

# “BLANKE ARK”

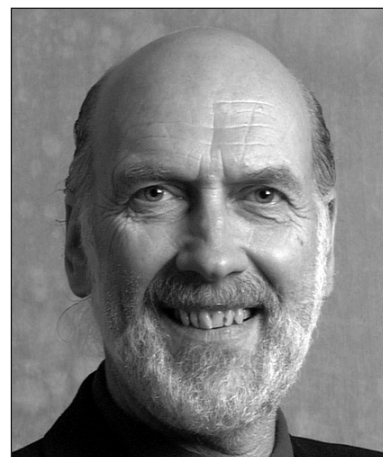
TV-serie på TV Norge, høsten 2009



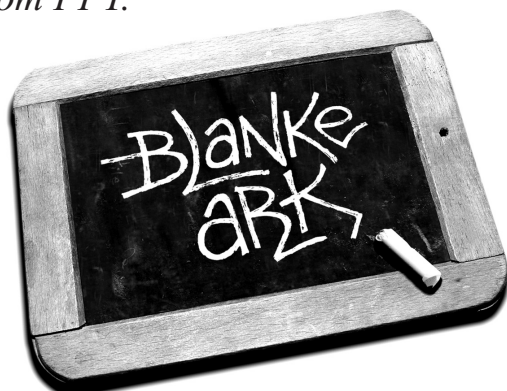
– er det noe å lære for pedagogisk-psykologiske rådgivere?

Av Kjell Skogen

*Denne artikkelen bygger på en liten empirisk studie i tilknytning til TV-serien “Blanke Ark” som ble sendt på TV Norge, høsten 2009. Studien kan betraktes som et case studie design med åtte ungdomsskolelever som hovedinformanter. Hensikten var å finne ut om det ville være mulig å styrke læringen betydelig hos elever som gjennom flere år hadde kommet langt bak skolens målsetting i faglige prestasjoner. Idéen var å støtte seg til § 1 – 3 i opplæringsloven ved å satse intensivt på elevenes evner, anlegg og forutsetninger gjennom en sterkere individfokusering både i kartleggings- og opplæringsammenheng. Resultatene fra denne studien indikerer at en slik forbedring av motivasjon og læringsresultater hos den aktuelle elevgruppen er mulig. Det ser videre ut som at veiledning av vanlige lærere med vekt på enkle prinsipper for læring og forbedring, også kan gi resultater i denne sammenheng. En slik veiledning, eller lærerstøtte kunne for eksempel kanaliseres gjennom PPT.*



**Kjell Skogen** er professor ved Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo samt professor 2 ved Profesjonshøgskolen, Høgskolen i Bodø. Skogen har vært senior-konsulent for Verdensbanken, gjesteforsker ved Harvard universitetet, har samarbeidet med en rekke fagfolk i Asia, Nord Amerika og Europa, og holdt en lang rekke foredrag og forelesinger nasjonalt og internasjonalt. Som forsker har han deltatt i flere større prosjekter, som leder eller faglig ansvarlig, og har skrevet bøker alene og sammen med andre. Skogen har også vært rektor ved Statens spesiallærerhøgskole og instituttleder ved Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.





*"Blanke Arks" lærer, Håvard Tjora (til venstre), sammen med sine åtte elever.*

#### BAKGRUNN OG PROBLEMSTILLING

Bakgrunnen for denne artikkelen er serien "Blanke Ark" med åtte episoder, på TV Norge, høsten 2009. Programmene ble laget av produksjonsselskapet "Monster" med inspirasjon fra en dansk TV-serie hvor de ga intensiv undervisning til åtte elever fra ungdomsskolen som hadde kommet langt etter skolens krav i flere skolefag. I det danske opplegget ble elevene undervist på en skoleleir hvor de la hovedvekten på å benytte seg av den pedagogiske tradisjonen som ofte omtales som "læringsstiler"<sup>1 og 2</sup>. Jeg ble tidlig i prosessen kontaktet av "Monster" som spurte om jeg kunne påta meg rollen som faglig ansvarlig for produksjonen av serien. Min rolle skulle være rådgivende under planlegging og produksjon, samt å kommen-

tere aktuelle sentrale pedagogiske tema på skjermen.

Jeg påtok meg rollen som faglig ansvarlig av to forskjellige grunner. Før det første har jeg hatt drømmen om å ta i bruk videocase i utdanning av lærere helt siden min tid som gjesteforsker ved Harvard universitet tidlig på 1990-tallet. Der hadde jeg den glede å arbeide sammen med professor Chris R. Christensen<sup>3</sup> med fokus på casebasert profesjonsutdanning. Casene var imidlertid skrevne og ikke videobaserte. Ved Harvard hadde de imidlertid, blant annet på det medisinske fakultetet, startet eksperimentering med å supplere de skrevne casene med videocase. Mens TV Norge drømte om høye seertall og innflytelse på den norske skoledebatten, drømte jeg i tillegg også om å bidra til å

skaffe gode case som kunne brukes i grunn-, videre- og etterutdanning av lærere. For det andre har min faglige interesse de siste årene i stor grad vært rettet mot begrepet *tilpasset opplæring*<sup>4)</sup>, og jeg så her muligheten til å få være med på et eksperiment som prøvde ut ulike tilnærminger for å oppnå en bedre tilpasset opplæring for elever som slet med skolearbeidet sitt både på skolen og hjemme.

