



# Lektorbladet



Fokus på





Svein Magne Sirnes  
Fungerende ansvarlig redaktør

## Et nytt og spennende skoleår

**S**koleåret vi nettopp har tatt fatt på, kan bli svært avgjørende for utviklingen av norsk skole. Vil det nyvalgte Stortinget ha samme oppfatning av Kunnskapsløftet som det forrige? Hvordan vil skoleeierne greie å sette denne omfattende reformen ut i livet? Men vel så spennende for oss som arbeider i skolen: Våren 2006 skal det være forhandlinger om både lønn og ny arbeidstidsavtale.

Da skolene så vidt hadde lukket portene for sommerferien, hadde bladet Kapital (24.6.05) en interessant artikkel om hva høyere utdanning er verdt. Kapitals medarbeidere hadde foretatt beregninger av "nåverdien" av fremtidige inntekter for en rekke akademikergrupper og konkluderte med at lektorer kommer dårligst ut. Ifølge Kapital vil ikke en lektor tjene mer enn en som går rett ut i arbeidslivet uten annen utdanning enn videregående skole! NLLs generalsekretær, Otto Kristiansen, var også blitt intervjuet og gav på en utmerket måte uttrykk for hva vår forening står for.

Dersom det IKKE hadde vært et eget lektorlag, ville nok en annen organisasjon ha blitt kontaktet. Og en i ledelsen hadde trolig snakket om lærere, lærerhøgskolenes utdanning og hvor lite samfunnet verdsetter folk med tre- og fire-årig utdanning – som lærere, politifolk og sykepleiere. Det har man utvilsomt rett i – men det er ikke slik man fokuserer på lektorers lønnsforhold.

Kapitals artikkel viser hvor viktig det er at vi har en organisasjon som forsvarer våre interesser og setter lektorene på organisasjonskartet! Og som Otto Kristiansen sier til bladet: De resultater Kapitals medarbeidere kom fram til, er et godt argument for å bli medlem av Norsk Lektorlag.

Direktør Eva Lian i KS Utdanning oppfordrer i dette nummer av Lektorbladet skolene til å markedsføre bedre hva slags kompetanse medarbeiderne har. "Er det f. eks. få matematikklektorer i en region eller et fylke, og en bestemt videregående skole er godt bevendt på det området, bør den 'flagge' slike fortrinn på hjemmesiden, i brosjyrer og i annet materiell," sier hun.

Vi søkte for moro skyld på Internett etter enkle råd til næringsdrivende om profilering og markedsføring – og kom til hjemmesiden til Mesterbrevnemnda, som gir følgende anbefaling:

*Du må markedsføre deg som mester.*

*Bruk mestermerket og slagord i alle annonser.*

*Benytt det på bygninger, biler og alle trykksaker.*

*Husk å markere at du er mester i ditt fag i alle tilbud du gir.*

Kan vi lære noe av dette? Etter vår oppfatning ja.

Vi må markere oss som lektorer med spisskompetanse på vårt fagområde. Det forutsetter selvsagt at vi holder oss à jour med det som skjer innen våre fag, men også at vi har et aktivt forhold til formidlingsaspektet og skolespesifikke sider som nye læreplaner, fagdidaktiske spørsmål, læremiddelutvikling osv.

Utfordringen blir å synliggjøre for skoleledere, skoleeiere og politikere hvilken praktisk nytte skolen har av vår spisskompetanse.





►► Fokus på KS



►► Læreboka styrer undervisningen mer enn før



►► – Mer språkundervisning vil stille store krav til utdanningen av lærere og lektorer

### Leder

Et nytt og spennende skoleår ..... s. 2

### Aktuelt

Direktør Eva Lian:

- Skolene må markedsføre sin spisskompetanse bedre ..... s. 4
- Hans Kristiansen: Skolens mål ..... s. 8
- NLL-leder Gro Elisabeth Paulsen: NLLs medlemmer lite fornøyde med arbeidstidsavtalen ..... s. 8
- Førstelektor Finn Stenstad:
  - Læreboka styrer undervisningen enda mer enn før! ..... s. 11
- Ole Peder Kjeldstadli: De politiske partiene og skolens verdigrunnlag ..... s. 12

### Fagtorget fremmedspråk

Professor Aud Marit Simensen:

- Mer språkundervisning vil stille store krav til utdanning av lærere og lektorer ..... s. 16

### Innlegg

- Steven Bakker: Educational Measurement
  - what every teacher should know about it ... and every policy maker too ..... s. 20
- Stine Larsen: Slik blir du kvitt studielånet ..... s. 24
- Kristin Meberg-Hansen: Tanker omkring den nye eksamensordningen ..... s. 25

### Nytt fra Akademikerne

Knut Aarbakke: Statens tariffområde ..... s. 27

### Tid for bok

..... s. 28

### Meldinger

- Foreningsgruppeliv – ditt førstevalg på livsforsikring ..... s. 29
- Det skjer i Østfold! ..... s. 30
- Årsmøte i Rogaland Lektorlag ..... s. 30

Forsidebildet: KS

## LEKTORBLADET



Magasin for fag,  
skole og utdanning  
Utgitt av Norsk Lektorlag  
Nr. 4 - September 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 Dyrø  
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  
24.08.05*



## Direktør Eva Lian i KS Utdanning: – Skolene må markedsføre sin spisskompetanse bedre

Av Svein M. Sirnes

– Skolene må bli flinkere til å markedsføre hva slags kompetanse medarbeiderne har. Er det f. eks. få matematikklektorer i en region eller et fylke og en bestemt videregående skole er godt bevendt på det området, bør den "flagge" slike fortrinn på hjemmesiden, i brosjyrer og i annet materiell. Vi har en god del å lære av næringslivet!

**D**et er direktør Eva Lian i KS Utdanning som sier dette til Lektorbladet.

Hun er opptatt av å bevisstgjøre landets kommuner og fylkeskom-

muner til å bli profesjonelle skoleeiere.

– KS ønsker en skole i kontinuerlig utvikling, og lærernes kompetanse spiller en helt avgjørende

rolle i det arbeidet. Vi vil ha dyktige lærere og lektorer. Det er ikke tvil om at det har skjedd et systemskifte i norsk skole, fortsetter hun. – Mens det tidligere var sentral detaljstyring, er stikkordene i





dag frihet, tillit og ansvar for skoleeier, dvs. kommuner og fylkeskommuner og deres skoler. I forbindelse med behandlingen av Stortingsmelding nr. 30 (2003-04) ("Kultur for læring") understreket også Stortingets utdanningskomité at skoleeiere og skolene selv må ta ansvar hvis skoler og lærebedrifter skal være lærende organisasjoner.

– *Hva er etter din mening den største utfordringen norsk skole står overfor?*

– Å oppnå bedre resultater. Som Kristin Clemet har uttalt, går vi litt for mye på oljedop her i landet. Vi anstrenger oss ikke nok. Vi må stille tydeligere krav – og bli bedre i stand til å evaluere resultatene. Som grunnskolelærer blir jeg flau når jeg leser at fjerdeklassinger ikke vet hva 15 ganger 9 er. At vi har forsømt oss på realfagssiden, kan det ikke være tvil om. Det er for øvrig altfor få som utdanner seg til lektor i dag, både i realfag og humanistiske fag.

– *Betyr det at KS ved tariffoppgjøret i 2006 vil øke lønnen for lektorer?*

– Jeg kan av naturlige grunner ikke gå inn på neste års tariffforhandlinger, men det jeg kan si, er at vi vil lønne kompetanse og kunnskap som skolene har behov for.

– *Men hva skal til for å utvikle skolen? Mer penger?*

– Ifølge SINTEF-rapporten "Å ville utvikle skolen" sier et klart flertall av kommunene og rektorene at den økonomiske ressursituasjonen til skolene er tilfredsstillende eller god. Bare 32 pst. av rektorene synes den er dårlig. Etter vårt syn trenger skolene en mer aktiv ledelse. Det er også avgjørende å få til et positivt og tillitsfullt samarbeid mellom undervisningspersonalet og ledelsen og mellom den enkelte skole og kommunen/fylkeskommunen. La meg ta også ta med behovet for en annen organisering av skolens arbeid.

– *Vil KS prinsipielt binde mer av lærernes arbeidstid til skolen?*

– Vi vet at verken pc-er eller undervis-

ningsmaterieell er det viktigste for elevenes læring. Det er lærerne som er viktigst. En konsekvens av denne kunnskapen er at KS ønsker at elevene får være mer sammen med lærerne. Det er KS' utgangspunkt.

– *Hvilket medfører endringer i arbeidstidsavtalen ...*

– Ja, den skal det forhandles om. Vi avventer en rapport fra Fafo, og resultatet av den vil være viktig for de kommende forhandlingene.

– *Og i styringsgruppa for det arbeidet sitter kun representanter for Utdanningsforbundet. Er det særlig demokratisk?*

– Også i et demokrati opplever vi den sterkeste rett og at makta rår. Det er ingen hemmelighet at Utdanningsforbundet presset ut de andre lærerorganisasjonene ved å sørge for at inngangsbilletten til å sitte i styringsgruppa for utredningsarbeidet ble for høy. Dette beklager KS på det sterkeste, men som sagt, makta rår. Heldigvis greide vi å få

opprettet en referansegruppe, og der har Norsk Lektorlag og andre organisasjoner fått plass.

– *Per Kristian Sundnes, KS' forhandlingsdirektør, sa på Norsk Lektorlags landsmøte i mars 2005 at KS vil ha bort kompetanselønnssystemet i 2006. Betyr det at f. eks. adjunkter og lektorer vil kunne få samme lønn i 2006?*

– Dette er et forhandlingsspørsmål. Vi vil som nevnt at norsk skole skal ha faglig og pedagogisk dyktige medarbeidere, og vi erkjenner at vi må betale for kompetanse. Men det gjelder kompetanse som vi har behov for. Dersom en lærer tar videreutdanning i et fag som skolen ikke trenger, skal ikke vedkommende automatisk ha høyere lønn. I 2004 ble det sagt at vårt tilbud ville føre til at mange lærere ville gå ned i lønn, men det er bare tull. Ingen skal gå ned i lønn – alle skal tvert om gå opp. Spørsmålet er hvor mye og etter hvilke kriterier. Det skal det altså forhandles om.

– *Hva slags tilbakemeldinger får KS fra kommuner og fylkeskommuner om erfaringene med lokale lønnsforhandlinger?*

– De fleste er positive, selv om forhandlingene har vært arbeids- og ressurskrevende.

– *Da debatten om nasjonale prøver raste i vinter, var du blant dem som ville vurdere en lengre pause. Men et enstemmig Storting stod bak vedtaket om nasjonale prøver. Har KS begynt å kjøre sitt eget løp på dette området?*

– Uttalelsen du sikter til, stammer fra en konferanse på Lillehammer om erfaringene med nasjonale prøver. Jeg sjekket med våre medlemmer før jeg sa at det var behov for å luke vekk noen barnesykdommer. Jeg gikk ikke så langt i kritikken som en del andre. La det være sagt med en gang at KS er positive til nasjonale prøver som en del av det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet. Hadde skolebasert vurdering fungert godt nok, hadde kanskje KS vært mer skeptisk, men dessverre har ikke skole-

basert vurdering blitt like godt fulgt opp i alle kommuner og fylkeskommuner. Når det gjelder nasjonale prøver, tror jeg mange er enige med meg i at det har vært en del startvansker. Gjennomføringen har også vært meget ressurskrevende, og som vi vet, vil det bli et noe redusert løp neste år. Jeg synes Utdanningsdepartementets ledelse har vært svært lydhør overfor kritikken som har kommet, blant annet fra oss. I det hele tatt synes jeg både Utdanningsdepartementet og Utdanningsdirektoratet har begynt å ta KS på alvor. Det er ikke så mange år siden vi ble totalt oversett, men på det området har det skjedd en merkbar holdningsendring. Det har uten tvil sammenheng med Stortingsmelding 30. Skoleeierne – dvs. kommuner og fylkeskommuner – har nå fått et helhetlig ansvar, og det gir KS som kommunesektorens interesse- og arbeidsgiverorganisasjon en helt annen nøkkelrolle.

– *Alfred Oftedal Telhaug, en av våre fremste skolehistorikere, sier det er feilslått politikk å overlate altfor mange avgjørelser til skoleeier og den enkelte skole. Har f. eks. skoleeierne den nødvendige kompetanse?*

– De store kommunene og fylkeskommunene har det. De som ikke har det, kan få hjelp hos oss og andre. Jeg tror ikke det er noen fare for at skoleeiere begynner å kjøre egne løp som går på tvers av intensjonene i f. eks. ”Kultur for læring”. Det er bl. a. vår oppgave å bevisstgjøre våre medlemmer på det området. Men et av målene er nettopp å gi rom for lokale initiativ. La oss ta Nord-Trøndelag som et eksempel. Der er opplæringsavdelingen i fylkeskommunen opptatt av å knytte forbindelser mellom videregående skoler og det lokale næringslivet.

– *Hva kjennetegner en god skoleeier?*

– En god skoleeier har en aktiv dialog med skolelederne, foreldrene, elevene og de ansattes organisasjoner. Et system for kvalitetsutvikling og en bevisst rekrutterings- og karrieropolitikk hører også med. Det er også nødvendig med

en planmessig kompetanseutvikling for personalet ut fra klart definerte behov. En skoleeier som tar sin oppgave alvorlig, har også fokus på kvaliteten på skolebygg og arbeidsplasser for ansatte og elever.

– *Er rektorer og andre i ledelsen ved de enkelte skoler i stand til å forvalte det ansvaret de vil kunne få?*

– Vår erfaring er at det finnes skoler som har en passiv og slapp ledelse, mens ledelsen andre steder har klare visjoner og vilje til å sette seg lokale mål. Skal lokalt utviklingsarbeid bli en suksess, må det være styrt av og forankret i ledelsen. Gode skoleledere legger til rette for lokale initiativ, innhenter informasjon fra elever, foreldre og medarbeidere, gir faglig støtte til personalet, driver systematisk oppfølgingsarbeid og styrer skolen i takt med samfunnets behov og endrede krav.

– *Helt til slutt. Har KS som mål å redusere lærernes ferie?*

– Nei! Men det komprimerte arbeidsåret lærerne har – hele årsverket skal gjennomføres på 39 uker – gjør at mange er helt utslitt når ferien kommer. Det er uheldig. Kanskje et mer normalt arbeidsår ville være bedre rent helsemessig. Nå er lærerne fritatt fra arbeidstidsbestemmelsene i Arbeidsmiljøloven. Den beskyttelsen som andre arbeidstakere har på dette feltet, har ikke lærere. Det er i hvert fall på tide å stille spørsmålet om dette er klokt.



**E**va Lian er utdannet allmennlærer og har tilleggsutdanning i spesialpedagogikk, organisasjonsutvikling, administrasjon og ledelse og samsfunnsplanlegging. Hun ble tilsatt som lærer i Holmestrand i 1978 og i 1987 valgt til ordfører for Ramnes kommune i Vestfold.

I flere år kombinerte hun lærerjobben med ordførervervet, inntil hun i 1993 ble valgt inn på Stortinget for Senterpartiet. Da den første Bondevik-regjeringen ble dannet i 1997, havnet hun i politisk ledelse i Kommunaldepartementet, som var hennes arbeidsplass til mai 1999. Da la hun partipolitikken på hylla og ble rådgiver i KS.

I forbindelse med en omfattende reorganisering i 2002 ble KS Utdanning opprettet. Enheten begynte sin virksomhet i januar 2003 med Eva Lian som direktør. Enheten har ca. 10 medarbeidere, hvorav kun tre er i hele stillinger.



**K**S er ikke lenger en forkortelse for Kommunenes Sentralforbund. I januar 2004 vedtok Landstinget å endre navn til kun KS.

