

**EU-MAIL**

**Skolebesøket i Finland 2.- 8. mai 2004**

Rapport fra

**Steinar Wennevold**

**Postadresse:**

**Høgskolen i Østfold  
Avdeling for lærerutdanning  
Remmen  
1757 Halden  
NORGE**

**Østfold University College  
Faculty of Teacher Education  
Remmen  
N-1757 Halden  
NORWAY**

e-post: [Steinar.Wennevold@hiof.no](mailto:Steinar.Wennevold@hiof.no)

**Telefonnumre:**

+ 47 69 21 51 45 (arbeid)

+ 47 99 36 37 50 (mobil)

URL til Høgskolen i Østfold: <http://www.hiof.no>

I denne webversjonen av rapporten er personnavn og stedsnavn fjernet, slik at det ikke skal være mulig å identifisere verken de elever, lærere, skoleledere eller skoler som danner grunnlaget for rapporten.

**Dette dokumentet ble sist oppdatert: 10.09.2006**

**INNHold**

|   |           |
|---|-----------|
| <b>1. Innledning</b>                        | <b>3</b>  |
| <b>2. Observasjonsdag 1</b>                 | <b>5</b>  |
| <b>3. Observasjonsdag 2</b>                 | <b>12</b> |
| <b>4. Observasjonsdag 3</b>                 | <b>16</b> |
| <b>5. Observasjonsdag 4</b>                 | <b>21</b> |
| <b>6. Kommentarer og ubesvarte spørsmål</b> | <b>27</b> |
| <b>7. Litteratur</b>                        | <b>31</b> |

## 1. INNLEDNING

Observasjonsuka i Finland var den første i den serien av observasjonsuker hvor de skal foregå innsamling av data i prosjektet EU-MAIL, et prosjekt innen rammen av Comenius 2.1. Denne rapporten vil ikke gi informasjon som prosjektet som sådant og i rapporten finnes heller ingen inngående diskusjon verken om prosjektet EU-MAILs mål eller metoder. Den som vil lese denne rapporten bør derfor ikke gå i gang med lesingen uten først å ha satt seg inn i prosjektet EU-MAILs mål og metoder. Nødvendig informasjon er tilgjengelig på denne nettsiden:

<http://www.eu-mail.info>

Skjemaene som ble brukt under skoleobservasjonene er ikke tatt inn i denne rapporten. De spørsmålene som ble stilt til elevene, inngår i teksten her og framstillingen vil også vise hva som sto på dagsordenen i våre samtaler med faglærere og skoleledere.

Rapporten finnes også i en engelsk versjon. Legg merke til at datoer både i den norske og i den engelske versjonen er angitt i vanlig norsk format, det vil si i rekkefølgen dag, måned og år.

En ungdomsskole i en kommune i nærheten av Jyväskylä ble besøkt 03-04.05.2004 og en annen ungdomsskole lokalisert i Jyväskylä, ble besøkt 05.-06.05.2004. De to som utgjorde et observatørpar var Garry D. Hall ([halg27@talk21.com](mailto:halg27@talk21.com)) fra England og Steinar Wennevold ([Steinar.Wennevold@hiof.no](mailto:Steinar.Wennevold@hiof.no)) fra Norge. Den siste er ene ansvarlig for foreliggende rapport.

En kommentar til begrepsbruken: Blant deltakerne i prosjektet brukes begrepene student og studenter om det de fleste i Norge vil betegne som elev og elever. Jeg har valgt å holde meg til den norske begrepsbruken og benytter gjennomgående begrepet elev om de som går på de skolene vi besøkte, altså på ungdomsskolenivået. Jeg bruker også begrepet *pupil* i stedet for *student* i den engelske versjonen av rapporten. Begrepet elev betegner både en person som skal heves og en person som hever seg selv gjennom sin egen innsats. Student er et bra begrep siden det betyr en som strever og arbeider hardt, men i vanlig norsk språkbruk blir man ikke student før man er ferdig med videregående skole og går inn i høyere utdanning.

Rapporten er redigert slik at observasjonene av undervisningen og av læringsaktivitetene, det vi fikk ut av intervjuene og samtalene og kommentarene til det vi erfarte, samlet for hver dag. Oppsettet er kronologisk ordnet både innenfor den enkelte dag og fra dag til annen. Skrivningen av rapporten er dels basert på notater i korte setninger og i stikkordsform, slik disse ble nedskrevet under selve observasjonsøktene og samtalene. I tillegg er rapporten basert på mer omfattende og grundige notater som ble satt ned i pauser mellom observasjonsøktene og på notater som ble gjort hver dag etter at observasjoner og samtaler var gjennomført. Rapporten kan ikke sies å utgjøre det som i moderne forskningspråk kalles en tykk beskrivelse. Rapporten er relativt omfattende, men dens innhold konsentreres om forhold som anses relevante for prosjektet EU-MAIL.

Da jeg reiste til Finland, hadde jeg med meg en advarsel om farer forbundet med observasjon som metode for datainnsamling: 'Å bevege seg for raskt fra observasjon til vurdering, er et av det klareste kjennetegn ved dårlig observasjon.'<sup>1</sup> (Hopkins 1996:77) Det er slett ikke alltid så lett å holde selve observasjonene og vurdering av det observerte klart atskilt. Noen ganger kan

---

<sup>1</sup> Min oversettelse. Se den engelske versjonen for sitatet i originaltapping.

det være nesten umulig å holde dem fra hverandre, men det er likevel klokt å ha Hopkins ord i mente når man gis seg av gårde for å observere hva som foregår i en skole. Ikke minst er det lurt når skolen ligger i en annet land enn det man selv kommer fra. Som det vil framgå av denne rapporten, inneholder den omfattende vurderinger, men jeg har forsøkt å holde beskrivelsene og vurderingene atskilt fra hverandre. Det meste av mine vurderinger bør derfor være å finne samlet med underoverskrifter som kommentarer og inntrykk.

Advarsler om å være forsiktig med å vurdere bare ut fra observasjon finnes i langt eldre kilder enn den som er henvist til i avsnittet ovenfor: For eksempel heter det i Matteusevangeliet (13. 13-15): *Derfor taler jeg til dem i lignelser, fordi de ser uten å se, de hører uten å høre eller forstå. På dem blir dette profetordet av Jesaja oppfylt: Dere skal høre og høre, men ikke forstå, se og se, men ikke skjelne. For dette folks hjerte er blitt sløvt, tungt hører de med ørene, og øynene har de lukket til, så de ikke skal se med øynene, ikke høre med ørene, ikke forstå med hjertet og ikke vende om så jeg får lege dem.* Jeg har under skolebesøket i Finland forsøkt å gjøre mitt beste i bruken av øyne og ører, slik at jeg kan gjøre som det står i evangeliets neste vers: *'Men salige er deres øyne, for de ser, og deres ører, for de hører.'* (Matteus 13. 16)

Ingen norskspråklig versjon av det finske skolesystemet er funnet, men en engelsk finnes: <http://www.edu.fi/english/SubPage.asp?path=500,4699> (21.08.2006)

På samme nettsted finnes en svensk versjon – for dem som måtte foretrekke det.

På prosjektet EU-MAILs nettsider ligger en link til EURYDICE-oversikten over Finlands skolesystem/skolevesen: [http://www.eu-mail.info/resources/eurydice/nss\\_finland.pdf](http://www.eu-mail.info/resources/eurydice/nss_finland.pdf) (21.08.2006). Det første av de to nettstedene ovenfor gir et grafisk oppsett, men det andre gir en noe mer omfattende tekst.

Det var tenkt at rapportene fra skolebesøkene i prosjektet EU-MAIL skulle gi anbefalinger om undervisnings- og læringsaktiviteter som burde bli videofilmet. Ettersom videofilmingen ble foretatt like etter skoleobservasjonsuken og før rapporten kunne ferdigstilles, er det ikke gitt noen slike anbefalinger i denne rapporten.

Som deltaker i prosjektet EU-MAIL satte jeg stor pris på den åpenhet, vennlighet og hyggelige mottakelsen jeg møtte på de skolene som ble besøkt og observert. I denne åpent tilgjengelige versjonen av rapporten er de enkelte skolene, klassene og lærerne gitt anonymitet. Dette er gjort i samsvar med vanlig praksis i slike sammenhenger som denne rapporten inngår i. Valget om anonymitet er ikke gjort av nødvendighet: Alle involverte, elever, lærere og skoleledere, gjorde godt arbeid, så for den saks skyld kunne navnene gjerne vært tatt inn i rapporten.

To lærerstudenter fulgte oss og hjalp oss. De to første dagene var det en ung mann som og de to siste dagene var det en ung kvinne som fulgte oss under observasjonene og samtalene. De to fortjener takk for den hjelpsomhet og vennlighet de bidro med, både som tolker og som informanter om finsk skole og samfunn. De var kunnskapsrike og derfor i stand til å gi informative svar på våre spørsmål om dette og hint. Takkens ord går også til de finske EU-MAIL-partnerne som organiserte skolebesøksuka i Finland.

En liten liste over relevante bøker i høgskolens bibliotek er tatt inn til slutt i rapporten, selv om de fleste ikke har blitt anvendt gjennom direkte siteringer.

## 2. FØRSTE OBSERVASJONSDAG: MANDAG 03.05.04

### 2. 1 Observasjoner på lærerrommet før skoledagen begynner

Vi kommer tidlig til skolen og hilses vennlig velkommen av lærere med *huomenta* (morn på norsk) eller *hyvää huomenta* (god morgen). Lærerne småsnakker med hverandre eller utveksler informasjon om den skoledagen som kommer og det de har å gjøre på denne svært varme vårdagen. Når lærerne og elevene har kommet på plass, begynner skoledagen med en sending over internradioen. Vi får vite at innhold og form på sendingene varierer fra å gjelde viktig og nødvendig informasjon fra skoleledelsen til å være rene underholdningsinnslag. Klasserommene er låste inntil lærerne kommer. De er låste i friminuttene og mens undervisningen pågår, slik at det bare er når pausene begynner og slutter at dørene ikke er låste. Lærere og andre ansatte har nøkler og bruker dem flittig, mer en jeg er vant til å se på norske skoler jeg besøker.

### 2. 2 Intervju/samtale med skolens rektor (kvinne, middelaldrende)

Rektor har vært i posisjonen sin i fire år. Før hun overtok, arbeidet hun her som realfaglærer. I skoleåret 2003/2004 har skolen 361 elever på 7.-9. trinn. Skolen er samlokalisert med en videregående skole, men de to skolene er administrert som egne enheter.

Grunnskolen i Finland er basert på enhetsskolen som prinsipp, slik at den skolen vi besøker, får elever som til sammen representerer stor bredde i sine læringsforutsetninger. Om lag hver tiende elev mottar en eller annen form for spesialundervisning. Rundt halvparten av de som får spesialundervisning er integrert i de vanlige klassene og får spesialundervisning i noen av skolefagene. To mindre grupper, satt sammen av elever på tvers av klassetrinnene, utgjør egne spesialklasser. Skolen har også en egen enhet som består av elever med mer alvorlige atferdsvansker. Noen få elever med særskilte behov har egne assistenter.

Rektor mener å ha sett at antallet elever med diagnostiserte alvorlige problemer er økende og at det synes å være en kumulativ effekt: Problemer tiltrekker hverandre, akkumuleres hos den enkelte og resultatet blir elever med sammensatte problemer som diagnose.

Skolen har en sykepleier som arbeider på skolen hver dag og en lege kommer en dag per uke. Sosialarbeider kan tilkalles om hans/hennes hjelp trengs.