Jeg fikk imidlertid lett gjennomslag hos produsenten, for mine to tydelige råd om avvik fra den danske prototypen. For det første anbefalte jeg at vi ikke skulle satse utelukkende på vår egen opplæring av elevene på leiren, men også legge stor vekt på å hjelpe lærerne på hjemmeskolen til å følge opp våre tilnærminger i sin ordinære opplæring i de ordinære klassene. Det ble følgelig valgt en tilnærming som ikke bare involvert de aktuelle elevene, men også deres foreldre og lærere. Mitt andre råd var at vi ikke skulle satse utelukkende på å knytte vår opplæring opp mot læringsstil tilnærmingen, men at vi skulle bruke en betydelig mer bredspekteret tilnærming med sikte på å leve opp til lovens krav om tilpasset opplæring.

Det er også ytterligere tre valg vi gjorde som er interessante i denne sammenheng. For det første gikk vi inn for å konsentrere oss om tre av de grunnleggende ferdigheter som er fremhevet i skolereformen Kunnskapsløftet, nemlig lesing, skriving og regning<sup>5)</sup>. Vi anså disse tre kunnskaps- og ferdighetsområdene som spesielt vesentlige også for læring innen de fleste andre skolefag og for å kunne lykkes i arbeidslivet etter endt utdanning. For det andre gikk vi inn for å finne en lærer fra en ordinær norsk grunnskole som hadde en vanlig norsk allmennlærerutdanning uten noen omfattende videreutdanning innen norsk, matematikk eller spesialpedagogikk. Vi ønsket oss en offensiv, kreativ og lærevillig lærer som kunne fungere som frontfigur i “Blanke Ark”-teamet og som kunne samle teamets mange pedagogiske tråder slik at resultatet ble en helhetlig praktisk pedagogikk. For det tredje gikk vi inn for å finne elever som ved utgangen av åttende klasse lå langt bak målene når det gjaldt de aktuelle

fagområdene – gjerne to til tre klassetrinn bak. Siden vi ikke kunne ta sikte på å bemanne teamet vårt med en faglig forsvarlig medisinsk og spesialpedagogisk ekspertise, valgte vi å finne elever uten et spesielt diagnostisert medisinsk eller spesialpedagogisk behov. Vi ønsket å samarbeide med fire klasser som kom fra fire forskjellige skoler og med to elever fra hver klasse som skulle følge vår intensivopplæring.

Allerede under den første delen av planleggingsfasen var det blitt engasjert en fagperson med omfattende erfaring når det gjaldt utvikling og bruk av pedagogisk materiell samt bruken av individualiserte pedagogiske tilnærminger inspirert av strategier i forbindelse med bruk av “læringsstiler”<sup>6)</sup>. Dermed hadde vi altså et ansvarlig pedagogisk team på tre personer med læreren vår som utøvende pedagog i forhold til elever, foreldre og lærere ved elevenes hjemstedsskoler. Alle vesentlig pedagogiske valg og strategier ble drøftet, eller kunne bli drøftet, i dette teamet, men læreren fikk en utstrakt profesjonell frihet innenfor de rammer som ble lagt for forsøket. Læreren ble med andre ord ikke detaljstyrt eller kontrollert underveis i arbeidet, men fikk den hjelp og støtte og de råd han ønsket innenfor rammen av teamets kompetanse og tilgjengelighet.

Konkret gikk opplegget vårt ut på å rekruttere de elevene som vi ønsket oss og etablere en skoleleir som skulle brukes til vårt intensive opplegg i tre helger med seks uker mellom første og siste samling. Første samling ble viet informasjon til de involverte om opplegget og med en spesiell vekt på å utvikle elevenes selvinnsett når det gjaldt faglig ståsted, samt egne evner anlegg og muligheter. Det ble lagt vekt på at lærers og elevers virkelighetsoppfatning ble best mulig synkronisert på disse områdene. Elevene skulle forlate første samling med en konkret og forstått strategi for eget arbeid med de aktuelle skolefagene. I periodene mellom samlingene skulle vår lærer besøke samarbeidsskolene å hjelpe elevene, men også foreldre og skolens ordinære lærere til å holde fokus. Samlingen i midten av perioden skulle bru-



kes til å konsolidere elevenes fokus på oppgavene sine og på de lærte strategier for læring. Siste samling skulle i alt vesentlig gå på å sjekke elevenes ståsted ved slutten av perioden og dermed gjøre oss opp en mening om fremgangen hadde vært tilfredsstillende. Elevenes og foreldrenes egne vurderinger av opplegget ville være av spesiell interesse for oss. Målet var å bidra til at

*elevene skulle arbeide seg fra sitt eget faglige ståsted og frem til klassens ståsted*

innen lesing, skriving og matematikk (regning) i løpet av de seks ukene som prosjektet varte.

Under de neste to overskriftene, *teoriforankring* og *eksperimentelle variabler*, vil jeg først se nærmere på den virkelighetsoppfatning, eller den teoretiske forankring, som preget fagteamets arbeid med elevene. Deretter vil jeg under eksperimentelle variabler, prøve å konkretisere de pedagogiske strategiene, eller ”tommelfingerreglene”, som preget det arbeidet som elevene og læreren utførte i felleskap.

