

GLB360 1 Pedagogikk og elevkunnskap 4, bacheloroppgave

Kandidat 33

Oppgaver	Oppgavetype	Vurdering	Status
i Informasjon	Dokument	Automatisk poengsum	Lever
1 Opplasting av bacheloroppgave	Filopplasting	Manuell poengsum	Lever
2 Opplasting av samtykkeskjema	Filopplasting	Manuell poengsum	Lever

GLB360 1 Pedagogikk og elevkunnskap 4, bacheloroppgave

Emnekode	GLB360	PDF opprettet	18.08.2016 11:11
Vurderingsform	GLB360	Opprettet av	Hilde Lyster
Starttidspunkt:	11.05.2016 08:45	Antall sider	31
Sluttidspunkt:	30.05.2016 13:45	Oppgaver inkludert	Ja
Sensurfrist	201606200000	Skriv ut automatisk rettede	Ja

Seksjon 1



Informasjon

Eksamensinformasjon:

[Eksamensinformasjon for innlevering](#)

Forside:

[Framsidedmal Bachelor-mal med Nord logo](#)

Samtykkeskjema:

[Samtykke til Nord universitets' bruk av prosjekt, kandidat bachelor og masteroppgaver](#)

Opplasting av bacheloroppgave

Opplasting bacheloroppgave

Last opp pdf.-filen her. Maks én fil.

BESVARELSE

Filopplasting

Filnavn	5208435_cand-5738622_5224938
Filtype	pdf
Filstørrelse	406.826 KB
Opplastingstid	30.05.2016 11:55:07



Neste side
Besvarelse
vedlagt

BACHELOROPPGAVE

Emnekode: GLB360

Kandidat: Robert Kristensen

Læring og målstyring

Learning and management by objectives

Dato: 30.05.2016

Totalt antall sider: 24



www.nord.no

Sammendrag

I denne bacheloroppgaven har målet mitt vært å fundere rundt begrepene læring og målstyring. Det er to begreper som surrer rundt hodet på lærere og lærerstudenter som to illsinte veps, og blir bare mer og mer dagsaktuelle i den norske grunnskolen som muligens holder på å bli for teoretisk og som dessverre ser ut til å utvikle seg i feil retning. I god tro bestemmer de som har makten over skolen at det de oppfatter som for svake resultater i basis fagene kan løses ved å stramme til målstyringskravene enda litt til. I min oppgave har jeg gjennom begrepet læring, gjort et forsøk på å finne ut av hva som fremmer god læring og funnet ut at det kanskje heller er lærere å slakke litt på målstyringskravene for å frigi undervisningens kunst og den gode pedagogiske taktfølelsen.

Gjennom fenomenologisk hermeneutikk som tilnærming har jeg undret meg over hvilke pedagogiske virkemidler man bør benytte seg av for å fremme den gode læringen i skolen. Har i hovedsak søkt mot professor Tom Tiller sin litteratur som han har skrevet om norsk skole og om god læring. Denne oppgaven har ikke hatt som mål å finne noen klare svar på mine mange spørsmål, arbeidet har heller artet seg som en dannelsesreise hvor et svar på et spørsmål har ført til nye gode spørsmål. Min arbeidsmåte preges derfor av at et godt spørsmål kan være et like godt funn som et desperat dårlig forsøk på et svar.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	i
Innholdsfortegnelse.....	ii
Innledning	1
Problemstilling:.....	2
Metode	2
Refleksjon rundt temavalg.....	4
Læring.....	5
Målstyring.....	14
Avslutning.....	18
Litteraturliste.....	20

Innledning

Helt siden jeg startet på grunnskolelærerutdanningen ved daværende HINT her på Røstad på Levanger, til i dag hvor jeg nå sitter på NORD Universitet og snart skal begynne å praktisere i skolen, har jeg hatt en gryende interesse for praktisk tilnærming til læring. Det kan ha mye med min bakgrunn, jeg har vært fysisk aktiv gjennom hele mitt liv og bestandig likt meg best når jeg har fått brukt fingrene, kroppen og hele meg til å skape noe. Senere når jeg fikk meg jobb ble det i anleggsbransjen som fagarbeider i veg- og anleggsfaget. Det er et veldig praktisk yrke hvor man får brukt kroppen sin aktivt hver dag, på mange måter blir det kroppen som blir det viktigste arbeidsredskapet for denne yrkesgruppen. Da jeg ble nødt til å omskolere meg og igjen sette rompa på skolebenken må jeg ærlig innrømme at det var et slag i trynet. Jeg hadde mine store tvil til og jeg var i stand til å gjennomføre det som krevdes av meg når det gjaldt lesing og forholdsvis stillesittende hverdager med kognitiv aktivitet.

Nå i ettertid ser jeg kun positivt på denne perioden og det har faktisk gått over all forventning. Det var en stor omstilling i starten. Kroppen var vant til hardt fysisk arbeid, for så å venne seg til å sitte rolig på en stol og jobbe hardt med en ny kroppsdel, nemlig hjernen. Til min store overraskelse fant jeg undervisningen så interessant at det faktisk til tider var gøyalt å følge med på. Dette utviklet seg i meg så etterhvert ble jeg en ”aktiv” student som likte å rekke opp hånden for å stille gode og noen mindre gode spørsmål.

Etter å ha blitt inspirert av professor Tom Tiller gjennom forelesning her ved HINT, og ved å lese hans bøker liker jeg å tro at jeg har ervervet meg en del ny kunnskap. En viktig del av den kunnskapen er hva Tom sier om hva han har funnet ut om hva som bør være ingrediensene for å kunne oppnå gode læringssituasjoner. Blant mange faktorer er det nytte, mening og deltakelse som skiller seg klart ut som de viktigste faktorene. Det viktige her er at det er elevene og ikke læreren eller pedagogen som skal sitte igjen med følelsen av at undervisningen inneholdt de tre faktorene.

Nå mens jeg har jobbet med denne oppgaven dette avsluttende semestret gikk det plutselig opp et lys for meg, jeg hadde opplevd det. Fordi undervisningen her på HINT var til nytte for meg, den ga meg mening og jeg fikk muligheten til å delta aktivt i undervisningen. Dette ga meg den motivasjonen og læringslysten jeg trengte for å sette meg inn i de temaene som undervisningen

krevde. Nyttefaktoren ble ekstra stor for meg for det var helt nødvendig å fullføre studie for å kunne få jobb som grunnskolelærer, en utfordrende jobb som frister og som skaper et økonomisk fundament for familien min. Det som ble undervist ga også mening, jeg følte jeg hadde bruk for den kunnskapen lærerne ved høyskolen viste oss. Særlig likte jeg de foreleserne som selv hadde erfaring fra praksisfeltet og som kunne dele sine erfaringer med studentene, det var kunnskap man virkelig følte ga mening og som man kommer til å få bruk for når man selv skal forsøke seg i læreryrket. Studentdeltakelse eller at studentene har hatt påvirkning på undervisningen her ved høyskolen har ikke vært en stor del av undervisningen, men jeg følte virkelig nytten og effekten av det når vi på høstsemestret tredje studieår fikk skrive bok og fordype oss i egne selvvalgte temaer. Det skapte virkelig engasjement, innsats og meningsfull læring for studentene i klassen.

Den reisen jeg nå har gjort gjennom min overgang fra praktisk arbeid til nesten ferdig utdannet lærer og som ble en bra opplevelse til tross for en gryende skepsis ved reisens start forteller noe om hvor komplisert og kompleks utdanning egentlig er. Samtidig må vi huske på at alle er vi bare mennesker av kjøtt og blod som har hver vår plass på denne planeten. Min interesse samt faglig påfyll gjennom studiene Entreprenørskap og UTOLA, her ved HINT/NORD, gjorde at jeg landet på følgende problemstilling:

Problemstilling:

Hvilke forhold i skolekulturen fremmer og hemmer elevens læring?