Rektor hevder at hennes skole representerer et gjennomsnitt for finske ungdomsskoler som er lokalisert i områder utenfor de mer urbane delene av landet. Hun ønsker at en inkluderende skole må være en verdi som settes høyt av alle som har med skolen å gjøre og at ønsker at alle må arbeide positivt å sette verdien ut i livet.

Skolens foreldreråd fungerer primært som forum for diskusjoner om skolens nåværende og framtidige aktiviteter, men foreldrerådet over politisk-administrative innflytelse over kommunale vedtaksorganer ved både å presentere og representere skolens interesser når kommunale myndigheter er i ferd med å ta viktige administrative eller politiske beslutninger.

### 2.3 To sammenhengende timer observert. Klassestrinn: 7. Fag: Matematikk.

**Lærer: Kvinner, yngre enn gjennomsnittet av lærerne på skolen.**

*Klasserommet:* Det ligger i de eldste delene av skolebygningene og har en, på alle vis, tradisjonell utforming. Vinduene er plassert høyt oppe på veggene og slipper lyset inn i

rommet, men ingen kan se utenfra og inn på det som foregår i klasserommet. Heller ikke blir de som er inne forstyrret ved at de kan se aktiviteter som foregår utendørs. Rommet har en vanlig grønn tavle for skriving med kritt. Store deler av veggene er dekket av tegninger og malerier som elevene har laget i timene i kunst og håndverk. Langs nedre del av veggene er det plassert skap som inneholder ting både for elevene og for lærerne.

Regler for oppførsel er oppslått på den ene veggen og de er formulert slik: Vi kommer til rett tid til skolen og timene, vi oppfører oss fint overfor hverandre, vi..

Slik står det:

Käyttäminen oppitunneilla  
Tuleajoissa tunille  
Anna toisille työrauha  
Pyydä puheenvuoro viittaamalla

*Elevene:* Det er (bare) 14 elever i klassen – sju av hvert kjønn. Når det ikke er flere til stede, blir mange stoler og pulter stående ubrukte. .

*Innholdet i undervisningen:* Timene dreier seg om lengdemål – fra millimeter til kilometer: mm, cm, dm, m, hm, km. Det legges vekt på lære hvordan man må gå fram for å regne om fra ett lengdemål til et annet.

*Strukturen i den første timen*

- Læreren deler ut ark som beskriver forventede aktiviteter og forklarer kort hva som forventes gjort i timen.
- Eleven arbeider i par eller individuelt.
- Læreren stiller spørsmål til klassen, samtaler med enkeltelever, gir oppmuntrende kommentarer – alt med den tydelige hensikt å få elevene til å resonnerer over oppgavene. Etter som elevenes arbeid med oppgavene skrider fram, skiver læreren rette svar på tavla. Som det kan forventes i en sammenholdt klasse som denne, hvor elevenes læringsforutsetninger er svært ulike og deres lyst og evne til å bruke forutsetningene sine, er minst like variable, er det ikke alle elever som er like oppmerksomme. Kanskje skyldes det noe mandagstrøtthet? Noen av guttene lager lyder og i forsøker å distrahere andre elever, men uten å lykkes noe særlig med det. Kanskje er de alle så vant til hverandre at det vi som observerer legger merke til, tas for gitt og ikke er verdt å bry seg om?
- Den største delen av timen brukes på å løse oppgaver fra læreboka. Læreren sirkulerer og gir generelle råd eller gir særskilt støtte til elever som trenger det. Elevene organiserer seg selv i par eller grupper på tre. Dersom de da holder seg til arbeidet med oppgavene, krever læreren ikke at de må gjøre deler av arbeidet individuelt.
- Timen avsluttes med at læreren minner om at neste time også er en matematikktime og med en kort påpekning av hva som da blir tema.

Den andre matematikktimen vi observerer, er innholdsmessig en fortsettelse av den første timen og er strukturert slik:

- Læreren stiller spørsmål til klassen – for å minne om og friske opp hva som var tema I forrige time – om lengdemål.
- Så retter læreren spørsmål direkte til enkeltelever for å sjekke om de forstår endring og omregning av lengdemål. Når det er nødvendig, viser hun til og repeterer regler som skal brukes når man arbeider seg oppover eller nedover på lengdeskalaen.

c) Så introduserer læreren nytt innhold med nye begreper. Nå dreier det seg om omkretsene av ulike geometriske figurer og om arealer, i første omgang arealer av kvadrater. Når læreren er ferdig med sin innføringssekvens, settes elevene i arbeid med oppgaver i læreboka.

Min medobservatør, som selv underviser i matematikk, sier at stoffet som det er blitt arbeidet med i disse to timene, er vanskelig og at det på en engelsk skole og på tilsvarende alderstrinn, trolig bare ville blitt arbeidet med så avansert stoff dersom klassen var satt sammen av elever med gode læringsforutsetninger i matematikk.

Et mer kritisk synspunkt på matematikkfaget i finsk skole finnes her:

'The PISA survey tells only a partial truth of Finnish children's mathematical skills.'

<http://solmu.math.helsinki.fi/2005/erik/PisaEng.html> (28.08.2006)

### **2. 4 En time til ble observert før lunsjpausen. Klasse: 8. Fag: Engelsk. Lærer: Kvinne, alder under gjennomsnittet**

*Klassens ytre miljø:* Et åpent, romslig klasserom, med vinduene plassert høyt oppe på veggen, slik at det som skjer ute i skolegården ikke trenger inn og distraherer aktivitetene inne i klasserommet.

*Elevene:* 14 I alt – 10 gutter og 4 jenter. Alle plassert ved pulter som står i rader og hvor elevene sitter to og to i sju par.

*Aktiviteter:*

a) Læreren leverer tilbake svarene på en prøve som klassen nylig har vært igjennom. Hun har evaluert svarene og der får graderte karakterer på prestasjonene sine.

b) Deretter settes elevene i gang med å svare på en rekke selvevaluerings spørsmål som angår arbeidet med det engelskemnet de nylig avsluttet.

Spørsmålene, som er på finsk og besvares på finsk, får vi oversatt av vår hjelpesmann, lærerstudenten. De antydde svaralternativene er ikke ordrett oversatt.

1) Hva er det du husker best fra det emnet du sist arbeidet med?

2) Hva var det som var nytt for deg i den perioden?

3) Hvor mange nye ord støtte du på? ..mange, rundt halvparten, en del nye, ingen

4) Hva med grammatikken? Behersket du den? .. riktig bra, greit nok, noenlunde, jeg må arbeide mer med den

5) Hva synes du om innholdet du arbeidet med? .. riktig bra, interessant, OK, kjedelig

6) Hvilken karakter vil du gi deg selv for arbeidet med emnet?

7) Lag en tegning/en logo som beskriver emnet.

c) Klassen går løs på et nytt tema i engelskboka. Det nye temaet har overskriften 'Teenage trends'. Læreren gir klare instruksjoner om hva som skal foregå og det ser ut som elevene tar beskjedene inn over seg. Verken spørsmål eller innvendinger kommer. Noen av de aktivitetene som settes i gang er:

Elevene uttaler, etter tur, enkelte ord i den nye teksten – de andre gjentar ordet

Elevene sitter i par rygg mot rygg – og skal beskrive hva slags klær den andre har på seg.

Elevene lytter til et lydopptak avspilt på en kassettpiller og gjentar ord som forekommer i den aktuelle teksten.

Elevene inndeles i nye par og får i oppdrag å lese en modelldialog som står i læreboka. Deretter skal de gjennomføre en ny dialog om noe de selv vil samtale om og denne dialogen skal bruke modelldialogen som forelegg.

### 2.5 To viktige kjennetegn ved denne timen

- Det brukes en rekke ulike aktiviteter og disse aktivitetene bygger på bruk av en rekke typer læremateriale: Læreboka, en ressursbok, en bok som inneholder forslag til øvelser, lydinnspillinger med engelsk tale og ditto med musikk.
- Etter hvert som timen skrider fram, brukes en økende grad av individualisering. De oppgavene som elevene skal utføre, gir dem gode muligheter til å arbeide i samsvar med sine forutsetninger.

### 2. 6 Etter lunsjpausen (13.15- 14.00). Klassestrinn: 8. Fag: Historie. Lærer: Mann, eldre enn gjennomsnittet.

#### *Starten på timen:*

Læreren gir beskjed om at det første emnet i timen er EU og utviklingen i og av EU i det siste. I denne sekvensen stiller læreren spørsmål rettet til hele klassen og de elevene som ønsker å svare, retter opp handa. Som man alltid vil se når denne metoden brukes i sammenholdte klasser, og ikke minst i historietimer, er det noen elever som vifter med handa så snart et spørsmål er stilt og andre som ikke gir signal om at de vil svare på et eneste av spørsmålene. Læreren setter, ved å kommentere svarene, presisere dem eller utfylle dem, elevenes svar inn i videre sammenhenger.

#### *Nytt tema: De første astronautene*

Klassen får nå i oppgave å lese en tekst fra læreboka hvor temaet er de første astronautene. Når lesetiden er ute, stiller læreren spørsmål til klassen, får svar fra en del av elevene og kommenterer svarene. Læreren bruker teksten i læreboka som utgangspunkt for spørsmålene, men spørsmålene er ikke katekiserende. Nei, det er tvert i mot slik at spørsmålene forutsetter at elevene må ha godt med faktakunnskaper langt utover det som står i læreboka for å kunne svare på spørsmålene. Et godt svar kan ikke bare leses ut av lærebokteksten.

Mens spørsmålene stilles, går læreren rundt i klasserommet og retter spørsmål til en rekke av elevene. Selv for en observatør som ikke kan finsk, men som må tolke det som skjer ved å se på mange sider ved samhandlingen i klassen, er det tydelig at læreren har et godt faglig herredømme over stoffet og derfor kan lage spørsmål som passer og som følger opp svar på foregående spørsmål. Det er tydelig at spørsmålene ikke er laget ferdig på forhånd, men lages her og nå. En slik metode forutsetter at læreren er faglig sterk.

#### *Et tredje tema i denne historietimen: Kubakrisen i 1962.*

Det er så pass lite tid igjen av timen, slik at elevene settes i gang med å lese lærebokteksten og eventuelt begynne å svare på de oppfølgende oppgavene som står boka.

### 2. 7 Inntrykk/vurdering av historietimen

Denne læreren bruker det som gjerne karakteriseres som en kateketisk metode (overhøring) eller som en didaktiserende metode (belæring). Mange legger inn en ganske tydelig nedvurdering av de to metodene når de bruker disse begrepene.