## TEORIFORANKRING

Når TV-produsenter, lærere og akademikere samarbeider under planlegging og gjennomføring av et pedagogisk opplegg, vil selvsagt argumentasjonsrekkene til dels bli springene og usystematiske. Det vil imidlertid hele tiden være et fokus på det som konkret skal gjøres, delvis med intuitive begrunnelser, delvis med teoretiske begrunnelser, og til dels med tilfeldige referanse til enkeltes erfaringer. Vi startet ikke opp med et helhetlig teoretisk rammeverk, men endte opp med en konkret handlingsrekke hvor den helhetlige teoretiske grunnmuren gradvis ble tydeligere og mer synlig for de involverte aktørene. Selv om vi stort sett maktet å arbeide oss frem til praktiske løsninger som var preget av konsensus eller kompromisser, må jeg ta ansvaret for den teoretiske helhet som her blir presentert under ovenstående og neste overskrift. Vår teoriforankring og våre eksperimentelle variabler har gradvis blitt

mer og mer tydelig også for meg gjennom prosessen som kan deles inn i tre faser. I fase en planla vi produksjonen, i fase to produserte vi programmene og i fase tre så jeg alle episodene når de ble vist på TV. For meg var fase tre like viktig som de to første når det gjaldt å utvikle en dypere forståelse for hva vi tok sikte på å gjøre og hva vi gjorde. Nytteeffekten av fase tre øket sannsynligvis ved at jeg alltid så de enkelte episodene sammen med en kollega, med venner som var lærere, med venner som var foreldre eller ungdom som selv var skolelever.

Når vi laget det pedagogiske opplegget for “Blanke Ark” var vi som alle andre lærere, planleggere og pedagogiske ledere avhengige av en felles forståelse av kvalitetsbegrepet som vi kunne støtte oss til. Vi var alle sammen mer eller mindre bevisst inspirert av en kvalitetsforståelse som impliserer følgende fire hovedfaktorer; *elevfokus*, *kontinuerlig forbedring*, *helhet* og *kompetanse*. Dette er de sentrale komponenter i kvalitetsforståelsen innen den tradisjonen som vel i dag kan sies å være en av verdens mest utbredte kvalitetsmodeller, nemlig Total Quality Management (TQM)<sup>7</sup>. I norsk språkdrakt<sup>8</sup> kan komponentene i TQM betegnes som

- Fokus på brukerne (elevene)
- Kontinuerlig forbedring (innovasjon)
- Total deltagelse (helhetlig)
- Kompetanseutvikling.

*Elevfokus*, eller fokus på brukerne, betyr i vår sammenheng at opplæringslovens § 1-3 om en opplæring tilpasset den enkelte elevens evner og forutsetninger blir tatt på alvor og ikke kommer helt i skyggen av ulike varianter av kollektive ideologier. *Kontinuerlig forbedring* betyr ganske enkelt at kvalitet dreier seg om at enkeltelevne befinner seg på et kontinuum hvor alle i større eller mindre grad har utnyttet sitt potensial for læring. Er det et stort sprik mellom elevens nåværende læringsutbytte og det optimale potensial for læring, kan eleven betegnes som underlyter og trenger hjelp og støtte for å kunne forbedre sin læring. Det er med andre ord elevens og lærerens felles utfordring å kontinuerlig forbedre læringsutbyttet mot et

optimalt læringsutbytte. *Total deltagelse* betyr i vår sammenheng at alle involverte aktørers innsats blir koordinert mot et felles forstått mål for læringen. Med kunnskapsstoffet splittet opp i ulike fag og komponenter, med ulike lærere i forskjellige fag, med ulike faginstanser involvert og med sporadisk kontakt mellom skole og foresatte, kan det være en meget stor utfordring å skape en slik helhet eller total deltagelse. *Kompetanseutvikling* betyr blant annet at det er avgjørende med en god og relevant kompetanse blant skolens lærere og ledere, og at det er avgjørende at for eksempel lærerne selv tar ansvar for sin egen faglige utvikling og at skolens ledelse har en god personalpolitikk med vekt på hensiktsmessig arbeidsfordeling og kompetanseutvikling.

Med denne kvalitetsforståelsen som grunnmur, la vi i vårt arbeid vekt på at alle elevene i størst mulig grad skulle

- være motivert,
- vite hva som skal læres,
- ha konkrete arbeidsoppgaver,
- kunne vurdere sin fremgang,
- ha utholdenhet og
- finne sin plass i et arbeidsfellesskap.

Når det gjelder konkretiseringen av vårt pedagogiske grunnsyn, går vi nærmere inn på dette i forbindelse med beskrivelsen av våre eksperimentelle variabler. Før vi går over til denne konkretiseringen, er det naturlig å si noe om vår strategi når det gjelder motivering. Med en spissformulering kan vi si at vi antok at alle barn har i seg en naturlig trang til å lære og til å mestre. Dermed vil vår oppgave både som foreldre (oppdragere) og som lærere (undervisere) å ta vare på denne naturlige motivasjonen hos barna. Vi var forberedt på at våre åtte elever, på grunn av ulike omstendigheter og skoleerfaringer, hadde mistet en stor del av sin naturlige motivasjon og hadde utviklet en dårlig selvtillit. Vår intensjon var derfor å møte hver enkelt elev på deres nivå og vise dem tillit og gi dem oppmerksomhet for å bidra til å gi dem nytt håp, positive læringserfaringer, gode læringsstrategier, et konstruktivt selv-bilde og gode arbeidsvaner. Dette ville vi ta

sikte på å gjøre i et samspill mellom vår lærer, elevene selv, deres foreldre og deres lærere på hjemmeskolen. Gjennom denne tilnærmingen til hver enkelt elev regnet vi med å kunne bidra til å gi dem bedre sosiale verktøy til også å kunne fungere stadig bedre både sosialt og faglig i samspillet med medelever, lærere og foreldre.