Som tidligere nevnt er ikke oppgavens formål å finne klare entydige svar i den grad det finnes, like viktig for meg har vært å undre seg rundt temaene, litteraturen og begrepene som jeg har snublet over i jakten på hva den gode undervisningen består av.

Metode

I arbeidet med denne bachelor oppgaven har jeg benyttet meg av metoden fenomenologisk hermeneutikk. Hovedgrunnen for valg av metode var ønsket om å skrive en oppgave forankret i aktuell teori, med muligheter for å drøfte, tolke og sammenfatte tanker som er blitt tenkt før. En av mine ønsker var å benytte meg blant annet av Tom Tiller sin litteratur i søken på stoff som kunne aktualisere min problemstilling. Dette er ikke veldig gammel litteratur, men det har skjedd ganske mye i norsk skole på de 20 – 30 årene han har skrevet litteratur om blant annet

den norske skolen og den gode læringen. Noe av poenget var derfor å bringe litteraturen inn i vår tid og utforske relevansen av den sett i lys av problemstillingen.

Fenomenologi er satt sammen av de greske termene *phainomenon*, det som viser seg for oss eller det åpenbare og *logos*, fornuft (Taraldsen, 2011, s. 63). Fenomenologien kan derfor sies å være vitenskapen om fenomenene eller læren om fenomenene. Tyskeren Edmund Husserl (1859-1938) som var filosof er grunnleggeren av fenomenologien og kan dermed betegnes som fenomenologiens far. Husserl lanserte fenomenologien som et svar på naturvitenskapens dominerende induktive metode, og i likhet med Martin Heidegger (1889-1976) som etterhvert blir hans assistent legger de vekt på at fenomenologi handler like mye om å se det skjulte, som om å se det som er synlig (Taraldsen, 2011, s.65).

Hermeneutikken knyttes til den greske guden Hermes og betyr fortolkningskunst eller forståelselære. Opprinnelsen stammer følgelig fra den klassiske disiplinen vi mennesker alltid har vært opptatt av, nemlig kunsten med å forstå og tolke tekster (Gadamer, 2012, s.197). Hermeneutikken ble utviklet som en teologisk og filosofisk hjelpevitenskap på 1900 – tallet og dannet på mange måter fundamentet for all etterfølgende åndsvitenskapelig virksomhet. Hermeneutikken som inngang til forståelse av åndsvitenskapelige emner framstilles gjerne i en illustrasjon kalt den hermeneutiske spiral.

Tilnærmingen til den hermeneutiske spiral innebærer en kontinuerlig vekslning mellom forståelse og forforståelse. En leser vil i møte med en tekst alltid ta med seg sin forforståelse, altså forståelsen man har opparbeidet seg gjennom tidligere erfaringer. Ettersom horisonten stadig utvides gjennom nye opplevelser og kunnskap, vil også vår fortolkning og forforståelse også utvikle seg. Det er denne utviklingen den hermeneutiske spiral illustrer så godt, altså en evig runddans og for hver runde rundt øker forståelsen. Den historiske hermeneutikken har som et absolutt krav at alle fordommer må elimineres for fullt ut å kunne tolke det vi opplever, det er selvsagt en veldig problematisk øvelse noe som jeg kommer inn på i neste avsnitt i denne metode delen. Den eksistensielle hermeneutikken sier derimot det motsatte, at fordommene er en forutsetning for å oppnå en best mulig fortolkning (Taraldsen, 2011, s. 76). Hans-Georg Gadamer mener at Heidegger sin forforståelse uansett vil farge vår fortolkning og at det beste vi kan gjøre er å være dette bevisst, og heller la det prege det helhetlige forståelsesbilde. Sammenligner man med flere teoretikere finner man ut at det er flere enn Gadamer og Heidegger som bruker den eksistensielle hermeneutikken som prinsipp. Også den sveitsiske

filosofen Jean Piaget (1896-1980) mener at man møter ny kunnskap med en allerede eksisterende kunnskap, dette illustrer han i sin skjemateori (Lyngsnes & Rismark, 2011). Den teorien forteller oss at vi kan fortolke den kunnskapen vi allerede har eller at den nye kunnskapen erstatter allerede kjent kunnskap eller utvider forståelsen for den kunnskapen, Piaget kaller det for assimilasjon og akkomodasjon.

Når jeg startet dette arbeidet med å skrive min bacheloroppgave var jeg helt bevisst på at det kom til å bli vanskelig å forfatte et teorigapittel uten at det ble for mye farget av min forforståelse, men også farget av mine meninger og tolkninger. På tross av dette gjorde jeg et ærlig forsøk på å få det til, men etter å ha skrevet en god stund på teoridelen ble jeg i samråd med min veileder enig om at det ville bli enklere og et bedre sluttresultat om teorien, tolkningene og drøftingen følger hverandre fremover som en rød tråd gjennom hele oppgaven. En annen reel utfordring når man er oppriktig interessert i et tema er å ikke bli altfor revet med i det man skriver. Det kan fort føre til litt for bastante og skarpe fortolkninger som vil svekke troverdigheten til en bacheloroppgave. Når man leser denne bacheloroppgaven kommer det også klart fram av det som er skrevet at jeg er betenkt over den retningen skolen er i ferd med å bevege seg inn i. Min skepsis for den økende målstyringen som er i ferd med å kvele både kreativiteten og læringslysten til landets håpefulle grunnskoleelever kommer også godt fram i lyset, men heldigvis var det mye god støtte å finne i den litteraturen jeg har satt meg inn i.

Refleksjon rundt temavalg

Først i denne oppgaven skal jeg skrive en inngang som forklarer og delvis begrunner de valg jeg har gjort. Det er særlig to kjente begrep i den norske skolen som fortjener ekstra oppmerksomhet: læring og målstyring. I det påfølgende kapitlet skal jeg legge fram teori og synspunkter fra kjente forskere, forfattere og teoretikere som har skrevet mye om akkurat læring og målstyring. Når man ser i aviser, nyheter og politiske debatter at frafallet i videregående skole begynner å bli faretruende stort, faktisk så stort at det begynner å utvikle seg til et samfunnsproblem (Tiller, 2008, s. 21), så må man kunne si at denne gruppe elever har et motivasjons- og eller skoleproblem i en eller annen form. Et problem som kan stamme fra skolestarten og for mange varer helt til de tar det desperate valget å slutte på skolen. Et legitimt spørsmål man da kan stille seg er om noen av de 3,3 milliardene staten har brukt i videregående skole for å hindre frafallet kunne ha blitt brukt litt tidligere i skoleløpet (Svarstad & Mellingsæter, 2015). Dette peker også Arne N. Jordet på i boken *Klasserommet utenfor* hvor

han mener at frafallet i videregående skole forteller oss at det er ikke bare svakheter med den videregående opplæringen, men også at noen av problemene for disse elevene stammer fra grunnskolen. Enda verre er at disse elevene er i faresonen for å bli merket for resten av livet på grunn av at de opplever skolens mange helsemessige og sosiale problemer på kroppen gjennom mange år (Jordet, 2010, s. 15). Læring og målstyring er viktige begreper i skolehverdagen og de delvis konkurrerer om oppmerksomheten til både lærere, skoleledere, politikere og andre personer som har makt i norsk skole. Særlig er det spenning mellom begrepene læringsglede og målstyring, enkelt sagt kan man si at for mye av det ene er delvis ødeleggende for det andre. Det er vanskelig å se for seg en skole helt uten målstyring, uten noen førende dokumenter og uten noen form for måling. Samtidig som det er ødeleggende for et læringsmiljø som en skole faktisk er om læringslysten til elevene drukner i målstyringens lange arm. Elevens motivasjon er på enn måte skålvekten som balanser kampen mellom de to begrepene.

