

BEDRE SKOLE

Nr. 1 - 2014 Tidsskrift for lærere og skoleledere



En feiring av det foranderlige



Søndag 16. februar ble den offisielle feiringen av grunnlovsjubileet startet ved Eidsvollsbygningen, ja faktisk også *på* Eidsvollsbygningen, i form av en fasadeproeksjon. Her kunne man se Eidsvollsbygningen åpne seg, lukke seg, bli vridd og

tøyd mens den skiftet farger og mønstre. Man kunne se bygningen opplyst som den glorete inngangen til et tivoli, for i neste omgang å framtre som en gigantisk løvhytte. Senere framsto bygningen som om den ikke lenger var laget av tre, men av murstein før et lokomotiv sprengte fasaden i tusen biter, osv., osv.

Fasadeproeksjonen er en god illustrasjon på Grunnloven slik den framtrer for oss i dag. Bare språket i Grunnloven er en virkelig kameleon, der nytt innhold kommer inn i en språkdrakt som er fremmed for de fleste og som bare Finn-Erik Vinje behersker. I festtaler får gjerne Grunnloven æren for det meste som er gått bra her i landet, men skole og utdanning som rettighet var ikke nevnt i Grunnloven og den moderne velferdsstaten har heller ikke sin rot her. Parlamentarismen er en senere oppfinnelse. På Forskningsrådet konferanse 200 år med Grunnloven i januar hevdet Eirik Holmøyvik ved det juridiske fakultetet

at endringene i tolkningen av Grunnloven er viktigere enn selve endringene som blir gjort i lovteksten. Juridisk er Grunnloven til enhver tid det man fortolker den til å være. I de siste årene må vi til og med spørre oss om Grunnloven virkelig er landets grunnlov, eller om den virkelige Grunnloven i dag er EUs lover og forordninger som vi må følge og justere lovverket vårt etter.

Er det så et problem at vi feirer dette fenomenet som hele tiden skifter form og betydning alt etter hvilket lys vi ser den i? Nepppe. Grunnlovsjubileet ville vært langt kjedeligere og mindre utviklende hvis Grunnloven hadde stått som en pæle og dens betydning hadde vært klar og udiskuterbar. Slik det er nå genererer Grunnloven spørsmål, debatter og omfortolkninger av historien. For både barn og voksne er den blitt et oppkomme av spørsmål og problemstillinger som kan aktualisere historiefortolkning, etikk, språksyn og grunnleggende verdisyn. Barn og unge er i stor grad trukket inn i grunnlovsjubileet gjennom vellykkede bøker, utstillinger og forslag til undervisningsopplegg. Måtte vi aldri bli enige om Grunnlovens betydning, og måtte vi fortsette å feire den igjen år etter år slik at den også for framtidige generasjoner kan bidra til undring og debatt!

Tore Brøyn

BEDRE SKOLE

Postboks 9191 Grønland, 0134 Oslo, e-postadresse: bedreskole@udf.no, tlf.: 24 14 20 00.

Ansvarlig redaktør: Tore Brøyn, tore.brøyn@udf.no, tlf.: 24 14 23 52. Abonnement/annonser: Hilde Aalborg, ha@utdanningsnytt.no, tlf.: 24 14 23 53.

Bedre Skole kommer ut fire ganger i året. Godkjent opplagstall pr. 1. halvår 2012: 99.513. Årsabonnement 2013: Kr 380,- for vanlig abonnement.

Gratis for medlemmer av Utdanningsforbundet. Løssalg kr 98,-.

Layout: Melkeveien Designkontor, trykk: Stibo Graphic A/S. ISSN 0802 183X



- 2 **Leder**
- 4 **Forgrunn**
- 10 **Psykisk helse – inn på timeplanen!**
Anne Torhild Klomsten
- 15 **Engelske skolebarn overvåkes som om de var innsatte**
Silas Fuglsbjerg og Lasse Skytt
- 52 **Skjervheim i dag**
Odin Fauskevåg
- 58 **Den sjette grunnleggende ferdighet: Sosiale ferdigheter**
Dag Roaldset
- 64 **Sammen om god praksisopplæring**
Erik Bulie
- 70 **Profesjonelle læringsfellesskap: Kunnskapsutvikling gjennom samtaler**
Kristin Helstad
- 76 **Til ettertanke: Politikk, informasjon og kunnskap**
Sølvi Lillejord
- 79 **Engelskeksamen i ungdomsskolen. Hjelpemiddel til lita hjelp**
Gunvald Skeiseid og Kari-Jorunn Lunde
- 86 **John Hatties Visible Learning: Ingen «hellig gral» for undervisningen**
Monica Melby-Lervåg og Arne Lervåg
- 92 **Bokomtaler**
- 18 **17. mai-toget – dei som var med ... og dei som stod igjen**
Brit Marie Hovland
- 25 **Barnas 17. mai-taler. Et habitat for Grunnloven**
Tore Brøyn
- 26 **1814 i svenske og norske lærebøker for folkeskolen**
Anne Helene H. Mork
- 33 **Kan alle bli norske?**
Ivar Morken og Monica Dalen
- 38 **Pamfletter, proklamasjoner og propaganda – nye perspektiver på 1814**
Ruth Hemstad
- 44 **Historiefaget og utvikling av demokratisk kompetanse: Tre strategier for historieundervisningen**
Ketil Knutsen
- 49 **Læreren som samfunnsbygger**
Lars Gunnar Briseid

Tema: Grunnloven 200 år



Foto: © Eli Berge/Fotofino

Grunnloven 200 år er et tema i denne utgaven. Se artikler side 18 til 43.



En innvendig mot Skjervheims dialog-pedagogikk er at han overser forskjellen mellom barn og voksne. Se side 52.



Et godt praksissamarbeid mellom lærer-utdanning og praksisskole kommer ikke av seg selv. Se side 64.

Avhandling fra Universitetet i Tromsø:

Gode mattelever benytter overfladiske metoder

I sin avhandling «Hva kjennetegner matematisk kreativitet? En empirisk og teoretisk undersøkelse av matematisk kreativitet» testet Per Øystein Haavold over 300 elever i mattefaget.

Noe av utgangspunktet til Haavold, som har undervist i videregående skole, var spørsmålet om elever som er gode i matte, lykkes bare fordi de er gode til å følge formler og husker godt. I tre dybdeintervjuer med elever som er spesielt flinke i matte, fant Haavold ut at elevene løser oppgaver ved overfladisk bruk av metoder og i liten grad viser fleksibilitet i oppgaveløsningen. Dermed konkluderer forskeren med at god måloppnåelse i matematikk i skolen ikke nødvendigvis henger sammen med god matematisk kreativitet.

I avhandlingen konkluderer han med at trening og erfaring gir større spillerom for kreative løsninger, og at mattekunnskap ikke er tilstrekkelig for god matematisk kreativitet. Motivasjon og interesse for faget trekkes frem som viktige faktorer. (tromso.no, 22.12.2013)



Foto: © xy/fotolia.com

Svensk offentlig utredning:

Å legge skolen over til kommunene har vært et mislykket prosjekt

Da kommunene fikk ansvar for skolen, gikk det dårlig. Det viktigste nå er at fremtidens skole gir lærerne de best tenkelige forutsetningene for å drive undervisning, uavhengig av hvem som er i regjering, slo den svenske regjeringens spesialutreder Leif Lewin fast da han overleverte rapporten «Staten får inte abdikera - om kommunalisering» til utdanningsminister Jan Bjørklund 10. februar.

Reform gjennomført tross motstand

Den første grunnen til at denne reformen ble mislykket, var at den ble gjennomført med knapt flertall og under motstand fra dem som skulle gjennomføre den.

En annen forklaring er at desentraliseringen gikk langt lengre enn det som opprinnelig var meningen. Skoleminister Göran Persson hadde opprinnelig lagt inn en del statlige styringsverktøy som så ble fjernet eller endret da den borgerlige regjeringen overtok. I økonomiske krisetider ble således en del hindringer for økonomiske nedskjæringer fjernet.

Liten støtte til de som skulle gjennomføre reformen

Det ble også påpekt at kommunene ikke fikk den støtten de hadde hatt behov for, og de var ikke klare for å ta sitt nye ansvar. I løpet av disse årene har det vist seg at kommunene ikke har gitt lærerne og rektorene den støtten de har trengt for å drive utviklingsarbeid blant personalet, og i mange tilfeller har kommunene heller ikke gitt tilstrekkelig med ressurser til skolen ut fra de behov som lærere og rektorer har påpekt.

Lærerne har mistet status

I denne tiden har også lærerne mistet status. Kommunene har som arbeidsgivere hatt ansvar for lærernes dårlige lønnsutvikling sammenlignet med andre sammenlignbare grupper. Lærerne er skolens viktigste ressurs, men kommunene har gjennom sine handlinger vist at de neppe deler denne oppfatningen, hevdet det.

Etter hvert har Skolverket utarbeidet mer støttemateriell, tilsynet er forbedret og gjennom nye læreplaner har kunnskapsmål og resultatkrav blitt tydeligere, men det er ennå for tidlig å si om dette har hatt effekt.

Er da konklusjonen at skolen igjen bør bli statlig? Leif Lewin sa ved presentasjonen av rapporten at hans mandat ikke hadde vært å komme med forslag til endrete styringsmåter. Men han mente at med bedre forberedelser og en bedre støtte til kommunene ville utfallet ha kunnet blitt et helt annet. Han minnet om at i Finland, som ofte blir oppfattet som et forbilde, er også skolen kommunal. (Dagens Nyheter 10.02.2014)



Demokratisenteret for unge

Det splitter nye demokratisenteret ble åpnet 16. februar i Wergelands Hus, rett ved Eidsvoldsbygningen. Demokratisenteret skal inspirere, aktivisere og utfordre. Her ønsker man å gi de unge selvtilitt på deres egne meninger og gi lyst til å gjøre en forskjell i samfunnet. Man ønsker ikke å fokusere på institusjonene eller på politiske valg, men heller vise at demokratiet handler om hvert enkelt menneske sitt engasjement fra dag til dag.

Ungdommens grunnlov vil få en sentral plass i senteret. Elever fra 6. til 10. trinn har blitt invitert til å levere 7 verdisetninger med prinsipper de mener er viktige å styre og leve etter for oss i Norge de neste 50 årene. Opplegget kan gjennomføres på to skoletimer, og omfatter introduksjonsfilm til elevene, samt forslag til oppgaver, metode og bakgrunnsstoff til læreren. Frist for innlevering er 16. mars. Du finner mer om dette på

www.minstemme.no.



I tillegg til utstillinger og aktiviteter for de unge kan Demokratisenteret by på en filmopplevelse utenom det vanlige. I en spesialbygd kinosal og ved hjelp av 24 projektorer projiseres filmen i en bue i front, men også over hele gulvet. Som besøkende blir du sittende i filmen, og handlingen foregår rundt deg.

Datatilsynet:

Sentralt register med sensitive opplysninger om elever er unødvendig

Kunnskapsdepartementet har foreslått å opprette et sentralt register med opplysninger om elever. Men et sentralt register med sensitive personopplysninger vil føre til store inngrep i elevenes personvern, hevder Datatilsynet.

Lovforslaget fra departementet innebærer blant annet at opplysninger som fylkeskommunen har om elever skal overføres til et sentralt register. Hensikten er å gi Utdanningsdirektoratet tilgang til opplysningene, slik at de kan brukes til utdanningsforskning og til kvalitets-sikring, styring og administrasjon av grunnutdanningen.

– Det dreier seg om registrering av taushetsbelagte og sensitive opplysninger om for eksempel elevenes karakterer, fritak fra obligatoriske fag, individuelle

opplæringsplaner og fravær. Vi er enige i at fylkeskommunen trenger opplysningene for å kunne tilby elevene et godt opplæringstilbud, men det er noe helt annet enn å bruke opplysningene til overordnet administrasjon og forskning, sier juridisk seniorrådgiver Eirin Lauvset i Datatilsynet.

Trenger ikke å identifisere elevene

Departementet hevder at de trenger identifiserende opplysninger om elevene for at utdanningsmyndighetene skal

kunne følge elevenes utvikling, hvilke valg de gjør og hvilke resultater de oppnår. Argumentasjonen er svak og lite overbevisende, mener Datatilsynet.

– Etter vårt syn er informasjon om trender og elevenes valg typiske eksempler på oversikter som utdanningsmyndighetene fint kan skaffe seg uten å lagre identifiserende opplysninger om den enkelte elev. Alle departementer og direktorater har behov for å dimensjonere og planlegge oppgaver innenfor sin sektor, men trenger ikke registre med sensitive opplysninger om hver enkelt av oss av den grunn. Det kan derfor umulig være det eneste alternativet for utdanningssektoren, sier Lauvset.

Første norske ECHA-lærer

Spesialist på spesielt begavede barn

■ TEKST OG FOTO: TORE BRØYN

Susanne er 26 år gammel og den første norske læreren med ECHA-diplom, en tilleggsutdanning for lærere som ønsker spesialkompetanse i det å undervise spesielt begavede barn.

Susanne Skeid Fossum er lærer ved Torstad Ungdomskole i Asker. Hun har tatt sin ECHA-utdanning ved Universitetet i Münster i Tyskland.

Hvorfor har du valgt å ta denne utdannelsen?

– Tilpasset opplæring er veldig viktig – og for meg er behovet for tilpasset opplæring noe som også gjelder de sterke elevene. Dessuten er jeg tysklærer og har dermed hatt en språklig motivering for å ta dette kurset i Tyskland.

Hvordan har dine egne erfaringer vært i skolen som elev, som lærer og som ECHA-lærer?



Lærer Susanne Skeid Fossum sammen med Frans J. Mönks, som har tatt initiativ til ECHA-programmet. Mönks mener at vi trenger større grad av fleksibilitet i undervisningstilbudet. Barn med spesielle evner har stor nytte av å kunne treffe likesinnede og arbeide sammen i grupper, men dette bør kunne skje innenfor det ordinære skoletilbudet. Vi trenger også mer forskning på hvordan det påvirker barns emosjonelle behov når de forserer undervisningen.

– Motivasjonen kom under lærerutdanningen – at dette ikke var et tema. Jeg vet at jeg vil møte elever på alle nivåer, og jeg ønsker at flest mulig av mine elever skal få en best mulig utdanning. For meg har Ny

GIV-kursene vært veldig nyttige og inspirerende. Derfor ønsker jeg at vi i fremtiden vil se et videreutdanningskurs for undervisning og tilrettelegging for begavede elever.

I hvilken grad tror du det du har

ECHA-utdanningen

- European Council for High Ability (ECHA), en organisasjon som tilbyr post-graduate-kurs til lærere som ønsker å arbeide med spesielt begavede barn. Over 4000 pedagoger i Europa har gjennomført ECHA-utdanningen, en videreutdanning som omfatter 30 studiepoeng og fører til tittelen «Specialist in Gifted Education».
- Studiet blir administrert ved noen få utvalgte universiteter i Europa. Det er bygget opp av 5 moduler/samlinger som baserer seg på områdene faglig og didaktisk kompetanse, samt diagnostisering og kommunikasjon (veiledning og rådgivning).
- Alle studenter må gjennomføre fire hospiteringer ved skoler, institusjoner eller lignende som har fokus på begavede elever.
- Det blir skrevet en diplomoppgave på 30–60 sider om et egenvalgt emne innenfor området begavede barn/elever.

lært gjennom studiet, vil være mulig å bruke i norsk skole?

– Jeg vet hva jeg kan gjøre når elever syns at det jeg underviser i, blir for lett. Men jeg har ennå ikke møtt de store utfordringene på dette feltet.

Du har hospitert, blant annet på skoler i Tyskland, hvordan opplevde du det?

– Det interessante her har vært hvordan skolen også legger vekt på å utvikle elevenes kreative evner. De utfordrer elevene hele tiden, ikke bare på kunnskap, men også på kreativitet. De legger også vekt på læringsstrategier, mange barn med gode evner mangler dette. Jeg har sett at man i Tyskland organiserer skolen annerledes, man har større frihet til å tilpasse strukturen.

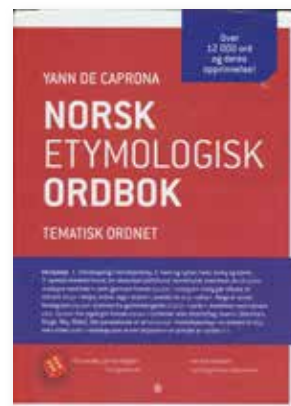
Jeg har også hospitert på to skoler i Norge som gjør mye for disse elevene. Mitt inntrykk er at norske skoler er gode til å bruke eksisterende muligheter, for eksempel la elevene forsere i faget matematikk. Man gir ulike oppgavetyper til ulike elever – men innenfor samme tema. Jeg tror norske skoler har gode muligheter til å gi et tilbud dersom lærerne kjenner til feltet og utnytter mulighetene.

Er det noe av det du har lært som du vil legge spesiell vekt på?

– Jeg ble overrasket over hvordan selv barn som får de beste karakterene kan ende opp som underyttere når de ikke får mulighet til å utvikle sine talenter.

Norsk etymologisk ordbok

Yann de Caprona har høstet mange gode omtaler av sin bok: Norsk etymologisk ordbok. Over 12000 ord og deres opprinnelse blir her presentert over nesten 2000 sider.



Ord om utdanning

Det som nok bryter med mange leseres forventninger er at ordene ikke blir presentert gjennomgående i alfabetisk rekkefølge, men i tema. Ett av disse temaene er «Utdanning». Her kan man blant annet lese at ordet «pedagog» kommer av gresk *paidagōgós* «barneleder, slave som fulgte sin herres barn til skolen og passet på dem i hjemmet».

«Danne» kommer fra suffikset *-dan* som stammer via middelhavstysk *-dān(e)* av infinitiven *dōn* «gjøre», som også har gitt norsk *do* «dass, wc» og er beslektet med verbet «gjøre» på engelsk *do* «gjøre» og med tysk *tun*, og norsk *dåd* «gjerning, bedrift».

Ablegøyer og abstinens

Det er selvfølgelig mange andre interessante temaer her. Når han for eksempel samler ord som går på «mellommenneskelige forhold»: ablegøyer, abstinens, adferd, adjø, advare, affektore osv., så bidrar den tematiske sammenhengen til at man oppfatter ordene på en annen måte enn om det hadde vært et gjennomgående alfabetisk oppslagsverk. Mye peker mot at dette er en bok som legger vel så mye vekt på glede over språket som det nyttige. I hvert kapittel har forfatteren bidratt med en liste over «ord med en særlig spennende etymologi eller historie».

Gratis instruksjonsfilmer i matlaging

- God, sunn, delikat og enkel mat
- Rolig tempo
- Egnet ved behov for hjelp i læringsprosessen
- Kan også ses med tegnspråk og med teksting
- Nyttige filmer for alle

Du finner filmene her: www.matfilmer.org



Hvorfor det er blitt så vanskelig å snakke om språket

■ TEKST OG FOTO: TORE BRØYN

Grammatikken er nesten forsvunnet ut av skolen samtidig som svært viktige endringer er foretatt for å gjøre den mer funksjonell og forståelig. Til sammen kan disse faktorene bidra til forvirring når man i dagligtalen har behov for å diskutere vårt eget språk.

Utgangspunktet for denne reportasjen er en diskusjon som gikk fullstendig i stå. Jeg skulle forklare en kollega hvordan en setning kunne skrives om ved å bruke en annen form av verbet, men så oppdaget vi etter hvert at vi opererte med en salig blanding av nye og gamle termer innenfor grammatikken. Vi ante ikke hva som var de gjeldende betegnelse. Vi kunne bare konstatere at vi ikke lenger hadde et felles språk for å kunne snakke om språk.

Situasjonen ble ganske pinlig, for det var andre til stede, og vi spurte hverandre, hvordan er det blitt slik? Er det bare vi to som ikke har klart å følge med? Men da jeg senere sjekket med venner, også med lærere, fikk jeg bekreftet inntrykket: bevisstheten om gjeldende grammatikk er overraskende lav.

Jeg kontaktet en ekspert på feltet, Lars Anders Kulbrandstad ved Høgskolen i Hedmark, som i en årrekke har gitt ut bøker i grammatikk for våre lærerstudenter, og han bekrefter inntrykket: Grammatikken er blitt nærmest usynlig. Han kunne dessuten forklare hvorfor det er blitt slik.

Grammatikken koker bort i skolereformene

– Norsk som kunnskapsfag har vært i en identitetskrise siden Mønsterplanen (M74). Det var da man ga opp det nasjonsbyggende aspektet og definerte norskfaget som et kommunikasjonsfag. Og ettersom man ikke kunne påvise at man ble bedre i lesing og skriving av å lære grammatikk, ble det til at hver eneste læreplanrevidering siden 1970-tallet har fjernet nye deler. Etter hvert brukte man ikke engang ordet «grammatikk», og det som ble stående igjen, var temmelig tilfeldig og ufordøyd, sier Kulbrandstad.

Men det var også en annen grunn til at grammatikken hadde kommet i vanry. Begrepene som ble brukt innenfor grammatikken, hadde holdt seg nærmest uendret i 200 år, og var egentlig utviklet for de klassiske språkene, først og fremst latin. Da språkopplæringen var latin, fungerte dette utmerket, men når man så tok i bruk den samme terminologien i morsmålsundervisningen, så fikk man et system med store mangler. For å holde oss til verbene, så var for eksempel betegnelsen *imperfektum*,



Lars Anders Kulbrandstad ved Høgskolen i Hedmark undrer seg over at vi ikke legger mer vekt på kunnskap om vårt eget språkssystem i dagens skole.

som på latin blir brukt til å beskrive en *uavsluttet handling*, på norsk brukt til å beskrive *avsluttede handlinger*. Dessuten laget man for verbenes vedkommende et system som vaklet mellom tid og modus. *Kondisjonalis*, som man brukte til å betegne et tidsaspekt «skulle dra til Bergen», var på latin noe som hadde med modus å gjøre, en betingelse. Systemet hang ikke sammen, og dets eneste styrke var at det var så innarbeidet at alle som hadde gått i norsk skole kunne bruke de samme betegnelse. Du kunne diskutere grammatikk med din bestefar, eller oldemor, for den saks skyld. Men om du skulle kommunisere

rundt dette med en utlending, så ville du neppe klare å gjøre deg forstått.

Systemet var åpenbart klart for revisjon. Etter en liten flikking på 70-tallet bestemte man seg så for å revidere det grundigere etter at det forelå en norsk referansegrammatikk i 1997.

Det sentrale i det nye systemet for beskrivelse av verbene er at betegnelsene er hentet ut fra det samme grunnlaget, altså tidsmarkeringen. De to sentrale formene er nå fortid: *preteritum* og ikke-fortid: *presens*, forklarer Kulbrandstad, mens han entusiastisk tegner to kolonner i luften.

– Norsk er et tempusprominent språk, det vil si at verbformene først og fremst uttrykker tid. Andre funksjoner, som det å uttrykke usikkerhet (modus): «Siv Jensen skal ha sagt rent privat at hun skal fjerne formuesskatten i år», er sekundære. Dette er et system som gir innsikt og der termene gir umiddelbar adgang til begrepene. Det vil kunne holde seg i mange hundre år, i alle fall for å beskrive språket slik vi bruker det i dag. Det har dessuten den fordelen at vi nå bruker internasjonale betegnelser, sier Kulbrandstad.

Vi har snakket om endringer i beskrivelsen av verbene her, men grammatikken har selvfølgelig også endret seg på andre måter. Ordklassene er for eksempel ikke lenger de man en gang lærte på skolen, noen er kommet til og andre er forsvunnet. For eksempel hører pronomen («jeg») og eiepronomen («min») til to ulike ordklasser nå. Samtidig har ordklassen preposisjoner fått tilført nye ord som «hjem», «hjemme» og «ut», «ute». For mange er dette merkelig, men det er gjort for å skape et mer funksjonelt system som passer bedre til det norske språket.

– Man har justert modellen for at den ikke skal knirke så mye mot virkeligheten som den gjorde før, men

På norsk har vi to ordinære tempusformer: presens og preteritum. Tidligere var verbene satt inn i et langt mer forvirrende system der tempus- og modusbetegnelser gikk om hverandre.

	Presenssystemet		Preteritumssystemet	
Enkle former	Presens:	<i>jobber, kommer</i>	Preteritum:	<i>jobbet, kom</i>
Sammensatte former	(Presens) perfektum:	<i>har jobbet, har/er kommet</i>	(Preteritum) perfektum: ¹	<i>hadde jobbet, hadde var kommet</i>
	(Presens) futurum:	<i>skal/vil jobbe, skal/vil komme</i>	(Preteritum) futurum: ²	<i>skulle/ville jobbe, skulle/ville komme</i>
	(Presens) futurum perfektum: ³	<i>skal/vil ha jobbet, skal/vil ha/være kommet</i>	(Preteritum) futurum perfektum: ⁴	<i>skulle/ville ha jobbet, skulle/ville ha/være kommet</i>

¹ Det tradisjonelle navnet på denne tempusformen er «pluskvamperfektum».

² Tradisjonelt navn: «1. kondisjonalis». ³ Tradisjonelt navn: «2. futurum».

⁴ Tradisjonelt navn: «2. kondisjonalis».

fortsatt knirker det. Det vil det alltid gjøre, en grammatikk vil alltid være en forenkling, sier Kulbrandstad.

En nødvendig reform på et verst tenkelig tidspunkt

For å oppsummere: Vi har nå fått en grammatikk som er pusset opp og som er mer logisk, funksjonell og forståelig enn den har vært på 200 år. Samtidig er grammatikken nesten fullstendig fjernet fra skolen og fra folks bevissthet. Folk flest har ikke lenger et språk til å kunne snakke om språk. Men er dette egentlig et problem?

– Da grammatikken kom i vanry, så var det høyst velfortjent. Men etter min mening har vi kastet barnet ut med badevannet. Det forekommer meg merkelig at vi ikke skal kunne prioritere det å ha kunnskap om vårt eget språkssystem. Det er ingen som stiller spørsmål om botanikken, at man må kunne systematisere planter i familier og grupper. Det å kunne noe om naturen ser vi som et gode i seg selv. Men når det kommer til grammatikken, så må den legitimeres gjennom å være nyttig for andre formål, som for

eksempel lesing og skriving. Men er det ikke like nødvendig å kunne noe om vårt eget språk som det å kunne noe om naturen vi omgir oss med? spør Kulbrandstad.

Nå er det også begynt å skje ting. Norge er blant de landene som har gått aller lengst i å fjerne grammatikken fra skolen, og man har begynt å innse at man kanskje har gått for langt. Dessuten har økt innvandring skapt et større behov for å gjøre eleven i stand til å forholde seg til språkvariasjoner.

Ved den siste revisjonen av Kunnskapsløftet (Lo6) ble det da også bestemt å styrke språkkunnskapsdisiplinene.

Men ifølge Kulbrandstad kommer vi sannsynligvis til å slite lenge med å få den nye forbedrede grammatikken inn i folks bevissthet.

– Vi hadde en nødvendig reform av grammatikken, men den kom på et verst tenkelig tidspunkt. Det er svært vanskelig å innarbeide nye begreper i en periode der hele fagfeltet holder på å forsvinne, avslutter han.

Psykisk helse – inn på timeplanen!

■ AV ANNE TORHILD KLOMSTEN

Mange vanlige elever i ungdomsskolen opplever psykiske belastninger. For mange er plagene så store at det går ut over deres generelle livskvalitet og motivasjon for læring. Vi trenger mer oppmerksomhet på psykisk helse i skolen, og det er på tide at vi innfører dette som eget fag i timeplanen.

For ungdomsskoleelever kan hverdagen oppleves som utfordrende fordi det skjer store endringer, fysisk, følelsesmessig, sosialt og kognitivt. Videre er ungdomstiden en periode hvor mange er sårbare med tanke på egen selvoppfatning. Samtidig stiller mange jenter og gutter høye krav til seg selv på ulike områder. De har forventninger til gode skoleprestasjoner, et bra utseende, riktige venner, og mange «likes» på Facebook eller Instagram. Til sammen kan dette medføre psykisk stress hos «vanlige» ungdommer. Mange unge i Norge opplever psykiske belastninger (NOVA, 2012, 2013), og en del sliter så mye at det har negativ påvirkning på deres generelle livskvalitet og motivasjon for læring (Myklestad, Røysamb, & Tambs, 2012; Mykletun, Knudsen, & Mathiesen, 2009). Hitil har det vært lite oppmerksomhet på hvordan skolen gjennom systematisk undervisning kan bidra til å forebygge stress og bekymring blant ungdom og dermed skape et bedre grunnlag for læring. I denne artikkelen vil jeg argumentere for

at psykisk helse bør inkluderes som et selvstendig fag i timeplanen.

Psykisk helse blant ungdom

Psykisk helse omhandler hvordan man har det, med tanker og følelser. Selv om majoriteten av norsk ungdom har god psykisk helse, er det en god del som opplever psykososiale problemer (Helsedepartementet, 2003). Dette gir seg utslag i depresjoner, angst og høyt stressnivå, og ser spesielt ut til å gjelde unge jenter (Leikanger, Ingul & Larsson, 2012; Moksnes, 2011; Rosenvinge, 2011). Angst, depresjon og stress er delvis påvirket av miljøet. Studier viser at negative livshendelser, lav selvfølelse, uhensiktsmessige mestringsstrategier og misnøye med eget utseende kan øke risikoen for depressive symptomer (Ge, Conger, & Elder, 2001; Orth, Robins, & Roberts, 2008; Paxton, Neumark-Sztainer, Hannan, & Eisenberg, 2006; Wichstrøm, 2007). Når jenter og gutter bekymrer seg, kan det gå ut over deres indre ro og



Foto: © warnerbroers/fotolia.com

tilstedeværelse. I læringssituasjoner vil dette være uheldig. Det bør derfor være i skolens interesse å bidra til å påvirke alle elevenes psykiske helse i positiv retning.

Skolen som arena for psykisk helse

Elevene tilbringer mye tid på skolen, og skolemiljøet har både positive og negative konsekvenser for deres psykiske helse. Forskning viser at psykososialt stress i skolen knyttes til konflikter med jevnaldrende, høyt press og bekymring for skoleprestasjoner samt konflikter med voksne (Murberg & Bru, 2004). Elevenes erfaringer med hvordan de mestrer skolearbeidet og det sosiale samspillet, er opplevelser som kan få svært langsiktige konsekvenser for hvordan de oppfatter seg selv.

Å bli mobbet eller ekskludert fra fellesskapet er svært uheldige sosiale erfaringer. Mobbingen kan være «tradisjonell» eller digital (Staksrud, 2013). Å bli utsatt for ekskludering og negative kommentarer over tid, rammer selvfølelsen (Bond, Carlin, Thomas, Rubin, & Patton, 2001) og bidrar til at ungdom sliter psykisk. Fordi den digitale mobbingen gir grenseløse muligheter for trakassering, vil elevene det gjelder også «forfølges» på fritiden.

Opplevelser av faglig art påvirker elevenes selvoppfatning og har dermed også konsekvenser for deres psykiske helse. Elever som har lav tiltro til

faglig kompetanse, utviser mer stress og angst i lærings- og prestasjonssituasjoner enn elever som oppfatter seg selv som faglig sterke (Bandura, 1986; Covington, 1992). Elever som opplever skolemiljøet som stressende, utviser dessuten økt tegn på psykiske helseproblemer (Hjern, Alfven & Östberg, 2008; Murberg & Bru, 2007; Torsheim, Aarø & Wold 2003). Ungdom som mangler tiltro til egen kompetanse har større risiko for å utvikle depresjon (Tram & Cole, 2000). For elever som verdsetter seg selv lavt og som er usikre på om de er bra nok, kan det gi utslag i symptomer på sviktende psykisk helse (Kaplan, 1980), og blant norske elever er det for eksempel funnet sterke sammenhenger mellom selvverd, psykisk stress og selvmordstanker (Skaalvik, 1989; Ystgaard, 1993).

Dagens skolepolitikere legger stor vekt på prestasjoner og konkrete resultater i for eksempel internasjonale prøver som PISA og TIMSS. Dette påvirker skoleledere og lærere. Bevisst eller ubevisst signaliserer de at elevene verdsettes etter hva de presterer og at deres øvrige egenskaper er mindre viktige.

De problemer som her påpekes, er sterkt knyttet til unges psykiske helse, og har vært forsøkt redusert gjennom tilpasset opplæring og gjennom ulike program mot mobbing (f.eks. Olweusprogrammet) eller program som har til hensikt å fremme sosial kompetanse (f.eks. Steg for steg).

Gode programmer kan ha en positiv effekt for de elevene som deltar, særlig på kort sikt (Andersson, Kaspersen, Bungum, Bjørngaard, & Buland, 2010). I Norge er det også gjennomført spesifikke undervisningsprogram rettet mot å gjøre elevene bedre rustet til å ta vare på egen psykiske helse som *Veiledning og informasjon om psykiske problemer og lidelser hos ungdom* (VIP-prosjektet) og *STEP – ungdom møter ungdom*. Hvorvidt ulike program gjennomføres er imidlertid opp til den enkelte skole å bestemme, og slike program gjennomføres sjelden systematisk og over lengre tid. Dette er neppe bra nok, ettersom vi risikerer at det bare er et fåtall elever som får ta del i denne viktige kunnskapen.

Elevundersøkelser viser at omfanget av mobbing er uendret, og at skolen heller ikke lykkes med å gjennomføre en tilpasset opplæring i praksis. Arbeid med faglig tilpassing, reduksjon av mobbing og forebygging av psykisk helse må fortsette, men bør intensiveres gjennom at det får en større og viktigere plass på elevenes timeplan. Skolen er et sted hvor elevene tilbringer mye tid, og det er i skolen vi kan nå alle. Nettopp derfor er skolen riktig arena for å innføre et psykisk helsefag med fokus på mestring, trygghet og egenverd. Unge jenter og gutter trenger å lære om hvordan deres psykiske helse påvirkes og hvordan den henger sammen med motivasjon og prestasjoner. De trenger innsikt i hvordan de selv og andre føler og tenker, hvordan tanker og følelser påvirker deres atferd og hvordan de påvirker hverandre.

«Likes», merkeklær og utseende

Læring av faglige kunnskaper og ferdigheter fremheves som skolens viktigste oppgave (Skaalvik & Skaalvik, 2013), mens det er foresatt ansvar å sørge for at barnet tilegner seg nødvendige sosiale ferdigheter for å være et godt medmenneske. Men også i en skolekontekst vil det være behov for å lære hvordan en skal opptre og samhandle med andre. Hvordan elevene opptrer i møte med andre, avhenger blant annet av det synet ungdom har på seg selv og hvilke tanker de har om sin egen verdi (Rosenberg, 1965). Og ungdom verdsetter ofte seg selv ved å sammenligne seg med andre

(Festinger, 1954), hvilket betyr at det foregår en stadig gjensidig påvirkningsprosess i ungdomsgruppen.

Tilsynelatende perifere hendelser kan mange ganger virke forstyrrende på læringssituasjoner i skolen. Det kan være situasjoner som lærer ikke har tilgang til og dermed ikke kan være med på å kontrollere. Dagens unge benytter mye tid på ulike sosiale medier, og for mange er det viktig å bli bekreftet gjennom «likes» fra andre (Skog, 2012). Det er stor forskjell på antall «likes» elever får, noen får mange mens andre får få eller ingen. Når bekreftelsene er skjevt fordelt blant elevene, blir antall «likes» et tveegget sverd for ungdommens selvfølelse. For ungdom som selv synes det er viktig med «likes» og som stadig blir skuffet, kan det skape bekymring.

Stort press på merkeklær og utstyr kan virke indirekte forstyrrende for elevenes læringsfokus. For ungdom, og spesielt i ungdomsskolealder, er det viktig å være lik de andre i jevnaldergruppen. Dette gjør at man lettere blir sosialt akseptert, og på mange skoler opplever elevene at aksept oppnås gjennom riktig påklledning og utstyr. Elever som går med de riktige merkeklærne, får status og blir ofte populære. For elever som er svært opptatt av å ha de korrekte merkeklærne, men som ikke har anledning til å kjøpe disse, kan redselen for å bli avvist bli så stor at det skaper stress og bekymring. Klespress kan føre til misunnelse og være grobunn for konflikter mellom klassekamerater, noe som kan bidra til å skyve faglig fokus i bakgrunnen (Murberg & Bru, 2004). Innføring av skoleuniform for å minske kjøpe- og merkepress er blitt diskutert som mulig mottiltak. Å innføre skoleuniform vil gjøre elevene tilsynelatende mer «like» utenpå, men vil ikke være tilstrekkelig for å gjøre ungdom trygge på «innsiden».

Mange elever vegrer seg for å delta i kroppsøvingstimene eller nekter å dusje etter timen. At elever vegrer seg for å dusje kan tilskrives redsel for å bli stemplet som stygg og tykk eller at de blir baksnakket av andre (Johansen & Andrews, 2005). Fokus på kropp er sterkt blant dagens unge, og elever i ungdomsskolen er spesielt sårbare med tanke på eget kroppsilde. Å tvinge elevene til å

dusje, kan tenkes å bidra til å gjøre elevene enda mer ukomfortable og usikre. For å endre utviklingen er det nødvendig å gå «bak» dusjnekten og finne ut hvorfor de vegrer seg for slike situasjoner. Det blir med andre ord avgjørende å belyse ungdommenes opplevelser i slike situasjoner og hvilke tanker de har om egen kropp og utseende. Kropp og utseende er et sammensatt fenomen, og mange unge legger ut lettkledte bilder av seg selv på sosiale media, eller velger å vise fram egen kropp når de chatter med andre mennesker. At ungdom bevisst eller ubevisst legger ut bilder eller blir lurt til å gjøre ting de angrer på senere, har vist seg å få store og alvorlige konsekvenser for den det gjelder.

En arena for å diskutere psykososiale forhold

Problemstillingene som er nevnt ovenfor, drøftes sjelden systematisk i skolehverdagen, selv om hele klassemiljøer kan lide under slike hendelser. Det finnes få arenaer hvor jevnaldrende kan diskutere aktuelle og hverdagslige opplevelser med pedagoger til stede, samtidig som vi vet at elevene selv ønsker tid til å diskutere aktuelle spørsmål som ungdom er opptatt av (Larsen, 2011).

At skolen har et ansvar for systematisk å arbeide for å fremme helse og trygghet for elevene, er udiskutabelt (Kunnskapsdepartementet, 2013), men når psykisk helse i all hovedsak bare blir omtalt i den generelle delen av læreplanen, blir det lett å skyve ansvaret unna til fordel for oppgaver som oppleves som viktigere. Larsen (2011) viste i sin studie at lærere var positive til psykisk helse som eget fag i timeplanen, men samtidig er det usikkert hvor mye lærere forplikter seg når konkrete læreplaner eller kompetansemål i psykisk helse ikke eksisterer. De fleste skoler har verken tilstrekkelig med tid eller ressurser til å arbeide systematisk med disse temaene, og psykisk helse som enda et ekstra «program» vil derfor oppleves som en byrde i en allerede full timeplan.

Når den nye regjeringen ønsker å styrke befolkningens psykiske helse generelt gjennom forebygging, bør dette åpne for å innføre psykisk helse som eget fag i timeplanen. Og dersom psykisk helse skal bli et eget fag på timeplanen, må det

også etableres konkrete kompetansemål i faget.

Å sette elevene i stand til å ivareta egen og andres psykiske helse er tidkrevende, det innebærer at det må vies betydelig plass til dette arbeidet. Å innføre skoleuniform, tvinge elevene til å dusje eller nekte bruk av mobiltelefon i skoletiden, kan sammenlignes med å lakkere en rusten bil; fånyttes på lang sikt. Isteden må vi gå grundigere til verks, bak symptomene og jobbe grunnleggende, systematisk over tid slik at de unge får et godt fundament for å føle seg trygge i den de er. Dagens praksis hvor psykisk helse integreres i andre fag, blir etter min mening ikke tilstrekkelig. Elever som har deltatt i undervisningsopplegg om psykisk helse i skolen, opplever dette som positivt og sier at de kan tenke seg å få slik undervisning oftere (Larsen, 2011). Skal man få effekter av undervisning i psykisk helse på lang sikt, er det imidlertid nødvendig at denne undervisningen forankres i skolens virksomheter og planer (Andersson mfl., 2010).

Skolen er en viktig bidragsyter fordi kunnskap om psykisk helse her kan formidles på en pedagogisk måte. Elever og lærere kan få systematisk anledning til å diskutere hvordan ungdom selv opplever et stadig økende press på individualisering og krav om å lykkes på ulike arenaer. Dette er kunnskap som elevene har og som de har moralsk rett til å få mulighet til å reflektere over. På skolen kan de få hjelp til å bearbeide tanker og følelser som oppstår i dem når forskjeller i elevgruppen kommer til syne. Slik kan skolen hjelpe elevene til å håndtere stress og bekymring som kan oppstå i skolesituasjonen. Men det er viktig at undervisningen ikke kun rettes mot å forhindre negative faktorer i miljøet. Oppmerksomheten bør heller flyttes fra problemer til det å «løfte» alle elevene. Gjennom et «løft-perspektiv» med vekt på en positiv tilnærming kan kunnskap om en selv og andre erverves gjennom praktiske øvelser, refleksjon omkring egen og andres atferd, kognitive tankemønstre, rollespill, diskusjoner samt mindfulness. For at skolen skal være rustet til å undervise i psykisk helse, er det avgjørende at man har lærere med høy faglig kompetanse på området, og det er nærliggende å anta at lærere

med spesiell interesse for psykisk helse vil like å undervise om emnet (Andersson mfl., 2010).

Vi vet lite om hvordan systematisk undervisning i psykisk helse over tid påvirker det enkelte individ og skolemiljøet. Ulike program i psykisk helse viser at de har en positiv effekt, men samtidig at effektene avtar over tid (Andersson mfl., 2010). Det vil derfor være behov for utviklingsarbeid og studier som over tid belyser sammenhengen mellom systematisk undervisning i psykisk helse og hvordan dette påvirker elevenes opplevelse av egen psykiske helse og læringsmiljøet.



Anne Torhild Klomsten har doktorgrad i idrettsvitenskap og er førsteamanuensis ved pedagogisk institutt ved NTNU. Hennes forskningsfelt er pedagogisk psykologi, selvpoppfatning, motivasjon og kjønn, spesielt knyttet til barn og ungdom.

LITTERATUR

- ANDERSSON, H.W., KASPERSEN, S.L., BUNGUM, B., BJØRNGAARD, J.H., & BULAND, T. (2010). *Psykisk helse i skolen. Effektevaluering av opplæringsprogrammene Hva er det med Monica?, STEP – ungdom møter ungdom og Venn1.no*. Trondheim: SINTEF Teknologi og samfunn.
- BANDURA, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, New York: Prentice Hall.
- BOND, L., CARLIN, J. B., THOMAS, L., RUBIN, K. & PATTON, G. (2001). Does bullying cause emotional problems? A prospective study of young teenagers. *British Medical Journal* 323, 480–484.
- COVINGTON, M.V. (1992). *Making the grade. A self-worth perspective on motivation and school reform*. New York: Cambridge University Press.
- FESTINGER, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations* (7), 17–148.
- GE, X.J., CONGER, R.D. & ELDER, G.H. (2001). Pubertal transition, stressful life events, and the emergence of gender differences in adolescent depressive symptoms. *Developmental Psychology* (37), 404–417.
- HELSEDEPARTEMENTET (2003). *Regjeringens strategiplan for barn og unges psykiske helse. ...sammen om psykisk helse...* Oslo: Helsedepartementet.
- HJERN, A., ALFVEN, G. & ÖSTBERG, V. (2008). School stressors, psychological complaints and psychosomatic pain. *Acta Paediatrica* 97, 112–117.
- JOHANSEN, V. & ANDREWS, T. (2005). «Gym er det faget jeg hater mest.» *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 4, 303–314.
- KAPLAN, H.B. (1980). *Deviant Behavior in Defence of Self*. New York: Academic Press.
- KUNNSKAPSEPARTEMENTET (2013). *Low om grunnskolen og den videregående opplæringa (Opplæringslova)*. Lastet ned 5. desember 2013 fra <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>.
- LARSEN, M. (2011). Skolen som arena for helsefremmende og forebyggende arbeid relatert til psykisk helse hos ungdom. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 8(1), 24–34.
- LEIKANGER, E., INGUL, J. M., & LARSSON, B. (2012). Sex and age-related anxiety in a community sample of Norwegian adolescents. *Scandinavian Journal of Psychology*, 53(2), 150–157.
- MOKSNES, U.K. (2011). *Stress and health in adolescents: The role of potential protective factors*. Doktorgradsavhandling. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- MURBERG, T. & BRU, E. (2004). School-related stress and psychosomatic symptoms among Norwegian adolescents. *School Psychology International* 25(3), 317–332.
- MURBERG, T. & BRU, E. (2007). The role of neuroticism and perceived school-related stress in somatic symptoms among students in Norwegian junior high schools. *Journal of Adolescence* (30), 203–2012.
- MYKLESTAD, I., RØYSAMB, E. & TAMBS, K. (2012). Risk and protective factors for psychological distress among adolescents: a family study in the Nord-Trøndelag health study. *Social Psychiatry and psychiatric epidemiology*, 47(5), 771–782.
- MYKLETUN, A., KNUDSEN, A.K. & MATHIESEN, K.S. (2009). *Psykiske lidelser i Norge: Et folkeperspektiv*. (Rapport nr. 8). Oslo: Folkehelseinstituttet.
- NOVA (2012). *Ung i Oslo 2012: Nøkkeltall*. (Notat 7/2012). Oslo: NOVA.
- NOVA (2013). *Ungdata. Nasjonale resultater 2010–2012*. (Rapport 10/13). Oslo: NOVA.
- ORTH, U., ROBINS, R.W. & ROBERTS, B.W. (2008). Low self-esteem prospectively predicts depression in adolescence and young adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology* (98), 695–708.
- PAXTON, S.J., NEUMARK-SZTAINER, D., HANNAN, P.J. & EISENBERG, M.E. (2006). Body dissatisfaction prospectively predicts depressive mood and low self-esteem in adolescent girls and boys. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 35(4), 539–549.
- ROSENBERG, M. (1965). *Society and Adolescent Self-Image*. New York: Princeton University Press.
- ROSENVINGE, J.H. (2011). Ungdomspsykologi. I: S. Frode (red.), *Psykologi i praksis 2* (s. 167–176). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- SKAALVIK, E. M. (1989). *Verdier, selvpoppfatning og mental helse. En undersøkelse blant elever i videregående skole*. Trondheim: Tapir.
- SKAALVIK, E.M. & SKAALVIK, S. (2013). *Skolen som læringsarena. Selvpoppfatning, motivasjon og læring. 2. utgave*. Oslo: Universitetsforlaget.
- SKOG, B. (2012). Hva er det med «liker» på Facebook? Lastet ned 11. desember 2013 fra <http://www.forskning.no/blog/ber-sko/339908>
- STAKSRUD, E. (2013). *Digital mobbing. Hvem, hva, hvordan og hvorfor – og hva kan voksne gjøre?* Oslo: Kommuneforlaget.
- TORSHEIM, T., AARØ, L. & WOLD, B. (2003). School-related stress, social support, and distress: prospective analysis of reciprocal and multilevel relationships. *Scandinavian Journal of Psychology* (44), 153–159.
- TRAM, J. M., & COLE, D.A. (2000). Self-perceived competence and the relation between life events and depressive symptoms in adolescence: Mediator or moderator? *Journal of Abnormal Psychology*, 109, 753–760.
- YSTGAARD, M. (1993). *Sårbar ungdom og sosial støtte. En tilnærming til forebygging av psykisk stress og selvmord*. Rapport nr. 1/93. Oslo: Senter for sosialt nettverk og helse, Ullevål sykehus.
- WICHSTRØM, L. (2007). Depresjon og suicidalitet. I: I.L. Kvalem & L. Wichstrøm (red.), *Ung i Norge. Psykososiale utfordringer* (s. 92–116). Oslo: Cappelen Akademisk.



Foto: Lasse Skytt

Engelske skolebarn overvåkes som om de var innsatte

■ AV SILAS FUGLSBJERG OG LASSE SKYTT

Hundrevis av engelske skoler har installert videoovervåking i klasserommene for å holde øye med elever og lærere. Skolene kaller tiltaket for omsorg, men kritikere frykter konsekvenser av barnas manglende privatliv.

Stillheten i det lyse og fargerike klasserommet er nærmest uvirkelig. Læreren har forlatt rommet for en liten stund mens elevene arbeider, men ingen av de 12–13-åringe barna lar seg friste av at den voksne ikke er til stede. Ingen legger ned blyanten for å heller snakke eller ha det moro med å prikke side-mannen i ryggen. For selv om læreren har gått ut av rommet, er elevene ikke overlatt til seg selv. Over døren i klasserommet henger nemlig en liten sort halvmåne og holder øye med barna; et kamera som konstant har sine øyne og ører rettet mot elever og lærere.