KS er en partipolitisk organisasjon. Dens øverste organ er Landstinget, som samles hvert 4. år, like etter at kommune- og fylkestingsvalget er over. Når kommunestyre og fylkesting konstituerer seg, velger de også delegater til årsmøtene i KS i de ulike fylker. Disse velger så utsendinger til Landstinget, som har 265 delegater.

Landstinget velger Landsstyret og Sentralstyret, som er det utøvende organet. Det har 15 medlemmer, hvorav 14 er partipolitisk valgt (av Landstinget). Ett medlem kommer fra Styret for bedriftsmedlemmer.

KS, som i dag har rundt 205 årsverk, er ikke pålagt de samme offentlighetsregler som f. eks. kommuner og fylkeskommuner. Organisasjonen er registrert i Brønnøysundregisteret.

Medlemmer i KS Sentralstyre for perioden 2004-2007:



#### Arbeiderpartiet

Halvdan Skard, Akershus (leder)  
Anne-Grete Strøm-Erichsen, Hordaland  
Ketil Rønning, Nordland



#### Senterpartiet

Odd Arild Kvaløy, Rogaland (nestleder)  
Vigdis Hjulstad Belbo, Nord-Trøndelag  
Lars Lauvhjell, Aust-Agder



#### Sosialistisk Venstreparti

Åge Rosnes, Hordaland  
Ivar Johansen, Oslo



#### Kristelig Folkeparti

Bjørg Tysdal Moe, Rogaland



#### Venstre

Ingvild Tautra Vevatne, Akershus



#### Høyre

Oddleif Olavsén, Nordland  
Bjørg Wallevik, Vest-Agder



#### Fremskrittspartiet

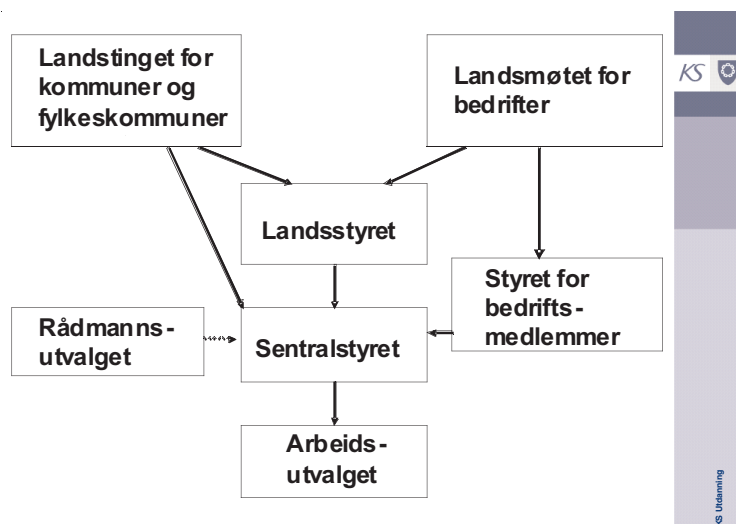
Ulf Leirstein, Østfold  
Solveig Home Kolnes, Rogaland



#### KS Bedrift

Ann Inger Stokkvik Døhl

Som en vil se, er det et rød-grønt flertall i Sentralstyret.



# Skolens mål

## Et debattinnlegg

Hvis du er lærer, men har mistet gløden ved det å være kvalitetens vakt og ønsker å beruse deg isteden med visse posisjoner og i øket makt ... Hvis du kan skaffe deg en splint i øyet og fjerne fortids visdom ved et ran og love folket frihet ifra møye mot at de kneler for din store plan ...

Hvis du har øvet deg ved spillebordet og lært den fine kunst å blande kort, og videre forstår å mumle trylleordet forkledd som en sakkyndig, tørr rapport ... Hvis du kan statistikke politikkenes menn i rumpen Med dette nålespisse ord – ”struktur”, hvis blotte klang skal trekke opp av sumpen vår havarete, sjelløse kultur ...

Hvis du av slike ord kan enda flere og hvisker så det går et sett igjennom dem, det nådeløse – ”differensiere”, så alle skjelver for sitt sunne vett og klart forstår at hva en vanlig lektor eller lærer sier, er det rene vås mot det: å bygge ut en sektor hvor alle stemmekvegene kan stå på bås ...

Hvis du på dette vis får knadd og strukturert dem og massedifferensiert dem over all forstand og psykopedagogisert og helt dupert dem og vist dem hvem du er og hva du kan, og derpå peker opp mot fremtidsfjellet med tallbehengt, profetisk hånd så alle ser det stolte kortkastellet og faktisk tror at det er skapt av ånd,

og når så klubbeslaget gjaller og løsner millioner med et drønn, nøyaktig et sekund før slottet faller ...

Da er du ikke lenger lærer.  
Da er du blitt en s k o l e m a n n, min sønn.

Hans Kristiansen

*Fra lektor og lyriker Hans Kristiansens (f. 1913) debutsamling "Lilje i blekkhus" (1948)*

# Gir verken økt rekruttering til skole NLLs medlemmer arbeidstidsavtaler

Av Gro Elisabeth Paulsen, NLLs leder

Norsk Lektorlags spørreundersøkelse våren 2005 tok sikte på å kartlegge lektorenes erfaringer med den gjeldende arbeidstidsavtalen. Resultatene viser at avtalen ikke vurderes som særlig god, verken for elevene, for skolen eller for våre medlemmer, skriver NLLs leder Gro Elisabeth Paulsen.

Under behandlingen av Stortingsmelding nr. 12 (1999-2000) "... og yrke skal båten bere ....., en handlingsplan for rekruttering til læreryrket" fattet Stortinget følgende vedtak:

*"Stortinget ber Regjeringen legge til rette for at den enkelte skole får større frihet til å organisere arbeidet og til å disponere arbeidstiden for blant annet å gi rom for mer lokalt utviklingsarbeid og mer plass for den enkelte lærers kreativitet."*

Utgangspunktet var altså en handlingsplan for å rekruttere til læreryrket, og Stortingsvedtaket ble utgangspunkt for de såkalte sentralt initierte forsøkene som igjen ble modell for den første arbeidstidsavtalen inngått mellom KS og lærerorganisasjonene våren 2004. Partenes uttalte hovedmålsetting var at ny organisering skulle bidra til bedre kvalitet på undervisningen. Endrede arbeidsorganiseringer og arbeidstidsordninger skulle *"bidra til økt elevkontakt, økt fleksibilitet og bedre ressursutnyttelse samtidig som lærernes arbeidsvilkår og profesjonelle handlingsrom skulle ivaretas"*.

## Gode intensjoner, men manglende fokus på faglig læring

Det er symptomatisk at man satte i gang de sentralt initierte forsøkene høsten 2001 uten å vise noen interesse for å undersøke elevenes læringsutbytte. Mye tydet på at norsk skole hadde gått i gal retning etter reformene på 1990-tallet, men



# olen eller bedre undervisning: r lite fornøyde med en



stadig ble skolekritikk bortforklart som gammeldags. Fortsatt ble det hevdet at vi hadde "verdens beste skole", og at den eneste utfordringen bestod i å organisere skolen slik at undervisningen ble mindre fagspesifikk og mindre lærerstyrt. Man omtalte "voksnetthet" og "tilgjengelige lærere" og "økt tilstedeværelse" som mål i seg selv.

## Uklart hva som er aktivitetenes hensikt

Som kjent fikk vi en ny stortingsmelding om skolen i 2004. Den viser blant annet til evalueringen av Reform 97 der forskerne registrerte "at graden av systematisk opplæring i ferdigheter som lesing, skriving, regning, sosial kompetanse og utvikling av læringsstrategier ofte utgjør en relativ liten del av den totale aktiviteten i skolen, særlig i småskolen. Forskerne registrerte et høyt aktivitetsnivå (...) og at det ofte er uklart hva som er de ulike aktivitetenes hensikt"<sup>1</sup>.

I desember 2004 vakte rapporten fra TIMSS<sup>2</sup> oppsikt fordi man her sammenlignet norske elever i 1995 med norske elever i 2003. I matematikkfaget skårer mange land klart bedre i 2003 enn de gjorde i 1995, mens to land går signifi-

kant tilbake, Nederland og Norge. Forenklet kan det sies at norske elever i 2003 har gått ett år lenger på skolen, men ligger likevel bortimot et halvt år etter i sin faglige utvikling sammenlignet med situasjonen åtte år tidligere. I naturfag svarer tilbakegangen hos de norske elevene omtrent til at de ligger et halvt år "etter" norske elevers dyktighet i 1995 og skårer lavest i Europa.

For dem som kjenner norsk skole, kom ikke disse resultatene som en overraskelse. De henger sammen med den pedagogiske ideologi som har endret skolen det siste tiåret. TIMSS sammenligner og beskriver hva som kjennetegner undervisningen i matematikk i ulike land. Det rapporteres blant annet at "norske matematikklærere har et generelt høyt utdanningsnivå, men svak matematikkfaglig utdanning", at "norske matematikklærere deltar også i påfallende liten grad i etter- eller videreutdanning som er relevant for matematikkundervisning", at "matematikkundervisningen i Norge er preget av at elevene i stor grad arbeider på egen hånd med oppgaver" og av at "norske elever i mindre grad enn i mange andre land hører lenge på at læreren snakker om et

emne" og at "Norge skiller seg ikke ut når det gjelder å gi lekser til elevene, men leksene følges i liten grad opp av lærerne".

## Er hensikten økt kontroll med lærerne og mer arbeid?

Vi gjenkjenner det – liten tid til faglig etterutdanning, mindre tid til lærerstyrt undervisning, mindre tid til faglig etterarbeid. De nye organisasjonsformene i skolen styrer læretiden mot mer tilgjengelighet, tilstedeværelse, fellesmøter, tverrfaglige team og kompetanseheving dager med generelle temaer. Vi har erfart at den kraftige vektleggingen av disse sidene ved skolens liv har ført til forsømmelse av faglig etterutdanning, svekkelse av lærerstyrt, faglig undervisning og mindre tid til etterarbeid med oppfølging av elevenes resultater. Videregående skole har til nå vært en faglig skanse, men har blitt sett på som et problem fordi universitetsutdannede adjunker og lektorer har vært for opp tatt av "sine" fag. Striden om nye arbeidstidsordninger dreier seg om hvorvidt lærerne skal bruke sin energi i et åpent, tverrfaglig kollektiv eller i mer tradisjonell undervisning basert på den utskjelte "privatpraktiserende lærer".

<sup>1</sup> St.meld. nr. 30, kap. 2.2.2

<sup>2</sup> TIMSS, en kortversjon av den nasjonale rapporten: "Hva i all verden har skjedd i realfagene?" desember 2004, av Liv Sissel Grønmo, Ole Kristian Bergem, Marit Kjærnsli, Svein Lie, Are Turmo

Dagens arbeidstidsavtale kan sees som et forsøk på å balansere dette i todeling av arbeidstiden i ”fellestid” og ”selvstendig tid”. Tilbakemeldinger NLL har fått fra våre medlemmer, tyder imidlertid på at skolene fortsetter trenden med økende binding, kontroll og styring av lærernes arbeidstid.

### Liten tillit til den uttalte agendaen

Vi spurte innledningsvis: *Hvordan oppfatter du målsettingen med den nye avtalen?*

32,5 % mente at hensikten var å gjøre lærernes arbeidstid mer lik andres, mens 27,5 % mente at målet var å gi lærerne flere arbeidsoppgaver innenfor årsverket. 19 % mente at målet er å gjøre det mulig for arbeidsgiver å utøve mer kontroll med lærerne. Ut fra egne erfaringer mener altså 79 % at arbeidsgiver har en skjult agenda som ikke kommer fram i de offisielle dokumentene. Dette kan tyde på at det har oppstått en tillitskrise og et lite gunstig samarbeidsklima når det gjelder arbeidstid. 14 % oppfatter derimot målsettingen med avtalen mer positivt, at den skal gjøre lærerne mer tilgjengelige for elevene, mens 5 % mener den vil påvirke til mer samarbeid mellom lærerne, og 2 % mener at avtalens hensikt er å få bedre læringsresultater for elevene.

Ingen av de 256 som svarte, mener at målsettingen med avtalen er å legge til rette for mer kompetanseheving for lærerne.

### Mer kontakt med elevene?

Har så den nye arbeidstidsavtalen ført til mer kontakt med elevene? Kun 4 % svarer ja, 80 % sier at kontakten er som før, mens alarmerende 12 % svarer at kontakten er blitt redusert. (4 % svarer at de vet ikke.) Vi vet at en del skoler organiserer undervisningen slik at generell veiledning og studietimer erstatter mer tradisjonelle timer. Kontakten med elevene svekkes selvsagt når det blir færre undervisningstimer og/eller større grupper av elever per lærer.

## Andre resultater:

Mener du at dine elever i år får bedre faglig oppfølging som følge av den nye arbeidstidsavtalen?

Ja, den nye avtalen gjør at mine elever får bedre faglig oppfølging.	2 %
Nei, den nye avtalen har ikke endret den faglige oppfølgingen i forhold til tidligere år.	75%
Nei, den nye avtalen har ført til at mine elever har fått dårligere oppfølging i år.	16%
Vet ikke om den nye avtalen har påvirket den faglige oppfølgingen av elevene.	7%

Har den nye arbeidstidsavtalen alt i alt ført til bedre organisering av arbeidet på din skole?

Ja, vi har fått en bedre og mer effektiv organisering.	4 %
Nei, organiseringen og effektiviteten er omtrent som før.	57 %
Nei, vi har fått en dårligere og mindre effektiv organisering.	31 %
Vet ikke.	8 %

Mener du at den nye arbeidstidsavtalen bidrar til å gjøre undervisningsstillinger mer attraktive som yrkesvalg?

Ja, den gjør undervisningsstillinger til mer attraktive yrker enn før.	2 %
Den spiller ingen rolle for min vurdering av hvor attraktivt det er å ha en undervisningsstilling.	21 %
Nei, den gjør undervisningsstillinger til mindre attraktive yrker enn før.	77 %

I beste fall vurderes altså avtalen som virkningsløs i forhold til det man ønsket å oppnå – og på noen områder ser den altså ut til å virke direkte mot sin hensikt.

Avtalen sier også at partene er ”enige om å erstatte dagens arbeidstids- og lesepliktavtaler med et nytt avtaleverk som ivaretar behovet for fleksibilitet, samtidig som det gir et vern mot uheldige arbeidsbelastninger. Nytt avtaleverk iverksettes fra skoleåret 2006-2007”.

Våre medlemmers vurdering av dagens avtale tilsier at de ikke har mye imot at den erstattes med en ny. Spørsmålet blir om KS krever en avtale som vil oppleves som enda mer forverring, eller om det blir mulig å få til bedre arbeidsforhold, for eksempel forpliktende ordninger for faglig etterutdanning og tilstrekkelig tid til det faglige arbeidet med elevene. Det sies stadig at skolen trenger flere bedre kvalifiserte lærere. Da må skolen by på arbeidsforhold som virker faglig stimulerende.



# Finn Stenstad ved Senter for pedagogiske tekster: – Læreboka styrer undervisningen enda mer enn før!

– Forskning viser at den tradisjonelle læreboka aldri har stått sterkere og hatt mer å si for undervisningen i norsk skole enn i dag, til tross for satsingen på IKT og data. At læreboka styrer undervisningen, gjelder ikke minst når læreren er nyutdannet og ennå ikke har fått den trygghet og erfaring som rutinerne har.

Av Svein M. Sirnes

Det er leder for Senter for pedagogiske tekster og læreprosesser ved Høgskolen i Vestfold, førstelektor Finn Stenstad, som sier dette til Lektorbladet.



## Etablert i 2001

Senter for pedagogiske tekster og læreprosesser ved Høgskolen i Vestfold ble etablert i 2001 da høyskolen fikk ansvar for dette

satsingsområdet i det nasjonale nettverket for høyskolene. Styret fulgte opp med en større bevilgning som gjorde det mulig for senteret å komme i gang med Finn Stenstad som leder.