Dette er et tema som har hatt og har forholdsvis stort fokus i den norske skoledebatten. Vår kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen har akkurat bestemt at grunnskolelærerutdanningen skal økes med 1 år til en 5 års masterstudie for å heve kompetansen til lærerne og dermed øke kvaliteten i skolen. I tillegg til at fokuset på nasjonale prøver og kartlegginger i grunnskolen bare ser ut til å øke i omfang, år for år. Som om ikke dette er nok så er det enda større farer som banker på døren til den norske skolen og truer den enda lenger mot næringslivets parametere som er måling, produktivitet og effektivitet. Det har allerede vært skrevet i media om enkelte skoleledere i Oslo skolen som mottar prestasjonslønn og om det får bre om seg da kan man fort få en innsnevret utvikling av den norske skolen.

Læring

Læring som omfatter alle forandringer i menneskets liv som ikke direkte eller indirekte kan føres tilbake til visse arvelig bestemte faktorer, f.eks. modning. Læring kan være av: a) atferdsmessig karakter, dvs. at individet handler på en annen måte etter en læringsprosess. Eks.: Individet behersker en ferdighet som det ikke tidligere har behersket, eller viser at det har tilegnet seg kunnskaper det ikke tidligere har hatt: individet demonstrerer eksempelvis at det kan gjengi den lille multiplikasjonstabellen eller nevne byene i Aust-Agder; b) ekspressiv karakter, dvs. at hun som lærer, har en opplevelse knyttet til læringsprosessen, f.eks. den opplevelsen en elev har etter å ha sett en film; c) refleksiv karakter, dvs. at individet tenker annerledes etter læringsprosessen, f.eks. hva det lærer om sosiale prosesser etter å ha vært deltaker i en gruppe (Bø & Helle, 2013, s. 177).

I utgangspunktet er alle norske skolestartere proppa full av læringslyst, energioverskudd og pågangsmot, det ligger i barns og menneskets natur. Vi er nysgjerrige og spente på nye ting vi ikke vet hva er og som vi fortest mulig vil finne ut av. Så er det en liten gruppe elever som av andre grunner faktisk gruer seg til å begynne på skolen. Noen gruer seg og er skeptiske på alle de nye usikkerhetsmomentene, kanskje foreldrene hadde dårlige erfaringer med skolen selv og har snakket skolen ned til sine kommende skoleelever, noen elever har dårlige erfaringer med menn eller kvinner som omsorgspersoner eller det kan være mange andre grunner. Det viktige er at vi pedagogene har tid og handlingsrom til også å møte disse elevene på deres læringsarenaer og at også deres interesser er viktige nok for skolen og at vi ikke bare lytter til de som er supermotiverte for å starte lese- og skriveopplæringen (Tiller, 2008, s. 21).

Skoletaperne utvikles i skolen, det er skolen som ikke klarer å tilpasse seg de elevene som til slutt ikke ser annen løsning enn å slutte. Det skjer altså noe underveis i skoleløpet med de elevene som bare venter på første og beste sjanse til å hoppe av skolen. I det norske skolesystemet er videregående skole i praksis det første stedet hvor man fysisk kan slutte på skolen, det er det man nå for alvor begynner å se på statistikkene. I Norge er det bare 57 % som fullfører videregående skole på normert tid. Frafallet er klart størst i yrkesfaglig studieretning med ca. 30 % frafall. Det er flere gutter enn jenter som slutter og frafallet er markant større i de tre nordligste fylkene, særlig Finnmark der hvor bare 30% av elevene fullfører til normert tid (Utdanningsforbundet, u.å.). Dette er dystre lesning og selv om dette ikke er rykende ferske tall er det ingen bedring i sikte, frafallet øker til tross for at det blir satt inn betydelige midler for å forhindre den negative trenden (Svarstad & Mellingsæter, 2015). Elevene som tar det forholdsvis dramatiske valget det faktisk er å droppe ut av skolen mistet nok læringslysten for mange år siden. Det er elever som kanskje aldri fant seg til rette i det tilbudet skolen ga til dem og som har pint seg igjennom altfor mange år på en stol bak et lite bord ventende på sin tur med stor fysisk kribling i både ben og armer. Hva kan så samfunnet tilby disse elevene som ga opp en skole de ikke passet inn i, det er ikke lett å få seg jobb i dagens samfunn uten å ha gjennomført minst videregående skole (Tiller, 2008, s.21).

For å beholde læringslysten til våre unge håpefulle elever som er nasjonens fremtidshåp og aller viktigste resurs fins det kun en medisin, nemlig god læring. Man kan fint skrive hele bøker om begrepet læring uten helt å finne essensen i hva det er og hva det består av. Spør man de dyktigste og mest erfarne lærerne blir de litt rar i ansiktet og starter en lang tankeprosess før de begynner å prate. Da kommer de til slutt fram til viktige elementer som må være på plass for at

god læring kan oppstå. Tom Tiller som har jobbet og forsket på begrepet læring gjennom hele sitt voksne liv har kommet fram til tre hovedingredienser som bør være tilstede. Undervisningen bør ha elementer av mening, nytte og deltakelse sett fra elevene sitt perspektiv (Tiller, 2008, s. 105). Det er altså når disse faktorene er på plass man skaper meningsfull læring, livslang læring, en læring for livet som gjør at lærelysten bare øker til mer man lærer og varer livet ut. Det er langt enklere å observere når god læring oppstår enn å forklare hva som er oppskriften på den. Når man ser gløden og engasjementet lyse ut av øynene på elevene og de blir totalt oppslukt i det de driver med. Da har man lyktes i å skape god læring og som lærer kan man da unne seg å observere de ivrige elevene i noen minutter.

Skoletaperne som har hoppet av skolen, mistet sannsynligvis meningen og koblet seg mentalt av skolen lenge før de sluttet. Kunnskapen nådde aldri frem til disse elevene, de kjente seg ikke igjen i teorien de fikk servert. Undervisningen ga ingen mening, de skjønnte ikke hvorfor de skulle lære mattestykket for de klarte ikke å knytte den kunnskapen til det virkelige livet utenfor skolen. For å finne tilbake til meningen og nytten for disse elevene må man tenke litt utenfor klasserommets fire vegger. Man må øke kontakten mellom skolens kunnskaper og lokalsamfunnets virksomheter og ressurser, hele skolens nærmiljø og lokalsamfunn må brukes som læringsarena. Deltakelse og nærhet til lokalsamfunnet stimulerer skoleinnsatsen og øker lysten til å lære, elever synes slik undervisning er lærerikt og artig (Tiller, 2008, s. 21).

Skal elevene føle deltakelse med undervisningen må de få anledning til å bruke hele seg, de må få anledning til å bruke hele seg på en måte som gir mening og deltakelse for alle elevene i klassen. Ikke bare de skoleflinke som passer inn i klasserommet som eneste læringsarena, disse elevene har ingen stor indre uro som gjør at det kribler i ben og armer og disse elevene har en impuls kontroll som gjør at de har tålmodighet til å vente på at det blir deres tur til å ytre en mening i klasserommets læringsarena. Skal man derimot få med seg et større spekter av elever må man utvide læringsarenaene og utnytte de læringsressursene som ligger rett utenfor veggene på klasserommet. Læring har aldri vært og kommer heller aldri til å bli tom kunnskap som om vi kunne åpne hodene til elevene å fylle dem opp med kunnskap. Skal vi lære så må vi konstruere kunnskapen selv og det gjelder også elevene våre, skal de lære så må de gjøre noe selv (Tiller & Tiller, 2002, s. 13). Som Gert Biesta så fint sier det så handler undervisning ikke om å fylle bøtter med kunnskapsvann i hodet på elevene, men det handler om å tenne en læringsild, en gnist langt inne i elevene. Biesta skaper begrepet ”svak tilnærming” til undervisning for å utdanne tenkende, selvbevisste og ansvarlige unge mennesker. Skal man

lykkes i en svak tilnærming til undervisningen må man som pedagog slippe til elevene med sine tanker, ideer og interesser og la engasjementet, følelsene og nysgjerrigheten til elevene blomstre.