– Jeg ville oppført meg annerledes hvis vi ikke hadde hatt kameraene. Hvis læreren gikk ut av rommet eller

sto og skrev på tavlen, ville jeg nok gjøre mindre og snakke mer. Og når hun kom inn igjen, ville jeg skynde meg å kikke ned og skrive før hun så meg, sier 13-årige Matthew med en alvorlig mine.

Vi befinner oss på Newall Green High School, åtte kilometer utenfor Manchester i det nordvestlige England. I snart sju år har 161 kameraer fulgt og registrert hver eneste bevegelse og tatt opp samtaler, rampestreker, tyverier, undervisning og hærverk overalt på skolen – i undervisningslokaler, på toaletter, i skolegården, på gangen og i gymnastikksalen. Bare noen ganske få av skolens lokaler som er forbeholdt de ansatte, er kamerafri.

Trygghet, læring og disiplin

En del av overvåkingen dreier seg om å sikre elever og lærere mot inntren-gere og skal blant annet forebygge mot hærverk. Men i det daglige tjener overvåkingen også en rekke andre formål, forklarer Neil Wilson, som er rektor for de rundt tusen elevene som hører til skolen.

– Kameraene skal forebygge dårlig oppførsel, og hvis to elever har vært uvenner eller oppført seg upassende, bruker vi dem til å løse konflikten. Elevene vet at kameraene fins der, og hvert eneste semester setter vi sammen eksempler på dårlig oppførsel og viser dem for hele skolen, sier Neil Wilson.

I andre tilfeller inviterer skolen foreldre til «uoppdragte» elever til et møte på skolen for å vise dem opptak av barnas oppførsel.

– Barn er mange ganger ikke særlig flinke til eller ærlige nok til å fortelle



Ifølge rektor på Newall Green High School, Neil Wilson, skal skolens kameraer forebygge dårlig oppførsel. Foto: Lasse Skytt.



I skolegården er det også plassert kameraer. De overvåker alt som elevene gjør i friminuttet. Foto: Lasse Skytt.

sine foreldre hva de har gjort før det har gått for langt. Da blir vi til slutt nødt til å innkalle foreldrene og vise dem det, forklarer Neil Wilson, men legger vekt på at i de langt fleste tilfellene rekker elevene å innrømme det de har gjort før det kommer så langt – særlig når de blir minnet om at det fins opptak av situasjonen.

Samtidig er overvåkingen, ifølge rektoren, effektiv når noe er forsvunnet, og dessuten har den vist seg som et nyttig arbeidsredskap i undervisningen.

– Lærerne kan for eksempel spille filmen fra forrige time som en slags repetisjon, og mange lærere ser også gjennom opptakene for å evaluere sin egen innsats, sier Neil Wilson.

Skoler overvåkes som om de var fengsler

Forholdene ved Newall Green High School er langt fra enestående. Flere hundre engelske skoler har på tilsvarende måte investert i avanserte overvåkingssystemer som blir brukt på elever og lærere.

Sosiolog og kriminolog Emmeline Taylor har i sin doktoravhandling undersøkt overvåkingspraksisen på 24 engelske skoler. Hun forteller at elever filmes like ofte og intenst som

fangene i landets fengsler.

– Nest etter de som sitter i fengsel, er elever er uten tvil den mest overvåkete folkegruppen, sier hun, og gir en kort oppsummering av hvordan skolenes overvåking har gått helt amok:

– Skolenes entusiasme for overvåking bunner i en grunnleggende frykt som oppsto i kjølvannet av massakren på en skotsk skole (Dunblane Primary School, red) i 1996, der en mann trengte inn på skolen og drepte 16 barn og en voksen, før han tok livet av seg selv.

– I tillegg er det en typisk britisk tendens at man alltid fokuserer på det positive ved ny teknologi og ignorerer skyggesidene. Det hersker en tro på at videoovervåking er et universalmiddel mot en mengde av samfunnets problemer. Men det er ingenting i forskningen som tyder på at dette faktisk stemmer, sier Taylor.

Barn savner tillit

I sin doktoravhandling så Emmeline Taylor spesielt på hvordan barn opplever den konstante overvåkingen. Undersøkelsen tar utgangspunkt i en rekke intervjuer og samtaler med elever fra tre engelske skoler.

– Mange elever ga uttrykk for at overvåkingen ved deres egen skole

var et symptom på en underliggende mistillit. Konsekvensen av manglende tillit kan være at elever blir frustrert og derfor handler i overensstemmelse med det skolen forventer fra dem: De oppfører seg dårlig, sier Emmeline Taylor.

En lignende skepsis finner man hos borgerrettsorganisasjonen Liberty:

– Hvordan lærer man barn å oppføre seg ordentlig hvis den eneste drivkraften er frykten for å bli oppdaget? Hvordan skal de lære å respektere seg selv og andre mennesker hvis deres privatsfære og stolthet blir ofret fordi skolene skal kunne spare tid på administrasjon og ved å snakke mindre med elevene, spør Isabella Sankey, Libertys politiske talsperson.

Særlig det at kameraer er plassert undervisningslokalene, finner Sankey problematisk.

– Det er svært krenkende å plassere et kamera i klasserommet, og et viktig hinder for at elever og lærere skal kunne uttrykke seg fritt, sier hun.

«Overvåking er omsorg»

Denne kritikken har rektor Neil Wilson vanskelig for å forstå.

– Det handler ikke om overvåking, men om støtte og omsorg. Hos oss er ikke klasserommet privat.

Undervisningslokalene er åpne områder, der jeg til enhver tid kan gå inn og følge med i en hvilken som helst undervisningstime. Vi har personalrom og møtelokaler der lærerne kan gå for å ha sitt privatliv. Men undervisningen blir overvåket, og det er først og fremst for å støtte barna og for å sikre at både elever og lærere skal være trygge, sier han.

Og alle parter på skolen er tilfredse med systemet, mener Wilson.

– Både foreldre og barn syns det er rimelig at ingen skal kunne risikere å bli anklaget for noe de ikke har gjort – anklageren blir møtt med videoopptakene som forteller den sanne historien, sier han, og tilføyer at skolen har spart mengder med arbeidstimer etter at overvåkingen startet.

– Tidligere kunne jeg bruke hele dagen på å undersøke en enkelt episode. I dag tar det bare ti minutter, sier Neil Wilson.

Misbruk og lovovertrедelser

På Newall Green High School er det den enkelte lærer som har rettighetene til opptak fra klasserommet. Og selv om skolens ledere saktens kan logge seg på og følge undervisningen live, skjer det kun i de tilfellene der elever har klaget på lærerne.

Så klare retningslinjer er det langt fra alle skoler som har. Og det har konsekvenser for lærerne.

I fjor avslørte det britiske datatilsynet, Information Commissioner's Office (ICO) i en rapport at stadig flere lærere henvender seg fordi de opplever at skoleledere misbruker klasseovervåkingen til å holde øye med undervisningen deres. Dette er en praksis som vil være klart i strid med loven om persondata.

Samtidig viser Emmeline Taylors forskning at mange skoler bryter loven når de unnlater å fortelle elevene hvor



Rektor Neil Wilson og noen få andre ansatte på skolen kan logge seg inn på en bærbar PC og følge løpende med i overvåkingen. Foto: Lasse Skytt.

kameraene henger og hva opptakene blir brukt til.

– Skolene kjenner ofte ikke til sine juridiske forpliktelser, og problemet blir bare større av det faktum at ICO har liten mulighet til å håndheve lovgivningen. Så selv skoler som åpenlyst bryter loven, opplever ikke at det får konsekvenser, sier Taylor. Hun mener at retningslinjene for bruk av overvåking er formulert så svakt at skolene i praksis kan gjøre nøyaktig det som passer dem.

Ifølge en talsmann for ICO, David Smith, bør overvåking ved skoler kun ved «ekstreme tilfeller» kunne brukes til opptak av elevers oppførsel.

– Vi vil understreke at konstant overvåking neppe er akseptabelt, med mindre behovet er presserende, sa han i slutten av 2010 til flere engelske medier i forbindelser med ICO-rapportens utgivelse.

Hans fortolkning av loven om persondata ser det imidlertid ut til at det er få skoler som deler. En skole, Lynch Hill Primary School litt utenfor London, benyttet seg for eksempel av det sofistikerte utstyret til å identifisere en elev på åtte år som hadde gjemt venninnens sko i et skap.

I et annet tilfelle oppdaget elever fra en videregående skole i Essex

at det plutselig hang fire kameraer i klasserommet deres. De fikk vite at kameraene ennå ikke var tatt i bruk, og at de bare skulle brukes til å filme og trene lærerne. Men et par uker senere oppdaget elevene at kameraene *var* koblet til og allerede filmet. I etterkant var det temmelig vanskelig å forklare hvorfor det skulle fire kameraer til for å filme én lærer.

Matthew er glad for kameraene

I møtelokalet på Newall Green High School sitter 13-årige Matthew. Her er det ingen kameraer, men til gjengjeld er to av skolen ledere til stede. De kan ikke gi tillatelse til at Bedre Skoles utsendte får lov til å intervju elevene i enerom. Der Matthew sitter med vannkjemmet år i sin litt for store skoleuniform, ser han mest ut som en liten voksenperson.

Han er glad for at skolen blir overvåket, forteller han.

– Hvis noen lager bråk, så blir de fanget, og så blir de straffet for det. Kameraene får meg til å føle meg trygg. Hvis noen har gjort noe mot meg, kan jeg bare spørre om vi ikke kan se på opptakene og finne ut hvem som har gjort det, sier han. □

17. mai-toget – dei som var med ...og dei som stod igjen

■ AV BRIT MARIE HOVLAND

Det går ei linje frå Eidsvoll 1814 via bombetruslar mot 17. mai-toget på 1980-talet og Rubina Rana si symbolrolle i 1999, til den omfattande markeringa av Grunnlova 200 år i 2014. 17. mai-toget si historie handlar om kven som til ei kvar tid deltok i nasjonaldagsparaden og nasjonen, og kven som stod att i den nasjonale grøftekanten. Historisk har nasjonaldagen vore symbolsk kamparena for det demokratiet som vart grunnlagt i 1814. Det er denne særnorske tradisjonen rundt 17. mai-symbolet som er grunnlaget for Grunnlovsjubileet 2014.

Våren 1983 utspelte det seg eit nasjonalt drama i Oslo. Ein fleirkulturell skule fekk rasistiske truslar: «Skolen kan være budd på ei ekstra påhelsing 17. mai. Skolen fri for svartskaller.»¹ Politikarane ønskte å tie saka i hel, men lærarane ved skulen stod fast: Anten deltok alle, eller ingen. Pressa slo saka stort opp: Sagene skule ville trekke seg frå 17. mai-toget på grunn av rasistiske truslar. Då tilbød Storting og bystyre «å slå ring om» Sagene skule sitt 17. mai-tog gjennom Oslo. Symbolsk sett

stilte politikarane som demokratisk brystvern for ei fleirkulturell nasjonaldagsfeiring, ein fleirkulturell nasjon. Året etter fekk skulen bombetruslar og sagene-barna stilte i toget med «Nei til rasisme» på nasjonalfarga banner over brystet. Lærarane og politikarane hadde opna toget som antirasistisk nasjonal symbolarena.

Hendinga på Sagene skule tydeleggjer 17. mai-togritualet sin doble funksjon: Ved å delta stadfestar individet tilhøyrse, og ved å få delta blir toggjengaren innlemma i fellesskapen. Togriten er ei kroppsleggjering og eit symbolsk uttrykk som stadfestar nasjonen si mytiske historie. Kvar generasjon blir gjennom skuleverket slusa inn i det kollektive nasjonale minnegalleriet på 17. mai. Feiringa er eit sosialisierende og markerande uttrykk for nasjonen. Oppslutning og deltaking er grunnlaget. 17. mai er som ei årleg folkerøysting, og i 1983 vart innvandrarbarn røysta inn etter dissens. Dette året gjekk togritualet frå å vere presenterande og representerande til også å få eit

Arven frå 1814

I 1814 hadde Noreg tre kongar, var i to ulike unionar, braut med eineveldet og fekk ei svært liberal grunnlov. Den doble omveltinga med konstitusjonen og tankane om nasjonalt sjølvstyre er kjernen i det som har vorte kalla «Arven frå 1814».



17. mai-tog i Bergen. Foto: © Helge Sunde / Samfoto

modellerande sikte.² Lærarar og politikarar viste veg for eit demokratisk møte med tidas nasjonale utfordring.

Går vi bakover i historia, har det vore mange slike omkampar om grensene for den nasjonale fellesskapen. 17. mai har vore symbolsk arena for ein nasjons- og demokratitanke i endring etter 1814.

Kamp for å feire 17. mai

Arven frå 1814 gjorde Stortinget, Grunnlova og 17. mai til motvekt mot unionskongen. Først i 1820-åra nådde feiringa ut over eliten. Den slesvigfødde bankdirektøren Mathias Conrad Peterson i Trondheim meinte at feiring av 17. mai og Grunnlova kunne vekke småborgarskapet politisk og skape samkjensle. Målet var å oppdra meinigmann til sunn nasjonalkjensle. Men kong Karl Johan oppfatta det å feire 17. mai – og ikkje unionsgrunnlova av 4. november 1814 – som protest mot unionen

og han som konge. Motsetninga mellom konge og Storting økte utover 1820-talet, og i 1828 la kongen ned forbod mot 17. mai-markering. Då folket likevel samla seg på Stortorget i Christiania i 1829, sette han inn troppar mot folkemengda. Torgslaget vart symbol i den første fasen då det å få markere grunnlovsdagen var kampsak. 17. mai vart opposisjonelt symbol på Storting, konstitusjon og folkestyre, mot kongemakt og union.

Spissborgarane sin maktparade

Då Karl Johan døydde og motsetninga mellom konge og folk minka, senka roen seg på nasjonaldagen. Borgartorget vart institusjonalisert frå 1844. Toget steig sosialt og vart spissborgarane sin parade. Dei offisielle nasjonale symbola vart etablerte og fann plass i togriten: slottet, nasjonalsongen og flagget. Det var menn med stemmerett som no toga fram på 17. mai. Borgartorget kroppsleggjorde eit politisk nasjonssyn i embetsmannsstaten si glanstid.

Konkurrerende 17. mai-tog i kamp om nasjonen

Med innføringa av parlamentarisme og dei første partia i 1884 vart 17. mai også ein partipolitisk dag. Eliten møtte motstand – også på nasjonaldagen. Den smale paraden med embetsmenn møtte motgåande tog, og eit splitta nasjonalpolitisk landskap kom til syne på nasjonaldagen.³ Alternative tog protesterte mot det etablerte Borgartøget. Dagen vart igjen ein kamp- og protestdag.

På 1890-talet gikk det tre konkurrerende politiske 17. mai-tog i Kristiania: Borgartoget, Arbeidartoget og Venstretoget. Særlig vart stemmerett og unionskamp flagga fram mot 1898 og 1905. Borgartoget representerte det konservative etablerte Høgre. Arbeidartoget flagga stemmerett, dei ynskte innpass i den nasjonale fellesskapen som dei meinte Borgartoget forskansa. I unionskampen stod fronten mellom Høgre og Venstre. Flagget var viktig symbol, men togruta er vel så illustrerende: Borgartoget bar unionsflagget – «sildesalaten» – til slottet. Venstretoget bar i 1893 det reine norske flagget til Stortinget under parolen «Norge for nordmænderne».



«17. mai for alle» sin løpeseddel i 2003 spiller på fargevariasjoner og det flerkulturelle.

Faksimile fra «Slik blir nordmenn norske».

Dei tre 17. mai-toga representerte nasjonale kampar i tida. Venstre hylla det reine norske flagget framfor Stortinget og flagga folkestyre og nasjonalt sjølvstende. Høgre toga med unionsflagget til Slottet som symbol på kongemakt og union. Arbeidartoget aktualiserte grensene for sjølv fellesskapen: Kven fekk gå i togparaden, kven var del i nasjonen? Arbeidarane brukte festdagen som kampdag sjølv om dei som gruppe stod utanfor den politiske nasjonen. Dei stod i den nasjonale grøftekampen og kravde plass på 17. mai-arenaen. Dei markerte oppslutning og kravde medråderett. Denne logikken vart også seinare brukt av grupper som følte seg nasjonalt ekskluderte. Arven frå 1814 er bakgrunn. Det låg frå starten ein festprega protest i feiringa, der normene braut med kvar dagsnormene og snudde maktstrukturane slik at feiringa opna ein nasjonalsymbolsk kamparena.⁴

Det karnevaleske elementet er saman med det konstitusjonelle grunnlaget forståingsramme for 17. mai som nasjonalpolitisk kampdag.⁵ Feiringa gav rom for kamp og protest som fokuserte innhaldet i og grensene for nasjonen. Difor kunne det gå tre konkurrerande 17. mai-tog i Kristiania i 1890-åra. Dei representerte tre ulike nasjonssyn, men slutta alle opp om feiringa, Grunnlova og nasjonen. Det var kamp om nasjonen og kamp på 17. mai.

Samling i 1905 og ny splitting i mellomkrigstida

Feiringa i 1905 og 1906 vart storslåtte nasjonale markeringar. Nasjonen toga samla fram i tiljubling av symbol på ein fri norsk nasjon. Grunnlova og Stortinget var grunnsymbol, og nasjonalsongen vart sunge til eit reint norsk flagg, og i 1906 for fyrste gang til ein særnorsk kongefamilie på slottsbalkongen i Kristiania. Etter folkeavstemminga i 1905 og valet av kongenamnet Haakon VII stilte monarken seg inn i den helterike norske kongerekka og trakk linja frå norrøn tid til sitt eige virke for Noreg. Han vart kronsymbol på eit sjølvstendig Noreg.

Men i det frigjorde Noreg kom sosiale gnisningar til overflata. I mellomkrigstida brukte arbeidarane 17. mai som kampdag.⁶ Dei meinte

den borgarlege makta heldt arbeidarane nede, og det var borgarskapet si makt og deira nasjon som vart feira på grunnlovsdagen. I 1914 arrangerte Kristiania Arbeiderparti eige stemne på Ekeberg. Dei markerte avstand til den nasjonale feiringa og supplerte det nasjonale symbolgalleriet med eigne klassesymbol. Med raude roser og raude faner marsjerte dei til tonar av Internasjonalen. Då dei flytte arrangementet ned til sentrum att i 1924, tok dei opp att kampen om nasjonaldagen. Symbolbruken viser misstemninga i mellomkrigstida, og arbeidarane kom fyrst for godt inn att i toget etter at dei fekk regjeringsmakt i 1935.

Dei raude fanene på Ekeberg er det næraste det norske 17. mai-toget har komme reell splitting på nasjonaldagen. Dei tre toga i 1890-åra var konkurrerende, men slutta opp om ei felles innramma grunnlovsfeiring. Då arbeidarane braut ut, stod denne felles konstitusjonelle patriotismen som grunnlag i eit felles politisk system, i fare for å bryte saman. Arbeidarane boikotta nasjonen og fremja eit alternativ. Det tydelegaste teiknet var at dei også skipa alternativ feiring for barna.

Barnetoget – nasjonens framtid

Historia om barnetoget går attende til skolemeister P. Quam første forsøk i 1869 og Bjørnstjerne Bjørnsons «smaagutternes flagtog» i 1870. Toget skulle samle gutar frå privat- og allmugeskulen. Eit radikalt folkepedagogisk og demokratisk siktemål i tida, og dei konservative var skeptiske. *Morgenbladet* omtalte nykomaren som «børnekorstog». ⁷ Men gutetoget vart raskt fast innslag. Jentene fekk først delta frå 1889. Det heng saman med dei nye Folkeskulelovene det året, men jentene fekk ikkje delta på lik linje. Mens gutane bar det norske flagget, bar jentene blomster. Det viser at sjølv om barnetoget var upolitisk og stabiliserande då dei bar unionsflagget side om side med det reine norske flagget, var toget også prega av nasjonssynet i samtida. ⁸ Gutane representerte den politiske nasjonen, jentene var nasjonen sin blomsterpryd.

Bjørnson sjølv hadde radikale tankar og var langt meir positiv om gutetoget då han i *Norsk Folkeblad* 1870 oppfordra andre byar å ta etter eksempelet frå hovudstaden:



17. Mai i Oslo: Utenriksminister Knut Frydenlund går i 17. mai tog sammen med barna fra Sagene skole. Skolen, som har et stort antall fremmedspråklige elever, hadde mottatt trusler fra nynazister,- derfor deltok flere politikere i toget sammen med Sagene-barna. Foto: NTB / Scanpix

Man kan si, at det var første gang almuesmanden fejrede syttende maj; ti dennegang stod han ikke og saa paa og drak sig fuld af bare kjedsomhed. Forsaavidt de kunde komme til (det var jo en arbejdsdag) mødte mænd og kvinder frem, fordi de ejede en liden slægtning i toget, som de vilde se; deres hjerte var dennegang med i det. ⁹

Barnas 17. mai-tog representerte ei samling om nasjonen. Sitatet «fordi de ejede en liden slægtning i toget, som de vilde se; deres hjerte var dennegang med i det» er sentral. Barnetoget skapte med skulen som utgangspunkt ein ny konsensuell samlingsarena om den nasjonale framtida. Dei stabiliserte dei vaksne sin politiske kampdag. Arbeidarane sine barnetog braut med denne konstitusjonelle patriotismen og kom fyrst attende fram mot 1935. Då nærmar vi oss også barnetoget si stordomstid: Etter 2. verdskrig har barnetoget

prega nasjonaldagsarenaen. Etter krigsår utan nasjonaldagsparadar tredde dei vaksne til side og lét barna stå i sentrum på 17. mai. 2. verdskrig er sentral for å forstå skiftet frå politisk kampdag til konsensusprega samlingsdag.

17. mai i krig

2. verdskrig er sentral i det norske kollektive minnet. Vi «hugsar» at nasjonen var knebla i fem lange år. Flagget, nasjonalsongen og 17. mai var ulovleg. Difor har vi i etterkrigstida vore innprenta: Ein gang gjekk det ikkje tog, no kan vi atter feire eit fritt land og folk. Men eit kollektivt minne er sjeldan objektivt. Det gjeld også okkupasjonstida. Verken okkupasjonsmakt eller NS var i utgangspunktet negativ til nasjonale symbol eller 17. mai. NS brukte både nasjonalsongen og flagget, og dei søkte å etablere ei eiga 17. mai-feiring med fest, talar, leikar og folkedans.¹⁰ Okkupasjonsmakta ynskte å knyte dei norske nasjonalsymbola til seg og sitt nasjonale program.

I 1943 proklamerte Quisling at 17. mai 1933 var partiet sin stiftingsdag.¹¹ Vi veit at partiet vart stifta den 16. mai, men Quislings prosjekt er viktig. Han ville slå saman parti- og 17. mai-feiringa. Frå Quisling sitt ideologiske utgangspunkt passa 17. mai godt inn: NS sin visjon var ei reindyrking av 1814-prosjektet utan seinare parlamentariske «villfaring». Det var altså ikkje Quisling, NS eller okkupasjonsmakta som hindra feiringa i 1940. Det var Administrasjonsrådet, og i staden for barnetog og folkefeiring vart dagen dette året innramma av morgongudsteneste i flaggpryda kyrkjer, og om kvelden talte konge og statsminister i radio før urframføring av Nordahl Griegs «I dag står flaggstanden naken blant Eidsvolls grønnende trær. Men nettopp i denne timen vet vi kva frihet er.» For motstandsrørsla vart 17. mai symboldag for kamp for ein demokratisk og fri nasjon. Derfor stansa 17. mai-toget som nasjonalsymbolsk parade opp, og starta fyrst att i 1945. I mellomtida søkte NS å overta det nasjonale symbolgalleriet samstundes som dei ville hindre motstandssida å bruke nasjonalsymbolet. Det er slik vi må forstå forboda om flagging på halv stang og med sørgjeband frå 1941. NS ville hindre motstandssida å knyte til seg

nasjonalsymbola som dei sjølve ville annektere.¹² Det var kamp om dei nasjonale symbola, og det var kamp om innhaldet i 17. mai.

I den legale pressa vart ein «folkefest» på St. Hanshaugen 17. mai under krigen illustrert av bilete av ei anna hending som hadde samla mykje folk. Det tyder på laber oppslutning og at det ikkje vart vurdert som alternativ for folk flest. I staden oppstod alternative demonstrasjonsformer der poenget vart å distansere quislingane sitt nasjons-syn og feiring. Subtile markeringar vart ein intern nasjonal kodeks. Ein markerte med å gjere det motsette av feiringa i det frie Noreg: «17. mai etter kl. 19 viser ingen nordmann seg ute. La gatene bli folketomme, la stillheten senke seg over byen og la volds mennene og forræderne føle kulden rundt seg» oppfordra *Fritt Land* 12.05.1944.¹³ Tradisjonen vart markert med tradisjonsbrot.

Det er altså ikkje slik at all feiring av dagen var forbode under krigen, men det kan synast rett at feiringa ikkje var eit alternativ for folk flest. Krigen var også ein kamp om nasjonalsymbola, og i den kampen hadde NS og okkupasjonsmakta makt til å definere innhaldet i den offentlege feiringa. Men den karnevaleske løysinga med å isolere den offentlege feiringa, viser at okkupasjonen av det nasjonalsymbolske 17. mai-landskapet var lite vellykka.

Jubel og utestenging i etterkrigsåra

Bileta frå frigjeringsdagane viser at NS tapte kampen om dei offisielle nasjonalsymbola. 17. mai 1945 kulminerte jubelveka med kronprins Olav på slottsbalkongen. Etter fem år var toget tilbake med enorm symbolverdi. Feiringa vart symbol på samhald og fridom. Barna gjekk i sentrum som samlande framtidssymbol, medan borgartoga krympa inn. Nasjonaldagen vart som ei vårrite på barn, framtid og nasjonal gjenfødelse. Nasjonen gjekk i takt. Det gjaldt i alle fall fleirtalet.

Krigsofferet gav 17. mai ny meaning og eit revitalisert heltegalleri. Men ritualet verka også segregerande. Di fleire som vart innlemma, di sterkare var utestenginga for dei som stod att. I Vik i Sogn toga bygdefolket forbi krinsfengselet der «unasjonale» var fengsla. Landssvikfangane

vart stilte opp bak jarnporten slik at nasjonaldagsparaden med dei «nasjonalsinna» kunne slenge skjellsord og spyttklyser. Nasjonen vart markert med å spytte på dei uverdige.¹⁴ Eg kjenner NS-medlemmar som levde eit heilt liv utan å delta på 17. mai etter 1945. Og jubla dei skamklipte «tyskarjentene» på 17. mai? Eller soldatbarna som vart kalla «naziengel»? Jens Bjørneboe si historie om tyskarbarnet som vart jaga i døden på nasjonaldagen er kanskje meir enn eit symbolsk uttrykk. Dette er ei prinsipielt viktig side av feiringa, fordi det handlar om korleis fellesskap kan reagere når einskildhendingar får sterk konsoliderande verdi. I det nye taktfaste Norge opplevde dei som «valde feil» i kampen om landet å bli ståande att i den nasjonale grøftekantene. Dei høyrde ikkje med.

Meiningsløyse og bombetruslar

Barnetoget i Oslo 1955 har rekord med 55 000 barn. Rundt togløypa ut i etterkrigstida stod foreldre, besteforeldre og resten av nasjonen. Dei la stridane til side og samla seg til pølsefest på skulen. Heilt til lærarane protesterte. Dei var primus motor i feiringa, men ville ikkje lenger ha ubetalt arbeidsdag. Og 60-talsungdommen protesterte – også mot 17. mai. Dei ville gjenreise 17. mai som kampdag.¹⁵ Den konsensuelle feiringa viste trøyttheitsteikn i ein epoke då krigen ikkje lenger var den primære samlande erfaringa. Nye emne splitta Noreg og nasjonaldagsarenaen. Det er særleg to saker som har utfordra 17. mai-ritualet: EF/EU og innvandringsspørsmålet. Å bruke dagen til EF/EU-kamp er å bruke dagen som politisk kampdag, men 17. mai-kampane har også hatt eit anna særdrag: Det har vore kamp om samlande innhald i og grenser for denne nasjonen. EF/EU-saka bryt tradisjonen med 17. mai som nasjonal integrasjonskamp, og saka har stort sett vorte halden unna nasjonaldagsarenaen. Innvandringsspørsmålet har derimot gjeve dagen ny symbolfunksjon.

Innvandrarar – vår tids 17. mai-symbol

Bombetruslane mot Sagene skule var ei direkte utfordring: Kven høyrer med i nasjonaldagsparaden? Kven høyrer med i nasjonen? Skulle lærarane dra den grensa midt i klasserommet? Foreininga

«17. mai for alle» sprang ut av hendinga på Sagene skule. Då Rubina Rana i 1999 fekk den symboltunge rolla som leiar for 17. mai-komiteen i hovudstaden, fekk ho også truslar. I Oslo-drakt helste ho kongen på slottsplassen det året. Det står som symbolhending på linje med Sagene skule 1983 og 1984.¹⁶

At innvandrarar er overrepresenterte i flaggborgene betyr ikkje at forholdet mellom nasjonalitet og etnisitet er avklart verken på 17. mai eller dei andre 364 dagane i året. Snarare understrekar det at innvandrarar utfordrar nasjonstanken i vår tid. Tidlegare har andre grupper stått i same posisjon. Først var det kamp om å få feire dagen, så fann arbeidarar, kvinner og barn sin plass. Arbeidarane boikotta ein nasjon som ikkje famna dei. Motstandssida boikotta Quisling si nasjonaldagsfeiring. Og i 1983 truga ein fleirkulturell skule med å boikotte eit tog og ein nasjon som ikkje tok rasismeproblemet på alvor. Det fleirkulturelle 17. mai-toget med antirasistisk budskap er vår tids 17. mai-symbol på det demokratiet som vart grunnlagt i 1814.

Ei kontrafaktisk avrunding

Den norske nasjonaldagsparaden er eit levande nasjonalt ritual og symbol. Men toget kunne tatt andre spor ved symbolhendingar som til dømes Torgslaget i 1829 eller på Ekeberg i mellomkrigstida. Historia kunne også fått anna utfall i 1905, 1940-45 eller i 1983. Men 17. mai har virka som ein tidstypisk nasjonalsymbolsk integrasjonsdag, og toget inkluderte og famnar no storparten av nasjonen med barna som samlingspunkt. Innvandrarar seier dette er dagen dei «føler seg mest norske».¹⁷ Spørsmålet er ikkje om 17. mai-paraden er vellukka. Det er han. Grunnlaget er skulen si rolle. Så lenge læraren og klasserommet er navet i feiringa, vil ho ha eit slikt inkluderande potensial fordi spørsmålet om kven som er med og kven som står utanfor blir tatt ned til det heilt kvardagslege klasserommet. Læraren kan ikkje setje skilje i klassen. Og der startar nasjons- og demokratibygginga. Spørsmålet er heller om barnetog i grunn er mindre problematisk enn militærparadar som nasjonal manifestasjon og sosialisering. Det kan

og bør vi diskutere. Då Eva Joly i 2011 føreslo å byte militærparaden på Champs-Élysées 14. juli med barnetog, vekte det reaksjonar av blant andre høyreekstreme Marine Le Pen i Nasjonal Front. Barnetog var utenkeleg!¹⁸ Det minner om reaksjonane om «børnekorstog» på Bjørnsons gutetog i 1870. Dette handlar om korleis ein ser på nasjonen og det nasjonale. Er det ei vaksen og politisk sak, eller er ho også kvardagsleg barnleg som samstundes impliserer samfunnskulturell, identitetspolitisk og i breiaste forstand samfunns-pedagogisk? Når den norske grunnskulen slusar generasjon etter generasjon inn i norsk nasjonal minnekultur på nasjonaldagen, må vi ha i minne kva vi gjer og kvifor og kva vi slusar inn i framtida. All nasjonalisme har ei farleg baksida mellom anna fordi den også set ei grense mellom «oss» og «dei andre», slik 17. mai-toget si historie illustrerer. Men «Arven fra 1814» gav norsk nasjonal identitet eit konstitusjonelt grunnlag og eit inkluderande potensiale som 17. mai-symbolet har halde ved like og utvida i 200 år. La det halde fram slik.

NOTER

- 1 Aftenposten 1984, Phil 1985, Bjørgen og Hovland 2001, Hovland 2004
- 2 Handelman 1990
- 3 Bjørgen 1997
- 4 Blehr 2000
- 5 Bakhtin 2003
- 6 Aaby 1997
- 7 Aarnes 1994; Bjørgen 1997
- 8 Bjørgen 1997
- 9 Bjørnson i *Norsk Folkeblad* truleg 1870, her etter Mentz Schulerud i Finn Jor 1980:102
- 10 Furre 1992, Hjeltnes 1987, Sørensen 1998, Jor 1980, Nicolaysen 1995, Hovland 2004
- 11 Sørensen 1998
- 12 Hovland 2004
- 13 Nicolaysen 1995
- 14 Borge 2000
- 15 Jor 1980
- 16 Hovland 2004
- 17 Brottveit 2001
- 18 Le Monde 15.07.2011. Sjå også Gabriella Elgenius som set nasjonaldagsfeiringane i blant anna Norge og Frankrike inn i eit større komparativ paradigme.

Artikkelen er ei kortform av Brit Marie Hovland sitt bokkapittel: «17. mai-toget gjennom historia» i boka *Slik blir nordmenn norske. Bruk av nasjonale symbol i eit fleirkulturelt samfunn*, Brottveit, Hovland og Agedal 2004.

LITTERATUR

- BAKHTIN, MIKHAIL** (2003). *Latter og dialog*. Cappelen: Oslo.
- BJØRGEN, H.** (1997). *17. maifeiring som politisk redskap?* Kults skriftserie, nr 93. Norges forskningsråd: Oslo.
- BJØRGEN, H. OG HOVLAND, B.M.** (2001). I takt med nasjonen – Den nasjonale 17. mai-paraden gjennom historia, I: B.M. Hovland og O. Agedal (red.): *Nasjonaldagsfeiring i fleirkulturelle demokrati*. Nord 2001:4, Nordisk Ministerråd: København.
- SCHULERUD, M.** 1980: «'Ja, vi elsker dette landet' - i hvert vårt tog», i Finn Jor (red.) *17. mai*, Cappelen: Oslo
- BLEHR, B.** (2000). *En norsk besværlig: 17. majfirande vid 1900 talets slut*. Nya Doxa: Falun.
- BORGE, B.H.** 2000: «Naziengel på nasjonaldagen», i *Syn og Segn*, nr 3.
- BROTTVEIT, Å.** (2001). Innvandrere og nasjonaldagsfeiring i Oslo, I: B.M. Hovland og O. Agedal (red.): *Nasjonaldagsfeiring i fleirkulturelle demokrati*. Nord 2001:4, Nordisk Ministerråd: København.
- BROTTVEIT, Å., HOVLAND, B.M. OG AAGEDAL, O.** (2004). *Slik blir nordmenn norske. Bruk av nasjonale symbol i eit fleirkulturelt samfunn*. Pax: Oslo.
- ELGENIUS, G.** (2011). *Symbols of Nations and Nationalism. Celebrating Nationalhood*. Palgrave Macmillan: Basingstoke
- FURRE, B.** (1992). *Norsk historie 1905–1990. Vårt hundreår*. Det norske Samlaget: Oslo.
- HANDELMAN, D.** (1990). *Models and mirrors: towards an anthropology of public events*. Cambridge University Press: Cambridge.
- HOVLAND, B.M.** (2004). 17. mai-toget gjennom historia, I: *Slik blir nordmenn norske. Bruk av nasjonale symbol i eit fleirkulturelt samfunn*. Pax: Oslo.
- HJELTNES, G.** (1987). *Hverdagsliv i eksil. Norge 1940–45*. Aschehoug: Oslo.
- JOR, F.** (red.) 1980: *17. mai*. Cappelen: Oslo.
- NICOLAYSEN, K.** (1995). «*Enig og tro til Dovre falder.*» 17. mai-feiringen fra 1814 til 1960. Utrykt hovedoppgave i folkloristikk. Institutt for kulturstudier. UiO: Oslo.
- PHIL, J.** (1985). Antirasistisk arbeid vurdert som pedagogisk praksis, *Pedagogien*, nr 5.
- SØRENSEN, Ø. (RED.)** (1998). *Jakten på det norske. Perspektiver på utviklingen av en norsk nasjonal identitet på 1800-tallet*. Ad Notam: Oslo.
- AABY, G.** (1997). *Kampen om nasjonaldøgnen. 17. maifeiring i Kristiania 1906–1925*. Utrykt hovedoppgave i historie. Historisk institutt. UiO: Oslo.
- AARNES, S.AA.** (1994). Oppfinnelsen av 17. mai, I: Øystein Sørensen (red.): *Nasjonal identitet – et kunstprodukt?* Norges forskningsråd: Oslo.



Brit Marie Hovland er historiker og stipendiat i utdanningshistorie ved Institutt for Pedagogikk, UiO. I doktorgraden analyserer hun hvordan historien om Norge og nordmenn i skolebøkene i historie endret seg 1889–1990. Endret historienarrativ speiler endret selvilde, fiendebilde og verdensbilde. Tidligere har Hovland arbeidet med nasjonalisme, nasjonal identitet og nasjonale symbol og ritual for blant annet Maktutredningen, NFR og Nordisk Ministerråd.

Barnas 17. mai-taler

Et habitat for Grunnloven

■ AV TORE BRØYN

Det er blitt hevdet at Grunnloven som tekst er sten død, ingen bruker den og ingen refererer til den. Men i nesten alle landets skolegårder blir innholdet i grunnloven tatt opp og reflektert over i alle fall én gang i året.

Hvert år stiller barn og unge opp i skolegården og holder sine 17. mai-taler. Kirsten Sivesind og Johan Tønnesson ved Universitetet i Oslo har ønsket å undersøke innholdet i disse talene, og klarte ved hjelp av rektorer og lærere å skaffe til veie 30 elevtaler fra årene 2011 og 2012. Det var hovedsakelig fra barne- og ungdomsskoleelever, men også noen fra videregående skole. Forskerne har begrenset seg til to problemstillinger: Hvordan forholder talen seg til grunnloven, og hva sier den om skolen.

Teknikken Tønnesson og Sivesind brukte, var å analysere talene med hensyn på hvilke topoi de gjorde bruk av. Topos betyr «sted», og en topos i en tale er et typisk emne eller begrep som taleren tyr til, for å si det litt grovt. En samling med topoi er også blitt sammenlignet med et forråds-kammer som taleren kan hente fra når hun setter sammen talen sin.

– Generelt opplevde jeg at det var mer saft i disse talene enn vi på

forhånd hadde trodd. Vi hadde forventet å finne klisjeer, og det fant vi også, men fant også andre ting: et engasjement for verdier, sier Sivesind.

Norgeshistorien som en vanlig skoleuke

Yndlingseksempelet til de to forskerne var to jenter fra Haugesund som sammenlignet norgeshistorien med en vanlig skoleuke. Den tunge og traurige mandagen fikk representere unionstiden med Danmark, der dansk kongen blir sammenlignet med en rektor som legger premissene. En noe lettere og lysere tirsdag med gryende optimisme ble sammenlignet med grunnlovsarbeidet i 1814, før onsdagen med framføring og obligatoriske oppgaver fikk stå for en ny union og manglende frihet. Den store dagen er FREDagen, altså freden etter den tyske okkupasjonen, og jentenes poeng er at vi etter krigen har levd i «verdens beste land», en eneste lang fredag – ulikt barn i mange andre land som har vært mindre heldige. I dette eksempelet uttrykker elevene hvordan de opplever sin egen tvang og frihet i en kontekst der nettopp friheten til å tale og uttrykke sine egne meninger skal tematiseres. De snakker altså ikke bare om ytringsfrihet – de praktiserer den samtidig på en kreativ og humoristisk måte.

Forskerne så også på hvordan skolen

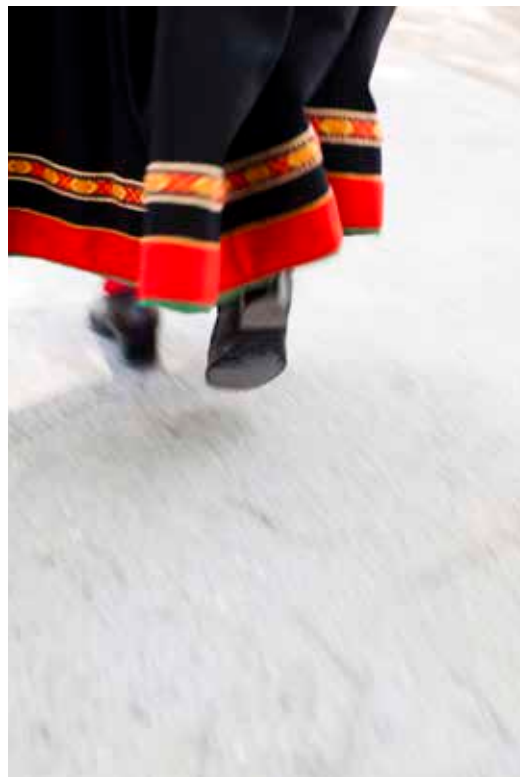


Foto: © Dag G Nordsveen / Samfoto

var representert i talene. Men elevene snakket nesten ikke om skole – de snakket heller om andre ting. Det tyder på at elevene i denne sammenhengen føler seg frikoblet fra skolen – skolegården er for anledningen blitt et offentlig torg som representerer noe annet.

En hendelse som forskerne hadde forventet ville påvirke innholdet i talene, var det som skjedde 22. juli 2011.

– Vi hadde forventet et større innslag av «vi» og «nordmenn», «Norge er et unikt og flott land» osv. I stedet så det ut til at det var referanser til dagen «17. mai» som ble styrket.

Elevenes taler har et potensial som skolen bør bidra til å utvikle

– 17. mai-talen er en form som har utviklet seg lite, men eksempelet med de to jentene fra Haugesund viser potensialet i denne sjangeren. Disse talene bør få mer oppmerksomhet. Lærere kan for eksempel tilføre elevene nye ressurser, elevene kan lese autentiske tekster. Det har en verdi i seg selv å lese tekster der fortid og nåtid møtes, sier Tønnesson.

Her kan du lese mer om undersøkelsen av 17. mai-talene:

K. SIVESIND OG J.L. TØNNESSON: Grunnlovens unge ambassadører: Analyse av et utvalg 17. maitaler holdt av norske skoleelever i 2011 og 2012, *Maal og minne*, 2-2013, s. 65-95.

K. SIVESIND OG J.L. TØNNESSON: Analyse av tretti 17. maitaler holdt av elever i Norge i 2011 og 2012, *Acta didactica Oslo*, 2/2012, <<http://www.uv.uio.no/ils/forskning/publikasjoner/acta/acta-oslo/ad13o2.pdf>>

1814 i svenske og norske lærebøker for folkeskolen

■ AV ANNE HELENE H. MORK

Tidligere lærebøker i historie kan si mye om tiden de ble til i, samtidig som de har hatt store muligheter til å påvirke tanker og holdninger i befolkningen. Svenske og norske lærebøker fra perioden 1890 til 1920 viser store forskjeller i fremstillingen av hva som skjedde rundt 1814.

Lærebøker er historiske kilder som kan brukes både innen forskning og undervisning. Å sammenligne fremstillingen av de samme begivenhetene i ulike lands lærebøker er en god måte å få fram ulike sider ved begivenhetene på.¹ Her skal vi se på fremstillingen av begivenhetene i 1814 i svenske og norske lærebøker for folkeskolen fra perioden 1890–1920. Artikkelen bygger i hovedsak på min hovedoppgave i historie.²

Magne Angvik har kalt lærebøkene «produkter og produsenter av innstillinger og forhold i et samfunn»³. Denne teksten handler om lærebøker som produkt av sin tid. Men før vi går til selve lærebøkene, ønsker jeg å dele en liten beretning fra en som gikk på skolen i den aktuelle perioden. Teksten er skrevet av Martin Eikeland fra Lyngdal.

Siste skuleåret mitt hausten 1905 fekk vi ny lærar, Johannes Rogdaberg frå Hardanger. Han var sterkt nasjonal, og oppglødd målmann. Storhendingane i det merkeåret var nok med og sette sitt sterke preg på oss. Eg minnest ein norsktime. Vi las frå Rolfssens lesebok om riksforsamlinga på Eidsvoll. Han fekk då sjå at ein av gutane sat og stakk med blyanten på ein av dei Eidsvollsmenn der var bilete av. Men då spratt læraren opp, og den guten fekk gå igjennom.

Og så fekk vi alle ein glødande tale om våre heidersmenn på Eidsvoll. På juletreffesten jula 1905 hadde dei stasa juletreet med småflagg med unionsmerket i. «Me er ikkje i foreining med Sverige no,» sa han, og tok så på å riva unionsmerket av dei små flagga. Det var det frilynde og heilnorske huglaget som særmerkte han.⁴

Historiefaget og lærebøkene

Hva lærte elevene i Norge og Sverige om 1814 i perioden 1890–1920? Vi kan selvsagt ikke gi et nøyaktig svar på dette, men skolelover, normalplaner og lærebøker kan gi oss et bilde av hva man ønsket at elevene i folkeskolen skulle lære.

I Norge ble historie innført som selvstendig fag i folkeskolen gjennom folkeskoleloven av 1889. I forbindelse med debattene i forkant av loven understreket Johan Sverdrup at elevene skulle få en politisk oppdragelse og at historiefagets viktigste mål var å gi elevene innsyn i en historisk utvikling som underbygget den norske grunnloven.⁵ Begivenhetene i 1814 hadde en meget sentral plass i de mange norske lærebøkene i perioden. To verk som fikk svært stor utbredelse, bør nevnes spesielt: Nordahl Rolfsens lesebok og Jens Hæreids lærebøker.

1814 hadde også en plass i de svenske



Bildet fra 1914 ved Mjelvehagen skole i Bolsøy i Møre og Romsdal. Anledningen er minnedagen for bededagen/folkeedssdagen 25. februar 1814, og det gir oss et glimt av feiringen av 100-årsjubileet for Grunnloven. Ukjent fotograf.

lærebøkene. I normalplanen fra 1889 står det at historieundervisningen i folkeskolen skal bestå av «Valda berättelser ur fäderneslandets historia» og «Fäderneslandets historia i kort öfversigt med utförligare skildringar af de mest betydande personer och händelser». Planen inneholdt en liste over 24 slike anbefalte beretninger. Blant disse var «Karl XIV Johan och Norges förening med Sverige»⁶. På svensk side kan vi nevne *Läsebok för folkskolan* og C.T. Odhners lærebok som svært sentrale i første del av perioden. Carl Grimbergs lærebøker, som kom ut fra 1909 og utover, overtok raskt den dominerende stillingen Odhners bok tidligere hadde hatt. I tiden etter 1900 pågikk det en intens skoledebatt i Sverige. Det kom blant annet krav om å gi historiefaget større plass i skolen og styrke fedrelandskjærligheten i lærebøkene.⁷ Dette kommer til uttrykk i mange av bøkene som ble gitt ut etter 1905. Det kom imidlertid kritikk mot

dette nasjonale fokuset, og i undervisningsplanen fra 1919 ble det fastslått at målet med historieundervisningen var å gi en «sund fosterlandskänsla och god samfundsanda» og at ledetråden i undervisningen skulle være «den fredliga odlingens och samhällsordningens utveckling genom tiderna.»⁸

Fra Kielfreden til Riksforsamlingen

Hvilke bilder gir lærebøkene av begivenhetene i 1814? Fokuset på svensk side er naturlig nok på Karl Johan og unionsinngåelsen, derfor er det ikke overraskende at begivenhetene i Norge våren 1814 ikke får stor plass. Sentrale hendelser nevnes, men det er få kommentarer.

De norske fremstillingene er langt mer omfattende. Tekstene er preget av engasjement og stolthet, og mange tekster inneholder småhistorier og direkte sitater. De aller fleste norske forfatterne understreker den store harmen i Norge da man



17. maifeiring ved Mjelvehagen skole i 1914. Ukjent fotograf.

fikk høre om Kielfreden. Raabe skriver at da budet kom «blev alle nordmænd harme og mente, at de hadde fuld ret til at indrette sig, som de vilde, og det fandtes ikke én nordmand, som vilde finde sig i, at hans fædreland blev git bort som en provins af en konge til en anden.»⁹ Denne enigheten understrekes også i forbindelse med Riksforsamlingen. Eidsvollsmennene fra begge partier blir fremstilt som helter, og det understrekes at til tross for uenigheter var alle enige om at Norge skulle ha en fri forfatning.