– Vi arbeider med pedagogiske tekster i videste forstand i form av ulike prosjekter som utvikles på bakgrunn av ideer fra høyskolens ansatte, ofte basert på samarbeid med eksterne aktører. Med læremidler mener vi artefakter som benyttes for å fremme god læring, hvilket vil si tradisjonelle papirbaserte lærebøker, digitale læremidler, IKT- og internettbaserte undervisningspakker, demonstrasjonsmodeller, CD-er og lyd- og bildekassetter.

## Få virkelig gode IKT-læremidler

At IKT-baserte læremidler ikke har slått skikkelig an, skyldes etter Stenstads mening en rekke forhold, bl. a. at skolene ikke har hatt økonomi og mulighet til å skaffe nødvendig datautstyr. En annen grunn er at lærerne ennå ikke er helt à jour med den nye teknologien, og sist, men ikke minst, at det er få virkelig gode IKT-læremidler.

– De som finnes, er relativt dyre og må suppleres med annet stoff hvis de skal fungere. Hvordan Kunnskapsløftet vil endre på dette, avhenger av økonomi og i hvilken grad det vil bli utviklet gode læringsplattformer og programmer basert på elektroniske verktøy.

## Vurdering av lærebøker

Når raset av nye lærebøker bøker kommer i kjølvannet eller i forkant av L2006, må skolene etablere seriøse rutiner for valg av bøker, mener Stenstad.

– Hvordan man utvikler slike rutiner, må den enkelte skole avgjøre. Det er i alle fall viktig at ikke tilfeldigheter eller såkalte smørbrødkurs fra et enkelt forlag avgjør valget, understreker han.

Under et seminar i regi av Norsk Faglitterær Forfatter- og Oversetterforening (NFF) i Oslo i mai i

år ble Senter for pedagogiske tekster oppfordret til å bistå norske aviser og andre medier i arbeidet med journalistisk dekning av læremiddelutvikling i forbindelse med L2006. Senterets kompetanse og nettverk vil være nyttig for aviser, fagtidsskrifter og etermedier når det etter hvert skal presenteres stoff om de nye læremidlene.

Stenstad er svært opptatt av at læremidler og læremiddelutvikling blir gjenstand for omtale i det offentlige rom. Han er imidlertid fullt klar over at terningkastvurderingen som VG og Aftenposten gjorde av lærebøker som ble produsert til Reform 97, ikke alltid falt heldig ut.

– Det var faktisk skoler som valgte bøker fordi disse fikk terningkast 6. I ettertid viste det seg i flere tilfeller at det slett ikke alltid var gode valg. Han mener likevel at det er fullt mulig for dagsaviser å drive læremiddelkritikk. Et eksempel er Aftonbladet i Sverige, der Göran Hägg, dosent i litteraturvitenskap, har skrevet om lærebøker i 14 år.

– Leserne setter enormt stor pris på hans artikler, og det sies at Aftonbladet selger spesielt godt de dagene Häggs vurderinger står på trykk. Likevel er det ingen andre aviser som våger å gjøre noe lignende.

Stenstad vedgår at det kan være en svakhet dersom én person alene får i oppgave å vurdere et læreverk.

– En idé er å la elever og foreldre få være med på vurderingen. Også andre aspekter enn de rent faglig-pedagogiske bør studeres. Avisen Nordlys tok f. eks. i sin tid opp hvordan nordlendingene blir omtalt i lærebøker. Det var en interessant vinkling som ikke minst viste hvor viktig det er å slippe flere stemmer til i læremiddelkritikken, understreker han.

#### Lærebøker viktige for forlagene

– *Hvilken rolle spiller læremidler for dagens norske forlag rent økonomisk?*

– En betydelig rolle. I gode år omsettes det lærebøker for 600-700 millioner kroner. L2006 vil trolig bety utvikling av

lærebøker og læremidler tilsvarende 2 milliarder kroner.

– *Det er i år fem år siden godkjenningsordningen ble opphevet. Hva er erfaringene så langt?*

– Endringen har ikke hatt noen praktisk innvirkning på lærebokutgivelser, men det er vanskelig å si hvordan dette vil slå ut i forbindelse med L2006. At vi ikke har noen godkjenningsordning, betyr i realiteten at alle kan produsere lærebøker og forsøke å få dem solgt.

– *Mange lærere kopierer sider fra lærebøker som de tidligere har brukt, spesielt øvingsstoff. Hva er det uttrykk for?*

– Det har nok ulike forklaringer. Én kan være et ønske om mer varierte oppgaver

og utfordringer. En enkeltstående lærebok dekker neppe alle felt. En annen forklaring er lettvinthetshensyn. En skal for øvrig merke seg at Opplæringsloven ikke krever bruk av lærebøker, men at man skal gi forsvarlig undervisning. Dermed åpnes det faktisk også for undervisning uten lærebok.

– *Hvem er den typiske lærebokforfatter?*

– En entusiastisk lærer som har fått tilslag på et konsept, og som blir hjulpet fram av forlagets egne folk. Disse har en helt avgjørende hånd om utviklingen av nye læremidler. La det være klart at ingen kan være lærebokforfatter på heltid.

## De politiske partiene og skolens verdigrunnlag

### Av Ole Peder Kjeldstadli

I Lektorbladet nr. 7/2004 presenterte Ole Peder Kjeldstadli Kristelig Folkepartis, Arbeiderpartiets og Venstres syn på hva slags verdigrunnlag den norske offentlige skolen skal bygge på. I denne artikkelen blir Fremskrittspartiet, Høyre, Senterpartiet og Sosialistisk Venstreparti satt under lupen.

Ved forordning av 23. januar 1739 og kongelig instruks av samme dato ble grunnen lagt for en alminnelig skole for allmennheten "over alt i Vor Rige Norge". Barna skulle "undervises om Troens Grund ... og i at læse, skrive og reigne". Forordningen hadde bl. a. sammenheng med påbudet om konfirmasjon av 1736. Formålsparagrafen har endret seg lite gjennom de 266 år som har gått siden, men er stadig gjenstand for debatt.



#### Fremskrittspartiet

Fremskrittspartiet ser på seg selv som et liberalistisk parti, og dets fundament er Norges grunnlov, norsk og vestlig tradisjon og kultur med basis i det kristne livssyn. Derfor er det litt overraskende at partiet vil at skolen skal erstatte kristendomsundervisningen med religionsnøytral opplæring i kultur, verdier og

livssyn. Dette begrunnes med at undervisning i religiøse spørsmål må være foreldrenes ansvar.

Etter at Fremskrittspartiet skiftet navn fra Anders Langes Parti, utviklet det også en skolepolitikk. Det anså den kristne kulturarv og kristen etikk som grunnleggende verdier i samfunnet og ville at skolen skulle gi kristendomsundervisning, men partiet ville også gi foreldre retten til å be sine barn fritatt fra faget fordi det betraktet religionsfriheten som en grunnleggende menneskerettighet. Ved valget i 1989 ble det også krevd at skoleeierne måtte gi et alternativt tilbud med et oppdragende siktemål. Men partiet var også av den oppfatning at bare den protestantisk-lutherske religionen skulle inngå i ordinær kristendomsundervisning fordi den var grunnlovsfestet som statsreligion i Norge.

I sitt valgprogram fra 2001 hevdet partiet at kirken og staten var best tjent med et skille fordi en politisk styrt kirke ville kunne miste sin nødvendige legitimitet. Ut fra dette standpunktet kan en konkludere med at partiet vil arbeide for religionsnøytral opplæring i den offentlige grunnskolen, men fristille den enkelte representant i slike spørsmål.



#### Høyre

Høyre har gjennom hele sin historie siden 1884 arbeidet for at skolens formålsparagraf skal være forankret i den evangelisk-lutherske lære. Ved det første valget etter annen verdenskrig mente partiet at skolen måtte bygge på kristen grunn og understreket behovet for et nært samarbeid mellom skole, hjem og kirke. Statskirken måtte bevares og dens åndelige selvstyre respekteres, men partiet ble etter hvert åpent for å la andre

kirkesamfunn og kristelige organisasjoner få beholde sin fulle selvstendighet.

I begynnelsen av 1960-årene begynte utfordringen fra andre livssynsamfunn å bli så truende at Høyre ville gjøre kirken i stand til å møte nye problemer og utnytte de nye muligheter til å samle folket om kristendommen og religiøse verdier.

Partiet var overbevist om at det kristne grunnlag for skolen var så vesentlig at det ikke kunne åpnes for sidestilling med andre livssyn. Kristendommen måtte gjennomsyre hele samfunnet.

Mot slutten av århundret ble Høyre påvirket av at Norge var på vei til et pluralistisk samfunn, og derfor ble det viktig å understreke at menneskene skulle ta ansvar for hverandre og respektere hverandres forskjellighet. Fortsatt ville partiet arbeide for at kristen tro skulle stå sentralt, men det kunne tenke seg å vurdere avskaffelse av statskirken dersom det ville gi kirken bedre vilkår.

Da Stortinget behandlet prinsipper og retningslinjer for den tiårige grunnskolen, valgte Høyre å gi subsidiær støtte til forslaget om å opprette faget kristendoms-kunnskap med religions- og livssynsorientering. Høyre fryktet imidlertid at dette kunne føre til en utvanning av kristendomsopplæringen i skolen, og var derfor sterkt skeptisk til at fritaksretten langt på vei ble fjernet fordi det kunne true religionsfriheten i skolen.

Høyres primære ønske var et todelt kristendoms- og livssynsfag. Kristendomsdelen skulle baseres på den kristne formålsparagrafen i skoleloven og på kristendommen som en viktig del av norsk kulturarv. Det måtte innføres full fritaksrett fra denne delen av faget, og andre tros- og livssyn måtte oppmuntres til på frivillig basis å etablere alternativ undervisning.



#### Senterpartiet

Senterpartiet (tidligere kalt Bondepartiet) ville før annen verdenskrig at kristendomsundervisningen skulle ha en fremtredende plass i hele allmennskolen, og at den som "offentlig vedkjenner sig kristendomsfiendtlig livsanskuelse" ikke kunne være religionslærer. I 1949 stadfestet partiets valgprogram igjen at landets fremtid best kunne bygges på kris-

tendommens, frihetens og folkestyrets grunn, men samtidig var partiet av den oppfatning at statsdirigering av "undervisning, kringkastning og ånds- og kulturliv" måtte bekjempes.

Etter 1960 kan man merke en endring i partiets holdning. I tillegg til at den kulturelle utvikling skulle føres videre på kristen og nasjonal grunn, skulle nå den enkeltes livssyn respekteres. Derfor måtte toleranse og åndsfrihet bli grunnleggende prinsipper i et demokratisk samfunn, et prinsipp som også skulle prege skolen. Det kristne synet på menneskeverdet skulle fortsatt være grunnmuren for dette byggverket. Av den grunn ble det viktig at kirken og skolen samarbeidet om kristendomsundervisningen og oppdragelsen.

Siden annen halvdel av 1970-årene har Norge vært et flerkulturelt samfunn, og dette gjenspeilte seg i Senterpartiets programmer. Partiet så det som viktig å respektere menneskerettighetene, og forskjeller med bakgrunn i raser, religioner og kjønn måtte ikke lede til diskriminering. Menneskelivets ukrenkelighet måtte være det bærende prinsipp i rettsstaten. Skolen skulle formidle verdier som var av fundamental betydning for folks holdninger, men fortsatt være forankret i kristne grunnverdier.

Siden 1997 har partiet gjentatt at skolen må ha en kristen formålsparagraf og fremme toleranse overfor ulike religioner og livssyn. Partiet forstod at skolens livssynsundervisning måtte endres og gikk inn for mulighet for fritak fra undervisning i det nye kristendomsfaget.



#### Sosialistisk Venstreparti

I programmet fra 1981 hevdet Sosialistisk Venstreparti at skolen i det kapitalistiske samfunnet stod i en tvetydig posisjon.

For det første skulle skolen kvalifisere elevene til å fungere i dette samfunnet ved at den tilførte kunnskaper og holdninger som var til beste for den kapitalistiske produksjonsmåten. I en slik sammenheng var skolen et redskap for makteliten og borgerlig tenkning. Dernest skulle skolen overføre den delen av kulturarven som var fellesmenneskelig og ikke spesielt et produkt av kapitalistisk tankegang. Denne delen av kulturen ville partiet ta med seg videre

inn i et sosialistisk samfunn. Derfor fikk partiets skolepolitikk to siktemål:

Å gi elevene god allmenkunnskap som viser hvordan samfunnet er bygd opp og virker. Dette er en forutsetning for politisk bevissthet og engasjement.

Å utvikle solidaritetsholdninger lokalt, nasjonalt og internasjonalt.

Partiet anså det derfor som nødvendig å erstatte den konfesjonsbundne kristendomsundervisningen med religionskunnskap og alternativ livssynsundervisning. Fagene måtte få samme timetall som faget kristendoms-kunnskap hadde hatt. Det var også en selvfølge at grunnskolen fikk en livssynsøytral formålsparagraf.

Etter at livssynsfaget var blitt et reelt tilbud, hevdet Sosialistisk Venstreparti at elevene ble splittet opp i kristendomsundervisning eller alternativ livssynsorientering. Dette var uheldig, og partiet slo til lyd for felles livssyns- og etikkfag, der etikk og menneskerettigheter skulle stå sentralt. Det var imidlertid naturlig at kristendommen ble viet stor plass i dette felles livssynsfaget fordi "kristendommen har stått og står sentralt i det norske samfunnet. Men også andre religioner og livssyn må vies oppmerksomhet".

Sosialistisk Venstreparti ville altså hegne om enhetsskolen i offentlig regi, og derfor var partiet bekymret for det økende antall privatskoler. Privatskolene brøt nemlig de målsettinger partiet hadde og har med skolen som en felles arena for alle barn uansett bakgrunn. Sosialistisk Venstreparti vil fortsatt motarbeide en utvikling med betalings-skoler og er særlig misfornøyd med det økende antall religiøse skoler. Partiets primære ønske er å utvikle alternativer innenfor den offentlige skolen.

SV vil avskaffe ordningen med statskirke og forslår jevnlig at grunnlovens paragraf 2 må endres. Partiet ønsker et konfesjonsløst verdifag til erstatning for det nye kristendomsfaget med religions- og livssynsorientering som ble innført med ny læreplan i 1997.



# Hvem er våre fylkesledere?

## Rogaland, Sogn og Fjordane, Nord-Trøndelag og Nordland



### Else Wigen Berner, Rogaland Lektorlag

Else Wigen Berner (51) er filolog med fagkretsen engelsk (hovedfag), norsk og historie og har undervist ved videregående skoler i 21 år. I tillegg har hun arbeidet seks år i administrative stillinger, både som undervisningsinspektør og studieinspektør. Hun var med da Norsk Lektorlag ble stiftet i 1997 og er i dag medlem av Sentralstyret. Rogaland Lektorlag, som er ett av de største, var blant de første fylkeslag som ble opprettet etter at Akademikerne ble etablert, lenge før NLL fikk forhandlingsrett.

– De videregående skolene i Rogaland er dominert av ”Skola 2000”-reformer, og de går utvilsomt ut over det faglige nivået, forteller hun. – Elevene lærer mindre, ikke minst fordi de har mange timer til såkalt eget studiearbeid. Disse timene er tatt fra undervisningstiden og blir ofte svært dårlig utnyttet. Trenden i Rogaland er å innføre lærerteam, noe som slår uheldig ut for allmennfagene. Det er som regel kun én allmennfaglærer for

hvert fag i teamet, og ved fravær er det ingen som kan undervise i det aktuelle faget.