I sammenligning med de matematikk- og engelsktimene vi observerte tidligere på dagen, er det tydelig at en større del av elevene var mindre synlig og fysisk aktive i denne historietimen. Men hva slags aktivitet er det tale om? I matematikk- og engelsktimene var det snakk om

synlige aktiviteter som det var lett å observere og lett å forstå hva de dreide seg om – selv om vi ikke forsto alle ordene som falt. Selv om ikke alle elevene ble direkte aktivisert ved å måtte svare på spørsmål i historietimen, kan det jo hende at det ble utført en hel del tenkeaktivitet også av de som ikke ga noen talte svar. Og her er vi just ved poenget: Hvilke former og mengder for læring er det som skjer når den ene eller den andre undervisningsmetoden brukes? Hvor stor betydning for læringsresultatet har den undervisningsmetoden som blir brukt? Er det slik at metoder som krever at elevene er fysisk/synlig aktive fører til mer og bedre læring enn metoder som krever at elevene sitter mer i fysisk ro. Vet vi egentlig noe som helst om dette? Vet vi om det blir noen målbare forskjeller i læringsresultatene? Mange mener å vite at fysisk aktivisering gir mest læring, men er det så sikkert? Jeg tror ikke det er det! Når vi ser at ulike lærere anvender ganske forskjellige undervisningsmetoder og de forutsetter at elevene skal anvende ganske forskjellige læringsaktiviteter, slår det meg hvor viktig det er at lærernes hevdvunne rett til selv å velge sine undervisningsmetoder ikke må undergraves. Lærernes metodefrihet er et av de viktigste, kanskje det viktigste, og mest verdifulle prinsippene i skolen. Akkurat som elevpopulasjonen på en skole representerer et bredt spekter av personligheter, interesser og evner, representerer også lærerne en variasjon, både i personligheter, interesser og evner. Ja, kanskje er variabiliteten nesten like stor i lærerpopulasjonen som i elevpopulasjonen, i alle fall når det gjelder hvilke metoder de helst vil anvende? Å prøve å redusere denne variasjonen ved å kreve at alle lærere stort sett skal bruke de samme undervisningsmetodene, vil redusere skoleverdenen til et trist sted for alle parter.

### **2.8 Samtale med de to kvinnelige lærerne for de klassene vi observerte på formiddagen (Klokka 14.00 – 15.00)**

Når vi spør dem om klassene kan betraktes som å være det prosjektet vårt kaller *mixed ability*, altså blandede/sammenholdte, er svarene utvetydige: Ja, elevenes modningsnivå og læringsforutsetninger varierer over et bredt spekter. Når det er så store forskjeller mellom enkeltelever, vil det også bli slik at det blir stor forskjell på klassene. De to er enige om at når det gjelder vårt prosjekttema *individualised learning* (individualisert læring), så er valget av hvilke metoder man vil anvende, først og fremst den enkelte lærers personlige ansvar, at lærerne må ha dette ansvaret og at lærerne må slippe å bli pålagt å bruke bestemte metoder. Tilpasset opplæring/undervisning og selvstyrt og individualisert læring er idealer som også kan settes opp som mål og prinsipper, sier de to og legger til at dette med individualisert undervisning læring nok er lettere sagt enn gjort: Klasser er tross alt den grunnleggende organiserende enheten i skolen og da må i alle fall undervisningen i betydelig grad være rettet mot klassen. I en viss forstand er læringen en rent individuell sak, men det er ikke sikkert at læreren alltid kan gi den enkelte elev nok verken av krav eller støtte i læringsstrevet. Vi spurte dem om de hadde brukt og skaffet seg erfaringer med selvvurdering som et redskap elevene kan bruke til å vurdere sin egen læring og sin egen utvikling som lærende personer. Svarene var at bruk av selvvurdering er et positivt tiltak når det fungerer slik at det gjør elevene mer bevisst på hva og hvordan de lærer og særlig når selvvurderingen får elevene til å tenke metakognitivt omkring valget av læringsaktiviteter; at det faktisk fins ulike måter å drive skolearbeidet på. På den annen side – det å svare på de selvvurderingsskjemaene som nå fins i mange skolebøker kan lett perverteres til en ren rutine; et ritual som utføres uten at det legges særlig mye tenkearbeid i det.

Vi har med oss en oppfatning om at det i finsk skole legges det mye vekt på prøver og eksamener – ellers hadde vel ikke finske elever gjort så gode prestasjoner i PISA? Våre samtalepartnere sier at i åttende klasse er det ikke slik at arbeidet i særlig grad er rettet inn mot de avsluttende prøvene som kommer i niende klasse. Å rette arbeidet i klassene inn mot

at eleven skal gjøre det godt på prøvene – *teaching to tests* som det kalles på engelsk – er derfor ikke noe disse to lærerne driver med i sine åttendeklasser.

Hver klasse har sin kontaktlærer og klassen har minst en time per måned med sin kontaktlærer, men vanligvis er kontaktlæreren en klasselærer som har mange timer med klassen hver uke.

### 2.9 Refleksjoner om læring, klasser og klasserom – tanker under og etter observasjonene

Læring i klasserommet (så vel som over alt ellers) er et paradoksalt og tvetydig fenomen:

- På den ene siden er læring en svært personlig og privat aktivitet som foregår inne i hver enkelts hode og er usynlig og utilgjengelig for alle andre. Sånn sett kan læring generelt defineres slik: Læring er en mental aktivitet som kan foregå inne i et hode der tankene er relativt godt konsentrert om å løse en relativt vel avgrenset oppgave. Hvorvidt læring da har funnet sted, kan bare måles ved læringens resultater – og de er ofte ikke lette å måle.

- På den andre siden vet vi at den aktiviteten læring er, kan lettes svært mye ved at den lærende kommuniserer med andre under deler av læringsprosessen. Sånn sett er læring absolutt en sosial aktivitet og slett ikke bare en privat og individuell aktivitet.

Når elevene er plassert i et klasserom og skal utføre læringsaktiviteter, må de fordele oppmerksomheten mellom:

- Læreren og hans/hennes tale, handlinger, oppførsel, forventninger, krav og støtte, ...
- De fagområdene, fagene og temaene som gir innhold til læringen
- Det undervisnings- og læringsmaterialet som de har til rådighet eller mangler
- Et antall andre elever som befinner seg i nærheten eller noe lenger unna og hvor det er slik at noen av disse elevene er mer relevante/betydningsfulle enn andre
- Foreldres/foresattes forventninger (eller fravær av forventninger) til elevens arbeid i skolen
- Og en serie andre faktorer som virker inn på læringen

- Og så må vi spørre: Hvilke av disse faktorene krever mest av elevens oppmerksomhet? Hvilke av disse faktorene får faktisk mest av elevens oppmerksomhet? Hvilke av faktorer virker mest til å trekke oppmerksomheten bort fra produktive læringsaktiviteter?

Dersom vi har noen svar på disse spørsmålene, må vi fortsette å spørre: Hvorfor er det slik? Avhenger det mest eller minst av:

- Læreren autoritet, hans/hennes nærhet/avstand til eleven
- Den metoden/de metodene læreren velger å bruke
- Antallet andre elever, deres støtte, deres krav, deres trusler, ...
- Innholdet og målet som undervisningen og læringsaktivitetene er rettet mot

- De faktorene som nevnes ovenfor utgjør vesentlige innslag i det som Kincheloe (2003:108) beskriver som den kompliserte samhandlingsveven som ligger i et klasserom (*'the interactive intricacy of a classroom'*). På bakgrunn av den intrikate samhandlingen som foregår i et klasserom, diskuterer Kincheloe (2003: 163) de mange feilkildene som er til stede når man skal observere i et klasserom og han sier at det bokstavelig talt er tusenvis av faktorer som har innflytelse over det som foregår i ethvert klasserom (*'Literally thousands of unmentioned factors have a significant influence on what happens in any classroom.'*) Og han forsikrer oss om at det alltid vil være umulig for en observatør ikke bare å observere alt som foregår i klasserommet, men det er også umulig å gjøre rede for alle de variablene som faktisk vil påvirke det som observatøren iakttar og prøver å beskrive og forklare.

- Hvordan kan og bør vi organisere aktiviteter i klasserommet på slike måter at de blir virkelige læringsaktiviteter som gir læringsresultater? Og klarer vi virkelig å gjøre det på gode måter når vi vet at læringen er så kompleks og intrikat som Kincheloe forteller oss at den er? Et forsøk på svar, men langt fra fullgodt svar på disse spørsmålene, er dette:  
Elever lærer mer og bedre når de er seg bevisst, det vil si gjør seg egne tanker om, sin egen læring, når de utfører metalæring. Metalæring er det du gjør når du snakker med deg selv om hva du gjør, hvordan du gjør det og hvorfor du gjør slik eller sånn. Lærere må oppmuntre elevene til å drive metalæring og lære dem hvordan metalæring kan utføres. Metalæring er bare effektiv dersom eleven er i stand til å betrakte seg selv og sine egne aktiviteter slik at det inngår vurdering i betraktningen. Metalæring forutsetter at man er i stand til å betrakte seg selv utenfra, til bokstavelig talt å observere seg selv og hva man gjør og ikke gjør. Og dette – altså metalæring – både kan og må læres for å kunne drives.

## 3. ANDRE OBSERVASJONSDAG: TIRSDAG 04.05.04

**3. 1 Klasse: 8. Fag: Engelsk. Tid: 09 - 10. Lærer: Kvinne, alder under gjennomsnittet.**

*Klasserom:* Kjent fra gårsdagens engelsktime.

*Aktiviteter:*

- 1) Samspill mellom lærer og elever ved hjelp av ballkasting. Læreren uttaler et ord på engelsk og kaster så ballen til en elev som dermed får i oppdrag å selv uttale det samme ordet. Når ordet er uttalt, mer eller mindre korrekt, kastes ballen tilbake til læreren, som fortsetter med et nytt ord og en ny elev. Elevtallet er ikke høyere enn at alle elevene kan involveres på kort tid. Aktiviteten passer godt til å repetere ord fra tidligere timer.
- 2) Elevene skal uttale ord som står i dagens lekse. Læreren uttaler ordet først og eleven gjentar. Flere elever kan bes om å gjenta det samme ordet.
- 3) Klassen lytter til lydopptak av dagens leksetekst avspilt på kassettpiller. Dagens tema er framveksten av en egen ungdomskultur, illustrert med 1950-tallet (*The Wild One*) og 60-åra (*All You Need Is Love*).
- 4) Elevene blir bedt om å forklare på engelsk hva som er hovedinnholdet (*the main content*) i det lydopptaket de nettopp lyttet til.
- 5) Når elevene settes i gang med å løse oppgaver fra læreboka, forklarer læreren både på finsk og engelsk hvilke oppgaver de skal gå løs på, hvordan de skal organisere arbeidet (alene eller i par) og hvor lenge de skal holde på (10 minutter).
- 6) Læreren sjekker hvordan elevene arbeider. Dette gjør hun ved å sirkulere i rommet og stille spørsmål, besvare spørsmål som elevene stiller og gi allmenn oppmuntring og støtte.
- 7) Et nytt tema introduseres: Skoleuniformer. Samtale om dette, sammenligning av engelsk og finsk skole.
- 8) Til slutt gis lekse til neste time: Skriv minst 7 setninger om skoleuniformer.

### 3. 2 Kommentarer om denne timen

- Læreren bruker en blanding av finsk og engelsk i løpet av timen. En del fremmedspråklærere insisterer på å bruke bare det aktuelle fremmedspråket og aldri bruke morsmålet i språktimene. Vår lærer gjør ikke det. At hun ikke gjør det, synes å være et klokt valg; i betraktning av at en del av elevene engelskkunnskaper synes å være ganske rudimentære.

- Læreren tilpasser sine reaksjoner godt til hva den enkelte elev presterer: Møter humor med humor og møter uakseptable handlinger og ytringer med tydelige tilrettevisninger. Individualisert undervisning og læring forutsetter selvsagt at læreren handler slik.

**3. 3 Engelsktime nummer to, denne med den samme sjuendeklassen som vi observerte dagen før. Denne klassen har en mannlig sivilarbeider som i noen monn kan assistere læreren. Samme lærer som i første time denne dagen.**

*Innledning:*

Læreren forteller hva som skal skje i denne timen. Instruks gis delvis på finsk og delvis på engelsk.

