkende positivt. – Men slik norskfaget er lagt opp, med litterære hjørnesteiner som frivillig pensum etter lærernes forgodtbefinnende, blir ansettelse av de mest kompetente lærerne (de som ikke nødvendigvis alltid velger minste motstands vei) enda viktigere enn før, understreker hun.

Terje Repstad, Aust-Agder Lektorlag



Terje Repstad (39) er cand. scient. med hovedfag i kjemi, grunnfag i matematikk og biologi samt litt fysikk. Han underviser på 7. året ved Møglestu videregående skole i Lillesand, der han er bosatt.

Tidligere var han ett år ved Vennesla videregående skole og var i tre år stipendiat ved Høgskolen i Stavanger.

– Mye av fritiden går med til familien (jeg er gift og har tre gutter på 1, 3 og 5 år). Vi liker å gå turer i skog og fjell, forteller han.

Terje synes det er fint at faglighet og ferdighet i skolen igjen er satt i fokus.

– Avisene har den senere tid flommet over av innlegg som forsøker å forklare hvorfor vi skårer så svakt i internasjonale undersøkelser. I den forbindelse ønsker jeg de nasjonale prøvene velkommen. Personlig er jeg tilhenger av offentliggjøring av resultatene. Vi har fått demonstrasjonsskoler flere steder i landet, og foreldre og politikere har gjerne hatt den oppfatning at dette er ”elite-

skoler”. Ideene som klemmes ut der, spres gjerne før de er blitt evaluert. Nå kan vi alle gå inn og sjekke nivået på demonstrasjonsskolene. Flere av disse skårer under gjennomsnittet. Avisene kåret Norges beste skole nylig. Det ble Brentemoen barneskole i Lillesand, en skole som driver tradisjonell undervisning.

– Medlemmene i NLL burde være flinkere til å snakke om fagforeningen sin til lektorkolleger som ikke er med hos oss. Erfaringen min er at det er vanskelig å få det første medlemmet på en skole, men når vedkommende er kommet, blir det raskt flere. – Fagforeningsledere i fylket, i kommunene og sentralt burde skrive flere leserinnlegg i avisene. Men dette tar tid, og i hektiske deler av skoleåret blir slikt ”frivillig” arbeid gjerne nedprioritert eller glemte, innrømmer han.

– Jeg er glad Clemet varsler større metodefrihet for lærerne, og at prosjektarbeid blir tonet kraftig ned. For den motiverte elev er det liten tvil om at prosjektarbeid er en fin måte å lære på, men hos gjennomsnittseleven lyser ikke motivasjonen ut av øynene. Tvert imot er det mange elever som forsøker å gjøre minst mulig ut av prosjektet. Noen skriver rett av fra Internett og leverer dette som sitt eget arbeid. Elevene er ikke modne nok til å ta ansvar for egen læring.

Hroar Gravning, Østfold Lektorlag



Hroar Gravning, leder i Østfold Lektorlag, er født og oppvokst i Fredrikstad. Han er cand. philol. (norsk hovedfag, fransk mellomfag og historie grunnfag).

– Østfold Lektorlag har vært opptatt av rekruttering, og vi har prøvd å verve medlemmer ved de videregående skolene i Østfold. Noen steder har vi lyktes, men ikke overalt. Vi har også ment at NLL bør satse mer på verving sentralt, f.eks. ved å ansette en person som kan planlegge og organisere systematisk



NASJONALT SENTER FOR
NYNORSK I OPPLÆRINGA
www.nynorskisenteret.no | Høgskulen i Volda

Utlysing av FoU-midlar

Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa lyser ut midlar til skule-
retta forskings-, forsøks- og utviklingsarbeid for hausten 2005.
Særleg interessante område er nynorskopplæring i lærarutdanning
og grunnutdanning.

Universitets- og høyskuletilsette, lærarar og studentar som er i
gang med, eller har konkrete planar for forskings-, forsøks- og
utviklingsarbeid på feltet "Nynorsk i opplæringa", kan søkje om
støtte til gjennomføring og dokumentasjon av arbeidet.

Send søknad med projektskildring og kostnadsoversyn til
Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa innan 15. juni 2005.

Stipenda kan variere i storleik frå kr 10.000 til kr.100.000 alt etter
omfang på prosjektet.

Nærmare opplysningar om utlysinga kan ein få ved å vende seg til:
Anne Steinsvik Nordal, tlf.: 70 07 51 07, e-post: annenos@hivolda.no

Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa | Høgskulen i Volda
Boks 500 | 6101 Volda | T: 70 07 50 00 | F: 70 07 50 51

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



verving over hele landet. Vi har vel også blitt mer kritiske til lokale forhandlinger etter lønnsoppgjøret i 2004. Kanskje vi heller burde legge arbeid i å få prosenttillegg, istedenfor faste kronetillegg, ved de sentrale oppgjørene? Mange som ellers ville melde seg inn hos oss, er faktisk kritiske til Akademikernes lønnspolitikk.

Jon Sand, Oslo Lektorlag



Jon Sand (55) kommer opprinnelig fra Orkanger i Sør Trøndelag. Han er cand. philol. fra Universitetet i Oslo (nordisk hovedfag, historie og tysk mellomfag) og har jobbet i videregående skole i Oslo siden 1978. Han er ansatt ved Nordstrand videregående skole og er bosatt på Kolbotn.

– I forbindelse med den nye tariffavtalen i Oslo kommune har de små fagforeningene mistet retten til medbestemmelse gjennom medbestemmelsesutvalg (MBU), både på etats- og skolenivå. Denne svekkelsen av rettigheter er svært alvorlig, og den største utfordringen vi i Oslo står overfor, er hva vi kan gjøre med dette demokratiske underskuddet. Det er jo uholdbart å være tilsluttet en hovedsammenslutning uten å ha medbestemmelse. Derfor forventer vi et initiativ fra Akademikerne, sier han.