## EKSPERIMENTELLE VARIABLER

Her vil det bli fokusert på å beskrive kort et knippe med ni ulike delstrategier vi benyttet for å oppnå våre mål og for å handle i pakt med vårt teoretiske fundament som er omtalt ovenfor:

1. Fokusere *enkeltelevens* spesielle evner, behov og forutsetninger

Som tidligere nevnt var en av våre hovedintensjoner å etterleve § 1-3 i opplæringsloven hvor skoleeier pålegges å tilpasse opplæringen til de enkelte elevenes evner og forutsetninger. Det var for oss innlysende at skolen eksisterer for elevene skyld, og at de har et krav på en tilrettelegging av opplæringen som gjør det mulig for alle elever å utnytte sitt potensial for læring og utvikling. Vi tok som utgangspunkt at vi lever i en kultur som bekjenner seg til humanistiske grunnverdier hvor alle individer er unike og har det samme menneskeverd, noe som også er proklamert av UNESCO gjennom velkjente formuleringer av typen "...education for all (EFA)..." og "...an inclusive school..."<sup>9)</sup> I denne sammenheng støttet vi oss også på forskning innen læringsstil tradisjonen når det gjaldt individuelle anlegg og preferanser for måter å lære på<sup>10)</sup>.

2. Praktisere en mer tydelig *klasseledelse*

Nest etter elevene er lærerne skolens viktigste aktører, og i arbeidet med å gjøre skolen bedre og mer effektiv, indikerer internasjonal forskning å vi med fordel kan rette oppmerksomheten mot lærerne kvalifikasjoner og arbeidsforhold<sup>11)</sup>. Lærerens rolle som tilrette-

legger av læringsbetingelser for sine elever vil være meget viktig og særlig rollen som leder av læringsprosessene, ofte omtalt som klasseledelse, må ikke undervurderes. Lærerne må legge vekt på å stå frem med tydelighet og faglig autoritet i sin ledelse slik at elevene kan oppleve stabilitet, trygghet og målrettethet i arbeidet

### 3. Mer konkrete og presise forventninger og krav til elevene

En side ved tydelig ledelse fra lærerens side vil være at elevene kan oppleve mer konkrete og presise forventninger og krav som de dermed lettere kan forholde seg til. Vi valgte å legge betydelig vekt på at læreren skulle være direkte, klar og tydelig i sin kommunikasjon med elevene med hensyn til krav og forventninger. Ingen av oss kan gjøre en god jobb dersom vi ikke har tydelige mål og delmål og vet hva vi skal gjøre. Derfor blir idretts gutter og -jenter hjulpet til å fokusere på de viktigste arbeidsoppgaver på veien frem mot sine mål, og læringsmål i skole-sammenheng skiller seg ikke fra idrettsmål i denne sammenheng.

### 4. Mer eksplisitte og konkrete kontrakter med elevene

På enhver seriøs arbeidsplass har de enkelte arbeidstagere sine arbeidsavtaler med sine ledere. I tillegg til de generelle og overordnede avtalene finnes det individuelle arbeidsavtaler for hver enkelt ansatt. Det burde være en selvfølge at enhver elev hadde en form for arbeidsavtale, eller kontrakt med sine lærere i tillegg til og som supplement til lov, regelverk og planer. Slike kontrakter behøver selvsagt ikke være skriftlige og formalisert, men de må eksistere som en bevisst avtale hvor begge parter har en konkret og felles forståelse. Vi la stor vekt på at læreren i "Blanke Ark" hadde slike avtaler, eller kontrakter, med elevene og at disse ble fulgt opp slik at både lærer og elev tok ansvar for å oppfylle sin del av avtalen. Også i denne sammenheng må læreren ta et spesielt ansvar

for å hjelpe elevene til å bli mer og mer selvstendige i forhold til eget ansvar. Utvikling av "ansvar for egen læring" er en krevende prosess og kommer naturligvis ikke av seg selv.

### 5. Bedre konkretisering av lærestoffet

I det gamle primærnæringsamfunnet var det sannsynligvis enklere for en lærer å knytte innlæringen av kunnskaper og ferdigheter opp til det daglige arbeidslivet i lokalsamfunnet. I dagens samfunn fremstår skolens kunnskapsstoff gjerne slik at elever og andre ofte omtaler det som "for teoretisk". For eksempel i faget matematikk, vil de aller fleste elever trenge å kunne forankre innlæringen av nye operasjoner i konkrete arbeidsoppgaver og gjenstander. Kanskje er ikke "for teoretisk" en god betegnelse – kanskje ville "for lite konkret" være et bedre uttrykk for å formidle denne kritikken. I "Blanke Ark" la vi stor vekt på at læreren brukte konkretiseringsmaterieell som hjelpemiddel ved innlæringen av matematiske ferdigheter og operasjoner.

### 6. Bygge opp elevenes selvinnstikk

Både for å beholde og utvikle sin motivasjon for læring og for i større grad å kunne ta ansvar for egen læring vil naturligvis selvinnstikk være av helt avgjørende betydning. Selvinnstikken vil være varierende fra person til person både for voksne og for barn, men vi vil alle ha et forbedringspotensial. Det er lærerens plikt å bidra til at det enkelte barn øker sin selvinnstikk på en rekke områder innen skolearbeidet. For eleven selv og for læreren som er tilrettelegger, er det spesielt viktig at eleven har god innstikk når det gjelder:

- eget faglige kunnskaps- og ferdighetsnivå
- egen læringskapasitet
- beste måte å lære på (blant annet ved hjelp av begrepet læringsstil)

Siden også læreren trenger mest mulig innstikk på de samme områder hos sine elever, vil et lærer/elev samarbeid være avgjørende, og et slikt samarbeid krever at det utvikles gode sosiale relasjoner mellom elev og lærer.