Vikarordningen er skåret ned til beinet – meningen er at teamet som skal dekke opp for kolleger. Elevene mister dermed timer. Det er også vanskelig å delta på kurs o.l. når en vet at kolleger må tre inn for en. Ved en del skoler har ledelsen ytterst svak fagkompetanse, og det er liten forståelse for at fag og kunnskap spiller en viktig rolle og bør prioriteres. Det snakkes heller om differensiering. I det hele tatt er det kommet en rekke ”honnørord” som etter mitt syn betyr en videre rasering av kunnskapsskolen, sier hun.

Ett av fylkeslagets mål er å få aksept for at dybdekompetanse skal gi uttelling i lønnspolitikken, samt at de lokale lønnsforhandlingene fortsatt skal skje på fylkesnivå, ikke på den enkelte skole.

– Vi ønsker ikke å gi rektorene mer makt. Rektorene prioriterer lærere som kaster seg ut i prosjekter basert på de siste reformtrendene. Rektorene i Rogaland har i de siste tre årene blitt premiert med en årlig bonus på mellom 30000 og 50000 kr. De har med andre ord personlig økonomisk fordel av å innføre reformene som fylkeskommunens opplæringsavdeling ønsker, sier hun.

– Skal vi få flere medlemmer, må vi skolere de tillitsvalgte bedre. Dette har vi tatt konsekvensen av ved å samle alle skoletillitsvalgte til kurs en hel dag hver termin. Vi har medlemmer på 23 videregående skoler, og nesten samtlige tillitsvalgte er representert på samlingene, noe vi er meget tilfreds med. Det er selvsagt viktig å bli kjent med de skoletillitsvalgte og la dem utveksle erfaringer, legger hun til.

Ellers er Rogaland Lektorlag opptatt av å kartlegge hvordan praktiseringen av arbeidstidsavtalen er på de ulike skolene.

– Vi sliter med rektorer som regner ut stillinger med undertid, dvs. at læreren jobber f. eks. 105 %, men får kun betalt for 100 %, eller at de ”nuller ut” lærere på dager det ikke er vanlig undervisning. Ved noen skoler telles det fremdeles timer slik skolepakke 2 la opp til. Dette mener vi er tariffstridig, understreker hun.



### **Aud Sissel Hestenes, Sogn og Fjordane Lektorlag**

Aud Sissel Hestenes (54) er utdanna ved Universitetet i Bergen (nordisk og psykologi) og Statens lærerhøgskole i forming og underviser ved Hafstad vidaregåande skule i Førde. I tillegg til å vere biletkunstnar driv ho gard saman med mannen (som er ordførar i Førde kommune). Dei har fire barn i alderen 21 til 34 år, som alle er under utdanning.

– Norsk skulepolitikk har i fleire tiår hatt som mål å drive sosial utjamning. Likevel viser PISA-undersøkingane og anna forskning at utviklinga går i motsett retning. Mykje talar for at arbeidsmetodane som kom med reformane på 90-talet, også gjer seg gjeldande i dag. Fleire sider ved desse metodane favoriserer elevar som har foreldre med høg utdanning. I tillegg veit vi at prosentdelen svake elevar er høgare i Noreg enn i andre land med større sosiale skilnader. Eg har registrert at det er ein god del motvilje i ulike miljø mot å innsjå dette. Mange vil ikkje akseptere at elevar har ulike behov, og at ein dogmatisk likskapstanke i verste fall kan føre til at alle vert behandla like dårleg. Skulen har etter mitt syn eit svært alvorleg problem når forskning viser at 17 % av 15-åringane ikkje kan lese godt nok til å ta til seg enkel informasjon. Vi må som tillitsvalde og medlemmer i Norsk Lektorlag argumentere for retten til meir organisatorisk differensiering av undervisninga, der ein mellom anna vel metode ut frå elevane sine evner, interesser, personlegdom og motivasjon. I dag fungerer ikkje skulen sine ideal om differensiering og individuelt tilpassa undervisning, sidan det er eit absolutt krav at all sortering i grupper skal skje etter tilfeldige kriterium som t.d. fødselsår, seier ho.



### **Bjørn Frosthammer, Nord-Trøndelag Lektorlag**

Bjørn Frosthammer (60) vokste opp i Hammerfest og tok examen artium på Steinkjer Lands gymnas før han tok fatt på realfagsstudier. Han har geofysikk hovedfag og underviser ved Olav Duun vidaregåande skole i Steinkjer. Bjørn, som er gift og har tre voksne døtre, er i tillegg til organisasjonsarbeid også opptatt av friluftsliv. – Stikkordene er fjell-turer, hytte og hund, forteller han.

Som hovedtillitsvalgt for NLL og fellestillitsvalgt for Akademikerne er Bjørn også medlem av Administrasjonsutvalget i Nord-Trøndelag fylkeskommune. Nord-Trøndelag har parlamentarisme og blir til daglig styrt av fylkesrådet, som er å sammenligne med en regjering.

– Som i andre fylkeskommuner har arbeidstidsordningen og spørsmål som gjelder faglighet, stått sentralt den siste tiden. Vi er ikke så mye i mediene, men vi prøver å være på banen når beslutninger tas. Alle styremøter i fylkeslaget legges til skolene, slik at vi blir mest mulig synlig for undervisningspersonalet der. I disse tider, da en finner opp pedagogiske honnørord som veiledning (istedenfor undervisning), tverrfaglighet, prosjektarbeid og teamarbeid, har NLLs tillitsvalgte og øvrige medlemmer en viktig oppgave: nemlig å bevare det faglige innholdet i skolen. Mange utkjemper den kampen hver for seg. Derfor er kanskje NLLs viktigste oppgave å være et fyrtårn for faglighet, understreker han.



### **Gro Bendiktsen, Nordland Lektorlag**

Gro Bendiktsen (37) er filolog (nordisk, jus, allmennlærereksamen) og kommer opprinnelig fra Salangen i Troms, men er bosatt i Bodø og underviser i norsk, rettslære samt drama ved Bodø vidaregåande skole, i tillegg til at hun er rådgiver i halv stilling.

– Jeg er interessert i alt som har med personlig utvikling å gjøre, foruten bildende kunst og performance. En av mine hobbyer er amatørteatergruppa Ekspresso-teateret. Jeg er ugift mor og har en sønn på 13 år som er glad i fotball, så jeg kan vel kalles ”fotballmamma”. La meg også ta med at jeg er aktiv i en aksjonsgruppe som kjemper for et tilfredsstillende skolealternativ for barn i bydelen Rønvik, der vi er bosatt, forteller hun.

Nordland Lektorlag, som har 50 medlemmer, er opptatt av rekruttering, og det er ett av lagets satsingsområder. Som ledd i dette arbeidet anser styret det som viktig å profilere Lektorlaget, både på skolene og i nærmiljøet.

– Vi har som mål så raskt som mulig å markere lagets syn i aktuelle saker, særlig når det er tale om lønns- og arbeidsforhold, Kunnskapsløftet, reformpedagogikk og friskoler. Siden vi har et langstrakt fylke, må mye av arbeidet foregå lokalt. Det er derfor av stor betydning å ha et nært samarbeid med de lokaltillitsvalgte. God kontakt med de øvrige Akademiker-organisasjonene vil også være en sentral oppgave i forbindelse med det kommende lønnsoppgjøret, sier hun.

Professor Aud Marit Simensen:

## – Mer språkundervisning vil stille store krav til utdanning av lærere og lektorer

Av Svein M. Sirnes



Aud Marit Simensen er professor ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling ved UiO. Hun har tidligere bl. a. ledet forsøk med fransk i grunnskolen og vært gjesteforsker ved University of Wisconsin. Blant hennes forskningsinteresser er forholdet mellom vitenskapsfag og skolefag, fagplanutvikling og evaluering. Hun har også vært involvert i læreplanarbeid og er sterkt opptatt av engelskens stilling i samfunnet og den påvirkning språket har på barn fra de er ganske små. En av hennes teorier er at det har oppstått et fagdidaktisk skille mellom engelsk og de andre fremmedspråkene. Selv om det fortsatt er forskjeller mellom læring av norsk og læring av engelsk i norsk skole, får læring av engelsk etter hvert flere likhetspunkter med læring av norsk, hevder hun.

– Myndighetenes ønske om styrket fremmedspråkkopplæring vil komme til å stille store krav til utdanning av lærere og lektorer. Både den faglige og fagdidaktiske kompetansen må styrkes betraktelig. Utviklingen vi har sett over tid til å gjøre læreren til noe i retning av en slags funksjonær, har vært svært uheldig for profesjonen.

Det er professor Aud Marit Simensen ved Universitetet i Oslo, Norges fremste ekspert på fagdidaktikk i fremmedspråk, som sier dette i en samtale med Lektorbladet.

### Elevens alder helt avgjørende

– Ifølge seniorrådgiver Jorunn Berntzen i Utdannings- og forskningsdepartementet er det "ikke forskningsmessig belegg for å hevde at språkfag er teoretiske fag, eller at noen språk krever en mer teoretisk tilnærming enn andre". Og hun fortsetter: "Når det i Norge er en utbredt oppfatning at annet fremmedspråk er et teoretisk fag, kan årsaken være at mange lærere har dårlige praktiske språkferdigheter og/eller mangler fagdidaktiske kunnska-

per." (*Språk og språkundervisning* 3/2004). Hva er din kommentar?

– Alle normalt utviklede barn lærer sitt morsmål, uansett språk og selvfølgelig uten teori, så sant de er i et språkmiljø. Det som alltid er av avgjørende betydning, er hvor gammel eleven er og hvor rikt språkmiljø han/hun er i, dvs. graden av eksponering for språket. I dag er den mest utbredte oppfatningen at vi alle har en medfødt språklæringsevne som gjør at det språket du eksponeres for som barn, utvikler seg helt naturlig og tilsynelatende uten anstrengelse for den som lærer. Det store spørsmålet er i hvilken grad denne språklæringsevnen er intakt når den som skal lære, kommer opp i tenårene (som jo er den vanlige alderen hos oss når det gjelder begynneropplæring i annet fremmedspråk, og som er det språket Jorunn Berntzen har i tankene). De fleste er i dag av den oppfatning at denne evnen reduseres gradvis med alderen og når et kritisk punkt ved puberteten, selv om dette i noen grad er personavhengig. Dette må en forsøke å kompensere for på ulike måter i undervisningen på de alderstrinn vi her snakker om. Den beste måten å gjøre det på er ved systematisert øving, både formell øving og



øving i så realistisk meningsfylt kommunikasjon som mulig, altså ikke et enten-eller, men et både-og. Og siden det muntlige fortsatt er det viktigste på dette nivået, bør øvingene i hovedsak dreie seg om muntlige dialoger. Jeg ser altså på bruken av ulike øvinger som en "snarvei" for å kompensere for eventuelle handikap i læringen i forhold til alder i annet fremmedspråk.

Innholdet i kommunikasjonen må naturligvis ikke bare være meningsfylt, men også engasjerende, i den grad det lar seg gjøre. Men elevene må faktisk være villige til å arbeide med øvinger på et noe lavere nivå i "språkhierarkiet", og derfor i noen sammenhenger øvinger med noe lavere krav til meningsfylt og naturlig språkbruk. Dette er helt nødvendig for å få automatisert språket til en viss grad slik at elevene etter hvert kan bruke språket spontant – riktignok innenfor begrensede områder på det nivået vi her har i tankene. En automatisering av språket betyr at du da kan bruke din mentale energi mer eller mindre uavkortet på innholdet i det du ønsker å uttrykke. Men øving og atter øving krever en stå-på-holdning og en vilje til innsats hos elevene. Jeg er nok redd vi har en stor jobb å gjøre på dette punktet. Dette problemet har vi felles med en del andre fag, for eksempel matematikk.

Det er med andre ord slett ikke øving vi tenker på når vi snakker om teoretisk tilnærming. Med teori tenker vi først og fremst på undervisning i grammatiske regler. Noen elever kan selvfølgelig føle et behov for eller kanskje ha en spesiell interesse for en systematisering av språket i form av grammatiske regler. På ungdomstrinnet teller ikke de mange, og de elevene dette gjelder, er normalt så teoretisk anlagt at de kan ta hånd om dette på egen hånd. Det absolutt nødvendige er et stort antall av øvinger av forskjellige slag.

Ut fra det som jeg nettopp nevnte om innholdet i faget, sier det seg selv at vi må sørge for maksimalt av meningsfylt og engasjerende eksponering for det aktuelle språket. Vi vet jo at det er et grenseløst behov for lytte- og lesestoff

på et språknivå av rimelig vanskelighetsgrad. Et problem er at det som er språklig enkelt, ofte blir for banalt og selvfølgelig for de aldersgrupper det her gjelder. Men viktigst av alt er selvfølgelig den språkpåvirkningen den faglig dyktige læreren kan utøve. Den kan nemlig tilpasses elevenes interesser og nivå, og den kan gjøres dagsaktuell. Med "faglig dyktig" tenker jeg naturligvis først og fremst på dyktighet i form av høye praktiske språkerferdigheter og fagdidaktisk innsikt. Svakheter her gjør læreren usikker, og min erfaring er at denne usikkerheten lett smitter over på elevene. Dårlige språkerferdigheter kan vel også føre til at en lærer velger noe han/hun er trygg på i undervisningen, kanskje grammatisk teori?

### En må skille mellom engelsk og andre fremmedspråk

– *Den amerikanske teoretikeren Stephen Krashen mener vi er utstyrt med en kognitiv anordning som uten innblanding sørger for at vi tilegner oss nye språks strukturer i bestemte ikke-språklige rekkefølger og utviklingsseksvenser. Ifølge ham er det liten vits å drive formell undervisning. Hvis bare input av fremmedspråket er stor nok, går tilegnelsen av seg selv.*

*Mange sier også at kommunikativ metodikk passer som hånd i hanske for engelskfaget i land som Norge, der man utsettes for mye påvirkning og motivasjonen er høy. Engelsk har heller ikke de samme utfordringene når det gjelder formverk som f. eks. tysk og fransk. Hva er din kommentar?*

– Dette spørsmålet er jeg glad for å få fordi det nå er på tide å etablere en mer differensiert forståelse av begrepene "fremmedspråk" og "fremmedspråkopplæring" ut fra den situasjonen det enkelte fremmedspråket er i. Dette argumentet vil nok i noen grad fortsatt være gyldig, selv om opplæringen i det 2. fremmedspråk kommer til å starte på et tidligere alderstrinn – som forespeilet i Stortingsmelding nr. 30. Sagt på en annen måte vil jeg hevde at vi i vår tenkning framover må etablere et sterkere

skille enn tidligere mellom opplæringen i engelsk på den ene siden og i andre fremmedspråk som fransk og tysk på den andre.

De forskjellige situasjonene våre ulike fremmedspråkfag nå er i, er resultatet av en utvikling over tid som vi i det store og hele ikke har vært oss skikkelig bevisst, slik jeg ser det. Det er særlig to forhold av betydning: Det ene har med alder å gjøre, det andre med den uformelle kontakten med det aktuelle fremmedspråket – det Krashen kaller input.

Som vi diskuterte tidligere, er ett av de viktigste spørsmålene i fremmedspråksdidaktikken i hvilken grad den medfødte språklæringsevnen reduseres med alderen, og hvordan begynneropplæringen best kan legges til rette for ulike aldersgrupper. For å få utviklet mitt argument fullt ut, er det nødvendig med et kort tilbakeblikk. Tidligere i vårt skolesystem var det ikke så stor forskjell som det er i dag i alder på de elevene som fikk begynneropplæring i engelsk, og de som fikk begynneropplæring i de andre fremmedspråkene.

Begynneropplæringen i alle fremmedspråkene kunne derfor også være mer eller mindre lik. Nå er situasjonen med hensyn til alder totalt endret, og det må nødvendigvis, slik jeg ser det, få konsekvenser for valg av type begynneropplæring.