Når det gjelder kunnskapsløftet og nye læreplaner, mener Jon det er viktig for NLL fortsatt å argumentere for den faglige fordypningen. – En sterk fagkompetanse i lærerkorpsen er helt nødvendig hvis vi skal få en bedre skole i Norge. En av de viktigste ressursene skolen kan tilby elevene sine, er lærere som kan fagene sine, og som våger å opptre som voksepersoneer overfor elevene.

Odd Frydenberg, Vestfold Lektorlag



Odd Frydenberg (50) arbeider ved Sande videregående skole, en kombinert videregående skole med totalt ca. 400 elever. Han har sin utdanning fra Universitetet i Oslo (marin zoologi hovedfag, ved siden av matematikk og kjemi). Han underviser i matematikk, naturfag og biologi studieretningsfag.

Fylkeslagets og Odds store sak er rekruttering av medlemmer. Han håper at stadig flere lektorer melder seg inn i NLL. Fylkeslaget prøver også å få fram Lektorlagets syn på ulike saker på drøftingsmøtene med direktørene i Vestfold fylkeskommune.

– Jeg føler at vi lykkes rimelig bra, men NLL bør bli mer synlig i mediene, og arbeide for en levelig avtale i forbindelse med arbeidstidsforhandlingene neste år. Jeg håper selvsagt også at NLLs syn vinner fram i forbindelse med lønnsforhandlingene, sier han.

Pedagogikkens elendighet

Skolen har en viktig oppgave som motkultur til underholdningsindustrien som mediene presenterer, men mange pedagogiske miljøer er i dag preget av en terapeutisk, relativistisk politikk, og dette skaper selvopptatte elever og defensive lærere, skriver Anne Stuvøy i denne artikkelen.

Av lektor Anne Stuvøy



Anne Stuvøy

”Pedagogikkens elendighet: Ukorrekte artikler på randen av litteratur” er tittel på en bok av Kaare Skagen, der han diskuterer moteriktige trender i skolehverdagen, trender som nedfelles i politiske kompromisser, og som overlates til lærere som pedagogiske utfordringer. Politiske kompromisser er vanskelige å endre fordi de er det minste felles multiplum en kan enes om. Derfor er de også vanskelige å realisere i praksis. I dette ligger politikken, og politikerne har bruk for reformer for å markere seg. Men stadige fornyelsesprogram forteller om mangel på suksess.

Læring og metoder

Den overveldende konsentrasjonen om pedagogiske metoder gjør at fagene kommer i skyggen av den metodiske revolusjonen. Lite vet vi om hvordan læringsferdigheter utvikles, men vi tror at gruppearbeid fører til samarbeidsferdigheter. Hvis gruppene fungerer dårlig, kan erfaringen gi avsmak. I prinsippet kan ikke et syn på hvordan læring skjer, brukes som argumenter for pedagogiske metoder eller skolepolitiske tiltak. Individuelt arbeid og anstrengelse er nødvendig for å lære, og individualitet er kanskje den viktigste drivkraften av alle.

Pedagogikkens elendighet

Samarbeid, fellestiltak og helhetstenkning har vært blant de mest brukte honnørordene i norsk skolepedagogikk siden 1970-årene. Hvor kommer begrepet fra? Metodisk rettleiing og evaluering i videregående opplæring kom som del av etterutdanningen med R94. Her lanserte byråkratene det utvidede karakterbegrep som innebar at hele mennesket skulle vurderes, ikke bare faglige prestasjoner, men også personlige egenskaper. Dette opplever lærere som et etisk

dilemma fordi det er problematisk å oversette kvalitative helhetsvurderinger til faglige tallkarakterer.

Den amerikanske psykologen Carl Rogers bruker i sin bok ”Becoming a Person” uttrykket ”whole person-learning”. Begrepet er naturlig for en terapeut som snakker om følelser med folk som er følelsesmessig forstyrret, men elever og lærerstudenter er vel ikke behandlingstrengende?

I 1961 hadde Stortinget en debatt om karakterspørsmålet fordi Kompetansekomiteen hadde fremmet radikale forslag i sin innstilling fra 1959. I Stortinget ble forslaget blankt 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 bemerke at man her i alle tilfelle 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 utrettferdig behandling ovenfra, ledsaget av øyentjeneri nedenfra.” Per Lønning (H) sa følgende: ”Karakterboka gir seg ikke ut for noe annet enn det den er. Den dømmes prestasjoner, ikke personlige egenskaper. Derfor krenker den ikke menneskets menneskelighet på samme måte som kartlegginger av personligheten.” I 1973 skrev T. Bue en bok om pedagogisk veiledning, og han hadde da funnet inspirasjon fra konfluent pedagogikk. Konfluent er et annet ord for helhet, og den konfluente pedagogikken er inspirert av psykoterapien.

Flertallet av elever og foreldre ønsker karakterer. Det er pedagoger og utdanningspolitikere som har mest problem med karakterene, ikke elevene og foreldrene. Karakterer er et byråkratisk system som bygger på personlige faglige prestasjoner, ikke sosial bakgrunn, kjønn eller personlige egenskaper. I Sovjetunionen, Øst-Europa og Kina under kulturrevolusjonen ble elever og studenter nektet videre utdanning og arbeid fordi de ikke opptrådte politisk korrekt. I forhold til dette ble eksamen opplevd som frigjørende.

Forskning og medier har skapt et dystert bilde av eksamen. Det er ikke mulig å fastslå om karaktersystemet fører til angst hos dagens skoleelever. Påstanden har likevel vært en gjenganger i norsk skoledebatt de siste 150 år.

Norsk pedagogikk, myter og praksis

Imitasjon har en negativ klang og oppfattes som en motsetning til kreativitet. I vår vestlige kultur vil mange ta avstand fra imitasjon som modell for læring, men en må likevel i praksis drive utstrakt etterligning for å tilegne seg nye ferdigheter.

Harmoni må ikke bli viktigere enn faglighet. Overdreven harmoni kan skjule seg under ladede begreper som felles plattform. Plattformens viktigste funksjon er å disiplinere dem som tenker annerledes. Der vi finner slike plattformer i skole eller lærerutdanning, er

hovedinnholdet ideer fra hovedstrømmen i den personorienterte dialogpedagogikk: mest mulig gruppearbeid og prosjektarbeid, prioritering av sosiale relasjoner framfor kunnskap og fag, samt et skarpt blikk for mistriivsel og angst hos elevene.