Elevene får velge mellom en rekke ulike aktiviteter. Denne friheten får elevene på det klare vilkår at det skal være tydelig og lett for læreren å se hvilken aktivitet eleven til enhver tid arbeider med. Læreren tar ut to elever som skal lytte på et lydopptak av teksten fra læreboka. De trenger å utvide ordforrådet sitt og forbedre engelskuttalen sin. Tanken er at når de lytter og ser teksten samtidig, vil de både lære seg noen nye ord og forbedre uttalen.

Vi kan se at det er stor forskjell på elevens grad av engasjement i de oppgavene de selv har valgt.

Midtveis i timen gis det en ny oppgave. Nå skal elevene sitte i par og stille hverandre spørsmål og gi svar. Spørsmålene er å finne på et oppgaveark og svarene bør elevene kunne gi, ettersom spørsmålene gjelder stoff som de har arbeidet med. Fra lærerens side er altså aktiviteten begrunnet som repetisjon.

**3. 4 Matematikktime observert etter lunsjpausen (12.25 - 13.10) Klasse: 8. Lærer: Kvinne, alder under gjennomsnittet** (Dette er den samme klassen og den samme læreren som vi besøkte dagen før.)

*Tema:*

Geometriske former. Læreren gir bare en kort introduksjon til timen. Det hun gjør er å minne om hva de holdt på med sist og vise at geometriske former er en oppfølging av hva de har arbeidet med i matematikken.

*Aktiviteter:*

Elevene settes først i gang med oppgaver som dreier seg om de ordene som brukes til å betegne geometriske former og arealer. Overheadprosjektøren brukes til å vise figurer med former og arealer. Samtale mellom lærer og elever om former og ord som uttrykker form og areal.

Deretter går oppgavene over fra å handle om form/areal til å dreie seg om volum/volumer. Læreren går gjennom framgangsmåter som må eller kan brukes for å regne ut volumet av ulike geometriske figurer, slik som kube, sylinder og kjegle.

Begge disse to aktivitetene er nær knyttet til elevenes lærebok i matematikk. Det gjelder både lærerens gjennomgang av nytt stoff og de oppgavene elevene settes i gang med.

*Hjemmelekse til neste gang:*

Opgaver som skal løses til neste matematikktime står i læreboka. Hvilke som skal løses, skriver læreren på tavla.

**3. 5 Samtale med to gutter fra 8. klassetrinn. (Lærerstudenten fungerer som tolk når det blir nødvendig. Det gjelder også i neste samtale.)**

1) *Hva er det hjelper deg til å lære?*

Å lese hjelper oss til å lære. (Dette svaret viser utvilsomt til å lese lærebøkene, men trolig ikke bare til den slags lesing?)

2) *Hva hindrer deg fra å lære?*

Negative holdninger fra medelever og fra lærere vil være hindringer for læringsarbeidet. Elever (vi selv og alle andre) og lærere må prøve å være positive, men det er selvsagt umulig å være bare positiv hele tiden. Likevel må dette være det man er innstilt på.

3) *Fortell om en gang du opplevde at du lærte godt.*

Engelsktimer med oppgaveark gis som eksempler på tilfeller hvor det var morsomt å lære.

4) *Et spørsmål om hjelp fra foreldre/foresatte med skolearbeidet: Hvordan hjelper foreldrene deres dere med læringsarbeidet?*

En av guttene sier at han får hjelp med skolearbeidet/hjemmeleksene fra en eldre søster når han spør om slik hjelp. Den andre sier at han får hjelp fra sin far når det gjelder å løse med praktiske oppgaver.

5) *Hvordan vil dere at lærerne skal hjelpe dere?*

Begge sier at de foretrekker selv å spørre om hjelp fra læreren når de trenger det, i stedet for at læreren går rundt og kontrollerer. På skolen spør de også sine klassekamerater om hjelp med oppgaver. Det hender også at de ringer til kamerater for å spørre om ting som har med hjemmelekser å gjøre.

6) *Får dere opplæring i bruk av læringsstrategier?*

Svaret på dette spørsmålet er at de lærte mer om hvordan de burde/skulle arbeide med sin egen læring mens de gikk på barnetrinnet enn de har gjort nå på ungdomstrinnet.

7) *Fortell oss om din egen utvikling i et av de fagene du liker?*

Spørsmålet ble stilt til de to guttene etter tur, men det ene eksemplet vi får, er: Økt/bedre forståelse gjennom å engasjere seg i å løse problemer/oppgaver mens man spiller PC-spill.

### 3. 6 Samtale med en gutt og en jente fra 7.-klassetrinnet.

1-2) *Hva er det som kan hjelpe deg og hva kan hindre deg fra å lære godt?*

Når ens eget liv/familielivet er stabilt, er det lettere å konsentrere seg om læringen enn hvis livet ikke er så stabilt. Hvis hobbyer og andre egne interesser passer i hop med skolefagene, er det lettere å konsentrere seg om læringen og de aktivitetene som trengs for å lære.

Når lærerne og elevene blir godt kjente med hverandre og læreren dermed får kjennskap til den enkelte elevens sterke og svake sider, kan læreren støtte eleven på de områdene han/hun trenger det. Vi blir godt kjente med lærerne våre gjennom de tre årene på ungdomsskolen og særlig vil klasselæreren/-forstanderen kjenne den enkelte eleven godt.

3) *Fortell om en gang du opplevde at du lærte godt.*

En av dem sier at det å lese om vulkaner og vulkanisme har ført til en ekstra lyst til å lære mer om temaet. 'Det har engasjert meg', sier eleven. De andre kommenterer at historiske begivenheter er interessante. Matematikk oppgis som et favorittfag.

De legger også vekt på at innholdet må være interessant. Læreren kan gjøre mye for å gjøre innholdet interessant, spesielt hvis han/hun er en god beretter. Fagets innhold kan være interessant i seg selv, slik at man som elev ønsker å ta det i eget eie selv om det er vanskelig og det krever mye innsats å lære det slik at man behersker det. Motivasjonen for å lære må først og fremst komme innenfra i eleven selv, men det er viktig å få støtte fra lærere og andre for å utvikle en mer varig interesse for stoffet man holder på med i skolen.

4) *Hvordan vil dere at lærerne skal hjelpe dere?*

Lærerne bør gi tips/antydninger/hint slik at vi kan finne svar/løsninger selv i stedet for å gi alle svarene på det vi spør om.

5) *Hvordan hjelper foreldrene dine deg med skolearbeidet?*

Begge sier at de får merr hjelp fra eldre søsken enn fra foreldrene, men at de også får noe hjelp fra foreldrene.

6) *Hjelper du medelevene dine og hjelper de deg?*

Ja, vi pleier å bruke *brainstorming* som en læringsstrategi.

7) *Hva gjør du om du ikke forstår hva læreren sier?*

Begge sier at de da vil bruke klassekamerater som hjelpere, de vil spørre dem om de skulle være i tvil om noe læreren sier.

8) *Mener du at du har kunnet påvirke det du selv lærer?*

Dette spørsmålet syntes å være for uklart/vanskelig/uventet til at vi fikk noe direkte svar på det.

9) *Hva har du lært?*

Vi har lært mer enn vi kunne i språkfagene og heimkunnskap er et nytt fag for oss.)

10) *Hva er det du venter/forventer av skolen på det klassetrinnet du nå er?*

Vi forventer å få arbeider mer i dybden i hvert av skolefagene enn vi fikk på barnetrinnet, men akkurat nå har vi vel en følelse av at vi er inne i en etappe på veien mellom barneskolen og videregående skole.

*Andre ting vi får vite i løpet av samtalen:*

Tid brukt på hjemmelekser: Mellom et kvarter og en halv time på en vanlig ukedag

Favorittfag: Kunst og håndverk, finsk, engelsk, kjemi, kroppsøving

Fritidsaktiviteter: Fritidsklubb, ishockey

### 3. 7 Kommentar etter samtalen med 7.-klassingene

I de timene vi hadde observert klassen så det ut til at den gutten som vi nå samtalte med, var nokså lite konsentrert om skolearbeidet. Hans kroppsspråk uttrykte lavt engasjement og av det (vi forsto av hva) han sa, kunne vi tolke en direkte uinteresse. I samtalen med oss viste han at han var god til å uttrykke seg om læring og skolearbeid og han ga reflekterte og presise svar på spørsmålene. Hva bør en ekstern observatør lære av dette? Jo, i det minste å minne seg selv om advarselen om å ikke være for rask til å trekke konklusjoner av enkeltobservasjoner. 'Døm ikke, for at dere selv ikke skal bli dømt', står det jo i skriften!<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Matteus, 7, 1-2. 'Døm ikke, for at dere selv ikke skal bli dømt! Etter dommen dere dømmer med, skal dere selv få dom, og i samme mål som dere selv måler opp med, skal det også måles opp for dere.'

## 4. TREDJE OBSERVASJONSDAG: ONSDAG 05.05.04

### Ungdomsskole innen byens kommunegrense

**4. 1 Generelt inntrykk ved ankomst til skolen:** Dette er relativt nye skolebygninger. Den er lokalisert i et område som har et – etter forholdene – høyt innslag av en-forelder-familier og av familier med innvandrerbakgrunn. Dette har vi i alle fall fått høre før vi kommer. Skolen har et luftiginngangsparti og romslige korridorer og alt vi ser, er i fin stand.

### 4. 2 Samtale med skolens rektor, middelaldrende kvinne

Rektor ga oss en grundig gjennomgang av skoleverket i kommunen og likeså om der arbeidet som er underveis med å lage et nytt læreplanverk for det finske skoleverket.

Når rapporten fra skolebesøket nå oversettes til norsk, er det nye læreplanverket tatt i bruk. Derfor henvises til det og ikke til det læreplanverket som gjaldt under besøksuka i mai 2004. Det vises til den svenskspråklige versjonen av læreplanverket. Det grunnleggende delen nye finske læreplanverket omfatter utdanning hele veien fra barnehage til og med videregående skole.

Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen er et dokument på 317 sider og er tilgjengelig på denne adressen:

<http://www.oph.fi/svenska/SubPage.asp?path=446,17641,8190> (29.08.2006)

*Om organiseringen av støtteundervisningen/spesialundervisningen får vi vite:*

Når lærere/skole finner at elever trenger støtteundervisning eller spesialundervisning, settes de vanligvis sammen i små grupper, mottar spesialundervisning i inntil to måneder, før de så går tilbake til den klassen de kommer fra. Rektor forklarer denne organiseringen dels med at de økonomiske ressursene for spesialundervisning er begrensede, men hun sier også at det etter hennes mening ikke er til det beste for den enkelte elev å bli plassert lenge i spesialgruppe – så sant slik plassering kan unngås.

Ved å holde elevene i en egen, liten gruppe bare i noen uker og ved at de elevene som danner gruppen på denne måten stadig byttes ut, er det mulig å sette konkrete og klart uttrykte krav til den enkelte eleven og å tilpasse de spesialundervisningstiltakene som trengs akkurat til den enkelte. Dette gjelder i alle fall for de fleste lærevansker og for enkle atferdsvansker. De elevene som har alvorlige atferdsproblemer, kan flyttes til egne spesialskoler for et halvt år eller mer om gangen.

Hvem er det som får støtte-/spesialundervisning? Når et tilfelles meldes, møtes lærere, spesialpedagoger, rektor/inspektør, helsearbeider (skolesøster) og sosialarbeider/-e for å diskutere om spesialundervisning skal settes inn og hva som i så fall er det beste tiltaket for den aktuelle eleven. Foreldre/foresatte trekkes inn, så langt det er mulig, i prosessen som fører fram til beslutningen om at eleven skal få spesialundervisning. De ressursene som denne skolen har for selv å drive spesialundervisning, er to spesialpedagoger og elevassistenter. Hvor mange assistenter det er til enhver tid, er avhengig av behovet, men man har for tiden tre faste assistenter.