### 7. Trene opp elevenes utholdenhet

Det skulle være rimelig godt kjent at ledere, trenere og coacher både innen næringslivet og innen idretten legger stor vekt på *fokus* og på *utholdenhet*<sup>(2)</sup>. Det burde vel ikke være noen grunn til å tvile på at disse variablene er helt avgjørende også når det gjelder elevenes læring i skole- og andre utdannings- eller opplæringsammenhenger. Det er heller ingen grunn til at et land som Norge skulle prioritere kunnskaper og ferdigheter i skolesammenheng lavere enn ski-, fotball- eller musikalske ferdigheter. Dessuten er jo dagens skoleelever rekruttene til morgendagens næringsliv. Kanskje er utholdenhet og evnen til å holde fokus på målene blant de aller viktigste verktøy skolen kan utruste våre barn med. Dette kommer ikke av seg selv, men lærerne må se det som sin oppgave å hjelpe barna til å beholde og videreutvikle sin utholdenhet. Dette må rett og slett trenes opp trinn for trinn gjennom hele skolegangen ved å gi passende oppgaver og systematisk belønne fremgang.

### 8. Hente støtte hos foreldrene

Skolens intensjoner om å involvere foreldrene som samarbeidspartnere når det gjelder barnets læring er tydelig formidlet i offentlige dokumenter<sup>(3)</sup>. En utfordring for lærerne er imidlertid at det kan være meget krevende å komme ut over det nivået at en møter foreldrene på de rutinepregede møtene eller når noe er galt i forbindelse med barnet. Det er særlig på to områder foreldrene kan være til stor hjelp i lærernes arbeid med den enkelte elev. For det første kan foreldrene gi skolen meget verdifulle informasjon om barnet, om barnets situasjon utenom skolen og om barnets formidling av egne opplevelser i forbindelse med sin skolegang. For det andre kan foreldrene bli viktige støttespillere for skolen når det gjelder å oppmuntre og hjelpe barnet i sin læring. Her må læreren kunne formidle til foreldrene på en troverdig og konkret måte hvordan de kan gjøre en avgjørende innsats uten selv å være faglig sterke innen skolefa-

gene eller ha et privat bibliotek til disposisjon. Dersom eleven kan oppleve at eleven selv, foreldrene og skolens lærere og ledere ”spiller på lag”, vil det være en verdigfull støtte og hjelp for barnet.

### 9. Gjøre læringen mest mulig morsom og *trivselskapende*

Lærerrollen er selvsagt utfordrende i en tid hvor den profesjonelle underholdningsbransjen satser tungt på å lage morsom underholdning for barn og unge samtidig som kravet til lærerne om å være engasjerende og underholdende ser ut til å øke. Lærerne kan umulig ta opp konkurransen med underholdningsbransjen, men de kan utnytte skolefagenes iboende potensial til å engasjere og stimulere barnas iboende nysgjerrighet og lærelyst. Dessuten ser engasjement ut til å være ”smittsomt” slik at lærernes og foreldrenes interesse og engasjement kan virke stimulerende på elevene. Det er dessuten mulig å skape et sosialt godt klima som en ramme rundt mange læringsaktiviteter.

Videre vil det være naturlig å omtale tre vesentlig systemvariabler som preget arbeidsformen til vår lærer, og hvor det sannsynligvis finnes et forbedringspotensial ute i skolen:

#### a. Relativt stor *faglig frihet* med vekt på en profesjonell lærerrolle

I utviklingen av lærerrollen fra Bård Skolemester og frem til dagens skole har det selvsagt skjedd mange positive ting, men lærerens profesjonelle faglige frihet har i stor grad blitt avløst av en rolle som i større grad gjør læreren til en brikke i en administrativ, byråkratisk funksjonærkultur. Riktignok kom presten av og til innom for å sjekke lærerens kompetanse og holdninger i forhold til kristendommen, men den faglige pedagogiske friheten var mindre truet den gangen enn nå. I “Blanke Ark” gikk vi relativt lang i å gi læreren det helhetlige ansvar og den faglige frihet, sannsynligvis lengre enn det vil være mulig i dagens skole. Vår antagelse var at elevene



sannsynligvis hadde vært utsatt for en relativt fragmentrisk skole med komplisert timeplan og mange faglærere. Vi tok derfor sikte på å skape en helhet og meningsbærende sammenheng ved hjelp av en allmennlærer.