Praktiserer man det omvendte, altså lærerstyrt forelesning med lærerstyrt form, innhold og målstyring dreper man læringslysten og motivasjonen til elevene (Biesta, 2014). Det er dessverre denne tilnærmingen den økte målstyringen fort leder fram til. Lærerne er beviste på hva som skal testes og dermed blir undervisningen preget av et jag for at elevene skal tilegne seg den rette kunnskapen i tide før de skal testes. Det kan fort bli to negative aspekter ved en slik tilnærming til læring. For det første kan det bli for styrende i forhold til hva elevene skal lære og for det andre kan det føre til en stressfaktor med at kunnskapen skal være gjennomgått til et bestemt tidspunkt. Om man heller tenker seg en svak tilnærming, en tilnærming der elevene faktisk har en reel mulighet til å påvirke hva de skal lære, vil man sannsynligvis oppleve en økt motivasjon blant elevene samtidig som man risikerer at elevene går i litt andre retninger og faktisk tilegner seg kunnskap som ikke blir etterspurt på prøven. Det kan føre til dårligere resultat på en kunnskapsprøve, men vil sannsynligvis føre til at elevene konstruerer en mye bredere og nyttig kunnskap som igjen vil slå positivt ut på motivasjonen og den livslange læringen. I dette tilfellet vil da resultatet bli at elevene scorer litt dårligere på den nasjonale prøven, men de vil score langt høyere på motivasjon, læringsglede og videre iver for å lære seg ny kunnskap i det lange skoleløpet.

Dessverre er det vanskelig å måle slike ”gevinster” ved god pedagogisk virksomhet og dessverre forsvinner dette viktige aspektet på god læring i jakten på en bedre kunnskapsrik norsk grunnskole. Man sitter med en bestemt følelse av at det som virkelig betyr noe i skolen, å utdanne eller danne mennesker for lange gode liv blir satt i klem av målstyringen og testingen og noe av forklaringen ligger i at resultatene av testene kan politikere og skolens maktpersoner bruke til å slå seg på brystet og stolt vise fram skolens forbedrede resultater og ”vise” fram hva de har oppnådd med sine skolereformer. Mens alle de viktige delene av den generelle delen av kunnskapsløftet og den norske skolen som helhet ikke kan måles og dermed blir gjort mindre viktig. Et godt eksempel kan være om skolen nå tar en kraftig kursendring og lanserer en storsatsning i de praktisk estetiske fagene, det vil etter min mening sannsynligvis føre til et løft for skolen, men hvordan får politikerne og skolens maktpersoner målt det? Hvordan kan de da stå fram i media og slå seg på brystet med sine stolte resultater, det kan de ikke og det kan være noe av forklaringen på den overdrevne satsningen på testing om målstyring.

Hadde det vært enklere å fått frem håndfaste kvantitative bevis på den økte trivselen og motivasjonen den svake tilnærmingen fører til hadde det nok blitt langt mer populært å skrevet om det i aviser og å tatt temaet opp i politiske debatter. Opplevelsen av at man lykkes med pedagogisk kløkt og teft blir for svak i konkurransen med de konkrete bevis som er de nasjonale prøvene. De gir oss enkle svar på altfor kompliserte pedagogiske utfordringer og gjør at man kan sammenligne kvaliteten i skolen fra år til år og mellom ulike skoler i ulike landsdeler. Det er bare så synd at de enkle svarene eller resultatene egentlig sier svært lite om den reelle kvaliteten i skolen. Om man hever blikket enda en etasje opp og ser skolen gjennom den generelle delen av læreplanen blir resultatene en liten del i den dannende og skapende funksjonen som skolen også har. Biesta og gode pedagoger ser at dette jaget og fokuset på testing og ensidig faglig fokus kun fører til det motsatte av sin hensikt. Elevene oppnår dårligere resultat på avsluttende matteeksamen på ungdomsskolen nå enn de gjorde i Tom Tiller sin tid på tross for at de nå tilbringer mange flere timer på skolen hver eneste dag og at grunnskoleløpet er forlenget med 1 år.

For å bedre belyse poenget mitt er det fristende å dra en sammenligning mot toppidretten og langrenn kan brukes som et godt eksempel. Om en profesjonell utøver på det norske landslaget i langrenn sliter med å prestere på ønsket nivå tar utøver og lagledere en evaluering på hva som har gått galt. I de aller fleste tilfellene kommer man fram til at utøveren har trent for hardt, altså overtrent eller overbelastet om man vil. Hadde man blitt best i verden på langrenn ved å trene døgnet rundt hadde det vært enkelt, utfordringen er å finne den optimale balansegangen mellom trening og hvile. For å ta det tilbake til skolehverdagen kan man altså ikke regne matematikk dagen lang for å oppnå oppsiktsvekkende resultater, her gjelder akkurat de samme parameterne som i toppidretten. Det er helheten som betyr noe, sammenhengen mellom intensiv matematikk regning og den kognitive matte pausen hjernen trenger før både hjernen og resten av kroppen er klar for en ny runde med matematikklæring. Akkurat nå føles det som om norsk skole befinner seg i og samtidig beveger seg i feil retning mot en slags matematikk- eller teorioverbelastning som fører til at tiltakene som er enda mer teoretisk tilnærming kun virker mot sin hensikt.

Uterommet, naturen, skolens nærmiljø og hele skolens lokalsamfunn må forankres og inkluderes i undervisningen så elevene kan benytte hele sin kropp i deltakelsen ved læringsprosessene. Legger man undervisningen ut av klasserommet legger man til rette for en mer aktiv elevrolle. Ved å legge undervisningen tettere på elevens erfaringsbakgrunn som

hjemmet, nærmiljøet og lokalsamfunnet blir skoledagene mer konkrete og virkelighetsnære og motivasjonen og lysten til å lære vil øke (Jordet, 2010, s. 13). Tanken er at elevene lærer om naturen i naturen, om samfunnet i samfunnet og om nærmiljøet i nærmiljøet i en integrert undervisning hvor ute- og innaktivitetene har en nær sammenheng (Jordet, 1998, s. 24). Det er nettopp her poenget ligger, man skal ikke kutte ut hverken den ene eller den andre læringsarenaen, men man skal legge undervisningen til den læringsarenaen som er naturlig for det teamet det skal undervises i. På den måten blir ikke de alternative læringsarenaene noe som kommer i tillegg, noe man ikke har tid til, men det blir en viktig integrert del av den totale undervisningen om det aktuelle emnet. Undervisningen kan legges opp som en tretrinnsprosess med forarbeid inne, uteaktiviteter og til slutt bearbeiding inne i klasserommet (Jordet, 2010, s. 46). Mange ganger er klasserommet den beste læringsarenaen og da skal man bruke det, men de gangene man har en gylden mulighet til en forandring, til å oppsøke læringsmiljø som gir muligheter for elevene å synliggjøre og lære gjennom praktiske, nyttige og meningsfulle læringsprosesser så bør man gjøre det. I dette tilfellet blir det samspillet mellom de ulike læringsarenaene som avgjør hvor godt man lykkes med de ulike pedagogiske oppleggene. Som i foregående eksempel blir det også her en vanskelig øvelse å "måle" om man har lykkes eller ikke, og nok en gang kan det være en av grunnene til at bevisstheten rundt uteskole og bruk av alternative læringsarenaer får for liten oppmerksomhet. Hadde man kunne opplyst gjennom nasjonale resultater at man har oppnådd gode inkluderende klassemiljøer og fått vekket til live læringsgløden i elevene som gjør at de forblir læringsvillige mennesker lenge etter at de er ferdige med ungdomsskolen kunne nok det ha ført til en økt bevissthet om den gode praktiske læringen.