Etter at den engelske versjonen av rapporten ble skrevet, har jeg forstått av det bør gjøres et klarere skille mellom støtteundervisning og spesialundervisning. Mye av det vi fikk orientering og som det er skrevet om i framstillingen på foregående side, handler mer om støtteundervisning enn om spesialundervisning.

I Finland går en betydelig, og i de senere år en økende, andel av barn og unge i grunnskolealder i spesialskoler. Den rapporten som det henvises til nedenfor, oppgir andelen til å ligge på 6,7 % i 2004, mens den lå på 2,9 % ti år tidligere.

I følge Statistisk årbok 2005 ligger tilsvarende andel i Norge på 0,6 %. Da er egne grupper for spesialundervisning i vanlig grunnskole regnet sammen med spesialskoler. Om man bare tar rene spesialskoler, er det bare 0,3 % av barn og unge i grunnskolealder som går på slike skoler i Norge. Kilde:

<http://www.ssb.no/aarbok/2005/tab/tab-161.html> (29.08.2006)

For den som vil sette seg mer grundig inn i hvordan støtteundervisning og spesialundervisning drives i Finland, anbefales følgende:

Germeten, S, O. M. Johansen og L. Niiranen (2006) *Støtteundervisning og spesialundervisning i Finland. Rapport fra en studiereise.*

Rapporten er publisert på Utdanningsdirektoratets nettsider:

[http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/Rapporter/Finland\\_spesialpedagogikk.pdf](http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/Rapporter/Finland_spesialpedagogikk.pdf)

(28.08.06)

### *Om elevvurdering:*

Gradert evaluering gis to ganger per år – til jul og ved avslutningen av skoleåret. De bruker karakterkort (*report cards*) som inneholder både nye og gamle karakterer, slik at de viser elevene og foreldre/foresatte hvilken retning elevens utvikling går. Et høyt antall fraværsdager i løpet av skoleåret kan kreves kompensert ved at eleven må være på skolen et antall dager i den perioden det ellers er sommerferie. Hver elev får månedlig rapport om registrerte fraværsdager, om hjemmelekser som ikke er gjort, om bøker som er gjenglemt, og lignende. På denne skolen blir elevenes selvevaluering et område man skal arbeide med å forbedre. Det man da ønsker å oppnå, er at elevene lærer å bruke selvutvurdering som et middel til å styrke og forbedre sin egen læring.

*Samtalen med rektor fortsatte neste dag (06.05.04). Tema fra denne settes inn her:*

Skolen benytter muligheten som fins til at skoler anvender nasjonale, sentralt gitte prøver. I tillegg benyttes andre typer prøver, for eksempel matematikkprøver som organiseres av den nasjonale matematikklærerorganisasjonen. Dette gjøres for å få data som gjør det mulig å sammenligne egne elevers prestasjoner med hva som presteres på landsbasis.

Elever med ikke-finsk bakgrunn gis tester/prøver som er felles for slike elever i hele kommunen.

Det er mulig for den enkelte skole å utarbeide egne lokale læreplaner. Noe pålegg om å bearbeide den nasjonale læreplanen til en lokal plan, fins imidlertid ikke. På denne skolen er det den nasjonale læreplanen, slik den foreligger, som utgjør den lokale læreplanen.

### 4. 3 Uformelle samtaler med lærere på lærerrommet i pauser.

- Med en religionslærer som forteller om hvordan det er å være faglærer i et lite fag på en middels stor skole. Når antallet timer faget har på elevenes timeplan er lavt, slik det er i religion, møter læreren en svært stort antall elever. Denne læreren underviser faktisk i løpet av en vanlig undervisningsuke alle skolens elever. Antallet undervisningstimer per lærer varierer mellom 18, som det er i morsmålet, til 24, som det er i kroppsøving.

- Med en lærer som er ansvarlig for et opplegg om entreprenørskap (*Ung företagsamhet* på svensk): Han sier at entreprenørskap er et område som mottas positivt både fra kommunens politiske ledelse og fra de elevene som deltar i opplegget/valgfaget.

### 4. 4 Engelsktime, kl 12.25 - 13.10. 8. klasse. 22 elever, likt fordelt på kjønn. Med unntak av to elever, sitter alle i par. Lærer: Kvinne, under gjennomsnittsalderen for lærerne på skolen

#### *Innledning på timen:*

‘OK, nå begynner vi. Finn fram det dere hadde i hjemmelektse.’

Læreren gir instruksjoner ved å fortelle hva de skal arbeide med i lærebok og arbeidsbøker: Det er preteritium (Past tense: ‘had broken, had opened’, etc.).

#### *Aktiviteter:*

Læreren aktiviserer elevene ved å stille spørsmål og ved få svar fra flest mulig av elevene. Hun kommenterer svarene og går så over til å skrive setninger i presens på tavla og ber om å få de tilsvarende setningene i preteritum.

Klassen skal om en ukes tid (14.05.04) ha en prøve og denne prøven forbereder læreren elevene på. Hun gjennomgår og understreker hvilket stoff det er som vil bli gjenstand for prøving og hvor i tekstboka og grammatikkboka dette stoffet er å finne. Læreren forventer at elevene noterer dette i leksebøkene sine.

Den neste aktiviteten handler om futurum og særlig om bruken av de modale hjelpeverbene *will* og *shall*. Læreren viser og forklarer hvordan futurum uttrykkes og hvilke regler for ordbrukes som finnes i grammatikken. Videre blir elevene aktivert ved at læreren stiller spørsmål hvor svarene skal gis muntlig ved setninger der elevene bruker *will* eller *shall*.

Neste aktivitet går ut på at elevene skriver futurum-setninger i arbeidsbøkene sine. For elever som blir tidlig ferdig, gis det henvisning til ekstraoppgaver. Til slutt gis hjemmelektse.

### 4. 5 Kommentarer til denne timen

- Det vi ser her er undervisning som klart faller under den delen av prosjektet EU-MAIL som dreier seg om MA (*mixed ability*), altså en undervisning der læreren de svar hun får på sine spørsmål og sine oppgaver til varierende forutsetninger hos elevene. Men er det også rom for IL (*individualised learning*)? Det kan nok diskuteres, siden alle elevene hele timen gis de samme oppgaver. Vi kan ikke se at det foregår noen form for oppgavedifferensiering, i alle fall ikke i de skriftlige oppgavene.

Læreren sirkulerer i klasserommet, samtaler da med de fleste elevene og hjelper/støtter enkelte av dem mer enn andre. Det gjør hun dels ved å bruke mer tid og dels ved å gi mer direkte rettledning til dem som trenger det, men andre elever får bare raske oppmuntringer fordi læreren kjenner sine elever og bruker mest tid på de som trenger det.

- Det læreren gjør, *kan* anses som tilpasset opplæring (MA), men det *kan også* ses som å drive bare tilpasset opplæring. Hva mener jeg med det? Jo, at denne undervisningen et stykke på vei er differensiert, men den kan knapt sies å være en individualisert undervisning. Altså dreier det seg ikke om IL-delen av EU-MAIL.

- *Dette reiser et viktig, ja, helt grunnleggende spørsmål i prosjektet EU-MAIL: Er bruk av undervisningsmetoder som klart differensierer mellom elevene - alt etter deres evner, deres foretrukne arbeidsmåter, osv - en nødvendig betingelse som må være oppfylt før vi kan kalle det som foregår i en skoletime for individualisert undervisning?*

- Det følgende er kanskje en ubetydelighet vår sammenheng, men den fanger min oppmerksomhet...

Klasserommene holdes låst både i pauser og timer. For å kunne låse opp og igjen, går lærerne rundt med nøkler og disse er både synlige og hørbare. Noen har dem i snor rundt halsen, andre har dem i snor utenpå buksebeina, og du kan høre det ringler og rangler av nøkler både i pauser og timer.

#### 4. 6 Matematikktime, 13.20 - 14.00, 8. klasse

##### *Innledning:*

To elever får i oppgave å skrive svarene på de oppgavene som var hjemmelekse på tavla. Når det er gjort, kommenterer læreren hjemmelekseoppgavene og de svarene som ble skrevet på tavla.

##### *Aktiviteter:*

Mesteparten av det som foregår i resten av timen er rettet mot en matematikkprøve som kommer 11.05.04. Læreren gjør rede for hva elevene bør konsentrere seg om og hvor i læreboka de finner de stoffet de må være forberedt på å møte på prøven. Elevene bruker resten av timen til å arbeide med å forberede seg til prøven ved at de løser oppgaver fra læreboka/ekstrahefter. Elevene arbeider enten individuelt eller i par. Læreren veiledning, hjelp og støtte, hovedsakelig til dem som viser at de vil ha kontakt med læreren..

##### *Spørsmål til læreren:*

Etter timen spør vi læreren om selvevaluering i matematikkopplæringen. Det svaret vi får, er at selvevaluering ikke er inngår i læreplanen for matematikkfaget, men at det forventes at den nye læreplanen vil vektlegge elevenes selvevaluering.

#### 4. 7 Mine egne, svært personlige refleksjoner etter tre dager i to finske skoler

Under oversettelsen av rapporten fra engelsk til norsk språkform er det gjort noen nettsøk for å finne stoff som angår finske elevers gode prestasjoner i PISA-undersøkelsene. Antallet treff ved googling på PISA & Finland 29.08.06 var 2 450 000. Ved å snu søkebegrepet til Finland & PISA var trefftallet 2 440 000.

Det kan hende at noen av mine refleksjoner ville falt annerledes ut dersom jeg da hadde tilgang til det jeg har nå, men det hadde jeg jo ikke ...

*Finske elever scorer høyt på prøver som det lages internasjonalt sammenlignbare indikatorer på grunnlag av. Hvorfor er det slik? Kan det forklares?*

## EU-Mail – European Mixed-Ability and Individualised Learning

Svært personlige og tentative svar fra mitt utsiktssted, når jeg forsøker å sammenligne Finland med Norge, er disse:

- Er det kanskje fordi betydelig mer tid brukes på å forberede elevene/klassene på kommende prøver i Finland enn i Norge? Under skolebesøkene har vi observert at hele skoletimer brukes på å forberede elevene på prøver som kommer. Det vil si at hva engelskmennene kaller *teaching to test* er en realitet i Finland. Elever som bruker mer tid på å forberede seg på kommende prøver, bør da prestere bedre resultater enn elever som er dårligere forberedt? Nå skal vi ikke glemme at vår observasjonsuke lå like før en rekke terminprøver som ligger på våren, men det er min hypotese at man i finske skoler bruker mer tid enn norske skoler på å forberede elevene på kommende prøver.

- Fordi en større del av hver aldersgruppe av elever i Finland enn i Norge, ikke går i vanlige skoler, men er i spesialskoler? Mitt inntrykk er at det i skoleklasser i Norge er større forskjeller på elevene enn tilfelle er i de klassene vi har observert i Finland. Dersom inkluderingen omfatter en betydelig større andel av barne- og ungdomskullene, dersom sammenholdte klasser er et prinsipp som er mer gjennomført, bør det vel forventes at det landet som har gjennomført den lavere graden av inkludering (in casu Finland) vil få bedre resultater enn et land med høy grad av inkludering (in casu Norge)?<sup>3</sup>

- Finland har en lavere andel av elever med innvandrerbakgrunn/elever som tilhører språklige minoriteter og treneger derfor ikke, i sammenligning med Norge, å bruke så stor del av lærerressursene på arbeidet med å arbeide med å gi slike elever grunnleggende kunnskaper og ferdigheter.