- b. Anledning til å få *veiledning* når han/hun ønsker det

En svakhet ved vårt skolevesen, som hel-sevesenet i betydelig større grad har tatt høyde for å kompensere, er det som populært omtales som praksissjokket. Mens en lege etter fullført grunnutdanning møter praksisfeltet under veiledning av erfarne leger i organisert opplegg gjennom ett og et halvt år og deretter gis anledning til å spesialisere seg under veiledning gjennom flere år, er lærerne avhengige av eget initiativ og tilfeldig veiledning fra velvillige kolleger eller skoleledere. Vår lærer i "Blanke Ark" var en del av et lite faglig team hvor han kunne få råd, hjelp og støtte når han ønsket det

- c. Anledning til å *prioritere arbeidet med elevene*

Det blir hevdet av mange lærere at møter, rapporter og byråkrati ofte tar energien vekk fra arbeidet med eleven, og at lærere sjelden får hjelp til praktisk tilrettelegging og utvikling av hjelpemidler. Det er ikke nødvendig å gå så langt som til å sammenlikne med flygerens bakkemannskap eller kirurgenes assistenter for å se at lærerne vanskelig kan konsentrere hele sin oppmerksomhet om pedagogisk tilrettelegging. Fagteamet til læreren i "Blanke Ark" bidro med å identifisere, utvikle og skaffe til veie materiell og utstyr som kunne være nyttige verktøy for læreren i arbeidet med bedre tilrettelegging av opplæringen.

## DESIGN OG METODE

Prosjektet "Blanke Ark" kan betraktes som en eksplorerende undersøkelse innenfor rammene av en case design hvor en benytter en quasi eksperimentell logikk. Vi benyttet

pre-test og post-test uten kontrollgruppe. I metodelitteraturen vil denne studien kunne omtales som en embedded case studie<sup>14)</sup>, og som et singel case-design<sup>15)</sup>.

Metodetilnærmingen vil kunne omtales som kvalitativ med vekt på enkle og tilgjengelige tester, observasjoner og samtaler, og med læreren som den utøvende, koordinerende og vurderende aktør<sup>16)</sup>.

En slik design- og metodetilnærming vil ikke kunne gi grunnlag for statistiske generaliseringer. Den vil imidlertid egne seg for å støtte eller svekke eksisterende teorier eller antagelser, og har som fordel at den lett kan brukes av lærere, skoleledere eller pedagogisk-psykologiske rådgivere i det daglige arbeid når det gjelder aksjonspregede tilnærminger til forbedringer i skolen<sup>17 og 18)</sup>.

## EMPIRISKE FUNN

Innledningsvis ble følgende mål for prosjektet "Blanke Ark" formulert som at

*elevene skal arbeide seg fra sitt eget faglige ståsted og frem til klassens ståsted,*

innen lesing, skriving og matematikk (regning) i løpet av de seks ukene som prosjektet varer.

Sammenlikningen av lærers og fagteamets vurderinger basert på tester, observasjoner og samtaler på første samling og på siste samling, seks uker senere, viste at målene for prosjektet var oppnådd med god margin. Det dreide seg om en fremgang på om lag tre klassetrinn innen lesing (med vekt på lese-hastighet og -forståelse), skriving (med vekt på forståelse og bruk av grammatikalske regler) samt matematikk (med spesiell vekt på brøkrekning).

Selv om fremgangen er så tydelig at den ikke kan betviles, gjenstår det selvsagt å kunne dokumentere at fremgangen skyldes våre eksperimentelle variabler. Det er selvsagt mulig at på grunn av kort tid mellom pre og post test, kan noe av den vurderte fremgangen skyldes læring ved første testrunde, det som ofte omtales som "test sophistication".



Vi fant det imidlertid lite sannsynlig at denne faktoren skulle ha forårsaket noen stor del av den vurderte fremgangen.

Videre kunne det fra et pedagogisk perspektiv vært interessant å vite noe mer om den relative betydning av de ni komponentene i vårt knippe med eksperimentelle variabler, men det kan vi ikke si noe sikkert om på grunnlag av vår studie – her trenger vi eventuelt en mer omfattende oppfølgingsstudie. Av skolepolitiske og administrative grunner kunne det også vært av stor interesse å sjekke hva de tre omtalte systemvariablene har av betydning både hver for seg og samlet.

Det kan i denne sammenheng være verd å merke seg at kontakter med elever, foreldre og hjemmeskoler ca. et år senere viste at elevene grovt sett hadde holdt ved like sitt nye faglige nivå også etter at prosjektet var avsluttet. Dette er noe som delvis kan skyldes at elevene selv hadde beholdt sine strategier og ervervede kompetanse som godt arbeidende elever, og delvis at foreldre og/eller lærere ved hjemmeskolene hadde fortsatt med arbeidsformene fra prosjektet. Dette kan faktisk indikere at våre ni komponenter i lærerens arbeid relativt sett kan ha hatt større effekt enn våre tre systemvariabler siden disse neppe ble endret ved hjemmeskolene som en følge av prosjektet.

#### DRØFTINGER, PERSPEKTIVER OG RELEVANS FOR PPT

Fagfolkene som arbeider i den pedagogisk-psykologiske rådgivningstjenesten (PPT), vil sannsynligvis kunne hente idéer fra “Blanke Ark”, få satt spørsmålsteget ved noen etablerte sannheter og gjøre seg sine refleksjoner for deretter å kunne videreutvikle sin kompetanse når det gjelder rollen som veiledere for ledere og lærere i skolen.

Både erfaringene fra rekrutteringen av elever til serien, henvendelser til TV Norges nettsider, innlegg i aviser og andre media og direkte henvendelser til oss tre i fagteamet via telefon, SMS og e-mail, kan indikere at det er et stort antall elever i skolen med helt

ordinær intellektuell kapasitet som ikke får en faglig forsvarlig tilpasset opplæring. I tillegg til at organiseringen og tilretteleggingen av spesialundervisningen ikke fungerer så godt som vi skulle forvente, fungerer altså den ordinære opplæringen heller ikke etter forventningene. For våre elever var det svikt på flere plan som hadde ført til at de lå flere klassetrinn bak planene. Det så blant annet ut til å være svikt på en eller flere av følgende områder:

- tilpasning til faglig nivå (bygge på det som eleven kan fra før)
- tilpasning til læringskapasitet (mengde og tempo/progresjon)
- tilpasning til elevens ”beste måte å lære på” (læringsstil og personlighetstrekk).