Partienes utdanningspolitikk

I norsk utdanningspolitikk har AP og SV, støttet av sentrumspartiene, styrt den norske skolen ut i dialogpedagogikk som dominerer lærerstanden i grunnskolen og konsulentene i Utdanningsdepartementet. I dag gjennomfører bare to tredjedeler av yrkesfagselever i videregående skole utdanningen på normalt tid. Hovedgrunnen er at yrkesfagene har blitt for teoretiske og lite praktiske etter R94. Høyre har stått alene om å være opptatt av kunnskap, og har markert tydelig at de vil gjøre yrkesfagene mer praktiske. De politiske frontene i skolepolitikken er fortegnet, men bildet er interessant fordi det uttrykker sentrale skolepolitikeres oppfatning av skole og pedagogikk. – Det er et interessant tankekors når omfattende implementeringsforskning viser at politiske vedtak normalt ikke realiseres i praksis. Politikk handler om beslutninger, ikke praksis.

Tendenser og konsekvenser

Den nye skolen er preget av fellesskapets verdier. Den gamle var innrettet mot struktur. Tendensen i den nye skolen er at en søker å etterligne familiefellesskap, og lærerrollen forandrer seg i retning av mor- eller tanterollen. Når de voksne etterligner barna, kan de ikke lenger være modeller. Elever møter i dag en utydelig skoleverden, mange har dårlige arbeidsvaner, prioriterer andre interesser enn skolen og protesterer hvis de ikke får gode karakterer på dårlige prestasjoner. Mange elever har problemer med å lære seg grunnleggende ferdigheter i lesing og skriving.

Det kan være gode grunner til å organisere mer samarbeid på noen områder. For eksempel burde arbeidet med å samordne kriterier for karakterer og karak-

tersetting i fagene bli bedre koordinert. Lærereorganisasjonene har ikke prioritert arbeid for å skape kompetanse for å sette riktig karakter.

Mediebilder

I pedagogikken framstilles stereotypier der det ene står som positivt, det andre som negativt ladet. Det skapes nye begreper uten at det er oppdaget noe nytt fenomen som kvalifiserer til et nytt begrep. Det blir konstruert en motsetning mellom faktakunnskap og selvstendig tenkning.

Motsetning er forenklinger av virkeligheten, men uttrykker ikke den bevegelse og forandring som preger lærerens hverdag. Læreren beveger seg mellom forskjellige metoder, veiledning og undervisning. Det gode i pedagogikken blir framstilt med positive begreper, som erfaringslæring, helhetlig læring, det onde med negative begreper som kunnskapsbasert læring og autoritet. ”Fra undervisning til læring” kan ha en viss retorisk virkning, og viser et psykologisk orientert synspunkt som uttrykker mistro til undervisning.

Undervisningens oppgave

Læring er en personlig og svært individuell sak. Læreren må påtvinge eleven sin vilje, for eksempel i forhold til arbeidsro og vilje til innsats. Dermed skjer det en overføring av verdier, tradisjoner og vaner fra de voksnes verden til de unge. Hvis elevene selv skal velge ut fagstoff, er tradisjonsformidlingen truet. Først når vi er herre over et stoff, kan vi utføre tankearbeid med det. Vi kan ikke tenke med det som står i hyllene eller ligger på nettet.

Skolen har en viktig oppgave som motkultur til underholdningsindustrien som mediene presenterer. Mange pedagogiske miljøer er i dag preget av en terapeutisk, relativistisk politikk, og dette skaper selvopptatte elever og defensive lærere. Derfor vil det i et sivilisert samfunn være behov for skolen som en institusjon med systemtenkning.

DOBBELTARBEIDANDE SKOLEELEVAR

Av lektor Ragnhild Lier

Skoleåret nærmar seg slutten, og medan skoleverket bur seg på nok ei omfattande reform, er det få som synest å vise større interesse for kva kvardag skoleelevane våre eigentleg har.

Vanleg med lønna arbeid

Eg hugsar at skolen for nokre år sidan såg det som eit problem at nokre (svært få) elevar var sterkt engasjerte i aktivitetar utanom skolen. Det kunne t.d. vere idrett eller politisk verksemd. Ikkje slik i dag! Nei, i dag er det svært vanleg for elevar i 2. – 3. klasse i vidaregåande skole å ha ein jobb (eller to) utanom skoletid. Ei arbeidstid på 10–15 timar i veka er heilt normalt. Ja, eg har treft på fleire elevar som har lønnsarbeid i 30 timar eller meir pr. veka, arbeid som dei utfører om kveldane og i helgene.

Overtrøytte og utmatta

Alt dette lønnsarbeidet verkar sjølvsgatt inn på miljøet i klassen. I mange klassar sit det fleire elevar som er overtrøytte og utmatta av det hektiske livet dei fører. Dei heng etter med skolearbeidet, og dei orkar ikkje å konsentrere seg i timane. Dei er lite i stand til å bidra med noko til fellesskapet ut over det å vere fysisk til stades, og sitje og småpludre litt med medelevane som sit nærast. (Litt sosialt fellesskap må dei syte for å få!)

Læringsmiljøet i klassane lid av å ha elevar som eigentleg er indisponerte for å delta i skolearbeidet, fordi dei er trøytte og slitne. Strategisk fråvær på prøver og på tidspunkt da ein blir stilt til svars

for det ein skulle ha gjort/lært, er ein sport mange beherskar til det fulle. – Og lærarane slit for å finne grunnlag for å setje termin- og standpunkt karakterar.

Stort pengeforbruk

Kva driv så desse elevane til slik rovdrift på seg sjølve – og til å forsømme skolegang og utdanning? Dei svara eg har fått når eg har spurt, er: Dei treng pengar til å forsørgje seg sjølve, til privatforbruk som klede, mobiltelefon og anna utstyr, sertifikat og bil – og russetida krev jo sitt! Enkelte sparar til og med til å flytte i eige husvære, slik at dei slepp å bu heime!