I løpet av en periode på 50-60 år har begynnertidspunktet for engelskopplæringen gått gradvis ned fra 12 år til 6 år. I løpet av samme periode har begynnertidspunktet for 2. fremmedspråk bare gått ned fra 14-15 år til 13 år, eller faktisk rett og slett opp til 16-17 år for de mange elever som med dagens ordning ikke velger et 2. fremmedspråk i grunnskolen, eller faller fra der på et eller annet tidspunkt! Vi ser med andre ord at situasjonen for engelskfaget med hensyn til alder i begynneropplæringen er betydelig endret i positiv retning, slik de fleste av oss oppfatter det, over en 50-årsperiode, men at det samme slett ikke kan sies om fransk, tysk eller andre språk. Dette utgjør derfor et av argumentene

mine for å få utviklet en mer differensiert forståelse av begrepet ”fremmedspråkopplæring” i vårt utdanningssystem.

Hva angår det andre forholdet av betydning, den uformelle kontakten med det aktuelle fremmedspråket, har dette å gjøre med omfanget av eksponering for de ulike språkene. Og her er vi tilbake til Krashens hovedtese: Hvis bare input er stor nok, går tilegnelsen av seg selv. Med utgangspunkt i Krashens tese har det over de siste 20-30 årene blitt utviklet teoretiske modeller for fremmedspråkopplæring hvor ideer om uformell tilegnelse dominerer, og hvor ”snarveier” så som ulike former for formalisert øving (blant annet det Krashen kaller ”formell undervisning”) ikke lenger har noen selvsagt plass. Modellene passer i noen grad for engelskfaget, men de representerer et stort problem for vårt fremmedspråk nr. 2 og 3!

Hvis vi nå ser nærmere på omfanget av språkpåvirkning i våre fremmedspråkfag, så finner vi naturligvis at denne fortsatt er begrenset innenfor skolens undervisning, selv i engelskfaget, som undervises over 11 år for alle elever, eller til og med over 13 år for noen. Men vi vet at språkpåvirkningen fra engelsk utenfor skolen i dag er betydelig og gjelder så godt som alle aldersgrupper, til forskjell fra tidligere, og den er stadig økende. Forskjellen fra bare 10-20 år tilbake er enorm.

Hva angår omfanget av påvirkning fra fransk, tysk og de andre fremmedspråkene, er den svært begrenset innenfor skolens undervisning slik denne er i dag, langt mer begrenset enn hva tilfellet er for engelskfaget. Et åpenbart problem er at disse fagene undervises over så få år i skolen og har så små timerressurser. Og vi kan videre trygt si at språkpåvirkningsfaktoren fra disse språkene utenfor skolen er ubetydelig, for mange elever kanskje så godt som ikke-eksisterende.

Men vi har også andre problemer. Den store mangelen på kvalifiserte lærere i disse fremmedspråkene begrenser muligheten for elevene til å bli utsatt for

rikelig med meningsfylt, forståelig og naturlig språkpåvirkning fra lærerens side i klasserommet.

Ut fra alt dette tror jeg nok vi kan trekke den klare slutningen at det er langt fra tilstrekkelig med meningsfylt og forståelig språkpåvirkning i språkfag som fransk, tysk osv. til at tilegnelsen går av seg selv. De totalt forskjellige situasjonelle betingelsene med hensyn til omfang av språkpåvirkning utgjør med andre ord det andre argumentet mitt for å få utviklet en mer differensiert forståelse av begrepet ”fremmedspråkopplæring” i vårt utdanningssystem.

Faget engelsk har vært ”storebror” i forhold til de andre fremmedspråkene i flere tiår. Dette var ikke noe vesentlig problem hvis vi går tilbake til den tiden da situasjonen for de ulike fremmedspråkene i vår skole var noe mer lik hva angår både alder på begynnerelevne og omfang av uformell språkpåvirkning. At tilnærmingen til opplæringen f. eks. i læreplanene for engelsk, fransk og tysk i Mønsterplanen fra 1974, over 30 år tilbake, var så godt som helt identisk, var følgelig ikke noe en undret seg over.

Men at tilnærmingen til opplæringen i engelsk på den ene siden og de andre fremmedspråkene på den andre siden i Læreplanverket for den 10-årige skolen fra 1997 (L97) er den samme, har jeg store problemer med å akseptere. Jeg synes slett ikke øvingsaspektet (omtalt som en ”snarvei” tidligere) fikk den plassen det burde ha i planen for tilvalgsspråket (tysk/fransk/finsk), særlig ettersom L97 er en læreplan som til de grader spesifiserer hva elevene skal gjøre i opplæringen. Da er fraværet av midler som for eksempel systematisk øving i 2. fremmedspråk frapperende, f. eks. øving i form av dialoger. Det er slående at planene faktisk er så godt som kjemisk rensket for betegnelser som *øve*, *øvelse* og *øving*. To forekomster finnes, men ingen av disse er særlig sentrale i vår sammenheng. For tysk- og franskfaget står det at elevene skal ”øve seg i å gjenkjenne ord fra andre språk i de tyske/franske tekstene de møter”, og at elevene skal få ”erfaring med å utforme

øvingsoppgaver og utveksle disse med andre elever” (L97: 283 og 289). Noen kan selvfølgelig innvende at området ”Bruk av språket” i L97 omfatter øving av forskjellige slag. Men jeg er svært usikker på om man med uttrykket ”Bruk av språket” så lett assosierer til formalisert øving. Jeg tror en snarere kan fristes til å tenke en direkte overgang fra en meget beskjeden input/eksponering til meningsfylt bruk av språket. Spontan bruk av språket blir dette garantert ikke.

Konklusjonen på problemet med de ulike situasjonene for opplæringen i fremmedspråk i vår skole er følgelig at vi bør vi jobbe for ulike tilnærminger til opplæringen i engelsk på den ene siden og fransk, tysk osv. på den andre. Det å få til ulike tilnærminger er ikke lett, blant annet fordi engelsk er det dominerende fremmedspråkfaget i vår skole og i utdanningssystemene i verden for øvrig. Det betyr at så godt som all forskning har læring av engelsk som tema, storparten eller faktisk så godt som alt utviklingsarbeid med hensyn til tilnærminger til fremmedspråkopplæringen har engelsk som fremmedspråk som utgangspunkt. Dette påvirker mye av det som skrives om de andre fremmedspråkene. Det er på tide at engelskens rolle som storebror og trendsetter i opplæringen er over! Det ferske dokumentet ”Språk åpner dører” (2005) fra Utdannings- og forskningsdepartementet viser at man nå begynner å forstå denne problematikken. Her heter det: ”På mange måter ligger opplæringen i engelsk nærmere opplæringen i første-språk enn opplæringen i fremmedspråk.”

### Nei til metodetvang

– *Det har vært sagt av de som står bak Kunnskapsløftet, at det skal være metodefrihet i skolen. I en artikkel i Språk og språkundervisning (nr. 2/2005) skriver du at dette er i tråd med The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (fra 2001). Men ligger det ikke likevel en bestemt metodikk implisitt i det syn at fremmedspråket skal ansees som et praktisk fag (hva nå det måtte bety)?*

– Iøynefallende i Framework er poengteringen av den generelt ikke-dogmatiske holdningen til undervisningsmetode og, ikke minst, framhevingen av det individuelle behovet hos eleven i den sosiale konteksten han eller hun er i. Jeg mener faktisk, og har alltid gjort det, at den opplyste og samvittighetsfulle lærer er den som vet best den enkelte elevs faglige behov! Jeg reagerer negativt på det som for læreren kan fortone seg som metodetvang. For en lærer kan det for eksempel være uforståelig at en ny læreplan, uten en grundig redegjørelse for tenkningen bak de nye forslagene skal kunne kreve at han/hun i større eller mindre grad skal gjøre ting på en annen måte enn han/hun har gjort tidligere og som han/hun kanskje synes har fungert utmerket. En helt annen sak er naturligvis hvis elementer av en ny metodikk framstilles som alternativ til valg og begrunnes i fagdidaktisk teori. Men det gjøres normalt ikke. Det er selvfølgelig ingen som mener at vi er tjent med å bli stående på stedet hvil med hensyn til undervisningsmetodikk.

Det som er helt sikkert, er at denne nye typen læreplan vil komme til å stille store krav til læreren. Det betyr høye krav til lærerutdanningen, både første- og etterutdanningen. Både den faglige og fagdidaktiske kompetansen til læreren må styrkes betraktelig ettersom han/hun nå selv i større grad enn tidligere vil måtte foreta en rekke viktige valg. Mer enn noensinne i vår tid vil for eksempel det å utvikle evnen til kritisk refleksjon og vurdering hos læreren måtte få betydelig vekt. Den utviklingen vi har sett nå over tid til å gjøre læreren til noe i retning av en slags funksjonær har, slik jeg ser det, vært svært uheldig for profesjonen.

I tillegg til å styrke utdanningen av fremmedspråklærere må vi sørge for at de i langt sterkere grad enn tidligere i sitt daglige virke har tilgang til et rikt utvalg av faglitteratur, både i bokform og på nettet. Denne må ha et arsenal av varierende praktiske løsninger å tilby, inklusive forståelige redegjørelser for ideene bak. Som genre bør denne litteraturen ha høye mål med hensyn til å utvikle lærer-

ens evne til kritisk refleksjon, teoretisk forståelse og vurdering. Den må gi ”food for thought”. Nasjonalt senter for fremmedspråk i opplæringen, lokalisert til Høgskolen i Østfold, ble åpnet 21. juni. Dette senteret vil kunne bli et ressurs-senter for de spørsmålene vi nå snakker om. Et helt sentralt arbeidsfelt for senteret er for eksempel å arbeide med problematikken ”en praktisk tilnærming til opplæringen i annet fremmedspråk”.

#### Nødvendig med realistiske mål

– Når vi argumenterer for styrket fremmedspråkopplæring, snakker vi om muligheter til å studere og arbeide i andre land, samt selge norske produkter og tjenester. Men hva kan en som har f. eks. tysk eller fransk på ungdomsskolen, egentlig med det lille hun eller han har lært? Forhandle? Overtale? Megle? Kaster vi blå i øynene på folk?

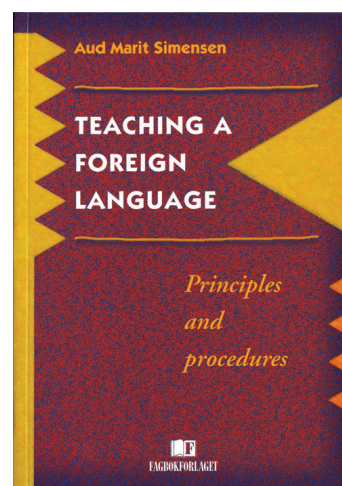
– Her er du nok inne på områder, språkfunksjoner, som er blant de aller vanskeligste innenfor de enkelte språkene. Jeg kjenner folk med svært god engelsk-kompetanse som har vært i forhandlinger med engelskspråklige potensielle samarbeidspartnere. Mine kjenninger har ment at forhandlingene har gått svært bra, og alt har syntes å ligge godt til rette for en bra kontrakt. Men i aller siste fase har det slett ikke blitt noen kontrakt – til stor overraskelse naturligvis. Jeg tolker dette dit hen at det faktisk må ha ligget signaler underveis i språket til de engelskspråklige samarbeidspartnerne som nordmennene – til tross for svært høy kompetanse i engelsk som fremmedspråk – ikke har fanget opp. Dette har selvfølgelig ikke bare med språk å gjøre, men også kultur. Ut fra dette og lignende eksempler er det naturligvis ingen grunn til å tro at elever med bare tysk eller fransk fra ungdomsskolen skal ha noen særlig kompetanse på slike krevende områder. Men når det er sagt, er det jo viktig å legge til at det er mange andre områder hvor elevene kan klare seg rimelig bra og ha stor glede av den kompetansen de har tilegnet seg. Men det er et viktig poeng at målbeskrivelsene for dette nivået er realistiske. Og så må vi i planleggingen

ikke glemme å sørge for at vi får mange til å gå videre med 2. fremmedspråk på høyere nivåer. Et annet veldig viktig spørsmål i denne sammenheng er at nyere internasjonal forskning viser at risikoen er stor for at en lett glemmer fremmedspråk som en bare har lært opp til et lavere nivå, med mindre en bevisst holder det ved like (det engelskspråklige stikkordet er ”attrition”). På dette feltet er det nok best å følge godt med.

#### Fossilisering

– Mange hevder at kommunikativ metodikk fører til utbredt fossilisering, altså at språkbrukeren gjør en rekke feil som han/hun ikke greier å kvitte seg med. Hva er din kommentar?

– Mange har lenge hevdet at når en elev er kommet såpass langt at han/hun ”can get the meaning across” i kommunikasjonen, så stanser språklæringen opp. Å klare å kommunisere på dette nivået er jo et viktig mål for vår språkopplæring, og det bør vi selvfølgelig ikke glemme. Men samtidig er det viktig at de elevene som har potensial til å gå videre, blir utfordret til det. Hvor skal vi for eksempel ellers hente rekrutter til lærerutdanningen i framtida? Her kommer differensieringen eller tilpasningen inn. Og den som vet best hvem dette gjelder innenfor en klasse, er selvfølgelig læreren. Men han/hun må bli utstyrt med de redskapene han/hun trenger til det. Hittil har læreren stort sett stått alene om å løse slike problemer.



Aud Marit Simensens bok *Teaching a Foreign Language: Principles and Procedures* (Fagbokforlaget) finnes på pensumlister ved universiteter i flere land.



# Educational Measurement

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



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

## Part 2

*This is the second article in a series of two, exploring quality criteria for testing in education, 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 first article appeared in Lektorbladet no. 3/2005 and discussed criteria for the quality of a test in view of its purpose. The present article deals 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).*

### Test and item formats

Test developers have a number of different test and item formats at their disposal to obtain the best fit between the assessment objectives and the quality criteria listed in the previous article. The most frequently used item types are the following:

#### *Multiple choice<sup>1</sup>*

Also referred to as ‘objective questions’, multiple-choice questions in general have a limited number of responses that have been pre-coded in a way that a test taker can select a response and a machine can check the test taker’s choice against a pre-coded key. The traditional key-plus-distracters-type is one example. Other examples are true/false questions, matching questions, and drag-and-drop computer test questions.

#### *Constructed response*

Any question that requires a test taker to formulate his/her own answer is a constructed-response question. In its simplest form, when the answer is a single number or word, responses may be read by a machine. In most cases, a human marker checks responses against a scheme of ‘rubrics’ or descriptions of answers that are completely right or wrong, and answers that are partially right, indicating scores for each category.

#### *Essays*

For some, an essay question is a question with an answer of more than a few sentences, and in that sense merely an instance of an extended constructed response question. I prefer to

keep the term for an essay in the true sense, that is an assignment that will be scored on structural elements that are characteristic for the type of essay required, such as the development of an argumentation or reflection on the main theme, as well as on content elements such as the validity of a given argumentation.

#### *Oral exams*

It is probably the oldest exam type in the world, and quite good... if conducted under strict conditions and with sophisticated procedures for evaluating the responses. Still widely used, for instance in Eastern Europe and former Soviet republics, following the ‘biljet-approach’ where the student takes a ticket from a box, on which a topic is written, such as: ‘The Periodical Tables’. After some preparation time, the student is supposed to talk about this issue for some time and show all his knowledge and understanding of this chemical concept. Unfortunately, in practice, this way of examining is ridden with all kind of undesirable effects, such as the ‘halo-effect’ (knowing the candidate personally, the examiner already has the mark in mind before the test has been taken and tailors the questioning to the expected result), gender,

<sup>1</sup> Extensive treatment of multiple choice questions may be found in the book *Flervalgsoppgaver – konstruksjon og analyse*, Svein Magne Sirnes, Fagbokforlaget, Bergen, 2005

social and racial prejudice, and validity problems.