Mange av de norske bøkene uttrykker en sterk følelse av høytid i forbindelse med Riksforsamlingens arbeid. Hæreid skriver om det siste møtet: «Det var en høitidelig stund. Deres arbeide var endt: grundloven var git, kongen valgt. Norge var blit et selvstændig rike som i gamle dage. Nu kom det an paa om selvstændighetsverket vilde holde i de stormer som var i vente.»¹⁰

Krigen 1814

Krigen sommeren 1814 fremstilles svært ulikt i de norske og svenske bøkene. De svenske

fremstillingene er korte og skrevet i en nøktern stil. Det fremheves at svenskene militært sett var helt overlegne. Det at krigen ble så kort, forklares enten med at nordmennene innså at motstand var forgjeves, eller med at Karl Johan var medgjørilig, og som det står i Knös' historiske lesebok, «begagnade sin seger med högsinhet.»¹¹ Kun en forfatter, Fridtjuv Berg, gir en mer kompleks forklaring, og sier blant annet at Karl Johan så det ville være vanskelig å ta Norge.¹²

De aller fleste norske tekstene forteller detaljert om krigen, om norske seiere, og i flere tekster nevnes det at Sverige var den gamle arvefienden. Hovedbudskapet er at selv om hæren var dårlig utrustet og dårlig ledet, var soldatene modige og kampvillige, og både folk og hær var fylt av fedrelandskjærighet. Dette står i sterk kontrast til bildet av Christian Frederik som militær leder. Han beskrives som feig, svak og inkompetent. Hæreid skriver at kongen viste seg å «være en stor usling»¹³, og Raabe skriver følgende: «Officererne kræved at bli ført mod svenskerne, for at deres landsmænd kunde faa se, at de vilde ofre sit blod

for fædrelandet; men kongen undgik kamp og førte sin hær tilbage over Glommen.»¹⁴

Et interessant eksempel på tekstrevisjon er en formulering om krigen i Hæreids lærebok. I utgaven fra 1909 skriver han: «Sjelden har et folk gaat til krigen med større begeistring og mod end nordmændene gjorde i 1814»¹⁵. En verdenskrig senere, i utgaven fra 1919 er imidlertid ordet «begeistring» fjernet, slik at det står at sjelden har et folk gått til krigen med større mot enn nordmennene gjorde i 1814.¹⁶ Det er mulig at krigsbegeistring virket for krigsforherligende i 1919.

Unionsinngåelsen – likestilling eller underordning?

Et spørsmål som fikk stor oppmerksomhet i de politiske debattene under unionens siste tiår, var spørsmålet om Norge skulle være en likestilt eller underordnet part i unionen med Sverige. Evert Vedung redegjør for de to hovedlinjene i debatten. Den svenske statsviteren og konservative politikerens Oskar Alin utviklet den «alinske lydriketeori». Han argumenterte for at Sverige hadde inngått unionen som en overordnet part med rett til å organisere Norge etter egne interesser. Ifølge Alin lå unionens rettslige grunnlag i Kiel-traktaten, som ifølge ham gjorde Norge til et lydrike under Sverige. Vedung kaller den andre retningen «jæmnlighetsteorin». Ifølge denne teorien var unionen mellom Norge og Sverige en union mellom to suverene og likestilte parter. Norge fikk full suverenitet da den danske kongen sa fra seg retten til Norge, og også svenskene forlot Kielfreden som grunnlag for unionen da Mossekonvensjonen ble inngått. Dette synet var så godt som enerådende på norsk side og hadde også en rekke sentrale forkjempere på svensk side.

Det er «jæmnlighetsteorin» som dominerer lærebøkene. I de norske bøkene understrekes Norges selvstendighet og likestilling i unionen sterkt. Det varierer hvor detaljert unionsvilkårene beskrives, men en hovedtendens er at man poengterer at landene hadde meget få ting felles. Bonnevie/Ræder skriver at svenskene ofte misforsto Norges stilling i unionen og mente «at Norge skulde være Sverige en erstatning for tabet af Finland, medens rigsakten stiller begge riger jevnside. Det var især de forenede rigers forhold til udlandet, som ikke

var bragt i saadan orden, som rigernes ligestilling krævede».¹⁷

I de svenske bøkene fra perioden 1890–1905 skriver et flertall av forfatterne at Norge skulle være et selvstendig rike. Den som sterkest understreker Norges selvstendighet, er Fridtjov Berg. Han er også den eneste av de svenske forfatterne som poengterer at Norge og Sverige skulle være likestilte. Berg påpeker at «Norge skulle vara förenadt med Sverige under samma konung, men ej såsom ett lydland, utan såsom ett själfständigt och fullt jämbördigt rike»¹⁸. I perioden 1905–1920 beskriver de svenske lærebokforfatterne unionens karakter mer detaljert enn i tidligere perioder. Norges stilling i unionen nevnes av Odhner-Westman og Selander. Westman skriver at «Norge var inom unionen ett alldeles *självständigt* rike, men det var icke *likställt* med Sverige», nevner stattholderen og utenriksministeren som eksempler på denne underordningen, og skriver at nordmennene ville endre på unionsbestemmelsene.¹⁹ Selander skriver i motsetning til dette at nordmennene var skuffet over at den likestillingen som unionsbestemmelsene lovet ikke ble realisert: «De tyckte sig också snart finna, att Norge ej var så likställt med Sverige som unionsfördraget utlovat.»²⁰

I de fleste norske lærebøkene legges det vekt på at Norge som en suveren stat frivillig gikk inn i unionen. Dette var også et argument for å kunne gå ut av unionen. Lødøen påpeker frivillighetsaspektet når han skriver at det i Riksakten står: «ved forsynets mægtige bistand er imellem Skandinaviens folk et foreningsbaand bleven knyttet, som, – *ei ved vaaben, men ved fri overbevisning tilveiebragt, – alene bør og skal fastholdes ved indbyrdes erkjendelse af folkenes lovlige rettigheder, til vern om deres fælles troner*».²¹ Det kan i flere tekster anes en dobbelthet. Samtidig som frivilligheten understrekes, kommer det fram at det ikke var dette resultatet mange ønsket. Rolfsen beskriver de tause folkemassene da Karl Johan kom til Kristiania etter kongevalget, og skriver at mange nok synes dette var underlig når de tenkte på 25. februar²² og 17. mai. Samtidig sier han at selv blant Christian Frederiks ivrige tilhengere fantes det folk som var optimistiske, og han siterer slottsprest Pavels ord om at kanskje Norges framtid nå kunne bli lysere enn den ville blitt under Christian Frederik.²³

I forbindelse med forhandlingene høsten 1814 finner man store forskjeller mellom de norske og svenske fremstillingene. Det er kun et par av de svenske forfatterne som skriver detaljert om forhandlingene. Selander skriver at «Genom ömsesidig foglighet kom man snart överens» og presiserer at Karl Johan anså det for klokest ikke å tvinge Norge inn i en union av typen man hadde hatt med Finland.²⁴ Et hovedtema i mange av de norske bøkene er at det var Norge som bestemte vilkårene. Rolfsen skriver at de svenske utsendingene ble mottatt på en lite respektfull måte. De fikk knapt møbler til sine rom og måtte betale en uhørt leie for sengetøy, men «de var kloge mænd, som ikke brydde sig om slige småting». Han sier også at stortingspresident Christie førte seg på alle måter som et fritt folks leder, og at et øyenvitne sa at han tok imot de svenske utsendingene som om han var konge og de hans ydmyke undersåtter.²⁵ Dahl sier om de svenske forhandlerne at de «brugte stundom hvasse ord, ja endog trusler, for at faa de stride svenske krav frem. Men tinget lod sig ikke skræmme. Med byfoged Christie som præsident holdt det sin rolige, faste kurs, og satte sin vilje igjennem: en forening med fuld ligestillethed.»²⁶

1814 i de nasjonale fortellingene

Begivenhetene i 1814 er sammensatte. På svensk side er det naturlig nok unionsinngåelsen som står i sentrum. Det finnes noen svært positive uttalelser om den. Et eksempel er Hans Forssells stykke, «Föreningen med Norge» i *Läsebok för folkskolan*. Stykket fra førsteutgaven i 1868 ble beholdt i 1893-utgaven, men forsvant siden ut av leseboken. Her fremstilles unionen som en naturlig og nærmest forutbestemt enhet. Forssell slår fast at «Naturen sjelf har sammanfogat Sveriges land med Norges, så att hon synes hafva menat, att deras folk skulle hålla tillhopa med hvarandra.» Han forteller om mange hundre år da svensker og nordmenn ikke følte seg som brødre, og de som burde vært venner, skadet hverandre. Da Sverige mistet alle de erobrede områdene på andre siden av Østersjøen «bereddes ock åt vårt land en skönare framtid och en säkrare vinning, då det i stället för herraväldet öfver landskapen bortom Östersjön ingick en broderlig förening



Noen av bøkene som omtales i artikkelen: Läsebok för folkskolan, Nordahl Rolfsens lesbok, Ole Jensens lærebok og C. T. Odhners lærebok. Foto: Olav Håkon Mork.

med grannlandet bortom fjellen.»²⁷ Etter 1905 finnes det ikke lenger slike høystemte vurderinger av union i de svenske lærebøkene, selv om flere av forfatterne nevner fred som en fordel med unionen. Grimberg skriver: «Genom föreningen med Norge hade Sverige äntligen vunnit trygghet utefter sin västra gräns – åtminstone levde man i den tron.»²⁸ Her kommer noe av bitterheten etter unionsoppløsningen fram. I lærebøkene som ble utgitt like etter 1905 ble det uttrykt mye bitterhet og sinne over den norske handlemåten i 1905.²⁹

De norske læreboktekstene uttrykker sterk stolthet over Grunnloven og selvstendigheten i 1814. Det norske folk, eidsvollsmennene og stortingspresident Christie er de store heltene. Den sterke sammenhengen mellom 1814 og 1905 fremheves i flere tekster. Når Jensen skriver om 7-junivedtaket, trekker han linjene tilbake til 1814 og skriver: «Siden 1814 har det norske folk ikke staat saa samlet, saa rolig og trygt som da.»³⁰

Når det gjelder unionsinngåelsen, er bildet et annet. I de norske bøkene fra perioden 1890–1905 finnes det ikke mange positive vurderinger av den svensk-norske union. Jensens bok har imidlertid følgende tekst:

I 78 aar har Norge været sammen med Sverige, og vi har stor grund til at takke Gud for dette

sambaand; thi i disse aar har vort fædreland
havt fred og gode dage og gaaet sterkt fremad i
oplysning og velstand.

Norge og Sverige er bundne sammen
af skaberen selv med klippekammen.³¹

Denne teksten står også i utgaven fra 1905, med justering for antall år. Men teksten er borte i neste utgave, og vurderingene av unionen i de andre bøkene fra perioden 1905–1920 er stort sett negative.

Martin Eikeland's beskrivelse av en lærer og en undervisningssituasjon i innledningen får fram noen trekk som også går igjen i de fleste norske læreboktekstene fra perioden: Eidsvollsmennenes rolle som helter, nasjonal stolthet og en sammenkobling av begivenhetene i 1814 og 1905 (i tekstene skrevet etter 1905). Tekstene legger også vekt på Norges rett på likestilling innen unionen og ønsker å få fram at Norge som en suveren stat gikk inn i unionen med Sverige. De svenske tekstene har en annen stil og budskap. De er knappere og mer nøytrale. 1814 er mye mindre sentralt enn i de norske bøkene, men også på svensk side presenteres unionsinngåelsen som viktig for Sverige, fram til unionsoppløsningen i 1905.

NOTER

- 1 Se for eksempel følgende kompetansemål i læreplanen i historie for VG3: «utforske ulike korte historiske framstillinger av en og samme hendelse, og diskutere forfatterens valg av innfallsvinkel og spørsmålsstilling» Utdanningsdirektoratet «Læreplan i historie – fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram – kompetansemål» <<http://www.udir.no/klo6/HIS1-02/Kompetansemal/?arst=1858830314&kmsn=2002656462>> Hentet 18.1.1914
- 2 Anne Helene Høyland Mork, *Unionen i historieundervisningen. Synet på den svensk-norske union (1814–1905) i svenske og norske lærebøker for folkeskolen i perioden 1860–1920*. Prosjekt 1905 – skriftserie nr. 5 (Oslo: 2005)
- 3 Magne Angvik «Lærebokanalyse som tema og lærerutdanning», *Norsk pedagogisk tidsskrift* (1982). 368.
- 4 Agder. I manns minne. Daglegliv ved hundreårsskiftet (Oslo: Det Norske Samlaget 1974). 165.
- 5 Svein Frigaard, *Historiefaget i folkeskolen 1889–1960. En studie av en del trekk i fagets utvikling basert på undervisningsplaner og lærebøker*, Hovedfagsoppgave i historie, Høgskolen i Bergen/Universitetet i Bergen. (1995). 12–17.
- 6 *Normalplan för undervisning i folkskolor och småskolor* 1889. (Stockholm: Norstedt).
- 7 Jarl Torbacke, *Carl Grimberg- ett underbart öde?* (Göteborg: Norstedt, 1993). 86.
- 8 Gjengitt i Helena M. Henschen, red. *Skolbarn – en folkundervisning växer fram*. (Stockholm: Tiden, 1985). 162.
- 9 Jens Raabe 1903. *Lære- og læsebog i Norges og Nordens historie for folkeskole og hjem*. (Kristiania: Cammermeyer, 1903). 201.

- 10 Jens Hæreid, *Norges historie fortalt for skole og hjem*. (Kristiania: Aschehoug, 1909). 130.
- 11 Teodor Knös. *Berättelser ur fäderneslandets historia – Läsebok för folkskolan och menige man*, tredje upplagan. (Stockholm: Norstedt 1890). 242.
- 12 Fridtjuv Berg, *Lärobok i Sveriges historia för barnoms-skolor, Senare delen: nyare tiden*. (Stockholm: Gernandt 1890). 114.
- 13 Jens Hæreid, *Norges nyere historie (efter 1814) med samfundslære for skole og hjem*. (Kristiania: Eget forlag 1902). 5.
- 14 Raabe 1903: 207–208. Raabe, Jens 1903. *Lære- og læsebog i Norges og Nordens historie for folkeskole og hjem*. (Kristiania: Cammermeyer 1903). 207–208.
- 15 Jens Hæreid, *Norges historie fortalt for skole og hjem*. (Kristiania: Aschehoug 1909). 131.
- 16 Jens Hæreid, *Norges historie fortalt for skole og hjem*, sjette oplag. (Kristiania: Aschehoug, 1919). 129.
- 17 J. A. Bonnevie og A. Ræder, *Historisk lærebog for folkeskolen – omfattende baade Nordens og verdens historie*. (Kristiania: Aschehough 1894). 135.
- 18 Fridtjuv Berg, *Lärobok i Sveriges historia för barnoms-skolor, Senare delen: nyare tiden*, andra, omarbetade upplagan. (Stockholm: Gernandt 1892). 123.
- 19 C. T. Odhner, C. T. Odhners lärobok i fäderneslandets historia bearbetad för folkskolan, adertonde omarbetade upplagan utgiven av K.G. Westman. (Stockholm: Norstedt 1907). 148. C. T. Odhner, C. T. Odhners lärobok i fäderneslandets historia bearbetad för folkskolan, 19. omarbetade upplagan utgiven av K.G. Westman. (Stockholm: Norstedt 1919). 116.
- 20 B. Selander, *Lärobok i svenska historien för folkskolan och andra barndomsskolor- senare delen (Från Karl XII död till våra dagar)*. (Stockholm: Bonnier 1918). 39.
- 21 O.I.K. Lødøen, *Det norske folks historie fortalt for folke- og ungdomsskoler*, 3. Del: *Norge som grundlovsmæssigt kongedømme (efter 1814)*. (Kristiania: Cappelen 1905c). 10. Dette står i en fotnote.
- 22 25. februar ble kalt bededagen og folkeedssdagen og foregikk i kirkene. Denne dagen avla de første menighetene selvstendighetseden og valgte valgmenn som skulle velge representanter til Riksforsamlingen.
- 23 Nordahl Rolfsen, 1902. *Læsebog for folkesskolen*, del 3. (Kristiania: Dybwad 1902). 239.
- 24 Selander (1918). 27.
- 25 Rolfsen (1902). 238.
- 26 O. Chr. Dahl, *Historisk lærebog for folkeskolen*. (Kristiania: Cappelen 1899). 159.
- 27 *Läsebok för folkskolan* (Stockholm: Norstedt 1868). 385.
- 28 Carl Grimberg, *Sveriges Historia för folkskolan*, andra delen, omfattande tiden från Karl XII's död till våra dagar, andra upplagan. (Stockholm: Norstedt 1910b). 281.
- 29 Mork (2005). 149–153.
- 30 Ole Jensen, *Norges historie i fortællinger for skolen og hjemmet*, 13. forøkede oplag. (Kristiania: Mallings 1907). 97.
- 31 Ole Jensen, *Norges historie i fortællinger for skolen og hjemmet*, 6. oplag. (Kristiania: Mallings 1892). 92. Jensen (1905). 92.



Anne Helene H. Mork er cand. philol. med historie hovedfag og idéhistorie, engelsk og hebraisk i fagkretsen. Hun skrev hovedfagsoppgaven innenfor «Prosjekt 1905: svensk-norske relasjoner i 200 år», og er nå lektor ved Eidsvoll videregående skole.

GRUNNLOVEN 200 ÅR

Kan alle bli norske?

■ AV IVAR MORKEN OG MONICA DALEN

Det fins ulike oppfatninger av hva det vil si å være norsk. For noen må man være født i Norge for å bli kalt norsk, andre ser norskheten som noe vi har funnet på ut fra ideologiske motiver. Desto mer komplisert blir det å bestemme om man kan bli norsk, og hvem og hvordan man eventuelt blir det.

Grunnloven av 1814 tillot ikke jøder, munkeordener og jesuitter å oppholde seg i landet. Forbudet mot jøder ble opphevet i 1851, mens forbudet mot jesuitter ble opphevet først i 1956. Dermed skulle en tro at muligheten til å bli norsk var åpen for alle. Men lov og rett er en ting, forestillinger og sosiale realiteter noe annet. Rett til å slå seg til i Norge er ikke det samme som å bli akseptert som norsk. I dag reises problemstillinger relatert til norskhet særlig i tilknytning til nye grupper innvandrere. Andre grupper, som for eksempel utenlandsadopterte, blir sjeldnere trukket inn i diskusjonen om alle kan bli norske. I denne artikkelen er vi ikke opptatt av hvem som har adgang til riket, men av forestillinger om norskhet og dilemmaer relatert til grupper som innvandrere og utenlandsadopterte.

Eksklusiv norskhet

Hva vil det si å være norsk? Spørsmålet har vært mer eller mindre eksplisitt behandlet i en rekke bøker og har blant annet vært knyttet til betydningen av 1814. Var nordmenn norske før de fikk en egen grunnlov og sin egen stat? I «Norsk grålysning» argumenterer historikeren Kåre Lunden (1992) for at den norske befolkningen hadde en opplevelse av norskhet og en egen norsk identitet allerede før 1814. I «Norsk nasjonalkultur»

underbygger folkloristen Bjarne Hodne (1995) oppfatningen om at norsk nasjonalkultur er noe spesifikt norsk. Ut fra slike oppfatninger er ikke norskhet et spørsmål om statsdannelse og statsborgerskap, men et spørsmål om kulturell identitet og tilhørighet og om opplevelsen av noe spesifikt norsk. Slik sett blir norskhet noe eksklusivt som kjennetegner en bestemt gruppe mennesker med felles avstamning.

I sin ytterste konsekvens innebærer dette en etnonasjonalistisk tilnærming: norsk er noe man er født som, ikke noe man kan bli eller kvalifiseres til. Ut fra en streng kulturnasjonalistisk tolkning kan ikke innvandrere og utenlandsadopterte anerkjennes som fullt ut norske. En ikke fullt så streng tolkning er at norsk er noe man kan bli ved å tilegne seg den norske kulturarven, lære seg norsk, oppføre seg som nordmenn og bli en del av norsk kultur: Mennesker med en annen kulturell bakgrunn enn den norske kan nok assimileres, men de kan ikke integreres i betydningen bli norske og samtidig ta vare på sin opprinnelige kultur, sitt språk og sin identitet.

Kritisk tilnærming

Men det fins også helt andre tilnærminger til spørsmålet om norskhet. I «Norge uten nordmenn» stiller arkeologen Terje Østigård (2001)

seg kritisk til forestillingen om norskhet og argumenterer for at arkeologien har vært et ideologisk redskap for etnonasjonalisme og den norske nasjonalstaten. Sosialantropologen Thomas Hylland Eriksen har flere ganger stilt seg kritisk til utbredte forestillinger om norskhet, blant annet i «Typisk norsk» (Eriksen 1993). Ut fra slike oppfatninger er norskhet mer en ideologisk konstruksjon enn et spørsmål om tilhørighet og kulturelle realiteter: Kultur og kulturell identitet blir brukt som redskap for nasjonsbygging og utvikling av en nasjonal identitet med grunnskolen som en viktig nasjonsbyggende institusjon.

Det vi her omtaler som en etnonasjonalistisk og en kritisk tilnærming, innebærer ulike holdninger til betydningen av kultur, kulturarv og kulturell identitet og til koblingen mellom kultur og stat. Etnonasjonalismen ønsker å knytte sammen stat og kultur ved å la politiske grenser følge kulturelle grenser. Dermed blir den også ekskluderende: «Kriteriet er at bare den som er født inn i gruppen, er fullt ut godtatt» (Østigård 2001:39). Representanter for den kritiske tilnærmingen er mer positive til kulturmangfold og mener at forestillingene om kulturfellesskap og kulturelle grenser bygger på forutsetninger som ikke holder.

I forlengelsen av en slik oppfatning er det verdt å spørre om hvilken betydning historien og kulturarven har for det vi i dag mener med norskhet. Et slikt spørsmål har viktig samfunnspolitisk relevans: Må en person ha historisk tilknytning til Norge, og må personen være en del av det som oppfattes som norsk kultur, for å kunne anerkjennes som norsk? Fødes man som norsk, eller er norsk noe det er mulig å bli? Kan nykommere inkluderes i det norske? Et annet viktig spørsmål er også om norskhet er noe opprinnelig gitt, eller om norskheten kan endres etter hvert som befolkningen og samfunnsforholdene endres?

Forfatningspatriotisme

Det fins en tredje tilnærming til norskhet som er forenlig med Østigård og Eriksens kritiske tilnærminger. Den franske historikeren Ernest Renan (1823–1892) omtalte i sin tid nasjonen som en daglig folkeavstemning. Nasjon er noe annet enn kultur. Med referanse til Jürgen Habermas kan det også være verdt å trekke fram det venstreliberale

begrepet *forfatningspatriotisme*: Lojalitet til felles demokratiske institusjoner og rettsstatlige prinsipper som grunnlag for norskhet. Ut fra en slik tilnærming er ikke norskhet noe en trenger å være født inn i, men noe en kan slutte seg til. Norskhet blir et spørsmål om lojalitet til et politisk system: til politiske institusjoner og politiske prinsipper.

Ut fra denne tredje tilnærmingen, er norskhet noe en kan oppnå uavhengig av hvor en er født og uavhengig av hvor en stammer fra. Spissformulert kan en si at norskhet dreier seg om medborgerskap og ikke om kulturell tilhørighet slik som etnonasjonalistene forfekter. I utgangspunktet vil dette kunne være en svært inkluderende form for norskhet som er åpen for alle. Samtidig er det en norskhet som krever aktiv tilslutning: Vi du være norsk, må du også rette deg etter norske spilleregler. Det at ingen utelukkes i utgangspunktet, betyr altså ikke at alle er kvalifisert for norsk medborgerskap. Kravene til medborgerskap vil prinsipielt dreie seg om den politiske kulturen i samfunnet, som for eksempel: demokrati, menneskerettigheter og lov og rett.

Politisk kultur er et helt annet begrep enn antropologenes kulturbegrep. At demokrati og menneskerettigheter forsvares som universelle rettigheter, er likevel ikke til hinder for at de også kritiseres for å uttrykke spesifikke kulturelle verdier. I virkeligheten kan det derfor være vanskelig å opprettholde et absolutt skille mellom universelle politiske verdier og spesifikke kulturelle verdier. Menneskerettigheter er tenkt som universelle rettigheter, og respekt for menneskerettigheter som et kjennetegn ved den politiske kulturen. Mot dette kan det hevdes at også menneskerettighetene springer ut av bestemte forhold, en bestemt tid eller en bestemt levemåte som utgjør det antropogene vil kunne omtale som en bestemt kultur.

Språk: kultur kontra kommunikasjonsmiddel

Et dagsaktuelt tema dreier seg om nasjonalspråket og norsk språk som forutsetning for norskhet. Nasjonalspråket er et viktig kulturelement og et viktig kjennetegn ved en kulturnasjon. Det er med på å trekke nasjonens grenser samtidig som det bidrar til å integrere borgerne i et språkfellesskap. Det å snakke norsk språk blir tegn på kulturell tilhørighet og norskhet. Slik sett er språket langt mer

enn et kommunikasjonsmiddel, og det å beherske norsk mer enn en ferdighet.

Det er også mulig å ha en mer pragmatisk holdning til språket. Selv om en argumenterer mot en kulturell og tradisjonsbasert oppfatning av det norske språkets rolle, trenger en ikke mene at norsk språk er uviktig. Språklig fellesskap kan også være en forutsetning for politisk fellesskap. Selv om en ikke er opptatt av språket som bærer av en spesifikt norsk kultur, kan en se norsk språk som en forutsetning for samfunnsdeltakelse, aktivt medborgerskap og et fungerende demokrati. Slik vil en kunne kreve at nykommere skal lære seg norsk, ikke som akkulturasjon¹ til norskhet, men for at nykommerne skal bli del av et kommunikasjonsfellesskap og være kvalifisert for deltakelse og aktivt medborgerskap.

Språk som ekskluderende forutsetning for norskhet

I etnokulturell forstand er altså det å kunne norsk en forutsetning for norskhet. Men det å stille et slikt krav til den enkelte borgers språkbruk, innebærer samtidig at noen borgere ekskluderes. Ikke alle borgere har forutsetninger for å utvikle de språkferdighetene som skal til for å bli en del av det norskspråklige fellesskapet (for eksempel mennesker med alvorlig og dyp grad av utviklingshemning), andre har langt bedre forutsetninger for å utvikle tegnspråkferdigheter enn talespråk (døve), mens atter andre er oppvokst i talespråklige minoriteter (urbefolkning, nasjonale minoriteter og innvandrere).

Vi har ikke registrert at noen har tatt til orde for at mennesker med alvorlig eller dyp grad av utviklingshemning ikke skal regnes for norske. Vi har heller ikke registrert at nordmenn med tegnspråk som førstespråk ikke er blitt akseptert som norske. Når det gjelder talespråklige minoriteter, er det derimot annerledes. Fornorskningspolitikken av samer kan tjene som historisk eksempel og norskspråklig opplæringstilbud for elever med innvandrerbakgrunn som et dagsaktuelt eksempel.

Med dette mener vi ikke å argumentere mot betydningen av et felles språk. Vi er imidlertid kritiske til en holdning som innebærer at mennesker ikke oppfattes som norske utelukkende fordi de har mangelfulle norskerferdigheter.

Innvandrere og utenlandsadopterte

Innvandrere og utenlandsadopterte utgjør relativt nyankomne grupper som ikke kan vise til langvarig tilknytning til det norske samfunnet. Dette aktualiserer problemstillinger om hvorvidt mennesker uten historisk tilknytning til landet, mennesker som ikke er født norske, kan bli norske? Er kulturell tilhørighet og ankerfeste i den norske kulturarven en forutsetning for å være norsk?

Den norske innvandrerbefolkningen er svært mangfoldig og består av mennesker fra mer enn 200 forskjellige land. Noen er kommet som flyktninger, noen som arbeidssøkere, noen som studenter og noen på grunn av familiejenforening. I tillegg til de som selv har innvandret, omfatter innvandrerbefolkningen også barna deres (norskfødte med innvandrerforeldre). Per 1. januar 2013 utgjorde innvandrerbefolkningen i Norge 710.465 personer, hvorav 117.144 norskfødte med innvandrerbakgrunn (Statistisk sentralbyrå 2013). Innvandrerbefolkningen i Norge utgjør ikke en gruppe med felles bakgrunn, identitet eller kultur. Det eneste som forener dem, er at de selv eller foreldrene deres ikke er født i Norge, og at de vil kunne ha noen felles erfaringer og interesser som innvandrere. Når det gjelder bakgrunn, kultur, identitet, livssyn og tilpassningsmåter, representerer de et så stort mangfold at det gir liten mening å omtale dem som en gruppe.

Utenlandsadopterte er heller ikke en homogen gruppe. I dag finnes det rundt 20.000 utenlandsadopterte barn, unge og voksne i Norge. De første utenlandsadopterte kom fra Sør-Korea og Vietnam, senere Colombia og India og fra slutten av 1990-tallet fra Kina. De fleste utenlandsadopterte kommer til Norge som små barn, og det meste av primærsosialiseringen foregår i adoptivfamilien. Fra et kulturelt perspektiv vil de fleste av dem derfor vokse opp som norske. Dette vil selvsagt ikke være til hinder for at de både kan oppleve diskriminering og at det blir satt spørsmålstegn ved deres norskhet. Ofte må de svare på ubehagelige spørsmål som «Hvor kommer du egentlig fra?» Det at de er vokst opp i en norsk familie, trenger heller ikke være til hinder for at enkelte utenlandsadopterte selv setter spørsmålstegn ved sin identitet (Morken og Dalen 2013).

For alle landets innbyggere kan vi spørre om det finnes noe i retning av en særskilt norsk

egenart eller kultur som gjør dem norske. Er det å være norsk noe etnisk og kulturelt eksklusivt eller noe inkluderende i den forstand at norskheten kan romme et etnisk og kulturelt mangfold. Litt spissformulert kan vi spørre om innvandrere må bli kulturelt assimilerte for å kunne regnes som fullt ut norske? Tilsvarende kan vi spørre om utenlandsadopterte heller ikke må være for opptatt av sitt opprinnelsesland og ikke stille grunnleggende spørsmål ved sin egen etniske identitet.

Selv om utenlandsadopterte i 2013 er en naturlig del av den norske befolkningen, utgjør de fremdeles en minoritetsgruppe. Deres livssituasjon skiller seg imidlertid vesentlig fra andre minoritetsgrupper ved at de har mange karakteristika som plasserer dem som «norske». De får norsk statsborgerskap fra den dagen de kommer til Norge og blir adoptert av en norsk familie. Videre har adoptivbarn de samme lovmessige rettigheter som biologiske barn. Selv om barna kommer i ulik alder til Norge, blir nesten samtlige enspråklige med norsk som sitt nye førstespråk (Dalen & Rygvold, 2012; Rygvold, 2012). Dette gir dem gode muligheter for sosial og kulturell inkludering i nærmiljøet og i samfunnet generelt.

Til tross for dette møter mange utenlandsadopterte utfordringer knyttet til egen norskhet. Mange har et utseende som ikke bare skiller dem fra deres egen familie, men også fra majoriteten i den norske befolkningen. Særlig blir dette utfordrende når de forlater trygge arenaer og møter nye og ukjente miljøer. Da kan de som nevnt bli konfrontert med negative og diskriminerende reaksjoner fra andre og med ubehagelige spørsmål om norskhet. I slike situasjoner vil utenlandsadopterte bli minnet om at de har en etnisk opprinnelse og et etnisk utseende som utfordrer deres norskhet.

Det kulturelle norskhetsbegepet og kulturناسjonalismen er eksklusiverende: Innvandrere kan lære om den norske kulturen, men det vil være ulike oppfatninger om hvorvidt de kan bli en del av den. Utenlandsadopterte har et bedre utgangspunkt enn innvandrere for å kunne aksepteres som en del av kulturen, men heller ikke de er født inn i den i bokstavelig forstand.

Minoritetshierarki

Noe av problematikken i denne artikkelen kan

formuleres som essensialisme kontra relativisme: Fins det en egen norsk folkekarakter eller kultur som gjør nordmenn norske, eller dreier norskhet seg mer om det nordmenn til enhver tid tenker, uttrykker og foretar seg? Et nærliggende spørsmål er om det fins én eller flere former for norskhet.

I denne sammenhengen kan begrepet minoritetshierarki (Morken 2009) være av interesse. I henhold til lover og læreplaner har samer, nasjonale minoriteter og innvandrere ulike rettigheter. Som urbefolkning har samene mest omfattende rettigheter. Deretter følger nasjonale minoriteter (kvener, skogfinner, rom, romani og jøder). Nederst i hierarkiet finner vi den nye innvandrerbefolkningen, uten tilsvarende grupperettigheter som samer og nasjonale minoriteter.

Det er verdt å merke seg at betydningen av historisk tilknytning til landet. Samene har lengst tilknytning til landet, og i den generelle delen av Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (KUF 1996) omtales samisk språk og kultur som en del av en felles arv som Norge og Norden har et særlig ansvar for å hegne om. En måte å tolke dette på er at vi har å gjøre med en essensalistisk forståelse av kultur, men at den norske kulturen har to røtter: én med bakgrunn i den samiske urbefolkningen og én med bakgrunn i den norske majoritetsbefolkningen.

Nasjonale minoriteter

Nasjonale minoriteter er i en interessant mellomstilling. St.meld.nr. 15 (2000–2001) om nasjonale minoriteter i Norge definerer nasjonal minoritet som etnisk, religiøs og/eller språklig minoritet med langvarig tilknytning til landet. Relativt nyankomne innvandrergupper regnes ikke som nasjonale minoriteter, og ifølge St.meld. nr. 15 (2000–2001) er det ikke helt avklart hva som menes med langvarig tilknytning. Det antydes imidlertid at det har vært nevnt krav om minst hundre år. I henhold til Europarådets Rammekonvensjon om vern av nasjonale minoriteter, er staten forpliktet til å legge til rette for at nasjonale minoriteter skal kunne opprettholde og videreutvikle sin egenart.

Dette er interessant i lys av nyere innvandring til Norge. Landet har hatt innvandrere med bakgrunn fra for eksempel Pakistan i drøyt førti år. Dette er åpenbart for kort tid til å få anerkjent etterkommere av innvandrere fra Pakistan som

en egen nasjonal minoritet. Dette er heller ikke et dagsaktuelt tema. Etter hvert som tiden går, vil imidlertid etterkommere av pakistanske innvandrere kunne påberope seg «langvarig tilknytning til landet». Et krav om å bli anerkjent som nasjonal minoritet vil i så fall være fullt ut i tråd med internasjonale konvensjoner.

Det er også verdt å merke seg at utenlandsadopterte ikke blir plassert i minoritetshierarkiet. Utenlandsadopterte kommer i en spesiell situasjon først og fremst fordi de ikke uten videre utgjør en etnisk, religiøs og/eller språklig minoritet. Adopterte fra utlandet utgjør derfor ikke minoritetsgrupper på samme måte som innvandrere og nasjonale minoriteter.

Individ kontra gruppe

Ifølge for eksempel St.meld. nr. 15 (2000–2001) er det individer, og ikke grupper, som har en kulturell identitet. Selv om retten til å ta vare på språk og kultur er å betrakte som en grupperettighet, vil personer med tilknytning til samme minoritetsgruppe ha ulike interesser og foreta individuelle valg. Innvandrere med bakgrunn fra samme land vil kunne ha ulike opplevelse av hjemlandskulturen og velge ulike tilpasningsmåter her i Norge. Utenlandsadopterte vil kunne ha ulike holdninger til betydningen av kunnskap om og kontakt med det landet de er født i.

Utenlandsadopterte har ingen rettigheter som minoritetsgruppe. Det er heller ikke fremmet krav om slike rettigheter. Det er likevel verdt å fundere over hvordan et slik krav ville kunne bli møtt. Mange utenlandsadopterte ville helt sikkert mene at de er like norske som andre nordmenn og at et slikt krav ville være meningsløst. Likevel vil det kunne argumenteres for at også enkeltindivider med en identitet som utenlandsadopterte har krav på å få sin identitet anerkjent og at de må kunne bli anerkjent som egen minoritetsgruppe uten at det blir stilt spørsmål ved deres norskhet.

Når dette er sagt, vil vi advare mot kulturalisme og gruppetenkning: Den enkelte innvanderer og den enkelte utenlandsadopterte må selv ha innflytelse på utforming av sin identitet og sin gruppetilhørighet. Verken norsk kultur eller minoritetskulturer skal tvinges på noen. Derfor er vi også kritiske til for sterk vektlegging av kultur og kulturell tilhørighet:

Muligheten for en inkluderende norskhet ligger i det vi her har omtalt som det politiske nasjonsbegrepet med vekt på demokrati, mangfold, samfunnsdeltakelse og individuelle rettigheter.

NOTE

¹ Akkulturasjon: en type kulturell endring, nærmere bestemt prosesser og hendelser som har opphav i en forbindelse mellom to kulturer som tidligere var separate og selvstendige.

LITTERATUR

- ERIKSEN, T.H. (1993). *Kulturterrorismen. Et oppgjør med tanken om kulturell renhet*. Oslo: Spartacus Forlag.
- DALEN, M., & RYGVOLD, A.L. (2012). Internasjonale adopsjoner i Norge. S. 502–521 I: E. Befring & Tangen, R. (red.): *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen.
- HODNE, B. (1995). *Norsk nasjonalkultur. En kulturpolitisk oversikt*. Oslo: Universitetsforlaget.
- KUF (1996): *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement.
- LUNDEN, K. (1992). *Norsk grålysning*. Oslo: Det Norske Samlaget
- MORKEN, I. (2009). Mangfold, inkludering og minoritetshierarki i nasjonale læreplaner. S. 154–186 I: E.L. Dale (red.): *Læreplan – Et forskningsperspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- MORKEN, I. OG DALEN, M. (2013). Hvor er du egentlig fra? Norskhet som utfordring i dagens Norge? S. 33–43, *Psykologi i kommunen*, nr. 6.
- RYGVOLD, A.L. (2012). Språkmestring hos utenlandsadopterte 2. klassinger. S. 7–16, *Norsk Tidsskrift for Logopedi*, nr. 4.
- STATISTISK SENTRALBYRÅ (2013). Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre, Lastet ned 1. januar 2013 <<http://ssb.no/befolkning/statistikker/innvbef>>
- ST.MELD. NR. 15 (2000–2001). *Nasjonale minoriteter i Noreg – Om statleg politikk overfor jødar, kvene, rom, romanifolket og skogfinnar*. Det kongelige kommunal- og regionaldepartement.
- ØSTIGÅRD, T. (2001). *Norge uten nordmenn. En antinasjonalistisk arkeologi*. Oslo: Spartacus Forlag.



Monica Dalen er cand.paed. fra 1975 og dr.philos. fra 1992. Hun er professor ved Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo. Hennes fag- og forskningsområder er utenlandsadopsjon, spesialpedagogikk/spesialundervisning og forskningsmetodikk. Hun har gitt ut bøkene *Hvem er jeg?* (1999), *Intervju som forskningsmetode* (2011) og *Spesialundervisning til elevens beste?* (2013) samt diverse artikler i nasjonale og internasjonale tidsskrifter.



Ivar Morken er lærer fra 1980 og cand.paed.spec fra 1990. Han er førsteamanuensis ved Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo. Hans fag- og forskningsområde er kultur, mangfold, migrasjonsrelaterte lærevansker og spesialpedagogikk. Han har gitt ut boken *Normalitet og avvik* (2006/2012) samt diverse tidsskriftartikler og bokkapitler.

Pamfletter, proklamasjoner og propaganda

– nye perspektiver på 1814

■ AV RUTH HEMSTAD

Politiske pamfletter kan gi oss nye perspektiver på det som skjedde da Norge fikk en grunnlov og gikk inn i unionen med Sverige. Mange av disse tekstene er nå digitalt tilgjengelige og lar oss komme tett på den verbale kampen som utspilte seg da Norges framtidige skjebne fortsatt var åpen.

Historien om 1814 kan fortsatt fortelles på nye måter. Fortsatt er det materiale vi ikke har sett godt nok på, spørsmål vi ikke har stilt, nye svar som kan gis på spørsmålet: Hva skjedde i 1814 – egentlig? Noe av det som skjedde, og som forskningen hittil ikke har vært så opptatt av, var at det utspilte seg det som kan kalles en pamflett- og propagandakrig om Norge.

Denne krigen med andre midler, med retoriske sverdslag, giftige sarkasmer og andre agitatoriske våpen, kan følges via en forsiktig start i 1812, til en skandinavisk og internasjonal kampanje i 1813, og videre til en norsk-svensk maktkamp i 1814 – i og om Norge.

I etterkant av Kielfredens traktatfestede overføring av Norge fra den danske til den svenske kongen, 14. januar 1814, fortsatte denne krigen i offentligheten. Krigen med pamfletter, proklamasjoner og andre skrifter brukt i propagandaøyemed hadde startet opp i 1812 og fikk et stort omfang våren 1814. Denne propagandakrigen var rettet både mot en norsk og en internasjonal opinion, og en rekke skrifter ble utgitt på norsk og svensk initiativ, både på norsk/dansk, svensk, fransk, engelsk og tysk. I tillegg til selvstendige utgivelser ble aviser og til dels tidsskrifter bevisst

utnyttet, både i Norge, Sverige og internasjonalt, særlig i Storbritannia.

Propaganda og pamfletter

Først litt om propaganda – og om pamfletter. Med propaganda mener jeg en systematisk og målrettet virksomhet, rettet mot å påvirke en opinion i en bestemt retning, gjennom et ensidig innsalg, så å si, av et bestemt budskap. En systematisk påvirkning av en masseoffentlighet er kjent fra mer moderne historie, ikke minst knyttet til nazistenes massive propagandavirksomhet. Men propagandabegrepet er eldre og var til dels også i bruk tidlig på 1800-tallet. Ikke minst snakket man om å agitere for et bestemt syn. I denne tidlige perioden er det riktignok ikke snakk om en bredere masseoffentlighet, men forestillinger om opinionens betydning og mulighetene for å påvirke denne var utbredt på begynnelsen av 1800-tallet. Temaet diskuteres i skrifter og aviser, omtales i tidens diplomatiske og politiske korrespondanse og nevnes i dagbøker og erindringslitteratur. Ikke minst var Napoleon svært bevisst på å styre og forme opinionen, han hadde kontroll på aviser og publikasjoner og brukte ulike kanaler målbevisst og systematisk.

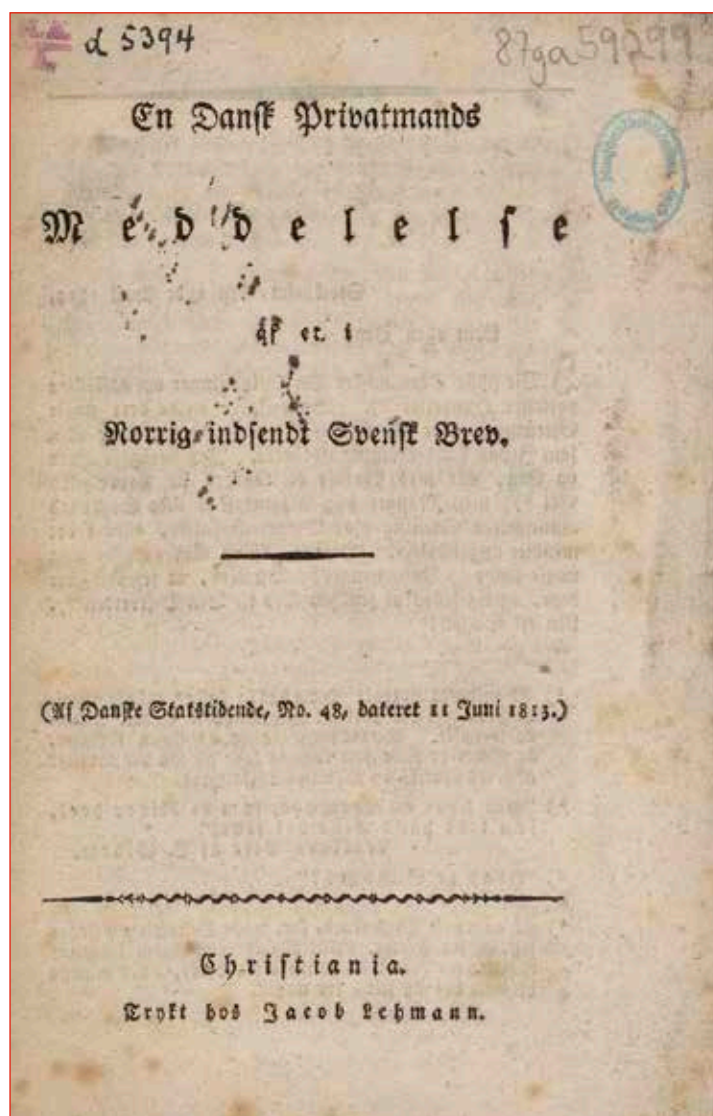
Med pamfletter mener jeg små, politiske og

polemiske skrifter, rimelige å produsere og beregnet på en større offentlighet. De kom i tillegg til, og samvirket med, artikler i aviser og tidsskrifter, og kunne ha ulik utforming – men alltid et tydelig politisk budskap. Pamflettene var et egnet våpen i propagandakrigen om Norge. Bruken av pamfletter og de mer offisielle proklamasjonene for å påvirke i ønsket retning er tydelig i striden om Norge i årene rundt 1814. Likevel har dette temaet vært underbelyst i forskningen. Det er like fullt et omfattende materiale som inngår i denne propagandakrigen. Mye av dette er nå digitalt tilgjengelig, og materialet bidrar til nye innganger og perspektiver på 1814-historien, tett på samtidens stemmer.

Ikke minst gir det muligheter for nye perspektiver når man kobler de ulike bidragene sammen, på tvers av landegrensene. Skriftene i og utenfor Norden er ikke sett på i sammenheng tidligere, selv om de i utstrakt grad forholder seg til hverandre – til dels er det også snakk om de samme skriftene som brukes i ulike sammenhenger og øyemed.

Internasjonale dimensjoner

Propagandakrigen om Norge har ulike faser. I 1812 og 1813 er den knyttet til internasjonale, diplomatiske traktater: mellom Sverige og Russland i 1812 og mellom Sverige og Storbritannia i 1813. Traktatene var et resultat av og muliggjorde det som er kalt den svenske 1812-års politikk – å forene Norge med Sverige som kompensasjon for tapet av Finland i 1809, og som forutsetning og belønning for Sveriges deltakelse i kampen mot Napoleon.



Et eksempel på et av de mange skriftene som er digitalisert og tilgjengelig for publikum: *En Dansk Privatmands Meddelelse af et i Norrig indsendt Svensk Brev*, utgitt i Christiania i 1813. Dette var et særtrykk av en artikkel i en dansk avis, og gjengir og kommenterer et svensk propagandaskrift som ble sendt inn over grensen til Norge i 1813.

Den norske 1814-historien er ofte avgrenset til Norge, ikke minst til den grunnlovsgivende forsamlingen på Eidsvoll, og til året 1814. Men det er vanskelig å forstå denne historien uten å kjenne til den større internasjonale konteksten som den norske historien er en integrert del av. Den handler heller ikke bare om noen få mektige menn, men også om en debatt i det offentlige rom,

både innenfor og utenfor Norges grenser.

Napoleon hadde herredømme over mesteparten av Europa etter 20 år med revolusjons- og napoleonskriger. Alliansen mellom Russland, Sverige og Storbritannia, som Preussen og Østerrike sluttet seg til, var den som brakte den europeiske historien over i et annet spor.

Det norske spørsmålet var i denne sammenheng underordnet, men samtidig vanskelig og ubehagelig – særlig innenfor britisk politikk. Det ble et spørsmål om å forsvare et folk som kjempet for sin nasjonale uavhengighet mot fremmed undertrykkelse, slik det ble fremhevet fra norsk side, som appellerte tungt til Storbritannia om hjelp. Fra både norsk og svensk side forsøkte man å påvirke den britiske opinionen og landets myndigheter så langt som mulig.

Svensk propaganda i Norge

Svenske proklamasjoner ble sendt inn over grensen til Norge fra 1812 av. Først var det i form av håndskrevne skrifter som kunne hete for eksempel «Utdrag af ett Bref från en Riksdagsman i Örebro till en Norrsk Patriot». Tittelen spiller på at Sverige hadde en århundregammel riksdagstradisjon. Men landet fikk en ny forfatning i 1809, og en ny tronfølger i den franske marskalk Jean Baptiste Bernadotte, som ble valgt som den svenske kronprins Carl Johan i 1810.

Carl Johan var den som skulle klare å realisere den gamle svenske drømmen om en forening med Norge. Han tok i bruk diplomati, propaganda og krig for å nå dette målet. Skrifter sendt inn over grensen til Norge var ikke et helt nytt virkemiddel, men omfanget var et annet enn før, ikke minst knyttet til den europeiske offensiven.