- Finsk lærerutdanning er mer fagbasert enn norsk lærerutdanning. På barnetrinnet (1.-6. klasse) har de fleste lærere en femårig klasselærerutdanning. Dens oppbygging er ikke så ulik norsk allmennlærerutdanning. På ungdomstrinnet er en femårig utdanning på masternivå den vanlige bakgrunnen for finske lærere.

### FINNISH TEENAGERS EXCEL IN OECD LITERACY SURVEY

Ja, slik sto det på nettstedet Virtual Finland allerede 9. juli 2003.

<http://virtual.finland.fi/netcomm/news/showarticle.asp?intNWSAID=25825> (29.08.06)

Students in Finland continue to be among the world's best in reading literacy, while their contemporaries in Japan, Hong Kong-China, and Korea lead in mathematics and science. These were among the findings of a survey of 43 countries published on July 1, 2003.

Ethvert land ville trolig ha tillatt seg å være stolt over å skåre så godt i en internasjonal sammenligning som Finland har gjort i PISA (Programme for International Student Assessment)

På EDUs nettsider finnes flere nokså selvtilfredse forklaringer på egen suksess.

<http://www.edu.fi/english/pageLast.asp?path=500.571.36263.36265> (07.12.2004)

<sup>3</sup> At det var grunnlag for denne antakelsen, underbygges av det som finnes av harde data om spesialskoler i hhv. Finland og Norge. Se tekstboksen på side 17 om dette.

### **Significance of the Pisa results for Finland**

Success in the two successive surveys of learning results tells that the Finnish education system is very effective and takes care of the whole age group. This may, furthermore, increase interest in research, development activities and industry in our country. Adaptation of highly educated people to social changes may also succeed because the conversion training of educated people does not take as much money as training people from the beginning.

7.12.2004

## 5. FJERDE OBSERVASJONSDAG: TORSDAG 06.05.04

### 5. 1 Klasse: 8. Fag: Historie. Lærer: Mann, alder over gjennomsnittet for lærerne på skolen

Denne historietimen er dagens første time.

#### *Introduksjon:*

Ved begynnelsen av timen informerer læreren om en kommende prøve i faget. Tema for timen er Sovjetunionens fall<sup>4</sup>.

#### *Aktiviteter:*

Læreren bruker muntlig framstilling for å gjøre rede for omstendighetene rundt Sovjetunionens fall. Han kommenterer begivenhetene som førte fram mot sammenbruddet og stiller elevene spørsmål om konsekvenser av det som skjedde. Elevene leser i historieboka om statene i Øst-Europa og om virkningene av Sovjetunionens fall på og i disse statene.

Læreren ber om og får forslag fra elevene, til et skjema som så settes opp på tavla for å skape en oversikt over følgene av Sovjetunionens fall.

| <i>Valtio</i> (Stat/land) | <i>Tapahtumat</i> (Konsekvenser) | <i>Aika</i> (Tid/når skjedde det) |
|---------------------------|----------------------------------|-----------------------------------|
| f.eks. Tyskland           | Vest og øst ble forent           | 1990                              |

Elevene lager skjemaet i arbeidsbøkene sine og fyller det ut etter hvert som læreren skriver inn opplysninger i skjemaet på tavla. Selv utfyllingen går fort og læreren bruker rikelig med tid til å diskutere med elevene og la dem komme med forslag om hva som bør tas med og hvordan det som skal inn i skjemaet, kan formuleres. Dette tar tid, men stoffet blir til gjengjeld grundig behandlet.

### 5. 2 Kommentarer om denne timen

- Bare en lærer med god tillit til egne fagkunnskaper vil kunne arbeide på den måten vi har sett vår lærer gjøre. Noen vil kritisere undervisningsmetoden og si at den er lærersentrert og at det bør ikke undervisning være. Denne muligheten for å få kritikk er vedkommende lærer godt innforstått med, for etter timen sier han til oss: 'This is the way I do it: A one man show.' Begrepet lærersentrert undervisning settes ofte opp mot elevsentrert undervisning og implisitt (eller eksplisitt) i begrepsparet ligger at det første ikke er bra og at det andre er godt og riktig. Alle som har tenkt litt grundigere om undervisning, vet at det (undervisning) handler om mer

---

<sup>4</sup> **Sovjetunionens fall** brukes nå gjerne som en betegnelse på tiden rundt 1991-1992 da Sovjetunionen ble oppløst. Oppløsningen av Sovjetunionen er tett koblet til kommunismens/sosialismens fall, som begynte tidlig på 1980-tallet og som gikk inn i en avslutningsfase mot slutten av 1980-tallet. Den endelige oppløsningen av Sovjetunionen kom altså noen år senere.

enn lærere og elever. Undervisning involverer minst tre elementer: All undervisning har et innhold. Innholdet kan være mer eller mindre tydelig. I den timen vi nettopp observerte var innholdet i sentrum. Det var altså en innholdsbasert undervisning vi observerte. At det var læreren som målbar innholdet, er vel ikke mer enn slik det bør være?

- I en betydelig del av den undervisningstimen vi observerte, var det læreren og lærestoffet/innholdet som var sentreringpunktet i klassen. Det som foregikk, må man gjerne kalle frontalundervisning, fordi læreren konfronterte elevene med et faglig innhold som han dels forventet at de hadde forberedt seg på å arbeide med, at de var kjent med stoffet ved at de hadde gjort hjemmeleksen sin, som var å lese om det temaet som så ble bearbeidet i denne timen.

Det læreren gjorde, var ikke å sjekke om elevene kunne stoffet gjennom rene gjengivelser fra læreboka. Nei, arbeidet i timen var konsentrert om å finne fram til de viktigste delene av en historisk prosess. Både det å lage et skjema for å lette læringen og det å velge ut hva som burde skrives inn i skjemaet var noe læreren gjorde i samarbeid med elevene, men slik at det aldri var tvil om hvem som hadde mest omfattende kunnskaper og som derfor kunne korrigere og forbedre innspill fra elevene. På den måten var timen langt mer enn et enmannsshow.<sup>5</sup> Selvsagt kunne læreren ha brukt enda mer tid enn han gjorde på samtale og diskusjon med elevene om hvorfor man bør kunne og bør vite noe om hva som har foregått hvor i rimelig nær fortid. Om han skulle gjort det i tillegg til det han gjorde, ville det krevd mer tid. Og i undervisning er tid en minst like knapp ressurs som på andre livsområder. Lærere må alltid velge å avstå fra å gjøre ting de kunne ha gjort i undervisningen sin.

- Den klassen vi nettopp har observert, er den samme som vi var i på slutten av forrige dag. Da med en annen lærer. Nå er denne klassen mye stillere. Det er klart mye mindre fysisk uro som utspiller seg under timen. Hvorfor er det slik, spør vi oss. Er det fordi klassen denne timen har en mannlig lærer som alle elevene vet forlanger å bli møtt med respekt og rolig atferd? Er det fordi det er første time og ingen er blitt uopplagt ennå? Å være skoleelev er en anstrengende jobb og vi ser at elevene gradvis blir mer ukonsentrerte utover dagen. Ville den samme klassen ha oppført seg mer urolig dersom de hadde hatt historietime med den samme læreren i siste i stedet for første time denne torsdagen? Antakelig er det et samspill mellom faktorene, slik at både hvilken lærer man har og når på dagen timene ligger, påvirker hva som foregår av uro og forstyrrelser av undervisningen.

### **5. 3 Klasse: 8. Fag: Engelsk. Lærer: Kvinne, yngre enn gjennomsnittet for lærerne på skolen.**

#### *Innledning til timen:*

Læreren spør klassen: Hvem vil bli intervjuet av de to EU-MAIL-representantene senere i dag? Flere som er villige, løfter handa og lærerne plukker raskt ut de aktuelle.

#### *Aktiviteter tilrettelagt av læreren:*

---

<sup>5</sup> Her er det for fristende til å la det være, å legge inn et aktuell kommentar: I bladet Utdanning nr 14, 18.08.06 skriver Alfred Oftedal Telhaug kronikk om 'Prinsipper for en ny lærerutdanning'. Blant de mange gode spissformuleringene finner vi der følgende, som vår historielærer sikkert ville ha gledet seg over: 'Den formidlingsglade fagpedagogen forsvarer fortellingen, mens den som er hjelpeløs som formidler, sverger til prosjektarbeidet og til dels også forsvarer kaoset som følger med et slikt arbeid'. Hele kronikken finnes her: [http://www.utdanning.ws/templates/udf\\_13043.aspx](http://www.utdanning.ws/templates/udf_13043.aspx) (29.08.06)

Engelskbokas leksjon 14 begynner med en historie om utrolige hendelser (*Incredible things*). Teksten spilles av som lydopptak og består av utsagn/påstander om mennesker, ting og tilstander og av reaksjoner på utsagnene/påstandene – hvorvidt de er rimelige eller ikke.

Et musikkinnslag avspilles: Louis 'Satchmo' Armstrongs versjon av '*What a wonderful world*'. Læreren oppfordrer til å synge med, men ingen gjør det. Om melodien er ukjent eller det å ta tonen krever for mye mot, er ikke godt å vite.

Neste tema handler om *West Side Story* – læreboka gir en kortversjon av hva som hender i denne musikalen. Læreren går gjennom handlingen og illustrerer med kutt fra musikken. Deretter leser elevene teksten i læreboka og oversetter den til finsk. Læreren ber ulike elever om å oversette setning for setning. Etter hvert som oversettingen går framover, kommenterer læreren elevens oversettelser og ber dem merke seg hvordan engelsk uttrykker ting annerledes enn hva finsk gjør, for eksempel hvordan verb som brukes i teksten, bøyes på engelsk.

### *Oppgaver:*

Elevene får i oppgave å skrive setninger der de bruker teksten om *West Side Story* i læreboka som et utgangspunkt. Hjemmelekse til neste engelsktime gis til slutt.

### **5. 4 Kommentarer om denne timen**

- Vi observerte den samme klassen sent på dagen i går og igjen slår det oss som hovedinntrykk at oppførselen er bedre nå enn dagen før. Og vi lurer igjen på hvorfor. Er det slik at tiden på dagen er utslagsgivende; at elevene blir mer slitne, ukonsenterte og aggressive etter som skoledagen lider? Hva er det som får den samme klassen til å oppføre seg ganske ulikt i to settinger som ikke er så forskjellige? Det ene som er forskjellig, er tiden på dagen vi observerer klassen: Sent eller tidlig på dagen. Det andre som er forskjellig, er hvilken lærer klassen har. Og det tredje som er forskjellig, og som følger av faktor nummer to, er hvilket fag klassen har. Det vi som observatører legger merke til, er at det er noen forskjeller i hvilke metoder lærerne bruker til å opprettholde arbeidsro og i å skaffe seg respekt fra elevene.
- Men fortsatt er flere gutter som ikke oppfører seg i samsvar med det som forventes av skoleelever. Som observatør oppfatter jeg det slik at de elevene som forstyrrer/bråker ønsker å forstyrre undervisningen og å tiltrekke seg medelevenes oppmerksomhet. Det som likevel skjer, er at verken læreren eller medelevene reagerer særlig mye på dem som forstyrrer. Hvorfor skjer dette? Er det slik at alle kjenner hverandres særegenheter og vet hva som vil skje og forlengst har tilpasset seg hverandre? Også læreren velger i hovedsak å overse de forstyrrelsene som kommer i stedet for å påtale dem. Dette har vi iaktatt nå i flere klasser.
- En helt annen sak slår oss også: Hvorfor er det så store forskjeller i hvor gode elevene er i engelsk, og særlig i engelsk uttale? Hvorfor er det slik at noen elever, særlig en del av guttene, uttaler engelsk med svært tydelig finsk aksent? Det synes ikke å være tvil om at denne uttalen er noe de bruker helt bevisst. De synes å dyrke en slags *finglish!*

### **5. 5 Kommentarer om antall timer som bør observeres under et skolebesøk i prosjekt EU-MAIL**

Vi som er observatører, utveksler synspunkter på omfanget av observasjonstimer. Hvor mange timer trenger vi å være til stede for å skaffe oss de opplysningene vi trenger? Mitt syn her og nå er at vi bør observere en og samme klasse mer enn en gang og at observasjonene foregår på ulike dager, til ulik tid på dagen og med ulike lærere. Hvordan begrunner jeg dette? - Elevenes oppførsel i klassen endres i løpet av skoledagen. Det inntrykket vi får, avhenger av når på dagen vi observerer. Derfor bør vi ikke observere en klasse bare en gang.