#### *Exhibitions and experiments (as such or as part of portfolios)*

While having gained popularity over the last decades and seen as highly valid, they have also given rise to a large number of publications about the reliability of tests consisting of these types of assignments. A big survey of portfolio assessments conducted in the mid-nineties by the RAND Corporation indicated that the reliability of portfolio assessment is way below standards normally applied to high-stakes exams. Research on 'Practical Tests' in Science as produced by CITO in the Netherlands, however, showed good reliability results – provided the indications for materials and conditions were strictly observed and the marking schemes precisely used. It also became clear that assessing practical science skills in a reliable way would only be achieved by the input of considerable expertise and extensive team work.

#### **Test and item development**

Having a purpose for a test, criteria for its quality, and formats for items to use is one thing, but having the actual items is another. While the client can describe to the contractor what the functionalities of the new house should be, it still needs an architect for a design that really satisfies the user. Test developers are such architects, and in many ways item writing is an art in itself. The many bad test items that are around testify to this. Writing good test items relies on team work, and it takes many revisions to detect and repair the numerous problems that emerge when one starts to look at draft test questions. Professional testing firms use carefully designed procedures, checklists and software support in this process, and still, the process is long and arduous... Just consider the open-ended item in Figure 1. The question itself looks pretty innocent and straight forward. The confusion only starts when one is confronted with the large number of answers that are actually given by students, some of which are meaningful but of incomparable quality, others pret-

*Why does the Royal Institute for Meteorology determine each hour the temperature for a large number of measuring points?*

- Because this yields invaluable information for farmers
- Because this is one of the tasks of the institute
- Because this is more reliable than one measurement each day
- Because the temperature is one of the most important factors in a weather forecast
- Because temperatures may vary a great deal from place to place

Fig. 1

Look at the picture; it is part of the famous Elgin Marbles. They were taken from the Parthenon in Athens to London by Lord Elgin more than a century ago, which is what probably protected them from further decay by pollution. Marble is affected by acid rain, which is more and more a worry nowadays. Acid rain is caused by pollution from nitric and sulfur oxides which react with water to produce nitric and sulfuric acid



*And this was the exam question:* Give the formulas of nitric and sulfuric acid

Fig. 2

ty useless but not to be considered incorrect taking into account the way the item is actually phrased. You may want to try to revise this item in such a way so that the new version has only one answer qualifying for full marks, and all the others are clearly incorrect.

Another one of my favorite bad items was brought to me by my daughter, who had to do one of those "which of the following is out of place" items. This time, the four options were: Euphrates, Nile, Mesopotamia, Tigris. She was pretty proud to know that Mesopotamia was a region, not a river. Unfortunately, this was not a geography test but a history one, and Nile, being part of the chapter on Egyptian culture, was the right one.

An important trend over the last decades has been 'putting questions in context'. The idea would be that rather than asking rather abstract questions, the question should be put in an everyday-context that would make sense to the student and should reflect the general idea that what is taught in schools is not just taught for the sake of the subjects, but brings knowledge and skills to stu-

dents that are relevant for their everyday lives and function in society. While this trend has brought several excellent examples of how school subjects contribute to the development of students in that direction, it sometimes leads to adding unnecessary frills to pretty basic questions, as in the test item in Figure 2. A more elegant approach is reflected in the items on the concept of concentration in chemistry (Figure 3). These three items show a development from traditional via everyday life context to a setting that requires a candidate to use his subject knowledge in a communicative way for decision making. Many of the PISA items show a similar approach.

#### **Test and Item analysis**

Once the test has been taken, the interest of the student immediately shifts to the results: 'What is my mark? Am I better than the others or not? What are my chances of being admitted?' and so on. And in a similar way, the interest of the teacher, the principal or the policy maker shifts as well to: 'What is 'our performance' like in relation to that of others?' Testing agencies have to go through a lot of work to produce infor-

mation that ultimately can help answer such questions. It is not difficult to calculate raw scores and percentages of students that gave the right answer (p-values). In addition, a frequency distribution showing how many students had a certain score may give a first idea of the power of the test to 'discriminate' between poor students and strong students. But more is needed to evaluate the psychometric quality of the test. One aspect is the homogeneity of the test. Each item can be screened based on the criterion: How does this item help to rank-order the students in the way they are rank-ordered by the test as a whole? To understand the concept, imagine the following procedure that you could carry out for a multiple choice test for your class: Create a matrix with the numbers of test items on the horizontal axis, in order of difficulty. For our example, let us place the most difficult item to the right. On the vertical axis, let us place the names of the students in order of their total test score starting with the lowest scoring student at the top. In the ideal situation, the easiest item is answered correctly by all, the

	Item 1	Item 3	Item 2	Item 5	Item 6	Item 4
Stud P	X					
Stud Q	X	X				
Stud R	X	X	X			
Stud S	X	X	X	X		
Stud T	X	X	X	X	X	
Stud U	X	X	X	X	X	X

Fig. 4

most difficult one only by the best student and so one would expect a pattern as in the matrix displayed in Figure 4.

In classical test and item analyses (TIA's), each item has a coefficient indicating how achievement on this item correlates with achievement on the test as a whole. This correlation coefficient may range from -1.00 to +1.00. The situation in Figure 4 would lead to correlation coefficients of +1.00 for all items.

An item with a positive correlation of a certain magnitude, such as let us say larger than 0.25, is thought to make a good contribution to the rank-ordering of students. Items with lower correlation coefficients do not discriminate sufficiently between good and less good students and might be removed without decreasing the informational value of the test. Items with negative correlation coefficients should certainly be removed or left out in calculating test scores, as they upset the order created by the test as a whole. The quality of individual items contributes to the reliability of the test as a whole, which is also expressed as a coefficient, usually a figure between 0 and 1.00. This figure is a measure for the extent to which the differences between the candidates as observed from the test scores can indeed be attributed to the test itself, the rest being due to other factors or just 'noise'. A test with results as in Figure 4 would have a reliability of 1.00. With the reliability coefficient, the standard error of the measurement (SEM) can be calculated. Let us consider an example of how to work with this standard error: Assume a student has a score of 60 on a test with a SEM of 4. With 95% certainty, one may now assume that in repeated but similar measurements, the candidate will have a score of  $60 \pm 2xSE$ , so between 52 and 68. Of course the score of 60 is still the best estimate of the real ability of the student. It is important to note that correlation and reliability coefficients are only reliable themselves when derived from

### The concept of 'concentration' in chemistry

#### Three different ways of assessment

##### I Traditional; tests performing of an algorithm in academic context

You have 2,5 litres of a solution of compound A in water. The concentration of A is equal to  $30 \text{ mg.l}^{-1}$ . You want to decrease the concentration of A to  $5 \text{ mg.l}^{-1}$  by diluting this solution.

- How much water should you add?

##### II Same, daily life context

Each day, Super Picture, a photo film processing plant, discharges 1500 litres of waste water into the river Rhine. This waste water contains  $30 \text{ mg.l}^{-1}$  of toxic compound A. The law only admits  $5 \text{ mg.l}^{-1}$  of A. Super Picture wants to comply with legal requirements by diluting the waste water before discharging it.

- How much water should they add to the waste water each day?

##### III Tests using source and previous knowledge for decision-making

#### A News Report

### Fighting Fish Chase Super Film

Serious commotion arose during yesterday's meeting of the Regional Water Board when Frightening Fish, a local group for conservation of river life, accused Super Picture of seriously misleading the public. Super Film, a photo film processing plant, had just proudly announced that the level of toxic compounds in their waste waters

Discharge into the Rhine were now well below the legal maximum. But Fighting Fish's representative Mr. Green argued that Super Picture had merely achieved this by diluting their waste water with fresh riverwater before discharging it. "In this way, they may well comply with legal requirements, but...."

- Complete Mr. Green's argument.

Fig. 3

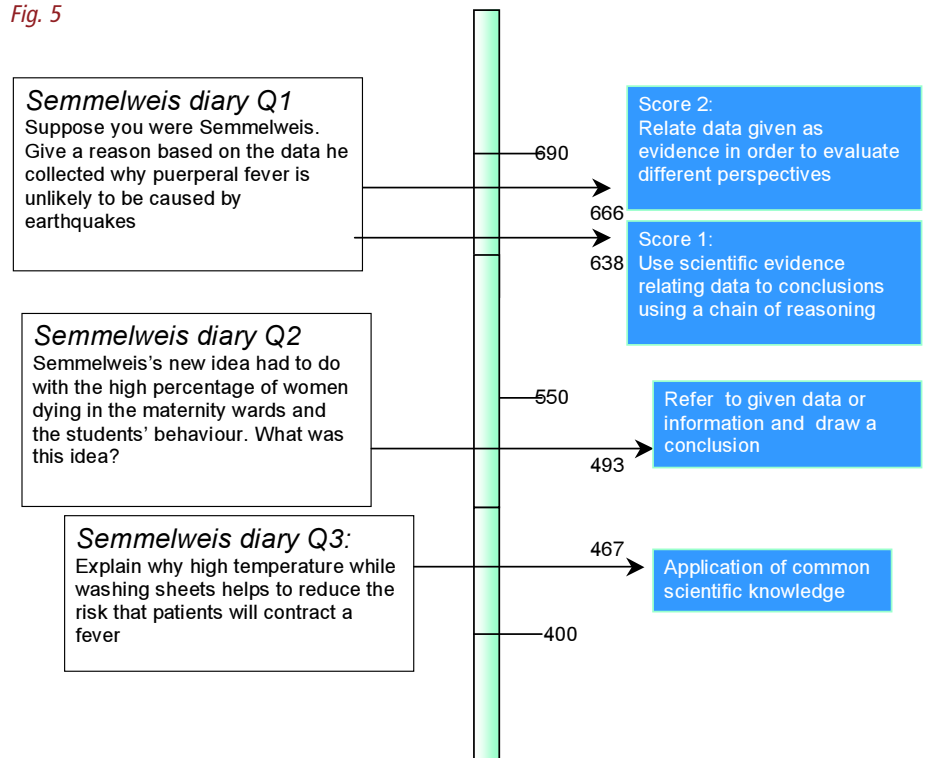


administrations of the test to a large sample of students, large being 500 or more. So these coefficients are not typically applicable to small-scale teacher-made classroom tests, but indispensable quality indicators for any test produced and/or sold by an external agency. Look for them!

While classical TIA's are used in many large-scale tests, more sophisticated procedures based on probabilistic models have gained popularity over the last decades, especially in situations where the purpose of the test is to inform the educational community about levels of knowledge and skills of groups rather than to rank-order individual students. The theory behind these models is called Item Response Theory (IRT). IRT-based methods set out to estimate the chance of answering an item correctly assuming a certain ability level for the student, or vice versa, the chance of an item being answered correctly assuming a certain item difficulty level. The difficulty indices and ability indices can be rendered on the same scale. The advantage of such analyses is that they give a good picture of what a certain ability level really means. For example, a candidate with a given level can probably answer most items of this type correctly, whereas he can answer only a few of these and none of those. Figure 5 is an example of such an analysis, taken from the PISA 2000 test. The unit itself is about the famous Austrian-Hungarian physician Semmelweis. He was successful in finding a way to fight puerperal fever in times when people were prone to superstition such as this fever being caused by earthquakes. The students are presented with excerpts of his diary, in which he describes his struggles and how he conceives of a procedure to prevent this disease based on his observations.

Question 1 from this unit is an open-ended question with the possible scores of 0, 1 and 2. The ability level for giving a perfect answer is 666, or otherwise seen in the approach chosen for PISA: Students with a score of 666 should theoretically be able to answer questions of this level of difficulty correctly (so for

Fig. 5



the full score of 2) 62 out of 100 times. Students with a score of 638 have a 62% chance of scoring at least 1 point for this question.

### ...and why should we know all this?

Different countries maintain different systems for monitoring the outcomes of education and for allocating educational opportunities to students. The reasons behind these differences among countries are often historical. Systems develop to cater for specific local needs, dealing with well-described student groups and users of data and certificates, and remain in force for a considerable time after the circumstances that once helped create them have changed. Systems designed in a class society will reflect the privileges of the upper classes, shutting out promising but lower class students, even after social changes have taken place. Education in an egalitarian society will emphasize opportunities for all, and struggle to deal with the associated costs. When the pressure builds up, changes need to occur, and that is exactly what we see happening, and more clearly so in the last decades. In the UK, the dual system of secondary school certificates was replaced by a single one in the mid-eighties, the main reason being that

the dual system effectively denied access to upper secondary and hence higher education to 40% of British pupils at an early stage of their development. Also in the UK, the present A-levels (exams at the end of upper secondary education, for 18- to 19-year-olds) are under fire because they are seen as less efficient in distributing students over educational opportunities. In Germany, universities now have to select students for those studies where there are more applicants than places, something that before was taken care of by a federal bureau that used formal criteria like waiting time, and not tests. The German universities, however, will now have to develop some tools of their own, because the applying students' backgrounds are much too diverse to only rely on their school certificates. Most applying students bring the highest possible marks, which makes selection problematic.

Clearly then, there are both economic and social pressures bringing about changes in the ways students are certified and allocated to streams in the educational system.

Economic pressures can be summarized as follows: globalization of the economy, enhanced

competition, pressure on effective use of means, efficient and cost effective selection and allocation procedures.

Globalization of higher education: international mobility, more competition for the best students, more students with less traditional backgrounds, pressure on using valid selection and allocation methods.

Social pressure usually has to do with the following:

equity and fairness issues, pressure on using fair selection means that enhance access rather than denying it.

To manage the changes, to monitor the effects, to implement accountability measures, to give meaning to certificates in a new situation - for all these and other reasons, more sophisticated educational measurement methods will be introduced. Stakeholders should be aware what these methods and related tools are based on in order to understand the results and use them in an adequate way for decision making. The Regression toward the Mean example, for instance, shows that interpretation of scores is not always as trivial as may be thought.

As a result, educational measurement is becoming the subject of policy making and the educational community as well as the audience at large and policy makers should know its advantages and limitations.

The shortest summary of the two articles

Fig. 6

## Regression toward the Mean

Pressure to improve the fairness of the high-stakes National Secondary School Exams in The Netherlands caused the introduction of extensive and sophisticated, but costly, pre-testing procedures to guarantee the equal difficulty of tests over years. To reduce costs, it was suggested to use another approach for the re-sit, the second-chance session offered to students who for valid reasons could not take part in the first session, or who need to improve scores to get a certificate. The idea was to compare the mean scores of the latter group on the first test ( $M_1$ ) and on the re-sit ( $M_2$ ). Assuming that these should be equal if the two tests were of equal difficulty, it was agreed to apply a correction to the second session scores if  $M_2 - M_1$  would turn out not to be zero. At the last moment, a statistician pointed out that in the equal difficulty case,  $M_2 - M_1$  would be expected to be greater than zero. After all, the group that tried to improve their scores probably had a larger number of students that for whatever reason had scored below their ability, than vice versa, and hence they would have a higher chance to improve their score in the second sitting. Indeed, subgroups with scores lower or higher than the mean score tend to move closer to the mean in a retest, but the mean score for the group as a whole remains the same. This effect is called *regression toward the mean* and awareness of it was crucial to avoid a wrong decision.

you went through before arriving at these last lines is:

... there are many approaches in testing, but there are a few concepts that are always relevant

... these concepts have to do with the purpose of the test and criteria for quality

... there are ways to specify and measure quality that are not difficult to under-

stand and should be made explicit with every professional test, whether tests are high-stakes or not.

It is my hope that my writing will help you view educational tests in a different, and more critical light, better able to recognize quality when you see it.