Carl Johan ble valgt til svensk kronprins på grunn av sine militære meritter og tette bånd til Napoleon, for å gjenerobre Finland, som ble tapet til Russland i 1809. Isteden brukte han en annen lærdom han hadde fått med seg fra Bonaparte: Han la ut på et agitatorisk felttog med systematisk og omfattende bruk av propaganda. Disse skrifterne var tett knyttet til diplomatiske manøvrer og de nevnte traktatene.

Propagandakrigen fortsatte med økt styrke fra

svensk side i 1813, både med skrifter sendt inn i Norge, men også med flere publikasjoner beregnet på et internasjonalt publikum. I denne sammenhengen brukes også betalte pamflettister, som den tyske litteraturkritikeren August Wilhelm Schlegel og den i samtiden svært kjente franske forfatteren Madame de Staël. Hun var på flukt fra Napoleons sensurregime, via Russland til Stockholm og London. De ble begge involvert i produksjon og distribusjon av pamfletter, der det ble argumentert for viktigheten av en norsk-svensk union, ikke minst av geopolitiske, strategiske årsaker. Landene på den skandinaviske halvøy hørte naturlig sammen, het det fra den kanten. Madame de Staël drømte for sin del om Carl Johan som ny fransk hersker.

Med Kieltraktaten i 1814 var situasjonen endret. Carl Johan hadde med den tilsynelatende nådd sitt mål – å erobre Norge i Danmark. Den første bulletinen fra Carl Johans side i 1814 kom før traktaten var på plass. Bulletinene med nyheter fra felttoget var for øvrig en oppfinnelse av Napoleon som Carl Johan ivrig benyttet seg av selv. Bulletin nr. 33, datert Kiel 6. januar, den dagen våpenhvilen fra julaften 1813 gikk ut, avsluttes med å gjenta et av de svenske løftene, framført gjentatte ganger i 1812 og 1813, at Norge skal «frit og lykkelig ikke mere regjeres som Colonie, men skal nyde alle sine

Grunnlovsjubileet 1814 – 2014



Nasjonalbiblioteket har laget en ressurside i anledning Grunnlovsjubileet som gir tilgang til digitalisert materiale av ulikt slag, fra bilder og aviser til pamfletter og bøker:

<http://www.nb.no/nbdigital/grunnlovsjubileet/>

Blant ressursene er en bibliografisk database med referanser til norske og utenlandske bøker, og artikler i bøker og tidsskrifter, knyttet til begivenhetene i Norge og Norden 1812–1814: «1814-bibliografi: litteratur fra og om 1812–1814»: <www.nb.no/bibliografi/1814>

Mye av materialet i bibliografien er digitalisert. Her ligger blant annet mange av pamflettene og proklamasjonene fra 1813–1814.



Christian Frederik/Christian VIII. Malt i Danmark i 1813, før Christian Frederik kom til Norge som stattholder.

Foto: Eidsvoll 1814

politiske Rettigheter». Bulletinene ble referert i britiske aviser og forsøkt distribuert inn i Norge.

Med den norske motstanden mot avtalen i Kiel, måtte den svenske propagandavirksheten fortsette – både i og utenfor Norge. Et 30-talls skrifter, proklamasjoner og pamfletter ble i hvert fall forsøkt distribuert inn i Norge våren 1814. I tillegg ble svenske proklamasjoner besørget inn i britiske aviser.

Christian Frederik og Norge

At den danske arveprinsen Christian Frederik ble sendt til Norge i mai 1813, var ledd i en dansk motstrategi mot de svenske planene. Hans oppdrag var å redde det dansk-norske tvillingriket, som det het. Prinsens publisistiske motoffensiv kom for alvor i etterkant av Kieltraktaten, som ble gradvis kjent i Norge i februar 1814.

Christian Frederik var vel kjent med de svenske proklamasjonene, også med løftene som ble fremsatt i dem om at Norge skulle få en egen nasjonalforsamling og selv være med på å utforme en ny konstitusjon. De ble avvisende omtalt som søte løfter og tomme ord i Christian Frederiks proklamasjoner.

24. januar, da han hadde fått deler av Kieltraktaten, skrev Christian Frederik i sin dagbok: «hvad skal man gjøre, naar proklamationerne

kommer? Da maa der handles og handles med kraft.» Dette var proklamasjonene som skulle orientere nordmennene om Kielfreden, fra den danske kongen Frederik 6, som i sin proklamasjon løste det norske folk fra sin ed til seg, og fra den svenske kongen, Carl 13, som bebudet at svenske tropper nå kom til Norge, men «De komme som Brødre, som Soldater af et, efter Naturens bud, faelleds Folk.» Så kommer løftet om egen konstitusjon, basert på folkets rettigheter til en nasjonalrepresentasjon og beskatningsrett: «Vor General-Gouverneur vil derfor høre Eders meest agtede Maend, for derefter at kunne forelaegge Os, til Vor Stad-faestelse, et Forslag til en Constitution, der svarer til Eders Behov, og beskytter Eders Lykke.» Proklamasjonen, datert 8. februar, ble, i sin mangelfulle danske oversettelse, satt på trykk i den norske avisen Tiden, presentert som et interessant «historisk aktstykke».

Løftet om egen konstitusjon kom fra svensk side før Christian Frederik selv hadde åpnet for dette i Norge. Den danske prinsen reiste først til Trondheim, for å vinne tid og lodde stemningen. Før han kom tilbake til Christiania, hadde proklamasjonene kommet, og Christian Frederik, det eneveldige rikets tronarving, satte i gang med sin propagandaoffensiv. I etterkant av det såkalte Notabelmøtet på Eidsvoll 16. februar, der de innkalte stormennene rådet prinsen til ikke å ta makten som enevoldskonge, men innkalle en grunnlovsgivende forsamling, ble det utsendt en rekke proklamasjoner.

De få norske trykkeriene som fantes, tre i Christiania, sju i alt, produserte en rekke proklamasjoner og andre skrifter i løpet av våren 1814. I tillegg til prinsens egne publikasjoner gjaldt dette også mange av de politiske talene som kirkens folk ble instruert om å holde, for å «opflamme» allmuens «varme Følelse for Fædrelandets den gode Sag», som det het i kunngjøringen om bededagen 19. februar. På bededagen skulle folket orienteres, avlegge ed til fedrelandet og velge valgmenn som i neste omgang skulle velge representanter til Eidsvollsforsamlingen. Med proklamasjoner, taler, bønner, sanger og andre egnede skrifter ble det norske folk mobilisert.

Til sammen er det snakk om et 50-talls skrifter fra februar til juni med et agitatorisk siktemål. Noen av disse proklamasjonene ble utgitt på fransk, og via Carsten Anker, som Christian Frederik hadde sendt til London, oversatt til engelsk og publisert i britiske aviser. Det gjaldt å vise at det norske folk var samlet og enige i sin motstand mot Kieltraktaten, mot å bli overført som en flokk med kveg, og mot å bli svenske og underlagt det svenske åk. Heller død enn svensk, var budskapet. Det var ment både til intern og ekstern bruk.

Et viktig element i den norske agitasjonen er at den tok form av en skremselspropaganda som makte fram et bilde av en ødeleggende svensk undertrykkelse, det ble advart mot «svenske slavelenker» og «det svenske åk», og Carl Johan ble fremstilt som en «slagter» og en fremmed hersker som ville ofre norske soldater i krig i fremmed land. De svenske løftene ble kategorisk avvist som «tomme ord» og «fagre løfter», fremmet som av en slange i paradiset, og lignet med en pakt med djevelen selv. Løftene ble satt opp mot truslene om invasjon, mot en påtvungen union, mot kravet om å overta festningene og utsultingen gjennom tilbakeholdelse av korn.

Debatten om Norge i Storbritannia

Vilkåret for den norske friheten – britisk støtte – ble nærmest tatt for gitt i Norge, til dels mot bedre vitende. Christian Frederik var svært klar over at britene satt med nøkkelen til en løsning, og appellerte på ulike måter om støtte. Det ble nærmest en trossetning at britene ikke kunne la være å støtte det norske folk i sin frihetskamp. Jevnlige rapporter om britisk sympati bidro til å holde håpet i live. Fredsavtalen mellom Danmark og Storbritannia i Kiel ble utgitt og presentert som gjeldende også for Norge. Den andre fredsavtalen, om Norge, ble ikke publisert, og innholdet ble i første omgang tilbakeholdt. Oppfatningen om fred med Storbritannia var ikke riktig og ble avvist i det britiske parlamentet da debatten om blokaden kom opp i slutten av april. Tory-regjeringen fastholdt sin traktatfestede avtale med Carl Johan fra 1813, der britene lovte om nødvendig militær støtte for å få den svensk-norske foreningen i stand. Etter



Marskalk Jean Baptiste Bernadotte, som senere ble kong Carl III Johan, konge av Sverige og Norge. Foto: Wikipedia

den norske motstanden mot Kieltraktaten kunne Sverige derfor presse fram en fornyet britisk blokade av Norge, som var avhengig av import av korn. Britiske krigsskip ble sendt mot norske farvann mens forsamlingen på Eidsvoll var midt i sitt arbeid med å utforme en egen norsk grunnlov.

Sympatien for Norges sak var sterk blant den britiske opinionen og i den liberale Whig-opposisjonen.

Det norske spørsmålet ble til dels hissig debattert i Storbritannia, i pamfletter, presse og parlament, både i 1813 og i 1814. Det er interessante endringer i argumentasjonen i denne perioden. Før Kielfreden var tvillingriket, Danmark-Norge, en enhet som skulle forsvares – eller også angripes, og den skandinaviske halvøy ble satt opp som geopolitisk motpol. Etter januar 1814 ble det et spørsmål om det norske folks «lykke» – eller

vanskjebne – om svenske løfter om forfatning og en omstridt dansk prins.

Spørsmålet om Norge var gjennom store deler av 1814 ubehagelig for den britiske regjeringen. Norges posisjon i unionen med Sverige var et sentralt stridstema i den britiske debatten i 1814, og fra svensk side strakte man seg langt for å understreke de gunstige vilkårene Norge ville få. Dette ble ikke minst gjort gjennom offentlige – og of-
fisiøse – publikasjoner, til dels spesialdesignet for britisk politikk. Fra norsk side var Carsten Anker som nevnt i aktivitet og bidro til debatten både i pressen, i parlamentet og gjennom pamfletter.

Et av skriftene fra svensk side våren 1814 var en deklarasjon, som både skulle sendes inn i Norge og ikke minst fungere som retorisk hjelp for den britiske regjeringen overfor den varslede kritikken fra opposisjonen. Den ble utformet, på fransk, i Paris, sendt fra Carl Johans stab i slutten av april, til den svenske minister i London, baron von Rehausen, og til den nyutnevnte generalguvernør over Norge, H. H. von Essen ved den norske grensen. Den ble publisert i britiske aviser i begynnelsen av mai.

Deklarasjonen var ment for parlamentsdebatten om Norge i London. Som svar på Lord Greys tre timer lange tale for Norge i Overhuset, 10. mai, kunne regjeringen, med henvisning til deklarasjonen, hevde at nordmennene gikk fra et dansk åk til svensk frihet, men at de ble villedet av en dansk prins som tilbakeholdt informasjon. Dette siste poenget ble fremhevet i et nytt fransk skrift av oppdragspamflettisten Schlegel, også den timet til den britiske parlamentsdebatten, og av Anker bare kalt en «lumpen, fransk brosjyre». Deklarasjonen ble også sendt til de andre allierte som grunnlag for kommissærene som kom til Christiania i juli. Christian Frederik var valgt som norsk konge av Eidsvollsforsamlingen 17. mai, og utsendingene hadde til oppgave å snakke ham til rette og bidra til at unionen ble akseptabel for det norske folk.

Høsten 1814

Omtrent der starter også historien om tilbaketog som sommeren og høsten 1814, med nye omdreininger i pamflett- og propagandakrigen, om og ikke minst i Norge, med et fortsatt agitatorisk felttog fra svensk

side og et publisistisk tilbaketog på norsk hold.

Christian Frederik gikk med på å abdisere, men forhandlinger om unionen måtte gjøres med et nyvalgt storting, i tråd med Grunnloven.

Etter en kort krig, fra slutten av juli, aksepterte Carl Johan Eidsvollsgrunnloven. Det var tid for forhandlinger om unionen, mellom svenske kommissærer og det første overordentlige storting. Skremselspropagandaen måtte tones ned. Nå gjaldt det å nå fram til en form for samforståelse. 4. november 1814 ble unionen inngått og Carl 13 valgt som norsk konge – ikke av en flokk med kveg, men av en nærmest enstemmig norsk nasjonalforsamling.

Det ble ingen svensk konstitusjon for Norge – en monarkisk konstitusjon gitt av kongen, som hadde vært Carl Johans fremste propagandanummer. Han måtte isteden akseptere den norske Grunnloven for å få det norske folks samtykke til unionen, nødvendig også for hans internasjonale image. Det var, kan man vel også si, en betydelig propagandaseier for Norge.

LITTERATUR

ANKER, C.J. (utg. 1901). *Christian Frederik og Carsten Ankers Brevveksling 1814 samt Uddrag af deres Breve fra 1801–13 og fra 1815–17*. (Udgivet af Norges nationale Forening). Christiania: H. Aschehoug & co.

HEMSTAD, R. (red.). 2014. *“Like a herd of cattle”. Parliamentary and Public Debates regarding the Cession of Norway, 1813–1814*. Oslo Studies in Legal History, Oslo: Akademisk Forlag (under utgivelse).

HEMSTAD, R. (2014). *Propagandakrigen om Norge 1812–1814. Nota Bene–Nasjonalbibliotekets skriftserie*, Oslo: Novus forlag (under utgivelse).

WEIBULL, J. (1957). *Carl Johan och Norge 1810–1814. Unionsplanerna och deras Förverkligande*. Bibliotheca historica lundensis VI, Gleerups; Oslo, Lund: Universitetsforlaget.

1814-BIBLIOGRAFI: litteratur fra og om 1812–1814: <www.nb.no/bibliografi/1814>



Ruth Hemstad, PhD, er forskningsbibliotekar ved Nasjonalbiblioteket. Hun tok doktorgraden i 2008 på en avhandling som ble utgitt samme år: *Fra Indian summer til nordisk vinter. Skandinavisk samarbeid, skandinavisme og unionsoppløsningen* (Oslo 2008). Hun jobber for tiden med et prosjekt om propaganda- og pamflettkrigen om Norge 1812-1814, knyttet til 1814-prosjekter ved Det humanistiske og Det juridiske fakultet, Universitetet i Oslo.

Historiefaget og utvikling av demokratisk kompetanse:

Tre strategier for historieundervisningen

■ AV KETIL KNUTSEN

Historiebevissthet er viktig for utvikling av demokratisk kompetanse. Når vi avklarer verdier og definerer sosialt ansvar og plikter, gjør vi det ved å se nåtiden i lys av tidligere erfaringer og forventninger om fremtiden. Men historiefaget bidrar ikke automatisk til demokratisk kompetanse; det krever at læreren bevisst tilrettelegger for dette.

Hva er forbindelsen mellom historie og utvikling av demokratisk kompetanse? De fleste forbinder nok demokrati mest med samfunnskunnskapsfaget. Siden 1960-tallet har læreplaner og lærebøker vektlagt temaer som medborgerskap, konflikter, sosialt ansvar og toleranse. Historiefagets inntog i skolen på slutten av 1800-tallet ble derimot legitimert ved å vektlegge fagets verdi som nasjonalt oppdragende. Elevene skulle tilpasse seg et harmonisk Norge ved å tilegne seg historiske fakta og eksempler fra for eksempel sagatiden og 1814 (Eikeland, 2013).

Et faghistorisk historiebegrep lå til grunn. Skolefaget historie ble langt på vei forstått synonymt med vitenskapsfaget og fortiden (Jensen, 1990, s. 129-133). Allerede på slutten av 1930-tallet ble historiefaget kritisert for å være for lite samtidsrelevant og aktuelt (Lorentzen, 2003, s. 88). Det betyr ikke at fagets fortellinger og rasjonaliseringer ikke ga viktig innsikt i demokratiets utfordringer, men at demokratiske læringsgevinster ofte ble implisitte.

Paradigmeskiftet i historiefaget på 1970-tallet representerte en ny måte å tenke på. Å være flink

i historie handlet ikke lenger om å kunne fakta om fortiden, men å ha et reflektert forhold til sammenhenger mellom nåtid, fortid og framtid. Samtidig utviklet det seg en bevissthet om at historie ikke bare produseres og brukes i vitenskapen, men også på mange andre arenaer; som politiske debatter, minnemarkeringer, filmer, bøker og dataspill (Jensen, 1990, s. 134-162).

Med utgangspunkt i et slikt didaktisk historiebegrep er det tydelig at historiebevissthet er innleiret i demokratisk kompetanse: når vi forstår sosiale og politiske utfordringer ved å se dem i et større perspektiv, når vi utvikler ferdigheter i å håndtere ulike kilder og fremstillinger, når vi tar stilling til og bruker historie for å påvirke sosiale og politiske realiteter og når vi forstår og respekterer andre ved å kjenne deres historie og historiske ståsted og bygger et demokratisk fellesskap basert på felles historiske erfaringer. Slik faller utvikling av historiebevissthet og utvikling av demokratisk kompetanse sammen i et dannelsesideal som sikter mot å myndiggjøre og aktivisere elevene i demokratiske prosesser.

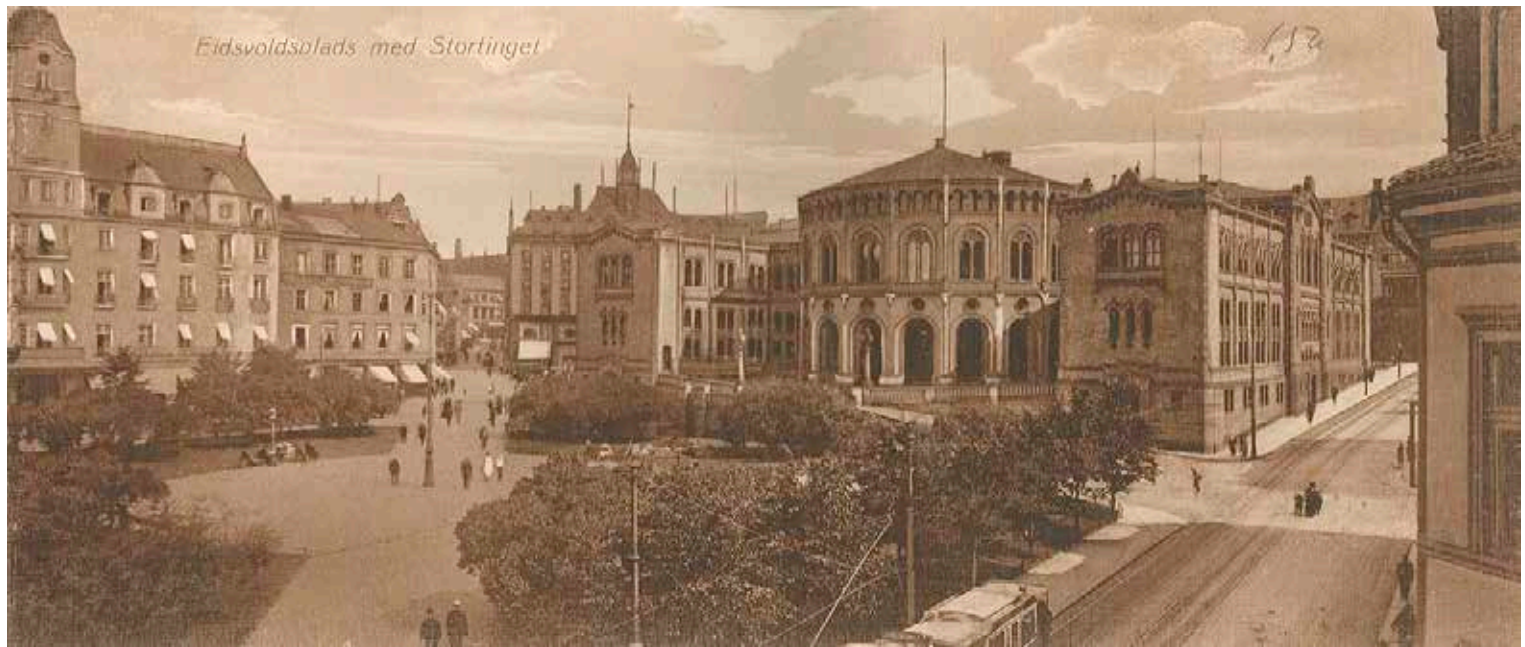


Foto: ukjent person / Oslo Museum

Læreplaner har lenge vært opptatt av demokrati som overordnet målsetning for samfunnsfag og historie. De siste årene har også forholdet mellom historie og demokrati blitt et tema i forskningen (se f.eks. Solhaug et.al, 2012). Denne gir noen viktige innsikter i historiefagets begrensninger og muligheter som et demokratisk dannende fag. Her skal jeg sammenfatte nasjonale og internasjonale forskningsresultater i tre strategier for utvikling av historiekompetanse som demokratisk kompetanse.

Strategi 1: Å forstå samfunnsutviklingen ved å fortelle

Temaer som likestilling, konflikthåndtering, rasisme, sosialt ansvar og valgordninger må settes inn i historiske perspektiv. Hvis ikke er faren stor for at elevene utvikler en abstrakt, teknisk og reduksjonistisk demokratisk kompetanse. En rekke studier viser at narrativer eller fortellinger ikke bare er en viktig fremstillingsform, men også en viktig måte vi ordner informasjon og skaper mening på (se f.eks. Rüsen, 2004). Fortid, nåtid og framtid bindes sammen i en meningsfull sammenheng med en begynnelse, midte og slutt.

Eksempelvis kan læreren belyse makt- og avmaktsproblematikk og fordeling av goder og byrder ved å la elevene lage digitale fortellinger om den russiske revolusjonen. Ved å sette sammen

bilder, tale og musikk, skapes sterke multimodale uttrykk. En fare med fortellingen er at den kan appellere så sterkt til vår empati og våre følelser at vi ikke vurderer den kritisk, men aksepterer den som faktum. For å unngå dette må den settes i kontekst (Bøe 2002, s. 113). Elevene må lære at det som skjedde ikke var uunngåelig, men ble et resultat av mange ulike typer årsaker som virket sammen under bestemte betingelser.

Mange, som Jan Bjarne Bøe (2002, s. 116-119) og Erik Lund (2006, s. 161-162), diskuterer kontrafaktisk historiefortelling som en måte å gjøre dette på. Elevene kan få spørsmål som: «Hva om Lenin ikke var født?» eller «Hva om tsaren hadde vært mer kompromissvillig?» Ved å ta stilling til slike spørsmål får elevene mulighet til å reflektere over begrensninger og muligheter som lå i tiden og som virket sammen slik at det ble en revolusjon.

Fortidens relevans for nåtiden kan bli enda tydeligere for elevene om de får reflektere over forskjeller og likheter mellom da og nå. De kan for eksempel sammenligne revolusjonen i Russland på begynnelsen av 1900-tallet med dagens revolusjoner i Midtøsten. Dette er imidlertid ikke uproblematisk. Både det som skjer og konteksten er annerledes nå. Historien kan fungere som en mental ressurs for å gjenkjenne lignende hendelser i nåtiden, men den har ikke direkte overføringsverdi.

Med en slik innsikt vil elevene eksempelvis kunne forholde seg kvalifisert til politisk bruk av historie som da den britiske statsministeren Tony Blair viste til appeasement-politikken forut for 2. verdenskrig da han skulle bygge støtte blant folket til krigen i Irak. Da ga man etter for Hitler i et forsøk på å komme frem til en diplomatisk løsning istedenfor å konfrontere ham.¹ Elevene vil ikke bare godta utsagnet ukritisk, men ha kompetanse til å selvstendig vurdere likhetene mellom den gang og nå opp mot forskjellene.

Strategi 2: Å ta stilling politisk og sosialt ved å vurdere historie

Et demokratisk dannelsesbegrep bygger på ideen om aktive og deltagende samfunnsborgere. Ian Davies m.fl. (2002, s. 38) skriver at det handler om mer enn å bare tenke på seg selv som en aktiv samfunnsborger eller utøve isolerte handlinger. I sin studie av norske læreplaner er May-Brith Ohman Nielsen (2012, s. 138) inne på det samme når hun kritiserer læreplanen i historie for vide-regående skole for å gjøre arbeid med kildekritikk mer til et kunnskapssøkningsproblem enn et aktivt kunnskapsdiskusjonsspørsmål.

En kildebasert arbeidsmåte har røtter tilbake til utviklingen av vesttysk historiedidaktikk på 1970- og 80-tallet hvor historiebevissthet var et nøkkelbegrep. Det ble utarbeidet en rekke undervisningsopplegg som siktet mot å utvikle demokratisk kompetanse. I et opplegg, som var symptomatisk for Karl-Ernst Jeismanns tenkning, skulle elevene undersøke historiske spørsmål for å etablere hendelsesforløpet (historisk analyse), vurdere begivenhetens betydning i sin samtid (faglig vurdering) og ta stilling basert på ny innsikt (normativ vurdering).² Selv om evalueringen av dette opplegget ikke kunne bekrefte elevenes evne til å begrunne verdistandpunkt, viste den at elevenes kunnskaper og faglige vurdering ble forbedret (Eikeland 2013, s. 84-86).

Ifølge Halvdan Eikeland (2013, s. 87-93) kan

man forstå svakheten med dette undervisningsopplegget i lys av at man ikke tok inn over seg at kilder og fremstillinger kunne være annet enn vitenskapelige fremstillinger, og at politiske handlinger ikke alltid begrunnes rasjonelt. Derfor er det viktig å analysere historie slik den kommer til uttrykk på andre arenaer og i fortellinger og myter som del av elevenes hverdag.

Illustrerende for denne tilnærmingen er et britisk lokalhistorisk forskningsprosjekt.³ Skoleelever i Sheffield undersøkte en gravplass fra 1800-tallet som ikke lenger var i bruk: Hvorfor var det behov for en ny gravplass på 1830-tallet? Hvilken betydning har den hatt? Hva skal vi gjøre med gravplassen i dag? Blant annet besøkte de gravplassen og diskuterte den med «Gravplassens venner» på deres nettsted. Elevene gjennomførte også et rollespill hvor de spilte ut ulike meninger om hva som bør gjøres med plassen. Evalueringen av prosjektet viste blant annet at elevene lærte å stille kritiske spørsmål og utviklet innsikt i politiske prosesser både lokalt, nasjonalt og internasjonalt (Clemithaw, 2002, s. 20-27).

At mye meningsdannelse foregår digitalt, skaper en særlig utfordring. Digitale medier kan gjøre samfunnet mer demokratisk fordi de skaper lavere terskel for deltagelse. På den andre siden kan demokratiet svekkes ved at sjikane, trusler, løgner, rasisme, konspirasjoner og antidemokratiske argumenter kopieres og blandes med annen informasjon. Derfor er det viktig at elevene lærer å håndtere kilder og fremstillinger digitalt. For å undersøke kildens troverdighet må elevene stille spørsmål som: hvilken type nettside brukes, hvem tilhører den og når ble den sist oppdatert? (Lund, 2006, s. 110).

Å konfrontere og ta stilling krever også trening i å håndtere andres meninger. Elevene må få reflektere over spørsmål som: Hvor skal grensen gå mellom hvem som får gi uttrykk for sin historieforståelse og hvem som ikke får lov? Er alle historieforståelser akseptable? Er det for eksempel

greit å forby eller kriminalisere fornektelse av Holocaust? Hvordan skille mellom løgn og sannhet? Slike spørsmål tar opp viktige aspekter ved ytringsfrihet og medborgerskap.

Etter at elevene har deltatt i en meningsutveksling, kan læreren stimulere dem til å sette ord på hvordan de har tenkt. Slik kan elevene bevisstgjøres hvordan de selv og andre bruker historie i demokratisk tenkning og handling.⁴ En slik bevisstgjørelsesprosess er imidlertid ikke bare et resultat av, men også en forutsetning for vellykket kommunikasjon og stillingtagen. Elevene lærer at de ikke bare er historieskapt, men også historieskapende – de påvirker egne liv og samfunnet gjennom historiene de forteller.

Strategi 3: Å bygge fellesskap gjennom refleksjon over andres ståsteder

Ifølge Bernard Eric Jensen (2012, s. 101) konvergerer begrepene historiebevissthet og medborgerskap som fellesskap: «Skal et politisk medborgerskap fungere i praksis må en mer eller mindre felles historiebevissthet være innleiret i dette fellesskapet. Deres historiebevissthet vil inneholde svar på spørsmål som: Hvorfra er vi kommet? Hvor står vi nå? Hvor skal vi reise? Et politisk medborgerskap har således karakter av et erindrings- og handlingsfellesskap.»

Dette betyr ikke at historie som fellesskapsbyggende er en garantist for demokratisk utvikling. Mange studier viser at historie har vært sentralt i å skape motsetninger og konflikter. Vi så det for bare 20 år siden i det tidligere Jugoslavia. Da ble nasjonale historier brukt til å konsolidere landets etniske grupper som noe for seg selv som var bedre enn de andre (Bet-El 2002, s. 207-222). Den portugisiske utenriksministeren sa det slik i frustrasjon over forhandlingene om Dayton-avtalen (1995) etter krigen i Bosnia 1992-1995: «Forby all historieundervisning de neste 100 årene!» (Eidsvåg 2000, s. 75).

Den beste garantien mot antidemokratiske

strømninger synes å være å skape gjensidig forståelse mellom folkegrupper. Da må elevene få mulighet til å oppleve historien fra ulike ståsteder og perspektiv. Ved å for eksempel bare fortelle historien om korstogene fra et vestlig ståsted, bekreftes de moralske rettighetene til korsfarerne i kontrast til vantro muslimer. I det britiske forskningsprosjektet *Total History* viste man elevene også korstogene fra et islamsk perspektiv.⁵ I tillegg utfordret man elevene på hvordan korsfarere og islamsk kultur har påvirket livet i dag. Totalt sett underminerte man slik skapelsen av en motsetning mellom oss og de andre i elevenes bevissthet. I evalueringen av prosjektet konkluderte man blant annet med at undervisningen kan brukes til å demonstrere sammenhenger mellom lokale, nasjonale og internasjonale perspektiver (Phillips, 2002, s. 19).

En slik historieundervisning hører hjemme innenfor en sosialkonstruktivistisk forståelse av demokrati hvor fellesskap vi inngår i, fastholder eller omformer, er noe vi mennesker kan forhandle hvis vi er villige til det (Jensen, 2012, s. 109). Dette i motsetning til en essensialistisk forståelse av demokrati som noe vi er født inn i. Med global kommunikasjon blir lokale og nasjonale historier flettet sammen med historier som har sin opprinnelse utenfor en nasjonalstatlig ramme. Mange mennesker virker innenfor et større geografisk område hva jobb, familie og ferie angår; gjennom Internett knyttes forbindelse til andre steder og mennesker. Fellesskap og politiske allianser skapes og omskapes på tvers av kategorier som nasjon, rase, klasse og kjønn.

Historiefaget fra nasjonalt til demokratisk dannende fag

Strategiene for historieundervisningen utelukker ikke hverandre, men er tvert imot sammenvevde. Eksempelvis kan elevene fortelle digitale historier om demokratiets fremvekst etter 1814 fra ulike perspektiv. Fortellingene kan skapes som

et resultat av arbeid med kilder. Sist kan fortellingene brukes som utgangspunkt for debatt om hvordan vi best kan håndtere sosiale og politiske utfordringer i et samfunn preget av global kommunikasjon. Læreren må jobbe med alle strategiene for å kvalifisere elevenes historiekompetanse som demokratisk kompetanse. Strategiene må imidlertid ikke oppfattes som en oppskrift, men heller som et redskap for tenkning omkring undervisningsmetodikk.

Gjeldende læreplaner i samfunnsfag og historie gir en ramme for å anvende de tre strategiene. Dette gjennom å vektlegge utviklingslinjer, endringsprosesser, samspill mellom nåtid, fortid og fremtid og kildekritikk (se f.eks. Skram, 2011). For å sikre at ikke bare samfunnskunnskapsfaget oppfyller det overordnede målet om demokratisk kompetanse, må imidlertid læreplanen justeres slik at historiefagets relevans for demokratisk kompetanseutvikling tydeliggjøres. Det kan for eksempel gjøres ved å kommunisere det tverrfaglige potensialet som ligger mellom historie og samfunnskunnskap. Da kan historiefaget bli for demokratisk kompetanse det faget før var for nasjonal dannelse.

NOTER

- 1 Se f.eks. Highbeam Research (2003): <<http://www.highbeam.com/doc/1G1-98222327.html>>. Lastet ned 25.07.2013.
- 2 Jeismann spilte en viktig rolle i utviklingen av tysk historiedidaktikk på 1970- og 80-tallet. Han er hyppig referert i norsk historiedidaktikk i forbindelse med diskusjoner av historiebevissthetsbegrepet.
- 3 Forskningsprosjektet sikter mot å forbinde historie og utvikling av demokratisk kompetanse gjennom å integrere IKT og basere det på lokalhistorie. Prosjektet ble ledet av Gary CLEMITSHAW ved Universitetet i Sheffield.
- 4 Viktigheten av metakognitive læringsstrategier hvor elevene bevisstgjøres sin egen historiske tenkning, er diskutert hos f.eks. LUND 2006, s. 164–180.
- 5 *Tolal History* var et forskningsprosjekt ved Universitetet i Wales Swansea (UWS) 1998–2000. Formålet var å demonstrere måter forskning kunne brukes på for å bedre kvaliteten på historieundervisningen og elevenes læring.

LITTERATUR

- BET-EL, I.R. (2002). Unimagined communities: the power of memory and the conflict in the former Yugoslavia. I: J.-W. Müller (red.): *Memory and Power in Post-War Europe: Studies in the Presence of the Past*. Cambridge: Cambridge University Press, 206–223.
- BØE, J.B. (2002/2005). *Bildene av fortiden. Historiedidaktikk og historiebevissthet*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- BØE, J.B. OG KNUSTEN, K. (2012). *Innføring i historiebruk*. Kristiansand: Cappelen Damm.
- CLEMITSHAW, G. (2002). Have we got the question right? Engaging future citizens in local history enquiry. I: *Teaching History* 106, 20–27.
- DAVIES, I., HATCH, G., MARTIN, G. & THORPE, T. (2002). What is good citizenship education in history classrooms? *Teaching History* 106, 37–41.
- EIDSVÅG, I. (2000). *Læreren. Betragtninger om kjærlighetens gjerninger*. Cappelen.
- EIKELAND, H. (2013). *Historie og demokratisk dannelse. En innføring i historiedidaktikk, historiebruk og historieformidling*. Kristiansand: Portal forlag.
- HIGHBEAM RESEARCH (2003). <<http://www.highbeam.com/doc/1G1-98222327.html>> Lastet ned 25.07.2013.
- JENSEN, B.E. (1990). Historie i og uten for skolen. Fordrer temaet et historiedidaktisk paradigmeskift? *Historiedidaktikk i Norden* 4. Kalmar, 129–168.
- JENSEN, B.E. (2012). Medborgerskap – historisert. I: T. Solhaug, K. Børhaug, O.S. Stugu, O.Kr. Haugaløkken (red). *Skolen, nasjonen, medborgaren*. Trondheim: Tapir akademisk forlag, 99–111.
- LORENTZEN, S. (2003). Ja vi elsker ... Skolebøkene i den norske nasjonsbyggingsprosessen, 1814 – 2000. Utdanning som nasjonsbygging: Skrift nr. 5. Høgskolen i Volda.
- LUND, E. (2006). *Historiedidaktikk. En håndbok for studenter og lærere*. Oslo: Universitetsforlaget
- OHMAN NIELSEN, M.-B. (2012). Demokratisk kompetanser for den digitale offentligheten og det diskursive demokratiet. I: T. Solhaug, K. Børhaug, O.S. Stugu, O.Kr. Haugaløkken (red). *Skolen, nasjonen, medborgaren*. Trondheim: Tapir akademisk forlag, 127–155.
- PHILLIPS, R. (2002). Historical Significance – the forgotten «Key Element». I: *Teaching History* 106, 14–19.
- RÜSEN, J. (2004). *Berättelse och förnuft. Historieteoretiska texter*. Daidalos.
- SKRAM, H.F. (2011). Historiefaget i Kunnskapsløftet: Dyktiggjøre og bevisstgjøre. I: *Acta Didactica Norge. Vol. 5 Nr. 1 Art. 2*, 1–29.
- SOLHAUG, T., BØRHAUG, K., STUGU, O.S., HAUGALØKKEN, O.KR. (red). (2012). *Skolen, nasjonen, medborgaren*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.



Ketil Knutsen er førsteamanuensis i historie og historiedidaktikk ved Universitetet i Stavanger. Han har publisert artikler og bøker om historiebruk, historiebevissthet og kulturelle minner. Hans siste bok *Innføring i historiebruk* har han skrevet i samarbeid med Jan Bjarne Bøe. Knutsen har erfaring fra undervisning på alle nivå.

Læreren som samfunnsbygger

■ AV LARS GUNNAR BRISEID

I dagens skole har samfunnsøkonomiske begrunnelser en større kraft i skoledebatten enn ideer om humanitet, demokrati og fellesskap. Men fordi skolen er det eneste stedet der alle samfunnsgrupper møtes, trenger vi fortsatt en skole som kan føre barn og unge inn i den kulturen de selv er del av og gi dem en opplevelse av fellesskap og tilhørighet. Men dette må skje på andre måter enn før, og det må skje gjennom alle skolens fag.

«Look to Norway» sa engelskmennene under krigen og så med beundring på den norske lærerstand og deres innsats mot nazismen (Harbo, 1997: 14). Det var en innsats som kostet, og politikere fra andre land undret seg på hva det var som drev lærerne i Norge til en slik heroisk innsats. Hva var det med den norske lærerstand som gjorde dem til helter og motstandsforkjempere? Lærerne satte på spill både jobb, familie, liv og helse i den gode saks tjeneste, «tro mot sitt lærerkall» som de var (Norum, 1946). Den oppvoksende slekt skulle ikke oppdras i nazistisk ånd, lærerne ville viderebringe de tradisjonelle kulturverdier landet til da hadde bygget på.

Lærerutdannelsen i Norge før 2. verdenskrig sto i folkedannelsens tegn, en demokratisk pregende bevegelse som fikk sterkt gjennomslag i forbindelse med byggingen av nasjonalstaten fra 1850 og fremover. Folk flest skulle opplyses og gjøres til deltakere i samfunnets anliggender, og dermed oppdras til å bli demokratiske borgere i den nye nasjonen. Visjonen var en folkeskole som skulle inkludere alle lag av folket, på tvers av økonomiske, kulturelle, geografiske og kjønnsmessige ulikheter (Slagstad, 1998; Dokka, 1967). Skolen ble betraktet som en samfunnsbyggende institusjon, og folkeopplysningstanken var et ledd i samfunnsbyggingen.

Utfoldelse og oppdragelse

I denne tradisjonen sto Erling Kristvik, lærerskole-rektor i Volda, og forfatter av trilogien «Sjelelære» (utgaver fra 1925–1953), «Elevkunne» (1939–1951)



Foto: © fotolia.com

og «Læreryrket» (1939–1951), som var de mest brukte lærebøker i pedagogikkundervisningen på lærerutdanningene over hele landet før krigen, og en stund etter (Sæther, 1997; Slagstad 1998). Kristvik var egentlig del av det reformpedagogiske miljøet som utviklet seg i mellomkrigstiden, med klar brodd mot «bokskolen» (Stafseng, 1996), og med et levende ønske om å legge til rette for elevenes selvvirksomhet og utfoldelse av «iboande naturvoner», som han skrev. I denne kretsen var også kjente reformpedagoger som Anna Sethne, Bernard Ribsskog, Åse Gruda Skard med flere. De pleide nær og personlig kontakt med det reformpedagogiske miljøet i Tyskland, og var i tillegg godt kjent med amerikansk reformpedagogikk, blant annet representert ved John Dewey (Stafseng, 1996). Etter hvert tok Kristvik imidlertid et oppgjør med deler av den reformpedagogiske tenkningen. Det kom blant annet til uttrykk i en



artikkel i Norsk pedagogisk tidskrift fra 1940 med tittelen «Utfolding og innplantning» (Kristvik, 1940). Oppgjøret var særlig rettet mot det han oppfattet som en ensidig optimistisk tro på at pedagogikk først og fremst handler om å utløse iboende potensialer hos hver enkelt elev. Kristvik la sterkere vekt på at innføring i kultur, historie og verdier måtte ha en sentral plass i skolen enn de andre i det reformpedagogiske miljøet gjorde. Skolen skulle ikke bare være et sted for ensidig «utfolding av naturgivnader» som grunnlag for individuell vekst. Elevene skulle føres inn i samfunnsfellesskapet og den kultur og de verdier dette representerte. Det var på dette punktet at han var tydeligere enn de andre i det reformpedagogiske miljøet. Han mente at oppdragelse til fellesskap gjennom innføring i vår felleskultur *ikke* sto i noe motsetningsforhold til individuell oppdragelse. Tvert imot: «sosial oppseding går derfor hand i hand med opseding til *personlegdom*.» Slik knyttet Kristvik en sammenheng mellom det å oppdra til et samfunn og det å legge til rette for individuell selvstendiggjøring og personlighetsutvikling. Individuell og sosial utvikling ble satt i et dialektisk forhold til hverandre, der det ene ble forutsetning for det andre. Han sammenlignet oppdragelsesprosessen med naturprosessene: Når en kvist fra et kultivert og foredlet tre podes inn i et annet, blir nye formkrefter virksomme. Det skjer et samspill mellom det som er, og det nye, og utfallet er nye livsfrukter med helt ny kvalitet. På samme måte må pedagogen tilføre barnet impulser i møte med fag og kultur, som bidrar til at veksten får retning og barna utvikler seg i en positiv retning.

Skolens motstandskraft mot nazismen

Den folkelige dannelsen slik den utviklet seg i Norge fra 1850 til etter krigen, var inspirert av den tyske Bildung-tradisjonen. Imidlertid tok utviklingen ulike retninger i Norge og Tyskland. Professor Rune Slagstad påpeker at den tyske folkelige

nasjonalisme fikk skjebnesvangre følger til «dikta- turets forherligelse», mens folkedannelsen i norsk sammenheng fungerte som en demokra- tisk pregende kraft. Han kaller den demokratiske folkelighet i det norske system for «den norske gave til den moderne verden». (Slagstad, 1998: 93)

Det var i denne tradisjonen lærerne under krigen var forankret, og som gjorde det til en umulighet for dem å skulle bringe et annet ver- digrunnlag (det nazistiske) enn det tradisjonelle inn i skolen. Kampen de førte under krigen, sto ikke bare om deres organisasjonsrettigheter som stand, men om den kulturelle påvirkning de skulle utøve. Og i denne kampen ble det synlig for alle og enhver at *substans* og *innhold* er viktigere enn form og metode, skriver professor Torstein Harbo om dette (Harbo, 1989).

OECD som premissleverandør

Mens verdistyring og visjoner om demokrati, lik- het, rettferdighet og bygging av et godt samfunn for alle sto sentralt de første tiårene etter krigen, er det en økonomisk rasjonalisme som preger dagens tenkning, med klare kompetansemål som elevene skal nå, og en hensynsløs bortskjæring av alt som ikke fører til målet. Det helhetlige dannelses- perspektivet, som vektlegger skolens oppgave med å utvikle det *hele* mennesket, står i fare for å komme i bakgrunnen. Effektivitets- og resultatkravet til dagens skole kan komme til å kvele humanitets- synspunktet i oppdragelse og undervisning.

«Look to Norway» er byttet ut med «Look to OECD». Samfunnsøkonomiske begrunnelser synes å ha større kraft i skoledebatten enn ideer om humanitet, demokrati og fellesskap, som står sentralt i skolens formålsparagraf og den generelle delen av Kunnskapsløftet (LK06). Den tradisjo- nelle innvielsen i *felles* fag- og kulturtradisjoner som Kristvik og hans meningsfeller mente var nødvendig med tanke på danning til humanitet og vekst inn i samfunnet, legges det også vekt på i den

generelle delen av LK06. Imidlertid er planene for fag i LK06 i begrenset grad konsistente med planens generelle del: Når det gjelder læreplanene for fag, er skolens innhold *individualisert* ved at den enkelte skole og lærer selv kan bestemme innhold og metoder for å nå resultatmålene i de enkelte fag. Riktignok gir det lærerne muligheter til individuell og lokal tilpasning av skolens innhold, men samtidig blir skolens innhold unndratt en åpen demokratisk debatt. Isteden er det PISA-prøvene som legger premissene for skoledebatten og for hva som oppfattes som vesentlig i skolen.

En høyere himmel

Vi lever i en tid der vi mer enn noen gang har behov for å bygge fellesskap. Dagens samfunn er karakterisert ved ulike religiøse, livssynsmessige og kulturelle forskjeller. Skolen er det eneste stedet der alle samfunnsgrupper møtes. Et felles innhold i skolen har frem til LK06 fungert som kulturelt «lim» i det store nasjonsbyggingsprosjektet, med læreren som samfunnsbygger. Alle barn fra Hammerfest i nord til Lindesnes i sør har møtt det samme lærestoffet i de ulike fag. Slik er det ikke lenger. Skulle man gjeninnføre en læreplan der innholdet er beskrevet i de ulike fag, kunne ikke den basere seg på en historisk forståelse av hva som er «norsk». Det ville kunne virke ekskluderende og fremmedgjørende istedenfor samlende. I verste fall kunne det bidra til å forsterke motsetningene i samfunnet og bygge opp under en «vi» og «de andre»-holdning. Ideen med et felles innhold er motsatt: *å virke samlende og identitetsskapende*. En ny felles nasjonal fagplan måtte være dynamisk, og under stadig diskusjon i det offentlige rom. Den måtte lages slik at *alle* elever kunne finne referansepunkter som de kunne kjenne seg igjen i, med forbindelse til eget liv og bakgrunn. Innholdet måtte velges slik at det kunne ha en karakterdannende og frigjørende betydning for elevene. En slik tenkning står ikke i motsetning til å legge vekt på faglige resultater, men det innebærer noe mer. Det handler om å føre barn og unge inn i den kultur de selv er del av, bidra til identitetsbygging gjennom *alle* fag, og opplevelse av fellesskap og tilhørighet. Dette er sentralt med

tanke på danning til demokratiske samfunnsborgere. Samtidig må det åpnes for at elevene i sitt møte med skolens innhold kan reflektere over og kritisere det de møter, i arbeidet med å bygge sin egen identitet.

Vi trenger lærere som i presset fra PISA, TIMSS og de nasjonale prøvene klarer å holde fast på dannelsesperspektivet som er forankret i skolens formål og den generelle delen av LK06. Det betyr at midt i alle de faglige resultatkravene forstår lærerne at deres virksomhet har en høyere himmel enn bare å formidle fag: Lærerne er samfunnsbyggere og skal bidra til at barn og unge forankres i menneskeverdet og respekten for medmennesket, tilegner seg demokratiske holdninger og forstår seg selv som del av et større fellesskap. Lærerens oppgave er å hjelpe elevene til å mestre livsutfordringene, slik at de kan leve et aktivt liv i samfunnet. Da må skolens fag forstås også som middel til *personlighetsdanning*, og ikke bare være rettet inn mot snevre kompetansemål som skal mestres.

LITTERATUR

- DOKKA, H.J.** (1967). *Fra almueskole til folkeskole. Studier i den norske folkeskoles historie i det 19. århundre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- HARBO, T.** (1989). 1940–1960 Kirken, foreldrene og skolen i møte med staten. I: Haraldso (red) *Kirke – skole – stat 1739–1989*. Oslo: Ikoforlaget AS.
- SLAGSTAD, R.** (1998). *De nasjonale strategier*. Oslo: Pax forlag.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET; UTDANNINGSDIREKTORATET** (2006–2013). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*.
- KRISTVIK E.** (1940). Utfalding og innplantning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, nr. 9 og 10.
- NORUM, K.** (red) (1946). *Kirkenesferda*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag.
- SÆTHER, J.** (1997). *Pedagogisk psykologi i undervisningsfaget pedagogikk. Systematisk skisse. Læreplan-, lærebok- og debattanalyse i norsk lærarskulepedagogikk 1938–1974*. Doktoravhandling. Bergen: Norsk lærarakademi.
- STAFSENG, O.** (1996). *Den historiske konstruksjon av moderne ungdom*. Cappelen Akademisk Forlag/NOVA-UNGforsk.