Ungdommens frafall fra videregående skole kan være deres protest mot det ensidige fokuset i skolen. Mot alt som kan telles, mot ensidig kognitiv målbar kunnskap og mot mangel på motvekten, det kreative og det emosjonelle. Den lille læringsarenaen som er klasserommet har fått altfor stor plass i forhold til den store læringsarenaen som er samfunnet utenfor skolen, det virkelige liv. Tar man i bruk den store læringsarenaen eller alternative læringsarenaer utenfor klasserommet får eleven straks bruk for "håndas" kunnskap. "Håndas" kunnskap visualiserer den praktiske kunnskapen som det meste av samfunnet er bygd opp av, og når elevene får praktisert mer av slik undervisning i tilknytning til samfunnet skaper det med en gang en overgang til virkeligheten og elevene evner å bygge broen mellom teori og praksis. Når den koblingen blir så tett at elevene oppfatter koblingen selv skaper det med en gang en følelse av at de kan nyttiggjøre seg den kunnskapen de er i ferd med å erverve seg. At elevene automatisk

får litt ekstra fysisk bevegelse når man tar med klassen utenfor klasserommet er en positiv bieffekt som ikke skal undervurderes. Det kan ta motet fra de fleste å sitte bak en stol og et lite bord og vente på tur i så mange år som det norske grunnskoleløpet nå er. Når man utvider undervisningen og skolen til også å gjelde den store læringsarenaen skaper man den varme kunnskapen som gir glede, varme, identitet og ikke minst større læringslyst (Tiller, 2008, s. 28). Et utsagn som visualiserer ”håndas” kunnskap godt er: en plante i hånden er bedre enn ti bilder i boka. Det er enkelte ting man opplever og erfarer når man er ute blant elementene som ikke kan beskrives, det må oppleves. Om vi tenker med oss selv også så er nettopp dette erfaringer og gjerne også kunnskap som sitter i hukommelsen livet ut (Husby & Kvammen, 2014, s. 147).

For å få en bedring på dette må vi se en forandring i skolen. Den må forandres i retning slik at det blir et bedre og smartere samspill mellom skolens definerte kunnskaper og de rike livserfaringene utenfor skolen. Det kan man oppnå ved å utvide læringsrommet i retning av den andre dagen som er et begrep Tom og Rita Tiller presenterte i sin bok *Den andre dagen: det nye læringsrommet*. Selve begrepet oppsto når forfatterne tenkte tilbake til sin egen skolehverdag en gang på 50-tallet hvor skolen på landsbygda fungerte som et slags vekselbruk. Man hadde én dag skole, én dag fri, én uke skole og én uke fri eller lignende ordninger. Selve begrepet ble ikke lansert som en ide for å gi dagens elever like mye fri som skole, det handler om å finne den nye andre dagen, altså læringsarenaer som gir dagens elever den samme koblingen mellom selve livet og skolens læring. Det var nettopp det som skjedde i gamle dager, som en tilfeldighet eller som en følge av mangel på lærere og andre ressurser, at de fikk koblet liv og lære sammen på en måte som sørget for at det skapte læringsmot og læringslyst, og sørget for at de som gikk på skolene den gang ønsket å lære stadig mer selv etter at skolen tok slutt. Den gang fungerte dette godt for det var alltid noen som var hjemme, det var gården, småbruket, skogen og fiskebruket som var de primære arbeidsplassene ute i distriktene. Det var alltid noen som fulgte med og kunne hjelpe til når de praktiske utfordringene ble for store, for det var ikke fri fra skolen slik vi kjenner fri begrepet. Det var å være med på det arbeidet som skjedde hjemme og å hjelpe til så godt man kunne (Tiller & Tiller, 2002, s.11).

Den gangen som nå syntes også elever at skolen til tider var kjedelig, de dagene elvene ikke var på skolen ble et kjærkomment pusterom fra skolens hverdag, det pusterommet er revet bort fra elevene i dagens skole. Ikke bare er det revet bort, det er lagt på med renter. Barna i dag må fullføre et 13 års langt skoleløp med lange skoledager hver eneste dag. Når Tom gikk på skolen så hadde de en hverdag hvor den ene dagen var preget av målstyringen, mens ”den andre dagen”

var preget av frihet og virkelighet. Elvene i dagens skole møter en helt annen hverdag, de har mistet den virkelighetsnære dagen, dagen som ga et pusterom og som var preget av frihet. Dagens elever møter målstyrings lange arm hver dag når de møter på skolen og deres etterlengtede pause fra den, altså friheten blir kun små pusterom som dessverre bare blir kortere og kortere. Fokuset må dreies tilbake så pusterommet igjen kan brukes til å koble teoretisk og praktisk kunnskap tetter sammen. Så tett at elevene ser sammenhengene og finner større mening og nytte med undervisningen.

Da er det viktig at de elevene som trenger et pusterom får tilgang til det. Om det pusterommet i tillegg gir elevene mulighet til å koble skolens teori sammen med livets praksis i tillegg høres det ut som en optimal løsning. Om man klarer det vil det gi en dobbel effekt, det skaper en kobling mellom teori og praksis som er veldig verdifull og i tillegg øker det motivasjonen til det elevene kanskje vil oppleve som den kjedelige skolen inne i klasserommet. Det var ikke så rart at den gamle andre dagen forsvant i sin tid, det var jo bare en fridag for elevene. I ettertid viser det seg at den var langt mer verdifull enn som så, den gamle andre dagens læringsarena er helt forsvunnet fra skolen. Skal dagens lærere lykkes i nå målene som læreplanen legger opp til må den gamle andre dagen revitaliseres og rekonstrueres i nye og alternative læringsarenaer (Tiller & Tiller, 2002, s. 14)

Den gamle andre dagen sørget sammen med skolen for at en helhetlig læring fant sted. De gamle som bodde sammen med resten av familien bidro som læremestre for de unge i alle de praktiske gjøremålene. Det hele ble situasjonsbasert læring eller læring gjennom erfaring om man vil. Tom Tiller forteller selv om sine erfaringer fra den tiden han opplevde den andre dagen og han forteller blant annet at noen dager var arbeidet så hardt eller været så dårlig på sjøen når de måtte ut for å dra garn at selv han som ikke likte seg særlig godt på skolen lengtet tilbake til skolebenken for å få en fristund fra de praktiske forpliktelsene. En annen dag på skolen fikk han et mattestykke om hvor mange meter grøft to menn kan grave på en dag, Tom rakte bestemt opp handa og hadde svaret. Det kunne han selvfølgelig svare på for han hadde gravd en grøft med sin far for å drenere dyrkajorda. Det var dog mange flere utfordringer i den praktiske virkelige grøftegravningen enn i mattestykket for de var riktignok to stykker som grov, men Tom som liten gutt var kanskje like mye i veien som han sørget for framdriften. I tillegg har man usikkerhetsmomenter som at man kan støte borti store steiner som hefter arbeidet, så det forholdsvis enkle mattestykket ble mer komplisert i hodet på en ivrig grøftegraver. Det sier bare

noe om at den teoretiske kunnskapen blir så ufattelig mye rikere om man har noen praktiske erfaringer å henge å koble den sammen med (Tiller & Tiller, 2002, s. 19)

Kunnskap og forståelse skapes som et resultat av erfaring, den som har levd et langt liv og har opplevd og erfart mye oppfattes også som en klok person. Mange pedagoger vil nok hevde at det er viktig å utnytte de erfaringene elevene har fra før som en viktig ressurs i læringssammenhenger. Likevel er ikke erfaringer i seg selv noen garanti for at vi har lært noe. Det kan derfor gjøres et analytisk skille mellom erfaringer og erfaringslæring. Kan man på en eller annen måte nyttiggjøre seg den erfaringen man gjør kan man legge det i båsen for erfaringslæring. Vi kan bare lære av den erfaringen vi forstår eller den erfaring noen andre gir oss sin reaksjoner på. Man kan derfor si at man potensielt kan ha arbeidet som lærer ved en skole i hele sin yrkesaktive karriere uten å ha lært særlig mye av den daglige praksisen sin og da heller ikke hatt forutsetninger for å ha justert seg mot en bedre pedagogisk praksis. Erfaringslæringen er en fungerende læring, den er personlig og det kan man si fordi samme erfaring vil gi ulik læring ifra person til person. Som jeg har vært inne på tidligere i denne oppgaven så berører erfaringslæringen hele mennesket og erfaringen gir mening for personen (Tiller, 1986, s. 72).