# Slik blir du kvitt studielånet

Av Stine Larsen, fylkesplanlegger i Finnmark fylkeskommune



**E**r studielånet tungt å betale? Ønsker du å få lavere terminbeløp og redu-

sere gjelda med inntil 25 000,- kr hvert år? Det er faktisk mulig: Det eneste som kreves, er at du bor og jobber i Finnmark eller Nord-Troms – ellers er det ingen betingelser knyttet til denne gode ordningen. Ordningen med nedskrivning av studielån for lånetakere

som er bosatt i Finnmark og Nord-Troms ble bestemt av Stortinget i 1988. Ordningen innebærer at lånetakere som er bosatt i en av de sju kommunene i Nord-Troms eller en av de 19 kommunene i Finnmark, årlig får nedskrevet lånesaldoen med 10 % av opprinnelig

lånesum, men maksimalt 25 000,- kr hvert år.

Hvilke konsekvenser har dette egentlig, og hvilken effekt har dette på den personlige økonomien? Etter sju til åtte års studier hadde jeg opparbeidet meg et betydelig studielån på den nette sum av 300 000,- kr. Dette innebar en innbetaling på nesten 7000,- kr hver tredje måned i overskuelig framtid til Statens Lånkasse. Lånet skal betales ned i løpet av 20 år, og det er ingen tvil om at man betaler langt over den summen man har fått låne etter at rentene er påløpt. En stor utgift som alltid må tas med når det økonomiske puslespillet skal legges.

Jeg fikk imidlertid jobb i Finnmark da jeg var ferdig utdannet, og har allerede merket den økonomiske gevinsten ved nedskrivning. Etter to år betaler jeg 3000,- kr mindre i terminbeløp – det vil se at jeg har en tusenlapp mer å rutte med i måneden! Nå ser jeg fram til neste nedskrivning – da få jeg 25 000 kr mindre i lån, og ytterligere mindre i terminbeløp. I løpet av fire små år er lånet redusert med 100 000 kr! Etter å ha bodd og arbeidet i Finnmark eller Nord-Troms i 10 år er jeg ikke lenger kunde i Statens lånekasse. At det i tillegg finnes andre personlige økonomiske fortrinn ved å bo og leve i Finnmark og Nord-Troms, tar jeg som en ekstra bonus! Jeg har med andre ord ingen flytteplaner, men koser meg med tanker om hva jeg skal gjøre med pengene jeg har til gode de neste årene ...

Har du lyst å vite mer? Se nettsiden [www.tiltakssonen.net](http://www.tiltakssonen.net) eller ring 78 96 20 00.

# Tanker omkring den nye eksamensordningen

## Av lektor Kristin Meberg-Hansen

Det er liten tvil om at det trengs en grundig debatt om den nye formen på muntlig eksamen i videregående skole. Slik situasjonen er i dag, er det for mye usikkerhet og for mange tilfeldigheter knyttet til praktiseringen av ordningen. Det gir seg utslag i ulik praksis på skolene, hvilket selvsagt kan oppleves som svært urettferdig for alle impliserte, eleven ikke minst, skriver lektor Kristin Meberg-Hansen i dette innlegget.

**S**elv har jeg hatt to partier oppe til eksamen etter den nye ordningen i historie og religion, men ikke i norsk. Jeg har derfor prøvd ut rollen som eksaminator, men aldri vært sensor etter denne ordningen. Jeg har derimot vært sensor i norsk etter den tredelte gamle ordningen, en eksamensform som sikrer at både den språklige og den litterære delen av pensum blir prøvd til eksamen, samt særmenet. Etter min mening er den en god eksamensform som tar norskfagets egenart på alvor, og som gir eleven mulighet til å vise bredde i kunnskapen sin.

Når jeg nå uttaler meg om den nye eksamensordningen, er det altså med utgangspunkt i den erfaringsbakgrunnen nevnt ovenfor, og fordi mine (få) erfaringer med denne ordningen i stor grad har vært positive. Jeg ønsker ikke å ta stilling til hvilken eksamensform som fungerer best. Aller helst vil jeg si som Ole Brumm: Ja takk, begge deler. Mange lærere har god erfaring med gammel eksamensordning, og jeg er helt enig med dem som sier at vi bør ha en



*Kristin Meberg-Hansen er lektor i norsk ved Frederik II videregående skole i Fredrikstad*

rimelig overbevisning om at den nye eksamensordningen er bedre før vi kaster den gamle på båten. Jeg vil også presisere at disse refleksjonene ikke gjelder eksamen i norsk spesielt, men alle de fag som berøres av den nye eksamensordningen, f. eks. historie og religion.

### Hvordan unngå like elevforedrag?

48 timers forberedelsestid bør være nok tid til at eleven får gjort et fornuftig arbeid. En øvre grense på to døgn gir et visst arbeidspress, men disponibel tid bør heller ikke være mindre, da det tar tid å organisere et stort pensum.

I denne forberedelsestiden kan elevene samarbeide, og mange sier at dette kan føre til at flere elever presenterer det samme foredraget. Så hva kan gjøres for å individualisere elevforedragene på tross av samarbeidsmuligheter? En løsning kan jo være å gi to og to elever samme oppgave (litt mer jobb for eksaminator og sensor, færre å spille på for elevene) og ikke tre og tre. En annen løs-



ning er å gi elevene mulighet til selv å lage problemstilling ut fra et oppgitt tema. Dette krever selvsagt mye av elevene. Da jeg hadde et parti oppe i historie, fikk elevene oppgitt tema ved trekning, to og to fikk det samme. Innen et gitt tidspunkt dagen etter skulle individuell problemstilling godkjennes av meg, som en sikkerhet både for eleven og meg at den holdt seg innenfor sentrale deler av pensum. Det bør være et krav at oppgavene viser bredde og oversikt over store deler av pensum.

### **Eksamensoppgavene må inspirere til arbeid!**

Dette bringer oss over på selve eksamensoppgavene. Oppgaven (formulert enten av eleven selv eller av faglærer) bør, for norskfagets vedkommende, inneholde mye mer enn f. eks. kun en analyse av "Karens jul". Stikkord er som nevnt sammenheng og oversikt, og selvsagt bør tekstanalyse inngå som en naturlig del av en presentasjon av realismen /naturalismen. Utfordringen blir å lage oppgaver som kan vise at man kan sette ting i sammenheng, og slik få vist et refleksjonsnivå. Oppgavene må være gode og inspirere til arbeid. Da kan også elevforedraget bli mer spennende.

Jeg stiller også spørsmål ved hva vi som eksaminator/sensor kan vente oss av kreativitet. Jeg tror dette vil være svært individuelt, og mange elever ønsker nok å kjøre en sikker linje. Men vi kan vel kanskje legge inn et par kreative innslag og oppfordringer i oppgaveordlyden?

### **En ryddig eksamensavvikling**

Foredraget bør være på 15 minutter, deretter 15 minutters samtale. Noen forteller om seanser på 10 minutter og nokså springende eksamensopplegg med elevforedrag, samtale og en språklig drøftingsoppgave. Jeg har større tro på en "roligere" variant.

Hvorvidt eleven ønsker å gi sensor og eksaminator en disposisjon eller lignende, må være opp til den enkelte eksaminand. Men hensikten med den må være av pedagogisk karakter, som en hjelp til å følge med i foredraget. Den bør ikke frustrere sensor! Og da må

dette gjøres klart i premissene for eksamen.

### **Nye roller for eksaminator og sensor?**

Den nye eksamensformen vil nødvendigvis kreve mer kontakt mellom eksaminator og sensor. Sensor bør så snart som mulig få vite hvilke problemstillinger som er gjenstand for eksamen. For å få til en best mulig sikkerhet for eleven burde man på forhånd bli enige om hva man bør forvente at eleven har med i foredraget. Jeg tror også det kan være fornuftig å bli enige om hvilke emner som kan trekkes med i samtalen etterpå. Slik kan sensor forberede seg, og faglærer kan sikre at man fokuserer på emner som er blitt vektlagt i undervisningen. Hvilken rolle har så eksaminator og sensor? Jeg ser at de to rollene glir mer over i hverandre. Under foredraget skal begge være "høflige tilhørere", og det er det vel ikke noe galt i? Kanskje vi heller skulle kalle oss "aktive tilhørere". At sensor/eksaminator noterer underveis, er jo selvsagt nødvendig for å huske hva som blir sagt. Jeg noterte flittig da jeg var sensor etter gammel ordning, så jeg ser ikke helt at det skulle være noen forskjell her på gammel og ny ordning. Men det krever god studieteknikk av lærerstanden! Elevene skulle heller ikke behøve å bli forstyrret av aktive tilhørere dersom de på forhånd informeres om at sensor og eksaminator tar notater.

Nytt er det også at sensor deltar i samtalen etter elevforedraget. Som eksaminator opplevde jeg dette i overveidende grad som positivt. Her har sensor mulighet til å stille spørsmål som kan være avgjørende for karakterutfallet. Samtalen skal ta utgangspunkt i elevforedraget. Her er det rom for presiseringer og å ta opp uklarheter, og man kan pense inn på temaer som det er naturlig å komme inn på. Har man f. eks. lagt fram et foredrag som bla skal handle om romantikken, vil man naturlig kunne trekke trådene til nyromantikken. Elevene må gjøres oppmerksomme på dette i god tid. Andre tekster på leselista kan også trekkes inn.

### **Elevens tilgang til ressurser**

Jeg er enig med dem som sier at den nye

eksamensformen er elevvennlig fordi sjansene er større til å gjøre det godt når man har et forberedt elevforedrag. Jeg tror ikke vi skal være så redde for at elever bløffer. De aller fleste gjør et ærlig arbeid, og dersom premissene for eksamen er klare, tror jeg nok de aller fleste bløffere vil bli avslørt. Her snakker jeg om premisser i forhold til problemstillinger oppgaven reiser, krav til aktiv bruk av tekster eleven har arbeidet med, og selvsagt krav til kildebruk.

Når det gjelder tilgang til ressurser, er det selvsagt et faktum at noen er bedre rustet enn andre. Slik vil det alltid være, uansett hvilken sammenheng barn og ungdom står i. Spørsmålet blir da hvordan skolen best kan tilrettelegge slik at alle får så lik tilgang på ressurser som mulig, og det er jo en krevende oppgave når alle avgangselever skal opp til muntlig eksamen på samme tid. Men noe kan gjøres, og det viktigste er at bibliotek og datarom er tilgjengelige. I tillegg kan faglærer brukes som veileder og ressursperson. Jeg tror at lærerne selv vet hvor grensen går for hvor langt man kan gå i å hjelpe elevene.

### **Krav til kildekritikk!**

Forberedelsestid betyr fri tilgang til kilder, og da må vi kunne kreve en viss grad av kildekritikk. Uten kildekritikk er det jo fritt fram for plagiat. Da blir denne eksamensformen meningsløs. Det er mange røster som har talt om at nettopp kildekritikk må inn i skolen. I de aller fleste fag forholder man seg jo til kildemateriale i en eller annen form, og jeg hører stadig kolleger sukke over elever som sakser fra Internett uten å bearbeide stoffet til sitt eget. Elevene må lære å bruke kildene kritisk, de må lære hvordan kildene kan hjelpe dem til å underbygge påstander og argumentasjon. Dette er det for sent å kreve av elevene to dager før eksamen! Vi må derfor jobbe med dette fra første dag på videregående skole, som en naturlig del av undervisningen. Men det er vel kanskje mange av oss som trenger skolering på dette området?

### **Den nye eksamensformen er en læringsprosess**

Som en konklusjon vil jeg si at vi ikke

kan innføre ny eksamensform før undervisningen har forberedt elevene på hva som forventes av dem. Undervisningen må forberede elevene på stor grad av selvstendig jobbing, elevene må få trening i å løse oppgaver som krever at de ser sammenhenger, og de må lære kildekritikk.

Jeg tror også at vi må spørre oss selv om hva eksamen egentlig er. Er det en sjekk på at eleven har lest pensum? Dette er vel standpunkt-karakteren et uttrykk for? Den nye eksamensformen blir i større grad en læringsprosess, og ikke en repetisjon av (forhåpentligvis) tidligere ervervede kunnskaper. Eleven får mulighet til å fordype seg i utvalgte deler av pensum, hvilket ikke alltid er like mulig å få til ellers i en hektisk skolehverdag. Eleven skal vise så vel faglige kunnskaper som evnen til å finne og sortere stoff, sette det inn i en sammenheng og presentere et muntlig bidrag som skal "forsvares". Elevene vil kanskje også oppleve denne måten å arbeide på som mer meningsfylt siden det er liknende eksamensformer som møter dem videre på universitet og høyskoler. I tillegg er denne arbeidsmetoden relevant i møte med yrkeslivet. Og hva kan vel være bedre enn en eksamensform som oppleves som meningsfull?

*Lektorbladet ønsker debattinnlegg fra sine lesere. Vi honorerer ikke ytringer, men alle som bidrar til denne og andre faste spalter i bladet, blir med i trekningen av et gavekort til en verdi av kr. 1000,- ved årets utgang. Når det gjelder redaksjonelle artikler (featureartikler, kronikker og lignende), ber vi om at forfattere tar kontakt med redaksjonen for å undersøke om temaet de ønsker å ta opp, lar seg innpasse i planene vi har for utviklingen av bladet.*

# Statens tariffområde

Av Knut Aarbakke, leder Akademikerne stat

Tariffoppgjøret pr. 1. mai 2005 ble for Akademikernes vedkommende avsluttet med meglings. Riksmeglingsmannens skisse som ble akseptert, inneholdt foruten de fremforhandlede økonomiske resultater også nedsettelse av en arbeidsgruppe bestående av Akademikerne og Moderniseringsdepartementet. (De øvrige tre hovedsammenslutningene deltar ikke i dette arbeidet.) Arbeidsgruppens mandat, som er gjengitt i meglingskissen, er følgende:

Innenfor en sentralt felles fremforhandlet ramme mener begge parter at en vesentlig større del av lønnsfordelingen enn gjennomsnittet i de senere årene bør skje etter lokale forhandlinger i den enkelte virksomhet.

Staten og Akademikerne nedsetter på denne bakgrunn en arbeidsgruppe som innen 1. mars 2006 skal legge fram forslag som bidrar til at en vesentlig større del av lønnsfordelingen kan foregå lokalt. Gruppen skal utrede de alternativer partene mener er aktuelle for å nå dette målet.

Lederne for begge parter inngår i gruppen. Partene forplikter seg til at forslag som begge partene anbefaler, skal gå inn som grunnlag for partenes vurderinger av fremtidige lønnsoppgjør, første gang ved hovedtariffoppgjøret i 2006.

Akademikerne stat har i flere tariffoppgjør satt søkelyset på forhandlings-systemet i staten, som ikke tar hensyn til dem med lengst utdanning. Systemet er strengt sentraldirigert, med altfor små muligheter for lønnsvariasjon og tilpasning til den enkelte statlige virksomhet. I hovedtariffoppgjørene i 2000 og 2004 krevde vi endringer uten å få gehør. For Akademikerne stat var det derfor et ubetinget krav for å unngå streik i 2005-oppgjøret at vi fikk gjennomslag for et partssammensatt arbeid med sikte på å foreta endringer i 2006-oppgjøret. Med erfaringer fra utallige lavtlønnsoppgjør i staten kommer derfor kravet om et nytt forhandlings-system som ivaretar også de langtidsutdannede, til å stå sentralt – både i arbeidsgruppen og ikke minst i hovedtariffoppgjøret 2006. Vi vil komme med mer informasjon etter hvert, og vil på bakgrunn av arbeidsgruppens arbeid forberede neste års hovedtariffoppgjør i staten sammen med alle Akademikernes medlemsforeninger.

Oppgjøret i 2006 blir viktig for statsansatte akademikere. Vi har som klart mål at forhandlingsmodellen i staten må endres for å skape større sikkerhet for at statsansatte akademikers lønnsutvikling og lønnsnivå holder tritt og kommer mer på linje med akademikerlønninger i andre sektorer.



