

Digitalpedagogene AS

Gaustadalléen 21

0349 Oslo

15. oktober 2015

Kunnskapsdepartementet

Postboks 8119 Dep

0032 Oslo

postmottak@kd.dep.no

## Høringsuttalelse til NOU 2015: 8

Digitalpedagogene viser til Kunnskapsdepartementets høringsbrev av 17.06.2015, hvor alle som ønsker det, er velkommen til å sende inn høringsuttalelse til NOU 2015: 8 Fremtidens skole Fornyelse av fag og kompetanser.

Vi mener at Ludvigsen-utvalget på sentrale områder har et bedre perspektiv enn NOU 2003: 16, som ble utarbeidet i prosessen som ledet frem til Kunnskapsløftet. Det er et stort behov for en ny læreplan, og det er derfor viktig at utvalgets arbeide videreføres og leder frem til en ny læreplan - slik også utvalget selv går inn for (s. 68).

I NOU 2015: 8 beskrives utvalgets mandat som å vurdere grunnopplæringens fag opp mot krav til kompetanse i et fremtidig arbeids- og samfunnsliv. Det er et mandat som favner vidt. Som påpekt på side 16 i utredningen er det sammenheng mellom hvordan læreplanens intensjoner settes ut i livet, og forhold utenfor læreplanene. Det gjelder blant annet systemer for elevvurdering og kvalitetsvurdering. Vi vil i denne høringsuttalelsen fokusere på viktige sider ved skolen som har betydning for elevers læring, men som ikke er direkte berørt i NOU 2015: 8.

### 1. Kompetanser i fremtidens skole

Digitalpedagogene mener NOU 2015: 8 er et dokument som på flere områder har godt og viktig innhold. Det gjelder også delutredningen, NOU 2014: 7. Vi ser positivt på at utvalget har valgt å fokusere på «ferdigheter for det 21. århundre» (kapittel 8 i delutredningen, NOU 2014: 7). Utvalget har valgt å legge vekt på at kompetanse bør defineres bredt, og fremhever fire kompetanseområder:

- Fagspesifikk kompetanse
- Kompetanse i å lære
- Kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta
- Kompetanse i å utforske og skape.

Et bredt kompetansebegrep bør ønskes velkommen ikke minst på bakgrunn av Kunnskapsløftets fremheving av grunnleggende ferdigheter og hvordan grunnleggende ferdigheter er blitt fremhevet i

praksis. Det at enkelte forskere og politikere har ønsket å prioritere det som kan telles og måles, har ført med seg en ensidig fokusering på lesing, skriving og regning. Det siste vil vi komme tilbake til senere i høringsuttalelsen.

Et bredt kompetansebegrep har den fordelen at det synliggjør at den kompetanse elevene bør oppnå i løpet av skolegangen, omfatter langt mere enn det fagspesifikke. Sammen med vektleggingen av dybdelæring fremfor overflatelæring utgjør det et godt grunnlag for å beskrive viktige deler av skolens oppdrag.

Digitalpedagogene vil samtidig understreke at også allmenndannelsesperspektivet bør være til stede i et dokument som skal stake ut veien for fag- og kompetanseutviklingen i norsk skole. Å utvikle elevers kompetanse bør ikke kun være et mål som skal bidra til å gjøre eleven rustet til fremtidens arbeidsmarked. De fire kompetanseområdene er også viktige for å bidra til elevenes personlige utvikling og skape et fundament som kan være felles for de som har gått i norsk offentlig skole.

Det er riktig at utvalget flere steder har understreket andre sider ved skolens oppdrag enn forberedelse til arbeidslivet, og at allmenndannelse er blitt gitt en plass i delutredningen. Vi mener allikevel at allmenndannelse bør nevnes i tilknytning til de fire kompetanseområdene som utredningen fremhever. Det vil synliggjøre at skolens samfunnsoppdrag ikke bare er noe som skal komme i tillegg til kompetansemål som skal sette eleven i stand til å møte fremtidens arbeidsmarked; det bør også være med på å forme selve kompetanseområdene (jf. figur 1.2. på side 9). En slik synliggjøring kan være nyttig i forkant av det læreplanarbeide som bør komme.