Dersom PPT kunne rettlede og hjelpe skolens ledere og lærere på disse tre områdene, kunne sannsynligvis mye forbedres.

Ett meget viktig aspekt ved det vi kunne kalle “Blanke Ark” tilnærmingen, var *fokus på enkelteleven*. For oss som arbeidet i fagteamet, så det ut til at våre elever ikke hadde ”blitt sett” i de klasser eller grupper de hadde befunnet seg i. Enten hadde det ikke blitt registrert at de sakk akterut, eller så hadde de ikke fått hjelp i tide, eller de hadde fått en type hjelp som ikke virket, for eksempel ”mer av det samme”. Faglig sett var dette alvorlig nok, men skadevirkningene ble også forsterket ved at den oppmerksomheten de fikk var negativ oppmerksomhet. Årsakene til denne neglisjeringen kan være flere. For det første skyldes det selvsagt at en lærer med 20 til 30 elever i sin gruppe står overfor en meget utfordrende og til dels uoverkommelig oppgave. For det andre finnes det tydeligvis en ”etterdønning” av 1970-tallet i norsk skole som setter ”kollektivet foran individet”, og det hevdes at individfokus skaper egoister og hemmer sosial utvikling. Vår erfaring var den motsatte; ved å gi enkeltindividene oppmerksomhet og hjelp og å rose fremgang, kom elevene i bedre psykisk balanse og det utviklet seg et konstruktivt og støttende kollektiv uten mobbing og negativ konkurransementalitet. Vi oppmuntret denne utviklingen ved å fokusere på

betydningen av å konkurrere med seg selv og ta sikte på en *kontinuerlig forbedring*.

Denne forbedringslogikken som også er beskrevet innledningsvis, er en vesentlig side når det gjelder utviklingen av tilpasset opplæring. En lærer eller en skoleleder som tror at tilpasset opplæring er noe en praktiserer eller ikke praktiserer, befinner seg allerede i et uføre. Både ledere, lærere og elever kan til enhver tid forbedre sin praksis på ett eller flere områder og dermed bidra til en stadig bedre tilpasset opplæring. Lærerens rolle bør være preget av denne kvalitetsforståelsen. På den ene siden bør læreren bruke den på sin egen praksis og sørge for å lære av sine erfaringer og forbedre seg hele tiden. For det andre bør læreren hele tiden ha oppmerksomheten rette mot enkeltelevene og deres læring og hjelpe dem til å ta ansvar for og et grep om egen læring. De fleste av de ni områdene vi har konkretisert ovenfor under eksperimentelle variabler, er verktøy for læreren til å hjelpe eleven til kontinuerlig å forbedre sin egen læring. Dette krever systematisk og hardt arbeid fra lærernes side. Hjelp og støtte fra skoleledere og PPT kan i visse faser være helt avgjørende.

Ved siden av manglende individuell oppfølging, var elevens tidligere opplevelser av skolen preget av at den fungerte fragmentarisk og at fagene og undervisningen var for abstrakt. I "Blanke Ark" prøvde vi blant annet å kompensere for denne manglende opplevelsen av en helhet med sammenheng og mening ved på den ene siden å brukte bare en lærer (en lærer fra den ordinære grunnskolen med allmennlærerutdanning) til all undervisningen i både lesning, skrivning og matematikk. Dette ga læreren en mulighet til å lære elevene å kjenne med et meget bredere perspektiv enn gjennom ett fag. Dessuten kunne undervisningen på de tre fagområdene koordineres slik at de fungerte gjensidig støttende. Læreren vår brukte også konkretiseringsmaterieill i større grad enn det som sannsynligvis er vanlig på dette aktuelle trinnet. Når en elev fungerte som en elev på femte trinn i for eksempel matematikk, brukte vi grovt sett den konkretise-

ringslogikken og det materiellet som til vanlig preger undervisningen på femte trinn, men med visse tilpasninger.

Erfaringene fra dette prosjektet støtter også den allerede veletablerte antagelsen om at den viktigste enkeltfaktor innen skolen er læreren<sup>19</sup>. Jeg sitter faktisk igjen med det inntrykket at lærerens rolle i vårt prosjekt betydde mer enn størrelsen på elevgruppen. Med litt mer trening ville vi sannsynligvis kunne doble antall elever og fortsatt oppnå gode resultater. Dette stiller selvsagt fremdeles spørsmålet åpent om hvilke sider ved læreren som er mest avgjørende og her finnes det som kjent faglig uenighet. Et gammelt stridsspørsmål er om det avgjørende er lærerens personlighet eller lærerens kunnskaper og ferdigheter. Sannsynligvis betyr begge deler en god del, men personligheten kan vi ofte gjøre lite med. Dermed står vi igjen med troen på gode og relevante kunnskaper og ferdigheter, og jakten på denne lærerkompetansen kan starte.