- Elevenes oppførsel i klassen avhenger mye av hvilken lærer klassen har. Derfor bør vi observere en klasse med (minst) to forskjellige lærere.
- Det at observatører er til stede betyr mindre den andre dagen enn den første. Dette har vi spurt elever om og svarene bekrefter min påstand: Vårt nærvær har liten betydning for det som foregår i klassen når vi kommer dit den andre dagen. Om det er slik at vår observasjon skal være det som gjerne kalles naturalistisk, blir den mest naturalistisk den andre observasjonsdagen.

### **5. 6 Kl 11.00 - 11.45 En spesialundervisningsgruppe med to elever. Lærer: Mann, alder nær gjennomsnittet for lærerne på skolen. Han er spesialpedagog; har før arbeidet so faglærer.**

I tiden som har gått fra rapporten ble skrevet i den engelske versjonen og til den nå ble oversatt, har jeg kommet til at det vi observerte her, heller bør kalles støtteundervisning enn spesialundervisning. Oversettelsen holder seg imidlertid til språkbruken i rapporten slik den ble skrevet i 2004.

De to jentene har vært i spesialgruppe siden mars måned. De tilbringer om lag like mye skoletid den klassen de tilhører og i spesialgruppa. Begge har vært skulkere og det er skulkingen som er grunnen til at de er i spesialgruppa. De har ikke svake læringsforutsetninger, men de har betydelig motvilje mot skolen. De utgjør det som på engelsk kalles motvillige lærende (*reluctant learners*). Begge får vanlige arbeidsoppgaver, ikke spesielt tilrettelagte oppgaver og læreren gir dem kun en kort innføring i hva de skal arbeide med og de får beskjed om å arbeide selvstendig og bare be om hjelp når de står fast. Om dette er en utilsiktet effekt av at vi er der, vet vi ikke sikkert, men det kan godt være: Læreren og observatørene begynner å samtale, stille spørsmål og gi svar og følgen av dette er at de stakkars jentene (*tyttö ressuakat!*) helt overlates til seg selv!

Vi samtaler med spesiallæreren som legger vekt på at små spesialgrupper (maksimum 6 elever) er nødvendig dersom læreren skal make å gi hver enkelt elev tydelige og stabile linjer for det læringsarbeidet hver enkelt skal utføre. Dersom spesialundervisningen skal gi resultater, er det også nødvendig at elevenes foreldre/foresatte er positivt innstilte til og støtter det tiltaket skolen iverksetter. Støtte fra foreldre/foresatte er uomgjengelig nødvendig når det dreier seg om å få elever som har skulket til å begynne å møte på skolen hver dag og til rett tid.

### **5. 7 Etter lunsjpausen. Klasse: 8. Den samme som vi besøkte første time i dag. Fag: Matematikk**

En ung kvinne som fortsatt er i gang med sine lærerstudier har steppet inn og overtatt klasse for en lærer som har fått forfall. Hun har ikke fått mye tid til å forberede seg og det er urimelig overfor henne å gi kommentarer til hva hun gjør som lærer. Kommentarer til hva elevene gjør, gis i neste punkt i rapporten.

### **5. 8 Mine elevobservasjoner**

- Fra mitt observasjonssted ser jeg at de samme elevene som i morges satt som lys, nå oppfører seg ganske annerledes. Eleven er mye mindre konsentrerte og bryr seg mindre om å gjøre de oppgavene læreren ber dem om å arbeide med. De lar seg lettere forstyrre av hverandre og det er flere som aktivt forstyrrer. Det er tydelig at tankene hos mange rører seg om noe som ligger langt borte fra skolefaget matematikk. Hva som kan være grunnene til at

oppførselen endres så mye, berøres flere steder foran i denne rapporten.

To mulige forklaringsfaktorer i tillegg til de som allerede er omtalt, nevnes her:

- Kan det være slik at matpausen er et så viktig forum for sosial kontakt at alt som foregår i pausen, vil trekke tankene over på det sosiale og personlige og bort fra skolearbeidet?
- At læreren bare er vikar, tolker mange elever trolig som et uttrykk for at det som skjer her og nå, er mindre viktig og at det er mindre nøye hva man gjør i en vikartime enn hva man gjør i en time med sin faste lærer.

- Et trekk som slår meg ved mange av de klassene vi har observert, er at elevene organiserer seg i grupper på 3 eller 4 medlemmer. De aller fleste gruppene består av bare gutter eller bare jenter. Hver gruppe har noe som trekker medlemmene til hverandre: Noen grupper dannes på det grunnlag at medlemmene har en felles interesse utenfor skolen – idrett, musikk, moter, eller biler/moped. Andre grupper dannes av elever som er noenlunde like i skoleprestasjoner og det finnes både grupper bestående av høytstående elever og grupper bestående av elever som yter mindre i sine skoleprestasjoner.

### 5. 9 Samtale med fire elever (tre jenter og en gutt)

#### 1) *Hva er det som hjelper dere til å lære?*

Det å ha profesjonelle lærere som er i stand til å skape gode arbeidsforhold i klassen og for klassen, hjelper oss når vi skal lære noe på skolen.

Når du skriver og noterer timen, er det lettere å lære både på skolen og hjemme.

Når foreldrene hjelper og støtter, er det lettere å lære.

Det hjelper å vurdere seg selv, å sammenligne seg selv med andre i klassen. Det fører til at vi tenker mer på hva det er vi må lære.

En av dem sier at det er best å få arbeide slik at man slipper å ha læreren hengende over nakken mens man arbeider.

#### 2) *Hva er det som kan hindre dere i å lære?*

Det er når andre elever bråker og forstyrrer.

#### 3) *Kan dere fortelle om en gang dere har opplevd å lære særlig godt?*

Dette kan særlig hende i matematikk: Plutselig innser/forstår man hvordan man må gå fram for å finne et riktig svar. Det kan også skje i historie: Man fatter interesse for historiske hendinger og dermed blir det morsomt å lære.

#### 4) *Hva gjør dere for å overvinne vanskeligheter i deres egen læring?*

Da gjør vi mer hjemmearbeid enn de leksene som vi har og så spør vi foreldrene og/eller søsken om hjelp og forklaringer.

#### 5) *Oppfordrer lærerne dere til å samarbeide og til å hjelpe hverandre?*

Det er ikke så ofte lærerne snakker om dette, men år vi sitter i par eller grupper, hjelper vi jo hverandre.

#### 6) *Hvor mye tid bruker dere på en vanlig dag på hjemmelekser?*

Et kvarter til en halvtime per dag, og mer når det snart er en prøve.

#### 7) *Bruker lærerne å bytte om på plasseringa deres i klasserommet?*

Ja, det bruker å bli en del omplassering og om gruppering når vi begynner igjen etter ferier. Det kan også hende noen blir flyttet i løpet av dagen.

8) *Hva gjør dere dersom dere ikke forstår hva læreren gjør eller sier?*

Vanligvis vil vi da spørre de vi sitter sammen med før vi eventuelt spør læreren.

9) *Hva venter/forventer dere av skolen/skolegangen?*

Vi venter at lærerne skal være hjelpsomme og særlig at de skal hjelpe de elevene som har vanskelig for å lære.

Vi venter at lærerne griper inn mot mobbing og mobbere.

10) *Har vårt besøk hatt noen innvirkning på det som har foregått i klassen i går og i dag?*

Ja, noe innvirkning har det hatt både på lærere og elever. Alle oppfører seg litt annerledes enn de gjør til vanlig.

11) *Hva slags fritidsaktiviteter driver dere etter skoletid?*

Her nevnes fotball, riding, pianospill og det å være ute sammen med kameratene.

### **5. 10 Finsktid. Emne: Markedsføring. Lærer: Kvinne, alder nær gjennomsnittet for lærerne på skolen**

#### *Klasserommet:*

I dette rommet store deler av veggene dekket med elevtegninger som viser hvordan elevene forestiller seg at personer fra nasjonaleposet Kalevala har sett ut. Så vel Väinämöinen som Ilmarinen er representert. På tegningene ligner de mye på hvordan norske elever framstiller troll.

#### *Innledning:*

Timen begynner med at et videoklipp fra en reklamefilm vises. Opptaket er gjort av en film som har vært vist på fjernsynet.

#### *Aktiviteter:*

Etter at de har sett filmen får elevene i oppgave å analysere de elementene som ble brukt i filmen: Språkbruken, lydbruken og framstillingsformen. Læreren stiller en rekke spørsmål om dette og elevene gir mange og fantasifulle svar.

Etter denne muntlige sekvensen starter en oppgave om reklame som sjanger i språksammenheng. Elevene skal skrive setninger om reklame i arbeidsbøkene. Som utgangspunkt for skriveingen lager læreren en liste over temaer de bør/kan skrive om. Listen blir lang og fra mitt ståsted så den krevende ut. Det kan selvsagt skyldes mine svake kunnskaper på dette feltet. Noen av de elementene som inngikk, var språk (*kieli*), bilder (*kuvat*) og lyd (*äänet*).

#### *Hjemmelekse:*

Elevene skal velge seg en side fra et av de ukebladene læreren har tatt med. De skal rive ut den aktuelle siden, ta den med seg hjem og skrive en rapport som analyserer hvordan reklamen her uttrykker sitt/sine budskap.

## 6. AVSLUTTENDE KOMMENTARER OG ÅPNE SPØRSMÅL

### 6.1 Kommentarer om observasjon

Det er ikke vanskelig å observere hvordan undervisningen og læringsaktivitetene er organisert i finske skoler, selv om jeg som observatør ikke forstår språket. Selvsagt er det vesentlige aspekter ved det som foregår i klassene som unnslipper min oppmerksomhet fordi jeg ikke forstår finsk verken i tale eller skrift. Men fordi vi i et klasserom kan se hva elever og lærere gjør, vil vi også stort sett forstå hva som foregår når de samhandler med hverandre: En streng eller en humoristisk bemerkning fra læreren høres nokså likt ut på finsk som på norsk. Og en elev som er ukonsentrert ser omtrent lik ut i Finland som i Norge. Når vi kanskje ikke helt skjønnte hva som foregikk, kom våre hjelpere/tolker oss ofte til unnsetning.

Det er atskillig vanskeligere gjennom observasjon å skaffe seg noe særlig sikkert inntrykk av om de aktivitetene som lærer og elev utfører, fører til noen læringsresultater. Jeg kunne for eksempel ikke lese og forstå hva en elev skrev i en arbeidsbok, men jeg kunne jo se på eleven om arbeidet gikk lett eller om det skjedde under motstand.