Utdanning mindre verdsett enn før

Det offentlege har etter 2. verdskrigen satsa store ressursar på å byggje ut utdanningstilbodet til dei unge, og i dag skulle forholda liggje til rette for at 16–19-åringane heilt og fullt skal kunne konsentrere seg om skolegang og utdanning. Men denne handsrekkinga frå samfunnet synest ikkje å vere nok for dagens ungdom. Dei krev å ha eit materielt forbruk på line med – og gjerne over – det andre aldersgrupper i samfunnet har. Dette heng vel i hop med at det synest som pengar og stort forbruk blir vurdert som det største gode i samfunnet i dag. Ungdom merkar seg slike signal, og dei innrettar seg etter dei. Pengar og forbruk gjev status. Status og velvere her og nå synest viktigare enn å leggje eit godt grunnlag for eit framtidig liv.

Konsekvensar

Konsekvensane av at mange unge set eit

høgt materielt forbruk her og nå, framom utsiktene til ei solid og god utdanning, kan på sikt bli alvorlege. I fyrste omgang kan dei bli alvorlege for mange av ungdommane våre, som blir utsette for stor slitasje alt i unge år. Dersom dei held fram i same tempo ein del år framover, risikerer dei kanskje å bli utbrende og få alvorlege slitasjesjukdommar alt i ung alder. I neste omgang er det alvorleg for samfunnet at vi i så stor grad satsar på kortsiktig materielt forbruk i staden for å gi komande generasjonar den kunnskap og innsikt som skal til for at Noreg skal kunne hevde seg mellom dei andre nasjonane i verda.



Mange elevar jobbar om kvelden og i helgene.
Foto: Svein M. Sirnes

Educational Measurement – what every teacher should know about it ...and every policy maker too

By Dr. Steven Bakker, ETS Europe, Utrecht, The Netherlands



Part 1

This is the first article in a series of two, exploring quality criteria for testing in education, current practices in test development and interpretation of test data. The general purpose of these articles is to alert test users – teachers and policy makers in the first place – to aspects that are crucial for good testing, and help them separate the wheat from the chaff. The present article discusses quality criteria for educational testing in view of the purpose of the test. The second article will appear in the next issue of Lektorbladet and deal with good practice in test development and interpretation of testing results. The author of the articles, Dr. Steven Bakker, is an

educational assessment consultant and has been working for major testing companies such as ETS Europe and CITO (The Netherlands).

The shock treatment

The shockwaves PISA caused in Norway reminded me of a similar ripple in my personal life some twenty years ago. Together with a group of parents I had established a school. One of the good things of the Dutch educational system is that you can do that – and that as long as the school will attract a sufficient number of students, the government will fully subsidize it just like any other school. Our school would offer a less traditional type of education, balancing cognitive and affective objectives. Teachers were young and enthusiastic and the school flourished and grew. The school reports that parents received reassured them that results were good too. This blissful mood was brutally disturbed, however, when for the first time in the four-year existence of the school, an external test was administered in the highest grade. For a couple of students, the outcomes showed severe underperformance against national standards, which had never been reported before. Two students were on a reading profici-

ency level two years below their age. Some parents blamed the test. 'It simply doesn't measure what is taught here and what we value'. Others pointed out that such things just happen and that there always will be students lagging behind, as well as outperforming ones. My worry was that we simply never had had an objective yardstick to measure where we really were, an instrument that would help us decide what we wanted to achieve, to determine how that compared to what other schools or regions were trying to achieve, and to determine how we really did compared to our own standards and to more general ones. I felt that we had to become part of the world again, and that good assessment instruments could show the way. With educational testing having a bad reputation because of its explicit nature and mechanical image and not in the least because of abounding poor-quality multiple-choice questions, the first hurdle was to convince parents and teachers of the merits of good educational assessment. We wanted to focus on tests of the type that provide a comprehensive understanding of achievement rather than a superficial look at obvious facts, build bridges rather than create hurdles, and serve as a compass for teachers and learners rather than just a carrot and stick for unwilling

students. But how can one tell if a test is good? What do we need to know about tests and testing to ask basic questions and understand the answers, in order to evaluate if tests are properly used and yield data that are valid, reliable and indeed fit for taking the decisions we want to take? Without professing to be able to give a comprehensive answer to that question, I tried to list a number of important notions below.

Test functions and different types of tests

In most cases tests are designed to fulfill one specific objective. Usually, a test designed for one purpose cannot readily serve another purpose at the same time. “What is the purpose of this test” is the key question in the process of evaluating its quality. A final exam for Science, for instance, will give you scores that indicate achievement on a number of items representing the domain called ‘Science, end of secondary education’. It will not necessarily tell you, though, how well students will do in college, as a science test with college-level tasks might do, nor will it tell you anything about mastery of specific sub-domains across different subgroups of students, and how this relates to student background variables or quality of teaching as PISA Science test findings do. So, when assessing the quality of a test, it is important to know for what function it was designed. Three major functions of educational tests are:

- Classroom instructional guidance
- System monitoring
- Selection, Placement, and Certification

Table 1 gives an overview of these functions and examples of situations in which tests with a specific function are used.

Other distinctions frequently used to describe

purposes of educational tests are as follows:

High stakes and low stakes tests

If the outcome is of high importance for the assessed person or system because it is used to take crucial decisions, the test is referred to as a high-stakes test. Selection and placement tests are usually high-stake, whereas classroom instructional guidance tests usually are not.

Formative (or diagnostic) and summative tests

When tests are primarily meant to monitor learning processes and give feedback, we refer to them as formative tests. In subject tests, formative tests typically address a sub-domain more extensively. Summative tests are to determine final performance, and – in subject tests – address a larger domain, only sampling from sub-domains. For example, a formative test of mother tongue may test in depth grammar skills, while a summative test would give an overall-picture of grammar, vocabulary, reading comprehension and writing skills.