Paul Moxnes har gitt en interessant sammenstilling mellom tradisjonell skolelæring og erfaringslæring. Den kunnskapsbaserte læringen: - er opptatt med å formidle eksisterende fakta, kunnskaper og prosedyrer; dvs. den er orientert mot fortiden, - er formidlet gjennom læreren som bestemmer målet og tilrettelegger materialet i en logisk rekkefølge slik han ser det; dvs. lærerorganisert, - er avhengig av eksperten som utdoserer læringen, forvalter sannheten og gir de ”riktige” svarene; dvs. den er lærerdominert og –er relativt angstfri ved at usikkerhet og diffushet er minimalisert. Læringen konsentreres om fornuft og fakta; dvs. den er primært intellektuell. Erfaringslæringen: -gir mening til det som skjer og hva som vil skje; dvs. den er orientert mot nuet og fremtiden, -gir den som lærer lyst til selv å sette opp målene for sin læring, og får han til å oppleve det han gjør som viktig og nyttig, -gir den som lærer nye problemer framfor å løse gamle, og får han til å stille spørsmålstegn ved ”riktige” løsninger, -gir en læring som er gjennomsyret av følelser, og dette betraktes som vel så viktig som ”fakta”. Den som lærer vet at å bevege seg fra det kjente til det ukjente, er angstvekkende. Han søker et tillitsfullt læringsmiljø der han kan eksperimentere og ta sjanser (Tiller, 1986, s. 77).

De to ulike læringssynene baserer seg på to ulike kunnskapssyn og menneskesyn. Den smale skolebaserte læringen ser på kunnskap som ferdig og gitt, at den like gjerne kunne ha vært tomt

opp i tomme hjerner mens erfaringslæringen ser på kunnskap som er samfunns- og menneskeskapt (Tiller, 1986, s.77).

Målstyring

Målstyring det overordnede prinsippet i den statlige styringsmodellen. Målstyring innebærer en ledelsesfilosofi der den ansatte selv setter mål for yrkesutøvelsen. I offentlig sektor innebærer det at overordnet myndighet, f.eks. et departement, styrer sine underliggende institusjoner ved å fastlegge mål og prioriteringer for hver institusjon. Innenfor rammene som følger av de tildelte ressursene, kan institusjonene selv bestemme hvordan målene skal nås (Bø & Helle, 2013, s. 201).

Mål- og resultatstyring ofte omtalt som ”New Public Management”, eller ”management by objectives” som altså er en modell som er plukket rett fra det private næringsliv utviklet som organisasjons- og ledelsesreform. Det er en reform som har preget offentlig sektor i mange land og som har mange elementer i seg, mål- og resultatstyring er et av disse og er det elementet som er mest aktuelt å trekke fram i skolesammenheng. Denne reformen ble gjennomført i det offentlige rom i Norge på 80 – tallet gjennom Brundtland regjeringen og erstattet den allerede eksisterende rådsbaserte forvaltningstradisjonen som bygde på tradisjonelle byråkratiske verdier. Byråkratiet er bygd opp som en modell der hvor det er prinsipielle forskjeller mellom offentlig og privat virksomhet. Utgangspunktet for denne offentlige kursendringen var rasjonalisering og effektivisering og alle offentlige virksomheter skulle gjøres mer ansvarlige og kostnadseffektive. De største konsekvensene for skolene ble nok likevel mer spesifisering av læringsmål, roller og ansvar. Nå ble det klarlagt hva som var forventet av resultater og kunnskaper og hvilke tiltak som skulle brukes. Måloppnåelsen skulle vurderes og resultatene man fikk fram skulle ligge til grunn for å eventuelt endre praksis til noe man mente skulle fungere bedre. Som en forlengelse og en ytterligere innstramming av målstyringen i skolen ble det rundt årtusenskiftet samlet bred politisk støtte for en stor satsning på høy kompetanse innen matematikk, naturfag og teknologi som ble sett på som nøkkelfaktorer for framtidig innovasjonsevne og økonomisk styrke i den internasjonale kunnskapsøkonomien. Som følge av dette ble nå det innført nasjonale og internasjonale resultatmål og rangeringer. De nasjonale og internasjonale testene kom for fullt inn i norsk skole som PISA, PIRLS, TIMMS, de nasjonale prøvene, kartlegginger, elevundersøkelser og egne prøver for Oslo skolene som gjennomføres etter bestemte intervaller år etter år med økende styrke (Utdanningsforbundet, 2013). Offentlig

sektor tok med dette store skritt i retning mot det private og næringslivet (Helsvig, 2015). Et siste element i retning mot markedstenkning er at det oppstår konkurranse mellom skolene som følge av offentliggjøring av resultater, når da det offentlige åpner for frie brukervalg risikerer man å til slutt igjen med A- og B-skoler (Imsen, 2012, s. 185).

Det kan nevnes at denne måten å styre skolene på ble forsøkt innført på 1970-tallet, men den gangen møtte det for stor motstand. De sterkeste argumentene imot var at den måten å styr skolene på strider imot hva barns læring og utvikling egentlig er og at barn ikke skal styres etter næringslivets produksjonsprinsipper. Det skal også sies at når målstyringen endelig ble innført så var det ikke av pedagogiske grunner, men på grunn av styringsstrategiene som økonomer hadde klekket ut, fokuset ble dermed forskjøvet fra de opprinnelige didaktiske grunnspørsmålene og over mot mer fokus på effektivitet, prestasjoner og sluttresultater. Det er ikke de beste rammefaktorene for å skape gode relasjoner, trygghet og læringslyst (Imsen, 2012, s. 55). Målstyringen medfører et klart innslag av desentralisering, og med det overfører man ansvar fra overordnet til underordnet nivå. Det er kanskje nettopp her essensen av kontrollspørsmålet dukker opp. Når man overfører ansvaret til noen under seg føler man likevel for å ”beholde kontrollen”, det kan man da gjøre med å innføre flere tester av resultatene for å se om de overordnede målene blir nådd (Imsen, 2012, s. 185).

Utforming og praktisering av målstyringen i skolen får direkte konsekvenser for handlingsrommet de utøvende pedagogene føler de har i sitt daglige virke som lærere. I grunnskoleutdanningen er generell del av læreplanen, prinsipper for opplæringen og læreplanene for de ulike fagene grunnlaget for den undervisningen som skal gis, i hver og en av disse dokumentene finner man egne målformuleringer. Spesielt i læreplanene for de ulike fagene finnes det mange kompetansemål for hvert enkelt fag og for de ulike trinnene som peker på hvilke kunnskaper, ferdigheter og holdninger elevene skal lære. I sum blir dette utrolig mange mål å forholde seg til og det er ikke vanskelig å se at antall mål kan bli et problem i seg selv (Utdanningsforbundet, 2013).