Digitalpedagogene deler det positive syn utvalget har på en skole som vil konsentrere seg om det som omtales som «det 21. århundrets ferdigheter». Vi ser det imidlertid som viktig å understreke at det arbeidet utvalget har påbegynt, langt fra er ferdig. Den litteratur som finnes om «Det 21. århundres ferdigheter», viser at det er en broket bevegelse som har dette begrepet som sin fane. Innen det 21. århundres ferdigheter-bevegelsen finner vi bl.a. de som støtter opp om testesystemer som kun måler lesing, skriving og regning på et lavt nivå.

Det at ferdigheter for det 21. århundre kan tolkes og brukes i ulike retninger, utgjør en stor utfordring for det arbeide med fagfornyelse og nye læreplaner som gjenstår. En annen utfordring ligger i stofftrengselen. Som påpekt i NOU 2015: 8: Når noe skal inn i skolen, må nødvendigvis noe annet ut.

I det arbeidet som bør gjøres med nye læreplaner, vil Digitalpedagogene anbefale at programmering tas inn som fag i skolen. Vi viser til blogginnlegget «Politikere for koding»<sup>1</sup>, som argumenterer for å innføre programmering i skolen, og som inneholder lenker til diverse bakgrunnsmateriale. Som det går frem av artikkelen, begynte skolen med programmering på 80-tallet, men på 90-tallet forsvant programmering fra skolen. Gledelig nok har det fra politisk hold blitt tatt til orde for å innføre programmering som valgfag. En enda bedre idé vil være å innføre programmering som obligatorisk fag. Et videre arbeide med ny læreplan vil være en gyllen mulighet til å gjøre nettopp det.

En fordel med programmering i skolen er at det passer godt med de kompetanser NOU 2015: 8 fremhever. Programmering er i seg selv et nyttig fagområde. Faget er også godt egnet til å trene elevene i å samarbeide om prosjekter. Videre er faget ikke minst egnet til å gi elevene trening i å utforske og skape. Kjernen i programmering er å utforske, beherske og leke med teknologien og våre omgivelser. De mange fordelene med programmering som fag tilsier at man må ta det på alvor i det (forhåpentligvis) forestående læreplanarbeidet og drøfte hvilken plass programmering skal ha i

---

<sup>1</sup> <http://pedsmia.no/blogg/politikere-for-koding/>

morgendagens skole. Vi har tro på at resultatet av en fornuftig drøfting vil være at man kommer frem til at programmering har en plass i skolen.

## 2. Målstyring

Digitalpedagogene er kritisk til dagens målstyringsparadigme i den norske skolen og mener at en offentlig utredning som har som mandat å utrede det faglige innholdet i fremtidens skole, bør ta stilling til målstyring som styringsform.

Målstyring er ikke direkte omtalt i Ludvigsen-utvalgets utredning. Flere av de idéene utvalget fremmer, er imidlertid tjent med at man velger et annet paradigme enn målstyring for norsk skoleledelse. Det gjelder ikke minst at utvalget fokuserer på dybdelæring og et bredt kompetansebegrep.

Det at skolen, så vel som andre institusjoner, skal ta sikte på å nå mål man anser som positive, er antagelig de fleste enige om. Styring etter mål kan ha mange ulike former. Som påpekt av Gunn Imsen i *Lærerenes verden* er det ofte de mest ytterliggående formene som kritiseres i debatten. I det følgende vil vi vise til flere eksempler fra dagens norske skolehverdag som demonstrerer at de mere ytterliggående formene for målstyring har fått en visst omfang. Omfanget de mere ytterliggående formene for målstyring har fått, kan anføres som et argument for å gå bort fra målstyring som styringsform i norsk skole. Hvilke positive og negative virkninger en form for styring i det offentlige kan ventes å få, bør tas med i betraktningen når man skal ta stilling til om styringsformen skal velges.

I debatten om målstyring i norsk skole er det nødvendig å skille mellom det statlige systemet og lokale varianter. Det er uansett en viktig statlig oppgave å gi et sentralt regelverk som skal være en god modell for lokale myndigheter.