Achievement tests and ability tests

Tests that are used to evaluate to what extent a student has achieved the goals of previous learning are called achievement tests. Tests that aim to predict the ability of students to achieve goals of future learning are called ability tests. Subject-based high school leaving exams are typically achievement tests, although often it is claimed that to a certain extent they are also ability tests. Tests of general academic skills such as the SAT used in the US for admission to college are meant to be ability tests.

Depending on the purpose of the test, certain criteria apply to the way scores can be interpreted. In this respect, the following distinctions are relevant:

Standardized and Non-standardized tests

Often, there is a standard that can be used to evaluate test scores; that standard may be a national mean. For many classroom tests, a non-standardized test is sufficient. For selection and placement, standardization of the test is indispensable.

Table 1

<i>Functions</i>	<i>Examples</i>
<p>Classroom instructional guidance</p> <p>Used to monitor and provide feedback about the progress of each student and to inform teaching decisions about <i>individuals</i> on a day-to-day basis</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnose each student's strengths and weaknesses • Monitor the effect of a lesson or a study • Monitor mastery and understanding of new material • Motivate and organize students' study time • Monitor progress and plan or adapt lessons • Assign students to learning groups
<p>System monitoring</p> <p>Used for monitoring and making administrative decisions about aggregated <i>groups</i> of students (e.g. a school, instructional programs, national curricula)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Report to a school board or parents about a school or district/national performance • Make decisions about instructional programs and curriculum changes • Evaluate experimental or innovative programs • Allocate funds • Evaluate teacher performance/school effectiveness • Provide general information about performance of the overall educational system
<p>Selection, placement and certification of students</p> <p>Used to allocate educational resources among <i>individuals</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Selection: admission to schools/colleges • Placement: place students in ability groups or remedial programs • Certification <ul style="list-style-type: none"> ○ Certify minimum competency for receipt of secondary education diploma ○ Certify mastery of a course or a study ○ Make decisions about graduation or promotion

Criterion-Referenced and Norm-Referenced tests

This is about the way a test is standardized. A standardized test is criterion-referenced if the outcome indicates whether the student qualifies against a certain criterion that is not a function of the test itself e.g. can run 100 meters in 12 seconds or less. In contrast, if students are basically rank-ordered and evaluated against a certain agreed norm such as this year's national average on the same test, then the test is norm-referenced.

Objective and Subjective tests

This distinction has to do with the type of items used. If a machine can do the scoring or only clerical marking is needed, as is the case with multiple-choice items or questions that only require a number or one word as an answer, the test is called objective. If an expert marker using scoring rubrics is needed to score student responses, the test is subjective (while the marker probably will score responses according to agreed-upon answer descriptions in a most objective way).

So in any discussion of test quality, be it in your school or on the national level, there should be unambiguous answers to questions about purpose, goodness of fit for purpose and standardization demands. An end-of-term test claiming to check mastery of a subject as a sum-

mativ test should consist of items carefully sampled from the sub-domains making up this subject and the general skills that should emerge from studying this subject (see Figure 1), and should thus come with a clear definition of 'sufficient mastery', such as a cut-off score (the lowest sufficient score; students with a lower score are thought to have insufficient mastery of this specific subject). If this summative test is only meant to rank-order students, then a norm-referenced standardization will do since it only needs to identify who is relatively better or worse. If, however, the test aims to distinguish those who can do something from those who cannot, (for example, who qualifies as a medical doctor and who does not), then criterion referencing is a prerequisite so that only those who can meet certain criteria can pass. A diagnostic test is not meant to distinguish failing from passing students but should indicate which student is coping with which learning problems, and should also suggest which remedial means would be appropriate.

Test Quality Criteria

Once the purpose of the test has been determined and it is clear what the standardization demands are, it is time to have a look at a short list that is normally used to specify the quality criteria for any test (see Table 2). The examples in

the following paragraphs refer to large-scale summative assessments.

While it may take some experience to thoroughly evaluate a specific test according to the criteria mentioned in Table 2, the criteria can help any teacher or politician to spot serious flaws or lack of specification.

In order to claim content validity, the producer of the test should provide, along with the test, a professional description of the assessment objectives and how they are operationalized. For a summative biology test, for instance, it should tell you which biology content at what level is going to be assessed, and how the various content elements (sub-domains) will contribute to the score. If such a test also claims that certain types of cognitive skills are tested, such as problem solving, again a good description should be present of how these concepts are understood by the test producer, and again how mastery of these skills are contributing to the score.

One way the test maker can do this is by publishing test grids with dimensions that are relevant for determining the content validity, and have cells indicating numbers of score points associated with tasks. Figure 1 is a – partially filled-out – example of a test grid for a biology exam. The first vertical column shows subject domains and the first row

Table 2

Quality Criteria	Description
Validity	Does the test measure what it is supposed to measure? Does it indeed assess the subject content as specified in a syllabus (content validity)? Does it measure a certain skill we want to measure such as problem solving (construct validity), and/or does it adequately predict the chances of a student to be successful in university (predictive validity)?
Fairness	Does it treat students in an equal way, in the sense that it does not create undesired and irrelevant differences (for instance based on gender, race or economic background)?
Efficiency	Does the test measure what should be measured using a minimum amount of time and resources?
Objectivity	Does the test generate student responses that can be evaluated and scored in an objective way?
Reliability	Are the test scores reliable in the sense that when the same test would be taken by the same candidates at another time, their rank order would not significantly change? What is the error of measurement?

	Repro A	Repro B	Production	
Living beings				8
Metabolism				6
Nutrition	2	2	4	8
Respiration				6
Motion				4
Reproduction				4
Hormones				8
...				
Totals	10	30	60	100

Figure 0

skills a candidate is supposed to apply while answering to an item. Here two types of reproduction of knowledge are distinguished: reproduction of facts (A) and application of standard procedures (B). 'Production' is about problem solving. In fact, this grid is telling you that there will be two items in the test testing pure knowledge about 'nutrition', two items that will require a candidate to apply a standard procedure and four problem-solving questions about 'nutrition'. This information is rather detailed; probably the totals in the margins are more relevant to assess the content that is tested, and hence the content validity of the test.