Det viktige spørsmålet er imidlertid dette: Er det mulig å observere læring?

Det er mulig å observere resultater av læring. Vi kan for eksempel observere at en elev etter å ha utført en læringsaktivitet, kan gjøre noe hun/han ikke kunne gjøre før læringsaktiviteten var gjennomført. Dette gjelder så vel mer abstrakte og teoribaserte læringsresultater og mer konkrete og praktiske læringsresultater. Vi kan observere at en elev har lært å løse ligninger med en ukjent og vi kan observere at han/hun har lært å hoppe høyde med saksestil. Men det er ikke på samme måte å observere selve læringen, fordi den er en mental aktivitet - noe som foregår inne i hodet og resten av kroppen på den lærende.

### 6.2 Åpne spørsmål om forholdet mellom skoleobservasjonene og målene prosjektet EU-MAIL

Denne delen av rapporten inneholder spørsmål som har dukket opp under observasjonsuka. De har kommet så vel mens jeg har vært i klasserommene som mens jeg har samtalt med andre eller når jeg har ført indre samtale med meg selv. Noen av spørsmålene blir bare stilt og blir ikke forsøkt besvart.

#### *Metodologiske spørsmål*

Begrepet beste praksis (*best practice*) brukes av enkelte partnere innenfor prosjektet. For meg er det et uklart begrep, ikke minst forbindelse med skole, undervisning og læring. Hva som er den beste måten å organisere et skolesystem på, hva som er den beste måten å gjennomføre undervisning på, hva slags læringsaktiviteter som gir mest og best læring, kan ikke avgjøres ved enkle vurderinger og opphøyes til sannheter som skal gjelde for alt og alle. Hva som er best, avhenger av omstendighetene, det! Og i skolen er omstendighetene mangfoldige. Når

omstendighetene er så mangfoldige som de er i skolen, blir det bare mulig å hevde at noe er bedre enn noe annet og at noe er dårligere enn noe annet, men å si hva som er best, er umulig. Det man så hevder er bedre eller dårligere, må man kunne belegge og begrunne.

Mitt spørsmål, som jeg har levert mitt eget svar på i avsnittet ovenfor, er derfor: Siden det ikke er mulig å observere beste praksis, bør vi ikke da legge bort begrepet beste praksis i prosjektet, når observasjon er vår viktigste metode for datainnsamling?

Et oppfølgende spørsmål må være dette:

Kan vi bruke våre observasjoner som grunnlag for anbefalinger om hvordan lærerutdanning bør drives?

Mitt svar er at det kan vi knapt og at vi ikke kan det fordi spørsmål om validiteten, generaliserbarheten og nytten av de data vi samler og som vi i hovedsak samler ved observasjon og ved intervjuer/samtaler, har vært for lite diskutert og vurdert prosjektet vårt.

### *Innvendinger mot å stole for mye på observasjon som metode*

I hver eneste skoletime vi observerer er det utallige faktorer som påvirker hva som foregår og hvordan de foregår, men det er bare et begrenset antall av disse faktorene vi er i stand til å overskue og ta i betraktning når vi beskriver og vurderer skoletimen. Om dette har jeg gitt noen videre kommentarer i rapportens punkt 2.9.

### *Kan man endre skolesystemer ved ytre reorganisering?*

Et utgangspunkt og initiativgrunnlag for prosjektet EU-MAIL har vært de tyske initiativtakernes ideologiske ønske om å endre skolesystemet i den aktuelle tyske delstaten og innføre et nytt skolesystem som ligner mer på de nordiske landenes enhetsskole.

Det norske skolesystemet bygger nå (2004) på sin tredje læreplan siden 1974 og den fjerde læreplanen skal tas i bruk fra 2006. Har skolen/skolene endret seg særlig mye som følge av disse læreplanendringene? Skolen/skolene har gjennomgått en mengde endringer, men de kommer vel mer fra andre påvirkninger enn endringer i læreplanenes ånd og bokstav? Endringene kommer vel mer som resultater av store og små sosiale, økonomiske og politisk/ideologiske endringer som har foregått i samfunnet i stort enn som resultat av læreplanendringer og av utvidelse av grunnskolen fra ni til ti år?

Er det i det hele tatt slik at skolesystemer og enkeltskoler endres særlig mye gjennom ytre pålagt reorganisering, slik som innføring av nye læreplaner eller nye pedagogiske ideologier? Jo, noen endringer blir gjennomført etter pålegg, men skoler er og må, som viktige sosiale institusjoner, være stabile og motstandsdyktige mot altfor hastige og lite gjennomtenkte endringsønsker.

### *Oppfatninger om læring og undervisning innenfor prosjektet EU-MAIL*

Er vi oss i prosjektet tilstrekkelig bevisste om skillet mellom læring og undervisning. Vi har hatt noen drøftinger om dette, men siden prosjektdeltakerne i hovedsak er lærere og lærerutdannere, har vi en slem tendens til å tenke, tale og skrive mest om undervisning og fortrenge at læring ikke undervisning - er skolens mål og mening.

I boken *The process of learning* siterer Biggs og Moore hva Shuell (1986: 429) sier om hvor viktig det er i skolen å tenke mer på læringen enn på undervisningen: 'Hvis elevene skal lære det de skal lære på en effektiv måte, da er lærerens grunnleggende oppgave å få elevene til å engasjere seg i slike læringsaktiviteter som har stor sannsynlighet for føre til de ønskede

læringsresultatene. .. For å få til dette hjelper det å huske at det elevene gjør, er betydelig viktigere for hva som læres enn hva læreren gjør.’<sup>6</sup>

### *Forbindelsene mellom aktiviteter og læring*

Når og hvor, hvordan og hvorfor lærer elever i skolen? Det er ikke tvil om at læring er en aktivitet, men det er alltid i hovedsak en mental aktivitet. Det er ikke sikkert at de aktive og sosialt vellykkede elevene lærer mer og bedre enn de mindre fysisk aktive og mer tilbaketrukne elevene.

Etter at jeg har observert elever og lærere fire skoledager, slår det meg at lærerne er dyktige til å fordele sin oppmerksomhet på de elevene som trenger støtte og hjelp. Samtidig er det klart – også for lærerne – at det alltid vil være en del elever som ikke får den hjelp og støtte som kunne føre til bedre læring hos disse elevene. Lærerne bør derfor i blant spørre seg selv om det er de elevene som får mest hjelp og støtte, som burde få hjelpen og støtten og tenke over om det kanskje er andre elever som burde få mer enn de gjør.

Da arbeidet med oversettelsen av denne rapporten foregikk (i august/september 2006), hadde avisen Dagbladet flere reportasjer om finsk skole og etterpå ble det meningsutvekslinger om temaet. Her tas bare med en henvisning til et innlegg i debatten, nemlig fra kunnskapsministeren. Tittelen på hans inserat er 'Lære av Finland – ikke kopiere!' Det kan leses her:

<http://www.dagbladet.no/kultur/2006/08/29/475173.html> (06.09.06)

---

<sup>6</sup> Kilden for sitatet er Shuell, T. J. (1986) Cognitive conceptions of learning. *Review of Educational Research*, **56**, 411 – 36 og lyder på engelsk slik: 'If students are to learn desired outcomes in a reasonable effective manner, then the teacher's fundamental task is to get students to engage in learning activities that are likely to result in their achieving those outcomes... It is helpful to remember that what the student does is actually more important in determining what is learned than what the teacher does.'

## 7. LITTERATUR

Anning; Angela (1997) *The first years at school. Education 4 to 8*. Buckingham, Open University Press

Barnes. Rob (1999) *Positive Teaching, Positive Learning*. London, RoutledgeFalmer

Bollington, Rob, David Hopkins & Mel West (1990) *An Introduction to Teacher Appraisal. A Professional Development Approach*. London, Cassel Educational Ltd.

Block, Cathy Collins & Michael Pressley (eds.) (2002) *Comprehension Instruction. Research-Based Best Practices*. New York, The Guilford Press

Coffield, F., D. Moseley, E. Hall & K. Ecclestone (2004) *Should we be using learning styles? What research has to say to practice*. London, The Learning and Skills Research Centre

Eisner, Elliot W. & Alan Peshkin (eds.) (1990) *Qualitative Inquiry in Education. The continuing debate*. New York, Teachers College Press

Gipps, Caroline, Bel McCallum & Eleanore Hargreaves (2000) *What Makes a Good Primary School Teacher? Expert Classroom Strategies*. London, RoutledgeFalmer

Gjørund, Peik og Roar Huseby ( 2002) *I fokus. Observasjonsarbeid i skolen*. Oslo, N.W. Damm & Søn

Hartman, Hope J. (ed.) (2001) *Metacognition in Learning and Instruction. Theory, Research and Practice*. Dordrecht, Kluwer Academic Publishers

Hastings, Nigel & Karen C. Wood (2002) *Reorganizing Primary Classroom Learning*. Buckingham, Open University Press

Henderson, John (1999) *Memory and Forgetting*. London, Routledge

Hopkins, David (1996) *A Teacher's Guide to Classroom Research*. Buckingham, Open University Press

Jakku-Sihvonen, Ritva (2002) *Evaluation and Outcomes in Finland – Main Results in 1995–2002*. Helsinki, National Board of Education. (Evaluation 10/2002)

<http://www.edu.fi/julkaisut/evaluation.pdf>

- Kincheloe, Joe L. (2003) *Teachers as Researchers. Qualitative Inquiry as a Path to Empowerment*. London, RoutledgeFalmer
- Loughran, John (ed.) (1999) *Researching Teaching. Methodologies and Practices for Understanding Pedagogy*. London, Falmer Press
- Lyngsnes, Kitt og Marit Rismark (1999) *Didaktisk arbeid*. Oslo, Universitetsforlaget
- Morgan, Colin & Glyn Morris (1999) *Good Teaching and Learning: Pupils and Teachers Speak*. Buckingham, Open University Press
- Nordahl, Thomas og Terje Overland (1997) *Individuelle opplæringsplaner – om tilpasset opplæring i en inkluderende skole*. Oslo, Ad Notam Gyldendal
- Ongstad, Sigmund og Alfred Oftedal Telhaug (red.) (1979) *Differensiering i teori og praksis. 11 nordiske bidrag*. Forsøk og reform nr. 34. Oslo, Tanum-Norli
- Pikäniemi, Harri (2002) The Paradigms of Research on Teaching and the Assessment of Education, pp. 77- 97, in: Jakku-Sihvonen (2002) *Evaluation and Outcomes in Finland – Main Results in 1995–2002*.
- Riding, Richard and Stephen Rayner (1999) *Cognitive Styles and Learning Strategies. Understanding Style Differences in Learning and Behaviour*. London, David Fulton Publishers
- Ross, Alistair (2000) *Curriculum. Construction and Critique*. London, Falmer Press
- Schofield, Harry (1976) *The Philosophy of Education: An Introduction*. London, George Allan & Unwin Ltd.
- Søvik, Nils et al. (1981) *On Individualized Instruction. Theories and Research*. Oslo, Universitetsforlaget
- Tickle, Les (2000) *Teacher Induction: The Way Ahead*. Buckingham, Open University Press
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2003) *Situasjonsbeskrivelse av grunnopplæringen*
- Väljjarvi, J., P. Linnakylä, P. Kupari, P. Reininkainen & I. Arffman (2002) *The Finnish success in PISA – and some reasons behind it*. Jyväskylä, Institute of Educational Research, University of Jyväskylä
- Vedeler, Liv (2000) *Observasjonsforskning i pedagogiske fag. En innføring i bruk av metoder*. Oslo, Gyldendal Akademisk