### 2.1. Bakgrunn

Målstyring er de senere år blitt etablert som styringsform i norsk skole. Dette er et viktig trekk ved dagens skole - i NOU 2003: 16 s. 268 omtalt som en «radikal omorganisering». Samme sted ble følgende sagt om målstyring i norsk skole:

«Med Stortingets behandling av St.meld. nr. 37 (1990–91) *Om organisering og styring i utdanningssektoren* og Innst. S. nr. 186 (1990–91) ble det vedtatt en radikal omorganisering av den statlige utdanningsadministrasjonen. Målet var å få til en rasjonell og formålstjenlig utdanningsadministrasjon med best mulig sammenheng og konsistens mellom styringsnivåene og mellom de ulike utdanningsområdene. Om fagopplæringen påpekte meldingen at den nødvendige sammenhengen mellom opplæringen i skole og opplæring i bedrift burde forbedres.

Målstyring ble slått fast som overordnet styringsprinsipp for statsforvaltningen. Videre at det måtte sikres klar og entydig statlig styring på områder av nasjonal interesse, og at statlige oppgaver som det er mer hensiktsmessig at løses regionalt, ble delegert til et regionalt statlig ledd.»

OECD har vært en viktig drivkraft med sine prinsipper om assessment, accountability og transparency. Eksempelvis rådet organisasjonen norske politikere til å gjøre mere bruk av testing, offentliggjøre resultatene på skole- og lærernivå og å innføre prestasjonslønn for lærere og skoleledere i sitt dokument *Economic Survey Norway* fra 2008.

## 2.2. Målstyring og skoleledelse

I dette avsnittet tar vi for oss argumenter som taler mot målstyring som måte å lede en skole på. Betrachtingene her dreier seg om forholdet mellom skoleledelse og personale. Indirekte vil det som tas opp her, ha betydning for hvilket utbytte elevene har av skolegangen.

I kronikken *Målstyring dyrker psykopater* i Bergens Tidende 13. juni 2014 deler professor Jan Ubøe interessante argumenter mot målstyring som ledelsesform. Ubøe viser til William Edwards Deming, hovedarkitekten bak moderne kvalitetsledelse. Deming, som var statistiker, påpekte at hyppig rapportering og testing ofte leder til feilslutninger. Tilfeldig variasjon blir systematisk feiltolket som årsakssammenhenger.

Feilslutninger kan ikke bare forlede; de kan også misbrukes. Målstyring kan brukes til å skape eller forsterke et hierarki hvor man selektivt belønner de på toppen og straffer nedover i systemet. Både muligheten til å fremstille sin egen skole i et godt lys og muligheten til å straffe nedover i systemet vil vi komme tilbake til under. Hva angår belønning på toppen, er følgende sitat fra Søggen-utvalget (NOU 2003: 16 s. 249) et eksempel på at tanken har vært fremme:

*Styring og ledelse av grunnsopplæringen må knyttes til intensiv- og belønningssystemer som bare i liten grad finnes i dag. Det må være en prioritert oppgave å utvikle slike systemer. Systemene må kunne ut i bindende lederkontrakter.*

Vi vil nevne et par tilfeller hvor tilstander i skoler i Oslo i ulik grad er blitt kjent utad. Den ene saken gjelder Haugerud skole, som har blitt kjent for sitt interndokument «Standarder for den profesjonelle lærer på Haugerud skole». I dette dokumentet heter det at «Du kan være uenig innad, men utad står du fjellstøtt på det vi er enige om» og «Du forstår at vi jobber i et politisk system hvor vi har som oppgave å gjennomføre samfunnets bestilling. Vil du påvirke gjør du det gjennom stemmeseddelen».

Uranienborg-saken<sup>2</sup> dreier seg blant annet om at flere lærere har fortalt om kontroll og trakassering som gjorde dem syke – og at over 80 prosent av lærerstaben sluttet i løpet av en periode på under fem år.

Det skal ikke påstås at noen av de to saksforholdene beskrevet ovenfor skyldes valget av styringsform i skolen. Uetisk fremferd i offentlig (eller for den saks skyld privat) sektor synes å være en uutryddelig svakhet. I begge de to saksforholdene er det f.eks. et trekk ved saken at overordnet myndighet ikke har reagert på en adekvat måte. Når vi allikevel nevner de to forholdene her, har det sine grunner. I det første tilfellet har vi en type fremferd fra skolens side som kan forventes å forekomme hyppigere i et målstyringsregime. Dersom den enkelte skole er avhengig av å vise til gode resultater i form av gode testresultater for å lykkes godt med bevilgninger eller økonomiske insentiver til ledelsen, kan det lett utgjøre et insentiv for å stille den type krav til skolens lærere som i dette tilfellet.