**Alfred Oftedal Telhaug:**  
**Kunnskapsløftet - ny eller gammel skole**

Hva er innholdet i kunnskapsløftet til Krsitin Clemet? Hvilke mål og verdier er de dominerende og avgjørende — fellesskapet, nytten, etikken eller estetikken? Hvilket omfang har reformene, og hvor grunnleggende kan de sies å være? Hvor markert representerer de et brudd med tradisjonen? Dreier reformene seg om en reversering eller en restaurasjon av eldre tiders skolepraksis og skoletenkning?

Ut fra slike spørsmål går Alfred Oftedal Telhaug systematisk gjennom de siste års skoledebatt og de vedtak som politiske myndigheter har fattet. Han beskriver og analyserer kampen om skolen og tegner et nyansert bilde av de brytningene som har funnet sted og de tendensene til oppbrudd som gjør seg gjeldende.

Alfred Oftedal Telhaug er nestor i norsk skolehistorisk forskning og en ivrig deltaker i den skolepolitiske debatt. *Kunnskapsløftet - ny eller gammel skole* er en meget aktuell og velskrevet bok som burde finnes på ethvert lærerbibliotek.



**Eli Glomnes: Skriv bedre**

*Skriv bedre!* heter en liten, men ytterst spennende lærebok i skriveving som Eli Glomnes, amanuensis i norsk språk og kommunikasjon ved Høgskolen i Telemark, har skrevet. Målet hennes har vært å stimulere og inspirere til mer og bedre skriveving. For å kunne gi relevante råd har hun kontaktet videregående skoler og lest hundrevis av elevtekster for å finne ut hvor skoen trykker.

— Det er relativt lett for oss lærere å se hva som er feil i en ferdig tekst. Vi har mye trening i tekstanalyse og vurdering, men det er vanskeligere å undervise i skriveving slik at en ivaretar både skriveglede og fremmer skriveferdighet. Mange har bedt om en bok som holder skriverens perspektiv, og det har jeg forsøkt å gjøre, forteller hun.

— Språket skaper kontakt. Når jeg skriver, settes jeg i forbindelse med det jeg skriver om. Emnet kan være blåveis eller blåhval, restauranter eller restskatt. Er det ikke opplagt at å skrive om noe en har glede av å være i berøring med og interesse av å finne ut av, gir skriveglede? spør hun og fortsetter: — Å utvikle skriveferdighet er som å utvikle fysiske ferdigheter. Å kunne utfolde seg i ulike sjangre er som å klatre, svømme, sparke fotball og danse. Hvor flink du er, om du får pokaler og premier, er ikke det viktigste. Det viktigste er at skriften er din, slik kroppen er din.



**Notto R. Thelle: Kjære Siddharta!**

Hva skjer når en teolog og prest med dype røtter i norsk kristendom forsøker å leve i åpen dialog med Østens religiøse tradisjoner? Hva skjer når man er en ”kristen som har møtt Buddha”? Siddharta er ikke bare navnet på Buddha, men også hovedpersonen i Herman Hesses roman av samme navn, et av de klassiske uttrykk for den vestlige Østen-lengsel.

I *Kjære Siddharta!* bearbeides denne lengselen i form av brev, samtaler og refleksjoner. Buddha og Jesus møtes, Laozi samtaler med forfatteren, Buddha og Beckett diskuterer tingenes tomhet, Erlend Loe og Per Olov Enquist lurer på hva det betyr at ”det er helt zen”. Notto R. Thelle er professor i teologi ved Universitetet i Oslo. I årene 1969-1985 var han bosatt i Japan og hadde nærkontakt med Østens religioner. Han har også tidligere gitt ut bøker om dette temaet. *Kjære Siddharta!* burde interessere religionslærere i videregående skole.



# Foreningsgruppeliv – ditt førstevalg på livsforsikring

Mange av dere har valgt Lektorforsikringen som sin leverandør av skadeforsikringer. Dette er vi selvsagt veldig fornøyd med, og tilslutningen signaliserer at vi leverer høy kvalitet til gunstige premier.

Norsk Lektorlag er opptatt av din trygghet og forutsigbarhet. Derfor finner vi i Lektorforsikringen det naturlig å stille deg følgende spørsmål: Har du sikret deg selv og dine etterlatte hvis noe uforutsett skulle skje med deg eller din ektefelle/samboer? Dersom husstandens inntekt reduseres eller uteblir som følge av dødsfall eller uførhet, tror mange at de har tilstrekkelig forsikring gjennom jobben, eller at det offentlige gir tilstrekkelig støtte. Mange har gode ordninger, og det offentlige bidrar med noe, men langt fra nok i de fleste tilfeller. Det beste du kan gjøre er selv å sørge for økonomisk trygghet.



I den anledning ønsker vi i Lektorforsikringen i tiden fremover å fokusere på Foreningsgruppeliv, markedets kanskje beste tilbud på livsforsikring. Foreningsgruppeliv er en kollektiv ordning for deg som medlem av Norsk Lektorlag. Forsikring kan også tegnes på din ektefelle/samboer i tillegg til deg selv. Forsikringssummen utbetales som en engangserstatning ved død og uførhet – uansett årsak, tid og sted.

Mange har allerede spart tusenvis av kroner ved å etablere denne forsikringen til fordel for individuell livsforsikring. Som et eksempel kan nevnes at en 35 åring sparer over 4000 kroner ved kjøp av dødsrisiko og uførekapital (forsikringssum på kr. 1 293 116 kroner), ved å velge Foreninggruppeliv fremfor en individuell løsning. Dette er penger å ta med seg. Foreninggruppeliv kan også erstatte tradisjonell gjelds- eller kontoforsikring.

For deg som ikke har tegnet denne forsikringen, anbefaler vi å sette av litt tid for å studere vår brosjyre som du kanskje allerede har mottatt i posten. Brosjyren gir en enkel og oversiktlig produktbeskrivelse, premietabeller samt spørsmål og svar som er relevante for de fleste av oss. Du finner i tillegg flere interessante premiesammenligninger i tillegg til det jeg nevnte.

Erfaringer og tilbakemeldinger tilsier at du ikke bør etablere livsforsikring uten å ha vurdert Foreningsgruppeliv. Ønsker du en gjennomgang av ditt forsikringsbehov, kontakt Lektorforsikringen telefon 815 55 204 der du møter våre rådgivere som kjenner avtalen.

Lektorforsikringen leveres av Vital Skade AS.

Andreas Skaugen  
Markedssjef  
Vital Skade AS

## Det skjer i Østfold!

En viktig del av arbeidet til Norsk Lektorlags pensjoniststyre er å få opprettet lokale grupper rundt i fylkene. I Østfold er vi i full gang, og i april gikk vi ut med det første av det vi håper skal bli mange sosiale og kulturelle tilbud. Ettersom dette var et større arrangement, fikk alle medlemmene i Østfold Lektorlag invitasjon, og lørdag 28. mai dro vi på heldagstur til Oslo.

Dagens tema var Gamle Oslo, og vår inspirerende guide Johan Marinius Holst tok oss med på en tre timer lang rundtur til Ruinparken, Gamle Aker kirke, Akershus festning og vandretur gjennom Kvadraturen. Vi spiste lunsj i Krostuen på Statholdergaarden, der vår kelner fortalte om husets brokete historie tilbake til 1600-tallet. Dagen ble avsluttet med forestillingen "Speer" på Nationalteatret.

For å få det videre arbeidet inn i fastere rammer, vil vi til høsten prøve å få en del formelle ting som vedtekter, formål etc. på plass. Antall pensjonister er foreløpig ikke så stort, men vi blir flere. I fortsettelsen kommer vi til å sonde terrenget for å finne fram til tilbud som best mulig treffer medlemmenes interesser og behov.

Anne-Mari Tenvik Bangor og Torbjørg Flateby

## Årsmøte i Rogaland Lektorlag

Rogaland Lektorlag heldt årsmøte 26. april og attvalgte Else W. Berner som leiar. Nye styremedlemmer vart Endre Sønstabø, Snefrid Ausen og Espen Motzfeldt Drange (vara). Torill Aursland (nestleiar), Sigbjørg Maria Helle og Jarluf Bore var ikkje på val.

Av årsmeldinga går det fram at dei lokale lønsforhandlingane i 2004 blei gjennomførde med godt utbyte for RLL sin del. For første gong viser resultatet markante skilnader mellom organisasjonane: lektorar i RLL fekk eit tillegg på kr. 5000 per capita, medan medlemmer av Utdanningsforbundet fekk kr. 4000.

Arbeidstidsordninga, krav om arbeidsplassar i tråd med arbeidsmiljølova, etterutdanning av lektorar, lønspolitikk og kamp mot "Skola 2000" er blant dei sakene som styret reknar med å bruke mest tid på i året som kjem. Eit anna viktig arbeidsfelt er medlemsverving. Styret føler at Rogaland Lektorlag har lagt eit aktivt og positivt år bak seg og greidd å markere seg tydeleg og klart.

På årsmøtet vedtok Rogaland Lektorlag følgjande handlingsplan:

Rogaland Lektorlag vil arbeide for å:

- fremje faglege mål i skulen
- betre medlemmene sine arbeids- og lønsvilkår
- få aksept for at djupnekompetanse/hovudfag skal telje med i lønsutviklinga
- krevje djupnekompetanse/hovudfag for å undervise i avgangsfag på VKII
- oppnå gode arbeidstidsavtalar på skulane som ikkje inneheld omdisponering av timar
- fremje god kommunikasjon med arbeidsgjevar
- styrkje kommunikasjonen med tillitsvalde på skulane
- verve fleire medlemmer
- auke ekstern evaluering av skulane
- ta vare på fleksibiliteten i skuledagen

Rogaland Lektorlag vil arbeide mot:

- "Skola 2000"-modellen
- svekking av eksamensordninga
- pålagd bruk av sjølvstyrt elevtid og rettleiing
- skulebygg som hindrar undervisning



norsk lektorlag

**Sekretariat:**

Norsk Lektorlag, Keyzers gate 5,  
0165 Oslo.  
Telefon: 23327994,  
telefaks: 23327990,  
Nettsider: [www.norsklektorlag.no](http://www.norsklektorlag.no)  
E-post: [sekretariatet@norsklektorlag.no](mailto:sekretariatet@norsklektorlag.no)



**Generalsekretær:**

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



**Administrasjonssekretær:**

Hildegunn  
Kreppene  
Tlf. 23327994  
e-post: [sekretariatet@norsklektorlag.no](mailto:sekretariatet@norsklektorlag.no)



**Regnskapsansvarlig:**

Tove  
Johannessen  
Tlf. 23327994  
e-post: [sekretariatet@norsklektorlag.no](mailto:sekretariatet@norsklektorlag.no)

**Sentralstyret**



**1. nestleder:**

Helge Bugge Eriksen, Skien  
Tlf. 35905850 (a), 35545630 (p), 98439426 (m)  
e-post: [buggeriksen@hotmail.com](mailto:buggeriksen@hotmail.com)



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



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



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



**Leder:**

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



**2. nestleder:**

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



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



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



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

**Fylkeslagene:**

Akershus Lektorlag	Leder Sigrun Aaneby	Ås vgs	64 97 57 00	<a href="mailto:sigrun.aaneby@aa.vgs.no">sigrun.aaneby@aa.vgs.no</a>
Aust-Agder Lektorlag	Leder Terje Repstad	Møglestu vgs.	37 27 29 25	<a href="mailto:terje.repstad@moglestu.vgs.no">terje.repstad@moglestu.vgs.no</a>
Buskerud Lektorlag	Leder Kari Handeland	Ringerike vgs.	32 12 79 28	<a href="mailto:kari.handeland@skole.bfk.no">kari.handeland@skole.bfk.no</a>
Finnmark Lektorlag	Leder Roald Johansen	Vadsø vgs.	78 95 38 95	<a href="mailto:roald.johansen@ffk.vgs.no">roald.johansen@ffk.vgs.no</a>
Hedmark Lektorlag	Leder Ole Peder Kjeldstadli	Ener ungdom. skole	62 53 09 67	<a href="mailto:ol-p-kj@online.no">ol-p-kj@online.no</a>
Hordaland Lektorlag	Leder Svein Einar Bolstad	Sotra vgs.	55 26 64 39	<a href="mailto:svein.einar@bolstad.to">svein.einar@bolstad.to</a>
Møre og Romsdal Lektorlag	Leder Einar Johannessen	Romsdal vgs	71 24 33 00	<a href="mailto:Einar.Johannessen@mrfylke.no">Einar.Johannessen@mrfylke.no</a>
Nord-Trøndelag Lektorlag	Leder Bjørn Frosthammer	Olav Duun vgs.	74 27 37 99	<a href="mailto:bjoern@frosthammer.net">bjoern@frosthammer.net</a>
Nordland Lektorlag	Leder Gro Bendiktsen	Bodø vgs.	99 62 95 10	<a href="mailto:gro.bendiktsen@nfk.no">gro.bendiktsen@nfk.no</a>
Oppland Lektorlag	Leder Just Almås	Gausdal vgs.	61 25 72 61	<a href="mailto:justalmas@hotmail.com">justalmas@hotmail.com</a>
Oslo Lektorlag	Leder Jon Hybert Sand	Nordstrand vgs.	66 80 70 78	<a href="mailto:jonsand20@hotmail.com">jonsand20@hotmail.com</a>
Rogaland Lektorlag	Leder Else Wigen Berner	Bergeland vgs.	51 58 14 73	<a href="mailto:eberner@c2i.net">eberner@c2i.net</a>
Sogn og Fjordane Lektorlag	Leder Aud Sissel Hestenes	Hafstad vgs.	57 72 13 00	<a href="mailto:aud.sissel.hestenes@sf-f.kommune.no">aud.sissel.hestenes@sf-f.kommune.no</a>
Sør-Trøndelag Lektorlag	Leder Ann Jorid Grønli	Tiller vgs	73 93 35 01	<a href="mailto:ann-jorid.gronli@medisin.ntnu.no">ann-jorid.gronli@medisin.ntnu.no</a>
Telemark Lektorlag	Leder Tor Henning Olssen	Bamble vgs.	35 96 09 21	<a href="mailto:tholssen@frisurf.no">tholssen@frisurf.no</a>
Troms Lektorlag	Leder Geir-Åge Svenning	Kvaløya vgs.	77 60 54 00	<a href="mailto:begesv@online.no">begesv@online.no</a>
Vest-Agder Lektorlag	Leder Sten Aunevik	Tangen vgs.	38 03 04 18	<a href="mailto:StAu1@isyd.no">StAu1@isyd.no</a>
Vestfold Lektorlag	Leder Odd A. Frydenberg	Sande vgs.	33 05 16 78	<a href="mailto:oddfry@vfk.no">oddfry@vfk.no</a>
Østfold Lektorlag	Leder Hroar Gravning	Frederik II vgs.	69 34 69 39	<a href="mailto:hr_gravn@stolav.vgs.no">hr_gravn@stolav.vgs.no</a>





Medlems  
Rådgiveren



«Vi sparte over  
9000 kroner. Hvor  
mye sparer du?»

Erik, 35 år

## Foreningsgruppeliv

– ditt førstevalg på livsforsikring

Norsk Lektorlag har gjort jobben for deg og forhandlet frem det beste tilbudet på livsforsikring.

**Ring Medlemsrådgiveren  
på 04700 eller les mer på  
[www.medlemsradgiveren.no](http://www.medlemsradgiveren.no)**



# Skole- og studiereiser

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

**Våre mest populære reisemål er:**

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

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

## LES NORSK LEKTORLAGS NETTAVIS!

Les Norsk Lektorlags nettavis for fag,  
skole og utdanning!

Redaktør: Fred Olav Slutaas.

Adresse: [www.norsklektorlag.no](http://www.norsklektorlag.no)