Construct validity is another important

and/or the full text in a given number of words. Test items about the meaning of individual words or addressing historical facts about the author may not contribute to the construct validity of the test.

Predictive validity is the most important type of validity for high-stakes ability tests. After all, they claim to predict the chances of success in future undertakings, such as a study or a job. Candidates have every right to demand that such claims are underpinned by proper research, and may even take the tester to court if this cannot be proven, claiming they are wrongfully denied chances to a study or a job. For this reason, the SAT test, a standardized college

form of validity. A reading comprehension exam should operationalize the construct of reading comprehension, as it is commonly understood and has been specified in the exam syllabus, and should therefore measure student's abilities on such components as making inferences from the text, ability to grasp hidden meanings and to summarize parts

admission tests which is run by the College Board in the US and produced by ETS, is supported by numerous publications about the predictive validity of this test. Table 3 is taken from such a publication and shows to what extent scores on the SAT correlate with a measure of success at the end of the first year of college – in this case, the average overall mark (grade point average, or GPA). The table does not only show it for the SAT, but also for another widely used predictor which is the average high school mark (HSGPA), and for the different sections of the SAT separately (mathematical and verbal reasoning), and does so for sub-groups of colleges: those with candidates with high SAT scores (average of 1250 and above) and those with medium and lower scores.

Objectivity is a quality demand that seems rather straight-forward. Nevertheless, it is worthwhile checking if this demand is adequately satisfied. In the case of a so-called objective test, one should probably not worry, as long as student responses are indeed marked by a machine, and not by hand, and as long as there are no reasons to assume that these responses are tampered with, which unfortunately sometimes happens in high-stakes testing. Real issues exist with objective marking of 'subjective' questions such as those that require a student to write a few lines or even a short essay. It is not difficult to ask questions that generate a wide range of answers that are difficult to score. Therefore, such types of tests should come with carefully composed and tested marking schemes, with clear rubrics to classify and score all possible student answers. And one may want to ask for research results that show satisfactory convergence or IRR (inter-rater reliability) between markers using the same rubrics. In high-stakes tests, there should always be two markers per student script, and possibly a third one to resolve differences between markers that are too big to be averaged. Large testing firms use sophisticated procedures to mark vast quantities of student scripts on-line, using markers working over the internet, recalibrating from time

Table 3

	All 23 Colleges	Colleges with Average SAT I Scores of Admitted Freshmen of		
		1250 and above	1050-1249	1049 and below
Number of Students	48,039	6,516	37,033	4,490
SAT I Score and HSGPA Combined	0.61	0.69	0.63	0.54
SAT I Verbal	0.47	0.56	0.49	0.40
SAT I Mathematical	0.48	0.57	0.51	0.40
SAT I Combined (V&M) Score	0.52	0.61	0.54	0.44
High School Grade Point Average (HSGPA)	0.54	0.60	0.55	0.50

to time if they are consistent and up to standards.

The *reliability* of a test tells you how reliable the scores are that it produces for individual candidates – just like a thermometer (the testing instrument) that should always indicate 0° C when immersed in melting ice (the candidate state being measured), and not some times 0° and sometimes +1°C. Ideally this should be measured by applying the test twice to the same candidates, and check to what extent these candidates receive the same scores, assuming that candidates' skills are not influenced by the first administration. A more realistic way is to compare the rank ordering of candidates on one test with the one produced by a recognized, similar, but other test. In many cases, this is not possible. The reliability of a test may be estimated by calculating the homogeneity of the test: To what extent are all items of the test contributing in the same way to the rank ordering? In other words: are difficult questions answered correctly by clever candidates, and vice versa, or: is there a correlation between the difficulty of an item and the ability level of candidates giving a right answer. A test with many items where there is little correlation between item difficulty and candidate ability is unlikely to be reliable. Professional tests should come with a measure for homogeneity, and an estimate of the confidence interval of scores.

Fairness is probably the quality aspect most frequently debated in public discussions about large-scale high-stakes tests. Sometimes “not fair” refers to lack of content validity, because items are

Figure 2

Gender bias in a math question

Quite often, math tests show a certain amount of gender bias in favor of boys. The abstract, theoretical shapes such questions may take appeal more to boys than to girls. Putting such questions in an everyday-life context should bridge this gap, but in many cases, this was found to be counter-productive, because rather male-contexts prevailed such as technical toys, games, woodworking. However, one contextualized item in a Dutch math exam for 16+ turned out to show a strong positive bias in favor of the girls. It was an item about the size of a cloth one would need to cover a round table in such a way that the seam would just touch the floor. The sizes of the table and the seam were given.

The strong bias turned out to be caused by the fact that many boys just did not know what a seam is. The item should probably be rejected not only because of the gender bias, but also for validity reasons, as it seems to test reading comprehension rather than mathematics (lack of construct validity).

included that are beyond what is normally taught. But quite often, the discussion is about “unfair for ethnic minorities” (cultural bias), or “unfair for

girls” (gender bias, see Figure 2). Fair tests should come with reports explaining what has been done to reduce such bias, and what proof there is that these efforts have been successful. This may include sophisticated procedures to determine if specific subgroups over- or underachieve on certain items in respect to their achievement on other items. While reports evaluating fairness may require some expert knowledge and understanding, the sheer existence of such reports and related comments of independent experts can be checked by every score user.

The desire to achieve the highest possible validity may bring about considerable pressure on the efficiency of testing. I often remember a former colleague of mine, a teacher of French, whose ideal exam would be to take a student to a Paris terrace, assign him with ordering a bottle of wine, and, for top marks, observe if he would be able to share that bottle with the charming young French lady sitting at the table next to him. Highly valid, highly objective, but unfortunately very inefficient and rather gender-biased.

Is that all?

Having good quality criteria is one thing, having good items is another. And at the end of the day, the way the data can be interpreted that result from a well-designed test with good items is the thing that really matters. These two issues are the subject of second part of this article, that will appear in the next issue of Lektorbladet.