Det andre eksemplet – Uranienborg skole – nevnes her først og fremst som et eksempel på at de farene Jan Ubøe advarer mot i den nevnte kronikken i Bergens Tidende, er reelle. Det er ved å koble det teoretiske perspektiv Ubøe viser til, med konkrete erfaringer, man best ser hvilken vekt argumentet om at målstyring kan bidra til ledelse med destruktivt innhold, bør tillegges.

For flere eksempler på betenkelig opptreden fra skolelederhold vises det til Simon Malkenes' bok *Bak fasaden i Osloskolen*. Vi velger her å vise til ett enkelt eksempel fra boken (s. 35), da eksemplet kan være en spore til noen betrachtinger om mulige virkninger for skolen som oppdragerinstitusjon:

---

<sup>2</sup> <http://radikalportal.no/2015/09/11/skolen-hvor-nesten-alle-laererne-fikk-nok-og-sluttet/>

*Å insistere på rask handling er strategisk bruk av tid. Det legg stort press på forhandlingane, for fristen som rektor viser til, eksisterer ikkje. Når eg som tillitsvald informerer medlemmene mine om dette, oppstår ei rift i interessefelleskapet. Det er forvirrende for lærarane at fristen ikkje var rett. Sjølv blir eg kalla inn til rektor, som hevdar at dette er under beltet. Når han seier feil og eg rettar han, trekkjer eg integriteten hans i tvil, meiner han. Han kallar derfor heile personalet inn til møte og les opp e-postar eg har skrive til medlemmene i fagforeininga, der det står at eg har rett og han tek feil. Slik vil han ikkje ha noko av, det fremjar ikkje skoleutvikling.*

Eksemplet over gjelder intern kommunikasjon mellom rektor og lærere, hvor elever ikke er til stede. Hvilke holdninger lærere har til verdspørsmål, kan være med på å påvirke elevene. Når fakta gjøres til et spørsmål om lojalitet, harmonerer det dårlig med det læreplanen uttrykker om å delta i diskusjoner med saklig argumentasjon. Når det systemet lærerne befinner seg i, fordrer større fokus på målbare resultater enn det som rasjonelt er, kan det i sin ytterste konsekvens ha negative følger for det dannelsesideale skolen skal stå for.

### 2.3. Målstyring som redskap for å fremme elevenes læring

Dersom målstyring skal kunne rettferdiggjøres som styringsform i skolen, må den være egnet til å fremme elevers læring. Når man skal drøfte hvorvidt målstyring er egnet til å fremme elevers læring, er to problemstillinger sentrale. For det første kan man se på hvorvidt (hyppige) målinger er egnet til å måle elevenes læringsutbytte. For det annet kan man se på hvordan bruken av målinger påvirker undervisningen i skolen.

Det finnes gode grunner til å stille spørsmål ved reliabiliteten og validiteten ved testing i skolen. Vi tar først for oss testresultatenes reliabilitet. I og med at skolene i stor grad rapporterer om resultater selv, og at karaktersetting i skolene nødvendigvis i stor grad må bygge på tillit, er mulighetene for juks store.

Flere kjente eksempler viser at muligheten til å jukse blir brukt. Ett eksempel er skandalen i Atlanta, hvor 11 skoleledere er blitt dømt for juks med nasjonale prøver<sup>3</sup>. Man ser her Campbells lov i praksis: «Jo mere en kvantitativ samfunnsindikator brukes som grunnlag for samfunnets beslutningsprosesser, jo mere vil indikatoren bli utsatt korrupsjonspress og jo mere vil indikatoren bidra til å korrumpere de prosesser den skal måle»

Problemene ved reliabilitet trenger ikke nødvendigvis dreie seg om direkte juks som i tilfellet over. I *Bak fasaden i Oslo skolen* (s. 91) skriver Simon Malkenes om de mekanismene som virker i Oslo-skoler:

*Jonas Vlachos har studert 70 000 prøver frå grunnskolen og 22 000 prøver frå vidaregåande skole og undersøkt kor «sjenerøst» ulike skoler rettar dei nasjonale prøvane. Verkar eigarskapet til skolen – om den er privat eller offentleg – inn på korleis ein rettar nasjonale prøvar? Vlachos har funne at friskolane gjev betre resultat enn dei offentlege, dei rettar meir sjenerøst. Funna seier at det ikkje er flinkare elevar som utgjer forskjellen, men at lærarar ved privatskoler vel å gi betre karakterar enn ein offentleg skole frå same eleven, slår Vlachos fast. Men kvifor blir det slik?*

*Det er ingen eksakt mekanisme. «Men det er mest nærliggjande å tru at lærarar på privatskoler har størst press på seg til å vise fram gode resultat blant elevane», seier Vlachos.*

Spørsmålet om testers validitet dreier seg hvorvidt man kan trekke gyldige slutninger om elevenes læringsutbytte fra testresultatene. Eksempler på at tester ikke er dekkende for hva elevene har lært,

---

<sup>3</sup> <http://www.nytimes.com/2015/04/02/us/verdict-reached-in-atlanta-school-testing-trial.html>

kan ha ulik karakter. Det kan være eksempler som demonstrerer at et målstyringsystem alltid vil være beheftet med mangler hva testingen angår, og det kan være eksempler på dårlig valgte tester som i prinsippet kan rettes opp innen et målstyringsystem. Det er ingen skarp grense mellom de to typene eksempler. Vi vil her vise til eksempler av forskjellig slag, da de (i ulik grad) viser hvordan målstyring kan føre galt av sted.

I et intervju i Klassekampen 11.12.13 advarer forsker Peder Haug mot å bruke de nasjonale prøvene til å si noe om kvaliteten i norsk skole. Haug peker på at det er en reell fare for at flere skoler ønsker å gjøre det godt på testene og dermed prioriterer utsikten til gode resultater i undervisningen – på bekostning av læreplanen. «Vi får rapporter fra lærere og skoler der det går fram at dette skjer, og da er man på ville veier», sier Haug. Haug påpeker også at Pisa-testen ikke er relatert til den norske læreplanen.

Et tenkt eksempel kan illustrere hvorfor omfattende testing ikke kan fange opp elevenes kompetanse. Vi kan tenke oss en norsklærer på ungdomstrinnet som gir klassen en oppgave som går ut på å skrive en fortelling. En av elevene har levert en fortelling som har en god del positive kvaliteter, men som mangler overskrift og avsnitt. Læreren leverer tilbake oppgaven med karakter og forklarer at et par enkle justeringer kunne hevet karakteren. Noe senere får klassen en lignende oppgave, og eleven oppnår denne gangen relativt lett en bedre karakter.

Vurderingen fungerer i dette tilfellet formativt; tilbakemeldingen er egnet til å gi eleven muligheten til å forbedre sine prestasjoner. Det er derimot vanskelig å se at hyppige standardiserte tester pålagt utenfra kan fylle denne funksjonen. Et eksempel som ble brukt i artikkelen *Den store klasstesten* i Klassekampen 21. mars 2015 kan illustrere dette. Eksemplet synes å ligge nærmere å være en systemkarikatur enn en systemnødvendighet, men er like fullt relevant som et eksempel på fallgruvene ved målstyring.

*Da Kristin Ask fikk den første skriftlige halvårsevalueringen på skolen til sin åtte år gamle datter, regnet hun med at den skulle si noe om hvordan datteren er som elev. Om hun er rotete, pratsom eller nysgjerrig, hvordan hun er sammen med andre. I stedet fikk hun en liste med fjorten punkter: «Kan eleven forskjellen på bartrær og løvtrær?» «Kan eleven nevne fire husdyr?»*

*Ikke fordi læreren gjorde noe galt, understreker Ask, men fordi det er slik skolen er blitt.*

Noe av skolevirkeligheten oppsummeres slik:

*Standardiserte tester. Undervisningsopplegg innkjøpt fra private selskaper. Rektorer som går gjennom klasserommene og krysser av på en liste om læreren følger malen for en undervisningstime. Skolebyråkrater som får stadig mer makt over hva som skjer i klasserommene.*

Lenger ut i artikkelen peker Simon Malkenes noe av problemet med bruken av standardiserte tester:

*Tester er et av lærerens viktigste virkemidler i klasserommet, men det fungerer bare når læreren selv lager testen ut fra det de har gått gjennom i timen. Det er læringsfremmende prøver. Men når prøvene er standardiserte, er de ikke lenger læringsfremmende. Da dikterer testene hva læreren skal gjøre i klasserommet. Vi har en rekke eksempler på at lærere terper på for eksempel nasjonale prøver.*

Når vi blir konfrontert med eksempler på at tester dikterer hva læreren skal gjøre i klasserommet, er det på sin plass å reflektere over hva standardiserte tester ikke kan gjøre. En standardisert test kan ikke måle hvor god en elev er til å skrive en lengre tekst hvor eleven for eksempel skal uttrykke sin mening om samfunnsspørsmål, analysere skjønnlitteratur eller skrive et essay. Et eksempel fra

artikkelen *Den store klassesetsten* viser at dette ikke kun er et tenkt eksempel. En mor som selv er lærer, kommenterer hvordan bruken av tester påvirker innholdet i skolen:

*Hun reagerer særlig på at testene styrer for mye av innholdet i skolehverdagen. For eksempel: Fordi det ikke er nasjonale prøver i skriving, får elevene for lite skriveopplæring, mener Ask. Oslo er blant kommunene som benytter seg av flest standardiserte tester.*

*- Flere skoler legger undervisningen veldig tett opp mot kravene i disse testene. Det vil si at Utdanningsetaten i Oslo overstyrer læreplanen, som er vedtatt av Stortinget.*

#### 2.4. Skoleutvikling

Skoleutvikling skjer tradisjonelt ved at autonomt personell prøver ut nye metoder, verktøy og teknologi i skolen. Dette kan vanskelig skje innen et målstyringsystem. Det kan tenkes at denne utviklingen vil stoppe opp med målstyring i skolen. Vi har sett at man i systemer med omfattende bruk av tester bruker tid lesing, skriving og regning på et lavt nivå. Dette må nødvendigvis gå på bekostning av noe annet og vil vanskeliggjøre skoleutvikling. Digitalpedagogene har også erfart at kommuner som ikke driver målstyring, har lettere for å motivere sine ansatte til å utvikle sin praksis.

I det videre arbeidet med utvikling av norsk skole er det viktig at miljøet med teknologer og pedagoger, som Digitalpedagogene er en del av, involveres i arbeidet når Ludvigsen-utvalgets sluttrapport skal settes ut i livet. I det videre arbeidet bør sammensetningen ikke være som i Ludvigsen-utvalget, hvor ingen norske lærere var representert. I tillegg bør man sørge for en sammensetning som kan bidra til å gjøre skolen mere praktisk og relevant. Blant annet bør næringslivet være representert. Erfaringer fra Ny GIV viser at universitets- og høyskolesektoren bidrar med lite nytt når det gjelder kompetanseheving i skolen. Et argument for aktivt å involvere flere miljøer i den videre prosessen er metodiske problemer med det vi kjenner som evidensbasert forskning innen pedagogikk<sup>4</sup>. Hva som skal skje i det 21. århundrets skole, er vanskelig å måle empirisk, da vi i liten grad vet hva vi skal se etter i et fremtidsrettet perspektiv. Slik sett er det et positivt trekk ved NOU 2015: 8 at «evidens» ikke er nevnt i utredningen.

### 3. Oppsummering

Digitalpedagogene mener Ludvigsen-utvalgets rapport på mange måter er et skritt i riktig retning. Formuleringen av sentrale ferdighetsmål og fokuseringen på dybdelæring fremfor overflatelæring er et godt utgangspunkt for videre arbeide med fagfornyelse i skolen.

Vi mener at et videre arbeide med å forbedre norsk skole bør innebære at man går bort fra målstyring som styringsform i skolen. Målstyring er ikke et tema i NOU 2015: 8, men det er mest i tråd med det syn på fremtidens skole som utvalget presenterer, å velge et annet paradigme for norsk skolestyring.

---

<sup>4</sup> Se

[https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS\\_nr\\_4\\_11/BS\\_0411\\_lmsen.pdf](https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_nr_4_11/BS_0411_lmsen.pdf)