Målstyringen øker fokuset på resultater, det ligger i ordets natur og er selvforklarende. Resultatene skal i utgangspunktet gi pedagogene et bedre grunnlag for forbedringer. Det som er skummelt er når resultatene blir brukt som belønning eller straff. Skoleledere og lærere får bedre lønn om de oppnår gode resultater i de nasjonale eller internasjonale prøvene, eller de blir hengt ut i media som en svak skole om de gjør det dårlig. Foreløpig er det vel kun i Oslo

skolene at de operer med lønnsforskjeller, men det kan fort spre seg til skoler i resten av landet. Om skoleledere og lærere begynner å innrette sin praksis og undervisning mot å nå de mål som er satt opp, da begynner målstyringen å bli et farlig og kraftfullt verktøy (Utdanningsforbundet, 2013). Resultatene av de internasjonale prøvene (PISA) er et godt eksempel på hvor mye oppmerksomhet offentliggjøring av resultater kan få. Dette skjedde i Norge i 2001 og ble omtalt i flere norske aviser som det store ”PISA-sjokket”. Politikerne kom også på banen og uttalte hvor dårlig de norske elevene hadde gjort det. Om man virkelig begynner å studere tallene som kom fram kan norsk skole være fornøyd med de fleste resultatene som PISA-testene viste. Om man sammenligner resultatene med et sykkelritt, kan man si at Norge kom i mål helt i front av hovedfeltet, de fleste ville vært fornøyd med det. Dessuten scorer norsk skole høyt på andre faktorer som ikke blir like belyst som trivsel og motivasjon (Utdanningsdirektoratet, 2011). Vil bare nevne at PISA testene gjennomføres i regi av OECD (Organisation for Economic Co-Operation and Developments) som altså har økonomiske interesser. Man kan da spørre seg om det blir plass til overs for å dyrke læringslyst, at alle elevene føler mening, nytte og deltakelse ved undervisningen. Blir det da plass til å dyrke kreativiteten som kanskje er den aller viktigste egenskapen i et stadig raskere og hurtig endrende samfunn hvor bedriftene har bruk for nye kreative ideer og raske omstillingsprosesser.

Det er fristende å stille spørsmålet om hvorfor skolemyndigheten ønsker denne økende testingen velkommen. Den økende testingen begrunnes med et ønske om profesjonalisering og økt systematisering av skolen. Det er vanskelig å argumentere mot et ønske om en mer profesjonell skole, men om man begynner å tenke konsekvenser og hva endringene virkelig fører til er det ikke sikkert at man oppnår den effekten som ønskes. I et pedagogisk perspektiv vil det være uprofesjonelt å øke testingen og om man da begynner å systematisere noe som er uprofesjonelt vil det sannsynligvis virke ødeleggende for flere forhold innenfor skolen (Taraldsen, 2015, s. 75).

Når noe kommer rett fra næringslivet betyr det ikke at det nødvendigvis passer for skolen. Næringsliv og læringsliv har ulike identiteter og man skal være kritisk før man overfører modeller fra næring til læring. Om man tenker seg noen bedre modeller kunne det være ”management by learning” eller ”management by living”, dette er modeller som kunne satt skolen og den gode læringen i fokus, ikke næringslivets tankegang som bygger på lønnsomhet og profitt. Det er egentlig en ganske absurd tanke at modeller hentet rett ut i fra en annen verden, en helt annen kultur skal være med på utvikle en kultur for læring. Nå kommer det førende

skolepolitiske dokumenter som snakker om å bygge lærende skoler og å utvikle lærende kulturer, men de samme dokumentene fremhever også kontroll, disiplin og makt lyser opp disse dokumentene sterkere enn noen gang som viktige faktorer for å oppnå ønsket resultat. Det blir som å si ja takk til to ulike verdener med å fremme praktiske grep samtidig som kontrollreimene strammes til. Lærerne gis tillit for så å oppleve at den samme tilliten forsvinner fra dem med nye krav om dokumenterte resultater og tester som skal gjennomføres (Tiller, 2008, s.38)

I opplæringsloven finnes det fine formuleringer som sier at alle har lik rett til utdanning, inkludering og at alle elever har rett til å utvikle grunnleggende ferdigheter og kompetanse i basisfagene. Det er stor avstand fra disse formuleringene til den reelle virkeligheten i skolen. Når elever ikke blir sett og hørt, utstøtt av gruppa eller tråkket på av medelever eller lærere kan det sette farlige spor hos unge mennesker. Man kan undre seg over hvorfor ikke de som sitter med makten gjør noe med dette? Blir de så blendet av sine egne fine lovformuleringer og føringer for skolen at de ikke ser virkeligheten? Noe ser de for de svarer med virkemidler som virker helt mot sin hensikt. De svarer med å flytte gamle kontrollrutiner lenger ned i klassetrinnene, å telle alt som kan telles og synliggjøring av resultater så vi kan sammenligne resultater. Disse virkemidlene vil føre til at enda flere elever melder seg ut av skolen og enda flere pedagogiske feilgrep blir gjort (Tiller, 2008, s. 24).

Det er bred politisk enighet om storsatsning på kunnskap, det var det i 2008 når Tom Tiller skrev *Ti tanker om skolen: brev til Storm* og det er det fortsatt nå i 2015. Det siste politikerne nå har bestemt er at lærutdanningen skal forandres til en 5 – års lang utdanning med masteroppgave for å heve nivået på lærerne og dermed heve nivået på skolen. De nye læreplanene formulerer en mengde kompetansemål i de ulike fagene som elever og lærere skal tilstrebe seg å oppnå. Tiller stiller seg spørsmålet om politikerne har glemt at vi har drevet en skole basert på kunnskaper så lenge som vi har drevet med skole i Norge og han er kritisk til at det nye med kunnskapsløftet tjener landets økonomisk interesser. Det er skremmende når hensynet til elevene blir sidestilt eller i verste fall ført bak lyset av hva som tjener landets økonomiske interesser. Med en gang ordene økonomi og produksjon blir nevnt i sammenheng med skole kommer like naturlig de påfølgende begrepene kontroll- og inspeksjonssystemer. Dette er ord og begreper som kommer fra og som passer inn i industrien, de har ikke noe med skole og pedagogisk dømmekraft å gjøre. De aller fleste pedagoger er da også meget skeptiske til kontroll- og inspeksjonssystemer, da det er vanskelig å putte mennesker og ikke minst skoleelever inn i disse systemene (Tiller, 2008, s. 24).

Får vi en endring der hvor skolen dreier fra pedagogikk til økonomi og marked er vi på ville veier. Det fører med seg mer målstyring og andre og flere kontroll- og effektiviseringstiltak. Kontroll fører til mer kontroll, hvem skal til slutt kontrollere kontrollørene? Med andre ord det utvikler seg en negativ spiral som bryter ned og ikke har tiltro til pedagogisk takt og dømmekraft (Eidsvåg, 2014). Økt kontroll kan også føles som en mistillit mot lærerne, en mistillit som i verste fall kan føre til at mange dyktige lærere finner seg andre yrker. Det kan også bli sånn at mistillit og kontrollregime rammer de flinkeste pedagogene hardest, de som ønsker å drive undervisningen framover med en fri og svak tilnærming til undervisning. Disse pedagogene har ingen tillit til et system bygd opp av testing og kontroll og det gjør derfor vondt for disse pedagogene å gjennomføre disse pålagte prøvene. Vi hadde et godt eksempel på Vestlandet der hvor noen pedagoger nektet å være med på denne økte testingen av elevene. Det resulterte i stor mediedekning og at de til slutt ble presset ut av skoleverket. Når man da tenker på hvilke holdninger disse pedagogene står for er det absolutt synd for norsk skole at det ikke skal være plass for dem.

Avslutning

Det er vanskelig å si noe om lærerens forhold til elevene som ikke også generelt gjelder for ethvert menneskes ideelle forhold til andre mennesker overhode. For lærerens stilling er sentralt menneskelig; det stilles i grunnen først og fremst krav til hans menneskelighet. Han er ingen spesialist, i betydning fagmann, på et eller annet område. Hans gjerning er å omgås hele, levende barn, og ikke bare små hoder, – og derfor krever lærerkallet av ham at han også selv skal møte frem som helt og levende menneske, ikke bare som et noe større hode. Så enkelt, og så vanskelig, er det å være lærer (Bjørneboe, 1962, s. 744).