Lars Gunnar Briseid er førstelektor ved Universitetet i Agder og underviser i pedagogikk og elevkunnskap i grunnskolelærerutdanningen. Han har erfaring som lærer både fra barne-, ungdoms- og spesialskoler gjennom mange år. I de senere år har han bidratt med flere bøker og artikler og i særlig grad vært opptatt av hva det kan innebære at skolen skal bistå elevene i en helhetlig dannelsesprosess.

Skjervheim i dag

■ AV ODIN FAUSKEVÅG

Innafor pedagogikkfaget er Hans Skjervheim mest kjend for dialogpedagogikk og skiljet mellom overtyding og overtaling. Men om ein vil forstå Skjervheims relevans i dag, er det andre sider ved tenkinga hans ein må sjå på. Med vektlegginga av mennesket som subjekt kjem Skjervheim med viktige innspel i dagens kunnskapsfokuserte debatt om utdanning.

Det verkar lenge sidan Hans Skjervheim var eit sentralt namn i norsk utdanningsdebatt. For nokon vekker namnet kanskje minner om ei svunnen tid. Ei tid då pedagogikk vart forstått ut frå eit anna rammeverk og framleis vart rekna som ei viktig samfunnsendrande kraft. I dag handlar utdanning om «kunnskap» og testing av «grunnleggjande ferdigheiter». Her finn Skjervheims omgrep om dialog og subjekt-subjekt-relasjonar liten gjenklang. I dette bidraget vil eg forsøke å vise i kva grad Skjervheims tenking framleis er relevant for skule og utdanning.

Når det gjeld pedagogikk, har Skjervheim etter mitt syn etterlate seg ein todelt arv: På den eine sida var han ein av dei sentrale representantane for dialogpedagogikk. Eg meiner denne forma for pedagogikk er grunnleggjande problematisk, og difor er denne delen av Skjervheims tenking ikkje relevant i dag. Problemet med dialogpedagogikk er tema for første del av denne artikkelen.¹

På den andre sida var Skjervheim den viktigaste kritikaren av positivistisk vitskap i etterkrigstida. Slik vitskap misforstår mennesket ved å betrakte det som eit objekt. Skjervheim viser at utgangspunktet for samfunnsvitskapen må vere

mennesket som subjekt. Og kva det inneber, er tema i mange av tekstane hans. Det er her vi finn Skjervheims relevans i dag: Ein kan seie mykje positivt om kunnskaps- og ferdigheitsfokuset i skulen, men Skjervheim viser at utdanning bør handle om meir enn dette: Målestokken for den gode skulen er ikkje berre tileigning av «kunnskap», men om elevane utviklar seg til sjølvstendig tenkjande og handlande *subjekt*.

Pedagogikk som overtaling og overtyding

Kva er problemet med Skjervheims dialogpedagogikk? Eg vil forsøke å klargjere dette ved å ta for meg Skjervheims (1992) kjende skilje mellom overtalande og overtydande (overbevisande) pedagogikk frå artikkelen «Eit grunnproblem i pedagogisk filosofi».

Eit hovudtema i Skjervheims artikkel er det problematiske med overtalalande pedagogikk. Dette illustrerer han ved å drøfte ulike former for kommunikasjon eller retorikk. Utgangspunktet hans er sofistane i det antikke Hellas, men eit meir moderne døme kan vere dagens PR- og kommunikasjonsrådgjevarar. PR-rådgjevarar får betalt for å påverke politikarar eller opinionen på



Foto: © shtutsky/fotolia.com

Vi har sett at overtydande pedagogikk er frigjerande fordi eleven får rom til å gjere egne, sjølvstendige vurderingar. Men kva om eleven manglar evne til å tenkje sjølvstendig og kritisk?

mest mogleg effektiv måte. Sett litt på spissen er målet at tilhøyrarane skal overta perspektivet til oppdragsgjevaren. Dette er overtaling: Målet med kommunikasjonen er ikkje eit betre og meir opplyst samfunn. Målet er å manipulere eller overtale samtalepartnaren til å forstå verda på ein bestemt måte, nemleg slik som oppdragsgjevaren.

Skjervheims poeng er at om pedagogikk og undervisning blir basert på tanken om overtaling, går det gale. Han nemner pedagogikk inspirert av åtferdspsykologi à la John Watson som døme (Skjervheim: 1992: 69). Slik pedagogikk stimulerer ikkje elevane til å tenkje og handle sjølvstendig. Dei utviklar seg ikkje til subjekt. I staden lærer dei berre å reproducere verkelegheitsforståinga til læraren eller samfunnet. Det heng saman med at overtalande pedagogikk er basert på eit «subjekt/objekt-forhold, der subjektet [læraren] på ein heilt avgjerande måte har makt over objektet [eleven]» (ibid. 1992: 68). Då får ikkje eleven rom til å utvikle sjølvstende og fridom, men blir betrakta som eit objekt som læraren kan manipulere slik han vil.

Med kritikken av overtalande pedagogikk får Skjervheim fram at undervisning ikkje berre kan handle om effektiv kunnskapsoverføring eller



Hans Skjervheim (1926-99). Filosof. Universitetslektor i Bergen 1969, professor. 1982. Har bl.a. utgitt *Vitskapen om mennesket og den filosofiske refleksjonen* (1964), *Det liberale dilemma* (1968), *Ideologianalyse, dialektikk, sosiologi* (1973).

Fra Aftenpostens arkiv

disiplinering av åtferd. Den viktigaste oppgåva til pedagogen må vere å utvikle eleven til eit sjølvstendig tenkjande og handlande menneske – eit autonomt subjekt. For å greie det, er Skjervheims grunntanke, må læraren ikkje overtale, men gå i dialog og overtyde eleven.

Overtying og dialog

Med den overtydande dialogen vil Skjervheim løyse eit gammalt pedagogisk problem: Ein lærar vil alltid formidle ei eller anna form for kunnskap til elevane. Då er spørsmålet korleis læraren kan unngå å forme eleven i sitt eige bilete. Korleis

unngå at eleven ukritisk kopierer verdsbiletet til læraren, noko som vart resultatet av overtalande pedagogikk. Korleis *forme* eleven til eit *uavhengig* og sjølvstendig tenkjande subjekt?

Skjervheim meier pedagogikk basert på dialog eller overtiding vil løyse dette problemet. Læraren som overtider elevane, gjev dei rom til å gjere sjølvstendige vurderingar av kunnskapen eller verdsbiletet han formidlar. Læraren involverer altså elevane i kunnskapsformidlinga, og då oppstår dialog. Elevane er ikkje berre passive objekt, men aktivt stillingtakande subjekt.

Ein slik overtiding dialog oppstår dersom læraren formidlar kunnskap i form av *grunnar* og *argument*.² For å illustrere dette kan vi tenkje oss ein lærar som underviser i årsakene til første verdskrig. Dersom han presenterer årsakene som historiske faktum elevane skal pugge, blir dei overtala. Det skuldast at elevane ikkje får moglegheit til vurdere og ta stilling til kunnskapen som blir formidla, men berre blir bedne om å akseptere han som sann og rett.

Motsett kan vi tenkje oss ein lærar som presenterer elevane for ulike teoriar om krigsutbrotet. Denne læraren driv argumentasjon og legg opp til at elevane sjølve skal ta stilling til teoriane og vurdere om dei er gode nok. Desse elevane blir overtidd. Sjølv om dei tek utgangspunkt i lærarens framstilling, er det til sjuande og sist deira *eigne vurderingar* som avgjer kva kunnskap dei held for sann. Ikkje autoriteten til læraren, men eleven sjølv, avgjer korleis verkelegheita (her: krigsutbrotet) skal forståast.

Overtiding pedagogikk er altså frigjerande fordi eleven overtider seg sjølv, i staden for å bli overtala av læraren. Ein vesentleg skilnad mellom menneske og dyr er evna til å vurdere noko som sant eller godt, og det krev fornuft. Å kunne gjere slike vurderingar er kjernen i det å vere eit fritt subjekt, i alle fall i tradisjonen etter Immanuel Kant. Læraren som overtider ved å argumentere og grunnge, opnar for at elevane sjølve skal gjere rasjonelle vurderingar. Han opnar for at dei skal ta fornufta i bruk og dermed tenkje fritt og sjølvstendig.

Ei innvending mot overtiding dialogpedagogikk

Vi har sett at overtiding pedagogikk er frigjerande fordi eleven får rom til å gjere eigne, sjølvstendige vurderingar. Men kva om eleven manglar evne til å tenkje sjølvstendig og kritisk? Kva om han er for umoden, for kunnskapslaus eller for lite rasjonell til å kunne vurdere argumentasjonen til læraren på fritt og sjølvstendig grunnlag? Innvendinga mi mot dialogpedagogikk er at den overser skilnaden mellom barn og vaksne. På grunn av alder og modning vil elevar vil ofte mangle kunnskap og kognitive evner til å gjere sjølvstendige vurderingar. Om læraren er dyktig eller udyktig, er ikkje relevant her. Problemet ligg hos elevane, nemleg at dei manglar føresetnadene for å kunne bli overtidd og delta i dialog. Og dersom dialogen er umogeleg allereie i utgangspunktet, gjev det ikkje meining å stille den opp som pedagogisk ideal som Skjervheim gjer.

Løvlie (1984:33) tek ei slik innvending på forskot når han skriv at: «selv små barn vet forskjell på sant og usant». Små barn har altså fornuft og kan gjere vurderingar, og det gjer dei mottakelege for overtiding dialogpedagogikk. Problemet med dette resonnementet er at å skilje mellom sant og usant krev kunnskap. Det vil barn ofte mangle: Vi kan tenkje oss ein lærar som argumenterer for at demokratiet er den beste styreforma. Ein elev vurderer argumentasjonen som sann og kjenner seg overtidd. Men skal eleven *verkeleg* vere overtidd, må han gjere ei sjølvstendig vurdering, uavhengig av læraren si framstilling. Då må eleven ha ein del kunnskap om emnet, men han er elev og får undervisning nettopp fordi han manglar kunnskap. Det gjer at eleven si vurdering av sant og usant nødvendigvis blir forma av læraren si framstilling. Då blir eleven i røynda overtala og ikkje overtidd.

Slik eg ser det, viser dette eit grunnleggjande problem med Skjervheims dialogpedagogikk. Han stiller opp overtiding og dialog som ein idealmodell for pedagogikk. Modellen har som føresetnad at eleven har kunnskap, erfaring og fornuft nok til å gjere sjølvstendige vurderingar av læraren si undervisning. Det gjer at modellen passar godt

på vaksne, for dei har kunnskap og ei utvikla fornuft. Men dialogmodellen passar dårleg på elevar. Dei treng undervisning nettopp for å tileigne seg kunnskap og utvikle fornufta si.

Pedagogikk som overtaling

Problemet med overtydande pedagogikk gjer at Skjervheims negative vurdering av overtalande eller manipulerande pedagogikk må revurderast. Slike former for pedagogikk spelar ei viktigare rolle i pedagogisk verksemd enn det han ser ut til å meine.

For å sjå dette er det vesentleg å skilje mellom to ulike former for overtaling og manipulasjon: pedagogisk og moralsk. På den eine sida kan ein tenkje seg ein lærar som belønner ein elev for å lese meir. Det er ei form for manipulasjon, men føremålet er pedagogisk, nemleg å utvikle leseferdighetene til eleven. Dette er ikkje krenkjande eller «objektiverande», men frigjerande for eleven. For å kunne lese er ein føresetnad for fridom i eit moderne samfunn. Dette er eit døme på legitim *pedagogisk* overtaling og manipulasjon.

På den andre sida er læraren ikkje berre pedagog, men også eit medmenneske for eleven. Han er til dømes ein tillitsperson eleven kan opne seg til. Dersom læraren utnyttar dette tillitsforholdet, manipulerer han eleven på ein *umorsk* og krenkjande måte. Det er sjølv sagt ikkje ein legitim måte å manipulere på.

Døma viser at overtalande, manipulerande pedagogikk ikkje nødvendigvis krenker eller «objektiverer» eleven. Det eg kallar pedagogisk overtaling, kan utvikle elevens fridom og subjektivitet. Denne frigjerande funksjonen til overtalande pedagogikk blir tydeleg når ein skil mellom pedagogisk og moralsk overtaling. Dette skiljet blir ikkje drøfta av Skjervheim, men er etter mitt syn vesentleg for å forstå kva pedagogikk er.

Med omgrepa overtyding og overtaling vil Skjervheim få fram skilnaden mellom pedagogikk som frigjer og pedagogikk som krenker. Eg har forsøkt å vise at dette ikkje lukkast: Dialog og overtyding er ikkje alltid frigjerande, og overtalande pedagogikk vil ikkje nødvendigvis krenke eller objektivere eleven. Stemmer dette, er skiljet

mellom overtaling og overtyding likevel ikkje så grunnleggjande i pedagogikk som Skjervheim trur.³

Skjervheim i dag

Dersom Skjervheims dialogpedagogikk er ute-lukka, på kva måte er filosofien hans relevant i dagens debatt om skule og utdanning? Ein raud tråd i Skjervheims tenking er forsvaret av mennesket som subjekt mot ulike former for «objektivering»:⁴ Ein må ikkje tru at mennesket og menneskeleg handling berre kan forståast ut frå «objektivt gitte» eller observerbare «faktum». Etter mitt syn er det forståinga hans av subjektivitet som grunnleggjande ved mennesket, som gjer Skjervheims tenking viktig også i dag. Den mogleggjer eit kritisk blick på til kunnskaps- og ferdigheitstenkinga som råder i skulen.

Kva subjektivitet er, er tema i Skjervheims (1996a) kanskje mest kjende essay, «Deltakar og tilskodar», basert på magisteravhandlinga hans. Her viser Skjervheim til Kants filosofi som ei motvekt til den objektiverande forståinga av mennesket. Kant legg vekt på at subjektivitet er knytt til sjølvbevisstheit, til det transcendentale ego. Som sjølvbevisst er mennesket klar over kven det er og kva det gjer. Det kan reflektere over måten det tenkjer og handlar på. Evna til sjølvstendig refleksjon over kva som er sant og moralsk, er kjernen i Kants forståing av subjektivitet.

I det same essayet refererer Skjervheim også til Søren Kierkegaards eksistensfilosofi. Grunntanken hans er ikkje heilt ulik Kants: Det som særpregar mennesket, er at vi kan velje. Vi kan altså reflektere over om vala og handlingane våre er rette eller gale. Kierkegaards poeng er at mennesket kan ha ein tendens til å late som om dette valet ikkje eksisterer. Eit aktuelt døme er vårt individuelle bidrag til klimaendringane. Her kan det vere komfortabelt å innbille seg at ein ikkje har noko val, altså at samfunnet «er slik» at store individuelle CO₂-utslepp er uunngåeleg. Men tenkjer ein slik, ser ein bort frå kva det inneber å *eksistere* som menneske: «Eksistensielt er det nettopp spørsmåla om godt og vondt, rett og rangt som er dei sentrale, å eliminera dei ved abstraksjonens

si hjelp, er å fuska i eksistensen. Ein lur seg unna valet.» (Skjervheim 1996a: 86). Som Sørbo (2013) framhevar i sin artikkel om Kierkegaard, er mennesket uløyeleg knytt til ansvar og moral. Dersom ein abstraherer bort valet og ansvaret, tek ein samtidig bort noko vesentleg menneskeleg ved oss, vår subjektivitet.

Skjervheims vektlegging av det menneskelege subjektet gjev oss eit alternativt rammeverk for å tenkje om skule og utdanning. Med subjektet som målestokk ser vi at utdanningsdebatten er komen ut av kurs. Det vi burde diskutere, er i kva grad skulen utviklar elevane til moralske, sjølvstendige og demokratiske borgarar; menneske som tek ansvar for seg sjølve, samfunnet og miljøet og som tileignar seg føresetnader for å finne mening med tilværet. Men det debatten i media og blant politikarar i hovudsak handlar om, er om elevane tileignar seg tilstrekkeleg målbar «kunnskap». Det er også viktig, men med Skjervheim ser vi at målet med skule og utdanning må vere meir ambisiøst enn det.

NOTER

- 1 Eg har gjeve ei meir omfattande drøfting av problema med Skjervheims pedagogiske filosofi i Fauskevåg (2013), «Grunnproblem i Skjervheims pedagogiske filosofi».
- 2 Denne formuleringa av Skjervheims poeng er inspirert av Løvlie (1984) og Torjussen (2011). Skjervheim brukar andre ord: Han forklarar at skiljet mellom overtaling og overtvinging består i at sistnemnde formidlar kunnskap med utgangspunkt i «skilje mellom episteme og doxa, mellom sann innsikt og berre meininger.» (Skjervheim 1992:74), som han også kallar den gyldigheitsteoretiske differensen. Den som vil overtale, bryr seg ikkje om dette skiljet. Innsikta eller kunnskapen skal kommuniserast likegyldig av om ho er sann eller ikkje. Pedagogen som vil overtvinge eleven, vil ikkje «for kvar pris å overtale den andre, men å framelska innsikt.» (Skjervheim 1992:73). Han vil at eleven skal få del i sann, objektiv kunnskap. Sidan innsikt er rasjonelt grunngeven kunnskap, må pedagogen formidle kunnskapen gjennom grunngeving og argumentasjon.
- 3 Overtvinging og dialog kan sjølvstøtt utvikle fridomen til

elevane, men desse omgrepa utgjer ikkje *definisjonen* på kva frigjerande pedagogikk er. Etter mitt syn vil pedagogien frigjere elevane rett og slett ved å gje dei moglegheit til å øve seg på fridom og sjølvstende – til dømes gjennom deltaking i elevrådet eller i den sjølvstendige analysen av eit dikt. Jamfør Fauskevåg (2013).

- 4 Jamfør Sørbo (2002: 54): «Dei poenga [Skjervheim] formulerer [i Magisteravhandlinga], er av så fundamental art at det aller meste av arbeidet hans seinare kan lesast som utdjupingar, vidareføringar og bruk av dei i andre kontekstar.»

LITTERATUR

- FAUSKEVÅG, O. (2013) Grunnproblem i Skjervheims pedagogiske filosofi. I: J. Steinnes & S. Dobson (red.) *Pedagogikk under livets tre*. Oslo/Trondheim: Akademika forlag.
- KANT, I. (1999). *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*. Hamburg: Felix Meiner Verlag.
- LØVLIE, L. (1984). *Det pedagogiske argument: moral, autoritet og selvprøving i oppdragelsen*. Oslo: Cappelen.
- SKJERVHEIM, H. (1992). Eit grunnproblem i pedagogisk filosofi. I: E.L. Dale (red.), *Pedagogisk filosofi*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- SKJERVHEIM, H. (1996a). Deltakar og tilskodar. I: H. Skjervheim, *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Aschehoug.
- SKJERVHEIM, H. (1996b). Det instrumentalistiske mistaket. I: H. Skjervheim, *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Aschehoug.
- SØRBØ, J.I. (2002). *Hans Skjervheim – ein intellektuell biografi*. Oslo: Samlaget.
- SØRBØ, J.I. (2013). Søren Kierkegaard og måling av kunnskap. *Bedre Skole*, (1), s. 78–81.
- TELHAUG, A.O. (2002). Hans Skjervheim – essayist og antipositivist. Henta frå <<http://www.utdanningsnytt.no/4/Meny-A/Meninger/Kronikk/Hans-Skjervheim---essayist-og-antipositivist/>>
- TORJUSSEN, L.P.S. (2011). Danning, dialektikk, dialog. Skjervheims og Hellesnes' pedagogiske dannelsesfilosofi. I: K. Steinsholt og S. Dobson (red.), *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.



Odin Fauskevåg arbeider som postdoktor ved Pedagogisk institutt, NTNU. Hovudinteressa er pedagogisk filosofi, og han har skrivne doktorgrad om omgrepet danning i lys av Kant og Hegels tenking.

A person with short brown hair and sunglasses on their head is sitting outdoors on a grassy area. They are holding a white tablet with both hands, looking at the screen. The tablet displays the 'BEDRE SKOLE' website, which features a colorful abstract graphic. The background is a blurred green field with some yellow flowers.

Les BEDRE SKOLE digitalt

1. Gå inn på udf.no/bedreskole-eblad
2. Velg utgave
3. God lesing!



Foto: © Christian Schwier/fotolia.com

Den sjette grunnleggende ferdighet: **Sosiale ferdigheter**

■ AV DAG ROALDSET

Skolens plandokumenter legger vekt på at læreren skal bidra til å utvikle elevenes sosiale kompetanse, men i praksis blir dette arbeidet nedprioritert til fordel for å utvikle elevenes faglige kompetanse. En mulighet er å innføre sosiale ferdigheter som en sjette grunnleggende ferdighet. Argumentet er at sosiale ferdigheter er like viktig som å lese, regne og skrive.

Allerede den russiske pedagogen Lev Vygotskij, en av våre mest kjente sosiokulturelle teoretikere, vurderte sosial kompetanse som et fundament i menneskelig utvikling. Han mente at både intellektuelle, emosjonelle, sosiale og eksistensielle evner har sine røtter i sosiale relasjoner. Den

sosiale kompetansen utvikler seg gjennom samspill mellom barn og foreldre og seinere mellom elever og lærere (Strandberg, 2008).

Læreplanen for Kunnskapsløftet (LK06), omtaler begrepet sosial kompetanse flere steder. Under avsnittet *Sosial og kulturell kompetanse*

i Læringsplakaten står det følgende om sosial kompetanse:

For å utvikle elevenes sosiale kompetanse skal skolen og lærebedriften legge til rette for at de i arbeidet med fagene og i virksomheten ellers får øve seg i ulike former for samhandling og problem- og konflikthåndtering. Elevene skal utvikle seg som selvstendige individer som vurderer konsekvensene av, og tar ansvaret for egne handlinger. Opplæringen skal bidra til utvikling av sosial tilhørighet og mestring av ulike roller i samfunns- og arbeidslivet og i fritiden (s. 32).

Hovedinnholdet i den generelle delen i LK 06 er bevart fra den forrige læreplanreformen, L 97. Begrepet sosial kompetanse brukes ikke eksplisitt her, men denne delen av LK 06 tar opp det sosiale aspektet ved menneskers atferd. Opplæringslovens paragraf 1-1 uttrykker at elevene skal utvikle kunnskap, dyktighet og holdninger til å kunne mestre livene sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Paragraf 9a-3 pålegger videre skolene å arbeide for et godt psykososialt arbeidsmiljø, noe som innebærer å utvikle god sosial kompetanse blant de ulike aktørene i skolesamfunnet. Slike juridiske forpliktelser understreker hvor viktig det er å utvikle denne kompetansen i skolen. I innledningen til stortingsmelding 30 (2003-2004), *Kultur for læring*, står det: «For enkeltmennesket skal skolen bidra til dannelse, sosial mestring og selvhjulpenhet». Å vise god sosial kompetanse handler i stor grad om å mestre ulike sosiale situasjoner i skole og fritid. I Stortingsmelding 20 (2012-2013) *På rett vei* står det flere steder at elevenes sosiale og kulturelle kompetanse skal styrkes i hele grunnopplæringa. Denne kompetansen omtales ikke i meldingens innledningsavsnitt, og det er heller ingen egne avsnitt som spesielt omhandler og tydeliggjør denne kompetansen. Meldingen preges av at sosial og kulturell kompetanse nevnes mange steder, uten nærmere presiseringer. Vi kan samlet sett si at sosial kompetanse omtales enten direkte eller indirekte i flere sentrale grunnlagsdokumenter for virksomheten i skolen.

Hvordan kan vi gi en enda tydeligere definisjon

av det komplekse begrepet *sosial kompetanse*? Ogden (2009:207) refererer til flere ulike definisjoner av dette begrepet og sier at oppsummert kan dette begrepet defineres slik:

Sosial kompetanse er relativt stabile kjennetegn i form av kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, er en forutsetning for sosial mestring, og for å oppnå sosial akseptering eller etablere nære og personlige vennskap.

Utvikling av elevenes sosiale kompetanse

Utdanningsdirektoratet har utarbeidet en egen *veileder* for skolen som har overskriften *Utvikling av sosial kompetanse*. I forordet skriver direktør Petter Skarheim at i tråd med Kunnskapsløftet skal arbeidet med sosial kompetanse gjennomsyre all opplæring. Høgskolen i Hedmark har revidert og oppdatert den opprinnelige veilederen fra 2003, i tråd med Kunnskapsløftet og nyere erfaringer og forskning. Den oppdaterte veilederen (2009) har en vid tilnærming til begrepet sosial kompetanse:

Denne kompetansen defineres her som ett sett av ferdigheter, kunnskaper og holdninger som trengs for å mestre ulike sosiale miljøer, som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde relasjoner, og som bidrar til å øke trivsel og fremme utvikling (Garbarino, 1985: 80).

Sosiale ferdigheter er nødvendig, men ikke tilstrekkelig for å utvikle seg sosialt. Elevene må også ha kunnskap om hvilke ferdigheter som kreves i ulike situasjoner og kunne vurdere hvilke ferdigheter det er riktig å benytte til enhver tid. Sosiale ferdigheter er spesifikk atferd som en person utfører i en gitt situasjon for å handle kompetent i en bestemt sosial sammenheng. Denne veilederen (2009) fokuserer spesielt på utvikling av elevenes sosiale ferdigheter og opererer med fem sosiale kompetanseområder som er viktige i skolen. Disse er: *Empati, samarbeidsferdigheter, selvhevdelse, selvkontroll og ansvarlighet* (Gresham og Elliot, 1990 og 2002). Kort oppsummert kan følgende sies om hver av de fem kompetanseområdene:

Empati går på evnen til å leve seg inn i andres situasjon, sosial sensitivitet og å vise omtanke og respekt for andres følelser og synspunkter. Empati kan utvikles og endres og er sentralt for å kunne utvikle nære relasjoner og være en motvekt mot vold og mobbing. *Samarbeidsferdigheter* dreier seg om samarbeid med jevnaldrende og voksne. Samarbeid øves i reelle samarbeidssituasjoner med vekt på blant annet å dele med andre, hjelpe andre og å følge regler og beskjeder. *Selvhevdelse* innebærer å kunne be om hjelp, presentere seg og markere seg sosialt, uttrykke egne meninger og kunne si nei til noe man helst ikke bør være med på. *Selvhevdelse* dreier seg om å uttrykke uavhengighet, samt å ta sosial kontakt. *Selvkontroll* regulerer forholdet mellom atferd og følelser. Man må kunne ta hensyn til andre og fellesskapet, og man må kunne utsette egne behov og tilpasse følelsesmessige reaksjoner til situasjonen. *Ansvarlighet* dreier seg om å vise respekt for egne og andres eiendeler og arbeid og å kunne utføre oppgaver på en ansvarsfull måte. Et viktig fellestrekk ved de fem sosiale kompetanseområdene er at det handler om å utvikle prososiale handlinger. Disse handlingene kjennetegnes ved frivillighet og at de er nyttige for andre (Veilederen, 2009). Lærere bør prioritere arbeidsoppgaver og metoder som setter krav til disse fem kompetanseområdene for sosial utvikling.

Sosial kompetanse og relasjon lærer – elever

Til nå har det vært fokusert mest på elevenes sosiale kompetanse. For å få et helhetsperspektiv på utvikling av sosial kompetanse i skolen, er det også viktig å se på samspillet mellom lærer og elever, altså relasjonen mellom dem (Moen, T. i Bjørnsrud og Nilsen, 2011). Veilederen (09) fokuserer også på sosial kompetanse i et relasjonelt perspektiv. Under viktige forhold når man skal legge til rette for utviklingen av sosial kompetanse hos elevene, trekkes relasjonsbegrepet fram: «Læring av sosial kompetanse innebærer blant annet arbeid med å bedre relasjoner mellom elever og mellom elever og lærere» (s. 36). Både Nordahl (2005) og Ogden (2009) understreker at kvaliteten på relasjoner mellom elever og mellom elever og lærere har avgjørende betydning for elevenes læringsutbytte både skolefaglig og sosialt. Nordahl

m.fl. (2005) peker på sosial kompetanse og gode relasjoner som en svært viktig faktor når man arbeider med atferdsproblematikk. I en review-undersøkelse bestilt av Kunnskapsdepartementet i 2008, kom det klart fram at læreres evne til å inngå i en sosial relasjon til hver enkelt elev er den dimensjonen av lærerens kompetanse som betyr aller mest for elevenes læring (Lillejord m.fl., 2010). Elevenes relasjon til læreren har også stor betydning for deres psykiske helse

(ibid.). Noen aktuelle indikatorer for en positiv relasjon er: Å bli respektert, å bli rost, å bli vist interesse for og å bli anerkjent. Indikatorer for en negativ relasjon er å bli oversett, å bli skjelt ut, å bli ydmyket og å bli vist manglende respekt (ibid.). Lærere er hovedansvarlige for å skape disse gode relasjonene både til enkeltelevne og i klassefelleskapet og må prøve å gjøre seg fortjent til å få elevenes tillit. Som gode sosiale rollemodeller for elevene modellerer lærerne ønsket sosial atferd. I et godt samspill med relasjonskompetente voksne utvikler også elever seg til å bli sosialt kompetente. Grunnleggende elementer i det som betegnes som relasjonskompetanse i mellommenneskelig samhandling er personlig væremåte, anerkjennelse og evne til empati (Røkenes og Hanssen, 2006). Personlig væremåte kjennetegnes blant annet ved imøtekommenhet, vennlighet og det å vise ekte interesse for den andre. Å anerkjenne en annen person innebærer å møte vedkommende med ubetinget aksept, bekrefte denne personens egne opplevelser og å forstå vedkommende uten å *vurdere* den samme personen (ibid.). Hvis elever opplever denne personlige anerkjennelsen fra læreren, vil høyst sannsynlig også mange elever etter hvert bedre sine skolefaglige prestasjoner. Anerkjennelse er en væremåte og en grunnholdning som innebærer å ta hele sitt spekter av væremåter



Veileder for utvikling av sosial kompetanse

i bruk i samhandling med elevene (Bae, 1992). For at en elev skal kunne utvikle en god selvfølelse, er det svært viktig at eleven opplever denne betingelsesløse anerkjennelsen av læreren (Lillejord m.fl., 2010). Det er også viktig at elevene trenes opp til å anerkjenne hverandre, og her vil læreren som rollemodell virke inn. Empati innebærer å vise innlevelse, å leve seg inn i en annen persons indre, subjektive opplevelser både innholdsmessig og affektivt (Røkenes og Hanssen, 2006). Å etablere og opprettholde god relasjonskompetanse i skolen, handler både om kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Elevene utvikler egen relasjonskompetanse, ikke minst gjennom observasjon, lærerens modellering og egen ferdighetstrening.

Litt om grunnleggende ferdigheter

De grunnleggende ferdighetene i grunnskolen kom med Kunnskapsløftet og omtales blant annet i *Læreplaner for fag* i dette læreplandokumentet:

I kompetansemålene i læreplanene for fag er mål for fem grunnleggende ferdigheter integrert på det enkelte fags premisser. De grunnleggende ferdighetene er: *å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne lese, å kunne regne og å kunne bruke digitale verktøy*. Elevene skal i arbeidet med fagene tilegne seg de grunnleggende ferdighetene, som er forutsetninger for videre utvikling og læring (s. 39).

Grunnleggende ferdigheter i faget utgjør et eget avsnitt i alle læreplanene for de ulike fagene. For hvert fag står det innledningsvis at disse ferdighetene er integrert i kompetansemålene der de bidrar til utvikling av og er en del av fagkompetansen. Deretter står det noe om hvordan de fem ulike ferdighetene forstås i det aktuelle skolefaget.

En sjettede grunnleggende ferdighet kunne ha følgende overskrift i LK 06: *Å kunne vise sosiale ferdigheter*. En kort definisjon av sosiale ferdigheter kunne stå i tilknytning til avsnittet om *grunnleggende ferdigheter* i de respektive fagplanene i Kunnskapsløftet. Mens en mer helhetlig framstilling av sosiale ferdigheter som en del av begrepet sosial kompetanse, kanskje kunne synliggjøres i en egen sosial læreplan.

En egen sosial læreplan

Terje Ogden skrev følgende fagartikkel i Norsk Skoleblad i 1999: *Er tiden moden for en sosial læreplan i skolen?* Allerede den gang talte han varmt for å utvikle en slik læreplan. Tida er desto mer moden i dag. Det handler om at elevene skal gjøres best mulig i stand til å mestre de sosiale utfordringene som kan dukke opp i en stadig mer kompleks tilværelse, både i arbeid, samfunnsliv og fritid. Trening i sosiale ferdigheter kan bidra til å redusere problematferd, inkludert mobbing (Ogden, 2009). Samtidig viser flere forskningsundersøkelser at det også er en positiv sammenheng mellom elevenes sosiale kompetanse og skolefaglige prestasjoner (ibid.). Å arbeide aktivt med

Behovet for samvær er menneskelig og medfødt, men evnen til å omgås andre må vi læres opp til.

URIE BRONFENBRENNER

å utvikle elevenes sosiale kompetanse vil dermed også kunne bidra til å gjøre elevene bedre til å lese, skrive og regne.

Generelt sies det ofte at skolens sosiale mål er implisitte i skolens daglige virke, at disse målene på en eller annen måte finnes igjen i alle fag. Men det synes å mangle klare, konkrete planer for innhold og arbeidsmåter når det gjelder skolens sosiale læringsmål. Den sosiale og personlige læringen i skolen knyttes ofte til den skjulte læreplanen (Goodlad, 1979). Dette innebærer sosialisering og tilpasning til skolens normer og verdier som råder i skolehverdagen, men denne læringen er usystematisk og ikke målrettet. Den tas for gitt, og dens resultater er usikre. Haugstad (2011) mener at alle skoler bør ha en egen plan for sosial læring, hvor blant annet mål, innhold, arbeidsmåter og evaluering inngår som egne områder i denne planen. Han refererer til at New Zealand og Malta har slike planer. Sosial kompetanse og sosiale ferdigheter kan også læres på samme måte som andre kunnskaper i skolen, for eksempel gjennom tilpasset litteratur, rollespill, modellering, reflekterende samtaler og andre aktiviserende arbeidsmetoder.

Noen aktuelle tverrfaglige temaer kan være demokrati, samarbeid, likeverd og konflikthåndtering. Fag som norsk, samfunnsfag og RLE kan være spesielt relevante fag i denne sammenheng. Sosiale ferdigheter gjenspeiles også i skolens ordensreglement og kan knyttes til vurdering av elevenes orden og oppførsel. Elevenes sosiale ferdigheter kan også vurderes av elevene selv gjennom egenvurdering og kameratvurdering, og ikke bare av lærerne (Slemmen, 2010). Utvikling av elevenes sosiale kompetanse kan være med på å utjevne sosiale forskjeller, redusere omfanget av mobbing og styrke det flerkulturelle perspektivet i skolen (Jahnsen, 2007). Haugstad (2011) viser til undersøkelser som sier at 70 prosent av de faktorene som avgjør om man lykkes i arbeids- og privatliv, er forhold knyttet til sosiale ferdigheter. Vi lever også i en tid hvor barn og ungdom tilbringer stadig mer tid i offentlige institusjoner som barnehage og skole, noe som naturlig medfører at skolens oppdragerfunksjon blir viktigere. Ja, det er ikke vanskelig å finne gode argumenter for å prioritere sosial læring i skolen høyt. Så kan det selvsagt være uenighet om virkemidlene. Arbeidet med å utvikle sosiale ferdigheter blir spesielt viktig når man arbeider med barn og unge som står i fare for å utvikle antisosial atferd. Flere forskningsundersøkelser viser at trening i sosial kompetanse kan redusere ulike typer problematferd i skolen (Løsel og Beelmann, 2003).

En helhetlig tilnærming til utvikling av elevenes sosiale kompetanse krever at skolens ledelse og hele personalet har et felles fokus. Et slikt skolebasert utviklingsarbeid må hvile på en kollektiv forståelse av sosial kompetanse, delt eierskap og felles forpliktelse for framdriften i arbeidet. I hvilken grad man lykkes med et slikt arbeid, vil være avhengig av den rådende kulturen på skolen (Berg, 1999). En kollektiv, samarbeidspreget kultur vil være langt bedre egnet til dette formålet enn en individualistisk orientert kultur (ibid.). Å jobbe med å utvikle en mer samarbeidsorientert skolekultur, vil derfor være en god investering.

Sosial kompetanse og samarbeid med foresatte

Kvaliteten på relasjonen mellom lærerne, mellom lærere og foreldre eller mellom lærere og

elevene, står sjelden på dagsorden når man snakker om utvikling av elevenes sosiale kompetanse. Det iverksettes heller ikke mange tiltak som har til hensikt å forbedre relasjonskvaliteten mellom lærere og elever (Nordahl, 2007). Det bør være skolens ledelse som tar ansvaret for planlegging, gjennomføring og evaluering av arbeidet med læring av sosial kompetanse i skolen. Skolen bør også ha et nært samarbeid med de foresatte for å sikre at skole og hjem i størst mulig grad kan vektlegge de samme prinsippene for oppdragelsen (Lillejord m.fl., 2010). Det er en felles oppgave for de foresatte og skolen å utvikle kompetente barn og unge både sosialt og faglig. Lærerne må formidle og drøfte verdier, regler, krav og forventninger til sosialt kompetent atferd med foresatte og elever og tydeliggjøre hvilke sosiale ferdigheter elevene forventes å praktisere på skolen og hjemme. En god elev- og foreldremedvirkning i skolen innebærer at læreren lytter og tar hensyn til de foresattes og elevenes meninger om hva god sosial kompetanse er. Målet må være at hjem og skole utvikler mest mulig felles forventninger til elevenes sosiale atferd.

Innføring av en ny grunnleggende ferdighet

Søgnenutvalget la i NOU (2003:16) opp til en grundig drøfting av forholdet mellom et smalt og et bredt kunnskaps- og kompetansebegrep i den norske grunnutdanningen. Den brede tilnærmingen skulle både gi kunnskap og ruste eleven til et meningsfullt liv som enkeltperson og samfunnsborger. En slik bred basiskompetanse ville også ha omfattet sosial kompetanse. Men Kunnskapsløftet endte i stedet opp med et smalt kunnskaps- og kompetansebegrep. Ifølge Dybvig (2011) ble fagplanene fagdelte, målstyrte og tradisjonsstyrte, og det brede kompetansebegrepet ble i stedet til fem grunnleggende ferdigheter. Sosiale ferdigheter kom ikke med. Han påpeker at den gamle generelle delen av læreplanen ikke er oppdatert eller fornyet og i praksis lagt død. Når vi samtidig flere steder kan lese uttalelser fra forskere og næringslivsfolk som trekker fram god sosial kompetanse som det viktigste for å greie seg godt i dagens samfunn, er det grunn til en viss bekymring for den sosiale læringen i dagens grunnskole. Sosiale egenskaper som å kunne kommunisere

med folk, vise oppmerksomhet overfor andre, komme presis på jobb og ta ansvar, trekkes fram som grunnleggende viktig i arbeids- og samfunnsliv. Dybvik (2011) hevder at barn og unges psykiske helse og sosiale kompetanseutvikling er et underkommunisert og underprioritert tema i hele utdanningsløpet, samtidig som det moderne samfunn stiller like store krav til sosiale samhandlingsferdigheter som til lesing, skriving og regning. Ogden (2009) mener at en avgjørende forklaring på hvorfor ungdom dropper ut av videregående skole og i stadig større grad ender som uføre, er at skolen ikke i tilstrekkelig grad forbereder ungdom på arbeidslivets stadig økende krav til sosiale ferdigheter. Ja, kanskje er det gode grunner til å vurdere på nytt om *sosiale ferdigheter* bør innføres som en sjette grunnleggende ferdighet i skolen. Det ville innebære en synliggjøring av sosial læring og sidestille sosiale ferdigheter med dagens fem faglig orienterte grunnleggende ferdigheter.

Balanse mellom faglig og sosial læring

Vi trenger en skole som prioriterer både de teoretiske skolefagene, de praktisk-estetiske fagene og personlige og sosiale verdier. Det blir ofte en kunstig motsetning mellom det å prioritere elevenes faglige kompetanse og det å prioritere elevenes sosiale kompetanse. Faglig og sosial læring kan gå hånd i hånd og gjensidig befrukte hverandre. Men i en tid hvor vi gjennom Kunnskapsløftet opplever så stor oppmerksomhet på elevenes faglige læringsutbytte, er det en fare for at vi fokuserer for lite på elevenes psykososiale arbeidsmiljø og utvikling av deres sosiale ferdigheter. En innføring av sosiale ferdigheter som den sjette grunnleggende ferdighet i grunnskolen kan være et viktig bidrag til å opprette en mer naturlig balanse mellom faglig og sosial læring og bidra til at elevene får en styrket helhetlig livsmestringskompetanse.

LITTERATUR

- BAE, B. OG WAASTAD, J.E. (red.) (1992). *Erkjennelse og anerkjennelse. Perspektiv på relasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget.
- BERG, G. (1999). *Skolekultur – nøkkelen til skolens utvikling*. Ad Notam Gyldendal.
- DYBVIK, E. (2011). *Det handler bare om fag*. Aktuell kommentar i Tønsbergs Blad 11. november.
- GARBARINO, J. (1985). *Adolesent development: An ecological perspective*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill.
- GOODLAD, J.I. (1979). *Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- GRESHAM, F.M. OG ELLIOT, S.N. (1990). *Social skills rating system. Manual*. Circle Pines: American Guidance Service.
- HAUGSTAD, O. (2011). *Kvalitetsbegrepet i norsk skole*. Kronikk i *Utdanning* nr. 18/4
- JAHNSEN, H. (2007). *Sosial læring i skolen*. Artikkel, Lillegården kompetansesenter.
- KUNNSKAPSLØFTET. LÆREPLAN FOR GRUNNSKOLEN OG VIDEREgåENDE OPPLÆRING (2006). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- LILLEJORD, S., MANGER, T. OG NORDAHL, T. (2010). *Livet i skolen 2*. Fagbokforlaget.
- LØSEL, F. OG BEELMANN, A. (2003). *Effects of child skills training in preventing antisocial behavior: A systematic review of randomized evaluations*. The Annals of the American Academy, 587, ss 84–109.
- MOEN, T. (2011). Tre perspektiver på sosial kompetanse i skolen: Muligheter og begrensninger I: H. Bjørnsrud og S. Nilsen (red.): *Lærerarbeid for tilpasset opplæring – tilrettelegging og utvikling*. Gyldendal Akademisk.
- NORDAHL, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse. En beskrivelse og en evaluering av LP-modellen*. Rapport 19/05. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- NORDAHL, T. (2007). *Hjem og skole. Hvordan skape et bedre samarbeid?* Universitetsforlaget.
- NORDAHL, T., SØRLIE, M.A., MANGER, T. OG TVEIT, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Fagbokforlaget.
- NOU, NORGES OFFENTLIGE UTREDNINGER (2003:16). *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- OGDEN, T. (1999). *Er tiden moden for en sosial læreplan i skolen?* Norsk Skoleblad nr. 49.
- OGDEN, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Gyldendal Akademisk.
- OPPLÆRINGSLOVEN (1998). Loven om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa.
- RØKENES, O.H. OG HANSSEN, P.H. (2006). *Bære eller briste – kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Fagbokforlaget, Bergen.
- SLEMMEN, T. (2010). *Vurdering for læring i klasserommet*. Gyldendal Akademisk.
- STORTINGSMELDING 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- STORTINGSMELDING 11 (2008-2009): *Læreren. Rollen og utdanningen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- STORTINGSMELDING 20 (2012-2013). *På rett vei. Kvalitet og mangfold i felles skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- STRANDBERG, L. (2008). *Vygotsky i praksis. Blant pugghester og fuskelapper*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- UTDANNINGS DIREKTORATET (2009). *Utvikling av sosial kompetanse*. Veileder for skolen. Revidert utgave. Høgskolen i Hedmark



Dag Roaldset jobber som høgskolelektor i pedagogikk / utdanningsledelse ved Høgskolen i Buskerud og Vestfold, Fakultet for lærerutdanning. Han underviser i de nivådelte grunnskolelærerutdanningene 1-7 og 5-10, i pedagogisk veiledning og innenfor masterstudiet i utdanningsledelse. Tidligere har han jobbet mange år som lærer i grunnskolen og har også vært skoleleder, praksisleder i lærerutdanninga og skolefaglig rådgiver på kommunenivået.

Sammen om god praksisopplæring

■ AV ERIK BULIE

Kvalitet i lærerutdanningene er et aktuelt tema som det blir skrevet mye om. Men et tema som likevel sjelden blir berørt, er det relasjonelle grunnlaget mellom lærerutdanning og praksisskole. Det kan være fordi vi har vært vant til å se dette forholdet som en selvfølge. Men et godt praksissamarbeid i lærerutdanningene kommer ikke av seg selv – det krever en målrettet innsats der grunnleggende oppfatninger om forholdet mellom teori og praksis blir stilt på prøve.

Politikere og utdanningsmyndighetene har ved en rekke anledninger gitt uttrykk for at de to læringsarenaene teori og praksis må bindes tettere sammen, og at praksisopplæringen må styrkes som premissgivende element i utdanningene¹. Dette har senere blitt fulgt opp av blant annet en rekke ulike forskningsprogrammer som har hatt til hensikt å skape større helhet og sammenheng mellom teori og praksis². Gjeldende rammeplan for grunnskolelærerutdanningene 1–7 og 5–10 fremhever også dette: Utdanningene skal kjennetegnes av et nært samspill med profesjonsfeltet og det samfunnet skolen er en del av.

Formuleringer som «i nært samspill med», og «skape helhet og sammenheng» forutsetter at praksislærere og faglærere i utdanningene samarbeider. Men et velfungerende samarbeid betinger samtidig samordnende strukturer som rammer inn samarbeidet. En slik samordning må sikre at alle parter forpliktes i samarbeidet, men også at det tas tilstrekkelig hensyn til de ulike partenes egenarter. Uten samordning blir

samarbeid ofte uforpliktende og personavhengig. På den annen side vil en sterk samordning uten samarbeidsgrunnlag kunne framstå som en trussel mot faglig autonomi og raskt kunne vekke motstand.

Samarbeid og samordning

I dagligtale bruker vi ofte begrepene samarbeid og samordning om hverandre, begge peker på at noen «går sammen om en oppgave». Det er likevel ganske upresist. *Samordning* peker mot stor grad av formalisering og av gjensidige forpliktelser på organisasjonsnivå, blant annet når det gjelder ressursbruk. *Samarbeid* er derimot mer saksorientert og mindre forpliktende samhandling på personnivå (se f.eks. Jacobsen, 2004). Integrerings- og mangfoldsdirektoratet skal for eksempel bidra til samordning av ulike velferdstjenester som fremmer integrering, eller at opptak til grunnutdanning ved universiteter og høyskoler skal koordineres av det statlige serviceorganet Samordna Opptak. Samordningen peker med andre ord på

strukturelle tiltak for å få isolerte enkeltdeler til å fungere mer helhetlig for brukerne.

Samarbeid er derimot et bedre uttrykk når for eksempel enkeltansatte ved to høgschooler samarbeider om et FoU-prosjekt, eller som Nordahl hevder (Nordahl, 2003), når en kontaktlærer på en skole samarbeider med foreldrene eller andre om elevenes klassemiljø. Hvis arbeidet med klassemiljøet er basert på lærerens personlige initiativ, kjennskap til enkeltpersoner, eller spontane møter med foreldrene, er det nærliggende å kalle det samarbeid. I et slikt tilfelle har skolen og læreren latt være å gi avkall på sin beslutningsmyndighet. Hvis det derimot er etablert en styringsgruppe eller et representativt organ med tilhørende makt og beslutningsmyndighet, er samordning et mer dekkende begrep. Da har skolen gjort formelle organisatorisk grep for å sikre foreldrene reell innflytelse og medansvar for læringsmiljøet.

Enkelt sagt innebærer samordning en sterkere forpliktelse gjennom formalisering og ressursbruk. Samarbeid er mindre forpliktende og kan opphøre like lett som det oppstår. Ofte vil samarbeid være motivert av en nytteverdi for samarbeidsaktørene, men samordningen snarere vil tjene en tredjepersons interesser (f.eks. en student, klient eller velferdsmottaker).

Strukturelle grep for å fremme kvalitet

Begrepsskillet kan være nødvendig for å forstå hvorfor det – oftere enn vi liker – er så vanskelig

å forene praksisskoler og høgschooler om en god lærerutdanning. «Å trekke i samme retning» eller «spille på hverandres ressurser» høres fint ut, men er lettere på papiret enn i den praktiske hverdagen.