LES NORSK LEKTORLAGS NETTAVIS!

Les Norsk Lektorlags nettavis for fag, skole og utdanning!

Redaktør: Fred Olav Slutaas. Adresse: www.norsklektorlag.no

– Døm skjønner oss nok allikavæl!

Av lektor Geir L. Fosvold



Geir L. Fosvold

De handler egentlig om fonetikk, om noe så dagligdags som å si "hall", "halv tolv" hvor l-en uttales med tunga vendt bakover. På norsk blir jo l-en i "bål" følgelig uttalt annerledes enn l-en i for eksempel "lys". Bare si "følgelig uttalt" sakte, så skulle det bli klart hva jeg mener.

Det vil si – i denne sammenhengen – ikke for folk i Fredrikstad.

Da jeg som nybakt lektor kom til det som den gang het Fredrikstad Handelsgymnasium og Handelsskole høsten 1975, hadde jeg glemt min barnelærdom: Vi som hadde vokst opp i Akershus så kloss inn-til Østfolds grense at vi nesten gikk surr i fylkestilhørigheten, hadde fått med oss at i Fredrikstad sa man "lange lavæ ballær på vingæne, a guttær!" – med fremlyds l-kvalitet ("lang", "lys") i "ballær". Denne elementære kunnskap om språket ved Glommas munning hadde jeg altså glemt. Det skulle få følger.

Min første time i engelsk (i en førsteklasse) forløp omtrent sånn: "Nå skal vi gjennomgå lydsystemet i det engelske språk" Veldig inspirerende! Den talende taushet som denne muntre start på min karriere ble møtt med, tydet ikke akkurat på begeistring! Men, smittebefengt som jeg fremdeles var av sykdommene som herjet på Britisk institutt på UiO – der den verste var å vri tunge og kjever i en posisjon så lydene som tørt ut av gapet, mest mulig skulle kunne identifiseres med en jobbsøknad ved det britiske hoff – var jeg ikke i stand til å tolke elementære elevsignaler. "...eii, bii, cii, dii,... – og så kom vi

til "L"! "Si 'light'." IKKE NOE PROBLEM! "Si 'hall' - 'ball' ('håll' - 'bål')." PROBLEM!!

Det ble full stopp. Jeg prøvde om igjen og om igjen, elev for elev. Niks. Resultat: Rødmende stotring. "Jamen dere kan da vel forsvingende si 'halv tolv'!!" (Klokka nærmet seg nemlig spisefri.) Joda, det kunne de – med de fredrikstadske l-ene.

Så kom redningen: En sjarmerende liten blondine på første pult (altså bord og stol i 1975) sendte denne forskrusede læreren et oppgitt blick i det hun – i ÉN SETNING – ryddet opp i alt det vrøvlet som finnes om fonetisk pedagogikk på Britisk institutt og Pedagogisk seminar – til sammen: "Du lærer, jeg syns vi skal glemme alt det maset med døm derre l-æne, jeg. Døm derre engelskmennæne skjønner oss nok allikavæl."

Det er det beste pedagogiske råd jeg noen gang har fått – og jeg har fulgt det siden. Mine elever i engelsk gjennom de senere 30 år står i dyp takknemlighetsgjeld til henne.

NLLs pensjonistgruppe inviterer til kultureise

NLLs pensjonistgruppe inviterer til en opplevelsesrik 6-dagerstur (19.8. – 24.8.). Vi starter i Oslo og kjører via Eidsvoll til Lillehammer og videre til Sjusjøen, der vi overnatter. Besøk på Eidsvollsbbygningen og Maihaugen.

Dag 2 kjører vi Friisvegen gjennom Rondane til Atna og Enden og vil oppleve et unikt panorama mot Rondane Nasjonalpark. Om ettermiddagen ankommer vi Dombås, der vi overnatter.

Dag 3 starter med besøk i Dombås kirke, deretter en tur til Dovre og Dovregubbens Hall. Kjører videre til Grotli Høyfjellshotell (lunsj) og til Geiranger. En rundtur på Norsk Fjordsenter viser oss den norske hverdagen for hundre år siden. Overnatter i Geiranger.

Dag 4 starter med fjordtur fra Geiranger til Hellesylt, deretter til Olden (Briksdalsbreen). Kjører så mot Balestrand og besøker Kvikne Hotell. Fra Balestrand tar vi fergen over til Vangnes og kjører til Vik der vi overnatter på Hopstock Hotell fra 1836.

Dag 5 besøker vi Hopperstad stavkirke fra 1150. Fra Hopperstad fortsetter vi over Vikafjellet til Vinje og opp Stalheimskleiva. Stopper på Stalheim Hotell. Fortsetter så til Gudvangen, hvor det blir fjordtur ut Nærøyfjorden til Flåm. Besøker Borgund stavkirke (ca. 1180) før vi drar til Gol, der vi overnatter.

Dag 6 drar vi til Heslafossen, der Myklefossen kraftstasjon med mikrokraftverk er en kulturell severdighet. Kjører langs Krøderen og er tilbake i Oslo om ettermiddagen.

Turen koster kr. 4955 pr. person i dobbeltrom (+ kr. 1000 for enkeltrom). Påmelding innen 20. juli til Nesse Turbuss (som er operatør for reisen) i tlf. 56 31 22 00 eller www.nesse-turbuss.no.

Årsmøte i Hordaland Lektorlag

Hordaland Lektorlag har avholdt årsmøte og gjenvalgt Svein Einar Bolstad, Sotra videregående skole, som fylkesleder.

Styremedlemmer er Kåre Bjørndal, Fyllingsdalen videregående skole, Øyvind Soleim, Laksevåg videregående skole, Britt Arildsen, Sandsli videregående skole og Yngvar Hagala, Os gymnas.

Vararepresentanter er Ewa Bivand, Bergen Handelsgymnasium og Steinar Esperås, Sandsli videregående skole.