Dette fantastiske sitatet av Jens Bjørneboe skal få æren av å innlede avslutningen på denne oppgaven. Ingen andre steder her jeg lest en så enkel og forståelig, men samtidig pedagogisk fintfølende og korrekt beskrivelse av hva god pedagogisk taktfølelse går ut på. Det holder å være menneske og det kan slett ikke ventes at lærere kan opptre som noen supermennesker langt bort fra den identiteten som man bygger år for år. Men sitatet sier også noe grunnleggende som alle klassemiljø og læringsmiljø må ha som en grunnleggende plattform for at det i det hele

tatt kan oppnå god læring. Læreren må møte opp med hele seg, på samme nivå som elevene og sammen med dem legge til rette for å konstruere ny kunnskap.

”Å like elever. Å være glad i dem. Han skal være glad i pene barn og stygge barn, i flinke barn og dumme barn, i dovne barn og i flittige barn, i snille barn og i slemme barn.” (Bjørneboe, 1962, s. 744). Her berører Bjørneboe et annet helt grunnleggende fundament for å lykkes som pedagog, om man som lærer ikke viser sin kjærlighet til alle elevene uavhengig av interesser og personlig kjemi kommer man ingen vei. Elevene har en utrolig god og fininstilt luktesans og på dette området klarer man aldri å lure elevene. Det er kun rettferdighet, kjærlighet og respekt for alle elever som gjelder fra første stund om man skal lykkes med å skape et godt læringsmiljø. Det er ikke tilfeldig at det finnes de lærerne som ”alltid” har uflaks og får tildelt en problemklasse, mens andre lærere lever på en rosa sky og blir forskånet mot problematikken. Det har selvsagt ingenting med klassen å gjøre, det har med hvordan man som pedagog behandler elevene.

Når det grunnleggende fundamentet er på plass kan man fokusere mer på læringen og da helst den gode læringen. Mening, deltakelse og nytte som jeg selv fikk erfare i min egen studiesituasjon fungerte som motivasjonsmotorer og hjalp meg igjennom de vanskeligste takene. Eller som Bjørneboe så fint sier det, så er vi alle mennesker. Det som gjelder for meg når jeg studerer ved NORD Universitet gjelder også for elever i grunnskolen. Det lyser opp klarere og klarere for meg for hver dag som går at man i dagens skole har store utfordringer med å finne det rette byggemateriale for å bygge den nødvendige broen mellom teoretisk og praktisk kunnskap. Uten at elevene er i stand til å bygge denne broen, altså se sammenhengen, koble den teoretisk kunnskapen sammen med den praktiske så har de store vansker med å finne mening og nytte i det som undervises. De klarer rett og slett ikke å se at de har eller vil få noe bruk for kunnskapen i det virkelige liv. Nettopp derfor er det viktig at lærere underviser utenfor klasserommets fire vegger og får tatt i bruk de store, virkelige læringsarenaene som finnes i lokalsamfunnet rett utenfor klasseroms vinduene. Det krever bare at man hever blikket litt, slipper taket i katetret og planlegger god praktisk, meningsfull og elevdeltakende undervisning.

I lys av den fenomenologiske hermeneutikken kan jeg nå se på denne oppgaven som en delforståelse som kan tas med videre i søken etter en større helhetsforståelse når jeg skal begynne å praktisere som lærer. En praksis som forhåpentligvis blir preget av en praktisk rettet undervisning som gir elevene følelse av mening, nytte og deltakelse.

Litteraturliste

- Biesta, G. J. J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bjørneboe, J. (1962). "Læreren og eleven". I *veien til fremtiden*. Oslo: Norske Oppslagsverker AS.
- Bø, I. & Helle, L. (2013) *Pedagogisk ordbok*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Eidsvåg, I. (2014, 29.08). Tid for tillit. *Vårt land*. Hentet fra:
http://www.verdidebatt.no/debatt/cat1/subcat7/thread11520893/#post_11520893
- Gadamer, H.-G. (2012). *Sannhet og metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oversatt av L. Holm-Hansen. Oslo: Pax Forlag, 2012. Oversettelse av Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutikk, Deutschland: Mohr Siebeck GMBH & CO. KG Tübingen, 6. Auflage, 1990.
- Helsvig, K. G. (2015). Kunnskapsdepartementet. *Store norske leksikon*. Hentet fra
<https://snl.no/Kunnskapsdepartementet>
- Husby, J. A. & Kvammen, P. I. (2014). Hvorfor artskunnskap? Artskunnskapens hva, hvorfor og hvordan. I Fiskum, T. A. & Husby, J. A. (Red.), *Uteskoledidaktikk: Ta med fagene ut* (s. 147-162). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Imsen, G. (2012). *Lærerens verden: Innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Jordet, A. N. (1998). *Nærmiljøet som klasserom: uteskole i teori og praksis*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Jordet, A. N. (2010). *Klasserommet utenfor: Tilpasset opplæring i et utvidet klasserom*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2011). *Didaktisk arbeid*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Svarstad, J. & Mellingsæter, H. (2015, 14.08). Norske politikere har brukt 3,3 milliarder på å hindre frafall i skolen. Det hjelper ikke. *Aftenposten*. Hentet fra:
http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/Norske-politikere-har-brukt-3_3-milliarder-pa-a-hindre-fracfall-i-skolen-Det-hjelper-ikke-8125489.html
- Taraldsen, E. (2011). *Homo libero: En pedagogisk filosofisk dannelsesreise*. Inderøy: Norsk pedagogisk forlag.
- Taraldsen, E. (2015). *Etisk pedagogikk: -på leting etter etisk pedagogisk praksis*. Inderøy: Norsk pedagogisk forlag.
- Tiller, T. (1986). *Den tenkende skolen*. Tromsø: Universitetsforlaget AS.

Tiller, T. & Tiller, R. (2002) *Den andre dagen: det nye læringsrommet*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.

Tiller, T. (2008). *Ti tanker om skolen: brev til Storm*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.

Utdanningsdirektoratet. (2011) *Internasjonale studier om norsk skole*. Hentet 14.04.2016, fra http://www.udir.no/Upload/Rapporter/temanotat/Internasjonale_studier_om_norsk_skole_temanotat.pdf?epslanguage=no

Utdanningsforbundet. (2013). *Målstyring eller styring etter mål –utfordringer og muligheter*. Hentet 14.04.2016, fra https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Publikasjoner/Temanotat/Temanotat%202013/Temanotat_2013_04.pdf

Utdanningsforbundet. (u.å.). *Frafall i videregående*. Hentet 13.04.2016, fra <https://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Vi-mener/Frafall-i-videregaende>

Opplasting av samtykkeskjema

Opplasting samtykkeskjema

Last opp pdf.-filen her. Maks én fil.

BESVARELSE

Filopplasting

Filnavn	5208435_cand-5738622_5224941
Filtype	pdf
Filstørrelse	56.168 KB
Opplastingstid	27.05.2016 12:00:09



Neste side
Besvarelse
vedlagt



**SAMTYKKE TIL BRUK AV PROSJEKT, KANDIDAT-, BACHELOR-
OG MASTEROPPGAVER**

Forfatter(e): Robert Kristensen

Norsk tittel: Læring og målstyring

Engelsk tittel: Learning and management by objectives

Studieprogram: Grunnskolelærerutdanning 1-7. trinn

Emnekode og navn: GLB360 – Pedagogikk og elevkunnskap 4

Vi/jeg samtykker i at oppgaven kan publiseres på internett i fulltekst i Brage, Nords' åpne arkiv

Vår/min oppgave inneholder taushetsbelagte opplysninger og må derfor ikke gjøres tilgjengelig for andre

Kan frigis fra: _____

Dato: 30.05.2016

underskrift