Våre antagelser om den gode lærerkompetanse i forhold til å utvikle en stadig bedre tilpasset opplæring, er sannsynligvis et av de viktigste bidragene som "Blanke Ark" kan gi til den norske skolen. De ni områdene når det gjelder vår konkretisering av lærerrollen har i vårt prosjekt sett ut til å fungere etter hensikten. Uansett bør vel de som arbeider med lærerutdanning, med skoleledelse eller med pedagogisk/psykologisk rådgivning vurderer nærmer betydningen at lærerne forbedrer seg når det gjelder

- å fokusere *enkeltelevenes* spesielle evner, behov og forutsetninger
- å praktisere en mer tydelig *klasseledelse* mer konkrete og presise forventninger og *krav* til elevene mer eksplisitte og konkrete *kontrakter* med elevene bedre *konkretisering* av lærestoffet
- å bygge opp *elevenes selvinnsikt*
- å trene opp elevenes *utholdenhet*
- å hente støtte hos *foreldrene*
- å gjøre læringen mest mulig morsom og *trivselskapende*

Realiseringen av en slik lærerrolle, som vi her har omtalt, forutsetter selvsagt at sko-

lenes regelverk, organisering og ledelse legger forholdene til rette. Våre tre systemvariabler under overskriften eksperimentelle variabler ovenfor, med vekt på *faglig frihet, veiledning* og muligheten til å *prioritere arbeidet med elevene*, vil selvsagt være avgjørende og ligger i noen grad utenfor ansvarsområdet for PPT.

Sannsynligvis er det også gjennom å ha kunnskaper om den gode lærerrollen og å kunne hjelpe ledere og lærere til å utvikle og forbedre sin praksis, som vil kunne være PPT sitt viktigste bidrag til norsk skole. Kanskje vil evne og vilje til å fungere som en konsulent- og etterutdanningstjeneste for skolen når det gjelder lærerrollen, være avgjørende for eksistensberettigelsen til PPT i fremtiden.

“Blanke Ark” sin styrke ligger sannsynligvis i at den illustrerer og eksemplifiserer en rekke praktiske tilnærminger som en vanlig lærer i en travel og vanlig hverdag ikke alltid makter. Dermed kan serien være utgangspunkt for drøftinger av hva som er god praksis og hvordan god praksis kan realiseres trinn for trinn i større eller mindre grad.

#### FOTNOTER

- 1) Buli-Holmberg, m.fl. 2007
- 2) Bunting, m.fl. 2009
- 3) Christensen, m.fl. (red) 1991
- 4) Opplæringslova, 2009, § 1-3
- 5) UFD, 2004
- 6) Bunting, m.fl., 2009, Del 2
- 7) Shiba, & Walden, 2001
- 8) Skogen, 2004
- 9) UNESCO, 1994
- 10) Bunting, m.fl., 2009, del 2
- 11) MacBeath & Mortimore, 2001
- 12) Skogen, 2006
- 13) Bunting, m.fl, 2009, del 1
- 14) Yin, 2003
- 15) Befring, 2007
- 16) Reagan et al, 2000
- 17) Schmuck, 2006
- 18) Skogen, 2009
- 19) MacBeath, 2001

#### REFERANSER

- Befring, Edvard (2007) *Forskningsmetode* Oslo: Samlaget.
- Buli-Holmberg, J., Jensen, R., & Guldaahl, T. (2007) *Refleksjoner om opplæring i et læringstillperspektiv*. Oslo: Damm.
- Buli-Holmberg, J., Nilsen, S. & Skogen, K. (2008) Tilpasset opplæring ved starten av Kunnskapsløftet. En forundersøkelse med fokus på læreplanarbeid, lærerrollen og skolelederrollen. *Spesialpedagogikk* 2008 Volum 73.(6) s. 42-52.
- Bunting, M., Tjora, H. & Skogen, K. (2009) *Råd og tips for foreldre med barn i skolen*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Christensen, C. R., Garvin, D. A. & Sweet, A. (red) (1991) *Education for Judgment Boston*: Harvard Business School Press.
- Frost, Jørgen (2009) *Språk- og leseveiledning - i teori og praksis*. Oslo: Cappelen.
- MacBeath, J. & Mortimore, P. (red) (2001) *Improving School Effectiveness Buckingham*. Open University Press.
- Mangin, M. M. & Stoelinga, S. R. (2008) *Effective Teacher Leadership*. London: Teachers College Press.
- Opplæringslova (2009) I *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* med endringer. Oslo: Cappelen.
- Reagan, T. G. et al (2000) *Becoming a Reflective Educator: How to Build a Culture of Inquiry in the Schools* London. Corwin Press.
- Schmuck, Richard (2006) *Practical Action Research for Change* London: Corwin Press.
- Shiba, S. & Walden, D. (2001) *Four Practical Revolutions in Management* Cambridge: Centre for Quality of Management.
- Skogen, Kjell (2002) *Innovasjon i skolen* Oslo: Universitetsforlaget.
- Skogen, Kjell (2005) *Spesialpedagogikk* Oslo: Universitetsforlaget.
- Skogen, Kjell (2006) *Entreprenørskap i utdanning og opplæring* Oslo: Gyldendal.
- Skogen, Kjell (2009) Aksjonsforskning – et multiverktøy også i PP-tjenesten? I *Skolepsykologi* Nr. 1 2009 Årgang 44.
- UFD (2004) *Dette er Kunnskapsløftet*. Kultur for læring Rundskriv F-133/04.
- UNESCO (1994) *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris.
- Yin, Robert (2003) *Case Study Research Design and Methods* London: SAGE.

**Kjell Skogen**

Arnold Haukelands plass 5  
1338 Sandvika  
Tlf. 975 86 727

E-post: kjell.skogen@isp.uio.no