Pensjonsrettigheter og økonomi

NLLs pensjonistgruppe hadde et kurs om dette temaet i Fylkestingssalen i Galleriet i Oslo den 21. april, der foredragsholder var direktør Anne Lorentzen i Akershus fylkeskommunale pensjonskasse.

De 12 fremmøtte fikk en grundig gjennomgang av temaer som folketrygden og offentlige tjenestepensjoner, opptjening av pensjonsrettigheter, tjenestepensjon og folketrygd, pensjon og sivilstatus, skilsmisse, førtidspensjonering, AFP, inntekter ved siden av pensjon, disponibel inntekt, skatt, og sist, men ikke minst spørsmål som melder seg ved flytting til utlandet.

Det var tydelig at dette var matnyttig stoff, og mange benyttet anledningen til å ta opp problemer de hadde angående sin egen pensjon, ev. kommende pensjon. Det viser seg at mange spørsmål som gjelder pensjonsforhold, kan være gjenstand for ulike fortolkninger i kommunene. Derfor vil vi også neste år prøve å få i stand et tilsvarende kurs. Vi vil rette en stor takk til direktør Anne Lorentzen som gratis stilte opp som foredragsholder.

Oluf Danielsen
leder av NLLs pensjonistgruppe



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 Eriksen, 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
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



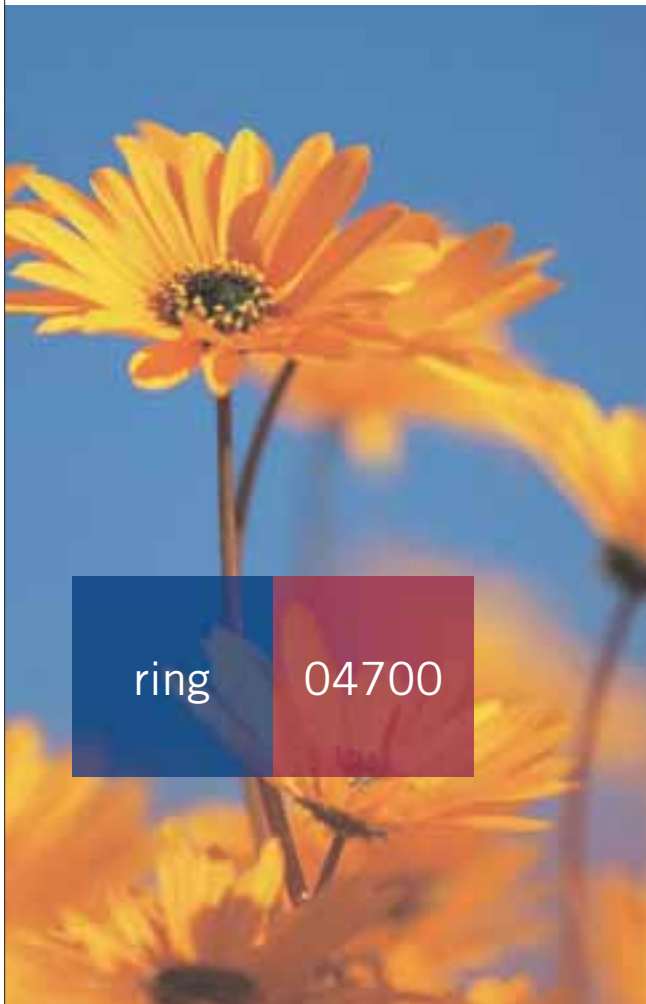
Geir Haagensen, Steinkjer
Tlf. 74160170 (a), 41200323 (m)
e-post:
geir.hagensen@steinkjer.kommune.no



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

Fylkeslagene:

Akershus Lektorlag	Leder Rudy Wolff	Dønski vgs	47 25 61 25	rudy.wolff@sensewave.com
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	Øyrane vgs.	57 82 59 59	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	begesv@online.no
Vest-Agder Lektorlag	Leder Sten Aunevik	Tangen vgs.	38 03 04 18	StAu1@isyd.no
Vestfold Lektorlag	Leder Odd A. Frydenberg	Sande vgs.	33 05 16 78	oddfry@vfk.no
Østfold Lektorlag	Leder Hroar Gravning	Frederik II vgs.	69 34 69 39	hr_gravn@stolav.vgs.no

**Medlems
Rådgiveren**

ring

04700

Benytt deg av medlemsfordelene dine

Foreningen har gjort jobben for deg og forhandlet frem de beste bank- og forsikringstilbudene i DnB NOR-konsernet.

Les mer på www.medlemsradgiveren.no, ring Medlemsrådgiveren 04700 eller kom innom et av våre kontorer.

DnB NOR

Sterke inntrykk fra Bergen-Belsen



15. april var det 60 år siden britene befridde konsentrasjonsleiren Bergen-Belsen. I perioden 9. – 17. april ble det arrangert en ungdomsleir i det som i dag er minnestedet Bergen-Belsen, med ca. 50 deltakere fra forskjellige land.

Som eneste representanter fra Norge deltok tre elever og lektor Øivin Moen fra Rosthaug videregående skole, Åmot/Modum. Rosthaug videregående skole fikk tilbud om å delta fordi den høsten 2004 arrangerte en utstilling om denne beryktede konsentrasjonsleiren.

Av de ca. 60 000 fangene som var i Bergen-Belsen, deltok rundt 200 på arrangementer i forbindelse med 60-årsmerkingen for befrielsen. Det var 60 norske fanger i Bergen-Belsen, av dem døde 20 under oppholdet, og i dag er bare et par av dem i live. Den eneste av disse som deltok, var Finn Molvig fra Hosle/Bærum, som Rosthaug videregående skole har hatt besøk av.

Elevene fra Rosthaug leste en hilsen fra statsminister Kjell Magne Bondevik og la ned blomster i norske farger ved den norske inskripsjonen, som er siste linje fra Per Sivles dikt om Tord Foleson og slaget på Stiklestad: "Merket det stend, om mannen han stuper". På bildet fra venstre: tre elever fra Rosthaug videregående skole, tidsvitnet Finn Molvig og lektor Øivin Moen. I bakgrunnen inskripsjonsveggen.