Flere steder ser vi eksempler på strukturelle grep, samarbeidsverktøy eller koordinerings-tiltak som i varierende grad ser ut til å lykkes. Symbolsk og reelt gjøres det forsøk med å bygge nye læringsarenaer, etablere samarbeidsorganer eller ta i bruk andre fysiske eller kulturelle artefakter. I lærerutdanningene har de ved Høgschoolen



i Hedmark blant annet gjort seg erfaringer med systematiserte trepartsamtaler mellom faglærere, praksislærere og studenter (Høgskolen i Hedmark, 2011). Ved åtte utdanningsinstitusjoner, deriblant Høgskolen Stord/Haugesund, ble det gjort forsøk med digitale læringsrom under PLUTO-prosjektene 2000–2003 (Engelsen, 2006). Ved Høgskolen Stord/Haugesund har vi siden 2010 også gjort oss erfaringer med Lesson Study³ som metode.

Det er ingenting som tyder på at disse i seg selv ikke kan være gode, læringsfremmende verktøy⁴, spørsmålet er heller om betingelsen for bruken alltid er til stede. «Usynlige» samarbeidsrelasjoner kan nettopp være vanskelig å få øye på, men er likevel avgjørende for at utviklingsmetoder eller samarbeidsverktøy skal fungere. Bør vi vie det relasjonelle grunnlaget mer oppmerksomhet?

Relasjonskvalitet

Å utvikle relasjoner betyr at vi *gjør noe sammen*, ikke hver for oss. I et sosiologisk perspektiv innebærer relasjoner noe mer enn «å kjenne noen» eller «være på hils», eller at «vi samhandler om ikke å samhandle» slik en lett kan karikere et tradisjonelt praksissamarbeid. Samhandling innebærer å ta hensyn til hverandre og hverandres motiver for handling.

Menneskenes forståelse av hverandre er grunnlaget i enhver sosial relasjon. Tydelige forventninger om andres oppførsel vil lette samhandlingen. For å danne seg slike forventninger må man leve seg inn i den andres oppfatninger og forestillinger. Man må, som sosiologen Willy Martinussen sier:

... prøve å forutse den andres handlinger med utgangspunkt i en forestilling om den andres meningsverden. Når både jeg og den andre oppfører oss slik, blir det samhandling ... (Martinussen, 2008; 78).

For å få til dette, må man ha en felles diskursiv plattform, eller for å si det enklere: Vi må forstå hverandre. Diskurser er virkelighetsoppfatninger. Mangt et praksissamarbeid har strandet fordi vi tror vi snakker samme språk. Å utvikle god relasjonskvalitet må derfor innebære at vi ikke

konkurrerer med hverandre om den diskursive makten, snarere tvert om; i dialogens ånd må vi få fram spenninger og motsetningsforhold slik at diskursen ikke blir avkortet eller ensidig.

Man skal heller ikke undervurdere betydningen av bare å bli kjent med hverandre. Men selv om utvikling av sosiale bånd kan gjøre felles oppgaveløsning betydelig lettere, vil det sjelden være nok i seg selv.

Gjennom gjensidige tilpasninger utfordrer vi innøvde vaner og tankemønstre nettopp fordi vi tar hensyn til hverandres erfaringer og motiver. Men vi må ikke utfordre oss så mye at vi fjerner tryggheten i det vi gjør eller mister stabilitet. Det kan skape uro, ja til og med distanse. Den som mangler tro på seg selv, vil trekke seg fra nye eller andre krevende situasjoner. På den andre siden må vi passe oss for å la tryggheten bli så dominerende at den virker stagnerende.

Relasjonene må bygge på gjensidig tillit og respekt, og ikke minst et prinsipp om maktbalanse. Det er viktig å skape forståelse for hvordan den andre tenker. Begge parter må dessuten dra nytte av samarbeidet. Et balansert bytteforhold kjennetegnes ved at begge parter opplever at de får flere goder (og unngår onder) enn de gir. Et ubalansert bytteforhold skaper konflikter og vil oppleves som utbytting snarere enn nytterikt for den svakeste parten.

Ingen lettvinte metoder

Det kan diskuteres om godt samarbeid alltid må etableres nedenfra, eller om samordning og organisasjonsmessige tiltak kan tvinge fram samarbeid på lengre sikt («støyen legger seg etter en stund»). Det gir imidlertid liten mening å reise en diskusjon om hva som kommer først, det viktigste er å legge til rette for parallelle prosesser.

Det kan aller først være grunn til å dvele nærmere ved målene og innholdet i praksisopplæringen. Tradisjonelt har høgskolens teori- og planverk blitt sendt som bestilling til



praksisskolene ut fra en tenkning om at god praksis er avledet av teori og skrivebordsplaner. I en slik deduktiv tenkning er teori premissleverandør for praksis (Haug, 2008).

Ved Høgskolen Stord/Haugesund har vi valgt å utfordre disse tradisjonene. Sammen med rektor og praksislærere ved Hystad skole i Stord kommune har vi utviklet et vurderingsgrunnlag i praksisopplæringen som i større grad tar hensyn til praksisfeltets opplevelser av viktige lærerkompetanser. Ikke bare har dette medført et større engasjement for å delta som lærerutdannere, men det har også plassert praksisfeltet som en tydelig premissgiver i utdanningen. For å kvalifisere som profesjonsutdanning har vi lagt til grunn at fagenes legitimitet må hvile på nettopp yrkesnærheten og fellesnevnerne som undervisning og læring. Ellers vil utdanningen lett kunne bli et knippe med flere små universitetsfag uten nødvendig profesjonsprofil.

Ofte er det vanskelig å finne balansepunktet mellom de to ytterpunktene «teori for praksis» og «praksis for teori»⁵, eller mellom det deduktive og det induktive. Det er imidlertid ingen motsetning mellom et induktivt perspektiv og bruk av teori, der altså praksis settes i sentrum for studentenes læringsutbytte. Teoretiske begreper vil kunne tjene som gode verktøy for å få fram meninger og forståelsesmåter og på denne måten danne tematiske utgangspunkt for drøftinger og prioriteringer. Slik kan teori i større grad bli et analyse-redskap på praksisfeltets betingelser.

Vurderingskriterier og kjennetegn som felles samarbeidsplattform

Å invitere med praksislærerne til å utarbeide et felles veikart for praksisopplæringen med konkretiserte mål, vurderingskriterier og tilhørende kjennetegn har vært en ubetinget positiv erfaring sett fra utdanningens ståsted. Lærerutdanningen ville ikke ha vært i stand til å formulere kjennetegn på måloppnåelse uten aktiv deltakelse fra praksislærerne. Praksislærernes vurdering av målenes og kriterienes omfang, rekkefølge og ofte indre sammenheng har også vært et nyttig korrektiv i overgangen fra skrivebordsplaner til operative

planer i bruk. Men gode vurderingskriterier og kjennetegn har heller ikke vært mulig å utvikle uten god kontaktflate mellom skole og den faglige og pedagogiske forskningsfronten i utdanningen. Å skape ro over forholdet mellom teori og praksis er kanskje det verste en yrkesnær utdanning kan gjøre. Vi tror at uttalte konflikter bringer oss videre. Ja, som med relasjoner ellers kommer vi ofte nærmere hverandre etter en god fight. At vi har latt være å snakke sammen, har vært et feilsteg som vi tidligere har betalt dyrt for.

Utviklingsarbeid er tidkrevende. Det er lett å snakke om det, men det krever tid å skrive dokumenter i fellesskap, diskutere og kompromisse om valg og fokusområder, ikke minst formulere det i et språk alle kan bruke. En felles kultur er ikke et reisverk man setter opp over natta. Slikt tar mange år.

For lærerutdanningen har dette implisert at praksisopplæringen må legges til et fåtall skoler som utdanningen har langsiktige avtaler med. Det er viktig med gode avtaler med skoleeierne, men enda viktigere med samarbeidsrelasjoner og -plattformer som gjør lærerne fra både teori- og praksisdelen i stand til å kvalifisere studentene for yrket.

Samordning gjennom fast møtestruktur

Å gå sammen om god praksisopplæring bygger ikke på et organisatorisk grep man gjør én gang, men er noe som krever jevnlig vedlikehold ved at folk møtes og etablerer tillit til hverandre. En fast møtestruktur har gitt oss nødvendig systematikk og forutsigbarhet. Ved Høgskolen Stord/Haugesund har vi etablert 3–4 faste møter med praksisskolene pr. semester. «Neste gang vi møtes» har invitert til at tidligere saker følges opp og at vi har våget å ta nye skritt sammen. Spurkeland (2012) minner om at regelmessige møter tjener som relasjonelle vedlikeholdspunkter. Uten jevnlig kontakt vil enhver sosial relasjon kjølnes. Faste møtepunkter forplikter mer enn å overlate til enkeltpersoner å ta kontakt når behovet oppstår.

Gjentatte møtepunkter som ivaretar felles planlegging, underveisvurdering og evaluering, både symboliserer fellesskap og gir rammer for

å bli kjent med hverandre. Men repetisjon og forutsigbarhet kan også føre til at faste møter fort får et rituelt preg som får dem til å virke mot sin hensikt. Vi har derfor lagt størst vekt på «det vi gjør sammen» mellom møtene, og at det er mellomarbeidet som gir ritualene legitimitet og vekstgrunnlag.

Med avtalte blikk på faglige temaer i praksis-periodene har høgsolen kunnet utruste studentene med relevant teoretisk bagasje. Teoriundervisningen har delvis fulgt studentene der de er, det vil si i deres faglig-pedagogiske progresjon i praksis, og i den grad det har vært praktisk mulig, også fysisk på skolen. Det er en utfordring for lærerutdanningene å møte forskjellige interesser og prioriteringer fra flere praksisskoler samtidig, men det er likevel fullt mulig. Høgskolene må legge den tradisjonelle fellesundervisningen i auditoriene under press. Et slikt press er faktisk avgjørende for en profesjonskvalifiserende utdanning der praksis legger premisser for teori. Å tenke teori som «næringsgrunnlag» for praksis (Gudmundsdottir, 1990) vil ikke minst skape behov for et felles vurderingsspråk og en gjentatt samhandling om vurdering av studentene.

Å gå i takt

Å gå i takt er ikke bare et spørsmål om samarbeid og samordning, men også et personlig spørsmål om blant annet motivasjon, samarbeidsegenskaper, rolleoppfatninger, den generelle trivselen på arbeidsplassen og ikke minst skoleledernes holdninger. Men uten blikk eller gehør vil ethvert samspill møte problemer. Gutten i skolekorpset som mente han var den eneste som gikk i takt, kan være et bilde på det.

Høgskolen Stord/Haugesunds erfaringer har fortalt oss hvor viktig det er å involvere aktørene direkte om vi skal forvente endringer i lærerutdanningen. Nøkkelen ligger like ofte innenfor som utenfor utdanningen selv. Å starte innenfra kan være smertefullt og tidkrevende, men det gir resultater.

Et av lærerutdanningenes viktigste særtrekk er det profesjonsnære læringsfellesskapet. Men læringsfellesskap er ikke primært et teknisk

spørsmål om verktøy eller arenaer, det er heller et spørsmål om samhandling og læringskultur. Dette faller ikke på plass av seg selv, det krever innsats over lang tid.

NOTER

- 1 Se bl.a. NOKUTs Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge 2006, og rapportene fra Følgegruppen for lærerutdanningsreformen nr. 1, 2011 og nr. 2, 2012.
- 2 På oppdrag for Kunnskapsdepartementet opprettet Forskningsrådet i 2005 forskningsprogrammet PRAK-SISFOU. En hovedhensikt med programmet har vært å styrke FoU-kompetansen i norske lærerutdanningsinstitusjoner med forskningsprosjekter som både tematisk og gjennom samarbeidsrelasjoner har praksisnærhet som forutsetning.
- 3 En nærmere presentasjon av Lesson Study kan du se her: <<http://www.tc.columbia.edu/lessonstudy/index.html>>
- 4 I Bedre skole nr. 1, 2013 argumenterer bl.a. Munthe, Baugstø og Haldorsen om gode resultater med bruk av Lesson Study som metode for systematisk læringsarbeid ved to av skolene i Bømlo kommune.
- 5 Det er et vitenskapsteoretisk spørsmål om praksis er anvendt teori, eller om teori springer ut fra praksis.

LITTERATUR

- ENGELSEN, K. S. (2006). *Gjennom fokustrengsel. Lærerutdanningen i møte med IKT og nye vurderingsformer*. Doktorgradsavhandling. Bergen: Universitetet i Bergen.
- GUDMUNDSDOTTIR, S. (1990). Hvordan gir teorien næring til praksis, og omvendt? I Strømnes, Å., Pedersen, H. og Grankvist, R. (red): *Pedagogisk teori og praksis i lærerutdanningen*. Trondheim: Tapir.
- HAUG, P. (2008). Pedagogikkfaget i allmennlærerutdanninga. *Nytt norsk tidsskrift*, Nr. 1, s. 17–28.
- HØGSKOLEN I HEDMARK (2011): *PIL – Praksis som integrerende element i lærerutdanningen*. Sluttrapport fra lokalt PIL-prosjekt ved Høgskolen i Hedmark. Treklangsamarbeid og trepartsamtaler. Elverum, Flisa Trykkeri.
- JACOBSEN, D.I. (2004): Hvorfor er samarbeid så vanskelig? I: P. Repstad (red), *Dugnadsånd og forsvarsverker*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget
- MARTINUSSEN, W. (2008). *Samfunnsliv. Innføring i sosiologiske tenkemåter*. Oslo: Universitetsforlaget
- MUNTHE, E., BAUGSTØ, T OG HALDORSEN, A-K. (2013). Japanske takter i Bømlo kommune. *Bedre Skole*, nr. 1, s. 11–15.
- NORDAHL, T. (2003). Makt og avmakt i samarbeidet mellom hjem og skole. NOVA rapport nr. 13/03.
- SPURKELAND, J. (2012). *Relasjonskompetanse. Resultater gjennom samhandling*. 2. utg. Oslo: Universitetsforlaget.



Erik Bulie er utdannet statsviter og jobber i dag som høgskolelektor i samfunnsfag ved Høgskolen Stord/Haugesund. I tillegg til fagdidaktiske temaer innenfor samfunnskunnskap, arbeider han med spørsmål om profesjonskompetanser og nye læringsrom mellom teori og praksis. Lærernes mangfoldige kunnskapsgrunnlag danner utgangspunkt for flere pågående utviklingsarbeider i nært samarbeid med yrkesfeltet.

HVOR HAR AMANDA GJEMT FOTBALLEN SIN?

Foto: Alexander Hagstadius

Nytt oppgavesett om snus

- tilpasset skoleprogrammet FRI
- relevant i norsk, samfunnsfag og RLE, 8.-10. trinn
- nett- eller papirbasert

Stadig færre ungdommer røyker, men hva med de som snuser?

- Hvor farlig er egentlig snus?
- En spennende måte å lære hvordan snus påvirker helse, utseende og lommebok mer enn mange kanskje tror.

Oppgavene finner du på kreftforeningen.no/forebygging



KREFTFORENINGEN



FORSKNING PÅ TVERS AV KRISTIN HELSTAD

I denne spalten gir Bedre Skole smakebiter av prosjekter som foregår innenfor rammene av KiS (Kunnskap i skolen) ved Universitetet i Oslo. I KiS samarbeider forskere fra fem fakulteter om å bringe fram skolerelevant forskning. KiS har tre prioriterte områder: Realfag i utdanning, Språk i utdanning og Styring, ledelse og organisering av skolen. Kristin Helstad er førstelektor ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, der hun underviser i masterprogrammet i utdanningsledelse og i lektorutdanningen. Helstads forskningsinteresser er knyttet til forholdet mellom læreres fagdidaktiske arbeid og skoleutvikling og ledelse.

Profesjonelle læringsfellesskap: Kunnskapsutvikling gjennom samtaler

I en studie analyseres og spores læreres kunnskapsutvikling gjennom samtaler med utgangspunkt i elevtekster fra ulike fag. Studien ser på sammenhengen mellom lærernes kunnskapsutvikling og forskernes involvering, og den undersøker skoleledelsens arbeid med å institusjonalisere ny kunnskap og nye praksisformer på skolen.

I mitt nylig avsluttede doktorgradsarbeid har jeg ønsket å bidra med innsikt i hvordan lærere kan utvikle kunnskap om faglig orientert skriving og skriveidaktikk gjennom samtaler i et tverrfaglig læringsfellesskap (Helstad, 2013). Det var lærerne selv som tok initiativ til utviklingsarbeidet, og de tok selv kontakt med to universitetsansatte skriveforskere som skulle støtte arbeidet og bistå dem over en treårsperiode. Studien baserer seg på lydopptak av samtaler i læringsfellesskapet, samt intervjuer med og logger fra utvalgte deltakere.

Et blikk fra lærersamtaler

Elleve lærere og to forskere er samlet på et grupperom på Fagerbakken videregående skole.¹ Gruppen, som møtes regelmessig, arbeider med å undersøke hva skriving og skrivepraksiser innebærer for lærerne som er representert i fellesskapet. Hva vil det si å skrive argumenterende tekster i så forskjellige fag som naturfag, rettslære, engelsk og norsk? Er det mulig å komme fram til en felles forståelse på tvers av fag? Med utgangspunkt i elevtekster som lærerne har tatt med seg til felles utforskning, forhandler de om forståelser av det skriveidaktiske arbeidet samtidig som de gir hverandre innblikk i fagenes ulike skrivepraksiser.

Ragnhild, en erfaren naturfaglærer, resonnerer:

Jeg tenker at en argumenterende tekst har et slags skjelett eller en disposisjon som man kan bygge videre på. Når vi drøfter, så har vi noen argumenter for, og så har vi noen argumenter mot, og så må det være en oppsummering og en konklusjon. Men slik er det kanskje ikke i alle fag?

Cecilie, Ragnhilds kollega følger på:

Vil ikke dette være fagavhengig? Jeg vil tro at en samfunnsfaglig tekst vil være ganske forskjellig fra det vi oppfatter som en drøftende tekst i biologi, og da legger vi fagspesifikke ting inn i det å drøfte, ikke sant? Jeg vet ikke om vi kan komme fram til noe felles her, jeg.

En av forskerne som er til stede, griper inn:

Det er ikke bare vi som har disse utfordringene. Det finnes egentlig ikke en samlende forståelse av hva som ligger i argumenterende skriving ...

Den neste timen går med til å reflektere omkring hva som ligger i begrepet argumenterende skriving, hva dette innebærer for skrivepraksiser i fagene, og hvordan lærere kan veilede og vurdere elevene sine i disse sjangrene. Læreplanen (K06) sier lite om hvordan arbeidet med skriving er tenkt



Foto: © contrastwerkstatt/fotolia.com

i praksis, utover at skriving er integrert i fagenes kompetansemål og at arbeidet skal skje på «de enkelte fagenes premisser». At arbeidet forutsetter samarbeid på tvers av fag, går ikke fram av læreplanen, men i innstillingen *Framtidas norskfag* (2006, s. 56) framheves det at «det er viktig å utvikle ein langsiktig dialog mellom lærarar om kva eigenskapar det er som kjenneteiknar gode fagtekstar på ulike årstrinn». I læringsfellesskapet ved Fagerbakken videregående skole er elevtekstene som ligger på bordet, hele tiden i sentrum for de utforskende samtalene. Gjennom den langsiktige dialogen blir lærernes implisitte kunnskap om normer og konvensjoner som gjelder for faglig orientert skriving, gjort eksplisitt. Samtidig blir forskningsbasert kunnskap gjort til gjenstand for forhandlinger og utvidede forståelser i læringsfellesskapet.

Kollektiv kunnskapsutvikling i skolen

Betydningen av at lærere utvikler kunnskap og holder seg faglig oppdatert, omtales i St.meld. nr. 11 (2008–2009) *Læreren, rollen og utdanningen* som særlig viktig når det gjelder å bidra til skoleutvikling og elevenes læring. Lærere forventes å ha

endrings- og utviklingskompetanse som handler om «med grunnlag i kritisk refleksjon over egen praksis å kunne samhandle i et faglig kollektiv for skolens utvikling» (St.meld. nr. 11, s. 15). Det blir forventet at skolene er «lærende organisasjoner», noe som innebærer at det må settes søkelys på kunnskapsutvikling blant profesjonsutøvere, ikke bare på elevenes læring. Kunnskapsutvikling blant lærere på den enkelte skole representerer en form for etterutdanning med potensial til å fremme robust skoleutvikling. I motsetning til korte kurs og spredte reformtiltak synes arbeidsplassrelatert kompetanseutvikling som varer over tid å være en virkningsfull strategi. Argumentet er at potensialet for utvikling er størst når det tas utgangspunkt i lærernes praksis, hva lærere kan og vet, og hva de har behov for å vite mer om (Vescio mfl., 2008).

Utvikling av skolebasert og kollektiv kunnskap er en lite beskrevet dimensjon i forskningen om læreres profesjonelle utvikling. Forskningslitteraturen har primært tatt for seg hva som kjennetegner formell etter- og videreutdanning, som oftest skjer *utenfor* skolen, mens den i mindre grad har undersøkt hva som foregår *på* skolen i form av uformell læring og prosessarbeid (Little,

2011). Forskningsfeltet mangler også studier av hvordan lærere utvikler kunnskap når de arbeider med «evidensbasert praksis» (Coburn og Turner, 2011). I tråd med at elevdata har fått økt oppmerksomhet, ikke minst gjennom prøver og tester, har forskning knyttet til anvendelse og forståelse av elevdata blitt mer aktuelt. Det er også et økende behov for forskning som avdekker hva som skjer når ansatte i utdanningsinstitusjoner involverer seg i lokal profesjonsutvikling, der utfordringen er å bygge bro mellom vitenskapelig kunnskap og kunnskap som utvikles i praksisfeltet. Det nasjonale programmet «Ungdomstrinn i utvikling» (2013-2017), som innfører skolebasert kompetanseutvikling som strategi, aktualiserer slike samarbeidsformer, der hensikten er at utdanningsinstitusjoner skal samarbeide med skoler for å utvikle skolenes samlede kunnskap når det gjelder læring, undervisning og samarbeid.

Studier av profesjonelle læringsfellesskap – sentrale kjennetegn

Profesjonelle læringsfellesskap bygger på antakelsen om at lærere som samarbeider, kan oppnå mer i fellesskap enn om de jobber alene, og at samarbeid kan bidra til å utvikle praksis gjennom en forskende tilnærming. I læringsfellesskap legges det til rette for ulike former for interaksjon, noe som kan motvirke tendensen til privatisering av lærerpraksisen. Gjennomgående karakteristikk knytter profesjonelle læringsfellesskap til skoler som kjennetegnes av gode samarbeidskulturer, som har felles visjoner og som tar kollektivt ansvar for elevenes og lærernes læring. Kvaliteten og formen på støtten lærere får, synes å være viktig for å sikre profesjonell utvikling. Bidrag fra kompetente andre, som ekspertkunnskap utenfra, er eksempler på ressurser som kan supplere og styrke lokale læringsfellesskap. Timperley mfl. (2007) finner at ressurspersoner som prøver å implementere ferdige opplegg, sjelden har suksess – det har

imidlertid tiltak utviklet i samarbeid med lærerne. En støttende skoleledelse, en utviklingsorientert skolekultur, et tillitsfullt klima og strukturer som avsatt tid til samarbeid, er andre faktorer som synes å støtte opp under kollektiv læring og skolebasert kompetanseutvikling (Postholm og Rokkones, 2012).

Mens flere studier har konsentrert seg om hva som kjennetegner nye læreres praksis, er det færre studier som har tatt for seg hvordan *erfarne* lærere utvikler kunnskap i arbeidslivkontekster. Lieberman og Mace (2009) skriver om betydningen av at erfarne lærere kommer sammen for å utvikle nye og robuste praksisformer basert på at lærere kollektivt reflekterer over arbeidet sitt, der praksiser blir gjort eksplisitte og offentlige. Konkret viser de til The National Writing Project i USA, som i dag består av over 200 lærernetverk, og som er basert på at lærere underviser og veileder hverandre basert på undervisningsopplegg knyttet til skriving. I denne etterutdanningsmodellen, som går over tid og som utformes i samarbeid med utdanningsinstitusjoner, demonstrerer lærere undervisning for hverandre, de skriver tekster selv, de får respons fra kollegaer, og de deltar i skrivegrupper. I tråd med prinsippene i sosiokulturell læringsteori, og i motsetning til tradisjonen om at læring foregår isolert og individuelt, markerer denne kompetanseutviklingsstrategien en langsiktig og kollektivt orientert modell for profesjonslæring. Ved å være aktive medlemmer av profesjonelle læringsfellesskap lærer lærerne hvilke aspekter ved slike fellesskap som er avgjørende for at elevene deres også skal oppleve faglig vekst.

Betydningen av at lærere utforsker elevdata i fellesskap, understrekes i flere studier. Vescio mfl. (2008) finner at deltakelse i profesjonelle læringsfellesskap som involverer arbeid med elevdata, forandrer læreres praksis, noe som også får betydning for elevenes læring. De finner flere

fellestrekk i hvordan læreres arbeid med elevdata endrer skolekulturer; lærere utvikler større grad av autonomi og autoritet, og arbeid i profesjonelle læringsfellesskap fører til et klarere fokus på kontinuerlig arbeidsplasslæring. Læreres deltakelse i læringsfellesskap har også stor påvirkningskraft på måter lærere snakker om sin daglige praksis på.

Samtaler i profesjonelle læringsfellesskap - hva vet vi?

Samtaler i profesjonelle læringsfellesskap bringer med seg stort potensial til fornyelse av profesjonskunnskap, idet samtalene utgjør broen mellom utdanningsfeltets verdier og praksisfeltets forbedringspotensial (Horn og Little, 2010). I motsetning til selvrappotering i spørreundersøkelser, har nærstudier av læreres arbeid i form av observasjon og lyd- eller videoopptak potensial til å frambringe større innsikt i hvordan kunnskapsutvikling foregår. Nærstudier fanger både hva lærere *sier* at de gjør og hva de faktisk *gjør*, og de avdekker hvordan dynamikken i relasjonsfeltet profesjonsutøvere imellom kommer til uttrykk og får betydning for læringskulturer i skolen. Studier av samtaler viser fram normer for kommunikasjon, om det er legitimt å utfordre eller kritisere hverandre, eller om behovet for konsensus er gjeldende. Slike normer kan ifølge Earl og Timperley (2008) fungere både fremmende og hemmende for kunnskapsutvikling, der samtalens kvaliteter og hvordan samtalene språklig rammes inn har betydning. Samtaler i profesjonelle læringsfellesskap vil imidlertid ikke i seg selv fungere kunnskapsutviklende. Det er *kvaliteten* på samtalene, om de preges av overflatiskhet eller om de går mer i dybden, som har betydning (Earl og Timperley, 2008). Hvordan samtalene ledes, hvilken dagsorden som settes og hvordan rutiner og mønstre for kommunikasjon utfolder seg i samtaler, er også sentralt. Det er med andre ord ikke bare innholdet, men like mye *måten det snakkes på* som fører

til læring. Samtaler i læringsfellesskap kan dermed både åpne og lukke for kunnskapsutvikling der potensielle kunnskapssøk kan passere uten å bli plukket opp, mens andre temaer blir gjenstand for utforskning. Samtaler preget av en *utforskende* tilnærming er motivert av en klar samarbeidsvilje, gjensidig tillit, tilførsel av ekspertise utenfra og et fokus på relevante data. I slike samtaler, som kjennetegnes av en kritisk og utfordrende diskurs, blir lærernes praksiser og oppfatninger synlige og gjort til gjenstand for utprøving. Earl og Timperley (2008) skiller videre mellom profesjonelle læringssamtaler preget av *sterk* og *svak* refleksjon. Sterke refleksjonsformer preges av at relasjoner utfordres, der det etterstrebes en balanse mellom støtte og utfordring, og der fokuset er på substansielle forhold og en undersøkende tilnærming til praksis. Svake refleksjonsformer preges på sin side av mangel på problematiseringer både av innhold og kontekst samt en overflatisk og konsensuspreget diskurs. Svake refleksjoner kan fungere bekreftende og sosialisierende, men samtalene trenger ikke å utfordre kunnskapshorisonten. Med andre ord: selv om samtalene foregår innenfor rammen av et profesjonelt læringsfellesskap, der hensikten er å utvikle og fornye eksisterende kunnskap, trenger ikke «snakket» i seg selv føre til kunnskapsutvikling.

I norsk kontekst har Roald (2010) avdekket at det i skolen foregår mange og parallelle møter og usammenhengende diskusjoner. Selv om samtaler i møter tilsynelatende kan framtre som strukturerte og planlagte, kan de stå i fare for å flyte ut i uproduktivt snakk. En annen studie som er basert på videoopptak av et læringsfellesskap bestående av fire ungdomsskolelærere (som samarbeidet om undervisningspraksiser), støtter opp under dette (Junge, 2012).

Selv om samtalene blant lærerne i denne studien var organisert som læringssamtaler, bar de preg av å være uformelle, og det meste av

innholdet var knyttet til beskrivelser. Lærerne uttrykte sjelden behov for endring og fornyelser, og når det skjedde, beveget samtalen seg direkte fra konstatering av problem til løsningsforslag, noe som ga lite rom for refleksjon. Junge (2012) fant også få tegn til uenighet og drøfting, og i den grad lærerne utdypet sine beskrivelser, foregikk det ved at de utvekslet fortellinger om lignende erfaringer.

Kunnskapsutvikling gjennom samtaler – funn og implikasjoner

Analysene av samtalene i læringsfellesskapet denne teksten bygger på, avdekker til dels svak refleksjon der lite står på spill, men også sterke refleksjonsformer der det åpnes for videre kunnskapssøk. Samlet sett kan analysen av de utvalgte samtaleutdragene i denne studien karakteriseres som dype og kritisk undersøkende, noe som framkommer der utfordrende forhandlinger, utforskende tilnærminger og dyptpløyende problematiseringer av skrivepraksiser spores. Dette betyr likevel ikke at samtalene gjennomgående har en slik karakter, og det trenger heller ikke bety at deltakerne alltid «lærer». Utvalgte analyser av samtaleforløp i denne studien kan også sies å være av mer akkumulerende karakter og preget av det Earl, Katz og Ben Jafaar (2010) omtaler som «activity traps». Et eksempel fra ett av møtene kan illustrere dette, der deltakerne brukte hele møtet (90 minutter) til å diskutere tidsplaner og rammer for det videre arbeidet. Elevtekstene som forelå, ble dermed ikke tematisert. Eksempelet viser hvor viktig det er å etablere hensiktsmessige strukturer, samtidig som det viser faren ved å bli hengende fast i dette. På tross av slike utfordringer viser analysen at samtalene over tid har stimulert kunnskapsutvikling i læringsfellesskapet. Endringspotensial og praksisforbedring spores i språk og handling, der deltakerne reviderer oppfatninger underveis i samtaler, der de kommer tilbake og viser fram justerte praksiser,

og der de i loggkommentarer og intervjuer reflekterer over hva deltakelse i fellesskapet har betydd for dem. En av lærerne uttrykker det på denne måten: «Det at jeg har deltatt i skrivegruppa, gjør at jeg praktiserer på nye måter.» En annen lærer sier det slik: «Det at vi har diskutert oppleggene med kollegaer, har bidratt til større refleksjon og etter hvert også korreksjon når jeg ser hva jeg kan gjøre annerledes.» Med utgangspunkt i elevtekster som har blitt gjort til gjenstand for felles utforskning, har lærerne, i tillegg til å reflektere rundt elevtekstene, kommet inn på mer generelle utfordringer de står overfor i det fagdidaktiske arbeidet, som spørsmål knyttet til digitale ressurser, elevsamarbeid og ulike vurderingspraksiser. Et eksempel på lærernes utforskning av kjemirapporter er fra Cecilies klasse, der fokuset på elevtekstene genererte flere relevante temaer underveis i samtalen (Helstad og Lund, 2012). Fokuset på elevtekstene fungerte dermed som tankeredskap og som et springbrett for lærernes videre utforskning av pedagogiske og fagdidaktiske utfordringer. Sentrale funn fra studien avdekker hvordan den langsiktige dialogen i læringsfellesskapet virker drivende for kunnskapsutvikling, der samtalens fokus (rettet mot elevdata), samtalens form (preget av tverrfaglighet og forhandling), og samtalens medierende funksjon (koplet til ny innsikt og praksisforbedring) utvikler lærernes oppfatninger og praksis. Kunnskapsutvikling identifiseres når omgangen med kunnskap veksler mellom å undersøke det ukjente og bekrefte det som er kjent og gyldig, og dermed sikre en produktiv balanse mellom stabilitet og fornyelse, noe som gjennomgående er kombinert med lærernes profesjonelle skjønn. Funnene avdekker at når lærere blir støttet og utfordret av kolleger, skolens ledelse og av eksterne ekspertdeltakere, utvides kunnskapshorisonten, og lærerne motiveres til nye kunnskapssøk. Studien viser også at sammensetningen i læringsfellesskapet, relasjonell

dynamikk, samt relasjonen mellom ledelse og lærerarbeid underveis i et utviklingsarbeid, har betydning for læreres kunnskapsutvikling. Studien peker på at læreres kunnskapsutvikling er avhengig av at skolens ledelse legger til rette for læring i profesjonelle læringsfellesskap, og at ledelsen anerkjenner betydningen av at lærere kontinuerlig har behov for å videreutvikle sin kompetanse. Med dette tas det høyde for at kollegasamarbeid ikke bare dreier seg om individer som samarbeider, men om å utvikle læringskulturer der ny innsikt og nye samarbeidsformer gis tid, rom og legitimitet, og der det kontinuerlig åpnes for nye forståelser og ny praksis. Funnene kan dermed tolkes som motsatsen til en reproduserende og tradisjonell lærerprofesjonalitet og tilpasning til en skolekultur preget av individorientert lærerarbeid og individuelle kompetanseutviklingstiltak.

NOTE

- 1 Fagerbakken videregående skole (anonymisert), har ca. 600 elever, ca. 60 lærere og et stabilt lærerkollegium. Skolen rekrutterer primært elever med høyere sosioøkonomisk status, og eksamensresultatene er godt over gjennomsnittet. Ved skolen arbeider en gruppe lærere med et tverrfaglig skoleutviklingsprosjekt knyttet til skriving. Bakgrunnen for initiativet var at erfarne faglærere i blant annet norsk, samfunnsfag, engelsk og naturfag opplevde behov for å styrke egen kompetanse i skriving i fagene der spørsmål knyttet til sjangrer, kildebruk, skrivestrategier og veilednings-/vurderingspraksiser var sentralt. Lærerne tok selv initiativ til samarbeid med to ekspertdeltakere fra universitetet som kunne bistå dem i dette, og gruppa, som lærerne meldte seg frivillig til å delta i, ble etablert på skolen. Skoleledelsen har støttet arbeidet gjennom å gi lærerne samarbeidstid, og ved å løfte fram prosjektet som et sentralt skoleutviklingstiltak. Utviklingsarbeidet har vært organisert i form av regelmessige møter i læringsfellesskapet der lærere, skoleledere, skriveforskere og studenter har deltatt. I møtene har aspekter ved fagskriving og skrive-didaktikk blitt drøftet, og lærerne har forpliktet seg til å prøve ut undervisningsopplegg med påfølgende erfaringsdeling. Eksempler på undervisningsopplegg og rektors og skriveforskernes refleksjoner har blitt dokumentert i form av rapporter og en bokutgivelse (Flyum og Hertzberg, 2011).

LITTERATUR

- COBURN, C.E. & TURNER, E.O. (2011). Research on Data Use: A Framework and Analysis. *Measurement: Interdisciplinary Research and Perspectives*, 9 (4), s. 173–206.
- EARL, L.M. & TIMPERLEY, H.S. (2008). *Professional learning conversations: Challenges in Using Evidence for Improvement*. United Kingdom: Springer Academic Publisher.
- EARL, L.M., KATZ, S. & BEN JAAFAR, S. (2009). *Building and connecting learning communities: The power of networks for school improvement*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- FLYUM, K.H. & HERTZBERG, F. (red.) (2011). *Skriv i alle fag. Om argumentasjon og kildebruk*. Universitetsforlaget.
- HELSTAD, K. & LUND, A. (2012). «Teachers' Talk on Students' Writing: Negotiating Students' Texts in Interdisciplinary Teacher Teams». *Teaching and Teacher Education*, 28, s. 599–608.
- HELSTAD, K. (2013). Kunnskapsutvikling blant lærere i videregående skole. En studie av et skoleutviklingsprosjekt om skriving i og på tvers av fag. Avhandling ved Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- HORN, I.S. & LITTLE, J.W. (2010). Attending to problems of practice: Routines and resources for professional learning in teachers' workplace interactions. *American educational research journal*, 47 (1), s. 181–217.
- JUNGE, J. (2012). Kjennetegn ved læreres kollegasamtaler, og betydningen av disse for læringspotensialet i samtalene. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 5, s. 374–386.
- LIEBERMAN, A. & POINTER MACE, D. (2009). The role of «accomplished teachers» in professional learning communities: uncovering practice and enabling leadership. *Teachers and Teaching*, 15 (4), s. 459–470.
- LITTLE, J. (2011). Professional Community and Professional Development in the Learning-Centered School. I: M. Kooy & K. van Veen (red.), *Teacher learning that matters: International perspectives*. New York: Routledge.
- LITTLE, J.W. (2012). Understanding data use practices among teachers: The contribution of micro-process studies. *American Journal of Education*, 118 (2), s. 143–166.
- POSTHOLM, M.B. & ROKKONES, K. (2012). Læreres profesjonelle utvikling: En review av forskning om hvordan lærere lærer. I: M.B. Postholm, *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (s. 21–50). Tapir akademisk forlag.
- ROALD, K. (2010). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skole og skoleeigar*. Avhandling for graden philosophiae doctor (ph.d.), Universitetet i Bergen.
- STORTINGSMELDING NR. 11 (2008–2009) *Læreren, rollen og utdanningen*. Kunnskapsdepartementet.
- TIMPERLEY, H., WILSON, A., BARRAR, H. & FUNG, I. (2007). *Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis iteration*. Wellington: Ministry of Education.
- VESCIO, V., ROSS, D. & ADAMS, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and teacher education*, 24 (1), s. 80–91.



Sølvi Lillejord er avdelingsdirektør ved Kunnskapssenter for utdanning. Hun har tidligere vært leder ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo.

Politikk, informasjon og kunnskap

Politikere forventer at lærere skal arbeide kunnskapsbasert. Men hva slags kunnskap er det egentlig politikerne baserer seg på? Når norske resultater i internasjonale prøver blir brukt til å karakterisere utdanningssystemet vårt, er trenden at man trekker slutninger og generaliserer langt ut over det testene kan si noe om.

Politikernes visjoner om kvalitet i opplæringen finner vi i nasjonale styringsdokumenter som stortingsmeldinger og læreplaner. De siste årene har forventninger om at både lærerutdanningen og skolens opplæring tar hensyn til kunnskap fra forskning, blitt tydeligere uttalt. Ambisjonen er, med andre ord, at læreres og skolelederes praksis skal være *kunnskapsbasert*. Andre profesjonsgrupper, som helsefagene, har tradisjon for å integrere forskning i klinisk praksis. I dag forventer alle at leger, tannleger og fysioterapeuter moderniserer sin praksis, er faglig oppdaterte og gir pasientene den beste diagnose, behandling og medisin. I helsesektoren betyr kunnskapsbasert praksis at yrkesutøvelsen er basert på systematisk innhentet forskningsbasert kunnskap, erfaringsbasert kunnskap og brukernes ønsker og behov i den gitte situasjonen (Nortvedt mfl. 2008).

Forventninger fra politikerne om at lærerne skal arbeide kunnskapsbasert, reiser imidlertid et spørsmål om ikke også politikken bør være kunnskapsbasert? Riktignok er politikk forankret i ideologi, men hvordan skal

skolen kunne implementere reformer hvis politikere og praktikere baserer sin praksis på totalt forskjellig kunnskapsgrunnlag? Diskusjonen er allerede i gang. For å unngå at skolen blir en ideologisk kampplass, må politikerne lytte mindre til egen ideologi og ta mer hensyn til resultater fra forskning, skriver Emil Sætra i Aftenposten (Sætra, 2013). Bjørn Sæbø (2013) mener at overivrige skolepolitikere er et stort problem for skolen og at skiftende politiske vinder har gjort skolen full av indre motsetninger.

Langsiktig kunnskapsbygging og enighet om noen grunnleggende prinsipper for god praksis kan være ett av svarene på slike utfordringer.

Fra informasjonssamfunn til kunnskapssamfunn

I dag arbeider forvaltningen iherdig med å utvikle gode prosedyrer for å samle, gjøre forståelig og spre all den kunnskapen som daglig utvikles gjennom forskning og annen kunnskapsgenererende aktivitet. Kunnskapsveksten i vår tid er enorm, og materialet skal ikke bare samles og sorteres, det må også kvalitetssikres og gjøres

forståelig for befolkningen. Tanken er jo at kunnskapen skal komme alle til gode og gjøre oss klokere. At kunnskap blir til nytte skjer både ved innovasjon, det vil si at det utvikles nye produkter, bedre tjenester, smartere måter å arbeide på – og ved at dypere innsikt gir oss bedre forståelse av oss selv og andre. Riktig brukt kan ny kunnskap både øke menneskeverdet, legge grunnlag for klokere handlinger og styrke demokratiet.

Kunnskapsveksten fører også til at det blir stadig flere kunnskapsarbeidere, det vil si personer som har som primæroppgave å produsere, forvalte og spre kunnskap. En viktig oppgave for dem er å omdanne informasjon til kunnskap. Kunnskap kan ta mange former, og det er viktig å skille mellom kunnskap og informasjon. Informasjon (data) i form av tall og prosenter er ikke selvforklarende, men må analyseres og settes inn i en sammenheng for å bli relevant og forståelig for den enkelte. Ved hjelp av tall kan vi konstatere at noe «er» slik eller sånn, men tallene forklarer ikke hvorfor det er som det er eller hvordan resultatene kan bli bedre.



Foto: © Robert Kneschke/fotolia.com

Informasjon må altså alltid transformeres til relevant kunnskap.

Informasjonsinnhenting er en vedvarende aktivitet i moderne samfunn. Fordi vi ønsker å bygge alle avgjørelser på best mulig kunnskap, samler vi stadig mer statistikk og evalueringsdata på stadig flere områder. Rangeringslister fra evalueringer er et nødvendig, men ikke tilstrekkelig kunnskapsgrunnlag når man skal forstå komplekse sammenhenger og forbedre praksiser. Selv om teknologien hjelper oss med å sortere data, er det fortsatt slik at kunnskapsutvikling forutsetter menneskets undersøkende og analytiske evner, skjønn, målrettede og kreative innsats. Vel kan en datamaskin koble sammen informasjon fra ulike kilder, men det er mennesker som programmerer maskinene, legger inn informasjonen og bestemmer hvilke informasjonskilder som skal kobles med hverandre. Maskinene skiller ikke mellom sant og usant, godt og dårlig, gyldig og ugyldig, relevant og irrelevant.

Selv om vi oppfatter slike problemstillinger som typiske for vår tid, er de slett ikke nye. Trolig har

de blitt aktualisert ved teknologiske gjennombrudd som har åpnet for nye kommunikasjonsformer de siste hundre årene: Telegraf, telefon, radio, kino, TV, datamaskiner, internett. Ifølge økonomen Fritz Machlup økte andelen sysselsatte i kunnskapsøkonomien i USA i perioden 1900 til 1959 fra 11 til 32 prosent (Machlup 1962). Allerede i 1950-årene var altså USA på full fart inn i kunnskapssamfunnet, og debatten om hvordan vi skal håndtere en hurtig økende mengde informasjon på en tjenlig måte, har pågått i flere tiår.

I januar 1963, under president John F. Kennedy, leverte en vitenskapelig komité en rapport som tok opp utfordringer i informasjonssamfunnet (The President's Scientific Committee 1963). Komiteen mente at formidling av forskningsresultater måtte være en integrert del av forskningsprosessen, og drøftet problemer ved informasjonshåndtering som oppsto i kjølvannet av en akselererende vekst på de vitenskapelige og teknologiske områdene. Forskerne mente at man bare kunne takle den voksende informasjonsmengden om noen tok på

seg jobben med å gå gjennom, samle og syntetisere informasjonen. Slikt arbeid kan imidlertid ikke reduseres til rene tekniske prosedyrer, for det dreier seg først og fremst om å utvikle *nye* innsikter. Allerede på dette tidspunktet omtalte de «forskningsoppsummering» som et avansert og kreativt arbeid og en ny forskningsdisiplin. Komiteen foreslo at det ble etablert spesialiserte informasjonssentre som skulle formidle den oppsumerte forskningen, og argumenterte for at sentrene måtte være en del av forskningssystemet, ikke av det administrative apparatet. I dag omtales arbeidet ved ulike kunnskapssentre gjerne som «knowledge brokering», eller kunnskapsmegling. De som arbeider med kunnskapsoppsummering gjør mer enn bare å *flytte* kunnskap, de skaper en ny form for kunnskap, «brokered knowledge» (Meyer, 2010).

Det er i denne sammenhengen grunn til å understreke at systematisk kritikk er helt avgjørende for innovasjon og kunnskapsutvikling. Etymologisk kommer kritikk fra det greske ordet *krinein*, som betyr å bedømme, å kunne skille det ene fra det andre.

Hva er sant og usant, gyldig eller ugyldig, godt eller dårlig? Kritikk er med andre ord en form for vurdering som, riktig brukt, kan bidra til å utvikle god dømmekraft og dermed hjelpe oss til å treffe fornuftige valg og beslutninger. Ideelt sett skal kritikk være en åpent granskende aktivitet som skal forhindre at vi aksepterer eller forkaster noe uten å ha reflektert over hvorfor.

Hvorfor en kunnskapsbasert politikktutforming?

Vi kan bruke de internasjonale undersøkelsene som PISA, TIMSS og de nasjonale prøvene som eksempel på samspillet mellom informasjon og kunnskap og kritisk undersøkende aktivitet. Dette er prøver som måler resultater på ett tidspunkt i elevenes læringsløp. Resultatene fra disse prøvene brukes imidlertid ofte til generelle karakteristikk, til å dømme hele nasjonen, alle lærere, hele skoleverket, hele elevmassen. I det hele tatt ser vi ofte at den informasjonen som undersøkelsene genererer, blir generalisert på ikke-relevante eller ugyldige måter. Et problem er gjerne at resultatene fra prøvene ikke settes i sammenheng med annen relevant kunnskap, men diskuteres isolert. Dermed baserer antakelser om årsaker til resultatene seg oftere på spekulasjoner enn på grundige analyser. I Morgenbladet nr. 49 viser for eksempel Johan Brockfield (2013)

at det er vanskelig å finne sammenhenger mellom PISA-resultatene og deltakerlandenes plassering på indekser for økonomisk vekst. Selv om USA har vært verdensledende innen teknologisk innovasjon, har de ikke toppet noen rangering siden testingen startet i 1964. Dessuten ligger landene med de beste PISA-skårene dårlig an på indeksen Global Entrepreneurship Monitor, som måler befolkningens tro på egne gründerevner. Det er videre negative korrelasjoner mellom resultatene på TIMSS og målestokker for velstand og velvære, BNP, økonomisk vekst og plassering på FNs livskvalitetsindeks. De landene som skårer best på TIMSS og PISA, har også i noen tilfeller en svak demokratisk tradisjon (Simola 2005).

Det er et problem når en forenklet diskusjon om testresultater og

samfunnsutvikling får dominere den offentlige debatten. At skolen er kompleks og vanskelig er ingen unnskyldning – den som forventer at lærere arbeider kunnskapsbasert, bør også selv føre en argumentasjon basert på sikker kunnskap. Et eksempel på hvordan det *kan* gjøres fikk vi i Aftenpostens leder 12. januar 2014. Under overskriften «Mer innsats tidlig» skriver redaktøren at avisen har latt argumenter om familiens frihet veie tyngst og vært prinsipiell motstander mot obligatorisk kjernetid i barnehagene, men at det også for Aftenposten er blitt vanskeligere å forsvare et slikt standpunkt i møte med stadig mer kunnskap om hvor viktig læringsarena barnehagen er for de femåringene som trenger den mest.

LITTERATUR

- BROCKFIELD, J.** (2013). Ingen grunn til å jage etter PISA-suksess. *Morgenbladet* nr. 49, 13–19 desember 2013, s. 32.
- MACHLUP, F.** (1962). *The Production and Distribution of Knowledge in the United States*. Princeton University Press.
- MEYER, M.** (2010). The Rise of the Knowledge Broker, *Science Communication* (2010) 32(1) 118–127. <http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/docs/00/49/37/94/PDF/Rise_of_Broker.pdf>
- NORTVEDT, M.W., JAMTVEDT, G., GRAVERHOLT, B. OG REINAR, L.M.** (2008). «Å arbeide og undervise kunnskapsbasert – en arbeidsbok for sykepleiere». Oslo: Norsk Sykepleierforbund.
- SIMOLA, H.** (2005). The Finnish miracle of

- PISA: historical and sociological remarks on teaching and teacher education, *Comparative Education* Vol. 41, No. 4, November 2005, pp. 455–470.
- SÆBØ, B.G.** (2013). Overivrige skolepolitikere, *Rogalands Avis* (RA Mener) 4.11.13.
- SÆTRA, E.** (2013). Uvitenskapelig skolepolitikk, *Aftenposten* 25.11.13.
- THE PRESIDENT'S SCIENCE ADVISORY COMMITTEE** (1963). *Science, Government and Information. The responsibilities of the Technical Community and the Government in the Transfer of Information*. The White House, January 10, 1963. <<http://garfield.library.upenn.edu/papers/weinberg-report1963.pdf>> Lastet ned 30.12.13



Foto: © fotolia.com

Engelskeksamen i ungdomsskulen

Hjelpemiddel til lita hjelp

■ AV GUNVALD SKEISEID OG KARI-JORUNN LUNDE

Denne studien undersøker effekten ved bruk av fem typar hjelpemiddel på elevar sine prestasjonar ved eksamen i engelsk i ungdomsskulen. Det vert òg vurdert om desse hjelpemidla hadde ulik effekt på sterke og svake elevar. Resultata kan tyda på at fri tilgang til hjelpemiddel snarare blir ei sovepute enn ei hjelp, særleg for dei svake elevane.

Den som tidleg på 1990-talet kom inn i eit lokale for avvikling av eksamen i engelsk i ungdomsskulen, fekk sjå eit rom der alle elevborda var reinska for alt som kunne tenkjast å gje opphav til fusk, der ingen hjelpemiddel var tillatne andre enn blyanten, viskelêret og pennen.

Tjue år seinare var det eit heilt anna syn som møtte den besøkjande. På eksamensborda låg det hjelpemiddel av mange slag, valde av den ein-skilde eleven og difor varierande frå bord til bord: ordbøker, tekstar samla i hefte leverte frå Utdanningsdirektoratet, grammatikkbøker, læreboka, egne prøver, tidlegare innleveringar. Alt som i 1990 vart kalla «fusk», med tilhøyrande straff, var i 2010 viktige og sjølvsagde element i eksamen.

Det fyrste hjelpemiddelet som kom, var *ordboka*, førebels varsla i 1988, tillaten for bruk frå 1993. Våren 2000 vart *tekstheftet* innført, ei samling tekstar sett saman av Læringssenteret / Utdanningsdirektoratet for studium i førebuingstida og til bruk på eksamensdagen, saman med opning for eit tosidars sjølvkomponert *notatark* til bruk ved eksamen. Våren 2003 blei *elevboka* tillaten som hjelpemiddel, eit eigenprodusert hefte med fokus på grammatikk. Våren 2008 vart det opna for *fri bruk av hjelpemiddel*, med unntak av Internett og omsetjingsprogram.

Med meldinga i 1988 om innføring av ordbok fylgde den spesifikke grunngjevinga «'[Elevane] bør lære å bruke ordbøker og andre oppslagsbøker

for å kontrollere meining, ortografi og bøyingsformer' (M-87, s. 206)».¹ Seinare grunngevingar for (fri) hjelpemiddel-bruk har vore av meir generell karakter: «[Å] kunne finne og bruke hjelpemidler er en sentral ferdighet i kunnskapssamfunnet».² «Tidligere erfaringer viser at [hjelpemidler] kan gi elevene bedre mulighet til å vise bredde og dybde i sin kompetanse».³ «I møte med en kompleks utfordring kan det ofte være både relevant og nødvendig å bruke hjelpemidler».⁴ «Det er ingen kompetansemål i læreplanen i fremmedspråk som forutsetter at elever kan agere uten hjelpemidler».⁵ «[Det] var behov for å redusere antall ulike ordningar for sentralt gitt eksamen».⁶

Denne studien

I ein tidlegare artikkel i *Bedre Skole*⁷ rapporterte me resultatata for ein studie over effekt for elevar sin strategibruk i førebuingarbeidet før sjølve eksamen, spesifikt for arbeidet med tekstheftet frå Utdanningsdirektoratet. I denne artikkelen er fokus på effekt for bruk av hjelpemiddel ved sjølve eksamen, i kva mon hjelpemidla som elevane tok med seg inn i eksamenslokalet, var til faktisk nytte, slik føresetnaden er: «... hjelpemidler som faktisk vil være en hjelp på selve eksamensdagen».⁸ Me undersøker:

- nytte av bruk av fem ulike typar hjelpemiddel: norsk > engelsk ordbok; tekstheftet; notatarket; sjølvlagde grammatikkhefte; andre individuelt tilpassa hjelpemiddel
- nytte av bruk av dei fem ovannemnde hjelpemidla for sterke kontra svake elevar

Dessutan talfester me førekomst av uintendert effekt av negativ art for bruk av hjelpemiddel, tidlegare berre nemnd *en passant* i artiklar: «Hadde det ikke vært tillatt med hjelpemidler så hadde jeg nok lest mer»;⁹ «[t]eachers had mixed feelings about the memo sheets as ... some pupils seemed to believe that studying throughout the year was not so important as they could always take some notes with them into the exam».¹⁰

Tidlegare forskning

Så vidt me veit, låg det ikkje føre evidensbaserte forskingsresultat då det i 1988 vart vedteke å tillata bruk av ordbok ved eksamen i engelsk. Me har

heller ikkje kjennskap til seinare norsk forskning kring temaet ordboksbruk.

I ein studie frå 1998 over effekt for bruk av ordbok på engelske elevar sine prestasjonar i skriftleg fransk fann John Hurman og Graham Tall at tilgang til tospråklege ordbøker gav ein auke i prestasjonane på 9 prosent.¹¹ Oppdragsgjeveren, The Qualifications and Curriculum Authority (QCA), tolka andre av Hurman og Tall sine funn slik at ordboksbruk auka avstanden («was widening the gap in achievement») mellom dei sterke og dei svake elevane.¹² Studien hadde som resultat at det sidan 2003 ikkje har vore tillate å nytta ordbok ved eksamen i moderne framandspråk i England.¹³

I ei undersøking gjennomført i 2003 fann Martin East ingen skilnad i prestasjonar mellom elevar som brukte og elevar som ikkje brukte tospråklege ordbøker når dei skreiv på eit framandspråk.¹⁴

Då tekstheftet vart innført våren 2000, var det med tanke på å kunna integrera testing av skriving og testing av lesing: «Prøva legg vekt på at elevane skal få vise både kor godt dei kan lese engelsk og kor godt dei kan bruke språket produktivt».¹⁵ «Forståing» vart innført som eitt av fire kriterium for vurdering av elevane sine prestasjonar ved eksamen. Hjelmtevdte sette spørjeteikn ved om lesing vart testa på ein valid måte,¹⁶ og Lunde og Skeiseid fann at elevane sin dugleik i å lesa engelsk ikkje hadde innverknad på elevane sine eksamenskarakterar.¹⁷ I 2008 fjerna Utdanningsdirektoratet «Forståing» frå sensorane sitt vurderingsskjema.

Tidlegare forskning kring bruk av notatark som hjelpemiddel har reist tvil om nytta. Agnes Scott Langeland var reservert – «[W]hat might have been a blessing has clearly only been a partial success»¹⁸ – medan Anne-Karin Korsvold slo fast at «[e]rfaringene med notatarket har ikke vært vellykkede».¹⁹ Lunde og Skeiseid fann at eksamenskandidatar som ikkje brukte notatark, hadde framgang på eksamen i høve til standpunktarakteren, medan brukarane opplevde tilbakegang.²⁰

Så vidt me veit, er det ikkje blitt forska på effekt for bruk av sjølvvalde, individuelt tilpassa hjelpemiddel, heller ikkje på førekomst av eventuell uintendert effekt av negativ art for bruk av hjelpemiddel.

Av dokument frå Utdanningsdirektoratet går det fram at direktoratet i 2011 initierte ei

inntrykksbasert evaluering av bruk av hjelpemiddel ved eksamen.²¹ Funna i denne evalueringa vert ikkje rapportert, då det kan reisast tvil om validiteten i datagrunnlaget.²²

Framgangsmåte

Deltakarar

Deltakarane i undersøkinga var 138 elevar i åtte klassar frå fire ungdomsskular i Hordaland som hadde eksamen i engelsk skriftleg våren 2010. Totalt gjekk det 159 elevar i dei åtte klassane. Gjennomsnittleg skilnad mellom standpunkt- og eksamenskarakterane til dei 21 elevane som var fråverande ved datainnsamlinga (0,00) synte marginalt avvik frå gjennomsnittleg skilnad hjå deltakargruppa (0,03).

Instrument

Forfattarane arbeidde ut eit spørreskjema som deltakarane svara på så snart råd var i dagane etter avviklinga av skriftleg eksamen i mai 2010, i god tid før sensur. Skjemaet inneheldt ulike typar spørsmål. Relevant for denne artikkelen er ein serie spørsmål knytte til elevane sin bruk av hjelpemiddel på skrive dagen, og eit spørsmål vedrørande tankar som elevane kunne tenkjast å ha gjort seg kring fri bruk av hjelpemiddel.

For å kunna undersøkje korleis førebuingstid med teksthefte ville slå ut for høvesvis «sterke» og «svake» elevar, trong me ein reiskap som kunne todela utvalet. Med dette for auga fekk deltakarane ein fleirvals vokabulartest med femti ord, ein test opphavleg laga i samband med studien Språklæring i mediesamfunnet.²³ Deltakarane som fall i undergruppa «sterke» (n = 66) hadde i gjennomsnitt ein skåre på 4,35 ved eksamen, medan elevane i gruppa «svake» (n = 72) hadde ein gjennomsnittleg skåre på 3,21.

Data

Kjeldegrunnlaget bestod såleis av fylgjande komponentar: a) Data for elevane sin bruk av hjelpemiddel ved eksamensbordet, samla inn ved hjelp av spørreskjema. b) Resultat henta frå skulane sine karakterlister: elevane sine standpunkt- og eksamenskarakterar i engelsk skriftleg våren 2010. c) Resultata for den ovannemnde femtiords vokabulartesten, til bruk ved ei deling av utvalet i

sterke og svake kandidatar.

Koding av vokabulartest og spørreskjema ved datainnsamlinga gjorde det mogleg å knyta saman resultata for a), b) og c).

Bruk av statistikk

Data vart analyserte ved hjelp av «paired-samples t-test». Denne teknikken måler statistisk signifikans for endring i prestasjonar for ei og same gruppa etter ein viss type «behandling», til dømes endring i karakterar frå standpunkt til eksamen etter bruk av ordbok. Den målte utviklinga kalla me *effekt*, for å unngå den tungroddede nemninga «framgang eller tilbakegang». Positive verdiar syner framgang frå standpunkt til eksamen, negative verdiar syner tilbakegang.

Gjennomsnittleg standpunktkarakter for utvalet var 3,72, gjennomsnittleg eksamenskarakter var 3,75.

Resultat

Bruk av norsk > engelsk ordbok

Som nemnt ligg det føre motstridande funn frå tidlegare forskning når det gjeld effekt for bruk av tospråkleg ordbok: Hurman og Tall rapporterte ein positiv effekt på 9%, East fann ingen skilnad. Resultata for vår studie vert viste i Tabell 1.

Tabell 1: Effekt for bruk av norsk > engelsk ordbok ved eksamen						
	n	Standpunkt	Eksamen	Diff.	Effekt (%)	Sign. *
Brukte norsk > engelsk ordbok	97	3,75	3,77	0,02	0,5	-

* Statistisk signifikante resultat vert rapporterte

Resultata i Tabell 1 syner ingen effekt for bruk av ordbok på deltakarane sine eksamensprestasjonar. Denne studien gjev såleis støtte til funna hjå East.

Det vart nemnt at QCA tolka resultat i Hurman og Tall sin studie slik at bruk av ordbok gav auka avstand i prestasjonar mellom dei sterke og dei svake elevane. Auken i avstand frå standpunkt til eksamen mellom gruppa «sterke» og gruppa «svake» i vår undersøking vert vist i Figur 1.

Tabell 2: Effekt for bruk og ikkje-bruk av tekstheftet

	n	Standpunkt	Eksamen	Diff.	Effekt (%)	Sign.
Brukte tekstheftet ved eksamen	129	3,74	3,79	0,05	1,3	-
Brukte ikkje tekstheftet ved eksamen	9	3,33	3,22	- 0,11	3,33	-

Tabell 3: Effekt for bruk og ikkje-bruk av notatark ved eksamen

	n	Standpunkt	Eksamen	Diff.	Effekt (%)	Sign.
Brukte notatark ved eksamen	50	3,94	3,72	- 0,22	5,6	,020
Brukte ikkje notatark ved eksamen	88	3,59	3,77	0,18	5,0	,035

Av Figur 1 går det fram at hjå ordboksbrukarane auka avstanden mellom dei sterke og dei svake elevane med eitt tredels karaktersteg, frå 0,8 til 1,13. Resultatet er statistisk signifikant ($p < ,05$) og gjev støtte til QCA sin påstand at bruk av ordbok ved eksamen fører til auka skilnad mellom sterke og svake elevar. – Hjå ikkje-brukarane av ordbok fann me ein svak tendens til reduksjon i avstanden mellom sterke og svake kandidatar.

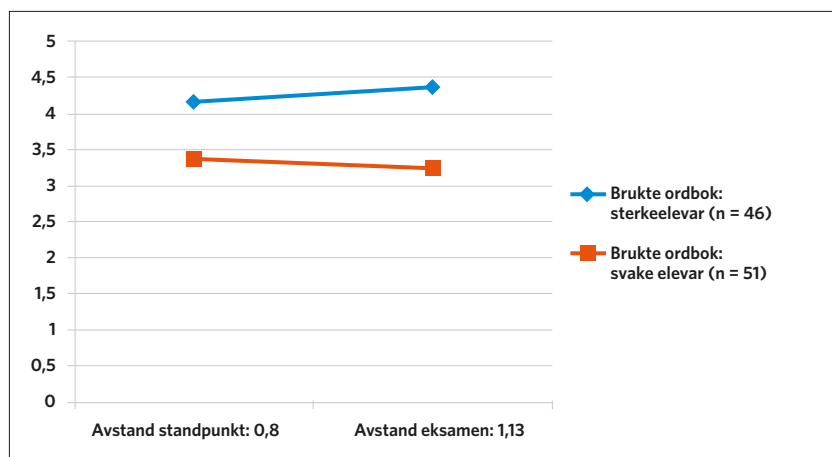
Bruk og ikkje-bruk av tekstheftet

Ved eksamen våren 2010 var så å seia alle spørsmåla på skrive dagen vovne saman med tekstane i tekstheftet *Focus Magazine*. Døme: Write about a meeting between the old man [in *Skin* by Roald Dahl (*Focus Magazine* Part B)] and any other character from *Focus Magazine* Use information from *Focus Magazine*.²⁴ Ni elevar valde likevel å arbeida utan tilgang til tekstheftet ved eksamensbordet. I Tabell 2 jamfører me resultatane for brukarar og ikkje-brukarar.

Fråveret av ein tydeleg negativ effekt for ikkje-bruk av tekstheftet, vist i Tabell 2, kan forklarast på to måtar: anten hadde ikkje-brukarane studert tekstheftet særst nøye i førebuingstida – åtte av dei hadde arbeidd med tekstheftet heime, ein hadde ikkje – eller så tok sensorane lite omsyn til grad av tilknytning til tekstane i *Focus Magazine* då dei vurderte eksamensvara.

Me undersøkte vidare (ikkje rapportert) kva for ei elevgruppe som hadde mest utbytte av tekstheftebruk, dei sterke eller dei svake kandidatane. Me fann små skilnader og ingen signifikante effektar, og

Figur 1: Ordboksbrukarar: auke i avstand mellom sterke og svake kandidatar frå standpunkt til eksamen.



konkluderte at tekstheftebruk var noko nær nøytral med omsyn til nytte for sterke og svake elevar.

Bruk og ikkje-bruk av notatark

Sidan notatark vart innførte våren 2000, har bruk vore tilrådd av Læringssenteret / Utdanningsdirektoratet; så også ved eksamen våren 2010: «Å kunne ta gode notat under førebuingdelen og nytte dei på ein god måte på eksamensdagen, er ein viktig føresetnad for eit godt svar».²⁵ Tabell 3 syner effekt for bruk og ikkje-bruk av notatark på skrive dagen.

Tabell 3 syner signifikant effekt både for bruk og ikkje-bruk av notatark, men effekten er omvendt av det Utdanningsdirektoratet førestilte seg: medan brukarane hadde tilbakegang i høve til standpunkt-karakteren, opplevde ikkje-brukarane framgang.

Tabell 4: Effekt for innhald i notatarket

	n	Standpunkt	Eksamen	Diff.	Effekt (%)	Sign.
Skreiv om innhald i tekstane i tekstheftet	20	4,05	3,70	-0,35	8,6	,031
Skreiv om språk	20	4,20	3,90	-0,30	7,1	,030
Skreiv om oppbygging av ein stil	6	2,83	3,17	0,34	12,0	-

Tabell 5: Effekt for bruk av elevbok og av andre sjølvvalde hjelpemiddel

	n	Standpunkt	Eksamen	Diff.	Effekt (%)	Sign.
Brukte elevbok ved eksamen	27	4,00	4,26	0,26	6,5	-
Brukte andre sjølvvalde hjelpemiddel	27	4,04	4,15	0,11	2,7	-

Det er ikkje lett å avgjera om den negative effekten for bruk av notatark synt i Tabell 3 har (sterkast) samanheng med *skrivninga* av notatark i førebuingstida eller med *bruken* ved eksamensbordet. Resultata viste i Tabell 4, der det vert teke omsyn til innhaldet i notatarket, kan gje eit tentativt svar.

Resultata presenterte i Tabell 4 syner at både deltakarane som skreiv om språk og dei som knytte notata sine til tekstane i tekstheftet, opplevde signifikant tilbakegang ved eksamen. Elevane som skreiv om oppbygging av ein stil derimot, vart ikkje råka av tilsvarende problem. Vanskane registrerte i samband med tekstheftebruk kan såleis i stor mon ha opphav i uheldige val i førebuingstida. Det er nyttelaust å spekulera i om ikkje-bruk av skrivne notatark ved eksamensbordet kunne ha eliminert den negative effekten.

Vidare analysar (ikkje rapporterte) viste tilbakegang både for sterke og svake elevar som gjorde bruk av notatark. Dei svake gjekk mest tilbake; for desse var tilbakegangen statistisk signifikant ($p = ,032$).

Bruk av sjølv laga grammatikkhefte («elevbok»); bruk av andre sjølvvalde hjelpemiddel

Elevboka er i hovudsak eit sjølv laga oversyn over engelsk grammatikk. Andre sjølvvalde hjelpemiddel kan til dømes vera trykte grammatikkbøker, læreboka, prøver, innleveringar. Tabell 5 viser effekt for bruk av elevbok og andre individuelt tilpassa hjelpemiddel.

Tabell 5 viser at bruk av elevbok kan synast å

ha hatt ein viss positiv innverknad på elevane sine prestasjonar; effekten nådde så vidt ikkje nivå for statistisk signifikans ($p = ,07$). Vidare analysar (ikkje rapporterte) synte at tilgang til elevbok ikkje favoriserte dei sterke elevane i særleg grad. Tabell 5 syner ingen nemnande effekt for bruk av andre sjølvvalde, individuelt tilpassa, hjelpemiddel.

Hjelpemiddel som sovepute?

For å undersøkje om bruk av hjelpemiddel kunne ha ein uintendert, negativ effekt på elevane sine eksamensprestasjonar stilte me deltakarane dette spørsmålet: «Har du nokon gong tenkt om lag slik: 'Eg treng ikkje å arbeida så hardt med engelskfaget gjennom året – eg får jo bruka alle hjelpemiddel på tentamenar og på eksamen'?» Effekt for tankar om hjelpemiddel som snarveg til gode prestasjonar vert vist i Tabell 5.

Tabell 6: Effekt for tankar kring bruk av hjelpemiddel som snarveg

	n	Standpunkt	Eksamen	Diff.	Effekt (%)	Sign.
Hadde hyst tankar om hjelpemiddel som snarveg	30	3,70	3,50	- 0,20	5,4	-

For gruppa på 30 kandidatar sett under eitt fann me, som vist i Tabell 6, ikkje signifikant effekt for tankar tenkte om at bruk av hjelpemiddel kunne erstatta hardt arbeid med engelskfaget gjennom året.

Gruppa på 30 kandidatar blei deretter delt i sterke og svake elevar, for kalkulasjon av effekt. Resultata vert presenterte i Tabell 7.

Tabell 7: Effekt for tankar kring bruk av hjelpemiddel som snarveg: sterke og svakeelevar

	n	Standpunkt	Eksamen	Diff.	Effekt (%)	Sign.
Hadde hyst tankar om hjelpemiddel som snarveg: sterke	14	4,00	4,14	0,14	3,5	-
Hadde hyst tankar om hjelpemiddel som snarveg: svake	16	3,44	2,94	-0,50	14,5	,015

Resultata viste i Tabell 7 kan best forklarast slik: Både sterke og svake elevar hadde gjort seg tankar om at hjelpemiddel kunne vera ein snarveg til gode prestasjonar. Dei sterke hadde forkasta tanken og halde fram å arbeida seriøst med faget, medan dei svake hadde omsett tanken i handling og late fri tilgang til hjelpemiddel bli ei sovepute, med eit ras i eksamenskarakterane som uunngåeleg konsekvens.

Diskusjon

I denne studien har me undersøkt effekten for bruk av fem typar hjelpemiddel på elevar sine prestasjonar ved eksamen i engelsk i ungdomsskulen.

Norsk > engelsk ordbok

For utvalet sett under eitt fann me ingen effekt for bruk av ordbok, men ordboksbruk synest å ha ført til auke i skilnadene mellom sterke og svake elevar. Funna gjev grunnlag for å tilrå revurdering av verdien av tilgang til norsk > engelsk ordbok ved eksamen.

Tekstheftet

Sentralt ved innføringa av tekstheftet stod førestillinga om at den nye eksamensskipnaden ville gjera det mogleg å prøva elevane si evne både til å lesa og til å skriva engelsk. Som nemnt stilte forskning spørsmål ved om slik integrering gav valide resultat for lesing. Etter at Utdanningsdirektoratet i 2008 fjerna «tekstforståing» som kriterium for vurdering av avgangsprøva, har tekstheftet no som einaste funksjon å utgjera eit grunnlag som elevane kan byggja på for å koma i gang med eiga skriving. Me erkjenner verdien av hjelp til elevane med å koma i gang, men for dette eine føremålet kan tekstheftet kortast ned og forenklast, og

gjærne bli levert ut på sjølve eksamensdagen, slik praksis var i 1998 og 1999.

Notatarket

Resultata for denne studien, til liks med tidlegare funn, tyder på at bruk av notatark har negativ innverknad på elevane sine prestasjonar. Utdanningsdirektoratet bør fjerna utsegna «...gode notat... er ein viktig føresetnad for eit godt svar» frå informasjonsskrivet til elevane. Det kan ikkje vera meining i å tilrå ein praksis som lett blir til ulempe, særleg for svake elevar.

Sjølvlaga grammatikkhefte. Andre individuelt tilpassa hjelpemiddel

Resultatet rapportert i Tabell 5 ovanfor viser ein tydeleg – men så vidt ikkje signifikant – framgang frå standpunkt til eksamen for elevar som brukte sjølvlaga grammatikkhefte som hjelpemiddel. Det er uvisst om det positive resultatet kan direkte tilskrivast bruken av heftet ved eksamensbordet, eller om det like gjærne kan ha samanheng med den innsikta i grammatikk som arbeidet med heftet gjennom året høgst sannsynleg hadde ført med seg,

Det ser ut til at kandidatane hadde lite nytte av tilgang til andre sjølvvalde hjelpemiddel.

Fri tilgang til hjelpemiddel

– negativ tilbakeslagseffekt

Det er eit urovekkjande funn at fri tilgang til hjelpemiddel synest å undergrava viljen til innsats hjå svake elevar. Det er ikkje usannsynleg at vendingar som «bedre mulighet til å vise bredde og dybde i sin kompetanse» og «ein viktig føresetnad for eit godt svar» akselererer den negative prosessen.

Konklusjon

Sett under eitt gjev funna presenterte ovanfor få indikasjonar på at bruk av hjelpemiddel ved eksamen er til nemnande hjelp for elevane – kan henda med unnatak av tekstheftet og elevboka. Resultata tyder på at notatarket er til ulempe og ikkje til gagn, at bruk av norsk > engelsk ordbok aukar avstanden mellom sterke og svake elevar, og at fri tilgang til hjelpemiddel kan bli ei sovepute til skade for svake elevar.

Me hevdar ikkje at vår studie gjev dei endelege, sikre svara – utvalet kan vera i minste laget, det kan mangla fullgod representativitet, det kan finnast spørsmål som ikkje er blitt stilte. Meir forskning er nødvendig, i engelsk og i dei andre skriftlege eksamensfaga i ungdomsskulen, ikkje minst kring svake elevar si tru på hjelpemiddel som erstatning for eigen innsats gjennom året. Sær viktig er det at forskinga er evidensbasert, ikkje inntrykksbasert, slik at utviklinga av det norske eksamenssystemet framover vert styrt av funn tufta på valid empiri.

NOTAR

- 1 Grunnskolerådet (1988, s. 7)
- 2 Utdanningsdirektoratet (2007)
- 3 Utdanningsdirektoratet (2007)
- 4 Utdanningsdirektoratet (2010c, s. 5)
- 5 *ibid.*, s. 8
- 6 *ibid.*, s. 6
- 7 Lunde, K.-J. og Skeiseid, G. (2013)
- 8 Utdanningsdirektoratet (2010c, s. 6)
- 9 Elev til Aftenposten 2/6, 2007, sitert i Hellekjær (2008, s. 61).
- 10 Langeland (2003, s. 3)
- 11 Hurman & Tall (2002, s. 22)
- 12 *The Times Educational Supplement* (August 6 1999, s. 1)
- 13 'The use of dictionaries will not be permitted in any external assessment': Ofqual (2011, s. 5)
- 14 East (2007)
- 15 Læringssenteret (2002, s. 200)
- 16 Hjelmtvedt (2004)
- 17 Lunde og Skeiseid (2008, s. 45)
- 18 Langeland (2003, s. 7)
- 19 Anne-Karin Korsvold (2004, s. 3)
- 20 Lunde og Skeiseid (2008, s. 44)
- 21 Utdanningsdirektoratet (2011)
- 22 Om forholdet mellom evidensbasert og inntrykksbasert pedagogisk forskning, sjå Lunde og Skeiseid (2012).
- 23 Skeiseid (1994, s. 48 – 50). Over eit intervall på sju månader (oktober 1991 – mai 1992) hadde denne vokabulararten ein prediktiv validitet i høve til eksamenskarakteren på $r = 0,735$, tilsvarende 54 prosent samanfall.
- 24 Utdanningsdirektoratet (2010b, Task 3F, s. 6).
- 25 Utdanningsdirektoratet (2010a, s. 1)

LITTERATUR

- EAST, M. (2007). Bilingual dictionaries in tests of L2 writing proficiency: do they make a difference? *Language Testing* 24 (3), 331–353.
- GRUNNSKOLERÅDET (1988). Typeoppgåver for 9. klasse. Engelsk. November 1988. Oslo: Grunnskolerådet / Universitetsforlaget.
- HELLEKJÆR, G.O. (2008). Ny engelskeksamen med alle hjelpemidler. Nye krav eller ny nivåsenkning? *Bedre Skole* nr. 3, 56–61.
- HJELMTVEDT, L.M. (2004). Some Aspects of the Written Exam 10th grade in English (Abstract), <<https://www.duo.uio.no/handle/10852/25383?locale-attribute=no>>; utskrift 17.10, 2013.
- HURMAN, J. & TALL, G. (2002). Quantitative and qualitative effects of dictionary use on written examination scores. *The Language Learning Journal*, Summer 2002, No 25, 21 – 26.
- KORSVOLD, A.-K. (2004). Avgangsprøva i skriftlig engelsk etter L97. *Språk og Språkundervisning* nr. 2, 2–6.
- LANGELAND, A.S. (2003). Memo sheets in Written Exams: A Lost Opportunity? *Språk og språkundervisning* nr. 1, 2 – 7.
- LUNDE, K.-J. & SKEISEID, G. (2008). The 10th grade national English school-leaving examination: the text booklet and memo sheet revisited. *Språk og språkundervisning* nr. 2, 42 – 46.
- LUNDE, K.-J. & SKEISEID, G. (2012). «Og ikke minst: elevene sier selv at de lærer mer». Om bruk av inntrykksbasert og evidensbasert metode i pedagogisk forskning. *Bedre Skole* nr. 4, 50 – 55.
- LUNDE, K.-J. OG SKEISEID, G. (2013) «Elevene hevder ... at de lærer mye i forberedelsestiden». Om prøveforma ved eksamen i engelsk. *Bedre Skole* nr. 3, s. 40 – 45.
- LÆRINGSSENTERET (2002). Avgangsprøva 2002 med sensorveiledninger og forhåndssensur. Læringssenteret/Skoletjenester, 200 – 203.
- OFQUAL (2011). GCSE Subject Criteria for Modern Foreign Languages. Ofqual/11/5081, september.
- SKEISEID, G. (1994). Språklæring i mediasamfunnet. Om bruk av ikkje-teksta engelskspråkleg fjernsyn og læring av engelsk. Noregs forskingsråd – Høgskulen Stord/Haugesund. Upublisert rapport.
- UTDANNINGSDIREKTORATET (2007). Sentralt gitt eksamen i Kunnskapsløftet. Brev av 17.04.2007 frå Utdanningsdirektoratet til Kunnskapsdepartementet.
- UTDANNINGSDIREKTORATET (2010a). Eksamensinformasjon ENG0012 – våren 2010. <<https://pgsf.udir.no/PreparationsRooms/Default.aspx>>; utskrift 25.05.2010.
- UTDANNINGSDIREKTORATET (2010b). Eksamen, ENG0012 Engelsk, 27.05.2010.
- UTDANNINGSDIREKTORATET (2010c). Erfaringer og vurdering av eksamen 2010 og 2011. Brev av 07.12.2010 frå Utdanningsdirektoratet til Kunnskapsdepartementet.
- UTDANNINGSDIREKTORATET (2011). Erfaringer og vurdering av eksamen 2011 og 2012. Brev av 19.12.2011 frå Utdanningsdirektoratet til Kunnskapsdepartementet.



Kari-Jorunn Lunde er høgskulelektor i engelsk ved Høgskolen Stord/Haugesund og er internasjonal koordinator for lærarutdanninga ved høgskulen. Ho har undervisningserfaring frå ungdomsskulen og vidaregåande skule og har forska på spørsmål knytte til eksamen i engelsk i ungdomsskulen.



Gunvald Skeiseid har vore fyrsteamanuensis i engelsk ved Høgskolen Stord/Haugesund med fagdidaktikk og fagmetodikk som spesialfelt. I tida 1987–1992 gjennomførte han den longitudinelle undersøkinga *Språklæring i mediasamfunnet: om bruk av ikkje-teksta engelskspråkleg fjernsyn og læring av engelsk*. Han har skrive fagartiklar, også i samarbeid med Kari-Jorunn Lunde.

John Hatties Visible Learning: Ingen «hellig gral» for undervisningen

■ AV MONICA MELBY-LERVÅG OG ARNE LERVÅG

I markedsføring av boken «Visible Learning» blir det hevdet at boken avslører undervisningens «hellige gral», og mange tror man her vil finne effektstudier som sier om et pedagogisk tiltak virker. Men John Hattie inkluderer i sin bok også mange studier som utelukkende ser på sammenhenger, og ikke det vi vanligvis mener med effekt. Det åpner opp for feilaktige og unyanserte konklusjoner.

Som utdanningsforskere tenker vi ofte: Hva hvis vi hadde vært lærere og undervist i for eksempel norsk og matematikk? Kanskje hadde vi vært bekymret for en del av elevene våre. Mange lærte å avkode fint i første og andre klasse, men i fjerde klasse virket det som en del falt fra, fikk problemer med å fange opp innholdet i teksten når tekstene blir lengre. Tilsvarende i matematikk, mange greier seg tilsynelatende greit de første årene, men i 4.–5. klasse, når kravene til tallforståelse blir større, samtidig som det også blir flere tekst-oppgaver, er det mange som strever. I tillegg virker det som om mange av de som strever med fagene, også får vansker med atferd og oppmerksomhet. Hva gjør vi da?

Med et slikt utgangspunkt vil vi se nærmere John Hatties bok «Visible Learning» (2009). I hvilken grad er den egnet til å gi retning for arbeidet som lærer, og er rådene som kommer frem, pålitelige og verdt å følge?

En liten ABC i forskningsmetode

Flere har hevdet at Hatties bok baserer seg på effektstudier (Fjørtoft, 2012; Nordahl, 2010;

Sjøberg, 2012). Hattie (2009) selv bruker ikke dette begrepet, men sier at hans bok består av studier som ser på forhold som har innvirkning på læring, og at han ønsker å belyse hvorfor noen endringer har større innflytelse på læring enn andre (side 3). Hvordan kan man så undersøke om en endring har effekt («virker»)? For å kunne trekke sikre konklusjoner om et pedagogisk tiltak virker, bør man ha en gruppe som får tiltaket og sammenligne dette med en gruppe som ikke får tiltaket. Bare på den måten kan man egentlig vite om det var tiltaket i seg selv som virket, og ikke andre irrelevante forhold. Dette kan virke som et strengt krav, men er egentlig logisk: Tenk deg at du ønsker å prøve ut om et intensivt lesekurs har effekt for en gruppe elever. Du velger ut gruppen som du vil gi tiltaket til og kartlegger leseferdighetene deres med Carlstens lesetest før tiltaket. Så setter du i gang lesekurset som varer i åtte uker. Etter lesekurset undersøker du elevene på nytt med Carlstens lesetest. Du ser at alle elevene gjør det bedre på lesetesten enn de gjorde før kurset. For en lærer som ønsker en pekepinn om et pedagogisk tiltak virker, er dette en fin måte å evaluere

Lav

0,3

0,2

arbeidet på. Dette er greit fordi læreren kan basere seg på masse forskning som viser at intensive lesekurs faktisk har god effekt. Men når forskere skal undersøke om et tiltak virker, er denne metoden for usikker. Grunnen til det er at man ikke kan utelukke alternative forklaringer. Det kan være mange årsaker til at barna har fremgang på lesetesten de tok andre gang.

En kilde til feiltolkning er at barn lærer noe av å ta den samme kartleggingsprøven to ganger. Vi kaller det for test-retest-effekt. Dersom man tar en test på ett tidspunkt, og så tar den samme testen på nytt for eksempel etter noen uker, vil man ofte få en høyere poengsum på neste tidspunkt, fordi man har lært noe av testen første gangen man tok den (Shadish, Cook & Campbell, 2002). En annen viktig grunn til at vi kan trekke feil konklusjon når vi undersøker effekten av et tiltak på bare en gruppe barn, er at de er i kontinuerlig utvikling og læring. Veldig mange barn vil sannsynligvis i løpet av noen måneder også forbedre sine leseferdigheter, selv om de ikke får noe spesielt tiltak. Vi kan derfor bli lurt til å tro at tiltaket vårt har effekt, når det egentlig bare er en vanlig fremgang som barna også ville ha hatt dersom de ikke hadde fått tiltaket (Shadish, Cook & Campbell, 2002). En tredje grunn til at vi kan trekke feil konklusjon når vi bare ser på én gruppe, er at det kan skje ting i løpet av vår tiltaksperiode som kan føre til den samme virkningen som vi ønsker at tiltaket skal ha (for eksempel at foreldrene i tiltaksgruppen følger opp bedre enn de i kontrollgruppen).

For å oppsummere, man kan altså ikke trekke noen sikre konklusjoner ved å se på om et tiltak virker i bare én gruppe. Dette betyr at hvis man ønsker å vite om et pedagogisk tiltak virker, er det best å styre unna denne typen undersøkelser.

Så hvordan kan forskere lage undersøkelser hvor man kan trekke sikrere konklusjoner om et tiltak virker? En åpenbar løsning på dette er å gjøre en randomisert kontrollert studie (se Melby-Lervåg og Lervåg 2013 for en utdyping). Det man da gjør, er å ha en kontrollgruppe i tillegg til tiltaksgruppen. For at alle forskjeller mellom tiltaksgruppen og kontrollgruppen skal skyldes tilfældigheter, trekker man lodd for å fordele elevene i de to gruppene. Dette er i utgangspunktet den sikreste metoden vi har for å kunne trekke konklusjoner om et tiltak har effekt. Grunnen til det er at vi ved å ha en tiltaksgruppe og en kontrollgruppe, unngår mange av de svakhetene og problemene som vi beskrev når vi undersøker effekten av et tiltak i bare én gruppe. På grunn av dette står randomiserte kontrollerte studier i en særstilling når vi skal undersøke effekten av tiltak, rett og slett fordi slike studier kan gi oss de sikreste svarene.

Hva effektstudier ikke er

For at en studie skal kunne kalles en effektstudie, må den altså innebære at man har forsøkt å undersøke hvorvidt et tiltak virker eller ikke. Som vi har sett ovenfor, finnes det altså gode og dårlige effektstudier. Virkningen av tiltaket kan undersøkes enten ved å kartlegge elevenes læring direkte for eksempel på leseferdigheter, matematikk og lignende, og/eller når det gjelder trivsel, motivasjon eller andre ting. Siden vi i skolen naturlig nok er opptatt av elevens læringsutbytte, er kartlegging av faglige ferdigheter det vanligste.

For å kunne lage et effektivt pedagogisk tiltak, er vi avhengig av å ha en god forståelse av et fenomen. Før vi kan gjøre en undersøkelse der vi ser om et tiltak virker, må vi vite hva som påvirker. Tenk deg for eksempel leseforståelse, som er sentralt for læring i alle teoretiske fag. Det blir vanskelig å hjelpe elever til å få bedre leseforståelse hvis vi ikke vet hva som er viktig for å utvikle

god leseforståelse. For å finne ut av dette, lager vi forskere ofte undersøkelser hvor vi ser på hvilke ferdigheter som har sammenheng med leseforståelse eller som kan forutsi hvilke ferdigheter som ligger til grunn for å utvikle en god leseforståelse. Først når vi vet hva som ligger til grunn, kan vi lage et pedagogisk tiltak som har størst mulig sannsynlighet for å virke og som ikke bare kaster bort lærere og elevers tid. Slike studier kaller vi ofte for korrelasjonelle undersøkelser, fordi vi da studerer sammenhenger (korrelasjoner) mellom ulike forhold. Dette er altså ikke effektstudier, det er ingen pedagogiske tiltak som blir prøvd ut. Slike studier er imidlertid svært viktige når det gjelder å forstå fenomener (som læring, trivsel, motivasjon), og ofte vil det ligge mange slike undersøkelser i bunn før man kan gjøre en god effektstudie.

Metaanalyser – et sammendrag av undersøkelser

Hatties bok er en syntese av metaanalyser som ifølge Hattie undersøker hva som virker inn på læring. Hva er så en metaanalyse? På noen områder har vi mange ulike undersøkelser som har undersøkt samme spørsmål. Når vi gjør en metaanalyse, gjør vi et systematisk litteratursøk. Deretter trekker vi ut resultatene fra hver av studiene og sammenfatter disse. Det kan være studier som har undersøkt effekten av pedagogiske tiltak, som for eksempel om fonologisk bevissthetsarbeid fører til bedre leseferdigheter eller om arbeidsminnetrening fører til bedre oppmerksomhet. Vi kan også gjøre metaanalyser av studier som ikke undersøker om et pedagogisk tiltak virker, men som har studert sammenhenger mellom like forhold. Det kan for eksempel være hvordan korttidshukommelse, begrepsforståelse og foreldres utdanning påvirker elevenes leseforståelse. Det som kan være forvirrende, er at uansett om studiene som ligger til grunn er effektstudier (altså undersøker virkninger av et pedagogisk tiltak) eller om de undersøker et fenomen uten at man tester ut et tiltak, bruker man en effektstørrelse for å si noe om effekten av tiltaket eller hvor store sammenhengene er. En effektstørrelse vil altså bety ulike ting avhengig av spørsmålet som er stilt i undersøkelsen, og det

trenger ikke å vise til effekten av et tiltak. I litteraturen om forskningsmetode er det imidlertid stor enighet om at studier som undersøker effekten av et tiltak og studier som undersøker sammenhenger for å forstå et fenomen, ikke bør blandes sammen i samme metaanalyse, fordi spørsmålene de stiller og kan besvare er så ulike (se Borenstein et al 2009). Det er også viktig å merke seg at en metaanalyse aldri blir bedre enn de enkeltstudiene som er inkludert. Dersom metaanalysen består av svake studier uten kontrollgruppe, kan man ikke trekke noen konklusjoner når det gjelder om et tiltak virker eller ikke. Innenfor metaanalyse har man ofte litt humoristisk kalt dette for «garbage in, garbage out».

To innvendinger mot Hatties bok

Hatties bok har vært sterkt kritisert blant annet for å fokusere på medisinsk metode (Imsen, 2011), for å være kommersiell (Sjøberg, 2012), og for å bruke feilaktig beregninger av effektstørrelse (Toppol, 2011). Hovedproblemene slik vi ser det, er imidlertid to ting som i liten grad har kommet frem i debatten til nå:

Den første innvendingen mot Hatties konklusjoner er at mange av metaanalysene han har inkludert ikke dreier seg om å undersøke effekten av et tiltak. Man har altså ikke undersøkt hvordan et konkret tiltak utprøvd i skolen virker inn på elevenes ferdigheter, men sammenhengen mellom ulike forhold. La oss bruke et tiltak rettet mot leseferdighet som et eksempel på dette: Når det gjelder om fonologisk bevissthet/bokstavkunnskap forbedrer leseferdigheter, er det inkludert 14 metaanalyser. Hvis vi ser nærmere på disse, ser vi at flere av disse ikke har undersøkt effekt av tiltak: Wagner (1988) undersøker om det er sammenheng mellom fonologisk bevissthet og senere avkodingsferdigheter, Metsala et al. (1998) undersøker om barn med dysleksi er dårligere til å stave irregulære ord enn barn uten dysleksi, mens Swanson et.al. (2003) har undersøkt hvorvidt det er sammenheng mellom leseferdigheter, benevningshastighet og fonologisk bevissthet. Disse metaanalysene er altså uegnet til å si noe om effekten av fonologisk bevissthetsarbeid/

bokstavkunnskap på lesing, rett og slett fordi de undersøker helt andre forskningsspørsmål. Ser vi nærmere på tiltak rettet mot for eksempel leseforståelse og matematikk, ser vi et lignende mønster. I noen av metaanalysene har effekten av tiltak vært undersøkt, mens andre har sett på for eksempel hvordan barn med og uten lærevansker prosesserer informasjon (O'Shaughnessy & Swanson, 1998) eller hvordan andre forhold enn matematikkferdigheter påvirker resultater på matematikktester (Hembree, 1987). I listen over forhold som har innvirkning på læring i skolen, får dette også et underlig utslag ved at programmer

En effektstørrelse vil bety ulike ting avhengig av spørsmålet som er stilt i undersøkelsen, og det trenger ikke å vise til effekten av et tiltak.

basert på Piagets teori settes høyt opp på listen med nest best effekt. Ifølge redegjørelsen er dette imidlertid basert på en undersøkelse hvor man har sett på sammenhengen mellom ferdigheter på Piagets stadier og lesing og matematikk (Hattie, 2009). Ikke overraskende finner man en høy grad av sammenheng (korrelasjon), siden alle faktorene her er kognitive forhold knyttet til læring. Ut fra dette har man trukket konklusjonen om at programmer basert på Piagets teori har svært god effekt. En slik konklusjon må kunne sies i beste fall å være basert på svært tynt grunnlag.

Den andre innvendingen mot Hatties bok går på at svært mange av de metaanalysene han har inkludert som faktisk ser på effekten av et tiltak, inneholder studier uten kontrollgruppe. Som sagt, uten en kontrollgruppe er det vanskelig å trekke konklusjoner om et tiltak virker eller ikke. I praksis fører dette til at effektstørrelsen ser mye større ut enn det den egentlig er. Grunnen til det er at når man har en kontrollgruppe, sammenligner man forskjellen mellom gruppen som får tiltaket og en gruppe som ikke får tiltaket. Effekten av tiltaket er da hvor mye mer fremgang tiltaksgruppen har i løpet av tiltaket enn kontrollgruppen. Som sagt

vil kontrollgruppen også ofte ha fremgang, blant annet fordi barn er i kontinuerlig utvikling og læring, man lærer noe av å ta kartleggingsprøven osv. Hvis man ikke har en kontrollgruppe, vil effektstørrelsen regnes ut bare på grunnlag av prestasjoner på kartleggingen før og etter tiltaket. Effektstørrelsen vil da bli kunstig høy uten at dette er et riktig bilde. Et eksempel på dette fra Hatties bok er at vokabularprogrammer kommer ut med en svært høy effektstørrelse. Dette er imidlertid basert på eldre metaanalyser hvor studier av svak kvalitet er inkludert. Nye metaanalyser med strengere inkludering av studier med kontrollgrupper, viser mye lavere effekt (Elleman et al. 2009).

Så hva sier Hattie selv om dette? I boken sier Hattie selv at det pågår en stor diskusjon i utdanningsvitenskap når det gjelder hva som teller som evidens i skolen og at enkelte mener at bare randomiserte kontrollerte studier teller som gyldig kunnskap. Hattie påpeker imidlertid at det finnes svært få slike studier innenfor utdanning og skole og at han derfor ikke bare fokuserer på randomiserte kontrollerte studier, men også på studier som det «hevet over rimelig tvil» kan trekkes konklusjoner fra. Derfor, sier Hattie videre, vil han presentere mange korrelasjoner i boken, siden de fleste metaanalysene søker å avdekke hva som har sammenheng med skoleferdigheter. I klartekst innebærer dette at Hattie inkluderer metaanalyser som ser på sammenhenger mellom forhold og altså ikke har undersøkt om et tiltak virker.

Det er lett å si seg enig med Hatties vurdering at det innenfor utdanningsvitenskap er vanskelig utelukkende å vektlegge randomiserte kontrollerte

studier, siden det finnes få slike studier også internasjonalt. Vi synes imidlertid det ikke er urimelig å forvente at når man undersøker om et tiltak virker i skolen, faktisk har sett på studier hvor tiltak har vært utprøvd. Det at Hattie har valgt å inkludere studier med så ulike forskningsspørsmål, gjør analysen hans langt mindre interessant enn den kunne vært. I tillegg inkluderer mange av de metaanalysene som faktisk har sett på effekten av tiltak, også studier av dårlig kvalitet og uten kontrollgruppe.

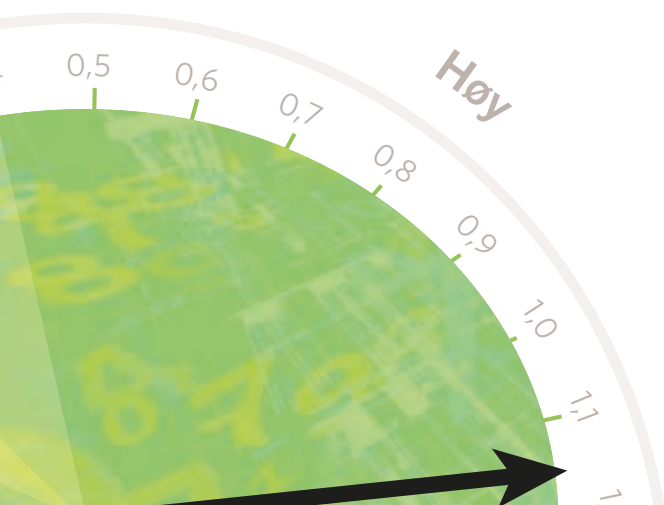
Det er store usikkerhetsmomenter ved Hatties analyse. Det åpner opp for unyanserte konklusjoner om at «læreren er viktigst», men gir i liten grad konkrete råd om hva læreren faktisk bør gjøre.

Et bedre grunnlag for tiltak i skolen

Så, hva hvis vi hadde vært lærere, kunne Hattie ha gitt retning og innhold for vårt arbeid? Vår konklusjon er at det er store usikkerhetsmomenter ved Hatties analyse, og at det åpner opp for unyanserte konklusjoner om at «læreren er viktigst», men i liten grad gir konkrete råd om hva læreren faktisk bør gjøre. Hvordan tiltak virker, er et viktig spørsmål å besvare når man skal avgjøre hvordan tid, krefter og ressurser bør fordeles i skolen. Gode studier som søker å besvare slike spørsmål vil derfor være av avgjørende betydning fremover. Selv om Hatties analyse har bidratt til å sette fokus på dette, har den store svakheter. En viktig lærdom fra dette er at man bør være kritisk til nye programmer, tiltak eller lignende som skal innføres i skolen. Et avgjørende spørsmål den enkelte lærer eller skoleeier eller kommune bør spørre seg når noen argumenterer for ulike programmer, er hvorvidt man har et godt nok grunnlag i gode studier med kontrollgruppe som viser at de virker.

Fremfor å se på Hatties oppsummering er det en langt bedre idé å gå til noen av de metaanalysene eller gode randomiserte kontrollerte studiene som er blitt publisert i senere tid. Det er imidlertid

Medium



gjennomgående innenfor utdanningsfeltet og særlig i en norsk kontekst et stort behov for flere gode studier som undersøker effekten av tiltak. I en norsk kontekst har man derfor primært internasjonale studier å støtte seg til. Innenfor effekten av fonologisk bevissthet på ordavkodingsferdigheter har McArthur et al. (2012) publisert en god kunnskapsoppsummering. Når det gjelder matematikk, har Gersten et al. (2009) publisert en god metaanalyse. Innenfor matematikk finnes det dessverre få gode studier som undersøker effekten av teoretisk velfunderte tiltak, men denne studien oppsummerer de effektstudiene som finnes. For leseforståelse og vokabularintervensjoner er det færre gode meta-studier, den beste er trolig Elleman et al. (2009). Her er det imidlertid også behov for gode studier som ser på effekten av tiltak, spesielt når det gjelder elever med språkrelaterte vansker. Ved å se på denne typen kunnskapsoppsummeringer kan man i stedet for bare en teknisk oppramsing av effektstørrelser, som i Hatties bok, også få svar på avgjørende spørsmål som hvem tiltaket virker best for, hvor omfattende det bør være, hva det bør inneholde og på hvilket alderstrinn det er relevant. I tillegg kan man også forsikre seg om at studiene faktisk har sett på effekten av tiltak. Dessverre er det en vanskelig oppgave for den enkelte lærer eller skoleleder å holde seg oppdatert på metaanalysene og gode randomiserte kontrollerte studier som er publisert, siden de ofte finnes i vanskelig tilgjengelige tidsskrifter i databaser som skolene ikke har tilgang til. Kanskje det nye Kunnskaps-senteret for utdanning tar utfordringen og kan bidra til å formidle hovedkonklusjonene fra de beste av disse studiene der de hører hjemme: ute i skolen?

LITTERATUR

- BORENSTEIN, M., HEDGES, L.V., HIGGINS, J.P.T. & ROTHSTEIN, H.R.** (2009). *Introduction to meta-analysis*. Chichester, England: Wiley.
- ELLEMAN, A., LINDO, E., MORPHY, P. & COMPTON, D.** (2009). The impact of vocabulary instruction on passage-level comprehension of school-age children: A meta-analysis. *Journal of Educational Effectiveness*, 2, 1–44.
- FJØRTOFT, H.** (2012). Fra Hattie til handling. Læring og ledelse i effektstudienes tid. Nettpubliserings: <<http://www.slideshare.net/HenningFjrtoft/fra-hattie-til-handling-lring-og-ledelse-i-effektstudienes-tid-nettpubliserings>>
- GERSTEN, R., CHARD, D., JAYANTHI, M., BAKER, S., MORPHY, P. & FLOJO, J.** (2009). Mathematics instruction for students with learning disabilities: A meta-analysis of instructional components. *Review of Educational Research*, 79, 1202–1242.
- HATTIE, J.** (2009). *Visible learning*. Milton Park: Routledge.
- HEMBREE, R.** (1987). Effects of no content variables on mathematics tests performance. *Journal for Research in Mathematics Education*, 18(3), 197–214.
- IMSEN, G.** (2011). Hattie-feberen i norsk skolepolitikk, *Bedre skole*, 4, 18–25.
- MARTHUR, G., EVE, P.M., JONES, K., BANALES, E., KOHNEN, S., ANANDAKUMAR, T., LARSEN, L., MARINUS, E., WANG, H.C., CASTLES, A.** (2012). Phonics training for English-speaking poor readers (Review). Cochrane collaboration: Cochrane library (åpent tilgjengelig).
- MELBY-LERVÅG, M. & LERVÅG, A.** (2013). En revurdering av evidensbasert praksis. *Bedre skole*, 4, 75–80.
- METSALA, J.L., STANOVICH, K.E. & BROWN, G.D.A.** (1998). Regularity effects and the phonological deficit model of reading disabilities: A meta-analytic review. *Journal of Educational Psychology*, 90, 279–293.
- NORDAHL, T.** (2010). Læringsmiljøets betydning og bruk av veiledningsmateriellet. Nettpubliserings: <<http://www.slideshare.net/udir/bedre-lringsmilj-lringsmiljets-betydning-thomas-nordahl>>
- O'SHAUGHNESSEY, T.E. & SWANSON, H.L.** (1998). Do immediate memory deficits in students with learning disabilities in reading reflect a developmental lag or deficit? A selective meta-analysis of the literature. *Learning Disabilities Quarterly*, 21, 123–148.
- SHADISH, W.R., COOK, T.D. & CAMPBELL, D.T.** (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Boston, MA: Houghton-Mifflin.
- SJØBERG, S.** (2012). Hatties «Visible learning» i perspektiv: Kritiske kommentarer Utdanningsforbundets skolelederkonferanse, Nettpubliserings: Oslo, 23. okt. 2012
- SWANSON, H.L., TRAININ, G., NECOECHEA, D.M. & HAMMILL, D.D.** (2003). Rapid naming, phonological awareness, and reading: A meta-analysis of the correlation evidence. *Review of Educational Research*, 73, 407–440.
- TOPPHOL, A.** (2011). Kan vi stole på statistikkbruken i utdanningsforskning? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 6, 460–470
- WAGNER, R.K.** (1988). Causal relations between the development of phonological processing abilities and the acquisition of reading skills: A meta-analysis. *Merrill-Palmer Quarterly*, 34, 261–279.



Monica Melby-Lervåg er professor på Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo. Hun forsker på språk, læring og leseutvikling, og har arbeidet mye med meta-analyser.



Arne Lervåg er professor på Institutt for pedagogikk, og forsker på språk, læring og leseutvikling. Han har arbeidet spesielt mye med store longitudinelle studier som har fulgt barn over lang tid.

Monica Melby-Lervåg og Arne Lervåg har sammen gjennomført en studie hvor man undersøker effekten av et språkstimuleringsstiltak i barnehage for tospråklige barn.

Gutter som leser og gutter som lar det være

AV HALLVARD HÅSTEIN

RÅDGIVER I PEDAGOGISKE FAG

En omtale av en nyttig bok om gutter og lesing – samt en bok om gutter og lesing som ennå ikke er skrevet.

Gutter leser mindre enn jenter, og de scorer dårligere på leseprøver. Denne kjensgjerningen er utgangspunktet for boka *Gutter og lesing*, som er redigert av Kåre Kverndokken. Han har selv skrevet fire av boka 13 kapitler. I alt er det 12 andre bidragsyttere.

Samlet belyser boka gutters forhold til lesning ut fra en rekke innfallsvinkler. Her er blant annet kapitler om gutters resultater på nasjonale og internasjonale prøver, skjønnlitteratur med et yrkesfaglig fokus, gutter i bøker om fotball, om å motivere gutter for lesing. Dessuten behandler boka et tema som er mindre vanlig, nemlig betydningen av bokas utseende og omslagstekst. I forbindelse med dette lanserer Kverndokken den treffende betegnelsen «bokas gripefaktor». Altså: På hvilken måte kan bokas ytre være med på å vekke nysgjerrighet og interesse for å lese?

Kverndokken kan

I tillegg til kapitlet om hvordan bokas utseende kan være med å friste gutters interesse for å lese, har Kverndokkens tre andre kapitler. Disse dreier seg henholdsvis om hvordan gutter historisk er blitt framstilt i barnelitteraturen (kapittel 5); hvordan fire kjente forfattere av barne- og ungdomslitteratur ser på utfordringen med å treffe guttelesere (kapittel 7) og om aktuelle forskjeller gutter imellom når det gjelder hvordan de forstår begrepet lesing og omtaler seg

selv som lesere (kapittel 8).

Kverndokken har en sjelden evne til å formidle fagstoff på en måte som mange lærere og skoleledere må antas å kunne ha nytte av. Han skriver klart og enkelt, i et variert språk, men uten mange fremmedord. Hans få nøkkelbegreper som for eksempel leserhistorie og bøkens gripeevne, forklares grundig. Han evner dessuten å formidle forskning slik at leseren får et godt innsyn også i hvordan pedagogisk forskning kan foregå. Han har mange referanser til internasjonal forskning, uten at dette tynger fremstillingen, men tvert om bidrar til å gjøre den levende. Dette gjøres på en måte som gir lærere mange konkrete muligheter for å gjenkjenne inntrykk fra samtaler med egne elever. Det er ikke uvanlig at forskere klager på at skolens praktikere ikke interesserer seg for hva de har å meddele. Etter mitt syn kan det ha noe å gjøre med at få av dem skriver på en så interessant måte som det Kverndokken gjør.

I kapittel 8, der han forteller fra intervjuer med gutter som har svært ulike lesererfaringer, henviser Kverndokken til en annen bok han nylig har gitt ut, nemlig: *101 måter å lese leseleksa på – om lesing, lesebestilling, og tekstvalg* (Fagbokforlaget 2012). Dessuten har han i nr. 2/2012 av *Bedre Skole* en interessant artikkel om det samme: Leseleksa er mer enn et antall sider. En bearbeiding av denne artikkelen kunne gjerne ha vært med som et eget kapittel i den boka som omtales her.

Bøker som passer for gutter

Bokas siste og lengste kapittel bør være matnyttig for lærere. Her gir Mette Moe en interessevekkende omtale av innholdet i mer enn 50 bøker som har vist seg å appellere til gutter. Mange kan lage lister av anbefalte bøker, men kyndige beskrivelser av innholdet er det ikke så mange som tilbyr. Bøkene hun omtaler, er inndelt i gruppene humor, drama,



Kåre Kverndokkens bok *Gutter og lesing* (Fagbokforlaget) har en faglig velbegrunnet tilnærming til gutter og lesing av bøker. Hallvard Håstein etterlyser en tilsvarende bok for gutter som har så begrensede leseferdigheter at det å i det lese i bøker er helt urealistisk. For lesing er mer enn lesing i bøker.

fagbøker, spenning og fantasy/science. Videre er det laget en oversikt som viser hvilke av bøkene som passer på henholdsvis mellomtrinnet, ungdomstrinnet og videregående. Flere av bøkene er egnet på flere alderstrinn.

Skien prosjektet

Gjennom kapittel 12 forteller fem lærere fra Skien kommune om sine praktiske erfaringer med å motivere gutter i 6. og 7. klasse til å lese. Etter søk i faglitteratur og dybdeintervju med gutter som har deltatt i prosjektet, oppsummerer de sin kunnskap slik, sitat fra side 237:

- Kollektivt «lesepress» gir motivasjon og leselest.
- Gutter som akkurat har knekt leseko-den, er motivert for å lese.
- Gutter lar seg påvirke av hverandre, men også av oss voksne når vi er bevisste på hva vi vil oppnå.
- Gutter under ti år er i den fasen da de er nysgjerrige og lette å motivere for

nye ting. I denne alderen er mulighetene til å motivere og påvirke størst.

Trolig vil dette kapitlet kunne motivere lærere til mer aktivt å gå i gang med tiltak for å skape interesse for lesing både blant gutter og jenter. Her mangler det ikke på praktiske ideer til hvordan en kan gå fram.

Gutters leserhistorie

Flere kapitler gir interessante innblikk i gutters leseopplevelser, leserhistorie og hvordan de ser på seg selv som lesere. Slik jeg forstår boka, er noe av hovedpoenget at det å bidra til leseinteresse ikke bare dreier seg om det læreren kan gjøre, det vil si ved tilrettelegging, opplæringsmetoder m.m., men også ved å vise interesse og respekt for de tekst-erfaringene elevene allerede sitter med.

Behovet for enda en bok

Men tilbake til bokas tittel, *Gutter og lesing*. Tittelen lover egentlig for mye, ettersom boka i praksis begrenser seg stort sett til å omtale gutters lesing av *bøker*. Denne tematiske avgrensingen innebærer også en praktisk-pedagogisk begrensnings, for leseferdighet kan jo utvikles og anvendes til så mye mer enn lesing av bøker. Det gjelder særlig overfor lærere med ansvar for opplæring av gutter som ikke har tilegnet seg den type leseferdighet som trengs for å prøve seg på selv de enkleste og mest interessante bøker. Boka har riktignok et kapittel om digitale tekster, men dette har et ensidig fokus på hvordan slike tekster kan kategoriseres på en hensiktsmessig måte. Det meste av framstillingen ellers har lesing av bok som sitt selvfølgelige anliggende. Dette gjør at anmelderen nå gjenopplever sine egne erfaringer med grupper av ikke-eller lite-lesende, lissom-lesende eller kanskje-lesende gutter og menn. Lærere som bryr seg mye om disse, fortjener en bok som er like godt faglig underbygd som den Kverdokken nå tilbyr skolene.

Gutter som ikke leser

Mange gutter har en enda sørgeligere leserhistorie enn dem som skildres i denne boka. Deres beretninger er på den ene side preget av erfaringer med lærere, læringsmiljøer og andre som har ivret for at de skal lære seg å lese. På den andre siden er de merket av sine egne mislykkede vekslinger mellom forsøk på å lære og forsøk på å unngå situasjoner som aktualiserer den prestisjefylte ferdigheten de ikke behersker.

Jeg er opptatt av alle dem som aldri er kommet så langt at de noen gang har lest en bok eller noen annen tekst med en viss lengde.

Prosjektene

De fleste gutter jeg treffer, har nesten til enhver tid ett eller flere høyst personlige prosjekter som mye av deres tid og oppmerksomhet kretser om. Prosjektene kan pågå i alt fra noen dager til å vare livet ut. De kan handle om jobb, jenter, sport, venner eller emner i tilknytning til for eksempel teknologi, musikk, spill, mekking osv. Når de er opptatt med sine personlige interesser, ser vi disse guttene virkelig levende med en naturlig og utpreget evne til å være aktivt til stede med alle sine ressurser. Dessuten synes de å utnytte dem på fleksible måter. Deres evne til oppmerksomhet og konsentrasjon, som skolen ofte etterlyser i forbindelse med lesing, utnyttes effektivt. Dette gjelder også mange av dem som av en eller annen grunn er endt opp med minimale leseferdigheter. Gutters vitalitet er her synlig. Dette i stor kontrast til den manglende vitalitet de viser når de møter skolens forventninger. Etter i flere år å ha blitt trukket med i en leseopplæring som beviselig har mislyktes, har de nemlig på en grundig måte tilegnet seg de motsatte ferdighetene av dem de lærer gjennom prosjektene sine. De har lært seg å utholde sitt utenforskap med negative forventninger til seg selv om ikke å være

med i det læreren og medelevene holder på med.

Nullvisjonen fungerer

Lesning er en komplisert prosess, og krever mye av den som ikke tilegner seg den med letthet. Når disse guttene på forhånd har automatisert sin evne til å ekskludere sine ressurser, stiller de meget svakt ved neste pedagogiske invitasjon om å forsøke seg på lesekunsten. Sannsynligvis har de på dette punkt utviklet sin nullvisjon av seg selv så grundig at de heller ikke vil finne på å nærme seg lesing på egen hånd, heller ikke når de innser at dette kanskje kan gi viktige bidrag til deres pågående prosjekt!

Min hypotese for denne gruppen gutter er som følger: Altfor mange ikke-lesende gutter møtes med mer leseopplæring! Det er det de har fått for mye av. Mange av disse ikke-lesende guttene møtes her med kartlegging av de leseferdighetene de ikke har. Enhver som har vært vitne til denne type tiltak, vet at de bare sementerer elevens redsel for å bli utsatt for leseforsøk.

Når skolen snubler i sin egen lesekode

De opplæringsansvarlige burde derfor heller stimulere lærere til å studere i hvilke situasjoner disse guttene mobiliserer sine ressurser, når de er aktive i sitt eget, og ikke i skolens prosjekt: Hvordan ser de ut da, når de er i sitt ess? Hvordan er stemmen deres da? Hvilke strategier turnerer de med letthet?

Når skolen driver leseopplæring, da befinner skolens folk seg på sitt trygge område. Her er det de som har kompetanse og myndighet. De har ingen grunn til å tvile på om de holder på med noe som er viktig. Tidens krav om å vektlegge grunnleggende ferdigheter, er mer enn oppfylt. Men jeg vil hevde at deres virksomhet her likevel kan innebære et aktivt, men ikke erkjent, handikap hva egne kvalifikasjoner angår. Pedagogisk iver,

formell kompetanse og medmenneskelig klokskap går ikke alltid sammen. For ofte bidrar skolens ubekymrede forhold til sin egen utilstrekkelighet, til at en gutt mer enn noen gang føler at han møter noe som ligger på et annet og langt høyere nivå enn han tror han noen gang vil klare å koble seg på. Lærernes interesser er dem fremmed.

Direkte lesetrening har det ved seg at den bare virker når den virker. For at direkte pedagogikk skal gagne ikke-lesende gutter, er det derfor vesentlig at noen med stor evne til årvåkenhet følger med på når denne «gjør-som-jeg-sier pedagogikken» ikke virker, og så tar sunne konsekvenser av det.

Få unge er ufølsomme for den pedagogiske atmosfære som skapes, og det i særdeleshet når de utfordres på et område der de av følelsesmessige grunner ikke er i stand til å oppnå tilstrekkelig avstand til å kunne analysere det som foregår.

Et nytt lesebegrep?

Når det gjelder forholdet mellom gutters prosjekter og deres leseferdigheter, tenker jeg slik: 1) selv en meget begrenset leseferdighet kan være nyttig i de fleste gutteprosjekter, og 2) den smule leseferdighet som trengs, for i det minste å kunne være litt til nytte i ens personlige prosjekt, kan være meget liten. Jeg har erfaringer for at enkelte gutter har forbedret utbyttet av prosjektet sitt ved bare å beherske åtte til ti helt bestemte prosjekterelaterte ord. 3) Før den målrettete leseopplæringen er begynt å fungere fobi-etablerende, bør den fremfor alt opphøre. 4) Ingen pedagogisk metode eller repetisjoner er bedre eller sikrere enn hva den kan frembringe hos de elevene som møter den. 5) Mange gutter har behov for en mer saksfokuset opplæring. Ett av deres egne prosjekter kan være sak god nok. 6) Kanskje bør forklaringen

på hva lesing dreier seg om forandres, fra å gjelde en generell evne til å drive avkoding, til det å oppleve at de kan få hjelp og tilskudd til sine egne interesser ved hjelp av noen leste ord.

Lesing som prosjektferdighet

Overfor denne gruppen av elever er det kanskje viktigere å ha som perspektiv at mange gutter ikke opplever at lesing har noen egenverdi. Derimot kan de trenge å oppleve at det lille de leser, på sin måte, har nytteverdi. Denne måten å nyttiggjøre seg ord på vil mange av dem ikke en gang tenke på å kalle lesing. Det de gjør, ligner nemlig lite på det skolen holder frem som givende og interessant.

Så skal en ikke se bort fra at det for noen av prosjektguttene kan åpne seg en vei fra prosjektlesing og videre til boklesing, altså som en sideeffekt av de prosjektene de har funnet fram til selv. Gutter som ikke har det lett med avkoding, trenger lærere som forstår å få kontakt med guttens vitalitet der den er.

Oppsummert: Kverndokken har skrevet store deler av boka og ellers redigert den på en måte som gjør den til en praktisk og reflektert kilde for lærere fra mellomtrinnet og til videregående opplæring. Ved en eventuell ny utgave av boka vil det være en styrke om den hadde en mer utdypende framstilling om gutters lesing på nett. Særlig er jeg fascinert av den måten boka fremhever betydningen av å ha oppmerksomhet mot guttenes leserhistorie.

Samtidig har jeg fremholdt at det i tillegg trengs en annen bok. Den kunne gi eksempler på og undringer om hvordan en kan møte og forstå gutter som av ulike grunner ikke kommer så langt at de behersker lesekunsten. De forskere som eventuelt ville intervju disse guttene og deres lærere, kunne trolig ha noe å lære av Kverndokkens måte å skrive om forskning på.

Endring og utvikling gjennom vurderingspraksiser

Tor Arne Wølner

Kriteriebasert vurdering

Universitetsforlaget

174 sider

AV TONY BURNER

STIPENDIAT VED FAKULTET FOR LÆRERUTDANNING, HØGSKOLEN I BUSKERUD

De siste seks-sju årene har det vært et særlig fokus på «vurdering for læring» i norsk skole. Det er ikke tilfeldig. Siden publiseringa av Black og Wiliams metastudie (1998) har utdanningssektoren og politikere blitt mer og mer klar over sammenhengen mellom vurdering og læring. Boka *Kriteriebasert vurdering* føyer seg inn i rekken av bøker skrevet om vurdering i Norge. Dens styrke er å knytte vurderingsarbeid til endrings- og utviklingsarbeid, men boka skjemmes av dårlig begrepsbruk, gjentakelser og manglende perspektiver.



Tittel og formål

I og med at det har kommet en god del bøker om «vurdering for læring» i Norge, var jeg spent på hva denne boka ville bidra med. Tittelen «Kriteriebasert vurdering» ga meg få holdepunkter, jeg måtte lese den flere ganger for meg selv og kjenne etter hva det egentlig betyr. Er ikke all vurdering basert på kriterier (enten implisitt eller eksplisitt)? Nå som jeg er ferdig med å lese boka, vet jeg at den handler om ulike typer vurdering, med vekt på vurdering *for* og *som* læring.

Den handler også om hvordan endrings- og utviklingsarbeid innenfor vurdering kan foregå, med vekt på Lesson Study. Hva som gjorde at forfatteren og/eller forlaget endte med tittelen «kriteriebasert vurdering» er ikke godt å si. Kan hende boka på den måten skulle skille seg ut fra andre bøker om vurdering i Norge. Målgruppa er lærere og lærerstudenter.

Struktur

Boka er delt inn i tre deler og seks kapitler. Del I inneholder to kapitler – det ene med et historisk tilbakeblikk og det andre om formålet med vurdering. Del II består av tre kapitler. Ett kapittel er om vurdering *for* læring, ett om vurdering *som* læring og ett om vurdering *av* læring. Forfatteren presiserer at boka legger vekt på de to første, og derfor er også fordelinga ulik rent kvantitativt ved at han skriver cirka 30 sider om vurdering *for* læring, cirka 20 sider om vurdering *som* læring og cirka 10 sider om vurdering *av* læring. Del III består av ett kapittel og har tittelen «Integrering og opprettholdelse av kriteriebasert, målrettet vurdering», men handler om endrings- og utviklingsarbeid i skolen.

Uklar og forvirrende begrepsbruk

«Alle» i skolen har nå hørt begrepene «vurdering for læring» og «vurdering av læring». «Vurdering som læring» kan være ukjent for noen, men det er et uttrykk som først og fremst knyttes til Earl (2003), hvor fokuset er hva eleven kan oppnå gjennom å tenke over vurdering av seg selv i form av metakognisjon og selvregulerende læring. Forfatteren bruker også begrepene formativ/underveisvurdering og summativ/sluttvurdering, som han mener overlapper med henholdsvis vurdering *for* og *av* læring (s. 47-48). Men så enkelt er det ikke. Formativ vurdering er ikke nødvendigvis det samme som underveisvurdering, selv

om Utdanningsdirektoratet bruker begrepet underveisvurdering slik. «Underveis» sier noe om når vurderinga foregår i løpet av elevens læring. Begrepet legger altså vekt på tidsaspektet. Mens formativ vurdering handler om vurderingas hensikt. Er hensikten å bruke vurdering til framtidig læring eller ikke? Opphavsmanen til dette skillet er Scriven (1967).

Likevel er ikke hensikten med elevvurdering *enten* å måle og rapportere *eller* lære av og legge til rette for videre læring, slik man får inntrykk av i denne boka. Man kan si at elever lærer av all slags type vurdering, i større eller mindre grad. Selv om de ikke måtte få tilbakemelding eller vurdere seg selv, kan faktisk en prøve ha læringsverdi *per se*, riktignok i betydelig mindre grad enn om vurderinga aktivt brukes i elevens videre læringsprosess. Derfor kan vi snakke om et kontinuum. Vurderingsforskninga har de siste årene problematisert akkurat dette enten-eller-perspektivet og klisjeen med å sette vurdering *for* læring opp mot vurdering *av* læring. Faktisk må enhver vurdering si noe om situasjonen nå (*av* læring) for å kunne brukes til videre læring.

Når det gjelder valget mellom å bruke begrepet formativ vurdering eller vurdering *for* læring, skriver forfatteren i bokas innledning at «Begrepet vurdering for læring er sentralt innenfor det som kalles formativ vurdering eller underveisvurdering». Ikke nok med sidestilling av formativ og underveis, som jeg har kommentert ovenfor, men det påstås at vurdering for læring er noe som hører under det mer overordna begrepet formativ vurdering! Dette stemmer ikke. Noen forskere bruker formativ vurdering og vurdering *for* læring om hverandre. Formativ har vært i bruk siden Scrivens introduksjon til termen, og brukes også av Black og Wiliam, Hattie og Clarke – forskere som hyppig blir referert til i boka. Så har det vært noen forskere (f.eks. Gipps og

Stobart) som de siste 10-20 årene har argumentert for bruken av begrepet vurdering *for* læring for å understreke læringsdimensjonen.

Boka *Kriteriebasert vurdering* er et godt eksempel på hvordan pedagogisk oppkonstruerte begreper kan forkludre et viktig innhold. Det er ikke bare leseren som går seg vill og blir oppgitt av begrepsbruken. Forfatteren selv ser også ut til å ha blitt forvirra. Flere steder blandes *for*, *som* og *av* (f.eks. på s. 122-123). I tillegg er «kjennetegn på måloppnåelse» et gjennomgående begrep, samtidig med «kriterier», «kriteriebasert», «mål» osv. Hadde «vurderingskriterier» blitt brukt gjennomgående, kan jeg ikke se at det hadde endra på innholdet. Det hadde derimot gjort det mer ryddig og forståelig. Et sitat fra innledninga kan illustrere hvor meningsløst hele begrepsbruken blir: «Her finner vi igjen bokens tittel *kriteriebasert undervisning* [tittelen på boka er *kriteriebasert vurdering*!], og kriteriene finnes i kjennetegnene på måloppnåelse, som blir elevens arbeidsredskap på vei mot læringsmål og kompetansemål». Denne klønete måten å formulere seg på er ikke et engangstilfelle, men kjenneretegner faktisk hele boka. Bare for å ta noen flere eksempler: «I en utviklingsprosess fra vurdering til vurdering for læring og vurdering som læring (...)» (s. 146), «refleksjoner for og som læring» (s. 127), «formativ vurdering for læring» (s. 47).

Få perspektiver

Det er noen få internasjonale og nasjonale navn som går igjen i boka. I tillegg refereres det jevnlig til en OECD-rapport fra 2011. Valgene virker mer eller mindre tilfeldige. Amerikansk forskning som har bidratt med viktige perspektiver er utelatt (Brookhart, Popham, Stiggins, Shute). Hattie er valgt, men ikke Timperley. De har sammen skrevet kanskje den mest siterte artikkelen med tanke på tilbakemeldingers effekt på læring, noe som

er helt vesentlig i formativ vurdering. Timperley har også skrevet mye om skoleutvikling og vurderingskultur. En viktig norsk rapport som er utelatt, er «Vurdering i norsk skole. Intensjoner og forståelser» (NTNU/SINTEF, 2012). Jeg tenkte kanskje den var for ny, men ser at boka har flere henvisninger til litteratur fra 2012, så forfatteren burde ha fått med seg denne rapporten.

Endring og utvikling

Jeg vil si at bokas styrke ligger her, nemlig at den viser noen konkrete og ferske eksempler fra forskning på vurderingsarbeid i Norge. Den viser også sammenhengen mellom dialogisk undervisning, tilpassa opplæring og vurderingsarbeid. Selv om det siste kapitlet som omhandler endrings- og utviklingsarbeid også inneholder få perspektiver, forteller det likevel noe om viktigheten av samarbeid med eksterne personer (f.eks. fagfolk fra universitets- og høyskolesektoren), en støttende ledelse og tydeliggjøring av formålet med vurdering for læring overfor storsamfunnet (som en motsats til storskalatester som tar oppmerksomheten). Lesson Study blir beskrevet i detalj som en metode for endrings- og utviklingsarbeid. Det hadde vært interessant med en diskusjon av hva som skiller Lesson Study fra andre former for endrings- og utviklingsarbeid, som for eksempel aksjonslæring, hvor lærere på samme måte planlegger, gjennomfører og reflekterer over undervisnings- og vurderingspraksiser.

Når ikke opp

Jeg tror enhver som leser boka blir frustrert over begrepsbruken. Målgruppa som oppgis, lærere og lærerstudenter, trenger framfor alt en ryddig og tydelig bok. Jeg vil anbefale andre norske bøker (f.eks. Enghs bok som jeg anmeldte i *Bedre Skole* 4/2011) som er på markedet dersom de ønsker å få en oversikt

over vurderingsmåter og «strømninger fra internasjonal forskning», for å sitere forfatteren selv. Derimot kan det siste kapitlet i boka leses i forbindelse med endrings- og utviklingsarbeid i skolen. Det gir et godt innblikk i hvor krevende slikt arbeid er, og gir gode eksempler på hvordan man kan jobbe systematisk med å utvikle vurderingskulturen. Forfatteren burde ha bestemt seg for hva slags bok han ønsker å skrive. En fagbok som viser perspektiver fra forskningsverdenen omkring ulike vurderingsmåter eller en bok om endrings- og utviklingsarbeid med fokus på Lesson Study og vurderingskultur. Boka mislykkes i å oppfylle begge hensiktene.

To bøker for barn om grunnlovsjubileet

Atle Næss

I Grunnlovens hus

En bok om prinser og tjenestejenter, riksforsamlingen og 17. mai

Gyldendal norsk forlag

64 sider

Jon Ewo

1814 Nære på

Cappelen Damm

152 sider

AV ERIKA MARIE (6), ODA MATILDE (8) OG
MAMMA BRIT MARIE HOVLAND (43)

Grunnlovsjubileumsvåren 2014 er i startgropa. «Barn og unge er den viktigste målgruppen ved jubileet,» står å lese i måldokumentet for grunnlovsjubileet, og målene er økt kunnskap, demokratisk deltagelse og folkefeiring. To nye historiske faktabøker for barn om hendelsene i 1814 ligger klare for historietørste

barn, foreldre og lærere. Atle Næss «I Grunnlovens hus» (2013) og Jon Ewo «1814 nære på» (2014) er fin lektyre i heimen og i klasserommet denne våren. De anbefales!

Om prinser, tjenestejenter og riksforsamlingen

De siste ukene

har jeg lest Atle Næss' bok «I Grunnlovens hus.

En bok om prinser og tjenestejenter, riksforsamlingen og 17. mai» for mine to jenter

på 6 og 8 år. Næss har valgt tre barn som fortellerperspektiv, det er sønnen til Christian Frederik – den svenske mulige arveprinsen Fritz på 6 år i København, det er Karl Johans sønn, snart 15 år gamle Oscar i Stockholm og den halvfiktive nykonfirmerte Anne Jahnsdotter, den lokale spikermesterens datter som var yngste tjenestejente i Eidsvollsbygningen. De tre barnlige innfallsvinklne personliggjør hendelsene på Eidsvoll 1814 og setter det i en internasjonal og dynastisk ramme. Vi følger Anne som løper med dopotter i de «hemmelige» tjenestegangene, godt skjult for fintfolket. Vi følger Fritz og Oscar som begge savner sine kongelige fedre og fraværende mødre. Dermed blir viktige historiske samfunnsforhold belyst indirekte: forskjellen mellom høy og lav, mellom dynasti og tjenestefolk kommer fram i barnas ulike hverdager. Anne var heldig og fikk seng å sove i, andre tjenestejenter måtte sove i fjøset med kuene. Det måtte vi snakke mer om heime før vi kunne gå videre. Overgangen fra enevelde til folkestyre blir også belyst når Annes pappa tenker at for ham ville denne forsamlingen aldri få noen betydning, mens Anne i sitt stille sinn tenkte sitt – men hun holdt munn. Det gjorde



man den gangen som jente og som barn. Kunne kongen virkelig bestemme helt selv, hvorfor det? Og hva betyr egentlig det å få og å ha en grunnlov? Vi har hatt gode samtaler på kveldstid rundt denne boka. Jentene mine merket seg raskt at selv om mange av tjenestefolket var jenter og damer, var det ingen som deltok i selve riksforsamlingen. Hvor var alle damene, og hvorfor det? Vi har snakket om dette, og de har undret seg over at det kunne være slik, på oldefars oldefars tid. Så har selvsagt også debøtene blitt behørig debattert i heimen, og vi har måttet søke videre på Wikipedia for å finne svar på alle spørsmålene som barnlig undring fører fram. Det kom opp tanker fra det helt nære og hverdagslige til de store samfunnsspørsmål og historiske utviklingslinjer. De detaljrike og utfyllende illustrasjonene til Lene Ask har også fylt ut teksten på en god måte. Det har vært både morsomme og utfordrende timer for meg som mor, og lærerikt for meg som historiker. Og nå har vi bestemt oss. Vi skal til Eidsvollsbbygningen. Vi skal utforske de hemmelige tjenestegangene. Jentene skal få gå i fotsporene etter grunnlovsfedrene.

1814 – nære på

Jon Ewos bok «1814 – nære på» er helt fersk fra forlaget når dette går i trykk. Vi har derfor ikke fått lest den på samme måte, men det skal vi. Ewo har også et uvanlig fortellerperspektiv som fremmer nye blikk på 1814. I rammefortellingen er en nærværende og innlevende subjektiv forfatterstemme i dialog med Petter Larsen, først på Eidsvollsbbygningen, til sist ved Langnes Skanse. Og Petter Larsen er en hund. Det gir den trauste 1814-historien et nytt perspektiv og et nytt humorlag



både for liten og stor. Petter Larsen blir fortalt om Eidsvollsbbygningen mens han løfter bakbenet mot den nå svakt gule veggen, som en hannhund skal. Petter Larsen bad om å få bli med til Eidsvoll, for hunder har ikke bare fulgt mennesket i tusenvis av år, de har hele tiden også vært nysgjerrige på dem. Trenger de hjelp, blir ny teknologi tatt i bruk fra Eidsvollsbbygningen. Via Skype forklarer dommer Gjølén om Grunnloven, yttringsfrihet og rettssikkerhet slik at også en svart labrador som klør seg bak øret, forstår. Historien blir videre fortalt gjennom fire hovedpersoner: Den danske prins Christian Frederik, den svensk-franske kronprinsen Karl Johan, norske grev Wedel Jarlsberg og den norske professoren Georg Sverdrup. Fire hovedmenn i historien om 1814 og fire perspektiv på hendelsene som ga oss arven fra 1814. Med Ewo blir 1814 satt i internasjonalt perspektiv. Den amerikanske og den franske revolusjonen og Napoleonskrigene blir inngang til de fire stormennenes verk på Eidsvoll i mai, grensekampene og krigen med svenskene på sensommeren fram mot Mossekonvensjonen og unionsgrunnloven av 4. november. Hele året 1814 blir rammet inn i fortellingen. Veien fram til 17. mai og 4. november kan kanskje bli møysommelig med mange scener og personer. Fortellingen er muligens vel ledig i språk og slutninger, men barna får en mengde kunnskap og assosiasjoner som for eksempel detaljert beskrevne og illustrerte soldatuniformer: det slår nok an. Illustrasjonene av Bjørn Ousland er dessuten en god historie i seg selv. Til slutt står Ewo og Petter Larsen skrubbsultne på Langnes Skanse der avgjørende slag sto og 80–90 mennesker ble drept i 1814. Petter Larsen løfter bakbenet for en skvett og spiser et tørket griseøre.

Barneøkene om 17. mai gir underholdende og nye blikk på arven fra 1814. Det har vært underholdende og faktisk også veldig lærerikt med de små detaljene

som skaper barnlig undring, og som også bretter ut andre sider ved forfatningen og historien for oss voksne. Det fins detaljer her som jeg gjerne ville sett annerledes, men det er mindre viktig enn konklusjonen: Dette er fine bøker å lese for barna denne jubileumsvåren. Når vi nå vet at det er slike sakprosabøker for barn og unge som tar det største kuttet når Kulturrådet må spare 10 millioner kroner, er logikken til statssekretær Knut Olav Åmås og Kulturrådets leder Yngve Slettholm vanskelig å følge. Særlig når vi her får demonstrert hvordan bokutgivelser kan bidra til at barn og unge kan gå inn som hovedmålgruppe i en offentlig markering av et viktig jubileum. Vi trenger også på andre områder god og oppdatert sakprosa for barn og unge, og Næss' og Ewos bok kan tjene som forbilder for dem som ønsker å skrive for barn.

Til medlemmer i Utdanningsforbundet Får du et Bedre Skole for mye?

Enkelte husstander mottar to nummer av Bedre Skole. Dette fordi flere i samme husstand er organisert i Utdanningsforbundet, og dermed har rett til et gratis tidsskrift. Dersom du ikke ønsker å motta to eksemplarer, eller av andre grunner ønsker en pause i abonnementet, er det enkelt å gjøre dette på Internett.

- Logg deg inn på Min side på www.utdanningsforbundet.no
- Velg *Medlemsfordeler og Mine abonnement*
- Her kan du avslutte eller åpne ditt gratisabonnement.
- Du kan også henvende deg til oss på e-post: bedreskole@udf.no



Utdanningsforbundets kurs og konferanser våren 2014

11. mars

Ledelse av skoleutvikling

Sted: Lærernes hus, Oslo

Pris: 1000 (medlem), 1800 (ikke-medlem)

Foredragsholder: Marit Aas

På kurset skal vi bl.a. snakke om hva forskningen sier om ledelse av skoleutvikling og om hvilke spenninger som kan oppstå når skoleledelsen og lærerne skal bli enige om en ny praksis.

17. mars (Stavanger), 19. mars (Bergen)

Praktisk kursdag for norsklærere

Sted: Victoria Hotel, Stavanger (17. mars), Grand Hotel Terminus, Bergen (19. mars)

Pris: 1000 (medlem), 1800 (ikke-medlem), 600 (student)

Målgruppe: Norsklærere i videregående skole

Forelesere: Sonja Arnesen og Kari- Anne Sæther

Læreplanen i norsk er revidert. Det skal være mer fokus på synliggjøring av progresjonen i kompetansemål i skiving. Hvordan legger man opp undervisningen for å øke skriveferdighetene? På kurset får deltagerne innføring og trening i veiledet skiving.

Arrangør: Utdanningsforbundet og Landslaget for norskundervisning (LNU)

18. mars

Fra barnehage til skole

Sted: Lærernes hus, Oslo

Pris: 1000 (medlem), 1800 (ikke-medlem)

Foredragsholdere: Kari Kaardal, Nina R. Nielsen

Å begynne på skolen er en stor overgang. Det viser seg at det ofte er de små, enkle tingene som kan bli utfordrende for mange barn. På dette kurset får du gode eksempler på målrettet lek og aktiviteter som metode for læring.

20. mars

Omvendt undervisning

Sted: Stavanger (20. mars)

Pris: 1000 (medlem), 1800 (ikke-medlem)

Målgruppe: Lærere i ungdoms- og vg. skole

Foredragsholder: Roger Markussen

Lær metoden «Flipped Classroom», der eleven ser teorien på video hjemme og jobber aktivt med faget på skolen. Det gir mer tid til å hjelpe hver enkelt elev og det blir enklere å tilpasse undervisningen.

20. mars

Matematikk i grunnskolen

Sted: Britannia Hotel, Trondheim

Pris: 1000 (medlem), 1800 (ikke-medlem)

Foredragsholder: Mona Røssland

Hvordan skal vi klare å få alle elevene til å oppleve mestring og samtidig bli utfordret nok og få mulighet til å strekke seg lengst mulig i et klasserom basert på felles undervisning? Kurset blir en blanding mellom teori og praksis.

25. mars og 4. april

Psykologisk førstehjelp i skolen

Sted: Oslo (25. mars), Stavanger (4. april)

Pris: 1000 (medlem), 1800 (ikke-medlem)

Foredragsholder: Solrun Samnøy

Målgruppe: Lærere, kontaktlærere, sosiallærere, rådgivere og helsesøstre.

Å lære elever å identifisere, sortere og sette ord på tanker og følelser vil gjøre dem bedre rustet til å takle vanskelige situasjoner.

26. mars

Engelsklærere: Lær smart bruk av teknologi

Sted: Lærernes hus, Oslo

Pris: 1000 (medlem), 1800 (ikke-medlem)

Foredragsholder: Ann S Michaelsen

Trekk verden inn i klasserommet, og utnytt teknologien som finnes. På kurset lærer du om klasseledelse i en digitalisert skolehverdag og hvordan Blogg, Twitter, Skype, Google drive og OneNote kan benyttes i engelskundervisningen.

28. mars

Klasseledelse

Sted: Radisson BLU, Tromsø

Pris: 1000 (medlem), 1800 (ikke-medlem)

Foredragsholder: Terje Ogden

Å lede undervisnings- og læringsaktiviteter i dagens skole, handler ofte om å finne et godt balansepunkt mellom frihet og kontroll. Klasseledelse er kanskje den viktigste forutsetningen for at lærere skal lykkes i jobben, og er uløselig knyttet til god undervisning.



Utdanningsforbundets kurs og konferanser våren 2014, forts.

7.–8. april

DEN FLERKULTURELLE SKOLESEKKEN 2014: Hvordan bygge på de positive ressursene?

Sted: Lærernes hus, Osterhaus' gate 4A, Oslo

Pris: 2800 (medlem), 3500 (ikke-medlem)

Foredragsholdere: Thomas Hylland Eriksen, Hildegun Sarita Selle, Francois Elsafadi m.fl.

Målgruppe: Lærere, ansatte i PP-tjenesten, barnevern, flyktningtjenesten, helse- og sosialsektoren.

Innvandrerbarn og innvandrerungdom forstås ofte i et problem- eller kriseperspektiv i den offentlige debatten. På denne tverrfaglige konferansen vil vi se på hvilke ressurser disse ungdommene bærer med seg. Konferansen er et samarbeid mellom Utdanningsforbundet og KLM-Lahnstein

10. april

Spansk muntlig – vurdering og eksamen

Sted: Lærernes hus, Oslo

Pris: 1000 (medlem), 1800 (ikke-medlem)

Foredragsholder: Sonja Skjær

Kurset tar for seg vurdering av de muntlige ferdighetene generelt og muntlig eksamen spesielt. Vi ser på hvordan muntlig eksamen i fremmedspråk/spansk bør være etter K06 og de nye reglene.

28. april

Konferanse for kroppsøvings- og naturfaglærere: Friluftsliv

Sted: Lærernes hus, Oslo

Pris: Konferansen er gratis

Foredragsholdere: Liv Arnesen, Gunnar Breivik, Lise- Berith Lian, Petter Erik Leirhaug m. fl.

Få tips om undervisningsopplegg, gode gratis ressurser og møt bl.a. polfarer Liv Arnesen.

Arrangør: Miljøverndepartementet, Landslaget Fysisk Fostring i Skolen og Utdanningsforbundet

23. april

UTDANNINGSPOLITISK KONFERANSE 2014: Perspektiver på profesjon og kvalitet

Sted: Lærernes hus, Osterhaus' gate 4A, Oslo

Pris: 1000 (medlem), 1800 (ikke-medlem), 600 (student)

Målgruppe: Lærere, skoleledere, skoleeiere, barnehagelærere, styrere, lærerutdannere og tillitsvalgte

Alle er for kvalitet i utdanningen, men hva legger vi i begrepet? Svært mange aktører er på banen for å definere hva som gir den gode barnehagen og skolen. Utdanningsforbundet ønsker å løfte frem ulike perspektiver og stemmer knyttet til kvaliteten i utdanningen. Hva sier forskningen og praksisfeltet? Hva mener politikerne? Møt Torbjørn Røe Isaksen, Jan Kampmann, Tomas Kroksmark, Monica Seland, Simen Spurkland, Trine Anker, Øyvind Kvalsnes Ragnhild Lied m.fl.

29. april

Lesing i fagene

Sted: Lærernes hus, Oslo

Pris: 1000 (medlem), 1800 (ikke-medlem)

Foredragsholder: Gerd Fredheim

HVEM har ansvar for å undervise slik at eleven forstår det han leser i fagene, og HVORDAN bør det undervises for at mest mulig kunnskap skal bli i elevens hjerne? Kunnskapsløftet slår fast at ALLE lærere skal undervise i lesing.

12. mai

Pappa'n min er syk i tankene sine

Sted: Lærernes hus, Oslo

Pris: 1000 (medlem), 1800 (ikke-medlem)

Foredragsholder: Anne Kristine Bergem

Velkommen til kurs om barn som pårørende innen psykisk helsevern!

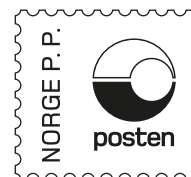
Foredragsholderen vil bl.a. ta opp hvordan en kan snakke med barn om et så vanskelig tema som psykose. Det vil være anledning til å ta opp konkrete problemstillinger og komme med spørsmål underveis.

PÅMELDING:

www.udf.no/kurs

**E-post: kurs@udf.no
Tlf.: 24 14 20 00**

**Marianne Agedal 24 14 20 80
Brit Adam 24 14 20 79
Aud Jansson 24 14 20 75**



Returadresse:
BEDRE SKOLE
Postboks 9191 Grønland
N-0134 OSLO

☰ Meny

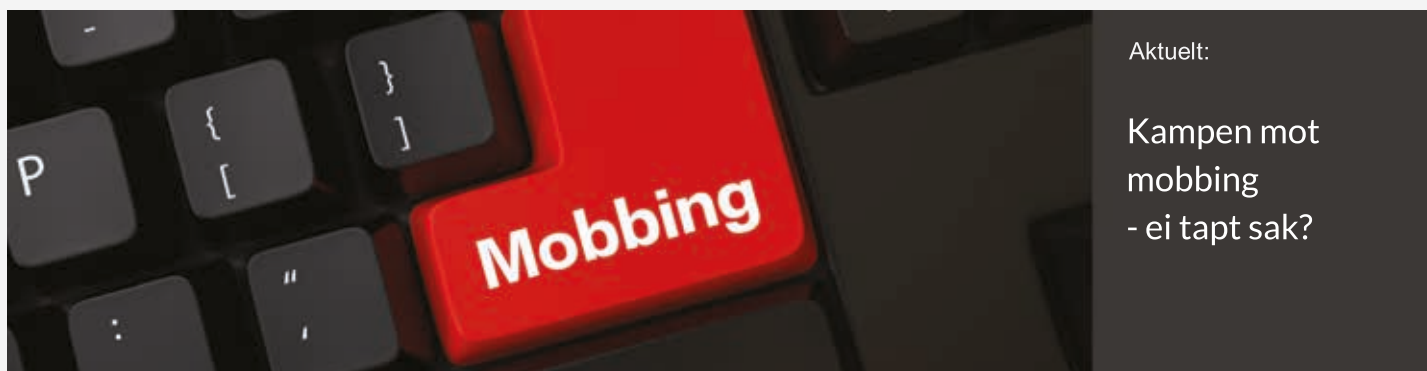
🔍 Søk på tittel, forfatter, tema...

Søk

forebygging.no

kunnskapsbase for rusforebyggende og helsefremmende arbeid

 Helsedirektoratet



Aktuelt:

Kampen mot
mobbing
- ei tapt sak?

Nye publiseringer

Lovendring kan ikke fjerne
skjønn i skjenkekontroll og
inndragningsvedtak



Kronikk av Bergljot Baklien

Kampen mot mobbing
- ei tapt sak?



Kronikk av Sigrun K. Ertesvåg

Foreldrerollen i
rusforebyggende arbeid
- 2013



Filmopptak fra konferanse

Kan "føre-var"-prinsippet
brukes for å forby
elektroniske sigaretter?



Artikkel av Karl Erik Lund

Te ka slags nøtte - 2013



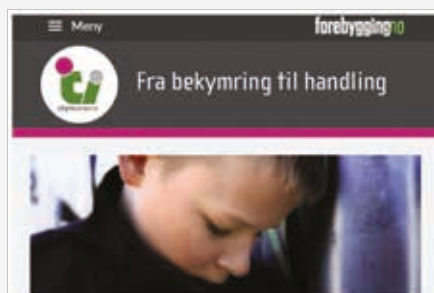
Filmopptak fra konferanse

Nettressurser tilknyttet forebygging.no

forebygging.no/skole



tidlig intervensjon



kommunetorget

